# إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

## فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحث لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

## DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: اسم الطالب : **نيفين محمد صالح عبد الهادي**

Signature: التوقيع: **نيفين عبد الهادي**

Date: التاريخ: 2013/9/30

الجامعة الإسلامية بغزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم علم النفس

# فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح

إعداد الباحثة

**نيفين محمد صالح عبد الهادي**

إشراف

**د. عبد الفتاح عبد الغني الهمص**

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية

**1434هـ /2013م**

بسم الله الرحمن الرحيم


الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150


الرقم Ref ...ج س غ/35/...

التاريخ Date ...2013/09/02...

# نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ نيفين محمد صالح عبدالهادي لنيل درجة الماجستير في كلية *التربية* / قسم علم النفس– صحة نفسية وموضوعها:

## فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الاثنين 26 شوال 1434هـ، الموافق 2013/09/02م الساعة الثانية عشرة ظهراً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

| | | |
|---|---|---|
| د. عبد الفتاح عبد الغني الهمص | مشرفاً ورئيسًا | ..... |
| د. ختام إسماعيل السحار | مناقشًا داخليًا | ..... |
| د. عايدة شعبان صالح | مناقشاً خارجيًا | ..... |

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في كلية *التربية* /قسم علم النفس- صحة نفسية.

***واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.***

والله ولي التوفيق ،،،

**مساعد نائب الرئيس للدراسات العليا**

**أ.د. فؤاد علي العاجز**


P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾

**[آل عمران: 159]**

# الإهداء

باسم الخالق الذي أضاء الكون بنوره البهي وحده أعبد، وله وحده أسجد خاشعة شاكرة لنعمته عليّ.

إلى صاحب الفردوس الأعلى، وسراج الأمة المنير، وشفيعها النذير البشير محمد (صلى الله عليه وسلم ).

إلى من سهرت الليالي دون أن تبالي، ومن ظل سندي الموالي، وبهما أفتخر والديّ العزيزين.

إلى من حمل همي غير مبالي، ووقف بجواري محباً ومخلصاً زوجي العزيز.

إلى وردتي المحبة وشمعتي الأمل، وأملي بمستقبل مشرق ابني محمد، وابنتي أحلام.

إلى ينابيع الوفاء، إلى أصدق الأصحاب، إلى من بهم أفتخر، إخوتي وأخواتي.

إلى من ساعدوني بكل حب وإخلاص فلهم منى كل الجزاء أهل زوجي الأعزاء.

إلى من ساعدوني بدون كلل أو ملل، وزرعوا التفاؤل في دربي، وقدموا لي كل عون، مخلصين أوفياء، رفاقي وزملائي.

إلى من أضاء بعلمه عقل غيره، أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه، فأظهر بسماحته تواضع العلماء وبرحابة صدره سماحة العارفين، مشرفي **د. عبد الفتاح الهمص**.

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

إلى هذا الصرح العلمي الفتي والجبار جامعتي، الجامعة الإسلامية.

إلى هؤلاء وهؤلاء ممّن طوّقوا عنقي بمنّة قد خرجت عن طوق تبياني

أهدي هذا العمل الفكري المتواضع.

**الباحثة**

**نيفين محمد عبد الهادي**

الحمد لله حق حمده على تمام فضله وإحسانه، وأشكره على سابغ نعمه، ظاهرا وباطنا فلك حمدا يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين سيدنا محمد النبي الأمي الداعي إلى سبيل ربه ورضوانه بالحكمة والموعظة الحسنة وعلى اله وصحبه، ومن تبعهم إلى يوم الدين.

وبعد،

فإنه من دواعي سروري أن أتوجه بالشكر إلى والدى ، وزوجي العزيز لدعمهما المستمر لي داعية لهما بدوام الصحة والعافية.

كما يشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي ومعلمي الدكتور/ عبد الفتاح الهمص مشرفي على هذه الرسالة بجزيل الشكر وعظيم الامتنان الذي لم يتوان يوماً في تقديم المساعدة لي، ومنحني من وقته الجزء الكبير، ومن علمه الكثير، ولم يدخر من بحر علمه وفيض عطائه شيئاً، فله مني خالص الشكر والتقدير.

كما يشرفني أيضاً، أن أتقدم إلى جميع العاملين في جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، وأخص بالذكر جميع العاملين بمراكز الصحة النفسية المجتمعية في الضفة الغربية وقطاع غزة، لما بذلوه من أجلى من جهد دؤوب، وعطاء مستمر بلا حدود، لمساعدتي في إنجاز هذا البحث المتواضع، فلهم مني جزيل الشكر والعرفان بالجميل.

والشكر متواصل أزجيه إلى أساتذتي بقسم علم النفس بالجامعة الإسلامية كل باسمه ولقبه، لما لهم من فضلٍ عميم، وأثر كبير في بلورة علمهم لنا بالشكل الذي أثرى عقولنا، ولما أسدوه من توجيهات وإرشادات سديدة ومفيدة.

ثم إنه لا يسعني إلا أن أشكر مدراء المدارس تلك التي تم تطبيق البرنامج بها كل مدير باسمه ولقبه على ما قدموه لي من عون سهّل لي مهمة البحث فلهم منى جزيل الشكر والتقدير.

كما أتقدم إلى إخوتي وزملائي بجزيل الشكر لمساعدتهم لي في إتمام هذا العمل.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل إلى المناقش الداخلي د. ختام السحار، والمناقش الخارجي د. عايدة صالح .

وأخيرا أسأل الله سبحانه وتعالى أن يجزى خيراً كل من أسدى إلي معروفاً أو أسهم بقليل في إتمام هذا العمل فأكرر شكري ودعائي لهم فهو أقل ما أستطيع تقديمه فجزاهم الله كل الخير، وأسأل الله أن يجعل ذلك في ميزان حسنات الجميع، كما أسأل الله أن يكون هذا العمل خالصا لوجهه تعالى، ويجعله من العلم النافع في خدمة وطني وإخوتي من أبناء شعبي، وما كان فيه من صواب فمن الله، وما كان فيه من خطأ فمن الشيطان ونفسي، وصلى الله على سيدنا محمد معلمنا وهادينا، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، "اللهم انفعني بما علمتني وعلمني ما ينفعني وزدني علماً".

**الباحثة**

# ملخص الدراسة باللغة العربية

مدى فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي في تنمية بنائية كل من اللعب والثقة بالنفس والتسامح لدى مرحلة التعليم الأساسي في محافظات قطاع غزة، كما هدفت إلى التعرف على الفرق بين الذكور والإناث في درجة الثقة بالنفس، والتسامح، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج لتنمية مفهوم كل من اللعب والثقة والتسامح لدى طلبة التعليم الأساسي في محافظات قطاع غزة، ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة باختيار عينة للدراسة تكونت من (550) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي في محافظات غزة للعام الدراسي 2012-2013.

واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي حيث استخدمت الباحثة استمارة لقياس مستوى الثقة بالنفس والتسامح، وبطاقة الملاحظة و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولقد كانت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بين التطبيق البعدي والتتبعي.

# Abstract

The effectiveness of psychosocial support program based on the basic schools in the development of structural play and self-confidence and tolerance.

The study aimed to identify the effectiveness of the social supporting programme Development constructivism both play and self-confidence and tolerance to the stage of basic education in the Gaza Strip also aimed to identify the difference between males and females in the degree of self-confidence and tolerance also aimed to identify the sustainability impact of the program for the development of the concept of play, confidence and tolerance among the students of basic education in the Gaza Strip, and to achieve objectives study, the researcher selected sample of the study consisted of (550) students from fifth grade students and sixth primary in the Gaza Strip for the school from 2012 to 2013 were excluded number (105) form into a number of sample that entered statistically significant (441) students.

The researcher used the form to measure the level of self-confidence and tolerance the study found the following results.

- The presence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group before and after the application of the program and have been differences in favor of the experimental group in the post.
- The presence of statistically significant differences due to the variable sex and have been differences in favor of females.
- The presence of statistically significant differences due to the variable region of education.
- The lack of statistically significant differences between the average scores of the experimental group between after and the follow up implementation

## فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| إهداء | ب |
| شكر وتقدير | ج |
| ملخص الدراسة باللغة العربية | هـ |
| Abstract | و |
| فهرس المحتويات | ز |
| قائمة الجداول | ك |
| قائمة الأشكال | م |
| قائمة الملاحق | ن |
| **الفصل الأول خلفية الدراسة** | 1 |
| مقدمة | 2 |
| مشكلة الدراسة وتساؤلاتها | 5 |
| أهداف الدراسة | 6 |
| أهمية الدراسة | 6 |
| مصطلحات الدراسة | 7 |
| حدود الدراسة | 10 |
| **الفصل الثاني الإطـار النظـري** | 11 |
| **المبحث الأول: الدعم النفسي الاجتماعي** | 12 |
| مقدمة | 13 |
| مفهوم الدعم النفسي الاجتماعي | 13 |
| أنواع الدعم النفسي الاجتماعي | 15 |
| علاقة الدعم النفسي الاجتماعي بالصحة النفسية | 16 |
| تعريف الصحة النفسية | 17 |
| معايير ومظاهر الصحة النفسية | 18 |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| العوامل المؤثرة في الصحة النفسية | 18 |
| مناهج الدعم النفسي الاجتماعي | 20 |
| أهداف الدعم النفسي الاجتماعي | 20 |
| عناصر التدخل النفسي الاجتماعي المفيد | 22 |
| السمات الشخصية لمقدمي خدمات الدعم النفسي الاجتماعي | 23 |
| الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال وأثرها على برامج الدعم النفسي الاجتماعي | 23 |
| مصادر الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال | 25 |
| **المبحث الثاني: المدارس الأساسية (الطفولة المتأخرة )** | 27 |
| مقدمة | 28 |
| تعريف الطفولة | 28 |
| تعريف الطفولة المتأخرة | 29 |
| مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة | 30 |
| المميزات العامة لمرحلة الطفولة المتأخرة (مرحلة التعليم الأساسي) | 34 |
| خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة لدى بعض علماء النفس | 35 |
| واجب المربين نحو تلك المطالب: | 36 |
| **المبحث الثالث مؤشرات الدراسة (Indicators study)** | 38 |
| أولا: بنائية اللعب | 39 |
| ثانيا: الثقة بالنفس (Self-confidence) | 56 |
| ثالثاً: التسامح | 67 |
| المبحث الرابع مراحل تصميم البرنامج وأسس نجاحه | 78 |
| التعريف بالبرنامج | 79 |
| التعريف الإجرائي للبرنامج | 79 |
| نبذة عن البرنامج : | 79 |
| أهمية البرنامج الإرشادي | 80 |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| أهداف البرنامج | 80 |
| محتوى البرنامج | 81 |
| الملامح الرئيسية للبرنامج | 81 |
| أسس نجاح البرنامج | 83 |
| تعقيب عام على الإطار النظري | 84 |
| **الفصل الثالث دراســات ســابقة** | 85 |
| أولاً: دراسات تناولت الدعم النفسي الاجتماعي | 86 |
| تعقيب الباحثة على الدراسات التي تناولت الدعم النفسي الاجتماعي | 89 |
| ثانياً: دراسات تناولت بنائية اللعب | 90 |
| تعقيب الباحثة على الدراسات التي تناولت بنائية اللعب | 91 |
| ثالثاً: دراسات تناولت الثقة بالنفس | 92 |
| تعقيب الباحثة على الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس | 97 |
| رابعاً: الدراسات التي تناولت التسامح | 97 |
| تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة للتسامح | 101 |
| خامسا: تعقيب عام على الدراسات السابقة | 101 |
| **الفصل الرابع الطريقة والإجراءات** | 103 |
| منهج الدراسة: | 104 |
| المجتمع الأصلي للدراسة | 104 |
| عينة الدراسة | 104 |
| الأدوات المستخدمة في الدراسة | 106 |
| المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة | 113 |
| عوامل ساهمت في نجاح البرنامج من وجهة نظر الباحثة | 113 |
| الأنشطة التي تم تنفيذها في المدارس لتسهيل مهمة البرنامج | 114 |
| قصص نجاح برزت أثناء تنفيذ البرامج مع الطلبة في المدارس | 114 |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| الإنجازات | 118 |
| الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج | 119 |
| **الفصل الخامس نتائج الدراسة وتفسيرها** | 120 |
| تقديم | 121 |
| نتيجة السؤال الأول من أسئلة الدراسة | 121 |
| نتيجة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة | 124 |
| نتيجة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة | 125 |
| نتيجة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة | 129 |
| تعقيب عام على النتائج | 130 |
| التوصيات | 131 |
| المقترحات | 133 |
| المصادر المراجع | 134 |
| الملاحق | 141 |

# قائمة الجداول


| رقم الجدول | الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| (4.1) | عينة الدراسة حسب الجنس | 105 |
| (4.2) | عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية | 105 |
| (4.3) | توزيع فقرات المقياس | 107 |
| (4.4) | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الثقة بالنفس مع الدرجة الكلية لفقراته | 108 |
| (4,5) | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات التسامح مع الدرجة الكلية لفقراته | 108 |
| (4.6) | مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس والأبعاد الأخرى للمقياس، وكذلك مع الدرجة الكلية | 109 |
| (4.7) | يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات المقياس وكذلك المقياس ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل | 110 |
| (4.8) | يوضح معاملات "ألفا كرونباخ" لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل | 110 |
| (4.9) | المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس | 111 |
| (4.10) | مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المناطق | 112 |
| (5.1) | المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي | 121 |
| (5.2) | الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير | 122 |
| (5.3) | قيمة "ت" و "η2" و "d" وحجم التأثير لكل من مستويات المقياس والمقياس الكلي | 123 |
| (5.4) | المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير الجنس | 124 |
| (5.5) | مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية | 126 |
| (5.6) | اختبار شيفيه في البعد الأول الثقة بالنفس تعزى المنطقة التعليمية | 127 |

| رقم الجدول | الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| (5.7) | اختبار شيفيه في البعد الثاني التسامح تعزى المنطقة التعليمية | 127 |
| (5.8) | اختبار شيفيه في الدرجة الكلية تعزى المنطقة التعليمية | 128 |
| (5.9) | المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي والتتبعي | 129 |

# قائمة الأشكال


| رقم الشكل | الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| شكل (1) | أنواع الدعم النفسي الاجتماعي | 16 |
| شكل (2) | هرم المستويات الثلاثة لأهداف برامج الدعم النفسي الاجتماعي | 20 |
| شكل (3) | تدرج الحاجات عند ماسلو، الحاجات الأكثر أهمية عند قاعدة الهرم | 21 |
| شكل (4) | سمات اللعب | 42 |
| شكل (5) | وظائف اللعب | 44 |
| شكل (6) | مظاهر الثقة بالنفس عند الأطفال | 59 |
| شكل (7) | مكونات الثقة بالنفس | 60 |
| شكل (8) | ركائز الثقة بالنفس | 64 |
| شكل (9) | نصائح لإكساب الثقة للأطفال | 66 |
| شكل (10) | وسائل التسامح | 68 |
| شكل (11) | أسباب غياب التسامح لدى الأطفال | 72 |

# قائمة الملاحق


| رقم الملحق | عنوان الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| (1) | نموذج موافقة ولي/ة الأمر. | 142 |
| (2) | محتوى البرنامج الإرشادي . | 143 |
| (3) | بطاقة الملاحظة. | 145 |
| (4) | قواعد الجلسة. | 146 |
| (5) | (استمارة الثقة بالنفس والتسامح ) للأطفال الذكور المشاركين في الورشات المنهجية. | 147 |
| (6) | (استمارة الثقة بالنفس والثقة) للأطفال الإناث المشاركات في الورشات المنهجية. | 148 |
| (7) | المهام المطلوب أثناء الجلسات. | 149 |
| (8) | (واجبات بيتية). | 151 |
| (9) | أسماء الأشخاص المساعدين لي في أثناء عملي في الرسالة. | 156 |
| (10) | صور أثناء تطبيق البرنامج. | 158 |
| (11) | دليل برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية. | 166 |

# الفصل الأول
# خلفية الدراسة

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

**مقدمة:**

تمر عملية النمو الطبيعي عند الطفل بمراحل متتالية، ومتداخلة، تقوم الواحدة منها على الأخرى، فالسنوات الأولى من حياة الفرد تعد فترة حاسمة ومهمة في تكوين شخصيته، وتوجيه سلوكه، ففي مرحلة الطفولة يظهر الأثر الأكبر والدور البارز لأساليب التنشئة المختلفة والتعاملات الاجتماعية والمعايير الأخلاقية التي يتعرض لها الطفل في تكوين سماته الشخصية، وفي بنائه النفسي، ومفهومه لذاته وقدرته على التفوق والنجاح (منسي، 2004: 243).

وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، لأنها تحتاج إلى رعاية خاصة، حتى ينمو نمواً سليماً خالياً من الأمراض والمعوقات الأخرى، ومع تعقيدات الحياة اليومية والصعوبات كان لازماً على القائمين بالطفولة سواءٌ أكانوا أسراً أم مربين أم مدارس من بذل المزيد من الجهود المضنية لتوفير الحياة الكريمة لهؤلاء الأطفال، فالطفولة هي صانعة المستقبل، وإذا ما وفرنا لها كل ما يمكنها من تحمل المسئولية والقيادة بنجاح ضمناً مستقبلاً مطمئناً لأفراده في تكوينهم، معافين في صحتهم النفسية في ظل النظم القائمة في المجتمع، وقيمه وعاداته وتقاليده(عبد المعطي، 2001: 7).

وتشكل مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة التعليم الأساسي، وخاصة الصفوف العليا، حيث تحدث(زهران، 2002: 215) عن مرحلة التعليم الأساسي، فيؤكد على أنها من أبرز معالم سياسة تطوير وتحديث التعليم كما اعتبر(زهران،2002) أن الرعاية التربوية للطلاب في مرحلة التعليم الأساسي هي ركن أساسي في العملية التعليمية، وتتضمن الرعاية التربوية مختلف الأنشطة التربوية والنفسية والاجتماعية والدينية والوطنية والرياضية والفنية، وتوفير التغذية والإرشاد النفسي، حيث تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مهمة وحرجة وخطيرة، لما يحدث فيها من تغيرات جسيمة عديدة، يترتب عليها تغيرات نفسية ومزاجية واضطرابات سلوكية واجتماعية، وتسعى الباحثة من خلال دراستها إلى تعزيز بعض المفاهيم في المرحلة الأساسية العليا، نظراً لأهميتها، حيث تقدم الباحثة برنامجاً ممنهجاً لخدمة تلك الفئة كبرنامج داعم لهم.

وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة من مراحل النمو، حيث تتكون الملامح الشخصية للأطفال في هذه المرحلة سواءٌ أكانت إيجابية أم سلبية منسحبة أم عدوانية على أساس الخبرات التي يمرون بها، حيث تعتبر من أهم المراحل العمرية وأخطرها، حيث إنه في هذه المرحلة يتسع عالم الطفل، ويبدأ في اكتساب العديد من المهارات في جميع النواحي المعرفية، والحركية، والفنية، ويبدأ حياته الاجتماعية حيث إنه يرتبط بصداقات مع زملائه خارج نطاق الأسرة ويحاول دائماً

التأكيد على استقلاليته وقدرته على التكيف مع المجتمع، ويستطيع أن يستخدم جميع وسائل التعبير التخيلي، وخلال تلك المرحلة تنمو لديه المفردات اللغوية، ويكون أكثر مرونة.

(قنديل، 2006: 70)

ولقد أطلق على تلك المرحلة ما يسمي (أزمة الكفاءة والإنجاز) حيث يود الأطفال الحصول على التقدير من خلال عمل شيء ما، وإن مسئولية المعلمين هي تهيئة خبرات النجاح لكل طفل، ويميل الطفل إلى التفكير في نفسه كفرد متميز ليس لديه أفكار واضحة محددة عن قدراته ونواحي قصورها (الريماوي، 2003: 364).

تكثر المعاناة البشرية حينما تحل الكوارث وحالات الطوارئ والنزاعات المختلفة، حاصدة أرواح ملايين البشر، ومدمرة البيوت وسبل العيش، حيث تلقي بعبء عاطفي واجتماعي ونفسي ثقيل على الأطفال وأسرهم نظراً لتسببها بوفاة الأهل، أو مقدمي الرعاية أو بالانفصال عنهم، أو بفقدانهم، وكذلك نظراً لما يترتب عليها من تشويش لأنماط الحياة ودلالاتها الطبيعية، ومن هجمات وإيذاء وتدمير لمنازل، وخراب اقتصادي، ويضطرب نمو الأطفال في أوضاع كهذه، ويتهدد الأمن، وتتزعزع الثقة في البشرية، كما يتقوض الشعور بالأمل في المستقبل، وتولد النزاعات المسلحة كالاحتلال الذي تشهده فلسطين قدراً هائلاً من المعاناة النفسية والاجتماعية للسكان، والمتأثرين بها، وقد تكون أثارها النفسية والاجتماعية بليغة على المدى القصير، بيد أنها قادرة أيضاً على تقويض الصحة العقلية والرفاه النفسي للسكان المتأثرين بها على المدى الطويل، كما أنه من شأن هذه الآثار أن تهدم السلام وحقوق الإنسان والتنمية، وأن تتمخض عن طيف هائل من المشاكل على مستوى الطفل والأسرة والمجتمع، لذا، فإن إحدى الأولويات في حالات النزاع حماية الصحة العقلية والرفاه النفسي والاجتماعي للسكان، وخاصة الأطفال، والنهوض بهم، فعلى مدى النزاع الدائر بلا توقف منذ أكثر من خمسة أعوام على قطاع غزة، تعرض أغلب الأطفال للضغوط والعنف المتواصل، نتيجة فقدان أفراد من الأسرة، والاعتقال، والقصف وهدم البيوت، والإغلاقات، وحظر التجوال ونتيجة لذلك يفتقد الأطفال فرصة اللعب، وممارسة التمارين والتفاعل مع أقرانهم، في حين يعتبر الطفل من أهم مقومات الحياة التي تسعى البشرية إلى بذل الجهود من أجل إسعاده والاهتمام به.

وترى الباحثة أهمية هذه الدراسة في أنها تلقي الضوء على أطفال هذه المرحلة بالذات، لما يعانيه هؤلاء الأطفال من المشكلات النفسية والاجتماعية، ولأنها مرحلة مهمشة من قبل الوالدين والمؤسسات العاملة في ذات المجال، حيث يعتبر الطفل كائناً رقيقاً سهل التشكيل، وسهل التأثر بما يدور حوله، ومن هنا تكون المسؤولية كبيرة في تنشئة الطفل وتوجيهه، إمّا إلى الطريق الصحيح

فينشأ شاباً على نهج سليم بعيداً عن الاضطرابات والمشكلات النفسية، وإما أن ينشأ مليئاً بالعقد النفسية التي تؤدي به إلى الجنوح أو المرض النفسي.

وتعتبر الأسرة أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وهي الممثلة الأولى للثقافة، وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد، وهي التي تسهم بالقدر الأكبر في الإشراف على النمو الاجتماعي للطفل، وتكوين شخصيته، وتوجه سلوكه، فهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية (زهران، 2003: 14).

كما تكسب الأسرة الطفل الاتصال والتواصل مع المحيط الخارجي، فهي مسئولة عن إكساب الطفل السمات والخصائص الاجتماعية التي يتفاعل بها مع المحيط الخارجي.

وما من شك في أن الدعم النفسي المبكر والملائم يساعد الكبار بصفة عامة، والأطفال بصفة خاصة في التغلب على المشكلات بشكل أفضل، ويساعدهم على اتخاذ القرارات السليمة والملائمة (بلسم، 2002: 63).

حيث إنه مع بداية عام (2000) بدأت وكالة الغوث الإنسانية بدمج الدعم النفسي ضمن الخدمات التي تقدمها للشعوب، لاسيما بعد التعرض للصدمات الانفعالية التي تأتي في الغالب بعد الصراعات والكوارث (أبو دف، 2011: 48).

وترى الباحثة أن برامج الدعم النفسي متعددة في المؤسسات التي تعتني بالفئات العمرية المختلفة وخاصة الأطفال، ومن خلال الاطلاع على بعض البرامج الداعمة، وزيارة بعض المؤسسات العاملة مع الأطفال، لم يكن هناك دراسات طبقت على هذه البرامج حسب علم الباحثة، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تلقي الضوء على برنامج الدعم النفسي المبني على المدارس (كاباك) وهو اختصار (Children Affected By Armed Conflict )(CABAC) ويعني الأطفال المتأثرون بالنزاع المسلح، والذي يتم تنفيذه في عدد من المؤسسات العاملة مع الأطفال في مناطق النزاع المسلح أينما وجد، ومن تلك المناطق سوريا ولبنان.....الخ، وجاءت الدراسة لتعزيز بعض المفاهيم الإيجابية عند الأطفال وخاصة مرحلة الطفولة المتأخرة، ومن تلك المفاهيم اللعب المبني على أسس منهجية، الثقة بالنفس، والتسامح. حيث يعتبر اتصال الطفل بالآخرين سواءٌ في المدرسة أو الشارع أو غيره من العوامل المهمة في استكشاف الطفل للعالم المحيط به، وتنمية مهاراته الاجتماعية، ويزيد من فرص الاتصال الاجتماعي لديه.

(اللبابيدي، 2005: 7)

إن اللعب يسهم في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال من خلال تعزيز روح المشاركة والتعاون مع الوسط المحيط به، حيث تعتبر الثقة بالنفس متغيراً من متغيرات الشخصية التي تلعب دوراً لا يستهان به في مساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة، والتكيف مع خبراتها الجديدة، من خلال ما تؤدي إليه الثقة بالنفس من قدرة على اتخاذ القرارات، والتعبير عن الذات، وإفصاح عن الرأي، ولا يولد الإنسان مزوداً بها، ولكنه يكتسبها من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية.

وقد أوضحت نتائج دراسة (عبد الفتاح، 2005) أهمية برنامج الأنشطة الترويحية الحركية المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض الشعور بالخجل لدى أطفال مؤسسات الرعاية الأولية في مرحلة الطفولة المتأخرة (عبد الفتاح ومحمد، 2005: 194).

كما يرى (اريكسون) أن الإحساس بالثقة هو حجر الزاوية في بناء الشخصية السوية، وأن الطفل الذي يثق بنفسه، وفي العالم من حوله يمتلئ إحساساً بيقين داخلي، يجعله يثق بالعالم الاجتماعي باعتباره مصدراً للأمن، وأن الناس موثوق بهم (عيد، 2005: 137).

وترى الباحثة أن الثقة بالنفس تبرز التسامح في شخصية الطفل، وتعززها لديه، ويعتبر مفهوم التسامح من المفاهيم النفسية المهمة في حياة الطفل، الذي تسعى الكثير من الأسر والمؤسسات ودوائر المجتمع إلى تأسيسه والعمل عليه.

ولقد بادرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم (اليونسكو) إلى أن تعتمد في مؤتمرها العام في دورته الثامنة والعشرين في السادس عشر من تشرين الثاني نوفمبر للعام (1995) إعلان المبادئ بشأن التسامح، وتتخذ السادس عشر من نوفمبر من كل عام يوماً عالمياً للتسامح.

(اليونسكو، 1996: 34)

لذلك ترى الباحثة أن مفهوم الثقة بالنفس والتسامح في هذه المرحلة ضعيف، ويحتاج إلى تعزيز، وترجع أهمية هذه الدراسة من خلال هذا الدليل المطبق على المرحلة الابتدائية العليا لمساعدتهم في التعبير عن مشاعرهم وإعطائهم المساحة والشرعية الكافية من أجل تنمية الثقة والتسامح لديهم من خلال سلسلة من الجلسات الممنهجة، من دليل الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية.

**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:**

لقد لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها ودراستها الجامعية لمساقات عدة في مراحل النمو العديد من الظواهر الاجتماعية، والاضطرابات السلوكية، والاجتماعية والانفعالية، وكذلك لاحظت بعض المشكلات السلوكية لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي، أو الأطفال في مؤسسات

المجتمع المحلي، وذلك من خلال عمل الباحثة أخصائية نفسية في "جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني دائرة الصحة النفسية" ولقد شغلت تلك الاضطرابات السلوكية والانفعالية والاجتماعية اهتمام الباحثة كونها تعكس سلوكيات الأطفال خارج المدرسة وداخلها ومن خلال المدرسة ومعاملاتهم مع آبائهم وزملائهم ومدرسيهم، حيث تعيق من تواصل الطفل مع الوسط المحيط به، ويصبح لديه فقدان الثقة بالنفس، وعدم القدرة على التسامح جراء تلك الاضطرابات السلوكية، والاجتماعية والانفعالية، حيث استخدمت الباحثة برنامجاً إرشادياً للتعرف على مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح؟

**ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:-**

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث قبل تطبيق البرنامج وبعده؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات غزة في مستويات الثقة بالنفس والتسامح؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الثقة بالنفس والتسامح بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وبعد شهر من تطبيقه؟

**أهداف الدراسة:**

1. التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بنائية كل من اللعب والثقة بالنفس والتسامح لدى مرحلة التعليم الأساسي في محافظات قطاع غزة.
2. الكشف عن الفروق الفردية في درجة الثقة بالنفس والتسامح لدى الذكور والإناث.
3. التعرف على درجة الثقة بالنفس والتسامح لدى أفراد العينة بمحافظات قطاع غزة.
4. التعرف على مدى استمرار تأثير البرنامج لتنمية مستوى الثقة بالنفس والتسامح لدى أفراد العينة في محافظات قطاع غزة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج .

**أهمية الدراسة:**

1. قد تفيد العاملين بحقل الصحة النفسية في استخدام البرنامج لرفع بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح.

2. مساعدة طلبة التعليم الأساسي في التخفيف من بعض الاضطرابات السلوكية، والاجتماعية والانفعالية، من خلال تطبيق البرنامج المقترح.
3. تطوير العلاقة بين الطفل والمدرسة ، وتحسينها لتحقيق نتائج تربوية أفضل.
4. مساعدة الطفل في إيجاد مكان يعبر فيه عن رأيه، ويمارس حياته كطفل بعيداً عن كونه ضحية الممارسات العنيفة التي يتعرض لها، أو يشاهدها في حياته اليومية.
5. يساعد في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة التعليم الأساسي في محافظات غزة.
6. تتناول فئة أكد عليها العديد من العلماء والباحثين، حيث لا يوجد دليل معدّ للتعامل مع هذه الفئة حسب علم الباحثة.
7. قد تفيد المرشدين والأخصائيين العاملين في المدارس، ومؤسسات المجتمع المحلي المهتمين بالعمل مع تلك الفئة،
8. مساعدة أولياء الأمور وإرشادهم حول كيفية فهم مشاعر أبنائهم والتعامل معهم، للوصول إلى مفهوم الثقة بالنفس.

**مصطلحات الدراسة:**

**الفاعلية:**

- هي القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة.

(اللقاني والجمل،1999: 82).

- هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً، وتزداد الكفاءة أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة كاملاً ( بدوي، 1982: 32).
- وتعرف الباحثة الفاعلية إجرائياً بأنها، " قدرة الفئة على تحقيق النتائج المقصودة من البرنامج المقترح".

**البرنامج:**

- عرفه زهران بأنه "هو مخطط في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً" (زهران، 1984: 439).
- عرفه شرف بأنه "الخطوط التنفيذية لعملية التخطيط لخطة صممت سلفاً، وما يتطلبه ذلك من جدول زمنيّ، وطرق تنفيذ وإمكانات تحقق هذه الخطة (شرف، 1998: 15).

- وتعرف الباحثة البرنامج إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة والخبرات المقدمة من قبل الباحثة والمخطط لها بناءا على أسس علمية مقدمة لعينة من طلبة المدارس الأساسية بأساليب ارشادية مثل (النقاش ، الحوار ....الخ ).

**الدعم النفسي الاجتماعي:**

- عرفه مركز غراس الثقافي (2008) بأنه " عملية تتضمن مجموع الخدمات التي يحتاجها الطفل والأسرة، من خلال برامج وقائية نمائية، وعلاجية هدفها تحقيق قدر جيد من التوافق النفسي، والاجتماعي للطفل والأسرة، وزيادة ورفع إنتاجيتهم ودافعيتهم في مختلف المجالات. (http://www.ghirass.org/ar/?page_id=67)
- عرفه الاتحاد الدولي بأنه " أي نشاط يحسّن من قدرة الفرد على التعامل مع الظروف غير العادية للحدث الحرج، والتي تنطوي على درجات عالية من التوتر(الاتحاد الدولي، 2006: 3).
- وتعرف الباحثة الدعم النفسي الاجتماعي إجرائياً بأنه: تقديم المساعدة على أسس نفسية اجتماعية، أي أن هناك عوامل نفسية اجتماعية مسئولة عن سلامة الأفراد، تهدف إلى حماية السلامة النفسية والاجتماعية، أو الوقاية، ومعالجة الاضطرابات للوصول للصحة النفسية.

**طلبة التعليم الأساسي:**

- هي قاعدة التعليم الأساسي التي تقوم عليها مراحل التعليم الأخرى مدتها عشر سنوات، وتنقسم إلي مرحلة التعليم الأساسي الدنيا وتبدأ من الصف الأول حتى نهاية الصف السادس الأساسي، ومرحلة التعليم الأساسي العليا، وتبدأ من الصف السابع حتى نهاية الصف العاشر الأساسي.

(الكتاب الإحصائي التربوي وزارة التربية والتعليم، 1995: 9)

**اللعب:**

- عرف جود (Good) اللعب بأنه: نشاط موجه، أو غير موجه، يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغل طاقة الجسم الحركية والذهنية، ويمتاز بالسرعة والخفة (اللبابيدي، 1998: 7).
- عرف اللعب على أنه نشاط سلوكي يؤدي دوراً رئيسياً في تكوين شخصية الفرد، وتأكيد تراث الجماعة، ويشكل بالنسبة للأطفال لونا مسيطرا من ألوان نشاطهم اليومي.

(عبد اللطيف، 2010: 1)

وتعرف الباحثة اللعب إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة يقوم بها الطلبة، بهدف التسلية وتنمية المهارات والتنفيس عن الانفعالات والتعبير عن المشاعروالتي لها دور في تكوين شخصية الفرد من جميع النواحي ( النفسية ، العقلية ، الاجتماعية ، الوجدانية ).

**الثقة بالنفس:**

- سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة، مستخدماً أقصي ما تنتجه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهى مزج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي، والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية، والتكيف النفسي والاجتماعي .

(قواسمة، 1996: 37).

- قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه تقبل الآخرين له، وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة (العنزي، 2001: 51).
- تعرف الباحثة الثقة بالنفس إجرائياً: بأنها قدرة الطلبة على الاعتماد على أنفسهم، واتخاذ القرارات وتمتعهم بالعزيمة.

**التسامح:**

- يعني الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثري لثقافات عالمنا، ولأشكال التعبير وللصفات الإنسانية لدينا، ويتعزز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح والاتصال وحرية الفكر والضمير والمعتقد، وأنه الوئام في سياق الاختلاف، وهو ليس واجباً أخلاقياً فحسب، وإنما هو واجب سياسي وقانوني أيضاً، والتسامح هو الفضيلة التي تيسر ثقافة السلام محل ثقافة الحرب (منظمة اليونسكو Undap، 1995).
- عرف بأنه الخيار السليم الذي ينبغي أن يتم التعامل معه، ولكنه لا يعنى بأي حال من الأحوال التنازل عن المعتقد، أو الخضوع لمبدأ المساومة والتنازل، وإنما يعنى القبول بالآخر، والتعامل معه على أساس العدالة والمساواة، بصرف النظر عن أفكاره وقناعاته الأخرى (محفوظ، 2004: 8).
- وتعرف الباحثة التسامح إجرائياً: بأنه السلوك المعبر عن امتثال الطلبة في التعليم الأساسي لمنظومة القيم الإنسانية والأخلاقية والدينية والاجتماعية، من صفح وإخاء وقبول الآخر، وأدب الحوار، وغيرها من القيم التي تشيع المحبة والأمن والسلم في المجتمع.

**محافظات غزة:**

- هي "جزء من السهل الساحلي، وتبلغ مساحتها(356) كم$^2$ ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطي، محافظة خان يونس، محافظة رفح).

(وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997).

**حدود الدراسة:**

- **الحد المكاني:** يعتبر قطاع غزة الحد المكاني لهذه الدراسة، حيث تقتصر الدراسة على طلبة صفي الخامس والسادس في المدارس الحكومية في محافظات غزة.
- **الحد الزماني:** بدأ العمل في الدراسة من بداية شهر يناير 2013 حتى شهر يونيو 2013.
- **الحد البشري:** أجريت الدراسة على طلبة صفي الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة التي تتراوح أعمارهم ما بين (10–12) عاماً.

# الفصل الثاني
# الإطـــار النظـــري

- **المبحث الأول: الدعم النفسي الاجتماعي ويحتوى على:**

(مفهومه، أنواعه، علاقته بالصحة النفسية، مناهجه، أهدافه، أسسه، عناصر التدخل، السمات الشخصية لمقدمي خدمة الدعم النفسي، الاحتياجات الأساسية للأطفال وأثارها، استراتيجياته في مرحلة الطفولة المتأخرة).

- **المبحث الثاني: المدارس الأساسية (الطفولة المتأخرة).**

(تعريفها، مظاهرها، المميزات العامة لمرحلة الطفولة المتأخرة، خصائصها).

- **المبحث الثالث: مؤشرات البرنامج وتتمثل في كل من:**

أ- بنائية اللعب.

ب- الثقة بالنفس.

ج- التسامح.

- **المبحث الرابع البرنامج المستخدم في الدراسة:**

أ- مراحل تصميم البرنامج (التعريف بالبرنامج، أهميته، أهدافه، محتوى البرنامج، الملامح الرئيسية للبرنامج ).

ب- أسس نجاح البرنامج.

- **تعقيب عام على الإطار النظري.**

# المبحث الأول

# الدعم النفسي الاجتماعي

- مفهوم الدعم النفسي الاجتماعي
- أنواع الدعم النفسي الاجتماعي
- علاقة الدعم النفسي الاجتماعي بالصحة النفسية
- تعريف الصحة النفسية
- معايير ومظاهر الصحة النفسية
- العوامل المؤثرة في الصحة النفسية
- مناهج الدعم النفسي الاجتماعي
- أهداف الدعم النفسي الاجتماعي
- عناصر التدخل النفسي الاجتماعي المفيد
- السمات الشخصية لمقدمي خدمات الدعم النفسي الاجتماعي
- الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال وأثرها على برامج الدعم النفسي الاجتماعي
- مصادر الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال

## المبحث الأول
## الدعم النفسي الاجتماعي
## (PSYCHOSOCIAL-SUPPORT)

**مقدمة:**

وما من شك في أن الدعم النفسي المبكر والملائم يساعد الناس في التغلب على المشكلات بشكل يساعدهم على اتخاذ القرارات السليمة والملائمة (بلسم، 2002: 63).

حيث ان الإنسان بوجه عام، والإنسان الفلسطيني بوجه خاص يعيش وينفرد بأوضاع نفسية متردية، وأزمات متلاحقة على مدار عقود خلت، أثرت على تفاصيل حياته، وعلى سلوكه وأنماط تفكيره، وهو ما يزيد من حاجته إلى برامج الدعم النفسي الاجتماعي، حيث إن للأحداث الحرجة (كالكوارث الطبيعية البشرية) أثاراً اجتماعية ونفسية سلبية، فهي غالباً ما تقلل من قدرة الناس على مواصلة حياتهم، وغالباً ما تجاهلت الطرق التقليدية التعامل مع هذه الأحداث الحرجة، والتأثير النفسي للأزمات على الناس المتضررين بوجه عام، وعلى الأطفال بوجه خاص، حيث إن الأساس الذي يقوم عليه الدعم النفسي الاجتماعي هو تعزيز قوة العطاء الإنساني حيث إن هناك اليوم ازدياداً في الطلب لتلقي خدمات الدعم النفسي الاجتماعي من جميع فئات المجتمع المحلي بدون استثناء، بما في ذلك تقديم يد العون بوجه خصوص لفئة الأطفال.

**مفهوم الدعم النفسي الاجتماعي:**

**أولاً: المفهوم اللغوي:** الدعم في اللغة من دعم الشيء أسنده لئلا يميل أو أعانه وقواه.

(نقولا، 1986: 216)

والسند من الإسناد، وكل شيء أسندت إليه شيئاً فهو سند، وما يستند إليه يسمى مسنداً وسنداً، وجمعه المساند، وساندت الرجل مساندة إذا عاضدته وكاتفته.

(ابن منظور، 1999: 1275)

وترى الباحثة من خلال ما سبق عن المفهوم اللغوي للدعم أنه يعني الإعانة والمعاضدة.

**ثالثاً: تعريفها اصطلاحاً:**

- يعرفه أبرهام كوهين بأنه: النمط المرغوب من السلوك الاجتماعي الذي يسود بين أفراد المجتمع في موقف معين، أكثر من كونه مظهراً لعملية تعكس طبيعة العلاقات الاجتماعية. (Braham cohen:2008-60).
- كما يعرف على أنه: إكساب المعارف والمهارات والقدرات المؤهلة لاتخاذ القرارات، وإكساب الخبرات الفعالة بهدف تحديد الأولويات التي تعين على أداء الأدوار المنوط بها بكفاءة واقتدار (جلال، 2007: 13).
- كما يعرفه النوحي بأنه: إبداء اهتمام بمشاكل واحتياجات الأفراد والأسر، وتوفير كل الإمكانيات المتاحة لهم في كل الأوقات، وإظهار الاهتمام والانتباه لكل ما يحتاجون إليه حتى يستعيدوا قدراتهم وأدائهم الاجتماعي. (النوحي، 1999: 116).
- كما يرى الأخصائيون النفسيون والاجتماعيون العاملون في قسم الإرشاد والدعم النفسي بمركز غراس الثقافي، (2008) بأن مفهوم الدعم النفسي والاجتماعي: هو عملية تتضمن مجموع الخدمات التي يحتاجها الطفل والأسرة من خلال برامج وقائية، نمائية وعلاجية هدفها تحقيق قدر جيد من التوافق النفسي والاجتماعي للطفل والأسرة وزيادة ورفع إنتاجيتهم ودافعيتهم في مختلف المجالات (http://www.ghirass.org/ar/?page_id=67).
- يعرف بأنه: العلاقة الديناميكية بين البعد النفسي، والبعد الاجتماعي للفرد، حيث يؤثر أحدهما على الآخر، ويشمل البعد النفسي العمليات الداخلية والنفسية والفكرية، وكذلك المشاعر، وردود الفعل، أما البعد الاجتماعي فيشمل العلاقات والشبكات الأسرية والقيم الاجتماعية والممارسات الثقافية، ويشير الدعم النفسي الاجتماعي إلى إجراءات تتصدي على حد سواء للاحتياجات النفسية الاجتماعية للأفراد والأسر والمجتمعات المحلية.

(شقير، 2010: 24)

- يعرف على أنه: أي نشاط يحسّن من قدرة الفرد على التعامل مع الظروف غير العادية للحدث الحرج، والتي تنطوي على درجات عالية من التوتر.

(الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر، 2006: 30).

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة للدعم النفسي الاجتماعي، بأن الدعم هو أن يشعر الفرد بالرعاية والرفاه النفسي الاجتماعي، والمساعدة من المحيطين به، وأن يعتبر نفسه فرداً من شبكة اجتماعية داعمة، وتتفق الباحثة مع تعريف المركز المرجعي للاتحاد، والذي أعد كتاب المشارك للدعم النفسي، وقام بترجمته (شقير، 2010) كما ترى الباحثة بأن الدعم النفسي

الاجتماعي مصطلح يدل على تقديم المساعدة لمن يحتاجها على أسس نفسية اجتماعية أي إن هناك عوامل نفسية اجتماعية مسئولة عن سلامة الأفراد، تهدف إلى حماية السلامة النفسية والاجتماعية أو الوقاية ومعالجة الاضطرابات للوصول للصحة النفسية.

**أنواع الدعم النفسي الاجتماعي:**

الدعم عملية أساسية لتدعيم مواطن القوة، وأداة للوقاية من تراكم العثرات والثغرات التي تعترض الطفل، والتي قد تكون عائقاً أساسياً غير مباشر في طريق تعليمات أخرى تبدو لأول وهلة على غير علاقة مباشرة بها، فالثغرات قد يكون مظهرها معرفيا تحصيلياً، لكن وجهها الخفي قد يكون اجتماعياً أو نفسياً أو اقتصادياً أو صحياً.

(دليل الدعم النفسي الاجتماعي والمعرفي المنهجي، 2009: 1)

**1- الدعم الوجداني:( المعنوي)**

وهو إظهار التعاطف، والاهتمام والمودة، والمحبة والثقة، والتقبل والألفة، والتشجيع والرعاية للفرد، وإشعاره بقيمته، ويسمى أحياناً بدعم الدفء والحنان أو بدعم التقدير.

**2- الدعم الملموس: (المادي)**

وهو تقديم المساعدة المالية أو السلع أو الخدمات، ويسمى أيضًا بالدعم الفعال. وهذا الشكل من أشكال الدعم الاجتماعي يشمل الطرق المادية المباشرة لمساعدة الناس بعضهم البعض.

**3- الدعم المعلوماتي:**

وهو تقديم النصيحة والتوجيه والاقتراحات والمعلومات المفيدة للشخص، وهذا النوع من المعلومات من شأنه أن يساعد الآخرين في حل مشكلاتهم.

**4- دعم الرفقة: (الرفاق والوسط المحيط)**

وهذا النوع من الدعم يُشعر الفرد بالانتماء الاجتماعي (ويسمى أيضًا بدعم الانتماء) ويمكن ملاحظته بوجود الأصحاب والانخراط في الأنشطة الاجتماعية المشتركة معهم.

(Uchino, B, 2004: 16-17)

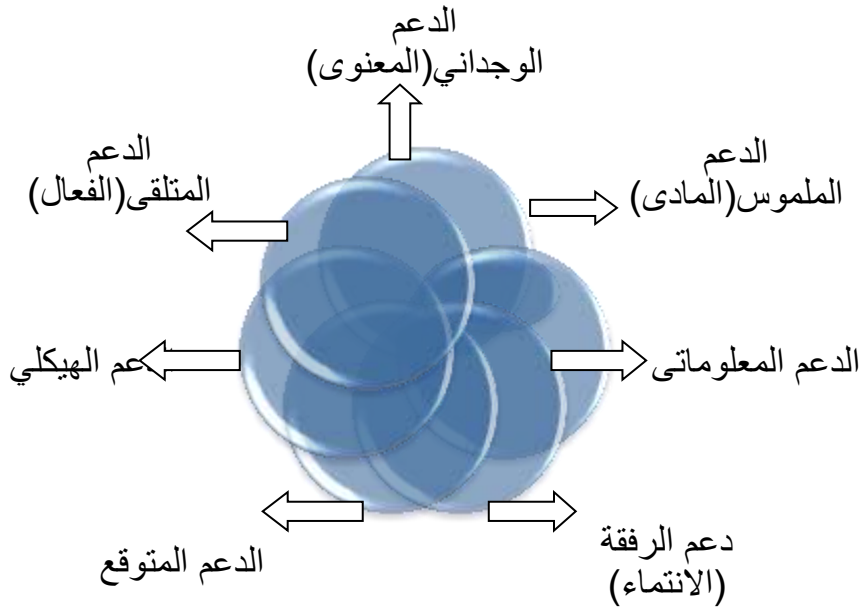
**ويرى ويلز(1985) أن هناك أنواعاً أخرى للدعم النفسي الاجتماعي هي:**

- الدعم المتوقع والدعم المتلقي: أما الدعم المتوقع فيعود إلى الحكم الشخصي للمستلم/المستفيد على ما سيوفره "أو وفره" مقدمو الدعم من مساعدة فاعلة عند الحاجة،

وأما الدعم المستلَم أو الدعم المتلقى "فيسمى أيضا الدعم الفعال" الذي يعود إلى أفعال أو إجراءات داعمة محددة، مثل نصيحة أو طمأنة، وتقدم من الداعمين عند الحاجة.

- دعم هيكلي ودعم وظيفي: أما الدعم الهيكلي (فيسمى أيضًا التكافل الاجتماعي) حيث يكون الفرد المدعوم متصلًا بشبكة اجتماعية، ومثال ذلك العلاقات الاجتماعية أو عندما يتكامل الفرد في شبكته الاجتماعية مثل علاقاته العائلية، صداقاته، وعضويته في مختلف النوادي والمنظمات، مما يُعزز التكافل الاجتماعي، وأما الدعم الوظيفي فينظر إلى الوظيفة المحددة التي يمكن للعضو في الشبكة الاجتماعية أن يقدمها، وقد تكون عاطفية آلية معلوماتية أو مجموعات داعمة والمذكورة سابقًا.
- الدعم الخفي: وهذا النوع من الدعم يكون بغير وعي الشخص الداعم" قد يكون هو الأكثر فائدةً (Wills,T.A. (1985-61-82).

وترى الباحثة أن هذه الأنواع المختلفة من الدعم الاجتماعي لها أيضًا تأثيرات وتفاعلات مختلفة على صحة الفرد وشخصيته، وعلاقاته الشخصية، فمثلًا الدعم المتوقع يرتبط غالبًا بالوعي الأفضل للصحة الذهنية، ولا يحدث هذا مع الدعم المتلقي والتكامل الاجتماعي.




**شكل (1)**

**أنواع الدعم النفسي الاجتماعي (دليل الدعم النفسي الاجتماعي والمعرفي المنهجي، 2009: 1)**

**علاقة الدعم النفسي الاجتماعي بالصحة النفسية:**

إن هناك علاقة قوية بين كل من الدعم النفسي الاجتماعي والصحة النفسية، حيث إن من الأهداف الأساسية التي يسعى برامج الدعم النفسي الاجتماعي إلى تحقيقها هي الوصول إلى الرفاه النفسي والصحة النفسية.

**تعريف الصحة النفسية:**

يختلف مفهوم الصحة النفسية من مجتمع لآخر، وذلك يرجع لاختلاف الثقافة واختلاف المعايير السلوكية التي يتفق عليها الناس في كل مجتمع، فما هو سائد في مجتمع من معارف وعادات وتقاليد وأنماط تفكير يختلف عما يكون عليه من مجتمع آخر، وهذا يترتب عليه اختلاف في الممارسات السلوكية والنشاطات (القريطي، 1995: 9).

فالصحة النفسية للفرد هي الحالة النفسية العامة، وحالة تكامل لطاقاته المختلفة، مما يؤدى إلى حسن استثمار لها، وتحقيق إنسانيته، وهي متغير يتغير بما يجد عليه من معلومات عن الحياة، وما ينبغي أن تكون عليه كما أنه يتغير بما نكشفه عن أنفسنا وسلوكنا، وما يجب أن نصل إليه في حياتنا (عبد الغفار، 1996: 25).

– ويعرف ( زهران ) الصحة النفسية بأنها: حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً وانفعالياً واجتماعياً، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته، واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصي حد ممكن ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً بحيث يعيش بسلامة وسلام (زهران، 1997: 9).

– تعريف (منظمة الصحة العالمية، 2005: 19) بأنها: حالة من الكمال البدني والنفسي والاجتماعي والعافية، وليست مجرد الخلو من المرض والعجز، فالصحة النفسية بوضوح هي جزء متكامل من هذا التعريف، حيث تعد الصحة النفسية أكثر من مجرد الخلو من الاعتلال النفسي، إنها حيوية الأفراد والعائلات والمجتمعات حيث وصفت منظمة الصحة العالمية الصحة النفسية بأنها "حالة من العافية التي يحقق فيها الفرد قدراته الخاصة، ويمكن أن يتغلب من خلالها على الاجتهادات العادية في الحياة، ويمكن أن يعمل بإنتاجية مثمرة ويستطيع المساهمة في مجتمعه، إن هذا الإحساس الإيجابي بالصحة النفسية هو القاعدة أو الأساس للعافية والوظيفة الفعالة من أجل الفرد والمجتمع.

وترى الباحثة من خلال التعريف السابق لمنظمة الصحة العالمية للصحة النفسية أن الصحة النفسية تعني العافية التي يستطيع كل فرد إدراك إمكاناته الخاصة، والتكيف مع حالات

التوتر العادية والعمل بشكل منتج ومفيد في الإسهام في مجتمعه، والشعور بالرضا والسعادة والحيوية والاستقرار، بالإضافة إلى الإنتاج الملائم في حدود إمكاناته وطاقاته.

**معايير ومظاهر الصحة النفسية:**

ارتبط مفهوم الصحة النفسية بمظاهر محددة، أو مؤشرات سلوكية معينة يمكن استخدامها في استنتاج درجة تمتع الفرد بالصحة النفسية، حيث ذكر "عبد الخالق" بأن الشخص الذي يتمتع بقدر وفير من الصحة النفسية يجب أن يظهر عليه المظاهر الآتية: "الخلق القويم، والكفاءة والسلوك السوي العادي، وتكامل الشخصية، والقدرة على مواجهة مطالب الحياة، والتحرر النسبي من أعراض الاضطرابات النفسية، والأمراض العقلية، وانحرافات السلوك .

(عبد الخالق، 2001: 21-22)

ويشير(سيد، 1998: 18) إلى أن هناك مظاهر كثيرة للصحة النفسية وهي " شعور الفرد بالأمن، وتقديره المناسب لذاته، والاتصال الفعال بعالم الحقيقة والواقع، والأهداف الواقعية، والقدرة على التعلم والخبرة من مواقف الحياة، والإرادة، والشعور بالسعادة والإيجابية، وتحمل المسئولية، والانفعالات المناسبة، وتقبل الذات، وتقبل الآخرين، والتفاؤل، والاستقرار في الأسرة وفي العمل، والقدرة على التركيز، والاستمتاع في الحياة، وقدرة الفرد على أن يحب، واحترام الفرد لثقافة المجتمع، مع تحقيق قدر من الاستقلال عن هذا المجتمع، وقدرة الفرد على تحقيق مطالب الجماعات التي يتعامل معها.

**العوامل المؤثرة في الصحة النفسية:**

الصحة النفسية هي نتيجة لتفاعل عوامل متعددة خلال حياة الأشخاص، وتكون محدداتها:

1- الفروق الفردية التركيبية الجينية.

2- خصائص البيئة التي يعيش الفرد ضمنها، وتنقسم البيئة إلى ثلاثة أنواع هي:

- البيئة المادية يمكن أن يكون للجوانب المادية من البيئة كالحرارة والإنارة والازدحام والدخان أثر مهم على الشخص، كخلق رغبة قوية للهرب من الوضع المزعج، أو بشكل غير مباشر، بزيادة المستوى العام للتوتر والقلق.
- البيئة الاجتماعية وتتضمن نوعية ونمط التفاعلات الاجتماعية والعلاقات حيث يعيش الفرد، لأنها تؤثر على احتياجات الفرد إذا كانت تفاعلات عدائية واستبدادية، تزيد من

القلق والإحباط، وتدفع إلى ردود فعل معاكسة، أما المعاملات الودية المبنية على المساواة والاحترام فإنها تزيد من الدافع للتعاون، وتحسن احترام الذات والآخرين.

- البيئة المهنية، إن النوعية والنظام وملاءمة النشاطات التي يشارك فيها الشخص مصدر مهم ومؤثر على الدافعية فالوظيفة الملائمة وذات النوعية العالية تقوي من الدافعية والمشاركة، فيزداد تقدير الذات، أما الوظيفة غير الملائمة فإنها تعزز من دافع الانسحاب، وتقلل من الثقة بالنفس.

3- الشخصية: وتعرف بأنها "ذلك التفاعل المتكامل للخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص وتجعل منه نمطاً فريداً في سلوكه ومكوناته النفسية ".

(عبد الرحمن، 1998: 27)

أما (جيلفورد) فيعرف الشخصية بأنها:" ذلك التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية والجسمية، التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئته"( جبل، 2000: 293).

**ويرى (أحمد، 2003: 11) أن للشخصية مكونات أساسية هي:**

- النواحي الجسمية: وهي التي تتعلق بالشكل العام للفرد وصحته.
- النواحي العقلية المعرفية: وهي التي تتعلق بالوظائف العقلية العليا، كالذكاء العام، والقدرات الخاصة والإدراك، حيث إن كيفية إدراك الأشخاص وتفسيرهم للأحداث تتفاعل وتؤثر على الحالة النفسية للفرد، فالإدراكات والتفسيرات السلبية تسهم في جعل مزاج الشخص سيئاً، أما التفسيرات الإيجابية فتحسن من مزاج الشخص، وتزيد من حسه بالسلامة والأمان.
- النواحي الانفعالية المزاجية: وتتضمن أساليب النشاط الانفعالي حيث إن الحالة النفسية للفرد مثل القلق أو الحزن أو الخوف لها أثرٌ على دافعية الشخص بطرق تختلف عن الآثار التي يسببها مزاج السعادة والفرح، وقد تتأثر الحالة النفسية بالأحداث الحياتية سواء كانت مفرحة أو محزنة.
- النواحي البيئية: وهي التي تتعلق بالعواطف والاتجاهات والقيم التي تمتص من البيئة الخاصة، كالأسرة والمدرسة والمجتمع.
- النواحي الخلقية: وهي التي تميز صاحبها في تعاملاته المختلفة.

وترى الباحثة أنه من خلال اطلاعها على العديد من المراجع أن هناك أهدافاً مشتركة بين كل من الدعم النفسي الاجتماعي والصحة النفسية، حيث يعتبر كل منهما وجهين لعملة واحدة، حيث إنه من خلال استراتيجيات وبرامج الدعم النفسي يتم الوصول إلى الهدف الأساسي، وهو

الصحة النفسية للأفراد بشكل عام والأطفال بشكل خاص، حيث إنه من خلال البرنامج المطبق في الدراسة الحالية مع أطفال المرحلة الأساسية العليا وخاصة صفي الخامس والسادس تسعي الدراسة إلي الوصول إلى مستوي من الصحة النفسية مع الأطفال.

**مناهج الدعم النفسي الاجتماعي:**

1. منهج عيادي: يبنى هذا المنهج على استعادة الصحة النفسية، وتتضمن التداخلات الشائعة من استشارات فردية، أو علاجاً جماعياً أو علاجاً نفسياً (سلوكي معرفي) علاج أسري.
2. منهج وقائي: يهدف إلى حماية وإعادة القدرة الوظيفية للأفراد إلى حالتها السابقة من منظور نفسي اجتماعي تطوري، لأن الدعم النفسي المبكر هو عامل وقائي يساعد الأشخاص على التكيف بطريقة أفضل مع الظروف، ويعزز قدرتهم على التفاعل بشكل أفضل، والبدء بإعادة تنظيم حياتهم، لأن إهمال ردود الفعل الانفعالية قد يخلق ضحايا سلبيين بدلاً من ضحايا ناشطين (http://montada.aya.sy/showthread.php)

**أهداف الدعم النفسي الاجتماعي:**

يرى (الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر، 2006: 30-31) أن هناك ثلاثة أهداف رئيسية للدعم النفسي الاجتماعي وهي:

**شكل (2) يوضح هرم المستويات الثلاثة لأهداف برامج الدعم النفسي الاجتماعي**

(الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر، 2006: 30-31)

ومن خلال اطلاع الباحثة على مراجع أخرى فإنها قد توصلت إلى أهداف أخرى للدعم النفسي هي:

- التخفيف من المعاناة الانفعالية والجسدية على حد سواء للأفراد، ويعتبر هذا الهدف الرئيسي للدعم النفسي الاجتماعي.
- تحسين السمات الحيوية للأفراد على المدى القصير، لأنه مع ردود الأفعال البسيطة والمباشرة قد تتطور إلى مشكلات ذات نتيجة سلبية مع الزمن.
- الحد من الآثار النفسية السلبية بعيدة المدى.
- يساعد في التخفيف من التوتر بشكل كبير، ويحد من تطور ردود الفعل البسيطة إلى ردود فعل حادة.
- تعزيز القدرة على التكيف لدى الأفراد الذين تعرضوا لأزمات، ومساعدتهم على التكيف في المواقف الجديدة.
- يوفر مساعدة مباشرة للأشخاص من خلال تقديم المعلومات والتثقيف.

(http://montada.aya.sy/showthread.php)

- يساعد على توفير الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأفراد، ومن تلك الاحتياجات (الحاجات الفسيولوجية، احتياجات السلامة والأمان، الاحتياجات النفسية، احتياجات الحب للانتماء، احتياجات التقدير، احتياجات تحقيق الذات، وهي كما تحدث عنها (ماسلو) في تحدثه عن الحاجات.

**شكل (3)**

**هذا الشكل يوضح تدرج الحاجات عند ماسلو، الحاجات الأكثر أهمية عند قاعدة الهرم**

(http://ar.wikipedia.org/wiki)

**أسس التقييم النفسي الاجتماعي، والتي من خلالها يمكن تقديم خدمات الدعم النفسي الاجتماعي للأفراد على النحو التالي:**

- أحداث حياتية مهمة منذ الولادة وحتى موعد التقييم.
- تاريخ العائلة، والعلاقات العائلية، وأوضاع المعيشة، واستقرار العائلة.
- تاريخ الصحة العقلية للعائلة، وأعضاء العائلة المهمين في حياة الفرد.
- تاريخ النمو، ويتضمن الأمور الصحية والسلوكية والتفاعلات في فترة الرضاعة، وقبل المدرسة، وفي المدرسة، أو أي سلوكيات أو صعوبات أخرى.
- معلومات طبية ذات صلة تكون مهمة وملحوظة.
- أدوية نفسية سابقة وحالية، ويبين سبب الاستعمال، وتاريخ المرض النفسي والتشخيص.
- الأداء الإدراكي والتقييمات التعليمية والنفسية.
- الأداء المدرسي، المستوى الحالي وصعوبات التعلم وتطور المشكلات السلوكية.
- الأداء الاجتماعي بما في ذلك العلاقات

بالأقران(http://montada.aya.sy/showthread.php)

**عناصر التدخل النفسي الاجتماعي المفيد:**

- تقييم شامل للفرد والسلوك، لأنه لا يمكن توفير مساعدة ناجحة بدون فهم عميق للصعوبات التي يواجهها الفرد، لأن التقييم يؤدي إلى صياغة المشكلة، والعوامل التي أدت إلى ظهورها، وذلك لوضع أسلوب مناسب للتدخل
- تعديل الإطار الذي تظهر به المشكلات السلوكية، لأن البيئة الانفعالية والجسدية التي تظهر في المشكلات السلوكية تشكل الوجهة الحرجة للتدخل، فقد يتوجب إحداث تغيير للبيئة المادية والاجتماعية
- تعديل الصعوبات التي تطلق السلوكيات الخاطئة من خلال السيطرة عليها، إما بالتخلص منها أو تعديلها.
- إبدال السلوكيات الخاطئة بمهارات بديلة، مثال أنه لا يمكن أن تحصل ثورة غضب عندما يكون المرء مسترخياً.
- تشجيع غياب السلوكيات غير الملائمة، وتشجيع استخدام مهارات معينة، مثل تشجيعه على التوقف عن تلبية متطلباته باستخدام السلوك الخاطئ.

