الجـــامعة الإســـلامية- غـــزة
عمـــادة الدراســـات العليـــا
كليـــــــــة التربيـــــــــة
قسم علم النفس – صحة نفسية

فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرةِ على حل المشكـلات والتحكم بالغـــضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا

إعداد الطالبة

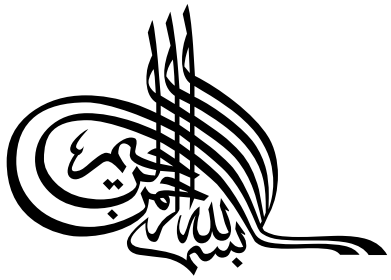
راوية عبد الرحمن حمام

إشراف الدكتورة

ختام إسماعيل السحار

قُدِّم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
" تخصص صحة نفسية "

1434هـ- 2013م



﴿ لا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلاَّ مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً ﴾

(النساء:114)

الملخصات

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات و التحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الاساسية العليا في المدارس التابعة لوزارة التربية و التعليم العالي .

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: "ما فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا" ؟ .

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة، المجموعة التجريبية والضابطة (إناث–ذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي؟
2. ما مستوى التحكم بالغضب لدى أفراد العينة، المجموعة التجريبية والضابطة (إناث–ذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي؟
3. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس القبلي و البعدي ؟
4. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس القبلي و البعدي ؟
5. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات لدى

   أفراد المجموعة التجريبية(الإناث) وأفراد المجموعة التجريبية(الذكور) في القياس البعدي ؟
6. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس البعدي والتتبعي؟
7. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، بين القياس البعدي والتتبعي؟
8. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس القبلي و البعدي ؟
9. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس القبلي و البعدي ؟
10. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث)، وأفراد المجموعة التجريبية (الذكور) في القياس البعدي ؟
11. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس البعدي والتتبعي؟

12.هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس البعدي والتتبعي؟

13.هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس البعدي ؟

14.هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس التتبعي ؟

15.هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ؟

16.هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة ، في القياس التتبعي ؟

الإجراءات:

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة الكلية من (260) طالب و طالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي، من مدرستي رودلف فلتر الاساسية (أ) للبنين، والتفاح الاساسية (ب) للبنات التابعتين لمدارس وزارة التربية والتعليم العالي، حيث تم اختيار المدرستين بطريقة قصدية. ثم تم اختيار الطلبة المشاركين من المدرستين بشكل عشوائي ، حيث تم تطبيق مقياسي حل المشكلات الاجتماعية و التحكم بالغضب مع العينة المختارة من الطلبة . بلغت العينة الكلية الفعلية (62) طالب و طالبة، منها(31) طالبة موزعات الى مجموعتين تجريبية و ضابطة، و(31) طالب موزعين الى مجموعتين تجريبية وضابطة .

أدوات الدراسة:

1. برنامج الوساطة الطلابية: إعداد الباحثة.
2. مقياس حل المشكلات : إعداد ديزريلا و نيزي (D`zurilla&Nez) ، ترجمة وتقنين الغصين .
3. مقياس التحكم بالغضب : إعداد الباحثة.

الأساليب الإحصائية:

1. الوزن النسبي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
2. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test).
3. اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-test).

النتائج:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياسي حل المشكلات ، و التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين (الإناث) ، و(الذكور) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياسي حل المشكلات، و التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية (الإناث)، وأفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، في القياس البعدي لصالح الذكور.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس حل المشكلات، لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين (الإناث) ، و(الذكور) بين القياس البعدي، والتتبعي.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب، لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس البعدي، والتتبعي.

5. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب، لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، بين القياس البعدي، والتتبعي لصالح القياس البعدي.

6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس حل المشكلات، بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس البعدي.

7. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

8. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

9. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي .

التوصيات والمقترحات:

- التنسيق مع السلطات المشرفة على التعليم في فلسطين في محاولة لتبني برنامج الوساطة الطلابية في المدارس .
- تشجيع الادارة المدرسية و الهيئة التدريسية ، واهالي الطلبة ، و المجتمع المحلي ؛ على تبني مبادئ الوساطة في حل النزاع.

من اهم المقترحات التي جاءت بها الباحثة :

- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية برنامج الوساطة الطلابية على متغيرات اخرى مثل الكفاءة الذاتية ، و المستوى التحصيلي للطلبة و التسرب الدراسي.
- القيام بدراسات نوعية تتناول تحليل لمنهاج التدريب، و أخرى تتناول تحليل للنزاعات عند الإناث، والذكور من خلال الرجوع إلى سجلات متابعة الوسيط التي يستخدمها الوسطاء .
- القيام بالمزيد من الدراسات التي تفحص أثر برنامج الوساطة الطلابية على مكونات الغضب المعرفية، والوجدانية، والسلوكية.

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of the student mediation program on the ability of problem solving and anger control in the upper basic stage in the schools affiliated to The Ministry of Higher Education.

The problem of the study has been specified in the following main Question:

what is the effectiveness of student mediation program on the ability of problem solving and anger control among the mediators in the upper basic stage?

The minor following questions are branches off:

1. What is the level of problem solving ability for the experimental and control groups (Female& Male) in the pre, post and following measures؟
2. What is the level of anger control for the experimental and control groups (Female& Male) in the pre, post and following measures?
3. Are there statistical significant differences at the level (α ≤0.05) in the scores of problem solving scale for the (female) members of the experimental group between pre and post measurement?
4. Are there statistical significant differences at the level (α ≤0.05) in the scores of problem solving scale for the (male) members of the experimental group between pre and post measurement?
5. Are there statistical significant differences at the level (α ≤0.05) in the scores of problem solving scale for the(female)&(male) members of the experimental group in post measurement?
6. Are there statistical significant differences at the level (α ≤0.05) in the scores of problem solving scale for the (female) members of the experimental group between post & following measurement?
7. Are there statistical significant differences at the level (α ≤0.05) in the scores of problem solving scale for the (male) members of the experimental group between post & following measurement?
8. Are there statistical significant differences at the level (α ≤0.05) in the scores of anger control scale for the (female) members of the experimental group between the per & post measurement?
9. Are there statistical significant differences at the level (α ≤0.05) in the scores of anger control scale for the (male) members of the experimental group between the per & post measurement?

10. Are there statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the scores of anger control scale for the (female) & (male) members of the experimental group in the post measurement?
11. Are there statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the scores of anger control scale for the (female) members of the experimental group between the post & following measurement?
12. Are there statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the scores of anger control scale for the (males) members of the experimental group between the post & following measurement?
13. Are there statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the scores of problem solving scale between the members of the experimental group & the controlling group in the post measurement?
14. Are there statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the scores of problem solving scale between the members of the experimental group &the controlling group in the following measurement?
15. Are there statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the scores of anger control scale between the members of the experimental group & the controlling group in the post measurement?
16. Are there statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the scores of anger control scale between the members of the experimental group &the controlling group in the following measurement?

Procedures:

The study sample:

The total study sample consisted of (260) male and female studying in the ninth-grade from Rudolf Filter (A) Boys school & Al-Tofah (B) Girls school, and both schools are affiliated to the Ministry of Education and Higher Education,which are chosen intentionally.

Then Participating students were chosen randomly from both schools, and scales of problem solving and anger control were applying on them. The actual total sample consisted of (62) male and female students, (31) female students divided into experimental and controlling groups, and (31) male students divided into experimental and controlling groups.

The Study Tools:

1) The Student mediation program (Designed by the researcher).
2) The social problem solving scale (Designed by Thomas D `zurilla & Arthur Nez. translated and standardized by researcher: Sa'eda El Ghousin).
3) The anger control scale (Designed by the researcher)

The Statistical Tests:

1. The comparative weight, the arithmetic average and standard deviation.
2. Independent Sample T-test.
3. Paired Sample T-test.

Results:

1) There are significant differences in the scores of problem solving and anger control scales for (Both female & male) of the experimental groups between the pre & post measurement for the favor of post measurement.
2) There are significant differences in the scores of problem solving and anger control scales between females & males of the experimental groups in the post measurement for the favor of males.
3) There are no significant differences in the scores of problem solving scale for (Both females & males) of the experimental group between the post & following measurement.
4) There are no significant differences in the scores of anger control scale with the females of the experimental group between the post & following measurement.
5) There are significant differences in the scores of anger control scale with the males of the experimental group between the post & following measurement for the favor of post measurement.
6) There are no significant differences in the scores of problem solving scale between the experimental & controlling group in the post measurement.
7) There are significant differences in the scores of problem solving scale between the experimental & controlling group in the following measurement for the favor of the experimental group.
8) There are significant differences in the scores of anger control scale between the experimental & controlling group in the post and following measurements for the favor of the experimental group.

9) There are no significant differences in the scores of anger control scale between the experimental & controlling group in the following measurements .

Recommendations:

The most important recommendations that made by the researcher in the light of the results of her study's findings are as following:

- Coordination with the supervisory authorities on education in Palestine in an attempt to adopt student mediation programs to resolve the conflict at schools.
- Encourage the school administration, teaching staff, student's families, and the community; to adopt the principles of mediation to resolve the conflict.

The most important suggestions :

- Conducting further studies investigating the effectiveness of the student mediation program on other variables such as self-efficacy, the achievement level of the students and school dropout.
- Conducting qualititative studies dealing with the analysis of the Platform of training, and other studies tackle the analysis of conflicts with females and males by referring to mediators' follow up records .
- Conducting more studies examine the effectiveness of the student mediation program on the cognitive, emotional, and behavioral components of anger .

إهـــــداء

والديَّ الحبيبان، نبع الحب، والعطاء

لكما اهدي كل حرف في رسالتي هذه، وأسأل الله تعالى ان

يجمعني بكما في مستقر رحمته غفر الله لكما

زوجي الغالي عماد، رمز الإيثار، والوفاء، دعمك لي أساس مسيرتي.

أبنائي، وبناتي أثمن هدية من العلي القدير، تحملتم معي عناء الطريق

"سيرينا، داليا، هشام، محمد".

إخوتي، وأخواتي، تقديراً واحتراماً.

جميع الزميلات، والزملاء الأفاضل في برنامج غزة للصحة النفسية.

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث، وبأي جهد.

إليكم جميعاً أهدي ثمرة هذا العطاء لعله يفي بالقليل من الوفاء.

الباحثة

شكرٌ وتقدير

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ (النمل :19)

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على الرسول الأمين، محمد ﷺ، وعلى آله، وصحبه أجمعين، وبعدُ فإنني:

أحمد الله العلي القدير، الذي وفقني لإتمام هذا العمل، أدعو الله ﷻ، أن ينفع به، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وانطلاقاً من هدي رسولنا الكريم ﷺ: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله "، أتقدم بجزيل الشكر، والامتنان إلى الدكتورة ختام إسماعيل السحار، التي تفضلت بالإشراف على هذه الرسالة، ورعايتها منذ البداية حتى خروجها بشكلها النهائي، فهي لم تألُ جهداً في منحي الكثير من وقتها، وقد جادت عليَّ بإرشاداتها السديدة، وتوجيهاتها المفيدة، فجزاها الله خير الجزاء.

وأتقدم بعظيم الشكر، والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور: سمير رمضان قوته ، والدكتور:عون عوض محيسن ، وقد تفضلوا عليَّ بقبولهم مناقشة رسالتي، وستكون آراؤهم وملاحظاتهم موضع تقدير، وإجلال –بإذن الله–.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل للجامعة الاسلامية التي منحتني فرصة البحث العلمي.

وأوجه تحية إعزاز، وتقدير إلى أساتذة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وخاصةً أساتذة قسم علم النفس، والإرشاد النفسي، على ما قدموه لي من خبرات وفيرة، ومعلومات جديدة، فلهم خالص الشكر والعرفان.

كما يقتضي مني المقام توجيه تحية شكرٍ وتقدير إلى جميع الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الدراسة، وتقديم النصح، والمشورة منذ البداية.

وكذلك الشكر موصول إلى دائرة الإرشاد، والتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم العالي، ممثلةً بالسيد الدكتور أحمد الحواجري، مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة، وكل العاملين في مديرتي شرق غزة، والمحافظة الوسطى، والمدراء، والمرشدين، والمعلمين في مدرستي: التفاح الأساسية (ب) للبنات، ومدرسة رودلف فلتر الأساسية (أ)، الذين مدوا لي جسور التعاون، وهيؤوا لي أسباب إتمام هذه الرسالة.

ولا يسعني كذلك، إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل، والتقدير العظيم للزميلات الأخصائيات: عايدة كساب، وسماح محمود اللتان قامتا بالتدريب على برنامج الوساطة الطلابية في المدرستين، ولأعضاء

فريق الوساطة الطلابية من الطلاب والطالبات، كل محبة، وشكر، وتقدير؛ لالتزامهم العالي في حضور جلسات التدريب، وعزيمتهم الرائعة في التوسط لحل النزاع بين زملائهم في مدارسهم.

ولا أنسى تقديم كل الاحترام، والاعتزاز إلى جميع الزميلات، والزملاء الأفاضل، في برنامج غزة للصحة النفسية؛ لدعمهم، ومساندتهم لي، وأخصُّ بالذكر د. سمير زقوت أخصائي نفسي، ومدرب ومشرف في دائرة التدريب، والبحث العلمي، وكل الشكر والامتنان للسيدة شيماء حسن التي تفضلت مشكورة باستخراج النتائج الإحصائية للدراسة، ومع وافر شكري، وتقديري –أيضاً– للباحثة سائدة الغصين، وللأساتذة: د.عبد الحميد عفانة، و أ.مروان دياب ، و أ.جيري هاينز Gerri Haynes،و أ. اليزا بيتنبندر Elise Bittenbinder الذين سهلوا لي الحصول على بعض المواد العلمية التي أفادت دراستي.

وختاماً أقدم اعتذاراً صادقاً لمن نسيت أن أذكره فأشكره، داعيةً العزيز الحكيم أن لا يضيع أجر من أحسن عملاً.

و صلى الله و سلم على سيدنا، و نبينا محمد

و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

راوية عبد الرحمن حمام

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
ملخص الدراسة	د
Abstract	ز
إهداء	ك
شكر وتقدير	ل
فهرس المحتويات	ن
قائمة الجداول	ق
قائمة الأشكال	ث
قائمة الملاحق	خ
الفصل الاول: خلفية الدراسة	9-1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	7
حدود الدراسة	9
الفصل الثاني: مفاهيم الدراسة	**38-10**
اولا: الوساطة الطلابية	**11**
تعريف الوساطة الطلابية	11
تطور الوساطة في العالم	14
تطور الوساطة في الوطن العربي	15
تطور الوساطة الطلابية	17
تطور الوساطة الطلابية في قطاع غزة و الضفة الغربية	17
مجالات استخدام الوساطة الطلابية	19
فوائد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية	20

فوائد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية على الطالب الوسيط	23
مراحل عملية الوساطة	24
مصادر تحويل الأطراف المتنازعة إلى الوسطاء	28
الحالات التي لا يسمح فيها تدخل الوساطة الطلابية	28
طرق اختيار الطالب الوسيط	28
أدوار الوسيط الطلابي في عملية الوساطة	29
التحديات التي يواجهها الوسيط الطلابي من عملية الوساطة	29
عملية الوساطة والتعامل مع المشاعر الحادة	30
طرق حل النزاع من منظور إسلامي	31
برنامج الوساطة الطلابية	33
تعريف برنامج الوساطة الطلابية	33
الأسس النظرية للبرنامج	33
تعقيب الباحثة على محور الوساطة الطلابية	38
ثانيا: حل المشكلات الاجتماعية	53-39
تعريف حل المشكلات	40
تاريخ الاهتمام بمهارات حل المشكلات	43
خصائص المشكلات	43
أسباب المشاكل والنزاع	44
خطوات حل المشكلات	45
العوامل التي تحكم النشاط الذهني عند حل المشكلة	46
العوامل المساعدة على تنمية سلوك حل المشكلة	47
مصادر الخطأ في حل المشكلات	47
عوامل نجاح أسلوب حل المشكلات	48
الفرق بين الذكور، والإناث في القدرة على حل المشكلات	48
حل المشكلات من المنظور الإسلامي	49
النظريات المفسرة لحل المشكلات	50
تعقيب الباحثة على محور القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	53

ثالثا: التحكم بالغضب	72-54
تعريف التحكم بالغضب	54
علامات الغضب	56
الغضب وعلاقته بالمفاهيم الأخرى	57
استجابة الغضب	59
أساليب التعبير عن الغضب	59
أسباب الغضب	62
الآثار الإيجابية، والسلبية لانفعال الغضب	64
الفروق بين الجنسين في خبرة الغضب	66
التحكم بالغضب من المنظور الإسلامي	67
النظريات النفسية المفسرة لانفعال الغضب، والتحكم به	69
تعقيب الباحثة على محور التحكم بالغضب	71
تعقيب عام على مفاهيم الدراسة	72
الفصل الثالث: دراسات سابقة	**102-73**
اولا : دراسات سابقة تناولت الوساطة الطلابية	74
تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بالوساطة الطلابية	83
ثانيا: دراسات تناولت حل المشكلات الاجتماعية	87
تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور حل المشكلات	90
ثالثا : دراسات تناولت التحكم بالغضب	93
تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور التحكم بالغضب	97
تعقيب عام على الدراسات السابقة	99
فرضيات الدراسة	101
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	**125-103**
منهـج الدراسـة	104
مجتمـع الدراسة	104

عينة الدراسـة	104
أدوات الدراســة	111
الصعوبات التي واجهت الباحثة	123
متغيرات الدراسة	124
المعالجة الإحصـائية	124
خطوات إجراء الدراسة	125
الفصل الخامس: نتائـج الدراسـة، تحليلـها وتفسيرها	**160-127**
أولاً: تسـاؤلات الدراسة	128
تفسير نتائج التساؤل الاول	132
تفسير نتائج التساؤل الثاني	137
ثانيا:فرضيات الدراسة	138
تفسير نتائج الفرضيتين: الأولى، والثانية	139
تفسير نتائج الفرضية الثالثة	141
تفسير نتائج الفرضية الرابعة	142
تفسير نتائج الفرضية الخامسة	143
تفسير نتائج الفرضيتين السادسة و السابعة	145
تفسير نتائج الفرضية الثامنة	146
تفسير نتائج الفرضية التاسعة	147
تفسير نتائج الفرضية العاشرة	148
تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة	149
تفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة	150
تفسير نتائج الفرضية الثالثة عشرة	151
تفسير نتائج الفرضية الرابعة عشرة	152
تعقيب عام	153
محددات الدراسة	157

التوصيات	159
المقترحات لدراسات مستقبلية	160
قائمة المصادر و المراجع	**172-161**
المصادر و المراجع العربية	162
المراجع الاجنبية	168
الملاحق	173

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
(4-1)	توزيع عينة الدراسة	106
(4-2)	نتائج اختبار كلمجروف سمرنوف؛ لاختبار التوزيع الطبيعي لأفراد المجموعة التجريبية، و أفراد المجموعة الضابطة لمقياس حل المشكلات الاجتماعية	107
(4-3)	نتائج اختبار كلمجروف سمرنوف لاختبار التوزيع الطبيعي، لأفراد المجموعة التجريبية، و أفراد المجموعة الضابطة، في مقياس التحكم بالغضب	108
(4-4)	نتائج اختبار (ت)؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلات الاجتماعية في القياس القبلي	109
(4-5)	نتائج اختبار (ت)؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس التحكم بالغضب في القياس القبلي	109
(4-6)	دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين أفراد المجموعة التجريبية الذكور، والإناث في مقياس حل المشكلات قبل تطبيق البرنامج	110
(4-7)	دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين أفراد المجموعة التجريبية: الذكور، والإناث في مقياس التحكم بالغضب، قبل تطبيق البرنامج	110
(4-8)	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس حل المشكلات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس	119
(4-9)	معاملات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية	121
(4-10)	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التحكم بالغضب، والدرجة الكلية للمقياس	122
(4-11)	معاملات الثبات لمقياس التحكم بالغضب بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة	123

	التجزئة النصفية	
(5-1)	المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في كلٍ من القياس: القبلي، والبعدي، والتتبعي	128
(5-2)	المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية: (إناث، وذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	129
(5-3)	المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	130
(5-4)	المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة (إناث، وذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	131
(5-5)	المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب، بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	133
(5-6)	المتوسطات والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية الذكور، والإناث في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	134
(5-7)	المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب، بالنسبةلأفراد المجموعة الضابطة (إناث وذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	135
(5-8)	المتوسطات، والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة الذكور، والإناث في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	136
(5-9)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي على مقياس حل المشكلات لأفراد	138

	المجموعة التجريبية (الإناث)	
(5-10)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي على مقياس حل المشكلات لطلاب المجموعة التجريبية (الذكور)	139
(5-11)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي على مقياس حل المشكلات لأفراد المجموعة التجريبية (ذكور، وإناث)	140
(5-12)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، ودرجات القياس التتبعي على مقياس حل المشكلات لطالبات المجموعة التجريبية الإناث	141
(5-13)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، ودرجات القياس التتبعي، على مقياس حل المشكلات لأفراد المجموعة التجريبية الذكور	142
(5-14)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي على مقياس التحكم بالغضب لأفراد المجموعة التجريبية (الإناث)	144
(5-15)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي على مقياس التحكم بالغضب لأفراد المجموعة التجريبية (الذكور)	145
(5-16)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، على مقياس التحكم بالغضب لأفراد المجموعة التجريبية (ذكور، وإناث)	146
(5 -17)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، ودرجات القياس التتبعي لمقياس التحكم بالغضب، لأفراد المجموعة التجريبية (الإناث)	147
(5-18)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس	148

	البعدي، ودرجات القياس التتبعي، لمقياس التحكم بالغضب، لأفراد المجموعة التجريبية (الذكور)	
(5-19)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلات في القياس البعدي	149
(5-20)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلات في القياس التتبعي	150
(5-21)	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس التحكم بالغضب في القياس البعدي	151
(5-22)	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس التحكم بالغضب في القياس التتبعي	152

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
(4-1)	توزيع الذكور، والإناث للمجموعتين الضابطة، والتجريبية	107
(5-1)	الأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية بالنسبة لأفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة: الذكور والإناث في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	132
(5-2)	الأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب بالنسبة لأفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة (الذكور، والإناث) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	137
(5-3)	الفروق بين درجات القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي في مقياس حل المشكلات الكلي لأفراد المجموعة التجريبية و الضابطة (ذكور، وإناث)	150
(5-4)	الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة(الذكور و الاناث) في مقياس التحكم بالغضب في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي	153

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	اسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة	174
2	موافقة وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمة الباحثة(مديرية الوسطى)	175
3	موافقة وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمة الباحثة(مديرية شرق غزة)	176
4	النسخة الاولية لمحتوى البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية	177
5	النسخة النهائية لمحتوى البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية	182
6	وصف تفصيلي لجلسات البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية	189
7	النسخة الاولية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية	224
8	النسخة النهائية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية	227
9	النسخة الاولية لمقياس التحكم بالغضب	231
10	النسخة النهائية لمقياس التحكم بالغضب	233
11	نموذج موافقة ولي امر الطالب	237
12	نموذج في الوساطة الطلابية	238
13	نموذج المتابعة اليومية للطالب الوسيط	241
14	نموذج لجدول مناوبة الطالب الوسيط	243
15	شعار الوساطة الطلابية	244
16	شعار الوساطة الطلابية في قصيدة من تأليف : فريق الوساطة الطلابية	245
17	صور لانشطة الطلاب في برنامج الوساطة الطلابية	246
18	صور فوتوغرافية للطلاب الوسطاء	247

الفصل الأول
خلفية الدراسة

- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

الفصل الاول
خلفية الدراسة

المقدمة:

أثبتت كثير من الدراسات النفسية، والاجتماعية أنَّ هناك علاقة وثيقة بين النزاعات، أو الصراعات سواء على مستوى الصراع الداخلي، والخارجي، وبين تحقيق الصحة النفسية للشخص، فالإنسان الذي يعيش في بيئةٍ أسريةٍ مدرسيةٍ يسودها الاستقرار، والود، والمحبة، يتمتع غالباً بصحة نفسية جيدة، حيث يتعلم من خلال ذلك الأمن، والثقة، والتقبل، والحب، والتقدير.

فقد يشعر الطفل بالتعاسة في المدرسة؛ بسبب موقف الأطفال الآخرين منه، كالسخرية، أو الاعتداء، عليه بقسوة، وقد يعتدي الأطفال أحياناً على زميل لهم؛ لاعتقادهم بأنه لا يستطيع أن يرد الاعتداء، أو لشعورهم بضعفه، وعدم قدرته على الوقوف أمامهم بنفسه، والاعتماد على ذاته، فقد يكره الطفل المعتَدى عليه المدرسة، وينفر منها؛ لذا يعدُّ السلوك العدواني الذي يمارسه بعض الأطفال نحو أقرانهم في المدرسة من أكثر جوانب الحياة المدرسية سلبية وتعقيداً (أبو نعاج،4:2008).

قد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها فريق البحث العلمي في برنامج غزة للصحة النفسية لعام 2004 م حول أثر القصف المدفعي، والأحداث الصادمة التي يتعرض لها الأطفال، والمواطنون في قطاع غزة، فقد لوحظ ارتفاعٌ ملحوظٌ في المشاكل بين الأقران بمعدل 59%، وكذلك فقد بلغت نسبة المشاكل الاجتماعية 20.4%.

كما وأكدت دراسة (Thabet ,2006) انتشار المشاكل العاطفية بنسبة 32.8%، ومشاكل الأقران بنسبة 69.6%، وذلك في الفئة العمرية (9-18) عاماً؛ أي: فئة المراهقين، وبينت دراسة قام بها فريق البحث العلمي و التدريب في جمعية الوداد للتأهيل المجتمعي، والتي استهدفت فئة المراهقين، الذين تتراوح أعمارهم ما بين(14-16) عاماً، أن 48% منهم يعانون من نوبات الغضب، و43% يتعاركون مع زملائهم(جمعية الوداد للتأهيل المجتمعي،2010).

وقد جاء في تقرير نفذته منظمة اليونيسكو بخصوص المشاكل النفسية، والاجتماعية في غزة وتوصيات لمواجهتها أن التحديات النفسية، والاجتماعية التي يواجهها طلبة المدارس، تتفاقم بشكل خاص في المراحل العليا من التعليم؛ حيث تنتابهم مشاعر اليأس والقنوط، وأنَّ مشاعر الغضب، والسلوك العدواني كانت من المشاكل المنتشرة، وأنَّ ما يقارب من ثلاثة أرباع الطلاب يشعرون بالغضب في معظم الوقت أو بعضه، ومشاكل النزعة العدوانية كانت واضحةً –أيضاً– حيث يذكر

طلاب الإعدادية، والثانوية أنَّ لديهم شعوراً متزايداً بالعدوانية اتجاه الطلاب الآخرين، ونقص الاحترام للمدرسين، وغيرهم ممن يملكون زمام الأمور (اليونيسكو،27:2010).

ونتيجة لازدياد حجم النزاعات بين الطلبة في المدارس وخارجها فقد أصبح موضوع حل النزاعات بين الطلبة محوراً للدراسة، والمناقشة في العقدين الأخيرين من القرن الماضي (الأشهب،2003)، وباتت تحظى باهتمام كبير في أوساط الإدارات التعليمية، والتربويين، والعاملين في المجال السيكولوجي، والعديد من المراكز التي تسعى لإيجاد آليات تساهم في الحد من هذه المظاهر، وتداعياتها السلبية (محسن،4:2007).

وقد تبين أن المرشدين في مدارس وكالة الغوث، والمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في كافة المستويات الدراسية عبروا عن أكبر مشاكلهم، ومنها: الكم الهائل من العمل الواقع على عاتقهم، وما يعانوه هم أنفسهم من ضغوط نفسية، واجتماعية، كما عبروا عن عدم قدرتهم على ضبط السلوك غير السوي لدى الطلاب (اليونيسكو،8:2010 ،41).

ومع ارتفاع نسبة الطلبة مقارنة بنسبة المرشدين، كان لا بد من وجود طالب مدرب يقدم المساعدة للطلبة الآخرين، فقد أظهرت الدراسات الحديثة أن الطلبة في المرحلة العمرية المتوسطة يميلون للتأثر بزملائهم بشكل كبير، وتتشكل لديهم القناعة بأن رأيهم، ورأي زملائهم أهم من رأي الراشدين، وبالاعتماد على نظرية بياجيه فمن المتوقع أن يندمج الأفراد في مرحلة البلوغ مع بعضهم أكثر من أي فئةٍ أخرى من الراشدين (Nathanson,2001:251)، وعلى الرغم أنَّ المراهقين يمرون في مراحل تطورية حرجة، إلا أن هناك دلائل تشير إلى امتلاكهم لقدرات عالية تساعد في التوصل إلى حلول (Noakes and Rinaldi, 2006)، لهذا يمكن لزملاء مدربين في هذه المرحلة أن يساعدوا في التوصل إلى حلول للنزاعات، و تشكيل سلوكيات صحية لدى زملائهم، وقد جاء برنامج تدريب الطلبة على الوساطة الطلابية لحل النزاعات في المدرسة كوسيلة فعالة، وعملت على التقليل من شدة النزاعات في المدارس، والمجتمعات، وكذلك كان لها الأثر الإيجابي في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة (Casella,2000).

وأكد (درويش،72:1994) على أهمية دور الرفاق، والزملاء في إكساب الأفراد سلوكيات معينة، من خلال تدعيمهم لسلوك زملائهم، فالطفل عندما يلتحق بالمدرسة يكتسب خبرات جديدة تختلف عن خبرات الأسرة، في حين أن الخبرات التي يكتسبها الفرد من مجتمع الزملاء، والرفاق تتميز بالاتساع، وتتطلب أنماطاً مختلفة للتفاعل، حيث يستطيع الطفل اكتساب مهارات التفاعل الجيد من خلال محاكاته لنماذج من الرفاق، الذين يشكلون قوة اجتماعية تدفعه لتعديل سلوكه في ظروف معينة.

وفي ضوء نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن برنامج التدريب على وساطة الأقران لحل النزاعات ينعكس إيجاباً على الوسيط؛ حيث يزيد من مفهومه واحترامه لذاته، ويعود بفوائد نفسية، وسلوكية كثيرة عليه، ويجعله أكثر فاعلية بالتعامل مع النزاعات، ويخلق جواً مدرسيًّا يشعر فيه الطالب بالأمن، والسعادة، والرضا (Trevaskis,1994)، كما أنَّ له أثراً في تخفيض حدة الاضطرابات النفسية الناجمة بعد الخبرات الصادمة وتخفيف حدة عدوانية السلوك اللفظي (قوتة وآخرون،2008).

وهناك علاقة وثيقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتحكم بالغضب، فقد أكد كل من (صبري،251:2006) أن الأفراد الذين لديهم مشاكل في الغضب، يخفقون في النظر إلى مصاعب، وتحديات الحياة على أنَّها مشاكل تحتاج إلى حل، ويميل الأشخاص الغاضبين إلى أن يستجيبوا باندفاع، وتهور، دون تفكير سابق للمثيرات البغيضة غير المرغوب فيها، ويخفقون في التفكير في النتائج المباشرة، والبعيدة المدى لأعمالهم، بالإضافة إلى ذلك أنهم نادراً ما يأخذون بالحسبان مجموعة حافلة من الاستجابات البديلة المتاحة لهم، حين يواجهون مواقف غير سارة.

ومن الدراسات التي دعمت التأثير الإيجابي لبرنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات لدى الوسطاء، دراسة كل من (الاشهب،2003)، (Noakes&Rinaldi,2006)، (Turnuklu,et. al. 2009).

كما جاء في (Daunic,et.al.,2000) أن تعليم طلبة في المرحلة المتوسطة مهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال، وإدارة الغضب المتضمنة في برنامج توسط الرفاق، يساعدهم على حل النزاعات الحتمية التي تواجههم في البيئة المدرسية، ويزيد من تقديرهم لذاتهم، وشعورهم بالاستقلالية، ويقلل من ممارستهم للسلوكيات الهدامة بشكل عام، وسلوك العدوان بشكل خاص.

ومن توصيات دراسة (Thabet,et.al.,2008a) أن يتم تنفيذ برامجٍ لإدارة الغضب، والتي بدورها تساعد في تحسين الصحة النفسية في قطاع غزة.

على الرغم من تنفيذ دائرة التدريب والبحث العلمي في برنامج غزة للصحة النفسية، –وهي الوحيدة في قطاع غزة– عدة دراسات ميدانية؛ لتقصي فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في تقليل نسبة العنف بين الطلاب، ودراسة متغيرات أخرى، إلاَّ أنَّه لم يتم دراسة الفوائد التي تعود على الوسيط نفسه، ولم يتم دراسة القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب كمتغيرات منفصلة لدى الوسطاء، ولم يكن هناك دراسات توضح الفرق في فاعلية برنامج الوساطة الطلابية على الوسطاء أنفسهم تعزى لمتغير الجنس، سوى دراسةٍ (Turnuklu,et.al.,2009) التي أشارت إحدى نتائجها، إلى أن الوسيطات الإناث كن أكثر تفضيلاً من الوسطاء الذكور؛ لأنهن أسرع في المبادرة لحل الخلافات من الوسطاء الذكور.

من خلال الخبرة العملية وتواصل الباحثة –وهي أخصائية صحة نفسية مجتمعية– مع المرشدين التربويين، والمدرسين، والطلاب في المدارس بالإضافة إلى التواصل مع الأهالي من خلال المراكز المجتمعية التابعة لبرنامج غزة للصحة النفسية، لوحظ ازدياد ظاهرة السلوك العنيف لدى طلاب المدارس، وأسباب هذه الظاهرة متشابكة، ومتعددة الأوجه، ومنها افتقارهم لمهارات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وضعف التحكم بالغضب.

وعليه **فلقد رأت الباحثة** دراسة فاعلية برنامج الوساطة الطلابية كبرنامج تدريبي، واستقصاء أثره على الوسطاء أنفسهم، من حيث القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب، والكشف عن الفروق في هذا الأثر بين الإناث والذكور الوسطاء. وتأمل الباحثة أن تتوصل في هذه الدراسة إلى وضع برنامج تدريبي في الوساطة الطلابية لحل النزاعات بين الطلبة بطرق سلمية بعيدة عن العنف، وكفيلة بتحسين القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

"ما فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا"؟.

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة، المجموعة التجريبية والضابطة (إناث–ذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي؟
2. ما مستوى التحكم بالغضب لدى أفراد العينة المجموعة التجريبية والضابطة (إناث–ذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي؟
3. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس القبلي، والبعدي ؟
4. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس القبلي، والبعدي ؟
5. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث)، وأفراد المجموعة التجريبية (الذكور) في القياس البعدي؟
6. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس البعدي، والتتبعي؟

7. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، بين القياس البعدي، والتتبعي؟

8. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي؟

9. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس القبلي ،والبعدي؟

10. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث)، وأفراد المجموعة التجريبية (الذكور) في القياس البعدي ؟

11. هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس البعدي، والتتبعي؟

12. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس البعدي، والتتبعي؟

13. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس البعدي ؟

14. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس التتبعي ؟

15. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ؟

16. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة ، في القياس التتبعي ؟

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف هذه الدراسة في :

1. التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب لدى أفراد العينة في كلٍّ من المجموعة التجريبية ، والضابطة (إناث–ذكور) في القياسات القبلية، والبعدية، والتتبعية.
2. التحقق من فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية، (إناث–ذكور) في القياس البعدي .
3. التعرف على الفرق بين الإناث، والذكور في القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب في القياس البعدي.

4. التعرف على مدى استمرارية فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (إناث–ذكور) في أثناء فترة المتابعة.
5. الكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القدرة على حل المشكلات ، و التحكم بالغضب في القياسات القبلية و البعدية و التتبعية .

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تعد الدراسة إضافةً علميةً للتراث النفسي، من حيث تناولها للمتغيرات التالية: الوساطة الطلابية، والقدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب .
- تكتسب الدراسة أهميةً خاصةً؛ كونها تطرح برنامجاً قد يعزز مهارات اجتماعية إيجابية، مثل: القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب من أجل نمو نفسي، واجتماعي سليم للطلبة.
- تزويد الدارسين بأدوات قياس لحل المشكلات الاجتماعية، و التحكم بالغضب .
- تزويد التربويين، والآباء، والقائمين على المدارس عامةً، والمرشدين خاصةً ببرنامج تكاملي علاجي، وقائي يعتمد ثقافة الحوار، والنقاش ويجمع ما بين أساليب حل المشكلات، ومهارات الاتصال الفعال، والتحكم بالغضب، والتعاون، واحترام الرأي، والرأي الآخر، والتركيز على الاهتمامات وليس على المواقف، واختيار البدائل المقبولة لحل النزاع بين الأطراف المتنازعة.

مصطلحات الدراسة:

برنامج الوساطة الطلابية:

هو" تدريب الطلبة على تقديم المساعدة في حل النزاع لرفاقهم، قبل أن يصل النزاع لمرحلة العنف، وهذا يتطلب إشراف الكبار، وتشجيعهم ، وهو عملية اتصال بين أفراد يشتركون في مشكلة محددة، يتعاون معهم طرف محايد، ويعملون معاً لحل المشكلة بشكل سلميٍّ، وعادلٍ ، وهو أسلوب لحل النزاعات، تعطى فيه الفرصة للمتنازعين؛ لأنْ يجلسوا وجهاً لوجه ويتحدثوا، ولا يقاطع بعضهم بعضاً، وكل منهم يستمع لوجهة نظر الطرف الآخر، وبعد تحديد المشكلة، يتم إيجاد الحلول، وعندما يتم التوصل إلى اتفاقية فإنها تكتب، ويتم التوقيع عليها من قبل المتنازعين " (الأشهب،2003).

وتعرف **الباحثة** برنامج الوساطة الطلابية إجرائياً بأنه: " برنامج تدريبي في حل النزاع، حيث يتم فيه تدريب مجموعة من الطلاب على مبادئ، وأساسيات، ومهارات عملية في الوساطة الطلابية؛ ليكونوا وسطاء، ويتدخلوا كطرف ثالث حيادي في مساعدة الأطراف المتنازعة للتوصل إلى حل لخلافاتهم بأنفسهم، وفيه تعطى فيه الفرصة للمتنازعين، للتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم واهتماماتهم، ووجهات نظرهم في جو آمن، وبعد تحديد المشكلة، يتم إيجاد الحلول المناسبة للطرفين، وعند التوصل

إلى اتفاقية فإنها تكتب، ويتم التوقيع عليها من قبل المتنازعين والوسطاء، ومن أهم المهارات التي يتم التدريب عليها: الاتصال والتواصل، وخطوات الوساطة، من خلال اتباع أساليب لعب الأدوار، النمذجة، التدريبات العملية، المناقشة، وإعطاء التعليمات، والتغذية الراجعة.

حل المشكلات الاجتماعية:

عرف ديزريلا و جافي (D`zurilla&Jaffee,2002) حل المشكلات الاجتماعية بأنه: " عملية معرفية سلوكية ذاتية يقوم فيها الشخص بمحاولات لتحديد، أو استكشاف حلول تكيفية، أو فعالة لمشاكل معينة يواجهها في حياته اليومية ".

وتعرف **الباحثة** القدرة على حل المشكلات الاجتماعية إجرائياً بأنها: " قدرة الطالب الوسيط في استخدام الخبرات السابقة، وما يمتلكه من مفاهيم ومعارف ومهارات في إيجاد أفضل الحلول المعقولة للمشكلات البسيطة، أو المعقدة التي تواجهه في التوسط لحل النزاع بين أقرانه، والاستفادة– أيضاً– في حياته سواء في البيت، أو أي مكان آخر، بحيث تلبي هذه الحلول احتياجاته النفسية، والاجتماعية ".

وتقاس القدرة على حل المشكلات إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب، على مقياس القدرة على حل المشكلات.

التحكم بالغضب :Anger Control

عُرف التحكم بالغضب بأنه: " غضب معتدل، وصحي، ويعدُّ نوعاً من أنواع الغضب الذي لا يذهب بصواب الإنسان، بل يخضع لسيطرته فلا يتمادى فيعتدي، والغضب حيث تجب الحمية، ويعد رفيقاً للإنسان في حياته، يدعم فيه حسن الخلق، وكظم الغيظ، والعفو، والإحسان ففيه الحماية للدين، والوطن، والعرض، والحقوق " (السمري،42:1997).

وتم الإشارة إلى التحكم بالغضب في تعريف (سعفان،74:2003-75) بأنه: " التعبير عن الغضب بحرية منضبطة، ويكون قائماً على أساس المعرفة، والخبرة، وهذا السلوك يمكن أن يؤثر إيجابياً في الآخرين، ويجعلهم يتفاعلون مع الشخص، ويستمعون له، ويغيروا من اتجاهاتهم نحوه بإيجابية، وهذا أفضل بديل ".

وتعرف **الباحثة** التحكم بالغضب بما يلي: قدرة الفرد على إدراك انفعال الغضب لديه، والتعبير عنه بطريقة مقبولة في الوقت ، والمكان المناسبين ، بدون إيذاء للطرف الآخر، أو البيئة المحيطة، ويستخدم الفرد أساليب وقائية في التعامل مع الغضب؛ منها: تجنب مثير انفعال الغضب، أو إعادة توجيهه إلى سلوكيات إيجابية؛ مثل: الصلاة، والدعاء، والرياضة، ومن الأساليب المباشرة في التعامل مع الغضب التي يستخدمها الفرد على المستوى المعرفي الانفعالي: الحديث الإيجابي الذاتي، واتباع مهارات حل المشكلات، وتَخَيُّل صور إيجابية، وممارسة تمارين الاسترخاء، أما على المستوى

السلوكي: التحكم بنغمة الصوت، وسرعة الحديث، وعدم إيذاء الآخرين، والبيئة المحيطة. كما يعرَّف إجرائيّاً لأغراض هذه الدِّراسة: بمجموع الدَّرجات التي يحصل عليها الطالب، أو الطالبة في مقياس التحكم بالغضب المُستخدم في هذه الدِّراسة.

المرحلة الأساسية العليا: تبدأ من الصف السابع حتى نهاية الصف العاشر الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 9:1995).

حدود الدراسة من حيث:

الحد النوعي: طلاب وطالبات الصف التاسع الأساسي في المرحلة الإعدادية، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (14-16) عاماً.

الحد الزماني: تمت الدراسة خلال العام الدراسي 2011-2012 م.

الحد المكاني: مدارس وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة، متمثلة في مدرستي التفاح الأساسية (ب) للبنات، التابعة لمديرية شرق غزة، ومدرسة رودلف فلتر الأساسية (أ) للبنين، التابعة لمديرية الوسطى.

الفصل الثاني

مفاهيم الدراسة

ويتكون هذا الفصل من المحاور التالية:

أولاً: الوساطة الطلابية.

ثانياً: حل المشكلات الاجتماعية.

ثالثاً: التحكم بالغضب.

الفصل الثاني
مفاهيم الدراسة

أولاً: الوساطة الطلابية

تعريف الوساطة لغةً: الوساطة من: (وسط) وسط، يسط، وسطاً، وسطة المكان، أو القوم: جلس وسطهم فهو واسط، وساطة القوم، وفيهم: توسط في الحق، والعدل، والوساطة مصدر، وهي: عمل الوسيط، وجمعه وسطاء، ومؤنثه وسيطة، وهو: المتوسط بين المتخاصمين، ويقال: هو وسيط فيهم؛ أي: هو أرفعهم مقاماً، وأشرفهم نسباً (المنجد في اللغة،2002 :900).

اصطلاحاً: عرف سيديكي (Siddiqui,2004:147) الوساطة بأنها " طريقة تدخل بواسطة طرف ثالث يتبنى منهج حل المشكلات التعاوني بين المتنازعين، ويسهّل للأطراف المتنازعة الوصول إلى حلولهم الخاصة بهم، يتحكم الوسطاء بعملية التفاوض من حيث إعطاء الفرصة لكل طرف فرصة لسماع صوته، وبذلك يتم تمكين الأطراف المتنازعة لحل اختلافاتهم بأنفسهم".

كما عرف مور (Moore,2003:38) الوساطة أنها "عملية تدخل طرف ثالث، ويسمى وسيطاً، بحيث يكون مقبولاً لدى أطراف النزاع، فيقوم بمساعدتهم على الوصول طوعاً إلى اتفاق مقبول لديهم، حول تسوية القضايا المتنازع عليها، والوسيط هنا حيادي محدود السلطات في أخذ القرار، وقد يحتاج إلى الذهاب، والإياب بين الخصوم، ويمكن للوساطة أن تؤسس، وتعزز علاقات ثقة، واحترام بين الأطراف، وأن تنهي هذه العلاقات بأقل التكاليف المادية، وأقل الأضرار النفسية".

ويوضح مور (Moore,2003:43) كلمة (طوعية) بأنها تعني: اختياراً حراً بالمشاركة، واتفاقاً حراً لا إكراه فيه، فلا أحد يجبر الفرقاء على الوصول إلى تسوية نزاعهم من خلال طرف ثالث داخلي، أوخارجي ، ولا يوجد أي التزام قانوني يردع الطرف الذي لا يرغب بالمشاركة في عملية الوساطة، ولأن الوسيط لا يملك أي صلاحيات لفرض القرار على المشاركين، فهو بالتالي لا يستطيع تهديد أي طرف يتوانى عن الانضمام إلى المفاوضات بأي حكم قضائي.

وجاء في سوريانو(Soriano,2003:30) أن " الوساطة وسيلة لحل النزاعات، يستخدم في الحالات التي تكون فيها الأطراف قد استنفذت جميع الوسائل الممكنة لحل النزاع فيما بينهم، ودون تدخل أطراف خارجية، أو عندما يكون موقف النزاع، أو العنف، وقد منعهم فقدان الاتصال من عمل ذلك، في هذه الحالة قد يطلبون من شخص، أو مجموعة من الأشخاص مساعدتهم على إعادة تنظيم

الاتصال، وإيجاد ظروف وأجواء مناسبة للتعامل مع النزاع، مثل هذا الشخص يسمى الوسيط، والقرار النهائي لحل النزاع هو قرار الأطراف المتنازعة، وليس الوسيط ".

وتعرف **الباحثة** الوساطة بأنها: " شكل من أشكال التفاوض، وهي عملية تفاوضية تطوعية، وحيادية تتمثل في تدخل طرف ثالث بين طرفي النزاع لمساعدتهم للوصول بأنفسهم لحلول مشتركة، ومقبولة لديهم ".

الوساطة الطلابية:

جاء في (الأشهب،2003) أن توسط الرفاق هي " عملية يتم فيها تدريب الطلبة على تقديم المساعدة في حل النزاع لرفاقهم، قبل أن يصل النزاع لمرحلة العنف، وهذا يتطلب إشراف الكبار، وتشجيعهم، وهو عملية اتصال بين أفراد يشتركون في مشكلة محددة، يتعاون معهم طرف محايد، ويعملون معاً لحل المشكلة بشكل سلمي، وعادل، وهو أسلوب لحل النزاعات، تعطى فيه الفرصة للمتنازعين، لأن يجلسوا وجهاً لوجه ويتحدثوا، ولا يقاطع بعضهم بعضاً، وكل منهم يستمع لوجهة نظر الطرف الآخر، وبعد تحديد المشكلة، يتم إيجاد الحلول، وعندما يتم التوصل إلى اتفاقية فإنها تكتب، ويتم التوقيع عليها من قبل المتنازعين".

كما تم تعريف الوساطة الطلابية بأنها: " شكل من أشكال التفاوض، وهي عملية تطوعية تتمثل في تدخل طرف ثالث بين طرفين لمساعدتهم للوصول لحلول مشتركة، وبأنفسهم، وهي عبارة عن عملية تفاوض طوعي تتمثل في تدخل طرف ثالث(الوسيط) في مساعدتهم في الوصول إلى حلول مرضية، وبأنفسهم، والوسيط هو شخص موثوق به للتدخل بين الأطراف بشكل طوعي لمساعدتهم لحل مشكلاتهم بأنفسهم (محسن،2007: 6).

وجاء في تيرنوكلو (Turnuklu,et.al.,2009)أن وساطة الأقران هي عملية تشمل المتنازعين اللذين يعملان بشكل نشط لحل خلافاتهما، بمساعدة أقران مدربين .

و يرى سميث وآخرون(smith,et.al.,1995) إن وساطة الرفاق هي " عملية تتطلب المرونة، والتلقائية، والعفوية في مختلف المواقف، مما سيؤدي إلى خلق بيئة، وأجواء تساعد على التنسيق، والتشارك في حل المشكلات، حيث يسعى توسط الرفاق إلى تحسين البيئة المدرسية، بمساعدة الرفاق على مواجهة النزاعات الخفية التي تقود عادة إلى مخالفة القوانين، ومن ثَمَّ حلها، والتقليل من عدد النزاعات التي تحدث، ومن الوقت الذي تبذله الهيئة التدريسية في الوعظ، والنصح، والحض على تطبيق القوانين، والأنظمة المدرسية، والتوسط كنمط بديل لحل النزاعات تم استخدامه في

السنوات الخمس عشرة الأخيرة، كنتيجة لعدم الرضا في حل أنماط معينة من الخلافات، والنزاعات، وخاصة تلك التي تحدث بين فئات الطلبة .

تجد **الباحثة** أن هناك ما هو مشترك بين التعريفات السابقة للوساطة بشكل عام، وهو:

1. الوساطة عملية ودية، وفي ذلك فرق بين الوسائل الودية في التعامل مع النزاع، والتي من بينها الوساطة، وبين وسائل الإكراه في التعامل مع النزاع.
2. في الوساطة يتم تدخل طرف ثالث، وهو أمر يميز ما بين الوساطة، والتفاوض، الذي يتم ما بين أطراف النزاع، سواء كان ذلك بشكل مباشر، أو غير مباشر دون تدخل طرف ثالث.
3. الوساطة عملية طوعية، من حيث دخول الأطراف للوساطة، الاستمرار في هذه العملية، وكذلك الطوعية في الحلول التي يتم التوصل إليها، هذا ينطبق أيضاً على الوساطة الطلابية، حيث لا يجبر أي طرف من طرفي النزاع اللجوء إلى الوساطة، ولكن يمكن أن يقوم الأصدقاء في المدرسة، أو المعلمين، أو الإدراة المدرسية بتوجيه الأطراف المتنازعة إلى الاستفادة من خدمات الوساطة الطلابية داخل المدرسة.
4. الوساطة عملية، تتكون من مجموعة من الخطوات المترابطة الهادفة، والتي يتداخل فيها مجموعة من الأطراف الذين تربطهم علاقات ديناميكية.
5. الوساطة عملية هادفة؛ حيث يسعى الوسيط إلى الوصول إلى اتفاق مقبول عند أطراف النزاع، وبما يحقق مصالحهم.

تعريف الوسيط:

جاء في (سروجي،38:2007) أن الوسيط هو " الطرف الثالث، وغالباً ما يكون شخصاً ليس له صلة مباشرة بالنزاع، أو بالقضايا الأساسية المطروحة، وهذا العامل يعدُّ جوهرياً في إدارة النزاعات، وحلها؛ لأن مشاركة طرف ثالث من الخارج، هو في أغلب الأحيان ما يوفر للأطراف المتنازعة منظورات جديدة حول القضايا التي تفرقهم، بالإضافة إلى وجود وسائل فعالة لبناء العلاقات اللازمة لإنهاء المشكلات".

فالوسيط يحاول أن يوفر مناخاً هادئاً متعقلاً، يسمح للأطراف بتقييم مصالحهم، واحتياجاتهم، وكيفية تحقيقها بأسلوب سلمي، ومُرْضٍ للأطراف، وهو يوجه أسئلة، ويطلب إيضاحات تهدف إلى مساعدة الأطراف على وضوح رؤيتهم، ولكنه لا يقوم بمبادرات تحتوي على وجهة نظره في النزاع، أو كيفية إدارته أو حله، وبالطبع فإنه من أهم أدوار الوسيط أن يهدئ توتر الأطراف، وأن يوجههم للمحافظة، واتباع قواعد المناقشة التي يتم إعدادها في البداية، والتي عادة ما تشتمل على عدم استخدام ألفاظ غير لائقة، أو مقاطعة الغير (الصمادي،61:2010).

كما أن الوسيط يعمل على مصالحة الطرفين المتنازعين، والتوفيق بين مصالحهما المتضاربة، وتتضمن مهمته مساعدة الطرفين على تفحص مصالحهما، واحتياجاتهما من أجل مساعدتهما على التفاوض، وتبادل الوعود، وإعادة تحديد علاقتهما بطريقة مرضية، ومنصفة بالنسبة إليهما كليهما، ولا يملك الوسيط صلاحية اتخاذ القرار، ومثل هذه الحقيقة تجذب أطراف النزاع إلى عملية الوساطة؛ لأن باستطاعتهما السيطرة على نتيجتها في نهاية الأمر (Moore, 2003:42- 41).

وجاء في (Soriano,2003:30) تعريف الوسيط بأنه " طرف محايد، وعندما يخدم كوسيط يسمي رفيق وسيط، وهو مدرَّب بشكل خاص؛ ليساعد الآخرين على حل نزاعاتهم عن طريق الحوار، والمناقشة ، وهو موضوعي، ليس قاضياً يصدر أحكاماً، وعادلٌ لا يتأثر بالانفعالات؛ أي: من الأطراف، ومصغٍ، ومتعاطف، ويحترم مشاعر الآخرين، ومعتقداتهم، ويبني أجواءً من الثقة من خلال محافظته على سرية المعلومات، وهو مسئول عن عملية التوسط، وليس عن إيجاد الحل الذي هو مسؤولية المتنازعين؛ ليتوصلوا إلى إيجاد حل مناسب بالتعاون معاً، ويهتم بالأهداف والعلاقة، في حين أن محتوى النزاع، والتوصل لاتفاقية هو مسؤولية الأطراف المتنازعة.

تطور الوساطة في العالم:

تملك الوساطة تاريخاً عريقاً، ومتنوعاً في جميع حضارات العالم، فالحضارات: الإسلامية، والمسيحية، واليهودية، والهندوسية، والبوذية، والكونفوشية، وغيرها من حضارات الشعوب الأصلية تضم تقاليد واسعة، وفعالة في ممارسة الوساطة كوسيلة لحل النزاعات (سروجي،2007:44).

وقد توسعت ممارسة الوساطة في الزمن المعاصر بشكل متسارع في جميع أنحاء العالم، خاصة خلال الخمسة عقود الأخيرة، ويعزى هذا النمو جزئياً إلى توسع إدراك حقوق الإنسان، وكرامته، واتساع الطموحات نحو مشاركة ديمقراطية على جميع المستويات السياسية، والاجتماعية، وكذلك إلى ازدياد الاعتقاد بأن للفرد حقاً بالمشاركة في القرارات التي تؤثر على حياته، وفي السيطرة عليها، وإلى ظهور أخلاقيات تدعم الحرية الفردية، وتوجهات في بعض المناطق نحو تسامح أوسع مع التعددية، والاختلاف في جميع نواحيهما، أيضاً كانت هناك عوامل تدفع للتغيير، ومن هذه العوامل، تنامى عدم الرضا، والسخط من ديكتاتورية صانعي القرار، وفوقيتهم، وأساليب اتخاذ قراراتهم، والتسويات المفروضة على الفرقاء، والتي لا تخاطب احتياجاتهم الحقيقية، والضرورية، وكذلك ارتفاع التكاليف في المال، والوقت، والموارد البشرية، وتدمير التضامن بين الأشخاص، وبين المجتمعات من خلال طرق عدائية لحل النزاعات التي تنتهي بطرف رابح، وطرف خاسر.

على الرغم من نمو عملية استخدام الوساطة في العديد من الثقافات والبلدان، إلا أنها نمت أسرع في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وكان أول مجال يشهد مؤسسة رسمية للوساطة في الولايات

المتحدة هو إدارة العلاقات العمالية ، ففي عام 1913 م، أُنْشِئت وزارة العمل الأمريكية، وتم تعيين هيئة من " وسطاء المصالحة "؛ من أجل معالجة النزاعات بين العمال، والإدارة وتحولت هذه الهيئة لاحقاً لتصبح خدمات المصالحة الأمريكية، ثم أعيد تنصيبها عام 1947م تحت اسم خدمات الوساطة، والمصالحة الفيدرالية (سروجي،2007:48-49).

إن الوساطة التي تطورت في الولايات المتحدة في العقود الخمسة الأخيرة، هي التي حظيت بقدر كبير من الاهتمام الأكاديمي، وتكونت حولها دراسات لا تحصى، وتأسست بالاعتماد عليها برامج تدريبية رسمية؛ لتأهيل وسطاء محترفين، وربما تكون سمة الاحتراف هي إحدى مميزات وساطة شمال أمريكا، كما درج الباحثون على تسميتها، بمعنى آخر فإنَّ معظم الجهات الرسمية في الولايات المتحدة تتطلب عند الاستعانة بخدمات الوسيط أن يكون مؤهلاً رسمياً بمعرفة أحد جهات التدريس المعتمدة.

وجاء في(الصمادي،2010:63) أن وساطة شمال أمريكا كانت تعد أسلوباً عالمياً صالحاً في كل مكان، وزمان، إلاَّ أنه مع دخول باحثين من ثقافات مختلفة في مجال دراسات السلام، والنزاع، وإزاء اكتشافاتهم للضوابط الثقافية، والافتراضات الاجتماعية التي أثرت على تأسيس وساطة شمال أمريكا، وتقديمهم لنماذج وساطة من واقع مجتمعات أخرى تراجع باحثو شمال أمريكا عن ادعاء العالمية، وقد أدرك الجميع أنه بالرغم من مساهمة الدراسات المتعمقة لوساطة شمال أمريكا في إبراز أهمية الوساطة، وبالرغم من مساهمتها في توفير لغة، ومصطلحات لباحثي السلام، والنزاع إلا أنها محدودة التطبيق بناءً على استجابة بعض المجتمعات، وبعض النزاعات لمثل هذا النوع من التدخل في النزاع.

تطور الوساطة في الوطن العربي:

جاء في (سروجي،2007:71) أن عمليات الوساطة تمارس؛ للوصول إلى تسويات في المجتمعات العربية، فالمجتمع الذي يشهد وقوع نزاعات باستمرار، يضطر إلى تطوير آليات لتسوية الخلافات التي إذا خرجت عن السيطرة، فإن بإمكانها تدمير النسيج الاجتماعي برمته، وقد ظل العالم العربي يمارس عملية الوساطة، والمصالحة على المستويات العشائرية، والقروية منذ قرون بالطرق التقليدية المعروفة لتسوية النزاعات، وما تزال هذه الطرق تتبع حتى يومنا هذا، وقد تكيفت مع الزمن الحديث، وأصبحت تستخدم في تسوية النزاعات السياسية، والعسكرية داخل الدول العربية،وفيما بينها.

فالطرق التقليدية المتبعة في المجتمع الفلسطيني تعمل على الحد من النزاع، وليس حله، وتهتم بإعادة العلاقات إلى مساراتها الطبيعية، وإعادة الانسجام، والمحافظة على العلاقات الطيبة بين طرفي النزاع، وبالتالي لا يكون هناك اهتمام باحتياجات أطراف النزاع، ومصالحهم، مما يبقي احتمالات تجدد النزاع قائمةً، حتى وإن تمت السيطرة عليه لفترة طويلة، ما سبق من تحديات يجب أن

لا يمثل مانعاً لتطبيق الوساطة في المجتمع العربي الفلسطيني بقدر ما هو بحاجة إلى تعديلات تأخذ بعين الاعتبار الخصوصية الثقافية للمجتمع العربي، وخاصة أن الصلح في الثقافة العربية أمر يستند إلى دعوات دينية ترى في الصلح سيد الأحكام. كما تفضل الثقافة العربية بشكل عام، والفلسطينية بشكل خاص أن يكون المصلح من " نفس الوسط"، فإذا ما كان هنالك نزاع أسري فإن الأفضل أن يكون المصلح من ذات العائلة، أو ممن يمكن أن يرتبطوا به بقرابة وفي أفضل الظروف أن يكون معروفاً، وموضع ثقة. إن الإصلاح في المجتمع العربي لا يتم قبول التدخل فيه من قبل " الغرباء"، بغض النظر عن القدرات، أو المهارات التي يتمتعون بها. وطالما كان للحلول العشائرية دور كبير في حل النزاعات في المجتمع الفلسطيني، فقد عرف المجتمع الفلسطيني التحكيم منذ القدم في مجالس الحل العشائري، فالحل العشائري بالعرف والعادة هو ميراث فلسطيني، وعربي، تناقله الآباء عن الأجداد، ولم تكن فلسطين دولة مستقلة يوماً من الأيام، فالقوانين التي كانت مطبقة هي قوانين وضعها الاحتلال سواء البريطاني، أو الإسرائيلي، وبالتالي كانت القوانين تخدم الاحتلال، لا في خدمة الفلسطينيين؛ لذا كان الناس لا يتفاعلون مع هذه القوانين إلا وهم مضطرون، أما بقية المشاكل فكان أصحابها يتوجهون إلى الحل العشائري؛ لعلمهم أنهم سيجدون الحل المرضي في الحل العشائري، ومما يزيد الناس رغبةً في التوجه إلى الحل العشائري سرعة الحل التي وجودها عندهم، فالقضايا ربما تبقى في المحاكم سنوات، بينما تحل المشاكل في جلسة، أو جلستين (زين الدين،4:2009).

وقد كان التحكيم أحد طرق فض النزاعات في الإسلام؛ لقوله تعالى: ﴿ **وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَماً مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَماً مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلاحاً يُوَفِّقْ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً خَبِيراً** ﴾ (النساء: 35).

وتماشياً مع متطلبات العصر، والتنمية فقد سن المشرع الفلسطيني قانون التحكيم الفلسطيني الذي صدر في العام 2000م، وظهرت بعض المراكز، والجمعيات التي تعمل على حل النزاعات التجارية، والاجتماعية عن طريق اللجوء إلى هذا الطريق، ولكن حتى اللحظة لم تحقق ما ينتظر منها (المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات،4:2007- 6).

لقد أصبحت الوساطة جزءاً من النظام القضائي الأردني منذ مارس 2006م، أمَّا في فلسطين عقد مؤتمر "القضاء العشائري في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية"، برعاية الرئيس ياسر عرفات، وقد قدمت أوراق عمل خرج المؤتمر بتوصيات، منها: تشكيل مجلس عشائري في الضفة الغربية، وآخر في قطاع غزة، يلتزمان بقواعد، وضوابط، ويتبعان هيئة الرئاسة مباشرة، وكذلك رفع مذكرة إلى المجلس التشريعي حول قضاء العرف والعادة للأخذ به كرافد مساند، بجانب القوانين المعمول بها في الضفة والقطاع " (مؤسسة تعاون لحل الصراع،23:2007-24).

تطور الوساطة الطلابية :

وضح(Johnson&Johnson,2001:165) أن بداية الاهتمام ببرامج الوساطة الطلابية بدأت بشكل مبكر في السبعينات، وقد تم التوصية بتدريب الطلاب لحل النزاع بطريقة بناءة في المدارس في بعض الأوقات ، وإن العديد من برامج حل النزاع تم تطويرها، وبشكل عام فإن،هناك نوعين من البرامج، النوع الأول: تدريب كادر صغير من الطلاب؛ ليكونوا وسطاء لأقرانهم في المدرسة، والنوع الثاني: تدريب كل الطلاب في المدرسة، أوكل طلاب الصف على مهارات التعامل مع النزاع بشكل بناء.

وقد أدى الاهتمام بالنزاعات الطلابية إلى زيادة الاهتمام في برامج حل النزاعات في المدارس، فقد جاء في (Thomas&Smith,2004:135) أن دراسة مسحية غطت 15,000 من المراهقين أشارت إلى أن 75% من الأولاد، وأكثر من 60% من البنات ضربوا شخصاً ما في 12 شهر الأخيرة؛ لأنهم كانوا يشعرون بالغضب، كما أن نسبة عالية من سلوك التنمر Bullying تم توثيقه في العديد من الدراسات، حيث كان أكثر من(1) من بين (6) من الصف السادس وحتى الصف العاشر، قاموا بهذا السلوك التنمري، وأكثر من (1) من بين (12) كانوا يسلكونه مرة في الأسبوع، أو أكثر.

وقد أدخلت الوساطة، ومقاربات أخرى؛ لحل النزاع في المدارس الابتدائية، والثانوية، وفي مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت مبادرات، ولا زالت تدرس حل النزاعات ضمن المنهاج العام للتعليم، بعض المبادرات قامت بتعليم مهارات إدارة النزاع، ودمجته في المنهاج العام، بينما كان هناك مبادرات أخرى طورت خدمات وساطة الأقران المباشرة (Moore,2003:26).

وجاء في (Angaran&Beckwith,1999:23)أن المنظمة الوطنية للتوسط في التربية ، أشارت الى تواجد ما بين 5000– 8000 برنامج في حل النزاعات في أمريكا لعام 1994م . كما أشار جيربر (Gerber, 1999:170) إن برامج حل النزاعات في المدارس قد ازدادت بنسبة 40% منذ عام 1991م، ومن الصعب في الوقت الحالي أن تجد مدرسة لا تطبق أحد برامج حل النزاعات، أو تشارك في تطوير برنامج خاص بها.

تطور الوساطة الطلابية في قطاع غزة والضفة الغربية :

جاء في (المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية،3:1999) أن المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية قام في ديسمبر 1996م وبموافقة من الأونروا–دائرة التعليم في غزة، بتنفيذ برنامج الوساطة الطلابية، في أربعة مدارس تابعة لوكالة الغوث، وما بين عامي 1997-1998م، تم تنفيذ المشروع في (12) مدرسة أي تم تدريب ما يقارب (410) طالباً وسيطاً،

و(36) معلماً، وأعطى تنفيذ البرنامج نتائج إيجابية، حيث جاء في تقرير التقييم أن الطلاب الوسطاء عبّروا عن زيادة في الثقة بأنفسهم، وقدراتهم على اتخاذ القرار، وتطورت لديهم المهارات الاجتماعية، وكذلك عبر المعلمون عن انخفاض التوتر داخل المدرسة، وتحسن مناخها التعليمي. وفي عام 2000م نفذ المركز الفلسطيني للديمقراطية، وحل النزاع برنامج الوساطة الطلابية في (16) مدرسةً من المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وأعطى البرنامج أيضاً نتائج إيجابية.

في عام 2005– 2006م بدأ برنامج غزة للصحة النفسية، وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، بتنفيذ برنامج الوساطة الطلابية في المدارس الحكومية الأساسية منها، والثانوية بالإضافة إلى المدارس الخاصة في محافظات غزة، وقد بلغ عدد المدارس التي طبق فيها البرنامج منذ ذلك العام، وحتى 2012م، ما يقارب من (24) مدرسةً، وتم رصد نتائج بعض الدراسات التي تمت حول فاعلية برنامج الوساطة في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

وفي العام 2009م أصدرت وزارة التربية والتعليم في فلسطين الكثير من التعليمات، والأنظمة لضبط السلوك منها بناء " استراتيجية الحد من العنف في المدارس الفلسطينية " كاستراتيجية وطنية في كافة المدارس الحكومية، ووكالة الغوث الدولية، والخاصة، وكان أبرز ما ميزها أنها لم تكتف بالإجراءات بحق الطلبة المخالفين، بل ركزت على التدخل التربوي كعامل لتعديل سلوك الطالب المخالف، وعامل وقائي للطلبة الآخرين، وقد اعتمدت المرشد التربوي كمستشار للجنة النظام في المدرسة، وبرامج الإرشاد التربوي كآليات للتدخل التربوي، ومن ضمنها برنامج الوساطة الطلابية، لم يكن التركيز على المرشد التربوي كوسيط، بل امتد ذلك إلى تدريب الطلبة أنفسهم للعمل كوسطاء فيما بينهم، وبين المعلمين، حيث إن تمليك الطالب مهارات حياتية؛ لتوظيفها مستقبلاً في حياته من مبادئ العمل التربوي في المدرسة، ففي الأعوام 2002-2005م تم عقد دورات تدريبية للمرشدين التربويين في بعض المديريات في الضفة الغربية، تناولت معالجة النزاعات بالطرق البناءة، من خلال مؤسسة ألمانية " مركز تدريب، وتشبيك النشاط اللاعنفي " وكان حصيلة هذا التدريب إنتاج دليل تدريبي للمرشدين التربويين، ووضعه بالسياق المحلي، ويمكن تطبيق أنشطته مع الطلبة من عمر 9-18 سنةً، وبعضها لعمر 5-8 سنوات، وهناك البرلمان الطلابي الذي يعد من أشكال الوساطة، وفيه إيصال صوت الطلبة للمسئولين في المدرسة، أو المجتمع، كما يتعلم الطلبة من خلاله كيفية القيام بالواجبات، وأخذ الحقوق بطريقة ديمقراطية، وسلمية، وبالتالي التقليل من النزاعات (الكيلاني،53:2009).

وقد تم تنفيذ مشروع الوساطة في الجامعة من قبل مؤسسة تعاون لحل الصراع، إلى تعميق مفهوم الوساطة، والتعامل مع حالات التنازع داخل الجامعات الفلسطينية، فوقعت جامعة القدس

المفتوحة ممثلة بعمادة شؤون الطلبة، ومؤسسة تعاون لحل الصراع– ملتقى تعاون الشبابي مذكرة تفاهم من اجل إنجاح فكرة مشروع "الشاب الوسيط– شركاء من أجل السلام" (شاهين،59:2009).

وكان أول تطبيق لبرنامج متخصص يعمل على تأهيل وسطاء، ووسيطات في التعامل مع النزاعات في العام 2006م، في أربع جامعات فلسطينية، وهي: الجامعة العربية الأمريكية، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيت لحم، وجامعة بولتكنيك فلسطين، كما كان التطبيق الآخر من خلال تنفيذ برنامج الوساطة المجتمعية في محافظة نابلس، أما التجربة الثالثة فكانت من خلال تأهيل وسطاء، ووسيطات من مؤسسات شبابية، ونسوية، وإعلامية، وحقوقية بدعم من مؤسسة

"Friedrich Naumann Foundation" (فتيان،2:2009).

مجالات استخدام الوساطة الطلابية:

تستخدم الوساطة الطلابية في فض معظم أشكال النزاعات، والخلافات التي تحدث بين الطلاب داخل المدرسة، وتتمثل هذه النزاعات، والخلافات في الأشكال التالية:

1- تهديد طرف لطرف آخر مثل تهديد أحد الطلاب لزميله، بأنه سيقوم بإعلام إدارة المدرسة، أو أسرة زميله عن سلوك قام به هذا الزميل، ولا يحب أن يعرف عنه أحد من أهله، وأقاربه.
2- خلافات ناجمة عن اعتداء طرف على طرف ثانٍ، بحيث يأخذ هذا الاعتداء شكل إلحاق الأذى الجسدي بأحد أطراف الخلاف، أو كليهما.
3- خلافات ناشئة عن الاعتداء اللفظي الذي يحدث بين الطلبة، مثل: استهزاء طرف بطرف آخر أو توجيه النقد، أو الشتم، أو النميمة.
4- العداء في العلاقات، ومن أمثلتها: نشر الشائعات، واستثناء طلاب بصورة منتظمة من أنشطة جماعية هامة، بالإضافة للتلاعب بعلاقات الأقران، ويعتقد أن العداء في العلاقات يدمر –وبصورة خاصة– قيماً هامة لدى الطالبات الإناث، ويعدُّ مصدراً كبيراً للضغط النفسي لهن.
5- خلافات ناشئة عن محاولات السيطرة، والهيمنة على طرف؛ بحيث يأخذ هذا الاعتداء شكل السيطرة على ممتلكات الآخرين بالقوة، مثل: الكتب، أو الألعاب.
6- خلافات ناجمة عن التنافس الشديد بين الطلبة، سواء كان داخل غرفة الصف، أو خارجها.
7- خلافات ناشئة عن التضارب في الآراء، والاتجاهات، والميول(عبد اللطيف وآخرون،2004 :11).

من خلال خبرة **الباحثة** العملية توضح أن من أهم المشاكل التي تدخل الوسطاء؛ للتعامل معها هي: الألفاظ النابية، والشتائم، والاستهزاء، والاعتداءات الجسدية، وخلافات حول طبيعة العلاقات، بالإضافة إلى الخلاف حول ملكية بعض الأشياء، مثل: أدوات الطالب الشخصية، و الخلاف حول ممتلكات مدرسية ،مثل: كرة، وألعاب، وغيرها، وهذا يظهر في المدارس الابتدائية. أما

في المدارس الاعدادية، والثانوية، قد يكون الخلاف مصدره نشر الشائعات، والغيرة، والتنافس على الحصول على الدرجات، والخلاف حول تأييد حزب سياسي دون آخر، وتشجيع فريق كرة دون الأخر، ويتضح أن هناك اختلافاً في طبيعة الخلافات بين الأولاد، والبنات، وكذلك تختلف طبيعة الخلاف حسب العمر، فتجد الأولاد يميلون إلى النزاعات الجسدية التي في أحيان كثيرة تبدأ بنوع من اللعب، ثم تتحول إلى شجار، ونزاع حاد، أما البنات يميلون إلى العداء في العلاقات، واستثناء بعضهن من الصداقة، واللعب، وتكثر الخلافات حول العلاقات، ونشر الإشاعات عند البنات أكثر.

ما يدعم ذلك دراسة (Noakes,et.al.,2006:2) حيث إن طبيعة الخلافات التي تحدث مع الإناث، تتعلق بقضايا العلاقات مثل: الصداقة، الثقة، والخيانة، أما الذكور تتعلق خلافاتهم حول الوضع، أو الهيمنة .

فوائد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية:

1- انخفاض المخالفات السلوكية التي تحول الى الادارة المدرسية : فقد أظهرت نتائج دراسة دونيك (Daunic,et.al.,2000) أن تقييم البرامج المبنية على حل الصراع، ووساطة الأقران التي نفذت في المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، أعطت بعض النتائج الإيجابية مثل :

85–95 % من الوساطات الطلابية التي تمت، نجحت في الوصول إلى اتفاقيات، وأنه قل عدد المخالفات السلوكية التي كانت تحول إلى الإدارة المدرسية.

2- تقديم الحلول بطريقة ابداعية : أكد ستتز(Stitz,1994:279) أن أحد الباحثين وصف التأثيرات التموجية Ripple effect لبرامج الوساطة الطلابية حيث إن أولياء الأمور، والطلاب أشاروا إلى أنهم قاموا بحل خلافاتهم العائلية بطريقة إبداعية، ومنتجة مع وجود فوائد ملحوظة على علاقات الإخوة.

3- الحد من النزاعات و عدم اتساعها: وهذا ما تم التأكيد عليه من خلال ورقة التقييم التي قام بها(المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية،10:1999) حيث أكد أنَّ المعلمين وأولياء الأمور يرون أن برنامج الوساطة الطلابية فرصة لمنع الكثير من النزاعات التي تبدأ في المدرسة من الاتساع، والوصول إلى المجتمع، وتصبح نزاعات قبائلية والتي من الممكن أن تؤدي إلى نتائج خطيرة.

كذلك وضح كانينجهام (Cunningham&Cunningham,2001:9-11) **فوائد الوساطة الطلابية كما يلي:**

1. كشف النزاعات:

من خلال عمل فريق الوساطة، وبشكل مباشر في فترات الاستراحة، يسهل عليه كشف النزاعات، وسلوك التآمر ضد الأضعف، أو القيام بأي سلوك، وتصرفات عدائية، وقد اكتشف أن المعلمين يعتقدون أنهم تدخلوا في 70% من أحداث العنف، والتآمر ضد الأضعف التي تحدث في الساحة المدرسية، إلا أنه تبين استطاعتهم التعامل مع 4% فقط من الأحداث المسجلة على شريط فيديو.

2. منع تصاعد حدة العنف:

الكشف، والتدخل المبكر، والسريع لفريق الوساطة في النزاع، يسهل التوصل فيه لحلول ناجحة، وبالتالي يمنع تزايد حدة النزاعات البسيطة قبل أن تصل إلى اعتداءات خطيرة.

3. الكشف عن العداء في العلاقات:

بينما يقوم الطلاب الذكور بالتعبير عن السلوك اللااجتماعي عن طريق الاعتداء الجسدي، فإن النزاع بين الطالبات الإناث يحدث على مستوى العلاقات. يتم استثارة العداء في العلاقات و تحفيزه بالغضب، والنية بإيذاء الآخر، وهو مرتبط برفض الزملاء لبعضهم البعض، ومقترن بضعف التكيف، ومن أمثلة العداء في العلاقات: نشر الشائعات، واستثناء طالبات بصورة منتظمة من أنشطة جماعية هامة، بالإضافة إلى التلاعب بعلاقات الأقران، ويعتقد أن العداء في العلاقات يدمر –وبصورة خاصة– قيماً هامةً لدى الطالبات الإناث، ويعدُّ مصدراً كبيراً للضغط النفسي لهن، ويعدُّ الكشف عن العداء في العلاقات بالنسبة للكبار أكثر صعوبةً من اكتشاف الاعتداء الجسدي، ولكن الفتيات في فرق الوساطة الطلابية تبدو أكثر خبرة في التعرف، والتدخل في أحداث العداء في العلاقات.