(http://montada.aya.sy/showthread.php)

**السمات الشخصية لمقدمي خدمات الدعم النفسي الاجتماعي:**

- إظهار الاهتمام والانتباه للآخرين.
- امتلاك مهارة الإصغاء لما يقوله الآخرون.
- الصبر وإدراك أهمية العمل الذي يقوم به.
- استحقاق ثقة الآخرين.
- السرية.
- أن يكون سهل الوصول إليه حتى يتمكن الآخرون من طلب مساعدته.
- تبني أسلوب عدم الحكم على الآخرين.
- اللطف والهدوء والظهور بمظهر المطمئن الواثق بنفسه.
- الالتزام وعدم إعطاء وعود كاذبة.
- التفهم الوجداني وتشجيع الاعتماد على الذات.
- تبني موقف العناية بالآخرين ورعايتهم.
- توفر المعلومات لديه.
- احترام الصمت، لأنه يبعث على الراحة عند الفرد، ويبحث عن طريقة للتعبير تناسبه.
- توفير كلمات توجيهية.
- توفير بدايات مفتوحة، وإعادة صياغة المحتوى.
- المرونة ومساعدة الفرد على ترتيب الأحداث زمنياً.
- احترام مشاعر الآخرين .

(الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر، 2006: 32)

**الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال وأثرها على برامج الدعم النفسي الاجتماعي:**

لتقديم المساعدة للآخرين يجب أن نتفهم الوظائف النفسية الاجتماعية الخاصة بهم، فالوظائف "النفسية" تتعلق بالأفكار والمشاعر والتوجهات والقيم والمعتقدات الداخلية، أما الوظائف "الاجتماعية" فتتعلق بالعلاقات الخارجية للشخص مع بيئته، ويتفاعل هذان الجانبان، النفسي الداخلي والاجتماعي الخارجي، ويقومان بإثراء بعضهم البعض، وللشخص الواحد حاجات في كلا الجانبين النفسي والاجتماعي وهنالك سبب يفسر كل تصرف مرتبط بهذه الاحتياجات.

والاحتياجات هي الأمور التي يجب أن يحصل عليها الأشخاص لتسهل عملية النمو والتطور، والحصول على صحة جيدة، وحياة مُرضية، حيث إن الاحتياجات النفسية أو الداخلية لا

تظهر بوضوح كالاحتياجات الأخرى، ولكن من المهم معرفتها وفهمها عند محاولة مساعدة الآخرين.

ومن المهم معرفة أن الإنسان هو مخلوق يحب العلاقات، فخلال مرحلة نمو الطفل، فإنه يتفاعل أكثر وأكثر مع الأشخاص والمحيط من حوله، وعندما يحاول إيصال حاجاته ويحصل على استجابة إيجابية عندها تتحول هذه الاحتياجات إلى مصادر داخلية لديه.

.(http://montada.aya.sy/showthread.php)

وترى الباحثة أن فهم الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة يساعد علي فهم احتياجاتهم في مرحلة الطفولة المتأخرة، ويساعد في حل مشاكلهم في هذه المرحلة الخطرة حيث إنه من خلال تفهم تلك الاحتياجات يتم وضع برامج نشطة تساعد الأطفال، وترى الباحثة أن برنامج الدعم النفسي الاجتماعي قد يساهم في تعزيز بعض المفاهيم الإيجابية لدى الأطفال من (الثقة بالنفس، المشاركة، التسامح) ومن خلال الجلسات الممنهجة التي ينفذها الدليل الإرشادي.

**استراتيجيات الدعم في هذه المرحلة(الطفولة المتأخرة ):**

**1- إرساء الأمن والسلامة من خلال:**

- استرجاع وترسيخ الشعور بالأمان.
- الإصغاء إليهم، ثم الإجابة عن تساؤلاتهم ببساطة، والصدق قدر المستطاع ثم تصحيح المفاهيم الخاطئة التي اكتسبوها من أقرانهم.
- منح الأطفال بعض الاستقلالية في إطار محيطهم، من خلال منحهم فرصة للتخطيط لبعض الأمور.

**2- تعزيز السلوك السوي وتقديم التعزيز الإيجابي من خلال:**

- تشجيع السلامة الصحية: الأكل الصحي والتمارين والنوم بشكل جيد.
- مساعدة الأطفال على رؤية الأمور الجيدة من حولهم.
- تشجيع الأطفال على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الإبداعية من خلال الرسم والتلوين.
- إعطاء معلومات واقعية عما حصل من خلال التثقيف لمساعدة الأطفال على استيعاب ما حدث، والتحكم في وعيهم.

**3- تطبيق الروتين الاعتيادي:**

- الحفاظ على قواعد الأسرة وتوقعاتها.
- التحلي بالصبر أثناء القيام بتذكير الأطفال بواجباتهم، لأن الطفل في هذه المرحلة يكون مشوش الذهن، وتذكر أنهم يعانون من مشكلات بالتركيز.

**4- مخاطبة الأفكار والمشاعر:**

- اسمح للأطفال بالحزن والبكاء، ولا تتوقع منهم الصلابة والشجاعة.
- لا تحاول أن تشعر الطفل بالخجل من خلال العودة إلى السلوكيات التي اعتادوا عليها في طفولتهم المبكرة، كالتبول أو مص الإبهام أو النوم.
- امنح الطفل شعوراً بالراحة والطمأنينة، وساعده على التعبير عن قلقه بالكلمات.
- أكد للطفل بأن كل ما حصل ليست من مسؤولياتهم بأي حال من الأحوال.

**5- تشجيع الدعم البديل والأنشطة الترفيهية.**

- ساعد الأطفال على تقليل التوتر والملل عبر اللعب.
- تشجيع الأطفال على قضاء الوقت مع أصدقائهم وتكوين صداقات جديدة.

.(http://montada.aya.sy/showthread.php)

**مصادر الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال:**

يحتاج كل منا إلى الدعم الاجتماعي حتى يخفف من العناء، ويزيد من الشعور بالسعادة، وهذا الدعم يوفر تقديراً عالياً للذات والثقة بها، ويولد المشاعر الإيجابية، ويقلل من التأثير السلبي للأحداث الخارجية، ويعد الدعم النفسي الاجتماعي البناء مهماً لكل من الأطفال والوالدين والمعلمين، فهو يساعد على تنمية جوانب السلوك الاجتماعي البناء، الذي يتمثل في مزيد من الإيثار وتحمل المسئولية، وكفاءة التفاعل مع المحيطين داخل البيئة الأسرية وخارجها.

**وللدعم النفسي الاجتماعي مصادر عدة، فعلى سبيل المثال لا الحصر:**

- الدعم الأسرى (العائلة): حيث يتجلى الدعم العائلي في المساندة الوجدانية، وفي مدى تفهم الوالدين لسلوك الابن وتصرفاته ومشاكله وإظهار قدر من الحب والتشجيع له، ولإنجازاته أمام الآخرين والاهتمام بمطالبه، وتوجيهه برفق ومودة، ومشاركته في أنشطته، وإشباع حاجاته (نعيمة، 2002: 33).

- دعم الرفقة (الأصدقاء): تعتبر جماعة الرفاق ذات دور إيجابي في عملية الدعم، فهي التي تؤثر في معايير الفرد الاجتماعية (الأشول، 1985: 334) في حين تعتبر (نعيمة، 2002: 29) أن لجماعة الرفاق أثراً كبيراً في سلوك الفرد، قد يفوق أثر المنزل أو المدرسة، حيث تهيئ للطفل الجو المناسب للمعاملات الاجتماعية، وتنمى روح الانتماء لديه، وتبرز مواهبه الاجتماعية.
- الدعم الاجتماعي (سواء من المجتمع أو من مؤسساته)، والعلاقات الاجتماعية عموماً هي من أهم مصادر السعادة التي يحتاجها الطفل يومياً خلال حياته العملية مع الأصدقاء، وبهذا يوفر لنفسه السعادة والراحة النفسية فالعلاقات الاجتماعية من أهم مصادر الدعم الاجتماعي وتساعده على الحماية من تأثير ضغوطات الحياة بأكملها.

هذه المصادر قد تكون طبيعية كالأصدقاء والعائلة، وقد تكون أكثر رسميةً متمثلةً في المتخصصين بالصحة العقلية، أو المنظمات الاجتماعية، ومؤخراً تبيَّن أن الدعم العائلي مهم جداً للأطفال لتطوير قدرتهم وكفاءاتهم الاجتماعية أيضاً. (http://forum.stop55.com)

وترى الباحثة أن الدعم الاجتماعي مصدر رئيسي من مصادر الأمن التي قد يحتاجها الطفل من عالمه الذي يعيش فيه؛ عندما يشعر أن هناك ما يهدد كيانه وأمنه وعندما يشعر أن طاقته قد استنفدت وأجهدت، وأنه يحتاج معها إلى مدد وعون من خارج ذاته، لذا فانه يلجأ إلى الشبكة الاجتماعية المحيطة به على اختلاف مصادرها من أسرة وأصدقاء وأقارب وجيران لطلب العون في سبيل الوصول إلى حل مشكلاته، والوصول إلى حالة الاتزان والأمن المطلوب.

# المبحث الثاني

# المدارس الأساسية (الطفولة المتأخرة)

- مقدمة.
- تعريف الطفولة.
- تعريف الطفولة المتأخرة.
- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- مميزات مرحلة الطفولة المتأخرة.
- خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة.
- واجب المربين تجاه مطالب المرحلة.

## المبحث الثاني

## المدارس الأساسية (الطفولة المتأخرة )

## (Late childhood،Primary schools)

**مقدمة:**

تعتبر الطفولة مرحلة عمرية من دورة حياة الكائن الإنساني، تمتد من الميلاد إلى بداية المراهقة، والطفل لغوياً الصغير أو الشيء الرخص الناعم، ويشير (فيليب أريس، Aries) إلى أن الطفولة مصطلح حديث نسبياً، فالأطفال في القديم كانوا يعيشون بيننا، ويرتدون نفس الطراز من الملابس، وعليهم أن يتصرفوا كالكبار، ولم يكن معروفاً أن للطفولة خصائصها وحاجاتها وأغراضها وفرصها كالخيال واللعب (الريماوي، 2003: 5).

وتمثل مرحلة الطفولة المتأخرة من سن (9–12) سنة مرحلة الدراسة الابتدائية العليا (الصفوف الابتدائية الأخيرة الثلاث)، وتعد هذه المرحلة أنسب مراحل النمو الخاصة بعملية التطبيع الاجتماعي بالرغم من قلة الاهتمام بدراستها من قبل الباحثين، مقارنة بشدة اهتمام هؤلاء الباحثين بما يسبقها وما يلحقها من مراحل النمو، حيث تتميز هذه المرحلة بمميزات وخصائص معينة تميزها عن غيرها من مراحل النمو الإنساني نظراً لطبيعتها الخاصة، وأهميتها من حيث كونها مرحلة نمائية تتوسط مرحلتين نمائيتين تعتبران من أهم مراحل النمو الإنساني نظراً لما تتصفان به من ثورات انفعالية تميز هاتين المرحلتين (مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة).

هذا، ويلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يسعى إلى تأكيد استقلاله، إذ يكون قد وصل إلى مرحلة تبلورت فيها فكرته عن نفسه، وفي سبيل تأكيد هذه الفكرة يصطدم بسلطة الكبار عليه، مما قد يؤدي إلى الشعور بالعداء نحوهم، فيسعى في تصرفاته إلى الحذر من الكبار والتكتم فيما يقوم به أو يفعله (جلال، 2005: 16).

كما وتتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو مقارنة بسرعته في المرحلة السابقة، وزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح، وتعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، وتعلم المعايير الخلقية والقيم، وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسئولية وضبط الانفعالات (ملحم، 2007: 314).

**تعريف الطفولة:**

يشير معنى الطفولة الاصطلاحي إلي مضمون الاعتمادية عند الطفل، وبهذا التعريف تكون حدود مرحلة الطفولة من بداية طفولة الفرد من العام الأول من عمر الطفل كبداية لمرحلة

الطفولة المبكرة، (مرحلة ما قبل المدرسة، الحضانة) وتستمر حتى نهاية مرحلة الطفولة مع نهاية العام الثاني عشر من عمر الطفل، وبها ينتهي اعتماد الطفل على الآخرين.

(الخطيب،1999: 26).

وترى الباحثة أن فترة الطفولة تعد من أهم الفترات في تكوين شخصية الطفل، إذ تعد مرحلة تكوين وإعداد نرسم فيها ملامح شخصية الطفل مستقبلاً، وتتشكل فيها العادات والاتجاهات، وتنمو الميول والاستعدادات وخلالها يتحدد مسار نمو الطفل الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والوجداني.

**تعريف الطفولة المتأخرة:**

تسمى الطفولة المتأخرة بمرحلة المدرسة الابتدائية ، حيث يبدأ الطفل في دخول المدرسة الابتدائية بعد أن مر برياض الأطفال، حيث يتم التركيز على المهارات التي يتمتع بها طفل هذه المرحلة، والتي منها المهارات الحركية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات العقلية والفكرية، وتمتد هذه المرحلة من عمر الطفل من بداية السنة السابعة حتى نهاية السنة الثالثة عشرة، وهي مرحلة غنية بالتطور يطلق عليها أسماء متعددة منها( مرحلة الطفولة المتأخرة، مرحلة التمييز، مرحلة التعليم الأساسي) والتي تعتبر مرحلة العبور إلى مرحلة المراهقة وهي أيضا يطلق عليها مرحلة الكمون نظراً لما تتصف به من استقلال انفعالي نسبي (الخطيب، 1999: 62).

وترى الباحثة من خلال التعريف السابق أن الطفل في هذه المرحلة يتسع عالمه، ويبدأ في اكتساب العديد من المهارات في جميع النواحي المعرفية والحركية والفنية، ويبدأ حياته الاجتماعية حيث يرتبط بصداقات مع زملائه خارج نطاق الأسرة، ويحاول دائماً التأكيد على استقلاله وقدرته على التكيف مع المجتمع.

ويستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يستخدم جميع وسائل التعبير التخيلي التي قام بها طفل ما قبل المدرسة، وهي الإنتاج الفني، والأحلام، والخيال وخلال تلك المرحلة تنمو المفردات اللغوية بسرعة فائقة لدى الطفل، إذ قد تصل في المتوسط إلى (22) ألف كلمة في نهاية الصف الأول الابتدائي، وتصل إلى حوالي (50) ألف كلمة في نهاية المرحلة الابتدائية، كما أن تفكير الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر مرونة نتيجة نقص تمركزه حول الذات (قنديل، 2006: 70).

**مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:**

**1- النمو الجسمي في مرحلة الطفولة المتأخرة:**

تتميز مرحلة الطفولة المتأخرة باهتمام الفرد بجسمه، وتتضح الفروق الفردية بين الأطفال خاصة من الجنسين، حيث يكون نصيب الذكر أكثر من الإناث في النسيج العضلي، بينما يكون نصيب الإناث أكثر من الذكور في الذهن الجسمي وتظهر القوة الجسمية للإناث في هذه المرحلة عن الذكور، كما يزداد طول الإناث عن الذكور في هذه المرحلة، وكذلك في الوزن، وتبدأ الخصائص الجنسية لدى الإناث بالظهور في هذه المرحلة قبل الذكور، ومن مظاهر النمو الجسمي في هذه المرحلة، أن النسب الجسمية تتعدل للطفل في هذه المرحلة، وتصبح قريبة الشبه من الراشد، وتستطيل الأطراف، ويتزايد النمو العضلي، وتزداد العظام قوة في هذه المرحلة، ويتتابع ظهور الأسنان الدائمة في هذه المرحلة، فتظهر الأضراس الأمامية لدي الطفل في سنوات عمره من (10-12) سنة لتحل محل الأضراس المؤقتة، كما يزداد طول الطفل بنسبة 5% سنوياً، ومع نهاية هذه المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول، ويزداد وزن الطفل بنسبة 10 % سنوياً .

(ملحم، 2007: 314 ).

بالنسبة للطول في هذه المرحلة يزداد الطول ابتداءً من سن الخامسة بمعدل من 5 إلى 7 سم، وفي بداية المرحلة يكون طول الولد 111سم ويكون طول البنت 110 سم، وحينما يصلان إلى سن 12 سنة يكون متوسط طول الولد 138.5سم بينما متوسط طول البنت 141.5سم والسبب في ذلك أن البنات يصلن إلى مرحلة البلوغ قبل الذكور.

الوزن: يستمر الوزن في الازدياد، ففي بداية المرحلة يكون متوسط الوزن للذكور والإناث 18كجم، وفي سن 12 سنة يكون 32كجم للذكور و34 كجم للإناث، وتكون الزيادة في الوزن بسبب تراكمات الدهون، كما تؤثر العوامل النفسية في الوزن في هذه المرحلة.

أما شكل الجسم: فيبدأ الشكل الطبيعي له في نهاية الطفولة المبكرة في التغير من الاستدارة الطفولية إلى اتخاذ شكل يوحي بملامح الاستعداد للذهاب إلى المدرسة الابتدائية، حيث يبدأ الصدر في الاتساع، وتظهر معالم عضلات الصدر والأطراف، كما يبدأ وضع الأضلاع في التغير من الوضع الأفقي إلى الوضع المائل (قنديل، 2006: 71).

**2- النمو الحركي في مرحلة الطفولة المتأخرة:**

تتضح معالم النمو الحركي المنظم لدى الأطفال في هذه المرحلة، ويلاحظ على الأطفال الذكور قيامهم باللعب المنظم الذي يحتاج إلي مهارة وشجاعة وأداء عضلي عنيف مثل الجري،

ولعب الكرة، بينما تقوم الإناث باللعب الذي يحتاج إلي تنظيم في الحركات مثل نط الحبل، والحركات الإيقاعية المنظمة، وهناك فروق واضحة في نوعية الألعاب التي يؤديها أطفال الأسر الفقيرة، والألعاب التي يؤديها أطفال الأسر الغنية، فما يتيسر لطفل الأسر الغنية لا يتيسر لأطفال الأسر الفقيرة، ومن مظاهر النمو الحركي لدى الطفل في هذه المرحلة الزيادة الواضحة في القوة والطاقة، فتراه دائم الحركة والنشاط مع قدرة الضبط والتحكم، كما يستمر التوافق الحركي لدى الطفل في هذه المرحلة وتزداد كفاءته ومهارته اليدوية، كأن يقوم الطفل بنشاط يتطلب استعمال عضلاته الدقيقة مثل النجارة عند الأطفال الذكور، وأشغال التريكو عند الإناث، وتتم في هذه المرحلة السيطرة التامة على الكتابة، والانتقال من خط النسخ إلى خط الرقعة، وأنواع أخرى من الخطوط، ويلاحظ على الطفل أن زمن الرجع يكون أسرع في هذه المرحلة (ملحم، 2007: 315-316).

تزداد نشاطات الطفل الحركية والجسمية نوعاً وكماً وتكون أكثر تطوراً وتهذباً، وتختفي الحركات الزائدة غير المطلوبة نتيجة لزيادة التآزر الحركي العضلي العصبي، ولا يتعب الطفل عضلياً بسهولة، كما أن حركة الطفل القوية والسريعة تجعله ينتقل من لعبة إلى أخرى، مما يجعله يتخلص من حالة الملل والتعب (الخطيب، 1999: 65).

**3- النمو الفسيولوجي في مرحلة الطفولة المتأخرة:**

النبض وضغط الدم: يتناقص معدل النبض ويتزايد ضغط الدم.

النوم: تقل عدد ساعات النوم بالتدريج

العضلات: تنمو العضلات الكبيرة والصغيرة معاً.

الحركة: يزداد التآزر بين العينين واليدين، ويقل التعب، وتزداد السرعة والدقة.

كما يزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي، كما تزداد الوصلات العصبية بين الألياف العصبية مع تناقص واضح في سرعة النمو عن المرحلة السابقة، ويزداد وزن المخ ليصل إلى 95% تقريباً من وزنه النهائي في مرحلة الرشد، ويتسارع نمو الغدد التناسلية استعداداً للقيام بالوظيفة التناسلية، إلى أن تصل إلى مرحلة النضج مع بداية مرحلة المراهقة(قنديل، 2006: 72).

**4- النمو الحسي في مرحلة الطفولة المتأخرة:**

تكون الحواس عند الطفل في هذه المرحلة بمثابة المراصد الخارجية للجهاز العصبي، ويلاحظ على الطفل في هذه المرحلة قدرته علي التركيز علي مثير واحد، بحيث يعطي للطفل صورة أوضح وأدق لهذا المثير مثل سماع الأصوات، وتذوق الطعام، وشم رائحته، ولمسه، إلى

غير ذلك من الأشياء، وهنا تبرز أهمية الوسائل السمعية والبصرية في تنمية وتطور الحس عند أطفال تلك المرحلة، ومن مظاهر النمو الحسي التحسن الواضح في إدراك المدلولات الزمنية، والتتابع الزمني للأحداث التاريخية، وإدراك مدى الفترات الزمنية، كما يلاحظ على الطفل قدرته على التمييز بدقة بين الأوزان المختلفة وتزداد دقة السمع عنده وتكون لديه القدرة علي تمييز الأنغام الموسيقية، ويزداد طول بصره كما كانت عليه في المرحلة السابقة، وتنمو الحاسة العضلية، وتصبح هذه المرحلة عاملاً هاماً في تطور المهارة اليدوية عنده (ملحم، 2007: 316).

**5- نمو الشخصية في الطفولة المتأخرة:**

مفهوم الذات: يصبح مفهوم الذات إيجابياً إذا تلقى الطفل من الكبار بعض المهام والأعمال التي يستطيع إنجازها وعلى الكبار أن يقدموا له التوجيه اللازم لتعلم الأداء وإتقانه، حتى يشعر بالكفاءة والمهارة، كما أن إنجاز هذه المهارات تساعد على تنمية مفهوم صحيح للذات.

الملامح الشخصية: تتكون ملامح شخصية الأبناء سواءٌ أكانت في حالة إيجابية، أم سلبية منسحبة، أم عدوانية على أساس الخبرات التي يمرون بها، وأزمة الطفل في هذه المرحلة هي ما يسمى أزمة الكفاءة والإنجاز، حيث يود الأطفال الحصول على التقدير من خلال عمل شيء ما، ومسئولية المعلمين هي تهيئة خبرات النجاح لكل طفل.

ويميل الطفل إلى التفكير في نفسه كفرد متميز ليست لديه أفكار واضحة محددة عن قدرته، ونواحي قصوره، وكذلك يتبع النمط الذي تقبله الجماعة.

وفي نهاية المرحلة يكون الطفل قد وصل إلي مرحلة البحث عن نجم، أو البحث عن بطل يحبه، ويقلده، وعموماً يكون الولد أكثر عدوانية من البنت، وتصبح الشخصية بعد ذلك أقل مرونة وأكثر ثباتاً في نمط محدد، يسمي سمات الشخصية (قنديل، 2006: 73).

**6- النمو العقلي في مرحلة الطفولة المتأخرة:**

يطلق على النمو العقلي في هذه المرحلة مرحلة العمليات العيانية المحسوسة، حيث تظهر عمليات الاستدلال والتفكير المنطقي، والعمليات العقلية في هذه المرحلة تتصل تماماً بأصولها الحسية، كما أنها تكون مرتبة في إطارها الزمني الطبيعي، ولا يوجد بها سوى قدر ضئيل من التجريد، ويتميز تفكير الطفل في هذه المرة بخاصتين هامتين:

الخاصية الأولى: وهى منطقية التفكير بمعنى أن الطفل يكون قد تخلص من صفة التفكير الذاتي التي كان يتصف بها في المرحلة السابقة، وأصبح موضوعياً في تفكيره.

الخاصية الثانية: هي محدودية التفكير فيما هو عيني أو محسوس، مما يقع في خبرة الطفل اليومية المباشرة. ( الخطيب، 1999: 75).

يمكن متابعة النمو العقلي عند أطفال هذه المرحلة من خلال التحصيل الدراسي والتعرف علي نمو قدرات الطفل العقلية، وهناك تمايز بين الجنسيين لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن (9–15) سنوات حيث يتميز الذكور عن الإناث في هذه السن.

وتشير الدراسات التي أجريت في هذا المجال أثر المستويات الاجتماعية والاقتصادية في نمو القدرات العقلية عند الأطفال، وتطورها، ودلت الدراسات علي أن أطفال الطبقات الدنيا يميلون إلى قلة الاهتمام ببعض المهارات التي تتطلبها اختبارات الذكاء، كالفهم اللغوي والاستدلال الحسابي كما أن خبرات الأسرة واتجاهاتها وتشجيعها ودرجة اهتمامها بنمو الطفل يساعد كثيراً في حصول الطفل علي تقديرات أعلي في التحصيل الدراسي، واختبارات الذكاء، وتشير بعض الدراسات إلى إمكانية زيادة نسبة الذكاء إذا ما أتيحت الفرصة للطفل الاستفادة من خبرات الأسرة واتجاهاتها، ووجد تشجيعاً ومتابعة من قبل أسرته (ملحم، 2007: 317).

يستمر الأطفال في هذه السن إلى الميل إلي اكتشاف البيئة المحيطة بهم، وتكون نظرتهم نظرة نفعية، ويستمرون في الاعتماد على حواسهم وخبرتهم العملية، لذلك ينصح علماء التربية بأن تنصب المناهج الدراسية على محاولة دراسة البيئة لاستغلال الاستعداد الطبيعي للطفل في هذه المرحلة، وتبدأ ميول الأطفال في التفتح والتعبير عن نفسها في هذه السن إذ يبدؤون في جمع الطوابع الخاصة بالبريد والنقود وكل ما يستهويهم في بيئتهم، كما يبدؤون في الحديث عن مستقبلهم وأمانيهم في الحياة، كما قد تظهر مواهب بعض الأطفال في الرسم وغيرها من الفنون، ويساعدهم علي ذلك صبرهم وقدرتهم علي بذل النشاط (جلال، 2005: 217–218).

ومن مظاهر النمو العقلي وصول الطفل مع نهاية هذه المرحلة إلى حوالي نصف قدراته العقلية التي يتم تكاملها في المستقبل، كما يلاحظ عليه حبه للاستطلاع والتفكير الناقد، ويكثر نقد الطفل لمعلميه، كما يلاحظ سعة خياله وحساسيته واندفاعه نحو معرفة الحقائق المحيطة به، كما يلاحظ عليه استخدامه للمفاهيم والمدركات الكلية، ويستطيع التفسير بدرجة أفضل من ذي قبل، ويزداد مدى انتباه وحدته، كما تزداد قدرتهم علي التركيز بانتظام، ويكون التخيل الإبداعي أكثر وضوحاً، وتزداد قدرتهم علي الفهم وتذكر (6) أرقام في سن (10) سنوات (ملحم، 2007: 322).

**7- النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتأخرة:**

تسمي هذه السن بسن العصابات، وذلك لانخراط الأطفال في بعضهم في جماعات تصبح معاييرها لدى الطفل أهم من معايير الأسر، ويصبح أثر هذه الجماعات علي الطفل كثيراً من حيث تحديد اتجاهاته وآماله وأوجه نشاطه، ويهمه في هذه الحالة إرضاء رأى الجماعة واعتبارها له .

(جلال 2005 :218 ).

ويصبح السلوك الاجتماعي أكثر نضجاً، فتتناقص حدة العناد والمخالفة مع ملاحظة انه في سن العاشرة يبدأ الذكور من جديد في محاولة التمرد على سلطة الكبار، مؤكدين بذلك ذكورتهم، ويحاول الأطفال في المرحلة دائماً الانتماء إلى جماعة يحصلون منها على التقبل الاجتماعي، وهذا يفسر لنا زيادة الوقت الذي يقضيه الطفل خارج المنزل وتتكون (شلل) الأطفال وهى عادة للعب واللهو البريء، مع ملاحظة أنهم قد يقعون في أخطاء غير مقصودة، ويلاحظ أن جماعات الأطفال ترفض انضمام أطفال جدد إليها.

وفي الجماعة يتعلم الطفل التنافس والتعاون وتحمل المسئولية، وكل ذلك تنمية للروح الرياضية وتدريب على التطبع الاجتماعي، وذلك لا يحدث إلا داخل الجماعة، أما عن الصداقة في هذه المرحلة فتكون دائماً بين أفراد نفس الجنس، حيث تكون الاتجاهات نحو الجنس الأخر محايدة (قنديل، 2006: 77).

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية، ويزيد منهم الطفل للمعايير والقيم والاتجاهات الاجتماعية السائدة في مجتمعه، ويلاحظ في هذه المرحلة أن الطفل يتوحد مع دوره الجنسي المناسب (نعنى بالدور الجنسي عملية توحد الطفل مع شخصية نفس الجنس، واكتساب صفة الذكورة بالنسبة للذكور، وصفات الإناث بالنسبة للإناث)، ويكتسب الذكور حرية أكبر من الإناث في هذه المرحلة مما يسمح بتشكل جماعات الذكور بأعداد أكبر من الإناث اللواتي بعانين من القيود التي تفرض عليهن عادة في مثل هذا السن (ملحم، 2007: 325).

**المميزات العامة لمرحلة الطفولة المتأخرة (مرحلة التعليم الأساسي):**

يحدد (زهران، 1977: 206-233) المميزات العامة لمرحلة الطفولة المتأخرة فيما يلي:

- تعلم المهارات الأساسية في النواحي الفكرية والحركية والفنية.
- بطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة.
- التعاون الاجتماعي: التعاون مع الرفاق من نفس الجنس والتعاون في اللعب (اكتساب روح الفريق).

- تعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة، وتعلم المهارات والمعايير الخلقية، والقيم الاجتماعية والدينية.
- استكشاف الطفل لميوله وقدراته الخاصة التي تؤهله للقيام بعمل ما خلال حياته الخاصة، والتي تعتبر فرصة كبيرة للتدريب عليها بهدف الإعداد للنمو المتكامل في مرحلة البلوغ ومرحلة الرشد.

## خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة لدى بعض علماء النفس كما يذكرها جلال (2005: 223-225).

**أولا: خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة عند جيزل:**

- كثير النقد لذاته والآخرين مع الافتقار إلي الثقة بالنفس.
- حساس وكثير الشكوى.
- الاهتمام بالنفس ومدح الذات، وكثير الانشغال باهتماماته، وقلق وخائف على كل من نفسه وصحته.
- متقلب المزاج
- التكيف للمدرسة أسهل من تكيفه للمنزل.
- عدم الاهتمام بالبنات وعدم اللعب معهن.
- يتميز الصبيان بأنهم يندمجون في جماعات قد يفلت قيادها إذا لم يوجد الإشراف، أما البنات فيندمجن في جماعات للنقاش، وتدبير المؤامرات ولا يحببن الصبيان.
- متطرف في آرائه الإيجابية والسلبية.
- يحب الجدل والسلبية.
- تظهر علامات ابتداء المراهقة، وعدم الاستقرار والثرثرة والأسئلة الاستطلاعية الكثيرة
- لا يحب العزلة.
- محب للاستطلاع دائماً ومعرفة الكثير.
- حب الحركة.
- التذبذب بين سلوك الطفولة وسلوك البالغين.
- يبدأ تكوين المفاهيم وفي التجريد والاهتمام بالقانون.
- يبدأ في الاهتمام بمستقبله.
- تبدأ شخصيته في أن تحدد معالمها.
- أثر الأصدقاء يصبح قوياً في بلورة اتجاهاته.

- يحب أن يتعلم إذ تزداد القدرة على العمل المستقل (جلال، 2005: 223 – 225)

**ثانيا: خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة عند جنكنز:**

- يسعى لاكتساب الزملاء وتقبلهم له.
- استمرار العصابات، غير أن الولاء للعصابات يكون أكبر عند الصبيان.
- الاهتمام بالجنس الآخر لمن نضج جنسياً.
- الاهتمام بالألعاب الجماعية والألعاب خارج المنزل.
- رأى الأصدقاء يكون أهم من رأى أفراد الأسرة، ويبدأ بالإحساس بالتغيرات الجسمانية
- يمكنه التعاون مع الغير والاهتمام بالعدالة ويتمسك بالقواعد (الخطيب، 1999: 80).

**ثالثاً: خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة عند (هافجهرست):**

لقد سمي هافجهرست المرحلة بمرحلة العمليات الارتقائية، واعتبر هذه المرحلة وحدة واحدة، ولم يقسمها كما فعل العلماء السابقين، وأهم خصائص هذه المرحلة لديه:

- تعلم المهارات الجسمانية الضرورية للألعاب.
- تكوين اتجاهات سليمة نحو الذات.
- تعلم معاملة الزملاء والانسجام معهم.
- تعلم الدور المناسب له إذ يتعلم الولد دوره كولد وتتعلم البنت دورها كبنت.
- تعلم المهارات الأساسية كالكتابة والقراءة والحساب.
- تكوين المفاهيم اللازمة للحياة اليومية.
- تكوين حاسة الضمير والأخلاقيات والقيم.
- التوصل إلي الاستقلال الذاتي.
- تكوين اتجاهات نحو الجماعات والنظم السائدة (الريماوي، 2003: 40).

**واجب المربين نحو تلك المطالب:**

يتوجب على المربين والآباء العمل على رعاية هذه المطالب وتحقيقها على النحو التالي:

- توفير الجو المناسب للعب الأطفال بشكل يتناسب مع مهاراتهم الجسمية ويؤدي إلى تنميتها.
- احترام ميل الطفل نحو رفاقه وتعويده على الاتجاهات الاجتماعية البناءة، كالتعاون واستثمار العمل مع الجماعة في الأمور المفيدة.
- احترام الدور الاجتماعي لكل من الفتى والفتاة، وتوضيح هذا الدور لكل منهما.

- مساعدة الطفل على تقبل ذاته واحترام شخصيته، وتأكيد ثقته بنفسه عن طريق إشعاره بقدراته واحترام ميوله.
- تشجيع المهارات الأساسية عن طريق المطالعة وتوفير الكتب وأدوات الرسم واللعب والأدوات التي تثير التفكير وتنمى المهارات.
- تعويد الطفل على الاستفادة بالقدوة الحسنة من قبل الكبار لتنمية المعايير الإيجابية كالخير والصدق والأمانة.
- تشجيع الطفل علي الحياة الاجتماعية، والعمل مع الجماعة من خلال الجمعيات الطلابية المختلفة.
- مساعدة الطفل على مواجهة متطلبات الواقع عن طريق إعطائه الفرصة للاتصال بالمرافق العامة، والتعامل مع الناس (عريفج، 1993: 121 –122).

# المبحث الثالث

# مؤشرات الدراسة (Indicators study)

**أولاً: بنائية اللعب.**

**ثانياً: الثقة بالنفس.**

**ثالثاً: التسامح.**

## المبحث الثالث:

## مؤشرات الدراسة

## (Constructivism play when children)

### أولا: بنائية اللعب:

**مقدمة:**

يعتبر اللعب وسيلة هامة تعمل على تنمية ذكاء الطفل، وتعلمه التناسق والاتزان في تركيب الأشكال والألعاب المختلفة، وإذا تم حرمان الطفل من اللعب فان ذلك بدوره يؤدى لمشكلات نفسيه وسلوكيه عند الطفل، فاللعب يساعد الطفل على أن يدرك عالمه الخارجي، وكلما تقدم الطفل في العمر استطاع أن ينمي كثيراً من المهارات في أثناء ممارسته لألعاب وأنشطة، معينة ويلاحظ أن الألعاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف والتجميع وغيرها من أشكال اللعب الذي يميز مرحلة الطفولة المتأخرة تثري حياته العقلية بمعارف كثيرة عن العالم الذي يحيط به.

ترتبط حياة أطفالنا باللعب، حيث يتعلمون ويكتسبون من خلاله معظم سلوكياتهم الحياتية، واللعب يترك بصمات واضحة علي ملامح شخصية الطفل، وبالتالي يشكل مخزوناً معرفياً يرتبط بفهمه. ويعد اللعب نظاماً يسعي إلى إكساب الطفل مزيداً من المعرفة التي لا يمكن التوصل إليها من خلال التفكير، ومن هنا يتضح أن للعب علاقة وطيدة بالتفكير كأسلوب حياة ومصدر رئيسي للتعلم (الحيلة، 15:2004).

يلعب الأطفال الصغار مع بعضهم البعض ألعاباً متنوعة تعتمد على الحركة واللياقة البدنية، وأحيانا تعتمد علي المهارات العقلية البسيطة، ومع تطور النمو لديهم تصبح ألعابهم أكثر تنظيما حيث في بداية المرحلة الدراسية يصبح الأطفال أكثر نضجاً ووعياً، ويكتسبون المهارات الأكاديمية الأساسية، فتصبح الألعاب أكثر تنظيماً ودقة، ومن هنا تقع على الأسرة والمعلمين مسئولية دراسة هذه الألعاب المتوافرة في الأسواق، واختيار المناسب منها، والذي يحقق أهدافاً معرفية ووجدانية وحركية، ويعتبر اللعب ساحة سحرية تحتوى العالم بأسره، فهو كل ما يقوم به الطفل طوال يومه باستثناء النوم، وهو وسيلة الطفل في إدراك العالم المحيط، ووسيلة للاستكشاف ذاته، وقدرته المتنامية (السيد، 2001: 75).

إن اللعب هو علاج واكتشاف وتشخيص للأطفال، فمن خلاله يتخلص هؤلاء الأطفال من التوترات والضغوط النفسية والعصبية، ومن خلاله يكتشف الأهل والمعلمون المشكلات الأكاديمية

والاجتماعية التي يعاني منها الطفل، مثل العدوان والانسحاب والعزلة، ومن خلاله نكتشف المواهب والقدرات والجوانب الإبداعية (هاني، 2011: 11).

وترى الباحثة بأن اللعب نشاط سلوكي مهم يؤدي دوراً رئيساً في تكوين شخصية الفرد وتأكيد تراث الجماعة، ويشكل بالنسبة للأطفال لوناً مسيطراً من ألوان نشاطهم اليومي.

**تعريف اللعب:**

- لقد تعددت تعريفات اللعب، حيث تم تعريفه على أنه نشاط تعلمي تعليمي، ومنها تعريفه كقيمة اجتماعية وكعنصر في التربية الاجتماعية، بينما تشير تعريفات أخرى إلى ارتباط اللعب بنمو الطفل العام، أو ارتباطه بالقدرات العقلية، في حين أشارت بعض التعريفات للعب إلى أهميته وقيمته الترويحية، ومنها ما يشير إلي اللعب كقيمة علاجية، في حين يرى (شابلن ) بأنه نشاط يمارسه الناس أفراداً أو جماعات، بقصد الاستمتاع دون أي دافع آخر.

(اللبابيدي، 2005: 7)

- عرفه بلقيس بأنه: نشاط موجه أو غير موجه، يكون على شكل حركة أو عمل يمارس فردياً أو جماعياً، ويستثمر طاقة الجسم الحركية والذهنية ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد للمعلومات، وتصبح جزءاً من حياته.

(بلقيس، ومرعي، 1982: 15).

- كما تشير الموسوعة البريطانية إلي أن اللعب أي نشاط طوعي من أجل السرور.
- في معجم العلوم النفسية يذكر" فاخر عاقل" أن اللعب هو فاعلية يجربها الفرد أو الجماعة للمتعة فقط، ودون أي حافز، في حين في معجم المصطلحات في العلوم الاجتماعية يشير" أحمد بدوي "إلى أن اللعب هو اشتراك الفرد في نشاط رياضي أو ترويحي سواءٌ أكان لعباً حراً (Free Play) أم لعباً منظماً (Organized play) يتم بموجب قوانين وأنظمة معترف بها (عبد اللطيف، 2010: 8).
- ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة اللعب إجرائياً على أنه عمليات دينامية تعبر عن حاجات الفرد إلى الإشباع والسرور، وإشباع الميل الفطري للنشاط والترويح، كما يعبر عن ضرورة بيولوجية في بناء ونمو شخصية الفرد المتكاملة، وهو سلوك طوعي ذاتي اختياري داخلي الدافع غالباً، أو تعليمي تكيفي يوافق النفس، وخارجي الدافع أحياناً كما وترى بأن مفهوم اللعب ليس فقط كونه وسيلة للتربية البدنية أو لقضاء وقت الفراغ والاستمتاع، بل يتعدى مفهوم اللعب إلى أكثر من ذلك كونه عاملاً مهماً من العوامل التي تؤثر في التنشئة

الاجتماعية للطفل وتكوين مقومات شخصيته بأبعادها كافة، لذلك يمكن اعتبار اللعب حقيقة ضرورية لنمو الطفل من الناحية العقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية.

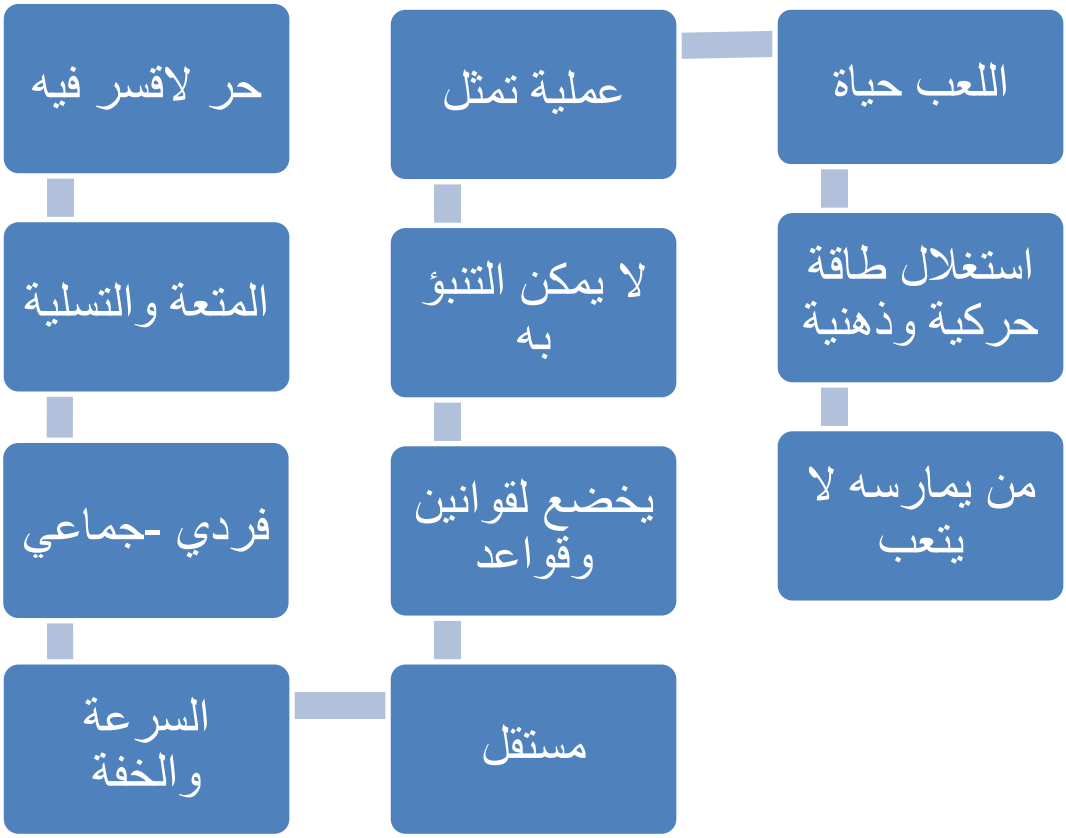
**السمات المميزة للعب:**

يعد اللعب وسيلة لإعداد الطفل للحياة المستقبلية، وهو نشاط حر وموجه، يكون على شكل حركة أو عمل يمارس فردياً أو جماعياً، ويستغل طاقة الجسم العقلية والحركية، ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية، ولا يتعب صاحبه وبه يتمثل الفرد المعلومات، ويصبح جزءاً من حياته (الحيلة، 2004: 19).

**ومن السمات المميزة للعب ما يلي:**

- أن اللعب نشاط حرٌ لا إجبار فيه وإلا فقدت اللعبة جاذبيتها وطبيعتها المرحة.
- يشتمل اللعب على التسلية والمتعة بالنسبة لمن يقوم به، فهو لا يؤدي إلى مكاسب مادية، وقد تكون المكاسب رمزية يتبادلها اللاعبون.
- اللعب استغلال للطاقة الحركية والذهنية.
- يتميز بالسرعة والخفة، فهو يرتبط بالدوافع الداخلية الذاتية للطفل.
- اللعب حياة، وهذا يعني أنه من مطالب النمو وحاجاته، ولا يمكن الاستغناء عنه.
- عملية تمثل بمعنى أن الطفل يتعلم باللعب.
- اللعب مستقل، ويجري في حدود زمان ومكان محددين ومتفق عليهما.
- لا يمكن التنبؤ بنتائج اللعب، وذلك طبقاً لمهارة اللاعب وخبراته.
- اللعب قد يكون فردياً أو جماعياً.
- من يمارس اللعب لا يتعب.
- يخضع اللعب لقوانين وقواعد (اللبابيدي، 2005: 10).

وترى الباحثة أن اللعب يمثل أداة فعالة في تنشئة الطفل وبناء شخصيته وإكسابه بعض الاتجاهات والمفاهيم الاجتماعية، ويعتبر وسيلة مهمة للتواصل بين بعضهم البعض.




**شكل (4) سمات اللعب ( اللبابيدي، 2005: 10)**

**وظائف اللعب:**

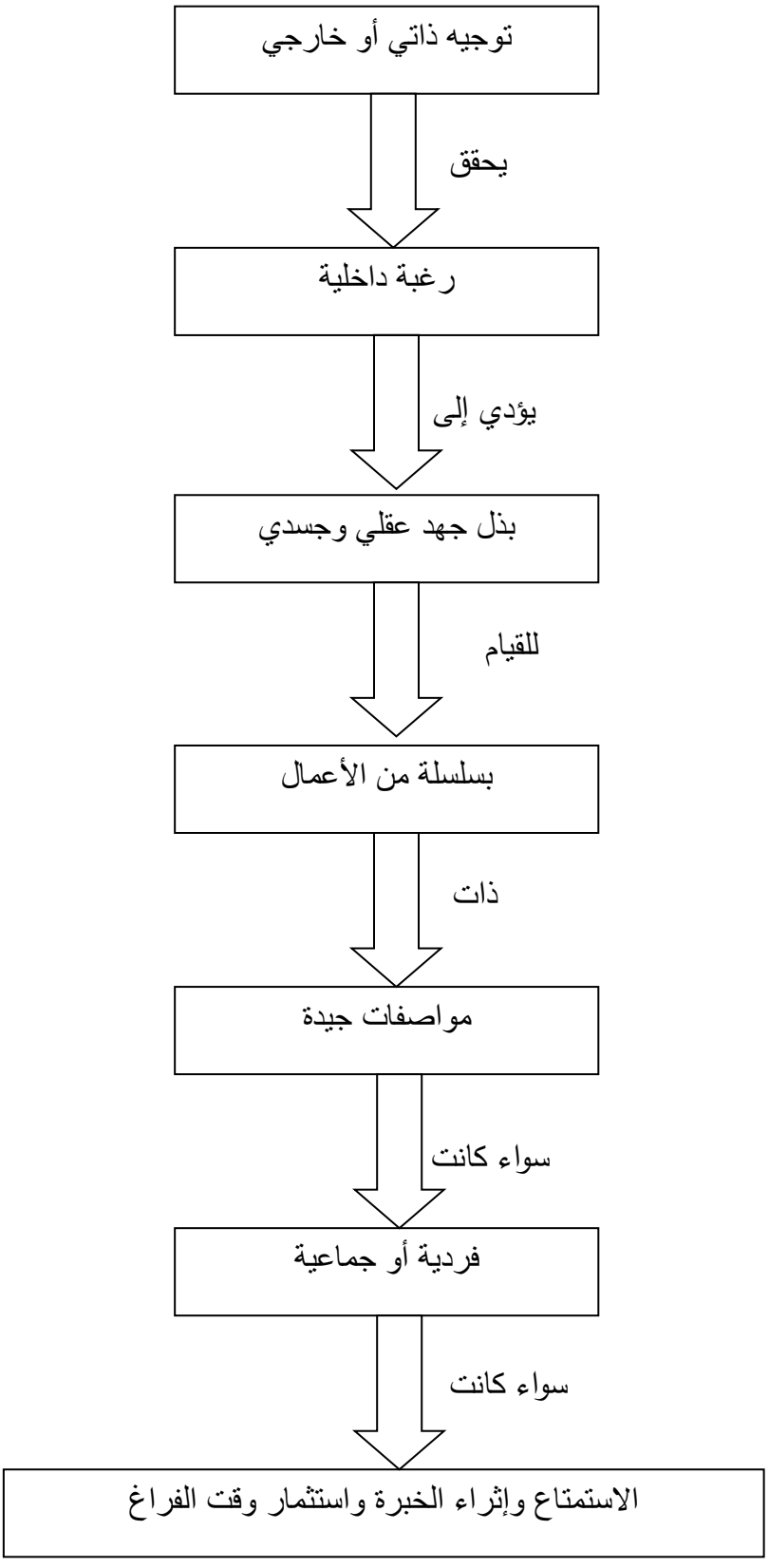
يمثل اللعب وظائف تربوية ونفسية مهمة لحياة الطفل ويذكر عثمان (2001) بعض الوظائف من أهمها :

- اللعب يؤدي إلى تعميق الخبرات لدى الفرد، ومن ثم تحقيق مطالب النمو، فمن المعروف أن أكثر الخبرات أثراً في حياتنا واستبقاء وتعظيماً هي التي نتوجه إليها بمحض اختيارنا، ونسر عند ممارستها.
- اللعب عمل كلي مكون من أجزاء، فمباراة كرة القدم وسباق السباحة كل منها يتكون من عدة أعمال مترابطة تؤدي إلى نهاية، كما أنها ذات بداية.
- أن اللعب يتطلب مشاركة الفرد وبذله مجهوداً عقلياً وجسدياً فأي لعب يحتاج إلى بذل مجهود بدني، ومن متطلبات التفكير العقلي (حنورة وعباس، 1996: 32).
- يؤكد (راشيل) أن اللعب ينمى الخبرة الذاتية للفرد، ويساعده على اكتساب الثقة في ذاته.

(عثمان، 2001: 149)

- يتخلص الطفل خلال ممارسة اللعب من التوترات والانفعالات التي تتولد وتتجمع لديه، وهو وسيلة للتخلص من الكبت والانفعال وإعادة التوازن والهدوء والراحة إلى النفس.
- أن اللعب أداة تربوية وسيطة تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة وأشيائها لفرض تعلم الفرد، وإنماء شخصيته وسلوكه.
- يعتبر اللعب وسيطاً يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل، وفيه تكمن أسس النشاطات التعليمية والتربوية التي ستسيطر على حياته في السنوات المقبلة.
- يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم إلى الأطفال، وتساعد في إدراك معاني الأشياء والتكيف مع الحياة.
- يمثل اللعب أداة فعالة في تعزيز التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم
- اللعب أداة ترويض لتطوير جسم الطفل وإنمائه، وتشكيل أعضائه، وإنضاجها وإكسابها المهارات الحركية المختلفة التي تنطوي على أهداف تربوية.
- اللعب وسيلة فعالة في استكشاف شخصية الأطفال وإمكاناتهم النفسية والعقلية والثقافية، بالإضافة إلى أنه أداة تشخيص تكشف عما يعانيه الأطفال من اضطرابات عاطفية وعقلية.
- اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها المربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها الأطفال، كالاضطرابات في الشخصية والنفسية والعقلية والحركية.
- اللعب وسيلة مرنة يمكن أن توفر فرصاً أو مداخل لأحداث النمو والتوازن عند الأطفال بالإضافة إلى أنه يشبع ميولهم ويلبي رغباتهم.
- يشكل أداة تعبير وتواصل بين الأطفال بغض النظر عن الاختلافات اللغوية والثقافية فيما بينهم، كما أنه أداة تواصل بين الكبار والصغار.
- يساعد اللعب في السيطرة على القلق والصراعات النفسية العادية واستعادة التوازن.
- يساعد اللعب الطفل على اكتشاف العالم الخارجي الذي يحيط به، وعلى اكتساب الكثير من المعلومات والمعارف والخبرات المختلفة عن الأشياء والناس والبيئة التي يعيش فيها
- يعتبر اللعب أداة للتعبير والتواصل بين الأطفال فيما بينهم وبين الأطفال والكبار، وهو من أفضل الوسائل التي يتم من خلالها التعرف إلي عالم الأطفال وفهمه.
- وسيلة للتسلية والمتعة وقضاء أوقات الفراغ بما يعود بالنفع والفائدة على الطفل بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام (اللبابيدي، 2005: 14-15).

وترى الباحثة أن اللعب أداة تساعد الطفل على إدراك معاني الأشياء، وتقرب المفاهيم، وتزود المتعلم بالتعاون والثقة بالنفس والمثابرة وتحقيق الذات، والاعتماد على النفس، واحترام حقوق الغير.




**الشكل (5) وظائف اللعب**

(حنورة، وعباس، 1996: 32)

**أشكال اللعب:**

لقد صنف (الهنداوي) أشكال اللعب على النحو التالي:

- **الألعاب التلقائية:** وهي تمثل الأشكال الأولية للعب، وفيه تغيب القواعد والمبادئ المنظمة للعب، وهو في معظمه الفرادي، ولا يتم ضمن مجموعات، ويلعب الطفل فيه كما يرغب، ويتوقف عنه حينما لا يهتم به، ومعظم ألعاب هذا النوع هي استقصائية واستكشافية.
- **ألعاب تمثيل الأدوار:** ويعتمد على خيال الأطفال الواسع ومقدرتهم الإبداعية، وفيها يتم تقمص الأطفال لشخصيات الكبار مقلدين سلوكهم، وهنا يعكس الأطفال نماذج الحياة.
- **الألعاب الإيهامية:** من أكثر الألعاب شيوعا في عالم الطفولة المبكرة، وهي من الألعاب الشعبية، فيها يتعامل الطفل مع المواد أو المواقف كما لو أنها تحمل خصائص أكثر مما تتصف به في الواقع، وقد أشار سنجر (singer، 2001) إلى أهمية البرامج التي تركز على اللعب الخيالي أثناء الطفولة، حيث تنمي الشعور بالسعادة والثقة بالنفس، وتلعب دوراً حيوياً في النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والإبداعي، فضلاً عن المهارات الجسمية (أل مراد، 2004: 3)
- **الألعاب الفنية:** هي احدى أنواع الألعاب التركيبية، وتعد من الأنشطة الفنية التعبيرية التي تنبع من الوجدان والتذوق الجمالي، ومنها الرسم بالمواد المختلفة.
- **الألعاب اللغوية:** تمثل الألعاب اللغوية نشاطاً مميزاً للأطفال، يحكمه قواعد موضوعه وله بداية محددة وكذلك نهاية محددة من خلالها يمكن تنمية كفاءة الاتصال اللغوي بين الأطفال وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لكثير من أدوات اللغة حروفاً أو أسماء أو أفعالاً، كما أنها تمنح الأطفال فرص الإبداع اللغوي عن طريق التدريبات الشفوية الحرة.
- **الألعاب الاستطلاعية والاستكشافية:** يشمل كل عملية يقوم بها الطفل لمعرفة المكونات التركيبية لشيء ما، وكيف يعمل ذلك الشيء.
- **الألعاب الثقافية:** من خلال هذه الألعاب يكتسب الطفل معلومات ومعارف وخبرات متنوعة، ويدخل ضمنها الأنشطة القصصية المختلفة كالمطالعة والكتابة.
- **الألعاب التركيبية البنائية:** يمثل هذا النوع ألعاب البناء والتشييد بالطرق والمواد المختلفة.
- **الألعاب العلاجية:** وهو أوجه النشاطات المختلفة التي تواجه الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة لتخليصهم مما يعانون.

**وهناك أشكال أخرى للعب منها الفعال وغير الفعال:**

- **اللعب الفعال:** وفيه يحصل الطفل على المتعة مما يقوم به مباشرة سواءٌ أكان ركضاً أم رسماً أم تكوين نماذج من طين.
- **اللعب غير الفعال:** وفيه تشتق المتعة من مراقبة نشاطات الآخرين، فالطفل يستمتع بمشاهدة الأطفال الآخرين وهم يلعبون، أو مشاهدة الناس أو الحيوانات في التلفاز، كل ذلك يعد لعباً لا يتطلب إلا جهداً من قبل الطفل، إن الأطفال في كل الأعمار يشاركون في كلا النوعين من الألعاب، ونسبة الوقت المخصص لكل منها لا تعتمد على عمر الطفل، بل على صحته وعلى المتعة التي يحصل عليها من كل نوع منهما.

(الزوبعي وآخرون، 2001: 159)

**شروط اختيار الألعاب التربوية:**

فيما يلي عددٌ من الأمور الواجب مراعاتها عند اختيار الألعاب التربوية واستخدامها وهي على النحو التالي:

- **الهدف:** لكل لعبة هدف تربوي تحققه في النهاية، ولذلك فان استخدام الألعاب التربوية يجب أن يحقق الأهداف التربوية المرسومة مباشرة.
- **العمر:** يجب أن تتناسب مستوي الألعاب المطروحة للطلاب مع مستوياتهم المعرفية والعقلية، فالألعاب التي تناسب الأطفال الصغار لا تناسب الأطفال الكبار، والعكس صحيح.
- **إثارة التفكير:** يجب أن تساعد الألعاب التربوية في إثارة التفكير والبحث والتأمل وتوسيع مدارك الطفل المتنوعة من خلال الطفل، ومن خلال إثارة التساؤلات المختلفة.
- **عدد الطلاب:** أن تتناسب الألعاب التربوية مع عدد الموجودين، فهنالك ألعاب تصلح للتعليم الفردي، وأخرى تصلح للتعليم الجماعي.

- **الانسجام والتوافق مع البيئة:** كلما كانت اللعبة نابعة من البيئة المحلية للطالب، وتتعامل مع الموجودين كلما كانت فعالة ومألوفة وكانت أفضل وأكثر إثارة وقبولاً وأكثر منفعة.
- **الاستمرارية:** قد يميل الطفل إلي القسوة في التعامل مع الألعاب التربوية، وتتعرض للسقوط والرفس في حالة الغضب، وبالتالي يجب مراعاة الديمومة والاستمرارية عند التفكير بشراء أو تصميم الألعاب التربوية وتقديمها للطالب (هاني، 2010: 18).

**أهمية اللعب بالنسبة لنمو الطفل:-**

اللعب له أهمية كبيرة في تكوين شخصية الطفل، إذ يعد أحد المفردات الأساسية في عالم الطفل، كما أنها احدى أدوات التعلم، واكتساب الخبرة، لذلك يعتبر اللعب في منظور علماء النفس والتربية ورقة في غاية الأهمية في ملف الطفولة، إذ يعد مدخلاً أساسياً لنمو الأطفال في الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية واللغوية (المصري، 2006: 5).

**1- أهمية العلاجية والإرشادية:**

وتلعب اتجاهات الكبار وخاصة الوالدين والمعلمين وأساليبهم في تربية الناشئة دوراً كبيراً في تكوين المخاوف في حياة الأطفال، وفي دفعهم إلى مواقف باعثة على التوتر والصراع، وقد يفرط الآباء في القسوة في تعاملهم مع الأبناء وقد لا يكونون عادلين بين الأبناء بسبب ترتيب ميلاد الأطفال، أو لسبب جنس المولود، وقد يكون هناك عدم وفاق بين الزوجين لما يمر به الطفل من أحداث خارج نطاق الأسرة في المدرسة أو مجتمع الرفاق.

لذا، فإن اللعب يحتوى على العديد من جوانب الخيال باعتباره إسقاطاً للرغبات، ولإعادة تمثيل الصراعات والأحداث المؤلمة للسيطرة، عليها حيث إن عالم الكبار يعد مضاداً غير مفهوم لدى الطفل، ومن ثم يقوم بعملية خروج من الواقع محلقاً في عالم الخيال حتى يبدع ويبتكر عالماً من صنعه هو يفهمه ويسيطر عليه ويفهم ألغازه (غانم، 2008: 216).

وترى الباحثة أن أساليب اللعب بالأدوار والتمثيليات الاجتماعية ذات فعالية في ترشيد العلاقات بين جماعات الأطفال والتلاميذ، وفي إفصاحهم عن مخاوفهم وإحباطاتهم حينما يدعون أنها تنتسب لغيرهم، ويؤدي اشتراك الأطفال في اللعب إلي تحسين تكيفهم مع أنفسهم ومع الآخرين.

**2- الأهمية التربوية للعب:**

إن اللعب على أنواعه فردياً أو جماعياً داخل البيت أو خارجه يفسح للطفل فرصاً للتعلم وتحقيق القدرات فلنتأمل طفلاً يركب دراجة أو يتسلق شجرة ماذا نرى؟ نرى أنه يتعلم مهارات جديدة لها أصولها، ويتطلب منه تقديرات خاصة بها، وعند إنجازها تعطيه فرح السيطرة و التفوق والثقة بالنفس، وإذا لم نتح له الفرصة لتحقيق ذلك نكون قد حرمناه هذا التعلم بما فيه من اكتشاف قدراته واختبارها، والشعور بالقدرة على تحقيق ما يريد.

إن اللعب يساعد في نمو الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل والانفعالات، ولكن لا ينبغي أن نفهم من ذلك أن نمو العمليات النفسية وخصائص الشخصية يحدث تلقائياً لدى الطفل بمجرد أنه يلعب فحسب، فلقد سار في هذا الشأن وجهة نظر تذهب إلى أن الطفل الصغير يتعلم بوحي من

خبرته الخاصة، وأنه بنفسه يكتشف هذا العالم، ولا شك أن الطفل يستوعب الكثير عن طريق المحاكاة المباشرة للأشخاص المحيطين به فبهذه الطريقة أساساً يستوعب اللغة والكثير من خبرات الحياة، وهذه الخبرة التي يكتسبها الطفل بطريقة تلقائية واستقلالية ذات قيمة عظيمة، فهي تنمي فيه حب الاستطلاع والشغف والفاعلية والتزود بانطباعات عديدة عن العالم المحيط به، والثراء الحسي.

(البيلاوي، 1979: 115)

وترى الباحثة أن الألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي دوراً فعالاً في تنظيم التعلم، وتوفير فرص النمو المتكامل السوي للأطفال، ويجد الأطفال متعة كبيرة في ممارستها، لأنها تنسجم مع ميلهم الطبيعي إلى اللعب فهم يلعبون فيتعلمون الكثير من المعلومات، ويكتشفون الكثير من الحقائق والعلاقات، ويكتسبون الكثير من المفاهيم والمهارات والقيم التي تتصل بالحياة اليومية والبيئة المحيطة بهم.

**3- أهمية اللعب في مجال الإبداع:**

كثيرا ما يلعب الأطفال لعباً إيهامياً، حيث يقوم الطفل بتمثيل أدوار الشخصيات أو مواقف يجد فيها تعبيراً عن مشاعره الداخلية، ومن طريق ابتداعه لتلك الشخصيات يعبر الطفل عن موقعه من الأسرة كما يراه، أو يدور الحوار حول ما يشغله من موضوعات، كما أن الطفل لا يقيد بما يحدث له بالفعل، بل بما يرغب أن يحدث له أو ما يخاف من أن يحدث له، كما أن الأطفال يخرجون عما هو مألوف لديهم من مواقف، ويبدؤون في ابتداع شخصيات لأبطال أو بطلات مما يشاهدونه في التلفاز أو يسمعون عنه في القصص، عندها يعيد الطفل بناء وتنظيم أشياء أو مواد مألوفة لكي يستخدمها في مواقف أو أغراض غير مألوفة، فإن هذا شكل من أشكال التفكير مألوفة حولهم لاستخدامها أساساً في لعبهم الإيهامي، الإبداعي والأطفال دائبو البحث عن مواد جديدة غير مألوفة (عماد الدين، 1986: 314-320).

**4- اللعب كأداة لمعرفة الذات:**

إذا أتيحت للطفل فرصة اللعب فهو يكشف قدراته بنفسه مما يمكنه أن يميز بين ما في وسعه فعله، وما لا يستطيع القيام به، وإذا تركنا الطفل يلعب لعباً حراً فلم نتدخل في تقرير ما سيفعله ( لا يعني ذلك عدم مراقبته فمراقبته ضرورية حتى لا يؤذي نفسه ) رأينا أن خياله وقدرته على تسلية نفسه سوف ينموان باستمرار، فقد يقرر الطفل أنه الوالد أو الطبيب أو الشرطي وتقرر الطفلة أنها الأم أو المعلمة، وقد يتحدث الأطفال إلى أنفسهم، ويجدون أدوارهم، وتصبح الطاولة سريراً والدمية مريضاً فمخيلة الأطفال لا حدود لها (النقاش، 1981: 161).

**5- أهمية اللعب في النمو الحركي والاجتماعي والانفعالي والعقلي:**

**أهمية اللعب في النمو الحركي والجسمي:**

يؤدى اللعب دوراً ضرورياً من الناحية الجسمية، حيث ينمي عضلات الطفل، ويدرب أعضاء الجسم بشكل فعال، كما يساعد في تكوين اتجاهات معينة نحو كيانه الجسمي، وكيفية استخدامه لهذه الإمكانات، كما أن سعي الطفل لتعلم مهارات حركية معينة، كل هذه الأمور تساعد في تكوين مفهوم (الذات الجسمية) (البيلاوي، 1979: 117-118).

**أهمية اللعب من الناحية الاجتماعية الانفعالية:**

يسهم اللعب في توفير فرص التفاعل الاجتماعي والنضج الانفعالي للطفل، فبدون اللعب مع الآخرين يصبح الطفل أنانياً، مسيطراً، ضيق الأفق، غير محبوب، فإذا تعود اللعب مع الآخرين فإنه يتعلم الأخذ والعطاء، ويتخلص من حالة التمركز حول الذات، ويتعلم كيف يتبادل الأدوار، ومن خلال الأخذ والعطاء سيتعلم كيف يتقبل الهزيمة بنفس الروح التي يتقبل بها المكسب (شريف، 2001: 29).

وعلى هذا الأساس فإن الاهتمام بألعاب الطفل في هذه المرحلة تعد من المقومات المهمة والأساسية لما تقدمه من قاعدة عريضة لبناء وتنمية العناصر والقدرات الحركية والاجتماعية التي تسهم في عملية بناء الطفل بصورة تخدم المجتمع، وتساعده في ترسيخ الأسس الحضارية بما يتلاءم وثقافة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الطفل، فضلاً عن ذلك مساهمتها الأكيدة والفعالة في عملية التفاعل الاجتماعي للطفل من خلال وجوده ضمن مجموعة يعمل معها لمواجهة الخبرات النفسية والانفعالية، التي تتفاعل معه لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، كما يمكنه من الحكم علي المواقف والصعوبات التي قد تواجهه (عبد الخالق، 2001: 24).

وترى الباحثة أن ميل الطفل إلي الاجتماع والاشتراك مع زملائه في اللعب والعمل يجعله ينتبه إلى رأى الناس في تصرفاته فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم وهذا هو أساس السلوك الاجتماعي وهو يحاول أن يتحرى ما يرضي الناس ليعمله، ويشعر بسخطهم إذا خرج عن تقاليدهم فيتحاشى هذا الخروج.

**أهمية اللعب من الناحية العقلية المعرفية:**

للعب دور كبير في نمو النشاط المعرفي العقلي، وله أهمية في نمو الوظائف العقلية العليا كالإدراك، والتفكير، والذاكرة.... إلخ عند الطفل بدءاً من أبسط الوظائف إلى أكثرها تعقيدا.

فاللعب يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، حيث إنه من خلال أنشطة اللعب المختلفة يتعرف على الأشكال والألوان والأحجام، ولا شك أن الألعاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف، والتجميع، وغيرها من أشكال اللعب الذي يميز مرحلة الطفولة المتأخرة، تثرى حياتهم المعرفية بمعارف جمة عن العالم المحيط بهم (عبد الجابر، 1983: 47).

وترى الباحثة أن الطفل من خلال اللعب يستكشف الكثير من المبادئ والقوانين، ويستشعر كثيراً من الإحساسات، فاللعب من خلال الرمل يساعد الطفل على استكشاف خواص في الرمل من جفافه وانسيابه وعندما يضيف إليه الماء يستكشف خواص أخرى مثل الرطوبة والتشكيل.

**أهمية استخدام الألعاب التربوية في المرحلة الابتدائية:**

يعد اللعب لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات، فمن خلال تعامله مع اللعب يمكن أن نفهم عنه الكثير، فهو يكشف عن مشاعره بالنسبة لنفسه، وبالنسبة للأشخاص المهمين في حياته، والأحداث التي مرت به، بحيث نستطيع أن نقول إن اللعب هو حديث الطفل، وأن اللعب هي كلماته (عبد الفتاح، 1975: 47).

وفي المرحلة الابتدائية تتبلور شخصية الطفل وتصقل موهبته وبالتالي فإن استخدام الألعاب التربوية في هذه المرحلة ضروري ومهم، ويساعد على مع اكتساب المعارف وإدراك المفاهيم وأبعاد العلاقات الإنسانية المختلفة، ويمكن اعتبار فوائد أخرى لاستخدام الألعاب التربوية في المرحلة الابتدائية ومن هذه الفوائد:

1. تسهم الألعاب التربوية بدور هام في التكوين النفسي للطفل، وتكمن فيه أسس النشاط التي تسيطر على الطفل في حياته المدرسية، وتنعكس مع معايير شخصيته المستقبلية.
2. يدرك الطالب من خلال ممارسة اللعب مع أقرانه أبعاد العلاقات الاجتماعية القائمة بين أفراد المجتمع.
3. يتعلم الطالب عن طريق اللعب ضمن المجموعات المنتظمة المتنوعة من أقرانه معايير ضبط السلوك الإنساني والتنظيم واحترام الأنظمة تمشياً مع الجماعة، واحترام خصوصية وملكية الآخرين.
4. يعتبر اللعب مدخلاً أساسياً ورئيسيا لنمو الطفل في المجالات العقلية والانفعالية واللغوية والنفسية، ففي اللعب يبدأ الطفل بعرفة الأشياء وتصنيفها، ويتعلم مفاهيمها، ويعمم فيها، ويبنيها على أساس لغوي.
5. تساعد الألعاب التربوية الطفل على التمييز بين الأشياء والألوان والأشكال والكلمات.

6. يعتبر اللعب التربوي أداء فعالة في تفريد التعليم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية، وتعليم الأطفال وفقاً لإمكانياتهم وقدراتهم.
7. يعتبر اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها المربون والمعلمون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات والاضطرابات والتوترات التي يعاني منها بعض الأطفال.
8. تعمل الألعاب التربوية على تنشيط القدرات العقلية وتحسين الموهبة الإبداعية لدى الطفل.
9. من خلال ممارسة الألعاب التربوية يؤكد الطفل ذاته من خلال التفوق على الآخرين فردياً، وفي نطاق الجماعة، وتعليم التعاون والعمل ضمن الفريق (هاني، 2010: 27).

**النظريات المفسرة للعب:**

تحدث عدد من العلماء عن اللعب وأدواره، وهذه النظريات تناقلها الأجيال وما زالت حتى هذا الوقت مرشداً ودليلاً يستند إليه المعلمون والمهتمون وأولياء الأمور عند التحدث عن اللعب واستخدامه في عملية التعلم والتعليم ومن تلك النظريات:

**1- نظرية الطاقة الزائدة:**

تعد واحدة من أقدم النظريات التي حاولت تفسير اللعب، حيث ظهرت في أواخر القرن الماضي، وأصحاب هذه النظرية هم "فردريك شيلر" الشاعر الألماني والفيلسوف "هربرت سبنسر" عام 1875 وخلاصتها أن اللعب مهمته التخلص من الطاقة الزائدة، فالحيوان مثلاً إذا توافرت لديه طاقة تزيد عما يحتاجه للعمل فإنه يصرف هذه الطاقة في اللهو، حيث بنيت هذه النظرية نتيجة للملاحظة الدقيقة لجماعات الحيوان، فالحيوانات الراقية تلعب أما الحيوانات الأخرى فلا تلعب حيث الحيوانات الراقية لا تلعب إلا إذا توافرت لها الطاقة بعدما تقضي الحاجات الأخرى من سعي وراء غذائها والتكاثر (القرغولي، والمفتي، 1989: 62).

وإذا طبقنا ذلك على الأطفال نرى أن الأطفال يحاطون بعناية أوليائهم ورعايتهم، فيقدمون لهم الغذاء، ويعنون بنظافتهم وصحتهم دون أن يقوم الأطفال بعمل ما، فتتولد لديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب، حيث إن رقص الأطفال وصراخهم والتصفيق وضرب الأرض بالأقدام إنما يكون لتصريف الطاقة الزائدة (حنتوش، 1987: 89).

**2- نظرية الإعداد للحياة المستقبلية:**

يرى واضع هذه النظرية "كارل غروس" أن اللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجية هامة، وبدون اللعب لن يمرن الأعضاء، وبذلك لن يستطيع أن يسيطر سيطرة تامة عليها فاللعب إذاً إعداد للكائن الحي كي يعمل في المستقبل الأعمال الجادة (هاني، 2010: 52) فالطفلة

في عامها الثالث تستعد بشكل لا شعوري لتقوم بدور الأم حين تضع لعبتها وتهدهدها كي تنام، أما الطفل فإنه يميل في ألعابه إلى تقليد الكبار، ويقلد الأب في ألعابه، ومما يثبت صحة هذه النظرية أن اللعب يأخذ شكلاً عند كل مرحلة، كما تؤكد هذه النظرية على أن ألعاب الأطفال هي إعداد الطفل للحياة المستقبلية، والعمل الجدي المستقبلي (حنتوش، 1987: 91).

**3- النظرية التلخيصية:**

صاحب هذه النظرية هو "ستانلي هول" حيث يرى أن اللعب هو تلخيص لضروب النشاطات المختلفة التي يمر بها الجنس البشري عبر القرون والأجيال، وليس إعداداً للتدريب على نشاط تقبل ومواجهة صعاب الحياة، فألعاب القفز والتسلق والصيد وجمع الأشياء هي ألعاب فردية أو جماعية غير منظمة، ولعل هذا يشير إلى حياة الإنسان الأولي عندما كان يصطاد الحيوانات ويسخرها لمصلحته، فالطفل حينما يجمع حوله جماعات الرفاق ليلعب معهم إنما يمثل في عمله نشأة الجماعة الأولي في حياة الإنسان كما أنه إذا قدمنا له عددا من المكعبات فإنه يشرع في بناء منزل أو ما شابه، وهذه تمثل مرحلة من مراحل التقدم في الحياة (السلوم، 2000: 3).

**4- نظرية التحليل النفسي:**

صاحب نظرية مدرسة التحليل النفسي "فرويد "وتركز على ألعاب الأطفال إذ ترى أن اللعب يساعد الطفل على التخفيف مما يعانيه من الاضطرابات والمشكلات، وتشبه هذه النظرية إلي حدما نظرية الطاقة الزائدة، واللعب عند مدرسة التحليل النفسي تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو متاعب لا شعورية، وهو يساعد على خفض مستوى التوتر والقلق عند الطفل، فالطفل الذي يكره أباه كراهية لا شعورية قد يختار دمية من الدمى التي يعدها الأب فيفقأ عينيها، أو يدفنها في الأرض، وهو بهذه الحالة يعبر عن مشاعره الدفينة بواسطة اللعب.

ورسوم الأطفال الحرة عبارة عن نوع من اللعب، وتؤدي وظيفة اللعب نفسها فالطفل قد يرسم عقرباً ويقول هذه (زوجة أبي) والطفل الذي يشعر بالوحدة قد يرسم أفراد العائلة كلهم داخل المنزل باستثناء طفل متروك خارجه ويفسر (فرويد)اللعب وفقا لمبدأ اللذة أو الألم فيذهب إلى أن الطفل يميل إلي السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور والمتعة وتكرارها، أما الخبرات المؤلمة فيحاول تجنبها والابتعاد عنها (Good, 1975).

كما يؤكد (فرويد) على أن اللعب ما هو إلا تعبير رمزي غالباً ما يعبر عن رغبات محبطة، أو مخاوف ملازمة، أو متاعب لا شعورية مكبوتة، فهو تعبير من شأنه خفض مستوى التوتر والقلق لدى الطفل، فاللعب يؤدي دوراً وظيفياً هاماً في الحياة النفسية للطفل، ويعينه على التخفيف

من التوترات النفسية والصراعات الداخلية، فهو أسلوب الطبيعة في الشفاء الذاتي، وبخاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل، لذلك اتخذ كوسيلة تشخيصية لمعاناة الطفل النفسية (مردان، 1987: 31).

وترى الباحثة أن الطفل يتغلب على مخاوفه عن طريق اللعب، فالطفل الذي يخاف أطباء الأسنان يكثر من الألعاب التي يمثل فيها دور طبيب الأسنان، وبذلك يستطيعون التغلب على مخاوفهم من الأطباء بواسطة ألعابهم

**5- نظرية النمو الجسمي:**

يرى العالم "كار" الذي تنسب إليه هذه النظرية أن اللعب يساعد على نمو الأعضاء ولا سيما المخ والجهاز العصبي، فالطفل عندما يولد لا يكون مخه في حالة متكاملة أو مستعداً استعداداً تاماً للعمل، لأن معظم أليافه العصبية لا تكون مكسوة بالغشاء الذهني الذي يفصل ألياف المخ العصبية بعضها عن بعض، وبما أن اللعب يشتمل على حركات تسيطر على تنفيذها كثير من المراكز المخية، فإن النمو الجسمي يساعد على استخدام أساليب من اللعب التي تتطور مع زيادة العمر (عثمان، 2001: 151).

**6- نظرية الاستجمام:**

تفترض هذه النظرية أن الإنسان يلعب كي يريح عضلاته المتعبة وأعصابه المرهقة التي أنهكها التعب، ذلك لأن الإنسان عندما يستخدم عضلاته وأعصابه بصورة أثناء اللعب تختلف عن استخدامها في العمل، فالعضلات تعمل أثناء العمل، ولكنها تشعر بالراحة والاسترخاء والاستجمام أثناء اللعب (السلوم، 2000: 4).

ويؤيد العالم (باتريك) هذه النظرية بقوله " إن نشاط اللعب لا يتطلب توتر الأعصاب أو شدة التركيز والانتباه التي يتصف بها المجهود الذهني "(القرغولي، والمفتي، 1989: 60).

**7- نظرية جان بياجيه في اللعب:**

إن نظرية جان بياجيه في اللعب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتفسيره لنمو الذكاء، ويعتقد بياجيه أن وجود عمليتي التمثيل المطابقة ضروريتان للنمو الخارجي كتغير خط السير مثلاً، وينظر (بياجيه) إلى اللعب على أنه تعبير عن نمو الطفل وأحد متطلباته الأساسية، فكل نوع من أنواع اللعب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمرحلة معينة من مراحل النمو المختلفة (الجراح، 1989: 21).

ويبدأ اللعب في المرحلة الحسية الحركية إذ يرى (بياجيه) أن الطفل حديث الولادة لا يدرك العالم في حدود الأشياء الموجودة في الزمان والمكان، فإذا بنينا حكمنا على اختلاف ردود الأفعال عند الطفل، فإن الزجاجة الغائبة عن نظره هي مفقودة إلى الأبد، وتضفي نظرية بياجيه على اللعب وظيفة بيولوجية واضحة بوصفه تكراراً نشطاً وتدريباً يتمثل بالمواقف والخبرات الجديدة، لذلك نجد أن نظرية (بياجيه) في اللعب تقوم على ثلاث افتراضات رئيسية هي:

- أن النمو العقلي يسير في تسلسل محدد من الممكن تسريعه أو تأخيره، ولكن التجربة وحدها لا يمكن أن تغيره.
- أن هذا التسلسل لا يكون مستمراً بل يتألف من مراحل يجب أن تتم كل مرحلة منها قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية التالية.
- أن هذا التسلسل في النمو المعرفي العقلي يمكن تفسيره اعتماداً على نوع العمليات المنطقية التي يشتمل عليها (هاني، 2010: 54).

**8- نظرية الاسترخاء:**

إن للعب وظيفة أخرى كما أوضحها (كارت) تتصف بتهدئة الحالة السيكولوجية للفرد، وذلك من خلال إشباع ميوله التي تتسبب من عدم إشباعها حالة من التوتر والإحباط، فقد أوضح أن اللعب يعد عاملاً من العوامل المشبعة لميول غير ميسور إشباعها بطريقة جدية، وذلك لأن المجتمع ونظمه لا تقر إشباع هذه الميول بصورة جدية، وبذلك يستطيع الفرد أن يشبع ميوله بهذه الكيفية بدلا من كبتها أو إشباعها عن طريق غير مشروع، وما سوف يترتب على ذلك من أثار نفسية سيئة (الحمامي، 1986: 32).

**بعد استعراض الباحثة لنظريات اللعب وجدت ما يلي:**

- أن موضوع اللعب نال اهتمام العديد من العلماء والباحثين حيث قدموا في نظرياتهم تفسيراً لظاهرة اللعب كل من وجهة نظره الخاصة.
- أن النظريات السابقة كلها لا تتنافس في تفسير اللعب وطبيعته، ولكنها تتكامل فتفسر كل نظرية منها مظهراً من مظاهر اللعب.
- أن النظريات السابقة كلها لم تعط تفسيراً شاملاً لوظيفة اللعب، ولكن الجميع يتفقون على نقاط معينة في أن اللعب ما هو إلا تعبير تلقائي عن السرور، فاللعب شأنه شأن أي نشاط إنساني آخر لا بد له من دافع.

- وترى الباحثة من خلال التجربة العملية لها في مؤسسات المجتمع المحلي والمدارس مع فئة الأطفال أن اللعب شريان الحياة، والمتنفس المهم في التعبير عن مشاعرهم، لذلك ترى بأن أقرب النظريات لموضوع البحث الحالي هي نظرية الإعداد والتحليل النفسي.

**خصائص اللعب في مرحلة الطفولة المتأخرة (مرحلة ما قبل المراهقة 8-12) سنة:**

تسمي هذه المرحلة بمرحلة اللعب المخطط، حيث إنه عندما يصل الطفل إلي سن الثامنة تكون ميول اللعب قد بلغت الذروة في تنوعها، فتزداد قدرته على تنسيق حركات الأيدي مع حركات العيون، وتقوى العضلات الصغرى بدرجة ملحوظة، ويبدو من الطفل أنه عازم على تجربة كل شيء، وأنه قادر على ذلك، ويميل الأطفال إلى الألعاب الجماعية، ويبدو أن أكثر الأطفال يشعرون بحاجة متزايدة إلي قضاء وقت أطول مع أقربائه، م وأن يصبحوا أعضاء مقبولين في جماعة، ولكن ميول الصبيان والبنات تختلف بوجه عام، ويغلب ألا يتقبل كلا الجنسين أحدا من الجنس الآخر في جماعته، ويظل اللعب التمثيلي محبباً إلى الأطفال، فالصبيان يميلون إلى قصص البطولة، والبنات يتظاهرن بأنهن أمهاتٌ أو معلمات، كما يحب الأطفال ألعاب التخمين كلعبة (الصورة والكتابة) على أحد وجهي النقود المعدنية، وزهر النرد، كما أن هذه السن هي سن التجميع كجمع الأشياء المتباينة من الفراشات أو البطاقات أو صور الحيوانات، وبين سن العاشرة والثالثة عشرة يهوى الطفل أوجه النشاطات العنيفة والمغامرات، ولكنه يستمتع كذلك بفترات من اللعب الهادي ويزداد الميل إلى الألعاب الرياضية، وفي هذه السن يستجيب الأطفال حيثما وجهناهم على حد تعبير أحد الخبراء، فلديهم مرونة الجسم والعقل والظمأ للمعرفة، والاستجابة للزعامة، ويحتاج الطفل إلي تشجيع على الصبر في اكتساب مهارة اللعب (شك، 1954: 45-48).

**ويمكن تلخيص أهم خصائص هذه المرحلة فيما يلي:**

1. يستمر اللعب التخيلي الذي يلعب فيه الخيال والتصور دوراً بارزاً، ولكنه يؤدي وظيفة سيكولوجية إيجابية تتصل بالتعبير والإبداع.
2. تظهر الألعاب الإجرائية أو الشعبية المألوفة كأعمال الحياكة والخياطة والصناعات اليدوية والحرفية والرسم، وهذا يساعد في تكوين التفكير المنطقي.
3. أن اللعب الهادف المخطط يوفر للأطفال فرص النمو العقلي، والوجداني، والجسدي المنظم، فتساعده على تنمية مهارات التواصل والتعاون مع الآخرين، واحترام الحقوق والواجبات، وتنمي احترام الذات، وتزيد من قدرته على تفهم حاجات الأطفال الآخرين، واكتساب العادات الاجتماعية يتكون لدى الطفل اتجاهات من نوع الاعتزاز بالانتماء إلى بعض الشلل والانتماء إلى أبناء جنسه.

4. يتأثر اللعب في أنماطه ومستوياته في هذه المرحلة بكثير من العوامل البيئة والوراثية والجنسية والثقافية، مع أن وقت اللعب في هذه المرحلة يقل نسبياً .

( اللبابيدي:2005، 55-56).

وعلى هذا الأساس فان الاهتمام بألعاب الطفل في هذه المرحلة تعد من المقومات المهمة والأساسية لما تقدمه من قاعدة عريضة لبناء وتنمية العناصر والقدرات الحركية والاجتماعية التي تساهم في بناء الطفل بصورة تخدم المجتمع وتساعده على ترسيخ الأسس الحضارية بما يتلاءم وثقافة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الطفل، فضلاً عن ذلك مساهمتها الأكيدة والفعالة في عملية التفاعل الاجتماعي للطفل من خلال وجوده ضمن مجموعة يعمل معها لمواجهة الخبرات النفسية والانفعالية التي تتفاعل معه لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، كما تمكنه من الحكم على المواقف والصعوبات التي قد تواجهه (عبد الخالق، 2001: 24).

**ثانيا: الثقة بالنفس: (Self-confidence)**

تعد الثقة بالنفس شيئاً ثميناً وعاملاً مهماً لنجاح العلاقات الشخصية بين الناس، وهي طريق مزدوج، فأنت تحصل على ثقة الآخرين عندما تثق أنت بهم، فمثلاً إذا أردت أن تكسب ثقة والديك فيجب أن تثق بهم وتخبرهم عما يدور في حياتك، وتشكل الثقة بالنفس سبباً رئيساً في الإبداع ونجاح أي شخص فالثقة هي الأرضية الصلبة التي يمكن أن تنطلق منها قوى النشاط المؤثرة في الحياة الدراسية أو العملية والاجتماعية، وتعد الثقة بالنفس من أهم علامات الصحة النفسية الجيدة حيث ترتبط الكثير من الأمراض النفسية والجسمية بعدم الثقة بالنفس.

إن الثقة بالنفس هي مفتاح النجاح في الحياة، فبدونها لن نستطيع أن ننجح في التعامل مع الناس، ولن نستطيع أن نحقق أهدافنا، بل سنجد الإحباط وفتور الهمة والنفور والتواني بديل التحمس والإبداع وروح المغامرة، والثقة بالنفس تكسب الحيوية والذكاء والصحة، وتساعد على التركيز وضبط النفس، ومتانة الخلق والتواضع والتسامح والشعور بالرضي عن النفس والاطمئنان

(الأقصري، 2001: 6).

**تعريف الثقة بالنفس:**

- الثقة لغة: الثقة مشتقة من الفعل الثلاثي وثق، وهي كلمة تدل على العقل والإحكام، وهكذا يعني الضبط والقوة والتمكن، ووثقت الشيء أحكمته واطمأننت إليه بحيث أمكنك الانتفاع به والاستفادة منه والاعتماد عليه، والبناء عليه، وأما الأمر الذي لا يكون محكماً فإنك لا تستطيع أن تعتمد عليه.
- "إن الثقة بالنفس هي إيمان الإنسان بأهدافه وقراراته وبقدراته وإمكاناته، أي الإيمان بذاته" (أبو العيد، 2006: 96).
- والوثيق هو الشيء المحكم وهو العهد، وفي الأصل هو حبل أو قيد يشد به الأسير أو الدابة (ابن منظور، 2003: 447).

**الثقة بالنفس اصطلاحاً:**

- تعرفه (نادية) الثقة بالنفس: بأنها تعني اعتزاز الفرد بذاته، وخلوه من مشاعر الدونية، وتقديره المعتدل لذاته، وثقته بنفسه، ويميل الشخص منخفض الثقة بالنفس إلى أن يكون حساساً بنفسه لدرجة تعوقه عن التوافق مع الآخرين (الشرنوبي، 1988: 41).
- عرفها(شروجر، 1990): على أنها "إدراك الفرد بكفاءته، أو مهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة "(محمد، 1999: 5).
- أما (العنزي، 2001: 51) فقد عرفها: على أنها "قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية اتجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه تقبل الآخرين له، وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة.
- قامت (عوادة، 2006: 51) بتعريفها على أنها "نوع من الاطمئنان المدروس المستند إلى إمكانية تحقيق أهداف، وهي الثقة بوجود الإمكانات والأسباب التي منحها الله تعالى للإنسان".
- عرفها(مصطفى وعبد السميع، 2000): أنها إدراك الفرد لقدراته، واستعداداته، ومهاراته وخبراته، وكفاءته في التعامل مع المواقف والأحداث بفاعلية واهتمام (عبد العال، 2006: 7).

ومن خلال اطلاع الباحثة على التعريفات السابقة للثقة بالنفس، فإنها تجد أن هناك اتفاقاً على أن الثقة بالنفس تتضمن الجانب الإدراكي والمعرفي والجانب السلوكي، حيث تمثل الجانب الإدراكي في إدراك الفرد لكفاءته وقدراته ومعرفته للمهارات التي يمتلكها، وتقبله لها، أما الجانب السلوكي فيتمثل في ترجمة تلك المعتقدات الإيجابية عن الذات إلى أفعال سلوكية، ومظاهر حركية تعكس مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التعامل مع المواقف الحياتية التي يعيشها.

وتعرف الباحثة الثقة بالنفس بأنها قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه، واتخاذ القرار، وتمتعه بالعزيمة والإصرار، وإدراكه لكفاءته الاجتماعية والأكاديمية والجسمية واستثماره لها، وأن

الثقة بالنفس تبدأ بمعتقدات إيجابية عن الذات، يتبعها رضاً وتقبل لذاته، ليتبلور هذا الاعتقاد وهذا الرضا إلى أفعال وحركات سلوكية ظاهرة تنم عن ثقة الفرد بنفسه.

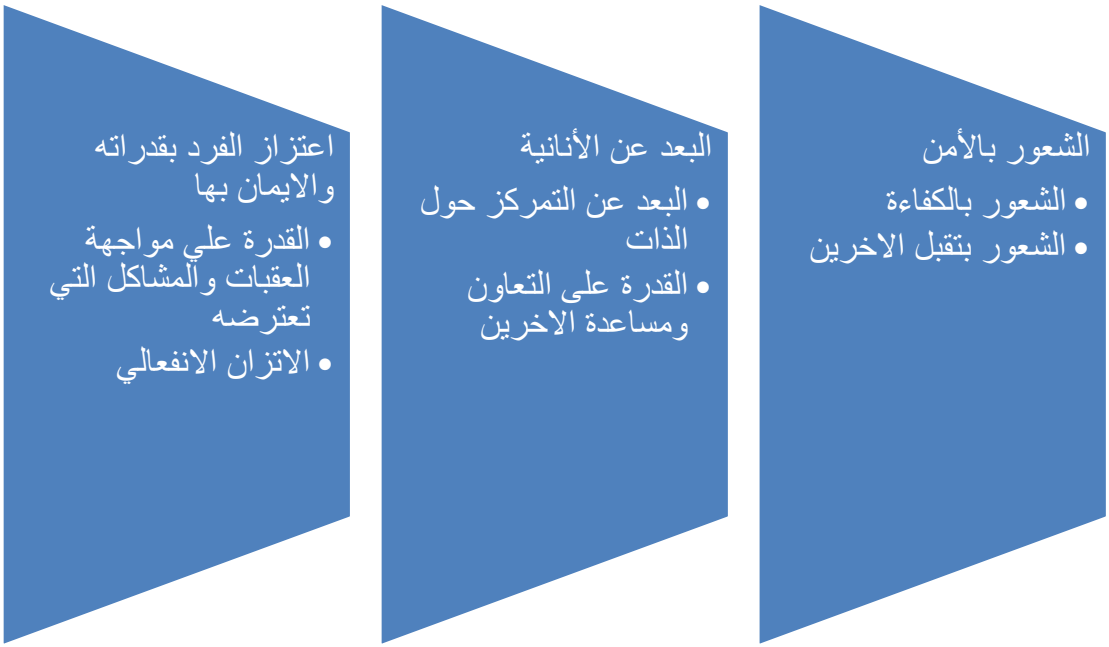
**مظاهر الثقة بالنفس:**

يرى "جيلفورد" أن الثقة بالنفس ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة، أو التراجع عنها، وقد أوضح أنها تكمن في عدة مظاهر منها الشعور بتقبل الآخرين، أو الإيمان بالنفس والاتزان الانفعالي، كما أوضح أن هناك عدة مظاهر تدل على الشعور بالنقص مثل التمركز حول الذات، والشعور بعدم الرضا عن الأحوال والخصال الشخصية ( العنزي، 1999: 417-418).

كما أوضح (توماس Thomas، 2007: 45) أن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص بسبب الخوف من المخاطر، أو الخوف من العواقب التي قد تحدث، ومن بين الحقائق التي يمكن رصدها عن الثقة بالنفس أنها ليست فطرية وإنما مكتسبة.

وقد توصل (أبو علام، 1948: 14) بعد مراجعته لعدد من اختبارات الشخصية إلى عدة مظاهر تميز الثقة بالنفس منها: الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل مقابل الإحساس بالعجز من مواجهة المشكلات، والاعتماد على الغير في الأمور العادية.

1- تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم مقابل القلق حول التصرفات والصفات الشخصية والحساسية للنقد الاجتماعي.
2- الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم والثقة بهم، مقابل الشعور بالخجل والارتباك والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.
3- الشعور بالأمن مع الأقران، والمشاركة الإيجابية مقابل الشعور بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية.
4- الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة مقابل الشعور بالخوف والارتباك في المواقف الجديدة.




**شكل (6)**

**مظاهر الثقة بالنفس عند (العنزي، 1999: 417-442)**

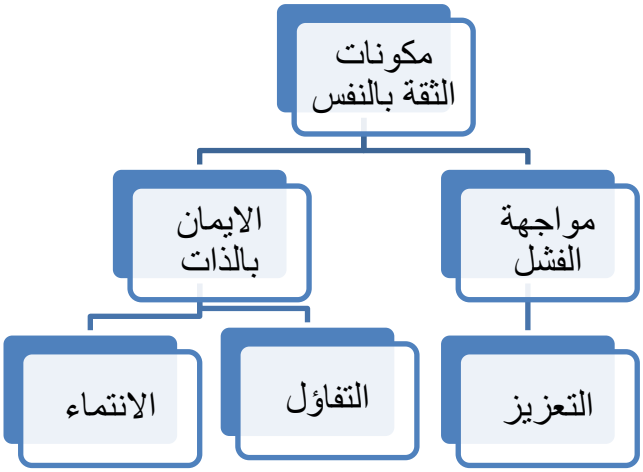
وترى الباحثة أن الثقة بالنفس كغيرها من المتغيرات النفسية تنمو نتيجة التفاعل الإيجابي بين الطفل وأسرته، لأن العلاقات الحميمة والدافئة بين أفراد الأسرة تجعل الطفل أكثر ثقة بنفسه، كما ترى أن تقوية الثقة بالنفس احدى وسائل التقويم الذاتي، حيث تعد الثقة بالنفس والنجاح وجهين لعملة واحدة، ولا يمكن أن نذكر النجاح، ولا نؤكد على أن هذا الإنسان الناجح يتصف بالثقة بنفسه، كما لا يمكن أن نقول إن هناك إنساناً فاشلاً يتمتع بثقة في نفسه، فالثقة بالنفس هي السبب الأول للنجاح في الحياة.

**مكونات الثقة بالنفس:**

يرى ( باك براون وآخرون Pach-brown) أنه يوجد خمس مكونات للثقة بالنفس وهي:

1. النظر إلي الذات على أنها قادرة Seeing as capable والإيمان بقدرتها على عمل الأشياء كالآخرين.
2. الشعور بالانتماء Sense of belonging والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين.
3. التفاؤل بالمستقبل Optimism about the future والنظرة الإيجابية للحياة.
4. مواجهة الفشل Coping with failure من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم والنمو في الحياة.
5. امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز نماذج الدور Role Models (جودة، 2007: 35).

وترى الباحثة أن الثقة بالنفس هي إيمان الفرد بذاته وقدرته على اتخاذ القرارات، وهي طريق النجاح في الحياة، وأن فقدان الثقة بالنفس يتسبب في الشعور بالسلبية، والتردد، وعدم الاطمئنان لإمكانات وقدرات الذات وهو بداية الفشل.




**شكل (7)**

**(مكونات الثقة بالنفس، جودة، 2007: 35).**

**أنواع الثقة بالنفس:**

تنقسم الثقة بالنفس إلى نوعين هما:

**ثقة أصلية:**

تستند إلى مبررات قوية وهي ثقة تفيد صاحبها وترفعه عالياً، فمتى كان للإنسان كل تلك الثقة فإنه يواجه الحياة والبشر غير هياب، ويتقبل الخسارة حازماً قبضته كونه مصمماً على استعادة النجاح المرة القادمة، ويعاود الكرة دون أن يفقد شيئاً من ثقته بنفسه ولو قيد أنملة، وغالباً يسلم الواثق من نفسه أنه أخطأ أنه فشل، ويعتذر أو يحاول لملمة الموضوع ويعاود صعود السلم ثانية.

**ثقة محدودة:**

تتعلق بالمواقف التي يواجهها الإنسان، فقد يضطرب من موقف معين في فترة يسيرة، فإن دام الاضطراب مست الثقة الأصلية، وقد يخاف من أمر لكن لا يدوم معه، وقد يحزن من حدث لكن سرعان ما يزول وتخف عنده هذه الأمور بكثرة الممارسة والاعتياد وتتابع الأحداث عليه .

(بدران، ب، ت:27).

**الصحة النفسية وعلاقتها بالثقة بالنفس:**

إن الصحة النفسية تلعب دوراً مهماً ومميزاً في حياة الفرد، وذلك لارتباطها بديمومته وحياته، وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقة بالنفس، كما أن الثقة بالنفس(self-confidence) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالشخصية المتكاملة، وتعد الثقة بالنفس من السمات الشخصية المهمة ذات الأثر البارز في سلوك الفرد عبر مراحل حياته المختلفة، وهي تعتبر مظهراً بارزاً من مظاهر الشخصية السوية، وعنصراً هاماً من عناصر التكيف السليم بشقيه الشخصي والاجتماعي.

(العطيات، 2011: 178)

إن مفهوم الثقة بالنفس يعد من المفاهيم التي ارتبطت بالصحة النفسية والتوافق، فالفرد السليم نفسياً يتصف بالثقة بالنفس والتي تظهر في إحساسه بالكفاءة الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد، وقبول الواقع، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير، أما الشخص المريض نفسياً فانه يتصف بضعف الثقة بالنفس، والتي تظهر في إحساسه بالعجز الجسمي والنفسي والاجتماعي عن مواجهة المشكلات، والإصابة بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية (كواسة:2011: 210).

ويرى (قواسمة والفرج، 1996). أن الثقة بالنفس تعد استجابة متعلمة يكتسبها الفرد خلال مسيرته التطورية، فمنذ طفولته تنمو لديه بالتدريج القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الآخرين، وتعلم تحمل المسئولية، واتخاذ القرارات المناسبة، والتحدث أمام الآخرين بجرأة وما إلى ذلك من سلوكيات وأنشطة تكسبه الثقة بالنفس مع مرور الوقت

كما يرى (سباعنه، 1999) أن الثقة بالنفس جزء رئيسي من مفهوم الفرد لذاته، فمفهوم الذات يشتمل على ثقة الفرد بنفسه، ويرتبط بها ارتباطاً قوياً فالفرد الذي يمتلك مفهوماً إيجابياً من ذاته هو شخص يثق بنفسه، أما الشخص الذي يمتلك مفهوماً سلبياً من ذاته، فهو شخص ضعيف الثقة بنفسه، كما يؤكد الدسوقي (1979) أن أول ما يحتاجه الأطفال من الناحية النفسية هو الشعور بالثقة بالنفس، بمعنى أنهم يحتاجون إلى الشعور بأنهم محبوبون كأفراد مرغوب فيهم لذواتهم، وأنهم موضع حب واعتزاز حيث تظهر هذه الحاجة مبكرة بإنشائها، وأن خير من يقوم على إشباعها خير قيام هما الوالدان، أما (الريحاني، 1985: 73-92) فيؤكد على أن الطفل يتعرض لتأثيرات متعددة ومختلفة من قبل المحيط الاجتماعي العام بأجهزته ومؤسساته المتعددة، والمتمثلة بالثقافة السائدة، والمجتمع المحلي من رفاق وأسرة....الخ ويؤكد بأنه إذا أردنا أن نتنبأ بنتائج معالجة سلوك الطفل فإن علينا التركيز على المناخ العاطفي السائد في الأسرة نحو الطفل، والذي يستدل عليه من الطريقة التي يتقبل بها الوالدان طفلهما، والطريقة التي يتصرفان بها نحوه .

(العطيات، 2011: 179)

**التنشئة الأسرية وعلاقتها بالثقة بالنفس:**

يكتسب الإنسان الثقة بالنفس خلال الأعوام الأولى من حياته عن طريق التفاعل الاجتماعي الحاصل بينه وبين الأم، وبينه وبين أفراد الأسرة والآخرين، حيث إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية البعيدة عن الغضب والخوف والتوتر والقلق يشعر الطفل بالأمن والاطمئنان، حيث يتم تقوية الثقة بالنفس أو إضعافها عن طريق نوعية التنشئة الاجتماعية، فعندما ينشأ الطفل في بيئة مملوءة بالثقة بالنفس يكون واثقاً من نفسه معتمداً عليها لا يتخوف من مجابهة المواقف الاجتماعية أياً كان نوعها، ويحاول أن يخلق مواقف جيدة للتعامل مع الآخرين من مختلف الأعمار والأجناس، وللتفاعل الاجتماعي بين أفراد الأسرة أثر كبير على نمو شخصية الإنسان، فإتاحة الفرصة للطفل في التعبير عن شعوره وآرائه، وتلقي التشجيع من الوالدين في ممارسة نشاطه الحركي والفكري المستقل كثيراً ما يؤدي إلى تكوين الثقة بالنفس وتقويتها (بدران، ب، ت:14).

ويرى (الرفاعي، 1983) أن أساليب المعاملة الوالدية تحتل مكانة مهمة في تكوين شخصية الأبناء، وأساليب تكيفهم حيث يبقى الكثير من أثار تلك المعاملة فيهم لتظهر مجدداً في معاملتهم لأولادهم في المستقبل، أما عن الجو العاطفي للأسرة فله دور كبير في تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيفهم.

وفي ضوء تلك الاعتبارات يؤكد زهران (1977) على أن الواجبات الأساسية للأسرة تكمن في توفير الأمن النفسي للفرد الذي يعد من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية، والتي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية إيجابية متزنة منتجة، ويؤكد في تكيفه ونموه، وأن الطريقة التي يدرك بها الفرد هذه الاتجاهات هي التي تؤثر فعلياً في تكيفه.

ويؤكد التربويون على أهمية الثبات في أسلوب التنشئة الأسرية، حيث نجد أن الفرد يتعرض لأسلوب معين في بعض الأحيان في موقف معين، بينما يعامل بأسلوب آخر مختلف تماما في موقف مشابه، مما يجعل الطفل في حيرة من أمره، وتختلط عليه المعايير السلوكية المقبولة أو غير المقبولة من قبل والديه، وهذا النوع من عدم الثبات في المعاملة يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، وسوء التكيف والشعور بعدم الكفاءة في حين أن الأطفال الذين يتعرضون لأساليب ضبط ثابتة يطورون مشاعر القدرة والثقة بالنفس، ويظهرون تكيفاً اجتماعياً حسناً (العطيات، 2011: 180).

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن التنشئة الأسرية عملية تعلم وتعليم وتربية ونضج، تقوم على التفاعل الاجتماعي الإيجابي وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكاً وقيماً واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة الجماعة والتوافق معها وتكسبه الطابع الاجتماعي والتكافؤ، وتيسر سبل التكيف، مما يؤدي إلى وصول الفرد إلى الصحة النفسية، وإلى اكتساب مفهوم الثقة

بالنفس، والأنماط الأسرية تحدد ما سوف يفعله الطفل في مقتبل حياته كي يحصل على الإشباع والرضي وعليه، فإن الأسرة هي التي تكون وتنمي شخصية الطفل، وتترك بصماتها باقية على شخصيته، وتلعب دوراً بارزاً في تنشئة وتشكيل سلوكه وقيمه واتجاهاته من خلال أساليب التنشئة الأسرية والتي يستعملها الوالدان وبالطبع فإن هذه الأساليب تختلف من أسرة إلى أخرى، فتتصف بعض الأسر باللين والتسامح، في حين يتصف البعض الآخر بالقسوة والتسلط حيث إن اختلاف أساليب التنشئة الأسرية يؤدي إلى وجود أنماط مختلفة من الشخصية إذ أن الجو الذي يسود الأسرة والمعاملة الخاصة التي يعامل بها الآباء لها أكبر الأثر في تنمية شخصيتهم، وتشكيل أنماط سلوكهم مستقبلاً.

**أهمية الثقة بالنفس:**

تنبع أهمية الثقة بالنفس من منطلق عدم استغناء أي شخص عنها، فالشخص قليل الثقة بنفسه هو شخص عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات لسببين هما:

1. أنه لا يثق فيما لديه من معلومات أو آراء، وبالتالي لن يتمكن من النقاش والحوار مع غيره وسيفضل الصمت.
2. أنه سيصدق كل ما يقال عنه بالسلب، أما الإيجابي فسيأخذه على محمل الاستهزاء، أو أنه لا أصل لها في الواقع، مما يعني أنه لن يتمكن من إحراز أي نقطة نجاح، ويفضل تجنب الناس ليتفادى انتقاداتهم له، وهذا التجنب المستمر سيحرم صاحبه من اكتساب الخبرات الحياتية.

ومن هنا تظهر أهمية الثقة بالنفس، والتي تتجلي في نواحي متعددة كما ذكرها (أسعد، ب، ت: 48–84) وتجملها الباحثة في الآتي:

- أهميتها في الحفاظ على الحالة الإنسانية للفرد، وضمان عدم تقلب مزاجه، كما تحصنه من الأمراض النفسية وتجعله يشعر بالسعادة.
- تساعد الفرد على استمرار اكتساب الخبرات العلمية والعملية.
- تساعد الفرد في إبراز شخصيته السوية بحيث يكون محبوباً بين الناس والمحيطين به، فيبادلونه نفس المحبة مما يشيع جواً من الألفة والمحبة بين الناس.
- تساعد في مواجهة الصعاب والتعامل مع المشاكل التي تعترض الفرد في حياته.
- تساعد في الوصول إلي النجاح في الحياة وهي دافع مهم إلي الإبداع والابتكار.

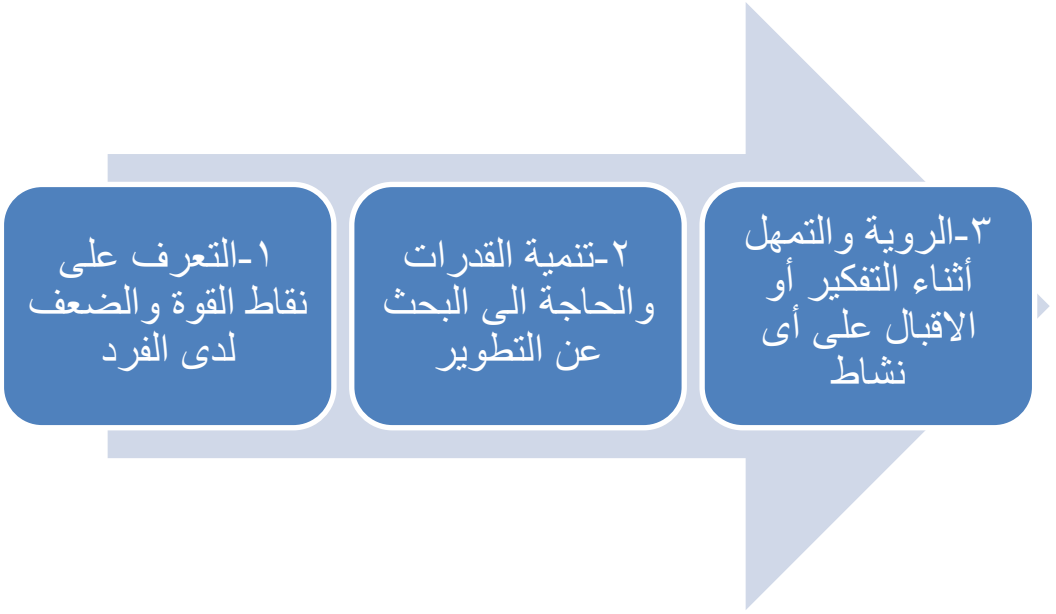
والواثق بنفسه وبقدراته يظل لديه الأمل في أن ينجح يوماً ما، ويتفوق، والأدلة على ذلك كثيرة في التاريخ منها على سبيل المثال "جورج برناردشو" الذي أمضي سنوات طويلة وهو يكتب ويبعث كتاباته لدور النشر وهي ترفض نشرها، وواصل عمله حتى نشر له أول عمل بعد تسع سنين من المحاولة (السبيعي، 2000: 35).

وترى الباحثة أن الثقة بالنفس مهمة للفرد كما الملح للطعام، فهي الداعم الذي يعطيه إحساساً بالارتياح حال النجاح أو الفشل، حيث إنه في حالة النجاح يظن الفرد في نفسه الخير، ويكون لديه إيمان بقدراته وإمكاناته التي يمتلكها، أما في حال الفشل فيبقى لديه أمل يستمده ويجعله على يقين بأنه في المرات القادمة سينجح، وبتالي لن يشعر بالفشل أو عدم المنفعة، فالواثق من نفسه وبقدراته يظل لديه الأمل أنه سينجح يوماً ما.

**الركائز الأساسية للثقة بالنفس:**

يرى (بدران، ب، ت:25) أن الثقة بالنفس ترتكز على ثلاث ركائز أساسية هي:

- معرفة الإنسان بنفسه معرفة حقيقية من جميع جوانبها، بأن يعترف بنقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وتعديلها.
- علمه بحاجته إلى تطوير نفسه وتنمية قدراته البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية، فيسعى إلى إكمال شخصيته وتوازنها.
- الروية واستقصاء جوانب كل أمر يريد فعله، والإقدام عليه مع الحرص على الاستفادة من خبرات وتجارب العقلاء.



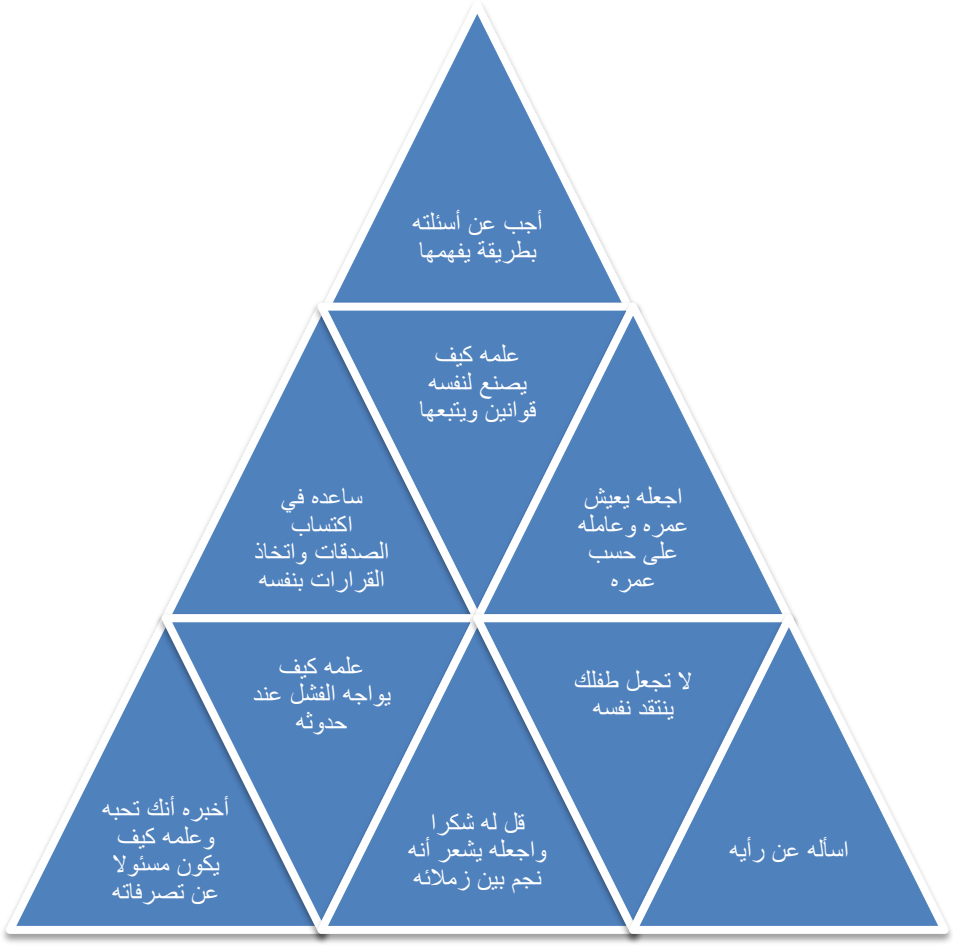

**شكل (8) (ركائز الثقة بالنفس، بدران، ب، ت:25)**

**طرق تنمية الثقة بالنفس في نفوس الأطفال:**

يرى (اريكسون) أن تطور النفس الاجتماعية يبدأ مبكراً في حياة الطفل، فإشباع حاجات الطفل الرئيسية في هذه المرحلة بما في ذلك حاجات الأمن والراحة والاطمئنان والطعام والشراب يؤدي إلى تكوين مظاهر الثقة بالبيئة المحيطة به، وعدم الإشباع لحاجات الطفل يعرضه للإحباط والتهديد، ويولد لديه الخوف والشك وعدم الثقة بالآخرين، ويكون الطفل بالتالي عديم الثقة بالنفس، لذلك هناك بعض الطرق والإرشادات لمساعدة الأطفال على تبني وتنمية الثقة بالنفس من وجهة نظره وهي كالتالي:

- مخالطة الأشخاص الإيجابيين: إن مصاحبة الرفقة الجيدة الذين يحاولون الوصول إلى أهدافهم من شأنه أن ينمي ثقة الطفل بنفسه، ويكسبه مهارات إيجابية من الآخرين، ومحاولة الوصول إلى تحقيق أهدافه.
- إعداد قائمة بالإيجابيات والسلبيات: ساعد الطفل على أن يعد قائمة بالأشياء الإيجابية التي يحب الوصول إليها وتعزيزها، وكذلك قائمة بالأشياء السلبية ومساعدته على تعديلها وتغيرها إلى الأفضل، فإن ذلك من شأنه أن ينمي الثقة بالنفس لدى الطفل.
- تعلم من التجربة: ساعد الطفل على أن يحلل أفعاله ويحدد ما يجب أن يفعله ليصبح أكثر إيجابية.
- خصص وقتاً للتفكير: ساعد الطفل على أن يخصص نصف ساعة على الأقل يومياً للتفكير والتخطيط ومساعدته على التفكير بهدوء.
- تجنب المواقف التي تنطوي على الضغط: ساعد الطفل على أن يكون هادئاً، وأن نقلل من المواقف الضاغطة في محيطه وإزالة المثيرات التي قد تزعجه وتثيره.
- ابدأ يومه بإيجابية: فكر في الأشياء التي يحبها طفلك والتي تسعده، ولا تعكر مزاجه، ولا تفكر في المشكلات التي قد تزعجه، ولا تذكره بمواقف الفشل والإحباط التي تعرض لها.
- اجعله يتعلم الجديد: في عالم التكنولوجيا الحديثة اليوم إذا لم تتعلم، فأنت تموت علم الطفل على الدوام البحث عن المعرفة والاستزادة منها، حيث إن التعلم ليس مثيراً فقط، ولكنه يجعله موضع اهتمام المحيطين به (الفقي، 2007: 24-27).

في حين يرى (بدران، ب، ت، 65-67) أن هناك نصائح تساعد في إكساب الثقة بالنفس في نفوس أطفالنا وهي:




**شكل (9)**

**(نصائح لإكساب الثقة للأطفال، بدران، ب، ت، 65-67)**

**النظريات المفسرة للثقة بالنفس:**

يمكن القول إن نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريك اريكسون هي من أقرب النظريات المفسرة للثقة بالنفس، ذلك أنها تدرس مراحل النمو الإنساني من ناحية نفسية اجتماعية، وهذه الناحية هي التي تهم الباحثة وتخدمها في تحليلها لموضوع الثقة بالنفس.

**نظرية النمو النفسي الاجتماعي (اريكسون ):**

يعتبر "أريك اريكسون" واضع هذه النظرية (Erickson) وتعرف نظرية اريكسون باسم نظرية" النمو النفسي الاجتماعي" التي بناها على نتائج أبحاثه مع الأطفال والأسر عبر الثقافات المختلفة، وبمنهج أنثروبولوجي، كما تعد نظريته امتداداً لنظرية النمو النفسي عند فرويد، إلا أن اريكسون يؤمن بأن تطور الإنسان يبقى مستمراً ولا يقتصر فقط على الخمس سنوات الأولى حسب

رؤية فرويد، وأن العوامل النفسية والاجتماعية لها تأثير واضح على حياة الفرد وليس كل ما يمر به الفرد ناتجا للمراحل الجنسية التي يراها فرويد.

وترى الباحثة أن الفرد قادر على تطوير شخصيته خلال مراحل النمو المتلاحقة طيلة حياته. وتعتقد بوجود فترات حرجة للنمو، وهذه الفترات تتسم بنقاط تحول حاسمة. كما أن الأزمة النفسية الاجتماعية يجب أن تحل قبل أن ينتقل الفرد بنجاح إلى المرحلة التالية. حيث شكلت المرحلة الخامسة من مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة أساساً قوياً في نظرية اريكسون، لأنه يعتبرها جسر الانتقال من الطفولة إلى عالم الرشد والبلوغ، كما تشكل المرحلة الخامسة أساس هذه الدراسة حيث إن عينة الدراسة تمر بأهم مراحل النمو وأخطرها خلال هذه المرحلة.

**ثالثاً: التسامح:**

يعد التسامح من القيم الأخلاقية حيث ان عالمنا اليوم في حاجة ماسة للتسامح الفعال والتعايش الإيجابي بين الناس أكثر من أي وقت مضي نظراً لأن التضارب بين الثقافات، والتفاعل بين الحضارات يزداد يوما بعد يوم وعلى الرغم من ذلك تزايدت مظاهر عدم التسامح، وأعمال العنف وتشير كلمة التسامح إلى معني مشترك يعبر في جملته عن هدوء العلاقة بالآخر، وخلوها من التوتر والتحلي بالرحابة في فهمه، وتقبل اختلافه فكراً وعرقاً وعقيدة قال الله تعالى ﴿*خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ*﴾ (الأعراف، آية:199) فالتسامح بلا شك يحمل الهوية الإسلامية، فأصل مبدأ حياة المسلمين قائمة على التسامح.

**تعريف التسامح:**

**تعريفه لغة:** مشتق من السماحة أي الجود ويقال: اسمح وسامح أي وافقني على المطلوب وأسمحت الدابة: انقادت والمسامحة: المساهلة وسمح جاد وأعطى من كرم وسخاء والتسامح: التساهل. (ابن منظور، 2003: 312).

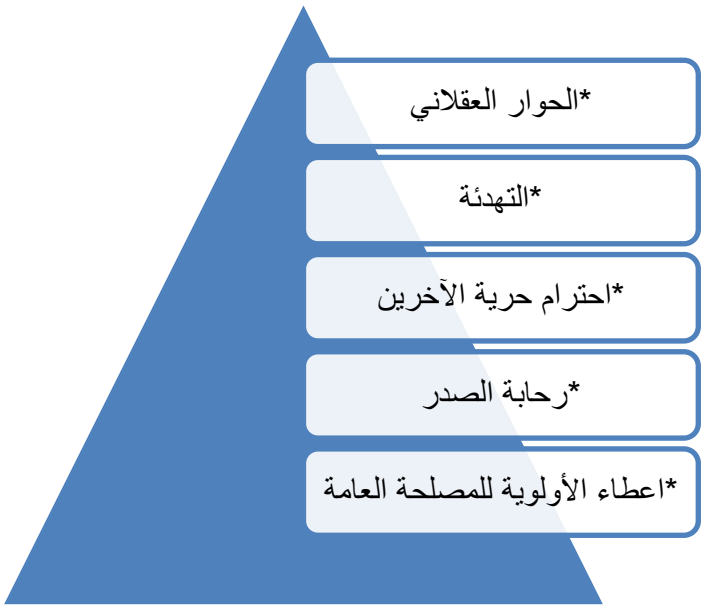
**تعريفه اصطلاحاً:** موقف إيجابي متفهم من العقائد والأفكار يسمح بتعايش لرؤى واتجاهات بعيداً عن الاحتراب والإقصاء على أساس شرعية الآخر المختلف دينياً وسياسياً وحرية التعبير عن أرائه وعقيدته (محمد، 2011: 28).

وترى الباحثة أن التسامح مسألة ترتبط بالمجتمع والتربية ارتباطاً وثيقاً فهو منهج حياة يتعلمه الإنسان منذ نعومة أظافره، فالطفل الذي يتصرف بعنف، ويعيش ثورة التمرد في سلوكه، إنما هو نتاج أسرة عدوانية أو مفككة.

**أهداف التسامح:**

- الاحترام المتبادل بين الجميع في كل المواضيع.
- احترام حريات الإنسان وحقوقه.
- تقوية العلاقات الإنسانية وأواصر المحبة.
- التغلب على المواقف التعصبية والتحيزية.
- اختلاف الرأي دون اللجوء إلى التهجم والتعصب.
- الانفتاح في تقبل وجهات النظر.
- يساعد على توفير قدر كبير من الصحة والارتياح النفسي.
- استشعار صفة الله تعالي وهي (العفو والتسامح) (محمد، 2011: 41).

**وسائل التسامح:**




**شكل (10) وسائل التسامح**

**(http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=110478)**

**دور الأسرة في التربية على التسامح:**

إن الأسرة هي المؤسسة الرئيسية الأولى في نقل الميراث الاجتماعي للأجيال، فلها تأثيرٌ كبيرٌ في حياة الطفل خاصة في السنين الأولى من عمره، فهي تمثل عالم الطفل الكلي، وتؤثر بدرجة كبيرة على تطوير شخصيته ونموه، ويبدأ هذا التأثير بالاتصال المادي والمعنوي المباشر بين الأم وطفلها، فهي ترعاه وتشبع حاجاته، كما أن دور الأب والأخوة له تأثير كبير على تنشئة

وتطوير شخصيته الاجتماعية، إن شخصية الوالدين وموقع الطفل بالنسبة لإخوته، ومركز العائلة الثقافي والاقتصادي والقرابة، كلها عوامل مهمة في حياة الطفل، فتأثير الأسرة يصيب أبعاد حياة الطفل الجسدية والمعرفية والعاطفية والسلوكية والاجتماعية، مما يجعل تأثيرها حاسماً في حياته، فالطفل تنقل إليه قيم ومعايير المجتمع، وتحدد المواقف من مختلف القضايا الاجتماعية، وكذلك تحدد المسموح والممنوع، وكل هذا يشكل هوية الطفل وانتماءاته.

ومن هنا فإن إبراز قيمة التسامح للطفل في مقابل الغضب ضرورة حتمية تستلزم من الأسرة الحرص على تكرارها، وبمرور الوقت يتطور المفهوم لدى الطفل إلى أكثر من مجرد فكرة أو معتقد، بل سيتجاوزه إلى ربط هذا التسامح بأداء حركي معرفي يقوم به الطفل حتى يصبح محبوباً من الآخرين سواء في الأسرة أو المدرسة، وفي الأسرة يعرف الطفل معنى التسامح، ويعرف كيف يطبقه ليكون هذا التطبيق بعد ذلك أساساً في تعميق هذا المبدأ في سلوك الطفل .