4. تشجيع نقل مهارة جديدة، ونشاط فعّال إلى الساحة المدرسية:

إن وجود فريق الوساطة في الساحة المدرسية يعد بمثابة عامل تذكير مرئي بأهداف برنامج حل النزاعات في المدرسة، وخاصة لأولئك الأطفال الذين لديهم صعوبات في ضبط النفس، وزيادة قدرة الطلبة على تحديد الوسائل الأكثر فاعلية لحل النزاع على المستويات المختلفة.

5. تغيير السلوك في المدرسة :

يساعد برنامج الوساطة الطلابية في تغيير التوجهات، وقواعد السلوك، والعلاقات الاجتماعية التي تضبط سلوك الأطفال العدواني، وتساعد في حل النزاعات في المدرسة، وتعزز الوساطة العلاقات

الاجتماعية بين التلاميذ، وتعمل على تقويتها، وتعميقها من خلال خلق ثقافة الحوار، والمشاركة من خلال تشجيع الطلبة على إبداء الرأي، وتبادل الأفكار.

وهذا ما أكده جونسون (Johnson&Johnson,1996:465) أن المدارس التي تطبق برنامج الوساطة الطلابية لا يتم فيها التوسط في حل النزاع فقط، وإنما يتم فيها تعزيز و تشجيع التوجه الإيجابي نحو النزاع.

6. إثراء المنهاج المدرسي:

يقوم برنامج الوساطة الطلابية بتزويد الطلاب بمهارات، ومفاهيم يمكن أن تثري المنهاج المدرسي بصورة أوسع، حيث يقوم المدرسون بإجراء نقاشات داخل الصف حول النزاعات في أحداث تاريخية مهمة، وكذلك لقضايا هامة في الوقت الحالي.

ووضحت كازيلا (Casella,2000:325) أن برامج الوساطة الطلابية ليست قادرة على تخفيف حدة العنف في المدارس والمجتمعات فقط، ولكن تعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي، وزيادة الدرجات .

7. تخفيف الأعباء عن إدارة المدرسة:

يؤدي توظيف الوساطة في حل الخلافات إلى تخفيف الأعباء عن إدارة المدرسة، ومعلميها، ويتيح للإدارة استغلال جهودها في عمليات التحسين، والتطوير(عبداللطيف وآخرون،9:2004)، فعملية الوساطة تهدف إلى التعامل مع وضع قائم؛ بهدف تحسين الجو المدرسي مستقبلاً، فالطالب أو الطالبة يعدُّ شريكاً فعالاً في التعامل مع قضايا العنف المدرسي، ومن هنا فإن المشاركة في العمل أفضل بكثيرمن التفرد من طرف: المعلم، أوالمعلمة، أو الإدارة (جاد وآخرون،158:2002).

بالاضافة الى ما سبق ذكره ، أضافت دونيك في دراستها (Daunic,et.al.2000) أن البرامج الوقائية المتمركزة حول الطلاب يمكنها أن تقلل الضغوطات عن المدرس، وتزيد من الوقت المتاح للتعليم . و ورد أيضا في دراسة تقييمية لبرنامج صنع السلام أن من المحددات للآثار الإيجابية لبرنامج وساطة الأقران أن هذا البرنامج لا يتناول المنظور الكلي للجوانب النفسية الاجتماعية التي تؤدي الى العنف، ولكن يتم التدخل فقط في حال نشوب نزاع؛ لمنع تصاعده لمستوى خطير، فبرامج الوساطة لحل النزاعات تقدم طريقة مفيدة؛ للتعامل مع الحالات القابلة للانفجار، لكنها لا تقدم تدخل شامل ووقائي للسلوك العنيف.

فوائد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية على الطالب الوسيط:

جاء في (Siddique&Ross,2004:150) أن الكثير من الدراسات وضحت أن المشاركة في برامج وساطة الأقران لها آثار إيجابية على الأطراف المتنازعة، والوسطاء على حد سواء، وخاصة في حل المشكلات، مثل: الاتصال والتواصل، والتحصيل العلمي، وفهم وجهة نظر الآخر، ومهارات حل النزاع.

ووضح كانينجهام (Cunningham&Cunninghan,2001:25) أن من الفوائد الأخرى التي تعود على الطالب الوسيط، هي:

1. تعزيز مهارات الاتصال لدى الوسطاء في حال إتقانهم للخطوات الأساسية للوساطة.
2. تزداد قدرة الوسيط على تحمل المسئولية مما يعزز ثقته بنفسه.
3. يكتسب خبرات، ومهارات في أسلوب حل المشكلات مما يساعده على التكيف مع مشكلاته الخاصة، والقدرة على مساعدة الآخرين، وهذا ما أشارت اليه كازيلا (Casella,2000) في دراستها أن الطالب الوسيط يستفيد من تدريبه، وعمله في الوساطة في التعامل مع خلافاته الخاصة في المدرسة، وفي مجتمعه، وتعامله مع أسرته طوال حياته، ويتعلم كيف يفكر في النزاع من خلال سياق أهداف الشخص، والعلاقات بين الناس .
4. يصبح الوسيط أكثر جرأة، وبالتالي أقل خجلاً وتصبح لديه القدرة على التعبير عن الذات، والدفاع عن النفس بأسلوب ديموقراطي.
5. يسهم برنامج الوساطة في تنمية شخصية الطالب الوسيط من الناحية العقلية، والنفسية، والاجتماعية.
6. يصبح الطالب الوسيط بحد ذاته نموذجاً لسلوك بعيد عن العنف، ويطور التلاميذ أساليب، وطرائق، ومهارات تمكنهم من التواصل مع الآخرين بهدف مساعدة زملائهم على حل خلافاتهم.
7. تتيح عملية الوساطة مجالاً للتعبير عن المشاعر؛ كونها لا تتطرق فقط إلى المعلومات، والوقائع، ولكنها تركز أيضاً على المشاعر، والأحاسيس المتعلقة بموضوع النزاع.
8. تصقل الوساطة مهارات الإصغاء، والقدرة على التقبل، والتفهم لدى الوسيط.

وأكد (Wall, et, al:2001:382) على الفوائد التي تعود على الوسيط مباشرةً، حتى لو لم تحل القضية محل الخلاف، فقد لوحظ أن عملية الوساطة تعزز الحساسية الثقافية لدى الوسيط، و تحسن احترام الذات، و التحصيل الأكاديمي، وتحسن نسبة حضور الوسطاء إلى المدرسة، بالإضافة إلى تعزيز علاقات الوسيط مع غيره من الزملاء.

وتذكر **الباحثة** من خلال خبرتها السابقة في تطبيق الوساطة الطلابية ، حديث طفل وسيط في الثانية عشرة من عمره، كان يدرس في الصف السادس الابتدائي حيث قال: " أول مرة أشعر أنني طالب مهم، وأنني قادر على مساعدة الغير، كان نفسي دوماً أن اشعر أنني ولد كويس، اشتراكي في برنامج الوساطة الطلابية أعطاني هذا الشعور، فقد كان أساتذتي دوماً يشتكون مني؛ بسبب عدم التزامي بالزي المدرسي، وهروبي من المدرسة من فوق أسوار المدرسة، أما الآن فأنا ملتزمٌ بالزي المدرسي كما التزامي بزي الوساطة الطلابية، وأشجع زملائي على التعاون، والبعد عن العنف في تعاملهم مع بعض، بعد أن كنت أنا من يثير المشاكل في كل المدرسة، وكما ترون اليوم يتم تكريمي، وتقديم جوائز تحفيزية من إدارة المدرسة؛ بسبب الإنجازات التي قمتُ بها في برنامج الوساطة، وهذه أول مرة في حياتي أجد من يشكرني ويقدرني ".

مراحل عملية الوساطة:

جاء في ثابت (Thabet,et.al.,2008 b) أن عملية الوساطة تشمل أربع مراحل، في المرحلة الأولى يتم فيها تحديد توقعات كل من الوسيط، والمتنازعين، وأدوارهم في عملية الوساطة، بالإضافة إلى الحصول على موافقتهم على القواعد الأساسية للوساطة، أما في المرحلة الثانية فيتم تحديد القضايا المتفق عليها، والقضايا محل النزاع، كما ويتم مساعدة الأطراف على فهم وجهات نظر بعضهم البعض، وفي المرحلة الثالثة: يتم تحديد رغبات المتنازعين، والأسباب التي أدت إلى النزاع، كما ويتم تعزيز التعاطف بين المتنازعين، وفي الختام يتم وضع تصورات نهائية لحل القضايا المتنازع عليها بصورة ترضي الطرفين.

وكذلك ذكر (سروجي،2007:107-109) المراحل الاثنتي عشرة، لتحركات الوسيط في عملية الوساطة، وهي كالتالي: خلق علاقة مع الأطراف المتنازعة، اختيار إستراتيجية لتوجيه عملية الوساطة، جمع المعلومات عن خلفية الموضوع، ومن ثَمَّ تحليلها، تصميم خطة مفصلة للوساطة، بناء الثقة والتعاون، بدء جلسة المفاوضات، تعريف القضايا ووضع جدول الأعمال، اكتشاف المصالح غير المعلنة للأطراف المتنازعة، خلق خيارات للاتفاق، تقييم خيارات الأطراف، المساومة النهائية، والوصول إلى اتفاق رسمي.

أما خطوات عملية الوساطة التي جاء بها كارل سليكيو Karl A.Slaikeu في كتابه " عندما يحتدم الصراع " فهي كالتالي:

الخطوة الأولى: تتمثل في توجيه أطرف النزاع، وذلك عن طريق الاستماع، والمعرفة الدقيقة للمشكلة، ثم ترتيب مكان اللقاء، وهو ما يتيح أكبر قدر من الحرية، والتأثير في نفس الوقت على خلق جو من التواصل حتى عن طريق إعداد مسبق لقطع الأثاث في الغرف المزمع عقد اللقاء فيها، كما

يفضل اجتناب الوسيط الجلوس قرب طرف على حساب آخر، ولذا يكون موقعه، وحسب الصور التوضيحية التي وضعها المؤلف إما بينهما، أو مقابل لهما، وأن لا يجلسهما متقابلين.

وتتمثل الخطوة الثانية في: إدارة اللقاء الأول، ويوصي أن يأخذ الوسيط بزمام قيادة هذا اللقاء؛ حتى يتسنى له فرض شخصيته مع التأكيد المستمر أثناء هذا اللقاء على ضرورة الوساطة بين الطرفين، وضرورة الابتعاد عن التوتر وفتح عقولهم لمنهج التعاون في حل المشكلة.

أما الخطوة الثالثة: فهي تبدأ في إدارة الاجتماعات الخاصة، وهي فرصة في التعرف على جوهر المشكلة، والنزاع القائم، وبذلك تتيح للوسيط التحدث على انفراد للأطراف المتنازعة، وأخيراً وضع عدة حلول افتراضية، وصياغة اتفاق تجريبي.

أما الخطوة الرابعة: تتضمن التخطيط للجولة التالية، واستخدام نموذج (م. ع. م)، وهو مختصرٌ لِـ: (ملخصات، عروض، ملخصات)، والعمل على التغلب على الطرق المسدودة عند التفاوض.

وأخيراً الخطوة الخامسة: التي تشمل اختبار الاتفاق، ووضع الاتفاق في صيغ مكتوبة، واختتام عملية الوساطة (عبد المنعم،1999:83- 100).

في حين وضح كانينجهام (Cunningham& Cunningham,2001:30-34) خطوات تدخل الوسيط الطلابي بشكل خاص، في أثناء عملية الوساطة الطلابية في ست عشرة خطوة، وهي كما يلي :

الخطوة الأولى: الوسيط الطلابي يتحرك بسرعة نحو الموقع المحدد له داخل الساحة المدرسية.

هنا يغادر الطلاب الوسطاء فصولهم بسرعة، ويتحركون لمواقعهم المخصصة، حسب جدول مناوبة الوساطة المتفق عليه في الساحة المدرسية؛ لكي يتواجدوا في المكان المخصص لهم، قبل وصول باقي الطلبة للساحة، وهذا يتطلب من المعلمين أن يسمحوا للوسطاء بمغادرة الفصل قبل نهاية الحصة بعدة دقائق، ويحمل كل وسيط (لوح مشبكي لتثبيت الأوراق، ورقة توضح أنواع المشاكل المسموح التدخل فيها أو عدم التدخل، ورقة المتابعة الميدانية للوسيط، قلم رصاص، الزي الخاص بالوسيط).

الخطوة الثانية: الوسيط يتبنى موقف الاستعداد.

بعد أن يقف الوسيط في المكان المخصص له في الساحة المدرسية، أو في أي مكان حدد له مسبقاً في المدرسة، يجب عليه التأكد من أنه في مكان يمكن من خلاله ملاحظة الطلاب بشكل جيد، وسماع أي مشادات كلامية وفي حال تطور النزاع يتحرك بسرعة نحو المتنازعين، وفي أثناء عمل الوسطاء يجب على كل منهم عدم الحديث مع غيرهم من الطلاب، وعدم المشاركة في الألعاب، أو الحديث فيما بينهم؛ حتى لا ينشغلوا عن مهامهم في عملية الوساطة.

الخطوة الثالثة: الوسيط يكشف النزاع.

غالباً ما تتصاعد النزاعات بشكل سريع، لذلك على الوسيط أن يتحرك خلال عشر ثوانٍ، لفض النزاع، وعرض الوساطة على المتنازعين.

الخطوة الرابعة: تحديد ما إذا كان هناك مشكلة.

يقترب الوسيط من المتنازعين، ويسأل إذا ما كان هناك مشكلة (لأنه في بعض الأحيان يكون النزاع غير واضح)، وهنا يسأل الطالب الوسيط الطلبة المتنازعين؛ إذا ما كان هناك مشكلة تتطلب حلاً.

الخطوة الخامسة: تحديد رغبة المتنازعين في الوساطة

على الوسيط التأكد من أن المتنازعين لديهم الرغبة في حل المشكلة (حيث إن الرغبة عامل أساسي لنجاح الوساطة).

الخطوة السادسة: إيجاد مكان هادئ.

على الوسيط التوجه مع المتنازعين إلى مكان يمكن فيه الحديث دون مقاطعة، أو إزعاج، ويجب على الوسيط أثناء المشي أن يكون إما بين المتنازعين، أو خلفهم؛ وذلك لمراقبتهم، ومنعهم من الاشتباك، وعند الجلوس يجب أن تكون جلسة المتنازعين وجهاً لوجه، وأن يكونا بعيدين مسافة تسمح بالحوار، وتمنع الاشتباك الجسدي حيث يجلس الوسيط بين المتنازعين بنفس المسافة.

الخطوة السابعة: عمل مقدمة، وتعارف.

يقوم الوسطاء بتعريف أنفسهم للمتنازعين، ثم يقومون بتسجيل المعلومات الخاصة بالمتنازعين مثل: (الاسم، الجنس، التاريخ، الشعبة، الفترة إن كانت صباحية، أو مسائية).

الخطوة الثامنة: الاتفاق على قواعد الوساطة.

حيث يوضح الوسطاء قواعد الوساطة لكل متنازع على حدة، ويطلب منهما الموافقة عليها.

الخطوة التاسعة: سرد المتنازعين لحكاياتهم.

أ- يعطي الوسطاء المتنازعين الفرصة لسرد حكاياتهم، كلٌ من وجهة نظره.

ب- يقوم الوسطاء بتلخيص قصة المتنازع الأول، وعكس مشاعره، ويسأل مزيد من الأسئلة إذا كان بحاجة لتوضيح، ثم يقوم بتلخيص ما ذكره، ويسأل المتنازع الأول إذا ما كان الملخص الذي ذكره صحيحاً.

ت- يطلب الوسيط من المتنازع الثاني سرد وجهة نظره في القصة، ويسأله المزيد من الأسئلة، إذا كان بحاجة لتوضيح ثم يقوم بتلخيص ما ذكره، ويسأل المتنازع الثاني إذا ما كان الملخص الذي ذكره صحيحاً.

الخطوة العاشرة: إيجاد أرضية مشتركة بين المتنازعين.

في حالة النزاع، أو غضب المتنازعين الشديد، فإن هناك صعوبة في التفاوض حول حل مقبول للمشكلة، والوصول لتسوية، وهنا يجب على الوسطاء تشجيع المتنازعين للبحث عن حاجات، وأهداف مشتركة حيث أن التوصل لأشياء مشتركة يشجع على الوصول لاتفاقات، وحل الخلافات.

الخطوة الحادية عشرة: توليد حلول بواسطة المتنازعين.

يطلب الوسيط من المتنازعين اقتراح حلول للمشكلة، ثم يقوم الوسيط بتلخيص كل اقتراح وربما يقوم بكتابتها.

الخطوة الثانية عشرة: المتنازعون يقومون بتقييم الحلول.

يقوم الوسيط بتشجيع المتنازعين على مناقشة إيجابيات كل اقتراح، وسلبياته.

الخطوة الثالثة عشرة: تحفيز المتنازعين؛ لاختيار حل.

يطلب الوسيط من المتنازعين الاتفاق على حل يرونه مناسباً، ويرضي الطرفين.

الخطوة الرابعة عشر: المتنازعون يضعون خطة.

يقوم الوسيط بتشجيع المتنازعين على وضع خطة (كيف سينفذون خطتهم؟ ومتى؟).

الخطوة الخامسة عشر: إغلاق الوساطة.

وذلك بتشجيعهم بأن يسلِّموا على بعضهم البعض.

الخطوة السادسة عشر: تسجيل نتائج الوساطة.

يقوم الوسيط بكتابة ورقة المتابعة، و تسجيل ما إذا كان النزاع قد تم حله بشكل ناجح، أم لا.

ترى **الباحثة** أنه بعد الاطلاع على العديد من الأدب التربوي، الذي وضح مراحل الوساطة، وجدت أن هناك اختلاف في عدد مراحل الوساطة، ولكنها تشترك في خطوات رئيسية، وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتبني **مراحل الوساطة الطلابية المكونة من ست مراحل، وكل مرحلة تتضمن عدة خطوات، وهي كما يلي:**

المرحلة الأولى: الموافقة على الوساطة، وتحديد الأدوار، والقواعد.

المرحلة الثانية : سماع القصة، وجمع المعلومات.

المرحلة الثالثة: التقريب في وجهات النظَر.

المرحلة الرابعة: التأكيد على الاهتمامات، وليس على المواقف.

المرحلة الخامسة: طرح البدائل، وتقييمها، واختيار الأفضل (رابح–رابح).

المرحلة السادسة: عقد الاتفاقية . (ملحق رقم 6 يصف هذه المراحل بالتفصيل)

مصادر تحويل الأطراف المتنازعة إلى الوسطاء:

يتم تدخل الوسطاء في النزاعات بناء على طرق عديدة، منها:

1. دعوة مباشرة من أحد الأطراف المتنازعة، أومن أكثر من طرف.
2. توصيات من أطراف ثانوية.
3. مبادرة مباشرة من قبل الوسيط نفسه.
4. تعيين من قبل جهة، أو سلطة معروفة مثل: مسئول حكومي، أو وكالة حكومية (سروجي،128:2007).

أما بالنسبة للوساطة الطلابية، تتفق **الباحثة** ومن خلال خبرتها في تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، مع الآلية السابقة في مصادر تحويل الأطراف المتنازعة إلى الوسطاء في المدرسة، فمثلاً: قد يقوم الأطراف المتنازعة بالتوجه إلى الوسطاء مباشرةً؛ طلباً منهم للتدخل لحل النزاع، وفي أحيان أخرى يحول المعلمون، أو أحد أفراد الإدارة المدرسية المتنازعين إلى الوسطاء، كذلك يساهم الزملاء، والأصدقاء لحث الأطراف المتنازعة للتوجه إلى الوسطاء، وقد يتوجه الوسيط مباشرة لطرفي النزاع عارضاً خدماته عليهم.

الحالات التي لا يسمح فيها تدخل الوساطة الطلابية:

1. في حال رَفْضِ أحد الأطراف المتنازعة، أو جميعها للوساطة الطلابية.
2. في حال استخدام الأطراف المتنازعة أدوات حادة قد تسبب ضرراً لأحد الأطراف، سواء الوسيط، أو الأطراف المتنازعة، في هذه الحالة يتم تحويلهم إلى المرشد المدرسي؛ للتدخل.
3. في حال التعدي الصارخ على حقوق الآخرين، وانتهاك واضح وصريح للقانون (Cunningham&Cunningham,2001:8).
4. في حال التوسط بين أصدقاء مقربين للوسيط، ويكون الوسيط لديه عواطف قوية جداً اتجاههم، وآخرين لا يعرفهم، فهنا يفقد الحيادية في التدخل. (المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية،2003 :57)

طرق اختيار الطالب الوسيط :

جاء في بيكمور (Bickmore,2002:34) أن فريق الوسطاء يتم اختياره؛ ليشمل طلاب من قدرات أكاديمية مختلفة، ومتنوع في الجنس، وكذلك من مختلف الخلفيات الثقافية، مما يجعل تنفيذ برنامج الوساطة أكثر استدامة، وأكثر فاعلية من فريق الوساطة المتجانس، ومن الطرق الأخرى لاختيار الوسطاء اختيارهم من الأطفال الذين لديهم سلوك عدواني متكرر، وعند تدريبهم على الوساطة، يصبحون وسطاء فعالين لأقرانهم . وهناك بعض المدارس التي كانت تدخل تعليم طرق،

واستراتيجيات حل النزاع، ووساطة الأقران لجميع الطلاب في المدرسة، فالكل يعمل على إتقان مهارات التدخل كوسيط.

ومن خلال خبرة **الباحثة** في هذا المجال، توضح أن طرق اختيار الوسطاء متعددة، فمثلاً: تترك بعض المدارس فرصة الترشيح للطلاب الذين يجدون في أنفسهم الرغبة، والتطوع للمشاركة في برنامج الوساطة، وذلك بعد الإعلان عن البرنامج في المدرسة، وباقي الطلاب يقومون بانتخاب من يرونه مناسباً، وهناك مدارس تعطي الفرصة للمعلمين، والمرشدين؛ لاختيار بعض الطلاب للمشاركة في التدريب؛ ليكونوا وسطاء حسب معايير معينة مثل: المستوى الأكاديمي، و خصائص شخصية، مثل: القيادة والقدرة على حل المشكلات، وقد يكون الطلاب من أكثر الطلاب مشاكسة، وقد تكون لديهم مشاكل سلوكية، وعاطفية، ويفتقدون القدرة على التأثير، وحل المشكلات.

أدوار الوسيط الطلابي في عملية الوساطة:

1. مساندة أطراف النزاع، واحترامهم.
2. احترام وجهات نظر الأطراف، حتى وإن لم يتفق معهم.
3. عدم استغلال الوسيط مركزه؛ لتحقيق مكاسب شخصية.
4. مراعاة موازين القوى بين الأطراف، وبالتالي لا يكون أداة لتمرير قرار الطرف القوي.
5. عدالة الوسيط، والحفاظ على موقف الحياد، وعدم التحيز. (Cunningham,2001:22)

التحديات التي يواجهها الوسيط الطلابي من عملية الوساطة:

على الرغم من الفوائد الكثيرة التي تعود على الطالب الوسيط، إلا أن هناك بعض التحديات التي يواجهها، فقد ذكرت (Humphries,1999:17) في دراستها أن الطلبة الوسطاء أشاروا إلى أن هناك سلبيات في عملية التوسط، وهي: عدم القدرة على التوسط في كل المواقف، وفقدان الطالب لفرصته في الاستراحة، تنوع النزاعات، وكثرتها، وفقدانهم لصداقاتهم، أشار بعضهم إلى تفضيل صديقه طرف النزاع على الآخر أثناء التوسط، 36% من الطلبة ذكروا مشكلة نبذهم من قبل الطلبة غير الوسطاء، 21% منهم أشاروا إلى أنه في أثناء عملية التوسط حاول المتنازعون زجهم في النزاع ونعتهم بنعوت مثل (حشرة)، أو الاستهزاء بهم، وبعضهم عبر عن مشاعره من العصبية حيال الوساطة، وهناك أحد الطلبة الذي قرر التوقف عن التوسط في أثناء الاستراحة؛ لشعوره أن من الأفضل أن يلعب مع رفاقه بدلاً من أن يقع في مشاكلهم، 14% أشاروا إلى انخفاض في شعبيتهم بين الطلبة نتيجة التوسط، وبعضهم أشار إلى أنه قدم مساعدة بسيطة؛ لأن من يحبه بين الطلبة قليل.

من خلال خبرة **الباحثة** في تطبيق برنامج الوساطة الطلابية على مدار 6 سنوات، تتفق مع الدراسة السابقة حول بعض المضايقات التي كانت تواجه الوسطاء، فكان بعضهم يتعرض للاستهزاء، والإيذاء من الطلبة الآخرين، وهذا قد يكون راجعاً إلى غيرة الطلاب الآخرين من الوسطاء، لحصولهم على ميزات خاصة؛ مثل: الهدايا التشجيعية، وغيرها، ففي بعض الأحيان كان بعض الطلاب يفتعلون المشاكل، ويطلبون تدخل الوسطاء؛ لأن لديهم الفضول لمعرفة ماهية الوساطة الطلابية، وفي بداية تنفيذ الوساطة الطلابية في المدرسة، كان هناك تخوف من باقي طلاب المدرسة اتجاه الوساطة؛ لأنهم اعتقدوا أن فريق الوساطة ما هم إلا امتداد للإدراة المدرسية، أو فريق تابع للنظام، والانضباط، فكانوا ينكرون وجود نزاع يدور بينهم، ويرفضون تدخل الوسطاء خوفاً من العقاب الذي قد يلحقهم جراء ذلك، وأحياناً كان يُمنع الطلبة الوسطاء من حضور بعض الاجتماعات الخاصة بالوسطاء؛ بحجة ضيق الوقت، أو أن هناك مراجعة هامة؛ بسبب قرب الامتحانات . وتذكر **الباحثة** موقفاً حدث في العام 2006م، مع أحد الطلاب الوسطاء في مدرسة أساسية مشتركة خاصة، أن هذا الوسيط تعرض هو نفسه للشتائم الجارحة في أثناء تدخله لحل النزاع بين زميلين، فذهب مسرعاً إلى المرشدة الطلابية، وخلع زي الوساطة الطلابية، وقال لها : " معلمتي هل تسمحي لي بالاستقالة لمدة 5 دقائق من دوري كوسيط؛ لأرد على الشتائم التي وجهت لي؟ "

عملية الوساطة والتعامل مع المشاعر الحادة:

لا يوجد شك بأن العواطف تلعب دوراً رئيساً في النزاع، وفي الوساطة، وخاصة مع بداية المفاوضات، وغالباً ما يكون الناس غاضبين، متألمين، محبطين، مشككين، يائسين، وساخطين، أو ميالين لرفض الشروط غير المرضية، كما أن النزاع يمكن أن يعرف من خلال العواطف، وتضيف بأن النزاعات تحدث عندما ينظر الناس إلى أهداف متضاربة في علاقاتهم ببعضهم البعض، وأن هذا التضارب يؤدي إلى توليد أحداث تتسبب بوقوع النزاعات، وإطلاق العواطف، ويمكن للمشاعر السلبية الحادة أن توسع الهوة بين المتنازعين، وأن تصعب الوصول إلى التسوية، في مقابل ذلك يساعد تعزيز، وإغناء المشاعر الإيجابية بين الفرقاء على التقريب بينهم وعلى تسهيل الوصول إلى اتفاق متبادل على بنود التسوية؛ لذلك غالباً ما يعدُّ تعلم أسباب، وتطور ديناميكية، وإدارة، وتنظيم المشاعر أمراً جوهرياً في إجراء وساطة فعالة (سروجي،2007 :236).

إن كبح المشاعر الجياشة من قبل المتنازعين، أو الوسطاء ليس دائماً بالأمر السهل، وقد حاول الوسطاء تحديد أنماط المشاعر الحادة المحتملة لدى المتنازعين، فمن خلال الحديث مع الفريق المتنازع قبل عقد جلسة مشتركة، وعبر السؤال عن السبب الذي أطلق هذا الرد في السابق، مثلاً: كلمات معينة، أحداث، أو ظروف، يمكن للوسيط المتدخل، والفريق المتنازع أن يصبحا قادرين على تحديد ما الذي يمكن أن يطلق المشاعر الحادة، وكيف يمكن إيقافها، أو منعها من الحدوث، كما يمكن

للوسطاء أن يدربوا فرقاء النزاع على تحديد زمن حدوثها وإعلام الوسيط عند بدء حدوثه، وقد تشمل الردود المحتملة أخذ دقيقة استراحة، أو دقيقة صمت، أو الدعوة إلى التحدث على انفراد؛ لأخذ استراحة طويلة تهدف إلى منع تصعيد هذا الجيشان، إضافة إلى ذلك، يمكن للوسيط أن يدرب الفرقاء المتنازعين على كيفية تجنب الرسائل، أو المسلكيات التي تهيج مثل هذا الانفعال الحاد لدى الفريق الآخر(سروجي،253:2007).

على الوسيط أن يحاول تفسير المشاعر للطرف الآخر، وشرح مدى أهميتها، وملاءمتها للشخص الذي يعبر عنها، كما أن عليه أن يبلغ الفريق الذي ينكر شرعية الخصم بأنه ليس المطلوب منه بالضرورة أن يتفق مع مشاعر الخصم؛ لكي يستمر في مفاوضاته، كل ما عليه أن يفعله هو تقبل وجودها، والاعتراف بأن الخصم– ومهما كانت أسبابه– يشعر بطريقة خاصة، ولعل الاعتراف هو كل ما يحتاجه الشخص الذي يحمل المشاعر، من اجل الاستمرار بالحوار المثمر(سروجي، 268:2007).

مما سبق يتضح **للباحثة** هنا مدى أهمية إدراك الوسيط، ووعيه، أولاً بمشاعره الخاصة، وقدرته على التحكم وضبط انفعالاته، وخاصة انفعال الغضب، حتى يستطيع بنجاح إدارة الموقف، والتعامل مع مشاعر الأطراف المتنازعة، خلال عملية الوساطة بشكل عام والوساطة الطلابية بشكل خاص.

طرق حل النزاع من منظور إسلامي:

للوساطة تقاليد عريقة في الحضارة الإسلامية، ففي العديد من المجتمعات الرعوية التقليدية في الشرق الأوسط، كانت النزاعات تحل غالباً عن طريق عقد اجتماع لكبار السن في المجتمع، يتم فيه النقاش، والجدال، وتوضيح الأمور، والتوسط من أجل حل نزاع جوهري، أو قبلي، أو قضايا عالقة بين العشائر، أما في المناطق الحضرية فقد تم إدراج الأعراف ضمن قانون الشريعة الذي كان يفسر، ويطبق من قبل وسيط، يدعى القاضي وهؤلاء المسئولون لم يحكموا بتطبيق الشريعة فحسب، بل عملوا أيضاً كوسطاء بين الناس، ويذكر أن القاضي كان يشرح دوره على أساس أنه مصلح يحاول الحفاظ على التوافق الاجتماعي من خلال التوصل إلى حل متفق عليه للنزاع بدلاً من اللجوء إلى الشدة في تنفيذ الأحكام القضائية(السروجي،2007 :46).

وجاء الدين الإسلامي الحنيف، والشريعة السمحة التي عالجت كافة مناحي الحياة بالعدل، والإنصاف مفصلاً في الكتاب والسنة، حيث ترى أن الشريعة الإسلامية قد عملت على إسعاد البشرية، وحفظ حقوقها، وقد أمرنا الله ﷻ أن نتقيد بأحكام الشريعة استناداً لقوله ﷻ: ﴿ **ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنْ الأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ** ﴾ (الجاثية: 18).

وجاء في (عيده،2009 :15) أن الإسلام أقام القضاء العادل بين المسلمين، وغير المسلمين، كما عمل على إصلاح ذات البين؛ من أجل توفير الأمن، والطمأنينة، وحفظ الأرواح، والأعراض، والأموال، وكان الرسول ﷺ أول قاضٍ، كما كان أول من تولى القضاء في الإسلام، حيث أمره الخالق ﷻ أن يحكم بين الناس بالعدل، والإنصاف كما جاء في الكتاب العزيز، والسنة المشرفة، حيث قال ﷻ: ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ وَلا تَكُنْ لِلْخَائِنِينَ خَصِيماً ۞ وَاسْتَغْفِرْ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُوراً رَحِيماً ﴾ (النساء: 105،106)، ويقول ﷻ: ﴿ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ (الأنفال:1).

وقال ﷻ: ﴿ وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ (الحجرات: 9).

كما وجاء في كتابه العزيز أيضاً: ﴿ لا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلاَّ مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً ﴾ (النساء: 114).

إن عدد الآيات في القرآن الكريم التي وردت فيها كلمة (صلح)، ومرادفاتها بشكل صريح، مثل: إصلاح، صلح، مصالحة، تصالح، مصلح هي 38آيةً، ويظهر من الآيات القرآنية: إن الصلح والإصلاح مصطلح عربي أصيل، وليس غريباً عن مجتمعنا، وثقافتنا، ويظهر من خلال عدد الآيات القرآنية التي تنادي به، وتطالب بتطبيقه، وتضعه في مستوى المسؤولية الواجبة التنفيذ، وإن التوجه إلى الصلح لا يعني ضعفاً، أو استسلاماً، وإنما طريقة مثلى للتعامل بشكل بناء مع النزاع (مؤسسة تعاون لحل الصراع،2007: 18).

ومن الأحاديث النبوية الشريفة ما يدعو إلى المعاملة الحسنة، والتعامل البناء مع الخلافات، فقد روي عن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: " من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً، أو ليصمت" (البخاري،1998: 1165).

وجاء في باب ما ينهى عن التحاسد، والتدابر في كتاب (العسقلاني،678:2001) فقد روى أنس بن مالك ﷺ، أن رسول الله ﷺ قال: " لا تباغضوا، ولا تحاسدوا، ولا تدابروا، وكونوا عباد الله إخواناً، ولا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاثة أيام"، وورد عن عمر بن الخطاب ﷺ أنه كان يقول: " أحيلوا

الخصوم إلى الإصلاح، فإن القضاء يورث البغضاء "، وهذا يدل على أولوية الصلح على باقي وسائل التدخل في التعامل مع النزاع في الإسلام.

برنامج الوساطة الطلابية

التعريف الاصطلاحي لبرنامج الوساطة الطلابية:

عرفت (الأشهب،6:2003) برنامج الوساطة الطلابية، بأنه: " عملية يتم فيها تدريب الطلبة على تقديم المساعدة في حل النزاع لرفاقهم، قبل أن يصل النزاع لمرحلة العنف، وهذا يتطلب إشراف الكبار، وتشجيعهم، وهو عملية اتصال بين أفراد يشتركون في مشكلة محددة، يتعاون معهم طرف محايد، ويعملون معاً لحل المشكلة بشكل سلمي، وعادل ، وهو أسلوب لحل النزاعات، تعطى فيه الفرصة للمتنازعين؛ لأن يجلسوا وجهاً لوجه، ويتحدثوا، ولا يقاطع بعضهم بعضا، وكل منهم يستمع لوجهة نظر الطرف الآخر، وبعد تحديد المشكلة، يتم إيجاد الحلول، وعندما يتم التوصل إلى اتفاقية فإنها تكتب، ويتم التوقيع عليها من قبل المتنازعين.

كما عرف كروفورد و بودين (Crawford&Bodine,1996:12) برنامج الوساطة بأنه: " برنامج تعليمي في حل النزاع، حيث يتم فيه تدريب مجموعة مختارة من الطلاب على مبادئ، وأساسيات، ومهارات حل النزاع، والوساطة؛ ليتدخلوا كطرف ثالث حيادي، ويساعدون الأطراف المتنازعة للتوصل إلى حل لخلافاتهم ".

و تعرف **الباحثة** برنامج الوساطة الطلابية إجرائيا بأنه: " برنامج تدريبي في حل النزاع، حيث يتم فيه تدريب مجموعة من الطلاب على مبادئ، وأساسيات، ومهارات عملية الوساطة الطلابية؛ ليكونوا وسطاء، ويتدخلوا كطرف ثالث حيادي في مساعدة الأطراف المتنازعة؛ للتوصل إلى حل لخلافاتهم بأنفسهم، وفيه تعطى الفرصة للمتنازعين، للتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، واهتماماتهم، ووجهات نظرهم في جو آمن، وبعد تحديد المشكلة، يتم إيجاد الحلول المناسبة للطرفين، وعند التوصل إلى اتفاقية فإنها تكتب ويتم التوقيع عليها من قبل المتنازعين، والوسطاء، ومن أهم المهارات التي يتم التدريب عليها: الاتصال والتواصل، وخطوات الوساطة، من خلال اتباع أساليب لعب الأدوار، والنمذجة، والتدريبات العملية، والمناقشة، وإعطاء التعليمات، والتغذية الراجعة.

الأسس النظرية للبرنامج :

اعتمدت الباحثة في البرنامج على نظريات النمو، والتطور النفسي في مرحلة المراهقة، ونظرية التعلم الاجتماعي، والنظرية المعرفية الانفعالية السلوكية في الإرشاد، كنظريات أساسية في تطبيق

برنامج الوساطة الطلابية، وفيما يلي عرض لأهم الأسس النظرية، والتي تعد منطلقات أساسية للبرنامج.

نظريات النمو و التطور في مرحلة المراهقة :

إن المفاهيم النظرية المتعلقة بحل النزاع، ووساطة الأقران لها جذورها في نظريات التطور، والنظريات النفسية الاجتماعية، فالطلاب في المراحل المتوسطة من المدرسة يقدرون علاقات الأقران، ويتأثرون بهم بشكل كبير، علاوةً على أن الطلاب في مرحلة المراهقة تظهر لديهم احتياجات واضحة تتعلق بالاستقلالية، وتحديد الهوية، فالطلاب المراهقون الذين يطورون ميكانيزمات كافية، وإيجابية لمواجهة متطلبات بيئتهم المعقدة تكون لديهم فرصة عظيمة للنمو، والتطور في اتجاه صحة انفاعلية ممتازة في مرحلة النضج، فميكانيزمات المواجهة الناجحة تحتاج إلى اكتساب طرق جديدة؛ لتحدي المواقف التي لا تنجح فيها الطرق المعتادة ، كما تم التأكيد على أن برامج حل النزاع المتمركزة على الطلاب تقدم الفرص المتعددة لهم؛ ليكونوا أكثر مسئولية اتجاه تصرفاتهم في مرحلة التطور الحرجة

كما ويطلق علماء النفس التطوري على هذه العملية التي تخلق تركيبات معرفية جديدة بالتكيفaccomodation، والتي تحدث عندما يتم تقديم مستويات عالية من التحدي، والدعم، والتحدي الهام الذي يتعرض له طلاب المرحلة المتوسطة هو تعلم طرق حل النزاع مع أقرانهم، فتعلم الطلاب مهارات حل المشكلات، والتوسط لحل النزاع على مستوى المدرسة يعزز لديهم تقديرهم لذواتهم، ويوفر لهم الشعور بالاستقلالية، بالإضافة إلى أنهم يتدربون على مهارات التواصل الفعال، وإدارة الغضب، وفهم وجهة نظر الآخر مما يجعلهم أقل عرضة للانخراط في سلوكيات عنيفة، أو مدمرة (Daunic, et. al., 2000:98).

نظرية بياجيه في النمو المعرفي Piaget Theory in Cognitive Development

أشار بياجيه إلى أن علاقات الرفاق مهمة جداً في نمو الأطفال؛ لان العلاقات تزود الأطفال بفروض نوعية، وجديدة لتعلم مهارات لا يستطيعون تعلمها من علاقاتهم مع الوالدين، ولا شك في أن العلاقات تصبح أكثر أهمية، وذات قيمة خلال مرحلة البلوغ، عندما يصبح تكوين الهوية الذاتية الهدف الأسمي في هذه المرحلة، وبالاعتماد على نظرية بياجيه فمن المتوقع أن يندمج الأفراد في مرحلة البلوغ مع بعضهم أكثر من أي فئة أخرى من الراشدين ، وعلى اعتبار أن الطلبة في المرحلة العمرية المتوسطة تتشكل لديهم القناعة بأن رأيهم، ورأي زملائهم أهم من رأي الراشدين(Nathanson , 2001:255) .

وجاء في ستتز (Stitz,S.,1994) أن نظرية النمو، والتطور المعرفي لبياجيه تشير إلى أن الأطفال يقومون بعمليتي المماثلة (assimilation)، والتكيف (accommodation) للخبرات الجديدة المكتسبة مع الخبرات القديمة المتعلمة السابقة، فالخبرات الاجتماعية التفاعلية المضافة، وخاصة التعامل مع الأقران تعزز عملية النمو المعرفي.

النظرية السلوكية:

تم الاستفادة من النظرية السلوكية في تطبيق التقنيات التالية في برنامج الوساطة الطلابية:

أ- **التسلسل المتطور** Forward chaining: في تدريب برنامج الوساطة الطلابية يتم استخدام نهج التسلسل المتطور الذي يتم فيه امتلاك المهارات التي تم تجزئتها بشكل تدريجي، مثلاً إتقان الخطوة الأولى، يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية، ثم إضافة الخطوة الثالثة، وهكذا.

ب- **التعلم الصحيح بدون أخطاء** Errorless Learning :الذي يتم فيه التأكد من كل طالب أنه يقوم بتنفيذ كل الخطوات بشكل سليم، وهذا يتم على النقيض من نهج المحاولة والخطأ، حيث إن نهج التعلم الصحيح بدون أخطاء يعزز الثقة، ويقلل الإحباط، ويدعم إحساس الطلاب الوسطاء بالكفاءة،، ويتم استخدام النمذجة والموجهات البصرية، مثل الملصقات؛ لزيادة نجاح الطلاب الوسطاء في تنفيذ الخطوات بنجاح، ويقوم الطلاب الأكثر كفاءة بلعب الأدوار في تنفيذ خطوات الوساطة أمام الوسطاء الآخرين أولاً حيث يلعبون دور القدوة، والنمذجة، وعلى الطلاب الآخرين التمكن جيداً من الخطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية من برنامج تدريب الوساطة الطلابية.

ت- **التشكيل** Successive approximation: للتأكد من نجاح الخبرة التعلمية، يبدأ الطلاب الوسطاء بإتقان المهارات المجزأة، والمرتبة من الأقل تعقيداً إلى الأكثر تعقيداً.

ث- **التلقين والإطفاء:** Prompting and Fading : التلقين والإطفاء لكل خطوة من خطوات عملية الوساطة تضمن تدريب الوسطاء بنجاح، مثلاً: يحمل الطلاب الوسطاء ملفاً(clip board) يحتوي على نموذج متابعة الوسيط، والذي بدوره يشتمل على خطوات الوساطة؛ حيث يعمل على تذكير الوسيط، وتوجيهه بالتدريج، وعند إتقان الخطوات، يتم إطفاء المذكرات reminders والموجهاتprompts بالتدريج، مثلاً في البداية قد يتم استخدام العرض ولعب الأدوار، وعندما تتقن الخطوات يتم استخدام الملصقات التي تحتوي على خطوات عملية الوساطة، في النهاية يتم استبدال الملصقات بمذكر لفظي بسيط A simple reminder للتدريب على الخطوات.

ج- **المتابعة الذاتية** :self- monitoring : الوسطاء يحملون ملفاً (clipboard) يحتوي على نماذج منها المتابعة الذاتية الذي يحتوي على الخطوات الواجب اتباعها في عملية الوساطة الطلابية، يقوم الوسيط بوضع علامة أمام الخطوة التي تم انجازها، فالمتابعة الذاتية التي يقوم بها الوسيط تعزز تنفيذ عملية الوساطة بنجاح.

ح- **التعلم المتكرر**: over learning: يتمرن الوسيط جيداً، ويتقن المهارة الخاصة بتلك الخطوة، ويقوم بها بشكل أوتوماتيكي قبل الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها.

خ- **تنفيذ التدريب في الميدان**: Conduct Training in context تنفيذ التدريب في البيئة المشابهة context يسهل نقل مهارات الوساطة الطلابية الجديدة التي تم اكتسابها، إلى البيئة المنوي تنفيذ عملية الوساطة فيها، وتؤدى تمرينات النمذجة، ولعب الأدوار في أماكن واسعة مثل الساحة المدرسية، أو المكتبة، أوفي الصالة الرياضية، وليس في غرفة الصف، يُتمرن الوسطاء على مهارات الوساطة مع أعضاء الفريق المنوي العمل معه في المستقبل، ويجب أن تكون طبيعة الخلافات المطروحة في لعب الأدوار للتدريب عليها مشابهة للخلافات التي سيواجهها الوسطاء، للتدخل بين المتنازعين في الساحة المدرسية.

د- **الطالب الوسيط يقوم بتوليد المبررات**: Student Generated Rationnales يتم النقاش مع الوسطاء حول المبررات، والأسباب التي دفعتهم للمشاركة في برنامج الوساطة، مناقشة الفوائد التي تعود من وراء عملية الوساطة، وأهمية قيام كل خطوة من خطوات عملية الوساطة، هذه الفرصة من تكوين مبررات داعمة تعزز فهم برنامج الوساطة الطلابية وتبني التزام شخصي لكل وسيط مشارك في برنامج الوساطة الطلابية(Cunningham& Cunningham,2001,25-28) .

ذ- **التدعيم** :Reinforcement و هو احد تقنيات الإشراط الإجرائي ،الذي يقوم على أساس الأحداث التي تلي السلوك، ويكون بعامة نتيجة للسلوك، فإذا ما أدى الحدث المشروط إلى زيادة احتمال أن يسلك الشخص بطريقة مشابهة في موقف مشابه، فإن الحدث يسمى مدعماً (مليكه،70:1990). مثلاً: أن يُوجه المدرب الثناء للوسطاء، بعد تأديتهم لكل مهارة، وأن يعزز سلوك الوسطاء، ويحفزهم لممارسته، بالاضافة لتقديم الهدايا التشجيعية للوسطاء، والقيام بالرحلات الترفيهية التي تقوي المهارات التي اكتسبها الوسطاء من خلال البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية، وتعززها.

نظرية التعلم الاجتماعي :

أكد ألبرت باندورا (Bandura,1973) أن الأطفال هم العناصر الفاعلة الأساسية في العملية التعليمية، وتشكيل سلوكهم الخاص بهم؛ لأنهم يلاحظون، ويقلدون، ويطبقون استجاباتهم على أوضاع اجتماعية، علاوةً على ذلك، تتأثر النواحي المعرفية، والعاطفية لهؤلاء الذين يلاحظون حل النزاع، أو وساطة الأقران، ويجدون كيف أنها تحفظ ماء الوجه، وتيسر حياة المدرسة، وقد حظيت نظرية كيرت ليفن Kurt Lewin باهتمام خاص، فقد حذر ليفين أن " على الشخص أن ينظر إلى الوضع التعليمي مع جميع محدداته الاجتماعية، والثقافية؛ باعتباره كتلة ديناميكية واحدة، وما لا يقل أهمية هو طريقة هيكلة رموز السلطة للبيئة، ومكافأة النظام، والذي يسميه ليفين "المناخ الاجتماعي"، وفقاً لذلك، حدد

ليفين مفهوم الصراع على أنه " الحالة التي تحرك فيها القوى المؤثرة على الفرد في اتجاهين متعاكسين " (الاشهب،2003).

ومن أهم تقنيات نظرية التعلم الاجتماعي التي تم الاعتماد عليها في الجلسات التدريبية هي النمذجة Modeling حيث تستند الى افتراض أن الانسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج، ويعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج، ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج، ويرى باندورا (Bandura,1973) أن هناك أربع عمليات متضمنة في النمذجة، وهي: العمليات الانتباهية وهي تنظم المدخل الحسي، وإدراك الحدث المنمذج، وعمليات الاحتفاظ retention التي يترجم فيها الحدث الملاحظ الى دليل للاداء مستقبلاً، وعمليات إعادة الإنتاج الحركي، وهي تشير الى تكامل مختلف الأفعال المكونة في أنماط استجابة جديدة، والعملية الرابعة هي عمليات الحافز، أو العمليات الدافعية ما إذا كانت الاستجابات المكتسبة من خلال الملاحظة سوف تؤدى (مليكة،1990:104-105) .

وقد استفادت **الباحثة** من هذه المبادئ المستندة على نظرية التعلم الاجتماعي للعالم باندورا في اكتساب المهارات المطلوبة في البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة، وتعزيزها، من خلال اتباع استراتيجية لعب الأدوار، ففي المراحل المبكرة من مراحل التدريب، يقوم المدرب بتنفيذ وعرض كل خطوة من خطوات عملية الوساطة، والمهارات الاخرى التي تضمنها البرنامج أمام الطلبة المتدربين، و فيما بعد يقوم الطلبة المتدربين انفسهم باداء المهارات المكتسبة أمام بعضهم البعض من خلال لعب الأدوار.

النظرية المعرفية الانفعالية السلوكية :

وهي تغيير الاعتقادات اللاعقلانية التي تثير الغضب لديه، ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية، تعمل على خفض استجابة الغضب، وتساعده على أن ينظر إلى الأشياء، والمواقف بنظرة أكثر واقعية، وإيجابية:(Ellis,1977). فالفرد الذي يشعر بالغضب غالباً؛ لأنه يقيم، ويفسر سلوك الآخرين بشكل خاطئ، ولم يقف الأمر عند ذلك الحد بل التوقعات السلبية التي يكونها الفرد عن الأشخاص، أو الأشياء، أو المواقف في البيئة يمكن –أيضاً– أن تؤدي إلى الغضب، فإذا جاءت توقعات الفرد نحو هذه الأشياء على عكس ما هو مخطط لها، يشعر بالغضب، وخيبة الأمل، وكذلك يشعر الفرد بالغضب عندما تكون أحاديث الذات لديه سلبية، وغير منطقية فالأحداث التي يتعرض لها الفرد في البيئة، ليست هي المسئولة عن الشعور بالغضب، بل طريقة تفكيره هي السبب في ذلك (حسين،2007: 44-47).

فتم تدريب الطلبة من خلال البرنامج التدريبي على خفض الاستجابات الفسيولوجية الناتجة عن انفعال الغضب عن طريق التدريب على تمارين الاسترخاء.

تعقيب الباحثة على محور الوساطة الطلابية :

سبق الإسلام الغرب في مجال الوساطة، وخاصة الوساطة العائلية بعدة قرون، حيث جاء في القرآن الكريم قوله ﷻ: ﴿ **وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَماً مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَماً مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلاحاً يُوَفِّقْ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً خَبِيراً** ﴾ (النساء: 35).

أما في الغرب فقد ظهرت الوساطة في بدايات الخمسينات، وعدَّ الغرب في أول الأمر أن الوساطة الغربية عالمية، وتنفع لكل الثقافات، وتغاضوا عن عامل البعد الثقافي، والديني، وهذا ما أثبت عدم صحته في التطبيق العملي، حيث واجهت الوساطة بمفهومها الغربي العديد من التحديات في السياق، والمجتمع العربي الفلسطيني، وأولى هذه التحديات هو الافتراض بأن الفرد المستقل هو القادر على اتخاذ القرار، وبالتالي التوصل إلى حل للنزاع؛ ولأن الواقع العربي يعطي للعائلة، والمجتمع دوراً مهماً، وحيوياً في عملية حل النزاع، ولا يقتصر الأمر فقط على الأفراد المباشرين في هذا النزاع، وعليه كلما كان للعائلة دور، وكانت التقاليد العشائرية قوية كان التحدي أكبر لتطبيق الوساطة، ثاني هذه التحديات أنه في الوساطة لا يوجد شرط، أو قيد في العمر على الوسيط، يستطيع الشاب، أو كبير السن، الرجل أو المراة أن يكون وسيطاً، وهو الأمر الذي يمثل تحدياً في مجتمع اقتصر فيه الصلح، والإصلاح على كبار السن، ومن الرجال فقط، وكذلك اعتاد الإنسان العربي على المصلح الذي يقدم له الحلول، ولعل مرد ذلك المجتمع الأبوي، والذكوري الذي يسيطر في مجتمعنا، وهو أمر لا نجد له صورة في الوساطة التي تركز على أن أصحاب القرار هم الأطراف، وليس الوسيط، وأن الحلول هي ملك الأطراف، ونابعة منهم.

أما بالنسبة لبداية تطبيق الوساطة الطلابية في مدارس قطاع غزة، كان هناك تخوف من فشل تطبيق هذا البرنامج في مدارس قطاع غزة، خاصة أن الطلاب في قطاع غزة يعيشون ظروفاً مجتمعية مختلفة عن الواقع الذي يعيشه الطلاب في الدول الغربية، ففي قطاع غزة يعيش الطالب واقعاً صعباً على جميع المستويات الاقتصادية، والسياسية، والنفسية، والاجتماعية، كما أن العوامل الموضوعية التي تعيشها مدارس القطاع من اكتظاظ الصفوف، وضيق الملاعب، والساحات، وضغط البرنامج الدراسي، ومحدودية الوقت للأنشطة اللاصفية كلها تساهم مساهمة حقيقية في حدوث النزاعات بين الطلبة، وعلى الرغم من هذه التخوفات تم تطبيق البرنامج في المدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، وقد ساهمت الباحثة في التطبيق، والإشراف على البرنامج من خلال عملها في برنامج غزة للصحة النفسية، من خلال خبرة **الباحثة** في تطبيق برنامج الوساطة الطلابية على مدار (6) سنوات،

كان من الواضح أن تطبيق هذا البرنامج أعطى نتائج إيجابية على مناخ المدرسي بشكل عام، وعلى الطلاب الوسطاء بشكل خاص، لا شك أنه كان هناك بعض التحديات، والمضايقات التي كانت تقلل من النجاح الذي يمكن أن يحققه برنامج الوساطة الطلابية بشكل عام، منها: الأوضاع السياسية، والمجتمعية الصعبة جراء الحصار المفروض على قطاع غزة، واستمرار الممارسات الهمجية للاحتلال الإسرائيلي، وفشل عدة محاولات للوساطة والإصلاح بين الأحزاب السياسية في فلسطين، مما انعكس سلبا على النتائج المرجوة من تطبيق برنامج الوساطة .

ثانياً: حل المشكلات الاجتماعية

تعريف حل المشكلات:

لغةً: مادته (حل)، وحل العقدة: فكها، ونقضها، فانحلت، ومنه المثل:" يا عاقد اذكر حلاً "؛ أي: اترك سبيلاً لحل ما أنت تعقده، فلا تكن عقدتك لا تحل، والحلّال: صيغة مبالغة، والحال بمعنى الفاك، يقال: " فلان حلال للعقد، كاف للمهمات "؛ أي: يحل المشاكل، ويكفي في الأمور المهمة (المنجد، 2002:146- 147).

والمشكلات مادتها (شكل)، وشكل الأمر: التبس، تقول العامة: " شكل فلان المسألة "، إذا علقها بما يمنع تمامها المشكل، والمشكلة جمعها مشاكل، ومشكلات، وهي: الأمر الصعب، أو الملتبس(المنجد، 2002:398).

- **اصطلاحاً :المشكلة**

جاء في (حريز،2007:17) تعريف المشكلة بأنها "الشعور، أو الاحساس بوجود صعوبة لا بد من تخطيها، أو عقبة لا بد من تجاوزها؛ لتحقيق هدف، أو يمكن القول: إنها الاصطدام بواقع لا نريده، فكأننا نريد شيئاً، ثم نجد خلافه ".

أما العتوم (العتوم،2004:237) فقد عرف المشكلة بأنها: " عائق يواجه الفرد، ويمنعه من تحقيق التوافق، أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر، والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات، وطرق مختلفة؛ للتخلص من هذه الحالة ".

وترى **الباحثة** أن المشكلة تنشأ من شعور الفرد، وإدراكه بوجود عائق سواء أكان داخلياً، أم خارجياً يمنعه من الوصول إلى تحقيق هدفه، ويقيم الفرد أن المتطلبات لحل المشكلة تفوق إمكانياته، سواء المعنوية، أو المادية، أو كلاهما، مما ينتج عن ذلك مشاعر التوتر، وعدم الرضا، ويتطلب حل المشكلة وجود رغبة لدى الفرد، وأن يستغل الفرد ما لديه من معلومات، وخبرات سابقة ويعمل على البحث الدائم عن معلومات، وخبرات جديدة التي تزيد من كفاءة الفرد حتى يستطيع إنجاز العمل الذي يريده، وحل المشكلة التي تواجهه.

المشكلات الاجتماعية:

عرف مور (Moore,2003:64) المشكلات الاجتماعية بأنها تتعلق بقضايا العلاقات الإنسانية، والتي قد تنشأ نتيجة اختلاف في وجهات النظر، القيم، والاتجاهات، ونقص في المعلومات.

في حين يراها (النباهين،1995: 44) أنها " موقف اجتماعي يجذب انتباه أكبر عدد ممكن من الأفراد، ويحفزهم على مراجعة مواقفهم، وإعادة التكيف عن طريق البحث عن حلول جديدة، وتعديل أفكارهم، واتجاهاتهم ".

مصطلح حل المشكلات الاجتماعية:

ورد في (الغصين،2008) أن مصطلح حل المشكلات Problem Solving جاء من اليونانية، فكلمة Problem هي من الكلمة اليونانية Problemat التي تعني " رمي الصعوبات في الطريق"، وكلمة Solve هي من الأصل Solver التي تعني يسهل، أو يخفى، وهكذا فإن أصل مصطلح " حل المشكلات " هو تسهيل، أو إخفاء الصعوبات الملقاة في الطريق. ويشير فيشر (Fisher,2005:83) إلى أن المشكلة هي مهمة تتضمن عدداً من المعطيات، وبعض المعلومات، وأن لكل مشكلة سياقاً خاصاً بها، وقد تكون العوامل المشكلة لهذا السياق مبهمة، وعلى الشخص الذي تواجهه هذه المشكلة أن يجد حلاً لها.

كما يعرفه العالم ديزريلا (D`zurilla,2002) بأنه عملية معرفية سلوكية ذاتية، يقوم فيها الشخص بمحاولات؛ لتحديد، أو استكشاف حلول تكيفية أو فعالة لمشاكل معينة، يواجهها في حياته اليومية، ومن خلال التعريف يتضح أن حل المشكلات عبارة عن نشاط عقلي واعي، ومنطقي ذي هدف، ويتضمن مقياس ديزريلا لحل المشكلات الاجتماعية عدة أبعاد هي:

1- الوعي الإيجابي بالمشكلة.
2- الوعي السلبي بالمشكلة.
3- الحل المنطقي للمشكلات، والذي تندرج تحته عدة تفرعات، هي:
   أ. تعريف المشكلة وتكوينها
   ب. إيجاد الحلول البديلة
   ت. اتخاذ القرار
   ث. تطبيق الحلول والتحقق منها.
4- النموذج اللامبالي، والمتهور.
5- النموذج المتجنب

كذلك وضح (جروان،86:2011) أن مفهوم " حل المشكلات " عملية تفكيرية، يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة، ومهارات؛ من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض، أو اللبس، أو الغموض الذي يتضمنه

الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة، أو خلل في مكوناته.

وورد في (السحيمي،61:1998) أن فنية حل المشكلة من الفنيات العلاجية الإرشادية التي يعبر بها كل طالب حسب قدرته عما يدفعه إلى سلوك العدوان، ومهمة الطلاب الآخرين، وبمساعدة الباحث لإيجاد الحلول المناسبة، وفي هذا تنفيس المشاعر، وإسقاطها، وتشجيع على التعبير أمام الآخرين، ومساهمة الآخرين في إيجاد الحلول المناسبة، كما أنها تفيد في الاستبصار الذاتي، حيث إن الهدف ليس هو التوصل إلى حل المشكلة الخاصة بقدر ما هو تشجيعه على التحدث، والتعبير بكافة الطرق عن المشكلات أمام مجموعة من الناس بحرية، وثقة، ودون خوف.

ومن وجهة نظر بياجيه فإن مهارة حل المشكلة ناتج متوقع، ومنطقي لتعلم المفاهيم، والمبادئ، وتعلم عمليات متتابعة، ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف، والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيداً، وصعوبةً (غانم، 204:2004).

القدرة على حل المشكلات:

هي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج عن مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء، يتقدم الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة، التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم، وإدراك الأسباب، والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها(العدل وعبد الوهاب،198:2003).

والقدرة على حل المشكلة تعتمد على عاملين أساسيين؛ هما: التعلم السابق، ومستوى الاستثارة، وقد ألحق كثير من علماء النفس مصطلح الانتقال الموصى على أثر الخبرات السابقة في التعلم، وحل المشكلات ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء، بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسية؛ مثل: تركيز الانتباه، وكيفية التوصل إلى مفاهيم المشكلة، ومبادئها، واتباعها(العدل وعبد الوهاب،186:2003).

وتعرف **الباحثة** القدرة على حل المشكلات الاجتماعية إجرائيا –بحيث تخدم أغراض الدراسة الحالية– على أنها " قدرة الطالب الوسيط في استخدام الخبرات السابقة، وما يمتلكه من مفاهيم ومعارف، ومهارات، في إيجاد أفضل الحلول المعقولة للمشكلات البسيطة، أو المعقدة التي تواجهه في التوسط لحل النزاع بين أقرانه، والاستفادة منها في حياته أيضاً سواء في البيت، أو أي مكان آخر بحيث تلبي هذه الحلول احتياجاته النفسية، والاجتماعية ".

كما ترى **الباحثة** أن العديد من تعريفات حل المشكلات أشارت إلى عناصر مشتركة فيما بينها مثل: المعرفة والخبرة السابقة للفرد، التي تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحه في حل المشكلات، بالإضافة إلى أن كل مشكلة تنطوي على بعد انفعالي، لا بد من اعتباره، فالفرد الذي لا يملك الثقة بقدراته لن تتوفر لديه الدافعية، والمثابرة للوصول إلى حل، ونتيجة معقولة، وكلما كانت المشكلة مرتبطة بالخبرة الشخصية للطالب، كانت دافعيته أقوى لمتابعة العمل؛ من أجل حلها.

تاريخ الاهتمام بمهارات حل المشكلات:

لقد برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بدايات القرن العشرين، من خلال أعمال العديد من علماء النفس، أمثال ثورانديك Thornadike، وتجاربه على القطط، ثم أعقبه كوهلر بإجراء تجاربه على الشمبانزي، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع؛ لأنه يشكل جانباً رئيسياً من عملية التعلم، والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة . وتطورت أساليب "حل المشكلات" بدءاً من أسلوب التجربة، والخطأ، مروراً بأساليب الاكتشاف، واتباع القوانين، ومعالجة المعلومات، واستراتيجيات حل المشكلات العامة، والخاصة، والقياس، وانتهاءً بأسلوب العصف الذهني(جروان،86:2011).

خصائص المشكلات:

1- **فردية:** المشكلة في الأصل فردية؛ لأنها تخص فرد معين، وما يعدُّه شخص ما مشكلة، قد يراه شخص آخر على أنها ليست بمشكلة؛ وذلك بسبب الفروق الفردية بين الأفراد، وقد تصبح المشكلة جماعية عندما يشترك بنفس المشكلة عدد من الناس في وقت معين.
2- **المشكلة لها جانب إدراكي:** إن من خصائص أي مشكلة أن يكون لها جانب عقلي، فالمشكلة تتطلب الوعي، والتفكير ؛ لإدراك وجودها.
3- **المشكلة لها جانب انفعالي:** يصاحب المشكلة الكثير من الانفعالات، كالتوتر، والخوف، والقلق، والاكتئاب، وغيرها.
4- **المشكلة لها أبعاد متعددة:** أي مشكلة يواجهها الفرد قد يكون لها أبعاد متعددة، كالبعد الشخصي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو السياسي، وقد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين، أو بصورة فردية.
5- **المشكلة تأخذ أشكال متعددة:** يواجه الناس أشكال متعددة من المشكلات فقد يكون موضوعها انفعالياً، أو شخصياً، أو معرفياً، أو اجتماعياً، أو أخلاقياً، أو لغوياً، أو حسابياً، وغيرها (العتوم،237:2004).

أسباب المشاكل والنزاع :

وضح (سروجي،102:2007) دائرة النزاع التي تصنف أسباب المشاكل، والنزاع في مجموعات كما يلي:

أسباب نزاعات العلاقات:

- العواطف الحادة.
- المفاهيم الخاطئة، والقوالب الجامدة.
- الاتصالات الضعيفة، أو سوء الاتصال.
- تكرار التصرفات السلبية.

أسباب النزاعات على بيانات المعلومات:

- نقص المعلومات.
- سوء تبليغ المعلومات.
- اختلاف الآراء حول الأمور المتعلقة.
- اختلاف في تفسير البيانات.
- اختلاف في إجراءات التقييم.

أسباب نزاعات المصالح:

- وجود تنافس حقيقي، أو منظور حول مصالح حقيقية، مصالح إجرائية، مصالح نفسية.

أسباب النزاعات البنيوية:

- أنماط سلوكية، وتفاعلية مدمرة.
- سيطرة غير منصفة، أو متساوية على ملكية الموارد، وتوزيعها.
- عدم المساواة في السلطة، والنفوذ.
- عوامل جغرافية، ومادية، وبيئية تعيق التعاون.
- قيود زمنية.

أسباب نزاعات القيم:

- معايير مختلفة لتقييم الأفكار، والتصرفات.
- أهداف استثنائية في قيمتها.
- طرق مختلفة في الحياة، والأيديولوجية، أو الدين.

خطوات حل المشكلات:

يرى علماء النفس أن التفكير بالمشكلة يمر بأربع مراحل حتى يتمكن المراهق، أو الشاب، أو الإنسان بشكل عام من حل مشكلته:

1.مرحلة الاعتراف بالمشكلة، وفهمها.

2.مرحلة توليد الأفكار، والفرضيات.

3.مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة.

4.مرحلة اختيار، الفرضية وتقويمها.

لكن هذه المراحل كما يرى آخرون ليست حتمية، أي ليس بالضرورة أن نستحضر الخطوات الأربع حتى نصل إلى حل للمشكلة، فقد يمكن التوصل إلى الحل باتباع بعضها، وبصفة عامة فإننا نحتاج إلى تحديد المشكلة بالكشف عن أسبابها، ودوافعها الكامنة، وأن نعالج الأسباب، لا المظاهر (حريز،113:2007).

كما اقترح (جروان،2011 :90-91) عدداً من الخطوات التي يمكن اتباعها عند مواجهة المشكلة، ولخصها كالتالي:

- دراسة عناصر المشكلة، والمعلومات الواردة فيها، والمعلومات الناقصة، وفهمها، وتحديد عناصر الهدف، والحالة الراهنة، والعقبات التي تقع بينهما.
- تجميع المعلومات، وتوليد أفكار، واستنتاجات أولية لحل المشكلة.
- تحليل الأفكار المقترحة، واختيار الأفضل منها في ضوء معايير محددة.
- وضع خطة لحل المشكلة.
- تنفيذ الخطة، وتقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعة.

نموذج جيلفورد لحل المشكلات:

قدم جيلفورد (Guilford,1986) نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في التكوين العقلي، وأطلق عليه" Structure of intellect problem solving Model"، وتبدأ الخطوة الأولى في حل المشكلة باستقبال النظام العصبي، أو نظام الاتصالات لديه لمثير خارجي من البيئة، أو مثير داخلي من الجسم، قد يكون على شكل انفعالات، وعواطف، ثم تتعرض المثيرات الخارجية، أو المدخلات لعملية تصفية filtering في الجزء السفلي من الدماغ، وتتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مراكز الدماغ العليا، حيث الإدراك، والمعرفة، ويؤكد جيلفورد أهمية دور الذاكرة في عملية التصفية، حيث إن مخزون الذاكرة يتضمن بعض المفاهيم المسبقة، والنزعات التي تسد الطريق أمام وعي الفرد، وإدراكه لبعض المثيرات، أو المشكلات، ويعرف هذا النشاط الانتقائي

بالانتباه، أما المثيرات المهيجة للنظام العصبي، التي يسمح لها باختراق البوابة، فإنها تنبه الفرد لإدراك وجود مشكلة أولاً، وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً، ويشير جيلفورد إلى أن بعض المشكلات تستعصي على الحل؛ لعدم إدراكها بشكل صحيح، وعند الإصرار على مواصلة المحاولة؛ للوصول إلى حل للمشكلة الخطأ، وضعٌ كهذا يتطلب إعادة النظر في طبيعة المشكلة، والبحث عن معلومات، وحقائق جديدة في المصادر الخارجية؛ من أجل إعادة بناء المشكلة، والبدء بجولة جديدة من نشاطات التفكير المتشعب التي تتضمن بدائل جديدة للحل لم تطرح في المرة الأولى، وقد يكون من بينها الحل الصحيح(جروان،2011:100-101).

فوائد استخدام استراتيجية حل المشكلات :

- وصول المتعلم إلى حل للمشكلة يعني له تحقيق هدف يسعى إليه، فتزيد من ثقته بنفسه، وشعوره بالانجاز.
- نجاح المتعلم في حل المشكلة يزيد من نشاطه، وفاعليته؛ لتحقيق أهداف جديدة يسعى لتحقيقها في حياته(ابورياش وقطيط ،2008:63).

العوامل التي تحكم النشاط الذهني عند حل المشكلة:

أولاً: مدى قابلية المشكلة للحل: يجب أن تكون المشكلة موضوع البحث، قابلة للحل باستخدام استراتيجية لا تتوقف، على افتراض أن سعة الذهن، أو التفكير محدودة.

ثانياً: محدودية السعة الذهنية: يواجه الأفراد عند معالجة المشكلة صعوبات متعددة، ومتباينة؛ بسبب ضيق السعة الذهنية التي تظهر في صورة:

- الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل.
- نسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل.

ثالثاً: مستوى الخبرة ودرجة المعرفة: إذ إن الأفراد الخبراء في حل المشكلة يكون استيعابهم للمشكلة التي تواجههم أيسر؛ بسبب أن مهاراتهم لا تسمح لهم بحل المشكلة بدرجة متدنية من التوتر، والضغط على عملياتهم الذهنية.

رابعاً: مستوى ذاكرة الفرد، وطبيعة أنواع الذاكرة المسيطرة: وهذا يتوقف على سعة ذاكرة الفرد، ونوعها فيما إذا كانت طويلة المدى، أم قصيرة المدى، ويفترض أن الفرد حينما يواجه مشكلة تتطلب حلاً يصبح في حالة ذهنية تسمى دمج الأهداف، وأحد هذه الأهداف هو الميل نحو إكمال المهمة بالمستوى المحدد(أبورياش وقطيط ،2008:69-70).

العوامل المساعدة على تنمية سلوك حل المشكلة:

هنالك عدد كبير من العوامل التي تساعد على حل المشكلة، ولكن ليس بالضرورة حلها مثل:

أ- تحديد حجم المشكلة، وعناصرها.

ب- تحديد استراتيجيات الحل: من المفيد الإبقاء على أكثر من استراتيجية للحل، في حال فشل الاستراتيجية الأصلية.

ت- استرجاع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة: القدرة على ربط المعلومات القديمة، مع عناصر الموقف المشكل تساعد على فهم المشكلة، وزيادة احتمالية الوصول إلى حل.

ث- البحث عن مفاتيح الحل: من المفيد أن يفكر الفرد بالمفاتيح الرئيسة في المشكلة؛ من أجل تنشيط الذاكرة، وسهولة عناصر المشكلة، وفهمها، وتوفير التلميحات التي تساعد على إدراك عناصر المشكلة.

ج- التدريب على توليد الفرضيات البديلة: من الأفضل البدء بالفرضيات البسيطة، ومنها يتم الانطلاق إلى الفرضيات الأكثر تعقيداً.

ح- الدافعية المعتدلة، والواقعية للحل: إن الإحساس بالإحباط، أو التسرع نحو الحل يعمل على تقليل حتمية الوصول للحل؛ لذلك يفضل أن تكون دافعية الفرد، واستعداده للحل في المستوى المعتدل، والمنطقي من الاستثارة.

خ- وضع خطة للحل: يجب أن يكون حل المشكلات عملية منظمة لا عشوائية، من خلال فهم عناصر المشكلة، ووضع آليات الحل، وصياغة الفرضيات، وتكييف الأساليب المتبعة في الحل؛ لتناسب المشكلة (العتوم، 2004:251-252)

مصادر الخطأ في حل المشكلات:

يشير سعيد عبد العزيز (2007) إلى مصادر الخطأ التالية، منها:

1. عدم الدقة في وصف المشكلة، وتعريفها إجرائياً.
2. عدم الإلمام بجميع عناصر المشكلة.
3. تجاوز جانب، أو أكثر في المشكلة.
4. عدم تخصيص الوقت الكافي للتعاطي مع المشكلة.
5. عدم الدقة في التفكير، واللجوء إلى التخمين.
6. عدم فحص الاستنتاجات بدقة.
7. عدم الدقة في العمل.
8. عدم بذل جهد كاف لحل المشكلة.
9. التفكير السريع في الحلول، والقفز للإجابات.

10.عدم تقويم الحلول (أبورياش وقطيط،2008:79-80).

عوامل نجاح أسلوب حل المشكلات:

1.أن تكون المشكلة نابعة من حياة الطلاب أنفسهم.
2. أن تتحدى المشكلة تفكير الطلاب.
3. أن تكون المشكلة ذات معنى، وأهمية في المجتمع.
4.أن تكون ملائمة لمستوى نضج الطلاب.
5.أن تكون مصادر المعرفة، ووسائلها متوفرة لدى الطلاب.
6. أن يسود جو العمل روح المحبة، والتعاون العلمي (السكران، 1989:152).

الفرق بين الذكور، والإناث في القدرة على حل المشكلات:

جاء في دراسة (Noakes,et.al.,2006:9) أنه حسب النظريات الاجتماعية، تميل الإناث إلى اختيار الأساليب البناءة، لا الهدامة في حل المشاكل، والنزاعات؛ لأنه في العادة يتم تعزيز السلوك الاجتماعي المقبول لديهن منذ الصغر، ويتم تثبيط السلوك العنيف، على العكس من ذلك يتم تعزيز السلوك العنيف لدى الذكور، ويتم تعليمهم كيف يكونون صارمين في الدفاع عن حقوقهم؛ لذلك قد يميل الذكور لاختيار القوة الحازمة، أو التقنيات العنيفة للتعامل في إنهاء خلافاتهم، وجاء من نفس المصدر السابق، إن السلوك المرتبط بالنوع الاجتماعي (Gender type behavior) قد يتم تقويته في عمر البلوغ، فالتغيرات الجسدية التي تحدث في هذه المرحلة تؤدي إلى زيادة الضغوطات على الأطفال الكبار، والمراهقين للانصياع للمعايير الاجتماعية؛ ولأن الإناث يصلن إلى مرحلة البلوغ أسرع من الذكور، يشعرن أكثر بالضغوط التي تلزمهن للانصياع للمعايير الاجتماعية، أسرع من الذكور،، فعندما تواجه الإناث المشكلات، تحاول أن تستخدم طرقاً مقبولة اجتماعيا لحلها، وللمحافظة على الترابط مع الأصدقاء.

ووضح (حريز،2007:123) الفرق بين مفهومي الرجل والمرأة في مواجهة المشكلات:
بالنسبة للرجل: مفهوم الكفاءة، والفاعلية، والإنجاز إحساس ملازم له؛ من أجل إشباع الذاتية الذكرية، والنجاح؛ أي أنه يقدر نجاحه إذا كان هذا النجاح بمجهوده الشخصي، وعندما يحس الرجل باختلال بهذا النجاح، أو نقص يلجأ إلى العزلة، ويصاحب ذلك تغير في المزاج، وعدم التركيز، ويقل عطاؤه، فالرجل يفكر بشكل تسلسلي، وفرز منطقي، وتحليلي في مواجهة المشكلات، والأزمات.

أما بالنسبة لمفهوم المرأة في مواجهة المشكلات فهو القدرة على الحديث عن المشكلات، وتفضل وجود من ينصت لها أكثر من احتياجها لحل المشكلات، عندما نقارن بين كثرة شكاوى المرأة،

وكثرة علاقاتها الاجتماعية، نستنتج طبيعة تصرفها، وطريقة تقييمها للأمور، وحلها، والمرأة تكون أكثر كفاءة، وقدرة على حل مشكلاتها بعد تخطي مرحلة التحدث، وبث الشكوى.

حل المشكلات من المنظور الإسلامي :

إن كثيراً من آيات القرآن الكريم كان لنزولها سببٌ خاصٌ بها، وهذا السبب هو وقوع المشكلة التي تعترض حياة المسلم، فيقف عندها العقل البشري حائراً، فلم يجد لحلها من سبيل، ولا ملجأ إليه، سوى أن يهرول ساعياً إلى النبي ﷺ سائلاً شاكياً، وما عند النبي ﷺ من جواب غير أنه يملك الترقب، والانتظار، وربما تطول الوقفة أولا تطول، ولكنها وقفة المتعلم تحمل في طياتها التوتر، والقلق، إنها اللحظة التي تسبق لحظة الوصول إلى الهدف، والهدف إنما يعني: الارتياح، والغبطة بلذة الظفر باكتشاف المعرفة من بين حنايا المجهول (الفورتيه،16:1994).

فقد عنى الإسلام عناية فائقة بدعوة الإنسان إلى ملاحظة الظواهر الكونية، والتفكير في بديع خلق الله ﷻ، قال الله ﷻ: ﴿ **الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ**﴾(آل عمران: 191).

كما اهتم الإسلام منذ أن بعث الله سيدنا محمد ﷺ إلى الأمة، قبل أكثر من أربع عشرة قرناً من الزمان بحل المشكلات، وبهذا يكون الإسلام قد سبق العلم الحديث باستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، وفي قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام أسوة، وقدوة لنا، فقد جاء في قوله ﷻ: ﴿ **وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لأَبِيهِ آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَاماً آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلالٍ مُبِينٍ ۞ وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنْ الْمُوقِنِينَ ۞ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ ۞ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنْ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ ۞ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ ۞ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِي لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَا مِنْ الْمُشْرِكِينَ**﴾ (الأنعام: 74،79)، هذه الآيات الكريمة تعرض شعور إبراهيم عليه السلام ببطلان عبادة الأصنام، وعدم استحقاقها للربوبية، مما أثار في نفسه مشكلة أخذت تلح عليه، وتسيطر على تفكيره، وهي : من هو إله هذا الكون؟ وحينما شعر إبراهيم عليه السلام بهذه المشكلة، شعر بدافع قوي يدفعه إلى التفكير فيها؛ بهدف الوصول إلى معرفة إله الكون، وخالقه، وقد ساعد على نشوء هذا الدافع لديه فطرته السليمة، وروحه الصافية، وعقله الراجح، هذا فضلاً عن هداية الله، وتوفيقه، وقد انتقل إبراهيم عليه السلام بعد ذلك إلى مرحلة الملاحظة، وجمع البيانات، فأخذ يلاحظ الظواهر الكونية المختلفة في السموات،

والأرض؛ لعله يهتدي منها إلى معرفة الإله، فنظر في الكواكب، والقمر، والشمس، وفي غيرها من الظواهر الكونية الأخرى سواء في السموات، أوفي الأرض.

وفي أثناء مرحلة الملاحظة، وجمع المعلومات عن الظواهر الكونية المختلفة، وضع إبراهيم عليه السلام بعض الفروض، فلما جن الليل، ورأى كوكباً يتلألأ في السماء المظلمة، وضع فرضاً مؤداه أن هذا هو الإله، ولكنه حينما تبين له أن هذا الكوكب قد أصابه التغير؛ إذ إنه أفل، ولم يعد ظاهراً، استبعد هذا الفرض؛ لأنه فرض غير ملائم؛ إذ إن الإله يجب أن يكون ثابتاً، لا يصيبه التغير، وموجوداً دائماً لا يغيب، ولما رأى القمر ساطعاً في جوف الظلام، وضع فرضاً آخر، مؤداه أن القمر هو الإله، ولكنه لما رآه يغيب أيضاً استبعد هذا الفرض؛ لعدم ملاءمته لصفات الألوهية. ولما رأى الشمس ساطعة تملأ الدنيا ضياءً ودفئاً، وأكبر حجماً من الكواكب الأخرى، وضع فرضاً آخر فقال: إن الشمس هي الإله، ولكنه لما رآها تغيب أيضاً استبعد هذا الفرض؛ لعدم ملاءمته لصفات الألوهية، وبعد استبعاد هذه الفروض جميعاً؛ لعدم ملاءمتها، قام إبراهيم عليه السلام بوضع فرض نهائي مؤداه أن الإله هو الذي خلق الكواكب جميعاً، والسموات، والأرض، وجميع ما فيها من مخلوقات، ولاشك أنه فكر في هذا الفرض الذي اهتدى إليه أخيراً، وجمع كثيراً من الملاحظات الأخرى عن الظواهر الكونية، فلم يجد ما ينقض هذا الفرض، بل وجد أن جميع ما يشاهده من بديع خلق الله، وصنعه، ومما في الكون من نظام محكم يدل على وجود إله قوي قادر حكيم، هو الذي خلق هذا الكون، وما فيه من مخلوقات في هذا النظام المحكم الدقيق (نجاتي، 1982:130-131).

ولا ينسى أحد كيف قام الرسول ﷺ بحل مشكلة حدثت بين القبائل في شبه الجزيرة العربية، عام 18 قبل الهجرة، حول من سيكون له شرف إعادة الحجر الأسود لمكانه، فاتفقوا على أن أول من سيدخل عليهم يحكّمونه فيما بينهم، فكان أول من دخل هو رسول الله ﷺ الذي حل المشكلة بطريقة في منتهى الذكاء، وهي أن يمسك شيخ كل قبيلة طرفاً من قطعة قماش يضعوا في وسطها الحجر الأسود، ثم قاموا برفعها إلى موضع الحجر الأسود، وتقدم النبي محمد ﷺ، ووضع الحجر الأسود بيديه، في مكانه فحل بذلك المشكلة التي كادت تسبب حروباً بين قبائل العرب.

النظريات المفسرة لحل المشكلات:

نظرية النمو المعرفي عند بياجيه:

يسمي" بياجيه" التفكير في مرحلة المراهقة بأنه التفكير الصوري Formal Thinking، فالمراهقة هي مرحلة العمليات الصورية حيث تصل القدرة على اكتساب المعرفة، واستخدامها ذروتها. ففي هذه المرحلة ترتبط، وتتكامل التقدمات النمائية التي حققها الطفل طوال المراحل السابقة؛ لتخلق كياناً عقلياً كلياً ممنهجاً، ومنظماً إلى حد كبير، فالتفكير الآن أصبح عقلانياً إلى درجة كبيرة، وأصبح يمثل أساساً

لحياة عقلية راشدة. من أشكال التفكير الصوري، أو الرسمي Formal thinking القدرة على حل المشكلات، أو على تناول المشكلة على نحو يسمح باختبار العديد من البدائل، وتجربتها، أو التامل فيها، وجمع البيانات حول كل منها، قبل أن يختار أحدها؛ لتكون أنسب الحلول في نظره للمشكلة، وفي هذا التوجه تكون كل البيانات، والافتراضات التي تقدم للمراهق قابلة للفحص، والاختبار، ويكون قبولها رهناً بصلاحيتها، وفي هذا يختلف المراهق عن الطفل في مرحلة المدرسة؛ حيث كان يقبل التفسيرات الأولية، والاقتراحات كحلول، أو باعتبارها قضية صحيحة، أو حقائق. وفي سياق هذا التقدم المعرفي يكون المراهق قادراً على استخدام التفكير الاستنتاجي Deductive Reasoning، بمعنى الاستدلال من مجموعة قضايا للوصول إلى نتيجة، وقد سمى " بياجيه " هذا النمط من التفكير " التفكير الاستنتاجي– الافتراضي Hypothetical Deductive Reasoning، والمراهقون –أيضاً– قادرون على التفكير الاستقرائي Inductive Reasoning ، بمعنى البدء بالخبرات النوعية الفردية، والتقدم منها إلى المبادئ العامة (كفافي، 2009:357-360).

نظرية التعلم الاجتماعي:

يقصد بالتعلم الاجتماعي اكتساب الفرد، أو تعلمه استجابات، أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف، أو إطار اجتماعي، وحيث إن التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يحدث في إطار، أو سياق اجتماعي فإن استيعاب هذا السياق الاجتماعي، وتفسيره، واستدخاله، يتاثر بما لدى الفرد من أطر معرفية، وبصورة أكثر دقة بالبناء المعرفي لدى الفرد، وما ينطوي عليه من محتوى معرفي، وخبرات، واستجابات، و ناتج هذه الاستجابات، ومن ثم يؤثر كل هذه على عمليات الانتقاء الذاتي للاستجابات، وإن الاقتداء بالنموذج، أو محاكاة الأنماط السلوكية التي تصدر عنه، انتقائي، تحكمه دوافع الفرد الملاحظ، والتعزيزات التي يتلقاها، أو يتوقع الحصول عليها؛ نتيجة الاقتداء بالنموذج، أو محاكاته، ويعد التعزيز هنا ميسر لعملية التعلم، لكنه ليس ضرورياً لإتمامها، أو لاكتساب التعلم، كما أن هناك العديد من العوامل الأخرى غير التعزيز، ومترتباته، والتي تقف خلف ما يعمله الناس، أو يسلكونه ، وما لا يعملونه، أو يسلكونه ، فكثير من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الفرد يجد نفسه مدفوعاً لأدائها دون سبب، أو تفسير يكون واضحاً له على الأقل (الزيات،1996:364-375).

وجاء في (الدليم،1991:367) الملاحظون قادرون على حل المشاكل بالشكل الصحيح، حتى بعد أن يكون النموذج، أو القدوة فاشلاً في حل نفس المشاكل، فالملاحظ يتعلم من أخطاء القدوة مثلما يتعلم من نجاحاته، وإيجابياته، والتعلم من خلال الملاحظة يمكن أن يشتمل على سلوكيات إبداعية، وتجديدية، والملاحظين يستنتجون سمات متشابهة من استجابات مختلفة، ويصفون قوانين من السلوك تسمح لهم بتجاوز ما قد سمعوه، أو رأوه ، ومن خلال هذا النوع من التنظيم نجدهم قادرين على تطوير أنماط جديدة من التصرف، يمكن أن تكون مختلفة عن تلك التي لاحظوها بالفعل.

طبقاً لنظرية التعلم الاجتماعي، فإن الشباب الذين لا يحققون نجاحاً في محاولاتهم اتباع سلوكيات جديدة، يتأثر إدراكهم سلباً على ذواتهم، وبالتالي ستكون لديهم استجابات محدودة في المستقبل، ومن خلال الأبحاث تم دعم هذه النظرية، وخاصة من خلال دور الكفاءة الذاتية self efficacy في تعزيز السلوكيات الصحية للمراهقين، فبرامج الوقاية من العنف تعزز الكفاءة الذاتية، والسلوكيات المقبولة اجتماعياً، فالطلاب يتعلمون أن الشخص القوي، والفعال هو الذي يمتلك خيارات، وبدائل سلمية لحل المشكلات(Meyer, et. al.,2003:25).

النظرية السلوكية:

النظرية السلوكية تنظر إلى المشكلة على أنها مجموعة المثيرات التي هي بحاجة إلى الحل، أو مجموعة استجابات تعليمية عند السلوكيين، تقوم على ارتباط المثيرات، والاستجابات، و ترى أن الفرد عندما يواجه مشكلة يحاول حلها عن طريق الاستجابة، ويوظف ما لديه من معلومات، ومفاهيم، وعادات فكرية سبق له تعلمها، وهذا ما يسمى بجانب الخبرة عند أصحاب النظرية السلوكية، فالنظرية السلوكية بحد ذاتها تركز على التعليم عن طريق ارتباط سلسلة من الاستجابات مع سلسلة من المثيرات، وبالتالي يتم التعميم ومن ثم يتم التمييز، فالتعميم يؤدي إلى التعليم البسيط. كما تركز نظرية ثورانديك على أسلوب المحاولة والخطأ، وهذا الاتجاه يؤكد بأن الفرد عندما يواجه مشكلة فإنه يعمل على إيجاد حل لها، عن طريق قيامه بعدة محاولات خاطئة من خلالها يتوصل إلى الحل الصحيح (عبد الهادي،153:2004).

نظرية الجشتلط:

تبنى هذه النظرية على معرفة العلاقات الجزئية من خلال الكل، وتوضح بأن التفكير يرتكز على التنظيم الإدراكي للبيئة المحيطة، ومن ثم استبصار الموقف الكلي، وخاصة عندما يواجه الفرد موقفاً، أو مشكلة ما، ويعدُّ " كوهلر" احد منظري هذا الاتجاه الذي يوضح ذلك من خلال تجربة تم فيها وضع قرد داخل قفص في حالة جوع، وكان في أعلى القفص قطف موز، وقام القرد بعدة محاولات خاطئة، بعد ذلك أخذ فترة من الوقت، وكان في القفص العديد من الصناديق، فقام بوضعها فوق بعض حتى وصل إلى قطف الموز، فالعملية التي قام بها بحد ذاتها تعد بمثابة إدراك للعلاقات الجزئية من خلال الكل، هذا الاتجاه يؤكد على إدراك العلاقات من خلال عملية الاستبصار، والفهم، وأن التعلم في هذا الاتجاه يؤكد على الإدراك الكلي للمشكلة (عبد الهادي،154:2004).

ترى **الباحثة** في ضوء عرض النظريات سابقة الذكر، أنه خلال تدريب الطلبة الوسطاء على برنامج الوساطة الطلابية المتضمن حل المشكلات، تم اعتبار النمو، والتطور المعرفي لدى الطلبة مستفيدة بما جاء في نظرية النمو المعرفي لبياجيه، والاستفادة من مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي

للعالم باندورا في اكتساب مهارة حل المشكلات من خلال الملاحظة، والنمذجة باتباع استرايجيات لعب الأدوار في التدريب؛ لتعزيز اكتساب المهارة المطلوبة، كذلك تم عرض كامل في البداية لمراحل حل المشكلات؛ لإعطاء الصورة الكلية، ومن ثم تم تفصيل كل مرحلة على حدة، والتدريب عليها، وهذا يوضح الاعتماد على مبدأ النظرية الجشتلطية، أما بالنسبة للنظرية السلوكية المتعلقة بمحاولات الصواب والخطأ، فلم يتم الاعتماد عليها، فقد تم تدريب عملي للطلبة الوسطاء بشكل مكثف، وإكسابهم المهارات الصحيحة لحل المشكلات؛ لأنه لا مجال للمحاولة والخطأ في التطبيق العملي لمهارات حل المشكلات، و لمراحل الوساطة الطلابية.

تعقيب الباحثة على محور القدرة على حل المشكلات الاجتماعية:

يتعرض الطالب في محيط المدرسة إلى العديد من المشكلات الاجتماعية في التعامل مع أقرانه، والتي تتطلب التدخل، والوصول إلى حل لها، من هذه المشكلات التي تتعلق بالنزاع حول الممتلكات الخاصة من أدوات دراسية، أو ممتلكات تخص المدرسة، وقد يكون راجعاً إلى مشاعر الغيرة، والحسد المتعلقة بالتحصيل الدراسي، أو اختلاف في الطبقات الاجتماعية، والاقتصادية بين الطلاب، وقد تكون راجعة لسوء في التواصل، والمفاهيم الخاطئة، أو متعلقة بالعواطف الحادة، وفي أحيان قد يفشل الطالب في حل المشكلات التي تواجهه، ويحتاج لمن يستطيع مساعدته في حلها، ومن منطلق أن الطالب الوسيط لديه القدرة الأكبر من البالغين على اكتشاف المشكلة بين أقرانه، والتدخل في حل النزاع بشكل مبكر قبل تصاعد الخلاف، فقد جاء أهمية دور الطالب الوسيط في مساعدة أقرانه المتنازعين على التواصل، وإعادة الثقة بالذات، والتشارك في حل المشكلات، والتعامل مع النزاعات عن طريق الحوار، والمناقشة، والتحكم بالانفعالات، ولو نظرنا إلى مراحل عملية الوساطة الطلابية التي اعتمدتها الباحثة في دراستها وهي:

1. الموافقة على الوساطة، وتحديد الأدوار، والقواعد.
2. سماع القصة، وجمع المعلومات.
3. التقريب في وجهات النظَر.
4. التأكيد على الاهتمامات، وليس المواقف.
5. طرح البدائل، تقييمها، واختيار الأفضل (رابح–رابح).
6. عقد الاتفاقية.

فهي تتضمن مبادئ خطوات حل المشكلة التي اتفق عليها العلماء، والتي توصل عدد من الباحثين إلى تحديد الخطوات العامة، ولخصها (جروان،2011 : 90-91) كالتالي:

– دراسة عناصر المشكلة، والمعلومات الواردة فيها، والمعلومات الناقصة، وفهمها، وتحديد عناصر الهدف، والحالة الراهنة، والعقبات التي تقع بينهما.

- تجميع المعلومات وتوليد أفكار، واستنتاجات أولية لحل المشكلة.
- تحليل الأفكار المقترحة، واختيار الأفضل منها في ضوء معايير محددة.
- وضع خطة لحل المشكلة.
- تنفيذ الخطة، وتقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعة.

ثالثاً: التحكم بالغضب

تعريف التحكم بالغضب:

- **لغةً التحكم** من (حَكم): حُكماً، وحكومة بالأمر، وللرجل، أو عليه، وبينهم: قضى، وفصل، تحكم في الأمر: حكم فيه، وفصل برأي نفسه من غير أن يبرز وجهاً للحكم، تصرف فيه وفق مشيئته، أو جاز فيه حكمه (المنجد،2002:146).

غضب: غضباً، ومغضبة عليه: أبغضه، وأحب الانتقام منه، فهو غَضِبٌ، وغضوب، وغضبان، وهي غضبى، وغضوب، وغضبانة، وجمعها غضبى، وغَضَاب، وغُضَابى(المنجد،2002:553).

كما جاء في (معلوف،1966:553) يقال: " غضب لفلان "؛ أي: غضب على غيره من أجله، ويقال: غضب من لاشيء؛ أي: من غير شيء يوجب الغضب، وغاضبه مغاضبة؛ أي: حمله على الغضب، والغضابي: الكدر في معاشرته.

- **اصطلاحاً الغضب:**

يرى الغزالي (الغزالي،1425: 1514) أن الغضب قوة كامنة في النفس، لا تثار إلا بمثير يفجر ثباتها، والأسباب المهيجة للغضب هي الزهو، والعجب، والمرح، والهزل، والتعبير، والغدر، وشدة الحرص على المال، والجاه، وهي بجميعها رديئة مذمومة شرعاً، وعقلاً، ولا خلاص من الغضب مع بقاء الأسباب، فلا بد من إزالة أسبابها بأضدادها(السحار،2011).

كما تعرف أفيريل (Averill,1982) الغضب بأنه " انفعال شديد يشتمل على حالة من الصراع، ويرتبط في المستوى البيولوجي بأجهزة العدوان، وفي المستوى النفسي فإنه يهدف إلى تصحيح بعض الجوانب التي يعدها الفرد الغاضب خاطئة من وجهة نظره، أما في المستوى الاجتماعي فإنه يرتبط بالتجسيد الرمزي، والوعي بالذات، ويلعب دوراً هاماً في المحافظة على المعايير الخلقية المقبولة " (الشناوي والدماطي،1993:9).

ويشير (سند، 1997،35) إلى أن الغضب حالة انفاعلية مؤلمة، تتميز بتهيج فسيولوجي مرتفع حيث يزداد النبض، ويزداد التنفس، وتضيق حدقة العين، ويندفع الدم إلى العضلات، وتفرز الغدة الادرينالية هرموناتها، وإن هناك عدة تصنيفات للغضب، فهناك الغضب الصريح anger

manifest والغضب الكامن latent anger، فالغضب الصريح يكون واضحاً، ويعي الشخص به أما الغضب الكامن فيتم كبته إلى المستوى اللاشعوري، ولا يعي الشخص به.

وعرفته (سليمان،14:2007) بأنه " حالة انفاعلية تشتمل على مجموعة من الدرجات، تبدأ بالغضب البسيط، والاستثارة، والضيق ثم تنتهي بالغضب الشديد المتمثل في العنف، ويتسم سلوك الفرد بالهياج الشديد، والصراخ، والتدمير".

وجاء في (حسين،2007: 15-19) أن الغضب انفعال طبيعي تخبره كل المخلوقات، فهو يساعد الفرد على تغيير الظروف التي تعوق نموه، وتقدمه، أو تمنعه من تحقيق رغباته، إذا كان بدرجة معتدلة، وملائمة للموقف المثير للغضب، ولكن إذا استمر الفرد في حالة من الغضب، ولمدة طويلة وكان مرتفعاً وتم التعبير عنه بطرق غير مقبولة اجتماعياً، فإن ذلك يؤدي إلى المرض الجسمي، والنفسي، كما أن الأحداث، أو المواقف في ذاتها ليست هي السبب في الشعور بالغضب، ولكن الكيفية التي يدرك بها الفرد الحدث، والاستفزازات التي تواجهه هي التي تدفعه إلى الاستجابة بطريقة غاضبة، وأن الشعور بالغضب هو انفعال عام فكل فرد منا يعاني الشعور بالغضب في أوقات معينة، وأن من مظاهر الغضب ، وخصائصه: الشعور بالإحباط، وخيبة الأمل، وعدم القدرة في التعامل مع الضغوط، ولوم الآخرين، والصراخ، والعدوان، ومن الخصائص الأخرى للغضب: العواء، والبكاء، والعبوس، والتجهم، والعنف، فالفرد يظهر الغضب عندما يشعر بالحزن، والأذى، وخيبة الأمل، والغيرة، وتتوقف شدة الغضب على شدة الدافع الذي يعوق الفرد عن تحقيق أهدافه.

كما وضح نوفاكو(Novaco,1976:1124-1128) بأن الغضب له أربعة مكونات رئيسة: الفسيولوجي، والوجداني، والسلوكي، والمعرفي، فالجانب الوجداني من الغضب يشير إلى خبرات الغضب، التي تعود إلى قوة الاستجابات الانفاعلية اتجاه المواقف المحفزة للغضب، أما الجانب السلوكي فيشير إلى ميكانيزمات المواجهة، التي يستخدمها الناس للتعبير عن الغضب، والتي قد تكون إيجابية، أو مدمرة، أما الجانب المعرفي فهو يعكس أنواع المعتقدات السلبية أو العدائية التي يحملها الناس عن العالم، وبالأخص تشير إلى الإعزاءات السلبية التي يحملونها اتجاه الآخرين، والأماكن.

ترى **الباحثة** من مراجعة الأدبيات، والتراث النفسي في تعريف الغضب، أن الغضب هو: حالة انفاعلية، طبيعية، عامة تصدر عن الفرد في أوقات معينة؛ نتيجة تعرضه لمواقف التهديد، والإحباط، والشعور بخيبة الأمل، وهي متفاوتة في شدتها، وتعتمد في استجابتها على الكيفية التي يدرك بها الفرد الحدث، والموقف الذي يتعرض له، وللغضب أربعة مكونات: فسيولوجية، وجدانية، معرفية، وسلوكية، فالغضب بحد ذاته ليس مشكلة، ولكن تكمن المشكلة في طريقة التعامل معه، وهناك عدة صور للتعبير عن الغضب، فهناك الغضب الخارجي العدواني، والغضب الداخلي المكبوت، والتحكم

بالغضب، وهو الغضب الإيجابي المحمود الذي يحسن الفرد استخدامه، وتكون ردة فعله مناسبة للحدث الذي أثار غضبه، كما أن له نتائج إيجابية على الفرد، والمجتمع.

التحكم بالغضب: Anger Control

عُرف التحكم بالغضب بأنه: " غضب معتدل، وصحي، ويعد نوعاً من أنواع الغضب الذي، لا يذهب بصواب الإنسان، بل يخضع لسيطرته، فلا يتمادى فيعتدي، وهو الغضب حيث تجب الحمية، ويعد رفيقاً للإنسان في حياته، يدعم فيه حسن الخلق، وكظم الغيظ، والعفو، والإحسان، ففيه الحماية للدين، والوطن، والعرض، والحقوق" (السمري،1997:42).

وتم الإشارة إلى التحكم بالغضب في تعريف (سعفان،2003:74-75) بأنه " التعبير عن الغضب بحرية منضبطة، ويكون قائماً على أساس المعرفة، والخبرة، وهذا السلوك يمكن أن يؤثر إيجابياً في الآخرين، ويجعلهم يتفاعلون مع الشخص، ويستمعون له، ويغيرون من اتجاهاتهم نحوه بإيجابية، وهذا أفضل بديل ".

ويعرفه سبيلبرجر بأنه " يقاس عن طريق عدد المرات التي من خلالها يحاول الفرد التحكم في التعبير عن غضبه، ويشير إلى الميل للهدوء، والتعبير السلوكي، والانفعالي المتناغم عن الغضب " (صبري،2006:81-85).

وتعرف **الباحثة** التحكم بالغضب بأنه: قدرة الفرد على إدراك انفعال الغضب لديه، والتعبير عنه بطريقة مقبولة في الوقت، والمكان المناسبين، بدون إيذاء للطرف الآخر، أو البيئة المحيطة، ويستخدم الفرد أساليب وقائية في التعامل مع الغضب؛ منها: تجنب مثير انفعال الغضب، أو إعادة توجيهه إلى سلوكيات إيجابية؛ مثل: الصلاة، والدعاء، والرياضة، ومن الأساليب المباشرة في التعامل مع الغضب التي يستخدمها الفرد على المستوى المعرفي الانفعالي : الحديث الإيجابي الذاتي، واتباع مهارات حل المشكلات، تخيل صور إيجابية، وممارسة تمارين الاسترخاء، أما على المستوى السلوكي: التحكم بنغمة الصوت، وسرعة الحديث، وعدم إيذاء الآخرين، والبيئة المحيطة.

كما يعرَّف إجرائيّاً لأغراض هذه الدِّراسة: بمجموع الدَّرجات التي يحصل عليها الطالب، أو الطالبة في مقياس التحكم بالغضب المُستخدم في هذه الدِّراسة.

علامات الغضب:

يمكن تصنيف هذه العلامات إلى أربع فئات مختلفة، وهي: العلامات الفسيولوجية، والسلوكية، والعلامات الانفاعلية، والمعرفية، وتتمثل العلامات الفسيولوجية المصاحبة للغضب في الطريقة التي

يستجيب بها الجسم عند مواجهة المواقف الاستفزازية، التي تثير الغضب لدى الفرد، وتتضمن زيادة معدل ضربات القلب، والشعور بضيق في الصدر، وارتفاع حرارة الجسم، وزيادة إفراز السكر في الدم، وزيادة إفراز العرق واتساع حدقة العين، وجفاف الفم، وغيرها، وإن هذه العلامات الفسيولوجية تكون بمثابة علامات تحذيرية، أو إشارة إنذار على ظهور الغضب لدى الفرد، وعندما تتفاقم هذه العلامات لا يستطيع الفرد التحكم في الغضب، وهناك الكثير من الأبحاث أثبتت وجود علاقة بين القدرة على السيطرة على الانفعالات، والصحة، وحالات الغضب العرضية لن تكون خطيرة، بل إنها تساعد أجسامنا على التكيف مع تجارب الحياة، وإحباطاتها، ولكن الغضب المزمن والشديد يمكن أن يعرض صحتنا لأخطار جسيمة مثل: ارتفاع ضغط الدم الشديد، وتلف الشرايين وانسدادها، وأمراض أخرى في القلب، وتفاقم حالات الأمعاء؛ مثل: القولون، وتأخير الشفاء من الجروح الكبيرة؛ مثل: العمليات، أو الأمراض الخطيرة؛ مثل: السرطان، أو الايدز (ليندنفيلد،2007:29- 30).

أما العلامات السلوكية: فهي تشير إلى الاستجابات السلوكية التي تصدر عن الفرد عند الشعور بالغضب، مثل: إغلاق الباب في وجه الشخص، ورفع الصوت، وتكسير الأشياء، والسب، والشتائم، وغيرها، والتي تعد بمثابة إشارة إنذار على أن الغضب لدى الفرد يرتفع، أما العلامات الانفاعلية للغضب تتضمن ظهور مشاعر، وانفعالات أخرى تحدث مع الغضب؛ مثل: الشعور بالخوف، والشعور بالذنب، وافتقاد الأمن، والشعور بالغيرة، والنبذ، فالغضب هو انفعال ثانوي لهذه المشاعر، والانفعالات فهو ليس انفعالاً خالصاً، أو نقياً، بل يتداخل مع الانفعالات الأخرى كالحزن، والقلق، وبالنسبة للعلامات المعرفية للغضب فتشير إلى الأفكار المختلة وظيفياً، التي تتولد لدى الفرد عند الاستجابة للأحداث، والمواقف الاستفزازية، والتهديدية التي تستثير غضبه، ومثال ذلك نجد أن الفرد عندما يشعر بالغضب يفسر التعليقات التي تصدر من الأشخاص الآخرين بوصفها انتقادات، وإهانات له كما يفسر أفعالهم، وسلوكهم على أنها تهديدية، وتنطوي على عدائية نحوه (حسين،2007، 34).

الغضب وعلاقته بالمفاهيم الأخرى :

أ. الغضب، العدائية، العدوان:

هناك اختلافات واضحة بين الغضب، والعدائية، والعدوان، فالعدائية تشير إلى مجموعة معقدة من المواقف، والاتجاهات، والأحكام، أو أفكار شبه دائمة حول شخص، أو مؤسسة، أو جماعة، التي تدفع الفرد إلى السلوكيات العدوانية، فهي اتجاه يتضمن كراهية الناس الآخرين، وتقويمهم بطريقة سلبية، بينما الغضب هو انفعال، ويصبح مشكلة حينما يشعر الفرد بشدته، ويكون دائم التكرار، ويعبر

عنه بطرق غير ملائمة، وغير مقبولة اجتماعياً، وعندما يكون الغضب شديداً، ومتكرراً فإن ذلك يجعل الفرد يعايش الإجهاد، والإرهاق الجسدي(صبري،47:2006).

أما العلاقة بين السلوك العدواني والغضب فقد شبهه أفريل(Averill) بالرسم المعماري، حيث إن وجود الرسم المعماري لا يتسبب في تشييد المبنى، ولكنه يجعل إنشاءه أسهل، فالغضب يجعل العدوان أسهل، والعدوان يشير إلى سلوك حركي يتم القيام به، بقصد الإضرار بشخص ما من خلال الاتصال الجسدي، ويمكن توجيه العدوان في اتجاه المشكلة، أو التعبير عنه بطريقة غير مباشرة .(Averill,1993:188)

فالغضب لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان دائماً، والعدوان ليس بالضرورة يتطلب الغضب دائماً، والبعض الآخر يرى أن استثارة الغضب تؤدي إلى زيادة العدوان، في ضوء ذلك يمكن القول: إن العلاقة بين الغضب، والعدوان ليست علاقة مباشرة؛ لأن السلوك العدواني ليس بالضرورة يكون نتيجة لنقص في تنظيم خبرة الغضب، بل يمكن أن يحدث في غياب الغضب(حسين،2007،22-23).

أضاف (سعفان،2003 :51) أنه لكي ينتقل الغضب إلى عدوان فإن ذلك يتوقف على عاملين هما:ضبط الانفعالات، والخصائص الشخصية؛ أي: أن الشخص الغاضب لم يستطع التحكم في صدمة المزاج السلبي، والمرتبط بمعاملاته بالأشخاص الآخرين، كما أن خصائص الشخصية تؤثر في إدراك المشاعر السلبية، ومعرفتها من ناحية، وفي شكل العدوان الظاهر من ناحية أخرى.

وأشار سعفان في المرجع السابق ،الى ان بركويتز (Berkowitz,1990) تحدث عن مفهوم الوجدان السالب الذي يعد مصدراً رئيسياً في الغضب، والعدوان الغاضب، وأن الوجدان السالب كالسخط، والحزن، والاكتئاب، ينشأ من الأحداث المؤلمة، وغير السارة، والتي تعمل على تنشيط المشاعر المرتبطة بالغضب، والنزعات السلوكية، وكذلك الأفكار، والذكريات، ويرى أن العمليات المعرفية العليا تعد العامل الرئيسي في اختيار استجابة الفرد نحو تلك المواقف، والخبرات المؤلمة.

وأوضح كير وشنيدر (Kerr&Schneider,2007:561) أن العدوان المكون من أفعال جسدية، ولفظية تهدف إلى إلحاق الأذى، وإزعاج الإنسان سواء بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، وهذا السلوك العدواني يمكن التنبؤ به عند الغضب ، على الرغم أن التعبير الخارجي للغضب قد يأخذ شكل الأفعال العدوانية، ولكنه ليس محدوداً بذلك، فالغضب ليس بالضرورة يؤدي إلى العدوان، ففي الحقيقة التعبير الخارجي للغضب يمكن أن يأخذ شكل غير عدواني، مثل: تعبيرات الوجه الغاضبة.

ب. إدارة الغضب، وعلاقتها بالتحكم بالغضب: Anger management& Anger control

يشير مصطلح إدارة الغضب إلى مجموعة من الفنيات المعرفية، والسلوكية التي تستخدم؛ بهدف التحكم بالغضب، والسيطرة عليه، وخفض المشاعر الانفاعلية، والتخفيف من مستوى الاستثارة الفسيولوجية المصاحبة للغضب لدى الفرد، وتعديل الاعتقادات اللاعقلانية، والمخططات المعرفية المشوهة لدى الفرد، والتي تدفع به إلى الغضب، وتعليم الفرد بدائل استجابات سلوكية أكثر توافقية، وبناءة عوضاً عن الاستجابة العدوانية التي تصدر عنه، أما التحكم بالغضب هو إحدى صور التعبير عن الغضب، ويعدّ هدفاً أساسياً من استراتيجيات إدارة الغضب (حسين، 121:2007).

استجابة الغضب :

يمكن الاستدلال على استجابة الغضب في حالاتٍ ثلاث:

الحالة الأولى: عندما يكون الغضب استجابة لمثيرات معينة، وهنا يمكن تحديد الأسباب، والأعراض، وطرق العلاج.

الحالة الثانية: عندما تكون استجابة الغضب عرض من أعراض اضطرابات انفاعلية أخرى، مثل: الاكتئاب، والقلق.

الحالة الثالثة: عندما تكون استجابة الغضب نفسها مثيرات لاضطرابات، ومشكلات أخرى، مثل: الاضطرابات السيكوسوماتية (النفس جسمية) مثل: أمراض ضغط الدم، والقرحة، والقولون (سعفان،6:2003).

وكما جاء في دراسة (Thabet,et.al.,2008a) إن مشاعر الغضب، والمشاكل المرتبطة بالغضب هي عرض من الأمراض حسب تصنيف DSM-IV، مثل: اضطرابات الشخصية، أمراض القلق، والاكتئاب، ومع ذلك يوجد اضطراب واحد وهو(Intermittent explosive disorder) الذي يعدّ فيه الغضب عرض أولي في هذا الاضطراب.

أساليب التعبير عن الغضب:

قال أرسطو" كل شخص يستطيع أن يغدو غاضباً– ذلك سهل، ولكن أن يكون المرء غاضباً على الشخص المناسب، بالدرجة المناسبة في الوقت المناسب، وللغاية المناسبة–فهذا ليس سهلا". أرسطو(صبري،2006 :120).

يرى حسين(2007:37-44) أنه على الرغم من أن انفعال الغضب عام عند جميع الأفراد، إلا أن مظاهر، وأساليب التعبير عنه التي يتعلمها الفرد في سياق تفاعله الاجتماعي مع البيئة التي يعيش فيها، تختلف حسب عمر الفرد، ونوع الثقافة، وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها، ومن وسائل

التعبير عن الغضب ما هو داخلي مكبوت، يؤدي إلى نتائج سلبية، مثل: فقدان الفرد الثقة بالنفس، وتتراكم داخله الميول العدوانية، وقد يميل إلى الانسحاب من معترك الحياة، ومنها ما هو خارجي يبدو للعيان، ويتجلى ذلك في النواحي اللفظية، وغير اللفظية بوضوح، مثل: نبرات الصوت، وتعبيرات الوجه، والعين، وغيرها، وكلما كان التعبير عن الغضب بشكل معتدل، وبطريقة إيجابية، كلما كان ذلك له نتائج، وآثار إيجابية على الفرد انفعالياً، واجتماعياً، أما التعبير عن الغضب بدرجة شديدة، وبطرق غير توافقية يجعل الفرد يعاني كثيراً من المشاكل النفسية، والجسدية .

وقد عبر الإمام أبي حامد الغزالي –ضمناً– عن أساليب التعبير عن الغضب، فهو يرى أن الشهوة، والغضب قد خلقا لحكمة، والمطلوب ليس إماتتهما، بل المطلوب ردهما إلى الاعتدال؛ لأن من استفزته نار الغضب، فقد قويت فيه قرابة الشيطان، وفي قوة الغضب إفراط، واستيلاء يجذب إلى المهالك، وهو الغبن؛ أي: ظلم الآخرين، وهو التغابن؛ أي: التهاون في حق النفس، وفيها تفريط وخمود، يقصر عن المحامد، من: الصبر، والحلم، والحمية، والشجاعة، ومن الاعتدال يتحقق أكثر محامد الأخلاق من: الكرم، والنجدة، وكبر النفس، والاحتمال، والحلم، والثبات، والشهامة، والوقار.(الغزالي، د.ت:168-174).

وأشار (السمري،42:1997) كذلك إلى أنواع الغضب حيث قسمه إلى نوعين رئيسيين:
الأول: غضب معتدل، وصحي: وهو الغضب الذي لا يذهب بصواب الإنسان، بل يخضع لسيطرته فلا يتمادى فيعتدي، وهو الغضب حيث تجب الحمية، وهذا النوع من الغضب رفيق للإنسان في حياته يدعم فيه حسن الخلق، وكظم الغيظ، والعفو، ففيه الحماية للدين، والوطن، والعرض، والحقوق.
الثاني: غضب جامح، هنا يتحول الغضب كانفعال من اعتداله الصحي الحميد إلى تصرف مرضي، ويتحول إلى شحنة ناسفة وطاقة هائلة توجه إلى التحطيم، والتخريب، وقد يتغلب الغضب على الإنسان فيخرجه عن الدين، والعقل، فيفقد الإنسان بصره، وبصيرته، وقدرته على وزن الأمور بميزان العقل الذي ميز الله ﷻ به الإنسان.

ووضحت (صبري،81:2006-85) النماذج الشائعة للتعبير عن الغضب كما يلي:
أ- الغضب الداخلي: حيث يظل الغضب بشكل نموذجي داخل نفوس الأشخاص، وقد يكونون تجريبياً مدركين تماماً بمشاعر غضبهم، ولكنهم يحكمون أن التعبير غير مناسب، وهكذا لا يظهرون إلا سلوكيات خارجية قليلة، ويبقون بسهولة غير معبرين، ويتبدد غضبهم المكبوت في آخر الأمر، وفي بديل آخر قد يعبر الشخص عن الغضب في وقت متأخر، أو قد يبذل جهداً لحل المشكلة المثارة.

ب- التعبير غير المباشر عن الغضب (أفعال التهجم السلبي، والتخريب الخفي): قد يعبر بعض الأشخاص عن غضبهم بشكل غير مباشر، وقد ينهمكون في الهدم، والتخريب للممتلكات، أو يستعملون الهجوم الكلامي دون مواجهة هدف غضبهم أبداً، وثمة طريقة أخرى شائعة للتعبير غير المباشر، وهي تعطيل العلاقات الاجتماعية، أو علاقات العمل بتعمد، بالإضافة إلى ذلك قد يقاوم بعض الأشخاص سلبياً متطلبات العمل بالمستويات المتوقعة في الوظيفة وفي العلاقات.

ت- التعبير الخارجي(التعبيرات الكلامية، والسلوكية، والجسمية): معظم الغضب يعبر عنه نموذجياً تعبيراً خارجياً بالصراخ، والاتهام، والتقطيب، واللعن، والتهكم، ورمي الأشياء، وصفق الأبواب، والتطلب...إلخ، ويترافق الغضب أيضاً بزيادة في إيقاع الكلام، وفي نتاج أقوال أكثر، وأطول ، قد يدوم انفجار الغضب بعض الوقت، ثم قد يتبعه شكل من أشكال حل المشكلة بدون تدخل من أي نوع، وفي الظاهر تبدو ردود فعل الغضب الخارجي إيجابية؛ لأن الحل قد يتبع، ويكون على الشخص أن يدع الأمور تخرج، فلا يبقى شيء مخبأ، ولسوء الحظ إن الناس الذين يعلو لديهم التعبير خارجياً عن الغضب يميلون إلى أن يتحملوا تنوعاً في العواقب السلبية، بما فيها من تزايد المخاطرة باضطرابات طبية جدية كلما تقدمت بهم الحياة.

ث- ضبط الغضب: يبذل بعض الناس الكثير من الجهد، وهم يرصدون غضبهم، ويحاولون أن يضبطوا تعبيره، وقد أطلق سبيلبرجر Spielberger، عام 1999م، على نموذج السلوك هذا اسم ضبط الغضب.

ومن نفس المصدر السابق(صبري،2006:81-85)، وضح صور التعبير عن الغضب من خلال نموذج Spielberger Model Of Anger، الذي يميز بين نوعين من مكونات الغضب وهما خبرة الغضب، والتعبير عنه، فأشار أن هناك فروقاً بين الأفراد في التعبير عن الغضب، فإما أن يكون التعبير عن الغضب داخلياً Anger In ، أو خارجياً Anger out.

التعبير الداخلي عن الغضب anger in: ويتم قياسه من خلال حساب عدد المرات التي يتم فيها قمع مشاعر الغضب، التي لا يتم التعبير عنها.

بينما التعبير الخارجي عن الغضب Anger out: فيشير إلى التعبير عن الغضب، سواء بصورة مباشرة، أو غير مباشرة اتجاه الأشخاص، والبيئة المحيطة، ويتم حسابه من خلال عدد المرات التي يعبر فيها الفرد عن غضبه نحو الأشخاص، والأشياء الأخرى، الموجودة في البيئة، وإن هذا التعبير الخارجي عن الغضب يرتبط بالسلوك العدواني، بينما يرتبط قمع الغضب بالقلق، والتوتر الزائد.

أضاف سبيلبرجر مكونا ثالثاً للغضب، وهو التحكم في الغضب Anger control: حيث يقاس عن طريق عدد المرات التي يحاول الفرد من خلالها، التحكم في التعبير عن غضبه، ويشير إلى الميل للهدوء، والتعبير السلوكي، والانفعالي المتناغم عن الغضب.

أنواع الأشخاص حسب أساليب تعبيرهم عن الغضب:

النوع الأول: يميل هؤلاء الأشخاص إلى كبت الغضب لديهم، وينكرون أنهم في حالة من الغضب، ويتجنبون النزاعات، ويحاولون تغطية مشاعرهم، ويقنعون أنفسهم، والآخرين بأن حياتهم تخلو من المضايقات، وغالباً ما يكون لهذا التصرف ثمناً باهظاً، ويؤدي تراكماته إلى المشاكل الانفاعلية، والجسدية.

النوع الثاني: يسمى Withdrawal، ويميل هؤلاء الأشخاص إلى السلبية، والانسحاب من التفاعلات الاجتماعية، ليعبروا عن غضبهم، ومن ثم يتعاملون مع الغضب عن طريق عزل أنفسهم انفعالياً، وجغرافياً، ويستخدمون أساليب سلبية، أو عدوانية في التعبير عن غضبهم، مثال على ذلك: بعض الطلاب عندما يشعرون بالغضب في محيط الأسرة؛ بسبب طلاق والديهم، نجدهم يعبرون عن غضبهم بانخفاض درجاتهم في التحصيل.

النوع الثالث: يسمى Blamers، ويميل أصحابه إلى اللوم، وإلقاء المسئولية عن مشاعرهم الشخصية، وسلوكهم على الأشخاص الآخرين، ويرون أن الأشخاص الآخرين يمثلون عقبة أمامهم في طريق التغيير، ولذلك فهم يتجنبون تحمل المسئولية عن سلوكهم، ومشاعرهم.

النوع الرابع: يسمى Trianglers، يميل هؤلاء الأشخاص إلى التركيز على شخص، أو طرف ثالث؛ لخفض الغضب، والقلق لديهم بدلاً من التعامل بشكل مباشر، وملائم مع المشكلة التي يعانون منها في علاقاتهم بالآخرين.

النوع الخامس: يسمى Exploders ،يكون هؤلاء الأشخاص سريعي الغضب، ويميلون إلى التعبير عن غضبهم بطريقة قد تؤذي أنفسهم، أو الآخرين، وتكلفة هذه الطريقة فادحة.

النوع السادس: يسمى Problem solver ، حيث يستخدم هؤلاء الأشخاص أسلوب حل المشكلة في التعبير عن غضبهم، وينظرون للغضب من منظور إيجابي، ويفكرون بعناية في الموقف قبل التعبير عن غضبهم، وهذا النوع يعد من أفضل أساليب التعامل مع الغضب، والتعبير عنه حيث إنه يقوي العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، ويحسن من تقدير الذات لدى الفرد، ومن مهارات الاتصال، والتواصل مع الآخرين (حسين،2007: 37- 44).

أسباب الغضب :

يمكن توضيحها في النقاط التالية:

1.**الفشل، والإحباط:** في حالة وجود عائق يعوق الفرد عن إشباع حاجاته، وبلوغ أهدافه يستثار الغضب لديه، ومن ثم يحاول نتيجة لذلك أن يتغلب على العقبات التي تعترض سبيل إشباع رغباته، ويتحول إلى كراهية، ويحاول إبعاد الشخص، أو الشيء الذي يعترضه، وهناك فروق فردية بين الأفراد في تحديد سبب الإحباط، وتفسيره، ومن ثم توجيه غضبهم نحو مصدر الإحباط.

2.**الإهانات، والسخرية:** عندما تهان كرامة الفرد الشخصية أمام الناس فجأة، فإنه يشعر عندئذٍ بالغضب، ولذا يحاول الثأر لكرامته، والانتقام من الفرد الآخر الذي عايره، ويختلف الأفراد في استجاباتهم للسخرية، والاهانة، فمنهم من يسكت على مضض، ولا يحرك ساكناً سوى الانسحاب، والركون إلى الحزن بدلاً من الغضب، ومنهم من يوجه غضبه نحو ذاته، وإلى الداخل، ومنهم من يعبر عن ذلك في صورة غضب شديد.

3.**أساليب المعاملة الوالدية السلبية:** الأطفال في ظل معاملة والدية غير سوية لا يكون لديهم الفرصة السانحة أمامهم للتعبير عن ما لديهم من أفكار، وآراء، وبالتالي لا يستطيع الطفل أن يتعلم ضبط انفعالاته، ومن ثم يميل في التعبير عن انفعالاته، ومنها الغضب، إلى السلوك العدواني، والعنف، ومما لا شك فيه أن الإسراف في استخدام العقاب لدى الأطفال من شأنه أن يعوق من عملية تكوين الأنا الأعلى، وعلى هذا فإن الطفل الذي عومل بقسوة، ووحشية في الطفولة يسعى إلى العدوان في مرحلة المراهقة، والرشد.

4.**عدم انسجام الأبوين:** فإذا ما كان سلوك الأبوين غير منسجم، أو غير مستقر على قاعدة ثابتة فمن شدة إلى تساهل، إلى تهديد دون تنفيذ، فإن الأمر يختلف على الطفل، ويقاوم إذا ما حاول أن يفرض أحد الأبوين عليه شيئاً لا رغبة له فيه، بل إن كثير ما يحدث أن يذهب كل من الأبوين في اتجاه فهذا يأمر، وهذا ينهى، مما يحدو بالطفل أن يثور، ويغضب عند الحاجة؛ كي ينال مراده (الشوربجي،2003: 116).

5.**الفقدانات، والصدمات المؤلمة في حياة الفرد:** قد توجد أسباب الغضب في الخبرات المؤلمة، أو الأخطار المهددة للحياة التي قد يتعرض لها الفرد، كوفاة صديق عزيز، أو فقدان عمل، أو فقدان مركز اجتماعي، فقدان الأمن النفسي– الاجتماعي، والديني، والاقتصادي، هذا فضلاً عن أن الغضب قد ينتج عن وجود صراعات نفسية داخلية، وخبرات مؤلمة في الطفولة المبكرة. (سعفان،2003 :18).

6.**النمذجة الوالدية:** الأطفال يتخذون من الآباء نماذج يقتدون بها في سلوكهم، والتعبير عن انفعالاتهم بمعنى أن الأطفال يتعلمون عن طريق التقليد، والملاحظة فعندما يعبر الآباء عن انفعالاتهم في صورة غضب شديد فإن الأطفال يميلون إلى تقليدهم في التعبير عن مشاعرهم؛ لأن الآباء يعدون بمثابة نماذج حية يقلدها الأبناء عند مواجهة المشاكل في حياتهم (حسين،2007 : 46).

وهذا ما تم التأكيد عليه في كير، و شنيدر (Kerr& Schneider,2007:562) حيث إن النمذجة السيئة لاستراتيجيات مواجهة الانفعالات لدى الوالدين مرتبطة بضعف التطور الانفعالي، وقدرات مواجهة غير كافية لدى الطفل، فالأطفال الذين ينشأون في عائلات تعاني من صراع بين الأزواج، يظهرون الغضب الخارجي الموجه للأقران، والمعلمين .

7.**أسباب نفسية** :علاوة على ما سبق هناك أسباب نفسية داخلية للغضب، تتصل بسيكولوجية الفرد نفسه، فالأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم، أو نمطه، وهذا ما يفسر لنا أن بعض الناس يشعرون

بالغضب بدرجة أكبر عن البعض الآخر حيال نفس الموقف، وعلى هذا يمكن القول إن الكيفية التي يقيم، ويفسر بها الأفراد الموقف معرفياً تؤثر على انفعالاتهم.

8.**الاستعداد البيولوجي:** من العوامل التي تجعل الشخص أكثر غضباً، الاستعداد البيولوجي، والفسيولوجي، حيث أشار أن الأشخاص الذين لديهم تنشيط زائد للجهاز العصبي اللاإرادي، وخاصة الجزء السمبتاوي هم أكثر غضباً، والأشخاص الذين لديهم إفراز زائد لهرمون الانفعال (الأدرينالين) هم أكثر غضباً، بالإضافة إلى الاستعداد المزاجي الذي يفسر سمات شخصية للفرد الذي تجعله يميل للاستثارة بشدة للمواقف، والمثيرات، والاستجابة لها بشدة أيضاً(سعفان،20:2003).

9. **المناخ المدرسي** : أشارت البركاتي إلى أن للجو المدرسي دوراً في إثارة الغضب لدى الأطفال، فانفعال المدرس الشديد، أو الحركات الهستيرية التي يقوم بها خلال الحصص، أو اليوم الدراسي، وكذلك عدم وجود نظم ثابتة في المدرسة يسير عليها الطالب، بل يجد دائماً تقلباً في إقرار القوانين المدرسية، وإلغائها في كثير من الأحيان، كل ذلك يثير غضب الطفل (البركاتي، 2008).

10.**الظروف المجتمعية** :جاء في دراسة (Thabet,2008a) أن الحصار، وأثره على مشاعر الغضب لدى الفلسطينيين، وعدم قدرتهم على تفريغ غضبهم، بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية، والاقتصادية الصعبة نتيجة لإغلاق الحدود، والبطالة كل ذلك يؤدي إلى الكثير من المشاكل النفسية، والانفعالية.

وتضيف **الباحثة** أن هناك أسباباً مشروعة للغضب، فيحق للأفراد أن يغضبوا في حال استغلال بعض الأشخاص لنفوذهم، وسلطاتهم بغير الحق، فالغضب في حال انتشار الفساد، والنفاق، وفي حال انتهاك حقوق الإنسان، والتعدي على الحريات، ومحاربة العدل، وإضفاء شرعية لوجود الاحتلال، وممارساته الوحشية، والخيانة للدين، والوطن، فهنا الغضب لله ﷻ، وللدين غضب مشروع.

الآثار الإيجابية، والسلبية لانفعال الغضب:

أولاً: الآثار الإيجابية

للغضب المعتدل وظائف نفسية، مثل: تحقيق الاتزان النفسي بعد تفريغ طاقة الغضب، والتعويض عن نقص اعتبار الذات، عندها يسترد الفرد ثقته بنفسه، ويتخلص من الرواسب المكبوتة، وله –أيضاً– وظائف اجتماعية؛ مثل: استخدامه في التربية، عندما يكون وسيلة للدفاع عن القيم، والتعبير عن الآراء أو رفضها بشرط أن يكون متوافقاً مع الموقف(سعفان،2003 : 169).

كما يساعد الفرد في المحافظة على ما يتعلق به، أو ما يعطيه قيمة في حياته ابتداءً من دينه، وعقيدته، ونفسه، وعقله، وعرضه، وانتهاء بممتلكاته الشخصية والمادية (الشناوي والدماطي،7:1993).

وجاء في رايس (Rice,1992:56-60) أن الغضب يعد من الانفعالات المهمة، وللانفعالات دور بارز في حياتنا؛ حيث يمكن أن تحقق الفوائد التالية:

1. الشحنة الوجدانية المصاحبة للانفعال تزيد من تحمل الشخص، وتزوده بدوافع، ورغبات.
2. للانفعال قيمة اجتماعية؛ إذ تكون التغيرات ذات قيمة تعبيرية، تربط بين الأشخاص، وتزيد من فهمهم لبعض.
3. تعد الانفعالات بشكل عام مصدراً للسرور، فكل إنسان يحتاج إلى درجة معينة منه، إذا زادت أثرت على سلوكه، وتفكيره، وإذا قلت أصابته بالملل.
4. يهيئ الانفعال الفرد للمقاومة مع الضغوط التي يتعرض لها في الحياة.

كما يحقق الغضب وظيفتين رئيستين للسمات الجسدية، وهما:

1. **الوقاية الذاتية:** تولد استثارة الجسد أقصى قدر من الطاقة الجسدية للدفاع عن ذلك الجسد ضد أي أذى محتمل، وهذا ما يشار له عادة على أنه استجابة قتالية طبيعية.
2. **التخلص من الضغط:** يعطي الغضب فرصةً للجسد؛ للتخلص من التوتر؛ نتيجة التعرض الزائد للإحباط، فالتنفيس الجسدي الآمن عن الغضب يعد طريقة فعالة لمساعدة الجهاز العصبي التلقائي، للعودة إلى حالته الوظيفية الطبيعية المسترخية.

ثانياً: الآثار السلبية

أشارت (ليندنفيلد،2008: 29-30) إلى أنه إذا استمرت حالة التوتر الشديدة لفترة طويلة يعرض الجسم للخطر، وهذا يعتمد على الشدة، والمدة، والتكرار، والخلل الوظيفي الذي يحدثه الغضب.ووضح كل من كير و شنيدر (Kerr &Schneider,2007:574) أن مستويات الغضب مرتبطة في آن واحد مع الأعراض النفسجسمية لكلا الجنسين ، وبالنسبة للبنات، فقد ارتبط الغضب بزيادة تكرار التدخين، وتناول الكحول، بالإضافة إلى ضعف التحكم بالحمية الغذائية، وهذا يتزامن مع نتائج أخرى، والتي تشير إلى أن الضعف في التحكم بالغضب ينبئ بنسبة عالية من الدهون عند البنات ، كذلك النتائج السلبية للصحة قد ترتبط مع الغضب المكبوت الداخلي، كما يرتبط بمستويات الغضب الموجه للخارج، فالأطفال الذين تم تشخيصهم بأمراض السرطان، أو أي مرض مزمن آخر، عبروا عن غضب موجه للخارج أقل من الأطفال الذين يتمتعون بصحة جيدة، بمعنى أنه كان لديهم كبت للغضب أعلى من الأطفال العاديين، وهذا ما تم التأكيد عليه في دراسات أخرى، مثل: (Steele,Elliot,&Phipps,2003)، مع ذلك الغضب المكبوت،لا يعد عاملاً مسبباً للأمراض المزمنة، لكن يمكنه أن يزيد سوءاً للوضع الجسدي، أو ربما أكثر من ذلك التبعات النفسية.

وترى **الباحثة** أن انفعال الغضب له عواقب اجتماعية عديدة،-أيضا- متمثلة في: ضعف المهارات الاجتماعية، ونقصها، وله انطباعات سلبية قد يكوّن منها ما يكونه الفرد من عداوة نحو الشخص دائم التعبير عن غضبه بشكل غير مقبول، وبهذا يهدد السلامة المجتمعية بشكل عام.

الفروق بين الجنسين في خبرة الغضب:

قد أشار علماء النفس في مجال الغضب أمثال شاركن (Sharkin,1993)إلى أن الإناث بطبيعتهن يعبرن عن انفعالاتهن، بطريقة واضحة أكثر من الذكور، في نفس الوقت يواجهن صعوبة أكبر في التعبير عن الغضب؛ بسبب عدم اتساقه مع دور النوع الأنثوي، فالإناث اللاتي يخبرن الغضب يفترض أنهن يناضلن، ليس فقط مع عدم قبول الغضب بالنسبة لمعاييرهن الداخلية الخاصة، ولكنهن قد يخفن من عقوبات اجتماعية فعلية، أو مدركة، لانتهاك التقاليد الاجتماعية. وعندما يحدث الغضب في سن العاشرة، فإن البنات، والبنين يشتركون تقريباً في استخدامهم للعدوان الصريح، والمواجهة المفتوحة، لكن مع بلوغهم سن الثالثة عشر، يبدو الاختلاف الشديد بين الجنسين، فالبنات يصبحن أكثر خبرة من الأولاد في التكنيكات العدوانية الفنية، مثل: نبذ من يخاصمهن، النميمة، والثأر غير المباشر، أما الأولاد فيواصلون مواجهاتهم المباشرة عند الغضب (فايد، 2003: 105-107).

وفي ضوء بعض الدراسات التي اهتمت بالغضب الداخلي، والخارجي لدى الجنسين من طلاب الجامعة مثل: دراسة (إقبال وحميدا،1993) كان الذكور أكثر ميلاً عن التعبير الخارجي للغضب، أما الإناث فكن أكثر ميلاً للتعبير الداخلي للغضب، هذه الفروق يمكن تفسيرها في ضوء التنشئة الاجتماعية التي تفرض على الفتاة عدم التعبير عن الغضب الخارجي، وينظر الكثير من أفراد المجتمع إلى الغضب المعبر عنه، أنه من حق الرجل، وليس من حق المرأة، لكن مع اختلافات الثقافات، قد تجد من يؤيد، أو يختلف مع النتيجة السابقة (سعفان،2003: 42-44).

وقد كشفت دراسة كير و شنايدر (Kerr&Schneider,2007) أن أساليب التعبير عن الغضب تتغير مع تقدم العمر، فالأطفال الصغار يميلون إلى استخدام التجنب، أو طرق المواجهة للتعبير، بينما المراهقون يلجأون إلى الشرح، أو المصالحة، أو المرح، فاستجابات المراهقين تكون أشبه بالتحكم بالغضب، أكثر من الغضب الموجه للخارج. فالاستراتيجيات التي يستخدمها المراهقون قد تعكس رغبة عالية للحفاظ على علاقة صداقة، وهذه الدراسة لم تؤيد أن هناك اختلافات بين الأولاد، والبنات في أساليب التعبير عن الغضب، وقد يكون راجعاً إلى طبيعة علاقات أفراد العينة التي تم دراستها.

التحكم بالغضب من المنظور الإسلامي :

ورد لفظ الغضب في القرآن على أنه صفة من صفات الفعل الثابتة لله ﷻ كما في قوله ﷻ: ﴿ وَمَنْ يَقْتُلْ مُؤْمِناً مُتَعَمِّداً فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِداً فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَاباً عَظِيماً﴾ (النساء: 93)، كما ورد انفعال الغضب في القرآن على أنه صفة من صفات البشر، فتحدث عن غضب موسى عليه السلام من قومه لقوله ﷻ: ﴿ وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَى إِلَى قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفاً﴾ (الأعراف: 150)، وقوله ﷻ: ﴿ فَرَجَعَ مُوسَى إِلَى قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفاً﴾ (طه: 86)، وقوله ﷻ: ﴿ وَلَمَّا سَكَتَ عَنْ مُوسَى الْغَضَبُ﴾ (الأعراف: 154)، وقوله ﷻ: ﴿ وَذَا النُّونِ إِذْ ذَهَبَ مُغَاضِباً﴾ (الأنبياء: 87).

إن الإسلام يحث المرء على عدم الاستسلام للغضب، وعدَّ أن الشخص الذي يستطيع التحكم في غضبه، وضبطه في عداد المتقين قال ﷻ: ﴿ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنْ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران: 134)، فهذه الآية الكريمة تشير إلى أن الناس ينقسمون إلى ثلاث مراتب فمنهم من يكظم غيظه، ويوقفه عند حده، ومنهم من يعفو عمن أساء، ومنهم من يرتقي به سمو خلقه إلى أن يقابل إساءة غيره بالإحسان.

وقد شدد السلف الصالح رضوان الله عليهم في التحذير من الغضب المذموم فها هو علي بن أبي طالب ﷺ يقول:" أول الغضب جنون، وآخره ندم، وربما كان العطب في الغضب "، ويقول عروة بن الزبيرﷺ " مكتوب في الحِكم: يا داود إياك وشدة الغضب، فإن شدة الغضب مفسدة لفؤاد الحكيم "، وأُثر عن أحد الحكماء أنه قال لابنه: " يا بني، لا يثبت العقل عند الغضب، كما لا تثبت روح الحي في التنانير المسجورة، فأقل الناس غضبا أعقلهم "، وقال آخر: " ما تكلمت في غضبي قط، بما اندم عليه إذا رضيت ".

وفي بيان ذم الغضب روى أبو هريرة ﷺ أن رجلاً قال : " يا رسول الله مرني بعمل، وأقلل، قال : لا تغضب ثم عاد عليه، فقال: لا تغضب"، وعن عبد الله بن عمرو أنه سال رسول ﷺ: ماذا ينقذني من غضب الله، قال:" لا تغضب " (الالباني،2002:386).

وقال رسولنا الكريم ﷺ: " إياكم والغضب، فإنه جمرة تتوقد في فؤاد ابن ادم، ألم تر إلى أحدكم، إذا غضب كيف تحمر عيناه، وتنتفخ أوداجه، فإذا أحس أحدكم بشيء من ذلك فليضطجع، أو ليلصق بالأرض "(أخرجه الترمذي).

وهذه من سماته، وأخلاقه ﷺ، وهو أسوتنا، وقدوتنا، ويتضح ذلك من أحاديثه الكثيرة، فعن أنس بن مالك ﷺ أنه قال: " كنت أمشي مع رسول الله ﷺ، وعليه بُرد نجراني غليظ الحاشية، فأدركه أعرابي فجذب برداه جذبة شديدة، فنظرت إلى صفحة عاتق النبي عليه الصلاة، والسلام –ما بين العنق والكتف–، وقد أثرت بها حاشية البرد، ثم قال: يا محمد مُر لي من مال الله الذي عندك، فالتفت إليه ﷺ، وضحك، ثم أمر له بعطاء " (العسقلاني ، 2001: 375).

ورد عن سليمان بن صرد أنه قال: " كنت جالساً مع النبي ﷺ، ورجلان يستَبان، فأحدهما احمرَّ وجهه، ونفخت أوداجه، فقال النبي ﷺ: " إني لأعلم كلمة لو قالها ذهب عنه ما يجد، لو قال: أعوذ بالله من الشيطان الرجيم "(العسقلاني،2001 :732).

ومن الاقتداء بهديه ﷺ أن نجعل غضبنا لله ﷻ، إذا انتهكت محارم الله، وهذا هو الغضب المحمود، فقد غضب ﷺ لما أخبروه عن الإمام الذي ينفر الناس من الصلاة بطول قراءته، وغضب لما رأى في بيت عائشة صور ذات أرواح، وغضب لما كلمه أسامة في شأن المخزومية التي سرقت، وقال : " أتشفع في حد من حدود الله ﷻ؟ " فكان غضبه لله، وفي الله ﷻ.

لقد عرض الغزالي(الغزالي،د.ت: 175-190) بعض الطرق الإرشادية الدينية التي تعين على علاج الغضب، حيث ذكر أن الغضب يعالج بمعجون العلم، والعمل، ويتضمن العلم ستة أمور هي:

1. أن يتفكر الغاضب في ثواب كظم الغيظ، والعفو، والحلم، قال ﷻ: ﴿ **فَمَا أُوتِيتُمْ مِنْ شَيْءٍ فَمَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَا عِنْدَ اللَّهِ خَيْرٌ وَأَبْقَى لِلَّذِينَ آمَنُوا وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ۞ وَالَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ وَإِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ** ﴾ (الشورى: 36، 37)، وعن ابن عباس ﷺ قال : قال رسول الله ﷺ: " ثلاثة من كن فيه آواه الله ﷻ في كنفه، وستر عليه برحمته، وأدخله في محبته، قيل: ما هن يا رسول الله؟ قال : من إذا أُعطى شكر، وإذا قدر غفر، وإذا غضب فتر.
2. أن يخوف نفسه بعقاب الله، بأن يقول لنفسه: لو أنفست غضبي في هذا الإنسان الذي هو اضعف مني، فإنني لا آمن أن يمضي الله ﷻ غضبه عليَّ يوم القيامة.
3. أن يحذر نفسه عاقبة العداوة، والانتقام في الدنيا، وفي الآخرة.
4. أن يفكر في قبح صورته عند الغضب، ومشابهة صاحب الغضب للكلب الضاري، والسبع العادي، ومشابهة الحكيم الهادئ التارك للغضب للأنبياء، والأولياء، والحكماء، والعلماء.
5. أن يذكر نفسه بأن لا يطيع الشيطان في الانسياق وراء غضبه.
6. أن يذكر نفسه أن الأمور تجري على ما يريده الله ﷻ للإنسان، لا ما يريده الإنسان لنفسه.

وأما العمل فيتضمن ثلاثة أمور، وهي:

1. **القول باللسان:** أعوذ بالله من الشيطان الرجيم، قال ﷻ: ﴿ **وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**﴾ (فصلت: 36).

2. **الجلوس إذا كان الغاضب واقفاً**، والاضطجاع إذا كان جالساً، والاقتراب من الأرض التي خلق منها الإنسان؛ ليعرف أنه من التراب، وإلى التراب.

3. **الوضوء، والاغتسال بالماء.** قال رسول الله ﷺ: " إن الغضب من الشيطان، وإن الشيطان خلق من النار، وإنما تطفأ النار بالماء، فإذا غضب أحدكم فليتوضأ ".

النظريات النفسية المفسرة لانفعال الغضب، والتحكم به:

أولاً: النظرية التحليلية:

لقد صنف فرويد Freud الغرائز إلى نوعين، وهما: غريزة الجنس، والعدوان، ويرى علماء التحليل النفسي أن الغضب يندرج تحت العدوان، وأن العدوان طبقاً لوجهة نظر فرويد هو سلوك فطري، وحافز تدميري يولد الفرد مزوداً به، ففي الطفولة قد يصبح الطفل غاضباً من أحد الوالدين؛ بسبب خبرات الإساءة التي تعرض لها، أو نتيجة لأنهم يمثلان مصدراً لإحباطاته، وإشباع حاجاته، ولكن الطفل لا يستطيع التعبير عن غضبه، وكراهيته نحوهم، وبالتالي يكبت الطفل غضبه، ويوجهه إلى الذات، ومن خلال الغضب المكبوت يظهر الاكتئاب لديه أو قد يميل إلى إسقاط ما لديه من شعور بالغضب على شخص ما آخر؛ للتنفيس عن غضبه (أبواسعد وعربيات، 2011: 32- 35).

وقد أشار فرويد أيضاً إلى أن التعبيرات السلوكية يمكن أن تكون متنفساً، أو تصريفاً للعواطف، والانفعالات الإنسانية، ولكن التعبير عن الغضب بالعدوان ليس بالضرورة تخفيفاً عن مشاعر الغضب (علي،55:2001).

ثانياً: النظريات المعرفية

تعتبر النظرية المعرفية هي الأكثر ملائمة لفهم الانفعالات، وتفسيرها، فهي تحاول تفسير الفروق الفردية بين الأفراد في الخبرات الانفاعلية، في ضوء العوامل المعرفية، مثل: الأهداف، والمقاصد، والمعارف، والاعزاءات.

هنا بعض التفسيرات المعرفية للغضب من خلال وجهات نظر بعض العلماء في ذلك:

نموذج لازاروس عن الانفعالات:

لقد أعد لازاروس (Lazarus,1991-1993) ما يعرف بالنظرية العلاقاتية الدافعية Cognitive Motivational Relational، هذه النظرية تفسر الضغوط، والخبرة الانفاعلية للفرد على أساس التقييم المعرفي Cognitive appraisal، والمواجهة Coping، فالتقييم المعرفي هو

عملية تقييم مستمرة لأهمية العلاقة بين الفرد، والبيئة في تحقيق التوافق لديه، ويشير لازاروس أن الفرد لديه نوعان من أساليب التقييم المعرفي للموقف، وهما عملية التقييم الأولي Primary Appraisal للحدث من حيث كونه ضاراً، أو مهدداً للفرد، ويتضمن ثلاثة مكونات أساسية، وهي: التعلق بالهدف، ومطابقة الهدف، واندماج الأنا، وكذلك التقييم الثانوي Secondary Appraisal لمصادر المواجهة التي يستخدمها الفرد في مواجهة الأحداث، وتتضمن عدة مكونات، وهي: اللوم، وإمكانية المواجهة، والتوقعات المستقبلية بخصوص العلاقة بين الفرد، والبيئة فاللوم يشير إلى ما إذا كان الشخص يكون مسئولاً عن الموقف، أم لا، وعما إذا كان يمكنه التحكم بالموقف أم لا، بمعنى إذا كان هناك لوم يستنتج من معرفة أن شخصاً ما هو المسئول عن الأفعال المؤذية للفرد، وأنه يمكنه التحكم في ذلك، عندئذٍ يحدث الغضب، وأن الغضب قد يوجه خارجياً نحو الآخرين، أو يوجه داخلياً نحو ذات الفرد، أما مفهوم إمكانية المواجهة فهو يشير إلى ما إذا كان الفرد يفكر، أو لا يفكر في مصادر المواجهة التي تكون متاحة للتعامل مع الموقف، بمعنى إذا كانت إمكانية المواجهة تعتمد الهجوم، وتفضله، عندئذ يكون الشعور بالغضب إما بخصوص توقعات المستقبل، فهي تشير إلى إمكانية تغيير الموقف الحالي، أم لا (Lazarus,1998:372-374).

نموذج ألبرت اليس Ellis عن الغضب :

يمثل العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behavioral Therapy

عرض (Ellis,1977) في كتابه Anger: How to live with and without، أن الإنسان يشعر بالغضب؛ نتيجة ما يواجهه من منغصات، ومشكلات يومية صعبة، تشكل له عقبة في تحقيق أهدافه، فالشخص قد يتبنى أفكاراً لا عقلانية عامة، تؤدي إلى الاضطرابات الانفاعلية، ومنها الغضب، وقد يتبنى أفكاراً لاعقلانية خاصة، مرتبطة بالغضب، أو يتبنى أساليب تفكير خاطئة، مثل:(يجب– ينبغي– لابد)، ونتيجة لذلك يصبح الشخص أكثر اضطراباً انفعالياً، وأكثر شعوراً بالنقص، وعندما يزداد الغضب تمتد آثاره إلى مجالات أخرى غير المجال الذي حدث فيه الغضب، ونتيجة لذلك يحدث سوء توافق الشخص مع نفسه، ومع الآخرين، وهكذا يرى اليس أن الغضب ينشأ من خلال الاعتقادات اللاعقلانية لدى الأفراد، وهذه الاعتقادات نفسها تجعله يستمر. ولقد حدد إليس الاعتقادات اللاعقلانية التي ترتبط باستثارة الغضب لدى الأفراد، وهي كالتالي:

- يجب أن يعاملني الناس الآخرون بشكل عادل، وبلطف.
- يجب أن تكون الظروف التي نعيشها مريحة، وخالية من المنغصات اليومية.

وعلى هذا يمكن تفسير مثل هذه الأفكار، والاعتقادات اللاعقلانية المطلقة، والدوجماتية، والينبغيات التي تثير الغضب من خلال نموذج (ABC) حيث الحرف (A) يشير إلى الحدث الذي يؤدي إلى (B) حيث يشير إلى الاعتقادات، والتفسيرات المعرفية، والتي تؤدي في المقابل إلى الحرف

(C)، والذي يشير إلى النتيجة الانفاعلية، وبالتالي عندما يشعر الفرد بالغضب فإنه يعتقد أن الحدث الذي تعرض له هو السبب في استثارة الغضب لديه، ولكن الحقيقة هي أن نسق الأفكار، والاعتقادات اللاعقلانية لديه هي السبب في حدوث الغضب، ومن ثم فلا بد من تغيير هذه الاعتقادات اللاعقلانية التي تثير الغضب لديه، ودحضها، واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية تعمل على خفض استجابة الغضب، وتساعده على أن ينظر إلى الأشياء، والمواقف بنظرة أكثر واقعية، وإيجابية.

إذن في ضوء نظرية "اليس" يمكن تفسير كيفية حدوث الغضب كالآتي:

1. خبرة منشطة للغضب، أو تجربتها	A:Activating experience
2. نسق معتقدات لاعقلانية مرتبطة بالغضب	B:Irrational belief
3. نتيجة الانفعال (الغضب)	C:Emotional consequence
4. دحض الأفكار اللاعقلانية، ومناقشتها	D:Dispute irrational thought
5. الأثر (الصحة النفسية)	E:New effect (psychological health)

النظرية السلوكية، والتعلم الاجتماعي:

أشار(عكاشة،1988) إلى أن العلاج السلوكي يعتمد على النظرية الشرطية (المثير والاستجابة)، حيث إن الاضطرابات النفسية هي عادات خاطئة، تعلمها الفرد؛ لكي يقلل من درجة القلق، والتوتر، ويتجه العلاج إلى إطفاء السلوك المضطرب، وبناء سلوك سوي جديد، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الغضب متعلم، أو مكتسب حيث إن الطفل يتعلم الاستجابة للمواقف المختلفة بطرق متعددة قد تكون بالتقبل، وهذا يرجع إلى نوع العلاقات الأسرية، والبيئية، والعوامل المؤثرة فيها، فالبيئة الخالية من المشاجرات، وسرعة الانفعال، والعدوان تخلق لدى الطفل عادة المسالمة، والتحفظ في السلوك، كما طور باندورا (Bandura,1973) فكرة أن السلوك الاجتماعي يكتسب عن طريق مشاهدة تصرفات الآخرين، وتتبعها، حيث يتخيل الشخص نفسه في مواقف مشابهة، وبنفس التتابع، وأكد باندورا على أن التقييم المعرفي يلعب دورًا هامًا في إثارة الغضب حيث إن تفكير الشخص، ومشاعره اتجاه موقف معين ينعكس على ردة فعله(سليمان،2007: 27).

تعقيب الباحثة على محور التحكم بالغضب:

ترى **الباحثة** من التعريفات التي جاءت في هذا المحور أن حالة الغضب تتحدد بمحددات أربعة، وهي: إثارة فسيولوجية، وإدراك، ومعرفة، وسلوك، كما أن الشخص نفسه هو الذي يحدد مدى خطورة المواقف، والأحداث التي تثير الغضب؛ لأن الغضب في العادة عاطفة شخصية؛ أي: أنه يميل للظهور عندما يلحق الضرر بذات الشخص، أو ممتلكاته، أو بعائلته، ويتطور الغضب بسبب اجتماعي، وقد يرجع إلى مشكلات ثقافية معيقة يواجهها الفرد، وأن المظاهر السلوكية اتجاه الغضب

تكون مكشوفة من خلال الكلمات، والمصطلحات في التعبير عنه، أو السلوك الأدائي الظاهر، إلا أن الغضب يعد مؤشراً للشخص؛ لأن يبذل جهداً للتغلب على العقبات التي يواجهها، وفي تحقيق التفاعلات الاجتماعية من خلال القدرة على التحكم بالغضب، كما أن التعبير عن الغضب، والتحكم بالمشاعر، وخاصة الغضب من أهم الجوانب المتعلقة بحل النزاع، والوساطة بين الأطراف المتنازعة، ولا يمكن حل كثير من النزاعات إلا إذا تم تنظيم المشاعر، والتعبير عنها بشكل واضح، فإذا قام الأفراد بكبت مشاعر الغضب، أو إخفائها، ربما يتوصلون إلى اتفاق ما، ولكنهم يحتفظون بغضبهم، وعدوانيتهم اتجاه الشخص الآخر، وسيتكرر النزاع، والخلاف بغض النظر عما اتفق عليه، فالمشاعر غير المنظمة يمكن أن تؤثر في حكم الشخص، وتجعله حكماً غير عادل، وتخلق عدم الأمن الذي يهدد الحل البناء، ويقلل من القدرة على السيطرة على السلوك.