(القيشاوي، 2008: 5).

وترى الباحثة أن الطفل لكي يفهم معنى التسامح، فان ذلك يتطلب التكرار في مواقف كثيرة، فإذا أخطأ الطفل مثلاً فلا يجب عليه فقط أن يعتذر لمن أخطأ في حقه، بل لابد من ربط هذا الاعتذار بطلب السماح ممن أصابه هذا العذر، وبدلاً من التهديد باستخدام العقاب مثلاً يكفي تكرار التدريب على الاعتراف بالخطأ وطلب المسامحة، لأن ذلك سيقود الطفل إلى تجنب الأخطاء بعد ذلك خاصة، إذا ما ارتبط هذا الخطأ بالألم النفسي الذي يصيب من يحبهم الطفل من جراء هذا الخطأ.

**وتلخص الباحثة دور الأسرة في تنمية مفهوم التسامح لدى الأطفال في النقاط التالية:**

- تعزيز التنافس الشريف أو الصحيح.
- تعريف الطفل أو المراهق بحقوقه وحقوق الآخرين.
- إشاعة الأجواء المتسامحة والديمقراطية.
- العدالة بين الأبناء وعدم التميز.
- الاعتراف بمهارات الآخرين وما يملكونه من قدرات، فقد يكون من الضروري أن نعلم الأبناء تقديم التهاني في المسابقة للفائزين.
- حب الآخرين واحترامهم وتنمية الخير فيهم.
- تنمية مفهوم التسامح بأنه ليس الانسحاب من المواقف، وهو ليس ضعفاً بل قوة نحتاج إلى تعبئتها في المواقف الحرجة.
- تعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال وإشعارهم بقدراتهم وطاقاتهم.

- تعزيز المفهوم الصحيح عن الذات، والذي سيقود إلى تكوين فهم صحيح عن الآخرين.
- تنمية لغة الحوار والتدريب على مهارات الاستماع.
- التعرف على صداقات الأبناء، فالصداقة التي تقوم على الأنانية والأثرة لابد أن تؤدي إلى العنف والهجوم، ومتى ما قامت الصداقة على دعامة احترام الآخرين فإن ذلك يعزز مفهوم التسامح.

كما ترى الباحثة أن الاستماع يلعب دوراً بناءً في تنمية مفهوم التسامح، فإذا استمعنا لأطفالنا وهم يعللون أخطاءهم ويبررون تصرفاتهم، فإن ملكة الإنصات للآخرين ستقوى لديهم مما يجعلهم مستمعين جيدين لأخطاء الآخرين وتقبل آرائهم والنظر بعمق لما يقوله الآخر.

**دور المدرسة في تنمية التسامح:**

تعتبر المدرسة المؤسسة التعليمية الهامة في المجتمع بعد الأسرة، فالطفل يخرج من مجتمع الأسرة المتجانس إلى المجتمع الكبير الأقل تجانساً وهو المدرسة، وهذا الاتساع في المجال الاجتماعي، وتباين الشخصيات التي يتعامل معها الطفل تزيد من تجاربه الاجتماعية، وتدعم إحساسه بالحقوق والواجبات، وتقدير المسئولية، وتعلمه آداب التعامل مع الغير، فالمدرسة تحرر التوجهات الفكرية والاجتماعية والوجدانية من خلال المناهج الدراسية والكتب التي لا تنقل المعرفة فقط، بل تقولب الطفل وتوجهه نحو المجتمع، ويتمثل دور المدرسة في تنمية التسامح لدى الطلاب في التالي:

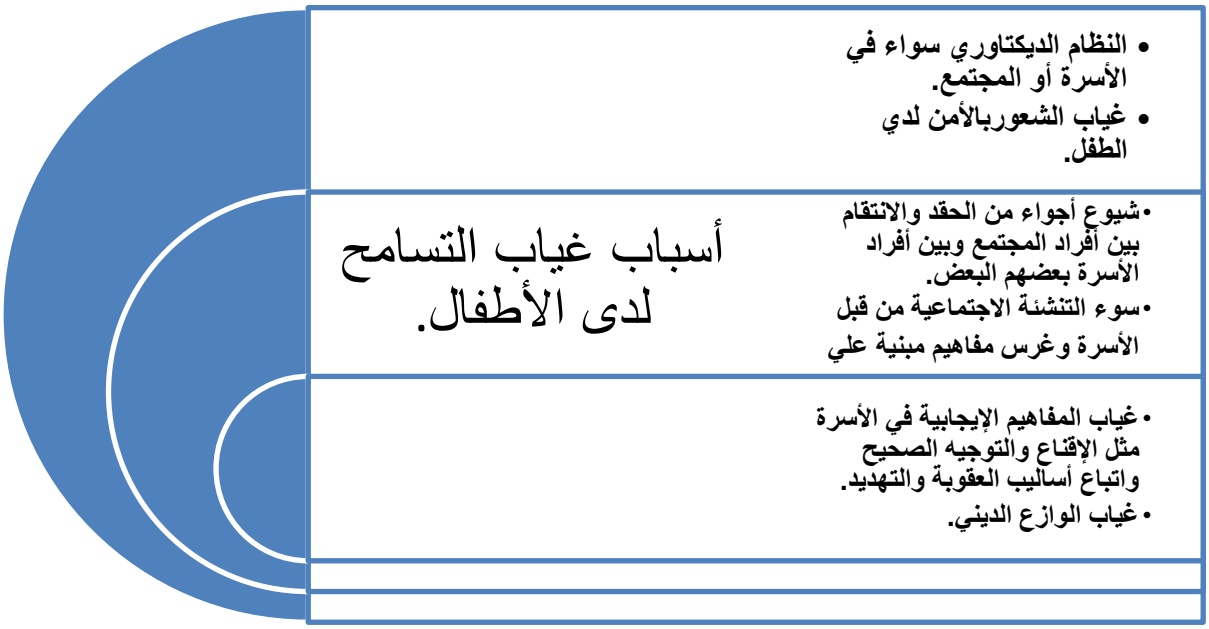
1. ربط الحصص الدراسية بحياة الطفل الاجتماعية والنفسية المتسامحة، وقد رفضت التربية الحديثة (التعليم البنكي) الذي يهدف إلى خزن المعلومات والحقائق والمعارف الجافة واستدعائها أثناء الامتحانات، فالتربية الحديثة ترى أن المدرسة يجب أن تكون صورة حقيقية لواقع المجتمع.
2. من خلال الطرق والأساليب التدريسية وتنويعها من قبل المعلم، كما تلعب شخصية المعلم المتسامحة دوراً كبيراً في إكساب المتعلمين عدداً كبيراً من السلوكيات التي يعد التسامح واحداً منها.
3. تنويع المثيرات وتوظيف لغة الجسد بشكل تربوي يتناسب مع طبيعة المواقف التدريسية.
4. تضمين المناهج الدراسية حقائق ومواقف وصوراً كثيرة من التسامح، كما يجب أن تعتمد الرحلات العلمية والترفيهية على إشراف المعلمين في الأعمال التعاونية والتطوعية في خدمة البيئة.

5. دعوة رجال العلم والاختصاص من علماء الدين والاجتماع لإلقاء المحاضرات التي تعمق مفاهيم التسامح في نفوس الأطفال والتلاميذ.
6. أن نفهم التلاميذ أن التسامح ينبع من الاعتراف بكرامة الإنسان كقيمة، وبحقه في أن يكون مختلفاً عن الآخرين
7. أن نفهم التلاميذ أن التسامح يعني تبني نمط سلوكي يحترم كل إنسان لكونه إنساناً، وتقبل أرائه ونظرته الفلسفية حتى لو اختلف في رأيه عن الآخرين، ولو أثار اعتراضاً وغضباً وعدم رضي.
8. أن نفهم التلاميذ أن تبني التسامح كقيمة هو شرط لتحقيق مبادئ الديمقراطية بالمعني الجوهري كالتعددية وحريات الإنسان وحقوقه.
9. أن يتشرب التلاميذ الالتزام بسلوك التسامح في المدرسة وخارجها (محمد، 2001: 55).

وترى الباحثة أن على المدرسة إشباع حاجات المتعلم واهتماماته وميوله وتمنى استعداداته وقدراته، وتدعم السمات الشخصية المرغوب فيها كتحمل المسئولية والشعور بالواجب والطاعة واحترام القانون والنظام والاعتماد على النفس والثقة بها، وتكوين العادات الإيجابية كالصدق والتسامح والأمانة والشجاعة الأدبية، واحترام الآخرين وممارسة الديمقراطية ممارسة سليمة حيث إن شخصية المتعلم تتأثر كثيراً بشخصية معلمه، فالمعلم المتسامح مع زملائه وإداراته ومع تلاميذه سيكسب تلاميذه ذلك السلوك الإنساني الراقي الذي به تحيا جميع الإنسانية، كما أن للمدرسة دوراً كبيراً في إكساب المتعلمين ثقافة التسامح، وجعلها واقعاً معاشاً وسلوكاً يمارس بين التلاميذ على اختلاف أجناسهم ودياناتهم.

**أسباب غياب التسامح لدى الأطفال:**

التسامح أو العفو هي كلمة دارجة تستخدم للإشارة إلى الممارسات الجماعية أو الفردية وهي تقضي بنبذ التطرف أو ملاحقة كل من يعتقد أو يتصرف بطريقة مخالفة قد لا يوافق عليها المرء ومن أسباب غياب التسامح ما يلي:




**شكل (11)**

**أسباب غياب التسامح لدى الأطفال**

http://www.copts-united.com/article.php

**أنواع التسامح:**

إن المجتمع الإنساني ينطوي على درجةً كبيرة من التباين والتوحد في الوقت نفسه، ويتجلى التباين في العدد الكبير من الأعراق والأجناس والأديان والقوميات التي تحمل قيماً ومعتقدات تؤدي إلى ثقافات مختلفة، حيث إن احتكاك المجتمعات بعضها ببعض، وتشابك المصالح بينها نتيجة لثورة الاتصالات والمعلومات والمواصلات جعل من التسامح والتعايش والاتصال والحوار المفتوح ضرورات لا بد منها لتحقيق مصالح المجتمعات جميعها، حيث إن العالم بحاجة إلى التسامح ومن هنا فإن هناك أنواعاً مختلفة من التسامح وهي كالتالي:

1. **التسامح الديني:** وهو التعايش بين الأديان بمعني حرية ممارسة الشعائر الدينية والتخلي عن التعصب الديني، والتميز العنصري قال الله تعالى: ﴿*إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئُونَ وَالنَّصَارَى مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحاً فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ*﴾ (المائدة، الآية:69).
2. **التسامح الفكري:** وهو آداب الحوار والتخاطب وعدم التعصب للأفكار الشخصية والحق في الإبداع والاجتهاد.

3. **التسامح الاجتماعي:** هو اتخاذ موقف إيجابي فيه إقرار بحق الآخرين في التمتع بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية المعترف بها، وهي ممارسة يأخذ بها الأفراد والجماعات والدول (القيشاوي، 2008: 4).

**أدلة على وجود التسامح والنصوص عليه:**

**أولاً: نصوص من الدين الإسلامي في التسامح :**

**رأي الإسلام في التسامح:**

يعد التسامح وفقا، للمنظور الإسلامي فضيلة وضرورة مجتمعية وسبيلاً لضبط الاختلافات، فقد أشار محفوظ (2005) إلى أن الإسلام يعترف في كل أنظمته وتشريعاته بالحقوق الشخصية لكل فرد، ولا يحيز أي ممارسة تفضي إلى انتهاك هذه الحقوق، وأن نقاط الاختلاف بين الناس لا تؤسس للقطيعة والجفاء، وإنما تؤسس للتسامح مع المختلف، وأشار صديقي (2004) إلى ورود أكثر من مائة أية كريمة في القرآن الكريم تنص على حرية العقيدة لغير المسلمين، وحرية التعبد، وعدم الإكراه في اعتناق الدين، ومما يؤكد أهمية التسامح ما ورد عن الرسول محمد صلي الله عليه وسلم من أحاديث نبوية شددت على الإقناع والمسالمة والحرية وإحقاق الحق، وبسط العدل ونشر المساواة (الشريفي وآخرون، 2011: 330).

ويمثل التسامح فرضاً في الإسلام واجب على المسلم إتباعه فعنِ ابْنِ أَبِي حُسَيْنٍ ,قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " أَلا أَدُلُّكُمْ عَلَى خَيْرِ أَخْلاقِ أَهْلِ الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ ,أَنْ تَصِلَ مَنْ قَطَعَكَ، وَتُعْطِيَ مَنْ حَرَمَكَ، وَتَعْفُوَ عَمَّنْ ظَلَمَكَ "(صحيح مسلم، ب–ت:124).

وهذه الأنواع الثلاثة من السلوك تعني التسامح، والذي يؤدي بالمسلم إلى العيش بسلام وطمأنينة إذا سلكها (طعيمة والشيخ، 2007: 109).

**نصوص من القرآن والسنة النبوية عن التسامح:**

هناك خطاب رباني من الله عز وجل للأمة بجميع أجناسها وأعرافها ودياناتها تدعوهم إلى التسامح والخطاب الديني، جاء لجميع الديانات بغض النظر عن مسلم، أو يهودي، أو مسيحي، وهناك العديد من الآيات القرآنية التي تطرقت لمفهوم التسامح ولا يتسع المجال هنا لذكر جميعها ولكن يمكن التطرق إلى بعضها:

- ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ "(النحل، آية: 125).

- ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾(فصلت، آية:34 ).
- ﴿وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنْزَغُ بَيْنَهُمْ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوًّا مُبِينًا﴾(الإسراء، آية:53).
- ﴿فَذَكِّرْ إِنَّما أَنْتَ مُذَكِّرٌ﴾ ﴿لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيْطِرٍ﴾ (الغاشية، الآيتان: 21–22).
- ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسانِ وَإِيتاءِ ذِي الْقُرْبى وَيَنْهى عَنِ الْفَحْشاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (النحل، آية:90).
- ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلاّ مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ﴾ (هود، الآيتان:118–119).
- ﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْناكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لا بَيْعٌ فِيهِ وَلا خُلَّةٌ وَلا شَفاعَةٌ وَالْكافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (البقرة، آية: 256).

**أما في السنة النبوية:**

- حَدَّثَنَا مَعْمَرٌ، عَنِ الزُّهْرِيِّ، قَالَ أَخْبَرَنِي أَنَسُ بْنُ مَالِكٍ قَالَ : كُنَّا جُلُوسًا مَعَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ : يَطْلُعُ عَلَيْكُمْ الْآنَ مِن هذا الفجّ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ، قَالَ: فاطلع رَجُلٌ مِنْ أهل تَنْطِفُ لِحْيَتُهُ مِنْ وُضُوئِهِ قَدْ عَلَّقَ نَعْلَيْهِ فِي يَدِهِ الشِّمَالِ، فسلَّم، فَلَمَّا كَانَ الْغَدُ قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِثْلَ ذَلِكَ، فَطَلَعَ ذَلِكَ الرَّجُلُ مِثْلَ الْمَرَّةِ الْأُولَى، فَلَمَّا كَانَ الْيَوْمُ الثَّالِثُ قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِثْلَ مَقَالَتِهِ أَيْضًا، فَطَلَعَ ذَلِكَ الرَّجُلُ عَلَى مِثْلِ حَالِهِ الْأُولَى، فَلَمَّا قَامَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ تَبِعَهُ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَمْرِو بْنِ الْعَاصِ فَقَالَ: إِنِّي لَا حَيْتُ أَبِي فَأَقْسَمْتُ أَنْ لَا أَدْخُلَ عَلَيْهِ ثَلَاثًا فَإِنْ رَأَيْتَ أَنْ تُؤْوِيَنِي إِلَيْكَ حَتَّى تَمْضِيَ فَعَلْتَ، قَالَ: نَعَمْ. قَالَ أَنَسٌ: وَكَانَ عَبْدُ اللَّهِ يُحَدِّثُ أَنَّهُ بَاتَ مَعَهُ تِلْكَ اللَّيَالِي الثَّلَاثَ فَلَمْ يَرَهُ يَقُومُ مِنْ اللَّيْلِ شَيْئًا غَيْرَ أَنَّهُ إِذَا تَعَارَّ وَتَقَلَّبَ عَلَى فِرَاشِهِ ذَكَرَ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ وَكَبَّرَ حَتَّى يَقُومَ لِصَلَاةِ الْفَجْرِ، قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: غَيْرَ أَنِّي لَمْ أَسْمَعْهُ يَقُولُ إِلَّا خَيْرًا، فَلَمَّا مَضَتْ الثَّلَاثُ لَيَالٍ، وَكِدْتُ أَنْ أَحْتَقِرَ عَمَلَهُ قُلْتُ يَا عَبْدَ اللَّهِ، إِنِّي لَمْ يَكُنْ بَيْنِي وَبَيْنَ أَبِي غَضَبٌ، وَلَا هَجْرٌ ثَمَّ، وَلَكِنْ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ لَكَ ثَلَاثَ مِرَارٍ يَطْلُعُ عَلَيْكُمْ الْآنَ رَجُلٌ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ، فَطَلَعْتَ أَنْتَ الثَّلَاثَ مِرَارٍ فَأَرَدْتُ أَنْ آوِيَ إِلَيْكَ لِأَنْظُرَ مَا عَمَلُكَ فَأَقْتَدِيَ بِهِ، فَلَمْ أَرَكَ تَعْمَلُ كَثِيرَ عَمَلٍ، فَمَا الَّذِي بَلَغَ بِكَ مَا قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ: مَا هُوَ إِلَّا مَا رَأَيْتَ. قَالَ: فَلَمَّا وَلَّيْتُ دَعَانِي، فَقَالَ: مَا هُوَ إِلَّا مَا رَأَيْتَ غَيْرَ أَنِّي لَا أَجِدُ فِي نَفْسِي لِأَحَدٍ مِنْ الْمُسْلِمِينَ غِشًّا وَلَا أَحْسُدُ أَحَدًا عَلَى خَيْرٍ أَعْطَاهُ اللَّهُ إِيَّاهُ، فَقَالَ عَبْدُ اللَّهِ: هَذِهِ الَّتِي بَلَغَتْ بِكَ وَهِيَ الَّتِي لَا نُطِيقُ(أخرجها الإمام أحمد في مسنده (166/3) (عبد الرزاق، ب–ت: 20559).

- كما جسد "النبي صلى الله عليه وسلم" قيمة التسامح في سيرته الطاهرة، فحينما عاد لفتح مكة، ورغم كل ما لاقاه وأصحابه من عنف وتعذيب من مشركي قريش وفي موقف كان المسلمون هم الطرف الأقوى والقادر على الانتقام لما أصابه، إلا أنه عفا عنهم حيث روي عن ابن إسحاق بإسناد حسن عن صفية بنت شيبة قالت لما نزل رسول الله صلى الله عليه وسلم، واطمأن الناس خرج حتى جاء البيت فطاف به، فلما قضى طوافه دعا عثمان بن طلحة فأخذ منه مفتاح الكعبة ففتح له، فدخلها، ثم وقف على باب الكعبة فخطب قال ابن إسحاق، وحدثني بعض أهل العلم أنه صلى الله عليه وسلم قام على باب الكعبة فذكر الحديث وفيه ثم قال يا معشر قريش ما ترون أني فاعل فيكم قالوا خيراً أخ كريم وابن أخ كريم قال اذهبوا فأنتم الطلقاء، ثم جلس فقام علي، فقال أجمع لنا الحجابة والسقاية فذكره)(الطبري، ب–ت: 60).
- كما روى الصحابي أنس بن مالك عن رسول الله قوله: "رأيت قصورا مشرفة على الجنة، فقلت: لمن هذه يا جبريل قال: للكاظمين الغيظ والعافين عن الناس".
- قال صلى الله عليه وسلم لأصحابه "ألا أخبركم بمن يحرم على النار أو من تحرم النار عليه، كل قريب هينٍ لينٍ" (صحيح الترمذي، ب، ت: 2488).

وترى الباحثة أن المتتبع لبعض نصوص القرآن الكريم والأحاديث يجد العديد منها يمكن الاستناد عليها لتعزيز قيم التسامح، ويشكل الدين عنصراً هاماً في المجتمعات، لأن سلطته مرتبطة بالله عز وجل، وتناولت الآيات والأحاديث السابقة جوانب إيجابية يمكن الاستدلال منها على موقف الدين الإسلامي في تعزيز قيمة التسامح.

**ثانياً: نصوص من المواثيق الدولية:**

**1- الميثاق التأسيسي لليونسكو:**

الميثاق التأسيسي لليونسكو المعتمد في 16 تشرين الثاني نوفمبر 1945 ينص في ديباجته على أن من " المحتم أن يقوم السلم على أساس من التضامن الفكري والمعنوي بين بني البشر ".

**2- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:**

- يؤكد أن" لكل شخص الحق في حرية التفكير والضمير والدين "(المادة 18).
- " حرية الرأي والتعبير " (المادة 19).
- " أن التربية يجب أن تهدف إلى تنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية والدينية "(المادة 26).(القيشاوي، 2008: 7).

**3- إعلان مبادئ اليونسكو بشأن التسامح:**

اعتمد المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة والعشرين، باريس، 16 تشرين الثاني /نوفمبر 1995 أن الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة المجتمعة في باريس في الدورة الثامنة والعشرين للمؤتمر العام في الفترة من 25 تشرين الأول / أكتوبر إلى 16 تشرين الثاني نوفمبر 1995، ولقد ساهم إعلان المبادئ بشأن التسامح إلى تعميم معنى التسامح، وإيجاد تعريف موحد له بالإضافة إلى تحديد دور الدولة ومسئوليتها في نشر هذه القيمة وتعزيزها، كما عرج على دور التعليم وأهميته في إبراز التسامح، لأن هناك ارتباطاً بين المجتمع والنظام التعليمي، وتم تتويج ذلك بإعلان يوم عالمي موحد للتسامح يتم من خلاله تنفيذ أنشطة متعددة في هذا اليوم، والمبادئ التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو للتسامح هي كالتالي:

- أن التسامح يعني الاحترام والقبول والتقدير للتنوع البشري لثقافات عالمنا، ولأشكال التعبير وللصفات الإنسانية لدينا، ويتعزز هذا التسامح بالمعرفة، والانفتاح، والاتصال، وحرية الفكر والضمير والمعتقد.
- أن التسامح لا يعني المساواة أو التنازل أو التساهل، بل التسامح هو تقبل كل شيء، واتخاذ موقف إيجابي فيه إقرار بحق الآخرين في التمتع بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية المعترف بها عالمياً، ولا يجوز بأي حال الاحتجاج بالتسامح لتبرير المساس بهده القيم الأساسية، والتسامح ممارسة ينبغي أن يأخذ بها الأفراد والجماعات والدول.
- التسامح مسئولية تشكل عماد حقوق الإنسان والتعددية.
- التسامح لا يعني تقبل الظلم الاجتماعي أو تخلي المرء عن معتقداته، أو التهاون بشأنها، بل تعني أن المرء حر في التمسك بمعتقداته، وأن يقبل أن يتمسك الآخرون بمعتقداتهم، وأن البشر لهم الحق في العيش بسلام.

(المؤتمر العام لليونسكو الثامنة والعشرين، 1995).

وترى الباحثة من خلال ما تقدم من ميثاق الأمم المتحدة عن التسامح بأنه هو الاحترام والقبول والتقدير لمختلف الثقافات، ويعني التجانس مع الاختلاف، وهو فضيلة أخلاقية، وقيمة للعدالة، ومطلب للرشد والعقل ويقوم على مبادئ أخلاقية معينة تعتمد على عدم انتهاك البعد الإنساني للآخرين، وترجمة المبادئ إلى سلوكيات اجتماعية وعقلانية بغض النظر عن عواطف المرء ومزاجه الشخصي.

**مهارات التسامح التي تساعدنا في التعامل والتكامل مع الآخرين:**

يرى عبد الجواد (2000) أن هناك مهارات للتسامح وهي:

- البعد عن التعصب الأعمى.
- التعبير عن الرأي.
- الديمقراطية.
- الموضوعية في الحكم على الأمور.
- تقدير ظروف الآخرين.
- التواصل في الحوار مع الآخرين (خضير، ب، ت: 561-562).

**تنمية التسامح في المجتمع الفلسطيني:**

تكمن أهمية مفهوم التسامح في المجتمع الفلسطيني، وذلك لطبيعة وتركيب المجتمع الاجتماعية والسياسية، فهو مجتمع ذو تركيبة متنوعة من مسلمين ومسيحيين ويهود، ومن سكان المدن والقري والمخيمات، وكذلك خلفيات سياسية وحزبية مختلفة وهذا التنوع يحتم وجود مستوى متطور من التسامح، وتعزيز فرص التعايش بين هذه الأنماط المختلفة.

ولتنمية مفهوم التسامح في المجتمع الفلسطيني لا بد من الاتفاق على مجموعة من العناصر قبل بناء نهج التسامح بغض النظر عن طبيعة الاختلاف الموجودة في المجتمع، وهذه العناصر هي:

1. التسامح يعني قبول تنوع واختلاف ثقافة مجتمعنا، واحترام هذا التنوع والاختلاف.
2. التسامح موقف يقوم على الاعتراف بالحقوق العالمية للشخص الإنساني والحريات الأساسية للآخر.
3. التسامح هو مفتاح حقوق الإنسان واحترام التعددية السياسية والثقافية.
4. إن تطبيق التسامح يعني ضرورة الاعتراف لكل واحد بحقه في حرية اختيار معتقداته، والقبول بأن يتمتع الآخر بالحق نفسه، كما يعني بأن لا يفرض أحد آراءه على الآخرين

(القيشاوي، 2008: 2).

# المبحث الرابع

# مراحل تصميم البرنامج وأسس نجاحه

**(Stages of the design of the program and the foundations of success)**

- ☒ **التعريف بالبرنامج .**
- ☒ **أهمية البرنامج الإرشادي .**
- ☒ **أهداف البرنامج.**
- ☒ **محتوى البرنامج.**
- ☒ **الملامح الرئيسية للبرنامج .**
- ☒ **شروط اختيار العينة المطبق عليها البرنامج .**
- ☒ **أسس نجاح البرنامج .**

## المبحث الرابع

## مراحل تصميم البرنامج وأسس نجاح البرنامج

**التعريف بالبرنامج:**

هو برنامج منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً أو جماعياً بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي والمتعلق بتحقيق التوافق النفسي، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين.

(زهران، 2002: 449)

**التعريف الإجرائي للبرنامج:**

تعرفه الباحثة بأنه: مجموعة من الإجراءات الإرشادية المترابطة، مقدمة في صورة جلسات وفعاليات إرشادية ممنهجة بصورة جماعية، تهدف إلى تنمية بنائية اللعب، والثقة بالنفس والتسامح، والتي تسعى الباحثة من خلالها تحقيق هذا البرنامج.

**نبذة عن البرنامج :.**

يعتبر برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية (كاباك ) ،والذي يعني (برنامج الأطفال المتأثرين بالصراعات المسلحة ) والذي تم تطبيقه في عام (2003) ،نتيجة الصراع الدائر وتأثيره على الفلسطينيين من الأطفال والأسر ،حيث بدأت جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني بتنفيذ برامج نفسية على المدارس ، للتوفير الخدمات النفسية لطلبة المدارس والمساهمة في بناء قدرات المعلمين ومرشدي المدارس على وجه الخصوص، والتعرف على احتياجات الأطفال المعرضين للبيئة المعنفة من خلال تعزيز تفاعلاتهم مع القائمين على رعايتهم وأقرانهم، بدأ العمل به في عام (2003) ، مع اثنين من المدارس في منطقة واحدة في طوباس، وخلال الأعوام الدراسية من 2008–2009 وصلت ما يقرب من (30) مدرسة في (6) محافظات في الضفة الغربية وهي (قباطية، قلقيلية، طوباس، الخليل، طولكرم، القدس) والبرنامج يساعد في تنمية اللعب والثقة والتسام لدى الأطفال (طلبة الخامس والسادس الابتدائي)، ويتم تطبيق البرنامج حاليا في قطاع غزة من العام (2010)، سواء على الأطفال في مؤسسات المجتمع المحلي أو المدارس الحكومية في جميع محافظات قطاع غزة.

**أهمية البرنامج الإرشادي:**

يلبي هذا البرنامج حاجة المرشدين العاملين في مجال الإرشاد والتوجيه، وحاجة الأطفال، وخاصة أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث يركز البرنامج على هذه الفئة بالذات لما تعيشه من صراعات ومن مشاكل نفسية واجتماعية، ولأنها مرحلة مهمشة من قبل الوالدين والمؤسسات العاملة في ذات المجال، فهي مرحلة تقع في أواخر الطفولة، وبداية المراهقة، وتبين ذلك من خلال تعامل الباحثة مع هذه المرحلة من الجنسين أثناء عملها كأخصائية نفسية في مركز الصحة النفسية المجتمعية في جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، وكذلك من خلال اطلاع الباحثة على العديد من المراجع والدراسات التي اهتمت بمرحلة الطفولة المتأخرة، وطبيعة مشاكل تلك المرحلة، وعليه فإن هذا البرنامج الممنهج يمكن أن يساهم في:

1. مساعدة الطلبة في التخفيف من حدة المشاكل التي يعانون منها والتي يمرون بها.
2. مساعدة المرشدين والعاملين في مجال التوجيه والإرشاد على استخدام برامج تتلاءم وطبيعة تلك المرحلة الخطرة.
3. مساعدة أولياء الأمور وإرشادهم حول كيفية فهم مشاعر أبنائهم، والتعامل معهم للوصول إلى مفهوم الثقة بالنفس والتسامح.
4. مساعدة الطلبة على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم من خلال اللعب المستخدم كوسيلة من وسائل التفريغ.

**أهداف البرنامج:**

إن الوصول بالفرد إلى التوافق الذاتي والاجتماعي وتوفير الجو الملائم في المدرسة والمجتمع لتحقيق هذا التوافق يعد من الأهداف الرئيسية لبرنامج الإرشاد التربوي.

(الحياني، 1989: 208)

**وهذا ينسجم مع فكرة البرنامج المقترح، والذي يهدف إضافة لما سبق إلى تحقيق الأهداف التالية:**

1. مساعدة الطلبة على الاستبصار بمشكلاتهم، واستغلال طاقاتهم للوصول إلى أعلى درجة من الثقة بالنفس والتسامح وللتكيف مع المدرسة والبيئة التي يعيشون بها.
2. قياس مدى فاعلية البرنامج في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس.
3. التعرف على مدى فاعلية البرنامج لكل من الجنسين.

4. التعرف على مدى تأثير البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه، والتعرف على أثره في محافظات قطاع غزة.
5. تحقيق السعادة للطلبة وتمكينهم من الاستمتاع باللعب استناداً إلى المادة الخامسة بالأطفال في اتفاقية جنيف (حق الطفل باللعب ).
6. خلق جو امن للطالب/ة يعبر فيه عن رأيه، ويمارس حياته كطفل بعيداً عن كونه ضحية الممارسات العنيفة التي يتعرض لها أو يشاهدها في حياته اليومية.
7. تعزيز الثقة بالنفس والتسامح لدى الطلبة.
8. تطوير العلاقة التي تربط الطلبة بالمدرسة وتحسينها لتحقيق نتائج تربوية أفضل.
9. تقليص السلوك العدواني والعنف لدى الطلبة كي يعيشوا آمنين.

**محتوى البرنامج:**

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي حول موضوع الدراسة (مدى فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب، والثقة بالنفس، والتسامح لدى الطلبة في قطاع غزة) والاطلاع على البرامج الإرشادية، ومن خلال زيارة الباحثة لمكتبة الجامعة الإسلامية، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة الأزهر، والفحص في الحاسوب، والدخول للعديد من المكتبات الإلكترونية لم تجد الباحثة أي برنامج إرشادي يتعامل مع أطفال هذه المرحلة (مرحلة الطفولة المتأخرة أو على المؤشرات الموجودة بالعنوان على حد علم الباحثة، وهذا جعل الباحثة تفكر في تطبيق البرنامج المستخدم في جمعية الهلال الصحة النفسية الدارسة لمساعدة العاملين في مجال الإرشاد، ومساعدة الأطفال، وبعد المشاورات مع العاملين في المجال الميداني ومناقشتهم، ثم اللجوء إلى تطبيق هذا البرنامج.

**الملامح الرئيسية للبرنامج:**

اشتمل البرنامج على (20) جلسة بواقع جلسة أسبوعياً لمدة (4) شهور ونصف، يقيس ثلاث مؤشرات رئيسية هي (اللعب، الثقة بالنفس، التسامح )ويطبق على طلبة الصف الخامس والسادس في المرحلة الأساسية العليا، ويتراوح زمن الجلسة ساعة ونصف (90دقيقة) أي حصتين دراسيتين، وذلك بحسب مضمون كل جلسة، ومراعاة ظروف أفراد العينة، ثم تطبيق الجلسات بطريقة جماعية، حيث إنه في الجلسة الأولى تم تطبيق الاستمارة القبلية، ثم تعريف الطلبة على البرنامج بعد تطبيق الاستمارة حتى لا تؤثر الباحثة والفريق المساعد على الطلبة أثناء الإجابة على الاستمارة ( القبلية )، كما أن كل جلسة تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهى إحماء، تركيز، إنهاء وهناك جلسات كان يتخللها واجبات بيتية، يقوم الطلبة بالإجابة عليها وإحضارها في الجلسة القادمة

وفي الجلسة ( العشرين ) وبعد الانتهاء من تنفيذ الجلسة تم تطبيق الاستمارة البعدية، وبعد شهر من تنفيذ البرنامج تم الرجوع إلى المدارس المطبق فيها البرنامج، وتطبيق الاستمارة البعدية مرة أخرى (التتبعي) بهدف التعرف على أثر البرنامج بعد شهر من تطبيقه على الطلبة.

بالنسبة للغة البرنامج فهي اللغة العربية الفصحى بطريقة مبسطة وسهلة وواضحة، وتراعي المرحلة العمرية للطلبة.

وبالنسبة للاستمارة التي ثم تطبيقها مكونة من (13) عبارة تقيس بعدي الثقة بالنفس والتسامح وكانت العبارات (1، 3، 7، 8، 9، 10، 12) تقيس التسامح في حين كانت العبارات (2، 4، 6، 5، 11، 13) تقيس الثقة بالنفس، كما كانت الاستمارة مصممة على لغتين لتناسب الجنس، حيث صممت نفس العبارات تخاطب (الذكر) وهي نفسها صممت لتخاطب (الأنثى).

وتم تطبيق البرنامج على المدارس الموجودة في قطاع غزة بناءً على التقدم بطلب بتقديم المدارس، وتم طرح المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث قامت الوزارة برصد عدد من المدارس لتطبيق البرنامج عليها لحاجة تلك المدارس لمثل تلك البرامج، حيث تم تطبيق البرنامج على عدد (7) مدارس وهي مدرسة آمنة بنت وهب، القدوة، عبسان الجديدة، عبد الله صيام، ودير البلح للذكور، أم القرى، الشهداء جباليا، وجميعها مدارس حكومية تتبع وزارة التربية والتعليم، كما أنها مدارس غير مختلطة، ومدارس ابتدائية.

وتم تطبيق البرنامج على الجنسين من الطلبة الإناث والذكور، وبناءً على ما سبق فقد كان البرنامج مصمماً مسبقاً، وقامت الباحثة بتطبيقه بعد التدريب عليه وتطبيقه لعدة سنوات في الميدان سواء في مدارس الحكومة أو في مؤسسات المجتمع المحلي، وبعد قيامها بالتدريب لعدد من الأخصائيين في المجال في هذا البرنامج، ويتضمن البرنامج عدداً من الموضوعات انظر ملحق(1).

**شروط اختيار العينة للتطبيق عليهم:**

1. أن يكون عمر الطالب/ة يتراوح من (10–12) سنة.
2. أن يكون الطالب/ة من صفي الخامس أو السادس وليس أقل أو أكثر من ذلك.
3. أن تكون العينة من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومن نفس المدارس التي سيطبق البرنامج عليها.
4. في حالة تواجد طالب/ة من العائدين للسنة(الراسبين ) يتم دمجهم في البرنامج.
5. إحضار موافقة ولي الأمر على الاستمرار في البرنامج المطبق، انظر ملحق رقم (1).

**أسس نجاح البرنامج:**

إن نجاح البرنامج وفاعليته ترتبط بمجموعة من العوامل التي تتعلق بالباحثة والفريق المساعد للباحثة في التطبيق، وبمحتوى البرنامج وظروف تطبيقه.

وحاولت الباحثة قدر المستطاع أن تأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل التي يمكن أن تسهم في نجاح البرنامج وفاعليته ومن هذه العوامل ما يلي:

1. رغبة المشاركين (الطلبة) في الجلسات الإرشادية الممنهجة.
2. التزام جميع أفراد العينة بحضور جميع الجلسات الإرشادية في البرنامج.
3. حرص إدارة وفريق العمل في الصحة النفسية المجتمعية بجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني على مساعدة الباحثة أثناء تطبيق البرنامج في المدارس.
4. وجود فريق مهني متمرس تلقى التدريب مسبقاً على البرنامج، وساهم في مساعدة الباحثة أثناء عملية التطبيق.
5. مساعدة مدير مركز الصحة النفسية أ/ عزمي الأسطل بتوفير وقت للباحثة والفريق المساعد من أجل تنفيذ البرنامج في المدارس.
6. مساهمة قسم الإرشاد في وزارة التربية والتعليم، وأقسام الإرشاد في مديريات قطاع غزة بتسهيل مهمة الباحثة والفريق المساعد لها.
7. مساهمة مدراء المدارس في توفير حصص دراسية للباحثة والطاقم المساعد لتطبيق البرنامج المقترح مع الطلبة.
8. توفير مكان لتنفيذ الجلسات في المدارس المطبق فيها البرنامج.
9. مساعدة بعض مرشدي المدارس للباحثة والطاقم المساعد أثناء عملية تنفيذ تطبيق البرنامج.
10. وجود جلسة تعارف بين الباحثة والطلبة (الطلبة المطبق عليهم البرنامج )والاتفاق على قواعد وآداب للتعامل بها خلال تنفيذ الجلسات.
11. في بداية كل جلسة تقوم الباحثة بالتذكير بموضوع الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب البيتي، ومن ثم عرض عنوان الجلسة وتوضيح مدى علاقتها بالجلسة السابقة.
12. تشجيع الباحثة لأفراد العينة (الطلبة المطبق عليهم البرنامج ) بالحديث عما يجول في خواطرهم من مشاعر وأحاسيس، وعدم التردد في طرح أي فكرة تريد المجموعة التعبير عنها والتقرب من الفئة ليس كمعلمة لهم، وإنما كصديقة تكبرهم سناً للبعد عن أجواء التدريس.

13. متابعة مشرفي على الرسالة لمعظم الجلسات أثناء التطبيق العملي في المؤسسات الأكاديمية وتوجيه النصح والإرشاد لي.

**تعقيب عام على الإطار النظري:**

لقد تعددت متغيرات الدراسة لدى الباحثة، حيث شمل الإطار النظري العديد من المباحث وهي (الدعم النفسي الاجتماعي، الطفولة المتأخرة، اللعب، الثقة بالنفس، التسامح ) من خلال برامج يسعى إلى تحقيق كل من اللعب والثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ( صفي الخامس والسادس).

ولقد واجهت الباحثة صعوبة في بعض متغيرات الدراسة أثناء الاطلاع والبحث عن الإطار النظري وخاصة كل من الدعم النفسي الاجتماعي، التسامح حيث كانت المراجع خاصة في الدعم النفسي الاجتماعي شحيحة على حد علم الباحثة، وإن وجدت تكون باللغة الإنجليزية وقليل منها باللغة العربية، وغالبية المراجع تكون عن الدعم النفسي الاجتماعي في وقت الطوارئ والحروب، في حين كان هناك استفاضة من الكتب والمراجع في كل من الطفولة المتأخرة واللعب والثقة بالنفس مما أثرى الدراسة.

ولقد حاولت الباحثة من خلال الإطار النظري ربط المتغيرات قدر المستطاع حتى تعين القراء والباحثين على فهم الدراسة والاستفادة منها.

حاولت الباحثة التركيز على دور التنشئة الاجتماعية ( الأسرة ) والمدرسة وإبراز دورهم في تنمية المفاهيم الإيجابية لأطفال هذه المرحلة، فهي مرحلة كما أسلفنا الذكر حرجة تقع بين نهاية الطفولة وبداية المراهقة، وهي مرحلة مهمشة من الوالدين والمدرسة والباحثين، حيث هناك ندرة في الدراسات المطبقة على تلك المرحلة رغم أهميتها.

# الفصل الثالث
# دراســات ســابقة

- **أولاً: دراسات تتعلق بالدعم النفسي الاجتماعي.**
- **ثانياً: دراسات تتعلق ببنائية اللعب.**
- **ثالثاً: دراسات تتعلق بالثقة بالنفس.**
- **رابعاً: دراسات تتعلق بالتسامح.**
- **خامساً: تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة.**

# الفصل الثالث

# دراسات سابقة

لقد عرضت الباحثة في الفصل السابق المفاهيم ذات العلاقة بالدراسة، والتي تمثلت في كل من الدعم النفسي الاجتماعي ووسائله وأهميته، وعلاقته بمرحلة الطفولة المتأخرة، والتي تعني مرحلة التعليم الأساسي والتي صنفتها الباحثة في دراستها بصفي الخامس والسادس، كما تناولت الباحثة المؤشرات التي يسعى برنامج الدعم النفسي الاجتماعي إلى تحقيقها وهي ( بنائية اللعب، الثقة بالنفس، التسامح ) وبناءً على ما سبق قامت الباحثة بالبحث عن الدراسات السابقة التي لها علاقة بمفردات الدراسة، والتي تتناولها الباحثة خلال هذا الفصل وهي كالتالي:

أولاً: دراسات تتعلق بالدعم النفسي الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات.

ثانياً: دراسات تتعلق ببنائية اللعب وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ثالثاً: دراسات تتعلق بالثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات.

رابعاً: دراسات تتعلق بالتسامح وعلاقته ببعض المتغيرات.

## أولاً: دراسات تناولت الدعم النفسي الاجتماعي:

### 1- دراسة حسين (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين درجات مقياس الدعم الاجتماعي، ومستوى الضغوط النفسية لدى معاقي انتفاضة الأقصى، وتكونت عينة الدراسة من (120) معاقاً ممن أصيبوا خلال انتفاضة الأقصى الثانية، والتي بدأت في 2000/9/28 واستخدم الباحث كلاً من مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس موضع الضبط الداخلي وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود ارتباط دال إحصائياً سالب بين أبعاد الدعم الاجتماعي والدرجة الكلية له، وبين كل بعد من أبعاد الضغوط النفسية، فكلما زادت درجة الدعم الاجتماعي قلت درجة الضغوط النفسية والعكس صحيح.

### 2- دراسة الجبلي (2006):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المساندة النفسية، والضغوط النفسية لدى طلبة كلية الطب والعلوم الصحية بجامعة صنعاء، وكانت عينة الدراسة تتكون من (261) طالباً وطالبةً من طلبة المستويين الدراسيين الأول والثالث بكلية الطب والعلوم الصحية، ولتحقيق أهداف الدراسة

استخدمت الباحثة مقياس المساندة الاجتماعية من إعداد (النمراني) وأسفرت نتائج الدراسة عن النتائج التالية:

- أن مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية الطب والعلوم الصحية مرتفع.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية الطب وفقاً لمتغير الجنس.

**3- دراسة دياب (2006):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المساندة الاجتماعية كأحد العوامل الواقية من الأثر الناتج عن تعرض الفرد للأحداث الضاغطة، وتحديد التأثير السلبي للأحداث الضاغطة على الصحة النفسية للمراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (550) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم ما بين (15-19) سنة، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس مقياس الصحة النفسية، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الأحداث الضاغطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- تعرض المراهقين الفلسطينيين لأنماط متعددة من الأحداث الضاغطة، وتمتع المراهقين بصحة نفسية جيدة، كما أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها المراهقون كانت متوسطة.

**4- دراسة (كوهان هرت، Cohenthrriet، 2006):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر عملية التعزيز النفسي للضباط الذين يعملون تحت ظروف عمل مليئة بكثير من التوتر، مما يترتب على ذلك العزلة الاجتماعية، وشعورهم بالضغط المتزايد، وكانت مصادر هذا القلق هو الغموض في طبيعة العمل أحياناً، واتخاذ القرارات السريعة، والشعور بالخطر نتيجة التعامل مع الخارجين عن القانون، والشك الدائم فمن حولهم، وعدم وجود مؤسسات اجتماعية تعمل على تدعيمهم اجتماعياً ونفسياً مما قد يؤدي هذا النقص في الدعم الاجتماعي إلى اتجاههم إلى شرب المشروبات الكحولية وكذلك الفشل في الزواج والانتحار في كثير من الأوقات.

**5- دراسة (بديلا ارنستو مارتن، Padillaemesto martin 2007):**

هدفت الدراسة إلى وصف الاستراتيجيات التي تستخدم عند مواجهة الأزمات التي تواجهها الأسرة نتيجة البطالة، ومدى تأثير ذلك على الأطفال في مدينة بوجوتا في كولومبيا، وتدور هذه الدراسة حول محاولة معرفة التسهيلات والمساعدات التي تقدم لهذه الأسر للتعامل مع هذا النوع من المشكلات، وتهتم هذه الدراسة بمبادئ النشأة الاجتماعية، والعلاقة بين هذه الأزمات وأساليب مواجهتها، وقد تضمنت هذه الدراسة أسلوب المقابلات لعدد أفراد ست أسر تعاني من هذه الأزمات،

حيث كان الهدف منها تسجيل ومعرفة الاتجاهات السلوكية للأفراد الذين يواجهون هذه المشكلة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إلى أن أفراد هذه الأسر يتمكنون من حل المشكلات عن طريق الدعم النفسي والاجتماعي للأسر من خلال المؤسسات الاجتماعية في المجتمع.

**6- دراسة (الين اسبنسر، Eileen spencer ، 2008):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية مواجهة المشكلات الصحية والاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً، ومدى قدرة الأسرة على مواجهتها، والدعم الاجتماعي لهم، وأجريت هذه الدراسة على مجموعات متنوعة من الأسر التي عمل أكثر من عشر جلسات معهم، وتدور هذه الدراسة حول المرحلة التي يخوضها الآباء مع أبنائهم في محاولة البحث عن هذه المشكلات، والحصول على المساعدات الصحية الخاصة بهم، ولم يقتصر هذا البحث على المشكلات العقلية فقط، ولكن المشكلات النفسية، وتم إرجاع هذه المشكلات إلى الطبيعة البيولوجية للطفل، وأيضاً إلى سوء البيئة الاجتماعية التي يوجد بها هؤلاء الأطفال وأوضحت الدراسة نتائج أهمها:

- أهمية الدعم الاجتماعي من قبل الأسرة لهؤلاء الأطفال ذوي المشكلات الاجتماعية الصحية.

**7- دراسة (باريك باترسن، Parnk Petersen ، 2009):**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم وتدعيم الاتجاهات الاجتماعية والمهارات الخاصة لدى أولياء الأمور في محاولة بناء وتدعيم السلوك الجيد لدى أطفالهم، وكيفية شعورهم بالرضا والسعادة، وتم تطبيق هذه الدراسة على عدد (21) من أمهات الأطفال في المرحلة التعليمية الابتدائية، وعدد (39) من آباء هؤلاء الأطفال، وطبقت الدراسة في المؤسسات الاجتماعية التي يستفيد من خدماتها هؤلاء الآباء والأمهات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- أن استخدام برنامج إرشادي تربوي للآباء والأمهات عن كيفية تدعيم اتجاهاتهم ومهاراتهم تجاه الأبناء ساهم في تدعيمهم اجتماعياً ونفسياً وبالتالي قدرتهم على التكيف الاجتماعي، وإكسابهم المهارات الاجتماعية، وإزالة حالات الإحباط والشعور بالوحدة لدى هؤلاء الأطفال.

**8- دراسة (دسبنة واخرون ،2011):**

هدفت الدراسة الى البحث في مناطق النزاع المستمر والتعرف على الاثار المترتبة على المدرسة القائمة على التدخل من أجل الأطفال الفلسطينيين.

تألفت عينة الدراسة من (877) طالبا وطالبة موزعين على النحو التالي(476) طالبا ، (401) طالبة تم اختيار (26) مدرسة عشوائيا من تلاميذ مدارس منطقة قباطية من أصل (59) مدرسة وتم اختيار الفصول الدراسية تدخلا عشوائيا ،تم تطبيق استبيان لقياس سبعة مؤشرات وهي ( العلاقة مع الأسرة والمدرسة و المجتمع ، الثقة بالنفس والاخرون ، حل المشكلات ، العنف ، التسامح ، الأمل ، ادارة الاجهاد ) ، استند الاستبيان على بطاريات نفسية تم تطويرها من قبل جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني ، وكان الاستبيان يتكون من (35) فقرة ، وأوضحت نتائج الدراسة النتائج التالية :.

- وجود فروق ذات دلالة احصائيا بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .
- تحقيق الرفاه النفسي لدى أفراد العينة .

## تعقيب الباحثة على الدراسات التي تناولت الدعم النفسي الاجتماعي:

- معظم الدراسات التي أجريت كانت تتناول مفاهيم الدعم النفسي الاجتماعي، والتعزيز النفسي، والمساندة الاجتماعية، واستراتيجيات المواجهة، والدعم الاجتماعي، وهي مصطلحات قريبة جداً من الدعم النفسي الاجتماعي.
- معظم الدراسات التي تناولتها الباحثة في مجال الدعم النفسي الاجتماعي تناولت فئات متنوعة ومنها (ذوي الاحتياجات الخاصة، وطلاب المرحلة الثانوية، وضباط الإسعاف، وأولياء الأمور).
- تنوعت أدوات الدراسة ومن ضمن الأدوات المستخدمة (مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الضبط الداخلي، ومقياس الصحة النفسية، ومقياس الأحداث الضاغطة).
- معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي، في حين اختلفت دراسة (باريك باترسن، 2009) ودراسة (ألين اسبنسر) علي المنهج التجريبي، واستخدمت برامج تجريبية.
- غالبية الدراسات كانت النتائج فيها تشير إلى أثر الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية في التخفيف من الضغوط النفسية، وفي تعديل الاتجاهات السلوكية للأفراد.
- تتفق دراسة كل من (باريك باترسن، 2009) ودراسة (ألين اسبنسر)، ودارسة (الخطيب، 2007) ودراسة (دسبنة ،2011) ، مع الدراسة الحالية في كونهم طبقوا على الأطفال، وكانوا قريبين إلى حد ما في تعديل الاتجاهات السلوكية، وترى الباحثة بأن الدراسة الحالية تنوعت عن الدراسات السابقة في كونها دراسة تجريبية على فئة الأطفال في المرحلة الأساسية العليا، وتناولت مؤشرات لم تتناولها الدراسات السابقة وهي الثقة بالنفس والتسامح.

## ثانياً: دراسات تناولت بنائية اللعب:

### 1- دراسة بخش (2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال تعميم وتطبيق برنامج مقترح لأداء بعض الأنشطة المتعددة (اجتماعية، رياضية، فنية ) واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (40) طفلة من الإناث اللواتي تتراوح أعمارهن بين (6-10) سنوات، وتم تقسيم أفراد العينة إلي مجموعتين متساويتين من حيث العدد: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وتم تطبيق البرنامج المقترح في (20) جلسة جماعية مدة كل منها (50) دقيقة على فترتين تتخللها فترة راحة، ولقد استمر البرنامج مدة خمسة أسابيع بواقع (4) جلسات، بحيث يتم تخصيص أسبوع لكل نشاط، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- مساهمة برامج الأنشطة المختلفة في تقدم الأطفال المعاقين عقلياً، حيث ساعدتهم بطريقة فعالة على الاندماج في المجتمع، إذ أسهمت تلك البرامج في الإقلال من اضطراباتهم السلوكية، وتعمل على تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية.

### 2- دراسة السيد (2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر، اللعب الجماعي التعاوني، اللعب التنافسي) في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة البحث من (30) طفلاً من أطفال الروضة بلغ عدد الذكور (18) في حين بلغ عدد الإناث (14) من الملتحقين بالسنة الثانية في مرحلة رياض الأطفال، وتتراوح أعمارهم ما بين (5-6)سنوات موزعين علي ثلاث مجموعات متساوية من الذكور والإناث، وتم تطبيق البرنامج المقترح باستخدام (30) لعبة تعاونية و(30) لعبة فردية تنافسية، وقد خصص الباحث قاعة خاصة لنشاط اللعب الحر، والمجهزة بالألعاب اللازمة استغرقت فترة تطبيق البرنامج ساعة يومياً ولمدة أربعة أسابيع، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، وأظهرت الدراسة نتائج أهمها:

- أن استخدام برامج مختلفة في اللعب يؤدي إلي تعديل اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة.
- أن اللعب الحر يعد أكثر فاعلية في تعديل اضطرابات السلوك لدى أطفال الروضة، ثم يأتي بعده اللعب الجماعي، وأخيراً اللعب الفردي التنافسي.

**3- دراسة محمد (2005):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج ترويحي حركي اجتماعي مقترح في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية، وأجريت هذه الدراسة على الأطفال في المرحلة العمرية من (9-12) سنة، مرحلة الطفولة المتأخرة بمؤسستين لتربية البنات، وتربية البنين بمدينة الزقازيق التابعة لمحافظة الشرقية، والبالغ عددهم (31) طفلاً مجتمع البحث بواقع (15) بنتاً و(16) ولداً وتم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العمرية بلغ قوامها (28) طفلاً بواقع (12) بنتاً و(16) ولداً بعد استبعاد الحالات المتطرفة من الربيع الأعلى لدرجات استجابة الأطفال على مقياس الخجل من (72) درجة، وهم الحالات شديدة الخجل، وعددهم (3)أطفال كلهم من البنات، وأظهرت نتائج أهمها:

- أن برنامج الأنشطة الترويحية الحركية والاجتماعية لمقترح له تأثير إيجابي دال إحصائياً في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض درجة الشعور بالخجل لدى الأطفال بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من البنات والبنين في درجة تنمية المهارات الاجتماعية ودرجة الشعور بالخجل.

**4- دراسة الخطيب (2007):**

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي تربوي نفسي لتخفيف المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا الصف الأول، الثاني، الثالث باستخدام أساليب اللعب ( الفن، الدراما ) في مدارس وكالة الغوث الدولية وقد تكونت عينة الدراسة من الذكور وبلغت (1121) تلميذاً، وعينة الإناث بلغت ( 1162) تلميذة، واستخدم الباحث قائمة المشكلات السلوكية ( صحيفة الملاحظة ) المكون من (15) مشكلة سلوكية، وبرنامج إرشادي تربوي نفسي، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- نجاح البرنامج وقوة تأثيره في تخفيف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا.

## تعقيب الباحثة على الدراسات التي تناولت بنائية اللعب:

- تناولت الباحثة مجموعة من الدراسات التي تناولت البرامج التي أثبتت الفاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية أثناء تطبيقها على عينات من الأطفال من الجنسين.

- تتفق الباحثة مع دراسة (محمد، 2005) من حيث إن العينة المطبق عليها هي مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي نفس عينة الباحثة، كما أنها مطبقة على الجنسين أيضاً وأثبتت دراسة (محمد) مدى فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية
- بالنسبة لكل من دراسة (بخش، 2001) ودراسة (السيد، 2001) تتفق الباحثة معهم كونهم استخدموا المنهج التجريبي، وكان عدد الجلسات المطبقة عند (بخش) نفس عدد الجلسات المطبقة عند الباحثة وهي (20) جلسة، أما من حيث العينة المطبق عليهم فتختلف الباحثة معهم حيث إن العينة المطبق عليها عند (بخش) الأطفال المعاقين عقليا من سن (6-10) سنوات، أما بالنسبة لدراسة (السيد) فكانت العينة أطفال الرياض، أما بالنسبة للنتائج فتتفق الباحثة معهم كون البرامج التي تم استخدامها أثبتت مساهمتها في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل السلوك المضطرب.

## ثالثاً: دراسات تناولت الثقة بالنفس:

### 1- دراسة محمد مصطفي وصلاح عبد السميع (2000):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتألفت عينة الدراسة من (829) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدما مقياس الثقة بالنفس، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الثقة بالنفس لصالح الذكور أكثر من الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الثقة بالنفس لطلبة القسم العلمي أكثر من أقرانهم في القسم الأدبي.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أعلى من منخفضي التحصيل الدراسي.

### 2- دراسة العنزي (2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الشعور بالسعادة، وعلاقته بالثقة بالنفس والتفاؤل ".

وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة في الكويت قوامها(410) طلاب وطالبات، وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس فقط لجانب الذكور.
- عدم وجود أي فروق جوهرية بين الجنسين فيما يتعلق بالرضا عن الحياة والتفاؤل والوجدان الإيجابي والسلبي وكذلك.

- وجود ارتباط إيجابي بين الرضا عن الحياة وكل من الثقة بالنفس والتفاؤل والوجدان الإيجابي.

**3- دراسة منصور المحمدي (2001):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية الدراما للتدريب على المهارات الاجتماعية وأثرها في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الأطفال المكفوفين، وتكونت عينة الدراسة من (12) طفلاً قسمت إلى ستة أطفال لمجموعة تجريبية، وستة أطفال إلى مجموعة ضابطة، وأعد الباحث قائمة لتقدير المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، واستخدم مقياس الثقة بالنفس، وبرنامج الدراما، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- فعالية الدراما في التدريب على بعض المهارات الاجتماعية، وارتفاع ثقة هؤلاء الأطفال بأنفسهم.

**4- دراسة ماتهياس (Matthias، 2002):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تجريبي في بناء الجماعة وتماسكها والثقة بالنفس، "وطبقت الدراسة على مجموعة تتكون من (58) طالبةً تتراوح أعمارهن بين (11-13) سنة في ألمانيا، وبعد انتهاء البرنامج طبق عليهن مقياس الثقة بالنفس، واستبيان لمعرفة نسبة تماسك الجماعة، وتطور العلاقات بين أفرادها، وأوضحت الدراسة نتائج أهمها:

- وجود أثر دال لهذا البرنامج، حيث ظهرت تغيرات إيجابية في تماسك الجماعة وعلاقاتها، والثقة بالنفس بعد انتهاء البرنامج.

**5- دراسة العنزي(2003):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الثقة بالنفس بدافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة تتكون من (300) طالب تراوحت أعمارهم ما بين (12-16) سنة موزعة على مجموعتين: المجموعة الأولى شملت الطلاب المتفوقين دراسيا وكان عددهم (150) طالبا أما المجموعة الثانية فشملت الطلاب العاديين دراسياً، وكان عددهم (150) طالباً، واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس من إعداد أحمد قواسمة، ومقياس دافع الإنجاز من إعداد محمد منصور، وكانت نتائج الدراسة ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من المتفوقين دراسياً في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من العاديين دراسياً في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الثقة بالنفس بين عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد (الجزاءات الخارجية –المغامرة–المثابرة–النشاط الحر–الخوف من الفشل–الثقة بالنفس والإحساس بالمقدرة–المنافسة) أما في الأبعاد(ضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، القلق المرتبط ببدء العمل والنشاط، القلق المرتبط بالمستقبل، الاستقلال) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

**6–دراسة العنزي والكندري (2004):**

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التحصيل الدراسي بالثقة بالنفس وفقًا للنظام التعليمي المتبع في دولة الكويت، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (1410) طلاب وطالبات في الصف الثالث الثانوي من نظام الفصلين، ونظام المقررات، وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها: أن الطلبة أعلى في مستوى الثقة بالنفس من الطالبات في كل من النظامين التعليميين، كما أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي والثقة بالنفس في نظام الفصلين عند الطلاب والطالبات، في حين أنه ظهر ارتباط دال بين المتغيرين في نظام المقررات لدى الذكور فقط.
- كما توصلت الدراسة إلى أن طرق التدريس الحديثة تؤدي إلى رفع الثقة بالنفس، بينما الطرق التقليدية تترك أثراً سلبياً في بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة.

**7–دراسة عبد العال (2006):**

هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين الجنسين، وكذلك التخصص العلمي والأدبي في المهارات الاجتماعية بأبعادها ودرجتها الكلية لدى قطاع المعلمين في المرحلة الابتدائية، ومن ثم الوقوف على أثر الجنس والتخصص في المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية، ودراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وكل من الثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة التي تكونت من 177 من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات الاجتماعية إعداد (ريجيو وترجمة محمد السيد، 1998) ومقياس الثقة بالنفس إعداد الباحث و الرضا الوظيفي إعداد (حسن حسان وعبد العاطي الصياد، 1986)، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في متغير الثقة بالنفس لصالح الذكور وعدم وجودها في متغيري الرضا الوظيفي والمهارات الاجتماعية.
- وجود فروق ذات إحصائية في درجة الثقة بالنفس تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، وعدم وجودها في متغيري الرضا الوظيفي والمهارات الاجتماعية.

**8- دراسة محمد والدسوقي والشماس (2006):**

تهدف الدراسة إلى التحقق من أثر كل من التفاؤل /التشاؤم الدفاعي والثقة بالنفس على عدد من أساليب التفكير وهي أسلوب التفكير التصاعدي لما قبل /بعد الحدث، وأسلوب التفكير التنازلي لما قبل /بعد الحدث، وأسلوب التفكير البنائي لدى عينة الدراسة، والتي تضمنت ١١٨ فرداً من الذكور من كلية التربية بسلطنة عمان، وقد قام الباحثون بإعداد أدوات الدراسة وهي اختبار أساليب التفكير في المواقف الأكاديمية ومقياس التشاؤم الدفاعي، ومقياس الثقة بالنفس، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- ضعف تأثير التفاعل بين التشاؤم الدفاعي والثقة بالنفس على أداء أفراد العينة على اختبار أساليب التفكير في المواقف الأكاديمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير بشكل عام تعزى لكل من التفاؤل/التشاؤم الدفاعي والثقة بالنفس.
- وجود تأثير دال إحصائياً للثقة بالنفس على أسلوب التفكير تنازلياً لما قبل الحدث وما بعده، وكذلك على الدرجة الكلية للاختبار لصالح مرتفعي الثقة بالنفس.