تعقيب عام على مفاهيم الدراسة :

تعد الوساطة الطلابية إحدى الاستراتيجيات لحل المشكلات، والتي تساعد الطلبة في التعامل مع النزاعات بطريقة إيجابية، وبناءة، فالخلافات بين الطلبة الأقران قد تؤدي إلى حل المشكلات بطرق أكثر إبداعية مما يشير إلى أن النزاع قد يؤدي إلى تغيرات إيجابية. ولا يوجد شك أن الانفعالات تلعب دوراً رئيساً في النزاع والوساطة، فالانفعالات السلبية القوية تؤدي بالأطراف المتنازعة إلى المزيد من الفرقة، وتجعل التوصل إلى حلول صعبة جداً، عادة في بداية التفاوض، يشعر الناس بالغضب، والأذى، والإحباط، عدم الثقة، فقدان الأمل والخوف، كذلك قد يشعر الوسيط في بعض الأحيان مثل الحكم الذي يتلقى ضربة كان المقصود بها أحد اللاعبين، وعلى المستوى النفسي ربما يشعر أنه مثل بقعة الحبر الحية، التي يستخدمها الأفراد الغاضبين المتألمين؛ للتعبير عن مشاعرهم؛ لذلك كان من المهم أن يكون انفعال الغضب، وطرق التحكم به من ضمن الموضوعات التي تم تدريب الطلاب الوسطاء عليها في هذه الدراسة. ولأن مسؤولية الوسيط مساعدة الطلاب المتنازعين على التواصل، وإعادة الثقة بالذات، والتشارك في حل المشكلات، والتعامل مع النزاعات عن طريق الحوار، والمناقشة، والتحكم، بانفعال الغضب، فقد لاحظت **الباحثة** من خلال خبرتها في مجال الوساطة الطلابية على مدى الأعوام الستة الماضية، أن برنامج التدريب في الوساطة الطلابية لحل النزاعات ينعكس إيجابياً على الوسيط نفسه، حيث يزيد من مفهومه، واحترمه لذاته، ويعود بفوائد نفسية، وسلوكية كثيرة عليه، وعلى الطلبة الذين تقدم لهم المساعدة، ومن أهم الأسباب التي دفعت الباحثة إلى تناول هذه الدراسة هي: عدم وجود دراسات أكاديمية تناولت المتغيرات الثلاثة معاً، الوساطة الطلابية، وتأثيرها على القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب لدى الوسطاء سواء على المستوى المحلي، أو الإقليمي.

الفصل الثالث
دراسات سابقة

ويتكون هذا الفصل من المحاور التالية:

أولاً: دراسات تناولت الوساطة الطلابية

ثانياً: دراسات تناولت حل المشكلات

ثالثاً: دراسات تناولت التحكم بالغضب

رابعاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

دراسات سابقة

قامت الباحثة في هذا الفصل بعرض دراسات سابقة تناولت ثلاثة محاور أساسية، وهي: الوساطة الطلابية ،حل المشكلات الاجتماعية، والتحكم بالغضب.

أولاً : دراسات سابقة تناولت الوساطة الطلابية

1- دراسة أياس وآخرين(Ayas,et,al.,2010)

بعنوان: الكشف عن استراتيجيات حل النزاع لدى المراهقين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات حل النزاع المستخدمة لدى المراهقين في محيط المدرسة، وقد شملت العينة 430 طالباً من طلاب الصف السابع، إلى الصف الحادي عشر من مدارس سكارايا في تركيا، وقد طُلِب من المراهقين توضيح استراتيجياتهم في حال التعرض لعدة أمور، وهي: العنف الجسدي، التعامل مع القسم، أخذ الأشياء منهم بدون إذن، التعرض للسخرية، وذلك من خلال تعبئة استبيان تم تطويره بواسطة الباحثين، ومن ثم تم تحليل تلك الاستجابات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات الطلبة في حل النزاع اختلفت حسب حالات النزاع المتعددة، وحسب الجنس، وقد تبين أن المراهقات يستخدمن استراتيجيات متعاونة، ومتجنبة، أما المراهقون فيميلون إلى استخدام استراتيجيات عنيفة، وغير متعاونة، وقد أكدت الدراسة على أهمية إكساب الطلبة مهارات الوساطة الطلابية لحل نزاعاتهم في مرحلة المراهقة؛ لعيش حياة صحية.

2- دراسة تيرنوكلو وآخرون (Turnuklu,et. al.,2009)

بعنوان: فاعلية تدريب حل النزاع، ووساطة الأقران على طلاب المدرسة الثانوية

هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية حل النزاع، ووساطة الأقران على النزاعات الشخصية بين طلاب المدرسة الثانوية، وتقديم المعلومات حول نوع النزاع الذي يقوم الوسطاء بالتدخل فيه، وجنس المتنازعين، وكذلك جنس الوسطاء، وعدد النزاعات، ومعدل نجاح جلسات الوساطة، ونوع الحلول التي توصلت إليها وساطة الأقران، والاختلافات في أنواع الحلول التي يتم التوصل إليها، وقد تم تنفيذ الدراسة في مدرسة ثانوية تقع في تركيا، وعلى مدى عامين دراسيين 2006- 2007م، - 2008 2007م، تم تدريب (830) طالباً، وطالبةً من (28) صفاً دراسياً، لمدة ساعتين في اليوم الواحد، على مدى (16) أسبوعاً، موضوعات التدريب غطت أربع مهارات أساسية، وهي: مهارات الاتصال والتواصل (4 ساعات)، فهم طبيعة النزاعات الشخصية (11ساعة)، مهارات إدارة الغضب (6

ساعات)، مهارات حل النزاعات الشخصية (10 ساعات)، وسأخص بالذكر هنا موضوعات مهارات إدارة الغضب التي وردت في الدراسة، والتي شملت الموضوعات التالية: إدراك الفرد لمشاعره الخاصة، التعبير عن هذه المشاعر، طبيعة الغضب، طبيعة السلوكيات التي تثير العلاقات البينشخصية، ردود الفعل للغضب، وكيفية التعامل مع الغضب، وتم تدريب المدرسين قبل البدء بتدريب الطلاب، وقد تلا ذلك تدريب إضافي ل (12) وسيطاً طلابياً من كل صف دراسي، تم اختيارهم بواسطة زملاء الصف، وقد تم مراعاة تساوي العدد قدر الإمكان؛ تبعاً للجنس، وقد كانت مدة التدريب الإضافي ساعتين تم فيها عرض سيناريوهات، واستخدام لعب الأدوار، ومن ثَمَّ تم الحصول على البيانات من خلال نماذج الوساطة التي تم تعبئتها بواسطة الوسطاء، والتي تم تحليلها من خلال تحليل المحتوى المعتمد على نموذج(Johnson,et.al.,1996)، وبالنسبة لعدد الوسطاء والمتنازعين، وجنسهم، ونتيجة الوساطة تم حسابها عدديا Computed quantitatively، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة مربع كاي Chi-square لمقارنة التكرارات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة **نتائج**، منها: أنه بغض النظر عن جنس المتنازعين، فقد كانوا يفضلون الوسيطات الإناث أكثر من الوسطاء الذكور، وتؤكد نتائج الدراسة أن توسط الأقران تعد أداة مفيدة لحل نزاعات الطلاب عبر ثقافات مختلفة، بالإضافة إلى أنها تعد فعالة في مساعدة الطلاب؛ لاكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع خلافاتهم الواقعية، و تعمل على وقاية الطلاب الصغار، ضد نزاعات شخصية خطيرة في المستقبل.

3- دراسة ثابت و آخرون(Thabet,et. al.,2008b)

بعنوان: فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في تخفيف المشاكل السلوكية، والانفاعلية لدى الأطفال الفلسطينيين المتأثرين بالحرب، والصدمة في قطاع غزة

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في تحسين وضع الصحة النفسية للأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة، و بلغت عينة الدراسة (304) طفل من أطفال المدارس (285 طالباً،39 طالبة)، ومن عدة مناطق من خانيونس، ودير البلح، وغزة، وتتراوح أعمارهم ما بين (6-16) عاماً، من الصف الأول الابتدائي إلى الصف العاشر، وقد تم اختيار ثلاث مدارس مسجلة في وزارة التربية والتعليم بشكل عشوائي، واختيار (4) طلاب بشكل عشوائي، من كل صف في داخل كل مدرسة من المدارس الثلاث؛ لتطبيق اختبار قبلي، ومقاييس للتقييم مثل:

(Socio demographic scale and Gaza Child Mental health Scale)مع الطلاب الذين تبلغ أعمارهم (12)عاماً فما فوق، بالإضافة إلى تعبئة أولياء أمور الطلاب الذين تبلغ أعمار أبنائهم (12)عاماً فأقل لمقاييس قبلية قبل بأسبوع من بداية تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، وتم تطبيق البرنامج في بداية سبتمبر 2007م، بواسطة (8) من الأخصائيين النفسيين، والممرضات

النفسيات الذين يعملون في مجال ضحايا الصدمة من الأطفال، وتم تدريب الطلبة على دليل الوساطة الطلابية، الذي تم تطويره، وتقييمه في هاملتون – اونتاريو كندا، والذي تم إثبات فعاليته بطريقة رسمية (Cunningham,et.al.،1998)، وانتهى تنفيذ البرنامج في مايو 2008 م، وقد تم إعادة المقاييس التي استخدمها في التقييم القبلي مع الطلاب، وأولياء الأمور، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة التكرارات والنسب المئوية، T- Paired test. ومن **نتائج** الدراسة، وطبقاً لتقارير الأطفال: أن هناك انخفاضاً ذا دلالة إحصائية في درجات أعراض فرط الحركة بعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، وأظهرت النتائج طبقاً للأهالي أن هناك انخفاضاً ذا دلالة إحصائية في الوساوس، وأعراض القلق الزائد بعد تطبيق البرنامج، ومن استنتاجات الباحث أن استخدام برنامج الوساطة الطلابية في أوقات الحرب يمكن أن يحسن الصحة النفسية للأطفال، وهذا يوضح الحاجة إلى المزيد من طرق تدخل جديدة، وطويلة المفعول long acting للأطفال الذين يعيشون في مناطق الحرب، والنزاع، مثل: العلاج النفسي المعرفي، والتدريب على مهارات اجتماعية تساعد الأطفال للتكيف مع الصدمة والضغوط.

4- دراسة (قوتة و آخرون،2007)

بعنوان: فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في التخفيف من حدة العنف، والاضطرابات النفسية الناجمة ما بعد الخبرات الصادمة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في التخفيف من حدة العنف ، و الاضطرابات الناجمة ما بعد الخبرات الصادمة .اشتملت عينة الدراسة على (203) طفلاً من الذكور، تراوحت أعمارهم ما بين (13- 16) عاماً، من المقاييس المستخدمة في الدراسة ،مقياس الخبرات الصادمة و ينقسم إلى قسمين (خبرات صادمة مباشرة ، وخبرات صادمة غير مباشرة)، و مقياس الاضطراب النفسي الناتج عن الخبرات الصادمة المكون من (20) بنداً، و مقياس الاكتئاب لدى الأطفال،و مقياس السلوك العدواني . و من الاساليب الاحصائية المستخدمة : اختبار "ت" . و توصلت نتائج الدراسة الى أن برنامج الوساطة الطلابية اعطى أثراً إيجابياً في تخفيض حدة الاضطرابات النفسية الناجمة ما بعد الخبرات الصادمة، و في تخفيف حدة السلوك العدواني اللفظي،و لكن لم يكن له أثر في تخفيف حدة درجة الاكتئاب النفسي.

5- دراسة(قوتة و آخرون،2006)

بعنوان: فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في التخفيف من حدة العنف، والاضطرابات النفسية الناجمة ما بعد الخبرات الصادمة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في التخفيف من حدة العنف ، و الاضطرابات الناجمة ما بعد الخبرات الصادمة . بلغ عدد أفراد العينة الكلية لهذه الدراسة (225)

طفلاً و طفلة ، قد شكل الذكور نسبة (64 %) ، بينما شكلت الإناث نسبة (36%) من العينة. وقد تراوحت أعمارهم ما بين (9 الى 15) عاماً، حيث تم تطبيق برنامج الوساطة الطلابية في مدرسة نور المعارف الخاصة في محافظة شمال غزة ، على مجموعة من طلاب، وطالبات المرحلة الأساسية العليا. ومن أهم نتائج الدراسة، عدم وجود أثر لبرنامج الوساطة الطلابية في التخفيف من حدة الاكتئاب النفسي، والاضطرابات النفسية الناتجة ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال العينة التجريبية، كما تبين أن برنامج الوساطة المدرسية كان له أثر في تخفيف حدة المشاكل، والصعوبات التي يعاني منها أطفال العينة التجريبية، بالإضافة إلى انخفاض درجات المشاكل مع الأصحاب، وكذلك انخفاض زيادة الحركة ، وقد تبين أن أطفال العينة التجريبية أصبحت علاقاتهم مع زملائهم، وإخوتهم الأصغر أفضل، كما لم يلاحظ دور للوساطة المدرسية في تغيير ظروف المناخ المدرسي، وطبيعته لدى أطفال العينة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال العينة التجريبية، وأطفال العينة الضابطة في درجات اختبار الكفاءة الذاتية، وأبعاده الأربعة (السلوك المنزلي، السلوك المدرسي، محيط المجتمع، الفاعلية العامة في الحياة) في القياسين القبلي، والبعدي .

6-دراسة نوكاس وريناالدي (Noakes and Rinaldi ,2006):

بعنوان: اختلافات العمر، والجنس في نزاعات الأقران

وقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار اختلافات العمر، والجنس في نزاعات الأقران خصوصاً في قضايا النزاع، واستراتيجيات الحل التي يتم التبليغ عنها من قبل المراهقين، والأطفال، وكانت عينة الدراسة بشكل رئيسي من الطبقة المتوسطة القوقازية مكونةً من (60) طالباً، و(60) طالبةً، من المستويين الرابع، والثامن، تم اختيارهم من (12) مدرسةً مختلفة من القطاعين العام، ومجالس الكاثوليكية في بلدات خارج المدينة الرئيسية الكندية الغربية، وباستخدام تقنيات سحب العينة الطبقية تم اختيار عدد متساوي من الذكور، والإناث من كل مستوى دراسي، ومن المقاييس المستخدمة في الدراسة: نظام تقييم السلوك للأطفال (The Behavior Assessment System for children,BASC)، ومقابلات شبه منظمة، وكذلك صيغة معدلة لاختبار الحلول البديلة في المدرسة المتوسطة(AST;Caplan et. al.,1986)، وقد تم سؤال أفراد العينة من خلال مقابلة أعطوا خلالها (3) سيناريوهات افتراضية بحيث يستجيبون لها، كما تم الطلب من المدرسين عمل تقييم ذاتي لكل طالب لتقييم قدرات التكيف لديهم، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة اختبار مربع كاي Chi-square test، تحليل أحادي ومتعدد التباين، وبينت النتائج أن الطالبات المراهقات امتلكن نزاعات متعلقة بالعلاقات أكثر مما لدى الطلاب الذكور، وقد استخدمن استراتيجيات لحل النزاع أكثر من الطلاب الذكور.

7-دراسة سيديك و آخرون (Siddiqui,et. al.,2004)

بعنوان: فاعلية الوساطة كطريقة تدخل للوالدين في نزاعات الأطفال

هدفت الدراسة إلى تقصي ما إذا كانت الوساطة طريقة فعالة، وبناءة لتدخل الوالدين في حل خلافات أطفالهم. شملت العينة(48)عائلةً كنديةً تتكلم اللغة الانجليزية، ومن ثمَّ فقد تم اختيار(3) أفراداً من كل عائلة؛ ليشاركوا في الدراسة، اثنين من الإخوة مع أمهم، تتراوح أعمار الأطفال ما بين (5.6 – 8.5) عاماً، وتم تقسيم المجموعة الكبيرة إلى مجموعتين بشكل عشوائي، إحداهما: لتكَوِّن المجموعة التي تستخدم الوساطة، والمجموعة الثانية: هي المجموعة الضابطة، كل الأمهات شاركن في جلستين، بحيث يفصل أسبوع واحد بين الجلستين، أما الأطفال فقد شاركوا في الجلسة الثانية فقط، في الجلسة الأولى تم تعليم كل الأمهات من المجموعتين كيفية استخدام التليفون للتسجيل الصوتي، والتعبير عما يحدث بين أطفالهم من خلافات، أما أمهات المجموعة التجريبية تم تدريبهن من ساعة، إلى ساعة ونصف على موضوعات إضافية في مهارات، وإجراءات الوساطة، وفي الجلسة الثانية؛ أي: بعد أسبوع تم اجتماع يضم الأمهات مع أطفالهن؛ لمناقشة قضايا متكررة في الخلافات بين الإخوة، وقد تم تسجيل النقاشات عبر الصوت والفيديو، تلاها مقابلات لكل فرد في العائلة، بالإضافة لتعبئة مقياس يتعلق بسلوك الأمهات مع كل أفراد العائلة يسمى: (Parent behavior questionnaire)، وبعد شهر-تقريباً- من مقابلة الأمهات وسؤالهن حول أي تغيرات حدثت في التعامل مع الخلافات خلال الشهر، ومن أهم نتائج الدراسة: أن الأمهات كن قادرات على استخدام الوساطة، وكذلك الأطفال الصغار كانوا مشاركين فعالين في العملية، وعلى الرغم من محدودية برنامج الوساطة إلا أنه أعطى على المدى القصير نتائج مفيدة في حل خلافات الأطفال.

8-دراسة (الأشهب، 2003)

بعنوان : أثر برنامج في توسط الرفاق على مفهوم الذات، والعدوان المدرك، وحل المشكلات، ومهارات التوسط، والمعتقدات حول النزاع، وشدة النزاعات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا.

هدفت الدراسة إلى فحص أثر برنامج في توسط الرفاق على مفهوم الذات، والعدوان المدرك، وحل المشكلات، ومهارات التوسط، والمعتقدات حول النزاع، وشدة النزاعات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (54) طالبةً من طالبات الصف الثامن، والتاسع، والعاشر، تم اختيارهن من بين (20 %) من مجتمع الدراسة المكون من (270) طالبةً ممن حصلن على أدنى درجات على مقياس مفهوم الذات، ومقياس العدوان المدرك، ومقياس حل المشكلات، ومقياس مهارات التوسط، ومقياس المعتقدات حول النزاع، حيث تم توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (27) طالبةً، شكلن (50%) من عينة الدراسة التي تم

اختيارها، خضعت هذه المجموعة لبرنامج تدريبي في توسط الرفاق، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات؛ لتسهيل التدريب، وكانت علي النحو التالي:(10) طالبات من الصف العاشر، (9) طالبات من الصف التاسع، (8) طالبات من الصف الثامن. و مجموعة ضابطة تكونت من (27) طالبةً، شكلن (50%) من عينة الدراسة، ولم يتلق أعضاء هذه المجموعة أي إرشاد، أو تدريب في أثناء فترة التطبيق، وقد تكوَّن البرنامج التدريبي من 20 جلسةً تدريبيةً بمعدل (60) دقيقةً للجلسة الواحدة، وقد استغرق تطبيقه(12) أسبوعاً، بواقع جلستين في الأسبوع؛ لاستقصاء تأثير البرنامج في المتغيرات التابعة ما عدا متغير شدة النزاعات، وقد تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للعلامات القبلية، والبعدية العاجلة، والبعدية المؤجلة، وكذلك تم إجراء تحليل التغاير Ancova، ولفحص أثر البرنامج على شدة النزاع تم استخدام اختبار (ت) للعينتين غير المستقلتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية على عدة مقاييس، وهي: مقياس مفهوم الذات، ومقياس العدوان المدرك، ومقياس حل المشكلات ، ومقياس مهارات الوساطة ، ومقياس المعتقدات حول النزاع، وأظهرت النتائج أن حجم الأثر في كل من المقاييس الخمسة كان موجباً (00 ,)، كما أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فرق دال إحصائياً، ولصالح المجموعة التجريبية على مقياس المؤشرات السلوكية لشدة النزاعات.

9- دراسة جونسون وجونسون(Johnson&Johnson,2001)

بعنوان: وساطة الأقران في مدرسة ابتدائية داخل المدينة

هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية وساطة الأقران في مدرسة ابتدائية داخل المدينة متنوعة الأعراق، واشتملت عينة الدراسة على (34) طالباً متطوعاً في كلٍّ من الصف الثالث، والصف الرابع (16 ذكوراً، و18 إناثاً) دربوا كوسطاء يعملون في أزواج؛ للمساعدة في حل النزاعات بين رفاقهم في المدرسة، وتوسطوا في (206) حالة نزاع عني بها (454) طالباً، كما أُعدَّ ثلاثة معلمين للقيام بمهمة الإشراف على تطبيق البرنامج، حيث تولوا مهمة تدريب الطلبة لمدة يوم ونصف اليوم على مهارات الاتصال، توكيد الذات، المفاوضات، وحل المشكلات، مهارات التوسط، وقد عمل الوسطاء بشكل زوجي على مدار العام الدراسي، وزودوا ببرنامج أسبوعي يتضمن: متى يطلب منهم المهمة، من الذي سوف يتوسطون معه، كان الوسطاء يقومون بمهمة الوساطة في أثناء فترة الغداء كل يوم، وقد تعددت مصادر الإحالة للوسيط منها ذاتية، أو من قبل الإدارة، أو المعلمين، أو المرشد، أو الوسيط، أو أي مصدر إحالة آخر، وفي كل مرة يعطى الطلاب المتنازعون حرية المشاركة، أو الرفض في عملية الوساطة، وقد طُلِب من الوسطاء تقديم تقارير عن كل حالة نزاع، وقد تنوعت النزاعات بين: الضرب الجسدي، ومشكلات في العلاقات، والدفع، والركل، والتنابز بالألقاب، وقد اشتملت الدراسة على متغيرات، منها: المتغير المستقل، وقد كان الجنس، والمتغيرات التابعة، وهي: نوع الخلاف، استراتيجية

المتنازعين في التعامل مع الخلاف، الاتفاقية التي أبرمت مع الوسطاء. وقد كانت البيانات تُسَجَّل بواسطة الطلاب الوسطاء أنفسهم، ويتم مراجعتها بواسطة المعلمين المشرفين، وبالنسبة للمتغير التابع الأول تم استخدام نظامين في التصنيف (Dutch,1973)،وتحليل المحتوى(Johnson et.al.1995) في التعامل مع البيانات، والمتغير الثاني تم استخدام تصنيف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في حل النزاع، وتحليل المحتوى، وكذلك بالنسبة للمتغير الثالث تم استخدام تحليل المحتوى، أما بالنسبة للأساليب الإحصائية المستخدمة فهي: التكرارات، والنسب المئوية للمتغيرات التابعة، ومربع كاي، وقد تم استخدامه في أنواع النزاع، واستخدام الأسلوب الإحصائي(Anova) لاستراتيجيات التعامل مع النزاع. وأشارت النتائج إلى أن تدريب الطلبة على كيفية التعامل مع نزاعاتهم، وحل مشاكلهم بطريقة بناءة، قد يؤدي الى انخفاض نسبة العنف في المدرسة، وأن الوساطة حققت نجاحاً في جميع النزاعات داخل المدرسة، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الذكور، والإناث في طبيعة النزاعات، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنها: قللت من الهوة بين الجانب النظري، والتطبيق العملي في النزاعات، وأخيراً إشارتها إلى إمكانية تطبيق برامج توسط الرفاق في المدرسة الابتدائية.

10-دراسة (الأسمر،2000)

بعنوان: أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين مهارة المرشد الزميل على التواصل ومساعدة الطلبة الذين يواجهون مشكلات تكيف نفسي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين مهارة المرشد الزميل على التواصل، ومساعدة الطلبة الذين يواجهون مشكلات تكيف مدرسي، وتألفت عينة الدراسة التي تشكلت من الطالبات اللواتي درين على مهارات التواصل وعددهن (18) طالبةً، وهنَّ من الصف السادس، في المدرسة الأهلية للبنات في عمان، وتم تقسيم الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وهي المجموعة التي تلقت تدريباً على مهارات التواصل، لمدة ثمانية أسابيع بمعدل ساعة ونصف أسبوعياً، والمجموعة الضابطة، وهي المجموعة التي بقيت على لائحة الانتظار، وأعطيت المجموعتان اختباراً قبلياً، وآخر بعدياً على مهارات التواصل، وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك تحسناً إيجابياً لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0.05)، عما أظهرته المجموعة الضابطة، أما عينة الدراسة التي تناولت الطالبات اللواتي كانت اتجاهاتهن تميل للسلبية نحو المدرسة، وتلقين المساعدة من قبل المجموعة المدربة فقد كان عددهن (36) طالبةً، قسمت هذه المجموعة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين؛ تجريبية تتلقي المساعدة من قبل المجموعة المدربة لمدة ستة أسابيع، وأخرى ضابطة تبقى على لائحة الانتظار، وقد أعطيت المجموعتان اختباراً قبلياً، وآخر بعدياً؛ لقياس اتجاهاتهن نحو المدرسة، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين تحسناً إيجابياً لدى المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) عما أظهرته المجموعة الضابطة، وقد خلصت هذه الدراسة إلى

استنتاج أن التدريب على مهارات التواصل بناء على برنامج الصديق المساعد كان إجراءً ذا فاعلية في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة، وأظهرت **نتائج** الدراسة أن الطلبة في المدارس ينزعون للتأثر بزملائهم ، ولهذا فإنه يمكن لزملاء مدربين المساعدة في تشكيل سلوكيات صحية لدي زملائهم.

11–دراسة (Casella,2000)

بعنوان: فاعلية برنامج وساطة الرفاق في سياق النزاع الحضري

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج في توسط الرفاق في مدرسة براندون الثانوية في ولاية نيويورك، وقد تم فحص عدة أوجه من عملية الوساطة والتي شملت: تدريب الطلاب الوسطاء، المنهج التدريبي في الوساطة، ديناميكية ومكونات جلسات الوساطة، وكذلك تقييم الطلاب الوسطاء والمدربين لعملية الوساطة. ونفذ محتوى البرنامج خلال سنة 1997-1998م خلال فصل الصيف، بمعدل(5 إلى 10) ساعات تدريبية أسبوعياً، و بلغ مجموع الساعات التدريبية (22) ساعةً، لعدد (**14**)طالباً (8 من البنات و6 من الأولاد) من الصفين العاشر، والحادي عشر، وقد تعددت وسائل تقييم فاعلية محتوي البرنامج، وكان منها: ملاحظة تدريب الطلبة كوسطاء، وملاحظة (17) جلسة توسط رفاق خلال السنة الدراسية، وإجراء (37) مقابلةً مفتوحةً مع الوسطاء، والفريق المشرف، ومعلومات من السجلات المدرسية عن الوسطاء، والتوسط، وقد شارك الباحث في عدد من الفعاليات، والأنشطة، والجلسات؛ بهدف الوقوف على مشاعر المتدربين أثناء لعب الدور، وقد استفاد خلال العام (44) طالباً من التوسط أكثر من مرة، وأن أحد الطلبة قد توفي والده خلال العام الدراسي راجع الوسطاء (8) مرات، وشارك الطلبة والمرشد في التدريب، ولم تكن الوساطات مبرمجة بل كان يرسل المتنازعين فوراً للوساطة بعد النزاع، وقد تنوعت النزاعات بين: الاستهزاء، والتخويف، والمناداة بأسماء غير مرغوب فيها، والعدوان اللفظي، والدفع والركل، وقد عُدَّ البرنامج أحد النشاطات المميزة، والعظيمة في المدرسة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة في المدرسة استفادوا من خلال التقليل من حجم النزاعات الطلابية، وسيادة بيئة تعليمية داعمة وآمنة، وزيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، واستفاد المتنازعون في حل نزاعاتهم من خلال عملية الوساطة، أما الفائدة الكبرى فكانت من نصيب الوسطاء، وهي: شعورهم بأنهم أعضاء في فريق مهم في المدرسة، يرتدون قميصاً يحمل شعار الوساطة، ويحصلون على شهادات في الوساطة، وقد استطاعوا حل مشكلاتهم الذاتية في المدرسة، والمنزل، والمجتمع ، وامتلكوا المعرفة في ثقافة اللاعنف التي عدَّت أداة في تعليمهم تحديد مؤشرات العنف، وتجنب العلاقات الخطيرة، كذلك تعلموا الكثير من المعلومات عن أنفسهم، وعن ردود فعل الآخرين، كذلك فقد تحسنت علاقاتهم مع الآخرين؛ لمعرفتهم بأساليب التواصل، كما وأصبح لديهم القدرة على تنظيم البرامج اليومية حسب الأولويات ومنها الوساطة، وتعلموا فوائد العمل التطوعي، وأهميته في صقل شخصية الفرد، كذلك تزودوا بخبرات فريدة، وذات قيمة تساعدهم في تقديم خدمة الوساطة بمهارة.

12- دراسة (Daunic,et, al. ,2000)

بعنوان: برامج حل النزاع وتوسط الرفاق في المدرسة – خبرات في 3 مدارس متوسطة

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية منهاج في حل النزاع، وبرنامج توسط الرفاق في المدرسة، فقد قامت دونك بتطبيق برنامج تجريبي في حل النزاعات، وتوسط الرفاق في ثلاث مدارس متوسطة في الجنوب الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، ووصف البرنامج بأنه منهاج واسع على مستوى المدرسة، يتم تعليمه للصفوف: السادس، والسابع، والثامن، احتوى على: منهاج حل النزاعات، ومهارات حل المشكلات، وبرنامج في توسط الرفاق يضم مجموعة تعدُّ نواة من الوسطاء المدربين في كل مدرسة، يستطيع المعلمون بواسطته أن يوضحوا للطلبة أهداف البرنامج، وتعريفهم بأساليب التفاوض المناسبة، ومساعدتهم على فهم البدائل الممكنة للوسائل التدميرية في التعامل اليومي مع النزاعات، وقد تراوحت عينة الدراسة بين 20- 35 طالباً، وطالبةً، من الصفوف الثلاثة: السادس، والسابع، والثامن في المدرسة الواحدة، تم اختيارهم بناءً على المعايير التالية: التدني في المستوى التحصيلي والوضع الاجتماعي، وتقدير الذات، والمهارات القيادية، ومواجهة مشكلات سلوكية، وتولى مسئول المشروع مهمة تدريب مجموعات مكونة من (4- 6) من المعلمين والمرشدين، الذين بدورهم قاموا بتدريب الطلبة، ولمدة يومين على مهارات مرتبطة بفهم النزاع، السرية، الاتصال الفعال، الإصغاء، مهارات حل المشكلات، التعامل مع الغضب، ومهارات الوساطة، و طبقت أساليب التدريب الفعالة، منها: لعب الأدوار، والنمذجة، كما وتم تعيين المتدربين كوسطاء رسميين في المدرسة حتى نهاية العام الدراسي، وتم اعتماد نموذج إحالة الطلبة المتنازعين، ويتضمن موقع النزاع، ووصفاً مختصراً للمشكلة، وأسماء المتنازعين، وكذلك نموذج الاتفاقية الذي يوقع من قبل عدد من الوسطاء والمتنازعين، ويستخدم في نهاية كل عملية وساطة، ويتضمن: تاريخ الوساطة التي تمت، ونوع النزاع، والحل الذي تم الاتفاق عليه، وقد تم وضع برنامج خاص في منهاج حل النزاع، وبرنامج الوساطة لكل مدرسة على اعتبار أن لكل منها ثقافتها، وبناءها الخاص، كما تم ضبط العوامل ذات العلاقة في نجاح التطبيق منها: دعم الإدارة للبرنامج، خصائص الوسطاء، متابعة المتنازعين، والتوعية حول البرنامج، وقد أشارت إلى أن تطبيق البرنامج كان ناجحاً في المدارس التي كان فيها المدير ملتزماً بتسهيل تطبيق البرنامج في مدرسته، كما عدَّل البرنامج من استجابات الطلبة للنزاع بالاتجاه الإيجابي، وأشارت إلى أن الطالبات الإناث كنَّ قد توجهن لطلب المساعدة لخدمات الوساطة أكثر من الطلاب الذكور؛ لأن الطلاب الذكور يعدون طلب الوساطة مؤشراً على الضعف، كما أشارت النتائج إلى أن تعليم طلبة المرحلة المتوسطة مهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال، وإدارة الغضب المتضمنة في برنامج توسط الرفاق، يساعدهم على حل النزاعات الحتمية التي تواجههم في البيئة المدرسية، ويزيد من تقديرهم لذاتهم، وشعورهم بالاستقلالية، ويقلل من ممارستهم للسلوكيات الهدامة بشكل عام وسلوك العدوان بشكل خاص.

تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بالوساطة الطلابية:

يتضح من عرض الدراسات السابقة في الوساطة الطلابية أن هناك من الدراسات التي تناولت فاعلية برامج الوساطة الطلابية في التخفيف من حدة النزاعات، وحجمها في المدارس من خلال التأثير على المتنازعين المحيطين بالوسطاء، مثل دراسة كل من: (Turnuklu,et. al.,2009)، (Noakes and Rinaldi,2006)، (Johnson&Johnson,2001)، (الأسمر،2000)، (ثابت وآخرون، 2008).

وهناك من الدراسات التي تناولت فاعلية برامج الوساطة الطلابية في التخفيف من حدة النزاعات، وحجمها في المدارس، من خلال التأثير على الطلاب الوسطاء أنفسهم مثل دراسة كل من (Siddiqui,et,al,2004)،(الأشهب، 2003)،(Casella,2000)، (Daunic,et.al.,2000)، وعلى الرغم من تناول برامج الوساطة الطلابية في تدريبها موضوعات حل المشكلات، والتعامل مع الغضب، وقد تم الإشارة إلى ذلك بشكل واضح في الدراسات التالية: (الأشهب،2003)، (Daunic,et. al. ,2000)، (Turnuklu,et.al.,2009)، إلا أنه لم يتم دراسة هذه المتغيرات بشكل منفصل، وكان من النادر أن يكون من أهداف الدراسة الكشف عن الفروق بين الوسيطات الإناث، والوسطاء الذكور في مدى اكتساب مهارات حل المشكلات، والتحكم بالغضب من أثر التدريب، والتطبيق لبرنامج الوساطة، وهذا ما يعطي ميزة خاصة للدراسة التي قامت بها الباحثة، ولمعرفة علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الحصول عليها، والتي تفيد الدراسة الحالية، سيتم تحليل هذه الدراسات وفق المتغيرات الآتية:

أولاً: المكان

اختلفت أماكن تطبيق الدراسات السابقة، وكان أغلبها في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، فمن الدراسات التي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية: دراسة كل من (Johnson&Johnson,2001)، (Casella,2000)، (Daunic et. al.,2000)، أما في كندا فقد تمَّ تنفيذ هذه الدراسات: (Noakes,Rinaldi,2006)، (Siddiqui,et. al.,2004)، وفي تركيا تم تنفيذ دراسة: (Ayas,et,al.,2010)،(Turnuklu,et. al.,2009)، وبالنسبة للدراسات السابقة العربية، والتي تمت في الأردن فهي: (الأشهب، 2003)،(الأسمر،2000)، ودراسة (Thabet,et.al.,2008b) ،(قوتة و آخرون ،2007) ،(قوتة و آخرون ،2006) في قطاع غزة، بالإضافة إلى قيام المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاع في عام 2002م المتواجد في قطاع غزة بتنفيذ دراسة ميدانية أيضاً في هذا المجال.

ثانياً: الأهداف

تعددت أهداف الدراسات السابقة، ويمكن إيجازها في الآتي:

1. قياس مدى فاعلية وساطة الأقران، إشارة إلى الوساطة الطلابية في خفض السلوك العدواني في المدارس: الابتدائية، والإعدادية، والثانوية.
2. مدى فاعلية الطلبة المتدربين كمرشدين في مساعدة زملائهم.
3. فحص عدة أوجه من عملية الوساطة مثل: المنهاج التدريبي في الوساطة، مكونات جلسة الوساطة وديناميكيتها، وتقييم مهارة الطلاب الوسطاء، والمدربين في الوساطة.
4. فحص أثر برنامج في توسط الرفاق على مفهوم الذات، والعدوان المدرك، وحل المشكلات، ومهارات التوسط، والمعتقدات حول النزاع، وشدة النزاعات.
5. اختبار اختلافات العمر، والجنس في نزاعات الأقران خصوصاً في قضايا النزاع، واستراتيجيات الحل، التي يتم التبليغ عنها من قبل المراهقين، والأطفال.
6. تقييم فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في تحسين وضع الصحة النفسية للأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة.

ثالثاً: العينة

1. الدراسات التجريبية التي بحثت في قياس مدى فاعلية برنامج الوساطة الطلابية تراوحت عينتها بين (14- 830) فرداً، وكانت أحياناً مقتصرةً على الطالبات فقط ، كما في دراسة (الأشهب، 2003)، (الأسمر، 2000). أما دراسة (قوتة و آخرون ،2007) اقتصرت على البنين فقط ،ودراسة (Siddique,et. al.,2004) كانت عينتها من أمهات الأطفال ، وباقي الدراسات اشتملت على الطلاب من كلا الجنسين منها : دراسة (Ayas,et,al.,2010) (Turnuklu,et,al,2009)، و (قوتة و آخرون ، 2006) ،و دراسة (Daunic,et,al 2000)، ودراسة (ثابت وآخرون، 2008)، ودراسة (Casella,2000)، وهناك من الدراسات التي اشتملت عينتها على الطلاب، والمدرسين مثل: (Johnson&Johnson,2001)، (Daunic,et. al.,2000).

2.أما الدراسة الوصفية التي جاءت ضمن الدراسات السابقة، وهي دراسة: (Noakes& Rinaldi,2006) والتي كانت عينتها مكونة من 120 طالباً، وطالبةً.

رابعاً: أداة البحث

الأداة المستخدمة التي جاءت في الدراسات السابقة فكان منها البرنامج التدريبي، والتي يمكن حصر موضوعاته التدريبية في العناوين التالية: مفاهيم النزاع، مهارات حل النزاع، مهارات الوساطة، أخلاقيات الوساطة ومنها السرية، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات الإصغاء الفعال، مهارات

التوكيدية، إدارة الغضب، مهارات حل المشكلات، وقد تراوحت مدة التدريب بين ساعة ونصف الساعة، كما جاء في دراسة (Siddique,et.al.,2004)، ووصلت إلى 32 ساعةً تدريبيةً كما في دراسة (Turnuklu,et.al.,2009)، ومن المقاييس الأخرى التي تمَّ استخدامها في الدراسات: تقييم السلوك للأطفال (The behavior Assessment System for children,BASC، ومقابلات شبه منظمة، وكذلك صيغة معدلة لاختبار الحلول البديلة في المدرسة المتوسطة (AST;Caplan et. al.,1986)، (socio demographic scale and Gaza child) ، (Mental health Scale for Miller et. al., 1999)، (Parent behavior questionnaire) .

خامساً: النتائج

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها، والعينة التي تناولتها، ويمكن إيجاز أهم النتائج بالآتي:

1. تقليل الهوة بين الجانب النظري في النزاعات، والتطبيق العملي، وإمكانية تطبيق برامج الوساطة الطلابية في جميع المراحل التعليمية، وحتى المدارس الابتدائية.
2. فاعلية الطلبة المتدربين في مساعدة زملائهم كانت عاليةً في خفض السلوك العدواني داخل الصف المدرسي.
3. التقليل من حجم النزاعات الطلابية، وسيادة بيئة تعليمية راعية، وآمنة، وزيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.
4. استفادة المتنازعين في حل نزاعاتهم من خلال عملية الوساطة.
5. استفادة الطلاب الوسطاء أنفسهم في حل مشاكلهم الذاتية في المدرسة، والمنزل، والمجتمع، وامتلاكهم المعرفة في ثقافة اللاعنف.
6. استخدام الطالبات المراهقات استراتيجيات حل نزاعات أكثر من الطلاب المراهقين، وكانت الوسيطات أكثر تفضيلاً من الوسطاء الذكور.
7. نجاح التوسط في النزاعات يحصل على نسبة عالية قد تصل إلى 94.9%.
8. استخدام برنامج الوساطة الطلابية في أوقات الحرب، يمكن أن يحسن الصحة النفسية للأطفال.
9. نجاح تطبيق برنامج الوساطة الطلابية يرتبط بالتزام مدير المدرسة.
10. لجوء الطالبات إلى الوساطة أكثر من الطلاب.
11. الأمهات قادرات على استخدام الوساطة، والوساطة أعطت نتائج مفيدة في قدرة الأمهات على حل مشكلات أطفالهن.

أهم النتائج لدراسات ميدانية مهنية تمت في قطاع غزة:

قام المركز الفلسطيني للديموقراطية، وحل النزاع في عام 2002م بتقييم ميداني لمشروع الوساطة الطلابية، الذي تم تنفيذه في الفترة 2000-2002 م في (16) مدرسةً من المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية، والتعليم، منها: (8) مدارس ذكور، و (8) مدارس إناث ، وقد كانت العينة من الصفوف: (السابع، الثامن، التاسع ، العاشر، الحادي عشر)، حيث بلغ عدد الطلبة المشاركين (480) طالباً، وطالبةً، وللحصول على التقييم النهائي للبرنامج ، وقد صممت بطاقة مقابلة مقننة، تم التأكد من صدقها بعرضها على أربعة خبراء، و قام أشخاص ذوو خبرة تم تدريبهم على تطبيق البطاقة، و كيفية تعبئتها بإجراء مقابلات مع الطلبة الوسطاء، الذين شاركوا في البرنامج، وتم اختيار عينة عشوائية من المدارس لتطبيق البطاقة على بعض طلبتها، وقد تكونت من (12) مدرسةً، منها (6) مدارس ذكور، (6) مدارس إناث بواقع (6-7) طلاب، أو طالبات للمدرسة الواحدة، بحيث كان مجموع الطلبة الذين طبقت عليهم بطاقة المقابلة (73) طالباً، وطالبةً، وتكونت البطاقة من خمسة أجزاء، وهي كالتالي: معلومات عامة عن الطلاب، اتجاهات الطلاب نحو البرنامج، الفوائد التي عادت على الطلبة من المشاركة في البرنامج، ملاحظات الطلبة وآراؤهم حول تطوير البرنامج، أما الجزء الخامس فقد تعلق بأمرين هما: التعديلات التي يقترحها الطلبة لتطوير البرنامج، والأمور التي يود الطالب أن تبقى كما هي دون تعديل، ومن أهم ما جاء من نتائج هذا التقييم، التالي:

- 67.1% من الطلبة الوسطاء قاموا بدور الوسيط في نزاعات خارج المدرسة، بينما لم يقم بذلك 32.9%.
- لم تكن هناك اختلافات ذات أهمية إحصائية بين متوسطات استجابات الأولاد، والبنات على كل جزء من أجزاء بطاقة المقابلة (المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية،2002).

ثانياً: دراسات تناولت حل المشكلات الاجتماعية

1- دراسة (أبو جاموس، 2009)

بعنوان: الاضطرابات الانفاعلية، ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاضطرابات الانفاعلية بأبعادها الأربعة، وهي: الاكتئاب، والقلق، والخوف، والخجل، ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين في محافظة رفح، ولقد أجريت الدراسة في الفصل الأول من السنة الدراسية لعام 2008-2009م، ولقد بلغ عدد العينة (194) طالباً وطالبةً، موزعين على كلا الجنسين بواقع (84) طالباً، و(110) طالبةً، وكذلك موزعين على فرعي التعليم العلمي، والأدبي بواقع (97) علمي ، و(97) أدبي، ولقد استخدم الباحث استبانة الاضطرابات الانفاعلية المكونة من أربعة أبعاد، وهي: الاكتئاب، والقلق، والخوف، والخجل مكونة من61 فقرةً، واستبانة مهارات حل المشكلات، وتتكون من ثلاثة أبعاد وهي: البعد الانفعالي، والبعد السلوكي، والبعد المعرفي، مكونة من 47 فقرةً، وكلا الأداتين من إعداد الباحث، وقد استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية، وهي التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، وسبيرمان براون للتجزئة النصفية، ومعادلة جيتمان، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ، واختبار T-test، ومن أهم ما توصلت إليه النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في البعد الانفعالي، ولصالح الإناث في البعد السلوكي، والبعد المعرفي لدى طلبة الصف الحادي عشر، كما وتوجد علاقة ارتباطيه سلبية بين الاضطرابات الانفاعلية، ومهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف الحادي عشر، فكلما زادت الاضطرابات قلت مهارات حل المشكلات.

2- دراسة (الغصين، 2008)

بعنوان: النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة، وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النمو النفسي، والاجتماعي، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، كما أنها تهدف إلى كشف العلاقة بين النمو النفسي، والاجتماعي لطلبة المرحلة الأساسية العليا، وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، والتقصي ما إذا كان هناك فروق بين الجنسين في درجة النمو النفسي، والاجتماعي، ومستوى قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا في حل المشكلات الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من 150 طالباً، وطالبةً موزعين على كلا الجنسين بواقع 75 طالباً، و 75 طالبةً من طلاب الصف التاسع بمدرستي عين الحلوة للبنين، وصبرا وشاتيلا الثانوية للبنات بمدينة الزهراء في محافظة الوسطى، ومن

المقاييس التي استخدمتها الباحثة في هذه الدراسة مقياس سمات الشخصية في ضوء نظرية اريكسون: وهو من ترجمة فاروق السيد عثمان (2002)م، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل (Social Problem Solving Inventory Revised,2002)، ومن أهم النتائج التي جاءت في الدراسة أن: الأفراد الحاصلين على الدرجات المرتفعة من حل المشكلات الاجتماعية والأفراد الحاصلين على الدرجات المنخفضة من حل المشكلات الاجتماعية، لديهم نمو نفسي واجتماعي بشكل متساوي، كذلك لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قدرة الطلبة على حل مشكلاتهم، لكن هناك فروق على مستوى درجات أبعاد مقياس حل المشكلات الاجتماعية فكانت كالتالي: وجود فروق بين الذكور، والإناث بالنسبة لعامل الوعي السلبي بالمشكلة لصالح الإناث، كما وجدت فروق جوهرية بين الذكور والإناث بالنسبة لعامل الوعي الايجابي بالمشكلة، لصالح الذكور، ووجدت فروق جوهرية بين الذكور، والإناث بالنسبة لعامل تطبيق الحلول والتحقق منها لصالح الإناث.

3- دراسة (عربيات، 2005)

بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج توجيه، وإرشاد جمعي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية التي يعاني منها طلاب المدرسة، في مستوى الصف الأول الثانوي، وقد تألفت عينة الدراسة من 415 طالباً، موزعين على عشرة شعبٍ من شعب الصف الأول الثانوي تم اختيارها عشوائياً من خمس مدارس للذكور، اختيرت بشكل قصدي من بين مدارس الذكور في مدينة السلط، بحيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة، ثم وزعتا عشوائياً إلى ضابطة 206 طالباً، و209 طالباً في المجموعة التجريبية، وقد طبق على جميع أفراد الدراسة مقياس قبلي في الضغوط النفسية الذي طوره (عربيات، 1994)، والمعد لأغراض هذه الدراسة، ثم طبق برنامج التوجيه والإرشاد الجمعي حول التدريب على استراتيجية حل المشكلات المبني على نموذج (Borders&Sanders,1992)، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية في كل مدرسة من المدارس الخمس، وقد تكون من 7 جلسات إرشادية، بواقع جلسة كل أسبوع، وبمدة زمنية بلغت 7 أسابيع، واستغرقت كل جلسة إرشادية بين (40- 50) دقيقة، وبعد الانتهاء من البرنامج، أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على جميع أفراد الدراسة (قياس بعدي)، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً لصالح المجموعة التجريبية؛ أي: أن هناك أثراً للبرنامج، ثم استخدام تحليل التغاير ANCOVA لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي،

والقياس البعدي للمجموعتين: التجريبية، والضابطة في كل مدرسة من المدارس الخمس، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: الضابطة، والتجريبية؛ تبعاً لمقياس الضغوط النفسية في المدارس الخمس، وهذا يدعم فاعلية التدريب على استراتيجية حل المشكلات، إلى تخفيف مستوى الضغط النفسي لدى طلاب المجموعات الخمس جميعها.

4- دراسة بلاك(Black,2000)

بعنوان: الفوارق بين الجنسين في سلوك المراهقين خلال مهام حل المشكلات مع الأصدقاء المفضلين.

هدفت الدراسة إلى استقصاء الفوارق بين الجنسين في سلوك المراهقين خلال مهام حل المشكلات مع الأصدقاء المفضلين، بالإضافة إلى معرفة فروق المراهقين في وصفهم لمعنى الصداقة، وتكونت عينة الدراسة من 39 مراهقاً تم تصويرهم بالفيديو خلال مناقشاتهم لحل المشاكل مع أصدقائهم المفضلين ، بالإضافة إلى ذلك قام المراهقون بالإجابة على استبيان الصداقة من إعداد فيرمان، وادلر (Furman&Adler,1982)، من الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة (MANOVA)، وتوصلت الدراسة إلى: أن هناك فروقاً بين الجنسين الذكور، والإناث في مهمات حل الصراع حيث حصلت الفتيات على أقل النسب في الانسحاب من المناقشات، كما حصلت الفتيات على أعلى النسب في مهارات التواصل، والدعم أكثر من الذكور، وقد تراوح حجم الأثر من متوسط إلى عالٍ، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث، والذكور في حل المشكلات.

5- دراسة ديزريلا وآخرون (D`zurilla,et. al.,1997)

بعنوان: اختلافات العمر، والجنس في قدرات حل المشكلات الاجتماعية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاختلافات في العمر، والجنس في قدرات حل المشكلات بواسطة استخدام مقياس حل المشكلات المعدل 1998م، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، وقد عبرت المجموعة الأولى عن فئة الشباب الصغار، وكانت عبارة عن 904 طالباً وطالبةً، وتراوحت أعمارهم ما بين (17-20) عاماً، أما المجموعة الثانية فعبرت عن فئة البالغين في منتصف العمر فتكونت من 100 شخصاً تراوحت أعمارهم ما بين (40-55) عاماً، وقد عبرت الفئة الثالثة عبرت عن فئة البالغين الكبار، وتكونت من 100 شخص، والذين تراوحت أعمارهم بين (60-80) عاماً، ومن أدوات الدراسة المستخدمة مقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل 1998م، والمكون من 52عبارةً، والمشتق من (SPSI ,D`Zurilla and Nezu,1990)، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة (MANOVA) لوجود ثلاث مجموعات عمرية، ومجموعتين من الذكور والإناث، ومن نتائج الدراسة بشكل عام أن قدرات حل المشكلات الاجتماعية تزداد من الشباب الصغار ما بين (17- 20) عاماً إلى

منتصف العمر (40–55) عاماً، ثم تبدأ بالانخفاض لدى البالغين الكبار (60-80) عاماً، أما بالنسبة للنتائج المتعلقة باختلاف الجنس، فقد أشارت إلى أن الذكور في فئة البالغين في منتصف العمر حصلوا على درجات أعلى في حل المشكلات المنطقي من الإناث، مقارنة بفئة الشباب الصغار، ومن ناحية أخرى حصلت الإناث على درجات أعلى في التوجه الإيجابي للمشكلة، ودرجات أقل في التجنب من الذكور في فئة البالغين في منتصف العمر، وعلى الرغم من حصول الشباب الصغار الذكور على درجات أعلى في التوجه الإيجابي نحو المشكلة، ودرجات أقل في التوجه السلبي نحو المشكلات في الحياة من الشباب الصغار الإناث، إلا أنهم يميلون أكثر من الإناث إلى الاندفاعية، واللامبالاة عند محاولتهم حل المشكلات الاجتماعية.

تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور حل المشكلات:

بالاطلاع على الأدب السابق المتعلق بموضوع القدرة على حل المشكلات الاجتماعي، وجدت **الباحثة** أن أغلب الدراسات التي تناولت حل المشكلات، هي الدراسات التي تختص بالعلوم الطبيعية مثل: الجغرافيا، أو الرياضيات، والمناهج التعليمية وغيرها، وهناك محاولات معدودة لتناول حل المشكلات في العلوم الإنسانية على حد علم الباحثة، ولمعرفة علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الحصول عليها، والتي تفيد الدراسة الحالية، سيتم تحليل هذه الدراسات وفق المتغيرات الآتية:

أولاً: المكان

اختلفت أماكن تطبيق الدراسات السابقة التي وردت في البحث، فكان أغلبها في البلاد العربية مثل: فلسطين، ومصر، والأردن، والبحرين، مثل: دراسة كل من (أبو جاموس، 2009)، (الغصين، 2008)،(عربيات، 2006)، والدراسات الأخرى التي وردت في البحث، تم تنفيذها في البلاد الأوروبية، والأمريكية، مثل: دراسة (Black,2000)،(D`zurilla,et.al,1997).

ثانياً: الأهداف:

تعددت أهداف الدراسات السابقة الواردة في البحث ويمكن إيجازها في الآتي:

1. التعرف على الاضطرابات الانفاعلية بأبعادها الأربعة، وهي: الاكتئاب، والقلق، والخوف، والخجل، ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين.
2. فحص فاعلية برنامج توجيه وإرشاد جمعي قائم على استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية التي يعاني منها طلاب المدرسة في مستوى الصف الأول الثانوي.
3. التعرف على مستوى النمو النفسي، والاجتماعي، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وكشف العلاقة بين النمو النفسي، والاجتماعي، وقدرتهم على حل

المشكلات الاجتماعية، والتقصي ما إذا كان هناك فروق بين الجنسين في درجة النمو النفسي، والاجتماعي، ومستوى قدرة الطلبة في حل المشكلات الاجتماعية.

4. التعرف على الفوارق بين الجنسين في سلوك المراهقين خلال مهام حل المشكلات مع الأصدقاء المفضلين .

5. الكشف عن الاختلافات في العمر والجنس في قدرات حل المشكلات بواسطة استخدام مقياس حل المشكلات المعدل 1998م.

ثالثاً: العينة

ركزت معظم الدراسات التي جاءت في البحث سواء التي استخدمت المنهج التجريبي، أو المنهج الوصفي، على فئة المراهقين، والمراهقات من طلاب الثانوية، وطلاب البكالوريوس والدبلوم، وتراوحت أعمار عينات الدراسة بين(8- 80) عاماً، وتراوحت أعداد عينات الدراسات الوصفية بين (39- 1104) فرداً.

رابعاً: أداة البحث

تنوعت الأداة المستخدمة التي جاءت في الدراسات السابقة فكان منها البرنامج التدريبي الذي تضمن استراتيجيات حل المشكلات، مثل ما جاء في دراسة (عربيات، 2005)، ومن الأدوات الأخرى التي جاءت في الدراسات السابقة في هذا البحث كالآتي: استبانة مهارات حل المشكلات، وتتكون من ثلاثة أبعاد، وهي: البعد الانفعالي، والبعد السلوكي، والبعد المعرفي، مكونة من 47 فقرةً، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية المترجم والمقنن في البيئة الفلسطينية كما جاء في دراسة (الغصين، 2008)، ومقياس حل المشكلات لهبنر، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل 1998م، والمكون من 52عبارة ، والمشتق من (SPSI ,D`Zurilla and Nezu,1990) ، ومقياس كمية وفاعلية الحلول البديلة للمشاكل الاجتماعية.

خامساً: النتائج

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها والعينة التي تناولتها، ويمكن إيجاز أهم النتائج بالآتي:

1. توجد فروق في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس: (ذكور ،إناث)، وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في البعد الانفعالي، ولصالح الإناث في البعدين السلوكي، والمعرفي لدى طلبة الصف الحادي عشر.

2. وجود فروق بين الذكور، والإناث بالنسبة للوعي السلبي بالمشكلة، والفروق كانت لصالح الإناث، كما وجدت فروق جوهرية بين الذكور، والإناث بالنسبة للوعي الإيجابي بالمشكلة، والفروق كانت

لصالح الذكور، ووجدت فروق جوهرية بين الذكور، والإناث بالنسبة لتطبيق الحلول والتحقق منها، والفروق كانت لصالح الإناث.

3. كلما زادت الاضطرابات الانفاعلية كلما قلت مهارات حل المشكلات.

4. وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين، والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات، والتخطيط لصالح البنين.

5. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً بين الجنسين: الذكور، والإناث في مهمات حل الصراع، حيث حصلت الفتيات على أقل النسب في الانسحاب من المناقشات، كما حصلت الفتيات على أعلى النسب في مهارات التواصل والدعم أكثر من الذكور، على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث، والذكور في حل المشكلات.

6. حصول الإناث على درجات أعلى في التوجه الإيجابي للمشكلة ودرجات أقل في التجنب من الذكور في فئة البالغين في منتصف العمر(40-55) عاماً، وعلى الرغم من حصول الشباب الصغار الذكور على درجات أعلى في التوجه الإيجابي نحو المشكلة، ودرجات أقل في التوجه السلبي نحو المشكلات في الحياة من الشباب الصغار، الإناث إلا أنهم يميلون أكثر من الإناث إلى الاندفاعية، واللامبالاة عند محاولتهم حل المشكلات الاجتماعية.

ثالثاً : دراسات تناولت التحكم بالغضب

1- دراسة (شافعي،2011)

بعنوان :فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تخفيض مستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس تبوك

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في خفض مستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الابتدائية، في كل من الأبعاد التالية: تكرار الغضب، والغضب الخارجي، ومثيرات الغضب، والغضب الداخلي، والتحكم بالغضب، وفي الدرجة الكلية، وقد بلغت عينة الدراسة(32) طالباً من مدرسة ابتدائية في منطقة تبوك؛ للاشتراك في المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام مقياس (فايد، 2004) بعد التأكد من صدقه وثباته، كما تم بناء البرنامج الإرشادي كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك مستوى متوسطاً لدى الطلبة في منطقة تبوك في الصفين: الثاني، والثالث في مستوى الغضب، وأن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج الإرشادي في ظل خفض مستوى الغضب لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية، سواء على الدرجة الكلية أو على الأبعاد الآتية: (تكرار الغضب، والغضب الخارجي، ومثيرات الغضب، والغضب الداخلي) لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، بينما لم يظهر تحسن في بعد التحكم بالغضب، وأشارت النتائج –أيضاً– إلى بقاء أثر البرنامج الإرشادي في خفض مستوى الغضب لدى الطلبة أعضاء المجموعة التجريبية في كل الأبعاد، وفي الدرجة الكلية.

2– دراسة داون وآخرين(Down,et,al.,2011)

بعنوان: دراسة فاعلية مجموعات إدارة الغضب للمراهقين

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية مجموعات إدارة الغضب المبنية على الأسس المعرفية السلوكية، ومجموعات إدارة الغضب المرتكزة على التطوير الشخصي، والكشف عن أي هذه المجموعات أكثر تفضيلاً عند المراهقين، وقد شملت عينة الدراسة 33 مراهقاً، حيث تم توزيعهم عشوائياً على مجموعات إدارة الغضب بنوعيها، الأولى: المبنية على الأسس المعرفية السلوكية، والثانية: مرتكزة على التطوير الشخصي، وقد مثل سبعة أفراد من العينة المجموعة الضابطة، وقام أفراد العينة بتعبئة استبيان قبلي، وآخر بعدي؛ لتقييم التعبير عن الغضب، و التحكم به، باستخدام مقياس (STAXI) بالإضافة إلى استبيانات أخرى تقيس مهارات التكيف في إدارة الغضب، وصورة الذات، ومن نتائج الدراسة تبين أن: كلا النوعين في إدارة الغضب قد أظهرا تحسناً واضحاً في التكيف مع الغضب مقارنة مع المجموعة الضابطة، ومن نتائج التحليل الكيفي للدراسة تبين أن هناك عدة عوامل مرتبطة بتحسين النتائج المرجوة، مثل:عمر المشارك، والدافعية، والجاهزية للتغيير، والاندماج في العملية العلاجية، و ديناميكية المجموعة، والتعبير عن المشاعر، كما عبر المشاركون في

مجموعات إدارة الغضب أن مهارات التوكيدية، والتفاوض، وتقنيات مشتتة مفيدة جداً في إدارة غضبهم.

3-دراسة (أبو اسعيد، وآخرون، 2008)

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي قائم على النمذجة المعرفية، والتعليمات الذاتية في تنمية مهارات حل المشكلات، وإدارة الغضب، وخفض العنف لدى الزوجات المعنفات في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على النمذجة المعرفية، والتعليمات الذاتية في تنمية مهارات حل المشكلات، وإدارة الغضب، وخفض العنف لدى الزوجات المعنفات في الأردن، وقد شملت عينة الدراسة (16) زوجةً معنفة من الزوجات المعنفات، المراجعات لمعهد العناية بصحة الأسرة، التابع لمؤسسة نور الحسين في الأردن، حيث تم توزيعهن بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وقد تم استخدام مقياس حل المشكلات الذي طوره حمدي عام 1998م، ومقياس إدارة الغضب الذي أعدته ستيث وهامبي (Stith and Hamby)، ومقياس العنف ضد الزوجة حيث تم تطبيق المقاييس بعد التحقق من صدقها، وثباتها، ومناسبتها لأفراد الدراسة، وقد طبق البرنامج الإرشادي في (18) جلسةً، وخلال (10) أسابيع، وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على النمذجة المعرفية، والتعليمات الذاتية في تنمية مهارات حل المشكلات، وإدارة الغضب، وخفض العنف لدى الزوجات المعنفات في الأردن.

4- دراسة (أبو دلبوح، 2008)

بعنوان: الإرشاد الجمعي، فاعليته في خفض مستوى الغضب

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض درجة الاستجابة للغضب، وصفة الغضب، لدى عينة من طالبات الجامعة الهاشمية. تم اختيار أفراد عينة الدراسة من الطالبات اللواتي تقدمن بالموافقة على المشاركة في برنامج الإرشاد للتحكم بالغضب،وقد بلغ عددهن (30) طالبةً بناءً على نتائج إجابتهن عن فقرات مقياس الغضب، وكنَّ يتصفن بالغضب بدرجة أعلى من الأخريات، وكانت إجابتهن بنسبة أعلى من 50%، وتم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة، وبلغ عددها (15) طالبةً، والمجموعة التجريبية: وبلغ عددها (15) طالبةً، وقد تم إعداد برنامج لخفض الغضب بالاعتماد على النظرية السلوكية المعرفية، وكان عدد جلساته (14) جلسةً إرشاديةً، وتراوحت مدة الجلسة الواحدة من 60–90 دقيقةً، وتم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال تطبيق المقياس على عينة من طالبات الجامعة وباستخدام الفا كرونباخ الذي بلغ 0.78 للمجال الأول، أما المجال الثاني فقد بلغ 0.60، وتم تطبيق المقياس على (60) طالبة، وأعيد

التطبيق عليهن بعد أسبوع من التطبيق الأول، وقد تم استخراج معامل ثبات الإعادة وهو 0.69 للمجال الأول، و0.57 للمجال الثاني، وقد أظهرت متوسطات إجابة العينة التجريبية انخفاض في الغضب، وصفات الغضب عن المتوسطات قبل تطبيق برنامج الإرشاد، وانخفاض متوسطات إجابة العينة التجريبية عن متوسطات إجابة العينة الضابطة. وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين نتائج كلٍ من: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في كل من الاستجابة للغضب، وصفات الغضب، وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة، قد أدى إلى ضبط درجة الاستجابة للغضب وصفات الغضب لدى طالبات المجموعة التجريبية.

5- دراسة (بسيوني، 2005)

دراسة بعنوان: التعبير الانفعالي للغضب، وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة، وفاعلية برنامج إرشادي؛ للتخفيف من حدة الغضب.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق بين أفراد العينة، اللاتي يعانين من انفعال الغضب المرتفع، واللاتي يعانين من انفعال الغضب المنخفض، بالنسبة للمهارات الاجتماعية، كما هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي، نفسي، ديني؛ للتخفيف من حدة تأثير انفعال الغضب، والتعرف على مدى بقاء أثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة انفعال الغضب، واستمراره أيضاً، حيث اشتملت عينة الدراسة على (50) طالبةً من طالبات كلية التربية بجدة، ممن أكملن الاستجابة على مقياس الغضب والمهارات الاجتماعية المستخدمة في الدراسة، كما تكونت الدراسة التجريبية من (10) طالبات كمجموعة تجريبية واحدة، من ذوات الدرجة المرتفعة في مقياس الغضب، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس الغضب Anger Scale، إعداد " جوديث سيمبيل "، تعريب، وتقنين محمد محروس الشناوي، وعبد الغفار الدماطي لعام 1993م، ومقياس المهارات الاجتماعية Social Skills Inventory، تعريب السيد إبراهيم السمادوني لعام 1991م، وقد واستخدمت الدراسة البرنامج الإرشادي النفسي الديني؛ للتخفيف من حدة الغضب من **إعداد الباحثة.** وقد توصلت الدراسة إلى أنه: يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات الأعلى غضباً والأدنى غضباً، بالنسبة للمهارات الاجتماعية عند مستوى 0.01، أما عن نتائج الدراسة التجريبية فكانت تدل على: أن هناك فرقاً دالا إحصائياً بين متوسطي درجات مقياس الغضب للمجوعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي النفسي الديني، وبعده، لصالح درجات القياس البعدي عند مستوى 0.05، وهو دال إحصائياً، وبذلك يمكن القول بأن هناك فاعلية إيجابية للبرنامج الإرشادي النفسي الديني؛ بغرض تنمية بعض المهارات الاجتماعية؛ لتخفيف حدة الشعور بالغضب لديهن، كما بينت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، اللاتي خضعن للبرنامج الإرشادي النفسي الديني؛ للتخفيف من حدة انفعال الغضب

في التطبيق البعدي، والمتابعة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج عند مستوى 0.05، مما يدل ذلك على فاعلية أثر البرنامج الإرشادي النفسي الديني، واستمراره لمدة شهرين من بعد انتهاء البرنامج في التخفيف من حدة انفعال الغضب التي تعاني منها فئة الطالبات المراهقات. وأوصت الدراسة إلى ضرورة المزاوجة بين فنيات الإرشاد النفسي الحديث، مع فنيات الإرشاد النفسي الديني؛ ليحدث نوع من التكامل بين الاستراتيجيات المعاصرة، والدينية التي لا تنفع الإنسان في حياته الدنيوية فقط، بل تظل ذاخراً له يوم القيامة.

6- دراسة (رواف، 2003)

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي تدريبي للتحكم في الغضب لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود.

هدفت الدراسة الى معرفة استجابة طالبات جامعة الملك سعود، لبرنامج إرشادي تدريبي، للتحكم في الغضب لديهن، العينة كانت من طالبات السكن التي ضمت (14) طالبةً، تمثل أفراد المجموعة التجريبية و(14) طالبةً تمثل أفراد المجموعة الضابطة، حيث تراوحت أعمارهن بين (20-22) عاماً. استخدمت الباحثة مقياس الغضب كحالة، وكسمة، والتعبير عنه لسبيلبرجر حيث أعادت ترجمته، واستبيان العدوان لبعلي، وبيري، وترجمة الباحثة، واستخدمت برنامج تدريبي للتحكم في الغضب، من إعداد ويليم وبارلوي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها، ومن النتائج التي توصلت إليها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في القياس القبلي في جميع أبعاد استبيان العدوان، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الغضب كحالة وسمة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الغضب كحالة وسمة.

7- دراسة اسكيكنر (Scheckner,2003)

بعنوان: تقويم برنامج إدارة الغضب لما قبل المراهقة في محيط مدرسة ابتدائية.

هدفت الدراسة الى اختبار إمكانية تطبيق برنامج حول إدارة الغضب عبر الكمبيوتر لتحسين مهارات حل النزاع لذوي مشاكل التصرف العدائي، و بلغ عدد المشاركين في البرنامج (44) طالباً من الصف الخامس الابتدائي، وتم استخدام برنامج إدارة الغضب بواسطة الكمبيوتر مرة في الأسبوع، و بلغت مدة الجلسة ساعة واحدة، على مدى (8) أسابيع، وتم استخدام مقاييس مختلفة لتقييم معرفة مجموعة التدخل حول مثيرات الغضب، و فحص دافعيتهم، وقدراتهم في تطبيق الاستراتيجيات السلمية، وقياس المعرفة الكلية التي حصلوا عليها من تطبيق البرنامج بشكل متكامل، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تم اختيارهم لتطبيق البرنامج، أبدوا مستويات عالية من الدافعية حول استخدام استراتيجيات بعيدة عن

العنف مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكانت لدى أفراد المجموعة التجريبية معلومات أكبر حول طرق حل النزاع، كما تعلموا كيف يهدؤون عند الغضب، وتعلموا طرق واقعية للتعامل مع الغضب.

8- دراسة بومان(Boman,2003)

بعنوان: اختلافات النوع الاجتماعي في الغضب المدرسي

هدفت الدراسة إلى فحص اختلافات النوع الاجتماعي في مكونات الغضب: الوجدانية، والسلوكية، والمعرفية، وقد شملت عينة الدراسة (102) طالباً، وطالبةً، (55) طالباً من الذكور، (47) طالبةً من الإناث، وجميعهم من طلاب مدرسة ثانوية في جنوب استراليا، أنهوا عامهم الأول، شكل الطلاب القوقازيون نسبة 82% ، وكان 13% من خلفية أسيوية، و 33% منهم يحصلون على مساعدات حكومية، من المقاييس المستخدمة في الدراسة Multidimensional School Anger) (Inventory Revised والذي تم تطويره بواسطة سميث و آخرون(Smith,et. al.,1998)، يتكون المقياس من (19) عبارة تقيس المكون الوجداني للغضب، و(13) عبارةً تقيس المكون المعرفي، بالإضافة إلى (22) عبارة تقيس المكون السلوكي، منها (9) عبارات تقيس المواجهة الإيجابية للغضب المدرسي، و(13) عبارة تقيس التعبير المدمر له، وقد تم التعامل مع البيانات باستخدام Rasch) (Analysis، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة اختبارات، ومعامل الارتباط بيرسون، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن: البنات يملن أكثر من الأولاد إلى التحدث إلى شخص آخر لمشاركته مشاعرهن، ويقمن بتهدئة أنفسهن عن طريق القراءة، أو الكتابة عندما يغضبن، كذلك كانت البنات أكثر ميلاً إلى البكاء، وإصابتهن بأوجاع المعدة، أما بالنسبة للأولاد فهم أكثر ميلاً من البنات إلى تكسير الأشياء عندما يغضبون، وهم كذلك أكثر ميلاً لإحداث خللٍ داخل الصف، عندما يغضبون من المعلم، أو عندما يريدون التعبير عن عدم رضاهم لحصولهم على درجات سيئة، في نفس الوقت دعمت النتائج فرضية عدم وجود اختلاف بين الأولاد، والبنات في خبراتهم الوجدانية للغضب، وأن البنات أكثر احتمالاً في التعبير السلوكي الإيجابي لغضبهم من الأولاد، بالإضافة إلى دعم النتائج للتوقعات بأن الأولاد أكثر عدائية، وهذا يقيس المكون المعرفي اتجاه المدرسة من البنات.

تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور التحكم بالغضب:

لمعرفة علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الحصول عليها، والتي تفيد الدراسة الحالية، سيتم تحليل هذه الدراسات وفق المتغيرات الآتية:

أولاً: المكان

اختلفت أماكن تطبيق الدراسات السابقة، ولكن كان أغلبها في المملكة العربية السعودية، والمملكة الأردنية الهاشمية، أما دراسة (Boman,2003) في جنوب استراليا، ودراسة (Down,et,al.,2011) في بريطانيا.

ثانياً: الأهداف:

تعددت أهداف الدراسات السابقة ويمكن إيجازها في الآتي:

1. الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات حل المشكلات، وإدارة الغضب، وخفض العنف.

2. التعرف على طبيعة الفروق بين أفراد العينة الذين يعانون من انفعال الغضب المرتفع، والذين يعانون من انفعال الغضب المنخفض بالنسبة للمهارات الاجتماعية.

3. فحص اختلافات النوع الاجتماعي في مكونات الغضب، وهي: الوجدانية، والسلوكية، والمعرفية.

4. تقصى فاعلية مجموعات إدارة الغضب المبنية على الأسس المعرفية السلوكية، ومجموعات إدارة الغضب المرتكزة على التطوير الشخصي.

ثالثاً: العينة

1. الدراسات التجريبية التي بحثت في مدى فاعلية البرامج الإرشادية المعدة في إدارة الغضب، والتحكم به تراوحت عينتها بين (10–44) فرداً، أما الدراسات الوصفية التحليلية تراوحت عينتها بين (50-312) فرداً.

2. اقتصرت الدراسات التي تيسر للباحثة الحصول عليها على عينة طلاب في المدارس: الابتدائية، والثانوية، وطلاب الجامعات، وطالباتها.

رابعاً: أداة البحث

تنوعت الأداة المستخدمة التي جاءت في الدراسات السابقة فكان منها البرنامج التدريبي في التحكم بالغضب، الذي اعتمد في عدد منها على النظرية السلوكية المعرفية كما في دراسة (أبو دلبوح، 2008)، وهناك البرنامج الذي اعتمد على الإرشاد النفسي الديني؛ للتخفيف من حدة الغضب مثل دراسة (بسيوني، 2005)، وهناك البرنامج التدريبي الذي استخدمه (Scheckner,2003) بواسطة الكمبيوتر تضمن موضوعات، مثل: تعلم كيف تهدأ عند الغضب، وإكساب طرق واقعية للتعامل مع الغضب، وكيفية التعامل مع النزاع، وبشكل عام فقد تراوحت عدد جلسات البرامج التدريبية من (14-18) جلسةً إرشاديةً، وتراوحت مدة كل جلسة من (60-90) دقيقةً، ومن البرامج ما كان من إعداد الباحث، ومنها استخدم برنامج تدريبي؛ للتحكم بالغضب من إعداد ويليم وبارلوي، وبالنسبة للأدوات الأخرى المستخدمة فهي: مقياس إدارة الغضب الذي أعدته ستيث وهامبي (Stith and Hamby) في دراسة (أبو السعيد وآخرون،2008)، واستخدم (Boman,2003) في دراسته (Multidimensional School Anger Inventory-Revised) والذي تم تطويره بواسطة (Smith,et. al.,1998)، والمقياس مكون من (19) عبارةً، تقيس المكون الوجداني للغضب، و(13) عبارةً تقيس المكون

المعرفي، و(22) عبارةً تقيس المكون السلوكي منها (9) عبارات تقيس المواجهة الإيجابية للغضب المدرسي، و(13)عبارة تقيس التعبير المدمر له.

خامساً: النتائج

اختلفت نتائج الدراسات السابقة التي جاءت في محور التحكم بالغضب باختلاف أهدافها، والعينة التي تناولتها، ويمكن إيجاز أهم النتائج التي تفيد هذه الدراسة بالآتي:

1. فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية المعرفية السلوكية في ضبط درجة الاستجابة للغضب، وصفات الغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية.

2. فاعلية أثر البرنامج الإرشادي النفسي الديني، واستمراره في التخفيف من حدة انفعال الغضب، التي تعاني منها فئة المراهقات، وهن مجموعة الطالبات.

3. أشارت نتائج دراسة (Boman,2003) إلى أنه لا يوجد اختلاف بين الأولاد، والبنات في خبراتهم الوجدانية للغضب، وأن البنات أكثر احتمالاً في التعبير السلوكي الإيجابي لغضبهم من الأولاد

4. أشارت دراسة (Down,et,al.,2011) أن هناك عدة عوامل مرتبطة بتحسين النتائج المرجوة من تدريب مجموعات إدارة الغضب، مثل: عمر المشارك، الدافعية، والجاهزية للتغيير، والاندماج في العملية العلاجية، وديناميكية المجموعة، والتعبير عن المشاعر، كما أن مهارات التوكيدية ، والتفاوض، وتقنيات مشتتة مفيدة جداً في إدارة الغضب .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

هناك الكثير من الدراسات الأجنبية، والقليل جداً من الدراسات العربية التي توجهت نحو دراسة فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في حل النزاعات بين الطلبة على العديد من المتغيرات، مثل: مفهوم الذات، وحل المشكلات، والسلوك العدواني، وحل النزاع، ومهارات الوساطة الطلابية، وتوكيد الذات، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات الاتصال، والخصائص القيادية، وإدارة الغضب، ومن الواضح أن الدراسات لم تعمل على دراسة فاعلية برنامج الوساطة الطلابية على المتغيرات التابعة كل منها على حدة، بل تناولتها مع بعضها لصعوبة الفصل فيما بينها.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة أمور منها:

- عينة الدراسة:

أتاحت الدراسات السابقة الفرصة لاختيار عينة الدراسة من المراهقين، وهم طلبة الصف التاسع الأساسي من الاناث و الذكور، والذي تتراوح أعمارهم بين 14 – 16 عاماً، وهي مرحلة عمرية على الرغم من الازدياد المطرد في إدراكاتها، والسرعة في النمو المعرفي، والاجتماعي في هذه المرحلة، إلا أنها ما تزال تعاني من ضعف في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وتذبذب في

الاتزان الانفعالي وصعوبة في التحكم بانفعال الغضب، الذي قد يؤدي إلى نشوب الكثير من الخلافات بينهم، وبين أقرانهم في المدرسة، وفي نفس الوقت تمتاز هذه المرحلة بأن المراهقين يميلون إلى أقرانهم، وأصدقائهم؛ طلباً للمساعدة في حل مشكلاتهم أكثر من توجهم إلى أسرهم، والبالغين من الأفراد المحيطين.

- أدوات الدراسة:

وجهت الدراسات السابقة نحو الأدوات التي يمكن الاستفادة منها في الدراسة، سواء المطور منها مثل مقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل، أو ما هو بحاجة إلى بناء، مثل: مقياس التحكم بالغضب.

- مشكلة الدراسة وهدفها :

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، ومن ثم صياغتها؛ ففي زيادة حجم النزاعات في المدارس، و في ظل نقص عدد المرشدين التربويين والذي لا يتوافق مع الازدياد المطرد في أعداد الطلبة في مدارس قطاع غزة، وملاحظة حاجة الطلبة في تعزيز مهارات حل المشكلات الاجتماعية، والتحكم بالغضب مما يخفف من حدة النزاع بين الطلبة داخل المدارس.

- إجراءات الدراسة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد بعض مفاهيم الدراسة، وفي تحديد منهج الدراسة حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الشبه تجريبي.

- إعداد البرنامج:

من خلال الاطلاع على الكثير من البرامج التي طبقت في الدراسات السابقة، ثم تكوين رؤية شاملة لطبيعة هذه البرامج، والاستفادة منها في محاولة تطوير برنامج متكامل. حيث طبقت برنامجاً تدريبياً في الوساطة الطلابية لحل النزاعات بين الطلبة، ودراسة فاعليته في القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب.

و قد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

1. إن أغلب الدراسات التي تمت في مجال الوساطة تمت في بلاد غربية، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وغيرها، والتي تمتاز بسياق: ديني، واجتماعي، وثقافي، وسياسي مختلف عن السياق المحلي الفلسطيني، فجاءت الدراسة الحالية، وهي تعد الدراسة الأولى على –حد علم الباحثة– في ظل عدم وجود دراسات أكاديمية في فلسطين أو في البلاد العربية، والتي تناولت مثل هذه المتغيرات معاً؛ القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتحكم بالغضب.

2. اختيار أفراد العينة من الطلاب الحاصلين على أدنى العلامات في مقياس القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب، وعدّ برنامج التدريب على الوساطة الطلابية برنامجاً علاجياً لهذه الفئة منهم.

3. اقتصار البرنامج التدريبي في حل النزاعات بين الطلبة على أسلوب الوساطة الطلابية فقط، في حين أن بعض الدراسات تناولت أكثر من أسلوب، وبرنامج موجه لفئة الطلبة، والمعلمين والإدارات المدرسية، والآباء.

4. إعداد الباحثة برنامجاً تدريبياً في الوساطة الطلابية باللغة العربية، بعد رجوعها للعديد من البرامج التدريبية المكتوبة باللغة الانجليزية، وترجمتها إلى العربية.

5. إدخال البعد الديني في التدريب على برنامج الوساطة الطلابية.

6. اعتبار الباحثة العوامل الثقافية، والاجتماعية في جميع مراحل تطبيق برنامج الوساطة الطلابية.

7. استغراق مدة التدريب على البرنامج والمتابعة ستة أشهر، وهي مناسبةٌ مقارنةً مع بعض الدراسات التي كانت فيها المدة قصيرة، لا تزيد عن 8 ساعات تدريبية.

8. شمول عينة الدراسة على فئة الذكور والإناث من الطلبة، على الرغم أن بعض الدراسات كانت مقتصرة على فئة الطالبات فقط مثل دراسة (الاشهب،2003).

9. اتباع الأسلوب التفاعلي بين المتدربين، مما جعلهم يشعرون بالمسؤولية اتجاه التدريب، والتطبيق العملي، بالإضافة إلى إشعارهم بأهمية آرائهم الخلاقة، والمبدعة، وخبراتهم الشخصية خلال فترة تطبيق البرنامج.

10. اعتماد البرنامج التدريبي على تمارين مناسبة للحياة الواقعية التي يمر بها الطلبة، وربط هذه التمارين مع الحياة الواقعية في المدرسة، وخارجها.

11. تطوير برنامج تدريبي تكاملي علاجي وقائي للطلبة الوسطاء، وللطلبة المستفيدين من خدمة الوساطة الطلابية، الذي يجمع أساليب حل المشكلات، ومهارات الاتصال الفعال، والتحكم بالغضب، والتعاون، واحترام الرأي، والرأي الآخر، والتركيز على الاهتمامات، واختيار البدائل وتقييمها، ومفاهيم حول النزاع، والوساطة، ومراحل الوساطة الطلابية.

فرضيات الدراسة:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث)، وأفراد المجموعة التجريبية (الذكور) في القياس البعدي .

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس البعدي والتتبعي .

5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس البعدي والتتبعي .

6. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي

7. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

8. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث)، و أفراد المجموعة التجريبية (الذكور) في القياس البعدي .

9. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث)، بين القياس البعدي والتتبعي .

10. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، بين القياس البعدي والتتبعي.

11. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة ، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

12. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية ، وأفراد المجموعة الضابطة ، في القياس التتبعي لصالح المجموعة التجريبية .

13. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب، بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ، لصالح المجموعة التجريبية .

14. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات مقياس التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة ، في القياس التتبعي لصالح المجموعة التجريبية .

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

ويتكون من الآتي:

- **منهج الدراسة**
- **مجتمع الدراسة**
- **عينة الدراسة**
- **أدوات الدراسة**
- **خطوات الدراسة**
- **الصعوبات التي واجهت الباحثة**
- **المعالجة الإحصائية**

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تعرض الباحثة في هذا الفصل الإجراءات، والخطوات المنهجية التي اتبعتها الباحثة، حيث يتناول: منهج الدراسة، ومجتمعها، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، إضافةً إلى توضيح الأدوات المستخدمة في الدراسة، وخطواتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات؛ بهدف التوصل إلى النتائج، وتفسيرها؛ لمعرفة مدى فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات، ولدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا، وفيما يلي تفاصيل ما تقدم:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الشبه تجريبي ، و هو يرجع الى المنهج التجريبي من حيث دراسته لظاهرة حالية، مع إدخال تغيرات في أحد العوامل، أو أكثر، ورصد نتائج هذا التغير ، و لكن مع فقدان الاختيار العشوائي لافراد العينة، في كل من المجموعتين التجريبية و الضابطة (Bernrad,2000:117).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي؛ إناث، ذكور، في المدارس التابعة لوزارة التربية، والتعليم في محافظات غزة، والبالغ عددهم (15331) طالباً، وطالبةً، (7231) من الذكور، و(8100) من الإناث، للعام الدراسي 2011- 2012م، وفق (وزارة التربية والتعليم العالي ، 7:2012).

عينة الدراسة:

أولاً: العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق كل من مقياس حل المشكلات، ومقياس التحكم بالغضب على (200) طالباً، وطالبةً، من الصف التاسع الأساسي بطريقة عشوائية، من جميع محافظات غزة؛ بهدف معرفة مدى تجانس الفقرات، وقدرتها على قياس الظاهرة المراد قياسها، من خلال تنفيذ بعض المعالجات الإحصائية، والتحقق من الصدق، والثبات، وقد تم استعادة (190) استبياناً، واستبعاد (10) منها؛ لعدم مطابقتها لشروط البحث العلمي.

ثانياً: العينة الفعلية:

تم اختيار مدرستي: رودلف فلتر الاساسية (أ) للبنين، والتفاح الاساسية (ب) للبنات، من بين المدارس الست التي وافقت وزراة التربية والتعليم، لبرنامج غزة للصحة النفسية العمل فيها، والتي

انطبقت عليها معايير عينة الدراسة الحالية، ومواصفاتها، وقد حصلت الباحثة على موافقة خطية من وزارة التربية والتعليم، ومن دائرة الإرشاد والتربية الخاصة؛ لتنفيذ بحث الدراسة في هاتين المدرستين (ملحق رقم 2) .

تم تطبيق مقياسي حل المشكلات الاجتماعية، والتحكم بالغضب على (60) طالباً في الصف التاسع الأساسي من مدرسة رودلف فلتر الأساسية (أ) للبنين، وهم يمثلون 100% من طلاب الصف التاسع الموجودين في المدرسة، كما طبقت المقاييس نفسها على (100) طالبة، في الصف التاسع الأساسي من مدرسة التفاح الأساسية (ب) للبنات، واللواتي يمثلن –تقريباً– 50% من عدد طالبات الصف التاسع الأساسي في المدرسة نفسها، وقد تم اختيارهن بشكل عشوائي من خمسة صفوف، وكان يتراوح عدد طالبات الصف الواحد ما بين (35- 40) طالبةً، وتم اختيار (40) طالباً من مدرسة رودلف فلتر، ممن حصلوا على أقل الدرجات في مقياس حل المشكلات والتحكم بالغضب، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى مكونة من (20) طالباً، وقد تم التعامل معهم كمجموعة تجريبية، والمجموعة الثانية مكونة من (20) طالباً آخرين، تم التعامل معهم كمجموعة ضابطة، مع مراعاة التكافؤ في المجموعتين، وقد تم التعامل مع الطالبات في مدرسة التفاح بنفس الطريقة، وبسبب ظروف طارئة؛ مثل: انتقال طالبات من مدرسة التفاح؛ للدراسة في مدارس أخرى، وانسحاب طالبات أخريات من التدريب، بسبب صعوبة حضورهن الى المدرسة قبل ساعات الدوام المحددة، ورفض طالب آخر المشاركة في البرنامج التدريبي للوساطة الطلابية، بالإضافة الى استبعاد استبيانات بعض الطلبة الذين لم تطابق معلومات استبياناتهم المعايير الإحصائية؛ لوجود بعض الأخطاء، وعلى ذلك أصبحت العينة النهائية كالتالي:

مدرسة رودلف فلتر الاساسية (أ) للبنين: عدد طلاب المجموعة التجريبية: (17) طالباً، وعدد طلاب المجموعة الضابطة: (18) طالباً، أما بالنسبة لمدرسة التفاح الأساسية (ب) للبنات: فعدد طالبات المجموعة التجريبية فيها: (14) طالبةً، وعدد طالبات المجموعة الضابطة: (13) طالبةً، إذن العينة الفعلية النهائية للدراسة بلغت (62) طالباً، وطالبةً، هذا يعني أن المجموعة التجريبية الكلية تكونت من (31) طالباً، وطالبةً، شكلوا 50% من عينة الدراسة الفعلية، والمجموعة الضابطة الكلية تكونت من (31) طالباً، وطالبةً، شكلوا 50% من عينة الدراسة الفعلية.

وصف العينة:

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس: أظهرت النتائج أنَّ الطلبة الذكور في العينة الفعلية مقسمون إلى 27.4% تجريبية، و29.0% ضابطة، وكذلك تبين أن الطالبات الإناث مقسمات إلى 22.6% تجريبية، و21.0% ضابطة.

توزيع عينة الدراسة حسب التحصيل الدراسي: أظهرت النتائج أن الطلبة أصحاب المستوى الدراسي (90- 100) في العينة الفعلية، مقسمين إلى 6.5% تجريبية، و4.8% ضابطة، وأن 32.3% من الطلاب مستواهم الدراسي (80-89)، مقسمين إلى 16.1% تجريبية، و16.1% ضابطة، كذلك تبين أن 29.0% من الطلاب مستواهم الدراسي (70-79)، مقسمين إلى 12.9% تجريبية و16.1% ضابطة، كذلك 27.4% من الطلاب مستواهم الدراسي (60-69)، مقسمين إلى 14.5% تجريبية، و12.9% ضابطة.

توزيع عينة الدراسة حسب منطقة السكن: أظهرت النتائج أن 85.2% من الطلاب في العينة الفعلية هم طلاب من سكان المدن، مقسمين الى 41% تجريبية، و44.3% ضابطة، وأن 13.1% من الطلاب في العينة الكلية هم طلاب من سكان القرى، مقسمين إلى 8.2% تجريبية، و4.9% ضابطة، بينما 3.2% من الطلاب في العينة الفعلية هم من سكان المخيمات، وجميعهم من المجموعة التجريبية.

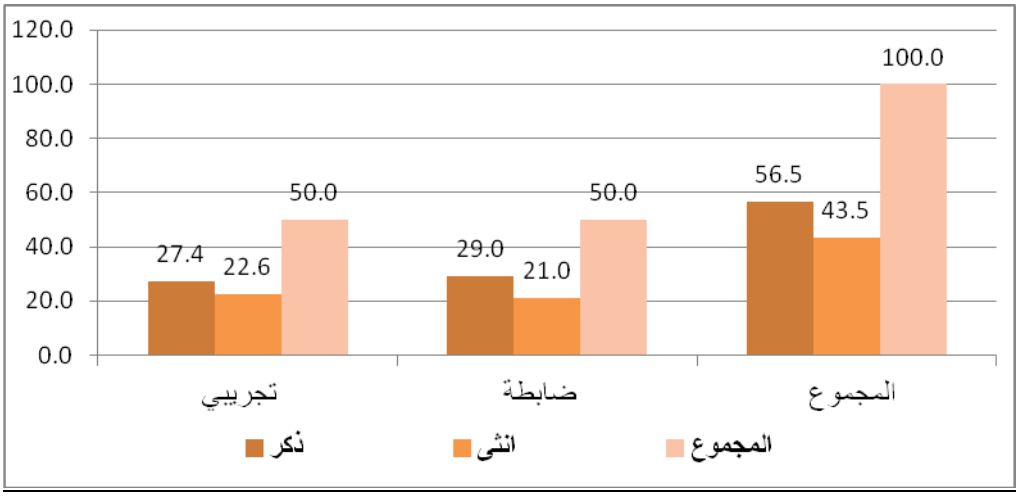
توزيع عينة الدراسة حسب دخل الأسرة: أظهرت النتائج أن 9.3% من الطلاب في العينة الكلية، مستوى دخل أسرهم عالٍ، مقسمين إلى 4.0% تجريبية، و5.3% ضابطة، بينما 62.7% من الطلاب في العينة الكلية، هم طلاب مستوى دخل أسرهم متوسط، مقسمين إلى 29.3% تجريبية، و33.3% ضابطة، وأخيراً 28.0% من الطلاب في العينة الكلية هم طلاب مستوى دخل أسرهم متدنٍ، ومقسمين إلى 14.7% تجريبية، و13.3% ضابطة.

ويتضح وصف العينة بالتفصيل للمجموعتين الضابطة، والتجريبية الذكور، والإناث من خلال الجدول التالي:

جدول(1-4): توزيع عينة الدراسة

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الجنس	%27.4	%22.6	%29.0	%21.0
التحصيل الدراسي				
90-100	%9.7	%3.2	%3.4	%6.9
80-89	%16.1	%16.1	%31.0	%3.4
70-79	%12.9	%12.9	%13.8	%13.8
60-69	%16.1	%12.9	%10.3	%17.2
المجموع	%54.8	%45.2	%58.6	%41.4
منطقة السكن				
مدينة	%41.9	%38.7	%50.0	%40.0
قرية	%9.7	%6.5	%6.7	%3.3
مخيم	%3.2	%0.0	%0.0	%0.0

المجموع	%54.8	%45.2	%56.7	%43.3
دخل الاسرة				
عالي	%3.3	%3.3	%6.9	%0.0
متوسط	%30.0	%30.0	%37.9	%34.5
متدني	%20.0	%13.3	%13.8	%6.9
المجموع	%53.3	%46.7	%58.6	%41.4



شكل (1-4): توزيع الذكور، والإناث للمجموعتين الضابطة، والتجريبية

قامت الباحثة بالتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات بالنسبة لدرجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية، الذكور، والإناث في مقياسي حل المشكلات، والتحكم بالغضب من خلال الفرضيتين التاليتين :

1- تتبع الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات التوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ 0.05)، بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في كلّ من القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

قامت الباحثة باستخدام اختبار كلمجروف سمرنوف Kolmogorov–Smirnov–Z لأبعاد مقياس حل المشكلات، والنتائج المتعلقة بذلك موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (2-4): نتائج اختبار كلمجروف سمرنوف؛ لاختبار التوزيع الطبيعي لطلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة لمقياس حل المشكلات الاجتماعية

القياس	التجريبية (31)				الضابطة (31)			
	ذكور (ن= 17)		إناث (ن= 14)		ذكور (ن= 18)		إناث (ن =13)	
	اختبار كلمجروف سمرنوف	القيمة الاحتمالية	اختبار كلمجروف سمرنوف	القيمة الاحتمالية	اختبار كلمجروف سمرنوف	القيمة الاحتمالية	اختبار كلمجروف سمرنوف	القيمة الاحتمالية
القبلي	0.58	\\0.89	0.57	\\0.91	0.80	\\0.54	0.75	\\0.64
البعدي	0.46	\\0.98	0.82	\\0.52	0.63	\\0.83	0.57	\\0.90
التتبعي	0.52	\\0.95	1.05	\\0.22	0.55	\\0.93	0.73	\\0.66

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن جميع القياسات القبلية و البعدية و التتبعية لمقياس حل المشكلات للمجموعتين الضابطة، والتجريبية، ذكور، وإناث تتبع التوزيع الطبيعي؛ لأن قيمة (P-value) أكبر من 0.05؛ لذلك يتوجب على الباحثة استخدام الاختبارات المعلمية؛ للإجابة على فرضيات الدراسة؛ لأن من شروط استخدام هذه الاختبارات، أن البيانات يجب أن تتبع التوزيع الطبيعي، بعكس الاختبارات اللامعلمية التي لا يتوجب عند استخدامها اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، هذا ويتوجب عند توافر هذا الشرط استعمال الاختبارات المعلمية وذلك لانها اكثر دقة من الاختبارات اللامعلمية (بشير، 2003: 182).

2- تتبع درجات مقياس التحكم بالغضب التوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة (α≤ 0.05)، بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في كلٍّ من القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي.

قامت الباحثة باستخدام اختبار كلمجروف سمرنوف Kolmogorov-Smirnov-Z لدرجات مقياس التحكم بالغضب، والنتائج المتعلقة بذلك موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (3- 4): نتائج اختبار كلمجروف سمرنوف لاختبار التوزيع الطبيعي، لطلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة، في مقياس التحكم بالغضب

النوع	القياس	التجريبية (31)		الضابطة (31)	
		اختبار كلمجروف سمرنوف	القيمة الاحتمالية	اختبار كلمجروف سمرنوف	مستوى الدلالة
ذكور	قبلي	0.62	\\0.84	0.80	\\0.54
	بعدي	0.83	\\0.50	0.62	\\0.84
	تتبعي	0.57	\\0.90	0.73	\\0.66
إناث	قبلي	0.87	\\0.44	0.47	\\0.98
	بعدي	0.68	\\0.74	0.67	\\0.76
	تتبعي	0.69	\\0.73	0.90	\\0.39

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن درجات مقياس التحكم بالغضب للمجموعتين الضابطة، والتجريبية: الذكور، والإناث تتبع التوزيع الطبيعي؛ لأن قيمة (P-value) أكبر من 0.05؛ لذلك يتوجب على الباحثة استخدام الاختبارات المعلمية؛ للإجابة على فرضيات الدراسة.

تجانس العينة:

تم التحقق من تجانس العينة للمجموعتين الضابطة، والتجريبية من خلال الفرضيتين التاليتين:

1-لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات الاجتماعية، ودرجات التحكم بالغضب، بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة، قبل تطبيق البرنامج.

لإيجاد نتيجة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test)؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، بالنسبة لأبعاد مقياس حل المشكلات في القياس القبلي، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول (4-4):نتائج اختبار (ت)؛ لكشف الفروق بين طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلات الاجتماعية في القياس القبلي

المقياس	التجريبية (31)		الضابطة (31)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
حل المشكلات الكلي	88.1	11.0	89.1	8.4	-0.40	//0.69

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة بالنسبة لدرجة مقياس حل المشكلات الكلي (P-value>0.05)، وهذا يدل بوضوح على تجانس درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في مقياس القدرة على حل المشكلات، قبل تطبيق برنامج الوساطة الطلابية.

بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test)؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب في القياس القبلي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4-5) :نتائج اختبار (ت)؛ لكشف الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في مقياس التحكم بالغضب في القياس القبلي

مقياس	التجريبية (31)		الضابطة (31)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحكم بالغضب	60.8	13.7	59.7	9.8	0.38	//0.70

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين: التجريبية، والضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التحكم بالغضب قبل تطبيق البرنامج، وهذا يدل على وجود تجانس بين طلاب المجموعتين في درجات مقياس التحكم بالغضب.

2- لا يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0,05$) في درجات مقياس القدرة على حل المشكلات، ودرجات مقياس التحكم بالغضب بين أفراد المجموعة التجريبية: الذكور، والإناث قبل تطبيق البرنامج.

لاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) (Independent Sample T-test)؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة الذكور، والإناث بالنسبة لأبعاد مقياس حل المشكلات في القياس القبلي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (6-4) : دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين طلبة المجموعة التجريبية الذكور، والإناث في مقياس حل المشكلات قبل تطبيق البرنامج

البعد	ذكور (17)		إناث (14)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
حل المشكلات الكلي	90.2	12.0	85.5	9.3	1.19	//0.24

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور، والطالبات الإناث للمجموعة التجريبية، بالنسبة لدرجات مقياس حل المشكلات، قبل تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، وهذا يدل على أن درجات طلاب المجموعة التجريبية الذكور، والإناث متساوية في مقياس القدرة على حل المشكلات، مما يشير إلى وجود تجانس بين الذكور، والإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات قبل تطبيق البرنامج.

بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت)؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذكور، والإناث بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب في القياس القبلي، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول (7-4): دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين طلاب المجموعة التجريبية: الذكور، والإناث في مقياس التحكم بالغضب، قبل تطبيق البرنامج

البعد	ذكور (17)		إناث (14)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مقياس التحكم بالغضب	65.2	13.7	55.6	12.2	2.05	\\0.06

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور، والإناث للمجموعة التجريبية في درجات مقياس التحكم بالغضب، في القياس القبلي، وهذا يدل على وجود تجانس بين الطلاب الذكور، والإناث في درجات مقياس التحكم بالغضب في القياس القبلي.

أدوات الدراســة:

استخدمت الباحثة مقياسين بالإضافة إلى البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية، وفيما يلي عرض لهذه الادوات:

أولاً: برنامج الوساطة الطلابية Student Mediation Program (إعداد الباحثة).

ويتحدث عن برنامج الوساطة الطلابية، من خلال النقاط التالية :

- الأهداف.
- محتوى البرنامج.
- إجراءات البرنامج، وأنشطته.
- تقويم البرنامج.

1- أهداف برنامج الوساطة الطلابية

- إكساب الطلبة الوسطاء المعلومات، والمهارات، والعمليات اللازمة لاختيار البدائل المناسبة بدلاً من السلوكيات العنيفة عند مواجهة النزاع الشخصي، أو النزاع بين المجموعات (Crawford&Bodine,1996:3).
- تعزيز مفاهيم إيجابية حول النزاع، والتعامل معه على أنه قد يكون فرصةً للنمو، والتطور.
- إكساب باقي الطلاب في المدرسة من خلال الوسطاء مهارات في حل النزاع، بطرق سلمية بعيدة عن العنف.
- تقليل حدة النزاع بين الطلاب، ومنع تصاعد الخلافات.
- إكساب الطلاب مهارات في الإصغاء الفعال، وزيادة القدرة على التعبير عن الأفكار، والمشاعر، والاهتمامات.
- إكساب الطلاب وقاية، وحماية من تطور مشاكل سلوكية، ونفسية على المدى البعيد.
- إكساب مهارات اجتماعية حياتية يستفيدون منها في جميع أوجه الحياة، في التعامل مع الأصدقاء، ومع الإخوة، والأخوات، ومع زملاء العمل في المستقبل، ومع شريك الحياة.

وينبثق من هذه الأهداف ما يلي:

1- هدف وقائي: يتمثل في تحصين الطلبة أفراد المجموعة التجريبية، ووقايتها من الانخراط في التعامل الخطأ، والمدمر مع التحديات، والمشكلات الحياتية التي يواجهونها، ووقاية لهم من الآثار السلبية التي يمكن أن تنشأ من ضعف قدراتهم في التحكم بالغضب.

2-هدف نمائي: يشمل ذلك إتاحة الفرصة أمام أفراد المجموعة التجريبية إلى زيادة النمو المعرفي السلوكي، عن طريق تعزيز طرق حل المشكلات الاجتماعية، وزيادة الوعي، وإدراك الأفكار والمشاعر، والتغيرات السلوكية، والبيولوجية التي تحدث معهم كردود فعل لانفعال الغضب، وإكسابهم مهارات التحكم بالغضب، وكذلك تعزيز قدراتهم في الاتصال والتواصل، وهذا كله من المهارات الحياتية الهامة لنمو الفرد، وتوافقه النفسي، والاجتماعي.

3-هدف علاجي: بما أنه تم اختيار أفراد العينة ممن حصلوا على أدنى الدرجات في القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب، ومن خلال البرنامج التدريبي، تم تدريب المجموعة ومن ثمَّ إكسابهم مهارات، ومفاهيم للتعامل مع المشكلات الاجتماعية التي تواجههم، وكذلك زيادة قدرتهم على التحكم بالغضب، وهذا يعدُّ هدفاً علاجياً.

أهمية برنامج الوساطة الطلابية:

تكمن أهمية البرنامج في جدة موضوعاته، فالوساطة الطلابية، – في حدود علم الباحثة– لم تلقَ الاهتمام في مجال الإرشاد النفسي على مستوى الدول العربية بشكل عام، وفي المجتمع الفلسطيني بصفة خاصة، كما أنه يربط بين النظريات التي تفسر الوساطة الطلابية، والتطبيق العملي لها، وبيان فاعليتها على أرض الواقع من حيث كونها أداة فعالة في الواقع، والثقافة الفلسطينية، أم لا.

كما يكتسب أهمية في كونه يطرح برنامجاً قد يعزز مهارات اجتماعية إيجابية، و يزود الآباء، والتربويين، والقائمين على المدارس عامة، والمرشدين خاصة، ببرنامج تكاملي، علاجي، وقائي يعتمد ثقافة الحوار، والنقاش، ومهارات الاتصال الفعال، والتعاون، واحترام الرأي، والرأي الآخر، والتركيز على الاهتمامات وليس على المواقف، واختيار البدائل المقبولة لحل النزاع بين الأطراف المتنازعة.

الإطار العام للبرنامج:

قامت الباحثة بتطوير برنامج تدريبي في الوساطة الطلابية لحل النزاعات بين الطلبة، حيث استندت في إعداد البرنامج على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، والبحوث التجريبية المتعلقة بمهارات الوساطة الطلابية من جهة، وعلى عدد من البرامج التدريبية المعدة في نفس الموضوع، ومنها: برنامج كننجهام وكننجهام (Cunningham&Cunningham,2001)، و دليل الوساطة الطلابية للمعلم الذي اعده برنامج غزة للصحة النفسية لعام 2007م، ودليل المركز الفلسطيني

للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية بعنوان: " دليل المدرسة لتدريب الطلبة الوسطاء وبناء برنامج الوساطة الطلابية،2003 "، ودليل مؤسسة تعاون لحل الصراع بعنوان: " دليلك في الوساطة، كيف تكون وسيطاً ناجحاً"(سليم،2008)، ومنها برنامج شرمف وآخرين (Schrumpf,et,al,1997)، جونسون وجونسون(Jonson&Jonson,1996)،(Crawford&Bodine,1996) ،
كوهين(Cohen,2005)، سميث وآخرون (Smith et,al,1995)، إلى جانب ذلك فقد شاركت الباحثة في دورات متخصصة في الوساطة الطلابية، وقامت بتطبيق البرنامج في العديد من المدارس الحكومية، والخاصة على مدار عدة سنوات، وهذا ما أفاد الباحثة في بناء البرنامج.

وبهدف استخراج صدق المحتوى للبرنامج فقد تم عرضه على الاساتذة المحكمين من حملة الدكتوراة في تخصصات علم النفس، والإرشاد النفسي من الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى في غزة، ودائرة الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية، والتعليم العالي (ملحق رقم 1) حيث تم إجراء بعض التعديلات في عدد الجلسات، ومحتواها، والمدة الزمنية لتنفيذ عدد من الأنشطة، كما اعتمدت الباحثة عدداً من الأنشطة، والأساليب، والمهارات، والمفاهيم التي تساعد الطلبة الوسطاء في حل المشكلات، والقدرة على التحكم بالغضب، ومن بين الأساليب، أو الفنيات المستخدمة في البرنامج: المحاضرة، وإعطاء التعليمات، ولعب الأدوار، والأنشطة البيتية، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني.

المبادئ الأساسية التي ارتكز عليها بناء برنامج الوساطة الطلابية:

لا بد وأن يستند أي برنامج إرشادي إلى أساس نظري، ينطلق من خلال نظريات التوجيه والإرشاد، التي تتبنى وجهة نظر محددة، وهنا تبنت الباحثة نظرية الإرشاد السلوكي المعرفي، ونظرية التعلم الاجتماعي في بناء برنامج الوساطة الطلابية.

جاء في (المركز الفلسطيني لحل النزاع،2003:5-7) أن من أهم المبادئ الأساسية التي ارتكز عليها بناء الوساطة الطلابية الآتي:

1. الوساطة الطلابية ليست بديلاً عن الإرشاد التربوي، أو العلاج النفسي: هناك أنواع متعددة من القضايا، أو النزاعات، والمشكلات التي لا يتم اللجوء فيها إلى الوساطة الطلابية، وإنما تتطلب علاجاً نفسياً، أو إرشاداً تربوياً، وعليه فإنَّ الوساطة تُعدُّ عملية مكملة للإرشاد التربوي، وليست بديلاً عنه.

2. الوساطة الطلابية ليست بديلاً عن السلطة، أو القانون: فلا يتدخل الطلبة الوسطاء في حل مشكلة عدم انتظام الدوام المدرسي، والالتزام بحضور الحصص، والأنشطة المدرسية، وهذا من مسؤولية إدارة المدرسة.

3. الوساطة الطلابية تراعى الأنظمة، والقوانين المدرسية؛ ولذلك ينبغي تبصير الطلبة الوسطاء بقوانين، وأنظمة المدرسة، وأن يطلب منهم التصرف في حدود هذه القوانين، كما أنه ينبغي ألا تعطى الامتيازات، أو التجاوزات للطلبة الوسطاء.

4. التعرف إلى الأنماط الثقافية، والاجتماعية السائدة، واحترامها: يدرك كلٌّ من المرشد المدرسي، والوسيط أهمية تقاليد المجتمع، وقيمه، وثقافته، وبالتالي عليهم أن يوضحوا للأطراف المتنازعة بأن تكون حلولهم ملتزمة في حدود هذه الثقافة، والقيم، والتقاليد الإيجابية.

5. الثقة بالنجاح الجزئي ضروري لتحقيق نجاح أكبر: على الوسطاء، والمرشد المدرسي في البرنامج ألا يصابوا بالإحباط واليأس، وعليهم إدراك أن بعض النجاحات ولو كانت صغيرة ستكون مقدمات لنجاحات أكبر، لو حَسُنَ تقييمها، والإفادة منها.

6. الثقة بالطلبة الوسطاء، وقدرتهم على التعامل مع النزاع: لكن في نفس الوقت يجب مراعاة التدرج في إسناد المسؤوليات للطلبة الوسطاء، بحيث يتدرج من السهل إلى الصعب؛ حتى تتلاءم هذه التحديات مع إمكاناتهم.

7. التأكيد على أهمية مبادئ الوساطة الطلابية، وأخلاقياتها: لا بد للمشاركين في البرنامج من التأكيد على أهمية هذه المبادئ، وخصوصاً مبدأ السرية؛ لأن احترام أسرار الأطراف ولو كانت صغيرة تعطي هذه الأطراف الثقة بمواصلة التوجه إلى الوساطة، وكذلك عند استخدام الأمثلة والتمارين للقصص الحقيقية أن تكون بأسماء وهمية، حتى لا تشكل تجريحاً، أو توقعات خاطئة لدى أي طالب.

8. المشاركة والالتزام: مشاركة الطلبة الوسطاء، والتزامهم في برنامج الوساطة عمل تطوعي مرافق للمنهاج، يجب ألا يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي، وبالتالي يجب مراعاة توزيع الأدوار والمسؤوليات بشكل منصف، وتجدر الإشارة إلى ضرورة حماية الطلبة الوسطاء من اندفاعهم، واهتمامهم الزائد عن الحد بالبرنامج، ومراعاة ألا يؤثر هذا البرنامج على أداء الطلبة الأكاديمي، أو أن يشغلهم عن متابعة الحصص، والأنشطة المدرسية.

كما أكد كانينجهام وكانينجهام (Cunningham&Cunningham,2001:25) على أن **من أهم المبادئ، والأساسيات لبرنامج الوساطة المدرسية كما يلي:**

- اعتماد البرنامج على تعزيز مشاركة الطلاب الفعالة.
- شمولي يعتمد نجاحه على مشاركة كل الأطراف: (الطفل، المدرسة، الأهل)، ومساهمتهم.
- إفادة كل الطلاب في مختلف السياقات، والبيئات.
- إفادة الطلاب المعرضين للخطر، فهو بمثابة برنامج علاجي، ووقائي.
- الإفادة في التعامل مع الطلاب في مختلف الأعمار، والمستويات.
- إمكانية استخدامه في المدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية.

محتوى البرنامج:

من خلال عمل الباحثة في تطبيق برنامج الوساطة الطلابية على مدار 6 أعوام في المدارس: الابتدائية، والإعدادية، ومن خلال الاطلاع على الأدب المتعلق بطرق حل النزاع، ووساطة الأقران في المدارس، فقد اختارت الباحثة الموضوعات التالية كمحتوى للبرنامج، وبما يتلاءم مع السياق المجتمعي الفلسطيني، والموضوعات هي: فهم النزاع، والتمييز بين النزاع والعنف، تحليل النزاع، وتسلسله، واختلاف وجهات النظر، ردود الفعل، والاستجابة اتجاه النزاع، وتم تناول الموروثات الثقافية الفلسطينية في التعامل مع النزاع، والتركيز على المبادئ الإسلامية في التسامح، ونبذ العنف، وطرق حل النزاع في الإسلام، كذلك توضيح مبادئ الوساطة الطلابية، ومراحلها على المستوى النظري، وممارسته من خلال التطبيق العملي، بالإضافة إلى مهارات التواصل ، ودعم عملية الوساطة، والوسطاء.

الإجراءات والأنشطة:

- اشتمل البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية على أربعة عشرة (14) جلسةً إرشاديةً جماعيةً.
- تراوح زمن الجلسة ما بين (60-90) دقيقةً، وذلك حسب ظروف أفراد المجموعة، وما تسمح به إدارة المدرسة، بواقع جلستين أسبوعياً.
- نفذت الجلسات التدريبية خلال المدة الواقعة بين أكتوبر/ 2011م، وحتى ديسمبر/ 2011م.
- اللغة المستخدمة في التدريب هي اللغة العربية الفصحى، بطريقة مبسطة، وسهلة، وواضحة، تراعي المرحلة العمرية للطلبة.
- تخصيص 10 دقائق في بداية كل جلسة؛ لتنفيذ تمرين إحماء، ثم تذكير سريع لما تم مناقشته في الجلسة السابقة، وفتح حوار حول النشاط البيتي.
- تختم كل جلسة بتلخيص للجلسة الحالية، والاتفاق على النشاط البيتي القادم، وإعطاء فرصة للتقويم، والتغذية الراجعة (ملحق رقم5)؛ حيث يوضح وصفاً مختصراً للنشاطات، والفعاليات التي اشتملت عليها كل جلسة من جلسات البرنامج الذي طبق على المجموعة التجريبية.

الأسلوب الذي ينتهجه البرنامج:

تعتمد الباحثة بشكل أساسي على أساليب التدريب و الإرشاد الجمعي، ويقصد بالارشاد الجمعي: عملية التعاون التي تتم في إطار الجماعة، وتهدف إلى تغيير سلوك أفرادها ككل، ويعمل كل فرد من أفراد الجماعة كجزء من كل متماسك، ومتكامل..، وهو إرشاد مجموعة من المفحوصين الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم، واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة، إلى جانب ذلك فهو عملية تربوية تقوم أساساً على موقف تربوي، تفاعلي بين المرشد، والمجموعة الإرشادية من خلال المناقشة؛ بهدف نشر المعلومات وإثارة اهتمام الجماعة حول موضوع معين (زهران،2002:297-298).

أسس نجاح البرنامج الإرشادي بشكل عام، وبرنامج الوساطة الطلابية بشكل خاص:

أولاً:العوامل الداخلية

لنجاح أي برنامج إرشادي بشكل عام، جاء في (الخطيب،210:1998) أن العوامل الداخلية تتعلق بأفكار، ومشاعر، وانفعالات كلٍّ من: المرشد، والمسترشد؛ بهدف طمأنة المسترشد، وزيادة ثقته بنفسه، وبالمحيطين به وذلك من خلال:

1. الشعور بالألفة Rapport من خلال الأسلوب الذي يستخدمه المرشد، منذ بداية عملية الإرشاد، والإحساس بمشاعر المسترشد، والاهتمام الصادق به.

2. الصدق Genuiness؛ أي: إخلاص المرشد، وشفافيته، واندماجه مع المسترشد، وتشجيعه على الاستمرار في الإرشاد.

3. المشاركة الوجدانية Empathy؛ وذلك عند إدراك كل من المرشد، والمسترشد حقيقة الآخر، وعندما يلمس المسترشد مشاركة المرشد، وأنه يقدر ظروفه، ويوفر له فرص التعبير عن مشاعره بحرية، وأمان.

4. الانتباه، والاحترام Care &Attentiveness، وهي مهارة تدل على لباقة المدرب المرشد، وتواصله مع الطالب المسترشد، وتستدل عليه من تعبيرات المرشد، وإيماءاته، واستفساراته، واحترام أفكاره.

ثانيا: العوامل الخارجية:

أما العوامل الخارجية التي تتعلق بالمسترشد فهي مثل: بيئته الاجتماعية، وخبرته السابقة، ومعتقداته، وقيمه، وسماته الشخصية، وأساليبه المعرفية، وتظهر هذه العوامل كالآتي:

1. رغبة أعضاء المجموعة بالمشاركة في جلسات التدريب.

2. التزام جميع أفراد المجموعة بالقواعد، والأسس التي تم الاتفاق عليها.

3. اختيار المكان المناسب و الهادئ للجلسات، بحيث يكون جيد الإضاءة، والتهوية.

4. تشجيع المدرب أفراد المجموعة على طرح ما لديهم من أفكار، وآراء، ومشاعر دون انتقادٍ، في بيئة آمنة، مما يزيد فرصة طرح الحلول المختلفة للمشاكل التي تطرح.

5. تلخيص المدرب في بداية كل جلسة موضوع الجلسة السابقة، ومناقشة النشاط البيتي، ومن ثم مناقشة عنوان الجلسة، ومدى علاقته بالجلسة السابقة.

6. قيام أحد أعضاء المجموعة بتلخيص موضوع الجلسة في نهايتها (الخطيب،210:1998).

من خلال خبرة **الباحثة** في مجال تطبيق برنامج الوساطة الطلابية على مدى ستة أعوام، فإنها تضيف **عوامل خارجية أخرى لنجاح تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، وهي:**

- توفر الدعم الحقيقي لإدارة المدرسة، والمجتمع المحلي لبرنامج الوساطة، وتشجيع أهالي الطلبة على ممارسة مبادئ، وعملية الوساطة، وخطواتها في المدرسة، والبيت.

- توعية باقي طلاب المدرسة، وجميع الإدارات في المدرسة حول برنامج الوساطة، وتحفيز باقي الطلبة على دعم الوسطاء، وتشجيعهم؛ لتسهيل مهمتهم في التوسط.
- التخطيط السليم، والشامل؛ لتنفيذ مراحل البرنامج عبر خطوات مدروسة مسبقاً.
- الإشراف، والمتابعة المستمرة من المدربين، والمنسقين للبرنامج، من خلال الزيارات الميدانية، واللقاءات الدورية المستمرة، مرة أسبوعياً على الأقل.
- تقديم الدعم المعنوي، والتحفيز من خلال الهدايا التشجيعية، والرحلات التي تعقد للوسطاء.
- تشجيع نشر الدوريات والمنشورات التي تحمل أخبار حول أنشطة الوساطة الطلابية في المدرسة.
- عقد زيارات تبادلية بين الوسطاء من مختلف المدارس التي تطبق برنامج الوساطة؛ لتبادل المعرفة، والمهارات فيما بينهم.
- نشر قصص النجاح التي يقوم بها الوسطاء عبر الإذاعة المدرسية، وتحفيز الأطراف المتنازعة من الطلاب، والذين قبلوا بالوساطة؛ لمساعدتهم في حل نزاعاتهم.
- عقد أنشطة رياضية ترفيهية داخل الساحة المدرسية، وتشجيع طلاب المدرسة للمشاركة، وذلك أثناء الاستراحة.

تقويم البرنامج:

أساليب تقويم البرنامج:

إن الهدف الأساسي من عملية التقويم هو التعرف على مدى فاعلية محتوى البرنامج من الأنشطة، والأساليب، والطرق المتبعة في التنفيذ، ومدى نجاح البرنامج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وإفساح المجال أمام أي تعديلات، أو أبحاث مستقبلية في نفس المجال؛ كي تكون عملية تقويم برنامج الوساطة الطلابية مهنية، وفاعلة، وقد اعتمدت الباحثة أسلوب التقويم التكويني، والتقويم القبلي، والبعدي.

– **التقويم التكويني(الكيفي):** وذلك من خلال الملاحظة المباشرة للباحثة أثناء فترة التطبيق للتغيير في سلوك أفراد المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى ملاحظات المرشدين، والمعلمين المشاركين في الإشراف على برنامج الوساطة الطلابية داخل المدرسة.

– **التقويم القبلي والبعدي(الكمي):** وذلك من خلال تطبيق مقاييس الدراسة على مجموعات الدراسة التجريبية، والضابطة، ثم تطبيق برنامج الوساطة الطلابية على أفراد المجموعة التجريبية، وإعادة تطبيق المقاييس على مجموعات الدراسة مرة أخرى، وحساب النتائج إحصائياً لمعرفة مدى فاعلية البرنامج، ثم تطبيق المقاييس مرة ثالثة بعد شهرين من التطبيق الثاني؛ لقياس مدى استمرار أثر فاعلية البرنامج.

ثانياً: مقياس حل المشكلات الاجتماعية :

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المقاييس النفسية، مثل: مقياس حل المشكلات الذي طوره حمدي نزيه (1998م)، المعتمد على نموذج هبنر في حل المشكلات (Heppner,1978)، وبيترسون(Petersen,1982)، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر & Sternberg) (Wagner,1991 تعريب الدكتور / السيد أبو هاشم لعام 2006 م، ومقياس ثوماس ديزريلا (Thomas D`zurilla)،هو وزميله ارثر نيزو(Arthur Nezu) في حل المشكلات الاجتماعية، ومن ثم فقد اختارت الباحثة هذا المقياس؛ لملائمته لموضوع الدراسة، وكانت أول نسخة للمقياس عام 1982م، ثم عدل عام 1990م، وعام 1999م، وكان آخر تحديث لهذا المقياس عام 2002م، ويتكون المقياس من 52 عبارةً، موزعةٍ على خمسة أبعاد، وقد قامت الباحثة الغصين في العام 2008م، بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وعرضه على لجنة من المحكمين؛ للتأكد من مناسبة الأداة، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي يساوي 0.65، وهذا دليل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي، ووصلت العبارات الى (46) فقرة، وقامت الباحثة الغصين بإجراء التحليل العاملي، وقد خرج هذا التحليل بسبعة أبعاد للمقياس.

تصحيح مقياس حل المشكلات الاجتماعية:

قامت الباحثة باستخدام مقياس حل المشكلات الاجتماعية، الذي تم تصحيحه حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ بحيث تعطى الإجابة (كثيراً جداً بالنسبة لي) 5 درجات، و(كثيراً بالنسبة لي) 4 درجات، وتعطي الإجابة (أحياناً بالنسبة لي) 3 درجات، والإجابة (نادراً بالنسبة لي) درجتين، وتعطى الإجابة (لا يوجد أبداً) درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، تم إيجاد معاملات الصدق، ومعاملات الثبات لمقياس حل المشكلات، والتي أصبحت 43 فقرةً (الملحق رقم 8)، حيث إنه سوف يتم عرض كل طريقة على حدة؛ للتأكد من مصداقية المقياس، وثباته من خلال التالي:

أولاً: صدق مقياس حل المشكلات الاجتماعية

1. صدق المحكمين :

قامت الباحثة بعرض المقياس على لجنة من الأساتذة المحكمين؛ للتأكد من مناسبة الأداة لموضوع الدراسة.

2. صدق الاتساق الداخليInternal consistency:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات على حدة، والدرجة الكلية للمقياس وذلك؛ لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (8-4):

جدول(8-4) معاملات الارتباط بين فقرات مقياس حل المشكلات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معاملات الارتباط	القيمة الاحتمالية
-1	0.365	**0.001
-2	0.338	**0.001
-3	0.530	**0.001
-4	0.314	*0.05
-5	-0.610	**0.001
-6	0.311	*0.05
-7	0.435	**0.001
-8	0.426	**0.001
-9	0.565	**0.001
-10	0.356	**0.001
-11	0.460	**0.001
-12	0.402	**0.001
-13	0.321	*0.05
-14	0.308	*0.05
-15	0.314	*0.05
-16	0.307	*0.05
-17	0.560	**0.001
-18	-0.034	\\0.39
-19	0.517	**0.001
-20	0.490	**0.001
-21	0.463	**0.001
-22	0.621	**0.001
-23	0.504	**0.001
-24	0.534	**0.001
-25	0.689	**0.001
-26	0.550	**0.001

الرقم	معاملات الارتباط	القيمة الاحتمالية
-27	0.633	**0.001
-28	0.639	**0.001
-29	0.295	*0.05
-30	0.484	**0.001
-31	0.344	**0.001
-32	0.428	**0.001
-33	0.613	**0.001
-34	0.506	**0.001
-35	0.444	**0.001
-36	0.346	**0.001
-37	0.045	//0.45
-38	0.595	**0.001
-39	0.307	*0.05
-40	0.034	//0.34
-41	0.565	**0.001
-42	0.466	**0.001
-43	0.537	**0.001
-44	0.582	**0.001
-45	0.692	**0.001
-46	0.544	**0.001

** دالة احصائيا عند 0.01 * دالة احصائيا عند 0.05 // غير دالة احصائيا

تبين من جدول رقم (8-4) أن فقرات مقياس حل المشكلات الاجتماعية تتمتع بمعاملات ارتباط قوية، ودالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.295–0.692)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع هو، وفقراته بمعامل صدق عالي.

أما الفقرات (18، 37، 40) التي حصلت على معاملات ارتباط غير دالة إحصائياً فقد تم حذفها من المقياس؛ لعدم ارتباطها بالمقياس الكلي، أو دلالتها عليه، وبذلك يصبح عدد فقرات مقياس حل المشكلات الاجتماعية (43) فقرة.

ثانياً: ثبات مقياس حل المشكلات الاجتماعية

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (100) طالبٍ، وطالبةٍ، وبعد تطبيق المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ؛ لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي يساوي

0.87، وباستخدام التجزئة النصفية، بلغ معامل الثبات للمقياس 0.76، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجات ثبات عالية، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول(9-4): معاملات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون	التجزئة النصفية
حل المشكلات الاجتماعية	43	0.87	0.70	0.76

ثالثاً: مقياس التحكم بالغضب

قامت الباحثة بتصميم هذا المقياس بعد الاطلاع على مقاييس الغضب في التراث الأدبي، منها: مقياس إدارة الغضب (أبو اسعيد ،2008)، المترجم عن مقياس ستيث، وهامبي (Stith&Hamby,2002)، ومقياس التعبير عن الغضب كحالة، وسمة لسبيلبرجر (STAXI,Spielberger,1988)، ومقياس التعبير عن الغضب للأطفال (AESC) لريك، وآخرين (Ric G.Steele,et. al.,2009)، ومقياس الغضب لنوفاكو (Novaco,1994).

ومن خلال خبرة الباحثة العملية، وهي أخصائية صحة نفسية مجتمعية في برنامج غزة للصحة النفسية، حيث تعاملت مع الكثير من المراهقين، وعملت معهم من خلال العمل الإكلينيكي، والعمل المجتمعي داخل المدارس، بالإضافة إلى مناقشة العديد من المراهقين، والمراهقات حول أساليبهم في التحكم بالغضب، ومن خلال مناقشة الباحثة لزملاء العمل في مجال الصحة النفسية المجتمعية، فإنها استطاعت تكوين فقرات لمقياس التحكم بالغضب.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح مقياس التحكم بالغضب حسب مقياس رباعي لعباراته الإيجابية؛ بحيث تعطي الإجابة (نادراً) درجة واحدة، والإجابة (أحيانا) درجتين، والإجابة (غالباً) ثلاث درجاتٍ، وتعطى الإجابة (دائماً) أربع درجاتٍ.

الخصائص السيكومترية لمقياس التحكم الغضب:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التحكم بالغضب، فقد تم إيجاد معاملات الصدق، ومعاملات الثبات لمقياس التحكم بالغضب، حيث إنه سيتم عرض كل طريقة على حدة؛ للتأكد من مصداقية المقياس، وثباته من خلال التالي:

أولاً: صدق مقياس التحكم بالغضب

وللتحقق من صدق المقياس فقد قامت الباحثة بحساب الصدق، باستخدام الطرق التالية:

1. صدق المحكمين:

تم عرض مقياس التحكم بالغضب في صورته الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين، والمتخصصين في هذا المجال، وعلى ضوء آرائهم تم الاحتفاظ بالفقرات، التي وصلت نسبة الاتفاق عليها (85%) فما فوق.

2. صدق الاتساق الداخليInternal consistency:

يقصد بالاتساق الداخلي: مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين فقرات مقياس التحكم بالغضب، والدرجة الكلية للمقياس؛ وذلك لمعرفة مدى ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول(10-4): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التحكم بالغضب، والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	0.483	**0.001
2	0.496	**0.001
3	0.479	**0.001
4	0.565	**0.001
5	0.687	**0.001
6	0.583	**0.001
7	0.481	**0.001
8	0.523	**0.001
9	0.678	**0.001
10	0.488	**0.001
11	0.496	**0.001
12	0.596	**0.001
13	0.492	**0.001
14	0.706	**0.001
15	0.491	**0.001
16	0.503	**0.001
17	0.523	**0.001
18	0.547	**0.001
19	0.503	**0.001

الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
20	0.582	**0.001
21	0.519	**0.001
22	0.478	**0.001
23	0.526	**0.001
24	0.586	**0.001
25	0.646	**0.001
26	0.713	**0.001
27	0.536	**0.001
28	0.588	**0.001

** دالة احصائياً عند 0.01 * دالة احصائياً عند 0.05 \\ غير دالة احصائياً

تبين من خلال الجدول السابق أن: جميع فقرات مقياس التحكم بالغضب تتمتع بمعاملات ارتباط قوية، وأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01 ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.478-0.713)، وهذا يدل على أن مقياس التحكم بالغضب يتمتع بمعامل صدق عالٍ.

ثانياً: ثبات مقياس التحكم بالغضب

بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 50 طالبةً، فقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية؛ وذلك بهدف التحقق من مدى ثبات المقياس، فقد بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي 0.84، في حين بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية 0.78، وهذا يدل على أن مقياس التحكم بالغضب يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، ويوضح هذا الجدول النتائج السابقة:

جدول (4-11) معاملات الثبات لمقياس التحكم بالغضب بطريقة ألفا كرونباخ، و التجزئة النصفية

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون	التجزئة النصفية
مقياس التحكم الغضب	28	0.84	0.64	0.78

مما سبق نستنتج أن مقياس التحكم بالغضب يتمتع هو، وفقراته بمعاملات ثبات عالية، مما يجعل الباحثة تطمئن لصلاحية استخدام هذا المقياس كأداة لقياس أهداف الدراسة.

الصعوبات التي واجهت الباحثة في أثناء إعداد البحث:

أولاً: الصعوبات التي واجهت الباحثة بشكل عام

1- ندرة المراجع العربية في مجال الوساطة بشكل عام، وفي مجال الوساطة الطلابية بشكلٍ خاص.

2- صعوبة الترجمة من الانجليزية الى العربية و تدقيقها؛ حيث قامت الباحثة بترجمة العديد من النصوص الأجنبية الى اللغة العربية.

3- صعوبة المعالجة الإحصائية للنتائج، فالمعالجة الإحصائية للدراسات الإنسانية تحتاج لوجود مراكز متخصصة، ومعتمدة من جهات رسمية.

ثانياً: الصعوبات التي واجهت الباحثة في تطبيق برنامج الوساطة الطلابية

أ- تخوف الأهالي في البداية من مشاركة أبنائهم في برنامج الوساطة الطلابية؛ لأنهم اعتقدوا أن مشاركتهم ستعرضهم للمضايقات من الطلبة الآخرين غير المشاركين، كما كان توجسهم من أن يؤثر ذلك على التحصيل الدراسي سلباً لأبنائهم.

ب- الترتيب، والتنسيق؛ لاختيار الأوقات المناسبة؛ لتدريب الطلبة الوسطاء، كانت مهمة ليست هينة.

ت- لم يكن التدريب بشكل متواصل؛ بسبب إجازات الأعياد، وإجازة الفصل الدراسي الأول، بالإضافة إلى الاحتفالات الوطنية بتحرير عدد من الأسرى الفلسطينيين من سجون الاحتلال.

ث- قلة خبرة الطلبة في التعامل مع المقاييس النفسية؛ حيث إن الباحثة كانت تقوم بشرح كل جملة في المقياسين، إلا أنها اضطرت لاستبعاد بعض الاستبيانات؛ لوجود أخطاء في الإجابة عليها من قبل الطلبة.

ج- فشل الوساطة بين الأخوة المتخاصمين داخل الصف الفلسطيني الواحد، ألقى بظلاله السلبية على استمرارية حماسة الوسطاء من الطلاب والطالبات في المدرستين، وعلى دافعيتهم كذلك.

متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل: الجنس ، البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية

المتغير التابع : الدرجة على مقياس حل المشكلات الاجتماعية ، الدرجة على مقياس التحكم بالغضب

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بتفريغ الاختبار، وتحليله من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. إحصاءات وصفية منها: النسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، و الوزن النسبي ، والانحراف المعياري، ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي؛ بهدف معرفة تكرار فئات متغير ما، ويفيد الباحثة في وصف متغيرات الدراسة.

3. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لمعرفة ثبات فقرات الاختبار.

4. معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split half methods)، ويستعمل؛ للتأكد من أن الاستبانة لديها درجات ثبات مرتفعة.

5. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار، والدرجة الكلية للاستبانة، ولقياس درجة الارتباط، يستخدم هذا الاختبار لدراسة العلاقة بين أبعاد الدراسة.

6. معادلة سبيرمان براون؛ لتعديل ثبات الاختبار.

7. اختبار كلمجروف سمرنوف Kolmogorov-Smirnov-Z.

8. اختبار ت (Independent Sample T-test)؛ للمقارنة بين متوسطات الطلاب مرتفعي الدرجات، ومنخفضي الدرجات، بالنسبة لجميع الأبعاد للدراسة؛ ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق في أبعاد الدراسة، بالنسبة لمتغير نوع المجموعة، ونوع الجنس لعينة الدراسة.

9. اختبار ت(Paired Sample T-test) للعينات المرتبطة؛ وذلك بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي، والقياس البعدي، والقياس التتبعي لأبعاد الدراسة.

خطوات إجراء الدراسة:

بعد اعداد برنامج الوساطة الطلابية ، و التحقق من صدق و ثبات مقياسي حل المشكلات الإجتماعية و التحكم بالغضب ، قامت الباحثة بما يلي :

1- تطبيق الاختبار القبلي على عينة عشوائية من طلاب الصف التاسع الأساسي في المدرستين.

2- اختيار أفراد عينة الدراسة من المدرستين ممن حصلوا على ادنى الدرجات في كلا المقياسين ، وتعيين كلٍّ من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في كل مدرسة.

3- تنفيذ ورشة تعريفية في المدرستين لأولياء أمور الطلبة الذين تم اختيارهم لإمكانية المشاركة في برنامج البحث الذي تقوم به الباحثة، ومناقشة الأهالي حول برنامج الوساطة الطلابية.

4- الحصول على موافقة خطية من أولياء أمور الطلبة الذين تم اختيارهم لمشاركة أبنائهم في البحث(ملحق رقم 11).

5- تنفيذ ورشة تعريفية حول تطبيق برنامج الوساطة الطلابية لعينة الدراسة المشاركة في البحث، بحضور المرشد/ المرشدة التربوية، ومعلمَيْن متطوعين/ معلمتين متطوعتين، والحصول على موافقة الطلبة في المشاركة في التدريب، والبحث، والاتفاق على مواعيد مناسبة؛ لبدء التدريب في برنامج الوساطة الطلابية، واعتماد نوعية المجموعة المغلقة بحيث لا يسمح لأحد من المشاركين فيها بالانسحاب منها، ولا يسمح لأحد من غير المشاركين الدخول إليها.

6- الالتقاء بأعضاء المجموعة الضابطة، وتعريفهم بموضوع البحث الذي تقوم به الباحثة، وتوضيح دورهم خلال فترة تطبيق البحث، كما تم التعهد لهم بالمشاركة في التدريب حول برنامج الوساطة الطلابية الذي سيقوم به المرشد/ المرشدة في كل مدرسة، ولكن هذا سيتم بعد الانتهاء من تدريب المجموعة التجريبية، والانتهاء من تطبيق مقاييس الدراسة.

7- تطبيق البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية على أفراد المجموعة التجريبية بواقع جلستين، أو ثلاث جلسات أسبوعياً، وكانت مدة الجلسة الواحدة تتراوح ما بين (60-90) دقيقةً، وقد كان يتم فيها التدريب على أنشطة برنامج الوساطة الطلابية، وفعالياته، من خلال الالتقاء بالطلبة في غرفة المكتبة بالمدرسة، وأحياناً يتم اللقاء في غرفة المختبر، ضمن برنامج معد بالتنسيق المسبق مع إدارة المدرسة، والمرشد/ المرشدة في المدرسة.

8- تطبيق المقاييس البعدية بعد انتهاء التدريب مباشرةً.

9- تنفيذ احتفال التخرج لطلاب الوساطة، وتسليمهم شهادات التخرج، وزي الوساطة الطلابية، وهدايا تشجيعية، حيث ضم الاحتفال أهالي الطلبة، والإدارة المدرسية، وطلاب المدرسة، وشخصيات من المجتمع المحلي، ومن وزارة التربية والتعليم العالي.

10- الإعلان عن بدء تطبيق برنامج الوساطة الطلابية لجميع طلاب المدرسة.

11- تعريف جميع أفراد الإدارة المدرسية، والمعلمين، وطلاب المدرسة بالطلاب الوسطاء.

12- بدء التطبيق العملي للطلبة الوسطاء في التدخل؛ لحل النزاع بين أقرانهم في ساحة المدرسة.

13- تطبيق مقاييس الدراسة التتبعية بعد شهرين من تطبيق الوساطة الطلابية في الساحة المدرسية.

14- تفريغ بيانات الدراسة، وجدولتها وفقا لمتغيرات الدراسة.

15- المعالجة الاحصائية للبيانات، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .

16- استخلاص النتائج ، و عرضها، و مناقشتها، و تفسيرها .

17- تقديم التوصيات و المقترحات ، في ضوء ما تسفر عنه النتائج.

الفصـل الخامـس

نتائـج الدراسـة، تحليلها وتفسيرهـا

ويتضمن الآتي:

- **التساؤلات، وتفسيرها**
- **الفروض، وتفسيرها**
- **محددات الدراسة**
- **التوصيات و المقترحات لدراسات مستقبلية**

الفصل الخامس

نتائج الدراسة،تحليلها وتفسيرها

فيما يلي تعرض **الباحثة** النتائج التي تم التوصل إليها بعد التحليل الإحصائي للبيانات، والإجابة عن تساؤلات الدراسة، وفروضها.

لقد تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة المتمثلة في المجموعتين: التجريبية، والضابطة، فقد تم تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات، ومقياس التحكم بالغضب، ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، ثم تم إعادة تطبيق المقياسين على المجموعتين التجريبية، والضابطة، وبعد شهرين تم تطبيق المقياسين على أفراد المجموعتين نفسيهما؛ للتأكد من استمرار فاعلية برنامج الوساطة الطلابية.

أولاً: تساؤلات الدراسة

1- ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة (إناث– ذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي؟

للإجابة عن السؤال الأول، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لأبعاد مقياس حل المشكلات الاجتماعية، بالنسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي في المجموعة التجريبية، في كلٍّ من القياس: القبلي، والبعدي، والتتبعي، ويوضح الجدول الآتي النتائج التي حصلت عليها:

جدول (1-5) المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في كلٍ من القياس: القبلي، والبعدي، والتتبعي

المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	القبلي		البعدي		التتبعي	
			المتوسط	الوزن النسبي%	المتوسط	الوزن النسبي%	المتوسط	الوزن النسبي%
حل المشكلات الاجتماعية	43	215	88.06	40.95	95.34	44.34	95.51	44.42

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية ما يلي:

- بالنسبة للدرجة الكلية في مقياس قدرة الطلبة على حل المشكلات الاجتماعية في القياس القبلي، فقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلبة قد بلغ 88.06 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 40.95%، وهذا يدل على أن طلبة المجموعة التجريبية لديهم قدرة على حل المشكلات بشكل كلي بدرجة متوسطة، وهذا يستوجب تدخل إرشادي؛ لزيادة القدرة على حل المشكلات، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية بلغ متوسط درجات الطلبة 95.3 درجةً، وبوزن نسبي 44.34%، وهذا يدل

على أن برنامج الوساطة الطلابية لديه مؤشر على نجاح البرنامج في زيادة قدرة الطلبة على حل المشكلات، ولكن بعد شهرين من تطبيق البرنامج ظهر بأن متوسط درجات الطلبة بلغ 95.5 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 44.42%، وهذا يعطي مؤشراً على مدى أهمية استمرارية برنامج الوساطة في قدرة الطلبة على حل المشكلات. كذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، بالنسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي في المجموعة التجريبية الذكور والإناث، في كلٍّ من القياس: القبلي، والبعدي، والتتبعي، ويوضح الجدول الآتي النتائج التي حصلت عليها:

جدول (2-5): المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية: (إناث، وذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

حل المشكلات	التجريبية								
	ذكور								
	قبلي			بعدي			تتبعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	90.18	12.03	41.94	98.50	9.39	45.81	96.07	9.88	44.68

حل المشكلات	التجريبية								
	إناث								
	قبلي			بعدي			تتبعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	85.50	9.30	39.77	91.50	9.83	42.56	94.84	14.95	44.11

*م. ح. المتوسط الحسابي **أ. ع. الانحراف المعياري % الوزن النسبي

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية الذكور ما يلي:

- بالنسبة لقدرة الطلاب على حل المشكلات الاجتماعية الكلية، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية القبلي بلغ 90.2 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 41.9%، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية لديهم قدرة على حل المشكلات بشكل أولي بدرجة متوسطة، وهذا يستوجب تدخل إرشادي لزيادة القدرة على حل المشكلات، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية بلغ متوسط درجات الطلبة 98.5 درجةً، وبوزن نسبي 45.8%، وهذا يدل

على أن برنامج الوساطة الطلابية لديه مؤشر على نجاح البرنامج في زيادة قدرة الطلاب على حل المشكلات، ولكن بعد شهرين من تطبيق البرنامج ظهر بأن متوسط درجات الطلاب بلغ 96.1 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 44.7%، وهذا يعطي مؤشراً على مدى استمرارية برنامج الوساطة في قدرة الطلاب على حل المشكلات.

يتضح كذلك من الجدول السابق بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية ما يلي:

- بالنسبة لقدرة الطالبات على حل المشكلات الاجتماعية الكلية، أظهرت النتائج بأن متوسط درجات الطالبات في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية القبلي بلغ 85.5 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 39.8%، وهذا يدل على أن طالبات المجموعة التجريبية لديهن قدرة على حل المشكلات بشكل أولي، بدرجة أقل من المتوسط، وهذا يستوجب تدخل إرشادي؛ لزيادة القدرة على حل المشكلات، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية على الطالبات بلغ متوسط درجات الطلبة 91.5 درجةً، وبوزن نسبي 42.5%، وهذا يدل على أن برنامج الوساطة الطلابية لديه مؤشر على نجاح البرنامج في زيادة قدرة الطالبات على حل المشكلات، وبعد شهرين من تطبيق البرنامج ظهر بأن متوسط درجات الطالبات بلغ 94.8 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 44.1%، وهذا يعطي مؤشراً على مدى استمرارية فاعلية برنامج الوساطة في قدرة الطالبات على حل المشكلات، كذلك وجود تأثير إيجابي للفترة ما بين القياسين البعدي، والتتبعي.

كما وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية بالنسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي، في المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (3-5): المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للبعد	القبلي		البعدي		التتبعي	
			المتوسط	الوزن النسبي%	المتوسط	الوزن النسبي%	المتوسط	الوزن النسبي%
القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (الدرجة الكلية)	43	215	89.06	41.42	95.09	44.23	89.67	41.71

ويتضح من الجدول السابق بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة ما يلي:

- بالنسبة لقدرة الطلبة على حل المشكلات الكلية في القياس القبلي، أظهرت النتائج بأن متوسط درجات الطلبة في القدرة على حل المشكلات بلغ 89.06 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 41.42%، وهذا يدل على أن طلبة المجموعة الضابطة لديهم قدرة على حل المشكلات بشكل كلي بدرجة متوسطة، وفي القياس الثاني بلغ متوسط درجات الطلبة 95.09 درجةً، وبوزن نسبي بلغ

44.23%، وفـي القيـاس الثالـث بلـغ متوسـط درجـات الطلبـة 89.67 درجـةً، وبـوزن نسـبي بلـغ 41.71%.

كما وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية بالنسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي، في المجموعة الضابطة (الذكور والإناث) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (4-5):المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة (إناث، وذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

مقياس حل المشكلات	الضابطة								
	ذكور								
	قبلي			بعدي			تتبعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	90.89	9.43	42.27	94.71	7.30	44.05	88.70	7.50	41.26

مقياس حل المشكلات	الضابطة								
	إناث								
	قبلي			بعدي			تتبعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	86.54	**6.33**	**40.25**	**95.63**	**12.19**	**44.48**	**91.01**	**8.95**	**42.33**

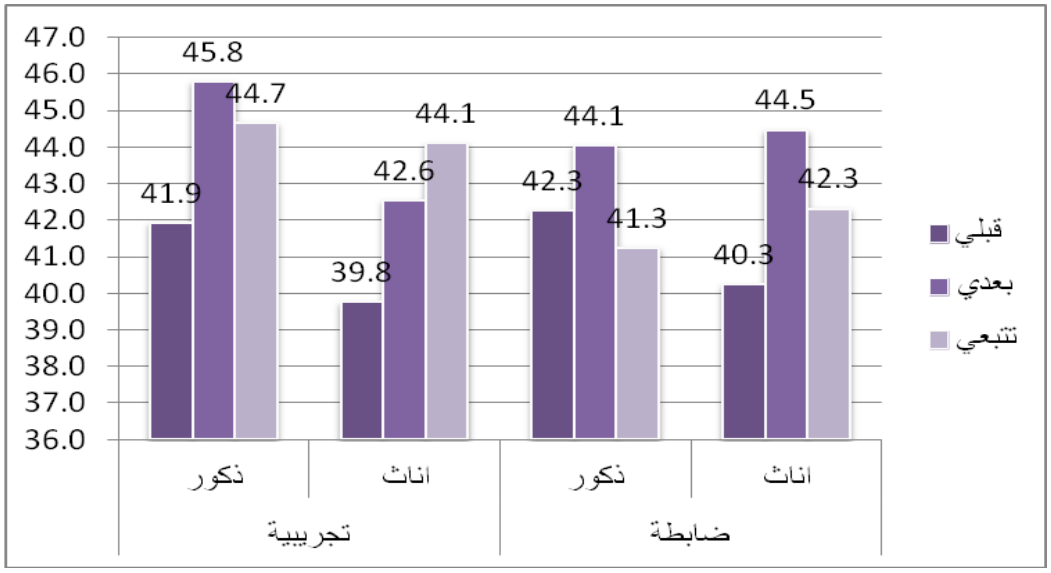
*م. ح. المتوسط الحسابي **أ. ع. الانحراف المعياري % الوزن نسبي

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة الذكور ما يلي:

- بالنسبة لقدرة الطلاب على حل المشكلات الاجتماعية الكلية، أظهرت النتائج بأن متوسط درجات الطـلاب فـي القـدرة علـى حـل المشـكلات الاجتماعيـة القبلـي بلـغ 90.9 درجـةً، وبـوزن نسـبي بلـغ 42.3%، وهذا يدل علـى أن طـلاب المجموعـة الضـابطة لـديهم قدرة علـى حـل المشـكلات بشـكل أولي بدرجة أقل من المتوسط متوسطة، أما بالنسبة للقياس البعدي فقد بلـغ متوسـط درجـات الطلبـة 94.7 درجـةً، وبـوزن نسـبي 44.05%، وهـذا يـدل علـى زيـادة طفيفـة فـي قـدرة الطـلاب علـى حـل المشكلات، وبعد شهرين تم إجراء القياس التتبعي، وظهر بأن متوسط درجات الطـلاب بلـغ 88.7 درجـةً، وبـوزن نسـبي بلـغ 41.2%، وهـذا يعطـي مؤشـراً علـى انخفـاض قـدرة الطـلاب علـى حـل المشكلات.

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة الإناث ما يلي:

- بالنسبة لقدرة الطالبات على حل المشكلات الاجتماعية الكلية، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطالبات في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية القبلي بلغ 86.5 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 40.2%، وهذا يدل على أن طالبات المجموعة الضابطة لديهن قدرة على حل المشكلات بشكل أقل من المتوسط، أما بالنسبة للقياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات الطالبات 95.6 درجةً، وبوزن نسبي 44.5%، وهذا يدل على زيادة في قدرة الطالبات على حل المشكلات، وبعد شهرين تم إجراء القياس التتبعي، وظهر أن متوسط درجات الطالبات بلغ 91.0 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 42.3%، وهذا يعطي مؤشراً على انخفاض قدرة الطالبات على حل المشكلات.



شكل (1-5):الأوزان النسبية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية بالنسبة لأفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة: الذكور والإناث في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

تفسير الباحثة لنتائج التساؤل الاول :

يتضح من نتائج التساؤل الأول حول مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة في المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ولكلٍ من الإناث والذكور، قبل تطبيق برنامج الوساطة الطلابية أن: أفراد العينة مستواهم أدنى من المتوسط في قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم في حياتهم اليومية، لكن هنا لا يمكن تفسير هذه النتيجة ، و تعميمها على الفئة العمرية التي تم تحديدها مسبقا ، خاصة انه تم اختيار أفراد العينة الفعلية من الطلبة ، الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس حل المشكلات . لكن يمكن القول ، و طبقا للمعلومات الصادرة عن (المركز الفلسطيني للإحصاء، 2008)،و التي توضح أن المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15– 19) عاماً، يلجؤون إلى أحد الوالدين بشكل أساسي، عند طلب المساعدة في حل مشكلاتهم ، حيث أظهرت

النتائج أن 65.7% من المراهقين في الأراضي الفلسطينية يلجؤون للأم، وتزيد هذه النسبة في الضفة الغربية عنها في قطاع غزة، فيما احتل الأب المركز الثاني في طلب المساعدة من قبل المراهقين، كما أن اللجوء إلى الأصدقاء يحتل المرتبة الثالثة في هذا المجال.

2- ما مستوى التحكم بالغضب لدى أفراد العينة -المجموعة التجريبية، والضابطة- (إناث، وذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي؟

للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب بالنسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي في المجموعتين: (التجريبية-الضابطة) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي، ويوضح الجدولان التاليان النتائج:

جدول (5-5) المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب، بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	القبلي		البعدي		التتبعي	
			المتوسط	الوزن النسبي%	المتوسط	الوزن النسبي%	المتوسط	الوزن النسبي%
التحكم بالغضب	28	112	60.8	54.3	73.7	65.8	65.0	58.0

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطلبة المجموعة التجريبية ما يلي:

بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب الكلي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلبة للمجموعة التجريبية في مقياس التحكم بالغضب القبلي قد بلغ 60.8 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 54.3%، وهذا يدل على أن طلبة المجموعة التجريبية لديهم تحكم بالغضب، بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي يساوي 54.3%، وهذا يستوجب تدخل إرشادي؛ لرفع مستوى التحكم بالغضب ، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، بلغ متوسط درجات الطلبة على هذا البعد 73.7 درجةً، وبوزن نسبي 65.8%، وهذا يدل على أن برنامج الوساطة الطلابية لديه مؤشرٌ على نجاح البرنامج في رفع درجات مقياس التحكم بالغضب الإيجابية، ولكن بعد شهرين من تطبيق البرنامج ظهر أن متوسط درجات الطلبة على نفس المقياس، بلغ 65.0 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 58.0%، وهذا يعطي مؤشراً على الأهمية الإيجابية لأثر استمرارية برنامج الوساطة الطلابية، في درجات التحكم بالغضب، في الفترة مابين القياسين البعدي، والتتبعي.

جدول (6-5) يوضح المتوسطات والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية الذكور، والإناث في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

مقياس التحكم بالغضب	التجريبية								
	ذكور								
	قبلي			بعدي			تتبعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	65.18	13.74	58.19	79.13	13.23	70.65	66.29	11.90	59.18

مقياس التحكم بالغضب	التجريبية								
	إناث								
	قبلي			بعدي			تتبعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	55.57	12.21	49.62	67.09	11.54	59.90	63.38	10.62	56.59

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية الذكور:

- بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب الكلي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلاب الذكور للمجموعة التجريبية في مقياس التحكم بالغضب القبلي قد بلغ 65.1 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 58.1%، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية لديهم تحكم بالغضب بشكل متوسط، و بوزن نسبي، يساوي 58.1%، وهذا يستوجب تدخل إرشادي لرفع مستوى التحكم بالغضب لديهم، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية بلغ متوسط درجات الطلبة على هذا البعد 79.1 درجةً، وبوزن نسبي 70.6%، مما يؤشر على فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في رفع الدرجات الإيجابية لمقياس التحكم بالغضب، وبعد شهرين من تطبيق البرنامج ظهر أن متوسط درجات الطلاب على نفس المقياس بلغ 66.2 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 59.2%، وهذا يعطي مؤشراً على مدى استمرارية أثر برنامج الوساطة الطلابية خلال الشهرين ما بين القياسين في المحافظة على درجات التحكم بالغضب الإيجابية لدى الطلاب الذكور، في المجموعة التجريبية.

-بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية الإناث:

- بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب الكلي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطالبات الإناث للمجموعة التجريبية، في مقياس التحكم بالغضب القبلي قد بلغ 55.5 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 49.6%، وهذا يدل على أن طالبات المجموعة التجريبية الإناث لديهن تحكم بالغضب بشكل متوسط، بوزن نسبي يساوي 49.6%، وهذا يستوجب تدخل إرشادي؛ لرفع مستوى التحكم بالغضب الإيجابي لديهن، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، بلغ متوسط درجات الطالبات على هذا البعد 67.1 درجةً، وبوزن نسبي 59.9%، مما يؤشر على فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في رفع الدرجات الإيجابية لمقياس التحكم بالغضب، وبعد شهرين من تطبيق البرنامج ظهر بأن متوسط درجات الطالبات على نفس المقياس بلغ 63.4 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 56.6%، وهذا يعطي مؤشراً على مدى استمرارية أثر برنامج الوساطة الطلابية، خلال الشهرين ما بين القياسين في المحافظة على الدرجات الإيجابية للتحكم بالغضب لدى الطالبات الإناث.