**9- دراسة جودة (2007):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس، ومعرفة الفروقات بين متوسطات أفراد العينة في الذكاء والسعادة والثقة بالنفس، والتي يمكن أن تعزى إلى النوع(ذكر/أنثى)، وقد بلغت عينة الدراسة 231 طالباً وطالبة؛ منهم 85 طالباً و146 طالبة، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عبده وعثمان 2002، ومقياس السعادة (أرجايل ومارتون، 1995)، تعريب عبد الخالق، ومقياس الثقة بالنفس(شروجر)، تعريب محمد 2000، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- أن مستوى الذكاء الانفعالي هو 67.70%، ومستوى السعادة هو 16.63%، ومستوى الثقة بالنفس كان 34.62% أي إضافة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة تعزى لمتغير النوع.

**10- دراسة جيرسين (Gursen، 2008):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة بين مهارات حل المشكلة والثقة بالنفس"

طبقت الدراسة على عينة تتكون من (162) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم من (18-22) سنة، وبعد تطبيق استبيان حل المشكلة ومفهوم الذات، وأسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود ارتباط سالب بين هذين المتغيرين حيث إن أحد هذين المتغيرين لا يؤثر في الآخر.

**11- دراسة علي (2009):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، والتعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد العينة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (17 طالبة من طالبات الجامعة الإسلامية، واستخدمت الباحثة استبيان الثقة بالنفس وجلسات البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الثقة بالنفس، وأسفرت نتائج الدراسة عن التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي.

**12- دراسة لوين وبين (Wen, Bin،2009):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الإرشاد الجماعي المغلق والمفتوح في تحسين الثقة بالنفس على عينة من طلاب الجامعة، وتألفت عينة الدراسة من (60) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين (مفتوحة، مغلقة) وطبق عليهم مقياس الثقة بالنفس قبل وبعد البرنامج الإرشادي وأظهرت النتائج ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين على مقياس الثقة بالنفس بعد البرنامج، وأرجعا ذلك إلى أن الإرشاد الجماعي (المفتوح، المغلق) قد أدى إلى تحسين الثقة بالنفس لدى العينة المستخدمة.

**13- دراسة ريس (Rees، 2010):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على "أثر التدعيم الاجتماعي المدرك على الثقة بالنفس".

تألفت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة بمتوسط عمري (1-20) سنة، وطبق عليهم عدة مقاييس منها (التدعيم الاجتماعي، الضغوط، الثقة بالنفس ) وأسفرت النتائج عما يلي:

- أن أبعاد التدعيم الاجتماعي (الدعم الانفعالي، التقدير، المعلومات، الدعم المادي) كان لها أثار مباشرة على الثقة بالنفس، فضلاً عن أنه قد أضعف من آثار صدمة الضغوط التي يتعرض لها الفرد.

## تعقيب الباحثة على الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس:

تنوعت الدراسات التي تتناول الثقة بالنفس، وجميع الدراسات كانت حديثة حيث كانت بعض الدراسات مطبقة على فئات مختلفة ومن تلك الفئات التي طبقت عليها (الأطفال في مرحلة الثانوية العامة، مرحلة المراهقة، المرضي النفسيين، المعلمين، طلبة الجامعات).

- اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات حيث استخدمت في بعض الدراسات (استبيان الثقة بالنفس، مقياس التدعيم الاجتماعي، استبيان حل المشكلة).
- استخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفي ماعدا دراسة كل من (منصور، 2001- ماتهياس، 2002- لوين، 2009- ريس، 2010) حيث قاموا باستخدام برامج تجريبية على عينات من الأطفال.
- تتفق الباحثة مع دراسة كل من (لوين، 2009) ودراسة (ريس، 2010) ودراسة (علي 2009) من حيث العينة والبرنامج التجريبي وكانت مطبقة على الجنسين.
- غالبية الدراسات كانت غالبية نتائجها تشير إلى أن مستوى الثقة بالنفس عند الذكور أعلى من مستوى الثقة بالنفس عند الإناث ما عدا دراسة (ماتهياس، 2002) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الثقة عند الإناث.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باختلاف الفئة المطبق عليها، فهي من الجنسين من مرحلة الطفولة المتأخرة، وكذلك من حيث المؤشرات المرتبطة بالدراسة.

## رابعاً: الدراسات التي تناولت التسامح:

### 1- دراسة جاكوبز (Jacobs, Mighnom، 2000):

هدفت الدراسة إلى مراجعة كتاب التسامح والتربية والتعليم للعيش مع التنوع والاختلاف والوقوف على أهمية هذا الاتجاه في تربية التسامح وقبول الآخر، وقام الباحث ببيان إمكانية التربية في تشجيع التسامح واقتراح موجهات عامة لتعليم التسامح، وقد أكد الباحث على إمكانية الاعتماد على التربية في زيادة وترقية قيم التسامح، والحد من العنف بطرق مباشرة وغير مباشرة، وأن للبيئة بمكوناتها دوراً فعالاً في تفعيل قيم التسامح.

**2- دراسة ستنفز (Stephens, E,، 2003):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في زيادة مستويات ثقافة التسامح لدى الطلاب والمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية " حيث تم استخدام المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة المعلمين تغيرت بشكل دال يعكس مدى التأثير الإيجابي للبرنامج، ووفقاً لهذا التغيير في اتجاهات الطلبة والمعلمين تم التأكيد على أهمية البرنامج في إعداد المعلمين وفى الصف الدراسي.

**3- دراسة الخطيب (2003):**

هدفت هذه الدراسة النظرية إلى التعرف علي واقع التسامح في المجتمع، والتعرف على دور التربية من خلال مؤسساتها المختلفة في إشاعة وترسيخ التسامح في المجتمع الفلسطيني، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها:

- أن التربية في المجتمع الفلسطيني، ومن خلال مختلف المؤسسات التربوية لا سيما النظامية منها بحاجة إلي تجاوز منهجية التعليم المجرد، والتلقين والتنظير، إلى منهجية القدوة الحسنة والمثل الحي في الممارسة العملية، والسلوك اليومي.
- أن التسامح بين شرائح المجتمع وقواه وفئاته وتنظيماته هو في الحد الأدنى في ظل سيادة قيم الصراع والتنافس والاستقطاب الحاد والإقصاء.

**4- دراسة ماسيلكو(Maselko، 2003):**

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين التسامح والصحة النفسية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمسح الاجتماعي، واستخدمت المقابلة الاستبانة كأدوات للدراسة، في حين استخدمت في معالجتها الإحصائية للبيانات تحليلات إحصائية باستخدام النمذجة متعددة الأبعاد (السن، الجنس، العرق، الحالة الاجتماعية، الزواجية، التدين، المعتقدات الدينية )وتكونت عينة الدراسة من (1445) شخصاً مثلث النساء فيها ما نسبته (55%) وتراوحت أعمار أفراد العينة ما بين (18-89) سنة وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- وجود علاقة ارتباط مهمة بين القدرة على الصفح والتسامح وكل من المعاناة النفسية والسعادة الشخصية والسعادة الأسرية، وتبين أن الأشخاص الذين يتمتعون بأعلى مستوى من التسامح والصفح هم السعداء جداً بالمقارنة مع من هم دونهم.
- أن الدراسات من هذا القبيل تساعد كثيراً في التنبؤ بحالات الصحة النفسية بشكل حاسم.

**5- دراسة مكولوغ (McCullough، 2003):**

هدفت الدراسة إلى التعرف علي طبيعة عملية التسامح نفسها وأثارها الاجتماعية والمعرفية والتعرف على محدداتها، والكشف عن العلاقة فيما بين الحالة الفسيولوجية والرفاه النفسي بالتسامح اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد اشتملت على ثلاثة محاور ( التعاطف، التأمل، المصالحة )، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج كان أهمها:

- أن التسامح هو التغير الإيجابي في الحالة النفسية، وهو ما يستتبع بالضرورة تغيراً إيجابياً في العلاقات الإنسانية والاجتماعية.
- أن التسامح يحيل الشعور بالمرارة والألم إلى الشعور بالراحة والطمأنينة، ويمكن من جراء تعديلات في الأفكار والميول السلوكية بشكل عام

**6- دراسة شاوتات سنك (Chautat Sing، 2004):**

"هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تربية العفو (التسامح) على طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس هونج كونج بتايلاند من خلال استخدام المنهج التجريبي، تم تطبيق الدراسة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتصميم اختبار قبلي وبعدي، وقد طبقت الدراسة على (56) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- فعالية البرنامج في تربية العفو وتعزيز قيم التسامح، ومن ثم التأكيد على أهمية التربية في هذا المجال.

**7- دراسة لويلر(Lawler، 2005):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التسامح والصفح على الصحة البدنية والمعنوية (دقات القلب والأوعية الدموية وضغط الدم) والحالة الفسيولوجية عامة، وكذلك (القلق والغضب).

وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي علاجي إكلينيكي ونفسي، واستخدمت المقابلة الشخصية واستبانة تضمنت نماذج قطرية لأربعة مسارات، وتعالج أربعة أبعاد (الكفاءة الشخصية في إدارة الصراع، الروحانية، الرفاه النفسي، القدرة على الامتصاص وسعة الصدر).

وعينة الدراسة تكونت من (81) فرداً من كبار السن، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها:

- أن الصفح والتسامح يزيد من حجم الطاقة التنبؤية المقترحة لمواجهة الصراع وإدارته.

- أن هناك علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين التسامح والصفح واستقرار الحالة الصحية، وحالة القلب، والأوعية الدموية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصفح والتسامح ومؤشرات الرفاه النفسي (توعية وعدد ساعات النوم والراحة النفسية وارتفاع الروحانية ) وبين الصفح والتسامح ومجموعة كبيرة ومتنوعة من التدابير الصحية.
- أن الكفاءة الشخصية، والثقة بالنفس، والقيم الروحية عوامل في الحد من سلبية الآثار الناجمة عن الأذى، وترفع معدلات السماحة في سلوك الأفراد.

**8- دراسة تاتجيني (Tangney، 2005):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النتائج النفسية والاجتماعية لمسامحة الذات، والعلاقة بين التسامح مع الذات والقدرة على التسامح مع الآخرين، كما هدفت إلى تقديم مقترحات بتضمين مناهج التعليم مواد تعليمية وتدريبية خاصة، بالتسامح مع الذات، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة متعددة الأبعاد تقيم النزعة إلى (أ) مساحة الآخرين (ب) طب المغفرة والمسامحة من الآخرين (ج) مسامحة النفس مع التركيز على البعد الثالث مسامحة النفس، وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعيين في دراستين مستقلتين، وأصدقاء وآباء المشاركين في الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها:

- ميل الأشخاص المحترمين عموماً للتسامح مع الآخرين مع امتلاكهم لقدرة متطورة بشكل جيد من ضبط النفس.
- أن الأشخاص سريعي التسامح والغفران مع أنفسهم قساة في ردود أفعالهم على تجاوزات الآخرين، ويسببون الضيق لمن حولهم، في حين أنهم غير منزعجين، ويتصرفون بشكل سيئ ولكنهم لا يبدون سيئين.

**9- دراسة هندي والفويري (2008):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن قيم التسامح التي يتضمنه كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، والكيفية التي تتوزع، وبيان أثر النوع في تقدير معلمي التربية الإسلامية لأهميتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد قيم التسامح المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية (31) قيمة وعدد تكراراتها (85)، وأن أكثر شكل من أشكال الكتاب الذي وردت فيه قيم التسامح كان محتوي الفقرات، وأن جميع قيم التسامح كانت ذات درجة كبيرة في أهميتها في تقدير المعلمين والمعلمات، وبينت الدراسة ما يلي:

- أن درجة تقدير معلمي التربية الإسلامية لأهمية قيم التسامح لا تختلف باختلاف جنسهم، وأكدت الدراسة على الاهتمام بقيم التسامح عند تأليف الكتب المدرسية أو عند تطويرها.

**10- دراسة المركز القومي للبحوث (2010):**

كشفت الدراسة على أن 30% من طلاب المدارس مارسوا أشد أنواع العنف في صوره المختلفة، ولم يعد ذلك حالات فردية، بل صار سلوكاً معتاداً لدى الكثير من الشباب في المجتمع المصري.

**11- المركز الدولي للدراسات المستقبلية الاستراتيجية (2010):**

أكد المركز الدولي أن هناك تراجعاً في قيم التسامح والاعتدال في المجتمع المصري في مواجهة تنامي ظواهر التطرف الفكري والديني والسلوكي، وشيوع العنف بدرجاته وصوره الاجتماعية والسياسية، وما تشهده مصر من أحداث عنف طائفي وتعصب تجاه الأخر المختلف، مما جعل مصر من الدول التي تعاني ظاهرة الإرهاب ذات التداعيات المدمرة اجتماعياً وسياسياً، وأنه على الرغم من شيوع العنف بدرجاته وصوره المختلفة الاجتماعية والسياسية إلا أنه ظهرت أيضا وشاعت أنواع من الجرائم الوحشية الغريبة على المجتمع المصري مثل قتل الأم والأبناء والاغتصاب.

**تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة للتسامح:**

ترى الباحثة أن هناك جهداً مبذولاً على مستوى العالم لأجل التأكيد على قيم التسامح، وتتفق بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في تأكيد أهمية القيم في العملية التربوية، والتأكيد على أهمية التربية في تعزيز قيم التسامح ونبذ العنف والتعصب، غير أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث موضوعها الذي يتناول قيم التسامح، ودوره في عملية تطوير شخصية الفرد لدى مرحلة التعليم الأساسي في مدارس قطاع غزة، وهذا يعطي لهذه الدراسة أصالة علمية في موضوعها وحدودها على حد علم الباحثة.

**خامسا: تعقيب عام على الدراسات السابقة:**

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة يتضح لنا أن هناك اتفاقات فيما بينها، كما أنه توجد اختلافات أيضاً فيما بينها، ومن هذه الاختلافات ما يلي:

- اختلافات في أهداف كل دراسة، متغيراتها، البيئة التي تم تطبيق الدراسات فيها، حجم العينة، الأساليب الإحصائية، المنهج المستخدم في الدراسة، والنتائج التي أظهرتها هذه الدراسات.

- لا توجد من بين هذه الدراسات من تناولت متغيرات الدراسة الحالية بالشكل الكامل.
- ندرة الدراسات التي صممت على برامج الدعم النفسي الاجتماعي المطبقة على الأطفال وخاصة على المؤشرات التي سيتم تطبيق الدراسة عليها وهى (الثقة بالنفس والتسامح).
- اتضح من خلال الدراسات السابقة أن أدوات القياس كانت عبارة عن استبيانات، ولم تكن مقياساً قبلياً وبعدياً للتعرف على الأثر للبرنامج قبل وبعد التطبيق إلا في دراسات قليلة، منها دراسة (ريس، 2010، لوين، 2009).
- اتضح من خلال الدراسات السابقة أن غالبية المناهج التي طبقت هي المنهج الوصفي التحليلي، وبعض الدراسات طبقت المنهج التجريبي.

**نقاط الاتفاق:**

- شملت عينات الدراسات السابقة العديد من الفئات من نساء، وكبار السن، وطلبة جامعات، ودراسة واحدة فقط على مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي تعنى وتهتم بها الباحثة، مما يدل على أهمية الدراسة في إبراز أهمية تلك المرحلة وخطورتها على الطفل.
- لعل أهم الاتفاقات أن الدراسات اشتركت في كونها دراسات نفسية اقتصرت على عينات ومجتمعات تعاني من قصور، أو مشكلات نفسية بحاجة إلى دراسات للحد من معاناتهم، وتقديم حلول ممكنة قدر الإمكان.

**أهم ما يميز هذه الدراسة:**

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع والمتغيرات والمنهج، حيث تحاول الباحثة من خلال الدراسة التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي ممنهج في تنمية بنائية اللعب، والثقة والتسامح، وسوف يتم إجراء المنهج التجريبي للتعرف على أثر البرنامج قبل وبعد التطبيق على نفس الفئة، كما كان هناك قياس تتبعي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهر.

# الفصل الرابع
# الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- صدق المقياس.
- ثبات المقياس.
- المعالجات الإحصائية.
- العوامل المساهمة في نجاح البرنامج.
- الأنشطة التي تم تنفيذها لتسهيل العمل.
- قصص نجاح أثناء تنفيذ البرنامج.
- الإنجازات.
- الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج.

# الفصل الرابع

# الطريقة والإجراءات

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب، والثقة بالنفس والتسامح.

ويتناول هذا الفصل عرضاً لعينة الدراسة متضمناً كيفية اختيارها، والإجراءات التي تمت، ثم عرضاً تفصيلياً للأدوات التي تم استخدامها، يلي ذلك عرض لخطوات الدراسة التجريبية والتي تتضمن مرحلة القياس القبلي، ثم تطبيق البرنامج على أفراد العينة التجريبية، ومرحلة القياس البعدي، وأخيراً مرحلة القياس التتبعي، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة. وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

## منهج الدراسة:

يعرف المنهج التجريبي بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة حالية مع إدخال تغيرات في أحد العوامل أو أكثر، ورصد نتائج هذا التغير (الأغا، والأستاذ، 2000: 83).

ولقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تم من خلاله التعرف على فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب، والثقة بالنفس والتسامح.

## المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من (14822) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الأساسية(طلبة صفي الخامس والسادس) في محافظات غزة، ولقد تم اختيار عينة قصدية لإجراء البرنامج.

## عينة الدراسة:

### 1- العينة الاستطلاعية للدراسة:

وتكونت من (50) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ليتم تقنين أدوات الدراسة عليهم، والتأكد من الصدق والثبات بالطرق المناسبة.

**2- العينة الأصلية للدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (550) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي في محافظات غزة للعام الدراسية 2012-2013، وتم استبعاد عدد (105) استمارة ليصبح عدد العينة التي دخلت إحصائياً (441) طالباً وطالبة، وكان سبب الاستبعاد للاستمارات ما يلي:

1. وجود استمارات غير مجاب عليها لعدد من الفقرات.
2. غياب بعض أفراد العينة سواءٌ في المقياس البعدي أو في المقياس القبلي أو التتبعي.
3. إجابة أكثر من إجابة على الفقرة الواحدة لبعض أفراد العينة.

والجداول التالية توضح ذلك:

**جدول رقم (4.1)**

**عينة الدراسة حسب الجنس**

| | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 200 | %45.35 |
| أنثى | 241 | %54.65 |
| المجموع | 441 | %100 |

**جدول رقم (4.2)**

**عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية**

| المنطقة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| رفح | 66 | %14.97 |
| خان يونس | 127 | %28.80 |
| دير البلح | 124 | %28.12 |
| غزة | 84 | %19.05 |
| جباليا | 40 | %9.07 |
| المجموع | 441 | %100 |

**الأدوات المستخدمة في الدراسة:**

- استخدمت الباحثة استمارة لقياس مستوى الثقة بالنفس والتسامح وهي مكونة من (13) فقرة حيث الفقرات (1، 3، 7، 8، 9، 10، 12) تعبر عن التسامح في حين العبارات (2، 4، 5، 6، 11، 13) تدل على الثقة بالنفس، انظر ملحق رقم (6).
- كما واعتمدت الباحثة على أسلوب الملاحظة من خلال بطاقة معدة مسبقاً مع البرنامج لملاحظة سلوكيات الطلبة أثناء الجلسة، ويتم تعبئتها بعد الانتهاء من كل جلسة يتم تنفيذها، حيث إنه لكل جلسة بطاقة ملاحظة تكون عباراتها قريبة من عبارات المقياس القبلي والبعدي، وتتكون عبارات بطاقة الملاحظة من (11) فقرة، والفقرات يتم من خلالها ملاحظة مؤشرات الدراسة، انظر ملحق رقم (3).

**ولقد تم بناء المقياس ضمن الخطوات التالية:**

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قامت الباحثة باستخدام مقياس معد مسبقاً من قبل متخصصين من قسم البحث العلمي في جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني دائرة الصحة النفسية، حيث بلغت عدد فقرات المقياس (13) فقرة موزعة على بعدين، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج رباعي (ولا مرة، مرات قليلة، أكثر المرات، كل المرات) أعطيت الأوزان التالية (0، 1، 2، 3) بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (0، 39) درجة.

وقد طبق المقياس على عينة من طلبة مدارس الضفة الغربية، وعينة من طلبة مدارس في قطاع غزة لعامين متتالين لعام (2011م-2012م وتم عمل نتائج التطبيق من خلال برامج الإحصاء للتعرف على نتائج الأداة المستخدمة، وكانت النتائج أن للأداة أثراً ودلالة) كما يطبق على عدد كبير من الأطفال من الجنسين في مؤسسات المجتمع المحلي في جميع محافظات قطاع غزة.

**وصف المقياس:**

يتضمن المقياس (13) فقرة للتعرف على مستوى الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي الأساسي والجدول (4.3) يوضح توزيع فقرات المقياس على الأبعاد:

**جدول رقم (4.3)**

**توزيع فقرات المقياس**

| م | البعد | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | الثقة بالنفس | 7 |
| 2 | التسامح | 6 |
| | المجموع | 13 |

**أولاً: صدق المقياس:**

قامت الباحثة بتقنين فقرات المقياس، وذلك للتأكد من صدقها على النحو التالي:

**أ- صدق المحكمين:**

لم يتم عمل صدق محكمين للمقياس، حيث تم تطبيق المقياس كما هو حيث تم تطبيق المقياس مسبقاً على عينات من الطلبة في الضفة الغربية وقطاع غزة، وكان للمقياس صدق وثبات، كما عملت دراسة في الضفة الغربية على الدليل الذي قامت الباحثة بتطبيقه في القطاع وكانت قيمة الثبات للمقياس كانت عالية والدراسة كانت عام (2011) دراسة (دسبنة، وآخرون،2011).

**ب- صدق الاتساق الداخلي:**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبا وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

**جدول رقم (4.4)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الثقة بالنفس مع الدرجة الكلية لفقراته**

| رقم الفقرة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | أساعد في ترتيب صفي | 0.440 | دالة عند 0.01 |
| 3 | أحاول معرفة أسباب حزن زميلتي | 0.284 | دالة عند 0.05 |
| 7 | أستخدم أسلوب الضرب عندما أمزح مع زملائي | 0.630 | دالة عند 0.01 |
| 8 | أستخدم الشتائم أثناء مزحي مع زملائي. | 0.495 | دالة عند 0.01 |
| 9 | أستخدم الضرب في علاقتي مع زملائي | 0.716 | دالة عند 0.01 |
| 10 | أستخدم الشتائم أثناء حديثي مع زملائي. | 0.629 | دالة عند 0.01 |
| 12 | أشتم مدرستي خلال حديثي معها | 0.692 | دالة عند 0.01 |

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.354

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.273

يتضح من الجدول السابق (4.4) أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01، 0.05).

**جدول رقم (4.5)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات التسامح مع الدرجة الكلية لفقراته**

| رقم الفقرة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 2 | أتعاون مع زملائي للتحضير للأنشطة في المدرسة | 0.653 | دالة عند 0.01 |
| 4 | أنتبه لزملائي عندما يتحدثون | 0.595 | دالة عند 0.01 |
| 5 | أسمح لزملائي أن يأخذوا دورهم | 0.691 | دالة عند 0.01 |
| 6 | أتقبل آراء زملائي وإن اختلفت عن آرائي الشخصية | 0.573 | دالة عند 0.01 |
| 11 | أساهم في المحافظة على نظافة مدرستي | 0.623 | دالة عند 0.01 |
| 13 | أشجع مشاركة زملائي في الصف | 0.541 | دالة عند 0.01 |

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.354

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.273

يتضح من الجدول السابق (4.5) أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول (4.6) يوضح ذلك.

**جدول رقم (4.6)**

**مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس والأبعاد الأخرى للمقياس، وكذلك مع الدرجة الكلية**

| البعد | المجموع | الثقة بالنفس | التسامح |
|---|---|---|---|
| **الثقة بالنفس** | 0.759 | 0 | |
| **التسامح** | 0.806 | 0.406 | 0 |

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.354

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.273

يتضح من الجدول السابق (4.6) أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض، وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

**ثانيا: ثبات المقياسReliability:**

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين هما: التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

**1- طريقة التجزئة النصفيةSplit-Half Coefficient :**

حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك درجة النصف الثاني من مجموع الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون(Spearman-Brown Coefficient) والجدول (4.7) يوضح ذلك:

**جدول رقم (4.7)**

**يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات المقياس وكذلك المقياس ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل**

| المجالات | عدد الفقرات | الارتباط قبل التعديل | معامل الثبات بعد التعديل |
|---|---|---|---|
| **الثقة بالنفس** | 7* | 0.712 | 0.716 |
| **التسامح** | 6 | 0.511 | 0.676 |
| **المجموع** | 13* | 0.531 | 0.533 |

- تم استخدام معامل جتمان1 لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (.5330) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

**2- طريقة ألفا كرونباخ:**

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وهى طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك للمقياس ككل والجدول (4.8) يوضح ذلك:

**جدول رقم (4.8)**

**يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل**

| البعد | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| **الثقة بالنفس** | 7 | 0.605 |
| **التسامح** | 6 | 0.667 |
| **المجموع** | 13 | 0.676 |

تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

**ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب:**

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات، أو العوامل، لذا قامت الباحثة بضبط المتغيرات التالية:

**1- التكافؤ بين الجنسين:**

**جدول رقم (4.9)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس**

| | | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة بالنفس | ذكر | 200 | 14.545 | 3.349 | 1.696 | 0.091 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 241 | .05015 | .9022 | | | |
| التسامح | ذكر | 200 | 10.760 | 3.352 | 0.553 | 0.580 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 241 | .92910 | .0703 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 200 | 25.305 | 5.234 | 1.496 | 0.135 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 241 | .97925 | .2304 | | | |

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (391) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (391) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على تكافؤ الجنسين قبل البدء بالبرنامج.

**2- التكافؤ بين المناطق:**

**جدول رقم (4.10)**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المناطق**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة بالنفس | بين المجموعات | 35.621 | 4 | 8.905 | 0.915 | 0.455 | غير دالة إحصائية |
| | داخل المجموعات | 4245.227 | 436 | 9.737 | | | |
| | المجموع | 4280.848 | 440 | | | | |
| التسامح | بين المجموعات | 39.858 | 4 | 9.965 | 0.974 | 0.422 | غير دالة إحصائية |
| | داخل المجموعات | 4461.561 | 436 | 10.233 | | | |
| | المجموع | 4501.420 | 440 | | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 60.715 | 4 | 15.179 | 0.680 | 0.606 | غير دالة إحصائية |
| | داخل المجموعات | 9736.264 | 436 | 22.331 | | | |
| | المجموع | 9796.980 | 440 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (4، 440) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.36

ف الجدولية عند درجة حرية (4، 440) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.39

يتضح من الجدول السابق (4.10) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على تكافؤ المناطق التعليمية قبل البدء بالبرنامج.

**المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

1. تم استخدام البرنامج الإحصائي Stochastic Package for Social Science (SPSS)، لتحليل البيانات ومعالجتها.
2. تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون: التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.
- معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

3. تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، لمعالجة السؤال الأول والثاني.
- اختبار T.test independent sample لمعالجة الفروق بين مجموعتين (الجنس).
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعالجة الفروق بين أكثر من مجموعتين وخاصة الفروض المتعلقة (المنطقة التعليمية).
- اختبار شيفيه البعدي لمعالجة الفروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.

**عوامل ساهمت في نجاح البرنامج من وجهة نظر الباحثة:**

من النقاط التي ساهمت في نجاح البرنامج من وجهة نظر الباحثة ما يلي:

- الحفاظ على السرية وجعل العلاقة الإرشادية ضمن السرية التامة.
- مشاركة الطلبة الإيجابية والفاعلة أثناء الجلسات، وقد تم ملاحظة ذلك من خلال الالتزام بالحضور والمشاركة في الفعاليات والرغبة الصادقة لديهم، دون إكراه أو إجبار من أحد.
- تنفيذ العديد من الأنشطة والفعاليات للطلبة على خلاف البرنامج، حيث تم تنفيذ عدد من الأيام المفتوحة، ونشر معلومات، ومتابعة عدد من حالات الإرشاد الفردي والاستشارات، وجاء ذلك بناء على الاحتياج لدى الطلبة المشاركين.
- مشاركة بعض مرشدي المدارس للباحثة وللطاقم المساعد للباحثة أثناء تنفيذ البرنامج في المدارس.
- مساهمة مدراء المدارس في توفير الجو الهادئ للطلبة، وتسهيل مهمة الباحثة والطاقم المساعد لها من أجل تيسير العمل.
- التعاون من قبل الإدارة والهيئة التدريسية من حيث تجهيز مكان تنفيذ الجلسات، بالإضافة إلى متابعة الوضع خلال تنفيذ الجلسات من حين لآخر.
- تجهيز الأطفال للصف الدراسي كل جلسة بمفردهم.

**الأنشطة التي تم تنفيذها في المدارس لتسهيل مهمة البرنامج:**

1. تم تنفيذ رحل ترفيهية للمعلمين لتسهيل العمل في البرنامج.
2. تنفيذ جلسات نشر معلومات عن النظافة للطلبة، بالإضافة إلى نشر معلومات عن طبيعة البرنامج للمعلمين والمعلمات في المدارس المطبق فيها البرنامج.
3. تحويل بعض الحالات والاستشارات من الطلبة إلي مركز الألعاب بمركز غزة.
4. تنفيذ عدد من الأيام المفتوحة للطلبة في بعض المدارس.
5. تقديم عدد من الاستشارات، ومتابعة بعض الحالات وتحويلهم للمرشد الموجودة في المدرسة.
6. إشراك الطلبة بورشة مجتمعية وهى زراعة الأشتال في المدرسة مع دمج طلبة الصف مع طلاب آخرين من نفس المدرسة، وكان ذلك في مدرسة جباليا.
7. تم التنسيق مع قسم الإسعاف والطوارئ بهدف تنفيذ دورة إسعاف أولى لطلبة الصحة بالمدرسة.
8. أخذ الطلبة برحلة قصيرة إلى مركز غزة.
9. توزيع هدايا بسيطة على الطلبة.

**قصص نجاح برزت أثناء تنفيذ البرامج مع الطلبة في المدارس:**

**قصص نجاح من الطلبة في مدرسة جباليا:**

- قصة الطفل "ع" يبلغ من العمر 12 سنة، أثناء جلسة الأصوات المخيفة، تم تمثيل صوت الكلب هرع الطفل مرعوباً من الصوت وقال أرجوكم لا تكرروا إخراج الصوت، ثم سكت وبكى، ونحن ننظر إلى الطفل لا نعلم ماذا يحدث له، وفجأة قال في إحدى ليالي اجتياح عزبة عبد ربه دخل جنود الاحتلال إلى منزلنا فقمت بفتح الباب فهجمت على الكلاب وقامت بعض يدي اليمنى فقام أبي وحماني منها، ثم قام الجنود بضرب أبي حتى كسروا ساقه وغادروا منزلنا، فتم الاتصال في الإسعاف وذهبنا إلى المستشفى وهناك وجدت عمي شهيد مبتور أعضاءه، تألمت وبكيت وشاهدت أشلاء وإصابات صعبة هنا وهناك، تأثرت بها وأصبحت أراها في منامي وفي صباح اليوم غادرنا المستشفى إلي بيت جدي بعيدا عن الأحداث ولكن الذكرى الأليمة ما زالت في راسي، وما أنهى الطفل الحديث وإذا بهناك تجارب أليمة أخرى تحدث عنها بعض الأطفال، الجلسة ساعدت الطفل على اكتساب تجارب أخرى وشعر الطفل أن الأطفال الآخرين يعانون مثله، وهذه القصص ساعدت الأطفال على التفريغ ما بداخلهم مع مساندة من قبل بعضهم البعض واكتساب مهارات جديدة للتعامل مع المواقف الصعبة.

**قصص نجاح من الطلبة في مدرسة أم القرى غزة:**

- أصبح المعلمون أكثر تفهماً لمشاعر الأطفال واحتياجاتهم النفسية، وذلك من خلال حرص الطلاب علي حضور الجلسات وانتظارها بفارغ الصبر، حيث لاحظ المعلمون أن الأطفال يكونون أكثر حيويةً ونشاطاً وسعادةً في الأيام التي تتصادف مع جلسات الدعم النفسي، مما دفع بالمعلين إلي معرفة المزيد عن طبيعة الأنشطة الخاصة بالدعم النفسي، وكانوا يسألون (إنتو شو بتعملوا للطلبة؟) بقي استفهام حائر لدى الكثير حيث كانت الخطوة الأكثر إيجابيةً وهي إشراك المعلمات والإدارة برحلة ترفيهية حضرها جميع المدعوين دون تأخر واعتذار، وقد ساهم ذلك في تخطي الحواجز النفسية، وساهم في نجاح البرنامج حيث أصبحت المعلمات تسال عن مشاكل الطالبات السلوكية وكيفية التعامل معها.

- الطالبة "ن" عمرها 11 عاماً تميل إلى العزلة، قليلة التفاعل والمشاركة، خجولة، تم إشراكها في عدد من الجلسات بالإضافة إلي منحها عدداً من المهام، توزيع الاحتياجات للجلسات وقيادة بعض المجموعات، وقد شاركت في لعب الأدوار بجلسة قوس قزح، ولقد بدا التغير واضحاً وملموساً في السلوك حيث أصبحت تشارك بشكل أكثر فعالية مما خفف العزلة، وأصبحت الابتسامة ترسم على وجهها.

- الطالبة "س" عمرها 11 عاماً كانت سلسبيل مغرورة ترفض العمل مع الآخرين كثيرة المشاكسة، يرفضها الآخرون ولكن بعدما تم مشاركتها في الجلسات وخصوصاً التي تم تنفيذها بعد الحرب، كان التغير ملموساً بحيث تم وضع سلوكها تحت الملاحظة، وتم إشراكها بأنشطة و تسليط الضوء عليها، ولقد أصبحت أكثر فعالية ومشاركة مع الآخرين.

- الطالبة "ه "عمرها 11عاماً كانت هيا طفلة غير مقبولة من زميلاتها، يرفضن الجلوس معها ويرفضن مشاركتها بالأنشطة، ونظراً لأن الطالبة كانت تعانى من الانطواء وعدم المشاركة وأيضاً كانت تعانى من عدم النظافة، ولكن من خلال الجلسات وزيادة الوعي للطالبات بموضوع المشاركة، وبناء الثقة أصبحن أكثر تقرباً وأيضاً زميلاتها أصبحن أكثر اندماجاً معها وهذا ظهر بنهاية اللقاءات.

**قصص نجاح من طلبة مدرسة دير البلح للذكور:**

- طفل يعانى من مشكلة الانطواء والخجل، حيث تم ملاحظة هذه السلوكيات عليه من خلال عدم مشاركته بالأنشطة التي يتم تنفيذها بالجلسات، فقمنا بدمج الطفل بالأنشطة واستخدام أسلوب التعزيز معه، مما أدى إلى رغبة الطفل بالمشاركة على الرغم من أن بداية مشاركته كانت ضئيلة وبشكل متقطع، ومع مرور الجلسات ودمجه بالأنشطة أصبح الطفل يحب المشاركة واللعب مع الأطفال، وهو من أفضل الأطفال بالمجموعة التزاما وفعالية ومشاركة.
- أن العديد من السلوكيات السلبية قد تلاشت وبدأ الأطفال باكتساب سلوكيات جديدة مرغوب بها من خلال جلسات كباك كحبهم لبعضهم البعض، وعدم ضربهم لبعض بمعنى البعد عن استخدام العنف أثناء المعاملة واحترام الأكبر سناً بالإضافة إلى أن الألعاب التي يمارسونها بالجلسات فيها ترفيه وتنشيط لهم.
- على صعيد المدرسة هناك العديد من الأطفال أصبح لديهم تطور إيجابي بسلوكهم على صعيد المشاركة الصفية والتقدم الدراسي، بالإضافة إلى الجرأة وعدم الخجل من المدرسين وعدم الخوف، كما لوحظ على بعض الأطفال أنهم كانوا متعاونين في الأنشطة، ومع تتابع الجلسات أصبح لديهم حالة من الوعي بالذات.
- في بداية الجلسات لوحظ وجود طفل كان يعاني من الانطواء والخجل من زملائه ويرفض المشاركة في الأنشطة معهم، ولكن من خلال دمجه في الأنشطة تلاشت أعراض الخجل والانطواء، وأصبح يتفاعل في جميع الأنشطة.

**قصص نجاح من الطلبة في مدرسة خان يونس:**

- كان هناك طالبة "ك" لديها مخاوف من موت أمها أثناء الولادة، ومن خلال جلسات التعبير عن المشاعر تحدثت عن مشاعرها، وكانت تستفيض بالبكاء، وتم الحديث معها ومساندة الطالبات في المجموعة لها وهي نفسها كانت تبكي في الجلسة الأخيرة، ولا تريد منا الانتهاء من الجلسات، وكانت تشعر بالتعب طوال الأسبوع ما عدا اليوم الذي نطبق به البرنامج، كانت تشعر بالراحة.
- الطالبة "ج" تعيش في ضغوط أسرية، وكانت في جلسة التعبير عن المشاعر، كانت تبكي وأبكت جميع الطالبات في المجموعة عندما روت مشاعرها، وأن والدها مقعد وتحبه كثيراً، وكانت الظروف الاقتصادية صعبة.

**قصص نجاح من الطلبة في مدرسة أمنة بنت وهب رفح:**

- الطالبة" ن" تعانى من مشاكل عائلية حيث إن زوجة والدها تقوم بضربها حيث علامات الضرب والجروح موجودة على وجهها، وكانت دائماً تخاف المشاركة، وعند سماع اسمها تخاف ولا تنطق أي كلمة، ومن خلال تشجيعها و إعطائها اهتمام تحدثت إليّ في نهاية الجلسة الثامنة عن مشاكلها العائلية وأنها لأول مرة تشعر بالحب من قبلي، وقامت بكتابة رسالة حب تعبيراً عن حبها و شعورها بالدفء من قبلي، وأصبحت تشارك في الجلسات أفضل من ذي قبل.
- الطالبة " هـ " منطوية داخل الفصل دائمة الحزن، وعند الحديث عن عالم الخيل تخيلت أن لديها كليتين وعند السؤال عن سبب الاختيار تبين أنها تعانى من فشل كلوي وتحلم بالشفاء فتم بث روح الأمل فيها وتشجيعها على المشاركة الفعالة حتى تعيش أجمل لحظات طفولتها وفعلاً الطالبة أصبحت أكثر تفاعلاً من قبل.
- الطالبة " أ" اسمها اسم مذكر ودائمة العدوانية على صديقاتها ومن خلال جلسة الأحلام تحدثت عن حلمها بان يكون لها اسم جميل لأن أمها لا تنجب إلا بنات فسماها والدها اسم مذكر فتعاطفت المجموعة معها واقترحوا اسم بنت جميل سيقوموا بمناداتها به فشعرت بالسعادة و أصبحت أكثر لطفا مع زميلاتها.
- الطالبة " ع" كانت تلتزم الصمت خلال الجلسات وفي اللقاء العاشر تحدثت الطالبة عن قصة استشهاد والدها في الحرب الأخيرة وعن مدى الفراغ الذي تعانيه من حرمانها من عاطفة الأبوة في الوقت الحالي وعن حاجتها للحب والحنان والارتياح الذي أصبحت تشعر به داخل جلسة الكباك في جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني وأصبحت الطالبة تشارك في الجلسات.
- الطالبة" ش". طفلة مشاغبة في الفصل ولا تسمح لزملائها بأخذ أدوارهم وتسخر من إجابات زميلاتها في الفصل ومن خلال تجاهلها في تنفيذ بعض الأدوار في أنشطة الجلسة والعمل على توزيع المهام على جميع المشاركين ومن خلال جلسة "أنا " استطاعت فهم ضرورة احترام الآخرين وانتظار دورها بتأني وصبر حتى تتمكن المجموعة من الاستماع لها ومشاركتها معهم في بعض الأنشطة الجماعية.
- الطالبة " ن" في الجلسة السادسة عن معاناتها من مشاكل عائلية حيث تقوم زوجة الأب بضربها وتجعلها تعمل أعمال المنزل على الرغم من صغر عمرها فأصبحت تتلقى الدعم من المجموعة والأخصائية فأصبحت الطالبة أكثر تفاعلاً مع الآخرين وقلت عدوانيتها معهم.
- الطالبة" أ" كانت تعانى من مشكلة الهروب من المدرسة حيث جاءت إحدى المدرسات أثناء الجلسة لمعاقبتها بالبربيش، إلا إنني منعتها من معاقبتها وتم الحديث مع الطالبة بلطف عن

أضرار الهروب من المدرسة وما قد يترتب عنه من أمور سلبية وفي الأسبوع التالي أكدت المدرسة أنها أصبحت لا تهرب وتلتزم بالدوام لآخر الدوام.

- الطالبة "ج". كانت تلتزم الصمت وترفض المشاركة في الفصل إلا أنها في جلسة المشاعر تحدثت بطلاقة وكانت تلهث من شدة تسارع الأفكار عندها بسبب معاناتها من رفض بنات الفصل لها، لأنها ضعيفة التحصيل الدراسي حتى أنهم ينفرون منها ويسخرون منها وبعدها قمت بالحديث مع الفصل لمناقشة السبب واقترحت إحدى الطالبات بأنها سوف تساعدها في شرح الدروس لها وأن الفصل سوف يستوعبها لأنه لا يوجد أحد أفضل من الأخر.

**الإنجازات:**

- ملاحظة مدرسي الفصول المعمول معها بتحسن في السلوك والأداء من ناحية الطلبة.
- تعديل بعض السلوكيات السلبية لدى الطلبة المنفذ عليهم البرنامج.
- اكتساب مهارات جديدة في كيفية التعبير عن المشاعر، والتعاون والثقة بالنفس، وحب الآخرين واحترامهم.
- تحسين العلاقة بين الطلبة وإدارة المدرسة.
- ربط الطلبة بالمرشدين الموجودين في المدارس كون عملنا قريباً من عمل المرشدين في المدارس حيث كان الفريق المساعد للباحثة جميعهم من حملة درجة البكالوريوس في علم النفس والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية، وهناك عدد منهم يكملون دراستهم في الماجستير إرشاد نفسي، وصحة نفسية، مما ساهم في تعديل العديد من السلوكيات.
- تفهم إدارة المدرسة لطبيعة البرنامج والرغبة في تكراره في السنوات القادمة مع طلبة آخرين لاحتياج الطلبة لذلك
- تطبيق بعض الطالبات للأنشطة مع إخوتهم في البيت.
- القدرة علي التعبير عن مشاعرهم واحترام مشاعر الآخرين في المجموعة.
- تنمية مهارة الاستماع ومهارات أخرى من خلال الجلسات.
- القدرة على التسامح والتعاون بين الطلبة.
- الإفصاح عن مشاعرهم دون خوف، وأصبح لدى البعض منهم ثقة بالنفس أفضل من السابق.
- تعلق الطلبة بالأخصائيين وعدم الرغبة في الانتهاء من البرنامج.

**الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج:**

1. ضيق الوقت في بعض الجلسات، خاصة الجلسات التي تتطلب الحديث عن المشاعر.
2. قصور بعض المرشدين وعدم الحضور وعدم التعاون مع الباحثة في الجلسات، حيث من السلبيات في الجلسة الأخيرة مثلاً كان هناك تعلق شديد من الطالبات بالأخصائيين المنفذين للبرنامج، ولو كانت المرشدة موجودة مع الطالبات في الجلسات لاستطاعت أن تخفف عنهم وتزورهم بعد انتهاء أخصائي الهلال من العمل في المدرسة، ولاستطاعت المرشدة الاهتمام بالطالبات اللاتي لديهن بعض المشاكل السلوكية وإكساب ثقتهن والتعرف على مشاكلهن.
3. سخرية بعض الطلبة من رسومات بعض ومن أحلام بعض خاصة الطلبة ضعيفي التحصيل الدراسي.
4. العنف بين الطلبة خاصة الذكور في التعامل مع بعضهم البعض، وهذا ظهر من خلال نشاط ستي الختيارة والحيوان المفترس.
5. شتم بعض الطلبة لبعضهم البعض لأقل الأسباب.
6. رغبة باقي الطلبة في المدرسة الحضور والمشاركة في البرنامج، والبرنامج فقط لصفي الخامس والسادس.
7. عدم تفهم بعض مدراء المدارس لطبيعة البرنامج في البداية مما أعاق عمل الباحثة، ولكن من خلال شرح آلية العمل وأهداف البرنامج والخدمات التي يقدمها البرنامج للطلبة تم التغلب على المشكلة وأصبحت الإدارة أكثر تسهيلاً للعمل الباحثة.
8. صعوبة التنقل مع الفريق بين المدارس على عينة الدراسة أثناء التطبيق.
9. عدم توفر مكان مناسب لبعض الجلسات خاصة الجلسات التي تحتاج إلى مكان واسع ومهيأ، حيث هناك جلسات فيها حديث عن المشاعر، استرخاء، حركة.

# الفصل الخامس

# نتائج الدراسة وتفسيرها

- عرض نتائج التساؤل الأول وتفسيره.
- عرض نتائج التساؤل الثاني وتفسيره.
- عرض نتائج التساؤل الثالث وتفسيره.
- عرض نتائج التساؤل الرابع وتفسيره.
- تعقيب عام على نتائج الدراسة.
- التوصيات.
- المقترحات.
- الملاحق.

**تقديم:**

تم عرض نتائج الإحصائيات التي أسفرت عن هذه الدراسة ومناقشتها بحيث تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) في تفريغ البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة وإعطاء الصورة العامة للنتائج.

**نتيجة السؤال الأول من أسئلة الدراسة:**

ينص السؤال الأول من **أسئلة** الدراسة على: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح؟**

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري التالي: **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين " T. test paired sample "والجدول (5.1) يوضح ذلك.

**جدول رقم (5.1)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي**

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة بالنفس | قبلي | 441 | 14.821 | 3.119 | 9.993 | 0.000 | دالة إحصائياً عند 0.01 |
| | بعدي | 441 | 16.943 | 3.181 | | | |
| التسامح | قبلي | 441 | 10.853 | 3.199 | 9.163 | 0.000 | دالة إحصائياً عند 0.01 |
| | بعدي | 441 | 12.864 | 3.419 | | | |
| الدرجة الكلية | قبلي | 441 | 25.673 | 4.719 | 12.403 | 0.000 | دالة إحصائياً عند 0.01 |
| | بعدي | 441 | 29.805 | 5.114 | | | |

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (439) وعند مستوى دلالة (0≥α05.) = 961.

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (439) وعند مستوى دلالة (0≥α01.) =582.

**يتضح من الجدول السابق أن:**

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0α≥.01)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

ولإيجاد حجم التأثير قامت الباحثة بحساب مربع إيتا "$\eta^2$" باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وعن طريق "$\eta^2$" أمكن إيجاد قيمة حساب قيمة مستويات المقياس، والمقياس الكلي التي تعبر عن حجم التأثير للبرنامج المقترح، باستخدام المعادلة التالية:

$$d = \sqrt{\frac{\eta^2}{21-\eta^2}}$$

ويوضح الجدول المرجعي (5.2) حجم كل من قيمة d، $\eta^2$:

**جدول رقم (5.2)**

**الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير**

| الأداة المستخدمة | حجم التأثير | | | |
|---|---|---|---|---|
| | صغير | متوسط | كبير | كبير جداً |
| d | .20 | .50 | .80 | .11 |
| $\eta^2$ | .010 | .060 | .140 | .200 |

ولقد قامت الباحثة بحساب حجم التأثير والجدول (5.3) يوضح حجم التأثير بواسطة كلٍ من "2 η "، "d".

**جدول رقم (5.3)**

**قيمة "ت" و "$\eta^2$" و "d" وحجم التأثير لكل من مستويات المقياس والمقياس الكلي**

| | قيمة "ت" | قيمة $\eta^2$ | قيمة d | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| **الثقة بالنفس** | 9.993 | 0.185 | 0.954 | كبير جداً |
| **التسامح** | 9.163 | 0.161 | 0.875 | متوسط |
| **الدرجة الكلية** | 12.403 | 0.259 | 1.184 | كبير جداً |

وبناءً على الجدول المرجعي يتضح من الجدول (5.3) أن حجم التأثير كان كبيراً جداً في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على أن البرنامج عمل على تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى الطلبة بشكل كبير جداً.

وتفسر الباحثة ذلك: كون البرنامج يعتمد على جلسات ممنهجة متكاملة، حيث إن كل جلسة مرتبطة بالأخرى، ومبنية عليها، وكون البرنامج يراعي الخصائص النمائية لطبيعة المرحلة العمرية المطبق عليها الدليل، حيث وضع الدليل ليتلاءم وطبيعة مرحلة صفي الخامس والسادس، كما تتفق الباحثة مع كل من العلماء (جنكنز، جيزل، هافجهرست) في حديثهم عن طبيعة خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث إنه من ضمن الخصائص لتلك المرحلة أن الأطفال في هذه المرحلة يهتمون بالقصص والمغامرات، ولديهم زيادة نشاط وإهمال من المحيطين بهم، ويحاولون تحقيق العدالة في اللعب والتمسك بقواعد الجلسة والاهتمام بالألعاب الجماعية، ويحبون الاستماع إلى رأي الأصدقاء أكثر من رأي أفراد الأسرة، وأنهم يكونون اتجاهات نحو ذواتهم، وأنهم متقلبون في المزاج، ويكون التكيف لديهم للمدرسة أكثر من التكيف للمنزل (جلال، ب، ت، 227).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة من خلال تطبيقها للدليل مع الطلبة بأنه يتوافق مع ما عبر عنه العلماء السالفو الذكر حيث لا يمكن أن ننمي الثقة بالنفس والتسامح لدى الطلبة، وهي المؤشرات الأساسية في الدليل بدون الرجوع إلى طبيعة الخصائص النمائية لطبيعة مرحلة الطفولة المتأخرة.

كما وتتفق نتائج دراسة الباحثة مع دراسة (دسبنة وآخرون، 2011) المطبقة على طلبة المدارس في الضفة الغربية على نفس البرنامج، مع اختلاف أداة القياس، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم مع الطلبة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس

البعدي، كما تتفق الباحثة مع دراسة كل من (بديلا مارتن، 2007) والتي كانت نتائجها تشير إلى أثر الدعم النفسي الاجتماعي في مساعدة أفراد الأسر خاصة الأطفال في حل مشكلاتهم) كذلك تتفق الباحثة مع دراسة (دياب، 2006) المطبقة على طلبة المرحلة الثانوية حيث أشارت نتائج الدراسة إلى الدعم النفسي الاجتماعي (المساندة الاجتماعية) لها الأثر المتوسط في التخفيف من حدة الأحداث الضاغطة التي يعاني منها المراهقون الفلسطينيون كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الخطيب (2007) المطبقة على طلبة المرحلة الدنيا من خلال تطبيق برنامج للتخفيف من مشكلات المرحلة.

**نتيجة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:**

ينص السؤال الثاني من **أسئلة** الدراسة على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس والتسامح لدى أطفال المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (5.4) يوضح ذلك:

**جدول رقم (5.4)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير الجنس**

| | | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الثقة بالنفس** | ذكر | 200 | 16.380 | 3.372 | 3.428 | 0.001 | دالة عند 0.01 |
| | أنثى | 241 | .41117 | .9402 | | | |
| **التسامح** | ذكر | 200 | 12.340 | 3.636 | 2.957 | 0.003 | دالة عند 0.01 |
| | أنثى | 241 | .29913 | .1703 | | | |
| **الدرجة الكلية** | ذكر | 200 | 28.720 | 5.503 | 4.132 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | أنثى | 241 | .70530 | .5874 | | | |

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (439) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (439) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق (5.4) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولقد كانت الفروق لصالح الإناث.

وتعّزى الباحثة النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية، حيث تعتبر مرحلة أواخر الطفولة بداية المراهقة، وحيث إن الإناث يسبقن الذكور في تلك المرحلة من حيث النمو، ومن خلال استخدام الباحثة للملاحظة أثناء سير الجلسات فقد لا حظت أن الإناث أكثر هدوءً والتزاماً في الأنشطة من الذكور وأكثر تسامحاً، وقد يرجع ذلك إلى التكوين الفسيولوجي للإناث، والذي يختلف في تركيبته عن الذكور، وهذا لا يمنع كون وجود مجموعة من الذكور كانوا أكثر تفاعلاً في بعض الجلسات وأكثر اندماجاً وتنفيذاً للبرامج والأنشطة المستخدمة في الجلسة، وهذا كان بناءً على أسلوب الملاحظة وبناءً على رأي فريق العمل المساعد للباحثة أثناء تطبيق البرنامج، حيث كان هناك تفاعل بين الجنسين للبرنامج، ومن خلال اطلاع الباحثة على البرامج التي طبقت في الدراسات العلمية في مراحل عمرية مختلفة وجدت أن غالبية الدراسات لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين، كما تتفق الباحثة مع دراسة (ماتهياس، 2002) وهي أقرب الدراسات لدراسة الباحثة، حيث طبقت على طالبات مرحلة الطفولة المتأخرة، وطبق فيها برنامج تجريبي، ودللت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال لهذا البرنامج، حيث ظهرت تغيرات إيجابية في تماسك الجماعة والثقة بالنفس بعد انتهاء البرنامج لصالح الطالبات، كما ترى الباحثة من خلال تطبيقها للبرنامج أن البرنامج قام بتعديل بعض السلوكيات لدى الطلبة، حيث على سبيل المثال هناك عدد من الطالبات كان لديهن سلوكيات تميل إلى العنف في بداية الجلسات، ولكن من خلال الاستمرار في تنفيذ الجلسات تحسن سلوكهن وأصبحن أكثر هدوء وثقة في حين أن بعض الطلبة الذكور ساعد البرنامج في التخفيف من حدة العنف لديهم، في حين البعض الآخر ما زالوا يحتاجون إلى المتابعة من المرشدين في المدارس المطبق بها البرنامج.

**نتيجة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:**

ينص السؤال الثالث من **أسئلة** الدراسة على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس والتسامح لدى أطفال المرحلة الأساسية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

**جدول رقم (5.5)**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الثقة بالنفس** | بين المجموعات | 442.880 | 4 | 110.720 | 12.036 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 4010.703 | 436 | 9.199 | | | |
| | المجموع | 4453.583 | 440 | | | | |
| **التسامح** | بين المجموعات | 301.314 | 4 | 75.328 | 6.782 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 4842.523 | 436 | 11.107 | | | |
| | المجموع | 5143.837 | 440 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 1462.804 | 4 | 365.701 | 15.874 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 10044.425 | 436 | 23.038 | | | |
| | المجموع | 11507.229 | 440 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (4، 440) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.36

ف الجدولية عند درجة حرية (4، 440) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.39

يتضح من الجدول السابق (5.5) أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في **جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة**، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية. ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجداول التالية توضح ذلك:

## جدول رقم (5.6)

### يوضح اختبار شيفيه في البعد الأول الثقة بالنفس تعزى المنطقة التعليمية

| | رفح 17.727 | خان يونس 17.291 | دير البلح 15.500 | غزة 17.083 | جباليا 18.725 |
|---|---|---|---|---|---|
| رفح 17.727 | 0 | | | | |
| خان يونس 17.291 | 0.436 | 0 | | | |
| دير البلح 15.500 | *2.227 | *1.791 | 0 | | |
| غزة 17.083 | 0.644 | 0.208 | *1.583 | 0 | |
| جباليا 18.725 | 0.998 | 1.434 | *3.225 | 1.642 | 0 |

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق (5.6) وجود فروق بين منطقة رفح ودير البلح لصالح رفح، وبين خان يونس ودير البلح لصالح خان يونس، وبين دير البلح وغزة لصالح غزة، وبين دير البلح وجباليا لصالح جباليا، ولم يتضح فروق في المناطق الأخرى.

## جدول رقم (5.7)

### يوضح اختبار شيفيه في البعد الثاني التسامح تعزى المنطقة التعليمية

| | رفح 13.212 | خان يونس 13.189 | دير البلح 11.669 | غزة 13.119 | جباليا 14.425 |
|---|---|---|---|---|---|
| رفح 13.212 | 0 | | | | |
| خان يونس 13.189 | 0.023 | 0 | | | |
| دير البلح 11.669 | 1.543 | *1.520 | 0 | | |
| غزة 13.119 | 0.093 | 0.070 | 1.450 | 0 | |
| جباليا 14.425 | 1.213 | 1.236 | *2.756 | 1.306 | 0 |

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق (5.7) وجود فروق منطقة بين خان يونس ودير البلح لصالح خان يونس، وبين دير البلح وجباليا لصالح جباليا، وبين غزة وجباليا لصالح جباليا، ولم يتضح فروق في المناطق الأخرى.

**جدول رقم (5.8)**

**يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية تعزى المنطقة التعليمية**

| المنطقة | رفح | خان يونس | دير البلح | غزة | جباليا |
|---|---|---|---|---|---|
| | **30.924** | **30.480** | **27.169** | **30.202** | **33.150** |
| **رفح 30.924** | 0 | | | | |
| **خان يونس 30.480** | 0.444 | 0 | | | |
| **دير البلح 27.169** | *3.755 | *3.311 | 0 | | |
| **غزة 30.202** | 0.722 | 0.278 | *3.033 | 0 | |
| **جباليا 33.150** | 2.226 | 2.670 | *5.981 | *2.948 | 0 |

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق (5.8) وجود فروق منطقة رفح ودير البلح لصالح رفح، وبين خان يونس ودير البلح لصالح خان يونس، وبين دير البلح وغزة لصالح غزة، وبين دير البلح وجباليا لصالح جباليا، وبين غزة وجباليا لصالح جباليا، ولم يتضح فروق في المناطق الأخرى.

تعزي الباحثة السبب في وجود فروق في المناطق وخاصة كل من (رفح، خان يونس، جباليا) أكثر من منطقتي (غزة، دير البلح) كون المناطق السابقة حدودية، ولقد نوعت الباحثة في اختيارها للمدارس فكان بعض المدارس حدودية مثل "عبسان الصغيرة " في شرق خان يونس، حيث كانت دائمة التعرض للاجتياحات والعدوان الإسرائيلي مما أثر على الطلبة، ومن خلال تنفيذ الجلسات على طلبة المدرسة تم ملاحظة مدى الاستجابة للطالبات أثناء التفاعل مع أنشطة البرنامج، كذلك بالنسبة لمدرسة رفح، وكون الطالبات يتأثرن بالوضع العام الموجود من أنفاق واجتياحات وقس على ذلك بالنسبة لجباليا وما تتعرض له من عدوان وعنف وترى الباحثة أن البرنامج (كاباك) في معناه الأصلي يساعد الأطفال المتأثرين بالنزاع المسلح وتعتقد الباحثة أن جميع محافظات قطاع غزة بدون استثناء تتعرض للنزاع المسلح، مما يؤثر على الأطفال بوجه الخصوص، وترى الباحثة أن كلاً من الثقة بالنفس والتسامح كان لهما أثر على الطلبة في جميع

المحافظات، وإن كان بدرجات متفاوتة تختلف من محافظة إلى أخرى، وتتفق الباحثة مع دراسة (شاوتات، 2004) والتي بعنوان أثر برنامج تربية التسامح على طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس هونج كونج بتايلاند من خلال استخدام المنهج التجريبي وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تربية التسامح لدى الطلبة.

**نتيجة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:**

ينص السؤال الرابع من **أسئلة** الدراسة على: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي؟**

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري التالي: **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي، ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين " T. test paired sample " والجدول (5.9) يوضح ذلك.

**جدول رقم (5.9)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي والتتبعي**

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الثقة بالنفس** | بعدي | 441 | 16.943 | 3.181 | 0.516 | 0.606 | غير دالة إحصائياً |
| | تتبعي | 441 | 17.045 | 2.960 | | | |
| **التسامح** | بعدي | 441 | 12.864 | 3.419 | 0.575 | 0.565 | غير دالة إحصائياً |
| | تتبعي | 441 | 12.989 | 3.280 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بعدي | 441 | 29.805 | 5.114 | 0.694 | 0.488 | غير دالة إحصائياً |
| | تتبعي | 441 | 30.027 | 4.983 | | | |

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (439) وعند مستوى دلالة (α0≥.05) = .961

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (439) وعند مستوى دلالة (α0≥.01) =.582

**يتضح من الجدول السابق أن:**

قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0α≥01.)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بين التطبيق البعدي والتتبعي، وتعزي الباحثة السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بين التطبيق البعدي والتتبعي إلى فترة تطبيق الاستمارة وضيق الوقت في التنفيذ، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستمارة في فترة الامتحانات النهائية مما أثر على نفسية الطلبة حيث كان التطبيق بعد الانتهاء من الامتحان مباشرة، ولم يكن قبل الامتحانات خشية التأثير على نفسية الطلبة، لذلك ترى الباحثة أن هذا السبب قد يكون له أثر في نتيجة الدراسة في حين أنه عندما قامت الباحثة بالتعرف على أثر البرنامج على الطالبات وترك المجال للطلبة للحديث عن أثر البرنامج عليهم ومن خلال عمل ثوثيق لمقطع فيديو تم أخذ الموافقة عليه من الطلبة، كانوا يعبرون عن مدى تفاعلهم في البرنامج، ومدى حزنهم لنهاية العمل معهم، ومدى رغبتهم في إعادة البرنامج مرة أخرى، كما تصف الباحثة مشاعر الطلبة أثناء رؤية الطلبة للباحثة وفريق العمل المساعد بعد شهر من تطبيق البرنامج حيث كانت المشاعر جياشة ومعبرة عن فرح الطلبة برؤية الباحثة والفريق، ومدى الاشتياق لهم، وهذا يدل على مدى فاعلية البرنامج مع الطلبة ومدى رغبتهم في مثل هذه البرامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بخش، 2001) والتي كانت عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لأداء بعض الأنشطة المتنوعة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال، وكانت من نتائج الدراسة أن البرنامج قام بالإقلال من الاضطرابات السلوكية، وتنمية المهارات الاجتماعية والشخصية لدى الأطفال، وتبين ذلك من خلال القياس القبلي والبعدي والتتبعي الذي قام به الباحث، كما تتفق النتائج مع دراسة (علي، 2009) في أن البرنامج كان له الأثر حتى بعد القياس التتبعي.