- **ما مستوى القدرة على التحكم بالغضب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي (الذكور، والإناث) في المجموعة الضابطة؟**

للإجابة عن هذا التساؤل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، لمقياس التحكم بالغضب، بالنسبة لطلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي، ويوضح الجدولان التاليان النتائج التي تم التوصُّل إليها:

جدول (7-5) المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب، بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة (إناث وذكور) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	القبلي		البعدي		التتبعي	
			المتوسط	الوزن النسبي%	المتوسط	الوزن النسبي%	المتوسط	الوزن النسبي%
التحكم بالغضب	28	112	59.7	53.3	61.1	54.5	62.6	55.9

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطلبة المجموعة الضابطة ما يلي:

بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب الكلي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلبة للمجموعة الضابطة (الذكور والإناث) في مقياس التحكم بالغضب القبلي قد بلغ 59.7 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 53.3% وهذا يدل على أن طلبة المجموعة الضابطة لديهم تحكم بالغضب بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي يساوي 53.3%، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية بلغ متوسط درجات الطلبة على هذا البعد 61.1 درجةً، وبوزن نسبي 54.5%، وبعد شهرين تم إجراء القياس التتبعي، وقد ظهر أن متوسط

درجات الطلبة على نفس المقياس بلغ 62.6 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 55.9%، وهذا يعطي مؤشراً على انخفاض واضح في الدرجات الإيجابية لمقياس التحكم بالغضب، في القياسين البعدي، والتتبعي، وقد يعزى هذا الانخفاض لأسباب عديدة، منها: غياب برنامج الوساطة الطلابية.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، لمقياس التحكم بالغضب، بالنسبة لطلبة الصف التاسع الأساسي الذكور، والإناث في المجموعة الضابطة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي، ويوضح الجدولان التاليان النتائج التي تم التوصُّل إليها:

جدول (8-5) المتوسطات الحسابية ، والأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة الذكور، والإناث في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

مقياس التحكم بالغضب	الضابطة								
	ذكور								
	قبلي			بعدي			تتبعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	64.56	7.75	57.64	64.85	7.88	57.90	65.94	5.03	58.87

مقياس التحكم بالغضب	الضابطة								
	إناث								
	قبلي			بعدي			تتبعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	52.92	8.23	47.25	55.86	7.96	49.88	57.88	10.12	51.68

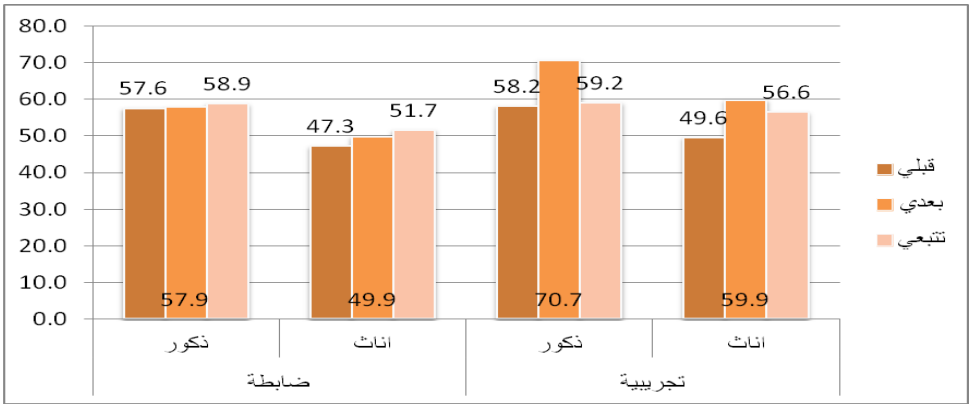
يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة الذكور، ما يلي:

- بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب الكلي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلاب للمجموعة الضابطة في مقياس التحكم بالغضب القبلي قد بلغ 64.5 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 57.6%، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة الضابطة لديهم تحكم بالغضب بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي يساوي 57.6%، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، بلغ متوسط درجات الطلبة على هذا البعد 64.8 درجةً، وبوزن نسبي 57.9%، وبعد شهرين تم إجراء القياس التتبعي، وقد ظهر أن متوسط درجات الطلبة على نفس المقياس بلغ 65.9 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 58.8%، وهذا يعطي مؤشراً

على ثباتٍ، واستقرارٍ واضحين في درجات مقياس التحكم بالغضب الإيجابية في القياسات الثلاثة القبلي، والبعدي، والتتبعي.

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة الإناث ما يلي:

بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب الكلي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطالبات الإناث للمجموعة الضابطة في مقياس التحكم بالغضب القبلي قد بلغ 52.9 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 47.2%، وهذا يدل على أن طالبات المجموعة الضابطة لديهن تحكم بالغضب بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي يساوي 47.2%، وبعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية بلغ متوسط درجات الطالبات على هذا المقياس 55.8 درجةً، وبوزن نسبي 49.9%، وبعد شهرين تم إجراء القياس التتبعي، فقد ظهر أن متوسط درجات الطالبات على نفس المقياس قد بلغ 57.9 درجةً، وبوزن نسبي بلغ 51.6%، وهذا يعطي مؤشراً على زيادة في درجات مقياس التحكم بالغضب .



شكل (2-5) يوضح الأوزان النسبية لمقياس التحكم بالغضب بالنسبة لأفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة (الذكور، والإناث) في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

تفسير الباحثة لنتائج التساؤل الثاني:

يتضح من نتائج التساؤل الثاني حول مستوى التحكم بالغضب لدى أفراد العينة في المجموعتين: التجريبية، والضابطة قبل تطبيق برنامج الوساطة الطلابية أن أفراد العينة مستواهم متوسط في التحكم بالغضب، فقد بلغ الوزن النسبي للمجموعة التجريبية 54% في القياس القبلي، أما الوزن النسبي للمجموعة الضابطة قد بلغ 53%، لكن هنا أيضا لا يمكن تفسير هذه النتيجة ، و تعميمها على الفئة العمرية التي تم تحديدها مسبقا ، خاصة انه تم اختيار أفراد العينة الفعلية من الطلبة ، الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس التحكم بالغضب . لكن يمكن الاشارة الى بعض نتائج التقرير الصادر عن (اليونيسكو،8:2010) ، فقد أكدت أن التحديات النفسية، والاجتماعية التي يواجهها طلبة المدارس، تتفاقم بشكل خاص في المراحل العليا من التعليم؛ حيث تنتابهم مشاعر اليأس، والقنوط، وأنَّ مشاعر الغضب، والسلوك العدواني كانت من المشاكل المنتشرة، وأنَّ ما يقارب من ثلاثة أرباع الطلاب يشعرون بالغضب في معظم الوقت، أو بعضه. و جاء في(زهران،1990: 304)أن: " انفعال سلوك الغضب يتعدى الأطفال وصولاً إلى مرحلة المراهقة، والشباب؛ حيث يتسم في مرحلة المراهقة،

والشباب بانفعالات عنيفة، ومتهورة لا تتناسب مع مثيراتها، وقد لا يستطيع المراهق التحكم فيها، ولا في المظاهر الخارجية لها.

فرضيات الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة صيغت الفرضيات على النحو التالي:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات الاجتماعية، لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" Paired Sample T-test؛ للفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين (غير مستقلتين)، بين درجات القياس القبلي، والبعدي، بالنسبة لدرجات أبعاد مقياس حل المشكلات، لطالبات المجموعة التجريبية، الإناث، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (9- 5): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي على مقياس حل المشكلات لأفراد المجموعة التجريبية الإناث

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة إيتا ή2	قيمة d	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
حل المشكلات الكلي	85.50	9.30	91.50	9.83	-6.00	-2.99	**0.010	0.12	0.73	متوسط

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تبين من خلال السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.01، بين القياسين القبلي، والبعدي في مقياس حل المشكلات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، مما يعني ارتفاع درجات مقياس حل المشكلات الاجتماعية، لدى طالبات المجموعة التجريبية الإناث، مما يشير إلى فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في زيادة درجات مقياس حل المشكلات، عند طالبات المجموعة التجريبية، بعد تطبيق البرنامج عليهم، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج على الطالبات، وجد أن قيمة D تساوي 0.73، وهي أقل من 0.8، والتي تدل على أن برنامج الوساطة لديه تأثير بدرجة متوسطة في القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات .

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" Paired T-Test ؛ للفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين (غير مستقلتين) Paired Sample T-test، بين درجات القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي بالنسبة لدرجات مقياس حل المشكلات، لطلاب المجموعة التجريبية الذكور، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (10-5): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي على مقياس حل المشكلات لافراد المجموعة التجريبية الذكور

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة إيتا η2	قيمة d	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
حل المشكلات الكلي	90.18	12.03	98.50	9.39	-8.32	-3.62	**0.002	0.18	0.94	كبير

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تبين من خلال السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين القياسين القبلي، والبعدي في مقياس حل المشكلات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، مما يعني ارتفاع درجات مقياس حل المشكلات الاجتماعية، لدى طلاب المجموعة التجريبية الذكور، مما يشير إلى فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في زيادة درجات مقياس حل المشكلات، عند طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج على الطلاب، وجد أن قيمة D تساوي 0.94، وهي أكبر من 0.8، والتي تدل على أن برنامج الوساطة لديه تأثير بدرجة كبيرة على القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب .

تفسير الباحثة لنتائج الفرضيتين: الأولى، والثانية:

تبين من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05، بين القياسين: القبلي، والبعدي في مقياس حل المشكلات الاجتماعية، لصالح القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبيتين لدى الإناث، والذكور، كما أظهرت نتائج تحليل حجم الأثر للاختبار البعدي في مقياس حل المشكلات للإناث فكان متوسطاً، أما عند الذكور فكان حجم الأثر كبيراً، وهذا يشير إلى فاعلية برنامج الوساطة الطلابية، في زيادة قدرة أفراد المجموعة التجريبية على حل المشكلات الاجتماعية، فالتدريب الذي تلقاه أفراد العينة التجريبية من خلال 14 جلسة، و من خلال استخدام تقنيات النمذجة، والملاحظة، ولعب الأدوار ساعد في اكساب مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة ، هذا ما أكدته العديد من الدراسات، منها: نتائج دراسة (Turnuklu,et,al.,2009) والتي أكدت أنَّ: توسط الأقران يعدُّ أداة مفيدة لحل نزاعات الطلاب عبر ثقافات مختلفة، بالإضافة إلى أنها تعدُّ فعالة في مساعدة الطلاب؛ لاكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع خلافاتهم الواقعية، كما واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الاشهب،2003) التي أشارت إلى حجم الأثر الكبير للاختبار البعدي في مقياس حل المشكلات للإناث، وجاء في (Siddique,2004:148) أن الكثير من الدراسات وضحت أن المشاركة في برامج وساطة الأقران لها آثار إيجابية على الأطراف المتنازعة، والوسطاء على حدٍ سواء، وخاصة في: حل المشكلات، والاتصال والتواصل، والتحصيل العلمي، وفهم وجهة نظر الآخر، ومهارات حل النزاع، وقد اتفقت مع ما أكد عليه(Cunningham&Cunninghan,2001:25)

من فوائد تعود على الوسيط، بأن يكتسب خبرات، ومهارات في أسلوب حل المشكلات، مما يساعده على التكيف مع مشكلاته الخاصة، كذلك القدرة على مساعدة الآخرين، وهذا ما أشارت إليه كازيلا في دراستها (Casella,2000:327)، كما وأشارت إلى أن الطالب الوسيط يستفيد من تدريبه، وعمله في الوساطة في التعامل مع خلافاته الخاصة في المدرسة، وفي مجتمعه، وتعامله مع أسرته طوال حياته، ويتعلم كيف يفكر في النزاع من خلال سياق أهداف الشخص، والعلاقات بين الناس (Johnson&Johnson,1996)، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السكران (السكران،1989:152) بأن نجاح الطلاب في أسلوب حل المشكلات يرجع إلى عدة عوامل، منها: أن المشكلة نابعة من حياة الطلاب أنفسهم، وملائمتها لمستوى نضج الطلاب، وتوفر مصادر المعرفة، ووسائلها لدى الطلاب، و سيادة جو العمل روح المحبة، والتعاون بين الطلاب، وهذا ما تم توافره خلال التدريب النظري، والتطبيق العملي في برنامج الوساطة الطلابية.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات، لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث)، وأفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، في القياس البعدي

لمعرفة صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية: الذكور، والإناث بالنسبة لمقياس حل المشكلات، في القياس البعدي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (11-5) نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي على مقياس حل المشكلات لافراد المجموعة التجريبية (ذكور، وإناث)

البعد	ذكور (17)		اناث (14)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
حل المشكلات الكلي	98.5	9.4	91.5	9.8	2.02	*0.05

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور، والطالبات الإناث للمجموعة التجريبية، بالنسبة لدرجات مقياس حل بالمشكلات، بعد تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، وقد كانت الفروق لصالح الذكور، وهذا يدل على أن الطلبة الذكور لديهم قدرة على حل المشكلات أكثر من الطالبات الإناث في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية الثالثة:

ترى الباحثة أن الوسطاء الذكور قد استفادوا من تطبيق ما تعلموا من مهارات في حل المشكلات، خلال فترة التدريب داخل المدرسة، وخارجها، وخاصة أن الذكور في المجتمع الغزي يتعرضون لتحديات، ومشكلات اجتماعية أكبر من الإناث؛ نظراً لاحتكاكهم الأكبر من الإناث بالوسط الخارجي المحيط، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بلاك (Black,2000) ، التي أشارت الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في حل المشكلات، ولكن وجدت الفروق بين الجنسين: الذكور، والإناث في مهمات حل الصراع؛ حيث حصلت الفتيات على أقل النسب في الانسحاب من المناقشات، كما حصلت الفتيات على أعلى النسب في مهارات التواصل، والدعم أكثر من الذكور، كما اختلفت مع نتائج دراسة(Ayas,et,al.,2010)، التي بينت أن المراهقات يستخدمن استراتيجيات متعاونة، ومتجنبة، أما المراهقون فيميلون إلى استخدام استراتيجيات عنيفة، وغير متعاونة. و اختلفت مع نتائج دراسة (Turnuklu,et.al.,2009) التي اشارت الى ان الاطراف المتنازعة، كانوا يفضلون الوسيطات الإناث أكثر من الوسطاء الذكور، و هذا اشارة على تفوق الاناث على الذكور في مهام حل المشكلات .

أما دراسة دراسة كلٍّ من: (Casella,2000)، ودراسة (Daunic,et,al 2000) على أن الوسطاء من كلا الجنسين: الذكور، والإناث استفادوا في اكتساب مهارات لحل مشكلاتهم الذاتية التي تواجههم في البيئة المدرسية مع عدم توضيح الفروقات بين الجنسين في مدى الاستفادة منها.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات، لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس البعدي، والتتبعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" Paired T-Test؛ للفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين (غير مستقلتين) Paired Sample T-test، بين درجات القياس البعدي، والتتبعي بالنسبة لدرجات أبعاد مقياس حل المشكلات لطالبات المجموعة التجريبية الإناث، والنتائج موضحة في الجدول التالي

جدول (12- 5) نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، ودرجات القياس التتبعي على مقياس حل المشكلات لافراد المجموعة التجريبية الإناث

المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي		متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة إيتا η^2	قيمة d	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
حل المشكلات الكلي	91.50	9.83	94.84	14.95	-3.34	-1.43	\\0.178	0.04	0.40	ضعيف

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05، بين القياسين البعدي، والتتبعي في مقياس حل المشكلات الاجتماعية، مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج في الفترة الزمنية الواقعة مابين القياسين البعدي، والتتبعي بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية الإناث في درجات مقياس حل المشكلات الاجتماعية.

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية الرابعة:

من خلال النتائج ظهر أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية بين القياسين: البعدي، والتتبعي، لصالح القياس التتبعي، لكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05، بين القياسين: البعدي، والتتبعي، كما وأظهرت نتائج التحليل حجم الأثر، فكان ضعيفاً. من ناحية أخرى ترى **الباحثة** أن القياس التتبعي الزمني يكشف أن مستوى التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية لم يكن مؤقتاً، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية كانت له فاعلية تتسم بالاستمرارية، وتفسر الباحثة ذلك بالالتزام الكامل الذي أبداه أفراد المجموعة التجريبية، وتفسر الباحثة الضعف في حجم الأثر بأن فترة الشهرين التي تلت القياس البعدي تعد غير كافية لممارسة الطالبات الوسيطات للمهارات التي اكتسبنها في أثناء التدريب.

5. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس حل المشكلات، لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، بين القياس البعدي، والتتبعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" Paired T-Test؛ للفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، غير مستقلتين، Paired Sample T-test ، بين درجات القياس البعدي، والتتبعي بالنسبة لدرجات أبعاد مقياس حل المشكلات لطلاب المجموعة التجريبية الذكور، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (13- 5): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، ودرجات القياس التتبعي، على مقياس حل المشكلات لأفراد المجموعة التجريبية الذكور

المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي		متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة إيتا $\eta 2$	قيمة d	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
حل المشكلات الكلي	98.50	9.39	96.07	9.88	2.43	1.32	\\0.206	0.04	0.41	ضعيف

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية الخامسة :

من خلال نتائج الجدول السابق ، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين القياسين: البعدي، والتتبعي في مقياس حل المشكلات الاجتماعية، لدى طلاب المجموعة التجريبية الذكور، مما يشير إلى استمرار فاعلية برنامج الوساطة في درجات حل المشكلات، عند طلاب المجموعة التجريبية في الفترة ما بين القياسين: البعدي، والتتبعي. كما تفسر الباحثة الضعف في حجم الأثر، بأن فترة الشهرين التي تلت القياس البعدي تعد غير كافية لممارسة الطلاب الوسطاء المهارات التي اكتسبوها في أثناء التدريب، في نفس الوقت يتضح من نتائج الفرضيتين: الرابعة، والخامسة أن الاستمرار في التحسن لدى مجموعة الإناث التجريبية أكثر منها لدى مجموعة الذكور التجريبية، مما يعطي إشارة إلى أنَّ مجموعة الإناث أكثر التزاماً بممارسة المهارات في حل المشكلات التي تعلمنها، على الرغم من عدم كفاية الفترة الزمنية للممارسة العملية.

ومن ملاحظات **الباحثة** الميدانية أن: الطالبات الوسيطات قمن بالتوسط في عدد من قضايا نزاع بين أقرانهم أكثر من الوسطاء الذكور، خاصة وأن الطالبات في المدرسة لديهن توجه إيجابي نحو طلب المساعدة، في حل نزاعاتهن من خلال فريق الوساطة الطلابية في المدرسة، على عكس الطلاب الذكور الذين يرون أنه من العيب اللجوء إلى فريق الوساطة الطلابية في مدرستهم، فهذا ينم عن ضعف في الطالب صاحب قضية النزاع؛ بأنه لا يستطيع حل مشكلته بنفسه، بالإضافة إلى أن الفترة الزمنية لممارسة هذه المهارة بالذات غير كافية، فالمهارة تحتاج إلى وقت؛ لتكريسها، وإدخالها ضمن الخارطة الذهنية، فهي تحتاج إلى: التعزيز، والمتابعة، والملاحظة، والنمذجة، والقدوة، كما أن فترة التطبيق العملي داخل الساحة المدرسية والتي استغرقت شهرين، لم تكن كافية، كما أن الزيارات، والجلسات الإشرافية لم تكن منتظمة، وبالدرجة المطلوبة. بالاضافة أن بعض طلاب المدرسة من الأولاد غير الوسطاء كانوا ينظرون بغيرة الى الطلاب الوسطاء ، كما أنهم في بعض الأحيان ، يقومون بالتحرش بهم، والاستهزاء بهم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة تيرنوكلو وآخرين (Turnuklu,et,al.,2009) والتي توضح أن الوسيطات الإناث كانوا أكثر تفضيلاً من طلاب المدرسة من الوسطاء الذكور، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الوسيطات الإناث كانوا أكثر مبادرة في التدخل لحل النزاع بين أقرانهم، وأكدت دراسة (Soutter,et.al.,1998) أن البنات تشاركن في الوساطة، وحل المشكلات بين الأقران أكثر من الأولاد، وتفسر **الباحثة** أن البنات بطبيعتهن الفطرية التي أوجدها الله –عزوجل– فيهن ليكن قادرات على توفير الرعاية، والحب، والاهتمام بالصغار، بالإضافة إلى التنشئة الاجتماعية التي تربي البنات على أن يقمن بواجبهن من الرعاية، والاحتواء لأبنائهن، وللآخرين.

6. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب، لدى أفراد المجموعة التجريبية (الإناث) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" Paired T-Test؛ للفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، غير مستقلتين، Paired Sample T-test ، بين درجات القياس القبلي، والبعدي، بالنسبة لدرجات مقياس التحكم بالغضب، لطالبات المجموعة التجريبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (14-5): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي على مقياس التحكم بالغضب لافراد المجموعة التجريبية الإناث

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة إيتا η^2	قيمة d	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
التحكم بالغضب	55.57	12.21	67.09	11.54	-11.52	-5.00	**0.000	0.43	1.74	كبير

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق ما يلي:

- وجدت فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (t-test = -5.0, P-value<0.01)، بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الإناث، في القياس القبلي، والقياس البعدي، بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التحكم بالغضب، الفروق كانت لصالح القياس البعدي، فقد ظهر أن متوسط درجات الطالبات في هذا المقياس في القياس البعدي أكبر من درجاتهن في القياس القبلي، وهذا يدل على أن برنامج الوساطة عمل على زيادة قدرة الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية على التحكم بالغضب ، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج على الطالبات، وجد أن قيمة D تساوي 1.74، وهي أكبر من 0.8.، والتي تدل على أن برنامج الوساطة الطلابية زاد من قدرة الطالبات على التحكم بالغضب بدرجة كبيرة.

7. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب، لدى أفراد المجموعة التجريبية(الذكور) بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" Paired Sample T-test ؛ لإيجاد الفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، غير مستقلتين، بين درجات القياس القبلي، والبعدي بالنسبة لدرجات مقياس التحكم بالغضب لطلاب المجموعة التجريبية، والنتائج موضحة في الجداول التالية:

جدول (15-5): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي على مقياس التحكم بالغضب لأفراد المجموعة التجريبية الذكور

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة إيتا η^2	قيمة d	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
التحكم بالغضب	65.18	13.74	79.13	13.23	-13.96	-5.73	**0.000	0.51	2.03	كبير

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق ما يلي:

- وجدت فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (t-test = -5.7, P-value<0.01) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذكور، في القياس القبلي، والقياس البعدي، بالنسبة لدرجات مقياس التحكم بالغضب، الفروق كانت لصالح القياس البعدي، فقد ظهر أن متوسط درجات الطلاب في هذا المقياس في القياس البعدي أكبر من درجاتهم في القياس القبلي، وهذا يدل على أن برنامج الوساطة عمل على زيادة قدرة الطلاب على التحكم بالغضب زيادةً إيجابية، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج على الطلاب في القدرة على التحكم بالغضب، وجد أن قيمة D تساوي 2.03، وهي أكبر من 0.8.، والتي تدل على أن برنامج الوساطة الطلابية زاد من قدرة الطلاب على التحكم بالغضب بدرجة كبيرة

تفسير الباحثة لنتائج الفرضيتين السادسة و السابعة :

تعزي **الباحثة** النتائج الإيجابية في الفرضيتين: السادسة، والسابعة إلى أن البرنامج التدريبي، وما يحتويه من مادة نظرية، وعملية ، و باستخدام تقنيات لعب الأدوار، والتعلم بالملاحظة، والنمذجة فقد أعطت نتائج إيجابية في القياس البعدي، و نتيجة للتدريب الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية من: الإناث، والذكور حول أهمية إدراك الوسيط، ووعيه بمشاعره الخاصة أولاً، وقدرته على التحكم، وضبط انفعالاته، وخاصة انفعال الغضب؛ حتى يستطيع إدارة الموقف والتعامل مع مشاعر الأطراف المتنازعة بنجاح، خلال عملية الوساطة الطلابية بشكل خاص، وقد أدى هذا إلى نتيجة إيجابية في تحسين القدرة على التحكم بالغضب لدى الوسطاء،والوسيطات في المجموعة التجريبية، كذلك جاء التحسن على مستوى التحكم بالغضب لدى الوسطاء، والوسيطات؛ لأن من أهم أدوار الوسيط أن يهدئ توتر الأطراف، وأن يوجههم للمحافظة على الهدوء في الموقف، وعلى إتباع قواعد المناقشة التي يتم إعدادها في البداية كما جاء في (الصمادي،2010:61)، فالأولى من الوسيط أن يكون هادئاً، لديه تحكم بانفعالاته،وخاصة انفعال الغضب،وكما يقال: إذا أردت أن تعلم إنساناً شيئاً، فاجعله يعلم غيره،وقد وضح كانينجهام (Cunningham,Cunningham,2001:12) أنه عندما يقوم الطالب الوسيط بتلخيص قصص أقرانه المتنازعين، وعندما يعكس مشاعرهم، فإنه بذلك يعزز الوعي

بالذات لدى الوسيط، و يكسبه مهارات تفهم وجهات النظر الأخرى. كما تفسر **الباحثة** تفوق حجم الأثر في الفروق بين القياس القبلي، والقياس البعدي للتحكم بالغضب عنه في مقياس حل المشكلات، وتعزو ذلك إلى أن التحكم بالغضب مهارة أساسية تضمن اكتسابها النجاح في القدرة على حل المشكلات، والطلبة: إناث، وذكور يواجهون مواقف حياتية في المدرسة، وفي البيت تتعلق بتعاملهم مع الأقران، والإخوة، وأولياء الأمور، وذلك يحتاج منهم إلى ممارسة المهارات التي تعلموها في البرنامج التدريبي؛ أي: بمعنى أن هذه المهارة بالذات أخذت نصيباً أكبر في الممارسة، والتطبيق مما أخذته مهارات حل المشكلات.

8. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب، لدى أفراد المجموعة التجريبية(الإناث)، وأفراد المجموعة التجريبية(الذكور) في القياس البعدي.

لمعرفة نتيجة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت)؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذكور، والإناث بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب في القياس البعدي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (16-5): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، على مقياس التحكم بالغضب لأفراد المجموعة التجريبية (ذكور، وإناث)

المقياس	ذكور (17)		اناث (14)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحكم بالغضب	79.1	13.2	67.1	11.5	2.67	0.01**

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق ما يلي:

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية: الذكور، والإناث بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب في القياس البعدي، (t-test 2.67, P-value<0.01)، الفروق كانت لصالح الذكور، وهذا يدل على أن الطلبة الذكور لديهم درجات تحكم بالغضب أكثر من الطالبات الإناث في القياس البعدي.

تفسر **الباحثة** ذلك بأنه على الرغم من أن المجموعتين تعرضتا لنفس التدريب، إلا أن الأولاد أظهروا استفادة في مهارات التحكم بالغضب أكبر من استفادة الإناث في التدريب نفسه، وقد ساعدهم في ذلك كون الأولاد لديهم وسائل مختلفة للتنفيس عن مشاعر الغضب ، فيمكنهم الخروج من البيت ، للمشي او ممارسة الالعاب الرياضية مع الاصدقاء في الشارع ، او النادي ، كما يمكنهم التعبير الخارجي عن الغضب سواء بالقول او الفعل بقيود مجتمعية اقل مما تفرض على البنات، خاصة في مثل هذا العمر . فالبنات يملن الى كبت الغضب للداخل ، و هذا لا يعني تحكما بالغضب. و هو يوافق ما جاء به (فايد، 2003: 107-61) وهو أن الإناث يواجهن صعوبة أكثر في التعبير عن

الغضب؛ بسبب عدم اتساقه مع دور النوع الأنثوي، فالإناث اللاتي يخبرن الغضب يفترض أنهن يناضلن، ليس فقط مع عدم قبول الغضب بالنسبة لمعاييرهن الداخلية الخاصة، ولكنهن قد يخفن من عقوبات اجتماعية فعلية، أو مدركة؛ لانتهاك التقاليد الاجتماعية .و اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Noakes and Rinaldi ,2006) التي أشارت الى أن البنات أكثر تحكما بانفعالاتهن، وبالتالي بالسلوك الذي قد ينتج، وبذلك يملن إلى حل خلافاتهن بطرق أقل حدة؛ للحفاظ على صداقاتهن. كما اختلفت مع نتائج دراسة(Boman,2003) التي بينت أنه لا يوجد اختلاف بين الأولاد، والبنات في خبراتهم الوجدانية للغضب، في حين أن البنات أكثر احتمالاً في التعبير السلوكي الإيجابي لغضبهم من الأولاد.

بالرجوع الى نتائج الفرضية الثالثة ترى **الباحثة** أن: الوسطاء الذكور حصلوا –أيضاً– على درجات أعلى من الوسيطات الإناث في مقياس حل المشكلات البعدي، وهذا ما أشار إليه (حسين،2007:37–44) عندما صنف الأشخاص حسب أساليب التعبير عن الغضب إلى عدة أنواع، منها:problem Solving، وقد وصف هؤلاء الأشخاص بأنهم يستخدمون حل المشكلة في التعبير عن غضبهم، وأنهم ينظرون للغضب من منظور إيجابي، ويفكرون بعناية في الموقف قبل التعبير عن غضبهم، إذن هناك ارتباط وثيق بين القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب .

9. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب، لدى أفراد المجموعة التجريبية(الإناث)، بين القياس البعدي، والتتبعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" Paired T-Test؛ للفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، غير مستقلتين، Paired Sample T-test ، بين درجات القياس البعدي، والتتبعي بالنسبة لدرجات مقياس التحكم بالغضب، لطالبات المجموعة التجريبية الإناث، والجدول التالي يوضح:

جدول (17- 5): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، ودرجات القياس التتبعي على مقياس التحكم بالغضب، لأفراد المجموعة التجريبية الإناث

المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي		متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة إيتا ή2	قيمة d	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
التحكم بالغضب	67.09	11.54	63.38	10.62	3.71	1.77	\\0.101	0.09	0.64	متوسط

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية التاسعة :

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق الى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (t-test = 1.7, P-value>0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي، والقياس التتبعي بالنسبة لدرجات مقياس التحكم بالغضب، وهذا يعطي مؤشراً على

استمرارية أثر البرنامج في ثبات درجات المقياس الإيجابية، واحتفاظ المجموعة التجريبية بالمفاهيم، والمهارات المتعلقة بالتحكم بالغضب، والتي تساعد الطالبات في القدرة على التحكم بالغضب بطريق إيجابية.

10. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مقياس التحكم بالغضب، لدى أفراد المجموعة التجريبية (الذكور)، بين القياس البعدي، والتتبعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" Paired T-Test؛ للفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، غير مستقلتين، Paired Sample T-test، بين درجات القياس البعدي، والتتبعي بالنسبة لدرجات مقياس التحكم بالغضب، لطلاب المجموعة التجريبية الذكور، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (18-5): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة؛ لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي، ودرجات القياس التتبعي، لمقياس التحكم بالغضب، لأفراد المجموعة التجريبية الذكور

البعد	القياس البعدي		القياس التتبعي		متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة إيتا η^2	قيمة d	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
التحكم بالغضب	79.13	13.23	66.29	11.9	12.84	5.09	**0.000	0.46	1.86	كبير

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية العاشرة :

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق الى وُجودَ فروق جوهرية، ذات دلالة إحصائية (T-test=5.09, P-value<0.01)، بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي بالنسبة لدرجات مقياس التحكم بالغضب، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدي، فقد ظهر أن متوسط درجات الطلبة التجريبية الذكور في القياس البعدي أكبر من درجاتهم في القياس التتبعي، وهذا يدل على تراجع قدرة الطلبة في التحكم بالغضب، ولمعرفة حجم تأثير الفترة مابين القياسين البعدي، والتتبعي على الطلبة في القدرة على التحكم، وجد أن قيمة D تساوي 1.86، وهي أكبر من 0.8. أي كان حجم التأثير كبيرا ، و تعزو الباحثة هذا التراجع إلى تعرض بعض الطلاب الوسطاء الى المضايقات من الطلاب الاخرين في المدرسة خلال فترة التطبيق الميداني في الساحة المدرسية .

11. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في درجات مقياس حل المشكلات، بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

لإيجاد صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، بالنسبة لدرجات مقياس حل المشكلات في القياس البعدي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (19-5) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لكشف الفروق بين افراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلات في القياس البعدي

البعد	التجريبية (31)		الضابطة (31)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية لحل المشكلات	95.3	10.1	95.1	9.5	0.10	//0.92

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية الحادية عشرة :

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة، في الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات، وهذا يخالف ما جاء في نتائج دراسات كل من (الاشهب ،2003)، و(الاسمر،2000)، التي وجدت فروقا ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعة التجريبية و افراد المجموعية الضابطة لصالح افراد المجموعة التجريبية .وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن اكتساب مهارات حل المشكلات الاجتماعية لطلبة الصف التاسع الاساسي ، ليس بالامر السهل ، و خاصة انهم يعشون ضمن سياق نفسي اجتماعي ، ثقافي و سياسي ضاغط ،الذي بدوره يؤثر سلبا على القدرات المعرفية للطلبة ، ولتحسين مهارة حل المشكلات يحتاج إلى وقت أطول لممارسة المهارة، كما وتحتاج إلى مجهود حثيث، ومتواصل من خلال الممارسة العملية في حل المشكلات و التوسط في نزاعات الطلبة في الساحة المدرسية، كما وأنها قد تشير إلى أن الفترة الزمنية الفاصلة بين القياس القبلي، والبعدي –وهي فترة تنفيذ جلسات البرنامج داخل غرفة الصف– غير كافية لإظهار الفروقات بين المجموعة الضابطة، والتجريبية، وهذا ما دعمته نتائج الفرضية الثانية عشرة فيما بعد، والتي أظهرت الفروق بين القياس البعدي، والتتبعي، و التي كانت لصالح القياس التتبعي.

12. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في درجات مقياس حل المشكلات بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

لإيجاد نتيجة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، بالنسبة لمقياس حل المشكلات في القياس التتبعي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

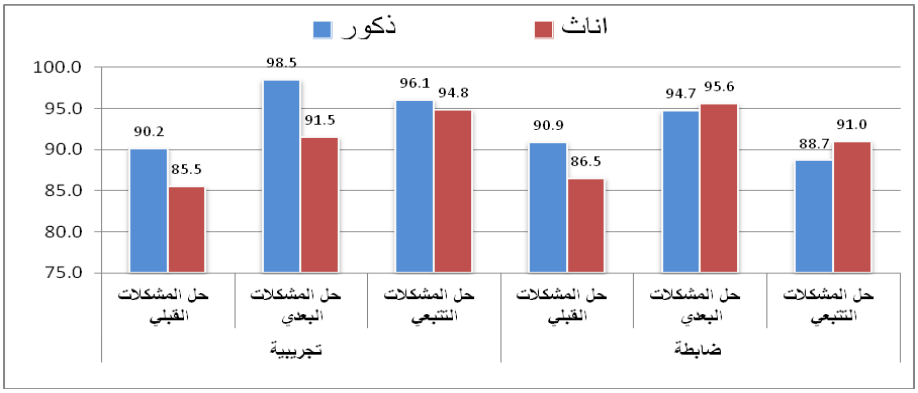
جدول (20-5) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلات في القياس التتبعي

البعد	التجريبية (31)		الضابطة (31)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية لحل المشكلات	95.5	12.2	89.7	8.1	2.22	*0.03

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية الثانية عشرة :

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق الى وُجِودَ فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية، بين طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة، بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات في القياس التتبعي، وقد كانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن طلبة المجموعة التجريبية لديهم درجات في مقياس حل المشكلات الاجتماعية، أكبر من طلبة المجموعة الضابطة بعد شهرين من تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، وهذا يعطي مؤشراً على استفادة المجموعة التجريبية من التطبيق العملي الميداني للتوسط في قضايا النزاع بين الأقران، والتي عززت ترسيخ المفاهيم، والمهارات التي تم تعلمها خلال جلسات البرنامج السبعة عشر في الوساطة الطلابية، وهذا الذي أوجد الفروق بين المجموعة التجريبية، والضابطة في القياس التتبعي.



شكل (3-5): يوضح الفروق بين درجات القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي في مقياس حل المشكلات الكلي لطلبة المجموعة التجريبية و الضابطة (ذكور، وإناث)

13. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في درجات مقياس التحكم بالغضب، بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

لاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test)؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب في القياس البعدي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (21-5):نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس التحكم بالغضب في القياس البعدي

مقياس	التجريبية (31)		الضابطة (31)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحكم بالغضب	73.7	13.7	61.1	9.0	4.28	**0.001

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية الثالثة عشرة :

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة بالنسبة لمقياس التحكم في الغضب في القياس البعدي، ($t-test=4.3,\ P-value>0.05$)، الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن: المجموعة التجريبية لديها درجات تحكم بالغضب أعلى من المجموعة الضابطة، وهذا الفرق الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية؛ يعزى لاستفادة الطلاب في المجموعة التجريبية من برنامج الوساطة الطلابية، مما أدى إلى رفع درجات التحكم بالغضب لديهم.

14. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في درجات مقياس التحكم بالغضب، بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

لاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test)؛ للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، بالنسبة لمقياس التحكم بالغضب في القياس التتبعي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (22-5): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لكشف الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس التحكم بالغضب في القياس التتبعي

المقياس	التجريبية (31)		الضابطة (31)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحكم بالغضب	65.0	11.2	62.6	8.5	0.96	//0.34

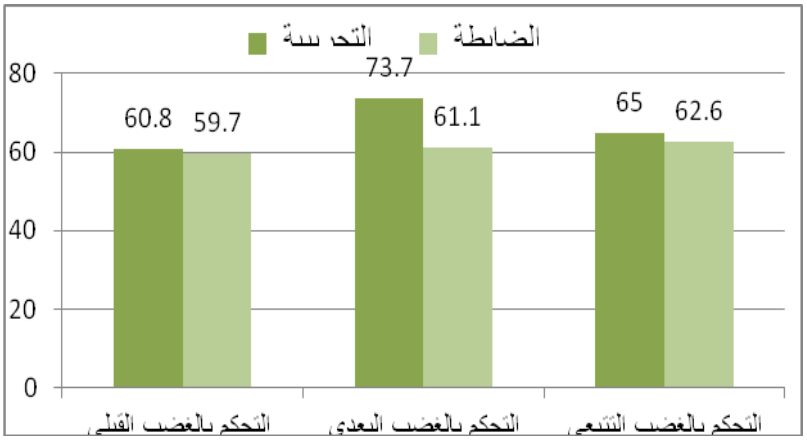
** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 \\ غير دالة

تفسير الباحثة لنتائج الفرضية الرابعة عشرة :

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتحكم بالغضب عند المجموعة التجريبية أعلى قليلاً من المتوسط الحسابي للتحكم بالغضب عند المجموعة الضابطة في القياس التتبعي، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة (T- -test=0.96, p-value>0.05) في القياس التتبعي. وتعزو الباحثة التراجع في التحكم بالغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي إلى عدة عوامل، منها : تعرض بعض أفراد المجموعة التجريبية من الطلبة الوسطاء إلى بعض المضايقات ، فكان بعضهم يتعرض للاستهزاء، والإيذاء من الطلبة الآخرين، وهذا قد يكون راجعاً إلى غيرة الطلاب الآخرين من الوسطاء؛ لحصولهم على ميزات خاصة، مثل: الهدايا التشجيعية، وغيرها، ففي بعض الأحيان كان بعض الطلاب يفتعلون المشاكل، ويطلبون تدخل الوسطاء؛ لأن لديهم فضولاً لمعرفة ماهية الوساطة الطلابية، وقد جاء في دراسة (الاشهب ،2003) أن (Humphries,1999) أشارت إلى أن 36% من الطلبة الوسطاء ذكروا مشكلة نبذهم من قبل الطلبة غير الوسطاء، و21% منهم أشاروا إلى أنه في أثناء عملية التوسط حاول المتنازعون زجهم في النزاع، ونعتهم بنعوت مثل: (حشرة)، أو الاستهزاء بهم، وبعضهم عبر عن مشاعره من العصبية حيال الوساطة، و قد يعود هذا التراجع إلى عدم الثبات الانفعالي لكل من الأولاد المراهقين، والبنات المراهقات، وهذا ما يميز طبيعة مرحلة المراهقة، إضافة إلى الضغوطات النفسية المستمرة، والمتراكمة والتي يمر بها المراهق الفلسطيني جراء الظروف الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية الصعبة التي تجعله أكثر عرضة للتوتر، والغضب، وهذا ما أكده ثابت (Thabet,et.al.,2008a) من أن الحصار، وأثره على مشاعر الغضب لدى الفلسطينيين، وعدم قدرتهم على تفريغ غضبهم، بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية، والاقتصادية الصعبة نتيجة إغلاق الحدود، والبطالة كل ذلك أدى، ويؤدي إلى الكثير من المشاكل النفسية، والانفاعلية لديهم.

كما وترى الباحثة أن الطلبة الوسطاء في المجموعة التجريبية كانوا بحاجة إلى زيادة في الجلسات الإشرافية ، ودعمهم بشكل أكبر مما حصلوا عليه من المشرفين الميدانيين، خلال تطبيق برنامج الوساطة الطلابية، وهذا ما كانت تلاحظه **الباحثة**، فقد كان جميع المشاركين في برنامج

الوساطة الطلابية من طلبة، ومدربين، ومشرفين من داخل المدرسة يبدأون البرنامج بحماسة، ونشاط كبيرين، وبعد ذلك يبدأ التضاؤل في الاهتمام، والنشاط.



شكل (4-5) يوضح الفروق بين أفرد المجموعة التجريبية، وافراد المجموعة الضابطة(الذكور و الاناث) في مقياس التحكم بالغضب في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

تعقيب:

في الدراسة الحالية تم بحث فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا، وذلك بتطبيقه على عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي، وطالباته، من مدرستي رودلف فلتر الأساسية (أ) للبنين، والتفاح الأساسية (ب) للبنات، والتابعتين لمدارس وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة.

ويمكن مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء البرنامج التدريبي الذي تم إعداده، والتدريب عليه، ومن ثم تطبيقه، حيث استُنِد في إعداد البرنامج إلى الأدب التربوي، والدراسات التجريبية المتعلقة بالوساطة الطلابية، وحل النزاع، وكذلك إلى عدد من البرامج التدريبية الأخرى ذات العلاقة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن القول: إن برنامج الوساطة الطلابية في حل النزاعات بين الطلبة، والذي تم تطويره، والتدرب عليه، وتطبيقه في الدراسة الحالية، قد ساعد الطلبة على اكتساب عددٍ من المهارات، والأنماط السلوكية المقبولة، والمرغوبة اجتماعياً؛ إذ تعلم الطلبة التمييز بين النزاع والعنف، والتعرف على مفهوم تحليل النزاع، و القدرة على تحديد ردود الفعل اتجاهه، واختلاف وجهات النظر، والتعرف على القيم الإسلامية في التسامح، وعلى دعوة الإسلام إلى طرق حل النزاع بطرق سلمية، والتحكم بالغضب، ومخاطبة الآخرين، والتحدث معهم بلطف، والإصغاء للآخرين دون مقاطعة، والتعاطف مع الآخر، و فهم مشاعره، بالإضافة إلى فهم وجهة نظر

الآخر دون حكم مسبق، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، والسلبية، والقناعة بحق الآخرين بالتعبير عن هذه المشاعر، وتعلم خطوات الوساطة ذات العلاقة الوثيقة بمهارات حل المشكلات الذاتية، ومع الآخرين من الرفاق وغيرهم، وأن التعاون مربح أكثر من التنافس، وأن الوسيط إنسان مصغٍ، متعاطف، محايد، يقدم الخدمة لرفاقه، وهو جدير بالثقة.

ورغم الاختلاف في طبيعة برامج الوساطة الطلابية في حل النزاعات بين الطلبة سواء في المحتوى النظري، أو المحتوى العملي التدريبي كما في دراسة (الاسمر،2000) التي تناولت مهارات الاتصال كمحتوى تدريبي، أو الاختلاف في المحتوى، وحجم العينة كما في دراسة (Noakes& Rinaldi,2006)، التي تناول فيها أثر برنامج حل النزاع بطرق إبداعية على عينة مكونة من (120) طالب، وطالبة، أو الاختلاف في الفئة العمرية الموجه إليها البرنامج كما في دراسة جونسون وجونسون (Johnson& Johnson,1995)، ودراسة (Johnson&Johnson,2001) التي استهدفت فئة طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، والعديد من الدراسات التي استهدفت فئة طلبة المرحلة الثانوية، مثل: دراسة (Casella,2000)، ودراسة (Turnuklu,et. al.,2009)، أو الاختلاف في المكان، والبيئة المدرسية الذي تمت فيه الدراسة مثل: دراسة (Daunic,et,al.,2000) التي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة (Turnuklu,et. al.,2009) التي تمت في أزمير بتركيا، واختلاف الجنس، فقد تمت دراسة(الأشهب،2003)،ودراسة(الأسمر،2000)،على فئة الطالبات فقط، ودراسة

(Siddique,et.al,2004) كانت عينتها من أمهات الأطفال، واختلاف الفترة الزمنية للبرنامج التدريبي كما في دراسة (Johnson&Johnson,2001) التي كانت فترة التدريب يوم و نصف اليوم، ودراسة (Casella,2000)، وقد كانت فترة التدريب 22 ساعةً تدريبية خلال أسبوعين، ودراسة (Turnuklu,et.al.,2009) حيث كانت فترة التدريب ساعتين في اليوم الواحد على مدى 16 أسبوعاً.

وكما كان هناك اختلاف في فترة القياس الزمنى، كما في دراسة (Turnuklu,et. al.,2009)، وقد جاء التقييم بعد عامين من التطبيق.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية تتفق ونتائج العديد من الدراسات التي تناولت أثر برامج الوساطة الطلابية، وفعاليته على الوسطاء، ومن هذه الدراسات: دراسة (الأشهب،2003) التي أثبتت فاعلية البرنامج في تحسين مهارة حل المشكلات لدى الوسيطات، ودراسة دونيك وزملائه (Daunic,et,al 2000)، ودراسة تيرنوكلو وآخرين(Turnuklu,et.al.,2009) والتي وضحت تحسناً في قدرة الوسيط على حل المشكلات، والنزاعات بين الأقران. و عندما يقوم المراهق الفلسطيني بالتوسط للمساعدة في حل النزاع بين أقرانه، يشعر بأهمية ما يقوم به من مساعدة غيره، ويشعر أنه إنسان فعال قادر على تقديم المساعدة للآخرين، وبذلك يتغلب على الشعور بالضعف، والعجز الذي قد

يكون أصابه جراء الأحداث الصعبة، والصادمة التي يمر بها الشعب الفلسطيني، والتي قد تنتج مشاعر الضعف، وقلة الحيلة، فهناك الكثير من الدراسات التي توصي نتائجها بضرورة إشراك المراهق في برامج تعتمد على العمل التطوعي المجتمعي، والتي تبرز إنجازات المراهق، وإبداعاته، وتكرس ثقته بنفسه، وتخفف من حالة الشلل النفسي التي قد يحدثها التعرض للأحداث الصادمة، والمتكررة في المجتمع الفلسطيني.

كما تدعم نتائج الدراسة الحالية التغذية الراجعة اللفظية التي تم الحصول عليها، من الطلبة الوسطاء الذين قدموا خدمة التوسط، أو تدربوا عليها.

والتي كانت كما يلي:

طالب وسيط: أنا صرت أهدأ من الأول، لا أثور، و لا أغضب بسرعة لاتفه الأسباب، قد لاحظ أهلي هذا التغيير.

طالبة وسيطة: كل يوم أشعر بسعادة وأنا متوجهة للمدرسة، صرت أحب المدرسة،لان مشاركتي في برنامج الوساطة الطلابية جعلني اشعر بالتميز بين طالبات المدرسة.

طالبة وسيطة: بأكون في قمة السعادة وانا بأساعد زميلاتي على حل مشكلاتهم، وبأعرف أنني بآخذ أجر وثواب بإذن الله.

طالب وسيط: أول مرة بأشعر بأني بأقوم بأشياء مفيدة في المدرسة و في البيت، اصبحت اكثر قدرة على التعامل مع المشاكل اليومية التي امر بها ، و كذلك اتدخل للمساعدة في حل النزاعات التي تحدث بين إخوتي.

من ملاحظات المرشد المدرسي، والمعلمين، ومدير المدرسة حول نتائج تطبيق برنامج الوساطة الطلابية في المدرسة :

<u>في مدرسة التفاح الأساسية للبنات</u>:

- برنامج الوساطة الطلابية عمل على زيادة ثقة بعض الطالبات بأنفسهن.
- زادت مشاركة الوسيطات في غرفة الفصل.
- أصبحت الوسيطات أكثر جرأة في طرح آراءهن بدون خوف، أو تردد.
- خفَّت العزلة لدى بعض الطالبات.
- الطالبات الوسيطات أكثر مبادرة من غيرهن في التدخل لحل المشكلات بين الطالبات.

في مدرسة رودلف فلتر:

- ازدادت المشاركة الاجتماعية لدى بعض الطلاب الوسطاء داخل المدرسة.
- تعمقت علاقات الوسطاء مع طلاب آخرين، وخاصة عبر الفيس بوك، حيث قام فريق الوساطة في المدرسة بتصميم صفحة خاصة بالوساطة على الشبكة الاجتماعية المعروفة بالفيس بوك، وعرضوا فيها خدمات الوساطة لحل المشكلات.
- ازداد انتماء فريق الوساطة للمدرسة، وقد اتضح هذا من انخفاض نسبة غيابهم عن المدرسة.

عوامل أسهمت في نجاح البرنامج من وجهة نظر الباحثة:

بالإضافة إلى المهارات السابقة التي تم إكسابها للطلبة، إلا أن هناك عوامل أخرى ساهمت في نجاح البرنامج، وانعكاسه إيجابياً على المتغيرات التابعة في الدراسة، ومن أبرزها:

ترجع الباحثة نجاح البرنامج إلى أسباب عديدة، منها: الالتزام الواضح الذي ظهر من قبل أفراد المجموعة التجريبية، من التزام بمواعيد الجلسات، والحرص على حضورها، والالتزام بالمشاركة الفعالة، وتنفيذ الأنشطة البيتية التي كانت تطلب منهم.

وتفسر الباحثة هذا الالتزام بالعلاقة المهنية الجيدة، والثقة التي نشأت بين الأخصائية المدربة، وأفراد المجموعة التجريبية، مما سهل عملية الانفتاح، والشفافية في النقاش الذي كان يدور في أثناء الجلسات، فقد سادت روح المجموعة داخل الجلسة التدريبية، وشارك الجميع بآرائهم، ومشاعرهم، وطرحوا أفكارهم، وعبروا عن مشاعرهم دون تردد، أو خوف، وفي أجواء من الراحة، والاطمئنان، والثقة، والتقبل، والنقد البناء، والصريح، كما أن استخدام مهارات التشجيع، والدفء، وتقنيات استنباط الأفكار، والأسئلة، والإجابات من أعضاء المجموعة، كل هذا جعل المشاركين يشعرون بالمسؤولية، و بملكية معينة لجزء من عملية التدريب، بالإضافة إلى الشعور بأهمية آرائهم الخلَّاقة، والمبدعة، وخبراتهم الشخصية مما أكسبهم الثقة بالذات، و الاعتزاز بأنفسهم.

كما أنه كان هناك عددٌ من الإجراءات التي كان لها دور واضح في تشجيع الطلاب على تحسين أدائهم للمهارات، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو برنامج الوساطة الطلابية، ومن هذه الإجراءات: الإعداد الجيد للبرنامج، والترتيب الدقيق له؛ للانتقال السلس من نشاط إلى آخر، والحفاظ على انتباه المجموعة كلها بدلاً من التركيز على بعض الأفراد، وإظهار الاهتمام، والمتابعة لما يجرى في المجموعة بعناية، ودقة، ومعالجة الأفعال المشتتة بسرعة، وكفاءة. كما وكان لاهتمام الباحثة بتقنين البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية؛ ليتلاءم مع الثقافة العربية، والإسلامية للمجتمع الفلسطيني دور في نجاح البرنامج، وذلك من خلال التأكيد على دور المبادئ، والقيم الإسلامية في اللجوء إلى

الطرق البديلة السلمية لحل النزاع بين الأقران، وأهمية إكساب الوسطاء مهارات حل المشكلات، والتحكم بالغضب من منظور ديني؛ لنجاح وساطاتهم الطلابية.

وكان لتطبيق أساليب لعب الأدوار، والنمذجة دور في نجاح البرنامج، و التأثير على مهارات الطالب، خلال مراحل التدريب المختلفة؛ لإكسابه المهارات اللازمة، وهذا يفسر أن الطالب الذي تتاح له فرصة مشاهدة أداء طالب رفيق، أو نموذج رمزي لحالة وساطة طلابية سيؤدي إلى التأثير الإيجابي عليه، و خاصة مع تشجيع الطالب، وتعزيزه المستمر من المدرب، والمرشد، والمعلم.

وكان هناك عوامل أخرى أسهمت في نجاح البرنامج، مثل: تبني الإدراة المدرسية، والمعلمين، والمرشد التربوي في المدرستين، وقد ظهر ذلك من خلال توفير المكان المناسب للتدريب، وتسهيل حضور الطلبة للجلسات التدريبية، وعرض أعمال الطلبة المشاركين على اللوحات المدرسية، والتوعية بأهمية البرنامج من خلال الإذاعة المدرسية، والثناء على دور الوسطاء في التدخل؛ لحل النزاعات بين زملائهم، كما وتم تشجيع الأطراف المتنازعة التي كانت تقبل بتدخل الوسطاء؛ للتوصل إلى فض النزاع، ومنح الطلاب المشاركين الشهادات التقديرية على المشاركة في البرنامج.

وقد أشارت دراسة (Daunic,et.al.,2000) إلى أن هناك عوامل تساعد في نجاح برنامج الوساطة الطلابية، منها: دعم الإدارة للبرنامج، وخصائص الوسطاء، ومتابعة المتنازعين، والتوعية المدرسية حول البرنامج، وقد أشارت النتائج إلى أن تطبيق البرنامج كان ناجحاً في المدارس التي كان فيها المدير ملتزماً بتسهيل تطبيق البرنامج في مدرسته، ومن ذلك أيضاً: اعتبار الطلبة لتجربة التدريب على مهارات الوساطة الطلابية تجربة فريدة من نوعها سواء على مستوى الصف، أو المدرسة، أو البيئة المحلية، أو الأسرة، أو حتى مجموعة المدارس، ففي الوقت الذي كان فيه الطالب، أو الطالبة يواجهون مشكلات في التعامل مع الآخرين، وغالباً ما يدخل في نزاعات مع الآخرين، ولديه ضعف في التحكم بانفعالاته، وخاصة الغضب الذي أصبح هو الذي يعالج مشكلاته بذاته، ويعبر عن أفكاره، ومشاعره دون تردد، أو خوف، كما وأصبح يقدم خدمة الوساطة؛ لحل النزاعات بين زملائه في المدرسة، واشتهر على مستوى المدرسة، والبيئة المحلية.

محددات الدراسة :

يتوقع أن توجد بعض العوامل التي تعيق إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة، فلا توجد أي دراسة تخلو من مثل هذه المحددات؛ لأن توفر خصائص الثبات الكامل في أي دراسة لا يتوقع أن يتحقق علمياً، وفي هذه الدراسة يمكن الإشارة إلى المحددات التالية:

– استعمال الدراسة لتحديد القياسات القبلية، والبعدية، والتتبعية لأدوات، منها: ما تم إعداده، مثل: مقياس التحكم بالغضب، ومنها ما هو معد، ومطور سابقاً، مثل: مقياس حل المشكلات الاجتماعية، ولهذا فإن نتائج الدراسة تتحدد بطبيعة الأدوات المستخدمة.

– اعتماد الدراسة بشكل أساسي على العلامة الكلية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، في تفسير فاعلية البرنامج، ولم تتناول أثره على الأبعاد الفرعية للمقياس؛ لهذا فإن الدراسة تتحدد بالعلامة الكلية للمقياس، وليس بالأبعاد التي تكون قد امتد أثر البرنامج على بعضها، ولم يؤثر على بعضها الآخر.

– اقتصار مجتمع الدراسة على طلاب الصف التاسع الأساسي، في مدرستي رودلف فلتر الأساسية (أ) للبنين، ومدرسة التفاح الأساسية (ب) للبنات، وهما مدرستان حكوميتان، تابعتان لمدارس وزارة التربية، والتعليم في العام الدراسي (2011 -2012م) ، وقد تم اختيار هاتين المدرستين في ضوء موافقة وزارة التربية، والتعليم العمل بهما، واستعداد الإدارة المدرسية لتقديم الدعم اللازم، ولوجود مرشدين تربويين يعنيان بتقديم الخدمات الإرشادية للطلاب، ولديهما استعداد للتعاون، ولتوفر الإمكانات اللازمة للاستعانة بالمدربات، وهما أخصائيات نفسانيات، من برنامج غزة للصحة النفسية، ولديهما الخبرة الواسعة في تنفيذ برنامج الوساطة الطلابية في المدارس، وبالتالي فإن تعميم نتائج الدراسة تتحدد بإمكانية توفير مثل هذه الظروف في المدارس الأخرى.

– اقتصار عينة الدراسة على (62) طالباً، وطالبةً من طلاب الصف التاسع الأساسي، ممن حصلوا على أدنى درجات على المقياسين التاليين: مقياس حل المشكلات الاجتماعية، ومقياس التحكم بالغضب، ويعد هذا العدد صغيراً لتعميم نتائج الدراسة، كما أن نتائج الدراسة يمكن تعميمها على طلاب لديهم خصائص مشابهة.

– الاكتفاء بمدة ثلاثة أشهر للتدريب المكثف على جلسات البرنامج، والذي شكل ضغطاً على الطلاب المشاركين، والمدربات أيضاً، قد يكون عاملاً مهماً في امتلاك المهارات اللازمة، بالنسبة للمشاركين، وصعوبة في إيصال المعلومة بالنسبة للمدربات.

– احتواء البرنامج التدريبي المطبق –في معظمه– التدريب على: مهارات في الاتصال الفعال، ومهارات في حل المشكلات الاجتماعية، والتحكم بالغضب، والتعاون، والحوار، والمناقشة، والعصف الذهني، ومراحل الوساطة الطلابية وخطواتها، والتركيز على الاهتمامات، وعدم التشبث بالمواقف، واحترام وجهات النظر.

– وبناءً على ما سبق ذكره فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بعينتها؛ بحيث يقتصر تعميم نتائجها على عينات مماثلة، كما تتحدد بمدة البرنامج، وظروف المدارس التي أجري البحث على عينة من طلابها، لذا فإنه عند تعميم هذه الدراسة يجب أخذ هذه المحددات بالحسبان.

التوصيات والمقترحات

أولاً : التوصيات

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج، تقوم **الباحثة** بتقديم توصياتها، ومقترحاتها النظرية والإجرائية التالية:

- التنسيق مع السلطات المشرفة على التعليم في فلسطين في محاولة لتبني برامج لحل النزاع في المدارس، ومن ثم إعداد فرق من المدربين المرشدين، والمعلمين، والطلبة؛ ليتولوا بأنفسهم مهمة التدريب داخل مدارسهم.
- تحفيز القيادات التربوية على إعطاء أهمية أكبر مما هي موجودة الآن لدراسة إمكانية دمج المفاهيم ذات العلاقة بالنزاعات، والتعامل معها بشكل بناء في المناهج الدراسية، والعمل على المتابعة الجادة؛ لتطبيقها بشكل عملي في المدارس.
- الاهتمام بتطبيق برنامج الوساطة الطلابية على نطاق أوسع في جميع المراحل الدراسية، ابتداءً من رياض الأطفال، وانتهاءً بالجامعات.
- الاهتمام بتطبيق برامج حل النزاع Conflict Resolution، ومنها برنامج الوساطة الطلابية على مستوى المدرسة school wide base، وانخراط جميع أقسامها، ومجموعاتها، ولا تقتصر فقط على فئة الطلاب، بل تمتد الى الادارة المدرسية و الهيئة التدريسية ، اهالي الطلبة ، و المجتمع المحلي ؛ لأننا نعلم كم تؤثر رموز السلطة في العلاقات بين الأطفال.
- توسيع قاعدة برامج الوساطة بحيث تشمل التدخل في النزاعات التي تحدث بين: (طالب– معلم)، (طالب–الإدارة).
- إجراء متابعة لتنفيذ برنامج الوساطة الطلابية على مدار عامين دراسيين على الأقل في المدرسة الواحدة، وبإشراف حثيث من الإدارة المدرسية، والمرشد التربوي؛ وذلك للوصول إلى نتائج أفضل، وأكثر إنصافاً؛ لتقصي فاعلية برنامج الوساطة الطلابية.
- تعبئة العمل الإعلامي، سواء كان عبر صحافة مكتوبة، أو مرئية، أو مسموعة؛ لتسليط الضوء على الآليات الإرشادية، والعلاجية التي يجب أن تقدم للكوادر التربوية من: إدارة مدرسية، ومعلمين، وأولياء أمور، بالإضافة للطلاب أنفسهم، حول آليات التعامل مع النزاعات بالطرق السلمية، ونبذ السلوك العنيف، والمتخاذل، عن طريق إكساب المهارات الاجتماعية اللازمة، مثل: مهارات التوكيدية، وحل المشكلات الاجتماعية، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات التحكم بالغضب؛ وذلك لتحقيق بيئة تعلمية وتعليمية آمنة، وصحة نفسية أفضل للجميع.
- إنشاء مركز متخصص في التدريب، والإشراف على الوساطة الطلابية للعمل على تعزيز هذه المهارات، ومتابعة تطوير مهاراتهم في المدارس، ومن ثم في الجامعات، وفي المجتمع المحلي.

ثانيا : مقترحات لدراسات مستقبلية :

بما ان نتائج هذه الدراسة تتحدد بعينتها بحيث يقتصر تعميم نتائجها على عينات مماثلة ، كما تتحدد بمدة البرنامج و ظروف المدارس التي اجري على طلابها البحث. لذا تقترح الباحثة:

- بإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية برنامج الوساطة الطلابية على متغيرات اخرى مثل الكفاءة الذاتية ، و المستوى التحصيلي للطلبة و التسرب الدراسي.
- إجراء مزيد من الدراسات على عدد كبير من المدارس؛ بهدف الكشف عن فاعلية برنامج الوساطة الطلابية، وانعكاسه على مستوى النزاعات في المدارس.
- القيام بدراسات نوعية تتناول تحليل لمنهاج التدريب، و تحليل للنزاعات عند الإناث، والذكور من خلال الرجوع إلى سجلات متابعة الوسيط التي يستخدمها الوسطاء، ومن خلال تصوير فيديو لوساطات قام بها الوسطاء في المدارس.
- دراسة فاعلية تطبيق برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات، و التحكم بالغضب لدى الطلاب المتنازعين.
- القيام بالمزيد من الدراسات التي تتعمق في طبيعة العلاقة بين برنامج الوساطة الطلابية، ومكونات الغضب المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، وكيفية تأثير برنامج الوساطة الطلابية في إدارة الغضب، والتحكم به.
- الاهتمام بتصميم برامج في الوساطة، كأسلوب في حل النزاع موجه للكوادر التربوية في المدارس، والجامعات بالإضافة لأولياء الأمور، بحيث تساعد في تشكيل قناعة لديهم بأهمية تبنّي الدعم اللازم، وتقديمه لبرنامج الوساطة.
- تصميم برامج تدريبية في الوساطة الطلابية تلائم المراحل العمرية المختلفة، والتي تلائم السياق المجتمعي الفلسطيني المسلم.
- القيام بدراسات تقييمية حول جدوى البرامج الارشادية و التدريبية في علاج المشاكل الانفعالية و السلوكية لدى الاطفال و المراهقين .
- تصميم برامج إرشادية متخصصة لمساعدة المراهقين، والأطفال من كلا الجنسين في التعامل مع الغضب، بطريقة صحية.

المصادر و المراجع

أولا : المصادر

ثانيا : المراجع

المصادر والمراجع

اولا : المصادر: القرآن الكريم

ثانيا : المراجع

أ. المراجع العربية

1. أبو اسعد، احمد و عربيات، احمد (2011): **نظريات الإرشاد النفسي و التربوي، ط2**، دار المسيرة، عمان.
2. أبو اسعيد، ميرفت عبد الرحيم و حمدي، محمد نزيه و حسين، محمود عطا(2008): فاعلية برنامج إرشادي قائم على النمذجة المعرفية و التعليمات الذاتية في تنمية مهارات حل المشكلات و إدارة الغضب وخفض العنف لدى الزوجات المعنفات في الأردن، **مجلة البصائر**، المجلد (12)، العدد(2)، الأردن .
3. أبو جاموس، أسامة(2009): **الاضطرابات الانفاعلية و مهارات حل المشكلات لدى المراهقين**، دراسة ماجستير ، الجامعة الاسلامية، غزة.
4. أبو دلبوح، أسماء عقلة(2008): **الارشاد الجمعي، فاعليته في خفض مستوى الغضب**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن
5. أبو رياش، حسين محمد و قطيط، غسان يوسف(2008): **حل المشكلات، ط1**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
6. أبو نعاج، رحمة (2008): **السلوك العدواني عند بعض طالبات الصف الثاني الأساسي في مدرسة وقاص الثانوية للبنات**، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com. تم دخول الموقع يوم 20-5-2011 م.
7. الأسمر، نهلة (2000): **أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين مهارة المرشد الزميل على التواصل ومساعدة الطلبة الذين يواجهون مشكلات تكيف نفسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
8. الأشهب، جواهر (2003): **أثر برنامج في توسط الرفاق على مفهوم الذات والعدوان المدرك وحل المشكلات ومهارات التوسط والمعتقدات حول النزاع وشدة النزاعات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
9. الالباني،محمد ناصر(2002):صحيح سنن الترمذي، للإمام حافظ محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، المجلد 2، مكتبة المعارف للنشر و التوزيع، الرياض. رقم الحديث 2020

10.البخاري، محمد إسماعيل (1998): **صحيح البخاري**، بيت الأفكار الدولية للنشر و التوزيع، الرياض.
11. البركاتي، بلقاسم بن أحمد(2008): **الغيرة و الغضب والسلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الليث**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
12.برنامج غزة للصحة النفسية(2004): **أثر القصف المدفعي، و الاحداث الصادمة**،دائرة التدريب و البحث العلمي، غزة
13.برنامج غزة للصحة النفسية(2007): **دليل الوساطة الطلابية للمعلم**، غزة
14. بسيوني، سوزان صدقة (2005) : **التعبير الانفعالي للغضب وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة وفاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة الغضب**،"المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، القاهرة25-27 ديسمبر، المجلد الأول، ص .ص636 - 676.
15.بشير، سعد زغلول(2003): **دليلك الى البرنامج الاحصائي SPSS**، الاصدار العاشر،المعهد العربي للتدريب و البحوث الاحصائية.
16. جاد، إصلاح وآخرون (2002)، **إدماج مفاهيم التربية المدنية في الإرشاد التعليمي**،ط1، مركز إبداع المعلم، وزارة التربية والتعليم.
17.جروان ، فتحي عبد الرحمن(2011): **تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات** ، **ط** 5، دار الفكر، عمان، الأردن.
18.جمعية الوداد للتأهيل المجتمعي(2010):**الخبرات الصادمة مع مرور الوقت و علاقتها باضطراب ما بعد الخبرة الصادمة، و المشاكل السلوكية و تأنيب الضمير لدى الأطفال**، غزة
19.حريز، سامي"محمد هشام" (2007): **المهارة في إدارة الأزمات و حل المشكلات، الأسس النظرية و التطبيقية، ط 1**، دار البداية، عمان، الأردن
20.حسين، طه عبد العظيم(2007): **استراتيجيات إدارة الغضب و العدوان**، دار الفكر، الأردن.
21.حمدي، نزيه(1998): علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات، العلوم التربوية بالجامعة الأردنية**، المجلد(25) عدد (1)، ص 90-99.
22.الخطيب، محمد جواد(1998): **التوجيه و الإرشاد**، غزة، فلسطين
23.درويش، زين العابدين، و آخرون(1994): **علم النفس الاجتماعي أسسه و تطبيقاته، ط** 3، مركز النشر لجامعة القاهرة، القاهرة.
24.الدليم،فهد بن عبد الله (1991): **مدخل الى نظريات الشخصية**، كتاب مترجم ل (باربرا انجلز)، دار الحارثي للطباعة والنشر، السعودية

25.رواف،إيمان(2003) : **فاعلية برنامج إرشادي تدريبي للتحكم في الغضب لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود" دراسة تجريبية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

26.زهران، حامد عبد السلام(1990): **علم نفس النمو"الطفولة و المراهقة"، ط 5،** عالم الكتب، القاهرة.

27.زهران، حامد عبد السلام(2002):**التوجيه و الإرشاد النفسي،** ط 3 ، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.

28.الزيات،فتحي مصطفى (1996): **سيكولوجية التعلم، ط1،** دار النشر للجامعات ، القاهرة .

29.زين الدين، شادي(2009):الوساطة خصمان رابحان، **مجلة الشاب الوسيط،** العدد الأول، مؤسسة تعاون لحل الصراع.

30.زين الدين، شادي(2009): بحث:الوساطة الغربية و الصلح العربي، **مجلة الشاب الوسيط،** العدد الأول، مؤسسة تعاون لحل الصراع.

31.السحار، ختام إسماعيل(2011): **الانفعالات النفسية في القرآن، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي"نحو وجهة إسلامية في علم النفس"**، جامعة الأقصى بالاشتراك مع الجامعة الإسلامية، غزة

32.السحيمي، أحمد فهمي(1998): **دراسة سلوك العنف لدى طلاب و طالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية داخل الأسرة، دراسة ميدانية مقارنة،** رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

33.سروجي، فؤاد (2007):**عملية الوساطة، استراتيجيات عملية لحل النزاعات،** (كتاب مترجم ل د. كريستوفر مور، 2003)، ط 1، الأهلية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن

34.سعفان، محمد احمد (2003): **دراسات في علم النفس و الصحة النفسية اضطراب انفعال الغضب،** دار الكتاب الحديث، القاهرة.

35.السكران، محمد (1989): **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية،** دار الشروق، عمان

36.سليم، خالد(2008): **دليلك في الوساطة، كيف تكون وسيطا ناجحا،** دليل تدريبي في الوساطة و التعامل مع النزاع، مؤسسة تعاون لحل الصراع، رام الله، فلسطين

37. سليمان، سناء محمد(2007): **الغضب،** القاهرة ، عالم الكتب .

38.السمري،محمد مصطفى(1997):الغضب و كيف عالجه الاسلام، **المجلة العربية،** 243،ص 42

39.سند، رزق (1997): **الأعراض النفسية للغضب،**(كتاب مترجم ل فرانك ج، برونو) ، دار الحكيم، القاهرة.

40.شافعي، طلال بن إبراهيم(2011): **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تخفيض مستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة تبوك**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن

41.شاهين، محمد احمد(2009): الوساطة في الجامعات الفلسطينية، تجربة جامعة القدس المفتوحة، **مؤتمر الوساطة الأول في فلسطين**، رام الله، فلسطين.

42.الشناوي، محمد محروس، و الدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم (1993): **مقياس الغضب المتعدد الأبعاد " دراسة عاملية**، دار الخريجي، الرياض.

43.الشوربجي، نبيلة عباس(2003): **المشكلات النفسية للأطفال أسبابها، علاجها**، دار النهضة العربية، القاهرة.

44.صبري، فاطمة عصام(2006): **الغضب، إدارته و علاجه، دليل الممارسين الكامل في المعالجة**، ط1، (كتاب مترجم ل هوارد كاسينوف، و ريمون تافرات، 2002) ،مكتبة العبيكات، المملكة العربية السعودية

45.الصمادي، زياد(2010): **حل النزاعات "نسخة منقحة للمنظور الأردني"**، برنامج دراسات السلام الدولي، جامعة السلام التابعة للأمم المتحدة.

46. عبد اللطيف، خيري وآخرون(2004): **استراتيجيات الوساطة في حل الخلافات المدرسية**، منشورات الأونروا، دائرة التربية والتعليم معهد التربية.

47.عبد المنعم، علاء(1999):**عندما يحتدم الصراع دليل عملي لاستخدام الوساطة في حل النزاعات**،(كتاب مترجم ل كارل سيليكو) ،www.annabaa.org، تم دخول الموقع يوم 14-8-2011م.

48.عبد الهادي، نبيل احمد(2004): **نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط** 2، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

49.العتوم، عدنان يوسف(2004): **علم النفس المعرفي، ط** 1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

50.العدل، عادل محمد. عبد الوهاب، صلاح شريف(2003): القدرة على حل المشكلات و مهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين و المتفوقين عقليا، **مجلة كلية التربية(التربية و علم النفس)**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 27، الجزء 3، ص. ص 181- 258.

51.عربيات، احمد (2005): فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، المجلد، العدد17(2)، ص.ص 246- 290.

52.العسقلاني، احمد بن علي(2001): **فتح الباري–في شرح صحيح البخاري**، الجزء 10، ط1، دار مصر للطباعة، مصر

53.علي، عبد السلام علي(2001): السلوك التوكيدي و المهارات الاجتماعية و علاقتهما بالسلوك الانفعالي للغضب بين العاملين و العاملات، **مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب**، العدد (57) السنة(15)، ص. ص 50-69.

54.عيده، حيدر(2009):آلية و دور الصلح العشائري في حل النزاعات، **المؤتمر الوساطة الأول في فلسطين**، رام الله، فلسطين

55.غانم، محمود محمد (2004): **التفكير عند الأطفال**، عمان، الأردن.

56.الغزالي، أبو حامد (د.ت): **إحياء علوم الدين** ،ج 3، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة

57.الغصين، سائدة(2008): **النمو النفسي و الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة و علاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية**، دراسة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة

58.فايد، حسين علي(2003): الفروق بين الجنسين في العلاقة بين الغضب و الاكتئاب، **حوليات آداب عين شمس**، (1)، مجلد (31)، ص ص 61 -107

59.فتيان، رشا(2009): برنامج الوساطة، **مجلة الشاب الوسيط**، العدد الأول، ص 2، مؤسسة تعاون لحل الصراع، رام الله، فلسطين.

60.الفورتيه، احمد جهان(1994): **القرآن أصل التربية و علم النفس**، ط1، دار الملتقى للطباعة النشر، ليماسول، قبرص

61.قوته، سمير و آخرون(2006): **دور الوساطة الطلابية في تخفيف حدة العنف و الاضطرابات النفسية الناجمة عن ما بعد الخبرات الصادمة عند الأطفال**، دراسة غير منشورة ، دائرة التدريب و الأبحاث، برنامج غزة للصحة النفسية ، غزة

62.قوته، سمير و آخرون(2007): **دور الوساطة الطلابية في تخفيف حدة العنف عند الأطفال**، دراسة غير منشورة ، دائرة التدريب و الأبحاث،برنامج غزة للصحة النفسية، غزة

63.كفافي، علاء الدين(2009): **علم النفس الارتقائي–سيكولوجية الطفولة و المراهقة**، ط1، دار الفكر، الأردن

64.الكيلاني، ريما(2009): برنامج الوساطة في المدارس، آلية العمل و قصص نجاح ، **المؤتمر الوساطة الأول في فلسطين**، رام الله، فلسطين

65.ليندنفيلد، جيل(2007):**إدارة الغضب**، ترجمة مكتبة جرير، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

66.مؤسسة تعاون لحل الصراع (2007):**مشروع الوساطة المجتمعية–نحو نابلس آمنة**، ورقة بحثية، رام الله، فلسطين.

67.محسن، صالح(2007): **تعزيز مهارات الوساطة الطلابية في حل النزاعات**، ورقة مقدمة في ورشة عمل للمعلمين المرشدين في الأونروا، قسم التوجيه و الإرشاد، غزة.

68.المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات (2007): **تحديات استدخال الطرق البديلة في القضاء الفلسطيني**، تحقيق صحفي، ص 4- 6

69.المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية (1999): **ورقة تقييم لبرنامج الوساطة الطلابية في مدارس وكالة الغوث الدولية**، غزة

70.المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية (2002): **ورقة تقييم نهائي لبرنامج الوساطة الطلابية في المدارس الحكومية**، غزة

71.المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات المجتمعية(2003): **دليل المدرسة**، لتدريب الطلبة الوسطاء و بناء برنامج الوساطة الطلابية، غزة.

72.معلوف، لويس(1966): **المنجد في اللغة العربية و الآداب و العلوم**، ط 19، المكتبة الشرقية، بيروت.

73.مليكة،لويس كامل(1990):**العلاج السلوكي و تعديل السلوك**،ط 1، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت.

74.المنجد في اللغة (2002)، ط39، دار المشرق، بيروت .

75.النباهين، علي(1995):**التربية و مشكلات المجتمع**، مطبعة المقداد، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

76.نجاتي، محمد عثمان (1982): **القرآن و علم النفس**، دار الشروق، عمان.

77.وزارة التربية و التعليم (1995) : **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي**، السلطة الوطنية الفلسطينية، فلسطين.

78.وزارة التربية و التعليم العالي(2012) : **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي**،الإدارة العامة للتخطيط التربوي، غزة .

79.اليونيسكو (2010): **تقرير عن المشاكل النفسية و الاجتماعية في غزة و توصيات لمواجهتها**،غزة

ب:المراجع الأجنبية

1. Angaran,S.,Beckwith,K.(1999):Elementary school peer mediation,**Education digest**,65(1)Sep,pp 23-26
2. Averill,J.R.(1993):**Illusion of Anger ,** American Psychological Association , Washington , D.C.
3. Ayas,T.,Denis,M.,Kagan,M.,Kenc,F.(2010):An investigation of conflict resolution strategies of adolescents,**Procedia Social and Behavioral Sciences**,(2), pp 3545-3551
4. Beck,A.,Fernandez,E.,(1998): Cognitive behavioral therapy in the treatment of anger:Ameta-analysis.**Cognitive therapy and Research**, (22),pp.63-75
5. Bernard,H.,R.(2000):**Social Research Methods:Qualitative and Quantitative Approach** , Sage Publcation,USA.
6. Bickmore,K.(2002):Good training is not Enough: Research on peer Mediation program implementation, **Social Alternatives** Vol.21 No.1, pp.33-38
7. Black,K.(2000):Gender Differences in Adolescents' Behavior during Conflict Resolution Tasks with Best Friends. **Journal of Adolescence**, 35(139),pp 499-512, www. Pubmed. Gov ,accessed on 20-5-2012.
8. Boman,P.(2003):Gender differences in School Anger, **International Education Journal**,Vol 4,No 2.pp 71-77
9. Casella, R.(2000):The benifits of peer mediation in the context of urban conflict and program status, **Urban Education**, Vol.35,pp. 324-355.
10. Cohen,R.,(2005):**Students Resolving Conflict,Peer Mediation in School,** USA
11. Crawford,D.,Bodine,R.,(1996): **Conflict Resolution Education:A Guide to Implementing Programs in Schools,Youth-Serving organizations**

,and Community and Juvenile Justice Settings,U.S.Department of Education.

12. Cunningham,C.E.,Cunningham,L.,J.(2001):**COPing with Conflict at School: The Collaborative Student Mediation Project Manual**, Cope Works,Hamilton,Canada.
13. D`zurilla,T.,Jaffee,W.(2002):Adolescent problem solving versus parent problem solving and externalizing behavior in adolescents**,(science direct .com)**,access on 20-3-2011
14. D`zurilla,T.Kant,G.Olivers,A.(1997): **Age and gender differences in social problem solving ability**, www.Eric.com .accessed on 20-3-2011
15. Daunic,A.P.,Smith,S.W.,Robinson,T.R.,Landry,K.L.&Miller,M.D.(2000): School-wide conflict resolution and peer mediation programs :Experiences in three middle schools. **Intervention in school&clinic**, Vol.36,pp.94-110
16. Down,R.;Willner,P.,Watts,L.;Griffiths,J.(2011): Anger management groups for adolescents: A mixed-methods study of efficacy and treatment preferences, **Clinical Child Psychology and Psychiatry**,16(1),pp 33-52
17. Ellis,A.,(1977).Anger: **How to live with and without it**. Secaucus, Citadel Press ,New Jersey.
18. Fisher,R.(2005):**Teaching children to think**,2nd edition, Nelson Thornes.uk.
19. Gerber, Sterling.(1999): Does peer mediation really work? **Journal of Professional School Counselling** ,Vol.3, pp169-172
20. Heppner, P.P. & C.H. Peterson(1982):The development and implication of a personal problem- solving inventory, **Journal of counseling psychology**,V.29,pp.66-81.
21. Humphries,Tracy L.(1999):Improving peer mediation programs: student experiences& suggestions, **Professional school counseling**,3, pp 13-30

22.Johnson, D. W. & Johnson, R. (1996):Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary School , **Review of Educational Research**, 66,pp 459-506.

23.Johnson, D. W. & Johnson, R. (2001): Peer mediation in an inner-city elementary school. **Urban Eduction**, 36,pp 165-181.

24.Kerr,M.,A; Schneider,B.,H.(2007): Anger expression in children and adolescents: Areview of the empirical literature, **Clinical Psychology Review**,Vol.28,pp 559-577

25.Lazarus,R.,S.(1998): **Fifty Years of the Research and Theory,An Analysis of Historical and Perennial Issues**. Lawrence Erlbaum Associates,Puplishers,New Jersey,p.374

26.Manchester NH school district. (2000): **Safe school peer mediation**, www.mansd.org/departments/fedproj/Safe schools,access on 30-8-2010

27.Meyer,A.,et. al.(2003): Choosing to be Violence Free in Middle School,The student component of the GREAT School and families Universal program, **American Journal of Preventive Medicine** ,Vol.26(IS),pp.20-28

28.Moore,C.W.(2003):**The mediation process**: **practical strategies for resolving conflict**,3rd edition.Jossey –Bass.USA

29.Nathanson,A.I.(2001):Parents versus peers: Exploring the significance of peer mediation of antisocial television.**Communication Research**, vol.28, pp. 251-274

30.Noakas,M., Rinaldi, C. (2006): Age and Gender Differences in Peer Conflict, **Journal of Youth Adolescence**; Vol.35, pp.881-891

31.Novaco,R.,(1976).The functions and regulation of the arousal of anger. **American Journal of psychiatry**, Vol 133(10), pp. 1124-1128

32.Rice,F.P.(1992):**Human Development. A life- span approach**. Macmillan publishing company.USA.

33. Scheckner,S.(2003):The evaluation of an Anger Management Program For Pre-adolescents in an Elementary School Setting.**Diss.Abst.Int**.V 64- 70,p 354
34. Schrumpf, F. Crawford,and D. K. & Bodine, R. J. (1997): **Program Guide, Peer Mediation Conflict Resolution in School, Revised Edition**. Research Press Publishers.
35. Shapiro,J.,et. al.(2002): Evaluation of the peacemakers program:school-based violence prevention for students in grades four through eight ,**Psychology in the schools**,Vol.39(1),John Wiley&Sons,Inc
36. Siddiqui, A & Ross, H. (2004): Mediation as a Method of Parent Intervention in children's Disputes. **Journal of Family Psychology**, 18, pp147-159.
37. Smith, M. Sidwell, J. Keeney, S.(1995): **Training and implementation Guide in peer mediation**. Copyright by New Mexico Center for Dispute Resolution.
38. Smith, S. W. Daunic, A. P. Miller, M. D. & Robinson, T. R. (2002): Conflict resoluation & peer mediation in middle school; extending the process & outcome knowledge base**. Journal of social psychology**, 142,pp 567-583.
39. Soriano,P.,C.(2003): **Education in and for conflict ,** www . unesco . org / youth , access on 25 April, 2011
40. Soutter,A.,McKenzie,A.(1998): Evaluation of the dispute resolution project in Australian Secondary Schools, **School Psychology International,** vol.19(4),pp307-31
41. Spielberger,C.D.,et. al.(1983): **Assessment of anger:The state-trait anger scale.**In J.N.Butcher and C.D.Spielberger(Eds.)Advances in personality assessment(pp 159-187).Hillsdale,NJ:Lawrence Erlbaum.
42. Stitz,S.,Aline,M.(1994): Conflict Resolution:Pathways to Safer Schools. **Childhood Education**,Vol.70,Issue 5, p.279

43. Sulivan,T.Thompson,K.(1988): **Introduction to social problems**, Macmillan puplishing company, New York.
44. Thabet,A.,A., Abu Tawahina, A. k., El Sarraj,E. (2008a): **The relationship between Siege of Gaza Strip, anger, and psychological symptoms,** GCMHP,Gaza.
45. Thabet,A.A.(2006):**Effect of continues trauma on mental health of Palestinian children in Gaza Strip**,GCMHP-Gaza
46. Thabet,A.A.,Abu Tawahina,A.,ElSarraj,E.(2008b): **Effectiveness of Student Mediation Program to decrease behavioral and emotional problems in Palestinian children affected by war and trauma in the Gaza Strip**,Gcmhp-Gaza
47. Theberge,S.K.,Karan,O.C.(2004):Six factors Inhibiting the Use of Peer mediation in a Junior High School,**Professional School Counselling**,Vol 7,Issue 4,American Counseling Association
48. Thomas,S,P;Smith,H.(2004):School connectedness,Anger Behaviors, and Relationships of Violent and Nonvioelnt American Youth, **Perspective in Psychiatric Care**,Vol.40,Issue 4,p.135+
49. Trevaskis,D.K.(1994):Mediation in the schools.**EricDigest,** Washington, DC..
50. Turnuklu,A.,Kacmaz,T.,Sanbul,D.,Ergul,H.(2009):Does peer-mediation really work? effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts, Procedia, **Social and Behavioral Science**,Vol.(1),pp. 630-638
51. Wall, J. Stark, J. & Standifer, R. (2001):Mediation A current Review and Theory Development. **Journal of Conflict Resolution,** vol.45 No.3 pp370- 391**.**

الملاحق

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1	د. سمير قوتة	كلية التربية– الجامعة الاسلامية
2	د. نبيل دخان	كلية التربية– الجامعة الاسلامية
3	د. انور العبادسة	كلية التربية– الجامعة الاسلامية
4	د. عاطف الاغا	كلية التربية– الجامعة الاسلامية
5	د. سمير زقوت	برنامج غزة للصحة النفسية
6	أ. محمد الزير	برنامج غزة للصحة النفسية
7	د. أحمد الحواجري	دائرة الإرشاد و التربية الخاصة– وزارة التربية والتعليم العالي
8	د. آمنة زقوت	كلية التربية–جامعة الاقصى
9	د. عايدة صالح	كلية التربية–جامعة الاقصى
10	د. عبد العزيز ثابت	كلية الصحة العامة– جامعة القدس
11	د. منى حميد	كلية الصحة العامة– جامعة القدس
12	د. عبد العظيم المصدر	كلية التربية– جامعة الازهر
13	د. عبد الحميد عفانة	McGill University-Canada
14	د. صالح محسن	دائرة التوجيه والإرشاد– وكالة الغوث الدولية

ملحق رقم (2)

موافقة وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمة الباحثة(مديرية الوسطى)

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشؤون الادارية والمالية

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Asst. Deputy Minister's Office

الادارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت غ/ مذكرة داخلية (٢٤٦٣)
التاريخ: 2011/09/14م
التاريخ: 16/ شوال/ 1432

السيدة/ مديرة التربية والتعليم– شرق غزه حفظها الله،
السيد/ مدير التربية والتعليم– الوسطى حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نرجو تسهيل مهمة الباحثة/ **راوية حمام**، والتي تجري بحثاً بعنوان: **فعالية برنامج مقترح في الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الاساسية العليا.**

في تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة الصف التاسع، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

د. أنور علي البرعاوي
الوكيل المساعد للشؤون الادارية والمالية

السيدة/ مديرة مدرسة ... للبنات
يرجى تسهيل المهمة والتعاون مع الباحثة وعمل اللازم مع فائق الشكر
مدير التربية والتعليم
على عبد الله حلس
20 ذو الحجة 1432
2011.11.16

أ. محمود مطر
ن.م.ع. التخطيط التربوي

نسخة لـ:
- السيد/ وزير التربية والتعليم العالي
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون التعليم العالي
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشؤون التعليم

غزة هاتف: 2840711 – 2861409 08 فاكس: 08-2865909 (08 – 2865909) Fax: 08-2861409

ملحق رقم (3)

موافقة وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمة الباحثة(مديرية شرق غزة)

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Asst. Deputy Minister's Office

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشؤون الادارية والمالية

الادارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت ع/ مذكرة داخلية (٤٦٣ ج)
التاريخ: 2011/09/14م
التاريخ: 16/ شوال/ 1432

السيدة/ مديرة التربية والتعليم- شرق غزه حفظها الله،
السيد/ مدير التربية والتعليم- الوسطى حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه يرجى تسهيل مهمة الباحثة/ **راوية حمام**، والتي تجري بحثاً بعنوان: **فعالية برنامج مقترح في الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الاساسية العليا.**

في تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة الصف التاسع، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

د. أنور علي البرعاوي
الوكيل المساعد للشؤون الادارية والمالية

أ. محمود مطر
ن.م.ع. التخطيط التربوي

نسخة لـ:
- السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون التعليم العالي.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشؤون التعليم

غزة هاتف (2849711 – 2861409 – 08 فاكس (2865909 – 08) (08-2865909) Gaza (08 – 2849711 – 2861409 Fax :

ملحق رقم (4)

محتوى البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية

(النسخة الاولية)

بسم الله الرحمن الرحيم

برنامج تدريبي مقترح في مجال الوساطة الطلابية لحل النزاعات بين الطلبة في المدرسة

حضرة الأستاذ الدكتور.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

بين يديك برنامج تدريبي موجه لطلبة الصف التاسع الأساسي، يشتمل على (21) جلسة تدريبية بواقع (60) دقيقة للجلسة الواحدة . تم تطوير هذا البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية لحل النزاعات بين الطلبة ، و ما تقصده الباحثة هنا ببرنامج الوساطة الطلابية: هو برنامج يتم فيه تدريب الطلبة ليكونوا وسطاء يقدموا المساعدة في حل النزاع لرفاقهم قبل أن يصل النزاع لمرحلة العنف. و هو أسلوب لحل النزاعات ، تعطى فيه الفرصة للمتنازعين، لان يجلسوا وجها لوجه و يتحدثوا، و لا يقاطع بعضهم بعضا ، و كل منهم يستمع لوجهة نظر الطرف الآخر، و بعد تحديد المشكلة ، يتم إيجاد الحلول. و عندما يتم التوصل إلى اتفاقية فإنها تكتب و يتم التوقيع عليها من قبل المتنازعين . من أهداف الدراسة التي تقوم بها الباحثة هي تقصي فاعلية هذا البرنامج التدريبي على القدرة على حل المشكلات و التحكم بالغضب لدى طلبة الصف التاسع في المدارس التابعة لوزارة التربية و التعليم العالي.

أكون ممتنة لو تكرمتم بالاطلاع على هذه الجلسات و أبديتم رأيكم فيما يلي:

- ملائمة الوقت المحدد و أنشطة الجلسة.
- صلاحية أنشطة الجلسات و المستوى العمري للفئة المستهدفة بالتدريب.
- صلاحية الأساليب المطروحة في إكساب الطالب مهارات الوساطة.
- ملائمة اللغة المستخدمة. – عدد الجلسات.
- نقاط أخرى كما ترونها مناسبة

شاكرة لكم حسن تعاونكم واهتمامكم

الباحثة **إشراف**

راوية حمام **د. ختام السحار**

كلية التربية– صحة نفسية / الجامعة الإسلامية

جلسات البرنامج التدريبي المقترح في الوساطة الطلابية لحل النزاعات بين الطلبة في المدارس

ترتيب الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	محتوى الجلسة	الأساليب التدريبية
.1	الترحيب بالطلاب الوسطاء و التعريف بالبرنامج	1	– تعارف و بناء أجواء من الثقة بين الطلبة – مناقشة توقعات الطلبة من التدريب – بناء دستور المجموعة في التدريب – تصميم الطلاب شعار للوساطة الطلابية	تمرينات تعارف– الحوار و المناقشة– مجموعات عمل صغيرة– نشاط رسم و تصميم الشعار
.2	مفهوم الوساطة الطلابية و الوسيط	1	– تعرف الطلبة على مفهوم الوساطة الطلابية – تعرف الطلاب على طرق حل النزاع المتبعة في المجتمع الفلسطيني – تعرف الطلبة على مفهوم الوسيط و خصائصه – مبادئ عملية الوساطة	تمثيل ادوار–تمارين تدريبية
.3	فهم النزاع و التمييز بين النزاع و العنف	1	– تعريف مفهوم النزاع، طبيعته ، و أصله – التعرف على مشاعر و أفكار الطلاب حيال النزاع. – التمييز بين النزاع و العنف – إدراك الطلاب أن النزاع يمكن أن يكون فرصة للتغيير الايجابي – واجب بيتي	عصف ذهني– حوار و مناقشة– بطاقة عمل
.4	حكمة الإسلام في الدعوة إلى التسامح و الصفح و نبذ العنف	1	– إدراك الطلاب الحكمة من دعوة ديننا الحنيف إلى ثقافة التسامح و اللاعنف – تعزيز القيم الدينية الإسلامية السمحة، و التأكيد على قيم المجتمع الفلسطيني الأصيلة في نبذ العنف. – واجب بيتي	

.5	تحليل النزاع و تسلسله ووجهات النظر	1	– التعرف على مفهوم تحليل النزاع، وما هي التساؤلات الأساسية التي يجب أن تثار لاستكشاف وفهم مواقف النزاع قبل التدخل فيها – تمييز الطلبة بين مراحل النزاع المختلفة – إدراكهم أهمية تشخيص النزاع و التعامل معه في مرحلة مبكرة – يتعرف المتدربون إلى أن اختلاف وجهات النظر هي شيء طبيعي في الحياة. – واجب بيتي	نقاش و حوار في مجموعات صغيرة– بطاقة عمل
.6	ردود الفعل و الاستجابة اتجاه النزاع	1	– تحديد النماذج المختلفة لردود الفعل اتجاه النزاع – مساعدة الطلبة على تحديد ردود أفعالهم تجاه النزاع و التعرف على أنماط الاستجابات للنزاع – التمييز بين هذه النماذج سلبا و إيجابا – واجب بيتي	بطاقة عمل– حوار و مناقشة في مجموعات صغيرة
.7	مهارات التواصل (1)	1	– تعريف الطلبة بأهمية التواصل الفعال – تعريف الطلبة بمعوقات التواصل – إكساب الطلبة مهارات الإصغاء الفعال – واجب بيتي	تمرينات تدريبية– تمثيل ادوار
.8	مهارات التواصل (2)	1	– إكساب الطلبة مهارات إعادة الصياغة – إدراك أهمية إعادة الصياغة في عملية الوساطة – تعزيز مهارات الإصغاء الفعال – واجب بيتي	بطاقات عمل– تمثيل ادوار–نقاش و حوار
.9	التحكم بالغضب، الجزء الأول	1	– تعريف الطلبة بماهية الغضب – التعرف على التغيرات الفسيولوجية و ردود الفعل الأخرى لانفعال الغضب – واجب بيتي	نقاش و حوار– بطاقات عمل– مجموعات عمل صغيرة

.10	التحكم بالغضب، الجزء الثاني	1	– إكساب الطلبة مهارات التحكم بالغضب – التأكيد على رسالة أنا في التعامل مع الغضب – التدريب على المهارات الأربعة الذكية لضبط الغضب – واجب بيتي	تمثيل ادوار– تمارين استرخاء
.11	التحكم بالغضب، الجزء الثالث	1	– الغضب في التراث الإسلامي – التعامل مع الشخص الغاضب و كيفية مساعدته للتعامل مع غضبه . – واجب بيتي	نقاش و حوار– لعب ادوار
.12	أسلوب حل المشكلات الاجتماعية	1	– التعرف على خطوات حل المشكلات الاجتماعية – واجب بيتي	عصف ذهني– تمثيل ادوار
.13	التدرب على المرحلة الأولى من مراحل الوساطة الطلابية	1	– التعرف على مراحل الوساطة الطلابية بشكل عام – التعرف على دور الوسيط أثناء عملية الوساطة الطلابية – التعرف على المرحلة الأولى من عملية الوساطة الطلابية – التعرف على قواعد عملية الوساطة الطلابية	بطاقات عمل– تمثيل ادوار
.14	التدرب على المرحلتين الثانية و الثالثة	1	– التعرف على خطوات المرحلتين الثانية و الثالثة من عملية الوساطة – التدريب على تنفيذ المرحلتين الثانية و الثالثة من عملية الوساطة	تمثيل ادوار– مناقشة و حوار
.15	التدرب على المرحلة الرابعة: التأكيد على الاهتمامات و ليس على المواقف	1	– إكساب الطلبة مهارات التركيز على الاهتمامات حتى نهاية عملية الوساطة	تمثيل ادوار – تمرينات تدريبية
.16	التدرب على المرحلة الخامسة: طرح البدائل ، تقييمها ، و اختيار الأفضل (رابح–رابح)	1	– إكساب الطلبة مهارات إيجاد البدائل – التركيز على بديل (رابح– رابح) كحل مثالي للنزاع. – إكساب الطلبة مهارة تقييم البدائل.	بطاقات عمل–تمثيل ادوار–نقاش و حوار

.17	التدرب على المرحلة السادسة على عقد الاتفاقية	1	– تعرف الطلبة على مفهوم الاتفاقية – إكساب الطلبة مهارات عقد الاتفاقيات	بطاقات عمل– تمثيل ادوار
.18	دعم عملية الوساطة و الوسطاء	1	– دعم عملية الوساطة و الوسطاء – مناقشة طرق مختلفة أخرى لتعزيز عملية الوساطة في المدرسة	عصف ذهني– نقاش و حوار في مجموعات صغيرة
.19	تنفيذ عملي لخطوات الوساطة الطلابية في الميدان(الساحة المدرسية)	1	– تعزيز اكتساب المهارات لدى الوسطاء – دعم ثقة الوسطاء بأنفسهم	تدريب عملي في الميدان
.20	تقويم البرنامج	1	– تقييم فاعلية البرنامج لدى الطلبة المشاركين بشكل عام – تطبيق مقاييس(القدرة على حل المشكلات، ضبط الغضب) على أفراد المجموعة – الاتفاق على آلية المتابعة و إنهاء البرنامج	مناقشة و حوار– تطبيق للمقاييس البعدية
.21	احتفال تخريج الطلاب الوسطاء، بحضور الهيئة التدريسية و جميع طلاب المدرسة و أولياء الأمور و بعض شخصيات المجتمع المحلي.	1	– تسليم الشهادات و بطاقات شعار الوساطة للطلاب الوسطاء – و تعريف طلاب المدرسة جميعا على برنامج الوساطة الطلابية و التعرف على الطلاب الوسطاء – تشجيع الطلاب الوسطاء على تنفيذ برنامج الوساطة الطلابية في المدرسة	احتفال تخريج الطلاب الوسطاء

ملحق رقم(5)

محتوى البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية (النسخة النهائية)

ترتيب الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	محتوى الجلسة	الأساليب التدريبية
.1	– ترحيب، وتعارف ومقدمة في التدريب.	1	– تعارف، وبناء أجواء من الثقة بين الطلبة. – مناقشة توقعات الطلبة من التدريب. – توضيح ما سيتم التدريب عليه خلال الجلسات. – بناء دستور المجموعة في التدريب – الاتفاق على جدول التدريب، والمواعيد المناسبة للجميع.	تمرينات تعارف– الحوار والمناقشة– مجموعات عمل صغيرة نشاط بيتي: تسجيل أهم ما جاء في الجلسة في دفتر الملاحظات.
.2	فهم النزاع، والتمييز بين النزاع، والعنف.	1	– تعريف مفهوم النزاع، طبيعته، وأصله. – التعرف على مواقف النزاع التي تحدث داخل المدرسة. – التعرف على مشاعر الطلاب، وأفكارهم حيال النزاع. – التمييز بين النزاع والعنف – إدراك الطلاب أن النزاع يمكن أن يكون فرصة للتغيير الإيجابي. – تغذية راجعة	عصف ذهني– حوار ومناقشة– بطاقة عمل. نشاط بيتي: تسجيل أهم ما جاء في الجلسة في دفتر الملاحظات.

3.	تحليل وتسلسل النزاع، واختلاف وجهات النظر.	1	– تمرين إحماء – التعرف على مفهوم تحليل النزاع، وما هي التساؤلات الأساسية التي يجب أن تثار لاستكشاف وفهم مواقف النزاع قبل التدخل فيها. – ربط مفهوم النزاع بمواقف مدرسية. – تمييز الطلبة بين مراحل النزاع، المختلفة. – إدراكهم أهمية تشخيص النزاع، والتعامل معه في مرحلة مبكرة – يتعرف المتدربون على أن اختلاف وجهات النظر هي شيء طبيعي في الحياة. – تغذية راجعة.	نقاش وحوار في مجموعات صغيرة– بطاقة عمل. نشاط بيتي: تسجيل ملاحظات ذاتية حول تحليل وتسلسل النزاع في محيط (الأسرة– المدرسة).
4.	ردود الفعل، والاستجابة اتجاه النزاع.	1	– تمرين إحماء. – نقاش النشاط البيتي. – التعرف على النماذج المختلفة لردود الفعل اتجاه النزاع. – مساعدة الطلبة على تحديد ردود أفعالهم اتجاه النزاع، والتعرف على أنماط الاستجابات للنزاع. – التمييز بين هذه النماذج سلباً وإيجاباً. – تغذية راجعة.	بطاقة عمل– حوار ومناقشة في مجموعات صغيرة حول مواقف نزاع في المدرسة. نشاط بيتي في ملاحظة المحيط، وردود أفعالهم تجاه النزاع.

.5	الموروثات الثقافية، والمنظور الإسلامي في التعامل مع النزاع.	1	– تمرين إحماء. – نقاش النشاط البيتي. – التعرف على بعض الموروثات الثقافية، الاجتماعية الإيجابية، والسلبية في التعامل مع النزاعات. – التعرف على طرق حل النزاع المتبعة في المجتمع الفلسطيني، ومنها الوساطة. – التعرف على القيم الإسلامية في التسامح والدعوة إلى السلم – التعرف على، وطرق حل النزاع في الإسلام. – تغذية راجعة.	الحوار، والمناقشة–مجموعات عمل صغيرة. نشاط بيتي: جمع بعض الأمثال، والقصص الشعبية و ما جاء في التراث الاسلامي حول طرق حل النزاع.
.6	مفهوم الوساطة الطلابية، والوسيط.	1	– تمرين إحماء. – نقاش النشاط البيتي. – تعرف الطلبة على مفهوم الوساطة الطلابية. – التعرف على أنواع برامج الوساطة الطلابية في المدارس. – التعرف على مبادئ عملية الوساطة – التعرف على مفهوم الوسيط و خصائصه ودوره. – التعرف على فوائد الوساطة الطلابية في حل الخلافات المدرسية. – التعرف على الفوائد التي تعود على الوسيط – التعرف على الحالات التي لا يمكن التوسط فيها. – التعرف على جميع مراحل الوساطة الطلابية بشكلمختصر – تغذية راجعة.	لعب أدوار–تمارين تدريبية–نقاش. نشاط بيتي : التدريب على نموذج (1) لوساطة طلابية كاملة.

7	من مهارات الوساطة الطلابية: الاتصال والتواصل، الجزء(1)	1	- تمرين إحماء. - نقاش النشاط البيتي. - تعريف الطلبة بأهمية التواصل الفعال. - تعريف الطلبة بمعوقات التواصل. - تغذية راجعة.	لعب ادوار – تمرينات تدريبية– بطاقات عمل– تمثيل ادوار–نقاش وحوار نشاط بيتي (1): توزيع بطاقة مهارات التواصل الفعال؛ لتعبئتها في البيت. نشاط بيتي(2): ملاحظة التواصل في محيط البيت، والمدرسة، وتدوين معوقات التواصل، وعوامل نجاحه.
.8	الاتصال والتواصل، الجزء(2)	1	- تمرين إحماء - نقاش النشاط البيتي - إكساب الطلاب مهارات الاصغاء الفعال - إكساب الطلبة مهارات إعادة الصياغة - إدراك أهمية إعادة الصياغة في عملية الوساطة - تغذية راجعة.	بطاقات عمل– تمرينات تدريبية–لعب أدوار – نقاش و حوار نشاط بيتي (1): ممارسة مهارات الاصغاء الجيد
.9	مراحل تطبيق الوساطة الطلابية: المرحلة الأولى: الموافقة على الوساطة، وتحديد الأدوار، والقواعد.	1	- تمرين إحماء. - نقاش النشاط البيتي . - التعرف على مراحل الوساطة الطلابية بشكل مبسط، ومختصر. - التعرف على المرحلة الأولى من عملية الوساطة الطلابية،	بطاقات عمل– تمثيل أدوار.

	المرحلة الثانية: سماع القصة، وجمع المعلومات–سرد المتنازعين لحكاياتهم.		تحديد الأدوار، والقواعد. – التعرف على خطوات المرحلة الثانية من عملية الوساطة. – التدريب على تنفيذ المرحلتين الأولى، والثانية من عملية الوساطة. – تغذية راجعة.	نشاط بيتي: التدريب البيتي حول تطبيق المرحلة الأولى، والثانية.
.10	المرحلة الثالثة: التقريب بين وجهات النظر. المرحلة الرابعة: التأكيد على الاهتمامات، وليس على المواقف، وإيجاد أرضية مشتركة.	1	– تمرين إحماء. – نقاش النشاط البيتي. – التعرف على خطوات المرحلتين الثالثة، والرابعة. – إكساب الطلبة مهارات التركيز على الاهتمامات حتى نهاية عملية الوساطة. – التدريب على تنفيذ المرحلة الثالثة، والرابعة. – تغذية راجعة.	تمثيل أدوار– مناقشة، وحوار. نشاط بيتي: ممارسة تطبيق المرحلة الثالثة، والرابعة.
.11	التدريب على المرحلة الخامسة، والسادسة من مراحل الوساطة الطلابية.	1	– تمرين إحماء. – نقاش النشاط البيتي. – إكساب الطلبة مهارات إيجاد البدائل. – التركيز على بديل (رابح– رابح) كحل مثالي للنزاع. – إكساب الطلبة مهارة تقييم البدائل. – تعرف الطلبة على مفهوم الاتفاقية – إكساب الطلبة مهارات عقد الاتفاقيات – تغذية راجعة	تمثيل أدوار – تمرينات تدريبية– بطاقات عمل–نقاش وحوار. نشاط بيتي: مراجعة المراحل الست في الوساطة الطلابية، والعمل على التدريب عليها.

.12	دعم عملية الوساطة، والوسطاء.	1	- تمرين إحماء. - نقاش النشاط البيتي. - التوصل الى طرق مختلفة أخرى؛ لتعزيز عملية الوساطة في المدرسة. - دعم الوسيط في إكسابه طرق للتعامل مع أطراف النزاع في أوضاع خاصة. - تدريب الوسطاء على النماذج المستخدمة في عملية الوساطة. - التعرف على جدول المناوبة، وطريقة توزيع العمل بين الطلاب الوسطاء. - تغذية راجعة.	بطاقات عمل- تمثيل أدوار عصف ذهني- نقاش، وحوار في مجموعات صغيرة. نشاط بيتي: ممارسة التدريب على استخدام أوراق المتابعة للوسيط.
13	التحضير لإعلان برنامج الوساطة الطلابية لطلاب المدرسة. تصميم شعار الوساطة، والزي الخاص بالوساطة الطلابية.	1	- المشاركة في تطوير خطة دعائية لبرنامج الوساطة – تحضيرات لإعلان البرنامج في المدرسة. - تصميم الطلاب شعار وزي خاص بالوساطة الطلابية. - اقتراح الوسطاء كلمات؛ لتكون شعاراً للوساطة الطلابية في المدرسة. - تغذية راجعة.	نشاط رسم الشعار، وتصميمه، وتصميم الزي الخاص بالوساطة. نشاط بيتي: مراجعة جميع خطوات الوساطة الطلابية، والتدريب عليها.
.14	الجلسة الختامية، وتقويم البرنامج.	1	- تمرين إحماء. - تقييم عملية التدريب من خلال بطاقة التقييم. - تطبيق المقاييس البعدية (القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب) على أفراد المجموعة التجريبية. - الاتفاق على آلية المتابعة، و التطبيق الميداني في الساحة المدرسية. - إغلاق الجلسات.	مناقشة وحوار-بطاقة تقييم للتدريب – تطبيق للمقاييس البعدية.

ملحق رقم (6)
وصف تفصيلي لجلسات البرنامج التدريبي في الوساطة الطلابية

مقدمة:

في هذا الملحق تقوم الباحثة بعرض تعريفات لمصطلحات جاءت في جلسات برنامج الوساطة الطلابية، والتي لم يرد ذكرها في البحث، وهذه التعريفات مرتبة حسب ورودها في الجلسات، كما وتتضمن وصفاً للأجزاء الرئيسية لكل جلسة، ومن ثم تشمل عرضاً تفصيلياً لكل جلسة من جلسات التدريب.

أولاً: تعريف المصطلحات:

النزاع : ناتج عن تضارب مصالح بين شخصين، أو أكثر حول القيم، أو التنافس على المركز، أو السلطة، أو الموارد الشحيحة، وعادة يتدخل الوسطاء في النزاعات التي تكون قد وصلت إلى مستويات مختلفة من المدة والتطور، وتختلف هذه المستويات، فمنها الخفي، ومنها الظاهر، ومنها الذي لا يزال في طور اندلاعه، كما تتنوع وفقاً لدرجة تنظيمها، ونشاطات أطرافها، وحدة التعبير المتعلقة بالمشاعر، والهموم (Moore,2003:39).

العنف: الاستخدام غير الشرعي للقوة، أو التهديد باستخدامها؛ لإلحاق الأذى، والضرر بالآخرين(عبد المنعم،129:1999).

وجهات النظر: ناتجة عن ادراك الافراد للخبرات التي يمرون بها ، **و** من أجل التفاوض بسلام ينبغي فهم وجهة النظر الأخرى، و معرفة كيف ظهر النزاع مع الشخص الاخر؛ حيث إن فهم وجهة النظر الأخرى، وتقبلها تعني القدرة على استيعاب كيفية ظهور الموقف، و تفهم ردة الفعل المعرفية، والعاطفية(الأشهب،2003).

التواصل: هو الدعامة الأساسية التي تستند عليها المفاوضات، والوساطة، ويحدث التواصل عندما يصغي المستمع، ويفهم فكرة المتحدث، ومشاعره، وغالباً ما يحدث النزاع؛ بسبب التواصل الضعيف بين الناس(عبد المنعم،272:1999). التواصل نوعان؛ التواصل اللفظي: وهو الذي تستخدم فيه الكلمات سواء المنطوقة، أو المكتوبة، أما التواصل غير اللفظي، فهو الذي تستخدم فيه لغة الجسد المتعلقة بتعبيرات الوجه، وحركة الأيادي، أو الأرجل، أو الوقوف، أو الالتفات، ومنها أيضاً نبرة الصوت (المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات،41:2003).

الإصغاء الفعال: طريقة يمكن للوسيط من خلالها التركيز بصورة كاملة على ما يقوله المتحدث، وعلى المرجعية الداخلية التي يستند إليها (أي: ما هو معروف عن مشاعر المتحدث، ووجهات نظره

الأخرى) ثم يعيد بعد ذلك ما استمع إليه على هذا المتحدث مرة أخرى؛ وذلك حتى يراجع الوسيط مدى فهمه لما قيل، ولا يكون التركيز في الإصغاء الفعال على وجهة نظر المستمع، أو رأيه، ولكن على محتوى ما يقوله المتحدث (عبد المنعم،1999:274).

الاهتمامات: هي الأهداف المخفية غير المعلنة، والاهتمامات لها علاقة بإشباع الحاجات النفسية منها : القوة، الحرية، الاستمتاع، البقاء، وأن معرفة الاهتمامات المشتركة هو بداية للوصول إلى الحل(الاشهب،2003).

المواقف: هي ناتج إجمالي لطرف ما يسعى لتحقيق مصلحة، أو اهتمام، والموقف قرار يتخذه الفرد في حالة انفاعلية؛ لتحقيق مصلحته (المركز الفلسطيني للمساعدة في حل النزاعات،2003:27).

العصف الذهني: تسمح بطرح كل الأفكار الممكنة بدون نقد، وتهدف إلى إيجاد حلول ممكنة لمشكلة محددة فعلاً في إطار المصالح، والحقائق الأخرى المؤيدة(عبد المنعم،1999:282).

ثانياً: الأجزاء الرئيسية التي تكررت في كل جلسة:

تبدأ الجلسة بتمرين إحماء يتلوه تشجيع الطلبة على التعبير عما يدور في داخلهم من مشاعر، وأفكار حالية، أو قد يكون تعليقاً، أو استفساراً حول ما دار في الجلسة السابقة، ثم مناقشة النشاط البيتي السابق، ثم الدخول في الموضوع الرئيسي للجلسة الحالية، يتلوها الحديث عن النشاط البيتي للجلسة القادمة، ويتضمن إغلاق الجلسة تلخيصاً موجزاً لكل ما دار فيها، وتغذية راجعة، وتقويماً للجلسة، وفي النهاية يتم شكر الطلبة على التزامهم بالمشاركة، وتحفيزهم للحضور في الجلسة القادمة.

تقويم الجلسة: كان يتم بطرق مختلفة، وهي:

1. يقوم المتدربون بوضع دائرة حول الوجه (مبتسم – حزين– عادي) الذي يعبر عن مدى رضاهم عن مسار الجلسة.
2. في مرات أخرى يعطى المتدربون رأيهم من خلال الحوار الشفهي.
3. وأحياناً يعبرون عن رضاهم عن الجلسة برسم سلم متدرج من 1- 10 يسمى ميزان الرضا،1 يعني رضا قليل، 10 تعني رضا عالي جداً عن مسار الجلسة.

المدة الزمنية لكل جلسة :

تتراوح المدة الزمنية لكل جلسة تدريبية بين 60- 90 دقيقةً، حسب ظروف إدارة المدرسة، والطلبة المشاركين.

الجلسة الأولى

الموضوع: ترحيب، وتعارف، ومقدمة في التدريب.

الأهداف:

1.تعارف، وبناء أجواء من الثقة بين الطلبة.

2.مناقشة توقعات الطلبة من التدريب.

3.توضيح ما سيتم التدريب عليه خلال الجلسات.

4.بناء دستور المجموعة في التدريب.

5.الاتفاق على جدول التدريب، والمواعيد المناسبة للجميع.

الأساليب التدريبية: تمرينات تعارف، الحوار والمناقشة، تشكيل مجموعات عمل صغيرة.

الأدوات التدريبية: بطاقات بأسماء المشاركين، أوراق تمرين التعارف، أوراق أبيض قلاب، أقلام لوحة، دفاتر؛ لتسجيل الملاحظات.

الأنشطة والإجراءات:

1.يقدم المدرب نفسه، ويعرف بعمله، ومهمته.

2.الترحيب بالطلبة، وشكرهم على قبولهم المشاركة في البرنامج.

3.الطلب من كل طالبين إجراء محادثة مع بعضهما البعض، وتتضمن المحادثة النقاط التالية:

- يعرف كل طالب نفسه للآخر.
- كل طالب يذكر للآخر ميزة واحدة إيجابية، وأخرى سلبية –على الأقل– في شخصيته.
- توقعات كل طالب من التدريب.
- يطلب من كل طالب أن يتكلم بلسان الطالب الآخر.

4.شرح فكرة البرنامج، وما سوف يتم تعلمه والتدرب عليه.

5.المناقشة حول دستورٍ للمجموعة، الذي سيلتزم به الطلبة في أثناء فترة التدريب.

6.الاتفاق على جدول التدريب، والمواعيد التي تناسب الجميع.

7.توزيع دفتر لكل متدرب؛ لتسجيل أهم الملاحظات خلال فترة التدريب.

النشاط البيتي: تسجيل أهم النقاط التي تم نقاشها في الجلسة في دفتر الملاحظات.

تقويم الجلسة:

الجلسة الثانية

الموضوع: فهم النزاع، والتمييز بين النزاع، والعنف.

الأهداف:

1. تعريف مفهوم النزاع، وطبيعته، وأصله.
2. التعرف على مواقف النزاع التي تحدث داخل المدرسة.
3. التعرف على مشاعر الطلبة، وأفكارهم حيال النزاع.
4. التمييز بين النزاع، والعنف.
5. إدراك الطلبة أن النزاع يمكن أن يكون فرصةً للتغيير الإيجابي.

الأساليب التدريبية: عصف ذهني، حوار ومناقشة، بطاقة عمل.

الأدوات التدريبية: بطاقة عمل، استمارة الاستجابة للنزاع.

الأنشطة والإجراءات:

1. تمرين (1) شمس النزاع:

خطوات التمرين: يتم وضع كلمة نزاع في وسط دائرة في منتصف اللوح القلاب، ومن ثمَّ يتم رسم خطوط من الدائرة على شكل شمس، من ثم يتم سؤال الطلاب عن المرادفات التي ترد في الذهن لهذه الكلمة، وتسجيل كل إجابة على خط من خطوط شمس النزاع، ويتم إجراء هذا التمرين من خلال النقاش الجماعي؛ للتوصل إلى التعرف على مفهوم النزاع، والعنف من خلال الطلبة.

2. تمرين (2) " الفهم الشخصي للنزاع ":

خطوات التمرين :يطلب المدرب من كل طالب بإكمال الجمل الثلاث التالية:

- النزاع هو: " . . . . . .
- عندما أشاهد موقفاً يتضمن حالة نزاع في المدرسة، فإنني. . . . . .
- عندما أكون طرفا من أطراف موقف النزاع، فإنني. . . . . .

من المهم التوضيح للطلبة في هذا النشاط بأن يكون تعريف النزاع مبنياً على الفهم الشخصي؛ بحيث يكون هذا التعريف انعكاساً لتصور الطلبة لمعنى النزاع.

بعد أن ينهي كل طالب إكمال الجمل السابقة، يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات مكونة من (3-5) أشخاص؛ لكي يناقشوا مع بعضهم البعض ما توصلوا إليه، بحيث يعرضوا عل بقية زملائهم الآخرين نتيجة هذا النقاش.

3. تمرين (3) " النزاع البناء والنزاع الهدام ":

خطوات التمرين: يتم توجيه سؤال للمشاركين حول التمرين السابق(شمس النزاع)، ما الذي كان يعنيه كل مشارك عندما أشار إلى مرادف معين للنزاع، وهل كان يقصد بهذا المرادف أنه مرادف بنّاء، وإيجابي، وحسن؟ أم أنه مرادف هدّام، وسلبياً، يبرز السؤال هنا: على ماذا يعتمد كون الخلاف شيء سلبي /هدام أو إيجابي /بناء؟

بعد نقاش جماعي مع الطلبة يتم الاتفاق على الطريقة التي نتعامل بها مع الموقف، وهي التي تحدد كون النزاع سلبياً، أم إيجابياً، ومن المهم للمدربة أن تقوم بتلخيص هذا الجزء من التمرين بالقول: إن النزاع بحد ذاته ليس شيئاً إيجابياً، أو سلبياً، إن ما يجعل منه إيجابياً، أو سلبياً هو طريقتنا " في التعامل مع الموقف "، وعليه فما هو المطلوب ليتحول النزاع من نزاعٍ هدّام، إلى نزاعٍ بناءٍ؟ ومن أين يبدأ التغيير؟ تم هنا إسناد الخلاصة بآية قرآنية، قال تعالى: ﴿ **إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ**﴾(الرعد:11).

النشاط البيتي: تسجيل أهم ما جاء في الجلسة في دفتر الملاحظات

تقويم الجلسة

الجلسة الثالثة

الموضوع: تحليل و تسلسل النزاع، واختلاف وجهات النظر.

الأهداف:

- التعرف على مفهوم تحليل النزاع، وما هي التساؤلات الأساسية التي يجب أن تثار؛ لاستكشاف مواقف النزاع، وفهمها قبل التدخل فيها.
- ربط مفهوم النزاع بمواقف مدرسية.
- تمييز الطلبة بين مراحل النزاع المختلفة.
- إدراكهم أهمية تشخيص النزاع، والتعامل معه في مرحلة مبكرة.
- تعرف المتدربين إلى أن اختلاف وجهات النظر شيءٌ طبيعيٌّ في الحياة.

الأساليب التدريبية: نقاش، وحوار في مجموعات صغيرة، بطاقة عمل، عرض قصة وتحليلها.

الأدوات التدريبية : بطاقات مكتوب عليها(تعريف النزاع، تسلسل النزاع، تحليل النزاع)، صور تمرين وجهات النظر، أقلام لوحة، أوراق قلاب، لاصق طينة، استمارة الاستجابة للنزاع.

الأنشطة والإجراءات:

يقوم المدرب بتذكير الطلبة بالجلسة السابقة، وخاصة التعريفات التي توصّل إليها الطلبة من خلال تمرين شمس التداعيات، ثم يعرض المدرب بطاقة حول تعريف آخر للنزاع أمام الطلبة؛ للمقارنة بين التعريفات:

النزاع: يتضمن تضارب مصالح بين شخصين أو أكثر حول القيم، أو حول التنافس على المركز، أو السلطة، أو الموارد الشحيحة، وعادة ما يتدخل الوسطاء في النزاعات التي تكون قد وصلت إلى مستويات مختلفة من المدة والتطور، وتختلف هذه المستويات، فمنها الخفي، ومنها الظاهر، ومنها الذي ما زال في طور اندلاعه، كما تتنوع وفقاً لدرجة تنظيمها، ونشاطات أطرافها وحدة التعبير المتعلقة بالمشاعر، والهموم(Moore,2003:39).

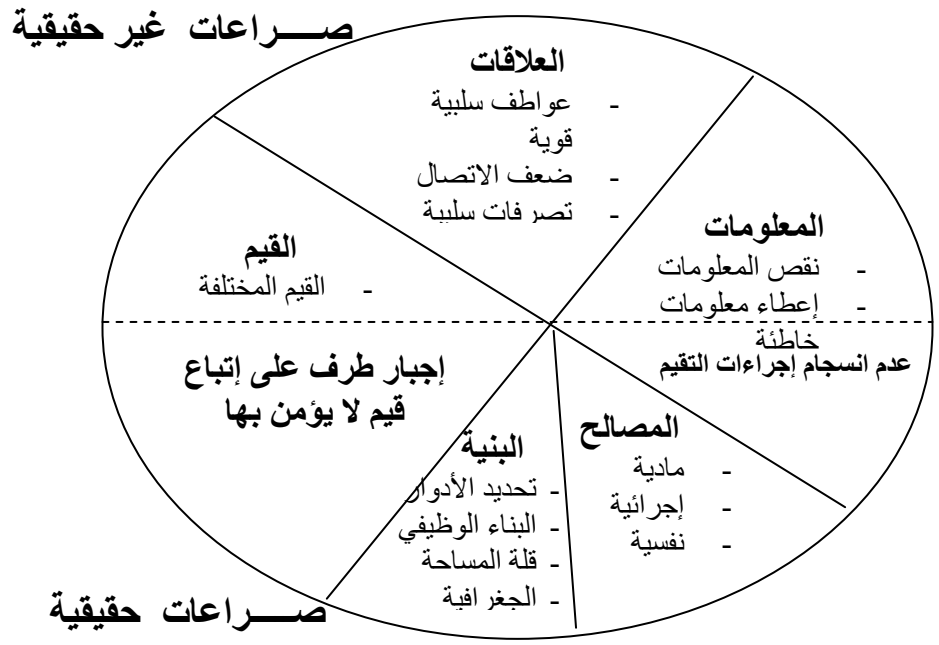
واستكمالاً للتمرين السابق الذي بعنوان " المفهوم الشخصي للنزاع " تقوم المدربة بتوزيع الطلبة إلى نفس مجموعات الجلسة السابقة ليكملوا العمل في النقاش حول:

- كيف بدأ النزاع، وتطور في المواقف التي وصفوها سابقاً؟ وإلى أي مدى تطور؟
- يقوم الطلبة بوصف تطور النزاع حسب التسلسل في نموذج مراحل تسلسل النزاع التالي.

- **نموذج مراحل تسلسل النزاع**

المرحلة	العبارات (التوضيح)
الاختلاف وعدم الاتفاق	
المشكلة	
النزاع	
العنف	
الحرب	

- يقوم الطلبة بذكر أسباب النزاع للمواقف التي استحضروها، كل مجموعة على حدة.
- يقوم المدرب بعرضٍ لدائرة الصراع أمام الطلبة، والتي توضح أسباب النزاع المختلفة.



دائرة الصـــراع

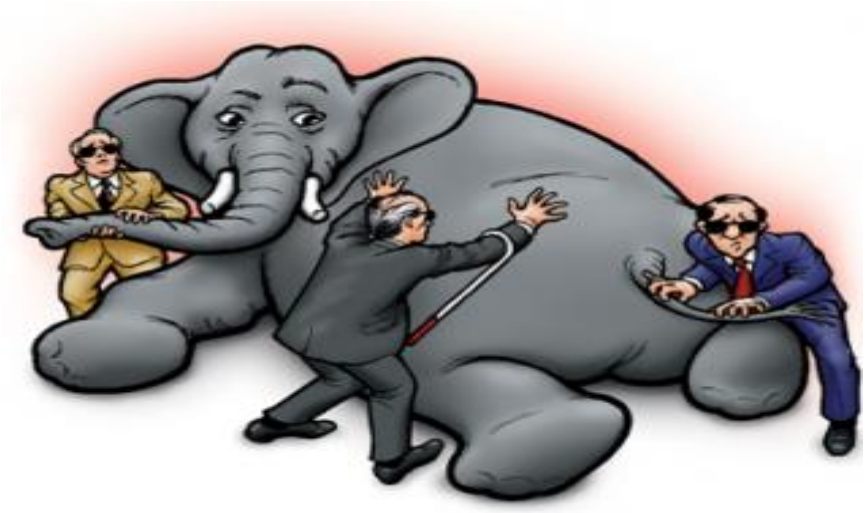
- يناقش المدرب مع الطلبة موضوع فهم النزاع، وتحليله، وما هي الأسئلة التي يجب طرحها، والتي لها علاقة بأطراف النزاع، وأسبابه.
- تحليل النزاع يتطلب معرفة من هم الأطراف المشتركة فيه، وماهي طبيعة أهدافهم، وأسباب اختلافهم أيضاً.
- يعرض المدرب أمام الطلبة بطاقة مكتوب عليها تعريف مفهوم تحليل النزاع: "هو تقييم منهجي لأطراف، ولموضوعات النزاع؛ وذلك بهدف تحديد وسائل سلمية للتعامل مع النزاع".
- مناقشة الطلبة في أهمية استكشاف النزاع في مراحله المبكرة.

تمرين وجهات النظر:

يهدف التمرين الى تعرف المتدربين أن اختلاف وجهات النظر شيءٌ طبيعيٌ في الحياة.

يقوم المدرب بعرض القصة التالية على الطلبة ومن ثم :

- إعطاء فرصة لمناقشة الطلبة حول وجهات نظرهم
- مناقشة أهمية وجهات النظر.
- التأكيد على خلاصة التمرين، وهي: أن اختلاف وجهات النظر شيء طبيعي، وأن فهم وجهات النظر مهم بالنسبة للأطراف المتنازعة.



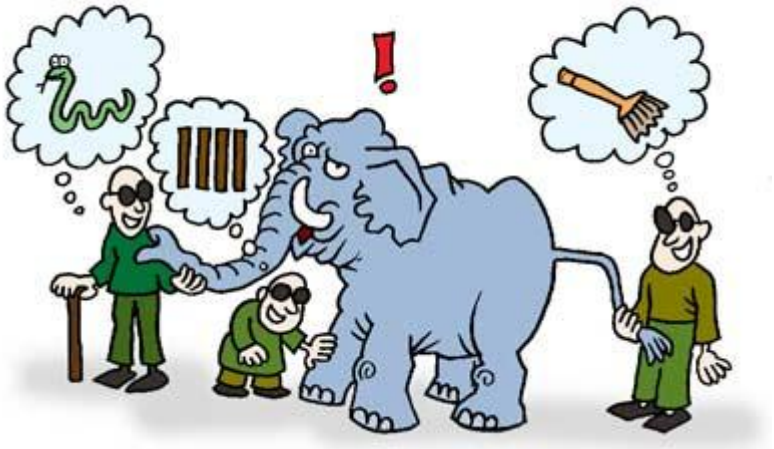
يحكى أن ثلاثة من العميان دخلوا في غرفة بها فيل، وطلب منهم أن يكتشفوا ما هو الفيل ليبدؤوا في وصفه ...، بدأوا في تحسس الفيل، وخرج كل منهم ليبدأ في الوصف :

قال الأول: الفيل هو أربعة عمدان على الأرض!

قال الثاني: الفيل يشبه الثعبان تماماً!

وقال الثالث: الفيل يشبه المكنسة!

وحين وجدوا أنهم مختلفون بدؤوا في الشجار...، وتمسك كل منهم برأيه، وراحوا يتجادلون، ويتهم كل منهم أنه كاذب ومدَّعٍ!



بالتأكيد لاحظت أن الأول أمسك بأرجل الفيل، والثاني بخرطومه، والثالث بذيله...، كل منهم كان يعتمد على برمجته، وتجاربه السابقة...، لكن هل التفتّ إلى تجارب الآخرين؟ " من منهم على خطأ؟ " في القصة السابقة، هل كان أحدهم يكذب؟ بالتأكيد لا، أليس كذلك؟

من الطريف أن الكثيرين منَّا لا يستوعبون فكرة أن للحقيقة أكثر من وجه، فحين نختلف لا يعني هذا أن أحدنا على خطأ! قد نكون جميعا على صواب لكن كلٌ منا يرى مالا يراه الآخر!

(إن لم تكن معنا فأنت ضدنا !)
لأنهم لا يستوعبون فكرة أن رأينا ليس صحيحاً بالضرورة لمجرد أنه رأينا!
لا تعتمد على نظرتك وحدك للأمور، فلا بد من أن تستفيد من آراء الناس،
لأن كلاً منهم يرى ما لا تراه. رأيهم الذي قد يكون صحيحاً، أو على الأقل مفيداً لك.

النشاط البيتي : تسجيل ملاحظات ذاتية حول تحليل وتسلسل النزاع في محيط (الأسرة– المدرسة).
تقويم الجلسة

الجلسة الرابعة

الموضوع: ردود الفعل، والاستجابة اتجاه النزاع.

الأهداف:

- التعرف على النماذج المختلفة لردود الفعل اتجاه النزاع
- مساعدة الطلبة على تحديد ردود أفعالهم اتجاه النزاع، والتعرف على أنماط الاستجابات للنزاع.
- التمييز بين هذه الأنماط سلباً، وإيجاباً.

الأساليب التدريبية: تمرين إحماء، بطاقة عمل، حوار ومناقشة في مجموعات صغيرة حول مواقف نزاع في المدرسة، لعب أدوار.
الأدوات التدريبية: بطاقات عمل حول الاستجابة للنزاع، بطاقات عمل حول أنماط الاستجابة للنزاع، أقلام لوحة، ورق مقوى كبير.

الأنشطة والإجراءات:

1. مع بداية النشاط لهذه الجلسة: يتم التوضيح للمتدربين أننا نستجيب للنزاع، ونتعامل معه بأشكال مختلفة؛ تبعاً لاختلاف الأشخاص، أو الموضوعات، أو الظروف المحيطة.

خطوات التمرين: تطلب المدربة من الطلبة وصف نزاع، أو أكثر، هم أنفسهم كانوا طرفاً فيه، أو أنهم شاهدوا آخرين خبروه، سواء في المنزل أو المدرسة، وفق ورقة عمل (مواقف يحدث فيها النزاع) التالية: مع التأكيد أن تكون أمثلة ومواقف يمكن التعلم منها، وهي أيضاً وسيلة لاختبار مهاراتنا في الاتصال مع الآخرين.

مواقف يحدث فيها النزاع
في المنزل مع الوالدين
في المنزل مع الأشقاء، أو الشقيقات
في المدرسة مع الرفاق
في المدرسة مع المعلمين

يتم توزيع استمارة الاستجابة للنزاع التالية على الطلبة و من خلال التفكير بنزاعات واجهها الطالب مع زملائه في المدرسة، أو خارجها، وكيف استجاب؟ موضحاً لهم أن بعض الاستجابات قد تزيد من النزاعات، أو تقلل منها.

استمارة الاستجابة للنزاع

ضع إشارة(x) مقابل العبارة في العمود المناسب، والتي تظهر استجابتك الفعلية عندما تكون في نزاع مع شخص آخر

العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
1. أصرخ، أو أهدد الطرف الآخر			
2. أتجنب، أو أتجاهل الطرف الآخر			
3. أغير الموضوع			
4. أحاول فهم الطرف الآخر			
5. أشتكي للراشدين			
6. أناديه بأسماء لا يحبها			
7. أتركه يسير في طريقه			
8. أحاول الوصول معه إلى اتفاق			
9. أترك المجال للراشدين ليقرروا من على صواب			
10. أتحدث معه لإيجاد طرق للتوافق			
11. أعتذر له			
12. أضربه، أو أدفعه			
13. أبكي			
14. أجعل الموقف هزلياً			
15. أتظاهر بأن مشاعري لم تتأذ			
أخرى حدد			

بعد الانتهاء من النشاط السابق يعرض المدرب ورقة العمل التي ترتبط بأنماط (الاستجابات للنزاع) مع الطلبة، وهي كالآتي:

أنماط الاستجابة للنزاع

الاستجابة للنزاع بشكل عام تقع ضمن الأنماط الثلاثة التالية:

استجابات هادئة، استجابات عنيفة، استجابات مسئولة.

1. الاستجابات الهادئة: أحياناً نستجيب للنزاع بشكل هادئ، مثل:

- السماح للآخرين بالمقاطعة.
- التردد، والغموض، وعدم الحزم.
- الضعف، والانهزامية.
- عدم القدرة على الإصغاء الفعال.
- الانسحاب من الموقف، وعدم المشاركة في المشاعر.
- الحرص على الظهور بشكل لطيف دائماً.
- الاتصال غير اللفظي، الضعيف.
- تقبل آراء الآخرين مهما كانت.

الاستجابات الهادئة للنزاع تتضمن التجنب، وتجنب النزاع قد يساعد لفترة قصيرة، ولكن التجنب يسبب شكاً في الذات، ويولد شعوراً من القلق على المستقبل، ردود الفعل هذه تعني الربح، أو الخسارة اتجاه النزاع؛ أي: أن هناك شخصاً رابحاً، وآخر خاسراً.

2. الاستجابات العنيفة: أحياناً نستجيب للنزاع بشكل عنيف مثل:

- تهديد الآخرين.
- إيذاء الآخرين معنوياً، وجسدياً.
- دفع الآخرين للتصرف كما نريد.
- عدم الإصغاء للآخرين.
- الاتصال بعين تتسم بالشدة، والحدة.
- إخفاء المعلومات.
- السيطرة على الآخرين.
- الصراخ بكلمات لا نعنيها حقيقة.
- ضرب الآخرين، أو التحطيم بدافع الغضب.

الاستجابات العنيفة للنزاع تتضمن المواجهة العنيفة، فالمواجهة العنيفة بوصفها نمط استجابة للنزاع تعني: أن الفرد يعبر عن الغضب، التهديد الجسدي أو اللفظي، العدوانية، ردود الفعل هذه تعني الربح، أو الخسارة اتجاه النزاع؛ أي: أن هناك شخصاً رابحاً، وآخر خاسرا في النزاع، وهذا الأسلوب يمنع الطرفين المتنازعين من التعاون، والوصول إلى حل مناسب.

3. الاستجابات المسئولة (حل المشكلات): أحياناً نستجيب للنزاع بشكل مسئول، مثل:

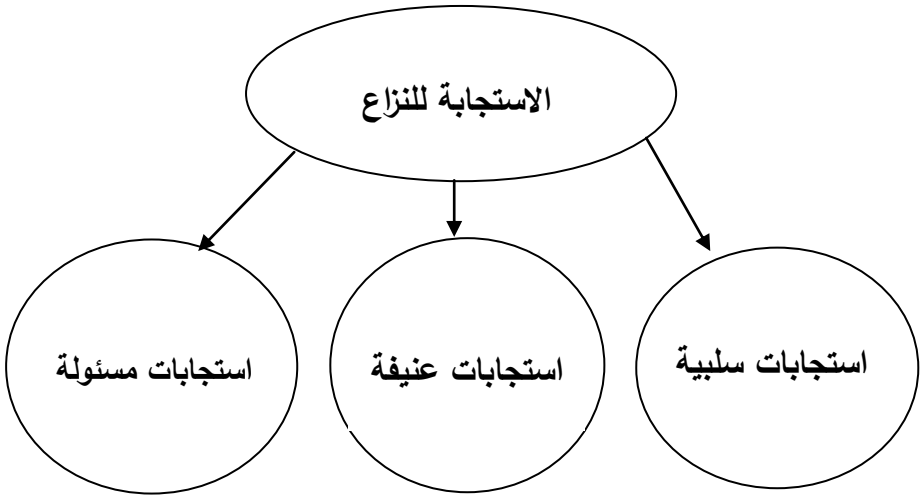
- الاستماع مع نية فهم وجهة نظر الشخص الآخر، وفهم حاجاته.
- التعاون دون التحيز.

- إظهار الاحترام للاختلافات بين الأفراد.
- المساعدة في إيجاد حل للمشكلة يناسب جميع الأطراف.
- التحدث، والتحاور.
- المبادرة في إيجاد حل.
- التعامل مع النزاع بمهارة

إن الاستجابة المسئولة للنزاع تتضمن وجود الاتصال، الاتصال يعني أن يكون هناك فهم مشترك، ولا يعني بالضرورة الموافقة، فالأشخاص في حالة النزاع يسعون أولاً إلى فهم وجهة نظر الطرف الآخر، ومن ثم الفهم الكلي للنزاع، ويطورون حلولاً يكون فيها كلا الطرفين رابحاً (رابح–رابح).

الاستجابة المسئولة للنزاع تعني أن كلا المتنازعين يشبعان حاجاتهما، ولا يكون هناك أي خاسر.

- يُصنِّف الطلبة استجاباتهم على ورقة عمل (الاستجابة للنزاع)، وفق نمط التصنيف في ورقة عمل أنماط الاستجابة للنزاع، مستعيناً بالمخطط التالي، وهو على لوحة كبيرة:



- يُطلبُ من الطلبة أن يدونوا –باختصار– النتائج المحتملة، في حال كون النزاع حُلَّ، أو لم يُحل، بحيث يبين الطالب الفرق بين النزاع والعنف، مستعيناً بورقة عمل نتائج عدم حل النزاع، ونتائج حل النزاع التالية:

<u>نتائج عدم حل النزاع</u>

–استمرار التهديد، واللوم.

–جرح المشاعر، وفشل العلاقات.

–ظهور الانفعالات السلبية العدوانية.

–عدم القدرة على ضبط الذات.

–تدخل أشخاص آخرين؛ بحيث يصبحون جزءاً من النزاع.

–عدم حصول الأشخاص على ما يريدون، أو يحتاجون.

–قد يظهر العنف كنتيجة لعدم حل النزاع.

نتائج التعاون في حل النزاع

-أفكار أفضل قد تطرح لحل المشكلة

-تطور العلاقات، والاتصال مع الآخرين.

-آراء أوضح، من الممكن التعامل مع المشاكل بشكل أفضل.

-يصبح هناك تعاون، وتنسيق.

-يحصل الأفراد على ما يريدون، وما يحتاجون.

-حلول عادلة (فائز-فائز).

إنهاء الجلسة مع ذكر أحد أهداف التدريب، وهو المساعدة على تغيير موقف الطلبة من النزاع، وإيجاد أساليب أفضل للتعامل معه، وليس التخلص من النزاع.

النشاط البيتي : تسجيل المشاركين لملاحظاتهم حول ردود أفعال المحيطين بهم اتجاه النزاع.

تقويم الجلسة

الجلسة الخامسة:

الموضوع: الموروثات الثقافية، والمنظور الإسلامي في التعامل مع النزاع.

الأهداف :

- التعرف على بعض الموروثات الثقافية الاجتماعية الإيجابية، والسلبية في التعامل مع النزاعات.
- تعزيز التفكير النقدي لدى الطلبة اتجاه الموروث الثقافي المتعلق بالنزاع، وكيفية التعامل معه.
- التعرف على طرق حل النزاع المتبعة في المجتمع الفلسطيني، ومنها الوساطة.
- التعرف على القيم الإسلامية في التسامح، والدعوة إلى السلم.
- التعرف على طرق حل النزاع في الإسلام.
- تغذية راجعة.

الأساليب التدريبية: الحوار والمناقشة، مجموعات عمل صغيرة.

الادوات التدريبية : أوراق قلاب، أقلام لوحة، لاصق، بطاقات تعريف ببعض طرق حل النزاع.

الأنشطة والإجراءات:

- عرض فيلم فيديو كوميدي محلي بعنوان " طوشة "، يوضح موروثات اجتماعية في التعامل مع النزاع، والطرق العشائرية المتعارف عليها في حل النزاع، ويتم فتح باب النقاش حول الفيلم.

- عرض بطاقات أمام المتدربين كتب فيها تعريف ببعض طرق حل النزاع المتبعة، مثل:
  - البطاقة الأولى: التفاوض، وهو عملية حل نزاع يناقش فيها اثنان، أو أكثر من الناس بشكل تطوعي، اختلافاتهم في محاولة للوصول إلى قرار مشترك حول اهتماماتهم المشتركة.
  - البطاقة الثانية: التحكيم، وهو عملية حل نزاع يقوم فيها طرف ثالث (المحكم) بالتدخل لحل النزاع عن طريق طرح خطوط قانونية ينطلق منها فارضاً حل النزاع على الأطراف.
  - البطاقة الثالثة: الوساطة، وهي عملية حل نزاع يقوم فيها طرف ثالث محايد، وبشكل طوعي " الوسيط "، بالتدخل لحل النزاع، وذلك بمساعدة الأطراف المتنازعة للوصول بأنفسهم الى اتفاقية خاصة بهم، ومقبولة لديهم.
- توزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة، بحيث يطلب منهم استحضار أمثلة، وأقوال شعبية حول النزاع، وطرق التعامل معه، ثم تعرض كل مجموعة صغيرة تعرض ما كتبت أمام المجموعة الكبيرة، من الأمثال الشعبية التي تم عرضها بواسطة الطلبة، مثل:
  - "تروِّح ضارب، ولا تروِّح مضروب".
  - " أنا وأخوي على ابن عمي، وأنا وابن عمي على الغريب ".
  - " الجار للجار، ولو جار"، وقولهم: " يا جاري إنت بحالك، وأنا بحالي "، فالأول يدعو إلى التضامن مع الجار في كل حال، والثاني يدعو إلى الانصراف عنه.
  - " طُخُّه، وصيبه وقول نصيبه ".
  - " اجريها عوج بدها بابوج ".
  - " الصلح خير ".
- يقوم المدرب بتشجيع الطلبة على النقاش والحوار، والتمييز بين ما هو إيجابي، وما هو سلبي.
- يقوم المدرب بعرض بطاقات أمام الطلاب كتب فيها بعض آيات من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة حول نبذ العنف، والنزاع، والدعوة إلى التسامح، والصلح، ومنها قول تعالى:
  - ﴿ لا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلاَّ مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلاحٍ بَيْنَ النَّاسِ﴾ (النساء: 114).
  - ﴿ وَالصُّلْحُ خَيْرٌ ﴾ (النساء: 128).
  - ﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الحجرات: 10).

- ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْراً مِنْهُمْ وَلا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْراً مِنْهُنَّ وَلا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلا تَنَابَزُوا بِالأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُوْلَئِكَ هُمْ الظَّالِمُونَ﴾ (الحجرات: 11).

أمَّا ما ورد من الأحاديث النبوية الشريفة، قول رسول الله ﷺ:

- " ألا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم، أفشوا السلام بينكم " رواه البخاري.
- " والذي نفسي بيده، لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، أو أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم، أفشوا السلام بينكم ".
- " ألا أخبركم أفضل من درجة الصيام، والصلاة، والصدقة؟ قالوا: بلى، يا رسول الله، قال: إصلاح ذات البين ".
- " لا تقاطعوا، ولا تدابروا، ولا تباغضوا، ولا تحاسدوا، وكونوا عباد الله إخواناً ".

- " من موجبات الرحمة : إفشاء السلام، وإدخال الرفق ".
- واستحضر الطلاب قصة سينا محمد ﷺ، حل الخلاف الذي نشب بين رؤساء القبائل العربية، في قضية إرجاع الحجر الأسود إلى مكانه، ولولا حكمة الرسول الأمين ﷺ، في حل النزاع، لنشبت الحروب، والدمار بين القبائل.

النشاط البيتي : يطلب من المشاركين جمع بعض الأمثال، والقصص الشعبية و ما جاء في التراث الاسلامي حول طرق حل النزاع.

تقويم الجلسة

الجلسة السادسة

الموضوع: مفهوم الوساطة الطلابية، والوسيط.

الأهداف :

- تعرف الطلبة على مفهوم الوساطة الطلابية.
- التعرف على أنواع برامج الوساطة الطلابية في المدارس.
- التعرف على مبادئ عملية الوساطة.
- التعرف على مفهوم الوسيط، وخصائصه، ودوره.
- التعرف على فوائد الوساطة الطلابية في حل الخلافات المدرسية.
- التعرف على الفوائد التي تعود على الوسيط.
- التعرف على الحالات التي لا يمكن التوسط فيها.

- التعرف على جميع مراحل الوساطة الطلابية بشكل مختصر.

الأساليب التدريبية: تمرين إحماء، لعب أدوار، تمارين تدريبية، نقاش.

الأدوات التدريبية: أقلام لوحة، بطاقات عمل حول مفهوم الوساطة الطلابية، و مفهوم الوسيط ودوره، و مبادئ الوساطة، استبيان التواصل الفعال.

الأنشطة والإجراءات:

- يُطلب من اثنين من الطلبة التبرع للعب دور في مشكلة ما.
- سؤال الطلبة حول الأشخاص الذين يتدخلون للحل عند وقوع مشكلة، أو نزاع ما.
- يتم تسجيل الإجابات كما هي، بعيدة عن التكرار.
- يقوم المدرب بدور المتدخل في النزاع بصورة سلبية بين اثنين من الطلبة المتطوعين.
- مناقشة في المجموعة الكبيرة حول ملاحظات الطلبة لدور المتدخل.
- يقوم المدرب مرة أخرى بالتدخل، هذه المرة بصورة إيجابية مع نفس الطلبة المتطوعين، أو اثنين آخرين.
- مناقشة في المجموعة الكبيرة من خلال مقارنة دور المتدخل في الحالتين السابقتين.
- الطلب من الطلبة إعطاء تعريفات مختلفة لكلمة الوساطة والوسيط، يتم تدوينها، واستعراضها على لوحة كبيرة.

يقوم المدرب بعرض ورقة عمل أمام الطلبة و التي تحتوي على تعريفات لمفهوم الوساطة، ومفهوم الوسيط، وخصائصه، ومبادئ عملية الوساطة.

ورقة العمل

مفهوم الوساطة: عملية اتصال بين أفراد يشتركون في مشكلة محددة، يتعاون معهم طرف محايد، يعملون معاً لحل المشكلة بشكل سلمي، وعادل، وهو أسلوب لحل النزاعات بين المتنازعين، يعطي فيه الفرصة لكل المتنازعين، لأن يجلسوا وجهاً لوجه، ويتحدثوا، لا يقاطع بعضهم بعضاً، كل منهم يستمع لوجهة نظر الطرف الآخر، وبعد تحديد المشكلة يصل كل منهم إلى حل عادل(رابح- رابح)، وفي النهاية يصلون إلى اتفاقية عليهم الالتزام ببنودها.

الوسيط: طرف محايد، عندما يتدخل لحل مشكلة بين متخاصمين يسمى وسيط، وهو مدرب بشكل خاص؛ لكي يساعد الآخرين على حل نزاعاتهم عن طريق الحوار، والمناقشة.

خصائص الوسيط:

1. الوسيط إنسان محايد، موضوعي ليس قاضياً يصدر أحكاماً، لا يتحيز لأي طرف، عادل لا يتأثر بانفعالات أي من الأطراف، وإذا ما تحيز اتجاه طرف دون آخر فقد سيطرته على الوضع، وأوقف عملية الوساطة.

يسال المدرب الأسئلة التالية:

- هل تستطيع أن تكون محايداً فيما لو مررت بموقف كنت حكماً فيه؟
- هل تستطيع أن تكون محايداً لو كان أحد المتنازعين صديقك؟
- هل تستطيع أن تذكر موقفاً كنت محايداً فيه؟

2. الوسيط إنسان مصغٍ، ومتعاطف، لديه مهارة الإصغاء القائمة على فهم ما يفكر به المتنازعان، وما يشعران به، يجب أن يكون مصغياً، ومتعاطفاً، حتى يستطيع أن يفهم كلا المتنازعين، مما يساعد على الاتصال، والفهم الفعال.
3. الوسيط إنسان محترم، ويحترم الآخرين، يتعامل مع كلا الطرفين باحترام دون أن يعطي أحكاماً عشوائية، وهذا لا يعني أن يكون موافقاً على كل ما يقال، وإنما يحترم مشاعر الآخرين، ومعتقداتهم.
4. الوسيط إنسان جدير بالثقة، يبني أجواء من الثقة من خلال محافظته على سرية المعلومات، يتجنب النقاش بالمشكلة مع رفاق المتنازعين، يساعد المتنازعين على حل مشكلتهم باختيار البدائل التي تناسبهم، دون أن يكون له دور الدافع اتجاه الحل، يسال المدرب الأسئلة التالية:

- هل يستطيع الإنسان الذي يغلق عينيه أن يثق بالطرف الآخر؟
- ماذا يمكن أن تضيف هذه الخبرة في الإبقاء على السرية في جلسات التدريب على الوساطة؟

5. الوسيط إنسان يساعد الأفراد الآخرين على العمل معاً، وهو مسئول عن عملية الوساطة، وليس عن إيجاد الحل الذي هو مسؤولية المتنازعين ليتوصلوا إلى إيجاد حل مناسب بالتعاون معا.

الوسيط ليس:

* قاضي يقرر من المصيب، ومن هو المخطئ.
* شخص يعطي أوامر، أو نصائح.
* شخص يتحدث عن الآخرين، ويفشي الأسرار.

مبادئ في الوساطة الطلابية:

تأخذ عملية الوساطة شكل التنسيق والفهم لحل المشكلة، وتقوم عملية الوساطة الطلابية على مبادئ حتى يتم الوصول إلى حل بناء للمشكلة.

على الأطراف أن تلتزم بما يلي:

- الجلوس بهدوء، وضبط انفعال الغضب، وأي مشاعر سلبية أخرى.
- التركيز على المشكلة، وعدم إلقاء اللوم على أي طرف.
- التعبير عن المشاعر، والاحتياجات.
- فهم وجهة نظر كل طرف للآخر، واحترامها.
- التنسيق لإيجاد حلول ملائمة لكلا الطرفين.

يقوم المدرب بمناقشة الفوائد التي تعود على الطالب الوسيط. كما يعرض أنواع الوساطة الطلابية بنوعيها المكتبية، والمباشرة. كما يتم مناقشة متى لا يجوز التوسط، وفي أي الحالات.

في النهاية، يتم عرض حالة عملية لوساطة طلابية (ملحق 12) ، يقوم بها طلاب تدربوا عليها مسبقاً بواسطة المرشدة /المرشد في المدرسة.

بعد الانتهاء من عرض المقطع، يتم مناقشة الأسئلة التالية:

- ما الذي تم القيام به في تمثيل هذا الدور؟
- هل يبدو هذا نموذجاً يمكن تطبيقه في مدرستك؟
- ما دور الوسيط حسب العرض؟

النشاط البيتي: التدريب على نموذج الوساطة الطلابية كاملة(ملحق 12).

تقويم الجلسة

الجلسة السابعة والثامنة

الموضوع: من مهارات الوساطة الطلابية: مهارات الاتصال والتواصل الجزء (1) و الجزء(2)

الأهداف :

- تعريف الطلبة بأهمية التواصل الفعال.
- تعريف الطلبة بمعوقات التواصل
- إكساب الطلاب مهارات الاصغاء الفعال
- إكساب الطلبة مهارات إعادة الصياغة
- إدراك أهمية إعادة الصياغة في عملية الوساطة.

الأساليب التدريبية: لعب أدوار، تمرينات تدريبية، بطاقات عمل، تمثيل أدوار، نقاش وحوار

الأدوات التدريبية: بطاقة مهارات التواصل، بطاقة الإصغاء الفعال.

الأنشطة والإجراءات: ارجو ترتيب الجدول القادم بشكل جيد ، لانه جدول واحد

1. يقوم المدرب بمناقشة مفهوم التواصل و اهمية التواصل الفعال مع الطلبة المشاركين ، والاستعانة بمضمون ورقة العمل التالية:

ماذا نعني بالتواصل؟

التواصل يحدث عندما يصغي المستمعإلى المتحدث، ويفهم فكرة المتحدث، ومشاعره، وغالباً ما يحدث النزاع؛ بسبب التواصل الضعيف بين الناس، وهناك نوعان للتواصل؛ التواصل اللفظي: الذي يستخدم الكلمات المنطوقة، أو المكتوبة، والتواصل غير اللفظي: وهو الذي يستخدم لغة الجسم، ونبرة الصوت. كما أن التواصل الفعال عملية تشاركيه تعاونية لحل النزاع، وأن النزاع غالباً ما يظهر، ويستمر؛ بسبب مشكلات التواصل التالية:

- الناس في النزاع –ربما– لا يتحدثون مع بعضهم البعض
- وهم ربما لا يستمعون لبعضهم عندما يتحدثون.
- ربما يتحدثون بطريقة تجعل من الصعب على الطرف الآخر أن يستقبل الرسالة، ويفهمها.
- سوء الفهم، أو سوء التفسير المصاحب للتواصل الفعال.
- توجيه اللوم، والتقريع للآخر.