**تعقيب عام على النتائج:**

وجدت الباحثة أن الطلبة أثناء الجلسات كان لديهم إحساس كبير بالاهتمام والتركيز على متابعة جميع الجلسات والمشاركة فيها، كما كان للعلاقة بين الباحثة وفريقها المساعد والطلبة القائمة على المعاملة الودية، وحثهم على التعبير عن أفكارهم بدون تردد، والتقبل غير المشروط للمشاركين وأفكارهم الأثر الكبير في نجاح الجلسات واستمرارها بفاعلية حتى النهاية، وكان للفنيات المستخدمة، والواجبات المنزلية التي تم الحديث عنها علناً أمام المجموعة قبل بداية الجلسات الأثر الواضح في تعميق المفاهيم، وامتلاك المهارات اللازمة لاستمرارية تطبيق البرنامج، كذلك كان لالتزام الطلبة وحضورهم لجميع الجلسات، وتطبيقهم للمهارات التي اكتسبوها خلال الجلسات في

حياتهم اليومية، حيث اتضح ذلك من خلال التقييمات والملاحظات اليومية والختامية للجلسات، كما أن قابلية الطلبة ودافعيتهم للاستفادة كان لها دور كبير في فعالية البرنامج لا سيما أنهم لم يتلقوا أي برنامج لتنمية الثقة بالنفس والتسامح قبل ذلك، بالإضافة إلى التنوع بالأنشطة الذي كان له دور في جذب الطلبة للمواظبة على حضور الجلسات.

ومما يدعم صدق السؤال بفاعلية البرنامج في تنمية بنائية اللعب، والثقة بالنفس، والتسامح لدى الطلبة التقييم النهائي لما تم طرحه وممارسته في الجلسة الختامية، وفي تعبئة المقياس التتبعي، حيث تحدث المشاركون في الجلسة الختامية، وفي جلسة التقييم التتبعي ما يلي:

- (س) تحدث (أحب يوم الثلاثاء عن باقي أيام الأسبوع حيث أشعر بالتعب طوال الأسبوع ما عدا يوم الثلاثاء أشعر بالفرح لحضورك إلينا.
- (م) أشعر بالبكاء لقرب انتهاء البرنامج، أنا تعودت عليكم.
- البرنامج تعلمت منه أشياء كثيرة حب البنات والتعبير عن المشاعر واحترام الآخرين.

ويمكن الرجوع إلى قصص النجاح في كل محافظة، والاطلاع عليها للتعرف على مدى فاعلية البرنامج.

## التوصيات:

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة وتفسيرها يتضح لنا أن برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية له أثر في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة صفي الخامس والسادس في مدارس محافظات قطاع غزة، كما كان له أثر على الجنسين، وإن كان إلى حد ما أثره لدى الإناث أكثر من أثره لدى الذكور، فهذا لا يعني عدم تأثيره على الجنسين معاً، حيث إنه من خلال تطبيق البرنامج وملاحظة الباحثة للطلبة في الميدان أثناء التطبيق، ومدى فعاليتهم ومشاركتهم بالأنشطة المقدمة لهم في البرنامج، ومدى التحسن على بعض السلوكيات لديهم من تخفيف للسلوك العدواني بأشكاله وخاصة اللفظي والمعنوي، فإن ذلك يدل على مدى تأثر الطلبة بالفعاليات المقدمة من البرنامج، ولكي يصل الطلبة إلى حد أعلى من الثقة بالنفس والتسامح يجب علينا مراعاة عدة أمور هامة وهي:

### أولا على صعيد الأسرة:

- عمل دورات ولقاءات توعوية للأهالي تركز على أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة القائمة على أسس واضحة، وعدم اعتبار هؤلاء الطلبة ضعافاً يحتاجون إلى الحماية أو

الرعاية الزائدة، وإنما يحتاجون إلى التعامل معهم على أنهم يمتلكون قدرات ومواهب يجب مراعاتها، والعمل على تنميتها لديهم.

- عمل لقاءات وأيام مفتوحة ودورات للأهالي تعزز من مشاركة الأهل لأطفالهم خاصة في هذه المرحلة الحرجة للخروج بهم إلى سلم الأمان، لأنها مرحلة مهمشة من الأسرة، وهى مرحلة يخوض فيها الطفل صراعاً بين مرحلتين هامتين هما: مرحلة الطفولة المبكرة والمراهقة فهذه المرحلة هي التي تشكل شخصية الطفل.
- المتابعة المستمرة في المدرسة للتعرف على أية مشكلة قد تواجه هؤلاء الطلبة ووضع الحلول المناسبة.
- تقديم الدعم النفسي لهؤلاء الطلبة وإشراكهم في كافة أنشطة وفعاليات الأسرة من زيارات ومناسبات واحتفالات، والاهتمام برأيهم، ومشاركتهم في أي قرار من الأسرة، والاستماع لهم.

**ثانياً: على صعيد المدرسة:**

- إعداد برامج تربوية وإرشادية من قبل المرشدين في المدارس لمساعدة هؤلاء الطلبة، وتبصيرهم بما لديهم من قدرات كامنة.
- عقد مجموعة من اللقاءات والجلسات الإرشادية وخاصة (التوجيه الجمعي ) لهؤلاء الطلبة، وتوعيتهم بطبيعة تلك المرحلة.
- عمل مجموعة من الأنشطة الترفيهية والتفريغية للطلبة، للتخفيف من حدة المشاكل التي يعانون منها وخاصة الأنشطة التي تعتمد على تفريغ المشاعر لدى الطلبة، وتنمية مهارة الاستماع لديهم.

**ثالثاً: على صعيد وزارة التربية والتعليم:**

- إعداد دورات تدريبية للأهل والمربين على حد سواء للتعاون فيما بينهم لما فيه مصلحة لهؤلاء الطلبة.
- متابعة المرشدين في المدارس أثناء أخذ أي دورة تدريبية، والسماح لهم لتلقي دورات تدريبية في الجمعيات والمؤسسات ذات العلاقة للنهوض بمستواهم العلمي والعملي.
- السماح لبعض المؤسسات ذات العلاقة بتطبيق البرامج التدريبية، وبتقديم برامجها بما يتلاءم وسياسة الوزارة.

**المقترحات:**

استكمالاً لجهد الباحثة الذي قامت به، وفي ضوء ما انتهت إليه هذه الدراسة ترى الباحثة ما يلي:

- عمل عدد من الدراسات في نفس سياق الدراسة، ولكن بقياس مفردات أخرى، أو متغيرات تتعلق وطبيعة المرحلة، حيث إنه من خلال الاطلاع على عدد من الدراسات لم يكن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بطبيعة تلك الدراسة، حيث إنه من الممكن التركيز على الشخصية و، التعاون.....الخ من المتغيرات.
- من الممكن عمل جلسات الدليل بدلاً من عشرين جلسة إلى خمس عشرة جلسة.
- العمل على صياغة مقياس يقيس أكثر من جانب في الدليل.
- من الممكن إضافة من (1–2) جلسة يتم فيها دمج الأطفال وذويهم لكسر الهوة بينهم.

# المصادر المراجع

- المصادر.
- المراجع العربية.
- المراجع الأجنبية.
- المراجع الإلكترونية.

**أولا المصادر:**

*القران الكريم.

**ثانيا المراجع :.**

**أولاً: المراجع العربية:**


1. ابن منظور، محمد (1999): **لسان العرب** (الطبعة السابعة)، غزة، فلسطين، دار صادر بيروت.
2. أبو دف، محمود (2011): منهاج الدعم النفسي في القرآن الكريم وكيفية الاستفادة منه في الواقع الفلسطيني المعاصر، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد 19 (العدد 2)، ص ص47-90.
3. أبو علام، عادل (1978): **مقياس الثقة بالنفس**، الكويت، علي الصباح للنشر والتوزيع.
4. أحمد، سهير (2003): **الصحة النفسية والتوافق**، الإسكندرية، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
5. الأشول، عادل (1985): **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
6. الأغا، إحسان (1997): **البحث التربوي عناصره ومناهجه وأدواته**، غزة، فلسطين، مطبعة مقداد.
7. الأغا، إحسان، و الأستاذ، محمود (2000): **مقدمة في تصميم البحث التربوي** (الطبعة الثانية)، غزة، فلسطين، مطبعة مقداد.
8. آل مراد، نبراس. (بلا تاريخ): أثر استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلفة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر 5-6 سنوات، **أطروحة مقدمة إلى مجلس كلية التربية الرياضية**، ص30.
9. بدران، عمرو (( ب، ت)): كيف تبني نفسك بنفسك. المنصورة، مصر، مكتبة جزيرة الورد.
10. بلسم (2002)، **صحيفة اجتماعية ثقافية**، غزة، فلسطين، العدد (329)، صادرة عن جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، ص63.
11. البيلاوي، فيولا (بلا تاريخ): الأطفال واللعب، **مجلة عالم الفكر**،(العدد 3)، ص 115.
12. جبل، فوزي. (2000): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية، مصر، المكتبة الجامعية.
13. الجراح، كمال، ومهدي، فائزة (1989): **الطفل واللعب مداخل نظرية وتطبيقات تربوية**، الرياض، مكتبة التربية العربي.

14. جلال، أسعد (2005): **الطفولة والمراهقة**، (الطبعة الثالثة)، عمان، الأردن.
15. جلال، لمياء (2-3 مايو، 2007): متطلبات تحقيق الدعم الاجتماعي المستدام لمرضى الكبد، **المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر**، ص 13.
16. جودة آمال (2007): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، **مجلة النجاح للأبحاث**، المجلد 21 (العدد 3)، ص 35.
17. حامد زهران (2003): **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
18. الحمامي، محمد (1986): **أصول اللعب والتربية الرياضية**، مكة المكرمة، السعودية، مكتبة الطالب الجامعي.
19. حنتوش، معيوف (1987): **علم النفس الرياض**، الموصل، العراق، دار الكتب للطباعة والنشر.
20. حنورة، أحمد، و عباس، شفيق (1996): **ألعاب الطفل ما قبل المدرسة**، (الطبعة الثانية)، بيروت، لبنان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
21. الحيلة، محمد (2004): **الألعاب من أجل التفكير والتعلم**، عمان، الأردن: دار المسيرة.
22. خضير، صفاء (ب، ت): **استخدام البرنامج في طريقة ضبط الجماعة وتنمية مهارات التسامح الاجتماعي لدى الشباب الجامعي دراسة تجريبية**، ص 561.
23. زهران، حامد (1984): **علم النفس الاجتماعي (الطبعة الخامسة)**، القاهرة، مصر،" عالم الكتب.
24. زهران، حامد (1997): **الصحة النفسية والعلاج النفسي (الطبعة الثالثة)**، القاهرة، مصر، عالم الكتب.
25. الزوبعي، عبد الجليل (2001): **علم نفس الطفل**. العراق: الشركة العامة لإنتاج المستلزمات التربوية.
26. السلوم، عبد الحكيم (2000): سيكولوجية اللعب عن الأطفال، **مجلة النبأ**، العدد 48.
27. السيد، خالد (2001): فعالية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، **مجلة الطفول والتنمية**، المجلد 1، ص 75.
28. سيد، محمد (1998): **الإنسان وصحته النفسية**. القاهرة، مصر، دار برنت.
29. شريف، نادية (2001): اللعب كنشاط مسيطر في نشاط الطفل، **مجلة خطوة**، (العدد 13)، ص 29.

30. الشريفي، عباس، و عاطف، يوسف (ديسمبر، 2011): مستوى السلوك المتسامح لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، **المجلة التربوية**، (العدد 101)، ص 330.
31. شكو، جان (1954): **كيف يلعب الأطفال**، (أبو الفرم، محمد، المترجمون) القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
32. طعيمة، رشدي، و الشيخ، محمد (2007): **ثقافة التسامح في ضوء التربية والدين**، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
33. عبد الجابر، محمد (1983): **سيكولوجية اللعب والترويح**، عمان، الأردن، دار العدوى.
34. عبد الخالق، أحمد (1991): **أصول الصحة النفسية**، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة.
35. عبد الخالق، وفاء (2001): لعب الأدوار الاجتماعية وعلاقتها بنفسية شخصية طفل الروضة، **مجلة خطوة**، (العدد 13)، ص 24.
36. عبد الرحمن، محمد (1998): **نظريات الشخصية**، القاهرة، مصر، دار قباء.
37. عبد العال، السيد (2006): المهارات الاجتماعية في علاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، العدد 60(الجزء الثاني)، ص 3-47.
38. عبد الغفار، عبد السلام (1996): **مقدمة في الصحة النفسية**، القاهرة، مصر، دار النهضة العربية.
39. عبد الفتاح، كاميليا (1975): **العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب**، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
40. عبد الفتاح، منى، و محمد، لطفي (2005): فعالية برنامج ترويحي حركي اجتماعي مقترح عن تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي** (العدد 9)، ص 194.
41. عبد اللطيف، خيري، و الخوالدة، محمد. (2010): **سيكولوجية اللعب**. القاهرة، مصر: الشركة العربية المتحدة.
42. عبد المعطي حسن (2001): **الاضطرابات النفسية في الطفولة المبكرة (الطبعة الأولى)**، القاهرة، مصر: مكتبة القاهرة للكتاب.
43. عثمان، فاروق (2001): **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
44. عريفج، سامي (1993): **علم النفس التطوري**، عمان، الأردن، دار مجدلاوي.

45. العطيات، خالد (2011): العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية والثقة بالنفس لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، الجزء الثاني (العدد 35)، ص ص 177-194.
46. عماد الدين، محمد (1986): **الطفل مرآة المجتمع**، عالم المعرفة.
47. العنزي، فريح (1999): الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد 9 (العدد 3)، ص 417.
48. العنزي، فريح (2001): المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل دراسة ارتباطية عاملية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد 29 (العدد 3)، ص 51.
49. عيد، إبراهيم(2005): **مقدمة في الإرشاد النفسي**. القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
50. غانم، محمد (2008): **مدخل إلى العلاج النفسي**. القاهرة، مصر، مكتبة مدبولي.
51. القرغوي، إسماعيل، و المغني، وداد. (1989): **التربية الترويحية**. الموصل، العراق: دار الكتب للطباعة.
52. القريفي، عبد المطلب (1995): **مدخل إلى الصحة النفسية**، القاهرة، مصر، دار النهضة العربية.
53. قنديل، محمد، و شلبي، صافي(2006): **مدخل إلى رعاية الطفل والأسرة**، عمان، الأردن، دار الفكر.
54. قواسمة، أحمد، و الفرج، عدنان (1996): **تطوير قياس الثقة بالنفس**، المجلة العربية للتربية، المجلد السادس عشر، ص 37.
55. القيشاوي، ذوقان (ديسمبر، 2008): **واقع التسامح والتعايش في المجتمع الفلسطيني**، ملتقى الحريات الثاني، ص 4.
56. كواسة، تمزت (2011): برنامج تدريب على بعض مهارات الإبداع للتنمية للثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر**، الجزء الأول(العدد 145)، ص ص 205-238.
57. اللبابيدي عفاف، و خلايلة عبد الكريم. (2005): **سيكولوجية اللعب**. عمان، الأردن: دار الفكر.
58. اللقاني، أحمد، و الجمل، علي (1999): **معجم المصطلحات التربية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس (الطبعة الثانية)**. القاهرة، مصر، عالم الكتب.
59. محفوظ، محمد (2004): **الحوار والوحدة الوطنية في المملكة العربية السعودية**، الرياض، السعودية، دار الساقي.

60. محمد قنديل (2006): **مدخل إلى رعاية الطفل والأسرة**، عمان، الأردن، دار الفكر.
61. محمد، نعيمة (2002): **التنشئة الاجتماعية والسمات الشخصية**. الإسكندرية، مصر: دار الثقافة العلمية.
62. مروان، نجم الدين (1987): **سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة الحضانة ورياض الأطفال**. بغداد، العراق: جامعة بغداد.
63. المصري، وليد (2006): دراسة تحليلية لطبيعة العلاقة بين اللعب وتأثيره في شخصية أطفال السادسة، **مجلة المعلم والطالب**، (العدد 2)، ص 5.
64. ملحم، سامي (2007): **الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة**، عمان، الأردن، دار الفكر.
65. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو (مارس، 1996)، **رسالة اليونسكو**.
66. النقاشي، سنية (1981): **أطفال حتى الخامسة**، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.
67. نقولا، العلوف(1986): **المنجد في اللغة العربية**. لبنان، دار الشروق.
68. النوحي، عبد العزيز(1999): **خدمة الفرد السلوكية**، القاهرة، مصر.
69. هاني، وليد (2011): **التعلم عن طريق اللعب**، عمان، الأردن، دار عالم الثقافة.
70. وزارة التربية الوطنية (2009): **السنة الأولى من التعليم**، جميعاً من أجل النجاح. المغرب، وزارة التربية المغربية.

**ثانيا المراجع الأجنبية:**

1. Allen J.M. Rogers, (1994): Primary Intervention Program for Risk Students paper presented at the safe school safe student: A collaborative Approach to achieving safe disciplined and drug-free school conductive to learning conference, Washington D.C October 29.
2. Cohen Harriet: psychological support for families gay lesbian bisexual and transgender people American journal" Columbia University: New York: 2006
3. Demmers L.A.: Effective mainstreaming for the learning disabled student with behaviour problems psychological dissertation abstract vol. 66 No. 1.1981.
4. Eillen spencer:assessment of the child in crisis plartherapy with children in crisis NewYork"guil fore press"us:2008.

5. Gursen" O (2008):Prospective teachers problem solving and self – confidence levels. Kuramve Uygulamada Fgitim Bilimteri Vol(8)"No (3)"pp 915-923.
6. Lawler Kathleen (2005) the unigneeffects of forgiveness on health: An exploration of path ways, the university of Tennessee, Klawler@utk-edu.
7. Matthias "M(2002):Development of group structure" group coherence self _confidence during an experimental program mithsailing as the medium Gruppendynamik "Vol (33)" No (1)" pp 83-9s.
8. Mecullongh Michal (2003): " Forgiveness is change", Department of Psychology and Religious studies, University of Miami.28-Maselko Joanna (2003): " Forgiveness is associated with psychological health findings from the social survey Harvard School.
9. Padilla Emesto Martin:coping stratigies for crisis cansed by unemployment in families with adoleseent children in the city of Bogota" Acta Colombian de psychology "J ul Dec "2007.
10. Parnk peatersen:facilitating health enabling social contextfor youth Gualitative evaluation for family based prevention pilot programme 2009. American journal of family therapy.
11. Tangney June (2005): " Forgiving the self" conceptual issues and empirical findings"ED. Handbook of forgiveness, P.P 143-158, George Mason University.
12. Tsang Joann (1998): " Forgiveness and peconcilition: a longitudinal analysis". Department of psychology and nervous science, Baylor University.

**ثالثا المراجع الإلكترونية:**

1. http://www.ghirass.org/ar/?page_id=67
2. http://ar.wikipedia.org/wiki
3. http://montada.aya.sy/showthread.php
4. http://forum.stop55.com
5. http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=1104785
6. http://www.copts-united.com/article.php

# الملاحق:

- موافقة ولى أمر الطالب/ة على تنفيذ الجلسات.
- محتوى البرنامج الإرشادي باللغة العربية.
- بطاقة الملاحظة.
- نموذج موافقة ولى/ة الأمر.
- قواعد الجلسة.
- الاستمارة المطبقة (للذكور، الإناث).
- المهام المطلوبة من المشاركين بعد الانتهاء من كل جلسة (الأنشطة البيتية).
- أسماء الأشخاص المساعدين للباحثة في انجاز هذا البحث .
- صور أثناء تطبيق البرنامج في الميدان.
- دليل الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية.

## ملحق رقم (1)
## نموذج موافقة ولي /ة الأمر

**اليوم/**

**التاريخ /**

أنا الموقع أدناه ولى /ة الطالب/ة .....

أوافق على مشاركة ابني/ابنتي في أنشطة وفعاليات برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية المنفذ في المدرسة مع العلم أنه سيتم تصوير بعض الأنشطة بهدف التوثيق.

**واقبلوا فائق الاحترام والتقدير**

اسم ولي/ة الأمر:.....

مكان السكن:.....

التوقيع:.....

## ملحق رقم (2)

## محتوى البرنامج الإرشادي

| الرقم | عنوان الجلسة | الهدف من الجلسة | أدوات الجلسة (الاحتياجات ) |
|---|---|---|---|
| 1- | بناء المجموعة | التعريف بالبرنامج (كسر الحواجز النفسية والجسدية بين أفراد المجموعة وبناء المجموعة ) وتعبئة الاستمارة القبلية | كرة، قاعة مريحة خالية من العوائق. |
| 2- | قصة جماعية | بناء المجموعة وخلق التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة والتنشيط الحركي والمعرفي | كرة أو أكثر، الإكسسورات التي أحضرت من قبل المشاركين، كيس كبير أو صندوق من الكرتون (أسطوانة للاسترخاء) |
| 3- | ثقافة الإصغاء | التدريب على الإصغاء الإيجابي وتعزيز السلوك الإيجابي الاجتماعي | أوراق، أقلام |
| 4- | مشاعري | الوعي والتعبير عن المشاعر الداخلية وإيجاد وسائل للتكيف | أوراق كبيرة، بطاقات كرتون، أقلام، لاصق، ورقة عمل ( قائمة المشاعر). |
| 5- | الانتماء إلى الجماعة | التكافل والتعاضد في المجموعة والتدريب علي المهارات الاجتماعية وتقوية الجلد، الثقة، الإصغاء، أهمية الجماعة للفرد، وأهمية الفرد للجماعة | لوح وأوراق كبيرة، كرتون مقوي، أقلام، ألوان، ورق ملون، مقصات ولاصق بالإضافة إلى الأوراق من الجلسة السابقة |
| 6- | الانتماء إلى الجماعة | التركيز على دور الفرد في المجموعة واعتماد المجموعة على أفراد آخرين والتركيز على أن لكل فرد دور مهم ومميز في المجموعة. | قصة بعدد المشاركين، مواد للعبة قوس قزح، جرائد ومجلات قديمة، لاصق، دباسات، مشابك |
| 7- | القائد والمجموعة | التشجيع والجرأة وأن يتعرف الفرد على القائد في داخله | قطع خشبية (أقلام غير مبرية ) |
| 8- | مشاعري | تحديد المشاعر الداخلية والتكيف معها من خلال توفير جو امن | كاسيت فيروز ومسجل |
| 9- | التعامل مع الخوف | أن نتوصل إلى إيجاد وسائل إيجابية للتعامل مع الخوف | ألوان أوراق، صندوق ورقي، أوراق كبيرة. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 10- | التعامل مع الخوف | تحديد الخوف والتعامل معه | جدول التعامل مع الخوف كرات صغيرة عدد (2) |
| 11- | أنا وحلمي | التعبير عن الأفكار التي تراودنا وتستحوذ علينا، التعبير عن الأحلام والمشاعر والاسترخاء | قطع أسفنجية، جدول كيفية التعامل مع الخوف من الجلسة التاسعة. |
| 12- | أصوات مخيفة | التعامل مع مثيرات مخيفة، التعبير الجسدي عن الأصوات المخيفة والتعامل معها | أقنعة، ورقة عمل بعدد المشاركين، بطاقات مكتوب عليها (المشاعر). |
| 13- | من حدث إلى قصة | تطوير حدث محدد إلى قصة، تطوير الخيال والتعاون ومهارات التعبير | كرة طائرة من الوزن الخفيف، قطعة معدنية، أوراق، أقلام، القصص التي كتبها المشاركين. |
| 14- | من قصة إلى صورة | تطوير القصة إلى صور | أوراق، ألوان، القصص من اللقاء السابق. |
| 15- | التعامل مع الحزن | التعامل مع حالات الفقدان والانفصال والحزن في حياتنا اليومية | أوراق، أقلام، طينة. |
| 16- | المكان الآمن | تدريب المشاركين على فهم ضرورة إيجاد مكان امن في البيئة المحيطة | أوراق، أقلام، ألوان |
| 17- | أنا | المكان الآمن، مهارات التعامل مع الضغوط متراكمة من الماضي والحاضر | أوراق، ألوان، أطواق بلاستيكية |
| 18- | أنا | رفع الوعي الذاتي | ورق أقلام، ظرف ورقي غير شفاف بداخلة (أشياء ). |
| 19- | كيف أتصرف | البحث عن وسائل إبداعية لحل نزاع ما | ورقة عمل، أقلام، لاصق، قصبات عدد(6) |
| 20- | الإغلاق | إنهاء وتلخيص العمل السابق وتعبئة الاستمارة البعدية | طابة صوف، الهدايا التذكارية، احتياجات الاحتفال. |

# ملحق رقم (3)
# بطاقة الملاحظة

**بيانات أساسية:**

| | | |
|---|---|---|
| رقم الجلسة:..... | تاريخ انعقاد الجلسة:..... | اسم المدرسة:..... |
| اسم المحافظة:..... | عدد الطلبة الفعلي في المجموعة:..... | عدد الطلبة الحضور:..... |

**العبارات**

| الرقم | العبارة | العدد |
|---|---|---|
| 1- | عدد الطلبة الذين شاركوا في ترتيب مكان اللقاء. | |
| 2- | عدد الطلبة الذين تعاونوا مع الطلبة الآخرين في المجموعة. | |
| 3- | عدد الطلبة الذين أظهروا تفهم لمشاعر الطلبة الآخرين في المجموعة. | |
| 4- | عدد الطلبة الذين أصغوا لباقي الطلبة في المجموعة. | |
| 5- | عدد الطلبة الذين سمحوا لمن لهم الدور بأخذه. | |
| 6- | عدد الطلبة الذين تقبلوا أراء الطلبة الآخرين وان اختلفت عن آرائهم الشخصية. | |
| 7- | عدد المرات التي استخدم فيها العنف الجسدي فيما بينهم. | |
| 8- | عدد المرات التي شتم فيها الطل0بة بعضهم البعض في الجلسة. | |
| 9- | عدد المرات التي استخدم فيها العنف مع أدوات العمل في الجلسة. | |
| 10 | عدد الطلبة الذين ستخدمون الصوت المرتفع للتعبير عن آرائهم. | |
| 11- | عدد الطلبة الذين يشجعون زملائهم على المشاركة في الجلسة. | |

# ملحق رقم (4)
# قواعد الجلسة

من خلال العمل الجماعي والتعبير عن الرأي بين المشاركين اتفقت الباحثة مع الطلبة المشاركين على القواعد التالية ولقد كانت القواعد نابعة من الطلبة أنفسهم للعمل بها خلال سير الجلسات والقواعد هي:

- احترام الآخرين ( الزملاء).
- الاستماع إلى بعضهم البعض.
- الاستئذان عند المشاركة.
- المحبة والاحترام.
- الصدق والصراحة.
- السرية وعدم التحدث عن أسرار الزملاء للآخرين (أي عدم الإفصاح عما يجري من الانفعالات في قاعة الجلسة لمن هم خارج الجلسة ولا نقصد هنا الفعاليات والتمارين بل الانفعالات والمشاعر فقط المقصودة ).
- الالتزام بحضور الجلسات.
- احترام المواعيد وعدم التأخر عن موعد الجلسة.
- تنفيذ الواجبات البيتية.
- حرية التعبير.
- عدم التشويش على الآخرين.
- استخدام قاعدة (تجاوزني) وهي عبارة الانتقال إلى الشخص الذي بعده حتى يستطيع المشارك الهدوء والتعبير عن مشاعره وهي قاعدة من الباحثة وتم شرحها للطلبة المشاركين في البرنامج وهي قاعدة تم أخذها من البرنامج القائم علي العق والجسم (الاسترخاء والتفريغ).
- قياس التوقعات وتوحيدها والتعرف على قدرات المشاركين وملاحظة الحالات المرضية والقدرات الجسدية لدى المشاركين وذلك من أجل معرفة ملائمة التمرينات (خاص بالباحثة)

## ملحق رقم (5)

## (استمارة الثقة بالنفس والتسامح )

## للأطفال الذكور المشاركين في الورشات المنهجية

هذه الاستمارة تنتمي إلى المجموعة: 1. القبلية 2. البعدية

مكان تنفيذ الجلسة:..... اسم المحافظة:..... كم تبلغ من العمر:.....

الصف:..... الجنس:..... تاريخ تعبئة الاستمارة:...../...../.....

"الرجاء وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة."

فيما يلي 13 عبارة حول وضعك في الأسبوعين الأخيرين، الرجاء وضع إشارة √في المربع المناسب. علما بأنه لا يوجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة (هذا ليس امتحان).

| م | الفقرة | ولا مرة | مرات قليلة | أكثر المرات | كل المرات |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- | أساعد في ترتيب صفي. | | | | |
| 2- | أتعاون مع زملائي للتحضير للأنشطة في المدرسة. | | | | |
| 3- | أحاول معرفة أسباب حزن زميلي. | | | | |
| 4- | أنتبه لزملائي عندما يتحدثون. | | | | |
| 5- | أسمح لزملائي أن يأخذوا دورهم. | | | | |
| 6- | أتقبل آراء زملائي وإن اختلفت عن آرائي الشخصية. | | | | |
| 7- | استخدم أسلوب الضرب عندما أمزح مع زملائي. | | | | |
| 8- | أستخدم الشتائم أثناء مزحي مع زملائي. | | | | |
| 9- | أستخدم الضرب في علاقتي مع زملائي. | | | | |
| 10 | أستخدم الشتائم أثناء حديثي مع زملائي. | | | | |
| 11- | أساهم في المحافظة على نظافة مدرستي. | | | | |
| 12- | أشتم مدرستي خلال حديثي معها. | | | | |
| 13- | أشجع مشاركة زملائي في الصف. | | | | |

## ملحق رقم (6)

## (استمارة الثقة بالنفس والثقة)

## للأطفال الإناث المشاركات في الورشات المنهجية

هذه الاستمارة تنتمي إلى المجموعة: 1. القبلية 2. البعدية

مكان تنفيذ الجلسة:..... اسم المحافظة:.....كم تبلغ من العمر:.....

الصف:.....الجنس:..... .تاريخ تعبئة الاستمارة:...../...../.....

"الرجاء وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة."

فيما يلي 13 عبارة حول وضعك في الأسبوعين الأخيرين، الرجاء وضع إشارة √في المربع المناسب. علما بأنه لا يوجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة (هذا ليس امتحان).

| م | الفقرة | ولا مرة | مرات قليلة | أكثر المرات | كل المرات |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- | أساعد في ترتيب صفي. | | | | |
| 2- | أتعاون مع زميلاتي للتحضير للأنشطة في المدرسة. | | | | |
| 3- | أحاول معرفة أسباب حزن زميلتي. | | | | |
| 4- | أنتبه لزميلاتي عندما يتحدثون. | | | | |
| 5- | أسمح لزميلاتي أن يأخذوا دورهم. | | | | |
| 6- | أتقبل آراء زميلاتي وإن اختلفت عن آرائي الشخصية. | | | | |
| 7- | استخدم أسلوب الضرب عندما أمزح مع زميلاتي. | | | | |
| 8- | أستخدم الشتائم أثناء مزحي مع زميلاتي. | | | | |
| 9- | أستخدم الضرب في علاقتي مع زميلاتي. | | | | |
| 10 | أستخدم الشتائم أثناء حديثي مع زميلاتي. | | | | |
| 11- | أساهم في المحافظة على نظافة مدرستي. | | | | |
| 12- | أشتم مدرستي خلال حديثي معها. | | | | |
| 13- | أشجع مشاركة زميلاتي في الصف. | | | | |

## ملحق رقم (7)

## المهام المطلوب أثناء الجلسات (الواجبات البيتية)

| التسلسل | رقم الجلسة | المهمة المطلوبة من الطلبة المشاركين |
|---|---|---|
| 1 | (1) | يطلب من المشاركين إحضار إكسورات من أجل استخدامها في الجلسة القادمة. |
| 2 | (2) | الطلب من كل ثلاثة مشاركين إحضار لعبة شعبية على أن تكون مكتوبة. |
| 3 | (3) | اكتب عن إحدى المرات التي كنت فيها مصغيا جيدا. |
| 4 | (4) | الطلب من كل مشارك أن يكتب رسالة موجهة إلى صديق يصف له أهمية الصداقة. |
| 5 | (5) | لا يتم إعطاء أية مهمة وذلك من أجل قياس إذا ما كانوا سيتساءلون المشاركون عن المهمة أم لا |
| 6 | (6) | كتابة قصة عن حوار بين أشياء على غرار قصة قوس قزح قد تكون بين حيوانات أو مجموعة أصدقاء أو عائلة وإحضارها الجلسة القادمة |
| 7 | (7) | اكتب رسالة يوضح فيها الصفات القيادية التي يجب أن تكون فيك أو في أي قائد. |
| 8 | (8) | كتابة رسالة إلى شخص تحبه حاليا (أب، صديق.....الخ ) واكتب له أسباب حبك له مع التنويه بأنه ليس من الضروري أن تكتب اسم هذا الشخص أو تسلمه له إذا كنت لا تريد ذلك وإحضارها في الجلسة القادمة. |
| 9 | (9) | ارسم رسما ما يشعرك بالأمان. |
| 10 | (10) | لا يوجد مهمة |
| 11 | (11) | لا يوجد مهمة |
| 12 | (12) | اكتب قصة أو حالة تجاوزت فيها الخوف قد تكون القصة خيالية أو حقيقية. |
| 13 | (13) | لا يوجد مهمة |
| 14 | (14) | اجمع مجموعة من الصور والصقها على ورقة أو كرتون مقوى وكتابة قصة تدور أحداثها حول الصور الملصقة. |
| 15 | (15) | اكتب قصة تروى فيها عن موقف كنت فيه حزينا وتحتاج لشخص ما يساعدك وماذا فعلت لتشعر أفضل. |
| 16 | (16) | أوصف مكان تشعر فيه بالأمان مع تشجيع الطلبة للحديث عن المكان وليس الأشخاص. |

| التسلسل | رقم الجلسة | المهمة المطلوبة من الطلبة المشاركين |
|---|---|---|
| 17 | (17) | أوصف لنا لو قمت بالذهاب إلى رحلة أين تذهب ومن تصطحب معك وما الأشياء التي تود التزود بها وما الأشياء التي تود القيام بها. |
| 18 | (18) | اكتب خمس سطور أو أكثر عن ماذا تعمل لو تشاجرت مع صديق. |
| 19 | (19) | اكتب كيف ساهمت في حل نزاع ما بين المقربين. |
| 20 | (20) | لا يوجد مهمة |

# ملحق رقم (8)
# (واجبات بيتية)

**رقم الجلسة (1)  نشاط رقم (1 )**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

احضر/ى إكسسورات (شيء عزيز عليك مثل دبدوب، عروسة، خاتم، من أجل استخدامها في الجلسة القادمة مع التوضيح للطلبة أن تكون الأشياء ليست ثمينة وبعيدة عن الذهب والفضة أو النقود).

**رقم الجلسة (2)  نشاط رقم (2)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

الطلب من كل ثلاثة مشاركين إحضار لعبة شعبية على أن تكون مكتوبة.

**رقم الجلسة (3)  نشاط رقم (3)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

اكتب /ى عن إحدى المرات التي كنت فيها مصغيا جيدا ؟

**رقم الجلسة (4)  نشاط رقم (4)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

الطلب من كل الطلبة المشاركين كتابة رسالة موجهة إلى صديق يصف له أهمية الصداقة.

**رقم الجلسة (6)  نشاط رقم (5)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

كتابة قصة تعبر عن حوار بين أشياء على غرار قصة قوس قزح اذا ما كانوا سيتساءلون.

**رقم الجلسة (7)  نشاط رقم (6)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

كتابة رسالة يوضح فيها الصفات القيادية التي يجب أن تكون فيك (أي الطالب المشارك ) أو في أي قائد.

**رقم الجلسة (8)  نشاط رقم (7)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

كتابة رسالة إلى شخص تحبه حاليا (أب، صديق.....الخ ) واكتب له أسباب حبك له مع التنويه بأنه ليس من الضروري أن تكتب اسم الشخص أو تسلمه له إذا كنت لا تريد ذلك وإحضارها في اللقاء القادم.

**رقم الجلسة (9)  نشاط رقم (8)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

ارسم شكلا ما يشعرك بالأمان.

**رقم الجلسة (12)  نشاط رقم (9)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:_____

المهمة:

اكتب قصة أو حالة تجاوزت فيها الخوف قد تكون القصة حقيقية أو خيالية.

**رقم الجلسة (14)  نشاط رقم (10)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:ـــــــــــ

المهمة:

اجمع مجموعة من الصور والصقها على ورقة أو كرتون مقوى وكتابة قصة تدور أحداثها حول الصور الملصقة.

**رقم الجلسة (15)  نشاط رقم (11)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:ـــــــــــ

المهمة:

اكتب قصة تروى فيها عن موقف كنت فيه حزينا وتحتاج لشخص ما يساعدك وماذا فعلت لتشعر أفضل.

**رقم الجلسة (16)  نشاط رقم (12)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:ـــــــــــ

المهمة:

أوصف مكان تشعر فيه بالأمان مع تشجيع الأطفال للحديث عن المكان وليس الأشخاص.

**رقم الجلسة (17)  نشاط رقم (13)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:ـــــــــــ

المهمة:

أوصف لنا لو قمت بالذهاب في رحلة أين تذهب ومن تصطحب معك وما الأشياء التي تود التزود بها وما الأشياء التي تود القيام بها.

**رقم الجلسة (18)  نشاط رقم (14)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:ـــــــــــــ

المهمة:

اكتب خمس سطور أو أكثر عن ماذا تعمل لو تشاجرت مع صديق.

**رقم الجلسة (19)  نشاط رقم (15)**

اسم الطالب /ة:.....

الصف:.....

اسم المدرسة:ـــــــــــــ

المهمة:

اكتب كيف ساهمت في حل نزاع ما بين المقربين.

# ملحق (9)

## أسماء الأشخاص المساعدين للباحثة في إنجاز هذا البحث

| م | اسم الشخص | المسمى الوظيفي |
|---|---|---|
| .1 | أ. عزمي الأسطل | مدير دائرة الصحة النفسية المجتمعية بالهلال الأحمر الفلسطيني بقطاع غزة |
| .2 | د.فتحي فليفل | مدير دائرة الصحة النفسية المجتمعية بالهلال الأحمر الفلسطيني (رام الله) |
| .3 | د.عبد الفتاح الهمص | المشرف على الرسالة محاضر في الجامعة الإسلامية قسم علم النفس |
| .4 | د.أحمد الحواجري | مدير عام الارشاد والتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم . |
| .5 | د. عاطف العسولي | محاضر في جامعة القدس المفتوحة قسم الخدمة الاجتماعية. |
| .6 | أ. علي دحلان | زوجي المحترم |
| .7 | أ. هلين عبد الهادي | لغة انجليزية |
| .8 | أ.هبة أبومنسي | متابعة وتقييم البرامج في الهلال الأحمر الفلسطيني الصحة النفسية |
| .9 | أ.محمد الربعي | الإحصاء ورئيس قسم التربية الخاصة في مديرية غرب غزة |
| .10 | أ.محمد الأغا | سكرتير بالصحة النفسية المجتمعية خان يونس |
| .11 | أ.ايمان عليان | أخصائية نفسية بمركز رفح الهلال الصحة النفسية |
| .12 | أ.صفاء المغاري | أخصائية نفسية بمركز رفح الهلال الصحة النفسية |
| .13 | أ.مصطفي العتال | أخصائي نفسي بمركز خان يونس الهلال الصحة النفسية |
| .14 | أ.نضال أبو دقة | أخصائي نفسي بمركز خان يونس الهلال الصحة النفسية |
| .15 | أ.هبة الأسطل | أخصائية نفسي بمركز خان يونس الهلال الصحة النفسية |
| .16 | أ.دعاء دحلان | أخصائية نفسية بمركز خان يونس الهلال الصحة النفسية |
| .17 | أ.فاطمة أبو غالي | أخصائية نفسية بمركز خان يونس الهلال الصحة النفسية |
| .18 | أ.محمد عمران | أخصائي نفسي بمركز خان يونس الهلال الصحة النفسية |

| م | اسم الشخص | المسمى الوظيفي |
|---|---|---|
| .19 | أ.هنادي بارود | أخصائية نفسية بمركز دير البلح الهلال الصحة النفسية |
| .20 | أ.مصطفى كلاب | أخصائي نفسي بمركز دير البلح الهلال الصحة النفسية |
| .21 | أ.ليلي الخطاب | أخصائية نفسية بمركز دير البلح الهلال الصحة النفسية |
| .22 | أ.هداية حمد | أخصائية نفسية بمركز غزة الهلال الصحة النفسية |
| .23 | أ.مصطفي الزعيم | أخصائية نفسية بمركز غزة الهلال الصحة النفسية |
| .24 | أ.رضوان حلاوين | أخصائية نفسية بمركز غزة الهلال الصحة النفسية |
| .25 | أ.تركية أبو كريم | أخصائية نفسية بمركز جباليا الهلال الصحة النفسية |
| .26 | أ.هداية الفيومي | سكرتير بمركز غزة الهلال الصحة النفسية |
| .27 | أ. وفاء أبو زهري | سكرتيرة بمركز غزة الهلال الصحة النفسية |
| .28 | أ.صبحية الأخرس | مديرة مدرسة جرار القدوة المواصي خان يونس |
| .29 | أ.مجدي أبو موسى | مدير مدرسة عبد الله صيام خان يونس |
| .30 | أ.حمدي العزب | مدير مدرسة دير البلح للذكور |
| .31 | أ. رندة محمد مدوخ | مديرة مدرسة أم القري غزة |
| .32 | م. نزار الصيرفي | مكتبة الصيرفي غزة |
| .33 | أ.منى شامية | لغة إنجليزية |
| .34 | أ.ريم دحلان | مدرسة تكنولوجيا معلومات في مدرسة الزيتون غزة |
| .35 | أ. د. محمد القطاوي | رئيس قسم اللغة العربية بجامعة الأقصى |

# ملحق رقم (10)

## صور أثناء تطبيق البرنامج

**صور أثناء زيارة المشرف للباحثة وطاقم العمل المساعد للباحثة في الميدان أثناء تطبيق البرنامج ومشاركة المشرف للباحثة أثناء تنفيذ الجلسة.**

**صور من يوم مفتوح في مدرسة دير البلح للذكور بمساعدة طاقم العمل والمتطوعيين .**

**صور من اللقاء الاخير للقاء العشرين الشبكة العنكبوتية والاستماع الى رأي الطالبات بالجلسات في مدرسة أمنة بنت وهب رفح**

.

**صور من الاحتفالات بنهاية العمل مع الطلبة**

**صور لبعض الجلسات المنفذة مع الطلبة في بعض المدارس**

# ملحق رقم (11): الدليل التدريبي

## دليل برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية

# فهرس المحتويات


| | | |
|---|---|---|
| | توطئة | ٧ |
| | مقدمة | ٩ |
| | **الورشة الأولى** | ١٢ |
| ١ | بناء المجموعة | ١٢ |
| ١,١ | الإحماء | ١٢ |
| ١,٢ | التركيز | ١٥ |
| ١,٣ | إنهاء | ١٨ |
| | **الورشة الثانية** | ٢١ |
| ٢ | قصة جماعية | ٢١ |
| ٢,١ | الإحماء | ٢١ |
| ٢,٢ | التركيز | ٢٤ |
| ٢,٣ | إنهاء | ٢٦ |
| | **الورشة الثالثة** | ٢٧ |
| ٣ | ثقافة الإصغاء | ٢٧ |
| ٣,١ | الإحماء | ٢٧ |
| ٣,٢ | التركيز | ٢٨ |
| ٣,٣ | إنهاء | ٣٢ |





جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني

المقر العام، شارع رام الله - القدس، البيرة، ص.ب ٣٦٣٧

هاتف : ٠٢-٢٤٠٦٥١٥ ، فاكس : ٠٢-٢٤٠٦٥١٨

www.PalestineRCS.org
info@PalestineRCS.org

الورشة الرابعة ٣٤

٤ مشاعري ٣٤
٤,١ . الإحماء ٣٤
٤,٢ . التركيز ٣٥
٤,٣ . إنهاء ٣٨

الورشة الخامسة ٣٩

٥ الانتماء إلى الجماعة ٣٩
٥,١ . الإحماء ٣٩
٥,٢ . التركيز ٤٠
٥,٣ . إنهاء ٤٣

الورشة السادسة ٤٤

٦ الانتماء إلى الجماعة ٤٤
٦,١ . الإحماء ٤٤
٦,٢ . التركيز ٤٦
٦,٣ . إنهاء ٥٠

الورشة السابعة ٥١

٧ القائد والمجموعة ٥١
٧,١ . الإحماء ٥١
٧,٢ . التركيز ٥٤
٧,٣ . ٥٦





الورشة الثامنة ٥٧

٨ مشاعري (تكملة للورشة السابقة) ٥٧
٨,١ . الإحماء ٥٧
٨,٢ . التركيز ٦٠
٨,٣ . إنهاء ٦٣

الورشة التاسعة ٦٤

٩ التعامل مع الخوف ٦٤
٩,١ . الإحماء ٦٤
٩,٢ . التركيز ٦٦
٩,٣ . إنهاء ٦٩

الورشة العاشرة ٧١

١٠ التعامل مع الخوف ٧١
١٠,١ . الإحماء ٧١
١٠,٢ . التركيز ٧٤
١٠,٣ . إنهاء ٧٦

الورشة الحادية عشرة ٧٧

١١ أنا وحلمي ٧٧
١١,١ . الإحماء ٧٧
١١,٢ . التركيز ٧٩
١١,٣ . إنهاء ٨٣

الورشة الثانية عشرة ٨٤

١٢ أصوات مخيفة ٨٤

١٢,١. الإحماء ٨٤

١٢,٢. التركيز ٨٦

١٢,٣. إنهاء ٨٨

الورشة الثالثة عشرة ٩٠

١٣ من حدث إلى قصة ٩٠

١٣,١. الإحماء ٩٠

١٣,٢. التركيز ٩١

١٣,٣. إنهاء ٩٤

الورشة الرابعة عشرة ٩٦

١٤ من قصة إلى صورة ٩٦

١٤,١. الإحماء ٩٦

١٤,٢. التركيز ٩٧

١٤,٣. إنهاء ٩٩

الورشة الخامسة عشرة ١٠١

١٥ التعامل مع الحزن ١٠١

١٥,١. الإحماء ١٠١

١٥,٢. التركيز ١٠٢

١٥,٣. إنهاء ١٠٤





الورشة السادسة عشرة ١٠٥

١٦ المكان الآمن ١٠٥

١٦,١. الإحماء ١٠٥

١٦,٢. التركيز ١٠٦

١٦,٣. إنهاء ١١١

الورشة السابعة عشرة ١١٢

١٧ أنا ١١٢

١٧,١. الإحماء ١١٢

١٧,٢. التركيز ١١٣

١٧,٣. إنهاء ١١٦

الورشة الثامنة عشرة ١١٧

١٨ أنا ١١٧

١٨,١. الإحماء ١١٧

١٨,٢. التركيز ١١٩

١٨,٣. إنهاء ١٢١

الورشة التاسعة عشرة ١٢٢

١٩ كيف أتصرف؟ ١٢٢

١٩,١. الإحماء ١٢٢

١٩,٢. التركيز ١٢٤

١٩,٣. إنهاء ١٢٨

الورشة العشرون ١٣٠
٢٠ الإغلاق ١٣٠
١,٢٠ . الإحماء ١٣٠

## توطئة

جاء اهتمام الجمعية بالصحة النفسية المجتمعية، انطلاقا من إيماننا العميق وقناعتنا المطلقة باستحالة الفصل بين صحة الجسد والنفس والتواصل الاجتماعي الفاعل، من أجل تحقيق التوازن الذاتي للإنسان الفلسطيني.

ومنذ تأسيسها قدمت جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، وما زالت، الدعم النفسي المتواصل، لأهلنا في مخيمات اللجوء في لبنان ومصر وصولا إلى أرض الوطن. فموظفو الجمعية ومتطوعوها راكموا خلال السنوات الماضية خبرات تسعى إلى الاستفادة منها وتطويرها، بما يعزز العطاء المستمر والمميز لتقديم أفضل الخدمات كماً ونوعاً.

إن الكوارث والأزمات والظروف الضاغطة تؤثر سلبا، وتترك آثارها الخطيرة على صحة الفرد، وتعيق قدرته على التفاعل مع ذاته والبيئة المحيطة به، وتعتبر فئة الأطفال الأكثر عرضة وتأثراً بهذه الأحداث، كونها تعيق نموهم الجسمي والانفعالي، وتحد من قدرتهم على التفاعل الإيجابي السليم.

ولتحسين الوضع النفسي ورفع كفاءة الأطفال وعائلاتهم، والحد من الأزمات المحتملة لدى أطفالنا، بدأت جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، بالتعاون مع الصليب الأحمر الدنماركي والصليب الأحمر الفرنسي، وبشراكة كاملة مع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتنفيذ برنامج الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال في مدارس منطقتي طوباس وقلقيلية وجميع، هادفين من وراءه إلى الإسهام الفاعل في التخفيف من حدة المعاناة وإعادة البسمة إلى الشفاه، قدر الإمكان. وما هذا الدليل إلا نتاج إحدى الخبرات الكثيرة لجمعيتنا وشركائها، الذي نسعى من خلاله إلى توثيق التجربة، لتكون منهاج عمل يستنير بها القائمون على البرنامج والمنفذون له، وليصبح بمتناول من يرغب في استخدامه أساليب جديدة للتعامل مع الأطفال المحتاجين إلى المساعدة.

ولا يفوتني هنا أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إنجاح هذه التجربة، من مدراء ومدرسين وعاملين وموظفين ومتطوعين.

وأتوجه بشكري الخاص لأطفالنا المستفيدين من البرنامج وإلى ذويهم الذين لولا مشاركتهم الفاعلة لما كتب لهذا العمل أن ينجح، ولهذه التجربة أن ترى النور.

**يونس الخطيب**

**رئيس جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني**



## مقدمة

كانت فئة الأطفال هي أكثر الفئات الاجتماعية تضرراً من الممارسات الإسرائيلية في المناطق الفلسطينية (الضفة الغربية وقطاع غزة منذ بداية الصراع) وتجلت في الانتهاكات المبرمجة ضد الأطفال في الانتفاضة الفلسطينية الثانية (انتفاضة الأقصى) والتي اندلعت في ٢٨ أيلول/ سبتمبر من العام ٢٠٠٠.

وتشير كافة الإحصائيات المتعلقة بالأطفال على اختلافها، إلى ارتفاع أعداد الجرحى والشهداء من الأطفال، فمنهم من سقط وهو على مقاعد الدراسة خلال انتفاضة الأقصى، إضافة إلى الانتهاكات المستمرة لحرمة المدارس والاعتداء على كادرها على مرأى ومسمع الطلبة.

لقد عكست كل هذه النتائج نفسها على الأطفال، وتمثلت في ظهور بعض التوترات والاضطرابات في سلوك الأطفال، كظواهر التبول اللاإرادي، الفزع، القلق، التوتر، العدوانية، الخجل والانطواء.

فمنذ اليوم الأول للانتفاضة الفلسطينية، و الأطفال يتعرضون لإجراءات القمع والتعسف من قبل الاحتلال الإسرائيلي، من استشهاد الكثير من الطلبة وإصابتهم، وما نتج عنها من إعاقات دائمة، واعتقال وتوقيف لهم، وتدمير وشل عمل المؤسسات التعليمية وعلى رأسها المدارس، وتحويل جزء منها، ولفترات متفاوتة إلى ثكنات عسكرية يمارس فيها أبشع أنواع التنكيل بعد أن كانت منارات علم وثقافة، والتي كان يفترض أن تكون مكاناً آمنا حسب ما ينص عليه القانون الدولي الإنساني واتفاقيات جنيف الخاصة بالطفولة.

لذا دأبت جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني عبر دائرة الصحة النفسية المجتمعية، على العمل للوصول إلى نقطة ضوء تخفف من شدة المعاناة، وتبعد الأذى عن الأطفال، ليمارسوا حياتهم بشكلها الطبيعي، ولتصبح العائلة الفلسطينية أكثر أماناً واطمئناناً.

لقد كان "برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية" خطوة، من مجموع الخطى، نحو حياة أفضل للطفل والعائلة على حد سواء، لتقديم ما هو ممكن بعد

تكاتف الأيادي المشاركة، كوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والهيئات والمجالس المحلية التي تشترك أيضاً في متابعة وتقييم خط سير البرنامج.

وجاء تطوير هذا الدليل التدريبي، ليلبي الاحتياجات وليحقق الأهداف التي وضع من أجلها هذا البرنامج، والذي نطمح من خلاله إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تلبي احتياجات الأطفال وتساعدهم على اجتياز الأزمة بأقل الأضرار وهي: اللعب، الثقة، والتسامح علما أن البرنامج يقوم على أساس عقد ورشات عمل نفس - اجتماعية ينفذها مدرسون مدربون ومرشدون تربويون من المدارس المستهدفة ومتطوعون من الهلال الأحمر الفلسطيني.

يتكون مضمون الدليل من عشرين ورشة عمل تستهدف طلبة المدارس في صفوف الخامس والسادس، ويشتمل على جوانب الدعم والتفريغ والتنشيط للأطفال، من خلال مجموعة الألعاب والأنشطة والمهارات والمهام التي يتم تنفيذها في الورشة، على مدار ساعة ونصف، مرتين في الأسبوع خلال العام الدراسي، بحيث يخضع الطفل للمتابعة طوال هذه الفترة.

إن كل ما نسعى لتحقيقه عبر إصدارنا لهذا الدليل، يتمحور حول مصلحة الطفل، وبالتالي المدرسة فالعائلة والمجتمع، ومنها:

- تحقيق السعادة للأطفال، وتمكينهم من الاستمتاع باللعب، استناداً إلى المادة الخاصة بالأطفال في اتفاقية جنيف "حق الطفل باللعب".
- خلق مكان آمن للطفل يعبر فيه عن رأيه ويمارس حياته كطفل بعيداً عن كونه ضحية الممارسات العنيفة التي يتعرض لها أو يشاهدها في حياته اليومية.
- تعزيز الثقة والتسامح لدى الأطفال.
- تطوير العلاقة التي تربط الطفل بالمدرسة وتحسينها، لتحقيق نتائج تربوية أفضل.
- تقليص السلوك العدواني والعنف لدى الأطفال، كي يعيشوا آمنين.

مع احترامنا وتقديرنا لكل من ساهم ويساهم في إعادة البسمة إلى شفاه أطفالنا.

**دائرة الصحة النفسية**

**الهلال الأحمر الفلسطيني**



# الورشة الأولى

## ١- بناء المجموعة

| | | |
|---|---|---|
| ? الهدف من الورشة | : | التعريف بالبرنامج (كسر الحواجز النفسية والجسدية بين أفراد المجموعة، بناء المجموعة) |
| المؤشرات | : | الثقة و اللعب والتسامح |
| الوقت المطلوب | : | ساعة ونصف |
| الاحتياجات | : | كرة، وقاعة مريحة خالية من العوائق |

## ١,١. الإحماء

### ١,١,١. مقدمة الورشة

١) الحديث مع المشاركين عن أهداف الورشة وسيرها ومواعيدها وبعض القوانين الهامة التي يجب الالتزام بها مثل:

- المشاركة الفعالة.
- الواجبات والمسؤوليات الموكلة إليهم، حديث.
- الاحترام وحرية التعبير.
- عدم المقاطعة وعدم الغياب أو التأخر.
- كل مشارك/ة لديه الحق في عدم الحديث إذا لم يرغب في المشاركة.
- عدم التشويش على الآخرين.
- وعدم الإفصاح عما يجري من الانفعالات في قاعة التدريبات لمن هم خارج الورشة (لا نقصد هنا الفعاليات والتمارين بل الانفعالات والمشاعر فقط).

٢) بعد ذلك على الميسر/ة قياس التوقعات وتوحيدها، و التعرف على قدرات المشاركين وملاحظة الحالات المرضية، والقدرات الجسدية لدى المشاركين وذلك من أجل معرفة مدى ملائمة التمرينات لذوي الاحتياجات الخاصة إن وجدت.

٣) التعريف بالهلال الأحمر الفلسطيني والشركاء ومبادئ الحركة الدولية للصليب والهلال الأحمر بشكل مبسط.

**ملاحظات هامة:**

- يجب تمرير المعلومات والأهداف بشكل مبسط قابل للاستيعاب.
- يجب أن يتم التعرف على التوقعات من خلال فعالية وليس على شكل سؤال مباشر.

### ١,١,٢. التعارف في الدائرة

١) تمرير الاسم مع كرة بالتتابع في دائرة:

- تقف المجموعة في دائرة ويكون الميسر/ة أحد أفرادها.
- يحمل الميسر/ة كرة صغيرة و يذكر اسمه وأثناء ذلك يقوم بتمرير الكرة للمشارك/ة عن يمينه.
- يستلم المشارك/ة الكرة، يذكر اسمه ويمرر الكرة لزميله عن يمينه.
- يستمر تمرين تمرير الكرة وذكر الاسم بالتتابع في الدائرة إلى أن تصل الكرة مجددا إلى الميسر/ة.
- يمكن إعادة التمرين عدة مرات في حال عدم معرفة أعضاء المجموعة بعضهم لبعض.

٢) إمكانيات أخرى للتمرين:

- ذكر الاسم فقط بالتتابع في الدائرة.
- ذكر الاسم وتمرير غرض بالتتابع في الدائرة.



- ذكر الاسم وتمرير غرض أو كرة بشكل عشوائي في الدائرة.

### ١,١,٣. الوقفة المريحة في دائرة

- يقف جميع المشاركين في دائرة بمن فيهم الميسر.
- يكون الجسد مستقيما والأرجل متلاصقة.
- تُفتح القدمان من الأمام على شكل زاوية منفرجة (V).
- يتم إرجاع الكعبين ليصبح الشكل مستقيماً (II).
- تفتح القدمان مرة أخرى على شكل (V) بحيث لا يتعدى وضع القدمين مستوى خط الكتفين.
- تكون الركبتان مسترخيتين مع انحناء قليلة إلى الأمام.
- تكون الذراعان بجانب الجسد، والكتفان في حالة استرخاء.
- يكرر التمرين عدّة مرات بهدف إتقانه.

### ١,١,٤. الركض الموضعي في الدائرة

- تقف المجموعة بشكل دائري في قاعة التدريب وتبدأ بالركض الموضعي في الدائرة بهدوء تام.
- أثناء التمرين يطلب الميسر/ة من المشاركين الاسترخاء (في الأيدي، والأرجل، والرأس، والبطن).
- عندما يلاحظ الميسر/ة الإرهاق على وجوه المشاركين وأجسادهم يقوم بتعريفهم بمبدأ الشهيق والزفير السليمين بعد أن يوقفهم عن الركض الموضعي.

### ١,١,٥. الشهيق والزفير أثناء الركض الموضعي

**الشهيق هو:** إدخال الهواء إلى الرئتين من خلال الأنف فيحدث ذلك انتفاخا في البطن.

**والزفير هو:** إخراج الهواء عبر الفم.

بعد أن يتعرف المشاركون على مبدأ الشهيق والزفير يقوم المشاركون معا وبإشراف الميسر/ة ومن خلال العد إلى (٤) بتطبيق التمرين: ٢ للشهيق و ٢ للزفير.

### ٦,١,١. الركض الموضعي مع إبقاء أصابع الأرجل ملاصقة للأرض

تواصل المجموعة الاستمرار في الركض الموضعي، ولكن في هذه المرة تبقى الأصابع ملاصقة للأرض، ويركز المشاركون على التنفس السليم أثناء التمرين مع المحافظة باستمرار على استرخاء الجسد.

## ٢,١. التركيز

### ١,٢,١. السير في القاعة بسرعات مختلفة

- تسير المجموعة في القاعة في الاتجاهات كافة.
- يتم التمرين بهدوء تام مع المحافظة على التنفس السليم أثناء ذلك.
- يقود الميسر/ة التمرين من خلال بعض الإرشادات الجانبية.

**إرشادات الميسر/ة أثناء التمرين:**

امش في الاتجاهات كافة.. حافظ على التنفس أثناء المشي.. سر بسرعة ١٠٪ والتي هي سرعة كل فرد منكم أثناء سيره الاعتيادي.. حافظ على السرعة.. السرعة تزداد لتصبح ٢٥٪.. حافظ على التنفس.. حافظ على استرخاء الجسد.. السرعة أصبحت ٥٠٪.. استمر في السير بسرعة ٥٠٪.. لا تبطئ.. لا تسرع.. حافظ على التنفس.. لا تصطدم بزميلك.. تحرك في جميع الاتجاهات.. أصبحت السرعة الآن ٧٠٪.. حافظ على التنفس.. السرعة الآن هي ١٠٠٪.. أقصى سرعة ممكنة.. حافظ على السرعة.. حافظ على التنفس..



**ملاحظات هامة:**

- أثناء التمرين يمكن أن يقوم الميسر/ة بالانتقال بين السرعات المختلفة عدة مرات على أن يراعي الفروقات الفردية في طاقة كل مشارك/ة من أفراد المجموعة.
- إمكانيات أخرى لتطبيق التمرين: يمكن أن نطبق التمرين في الساحة مع ضرورة مراعاة بقية الأمور المتعلقة بالمدرسة (إذا خرج المشاركون إلى الساحة تكمل الورشة في الساحة).
- تقسيم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات صغيرة.
- في حال عدم اتساع مكان التدريب يمكن للميسر/ة عدم تطبيق التمرين حتى نهايته، حيث أن أقصى سرعة ممكنة (١٠٠٪) تحتاج إلى حيز كبير لتسهيل عملية الركض وعدم اصطدام المشاركين بعضهم ببعض.
- يجب الانتباه في حالة وجود أطفال ذوي احتياجات خاصة.

### ٢,٢,١. التعرف على مبدأ (Freeze) أثناء المشي

١) أثناء المشي في القاعة بسرعات مختلفة يعرف الميسر/ة المجموعة على مبدأ (Freeze)

**إرشادات الميسر/ة أثناء التمرين:**

أنت تسير بسرعة ٥٠٪.. حافظ على هذه السرعة.. السرعة الآن هي ٢٥٪.. السرعة الآن هي ٧٥٪.. عندما أقول فريز يتجمد كل مشارك/ة في مكانه محافظا على شكل جسده.. حافظ على السرعة ٧٥.. السرعة هي ٥٠.. (Freeze).. استمر في المشي بسرعة ٥٠٪.. (Freeze).. استمر بالمشي بسرعة ١٠.. حافظ على التنفس.. الخ..

٢) في المرحلة التالية:

- أثناء المشي بسرعات مختلفة، وعند سماع المشاركين كلمة (Freeze) يتجمد كل

مشارك/ ة في مكانه محافظا على شكل جسده.

- بعد عدة ثوان من التجميد، يبادر كل مشارك/ ة بحركة محددة وهو في موقعه على أن تكون الحركة متغيرة في كل مرة.
- مع كلمة "استمر" يتوقف كل مشارك/ ة عن تنفيذ حركته ويتابع سيره في القاعة.
- العودة إلى الجلوس لفتح نقاش حول ما دار في التمرين السابق.