لذلك يحتاج الوسيط إلى أن يتدرب على مهارات التواصل، واستراتيجياته، للتغلب على معوقات التواصل في أثناء التوسط، ويمكن للوسيط أن يقدم مساعدته بطريقتين: الأولى، تقديم نموذج جيد لمهارات الاتصال، والثانية: تعليم الأطراف، وتدريبهم على كيفية إقامة اتصال أفضل بينهم عند مواقف معينة في عملية الوساطة.

2. لتعريف الطلبة بمعوقات التواصل، يقوم المدرب بتنفيذ التمرين التالي بعنوان معوقات التواصل،حيث يتم الطلب من سبعة طلبة متطوعين الجلوس على شكل دائرة، و وضع إحدى الملصقات التالية على جبين كل منهم دون أن يعرف ماذا كتب عليها:(قاطعني، أعطني نصيحة، اسخر مني، انتقدني، لا تهتم بما أقول، عدم التواصل بالعين، النظر إلى الخارج والالتفات للخلف). اطلب منهم إدارة موضوع يتعلق بالتحضير لحفل في داخل المدرسة،على أن تعكس ردود فعل كل منهم واستفساراته على الملصق الموضوع على جبين الطرف الآخر موضوع الحديث. ترك مجموعة من المتطوعين يديرون النقاش . و يقوم المدرب بسؤال المشاركين حول النقاط التالية :

– كيف كان تواصلهم كفريق؟ مع التركيز في أثناء النقاش على أن ما حدث يمثل شكلاً من أشكال التواصل الذي يحدث يومياً في حياتنا، ولكنه تواصل غير فعال أبداً، و قبل أن تنزع الملصقات، يتم سؤال كل من المتطوعين السبعة في التمرين ،حول ما يعتقد أنه مكتوب على الملصق الموضوع على جبينه، وما هو شعوره حيال الزميل الذي تصرف وفق ما هو مكتوب.

– و يقوم المدرب بتوضيح أن فكرة الملصقات تمثل سلوك الأفراد الفعلي في أثناء التواصل، وأن هذه الأنماط السلوكية تؤثر في فاعلية الاتصال بين الأفراد.

3. يقوم المدرب بمناقشة ورقة العمل التالية مع الطلبة، حول الإصغاء الفعال

ورقة العمل: الإصغاء الفعال

لمساعدة المتنازعين على الاتصال، يستخدم الوسيط مهارات الاصغاء الفعال التالية:

- الحضور.
- التلخيص.
- التوضيح.
- إعادة الصياغة.

هذا يعني أن الإصغاء يتطلب أن يكون الوسيط فعالاً، وليس سلبياً، وهو فرصة للتقرب من المتنازعين، والإصغاء الفعال يعني أن تكون منصتاً للآخرين، بطريقة تجعلك على صلة وثيقة بهم، وهو لا يعني أن تسمع فقط، وإنما يعني أنك تفهم، وتلخص ما سمعته.

السلوك الحضوري attending skills: يعني اتصال غير لفظي (حركة الأيدي، الاتصال البصري، تعبيرات الوجه... إلخ)؛ لإشعار المتحدث أنك مصغ ومهتم، وتتمنى لو أنك تفهم كل ما يذكر، ومن المهم للوسيط أن يظهر السلوك الحضوري للمتنازعين عندما يتحدث، أو يصغي.

التلخيص summarization: يعني أنك تقوم بمهمتين في الوقت نفسه، الأولى: تعيد الحقائق بذكر النقاط المهمة، وتركز على الاهتمامات، وتحث المتحدث على ذكر المزيد من المعلومات، والثانية: تعكس المشاعر حيال النزاع، إذ إنه من المهم عند التلخيص أن تذكر المشاعر، بالإضافة إلى الحقائق.

التوضيح clarification: التوضيح، أو الاستيضاح يعني استخدام الأسئلة المفتوحة التي تتطلب الاستجابة بطرق عدة، وتساعد الفرد على الاستمرار في الحديث لإعطاء المزيد من المعلومات، مثل الاسئلة التي تبدأ : ب متى...، أين...، كيف...، ماذا...؟

إعادة الصياغة paraphrasing: تعني أن تقول في كلماتك الخاصة ما قاله شخص آخر، وتعني إعادة تكرار المشاعر، والحقائق.

4. و لاكساب الطلبة مهارات عملية في الإصغاء الفعال يتم تنفيذ التمرين التالي : يقوم المدرب بتشكيل مجموعات من ثلاثة طلبة، أعط كلاً منهم رقماً (1 أو 2 أو 3) واطلب منهم لعب دور المتحدث، المصغي، المراقب حسب الجدول التالي:

	الطالب الأول	**الطالب الثاني**	**الطالب الثالث**
الجولة الأولى	المتحدث	المصغي	المراقب
الجولة الثانية	المراقب	المتحدث	المصغي
الجولة الثالثة	المصغي	المراقب	المتحدث

في كل جولة على المتحدث طرح موضوع إيجابي ممتع حدث معه، على المستمع الإصغاء من خلال (إبداء السلوك الحضوري، النظر في العيون، طرح أسئلة استيضاحية، إعادة الصياغة، تلخيص محتوى الكلام). في حين أنه على المراقب تسجيل ملاحظاته على الجلسة، وتقديم التغذية الراجعة. و يقوم المدرب بمناقشة الطلبة مستعيناً بالأسئلة التالية:

- هل كان المستمع مصغياً؟
- ماذا فعل حتى يشير إلى أنه يصغي؟
- كيف كانت استجابات المتحدث؟
- ما شعور المتحدث؟
- ما شعور المصغي؟

- هل تجد من الصعوبة أن تصغي من دون أن تقاطع ؟
- هل كانت لديك رغبة في سؤال المتحدث؟

النشاط البيتي(للجزء الاول): نشاط (1): توزيع بطاقة مهارات التواصل الفعال لتعبئتها في البيت.

نشاط (2): ملاحظة التواصل في محيط البيت، والمدرسة، وتدوين معوقات التواصل، وعوامل نجاحه.

(للجزء الثاني) ، نشاط (1): ممارسة مهارات الاصغاء الجيد.

بطاقة مهارات التواصل الفعال:

ضع إشارة x مقابل العبارة في العمود الذي يناسبك:

الفقرة	دائماً	أحياناً	أبداً
1- هل تقوم باتصال بصري؟			
2- هل تراقب تعابير وجه الشخص الذي تحدثه، وحركاته؟			
3- هل تحاول معرفة أفكار الفرد ومشاعره؟			
4- هل تبتعد عن المقاطعة حتى لو كنت تعرف ما يريد أن يتكلم به الشخص؟			
5- هل تطرح أسئلة للاستيضاح عن المعلومات؟			
6- هل تهز راسك أو تستعمل الإيماءات لإظهار اهتمامك؟			
7- هل تصغي، حتى لو كنت لا تحب المتحدث أو توافقه على الرأي؟			
8- هل تتجاهل المشتتات الخارجية؟			
9- هل تصغي إلى النقاط المهمة وتتذكرها؟			
10- هل تصدر أحكاما على ما يقال؟			
11- هل تبقى حيادياً؟			

تقويم الجلسة:

الجلسة التاسعة

الموضوع: مراحل تطبيق الوساطة الطلابية: المرحلة الأولى، والثانية.

الأهداف:

- التعرف على مراحل الوساطة الطلابية بشكل مبسط، ومختصر.
- التعرف على المرحلة الأولى من عملية الوساطة الطلابية: تحديد الأدوار، والقواعد.
- التعرف على خطوات المرحلة الثانية من عملية الوساطة.
- التدريب على تنفيذ المرحلتين الأولى، والثانية من عملية الوساطة.

الأساليب التدريبية: لعب أدوار، نقاش.

الأدوات التدريبية: بطاقة عمل، أوراق بوستر، أقلام لوحة.

الأنشطة والإجراءات: يقوم المدرب بعرض ورقة العمل أمام الطلبة حول مراحل الوساطة الطلابية بشكل عام ومناقشتها في المجموعة الكبيرة، وهي كما يلي:

مراحل عملية الوساطة الطلابية

- الموافقة على الوساطة، وتحديد الأدوار، والقواعد.
- سماع القصة، وجمع المعلومات.
- التقريب في وجهات النظَر.
- التأكيد على الاهتمامات، وليس المواقف.
- طرح البدائل، تقييمها، واختيار الأفضل (رابح–رابح).
- عقد الاتفاقية.

ثم يبدأ المدرب بالتعريف، والتدريب حول المرحلة الأولى من الوساطة الطلابية بشكل أكثر تفصيلا ، ومناقشة أهداف المرحلة، وهي:

- التقديم، وشرح عملية الوساطة.
- تخفيف حدة التوتر بين الأطراف.
- أخذ موافقة الأطراف على القواعد، والأسس خلال عملية الوساطة.
- أخذ موافقة الأطراف للدخول في عملية الوساطة.

يعرض المدرب بوسترا أمام الطلبة مكتوب عليه الخطوات الأربعة "، وهي كالتالي:

الخطوة	الإجراءات
الخطوة الأولى: قدم نفسك، واشرح عملية الوساطة.	– التحرك نحو الموقع المحدد (حسب جدول المناوبة المحدد مسبقاً) – تبنى الوسيط موقف الاستعداد(للتدخل السريع خلال العشر ثوانٍ، قبل تطور النزاع) يتقدم الوسيط مسرعاً نحو طرفي النزاع، ويسأل: هل يوجد مشكلة؟ إذا كان الجواب بنعم يكمل كالتالي: الوسيط: مرحباً، اسمي. . . . . في الصف:. . . . . ، وأعمل كوسيط متطوع في المدرسة، وأنا هنا طرف محايد، سأساعدكما عن طريق الحوار والمناقشة، لست قاضياً يصدر أحكاماً، سأصغي جيداً لكل منكما حتى أستطيع أن أفهمكما، أحترم مشاعركما، وأفكاركما، أساعدكما على حل مشكلتكما باختيار البدائل التي تناسبكما، وأحافظ على أسراركما، وإذا رغبتما يمكن توقيع اتفاقية حول ما توصلتم إليه، هل تقبلان بوساطة، إن كان الجواب (نعم)، نكمل التالي: الوسيط: الطلب من الطالبين المتنازعين التعريف بأنفسهما. الطالب المتنازع 1: أسمي. . . . . في الصف:. . . . .

	الطالب المتنازع 2:اسمي. . . .. في الصف:. . . . . . ثم التوجه إلى مكان هادئ مع الحرص أن يمشي الوسيط بين الطرفين المتنازعين، وهذا يساعد على إيقاف حدة التوتر بين الطرفين.
الخطوة الثانية: اشرح القواعد، وخذ الموافقة على كل قاعدة من كل طرف.	يوجه الوسيط الحديث إلى الطرفين المتنازعين، حتى تنجح عملية الوساطة، علينا احترام القواعد التالية: - الجلوس بهدوء، وضبط انفعال الغضب، وأي مشاعر سلبية أخرى. - عدم المقاطعة أثناء الحديث. - أتوقع منكما عدم التشاجر اللفظي، أو الجسدي، وعدم استخدام الإساءة، أو التجريح. - كل منكما سينال الفرصة الكاملة للتحدث عن المشكلة، ويعبر عن مشاعره، وأفكاره اتجاهها. - من المهم الاستماع جيداً لما يقوله الطرف الأخر. - سيقوم الوسيط بتلخيص ما يسمعه، ويعكس أفكار كل منكما، ومشاعره. - كل شيء يتم نقاشه سيبقى سراً. - لن يتم نقاش أي شيء محرج، أو يسئ للطرف الأخر. - التركيز على المشكلة، وعدم إلقاء اللوم على أي طرف، بل فهم وجهة نظر كل طرف للآخر، واحترامه. - التعاون جميعاً لحل المشكلة . - سيتم طرح بدائل، وحلول من خلالكما، والتوصل إلى الحل الأنسب الذي يرضى عنه الطرفان. - إذا رغبتم يمكن توقيع اتفاقية حول ما تتوصلون إليه في النهاية.
الخطوة الثالثة: اسأل إذا كانت هناك أية قواعد أخرى أو أية أسئلة.	- هل هناك قواعد أخرى تحتاجونها لتسهيل عملية الوساطة؟ - هل هناك أي استفسار ؟ - هل توافقان على عملية الوساطة، وقواعدها؟ - الطالب 1: نعم أوافق. - الطالب2: نعم أوافق.
الخطوة الرابعة: اتفق مع الأطراف على من سيبدأ في الحديث.	- من يرغب بالبدء في الحديث؟

يناقش المدرب أهداف المرحلة الثانية مع الطلبة ، وهي:

- إكساب الطلبة مهارات جمع المعلومات، عن موقف النزاع.

- تحديد المشكلة.
- التعرف على مشاعر الأطراف.

ثم يعرف المدرب الطلبة على الخطوات الخمس في المرحلة الثانية، من مراحل الوساطة الطلابية مستعينا بورقة العمل، (جمع المعلومات، وسماع القصة) التالية:

الخطوة	الإجراء
الخطوة الأولى: وضح المشكلة من وجهة نظر الأطراف، وشعورهم اتجاهها	– كل طرف يحكي قصته، ويعبر عن مشاعره. – هل تستطيع أن تخبرنا ماذا حدث؟ – هل تصف لنا كيف ترى الموقف؟
الخطوة الثانية: اسأل أسئلة مفتوحة النهاية لجمع أكبر كم من المعلومات.	– متى حدثت المشكلة؟ – لمن حدثت المشكلة؟ أو من هم أطراف النزاع؟ – أين حدث ذلك؟ كيف حدث ذلك؟ – لماذا حدث ذلك؟ – منذ متى تعرفون بعضكما البعض؟ – أخبرونا المزيد عن . . . . .
الخطوة الثالثة: اسأل الأطراف عن مشاعرهم.	– ماذا تشعر اتجاه ما حدث؟ – ما شعورك تجاه هذه المشكلة؟
الخطوة الرابعة: إعادة الصياغة للأفكار، والمشاعر بواسطة الوسيط).	– أفهم من حديثك : . . . . . . – هل تقصد أن تقول: . . . . . ؟ – يبدو أنك تعطي انطباع بأنك . . . . .
الخطوة الخامسة: اسأل إن كان هناك أي إضافات	– هل ترغب في إضافة المزيد؟

بعد ذلك يقوم المدرب بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، كل مجموعة مكونة من ثلاثة أشخاص، يتفقون على موقف نزاع بحيث يتولون مهمة لعب الأدوار، ويمارس كل منهم دور الوسيط، ودور المتنازع، ويتدربون على تطبيق المرحلة الأولى، والثانية، مستعيناً بالخطوات السابق ذكرها، والمعروضة أمامهم على اللوحة.

يتأكد المدرب أن كلاً من المشاركين لعب دور الوسيط، و يقوم بالمناقشة في المجموعة الكبيرة حول الأسئلة التالية:

- ما الأشياء التي نفذها الوسيط بطريقة جيدة؟
- ما الأشياء التي لا تزال بحاجة إلى تحسين؟
- سؤال يوجه للمتنازعين، هل وثقتم بالوسطاء؟

- هل قام الوسطاء بشرح خطوات المرحلة الأولى، والثانية، وتوضيحهما بشكل جيد؟

يختتم المدرب الجلسة مع التركيز على النقاط الأساسية التالية:

- البدء الفعال يؤثر في نتائج الوساطة، من خلال التأكيد على أهمية دور الوسيط.
- الالتزام بالمبادئ الأساسية يؤدي إلى الوصول إلى نتيجة (رابح–رابح).
- الفهم الواضح للقواعد الأساسية ضروري لنجاح عملية الوساطة.
- من الضروري للمتنازعين أن يعرفا أن الوسيط وجد لمساعدتهما للوصول إلى حل للخلاف فيما بينهما، وليس للحكم على من هو على صواب، ومن هو على خطأ.

النشاط البيتي : تحفيز المشاركين على التدريب البيتي حول تطبيق المرحلتين الأولى، والثانية.

تقويم الجلسة

الجلسة العاشرة

الموضوع: التدريب على المرحلتين الثالثة، والرابعة من مراحل الوساطة الطلابية.

الأهداف :

- التعرف على خطوات المرحلتين الثالثة، والرابعة.
- إكساب الطلبة مهارات التركيز على الاهتمامات حتى نهاية عملية الوساطة.
- التدريب على تنفيذ المرحلة الثالثة، والرابعة.

الأساليب التدريبية: تمثيل أدوار، مناقشة وحوار.

الأدوات التدريبية : أوراق برستل، لوح، أقلام لوحة.

الأنشطة والإجراءات: يناقش المدرب أهداف المرحلة الثالثة، وهي:

- إكساب الطلبة مهارات في تقريب وجهات النظر.
- التعرف على خطوات المرحلة الثالثة من مراحل الوساطة الطلابية مستعيناً بورقة العمل – التقريب في وجهات النظر – التالية:

ورقة العمل: التقريب في وجهات النظر

الخطوة	الإجراء
الخطوة الأولى: اشرح للأطراف بأنك ستطلب من كل منهم أن يقول ما سمعه من الطرف الآخر، وأن يعكس مشاعره.	• للتأكد من أن كل طرف يفهم وجهة نظر الطرف الآخر، سنطلب منكم أن تعيدوا ما سمعتم. • تذكر أن عملية ذكر وجهة نظر الطرف الآخر لا يعني أنك موافق عليها. • هل يمكنك أن تلخص ما سمعته من زميلك؟ • هل يمكنك أن تخبرني عن مشاعر زميلك اتجاه المشكلة؟
الخطوة الثانية: افحص أهم	• إذن سمعتك تقول أنك تفهم وجهة نظر زميلك بأنه. . . . . ..

النقاط، وحدد أهم العناصر، وكذلك المشاعر.	• وأنه يشعر. . . . . . • كما فهمت هنا الموقف. . . . . . • ما تقولانه أنتما الاثنان هو. . . . .

ثم يناقش المدرب أهداف المرحلة الرابعة، وهي:

- إكساب الطلبة مهارات التركيز على الاهتمامات حتى نهاية عملية الوساطة
- التعرف على خطوات المرحلة الرابعة من مراحل الوساطة الطلابية مستعيناً برواية القصة التالية على الطلبة:

هدى ودواليا، وحبة البرتقال

هدى ودواليا توأم، تقضيان وقتاً ممتعاً مع بعضهما البعض، وفي يوم من الأيام دخلتا في نزاع حول آخر حبة برتقال في المنزل، وأخيراً توجهتا نحو الأم لحل المشكلة، وحتى تكون الأم عادلة قامت بتقسيم البرتقالة إلى قسمين، وأعطت كلاً منهما النصف، وبعدها أخذت كل منهما تصرخ، تريد نصف الأخرى، ولكن الأم لم تستطع معرفة ما حدث، فقد كانت تعتقد أن تقسيم البرتقالة إلى نصفين هو الحل الأمثل للمشكلة.

يتوقف المدرب هنا، ويسأل الطلبة:

- ماذا تريد هدى؟ - ماذا تريد داليا؟ - لماذا لم يكن حل الأم فعالاً؟

ثم يكمل المدرب القصة،عندما اكتشفت الأم أخيراً أنها أخطأت، سألت هدى : ماذا حدث؟ فأجابت هدى إن نصف الحبة لا يكفي لتحضير كوب من العصير، في حين ذكرت داليا أن نصف البرتقالة لا يكفي لعمل فطيرة برتقال.

يتوقف المدرب هنا ويسأل الطلبة:

- ما الذي تريده هدى؟ - ما الذي تريده داليا؟ - ماذا تعلمتم من هذه القصة؟

☒ هنا يوضح المدرب بأنه عادة ما يأخذ الفرد موقفاً من النزاع، وفي الكثير من الحالات من المستحيل أن تجد حلولاً للنزاعات بين الطرفين، من خلال التركيز على الموقف؛ أي: أن أي اتفاق يركز على الموقف وحده، ويستثني اهتمامات الأفراد، وحاجاتهم لن يكون ناجحاً، وحتى يكون الحل فعالاً، على الوسيط أن يساعد المتنازعين على التركيز على اهتماماتهم وحاجاتهم، خاصة لدى الذين لديهم اهتمامات متشابهة أو واحدة، مؤكداً في هذه المرحلة أن عملية الوساطة حتى تستمر لا بد من التركيز على الاهتمامات، والحاجات المتشابهة، أو الواحدة.

يوضح المدرب الفروق بين المواقف، والاهتمامات من خلال مناقشة الطلبة في الأمثلة التحليلية، والعملية التالية :

الحالة	المواقف	الاهتمامات
- عمر: لا أريدك أن تستخدم دراجتي يا زيد؛ لأنني عندما أريدها لا أجدها.	- عمر: لا يريد أن يستخدم زيد دراجته في حين أن زيد يريد استخدامها.	- كل من عمر، وزيد يريدان اللعب واستخدام الدراجة، يعتبران أن هذا فرصة للترفيه

– زيد: استخدمها؛ لأنك لم تستخدمها أبداً.		وبالذات مع الأصدقاء.
–نيرمين وقعت في خلاف مع زميلتها وفاء. نيرمين: يا وفاء إذا ذهبت مع هدى لن أتحدث معك ثانية.	–نيرمين تريد من وفاء أن تبقى هي صديقتها وحدها، في حين أن وفاء تريد أن يكون لها صديقات بالإضافة إلى نيرمين.	–وفاء، ونيرمين تريدان الاستمرار في صداقتهما.
–الأم: لن تذهب في الرحلة؛ لأنك لا تتقن السباحة يا خالد. –خالد: أنا لا أريد أن أسبح، ولكنني سوف أذهب بأي شكل من الأشكال.	–الأم لا تريد من خالد أن يذهب في الرحلة، في حين أن خالد يريد الذهاب.	–الأم خائفة على خالد، وخالد يريد أن يستمتع بالرحلة.

يقوم المدرب بمناقشة الطلبة في اهمية تحديد الاهتمامات في هذه المرحلة ، حيث أنه لن يكون بوسع المتنازعين وضع اتفاقية، والالتزام بها، ألا بعد أن تنهي هذه المرحلة. و يطلب المدرب من المشاركين الاستعانة بالأسئلة الواردة في ورقة العمل التالية؛ لتحديد اهتمامات كلا المتنازعين.

المرحلة الرابعة: التأكيد على الاهتمامات، وليس المواقف

و يتم تحديد الاهتمامات من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ماذا تريد؟
- لماذا تريد ذلك؟
- ماذا قد يحدث إذا لم تصلا إلى اتفاقية؟
- ماذا يمكن أن يحدث إذا اخترت اختيار الطرف الآخر؟
- ماذا تريد فعلاً؟
- هل القتال(العنف) مثلاً يجعلك تحصل على ما تريد؟
- لماذا تعتقد أن المتنازع الآخر لا يفعل ما تتوقع منه؟
- إذن:

أ. البحث عن اهتمام كل طرف، وهدفه على حدة.

ب. البحث عن الاهتمام المشترك للطرفين معاً.

ت. البحث عن الأمور الإيجابية التي جمعت الطرفين، وما زالت تجمعهما: تذكيرهم بمواقف إيجابية حدثت بينهما.

ث. تذكيرهم بالآيات القرآنية الكريمة، وبالأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى التسامح، وحل النزاع، ومنه قوله ﷻ: ﴿ وَالصُّلْحُ خَيْرٌ ﴾ (النساء: 128).

وقوله: ﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الحجرات:10).

وقول رسول الله ﷺ: " والذي نفسي بيده، لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، أو أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم، أفشوا السلام بينكم ".

- لخص الاهتمامات قائلاً: يبدو أن كليكما اتفقتما على. . . . . .
- إن اهتماماتكما هي: . . . . . .

ينهي المدرب الجلسة مؤكداً على ضرورة الالتزام بالحضور، ومشيراً إلى مدى أهمية الجلسة القادمة.

النشاط البيتي : تحفيز المشاركين على ممارسة تطبيق المرحلتين الثالثة، والرابعة.

تقويم الجلسة

الجلسة الحادية عشرة

الموضوع: التدريب على المرحلتين الخامسة، والسادسة من مراحل الوساطة الطلابية.

الأهداف:

- إكساب الطلبة مهارات إيجاد البدائل.
- التركيز على بديل (رابح– رابح) كحل مثالي للنزاع.
- إكساب الطلبة مهارة تقييم البدائل.
- تعريف الطلبة على مفهوم الاتفاقية.
- إكساب الطلبة مهارات عقد الاتفاقيات.

الأساليب التدريبية: تمثيل أدوار، تمرينات تدريبية، نقاش وحوار.

الأدوات التدريبية: بطاقات عمل.

الأنشطة والإجراءات: يستعراض المدرب ورقة العمل التي تتضمن قواعد–مع الطلبة–؛ لإيجاد البدائل التالية:

إيجاد بدائل رابح– رابح
- عندما نتعرض لمشكلةٍ، ونكون متضايقين، وبالرغم من وجود عدد كبير من الأفكار، والبدائل لحلها، إلا أننا نستثني بعضاً منها، وقد تكون هي الحل الأمثل للمشكلة. - هنا يساعد الوسيط الطلبة المتنازعين على إيجاد حلول بديلة للمشكلة من خلال العصف الذهني. - تساعد عملية إيجاد البدائل الوسطاء على إيجاد حلول قد ترضي كلا الطرفين.
يذكر المدرب للمشاركين قواعد إيجاد البدائل (العصف الذهني)، وهي كالآتي: - اذكر أي فكرة تخطر في بالك. - لا تحكم على الأفكار المطروحة، أو تناقشها. - جد أكبر عدد ممكن من الأفكار. - حاول التفكير في أفكار غير عادية. - ما الاحتمالات الأخرى التي يمكن أن تفكر فيها؟ - في المستقبل، ماذا يمكن أن تفعل غير ذلك؟ - ما الذي يمكن عمله لحل المشكلة؟ - الطلب من كلا المتنازعين استحضار أفكار تساعد كليهما معاً، و كتابة هذه الأفكار على لوحة كبيرة.

يقوم المدرب بتقسيم الطلبة إلى ست مجموعات، وإعطاء كل مجموعة موقفاً من المواقف الواردة في ورقة العمل التالية، ومن ثم يُطلب منهم إيجاد بدائل لحل النزاع:

مواقف نزاع

- الموقف الأول: نزاع بين طالبين في الصف على أماكن الجلوس.
- الموقف الثاني: نزاع بين طالبين؛ بسبب فقدان كتاب من المكتبة كان قد استعاره أحدهما.
- الموقف الثالث: نزاع بين طالبين؛ بسبب عدم الالتزام بالدور للشراء من المقصف المدرسي.
- الموقف الرابع: نزاع بين طالبين على الأدوات المدرسية، واتهام أحدهما الآخر بسرقتها.
- الموقف الخامس: نزاع بين طالبين؛ بسبب لعبة كرة القدم.
- الموقف السادس: نزاع بين طالبين؛ بسبب المزاح غير المبرر.

يطلب المدرب من المجموعات الالتزام بإجراءات العصف الذهني التالية:

إجراءات العصف الذهني

الوقت المحدد: دقيقتان؛ للحفاظ على تركيز الطلبة.

يقدم الطلبة في المجموعة أفكارهم بالدور: مطلوب الترحيب بكل الأفكار المطروحة.

يكتب أحد أفراد المجموعة الحلول كلها: تكتب الحلول المقترحة على ورقة، ويقدم أعضاء المجموعة الحلول بالدور.

إيجاد الاتفاق: الطلب من أعضاء المجموعة الاتفاق على عدد من الحلول، في أغلب الأحيان نحتاج إلى أكثر من حل، وقد يتم دمج عدة حلول معاً.

التأكد من وجود حل لكل جزء من المشكلة: يستخدم العصف الذهني بشكل كبير في هذه المرحلة من الوساطة.

يساعد المدرب الطلبة المشاركين في عرض الاستجابات التي استحضروها من خلال التمرين السابق ، و العمل تصنيفها وفق ورقة العمل التالية:

حل المشكلة(التسوية)	انسحاب	قتال
رابح–رابح	رابح–خاسر	رابح–خاسر

ينتقل المدرب الى مناقشة الطلبة حول المرحلة الخامسة: طرح البدائل، وتقييمها، واختيار الأفضل (رابح–رابح) مستعيناً بمضمون ورقة العمل التالية :

تقييم البدائل

الهدف الأساسي من هذه الخطوة مساعدة الطلبة على تقييم البدائل التي وضعوها في الجلسة السابقة، وتطويرها، ومن الضروري أن يستخدم الطلبة المعايير الموضوعية عند اختيار أحد البدائل أو رفضه، وذلك دليل على قدرتهم على الوصول إلى اتفاق يرضى الطرفين.

- الطلب من الطلبة المتنازعين اختيار البدائل الأفضل التي يمكن أن تكون حلاً للمشكلة، أو الخلاف، وذلك بوضع دائرة حولها.

- تقييم هذه البدائل بإيجاد طرق لتحسين هذه الأفكار، باستخدام واحد من المعايير التالية، أو أكثر:

1-أي هذه البدائل عادل؟ (واقعي، متوازن، يمكن قيام الطرفين به، يحتوي على: أين، ومتى، وكيف، ولماذا؟).

2. هل تستطيع القيام به؟
3. هل تعتقد أنه سينجح؟
4. هل هذا الخيار يركز على اهتماماتكما؟
5. باعتقادك، ما نتائج اختيار هذا البديل؟
6. ما الذي ترغب في تجربته؟
7. ماذا إذا فعل أحدكما. . . . . ؟

يعرض المدرب التعريف التالي للاتفاقية، ومناقشتها مع الطلبة:

الاتفاقية

" هي نموذج مكتوب يتم فيه وضع البنود التي تم الاتفاق عليها بين الطرفين، والوسيط، للتوصل إلى حل النزاع، بحيث تكون هذه البنود فعالة، واقعية، محددة، متوازنة، ومرضية للطرفين، ويوقع عليها المتنازعان، والوسيط ".

خصائص الاتفاقية

في هذه المرحلة يعمل الوسيط على مساعدة المتنازعين على وضع اتفاقية تتصف بما يلي:

1. فعالة: فيها حلول عادلة لكلا المتنازعين.
2. مرضية للطرفين: لدى المتنازعين قناعة بأنها عادلة.
3. محددة: تجيب عن الأسئلة: من ؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ كيف؟
   - من الذي سيعمل ماذا؟
   - متى سيعملونه؟
   - أين سيعملونه؟
   - كيف سينجزونه؟
4. واقعية: البنود واقعية، ومنطقية، يمكن للمتنازعين تطبيقها.
5. متوازنة: كل منهما يوافق على تحمل مسئولية تنفيذ بنودها، والالتزام بما هو مطلوب منه.

- يعمل الوسيط على مساعدة المتنازعين على وضع خطة إجرائية للحل، من خلال طرح الأسئلة التالية:
- ما الذي أنت مستعد لعمله لحل هذا النزاع؟
- ما الذي تم الاتفاق عليه؟
- هل تم حل المشكلة؟
- يكتب الوسيط اتفاقية الوساطة، بالطلب من المتنازعين تلخيص ما تم الاتفاق عليه، وقراءته مشافهة ثم التوقيع عليه.
- ينهي هذه المرحلة من التوسط بالقيام بما يلي:
- مراجعة الاتفاقية مع كلا الطرفين؛ للتعرف على رغبتهما في إجراء أي تعديلات.

- توقيع الوسيط، وكلا الطرفين عليها.
- تقديم الشكر لكلا الطرفين على الاشتراك.
- تهنئتهما، وتشجيعهما على الاشتراك بالوساطة مستقبلاً.
- مصافحتهما كليهما، والطلب منهما أن يشتركا بالوساطة مستقبلاً.
- مصافحة كلٍ منهما، والطلب منهما مصافحة كل منهما للآخر.

يقوم المدرب بإعطاء الطلبة نموذج الاتفاقية الفارغ التالي، ومن ثم يُطلب منهم كتابة نص اتفاقية؛ بناءً على حادث من حوادث النزاع التي تم تناولها في الجلسات السابقة، محدداً لكل مجموعة موقف نزاع.

نموذج اتفاقية وساطة طلابية

-الطالبان:(1). . . . . .

(2). . . . . .

- موضوع النزاع. . . . . .

. . . . . .

-بنود الاتفاقية:

1. . . . . .

2. . . . . .

3. . . . . .

-توقيع الوسيط. . . . . .

. . . . . .

-توقيع الطالب الأول. . . . . .

-توقيع الطالب الثاني. . . . . .

يستعرض المدرب مع الطلبة استجاباتهم بشكل جماعي، موضحاً الجوانب الإيجابية، والسلبية في الاتفاقية.

النشاط البيتي : تحفيز الطلبة المشاركين على مراجعة المراحل الست في الوساطة الطلابية، والعمل على التدريب عليها.

تقويم الجلسة

الجلسة الثانية عشر

الموضوع: دعم عملية الوساطة، والوسطاء.

الأهداف :

- التوصل الى طرق مختلفة أخرى؛ لتعزيز عملية الوساطة في المدرسة.
- دعم الوسيط في إكسابه طرق للتعامل مع أطراف النزاع في أوضاع خاصة.
- تدريب الوسطاء على النماذج المستخدمة في عملية الوساطة.

- تعريف الطلبة على جدول المناوبة، وطريقة توزيع العمل بين الطلاب الوسطاء.

الأساليب التدريبية: تمثيل أدوار، عصف ذهني، نقاش وحوار في مجموعات صغيرة.

الأدوات التدريبية: بطاقات عمل، ملخص مراحل الوساطة الطلابية، نموذج متابعة للوسيط

الأنشطة والإجراءات:يستعرض المدرب مع الطلبة ما تم في الجلسات السابقة، ثم يناقش مضمون البطاقة التالية.

<u>أشياء يجب تذكرها</u>

- دور الوسيط ليس سهلاً دائماً، وعملية التوسط تشكل تحدياً، من المهم أن تكون إيجابياً، ومتفائلاً حتى لو كانت عملية الوساطة صعبة، أو نتائجها غير متوقعة، تذكر أنك وسيط مطلوب منك أن تقدم مساعدة.
- المشكلة –موضوع النزاع– هي ملك للمتنازعين (الطالبين)، وهما الوحيدان اللذان يستطيعان أن يجدا حلاً لها.
- أحياناً، هناك أوقات تبدو فيها الوساطة صعبة، يمكن أن تصبح أوقاتاً للنمو، والتغير للجميع، اغتنم الفرصة للتحدث مع الوسطاء الآخرين، أو الراشدين، وشاركهم أفكارك، ومشاعرك، وتذكر أن تلتزم بالسرية، وعليك أن تحترم هذه الوعد عندما تشارك في المناقشات.
- إذا وجد اتصال صادق فعال، فإن التفكير ستتسع آفاقه، وستتحطم الحواجز.
- عزز الجهود، فمن خلال الدعم، والاحترام المتبادل يصبح كل شخص أقوى، وذا قدرة أفضل للوصول إلى الأهداف. و بهذا كله تكون قد امتلكت المعرفة، والمهارات؛ لتعليم الآخرين طرق حل النزاعات من خلال مساعدتك.

يعطي المدرب الطلبة الوقت؛ للسؤال عن أي مشكلة يمكن أن تواجههم، عارضاً عدداً من التساؤلات التالية المحتملة، وإجاباتها:

تساؤلات محتملة عند انتهاء التدريب

<u>-ماذا يمكن أن يحدث إذا بقي الطالبان المتنازعان غاضبين يقاطعان بعضهما بعضاً؟</u>

إذا قاطع المتنازعان بعضهما بعضاً، ذكرهما بالقواعد الأساسية لعملية الوساطة، والتي كان إحداها تبادل الأدوار في الحديث، والاستماع –عدم المقاطعة–، وهذه العملية لن تنجح إذا لم يتم التقيد بها، وهذه بعض الاقتراحات التي قد تفيد في هذه الحالة:

1- المقابلة المنفصلة مع الأطراف.

وهي مقابلة كل طرف على انفصال؛ للحفاظ على عدم التحيز، وتكمن فائدة هذا الإجراء من خلال أنه يتيح الفرصة أمام الأطراف للاسترخاء، والتفكير بوضوح بعيداً عن وجود الطرف الآخر، وفيها يستطيع الوسيط إثارة أسئلة وخيارات لا يستطيع الحديث فيها أمام الطرف الآخر.

2- الاستعانة بوسيط آخر:

في بعض الأحيان يكون من المفيد الاستعانة بوسيط آخر؛ للقيام بمهمة الوساطة، ومن المميزات الخاصة لهذه العملية:

- تعدد وجهات النظر في عملية الوساطة ممكن أن يساعد في توسيع نظرة الأطراف المتنازعة .
- الاستعانة بوسيط آخر يساعد في تخفيف حالة الغضب الشديد لدى الأطراف المتنازعة.
- يستطيع الوسيط المبتدئ التعلم، واكتساب الخبرة، والمهارة من الوسيط الخبير.
- يتم تحمل أعباء الوساطة بشكل مشترك.(وكالة هيئة الأمم المتحدة للإغاثة والتشغيل،1999:146–150).

-ماذا أفعل إذا لم يجد المتنازعان بدائل لحل المشكلة، هل أستطيع إعطاءهما أفكاراً، أو بدائل؟

تحتاج إلى تشجيع كليهما؛ للعمل معاً، و الوصول إلى بعض البدائل؛ إذ على الأرجح أن لديهما الكثير، لكنهما قد يكونان مترددين في ذكرها، فما عليك سوى التأكيد على جهودهما، وجديتهما في البحث عن حلول للنزاع، قد تضطر للعودة إلى إحدى المراحل السابقة في التوسط – مرحلة التقريب في وجهات النظر، ومرحلة التركيز على الاهتمامات-.

-ماذا سيحدث إذا لم يتم الوصول إلى اتفاق؟

يجب أن تسال عن عدة أمور، فقد تسال عن مدى واقعية المشكلة، أو هل تم الوصول إلى حل مسبق، كما يمكن أن تحاول جمع المزيد من المعلومات عن النزاع، مع التركيز على الاهتمامات، وعليك أن تميز أن المقاومة شيء عادي في عملية التوسط، فما عليك سوى أن تستمر في الحديث، وبذلك قد تصل إلى حل، وإذا لم يتم الوصول إلى اتفاق اطلب إنهاء الجلسة، وتابع في جلسة قادمة، وإذا لم ينجح كل ذلك لا تشعر بالفشل؛ لأن عملية الوساطة عملية اختيارية.

-ماذا إذا لم تسر الأمور كما يرام، وكنت غير متأكد مما سأفعله؟

لا تسير كل عملية الوساطة كما هو مخطط لها، في أي وقت عليك أن تتوقف، وتفكر ماذا ستفعل بعد ذلك؟ فعندما توجد مشكلة عليك أن تعود إلى المراحل السابقة سريعاً، وتُقَيِّم مدى إنجازها، وإذا لم ينجح ذلك، وبالذات التطبيق مع الطلبة اسأل المرشد.

-ماذا سيحدث إذا ما تم خرق اتفاقية الوساطة الطلابية؟

سيكون هناك أوقات تخرق فيها الاتفاقية، يجب تشجيع المتنازعين أن يجربوا عملية الوساطة مرة أخرى، عندما يكون خرق فهذا يعني أن الحلول لم تلبِّ حاجات الأطراف المتنازعة.

-كيف يتصرف الطلاب الوسطاء في حال تعرضهم للمضايقات من الطلاب الآخرين في المدرسة، أو الاعتداء عليهم من الأطراف المتنازعة:

قبل بداية تطبيق برنامج الوساطة المدرسية، تعمل كل من المرشدة التربوية، والمعلمين المهتمين، وإدارة المدرسة بمشاركة الطلاب الوسطاء بوضع سياسة توضح كيفية تعامل إدارة المدرسة في مثل الموقف المذكور أعلاه، وتكون السياسة موضحة لجميع طلاب المدرسة، مثلاً: إذا تعرض الطلاب الوسطاء لأي مضايقات خلال تأدية مهام الوساطة، يتم الرجوع إلى المعلمة المشرفة في الساحة المدرسية، إذا لم يتم إيقاف المضايقات يتم اللجوء إلى المرشدة المدرسية، إذا لم تتوقف المضايقات يتم الرجوع إلى إدارة المدرسة، وبالتأكيد هناك نظام الثواب، العقاب المعمول به داخل المدرسة مع التأكيد على نهج إدارة المدرسة البعيد عن العقاب الجسدي .

يقوم المدرب بتدريب الطلاب الوسطاء على النماذج المستخدمة في عملية الوساطة الطلابية، مثل: نموذج المتابعة للوسيط (ملحق رقم 13)، و مناقشة جدول المناوبة، وطريقة توزيع العمل بين الطلاب الوسطاء(ملحق رقم 14). وفي النهاية يوزع المدرب أوراق تلخص جميع مراحل الوساطة الطلابية؛ ليحتفظ بها الطلاب الوسطاء.

النشاط البيتي: تشجيع الطلبة على التدريب على استخدام أوراق المتابعة للوسيط.

تقويم الجلسة

الجلسة الثالثة عشر

الموضوع: التحضير لإعلان برنامج الوساطة الطلابية لطلاب المدرسة

الأهداف:

- المشاركة في تطوير خطة دعائية لبرنامج الوساطة؛ تحضيراً لإعلان البرنامج في المدرسة.
- تصميم الطلاب شعار، وزي خاصين بالوساطة الطلابية.
- اقتراح الوسطاء كلمات؛ لتكون شعاراً للوساطة الطلابية في المدرسة.

الأساليب التدريبية: نشاط رسم، وتصميم الشعار، والزي الخاص بالوساطة الطلابية.

الأدوات التدريبية : أوراق ملونة، مقصات، أقلام رصاص، مجلات حائط، صمغ، أوراق برستل، ، أقلام ملونة، ألوان شمعية، ألوان رشاش.

الأنشطة والإجراءات:

- يقوم المدرب بتوزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة،مجموعة تقوم برسم شعار للوساطة، ومجموعة أخرى تقوم برسم الزي الخاص المقترح لبرنامج الوساطة، ومجموعة ثالثة تقوم برسم شعارات، وكتابتها على مجلات حائط؛ لتكون دعاية لبدء تطبيق برنامج الوساطة الطلابية في المدرسة . بالاضافة الى تشجيع المدرب للطلبة في التفكير بكلمات؛ لتكون شعاراً للوساطة الطلابية.

النشاط البيتي: تشجيع الطلبة على مراجعة جميع خطوات الوساطة الطلابية، والتدريب عليها .

تقويم الجلسة

الجلسة الرابعة عشر

الموضوع: الجلسة الختامية، وتقويم البرنامج.

أهداف الجلسة:

- تمرين إحماء.
- تقييم عملية التدريب من خلال بطاقة التقييم.
- تطبيق المقاييس البعدية –القدرة على حل المشكلات، والتحكم بالغضب– على أفراد المجموعة التجريبية.
- الاتفاق على آلية المتابعة و التطبيق الميداني في الساحة المدرسية .
- إغلاق الجلسات.

الأساليب التدريبية: مناقشة وحوار، بطاقة تقييم للتدريب، تطبيق للمقاييس البعدية.
الأدوات التدريبية: بطاقات شكر، المقاييس البعدية، بطاقات تقييم للتدريب.

الأنشطة والإجراءات:

- تهنئة الوسطاء، وتعزيزهم على الجهد الذي بذلوه، ومنحهم بطاقات شكر.
- تقييم الطلاب من خلال تعبئة بطاقات التقييم النهائي للتدريب.
- تنفيذ مقاييس البحث البعدية على المجموعة التجريبية والضابطة.
- ملاحظة: يتم عقد احتفال بتخريج الطلاب الوسطاء داخل المدرسة، يضم الهيئة التدريسية، وجميع طلبة المدرسة، وأهالي الطلبة، وبعض الشخصيات المهتمة، والداعمة من المجتمع المحلي، وفي هذا الاحتفال يتم توزيع الهدايا التشجيعية، وشهادات التخرج، وتسليم الزي والشعار الخاص بالوساطة الطلابية.

ملحق رقم (7)
النسخة الاولية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	غالبا	كثيرا	كثيرا جدا
-1	أقضي معظم وقتي أفكر بمشاكلي بدل من التفكير في حلها .					
-2	أشعر بالخوف عندما تواجهني مراعاة تأثيره حاجة للحل.					
-3	عندما أتخذ قرارا فإنني لا أقوم بتقييم جميع الحلول البديلة بعناية.					
-4	عند اتخاذي قرار ما، أفشل في مراعاة تأثيره على سعادة الناس الآخرين.					
-5	عندما أحاول حل مشكلة فأنني أفكر بدمج بعض الحلول لاختيار الحل الأفضل.					
-6	أشعر بالقلق وعدم الثقة بنفسي عندما أضطر لاتخاذ قرار مهم.					
-7	لا اشعر باليأس إذا فشلت في حل مشكلة من أول مرة بل أثق بقدرتي على إيجاد الحل المناسب.					
-8	عندما أحاول حل المشكلة، فإنني أطبق أول فكرة تخطر لي.					
-9	إذا واجهتني مشكلة أؤمن بقدرتي على إيجاد حل لها.					
-10	عندما تواجهني مشكلة بحاجة لحل فإنني أقوم بتحليل الوضع وأحاول تحديد الصعوبات التي تمنعني من الحصول على ما أريد.					
-11	عندما تفشل أولي محاولاتي لحل المشكلة فإنني أشعر بإحباط شديد.					
-12	عندما تواجهني مشكلة صعبة أشك بأنني أستطيع حلها بنفسي بغض النظر عن محاولاتي الكثيرة					
-13	عندما تواجهني مشكلة في حياتي أقوم بتأجيل حلها قدر المستطاع.					
-14	بعد قيامي بحل مشكلة، فإنني لا أعطى نفسي الوقت الكافي لتقييم جميع النتائج بدقة.					
-15	أتجنب معالجة المشاكل في حياتي.					
-16	المشاكل الصعبة تجعلني متوترا.					
-17	عندما يتوجب عليً اتخاذ قرار، أحاول توقع النتائج					

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	غالبا	كثيرا	كثيرا جدا
	الايجابية والسلبية لكل خيار.					
18-	عندما تواجهني مشكلة أحاول حلها بسرعة.					
19-	عند التفكير في حل مشكلة أحاول البحث عن حلول مبتكرة وجديدة لها.					
20-	عندما أحاول التفكير في إيجاد حلول مختلفة ممكنة، فاني لا أستطيع إيجاد حلول عديدة.					
21-	عندما أتخذ قرار، فإنني أضع باعتباري النتائج الحالية والمستقبلية لكل خيار.					
22-	بعد تنفيذ حل المشكلة، فإنني أحلل ما هو صحيح وما هو خطأ.					
23-	بعد تنفيذ حل المشكلة فإنني أختبر مشاعري وأقيم مدي تغير مشاعري نحو الأفضل.					
24-	قبل تنفيذ حل المشكلة فإنني أجرب الحل من أجل تحسين فرص نجاحي في حل المشكلة.					
25-	عندما تواجهني مشكلة صعبة فاني أكون مؤمنا بقدرتي عليً حلها بنفسي إذا بذلت جهدا كافيا.					
26-	عندما تواجهني مشكلة بحاجة لحل فاني أقوم بجمع العديد من الحقائق حول المشكلة قدر المستطاع كخطوة أولي.					
27-	أقضي معظم الوقت متجنبا مشاكلي بدلا عن إيجاد الحل.					
28-	عندما أحاول إيجاد حل لمشكلة أشعر بالقلق بحيث لا أستطيع التفكير بوضوح.					
29-	قبل أن أحاول إيجاد حل للمشكلة أضع هدف رئيسي وهكذا أعرف ما أريد تحقيقه بالضبط.					
30-	عندما يجب أن أتخذ قرار فإنني لا أتمهل لأفكر في المحاسن والمساوئ لكل خيار مقترح.					
31-	عندما تكون نتائج حلي للمشكلة غير مناسبة فإني أحاول إيجاد الخطأ والمحاولة مرة أخري.					
32-	أكره أن أضطر لحل المشاكل التي تواجهني.					
33-	بعد تنفيذي حل المشكلة ، أحاول تقييم مدي تغير الوضع للأفضل بكل حرص ممكن.					

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	غالبا	كثيرا	كثيرا جدا
-34	عندما أواجه مشكلة، أحاول اتخاذها كتحدي أو ففي إيجادفادة منها ايجابيا .					
-35	عندما أضطر لاتخاذ قرار فإني أزن النتائج لكل خيار مقترح ثم أقارن بينهما.					
-36	أشعر بالاكتئاب والعجز عن الحركة عندما أواجه مشكلة مهمة بحاجة لحل.					
-37	عندما أواجه مشكلة صعبة أتوجه لشخص آخر لمساعدتي في إيجاد حل.					
-38	عندما أضطر لاتخاذ قرار، أضع في الاعتبار نتائج كل خيار محتمل على مشاعري الشخصية.					
-39	عند اتخاذ القرارات اتبع إحساسي الداخلي بدون التفكير كثيرا في نتائج كل خيار مقترح.					
-40	عند اتخاذ القرارات أقوم باستخدام طريقة متسلسلة للحكم والمقارنة بين الخيارات.					
-41	في محاولتي لحل المشكلة يبقي في ذهني الهدف المنشود طوال الوقت.					
-42	في محاولتي لإيجاد حل للمشكلة أعالج المشكلة من عدة زوايا ممكنة قدر الإمكان.					
-43	عندما لا أستطيع فهم المشكلة، أحاول جمع معلومات حقيقية وواضحة حول المشكلة لتساعدني في فهمها وتوضيحها.					
-44	عندما تفشل محاولاتي الأولي لحل المشكلة أشعر بخيبة الأمل والاكتئاب.					
-45	عندما أضع حلا لمشكلة ولا يكون مجديا لا آخذ الوقت لاختبار عدم نجاحه بدقة.					
-46	أتخذ قراراتي بتهور شديد.					

ملحق رقم (8)

النسخة النهائية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية

الجامعـــة الإســـلامية – غـــزة
عمـــــادة الدراســـــات العليـــا
كليـــــــــــــــــة الآداب
قسم علم النفس – صحة نفسية

مقياس القدرة على حل المشكلات

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة، بين يديك فقرات تقيس قدرتك على حل المشكلات الاجتماعية التي تعتبر هامة في حياتك اليومية والتي لا تستطيع حلها مباشرة. وهذه المشكلات قد تكون عن نفسك مثل (أفكارك، مشاعرك، تصرفاتك، مظهرك الخارجي وصحتك).

أو علاقتك مع الناس الآخرين مثل (عائلتك، أصدقائك، معلميك أو مسئوليك) أو البيئة المحيطة بك والأشياء التي تمتلكها مثل (منزلك ، أغراضك، نقودك).

انظر لنفسك كما تشعر وتفكر وتتصرف عندما تواجهك مشكلة مهمة في حياتك اليومية هذه الأيام. ضع إشارة (√) مقابل العبارة التي تناسبك في العمود المناسب، إن هذا المقياس ليس اختباراً للتحصيل أو الشخصية، بل هو أداعليك.دك في معرفة أسلوبك في تناول المشكلات.

أرجو الإجابة على جميع الفقرات، وعدم ترك أي منها، واعلم بان إجابتك ستكون سرية ولأغراض البحث العلمي وبما يعود بالفائدة عليك .

مع شكر الباحثة وتقديرها على تعاونك
راوية حمام
كلية التربية– صحة نفسية / الجامعة الإسلامية

رقم الاستمارة _____

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا
-1	أقضي معظم وقتي أفكر بمشاكلي بدل من التفكير في حلها .					
-2	أشعر بالخوف عندما تواجهني مشكلة كبيرة بحاجة للحل.					
-3	عندما أتخذ قرارا فإنني لا أقوم بتقييم جميع الحلول البديلة بعناية.					
-4	عند اتخاذي قرار ما ، أفشل في مراعاة تأثيره على سعادة الناس الآخرين.					
-5	عندما أحاول حل مشكلة فأنني أفكر بدمج بعض الحلول لاختيار الحل الأفضل .					
-6	أشعر بالقلق وعدم الثقة بنفسي عندما أضطر لاتخاذ قرار مهم.					
-7	لا اشعر باليأس إذا فشلت في حل مشكلة من أول مرة بل أثق بقدرتي على إيجاد الحل المناسب.					
-8	عندما أحاول حل المشكلة ، فإنني أطبق أول فكرة تخطر لي.					
-9	إذا واجهتني مشكلة أؤمن بقدرتي على إيجاد حل لها.					
-10	عندما تواجهني مشكلة بحاجة لحل فإنني أقوم بتحليل الوضع وأحاول تحديد الصعوبات التي تمنعني من الحصول على ما أريد.					
-11	عندما تفشل أولي محاولاتي لحل المشكلة فإنني أشعر بإحباط شديد.					
-12	عندما تواجهني مشكلة صعبة أشك بأنني أستطيع حلها بنفسي بغض النظر عن محاولاتي الكثيرة					
-13	عندما تواجهني مشكلة في حياتي أقوم بتأجيل حلها قدر المستطاع.					
-14	بعد قيامي بحل مشكلة ، فإنني لا أعطى نفسي الوقت الكافي لتقييم جميع النتائج بدقة.					
-15	أتجنب معالجة المشاكل في حياتي.					
-16	المشاكل الصعبة تجعلني متوترا.					
-17	عندما يتوجب عليً اتخاذ قرار، أحاول توقع النتائج الايجابية والسلبية لكل خيار.					
-18	عند التفكير في حل مشكلة أحاول البحث عن حلول مبتكرة وجديدة لها.					

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا
-19	عندما أحاول التفكير في إيجاد حلول مختلفة ممكنة ، فاني لا أستطيع إيجاد حلول عديدة.					
-20	عندما أتخذ قرار، فإنني أضع باعتباري النتائج الحالية و المستقبلية لكل خيار.					
-21	بعد تنفيذ حل المشكلة ، فإنني أحلل ما هو صحيح وما هو خطأ.					
-22	بعد تنفيذ حل المشكلة فإنني أختبر مشاعري وأقيم مدي تغير مشاعري نحو الأفضل.					
-23	قبل تنفيذ حل المشكلة فإنني أجرب الحل من أجل تحسين فرص نجاحي في حل المشكلة.					
-24	عندما تواجهني مشكلة صعبة فاني أكون مؤمنا بقدرتي على حلها بنفسي إذا بذلت جهدا كافيا.					
-25	عندما تواجهني مشكلة بحاجة لحل فاني أقوم بجمع العديد من الحقائق حول المشكلة قدر المستطاع كخطوة أولي.					
-26	أقضي معظم الوقت متجنبا مشاكلي بدلا عن إيجاد الحل.					
-27	عندما أحاول إيجاد حل لمشكلة أشعر بالقلق بحيث لا أستطيع التفكير بوضوح.					
-28	قبل أن أحاول إيجاد حل للمشكلة أضع هدف رئيسي وهكذا أعرف ما أريد تحقيقه بالضبط.					
-29	عندما يجب أن أتخذ قرار فإنني لا أتمهل لأفكر في المحاسن و المساوئ لكل خيار مقترح.					
-30	عندما تكون نتائج حلي للمشكلة غير مناسبة فإني أحاول إيجاد الخطأ والمحاولة مرة أخري.					
-31	أكره أن أضطر لحل المشاكل التي تواجهني.					
-32	بعد تنفيذي حل المشكلة ،أحاول تقييم مدي تغير الوضع للأفضل بكل حرص ممكن.					
-33	عندما أواجه مشكلة ، أحاول اتخاذها كتحدي أو فرصة للاستفادة منها ايجابيا .					
-34	عندما أضطر لاتخاذ قرار فإني أزن النتائج لكل خيار مقترح ثم أقارن بينهما.					
-35	أشعر بالاكتئاب والعجز عن الحركة عندما أواجه مشكلة مهمة بحاجة لحل.					

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا
-36	عندما أضطر لاتخاذ قرار، أضع في الاعتبار نتائج كل خيار محتمل على مشاعري الشخصية.					
-37	عند اتخاذ القرارات اتبع إحساسي الداخلي بدون التفكير كثيرا في نتائج كل خيار مقترح.					
-38	في محاولتي لحل المشكلة يبقي في ذهني الهدف المنشود طوال الوقت.					
-39	في محاولتي لإيجاد حل للمشكلة أعالج المشكلة من عدة زوايا ممكنة قدر الإمكان.					
-40	عندما لا أستطيع فهم المشكلة ، أحاول جمع معلومات حقيقية وواضحة حول المشكلة لتساعدني في فهمها وتوضيحها.					
-41	عندما تفشل محاولاتي الأولي لحل المشكلة أشعر بخيبة الأمل والاكتئاب.					
-42	عندما أضع حلا لمشكلة ولا يكون مجديا لا آخذ الوقت لاختبار عدم نجاحه بدقة.					
-43	أتخذ قراراتي بتهور شديد.					

ملحق رقم(9)

النسخة الاولية لمقياس التحكم بالغضب

الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1. عندما اشعر بالغضب اسكت قليلا ثم أفكر بعقلانية لحل المشكلة.				
2. استخدم لغة الجسد لأعبر عن مشاعري بوضوح وصدق عندما اغضب				
3. أتخيل صورة ايجابية محببة إلى نفسي عندما اغضب.				
4. لا أتحفظ في رأيي و أقول ما اقصده بالضبط لمن يغضبني				
5.اعبر عن غضبي، لكنني لا اترك نفسي بلا ضابط				
6. أمارس نشاطا قويا عندما اغضب.				
7. أمارس الرياضة عندما اغضب.				
8.عندما اغضب اختار الطريقة المناسبة للرد				
9. أمارس بعض تمارين الاسترخاء، عندما اغضب.				
10.أتوضأ عندما أغضب لان الماء يطفئه.				
11.أتمهل ولا أتسرع عندما اغضب.				
12. أغير من الموضع الذي أنا فيه، مثلا إذا كنت واقفا اجلس..، وإن كنت جالسا أتمدد... عندما اغضب.				
13. أمارس هواية أحبها عندما اغضب.				
14. أتحكم بنغمة صوتي وسرعة حديثي أثناء شعوري بالغضب				
15. اعتقد أن القرارات الجيدة لا تتخذ في حالة الغضب				
16. اخرج للمشي في الخارج عندما اغضب.				
17. عندما اغضب اترك المكان وابتعد عن مثير غضبي لفترة من الزمن.				
18. أحاول أن أضع نفسي مكان الشخص الذي أغضبني.				
19. ألجا إلى الكتابة عندما اغضب.				
20. ألجا إلى الرسم عندما اغضب.				
21. أركز على المشكلة وليس على الشخص عندما اشعر بالغضب.				
22. أحاول التفكير بأي شيء آخر عندما اغضب.				
23.اعترف بمسئوليتي، ولا ألوم كلية الآخرين عندما اغضب.				
24. ألجا إلى تلاوة آيات من القران الكريم عندما اغضب.				
25. أستمع جيدا للشخص الذي أغضبني.				
26. اتبع خطوات حل المشاكل عندما اغضب				
27. ألجأ إلى الصلاة عندما اغضب.				
28. الجأ إلى الدعاء والاستغفار بكثرة عندما أغضب.				
29. اختار مكانا هادئا ووقتا مناسبا لنقاش الشخص الغاضب.				

الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
30. أتحمل مسئولية أفعالي ومشاعري عندما اغضب..				
31. أفكر بالنية الإيجابية للشخص الذي أغضبني.				
32. أتحدث إلى نفسي ببعض الكلمات التي تخفف غضبي عندما اغضب.				

ملحق رقم (10)

النسخة النهائية لمقياس التحكم بالغضب

الجامعـــة الإســـلامية – غـــزة
عمـــــادة الدراســـــات العليـــا
كليـــــــــــــــــة الآداب
قسـم علـم الـنفس – صـحة نفسـية

مقياس التحكم بالغضب

تعليمات :

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة، بين يديك مجموعة من الفقرات بهدف التعرف على التحكم بالغضب عند تعرضك لمواقف في حياتك اليومية. أرجو قراءة كل فقرة، والإجابة عنها بوضع إشارة (√) مقابل الفقرة في العمود المناسب. لا تنس الإجابة عن جميع الفقرات، واعلم بان إجابتك ستكون سرية ولأغراض البحث العلمي وبما يعود بالفائدة عليك.

مع شكر الباحثة وتقديرها على تعاونك.

راوية حمام
كلية التربيـة– صحة نفسية / الجامعة الإسلامية

رقم الاستمارة _____

المعلومات الديموغرافية

الاسم: _____ **العمر** _____

التحصيل الدراسي: ☐ (90-100%) ☐ (80-89%) ☐ (70-79%)

☐ (60-69%) ☐ (50-59%) ☐ أقل من 50%

مكان السكن: ☐ مدينة ☐ قرية ☐ مخيم

نوع العائلة: ☐ ممتدة ☐ نووية

عدد الأخوة : ☐ 4 فأقل ☐ 4-7 ☐ 8 فأكثر

ترتيب ميلادك في العائلة: _____

مستوى دخل الأسرة الشهري ☐ عالي ☐ متوسط ☐ متدني

مرحلة تعليم الأب ☐ ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي

☐ جامعي ☐ دراسات عليا

عمل الأب: ☐ لا يعمل ☐ عامل ☐ موظف ☐ عمل خاص

مرحلة تعليم الأم: ☐ ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي

☐ جامعي ☐ دراسات عليا

عمل الأم : ☐ ربة بيت ☐ عاملة

الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1. أسكت قليلاً، ثم أفكر بعقلانية؛ لحل المشكلة عندما أشعر بالغضب.				
2. أعبر عن غضبي، لكنني أحرص على ألا أؤذي أحداً.				
3. أتخيل صورة إيجابية محببة إلى نفسي عندما أغضب.				
4. أتحدث مع الشخص المناسب، وفي الوقت المناسب عندما أكون غضباناً.				
5. أمارس نشاطاً قوياً عندما أغضب.				
6. أمارس الرياضة عندما أغضب.				
7. أمارس بعض تمارين الاسترخاء عندما أغضب.				
8. أتوضأ عندما أغضب؛ لأن الماء يطفئه.				
9. أتمهل، و لا أتسرع عندما أغضب .				
10. أغير الوضع الذي أنا فيه؛ مثلاً: إذا كنت واقفاً أجلس، و إن كنت جالساً أتمدد...، عندما أغضب.				
11. أمارس هواية أحبها عندما أغضب.				
12. أتحكم بنغمة صوتي، وسرعة حديثي أثناء شعوري بالغضب.				
13. اخرج للمشي في الخارج عندما أغضب.				
14. عندما أغضب أترك المكان، وأبتعد عن مثير غضبي لفترة من الزمن.				
15. أحاول أن أضع نفسي مكان الشخص الذي أغضبني.				
16. ألجأ إلى الكتابة عندما أغضب .				
17. ألجأ إلى الرسم عندما أغضب.				
18. أركز على المشكلة، و ليس على الشخص عندما أشعر بالغضب.				
19. أعترف بمسئوليتي، ولا ألوم الآخرين عندما أغضب.				
20. ألجأ إلى تلاوة آيات من القرآن الكريم عندما اغضب				
21. أستمع جيداً للشخص الذي أغضبني.				
22. أتبع خطوات حل المشاكل عندما أغضب.				
23. ألجأ إلى الصلاة عندما أغضب.				
24. ألجأ إلى الدعاء، والاستغفار بكثرة عندما أغضب.				
25. اختار مكانا هادئاً، ووقتاً مناسباً؛ لنقاش الشخص الغاضب.				
26. أتحمل مسئولية أفعالي، ومشاعري عندما أغضب.				

الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
27. أفكر بالنية الإيجابية للشخص الذي أغضبني.				
28. أتحدث إلى نفسي ببعض الكلمات التي تخفف غضبي عندما أغضب				

ملحق رقم (11)

نموذج موافقة ولي امر الطالب

مدرسة التفاح الأساسية (ب) للبنات

نموذج موافقة ولي أمر الطالبة

السيد ولي أمر الطالبة /..... المحترم

يسرنا أن نتيح الفرصة لابنتكم المشاركة في التدريب على برنامج الوساطة الطلابية داخل المدرسة، لقد تم تصميم البرنامج ليتيح المجال للطالبات الوسيطات مساعدة زميلاتهن في إيجاد طرق ايجابية لحل خلافاتهن. في حال موافقتكم على مشاركة ابنتكم في برنامج الوساطة، يرجى منكم التوقيع على هذا النموذج وإعادته إلى المدرسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الاسم:.....

التوقيع:.....

التاريخ:.....

المرشد التربوي	**مدير المدرسة**
أ. ريهام الشوا	أ. ماجدة سعيد أبو جهل

ملحق رقم (12)
نموذج في الوساطة الطلابية

تستعد أمل وسماح الطالبتان الوسيطتان للخروج قبل جرس الفسحة بدقائق، ترتديان زى الوساطة وتحضران الأوراق والأقلام اللازمة، وتراجعان جدول المناوبة للوساطة وتتخذان المكان المخصص لهما هذا اليوم وهو بالقرب من الملعب المدرسي. المعلمة سها المشرفة على برنامج الوساطة تقوم بالإشراف على الوسيطات المناوبات وتراجع معهن جاهزيتهن من زى وأقلام وأوراق تخص الوسيطة، وتذكرهن بالمكان المخصص لهن، وتراجع معهن متى يمكن للوسيطات التدخل ومتى لا يجوز لهن التدخل وتعلمهن بمكان وجودها خلال الاستراحة للرجوع إليها متى شاءوا. أمل الوسيطة الأولى، سماح الوسيطة الثانية اتخذتا مواقعهما وهما في جاهزية كاملة، وتراقبان الوضع في المكان المخصص لهما ومستعدتان للتدخل المبكر والسريع خلال العشر ثواني. في المكان مجموعة من الطالبات تلعبن في الساحة المدرسية وعبير وهناء طالبتان في الصف الثامن الأساسي واتهمت عبير زميلتها هناء بسرقة نقودها من حقيبتها المدرسية أمام الطالبات الآخريات في الساحة، ونشب شجار بينهما وقامت عبير بشتم هناء بألفاظ نابية.

أسرعت أمل وسماح بالتدخل السريع :

الوسيطات نحن أمل وسماح من مشروع الوساطة ' نلاحظ أن هناك خلاف بينكما، هل توجد مشكلة ؟

عبير وهناء نعم:

الوسيطات هيا نتحرك إذن إلى مكان هادئ للتفاهم، الوسيطات يمشين بين المتنازعتين.

الوسيطات أنا أسمى أمل في الصف.....وأنا أسمى سماح في الصف.....

عبير وهناء تذكران أسماءهما وفصولهما...

الوسيطة أريد أن أذكركن ببعض قواعد الوساطة، علينا جميعا الالتزام بها :

- كل واحدة ستنال الفرصة للحديث دون مقاطعة الأخرى.
- أتوقع منكما عدم التشاجر اللفظي أو الجسدي وعدم استخدام الإساءة أو التجريح.
- من المهم الاستماع جيدا لما يقوله الطرف الأخر
- ستقوم الوسيطة بتلخيص ما تسمعه وتعكس أفكار ومشاعر كل منكما
- كل شيء يتم نقاشه سيبقى سرا
- لن يتم نقاش أي شيء محرج أو يسئ للطرف الأخر
- سيتم طرح بدائل وحلول من خلالكما، والتوصل إلى الحل الأنسب الذي يرضى عنه الطرفان.
- إذا رغبتم يمكن توقيع اتفاقية حول ما تتوصلون إليه في النهاية
- هل هناك قواعد أخرى تودون إضافتها لتسهيل عملية الوساطة؟

الوسيطة من منكما يرغب في الحديث أولا مع العلم أنه ستأخذ كل واحدة منكما الفرصة المتساوية والعادلة في التعبير عن مشكلتها

عبير لقد سرقت هناء نقودي

الوسيطة تقصدين أنه اختفت نقودك، وأنت في حيرة وارتباك الآن

عبير نعم

الوسيطة متى حدث ذلك ولماذا تفترضين أن هناء هي التي فعلت ذلك ؟

عبير حدث ذلك في الصباح وأنا متأكدة انها هي السارقة لان زميلتي رأتها عند مقعدي أثناء الاستراحة مع أنها في هذا الوقت يجب أن تكون هناء خارج الفصل.

الوسيطة تقصدين أن رؤية زميلتك لهناء وهي تقف بجانب مقعدك جعلك أكثر ميولا لافتراض اخذ هناء لنقودك

عبير نعم

الوسيطة نحن الآن نحاول التفكير في طرق لإيجاد نقودك، هل هناك أشياء أخرى تريدين قولها ؟

عبير لا شكرا

الوسيطة هناء سمعت جيدا ما تحاول زميلتك عبير تفسيره وذلك من وجهة نظرها وتفسيرها للموضوع ما الذي تودين أن تقوليه أنت ؟

هناء أنا لم آخذ نقودها وهي تكذب وكلامها هذا يسيء لي جدا

الوسيطة تقصدين أن افتراضها غير دقيق وهو يجعلك تشعرين بالاستياء والإهانة

هناء نعم

الوسيطة ما الذي يمكن أن تقوليه ل عبير حول رؤية زميلة لها بوجودك جانب مقعدها أثناء الاستراحة

هناء نعم هذا صحيح ولكن اصطدمت أثناء مغادرتي بمقعد عبير وأوقعت بعض أوراقها بدون قصد فحاولت رفعها وإعادة ترتيبها كما كانت فوق مكتبها هذا كل ما حدث.

الوسيطة يبدو أن هناك إذن سوء فهم وعدم وضوح لصورة ما حدث كل ما هناك انك يا هناء كنت بالقرب من مقعد عبير ولكن لإعادة ما اوقعت بدون قصد من أوراقها.

هناء نعم هذا ما حدث بالضبط

الوسيطة إذن هناك اختلاف في الفهم ما رأيكما ماذا نفعل لحل هذا الخلاف ؟

عبير نفتش مقعد هناء

الوسيطة ما رأيك يا هناء؟

هناء لماذا لا تبدأ عبير بتفتيش مقعدها أولا

الوسيطة هل قمت بتفتيش مقعدك يا عبير جيدا ؟ لتبدأي بالبحث جيدا يا عبير

عبير تذهب مرة أخرى للبحث فتجد نقودها تحت الكرسي

عبير وجدت نقودي إنني آسفة جدا لاتهامي لك يا هناء

الوسيطة هل ترون أن هذا يكفى لرد اعتبار هناء؟

عبير كما أهنتها أمام الطالبات سأقوم بالاعتذار لها أمامهن جميعا

هناء أنا قبلت اعتذارك أرجو ألا تكرري الحكم بهذا الشكل المتسرع وان يكون هناك تأنى في إصدار الأحكام

الوسيطة هل ترغبان في كتابة اتفاقية بينكما ؟

مثال : أنا عبير اعترف أنى اخطات في حق زميلتي هناء وسأقوم بالاعتذار لها أمام زميلاتي في حصة اللغة العربية في الغد وسأصافحها ولن أعود للحكم المتسرع مرة أخرى.

توقيع الطرف الأول _____ توقيع الطرف الثاني _____

توقيع الوسيطات_____

في اليوم التالي :

تتابع الوسيطات ما حدث من اعتذار من عبير ل هناء وبناء على ذلك يتم تنفيذ الاتفاقية.

وفى الإذاعة المدرسية: وفى أخبار صفحة الوساطة: تقوم الوسيطة أمل بإلقاء التالي : وذلك أمام طابور الصباح

نقدم جزيل الشكر نحن فريق الوساطة الطلابية للطالبتين الفاضلتين:عبير وهناء لقبولهما تدخلنا كوسيطات في مساعدتهما في فهم وجهة نظرهما وتوضيح سوء الفهم الذي حدث ونشكر لهما التزامهما بقواعد الوساطة وحرصهما على حالة الوفاق والزمالة.

لنحيي معا الزميلتين ا عبير هناء.

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم :

لا تقاطعوا ولا تدابروا ولا تباغضوا ولا تحاسدوا وكونوا عبد الله إخوانا

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

ملحق رقم (13)

نموذج المتابعة اليومية للطالب الوسيط

التاريخ: _____

اسم الوسيط الأول:_____	الشعبة :_____
اسم الوسيط الثاني:_____	الشعبة:_____
اسم المتنازع الأول: _____	الشعبة : _____
اسم المتنازع الثاني:_____	الشعبة:_____

جهة التحويل

1.الوسيط 2.المتنازعون 3.طلاب آخرون

4.المشرفون الميدانيون 5. الإدارة

نوع العنف الذي حدث خلال النزاع : (ضع دائرة)

- **جسدي** : مثل الضرب، الدفع، والركل
- **لفظي ومعنوي**: مثل المضايقة، التهديد، الشتم والألفاظ السيئة، الوشاية والإشاعات، الاستقصاء من مجموعة الأصدقاء

	خطوات الوساطة الطلابية	
.1	التأكد من وجود مشكلة وموافقة الأطراف على تدخل الوسطاء	
.2	الانتقال لمكان هادئ نسبيا	
.3	التعارف وتحديد الأدوار وقواعد الوساطة	
.4	جمع المعلومات وسماع القصة	
.5	التقريب في وجهات النظر	
.6	التأكيد على الاهتمامات وليس المواقف	
.7	طرح البدائل	
.8	تقييم البدائل	
.9	واختيار الأفضل (رابح–رابح)	
.10	عقد الاتفاقية	
.11	إغلاق الوساطة	
هل قبل المتنازع الاول الحل؟	نعم ( ) ، لا	( )
هل قبل المتنازع الثاني الحل؟	نعم ( ) ، لا	( )
هل الوسيط راض عن الحل؟	نعم ( ) ، لا	( )

نص الاتفاقية :

توقيع الوسيط الأول توقيع الوسيط الثاني المتنازع الأول المتنازع الثاني

ملاحظات حول متابعة تنفيذ الاتفاقية :

توقيع الوسيط

ملحق رقم (14)

نموذج لجدول مناوبة الطالب الوسيط

للعام الدراسي 2011- 2012 م

المجموعة (أ)	المجموعة(ب)	المجموعة (ج)
الأيام:السبت والثلاثاء المكان : المدرسين المشرفين: 1- 2-	الأيام: الأحد والأربعاء المكان: الأيام:المدرسين المشرفين: 1- 2-	الأيام : الاثنين والخميس المكان: المدرسين المشرفين: 1- 2-
الوسيط الأول: الوسيط الثاني:	الوسيط الاول : الوسيط الثاني:	الوسيط الاول : الوسيط الثاني:
الوسيط الاول : الوسيط الثاني:	الوسيط الاول : الوسيط الثاني:	الوسيط الاول : الوسيط الثاني:
اسم الوسيط الاول : اسم الوسيط الثاني:	الوسيط الاول : الوسيط الثاني:	الوسيط الاول : الوسيط الثاني:

ملحق رقم (15)

شعار الوساطة الطلابية

ملحق رقم (16)

شعار الوساطة الطلابية في قصيدة من تأليف : فريق الوساطة الطلابية

الوساطة المدرسية

لمشاكلنا الطلابية

مستمعون ومحايدون

ومع الحقيقة عادلون

الوساطة الوساطة

هي عنوان الصداقة

مدرستنا أحلى مع برنامج الوساطة المدرسية

1 2 3

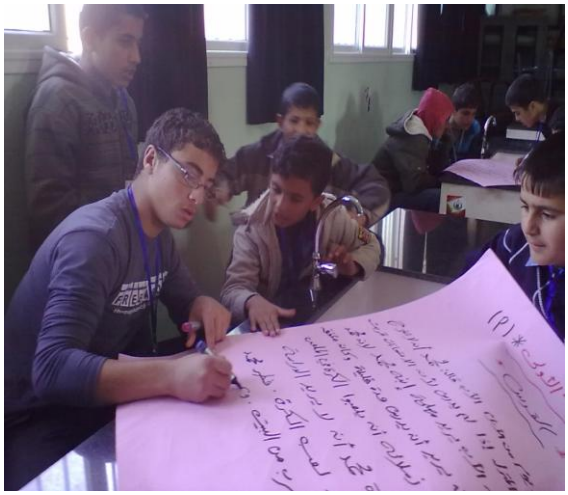
هي هي هي ... مع التصفيق

ملحق رقم (17)

صور لانشطة الطلاب في برنامج الوساطة الطلابية

ملحق رقم (18)

صور فوتوغرافية للطلاب الوسطاء



University-Gaza
Dean of High Studies
Faculty of Education

The Effectiveness of Student Mediation Program on The ability to Problem Solving and Anger Control among The mediators in the upper basic stage

Thesis Submitted for Master Degree

BY:

Rawya A.Rahman Hamam

Supervisor:

Dr. Khitam Ismail Alsahhar

Thesis submitted to the Faculty of Education in the Islamic University in Gaza. Master Degree in Mental Health

February 2013