### ٣,٢,١. المرآة

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات زوجية من "أ" و "ب".
- تطلب من المجموعات الزوجية الوقوف إما بالطريقة التقليدية أو تترك لهم خيار الوقوف بالطريقة التي يريدون.
- يقف "أ" مقابل "ب".
- بإشارة من الميسر/ ة يبادر "أ" بحركة بطيئة بيده.
- المشارك/ ة "ب" هو المرآة، يعكس حركة زميله تماما كما هي.. إنه مرآة عاكسة.. يعكس ولا يقلد..
- يتم التمرين بهدوء تام مع المحافظة على التنفس.
- بعد فترة من الزمن يتم تبديل الأدوار بين "أ" و "ب"، بحيث يصبح "أ" هو المرآة.

**إرشادات الميسر/ ة أثناء التمرين:**

لا تسرع كثيرا.. حافظ على اتصال دائم بالآخرين مع زميلك.. لتكن الحركة واضحة وغير معقدة.. ركز على المرآة.. حافظوا على المسافة فيما بينكم.. اعكس ما ترى وليس ما تظن أنك ترى.. الخ..



**نقاش:**

يتم فتح نقاش لما دار في التمرين السابق، كأن يسأل الميسر/ ة مجموعة من الأسئلة مثل:

- هل هنالك اختلاف بين أن تقود الحركة وبين أن تكون المرآة؟
- ما هو هذا الاختلاف؟
- ما هي المشاكل التي واجهتكم أثناء التمرين؟
- كيف تغلبتم عليها؟

**ملاحظة:**

- ليس من الضروري أن يصطف المشاركون بشكل تقليدي، من الممكن أن نترك لهم الخيار في الوقفة التي يريدون.

## ٣,١. إنهاء

### ١,٣,١. التغييرات الثلاثة

- تقسم المجموعة إلى مجموعتين متساويتين "أ" و "ب".
- تقف المجموعتان في خطين متوازيين متقابلين، بحيث يقابل كل مشارك/ ة من المجموعة "أ" مشاركا آخر من المجموعة "ب". ولتحديد أن:

  "أ" من سيقوم بالتغيير.

  "ب" من سيقوم باكتشاف التغيير.
- ينظر كل مشارك/ ة إلى زميله الذي يقابله من المجموعة الأخرى فترة من الزمن.
- بعدها يطلب الميسر/ ة من جميع المشاركين الالتفاف ١٨٠ درجة بحيث تقابل ظهور المجموعتين.

- ثم يعمل كل مشارك/ة من المجموعة "أ" على إحداث ٣ تغييرات في شكله قد تكون في الملابس أو الإكسسوار أو وضعية الجسد.
- بعد فترة قصيرة من الزمن يطلب من جميع المشاركين الالتفاف ثانية، وعلى كل مشارك/ة من المجموعة "ب" أن يتعرف على التغييرات الثلاثة التي أحدثها زميله الذي يقابله.
- تغيير الأدوار.

### ٢,٣,١. حلقة النهاية:

تكون المجموعة على شكل دائرة جلوسا أو قياما. يقوم الميسر/ة بإجمال ما تم عمله في الجلسة، كذلك يشارك المشاركون بمشاعرهم وأفكارهم ويتم الإغلاق من خلال حركة جماعية (الوقوف في دائرة مغلقة وتشابك الأيدي).

### المهمة القادمة:

يطلب من المشاركين إحضار إكسسوارات من أجل استخدامها في الجلسة القادمة.

### ملاحظة هامة:

- يجب التركيز على ضرورة إحضار المشاركين الإكسسوارات أو أي وظيفة تطلب منهم كونها ستكون مهمة جدا كمادة عمل في اللقاء المقبل وهذا ينطبق على كافة اللقاءات.
- يجب توضيح معنى الإكسسوارات للمشاركين مع التركيز على عدم جلب أشياء ثمينة.



# الورشة الثانية

## ٢ قصة جماعية

- الهدف من الورشة : بناء المجموعة وخلق التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، التنشيط الحركي والمعرفي.

(هذه الجلسة تحتوي على تمارين تركز على الفرد والمجموعة، كما وتسنح الفرصة للمشاركين لتعزيز التعاون وتطوير مهارات الاعتراف بفردية كل شخص في المجموعة، وتطور القدرة على التفاعل الايجابي والتفاهم إضافة إلى احترام الآخر. كل فرد له حياته الخاصة خارج المجموعة وتجمعنا هموم مشتركة كمجموعة أفراد داخل المجموعة).

- المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح
- الوقت المطلوب : ساعة ونصف
- الاحتياجات : كرة أو أكثر، الإكسسوارات التي أحضرت من قبل المشاركين، كيس كبير أو صندوق من الكرتون، مسجل، كاسيت أغاني لفيروز.

## ٢,١. الإحماء

### ٢,١,١. تنفيذ المهمة

قبل البدء بالتدريب يقوم الميسر/ة بجمع الأغراض أو الإكسسوارات التي أحضرها المشاركون ويتم وضعها في كيس أو صندوق من الكرتون.

### ٢,١,٢. الاسم الشخصي والقفز على رجل واحدة

١) يبادر أحد المشاركين في الدائرة بذكر اسمه بصوت مرتفع . . يقطع الدائرة من الوسط وهو يسير على رجل واحدة ويذكر اسم المشارك/ة الذي يذهب تجاهه ويأخذ موقعه . يخرج ذلك المشارك/ة مباشرة من موقعه، يذكر اسمه وأثناء ذلك يقطع الدائرة باتجاه مشارك/ة اخر، فيذكر اسمه ويأخذ موقعه . .

٢) يستمر التمرين فترة لا تزيد عن خمس دقائق على أن يتأكد الميسر/ة من مشاركة جميع المشاركين.

٣) يعاد التمرين بالقفز على الرجل الأخرى فقط وإضافة اسم العائلة إلى الاسم الشخصي.

**ملاحظة:**

- مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة واستبدال التمرين بآخر إذا توجب الأمر.

### ٣,١,٢. إحماء أعضاء الجسد مرورا بأجزائه المختلفة مع الاستماع إلى الموسيقى (فيروزيات)

- يبدأ الميسر/ة بتحريك أصابع القدم اليمنى، المشط، القدم بتحريكها اربع مرات لليمين وأربع مرات لليسار، تضع اليد على الركبة وتحرك الفخذ بشكل دائري أربع مرات في كل اتجاه.
- تحريك الرجل اليسرى بنفس طريقة الرجل اليمنى.
- تحريك الحصر من اليمين إلى اليسار وبالعكس أربع مرات.
- اليد اليمنى بدءًا بالأصابع بشكل عشوائي، تحريك الرسغ أربع مرات في الاتجاهين، تحريك الكوع بشكل عشوائي، بعد ذلك تحريك اليد كاملة. تحريك الكتف في الاتجاهين.



- تحريك اليد اليسرى بنفس طريقة اليد اليمنى.
- تحريك الكتف اليمين في دائرة إلى الأمام ومن ثم الكتف اليسار وبعد ذلك الكتفين معا في دائرة إلى الأمام والى الخلف اربع مرات في كل اتجاه.
- قف في وقفة استعداد، الصق الذقن بالصدر ومن ثم أعده إلى الوضع الطبيعي . كرر التمرين أكثر من مرة. حرك الرأس بشكل نصف دائري وبحذر حول الجسم، إلى اليمين والى اليسار مرتين في كل اتجاه.
- تحريك الحواجب، العيون والأنف والفم واللسان ومن ثم الوجه كاملا.

**ملاحظة:**

- الاستماع إلى فيروزيات طول فترة التمرين.

### ٤,١,٢. اللعب بالكرة في الهواء

تقف المجموعة في دائرة. يبادر الميسر/ة بقذف الكرة في الهواء ليمررها إلى أحد أفراد المجموعة، بينما يقوم الآخر بقذفها مجددا إلى مشارك/ة آخر في الدائرة. إنها لعبة كرة الطائرة في الهواء. الهدف من اللعبة عدم إسقاط الكرة على الأرض. يتم التمرين مع العد، وفي كل مرة تسقط الكرة على الأرض نباشر بالعد من البداية.

**ملاحظة:**

- في كل مرة يتم سؤال المشاركين عن العدد المتوقع الوصول إليه قبل سقوط الكرة.

### ٥,١,٢. تمارين الانتقال من الاحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

اختر واحد أو أكثر من التمارين التالية:

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط والبدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ... أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك لفترة قصيرة.

## ٢,٢. التركيز

### ١,٢,٢. تشكيل قصة

- يجلس المشاركون في حلقة و يبدءون بتشكيل قصة جماعية بشكل تتابعي.
- في حال وصولنا إلى المشارك/ة الأخير ولم يكن باستطاعته أن ينهي القصة يقوم الميسر/ة بالطلب من المشاركين باقتراح نهاية من قبل من يرى انه على استعداد.

### ٢,٢,٢. العمل بالإكسسوارات

- تشكيل مجسم من إكسسوارات: توضع جميع الإكسسوارات التي أحضرها المشاركون داخل صندوق كبير أو في وسط الدائرة، ويقوم كل مشارك/ة باختيار أحدها.
- تقسم المجموعة الكبيرة إلى ثلاث مجموعات.
- تتخذ كل مجموعة حيزا لها في القاعة وتقوم بتشكيل مجسم من هذه الإكسسوارات على أن يقوم كل مشارك/ة بوضع إكسسوار لتشكيل هذا المجسم مع الحديث عن سبب اختياره لهذا الإكسسوار وذلك لتحفيز مهارات الإصغاء وتعزيز الثقة بالمجموعة ولربط القصة الفردية بقصة المجموعة.
- تؤلف كل مجموعة على انفراد قصة مستوحاة من المجسم الذي شكلته.
- يتنقل المشاركون بين المجموعات المختلفة لسماع القصص التي ألفتها كل مجموعة.



### ٣,٢,٢. تشكيل قصة جماعية:

تعود الثلاثة مجموعات إلى الدائرة و تلتئم المجموعة مرة أخرى لتشكيل قصة واحدة مستوحاة من مجموعة القصص التي تم تشكيلها.

**نقاش:**

**فتح نقاش عما دار، يتم الحديث حول أحداث القصة.**

- ماذا أحببت في القصة؟
- بماذا ذكرتني؟
- ما أكثر جزء استحوذ على تفكيري.. ؟ الخ..

## ٣,٢. إنهاء

تقف المجموعة في دائرة يقوم الميسر/ة بإجمال ما تم عمله في اللقاء ويشارك المشاركون بمشاعرهم وأفكارهم، يتم إغلاق اللقاء من خلال حركة جماعية (الوقوف في دائرة مغلقة والأيدي متشابكة، اقتراب الأعضاء من بعضهم البعض مع غناء غمضت الوردة فتحت الوردة)

**المهمة القادمة:**

الطلب من كل ثلاثة مشاركين إحضار لعبة شعبية على أن تكون مكتوبة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,٣. التركيز

### ١,٢,٣. لعبة التلفون المقطوع

يطلب من أحد المشاركين أن ينطق كلمة واحدة في أذن زميله على اليمين وبصوت خافت على أن لا يكرر الكلمة له حتى فيما لو طلب منه ذلك ويطلب ممن استمع إلى الكلمة أن ينطقها مرة واحدة لزميله الذي يليه، وهكذا إلى أن تصل لآخر مشارك/ة بعدها نطلب من الأخير أن ينطق الكلمة بصوت مسموع ونسأل المشارك/ة الأول عن الكلمة الأصلية فإذا كان هنالك اختلاف نحاول أن نعرف أين بدأت الكلمة بالتحول، بعدها نقوم بنفس التمرين ولكن نستعمل جملة وليس كلمة واحدة.

### ٢,٢,٣. إعادة تشكيل الدائرة

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعتين متساويتين.
- تقف المجموعة الأولى في دائرة بينما تجلس المجموعة الثانية للمراقبة.
- يحدد كل مشارك/ة في المجموعة الأولى صوتا خاصا به، ويمكنه أن يكرره لفترة من الزمن، مع الأخذ بعين الاعتبار أن لا تكون أصوات المشاركين في الدائرة متشابهة.
- بعد أن حدد كل مشارك/ة صوته يقوم بعرضه أمام بقية أفراد المجموعة، ويطلب الميسر/ة من كل مشارك/ة في الدائرة أن يتذكر صوت زميله الذي يقف عن يمينه وزميله الآخر الذي يقف عن يساره.
- يطلب الميسر/ة من المشاركين التحرك في الغرفة باتجاهات مختلفة مع إغلاق أعينهم و تكرار أصواتهم أثناء السير. عند قول الميسر/ة "ابدأ بتشكيل الدائرة"، يقوم المشاركون بإعادة تشكيل الدائرة ذاتها بأعين مغلقة بالاستعانة بالأصوات الصادرة من كل مشارك.



- تبديل مع المجموعة الثانية.

**نقاش:**

فتح نقاش جماعي لمعرفة آراء المشاركين في التمرين وماذا استفادوا منه

### ٣,٢,٣. الإصغاء السلبي

- يخرج أحد المشاركين من القاعة ويحدد موضوعا معينا يريد أن يتحدث عنه عند عودته.
- في داخل القاعة يطلب الميسر/ة من جميع المشاركين عدم الإصغاء إلى حديث المشارك/ة عند عودته إلى القاعة وذلك من خلال عدة أفعال يقومون بها دون استخدام لغة الحوار أو الكلام.
- يدخل المشارك/ة إلى القاعة ويجلس في وسط الدائرة ويبدأ بالحديث حول موضوعه المحدد.
- أثناء حديثه يتعمّد بقية المشاركين عدم الإصغاء إليه وإهماله وذلك بافتعال بعض الأنشطة الأخرى دون أي حوار أو كلام.
- يشجع الميسر/ة المشارك/ة الاستمرار في حديثه بالرغم من إهمال بقية المشاركين له وحديثه.
- يكرر التمرين بنفس الطريقة بحيث يطلب من نفس المشارك/ة أن يخرج من القاعة ويطلب من باقي المشاركين الاهتمام والإصغاء. يدخل المشارك/ة إلى القاعة و يبدأ بالحديث حول موضوعه المحدد. أثناء حديثه يتعمّد بقية المشاركين الإصغاء إليه و الانتباه دون أي حوار أو كلام.
- في نهاية التمرين يصفق المشاركون لزميلهم دعما له.

### ٤,٢,٣. حوار في المجموعة

**الميسر/ة:** في رأيكم، كيف كان شعور "أ" عندما لم تنصتوا إليه؟ ماذا كنت ستفعل لو كنت مكانه؟

يشارك جميع المشاركين بالإجابة عن هذه الأسئلة بالتتابع.

**الميسر/ة للمشارك/ة "أ":** كيف شعرت؟ ماذا فكرت ان تفعل عندما لم ينصت إليك احد؟ كيف تعرف أن شخصا ما لا ينصت إليك؟

### ٥,٢,٣. الإصغاء الإيجابي

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعتين متساويتين تجلسان في دائرتين: خارجية "أ" وداخلية "ب"، بحيث يقابل أحد أفراد الدائرة الداخلية أحد أفراد الدائرة الخارجية.
- يبدأ كل مشارك/ة في الدائرة الخارجية "أ" بالحديث إلى زميله الذي يقابله في الدائرة الداخلية "ب" حول موضوع محدد يثير اهتمامه مثل:
  - تجربة سيئة حصلت معي، أو قصة حزينة، أو قصة مفرحة
  - ما الذي ترغب في الحصول عليه في عيد ميلادك القادم.. ؟ تخيل أنك ملك أو ملكة.. ماذا ستفعل عندما تتخرج في مدرستك؟ ما الهوايات المفضلة لديك.. الخ.
- أثناء ذلك ينصت المشارك/ة "ب" إليه دون أي تعليق أو ملاحظات أو اعتراض.
- وبإشارة من الميسر، يتم التبديل فيبدأ المشارك/ة "ب" في الدائرة الداخلية الحديث إلى زميله في الدائرة الخارجية حول موضوع محدد يثير اهتمامه، وعلى المشارك/ة في الدائرة الخارجية الإنصات إليه دون إبداء أية ملاحظات أو مقاطعة.
- بإشارة من الميسر/ة يتحرك أفراد الدائرة الخارجية (أ) خطوة واحدة إلى اليمين أو إلى اليسار بحيث يقابل كل مشارك/ة في تلك الدائرة مشاركا جديدا في الدائرة الداخلية "ب"، ثم يباشر المشارك/ة "أ" في الدائرة الخارجية بسرد ما سمعه من زميله السابق في الدائرة الداخلية "ب" على أن يبدأ الحديث بالجملة التالية وكأنه يعيد أمام ذلك



المشارك/ة "ب" ما رواه له: إذا أنا فهمتك جيدا... أنت قلت..... وهكذا. (إنه يروي قصة زميله السابق أمام زميله الجديد).

- بعد الانتهاء وبإشارة من الميسر/ة يبدأ أفراد المجموعة الداخلية برواية ما سمعوه من زملائهم السابقين في الدائرة الخارجية "أ" في المرحلة الأولى من التمرين على أن يبدأ كل مشارك/ة بالجملة ذاتها: إذا أنا فهمتك جيدا... أنت قلت..... الخ

### ٦,٢,٣. حوار في الدائرة

**الميسر/ة:** متى شعرت بالمتعة، عندما كنت تتحدث أم عندما كنت تصغي؟

كيف عرفت أن زميلك كان يصغي؟

ما هي أكثر المواضيع التي أثارت اهتمامكم أثناء التمرين ؟

### ٧,٢,٣. فكر في الأشياء التي لم تفعلها عندما كنت مصغيا إيجابيا

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى (٣-٤) مجموعات صغيرة.
- تعطى كل مجموعة ورقة فارغة وأقلام. تحاور كل مجموعة فيما بينها وتكتب الأشياء التي كان يمكن أن يفعلها المشارك/ة عندما كان مصغيا ولكنه لم يفعلها، لأنه كان مصغيا إيجابيا وبتركيز تام. على سبيل المثال: لم أقاطع، ولم أقفز من مكاني، ولم أتكلم، ولم أهاجم، ولم أسخر، ولم أنم، ولم أظهر أني مصغٍ في الوقت الذي كنت فيه مشغولا بشيء آخر... وهكذا.
- في نهاية التمرين وبعد أن قامت كل مجموعة بكتابة الأشياء التي كان من الممكن أن تفعلها عندما لا تكون مصغيا، تعمل بمساعدة الميسر/ة على تسجيل قائمة بالأفعال التي تحدد ما هو الإصغاء الإيجابي: كما في الشكل التالي:
  - ما الذي يجعلني مصغيا إيجابيا وجيدا؟
  - أصبح مصغيا جيدا عندما: • لا أقاطع • أنظر في عيني الشخص الذي يتكلم •

أصغي باهتمام • أحافظ على الهدوء • أسمح للمتكلم ان يفكر مليا • أفكر في كل ما يقال • لا أتحرك • أقبل ما يقال • لا أناقش • ابتسم • أشجع بحركات بسيطة • لا أحتقر • لا أسخر • لا ألعب مدعيا أنني الأكثر ذكاء • أدعم بتواجدي الجسدي والذهني...

**ملاحظة :**

- ركز على عبارات المشاركين وساعدهم على التوصل لأكبر عدد منها.

## ٣,٣. إنهاء

### ١,٣,٣ . الدائرة النهائية

- يتماسك أفراد المجموعة بالأيدي، ويفتح الميسر/ة المجال أمام المشاركين للتعبير عن مشاعرهم و أفكارهم.
- يقوم الميسر/ة بإجمال ما تم عمله اليوم والدروس المستفادة و يعلن الميسر/ة عن انتهاء الورشة ويشكر المشاركين على مجهودهم وتفاعلهم مع الورشة.

**مهمة للقاء القادم:**

اكتب عن إحدى المرات التي كنت فيها مصغيا جيدا.



# الورشة الرابعة

## ٤ مشاعري

| | | |
|---|---|---|
| ؟ | الهدف من الورشة | : الوعي والتعبير عن المشاعر الداخلية وإيجاد وسائل تكيف. |
| | المؤشرات | : الثقة و اللعب والتسامح |
| | الوقت المطلوب | : ساعة ونصف |
| | الاحتياجات | : أوراق كبيرة، بطاقات كرتون، أقلام، لاصق، ورقة عمل (قائمة المشاعر). |

## ١,٤. الإحماء

### ١,١,٤ . لعبة شعبية

ينفذها ثلاثة من المشاركين حسب الدور المتفق عليه سابقا.

### ٢,١,٤ . تنفيذ المهمة

الطلب من المشاركين قراءة قصصهم أمام المجموعة، و إعطاء فرصة لكافة المشاركين لقراءة قصصهم مع احترام رفض أي منهم.

**٣,١,٤. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية**

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط والبدء بإصدار صوت يهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ... أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,٤. التركيز

### ١,٢,٤. التعرف على المشاعر (١)

- يجلس المشاركون في دائرة ويقوم الميسر/ة بتوضيح أن الناس لديهم العديد من المشاعر بعضها جيد وبعضها محزن وحياة كل فرد مليئة بهكذا مشاعر، والدليل أننا هنا في القاعة لكل منا مشاعره الخاصة. ليس هنالك مشاعر صحيحة وأخرى خاطئة ولكن من الضروري أن نعرف بماذا نحس لكي نستطيع البحث عن الراحة إذا كنا في حالة خوف، ومن المهم أن نعرف كيف يحس أصدقائنا ومن يحيط بنا لكي نفهمهم ونستطيع مساعدتهم.
- نطلب من المشاركين أن يعطوا بعض الأمثلة على المشاعر والطلب من كل منهم أن يمثل هذه المشاعر باستخدام الوجه والجسد.
- يتم التوضيح للمشاركين بأننا سنقوم برسم بعض المشاعر.
- يتم توزيع بطاقات وأقلام.
- اطلب منهم التعبير عن أكبر عدد ممكن من المشاعر ورسم كل شعور على بطاقة منفصلة وأن يكتب ما هو الشعور الذي قام برسمه على البطاقة.
- في حال أن المشاركين قاموا برسم مشاعر متقاربة تدل على حالة معينة كالحزن أو الخوف أو السعادة، اعطهم أمثلة لبعض الحالات المختلفة. (تحضير مسبق لقائمة المشاعر)



- حزين - غاضب - متألم - غير راض - أشعر بخيبة أمل - قلق - سعيد - فرح - مهان - مشتاق - محتار - خجل - غير مبال - أشعر باليأس - فخور بذاتي - خائف - آمن - أشعر بالأسف

- خلال عمل المشاركين يقوم الميسر/ة بتحضير ورقتين من الحجم الكبير ولصقها على الحائط ويكتب على الورقة الأولى مشاعر ايجابية والثانية مشاعر سلبية.
- يطلب من الجميع العودة إلى المجموعة الكبيرة.
- يطلب من كل مشارك/ة أن يعرض رسما واحدا ويتم النقاش في أي زاوية يمكن أن توضع وبعد الاتفاق يتم لصقها في المكان المناسب.
- في حال وجود مشاعر مطابقة يتم وضعها فوق بعضها وهكذا لحين انتهاء كافة البطاقات.
- يطلب من كل المشاركين أن يقوموا بجولة للنظر على الرسومات الملصقة.

### ٢,٢,٤. التعرف على المشاعر (٢)

**اكتشاف المشاعر المفقودة:**

- يطلب من المشاركين أن يفكروا إذا كان هنالك مشاعر غير مرسومة.
- إذا تم اكتشاف مشاعر جديدة، يتم الطلب من المشاركين رسمها ولصقها في المكان المناسب.

### ٣,٢,٤. التعرف على المشاعر (٣)

**تحديد المشاعر في سياقات مختلفة:**

- يجلس المشاركون قبالة الرسومات الملصقة.
- نأخذ رسما من الرسومات الملصقة بدءاً من المشاعر الايجابية ونسأل المشاركين عن مواقف تعرضوا أو قد يتعرضون لها حتى يشعروا بمثل هذا الشعور، مع التأكيد على عدم وجود إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

- يتم المرور على كافة الوجوه المرسومة بدءاً بمجموعة المشاعر الايجابية وانتهاء بالمشاعر السلبية .
- التأكيد على أن ليس هنالك صح أو خطأ فيما يخص المشاعر .
- عند الانتهاء من عرض المشاعر السلبية من الضروري إعطاء شرعية للمشاعر السلبية سواءً كانت غضبا أو حزنا أو قلقا وأن هذه المشاعر تساعدنا في الحفاظ على حياتنا في كثير من الأحيان والتأكيد على وجودها لدى كل بني البشر .
- التأكيد على أن المشاعر تختلف من شخص لأخر وتختلف عند نفس الشخص حسب الوضع و الظروف المرافقة .
- الثناء على الجهود المبذولة من قبلهم والتأكيد ان الأهل والأصدقاء موجودون لكي نشاركهم مشاعرنا .
- جمع الصور والاحتفاظ بها لوقت لاحق .

## ٣,٤. إنهاء

### ١,٣,٤. تمرير الموجة الكهربائية

- تقف المجموعة في دائرة بمن فيها الميسر/ة ويقوم بإجمال ما تم عمله خلال الورشة .
- تشكل المجموعة دائرة مغلقة من خلال تشابك أيادي أفراد المجموعة .
- التمرين هو عبارة عن تمرير موجة كهربائية في الدائرة من خلال رفع الأيدي إلى أعلى وإنزالها إلى أسفل على شكل موجة متحركة .
- يبادر الميسر/ة برفع يد المشارك/ة الذي يقف على يمينه بلطف ثم إنزالها، فيقوم الأخير برفع يد زميله الذي يقف على يمينه بيده الأخرى وينزلها أيضا بلطف . . تستمر هذه الحركة في الدائرة عدة مرات مع مراقبة جميع المشاركين حركة الأيدي وهي ترتفع وتهبط على شكل الموجة .
- يمكن أن يتم تمرير هذه الموجة الكهربائية بالاتجاه المعاكس أيضا بحيث تتحرك موجة نحو



اليمين وأخرى نحو اليسار داخل الدائرة .

**المهمة القادمة :**

نطلب من كل مشارك/ة أن يكتب رسالة موجهة إلى صديق تصف له أهمية الصداقة .

# الورشة الخامسة

## ٥ الانتماء إلى الجماعة

? الهدف من الورشة : تكملة العمل على المشاعر، التكافل والتعاضد في المجموعة، التدريب على المهارات الاجتماعية وتقوية الجلد، الثقة ومهارات الإصغاء، أهمية الفرد للجماعة، وأهمية الجماعة للفرد.

المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح

الوقت المطلوب : ساعة ونصف

الاحتياجات : لوح و أوراق كبيرة، كرتون مقوى، أقلام، ألوان، ورق ملون، مقصات صغيرة ولاصق بالإضافة إلى الأوراق من المرة السابقة

### ١,٥. الإحماء

**١,١,٥. لعبة شعبية من المشاركين حسب الاتفاق المسبق**

**٢,١,٥. تمارين الانتقال من الإحماء إلى التركيز وذلك من أجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية**

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة

قريبا من (الزور) بدون ضغط والبدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ... أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,٥. التركيز

### ١,٢,٥. المهمة السابقة، رسائل الأصدقاء

- نطلب من كل مشارك/ة قراءة رسالته، ثم يكتب الميسر/ة على اللوح لماذا الصديق و الصداقة مهمة للفرد حسب ما جاء في رسائل المشاركين.
- بعد ذلك تقسم المجموعة إلى مجموعات صغيرة تلصق رسائلهم على الكرتونة لكتابة النقاط الخاصة بهم حولها و من ثم تزينها برسومات و لصقها على جدار الغرفة.
- هذا التمرين له علاقة مباشرة باليات التكيف. مثال: مشاركة الأصدقاء بمشاعرنا، الاستمتاع بالتفاعل الاجتماعي.

### ٢,٢,٥. تمرير حركة في دائرة

- تقف المجموعة أو تجلس على الكراسي في دائرة.
- يبادر أحد أفرادها بحركة محددة بجسده فيمررها إلى زميله عن يمينه، وينقل الأخير تلك الحركة بالتتابع في الدائرة دون أي تغيير.
- عندما تصل الحركة مجددا إلى المشارك/ة الأول، يبادر المشارك/ة الثاني عن يمينه بحركة جديدة يتم تمريرها أيضا في الدائرة بالتتابع.
- يشارك المشاركون جميعا في تمرير الحركة في الدائرة.



### ٣,٢,٥. تمرير حركة وصوت في دائرة

- تقف أو تجلس المجموعة في دائرة.
- يبادر أحد المشاركين بنقل حركة وصوت في الدائرة إلى زميله عن يمينه، وينقل الآخر الحركة والصوت إلى زميله الذي يقف عن يمينه.
- عند وصول الحركة والصوت مجددا إلى المشارك/ة الأول يبادر المشارك/ة الثاني مباشرة بحركة وصوت جديدين يتم تمريرهما في الدائرة بالتتابع.
- يشارك المشاركون جميعا بتمرير الحركة والصوت.

### ٤,٢,٥. التعرف على المشاعر (٤)

**(هذا النشاط مبني على الورشة السابقة)**

**التعبير عن المشاعر:**

- يقف المشاركون في دائرة.
- يقوم الميسر/ة بشرح أن هدفنا هو أن نقوم بالتعرف على مشاعر الآخرين من خلال تعبيراتهم وكيف يستطيع الآخرون التعرف على مشاعرنا من خلال تعبيراتنا.
- تقسم المجموعة إلى ثلاثيات.
- تقوم كل مجموعة بتحضير تعبيرات لثلاثة مشاعر على أن يتم اختيار واحد من المشاعر من كل فرد والاتفاق عليها بشكل جماعي.
- يتم التعاون فيما بينهم على التعبيرات باستخدام الوجه والجسد.
- يعود الكل إلى المجموعة الكبيرة ويقوم كل مشارك/ة بعرض الشعور بمساعدة أفراد المجموعة الصغيرة.
- يطلب من المجموعة الكبيرة أن يحددوا ماهية الشعور المعروض.
- نقاش ما هي الأمور التي ساعدتهم على اكتشاف الشعور.

- يستمر التمرين مع ضرورة توضيح أهمية الانتماء للمجموعة والذي يتيح للكل الفرصة للتفهم ولمعرفة شعور بعضنا البعض.
- ناقش مع المجموعة لماذا من المهم أن نتعرف على مشاعر الآخرين.

### ٥,٢,٥. الجسد والصوت (٥)

- اشرح للمشاركين أن هنالك العديد من الطرق للتعبير عن المشاعر.
- أوضاع الجسد تعبر عن المشاعر الداخلية للفرد. مثال: ظهر منتصب وأيادي مفتوحة تدل على الانفتاح والسعادة، الوقوف على مسافة بعيدة عن الآخر تدل على قلة الثقة به.
- تعابير الوجه تدل على كيفية شعور الفرد.
- الإيماءات تدل على أفكار الفرد. مثال: هز الرأس بالموافقة تعني أن الفرد مهتم بموضوع النقاش.
- نبرة الصوت تدل على مشاعر الفرد. مثال: الكلمات الجيدة بنبرة عدائية تدل على اختلاف بين ما يقال وما هو في الداخل.
- اطلب من المشاركين كمجموعة أن يعبروا بحركات، أصوات، إيماءات.. الخ تدل على واحد أو اثنين من المشاعر بمساعدة الميسر. مثال التوتر: رجفة الأيدي، عدم استقرار الجسد في وضعية واحدة، نبرات صوت مرتفعة، تحنحة متكررة.
- تقسيم المشاركين إلى مجموعات من ثلاثة أشخاص.
- يختار كل مشارك/ة واحدة من المشاعر المكتوبة على اللوح ويقوم بتقديه أمام المجموعة بمساعدة زملائه في المجموعة الصغيرة.

## ٣,٥. إنهاء

يقف المشاركون في دائرة و يقوم الميسر/ة بإجمال ما تم عمله خلال الورشة و إتاحة الفرصة لكل مشارك/ة أن يعبر عن رأيه في الورشة، وماذا استفاد منها.



**ملاحظة:**

- لا يتم إعطاؤهم أية مهمة وذلك من أجل قياس إذا ما كانوا سيتساءلون عن سبب عدم إعطائهم المهمة.

# الورشة السادسة

## ٦ الانتماء إلى الجماعة

- الهدف من الورشة : التكافل والتعاضد في المجموعة. التركيز على دور الفرد في المجموعة. اعتماد المجموعة على أفراد مختلفين. لكل فرد دور مهم ومميز في المجموعة. أهمية الفرد للجماعة، وأهمية الجماعة للفرد.
- المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح
- الوقت المطلوب : ساعة ونصف
- الاحتياجات : قصة بعدد المشاركين. مواد للعبة قوس قزح: جرائد ومجلات قديمة، لاصق، دباسات ومشابك.

### ١,٦. الإحماء

#### ١,١,٦. لعبة شعبية لما تم تحضيره

#### ٢,١,٦. سلطة الفاكهة

- سم كل من المشاركين بأسماء فواكه معينة (مثل التفاح، البرتقال، الموز) بحيث يتناسب عدد أنواع الفواكه مع عدد أفراد المجموعة. يجب الأخذ بعين الاعتبار ضرورة أن يشترك أكثر من مشاركين باسم نوع واحد من الفاكهة.
- يكون عدد الكراسي أقل من عدد أفراد المجموعة بواحد.

- اطلب من المشاركين الجلوس على الكراسي على شكل دائرة باستثناء مشارك/ة واحد يقف وسط الدائرة.
- يقوم المشارك/ة في وسط الدائرة بإعطاء الأوامر التالية:
  - عندما يذكر اسم الفاكهة يقوم المشاركون الذين يحملون اسم تلك الفاكهة بتغير مقاعدهم.
  - عندما يقول سلطة فواكه تقوم المجموعة بتغير مقاعدها.
- أثناء عملية تبديل المقاعد يحاول الشخص في وسط الدائرة الفوز بأحد المقاعد ليجلس عليه.
- يقوم من لم يجد مكانا بلعب الدور وهكذا إلى أن ينهي الميسر/ة التمرين.

### ٣,١,٦. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط واليده بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ... أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,٦. التركيز

### ١,٢,٦. قوس قزح – قراءة ونقاش

كل المشاركين يقرؤون القصة.



**تعليمات للميسر/ة:**

- دع مشاركين أو أكثر يمثلون لونا من الألوان بحيث تسنح الفرص لكل المشاركين بأخذ دور في التمرين.
- تأكد بأن كل فرد في المجموعة أخذ لونه.
- اطلب من المشاركين القراءة بصوت عالي مع التأكد بان الكل قد شارك.
- بعد الانتهاء اطلب من المشاركين تمثيل الأدوار، مع تشجيع المشاركين على الإبداع في اختيارهم لطريقة التمثيل. (ليس هنالك طريقة صحيحة وأخرى خاطئة، أي حركة هي مقبولة)
- وضح للمشاركين بأنهم أحرار باختيارهم للنبرة والصوت الذي يحبون.
- يقوم الميسر/ة بتقسيم المشاركين حسب اللون وإعطائهم وقتا لتحضير ما قاموا باختياره (يستخدم المشاركون المواد المتوفرة). مثال: الأصفر قد يأخذ الليمون أو الأسد للدلالة عليه.

**الميسر/ة:** حدث ذات يوم أن جميع الألوان في العالم بدأت في النزاع، كل يدعي أنه الأفضل والأهم والأكثر فائدة والمفضل لدى جميع الناس.

**قال الأخضر:** "بوضوح، أنا الأهم هنا، فأنا رمز الحياة والأمل. تم اختياري للعشب والأشجار والأوراق، وبدوني تموت جميع الحيوانات.
انظروا إلى الريف وسترون أنني الأكثر انتشارا".

**قال الأزرق مقاطعا:** "أنت فقط تفكر في الأرض ولكن فكر في السماء والبحر. الماء هو أساس الحياة وهذه الغيوم هي في الأصل من البحار الزرقاء. فالسماء تمنحنا الإحساس بالراحة والسلام والهدوء. فبدون سلامي، تكونون لا شيء".

**ضحك الأصفر بهدوء وقال:** "أنت جدّي للغاية، أما أنا فادخل الضحك والفرحة والدفء إلى العالم. إن الشمس صفراء والقمر أصفر وكذلك النجوم. ففي كل مرة تحدّق فيها في وردة عبّاد الشمس، يبدأ العالم أجمع بالابتسام. فبدوني، لن تكون هناك سعادة".

**بدأ البرتقالي يعزف بمزماره قائلا:** "أنا لون الصحة والقوة. قد أكون نادر الوجود ولكني ثمين لأنني أخدم الاحتياجات الداخلية للحياة البشرية. أنا أحمل معظم أنواع الفيتامينات المهمة. تخيلوا الجزر، والبرتقال، والمانجا والقرع العسلي. أنا لست موجودا كل الوقت ولكن عندما أملأ السماء ساعة شروق الشمس أو المغيب، يكون جمالي خارقا لدرجة أن لا أحد يتذكر وجود أي من الألوان الأخرى".

**لم يستطع الأحمر تحمل المزيد فصرخ وقال:** "أنا سيّدكم جميعا. الدم، دم الحياة، أنا لون الخطر والشجاعة.. أنا الحريق أنا النار، فبدوني تكون الأرض خالية تماما كما هو الحال بالنسبة للقمر. أنا لون العواطف والحب، ولون الورد الأحمر".

وقف اللون الأرجواني منتصب القامة. كان طويلا وتحدث بصوت جهور: "أنا لون الملوكية والقوة، الملوك والرؤساء وكذلك الأساقفة دائما يختارونني لأنني رمز السلطة والحكمة. الناس لا تطرح عليّ الأسئلة، فقط تستمع إلي وتطيعني".

تكلم اللون النيلي بهدوء ولكن بإصرار: "فكروا فيّ أنا اللون الذي يدل على السكون. قليلا ما تلاحظون وجودي، ولكن بدوني تصبحون جميعكم سطحيين، أنا أمثل التفكر والانعكاس، والفجر والمياه العميقة. أنتم بحاجة لي للتوازن والتناقض، وللصلاة وللسلام الداخلي".

**مشارك/ة آخر:**

وهكذا استمرت جميع الألوان بالتباهي، كل مقتنع بأنه الأفضل، وأخذ صوتهم يعلو أكثر فأكثر. وفجأة، حصل هنالك وميض مروع من البرق الأبيض اللامع، وسمع صوت الرعد يزمجر ويهدر. وبدأ المطر ينهمر. فانحنت جميع الألوان بإذلال وخوف مقتربة الواحدة من الأخرى ليساند بعضها بعضا.

**وتحدث المطر قائلا:**

أيها الألوان الغبية، تتقاتلون فيما بينكم وكل يحاول أن يسيطر على البقية. هل تعلمون أن الله صنعكم جميعا؟ كل بهدف خاص به، ومختلف عن البقية. هو يحبكم جميعا



ويريدكم جميعا. فاشبكوا أياديكم معا وتعالوا معي.

"إن الله ينشركم عبر السماء على شكل قوس من الألوان ليذكركم أنه يحبكم جميعا وأنه باستطاعتكم العيش معا بسلام.

فكلما استخدم الله المطر ليغسل العالم، يضع قوس قزح في السماء، كي نراه ونتذكر أنه بإمكاننا أن نقدر بعضنا بعضا".

**قوس قزح - "أسطورة هندية" - الكاتبة: آن هوب ١٩٧٨**

### تعليمات للميسر/ة:

- على الميسر/ة أن يحضر الألوان مسبقا (شير، بالونات، قطع كرتون ملونة حسب ألوان القصة).
- يشارك جميع المشاركين في قراءة القصة.
- إن كان هنالك من لا يجيد القراءة بالإمكان إعطائه الدور مسبقا من اجل الاستعداد عليه.
- يجب التنويه أننا لسنا في امتحان قراءة وليست مشكلة إن كان هنالك أخطاء في القراءة.
- يأخذ الميسر/ة و المساعد/ة إن كان موجودا الأدوار الصعبة الرئيسية.
- يشجع الميسر/ة المشاركين على الإبداع خلال تطبيق التمرين.
- من الممكن أن تتم إعادة القصة أكثر من مرة مع محاولة تمثيلها، وتقمص الدور بالحركة والصوت كما ورد في القصة.
- في نهاية التمرين يتحاور المشاركون فيما بينهم حول موضوع القصة وأهدافها على أن يدير الميسر/ة الحوار وان يتأكد بان كل مشارك/ة اخذ حقه في التعبير والمشاركة.

### ٢,٢,٦. بناء البرج (Sport Theatre)

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات صغيرة من (٤-٥) مشاركين.

- تعطى كل مجموعة من المشاركين عددا من الجرائد ولاصقا .
- الهدف من اللعبة : أن تقوم كل مجموعة ببناء أعلى برج ممكن من الجرائد ، و لكن قبل ذلك تعطى كل مجموعة فترة زمنية لا تزيد عن خمس دقائق كي تقوم بالتحضير وتوزيع الأدوار ووضع خطة عملها لبناء البرج .
- تبدأ اللعبة بإشارة من الميسر .

حوار بعد انتهاء التمرين :

**الميسر / ة :**

كيف كان شعوركم بالعمل الجماعي؟

كيف كان شعوركم أثناء عملية التحضير؟

وكيف كان شعوركم أثناء عملية البناء؟

هل أُخذ اقتراح أحدكم بعين الاعتبار أثناء تنفيذ الخطة؟

هل قام أحدكم بتشجيع بقية أفراد مجموعته؟

هل شعرتم أثناء التمرين أنكم في مسابقة أم في عملية مشاركة جماعية؟

ماذا تعلمتم من هذا التمرين؟

و كيف لك أن تستفيد من الخبرة التي اكتسبتها من خلال التمرين؟

**ملاحظة :**

- يجب أن يؤكد الميسر / ة أن الدروس المستفادة من اللقاء هي أن التقدير الايجابي للذات والتعاون شيء مهم جدا للنجاح ويجب على القائد أن يكون على معرفة تامة بإمكانيات وقدرات الآخرين لكي يحقق النجاح .



### ٣,٦. إنهاء

يقف المشاركون في دائرة ، يقوم الميسر / ة بإجمال ما تم عملة في الورشة وبعد ذلك نغلق اللقاء بالطلب من كل مشارك / ة بقول أول كلمة تخطر على البال .

**المهمة القادمة :**

كتابة قصة تعبر عن حوار بين أشياء على غرار قصة قوس قزح . قد تكون بين حيوانات أو مجموعة أصدقاء أو عائلة . . الخ ، وإحضارها في اللقاء القادم .

# الورشة السابعة

## ٧ القائد والمجموعة

❓ الهدف من الورشة : التشجيع والجرأة. ان يتعرف الفرد على القائد في داخله.

(الورشة لا تهدف إلى التدريب على الثقة بالنفس بل تهدف إلى التعرف على القيادة الصحية وتعليم المشاركين التعاون والمبادرة).

المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح

الوقت المطلوب : ساعة ونصف

الاحتياجات : قطع خشبية (أقلام غير مبرية)

### ١,٧. الإحماء

#### ١,١,٧. قائد الكفيف – ١

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات زوجية من "أ" و "ب".
- قبل البدء بالتمرين تقف كل مجموعة زوجية مقابل بعضها ويعرّف كل مشارك/ة زميله بصوته وبالكلمات الذي سيكرره أثناء سير التمرين..
- يغلق "أ" عينيه بينما يقوده "ب" بصوت خافت أثناء تحركه في أرجاء الغرفة.
- عندما يصدر "ب" الصوت يتحرك "أ" باتجاهه، وإذا توقف القائد عن إصدار الصوت يبقى "أ" متوقفا في مكانه إلى أن يسمع الصوت من جديد.
- لا يتحرك المشارك/ة في الوقت الذي لا يسمع به صوت قائده.

- تبديل بين "أ" و"ب" بإشارة من الميسر، ويتم التركيز على طبيعة الكلمات الدالة على الاتجاهات، بالضرورة الاتفاق على مجموعة كلمات تكون معتمدة لتحريك الكفيف.

مثال:

ماشي: تعني إلى الأمام.

ثابت: تعني إلى الخلف.

نعم: تعني يمين.

لا: تعني يسار.

### ٧,١,٢. قائد الكفيف – ٢

- تقسم المجموعة إلى أزواج "أ" و "ب".
- يمسك المشارك/ة "أ" ذراع المشارك/ة "ب" (الكفيف) ويبدأ بالتحرك معه في القاعة في جميع الاتجاهات محاولا إرشاده كي لا يصطدم بالحواجز والأغراض المتناثرة في القاعة أثناء المشي.
- يحافظ "أ" على تواصل كلامي مع "ب" شارحا له تفاصيل العوائق التي يمرّان من خلالها ويعمل باستمرار على قيادته في القاعة دون أن يصطدم بتلك العوائق.

**ملاحظة للميسر/ة:**

- يقوم الميسر/ة قبل بدء التمرين بنشر بعض العوائق في أرجاء القاعة
- و التأكيد على عدم استخدام العنف.
- **حوار حول تمارين الكفيف:**

يجري حوار بين أفراد المجموعة والميسر/ة للتعبير عن مشاعرهم حول تمارين قائد الكفيف.. كيف شعرت عندما كنت قائدا؟ كيف شعرت عندما كنت مقادا؟



### ٧,١,٣. القائد بكف اليد

- تقسم المجموعة إلى أزواج من "أ" و "ب".
- أحد المشاركين "أ" يقود "ب" بكف يده، بحيث يضع كف يده مقابل وجه زميله وموازيا له، وبعد لا يزيد عن ٣٠ سم.
- يبدأ "أ" بالتحرك في القاعة وفي الاتجاهات كافة ببطء، وعلى "ب" متابعته في سيره مع المحافظة على مسافة ثابتة بين الرأس وكف اليد وعلى أن يبقى وجهه موازيا لراحة كف زميله الذي يقوده.
- تبديل بين "أ" و "ب" في القيادة.

**ملاحظة:**

فتح نقاش لما حصل في النشاط.

### ٧,١,٤. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط واليده بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ... آه ... أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,٧. التركيز

### ١,٢,٧. تنفيذ المهمة

الطلب من المشاركين قراءة قصصهم أمام المجموعة. إعطاء فرصة لكافة المشاركين لقراءة قصصهم مع احترام رفض أي منهم.

### ٢,٢,٧. قطع خشبية (قصب)

- يتم تقسيم المجموعة إلى ثنائيات يقابل كل مشارك/ة زميله.
- يتم تثبيت قطع خشبية واحدة بين الكفين المتقابلين للمجموعة الزوجية، على أن يتم تثبيت هذه القطعة بأحد الأصابع في كل يد.
- تبدأ كل مجموعة بالتحرك في القاعة وفي المستويات كافة مع المحافظة على القطعة الخشبية في الفراغ بين يدي المجموعة الزوجية، دون وقوعها.
- في المرحلة التالية من التمرين يتم تشكيل مجموعات من أربعة مشاركين ويتحركون بأربعة قطع خشبية في الفراغ وتستطيع أن تكمل التمرين بإشراك أكبر عدد ممكن من المجموعة وصولا إلى الحد الأقصى من المشاركين دون إسقاط القطع الخشبية.
- يطبق التمرين بتركيز وبهدوء تام.

**ملاحظة للميسر/ة:**

- في حال أن عدد المشاركين فردي يقوم الميسر/ة بعمل التمرين مع المشارك/ة الأخير.

### ٣,٢,٧. كلام غير مفهوم "دون أيدي" (Sport Theatre)

- تقسم المجموعة إلى ثنائيات.
- يتوجه كل ثنائي إلى منطقة التمثيل بالتتابع.



- يقف المشارك/ة "أ" أو يجلس على كرسي في المقدمة ويضع يديه خلف ظهره.
- يقف المشارك/ة "ب" خلف المشارك/ة "أ" ويخرج يديه من بين ذراعي زميله "أ" لتستقرا أمام صدره ليشكل يديه دون أن يكون مرئيا للجمهور.
- يقترح المشاركون أو الميسر/ة موضوعا محددا على المشارك/ة "أ" الذي يلعب دور المحاضر أو الخبير لمدة دقيقتين دون أي توقف.
- يلقي المشارك/ة "أ" محاضرته بينما يقوم المشارك/ة "ب" بتحريك ذراعيه.

**ملاحظة للميسر/ة:**

- ليس من الضروري أن تكون هناك علاقة بين ما يقال وبين حركة اليدين.
- يجب أن يعطى كل المشاركين الفرصة للمشاركة.

### ٤,٢,٧. كلام غير مفهوم مع مترجم ودون أيدي (Sport Theatre)

- يقوم بهذا النشاط ثلاثة مشاركين.
- الشخص الأول هو المحاضر باللغة غير المفهومة.
- الشخص الثاني هو ذراعا المحاضر أو الخبير ويقف خلفه.
- والشخص الثالث هو المترجم إلى اللغة العربية ويقف إلى جانب الخبير.
- يحدد الميسر/ة أو المشاركون موضوع المحاضرة. قد تكون عن المدرسة، أو العلاقات الأسرية، أو العلاقة بين المشارك/ة والمدرس، أو طموحات، أو قصة مزعجة.. الخ.

**ملاحظة للميسر/ة:**

- اعط فرصة لكافة المشاركين للعب احد الأدوار.

### ٣,٧. إنهاء

يقف المشاركون في دائرة، يقوم الميسر/ة بإجمال ما تم عمله في الورشة وبعد ذلك تغلق اللقاء بالطلب من كل مشارك/ة قول أول كلمة تخطر على البال.

**المهمة القادمة:**

اكتب رسالة توضح فيها الصفات القيادية التي تحب أن تكون فيك أو في أي قائد.



## الورشة الثامنة

### ٨ مشاعري (تكملة للورشة السابقة)

- الهدف من الورشة : تحديد المشاعر الداخلية والتكيف معها من خلال توفير جو آمن.
- المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح
- الوقت المطلوب : ساعة ونصف
- الاحتياجات : كاسيت فيروز، مسجل.

### ١,٨. الإحماء

**١,١,٨. إحماء أعضاء الجسد مرورا بأجزائه المختلفة مع الاستماع إلى الموسيقى (فيروزيات):**

- يبدأ الميسر/ة بتحريك أصابع القدم اليمنى، المشط، القدم بتحريكها أربع مرات لليمين وأربع مرات لليسار، نضع اليد على الركبة ونحرك الفخذ بشكل دائري أربع مرات في كل اتجاه.
- تحريك الرجل اليسرى بنفس طريقة الرجل اليمنى.
- تحريك الخصر من اليمين إلى اليسار وبالعكس أربع مرات.
- اليد اليمنى بدءًا بالأصابع بشكل عشوائي، تحريك الرسغ أربع مرات في الاتجاهين، تحريك الكوع بشكل عشوائي، بعد ذلك تحريك اليد كاملة. تحريك الكتف في الاتجاهين.

- تحريك اليد اليسرى بنفس طريقة اليد اليمنى.
- تحريك الكتف اليمين في دائرة إلى الأمام ومن ثم الكتف اليسار وبعد ذلك الكتفين معا في دائرة إلى الإمام والى الخلف أربع مرات في كل اتجاه.
- قف في وقفة استعداد، الصق الذقن بالصدر ومن ثم أعده إلى الوضع الطبيعي. كرر التمرين أكثر من مرة. حرك الرأس بشكل نصف دائري ويحدر حول الجسم، إلى اليمين والى اليسار مرتين في كل اتجاه.
- تحريك الحواجب، العيون والأنف والفم واللسان ومن ثم الوجه كاملا.

**ملاحظة:**

- الاستماع إلى فيروزيات طول فترة التمرين.

### ٨,١,٢. سلطة الفاكهة

- سم كل من المشاركين بأسماء فواكه معينة (مثل التفاح، البرتقال، الموز) بحيث يتناسب عدد أنواع الفواكه مع عدد أفراد المجموعة. يجب الأخذ بعين الاعتبار ضرورة أن يشترك أكثر من مشاركين باسم نوع واحد من الفاكهة.
- يكون عدد الكراسي أقل بواحد من عدد أفراد المجموعة.
- اطلب من المشاركين الجلوس على الكراسي على شكل دائرة باستثناء مشارك/ة واحد يقف وسط الدائرة.
- يقوم المشارك/ة في وسط الدائرة بإعطاء الأوامر التالية:
  - عندما يذكر اسم الفاكهة يقوم المشاركون الذين يحملون اسم تلك الفاكهة بتغير مقاعدهم.
  - عندما يقول سلطة فواكه تقوم المجموعة بتغير مقاعدها.
- أثناء عملية تبديل المقاعد يحاول الشخص في وسط الدائرة الفوز بأحد المقاعد ليجلس عليه.
- يقوم من لم يجد مكانا بلعب الدور وهكذا إلى أن ينهي الميسر/ة التمرين.



### ٨,١,٣. هذا أنا ببساطة

- يقف المشاركون في دائرة.
- يتم إعطاء المشاركين أرقام ١، ٢، إلى آخر عدد بناء على عدد المجموعة.
- يكون على أصحاب الأرقام الفردية القيام بمهمة وأصحاب الأرقام الزوجية القيام بمهمة أخرى كما يلي:
  - تطلب من صاحب رقم ١ (الفردي) الدخول للدائرة والقيام بحركة أو إصدار صوت حسب اختياره.
  - يطلب من صاحب رقم ٢ (الزوجي) أن يدخل الدائرة ويقلد زميله السابق مع بعض التضخيم.
- يستمر التمرين على أن يقوم صاحب الرقم الفردي اللاحق بإصدار صوت وحركة جديدة داخل الدائرة وصاحب الرقم الزوجي الذي يليه يقلده.
- في حال انتهاء كافة أصحاب الأرقام الفردية وتقليدهم من قبل الأرقام الزوجية يتم تغيير الأدوار بحيث يبدأ أصحاب الأرقام الزوجية بإصدار صوت وحركة وتقليدهم من قبل ذوي الأرقام الفردية.

### ٨,١,٤. هذا أنا ببساطة إلى أقصى تضخيم

- تقف المجموعة في دائرة.
- يبدأ احد أفراد المجموعة بإصدار صوت مسموع.
- يقوم المشارك/ة الذي يليه بإعادة الصوت مع تضخيم، ومن ثم الذي يليه مع تضخيم أكثر إلى أن نصل إلى المشارك/ة الأخير.
- يتكرر التمرين بحيث يأخذ كل فرد دوره في البدء بالصوت الذي يريد.
- يطلب من المشاركين محاولة السرعة في التضخيم والتواصل بين الأصوات.
- يستمر التمرين بالتتابع في الدائرة إلى أن يشارك جميع المشاركين فيه.

### ٥,١,٨. تمارين الانتقال من الاحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط والبدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ... أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,٨. التركيز

### ١,٢,٨. تنفيذ المهمة السابقة: الرسائل

الطلب ممن يحب أن يشارك المجموعة دون ضغط على أحد، مع ضرورة فتح نقاش لما يتم طرحة من قبل المشاركين.

### ٢,٢,٨. تمرير غرض متخيل في الفراغ

- تجلس المجموعة بما فيها الميسر/ة في دائرة مع الشروع بالشرح عن عالم الخيال.
- سندخل الآن لعالم الخيال هل منا من يعرف ماذا نعني بعالم الخيال.
- اعط المشاركين الوقت للتفكير والإجابة. لا تتدخل. اعط المجال للمشاركين للتعبير عن اعتقاداتهم.
- الأخذ بعين الاعتبار قدرة المشاركين على القيام بذلك لما يلعبه التلفاز مثلا في حياتهم اليومية أو القصص ودورها في توسيع خيالهم. تأكد بان الكل قد شارك.
- يقوم الميسر/ة بالتلخيص، ويعلن عن الدخول لعالم الخيال.



- عالم الخيال ليس ببعيد عن عالمنا الحقيقي ولكن يتكون من أشياء غير ملموسة وهائمة، ولكن هذه الأشياء بخيالنا نستطيع أن نلمسها ونحسها ونتعرف على مكوناتها.
- يتخيل الميسر/ة غرضا محددا بين يديه.. (كرة مثلا) ويبدأ بالتفاعل معها حيث يتعرف على جميع صفاتها من حيث الملمس والوزن والحجم واللون والرائحة فترة من الزمن.
- يمرر الميسر/ة الكرة المتخيلة إلى المشارك/ة الذي عن يمينه.
- يباشر المشارك/ة بالتفاعل مع تلك الكرة ويحاول أيضا أن يتعرف على صفاتها المختلفة على أن يحافظ على الشكل والحجم، ومن ثم يمررها إلى زميله الذي عن يمينه.
- يستمر التمرين بهذا الشكل إلى أن يشارك جميع المشاركين فيه.
- يمرر الميسر/ة غرضا آخر متخيلا كما في المرة الأولى.. ويحاول جميع المشاركين التعرف عليه وعلى صفاته.
- قد يمرر الميسر/ة ما بين (٣-٥) أغراض في ذلك التمرين.

### ٣,٢,٨. السير في الفراغ والتعرف على الأغراض المتخيلة

اطلب من المجموعة السير في الغرفة كما لو أنهم يسيرون في الفضاء الخارجي أو على سطح القمر وتخيل هذا الفراغ مليء بالأغراض المتطايرة.

**إرشادات الميسر/ة أثناء التمرين:**

أنت تسير في الفراغ.. الفراغ من حولك مليء بالأغراض المتطايرة.. منها ما تعرفه ومنها ما تراه للمرة الأولى.. أنت تسير في الفراغ وتنظر حولك.. انظر إلى تلك الأغراض.. فجأة تلتقط أحدها.. إنها زهرة.. المسها تعرف عليها.. شم رائحتها.. تعرف على وزنها.. العب بها قليلا.. تخلص منها.. واستمر في سيرك دون أي اتصال مع زملائك..

في هذا التمرين يقترح الميسر/ة على المشاركين التقاط من (٤-٥) أغراض على الأقل في الفراغ والتعرف عليها. (زهرة، أو حذاء، أو عصا، أو كتاب، أو برتقالة، أو فأر، أو قطة.. الخ).

**ملاحظة:**

- يجب التنويه بشكل دائم إلى ضرورة الصمت والهدوء.

**٨,٢,٤. التقط غرضا في الفراغ تحبه كثيرا**

**إرشادات الميسر/ة أثناء التمرين:**

أنت تسير في الفراغ . . تشاهد بعض الأغراض من حولك . . بعض هذه الأغراض لا تحبها، وبعضها تحبها . . التقط أحد الأغراض التي تحبها وتعرّف عليه . . تعرّف على جميع صفاته باستخدام حواسك . . هذا الغرض ترغب في أن تهديه إلى أحد زملائك المقربين . . فكر من يكون ذلك الزميل . . استمر في سيرك . . بعد أن تعرفت عليه . . قف . . اعط هذا الغرض إلى صديقك الذي تتخيله أمامك وحافظ على ثبات جسدك (Freeze) كما وأنك تلتقط صورة (فوتوغرافية) أثناء تسليمك ذلك الغرض إلى زميلك . . استمر في سيرك . . ابحث عن غرض آخر تحبه وتريد أن تهديه إلى زميل آخر . .

يستمر التمرين بهذا الشكل عدة دقائق.

## ٨,٣. إنهاء

تقف المجموعة في دائرة ويقوم الميسر/ة بإجمال ما تم عمله في الجلسة. ويشارك المشاركين بمشاعرهم وأفكارهم ويسألهم عن طبيعة المشاعر التي مررنا بها و مشاعرنا في الحياة اليومية ثم الغناء بشكل جماعي.

**المهمة القادمة:**

كتابة رسالة إلى شخص أحبه حالياً (أب، صديق . . الخ) اكتب له أسباب حبك له، مع التنويه بأنه ليس من الضروري أن اكتب اسم هذا الشخص أو أسلمها له إذا كنت لا أريد ذلك، و إحضارها في اللقاء القادم.



# الورشة التاسعة

## ٩ التعامل مع الخوف

- الهدف من الورشة : أن نتوصل إلى إيجاد وسائل إيجابية للتعامل مع الخوف.
- المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح
- الوقت المطلوب : ساعة ونصف
- الاحتياجات : ألوان، أوراق، موسيقى، مسجل، صندوق ورقي أو كرتوني صغير، لوح أو أوراق كبيرة.

## ٩,١. الإحماء

**٩,١,١. لعبة شعبية تنفذ من قبل ثلاثة مشاركين**

**٩,١,٢. تنفيذ المهمة السابقة**

**٩,١,٣. السير في القاعة والتحية بطرق مختلفة**

يطلب الميسر/ة من المجموعة أن تسير في القاعة في جميع الاتجاهات . .

يتم التمرين بهدوء تام مع المحافظة على التنفس أثناء ذلك . . يقود الميسر/ة التمرين من خلال بعض الإرشادات الجانبية.

**إرشادات الميسر/ة أثناء التمرين:**

امش في الاتجاهات كافة. . حافظ على التنفس أثناء المشي. . أنت الآن تسير. . عندما تلتقي نظراتك بنظرات زميل آخر تقول له: مرحبا، من خلال هز الرأس للأسفل وتستمر في السير. (وقفة)

بعد فترة قصيرة: عندما تلتقي نظراتك بنظرات زميل آخر تقول له: مرحبا، من خلال غمزة هز الرأس للأعلى مع تحريك الكتف اليمنى إلى أعلى وتستمر في السير. (وقفة)

بعد فترة قصيرة: عندما تلتقي نظراتك بنظرات زميل آخر تقول له: مرحبا، وذلك بتلامس بالكتف اليمنى وكلمة "مرحبا" والاستمرار في السير. (وقفة)

بعد فترة قصيرة: عندما تلتقي نظراتك بنظرات مشارك/ة آخر تقول له: مرحبا، وذلك بتلامس أسفل الرجل اليمنى وكلمة "مرحبا" والاستمرار في السير. (وقفة)

بعد فترة قصيرة: عندما تلتقي نظراتك بنظرات مشارك/ة آخر تقول له: مرحبا، وذلك بالمصافحة باليد اليمنى. . ومن ثم باليد اليسرى وكلمة مرحبا بصفق اليدين بصوت خافت ثم كلمة مرحبا بصوت عال، مع صفق اليدين. . الخ.

### ٤,١,٩. مرحبا.. أنا اسمي... وأحب...

يستمر المشاركون في السير في القاعة وعندما يلتقي زميلان يذكر كل منهما للآخر اسمه وشيئا يحبه. يحاول كل مشارك/ة أن يلتقي جميع أفراد المجموعة أثناء التمرين.

### ٥,١,٩. مرحبا.. أنا اسمي... ولا أحب...

يستمر المشاركون في السير في القاعة وعندما يلتقي زميلان يذكر كل منهما للآخر اسمه وشيئا لا يحبه. يحاول كل مشارك/ة أن يلتقي جميع أفراد المجموعة أثناء التمرين.



### ٦,١,٩. تمارين الانتقال من الاحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط واليده بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ٥ ٥ ٥ أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,٩. التركيز

### ١,٢,٩. استكشاف المشاعر، تعابير الوجه

- يساعد الميسر/ة المشاركين على تحديد بعض هذه المشاعر من خلال كتابتها على السبورة أو على ورقة كبيرة، مع العمل على التفريق بين الشعور والسلوك على سبيل المثال: كيف يكون مظهري عندما أكون:

- حزينا- غاضبا - متألما - غير راض - أشعر بخيبة أمل - قلقا - سعيدا - فرحا - مهانا - مشتاقا - غير مبال - أشعر باليأس - فخورا بذاتي - شاعرا بالملل - شاعرا بالأمان - راضيا - فخورا

**ملاحظة:**

- من الممكن إضافة مشاعر أخرى تلائم المشاركين.
- بعد أن يتم عرض المشاعر المختلفة، يقوم الميسر/ة بكتابة كل حالة على قصاصة ورق صغيرة.
- يقوم المشاركون بسحب إحدى هذه القصاصات من يد الميسر/ة أو من صندوق صغير أعد خصيصا لهذا الغرض.

- نعطي لكل مشارك/ة وقتا كافيا من أجل التدرب على الوجه الذي سيعبر به عن الشعور المُدون في تلك الورقة.
- يتم فتح نقاش مع المشاركين حول المشاعر التي تعبرها
- مدى وجودها في حياتهم اليومية
- كيف يتصرفون حيالها . . .

### ٢,٢,٩. الخبرات

**ملاحظة للميسر/ة:**

- يجب أن نميز وبشكل واضح بين الحدث والمشاعر المرافقة. فالمشاعر المرافقة لأي حدث (حتى لو كنا نرفض هذا الحدث) هي شرعية وطبيعية بغض النظر عن شكلها وحدتها وبغض النظر عن قبولنا الشخصي لها وتوافقها مع معتقداتنا وأفكارنا أم لا.

- مثال: **الشعور بالخوف عند مشاهدة جنود إسرائيليين مدججين بالسلاح في شوارعنا.**

الحدث: وجود الجنود بالشوارع. غير شرعي وغير طبيعي.

المشاعر: الخوف.

- قد يتنافى الشعور بالخوف من الجنود مع مبادئنا ولكن نكران هذه المشاعر لا ينفي وجودها ولا يساعدنا على التخلص منها. لذا علينا أن نعطي شرعية لأطفالنا للحديث عن خوفهم لمساعدتهم على التخلص منه وبالتالي مساعدتهم على تطوير وسائل مقاومة تساعدهم على الاتزان. وهذا بدوره ينطبق على كل المشاعر الناتجة عن أحداث
- صادمة كالفقدان والخسارة . . .
- يطلب الميسر/ة من المشاركين الحديث عن تجارب وأحداث مرت في حياتهم اليومية أو تعرضوا لها ومشاركة زملائهم بهذه التجارب وكيف كانت ردود فعلهم واستجاباتهم لها من خلال الأسئلة التالية:
  - من ماذا تخاف؟



- أين تشعر بالخوف في جسدك؟
- ماذا تستطيع أن تفعل عندما تتعرض لما يشعرك بالخوف؟
- ماذا تفعل لحماية نفسك؟

خلال ذلك يقوم الميسر/ة بمساعدة المشاركين بكتابة الإجابات في الجدول التالي:

| مصادر الخوف | أين أحس بالخوف في جسدي | كيف أتعامل حيال الخوف |
|---|---|---|
| | | |

ملاحظة: إعطاء المشاركين الوقت الكافي من أجل إجابتهم على الأسئلة السابقة.

مثال:

القط: عند رمينا للقمامة لا يقصد القط مهاجمتنا ولكن خوفه منا جعله يقفز مما يشعرنا بأنه يهاجمنا وبالإمكان التخلص من ذلك إذا أصدرنا بعض الأصوات قبل رمينا للقمامة مما يجعل القط ينسحب بهدوء قبل وصولنا.

أمثلة أخرى لكيفية التعامل حيال الخوف:

ممارسة الرياضة

مساعدة الأهل و الأصدقاء،

التفريق بين الحقيقة والخيال،

اللعب مع الأصدقاء،

الاستمتاع في إنجاز المهمات اليومية،

الحديث مع شخص نثق به،

شرعية الخوف،

التفكير في أشياء تمدنا بالسعادة،

قضاء وقت مع أشخاص نعزهم. . الخ

**ملاحظة:**

- نطلب من المجموعة أن تحتفظ بهذه القائمة كونها الطرق التي نعتمد عليها في حياتنا اليومية والتي من خلالها نستطيع تحويل المشاعر السلبية إلى إيجابية.
- يطلب الميسر/ة من المشاركين التنفس بعمق.
- الخوف شيء مبرر وطبيعي ويحق لكل منا أن يشعر بالخوف.
- للخوف دور في الحفاظ على حياتنا.

### ٣,٩. إنهاء

#### ١,٣,٩. صورة تعبّر عن موضوع (Sport Theatre)

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعتين.
- تطبق كل مجموعة اللعبة على انفراد.
- تقوم المجموعة الأولى بتشكيل صورة جماعية مع "فريز" تعبر عن موضوع محدد يقترحه عليها الميسر/ة سرا. (حفل زفاف، أو حفل تخريج، أو في انتظار شخصية مهمة، أو مجموعة جائعة، أو مجموعة تائهة في الصحراء.. الخ)
- على المجموعة الثانية أن تتعرف على موضوع تلك الصورة.
- تبديل بين المجموعتين.
- العودة في مجموعة و يجمل الميسر/ة ما تم عملة في اللقاء وإصدار صوت مشترك.

**المهمة القادمة:**

ارسم رسما ما يشعرك بالأمان.



## الورشة العاشرة

### ١٠ التعامل مع الخوف

? الهدف من الورشة : تحديد الخوف والتعامل معه.

المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح

الوقت المطلوب : ساعة ونصف

الاحتياجات : موسيقى، جدول كيفية التعامل مع الخوف من الجلسة السابقة، كرات صغيرة عدد (٢)

### ١,١٠. الإحماء

#### ١,١,١٠. لعبة شعبية

يقود اللعبة ثلاثة من المشاركين حسب الاتفاق في السابق

#### ٢,١,١٠. لعبة السكون

- يتطوع أحد المشاركين ليكون الصياد.
- يتم تحديد المنطقة المخصصة للحركة من قبل الميسر/ة.
- بإشارة من الميسر/ة يبدأ الصياد بمطاردة المشاركين في القاعة
- المشارك/ة الذي يتم اصطياده يصبح هو الصياد، يمكن لأي مشارك/ة أن يفلت من قبضة الصياد، إذا توقف وقال كلمة (سكون) بصوت عال محافظاً على قدمين مفتوحتين
- يتحرر المشارك/ة من حالة السكون إذا مر أحد أفراد المجموعة ولامسه

- تنتهي اللعبة إذا تمكن الصياد من إبقاء أفراد المجموعة كافة في حالة سكون أو إنهائها من قبل الميسر.

**ملاحظة:**

- في حال كبر عدد المجموعة يمكن أن يكون هناك أكثر من صياد في نفس اللعبة ويتوجب على الميسر/ة التذكير الدائم بقوانين اللعبة، وعدم الإيذاء والفوضى.

### ١٠,١,٣. الكرات الخطرة

- اطلب من المشاركين الجلوس على شكل دائرة.
- ضع الكرات على التوالي كل واحدة أمام أحد المشاركين المتقابلين.
- اطلب من كل مشارك/ة تمرير الكرة إلى اليسار أو اليمين نحو زميله محاولا اللحاق بالكرة الأخرى. الهدف هو جعل الكرتين تلتقيان أمام شخص ما من المشاركين.
- المطلوب من كل مشارك التخلص من الكرة و عدم السماح لها بالالتقاء أمامه.
- يقوم الميسر/ة بتسجيل أسماء من التقت الكرات أمامهم.
- يقوم الميسر/ة بانهاء النشاط في الوقت الذي يراه مناسبا.
- يعلن الميسر/ة كم مرة التقت الكرات و أمام من.

### ١٠,١,٤. ستي الختيارة

- يتم تقسيم المجموعة الكبيرة إلى مجموعتين صغيرتين.
- يطلب من كل مجموعة أن تقف في طرف من القاعة.
- يتم اختيار أحد المشاركين كمدافع.
- يطلب من المدافع أن تكون حركته فقط من خلال الزحف.
- يعطى المدافع جريدة لاستخدامها في الدفاع.



- يتم تحديد المسافة التي لا يمكن أن يتجاوزها المدافع.
- تكون المجموعة دائما خلف المدافع ويجب أن لا يتجاوزوه.
- يقف المدافع أمام مجموعة وفي مواجهة المجموعة الأخرى.
- يطلب من المدافع أن يحمي مجموعته من المجموعة الأخرى.
- يطلب من المجموعة الثانية التي في مواجهة المدافع محاولة اكتساب عناصر من المجموعة الأخرى من خلال اللمس.
- أي شخص يتم لمسه من قبل المجموعة الأخرى ينتقل إلى المجموعة المواجهة.
- أي شخص يتم ضربة بالجريدة من المدافع ينتقل إلى مجموعة المدافع.

**ملاحظة:**

- ينتهي النشاط في حال تجمع المجموعة كلها في جهة واحدة أو في حال طلب الميسر/ة ذلك.
- يطلب من كل المشاركين الالتزام بالتعليمات وعدم استخدام القوة.
- بالإمكان أن يتم فرز مراقبين من قبل المشاركين من اجل تجنب الفوضى.
- يفضل أن يتم وضع أغنية فيروز (يا ستي يا ختيارة)

### ١٠,١,٥. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط واليدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ه ه ه أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,١٠. التركيز

### ١,٢,١٠. تنفيذ المهمة

تجمع الرسومات ونطلب ممن يحب أن يشارك المجموعة بعرضها.

**ملاحظة:**

- من الضرورة أن يتم تشجيع الأطفال على الرسم للتعبير عن المشاعر الداخلية لما لها من فائدة في تخفيف الضغط، كون الرسم إحدى وسائل التكيف.

### ٢,٢,١٠. حيوان مفترس يطارد المجموعة

- يتطوع أحد أفراد المجموعة ليلعب دور الحيوان المفترس.
- يطارد الحيوان أفراد المجموعة في الغابة بحركة وصوت.
- يحاول كل مشارك/ة أثناء ذلك بطريقته الخاصة الإفلات من قبضة هذا الحيوان، لكن الحيوان يحاول اقتناص أعضاء من جسد كل مشارك.
- يدافع المشارك/ة عن ذاته باستخدام إمكانيات الجسد والصوت لحماية جسده.
- يشارك عدة مشاركين بلعب دور الحيوان المفترس.
- يقود الميسر/ة التمرين من خلال تذكير الحيوان والمشاركين بضرورة الابتعاد عن العنف.
- إمكانيات إضافية: يمكن أن يلاحق أكثر من حيوان واحد المجموعة.

**ملاحظات للميسر/ة:**

- إذا كانت الغرفة التي يتم فيها التدريب غير كافية لحركة جميع المشاركين تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعتين متساويتين، وتقوم كل مجموعة بتطبيق التمرين على انفراد



بينما تراقب المجموعة الأخرى سير التمرين.

- يطلب الميسر/ة من المشاركين تطبيق التمرين ببطء خاصة أثناء التحرك في القاعة.

**فتح النقاش:**

كيف شعرنا و الحيوان يقترب و ما هي الأدوات التي استخدمناها للدفاع عن أنفسنا؟

لو ربطنا بين الحياة اليومية و التمرين هل نستخدم نفس الأدوات، أم هنالك وسائل أخرى يمكن استخدامها؟

تحدث عن طرق ووسائل التعامل مع الخوف بالعودة إلى جدول التعامل حيال الخوف من الجلسة السابقة (ابحث عن الراحة، استرخي، اعرف كيف تحمي نفسك، لا تخاطر، مارس الأنشطة اليومية).

### ٣,٢,١٠. صورة ثابتة تعبّر عن الخوف

**١) الجزء الأول: تشكيل الصورة**

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات صغيرة من (٦-٧) مشاركين.
- تتدرب كل مجموعة على انفراد على صورة جماعية تعبر عن الخوف.
- يدخل المشاركون إلى منطقة التمثيل الواحد تلو الآخر لتشكيل تلك الصورة الجماعية.
- بعد أن شكلت المجموعة تلك الصورة تحافظ المجموعة على (فريز).

**٢) الجزء الثاني: الصورة التي تتكلم**

- بإشارة من الميسر/ة يبدأ كل مشارك/ة في تلك الصورة بالتعبير عن شعوره بجملة واحدة قصيرة وبالتتابع.

### ٣,١٠. إنهاء

تقف المجموعة في دائرة ويجمل الميسر/ة ما تم عملة في اللقاء ثم تتحرك المجموعة من خلال المشي، ومن ثم نعكس اتجاه المشي للدائرة عدة مرات، ومن ثم تقف المجموعة والأعين ببعضها (مع موسيقى).

**المهمة القادمة:**

لا يتم إعطاء مهمة



# الورشة الحادية عشرة

## ١١ أنا وحلمي

- ? الهدف من الورشة : التعبير عن الأفكار التي تراودنا وتستحوذ علينا، التعبير عن الأحلام والمشاعر، و الاسترخاء.
- المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح
- الوقت المطلوب : ساعة ونصف
- الاحتياجات : كاسيت موسيقى، مسجل، قطع أسفنجية. جدول كيفية التعامل مع الخوف من الجلسة التاسعة.

### ١,١١. الإحماء

#### ١,١,١١. تمرير حركة وصوت في دائرة

- تقف المجموعة في دائرة.
- يبادر أحد المشاركين بنقل حركة إلى زميله عن يمينه، بينما يقوم الآخر أيضا بنقل تلك الحركة إلى زميله عن يمينه قد تكون الحركة بالراس أو أي جزء من الجسم..
- يستمر تمرير الحركة بالتتابع في الدائرة إلى أن يصل الدور لآخر مشارك.
- بعدها، يطلب الميسر/ة من مشارك/ة آخر تمرير حركة جديدة في الدائرة بالتتابع، وهكذا إلى آخر مشارك.

### ٢,١,١١. اليرقة

- يقوم الميسر/ة بالطلب من كل مشارك/ة بأخذ قطعة أسفنجية.
- يقوم الميسر/ة بشرح معنى اليرقة للمشاركين.
- الطلب من المشاركين النوم على الأرض بشكل مريح، مع وضع القطعة الأسفنجية تحت الرقبة في حالة النوم.
- تطلب من المشاركين إغلاق العيون والبدء بالتنفس الصحيح (شهيق وزفير) كما سبق وتعلمنا ويعيد الميسر/ة ذلك أكثر من مرة لحين وصول المشاركين إلى التنفس باسترخاء.
- بعد التأكد من أن كل مشارك/ة قد أغلق عينية ومارس التنفس الصحيح تطلق موسيقى خفيفة لا تكاد تسمع.
- يأخذ الميسر/ة بالحديث وبصوت مسموع لجميع المشاركين مع احتفاظه بالتنقل بين المجموعة دون إزعاجهم أو الاصطدام بهم، والإيحاء للمجموعة بأن يتخيلوا أنفسهم يرقات، وهذه اليرقات بدأت بالحركة داخل غلافها وهي تتهيأ لكي تنطلق مع التأكيد الدائم من الميسر/ة بعدم التسرع وإعطاء فرصة كافية لليرقة بأن تكبر بشكل طبيعي قبل أن تتحول إلى فراشة قادرة على الطيران.
- يقوم الميسر/ة بحث المشاركين على الطيران التدريجي.
- يطلب الميسر/ة من أحد الأشخاص أن يقوم بقيادة السرب (بالإمكان الطلب من أكثر من شخص)
- بعد الإنهاء يطلب الميسر/ة من المشاركين العودة في دائرة ووصف التجربة.

**ملاحظة:**

- يفضل رفع الموسيقى عند بداية الحركة والطيران.



### ٢,١١. التركيز

**(مع موسيقى)**

#### ١,٢,١١. ما هو أول شيء تقع عليه عيناك في الصباح؟

**يسأل الميسر/ة المشاركين**

**تذكروا:**

- ما هو أول شيء وقعت عليه أعينكم في الصباح؟
- هل ترون نفس الشيء كل صباح؟
- هل حدث أن شعر أحدكم بالمفاجأة لرؤية شيء لم يتوقعه في صباح يوم ما؟
- يطلب الميسر/ة من المشاركين الإجابة على الأسئلة دون ضغط.

**ملاحظة:**

- من الضروري أن ينتبه الميسر/ة إلى ما يجرى من حديث أو تعبيرات لدى المشاركين وإعطائها الأهمية اللازمة.

#### ٢,٢,١١. ما هو أول شيء يقع عليه نظرك؟

- يطلب الميسر/ة من المشاركين الجلوس على الكراسي في الدائرة ومتابعة تعليمات الميسر.

**الميسر/ة:**

ارتاحوا في مقاعدكم..

دققوا النظر في زملائكم الجالسين أمامكم.. (وقفة)

الآن أغلقوا أعينكم..

- حافظوا على أعين مغلقة . . حافظوا على التنفس والاسترخاء على مقاعدكم. (وقفة)
- الآن افتحوا أعينكم . .
- ما هو أول شيء طالعته أعينكم؟

**ملاحظة :**

- من الضروري أن ينتبه الميسر/ة إلى ما يجرى من حديث أو تعبيرات لدى المشاركين وإعطائها الأهمية اللازمة.

### ٣,٢,١١. أرح رأسك على كتف الجالس إلى جوارك

**الميسر/ة :**

لينظر كل منكم إلى زميله الجالس عن يمينه . . (وقفة)

الآن أغلقوا أعينكم . . (وقفة) وليضع كل منكم رأسه على كتف زميله الجالس عن يمينه بما يحقق له الراحة . . (وقفة) افعلوا ذلك كيفما يريحكم . . لا تسرعوا . . لا تفتحوا أعينكم . . استرخوا و حافظوا على التنفس . . (وقفة)

الآن افتحوا أعينكم وحافظوا على رؤوسكم مستلقية على أكتاف زملائكم . .

كيف تشعرون؟

**ملاحظة :**

- من الضروري أن ينتبه الميسر/ة إلى ما يجرى من حديث أو تعبيرات لدى المشاركين وإعطائها الأهمية اللازمة.

### ٤,٢,١١. حاول أن تتذكر حلمك



**الميسر/ة :**

- أغلقوا أعينكم وتخيلوا أنكم نائمون . . (وقفة)
- عندما ننام فإننا نحلم بشيء ما . . . (وقفة)
- تذكروا جانبا من أحلامكم . . . (وقفة)
- بم تحلم عادة . . ؟ (وقفة)
- بم حلمت البارحة . . . ؟ (وقفة)
- حاول أن تتذكر بم حلمت البارحة . . . ؟ (وقفة طويلة)

### ٥,٢,١١. احك لنا حلمك

- يسأل الميسر/ة المشاركين إذا كان لديهم الاستعداد للحديث عن أحلامهم.
- تعطى الفرصة لأي مشارك/ة يريد أن يتكلم متى شاء عن حلمه.
- يجب احترام حق المشاركين الذين لا يرغبون في الحديث عن أحلامهم.
- عندما ينتهي كل مشارك/ة من سرد حلمه يسأل الميسر/ة:
  - بماذا يذكرك هذا الحلم بالذات . . ؟
  - أي إحساس يعطيك . . . ؟
  - هل يتكرر هذا الحلم؟

**ملاحظة :**

- قد تتولد ردود أفعال بشكل تلقائي لدى المشاركين، لكن يجب ألا يسمح لهم بالحديث في آن واحد وحثهم على مراعاة قواعد الحوار، أو استخدام ضابط الحديث وهو عبارة

عن شيء متفق عليه يجب التقاطه عن الأرض قبل البدء بالحديث.

إعطاء مساحة واسعة للأحلام و الحديث عنها.

**يلخص الميسر / ة التمرين قائلا:**

إن الأحلام جزء من حياتنا اليومية و هي طبيعية في كل الأحوال... كما أن كل منا يعيش الأحلام و الكوابيس... هنالك تشابه واختلاف في أحلامكم.

هنالك ضرورة لمشاركة أحلامي مع الآخرين باطلاعهم عليها لأشعر بأنني طبيعي...

**نقاش**

- من الضروري أن يسأل الميسر / ة المشاركين ماذا نستطيع أن نعمل من أجل تحويل المشاعر السيئة إلى مشاعر ايجابية.
- في حال عدم قدرة المشاركين على الإجابة يجب تذكيرهم بالوسائل التالية:

(استخدام الجدول الخاص بكيفية التعامل مع الخوف)

- ممارسة الرياضة
- مساعدة الأهل و الأصدقاء
- التفريق بين الحقيقة والخيال
- اللعب مع الأصدقاء
- الاستمتاع في انجاز المهمات اليومية
- الحديث مع شخص نثق به
- شرعية الخوف
- التفكير في أشياء تمدنا بالسعادة
- قضاء وقت مع أشخاص نعزهم.



### ٣,١١. إنهاء

نلتئم في دائرة و يجمل الميسر / ة ما تم عملة خلال الورشة وتغلق اللقاء بقول أول كلمة تخطر ببالنا، بالتتابع.

**المهمة القادمة:**

لا يوجد مهمة.

# الورشة الثانية عشرة

## ١٢ أصوات مخيفة

| | | |
|---|---|---|
| ؟ الهدف من الورشة | : | التعامل مع مثيرات مخيفة. التعبير الجسدي عن الأصوات المخيفة والتعامل معها. |
| المؤشرات | : | الثقة و اللعب والتسامح |
| الوقت المطلوب | : | ساعة ونصف |
| الاحتياجات | : | أقنعة، ورقة العمل بعدد المشاركين، أقلام، بطاقات مكتوب عليها: حب، سعادة، غضب، حزن وخوف (بطاقة لكل مشارك) |

**ملاحظة للميسر/ة:**

هذه الورشة مرتبطة بالورش رقم ١٣ ورقم ١٤ لذا يجب الاحتفاظ بإنتاج المشاركين لاستخدامه لاحقا.

### ١,١٢. الإحماء

#### ١,١,١٢. لعبة شعبية يقودها بعض الأطفال حسب الاتفاق

#### ٢,١,١٢. تمرير صفقة يد في دائرة

- تقف المجموعة أو تجلس بشكل دائري بما فيها الميسر.
- يقوم أحد المشاركين بالاستدارة إلى اليمين و يصفق يده صفقة واحدة.

- يستدير "ب" و يمرر الصفقة لزميله الآخر الذي عن يمينه في الدائرة.
- يستمر تمرير الصفقة بشكل تتابعي ووتيرة أسرع مع إمكانية تمرير الصفقة باتجاهين في الدائرة.
- في المرحلة التالية يتم تمرير صفقتين بدلا من صفقة واحدة.

### ١٢,١,٣. مجموعات ١، ٢، ٣

- يتم توزيع الأرقام ١، ٢، ٣، على المشاركين.
- على كل مشارك/ة العد في الدائرة ١، ٢، ٣، بالتتابع ويتسارع.
- من يخطئ في رقمه يجلس داخل الدائرة.
- في حال خروج مشارك/ة يكون على المشارك/ة التالي اخذ رقمه.
- في المرحلة التالية: يتم تبديل الأرقام بأصوات وحركات.
- يبدأ المشاركون القيام بتلك الحركات والأصوات بالتتابع في الدائرة بدلا من الأرقام.
- المشارك/ة الذي يخطئ أو يتردد يجلس على الأرض إلى ان يفوز أحد أفرادها.

### ١٢,١,٤. الأقنعة

- إحضار الأقنعة و توزيعها على المشاركين.
- نطلب من المشاركين لبس الأقنعة
- نطلب من المشاركين التحرك في القاعة و إصدار الأصوات التي يريدون.
- بعد فترة من الزمن نطلب من المشاركين إزالة الأقنعة
- نوزع عليهم بطاقات مكتوب عليها بعض المشاعر حزن، خوف، غضب، سعادة، حب، . . . الخ.
- بعدها نطلب من المشاركين ان يمثل كل منهم الشعور الذي في البطاقة.
- فتح النقاش حول كيف كان شعوري حينما قرأت الشعور في الورقة و كيف شعرت عندما قمت بتمثيل الشعور. .



### ١٢,١,٥. تمارين الانتقال من الاحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط واليده بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين ان يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ه ه ه أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين ان يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ١٢,٢. التركيز

### ١٢,٢,١. إلى ماذا تستمع المجموعة؟

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات من ٣ إلى ٤ مشاركين.
- تتفق كل مجموعة فيما بينها على صوت محدد ستصغي إليه.
- تصعد المجموعة الأولى إلى منطقة التمثيل لتقف مقابل الجمهور.

**الميسر/ة للمجموعة التي على المنصة:**

انتم تستمعون إلى صوت محدد، استمعوا إلى ذلك الصوت جيدا. . (وقفة) فقط استمعوا إلى ذلك الصوت... (وقفة) كل واحد وحده جالس في بيته ويستمع إلى ذلك الصوت المشترك... (وقفة) لا تتحدث مع زميلك أنت وحدك تستمع إلى ذلك الصوت. . (وقفة) ابقوا كما انتم. . . (وقفة) شكرا يمكنكم الاسترخاء.

**المهمة للميسر/ة للجمهور:**

ماذا شاهدتم؟ إلى ماذا كانوا ينصتون؟ كيف عرفتم ذلك؟ أين شاهدتم ذلك بأجسادهم؟

**ملاحظة:**

- كل المجموعات تأخذ فرصتها في التمثيل.

### ٢,٢,١٢. أصوات أخافتني – ورقة عمل

**ملاحظة للميسر/ة:**

- يقوم الميسر/ة بشرح ورقة العمل من خلال تعبئتها بشكل تفصيلي على اللوح.
- يوزع الميسر/ة على المشاركين ورقة العمل.
- يطلب من كل مشارك/ة تعبئة هذا النموذج بشكل منفرد.
- بعد الانتهاء من ورقة العمل يعود المشاركون إلى المجموعة مرة أخرى.

### ٣,٢,١٢. حوار في الدائرة حول الأصوات المخيفة

تجلس المجموعة في دائرة بما فيها الميسر، ويشرف الميسر/ة على حوار بين جميع أفراد المجموعة حول موضوع الأصوات المخيفة ولماذا نخاف منها؟ ويم تذكرنا؟ وتعطى لكل مشارك/ة الفرصة لقراءة ما كتبه في ورقة العمل حول "أصوات أخافتني" ثم يفتح باب الحوار بين أفراد المجموعة بمشاركة الميسر. أثناء ذلك يعمل الميسر/ة على تصنيف الأصوات المخيفة في مجموعات متشابهة من الأصوات.

**ملاحظة:**

- ضرورة أن يتم نقاش ما هي الطرق التي يستطيع من خلالها المشاركون التعامل مع خوفهم.



### ٣,١٢. إنهاء

بعد الانتهاء من التمارين تلتئم الدائرة ويجمل الميسر/ة ما تم عملة خلال الورشة و من ثم صيحة جماعية أو أغنية تتفق عليها المجموعة.

**المهمة القادمة:**

اكتب قصة أو حالة تجاوزت فيها الخوف. قد تكون القصة خيالية أو حقيقية.

# الورشة الثالثة عشرة

## ١٣ من حدث إلى قصة

| | | |
|---|---|---|
| ؟ الهدف من الورشة | : | تطوير حدث محدد إلى قصة. تطوير الخيال و التعاون ومهارات التعبير. |
| المؤشرات | : | الثقة و اللعب والتسامح |
| الوقت المطلوب | : | ساعة ونصف |
| الاحتياجات | : | كرة طائرة من الوزن الخفيف، قطعة معدنية، أوراق، أقلام، وورقة العمل، والقصص التي كتبها المشاركون. |

**ملاحظة:**

- التأكد من وجود القصص التي طلبت.

### ١٣,١. الإحماء

#### ١٣,١,١. لتبقي الكرة في الهواء

- تقف المجموعة في دائرة.
- تبدأ المجموعة بقذف الكرة بين أفرادها مع العد. لعبة كرة الطائرة. . .
- تحاول المجموعة عدم إسقاط الكرة على الأرض وإبقاءها في الهواء لأطول فترة ممكنة.

- في حال سقوط الكرة على الأرض، تبدأ اللعبة من البداية مع العد.

**ملاحظة:**

- في كل مرة يتم سؤال المشاركين عن الرقم المتوقع الوصول إليه قبل سقوط الكرة على الأرض.

### ٢,١,١٣. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط والبدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ه ه ه أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,١٣. التركيز

### ١,٢,١٣. تكون المجموعة في دائرة ويقوم الميسر/ة بمساعدتهم على الدخول لزيارة عالم الخيال مرة أخرى

- في جلسة رقم ٨ إذا ما زلتم تذكرون دخلنا إلى عالم الخيال وهو يختلف عن ما نحن عليه في هذه الغرفة.
- هل منكم من يتذكر كيف كان عالم الخيال؟ اعط فرصة للمشاركين للإجابة. انعش ذاكرتهم بأمثلة (النقط وردة، استنشق رائحتها، تلمسها) بالتمثيل وليس الكلام.
- اعط مساحة للمشاركين بالحديث عن ما تذكروه عن عالم الخيال.



- سوف نذهب إلى عالم الخيال ذلك المكان المسموح لنا فقط الذهاب إليه.

### ٢,٢,١٣. تمرين في الخيال

**١) الجزء الأول:**

- تقف المجموعة بمن فيها الميسر/ة في الدائرة.
- يلتقط الميسر/ة غرضا ما.. (قد يكون كرة، أو زهرة، أو لعبة، أو كتاب، أو عصا... الخ)، يلعب به ويعرّف المجموعة بصفاته بتواصله معه دون النطق بأية كلمة.
- بعد فترة قصيرة من الزمن يمرره للمشارك/ة عن يمينه الذي يحاول أن يتعرف على ذلك الغرض مع المحافظة على صفاته كما استلمه..
- يتفاعل المشارك/ة مع الغرض ويعرف المشاركين على صفاته الجديدة، ويمرره إلى زميله عن يمينه.
- يستمر تمرير الغرض في الفراغ بالتتابع في الدائرة إلى أن يصل ثانية إلى الميسر.

**٢) الجزء الثاني:**

- يلتقط أحد أفراد المجموعة في الدائرة غرضا متخيلا في الفراغ. يلعب به ويعرّف المجموعة على صفاته من خلال تواصله معه.
- بعد فترة قصيرة من الزمن يمرر المشارك/ة الغرض إلى زميله عن يمينه الذي يحاول أن يتعرف على ذلك الغرض مع المحافظة على صفاته.
- أثناء تفاعل المشارك/ة الثاني مع الغرض في الفراغ يبدأ هذا الغرض بالتحول إلى غرض آخر، فيعمل على التعريف به وصفاته من خلال تواصله معه لفترة قصيرة من الزمن، ثم يمرره إلى زميله عن يمينه.
- يستمر تمرير الغرض المتحول بالتتابع في الدائرة إلى أن يوقفه الميسر.
- يطبق التمرين بهدوء تام.

**ملاحظة :**

- يساعد هذا التمرين على التخيل لذا يجب توضيح التمرين جيدا قبل البدء بتطبيقه .

### ٣,٢,١٣. من حدث إلى قصة

**ملاحظة :**

- تستخدم القصص التي أحضرها المشاركين من المهمة السابقة .
- تقسيم المجموعة بمساعدة الميسر/ة إلى مجموعات صغيرة من (٤-٥) مشاركين لكل مجموعة .
- تتم قراءة كل مشارك/ة لقصته على زملائه في المجموعة الصغيرة .
- تطور كل مجموعة من قصصها الشخصية قصة واحدة تجمع قصصهم الشخصية على أن تحتوي على البداية والعقدة والنهاية .
- توزع أوراق عمل وأقلام على كل مجموعة لتباشر على انفراد بتأليف قصتها الجماعية القصيرة المكونة من ثلاثة مراحل رئيسة هي : البداية ، والعقدة والنهاية .
- كل مشهد مسرحي يقسم إلى ثلاثة مشاهد أساسية : البداية ، والعقدة والنهاية . . . وقد يتضمن كل مشهد من تلك المشاهد عددا من الصور أو المشاهد الصغيرة .
- في نهاية الجلسة يقوم الميسر/ة بجمع تلك القصص من المجموعات على أن يقوم بإرجاعها لهم في الورشة القادمة .

**ملاحظة :**

- الهدف من هذه الجلسة هو أن تتعلم كيف تفهم و كيف تتعامل مع وتتغلب على الخوف .



### ٣,١٣. إنهاء

تقف المجموعة في دائرة و يقوم الميسر/ة بإجمال ما تم عمله اليوم ويتم تمرير قطعة معدنية من شخص لآخر مع قول كلمة تخطر بباله .

**ملاحظة :**

- لا يتم إعطاء المشاركين أية مهمة .

# الورشة الرابعة عشرة

## ١٤ من قصة إلى صورة

? الهدف من الورشة : تطوير القصة إلى صور.

الموشرات : الثقة و اللعب والتسامح

الوقت المطلوب : ساعة ونصف

الاحتياجات : أوراق، ألوان، والقصص من اللقاء السابق.

### ١,١٤. الإحماء

#### ١,١,١٤. سباق الخيل

اطلب من المجموعة الجلوس على المقاعد بشكل دائرة، ثم حاول اخذ المجموعة إلى رحلة خيالية مثل أن تقول: "تخيلوا أننا في حلبة لسباق الخيل وكل واحد منا يركب خيلا، ويسمع صوت حوافر الخيل على الأرض".

**تعليمات للميسر/ة:**

- اشرح للمشاركين تسلسل الإحداث المختلفة في سباق الخيل:
- طوال فترة سباق الخيل يصفق الجميع بضرب اليدين على الركب بحيث تتناسب سرعة التصفيق طرديا مع سرعة الخيل، فكلما أسرع الخيل كلما زادت سرعة التصفيق والعكس صحيح.
- عندما يقفز الخيل فوق الحاجز يقف المشاركون عن مقاعدهم ويعاودون الجلوس بعد أن

يحط الخيل على الأرض.

- عندما تمر الخيل في خندق ينحني الجميع على مقاعدهم.
- عندما تمر الخيل بالقرب من مجموعة من المشاهدين قريبين من ملعب السباق يشير الجميع لهم باليد اليمنى ويصرخون بصوت عال (اووووووه) تشجيعا للخيول.
- عندما تميل الخيل بانحناء نحو اليمين، يميل الجمهور نحو اليمين وكذلك اليسار.
- اعط فرصة لكل مشارك/ة أن يقوم بقيادة التمرين.

### ٢,١,١٤. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط والبدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ... أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أقواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,١٤. التركيز

### ١,٢,١٤. شد الحبل

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات زوجية من "أ" و "ب" بحيث يتدرب كل مشاركين على شد حبل بشكل متخيل.
- يقود الميسر/ة هذا الجزء من التمرين بكلمتي "خذ .. اعط"، فعندما يقول "خذ" "أ" على سبيل المثال، يشد في الحبل باتجاهه، وفي هذه الحالة لا تكون هنالك مقاومة



شديدة من المشارك/ة "ب" الذي ينجذب باتجاهه. وعندما يقول "اعط" يحاول "أ" أن لا يقاوم بينما "ب" يبدأ بشد الحبل بقوة في اتجاهه.

- يستمر التمرين بين الأخذ والعطاء مع المحافظة على الحبل في الفراغ بين كل مشاركين.
- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعتين متساويتين تلعبان لعبة شد الحبل بحيث يقوم الميسر/ة بتشجيع المشاركين.

### ٢,٢,١٤. لنرسم لوحات تعبر عن قصتنا

- توزيع أوراق وألوان على المشاركين.
- نطلب من كل مشارك/ة أن يحاول رسم رسمة تعبر عن قصته الشخصية من اللقاء رقم ١٢.
- يقوم الميسر/ة بتذكيرهم بها إذا أمكن.
- نطلب من كل مشارك/ة أن يقوم بعرض رسمته أمام المشاركين.
- يقوم الميسر/ة بتوزيع القصص من اللقاء السابق (١٣) على المجموعات على أن تعود كل مجموعة كما كانت في الجلسة السابقة.
- يقوم الميسر/ة بتوزيع أوراق للرسم وألوان على المجموعات.
- يطلب الميسر/ة من أحد المشاركين في كل مجموعة قراءة القصة الخاصة بالمجموعة.
- يطلب الميسر/ة من كل مجموعة أن تقوم برسم لوحة تعبّر عن كل حدث من أحداث القصة التي قامت بتأليفها (أي ثلاث رسومات على الأقل لكل قصة).

### ٣,٢,١٤. لنقرأ القصة ولنعرض رسوماتنا

- بعد أن انتهت كل مجموعة من رسم عدة لوحات تعبر عن أحداث قصتها تقوم بتعليقها في مكان ما بالقرب منها.
- تبدأ المجموعة بقراءة قصتها أمام جميع المشاركين، بعد أن تم دعوتهم للمكان المخصص لعرض الرسومات.

### ٤,٢,١٤. رواية القصة بدون أيدي

- يقوم مشاركون من كل مجموعة أو جميعهم برواية قصتهم أمام بقية المشاركين، فيلعب بعضهم دور الرواة، بينما يشكل الباقي أيدي هؤلاء الرواة.
- وهذا ينطبق على باقي المجموعات.
- يتم فتح نقاش حول القصص والرسومات التي تم إنتاجها من المشاركين والتركيز على التعبير عن المشاعر والتأكيد على أن هذه المشاعر طبيعية وعلينا تقبلها والتعامل معها.

## ٣,١٤. إنهاء

### ١,٣,١٤. الدائرة النهائية

- يتماسك جميع أفراد المجموعة بالأيدي. .
- يجمل الميسر/ة ما تم عمله اليوم و يعلن الميسر/ة عن انتهاء الورشة ويشكر المشاركين على مجهودهم وتفاعلهم مع الورشة، كما ويفتح المجال أمام جميع المشاركين للتعبير عن مشاعرهم تجاه ما تم اكتسابه من مهارات في ذلك اليوم.

### المهمة للقاء القادم:

جمع مجموعة من الصور ولصقها على ورقة أو كرتون مقوى وكتابة قصة تدور أحداثها حول الصور الملصقة.



# الورشة الخامسة عشرة

## ١٥ التعامل مع الحزن

| | | |
|---|---|---|
| ? | الهدف من الورشة | : التعامل مع حالات الفقدان والانفصال والحزن في حياتنا اليومية. |
| | المؤشرات | : الثقة و اللعب والتسامح |
| | الوقت المطلوب | : ساعة ونصف |
| | الاحتياجات | : أوراق، أقلام، ألوان، معجونة (ملتينة)، كاسيت ومسجل. |

### ١,١٥. الإحماء

#### ١,١,١٥. لعبة شعبية مما احضره المشاركون في بداية العمل

#### ٢,١,١٥. تنفيذ المهمة السابقة

جمع الصور والقصص والاستماع إليها أو إلى بعضها.

#### ٣,١,١٥. تمارين الانتقال من الاحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط واليدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ه ه ه أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,١٥. التركيز

### ١,٢,١٥. تذكر ماذا رأيت وماذا سمعت

- تستلقي المجموعة أو تجلس على الكراسي في دائرة.

**الميسر / ة:**

هيا نغلق أعيننا . . . . . لنحاول ان نتذكر الأشياء التي شاهدناها اليوم. . . . حاول ان تتذكر من هو أول شخص رأيته صباح هذا اليوم. . .؟ تذكر ماذا كانت الوان ملابسه. .؟ من شاهدت أيضا. .؟ تذكر من شاهدت بعده. .؟ هل تكلمتم معا؟ ماذا قال لك؟ ما هي الجملة الأخيرة التي قالها قبل أن تفترقا؟ من شاهدت أيضا. .؟ (وقفة) تذكر الشكل. . . أو اللون. . ، لون الملابس. . . أو الحوار الذي دار بينكما. . . ماذا قال لك قبل أن تفترقا. . . (وقفة) حاول ان تتذكر أيا من الأشخاص الذين قابلتهم اليوم و جلب لك السعادة. . . وايهم لم ترغب في لقائه. . (وقفة) هل شاهدت حيوانات اليوم. . .؟ أي الحيوانات شاهدت. .؟ تذكر شكلها. . ألوانها. . (وقفة) قبل أن تأتي إلى هذه الغرفة من كان آخر شخص قابلته. .؟ أو رأيته. .؟ هل دار بينكما حديث أم لا. . .؟ ما هي الكلمة الأخيرة التي سمعتها قبل دخولك إلى هذه القاعة. .؟ هل تذكرها؟ . . . (وقفة طويلة) افتح عينيك وحاول ان تنطقها كما سمعتها. . لينطق الجميع معا الكلمات أو الجمل التي سمعتموها قبل دخولكم القاعة.

**ملاحظة:**

- من الممكن إضافة موسيقى هادئة إلى التمرين على أن يكون صوت الموسيقى لا يكاد يسمع.



### ٢,٢,١٥. العمل بالملتينة

- يقوم الميسر/ة بتوزيع الملتينة بألوان مختلفة على المشاركين، ويطلب من كل مشارك/ة صناعة شكل حزين.
- لكل مشارك/ة الحرية باختيار ماذا يريد أن يصنع.
- بعد فترة من الزمن يعود الكل إلى المجموعة واضعين أشكالهم أمامهم ليتمكن زملائهم من رؤيتها.
- يطلب من المشاركين الإجابة على الأسئلة التالية خلال عرضهم للأشكال:
  - ما نوع الحزن الذي يعبر عنه الشكل؟
  - كيف يمكن أن نواسيه أو ندعمه؟
  - ماذا عليه أن يفعل ليصبح سعيدا؟
- بعد أن يجيب كل مشارك/ة عن هذه الأسئلة، يشرف الميسر/ة على نقاش مفتوح بين جميع المشاركين. . ويجمع الأفكار والاقتراحات.

**الميسر / ة يسأل كل مشارك:**

ماذا تريد أن تفعل بهذا التمثال كسره؟ رميه؟ إعادة تشكيله؟ أم الاحتفاظ به؟

إذا أردت أن تحتفظ بهذا الشكل، أين تريد أن تحتفظ به؟ هنا في هذه القاعة أم في البيت؟

هل تحبذ أن يكون مرئيا للآخرين؟ أم تريده أن يكون مخفيا عن الأنظار؟

**ملاحظة:**

- تعطى الفرصة لكل مشارك/ة للتعبير عن رغبته دون الضغط على احد.

### ٣,١٥. إنهاء

#### ١,٣,١٥. الدائرة النهائية

يقوم الميسر/ة بإجمال ما تم عمله و يعلن الميسر/ة عن انتهاء الورشة، ويشكر المشاركين على مجهودهم وتفاعلهم مع الورشة، ويفتح المجال أمام المشاركين للتعبير عن مشاعرهم والخبرات المكتسبة في ذلك اليوم. يتماسك جميع أفراد المجموعة بالأيدي.. وإطلاق صيحة أو كلمة بشكل جماعي وبصوت عال.

**المهمة للقاء القادم:**

اكتب قصة تروي فيها عن موقف كنت فيه حزينا و تحتاج لشخص ما يساعدك و ماذا فعلت لتشعر أفضل؟



## الورشة السادسة عشرة

### ١٦ المكان الآمن

| | | |
|---|---|---|
| ? الهدف من الورشة | : | تدريب المشاركين على فهم ضرورة إيجاد مكان آمن في البيئة المحيطة. |
| المؤشرات | : | الثقة و اللعب والتسامح |
| الوقت المطلوب | : | ساعة ونصف |
| الاحتياجات | : | أوراق، أقلام، ألوان. |

### ١,١٦. الإحماء

#### ١,١,١٦. ارسم في الفراغ

- تقف المجموعة في دائرة.
- يطلب الميسر/ة من المشاركين رفع اليد اليمنى إلى أعلى ورسم شكل دائري (O) في الهواء.
- يطلب الميسر/ة إنزال اليد اليمنى ورفع اليد اليسرى إلى أعلى.
- ارسم إشارة إكس (X) في الهواء.
- الآن ارفع اليدين معا إلى أعلى وارسم دائرة باليد اليمنى وإشارة (X) باليد اليسرى في آن واحد.
- قد لا ينجح المشاركون بتاتا في ذلك نظرا لصعوبة التمرين.
- بعدها يطلب الميسر/ة من المشاركين رسم دائرة صغيرة في الهواء باستخدام الرجل اليمنى.

- ثم يطلب أن يكتب كل مشارك/ة اسمه في الهواء بيده اليمنى.

### ٢,١,١٦. قراءة القصة

الطلب من المشاركين قراءة القصص التي أحضروها بناء على المهمة السابقة.

**ملاحظة:**

- على الميسر/ة أن يركز ويعزز وسائل التكيف التي تم الحديث عنها من قبل المشاركين وتعزيز الشعور بالانجاز لديهم.

### ٣,١,١٦. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط والبدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه ه ه ه أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أقواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,١٦. التركيز

### ١,٢,١٦. بيوت مختلفة في محيطنا

- يجلس المشاركون على مقاعدهم في الدائرة ويبدأ الميسر/ة بالعمل على التنفس الصحيح كما تدربنا في لقاءات سابقة، وتدريجيا يطلب منهم إغلاق أعينهم واتباع الإرشادات.



**الميسر/ة:**

تخيل أنك الآن في بيتك.. أخرج رأسك من نافذة غرفة النوم، وانظر خارجا.. ماذا تشاهد..؟ (وقفة) هل تشاهد شارعا أو بيت الجيران..؟ إذا كنت تشاهد بيت الجيران تذكر شكله وألوانه.. (وقفة) انتقل الآن في مخيلتك إلى غرفة أخرى في المنزل...، أخرج رأسك من نافذة الغرفة... ماذا تشاهد..؟ ما هي هذه الأشياء؟ هل تشاهد بيوتا مختلفة.. من يقطن في تلك البيوت؟ هل يشبه أحد هذه البيوت بيتك المستقبلي.. بيت أحلامك؟ انتقل إلى جهة أخرى من المنزل.. انظر من النافذة مجددا... ماذا تشاهد؟ هل تشاهد بيتا آخر... ماذا تشاهد في محيط تلك البيوت؟ هل تشاهد الأشجار؟ أم حديقة عامة.. أم ملعبا.. أم شوارع واسعة.. أم سيارات.. تذكر ما الذي تشاهده..؟ الآن انتقل إلى غرفة أخرى.. انظر من النافذة.. هل ترى بيوتا مختلفة..؟ هل يشبه هذا المنظر بيت أحلامك ومحيطه الذي تتمناه؟ هل يوجد بيت أحلامك في منطقتك؟ أم في بلدتك؟ أم في قريتك؟ (وقفة) حاول أن تتخيل بيت أحلامك المستقبلي.. ماذا يحيط به؟ حاول أن ترسم صورة في مخيلتك لتفاصيل هذا البيت من الخارج والداخل... ألوانه... (وقفة) الآن حاول أن تتوقف عن التفكير.. ارجع إلى هنا.. وافتح عينيك... الآن أنت هنا... فكر في أشكال البيوت المختلفة التي شاهدتها في محيطك أو على شاشة التلفاز أو في المجلات والكتب... تخيل احدها... هل أحد هذه البيوت هو بيت أحلامك...؟

الآن حاول أن ترسم هذا البيت في الهواء..

يقوم المشاركون برسم بيوتهم المتخيلة في الهواء في آن واحد.

### ٢,٢,١٦. حديث مشترك عن بيت الأحلام

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات زوجية "أ" و "ب"
- يجلس كل اثنين مقابل بعضهما بعضا.
- يقوم المشارك/ة الأول بالحديث عن بيت أحلامه فيما يقوم الآخر بالاستماع إليه، مع التركيز على مهارات الإصغاء التي سبق وأن مارستاها.

- عندما يطلب الميسر/ة من المشاركين التبديل يتم تبديل الأدوار.
- يبدأ الثاني بالوصف والأول بالإصغاء.

### ٣,٢,١٦. نرسم بيتا معاً

**الميسر/ة:**

الرسم الذي سنقوم به هو تمرين جماعي. سيقوم كل منكم بمساعدة الآخرين من خلال مساهمته برسم البيوت. كل منكم له تأثير كبير على النتيجة النهائية للرسومات.

- تجلس المجموعة في دائرة..
- يوزع الميسر/ة الأوراق الفارغة على المشاركين ويطلب من كل مشارك/ة أن يكتب اسمه على ورقته.
- ثم يطلب من كل مشارك/ة أن يأخذ من كومة الأقلام التي في وسط الدائرة القلم الذي سيرسم به بيته.

**الميسر/ة:**

الآن سنقوم برسم بيتنا الذي نحلم به.. ليبدأ كل منا برسم هذا البيت...

- بعد فترة قصيرة من الزمن لا تتعدى ٢٠ ثانية، يوقف الميسر/ة التمرين بكلمة "قف" فيتوقف المشاركون عن الرسم.
- يمرر كل مشارك/ة ورقته إلى زميله الذي عن يمينه.
- عندما يقول الميسر/ة "استمر".. يستمر كل مشارك/ة برسم البيت الذي على الورقة التي معه.
- بعد فترة قصيرة من الزمن يقول الميسر/ة "قف" معلنا عن توقف المشاركين عن الرسم.. فيمرر كل مشارك/ة الورقة التي معه إلى المشارك/ة الذي عن يمينه.. وهكذا



يستمر التمرين إلى أن تعود كل ورقة إلى صاحبها الذي كتب اسمه عليها..

- ينظر كل مشارك/ة إلى الرسم النهائي لبيته..

**الميسر/ة:**

الآن انظروا إلى البيت الذي رسمتموه معا... هل تحبونه؟ هل يريد أحد أن يضيف شيئا ما إلى رسمته؟ يمكنكم إذا أحببتم أن تجعلوا بيتكم أكثر جمالا باستخدام الألوان الأخرى التي في وسط الدائرة..

- يأخذ كل مشارك/ة بعض الألوان ويباشر في إنهاء رسمته وإضافة بعض التفاصيل.
- في النهاية يعرض كل مشارك/ة بيته أمام جميع المشاركين. ويتم الاستماع إلى تعارب المشاركين وعلى الميسر/ة أن يشجع المشاركين على الحديث عن مشاعرهم وأن يطلب منهم مثلا:
  - في أي المراحل شعروا بالارتياح؟
  - ما هو إحساسهم وهم يرسمون؟
  - ما هو إحساسهم وهم يوصفون؟
  - هل شعروا بالراحة مع البيت الذي رسم لهم؟

### ٤,٢,١٦. لنبني حارتنا من بيوت أحلامنا

- يجمع الميسر/ة الرسومات من المشاركين ويقسمها إلى ثلاث مجموعات.
- يطلب الميسر/ة من كل مجموعة أن تجتمع حول كرتونة بيضاء كبيرة بحجم ٧٠/ ١٠٠ سم، ويعطي كل مجموعة رسوماتها وتختار كل مجموعة الألوان التي سوف تستخدمها لرسم حارة الأحلام، والصمغ للصق الرسومات على اللوحة الكبيرة.
- تتحاور كل مجموعة فيما بينها، وتقرر معا وبإجماع على الشكل والتصميم.
- بعد أن قام جميع المشاركين بلصق بيوتهم على لوحاتهم المشتركة تباشر كل مجموعة

برسم الأشياء الأخرى التي تحتاجها حارة أحلامهم، من شوارع وإنارة وحدائق ويرك للسباحة.. يتم هذا الأمر في آن واحد بحيث يجلس كل مشارك/ة في أحد أطراف اللوحة الكبيرة ويرسم ما يشاء ويختار الألوان التي يريدها.

- بعد أن ينتهي المشاركون من رسم "حارة الأحلام" يطلب الميسر/ة من كل مجموعة أن تعطي اسما لهذه الحارة فيكتب الاسم في أعلى اللوحة.

### ٥,٢,١٦. عرض البيوت

**الميسر/ة:**

اعرضوا لنا بيتكم...

قولوا لنا قصة عن حارتكم هذه... من يعيش فيها...؟ أين توجد...؟ ما اسمها..؟ لماذا صممت بهذا الشكل؟

يشارك أفراد كل مجموعة برواية قصتهم...

### ٣,١٦. إنهاء

يجمل الميسر/ة ما تم عمله اليوم و يعلن الميسر/ة عن انتهاء اللقاء ويشكر المشاركين على مجهودهم وتفاعلهم مع الورشة، كما ويفتح المجال أمام جميع المشاركين للتعبير عن مشاعرهم تجاه ما تعلموه في ذلك اليوم، ويطلب من كل مشارك/ة قول أول كلمة تخطر بباله.

**المهمة القادمة:**

وصف مكان تشعر فيه بالأمان مع تشجيع الأطفال للحديث عن المكان و ليس الأشخاص.



# الورشة السابعة عشرة

## ١٧ أنا

| | | |
|---|---|---|
| الهدف من الورشة | : | المكان الآمن، مهارات التعامل مع ضغوط متراكمة من الماضي والحاضر. |
| المؤشرات | : | الثقة و اللعب والتسامح |
| الوقت المطلوب | : | ساعة ونصف |
| الاحتياجات | : | أوراق، ألوان، أطواق بلاستيكية. |

### ١,١٧. الإحماء

#### ١,١,١٧. الأفعى المكفوفة

- يتطوع أحد المشاركين ليكون الأفعى الكفيفة.
- تقوم الأفعى الكفيفة بمطاردة المجموعة الكفيفة أيضا بأيدي ممدودة من أجل اصطياد أفرادها و جعلهم جزءا منها.
- يتحرك المشارك/ة الكفيف في القاعة مشيا يديه على صدره.
- عند اصطياد الأفعى أحدهم، يمسك الأخير ليصبح جزء من جسدها و يحافظ على أعينه مغلقة.
- تنتهي اللعبة عند اصطياد كافة أفراد المجموعة فيشكلون بأجسادهم أفعى واحدة كبيرة.
- يساعد الميسر/ة باستمرار في توجيه المشاركين و إبعادهم عن الجدران والمعيقات.

### ٢,١,١٧. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط واليدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين أن يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول أهههه أكثر من مرة.

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة.

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك.

## ٢,١٧. التركيز

### ١,٢,١٧. تنفيذ المهمة السابقة

- نطلب من المشاركين قراءة القصص الخاصة بالمكان التي جلبوها من المهمة السابقة.
- الطلب من المشاركين رسم المكان الآمن الخاص بكل منهم.
- نسأل إذا كانوا على استعداد لعرض الرسومات أمام الآخرين.

### ٢,٢,١٧. السجادة السحرية

- قيادة المشاركين إلى مكان امن من خلال إرشادات الميسر.
- سؤال المشاركين هل تعرفون ماذا يعني البساط السحري.
- إذا كان من بينهم من يعرف، اطلب منه الشرح للآخرين.
- يمكن إضافة أن البساط السحري هو بساط يمكننا استخدامه للوصول إلى أماكن بعيدة، يمكنه إيصالنا إلى أي مكان نريد ونحن من يسيطر على حركته.



**الميسر/ة:**

دعونا نجلس في مكان مريح... تغلق أعيننا... لنحافظ على تنفسنا... سوف يقوم كل منا باستخدام بساطه الخاص الذي سيقله إلى مكانه الآمن... سنطير.. و نطير... و نموج مع النسيم الدافئ رويدا رويدا..... أوشكنا الوصول إلى المكان الآمن..... كيف يبدو هذا المكان... لونه..... الأضواء..... مساحته..... درجة حرارته..... روائحه..... الأصوات..... الناس..... الحيوانات..... الأشجار..... (وقفة) و الآن دعونا نعود إلى غرفة الصف رويدا رويدا..... لنفتح أعيننا و نعود..... (وقفة).

- ثم اترك الأطفال يعودون.
- تأكد أن بإمكانهم الحديث عن ما يمثله لهم المكان الآمن. وان بإمكانهم الذهاب إليه بخيالهم عندما:
  - يفقدون أحدا عزيزا
  - يشعرون بالحزن
  - يشعرون بالوحدة
  - يشعرون بالخوف
- تستطيع أن تأخذ أفكار اخرى من الأطفال.

### ٣,٢,١٧. جزيرتي

قاعة التدريب هي المحيط المليء بالمياه..

- يقوم كل مشارك/ة بتحديد جزيرته الخاصة به والتي لا تزيد مساحتها عن المتر المربع في ذلك المحيط.
- يمكن لكل مشارك/ة أن يحدد جزيرته بالطريقة التي يرتئيها إما من خلال الرسم على الأرض أو من خلال الأطواق البلاستيكية.

# الورشة الثامنة عشرة

## ١٨ أنـا

? الهدف من الورشة : رفع الوعي الذاتي.

المؤشرات : الثقة و اللعب والتسامح

الوقت المطلوب : ساعة ونصف

الاحتياجات : ورق، ألوان، أقلام، مسجل، أغنية فيروز(أساميا)، ظرف ورقي غير شفاف بداخله: براية، حجر، قطعة معدنية، رباط مطاطي (مغيطة)، مشط، مفاتيح، علاقة مفاتيح، مشبك ورق، قلم، أزرار، سيارات، كاسيت، آلة حاسبة، لبغة، قفل... الخ.

### ١٨,١. الإحماء

#### ١٨,١,١. الاسم المتحول

**١) تسير المجموعة في القاعة**

- عندما يلتقي كل مشاركين ببعضهما، يذكر كل منهما اسمه للآخر: "أنا اسمي.... أنا اسمي...."
- يستمر المشاركون في السير... وعندما يلتقي كل منهم بزميل آخر يذكر اسم زميله الذي التقى به من قبل على أنه اسمه الجديد..
- يستمر التمرين بهذا الشكل لعدة دقائق.

٢) إمكانيات أخرى للتمرين :

- يمكن أن يتطور التمرين بأن يعمد كل مشارك/ة إلى تغيير اسمه في بداية التمرين ليكون اسم شخصية تاريخية، أو شخصية مشهورة أو اسم حيوان، أو فاكهة أو مكان . . . الخ .

### ٢,١,١٨. اسحب وخمن

- تجلس المجموعة في دائرة
- يطلب من أحد المشاركين أن يدخل يده بداخل المغلف ويلتقط شيئا ما على أن ينطق باسمه قبل سحبه من المغلف .
- يقوم مشارك آخر بالعمل نفسه، إلى آخر مشارك .

### ٣,١,١٨. تمارين الانتقال من الإحماء للتركيز وذلك من اجل إعطاء مساحة للمشاركين للانتقال بشكل تدريجي من التمارين الحركية السريعة إلى الأنشطة الذهنية

١) يطلب من المشاركين وضع يد على المعدة واليد الأخرى على نهاية الصدر وبداية الرقبة قريبا من (الزور) بدون ضغط والبدء بإصدار صوت بهدوء والطلب من المشاركين ان يبعثوا بالهواء إلى المعدة ومن ثم إخراجه، وقول آه . . . . أكثر من مرة .

٢) الطلب من المشاركين أن يقوموا برخي أكتافهم وفتح أفواههم لمدة بسيطة .

٣) الطلب من المشاركين النوم بشكل عشوائي على الأرض دون حراك .

## ٢,١٨. التركيز

### ١,٢,١٨. تنفيذ المهمة

إعطاء الفرصة لقراء القصص من المهمة السابقة .



### ٢,٢,١٨. اسمي

- يطلب من كل مشارك/ة أن يأخذ ورقة وقلم .
- يتم تقسيم الاسم الشخصي الأول إلى أحرف وكل حرف في سطر مستقل .
- يطلب من المشاركين أن يكتبوا كلمة تبدأ بالحرف الأول فالثاني وهكذا بعدد أحرف الاسم .
- يطلب من المشاركين التجمع وان يقوم كل منهم بقراءة ما كتب .
- بعد ذلك تطلب أن يكتبوا بيت شعر لكل حرف من الاسم بنفس الطريقة السابقة .
- بعد الانتهاء من القراءة يتم الحديث مع المجموعة بحيث يسأل كل شخص عن معنى اسمه . . . وماذا يعني له . . . . لو طلب منه تغييره ماذا يريد أن يكون . . . . . الخ .

**ملاحظة**

- من المفضل أن يتم هذا النشاط والذي يليه في منطقة مفتوحة حيث يطلب من المشاركين الابتعاد عن بعضهم البعض مع التذكير بضرورة أن تكون الكلمات المكتوبة من إنتاجهم الشخصي، وتشجيعهم الدائم وتذكيرهم بقدرتهم على القيام بذلك .
- في حالة ملاحظتنا الصعوبة و بعد التركيز المستمر على عمل أبيات شعر بإمكان الميسرة التنويه إلى الطلبة بكتابة حكمة أو مقولة .

### ٣,٢,١٨. أنا

- يطلب من المشاركين أخذ ورقة وقلم
- تطلب من كل مشارك/ة أن يكتب قصيدة من خمسة أبيات على الأقل على أن يبدأ كل بيت بكلمة أنا
- بعد الانتهاء من النشاط تعود المجموعة للتجمع .

**ملاحظة :**

- يكون الوقت المتاح لهذا النشاط حسب تقدير الميسر/ة على أن لا يكون طويلا ومملا

ويجب أن نطلب ممن أنهى التزام الهدوء وعدم الاقتراب من الآخرين

**نطلب من كل مشارك/ ة أن يقرأ ما كتبه .**

- تقسيم المجموعة إلى أربع مجموعات صغيرة ونطلب من كل مجموعة كتابه قصيدة يتم تجميعها فقط من كلماتهم التي كتبت في قصائدهم الفردية .
- العودة للمجموعة وقراءة ما تم تجميعه .

### ٤,٢,١٨ . قصتي مع اسمي

يبدأ الميسر/ ة بالقول أن لكل منا بعض القصص تتعلق باسمه إن كان ذلك باختيار الاسم أو طريقة لفظه من بعض الناس أو غيرها . . . الخ .

**الميسر/ ة :**

هل هنالك قصص مرتبطة بأسمائكم؟

هل لها معنى؟

هل هي جميلة؟ إذا نعم لماذا تفكر بأنها جميلة؟

في الوقت الذي يبدأ المشاركون فيه بالتفكير بالأسئلة السابقة تضع أغنية فيروز (أسامينا) إعطاء الفرصة للمشاركين بالحديث عن ما سبق .

### ٣,١٨ . إنهاء

بعد انتهاء الأغنية أو إيقافها يقوم الميسر/ ة بإجمال ما تم عملة اليوم و يطلب من المشاركين أن ينطق كل واحد منهم اسمه بصوت عالي وفي الوقت نفسه .

**المهمة القادمة**

اكتب خمس سطور أو أكثر عن : ماذا أعمل لو تشاجرت مع صديق؟



# الورشة التاسعة عشرة

## ١٩ كيف أتصرف؟

| | | |
|---|---|---|
| ? الهدف من الورشة | : | البحث عن وسائل إبداعية لحل نزاع ما . |
| المؤشرات | : | التسامح و الثقة و اللعب |
| الوقت المطلوب | : | ساعة ونصف |
| الاحتياجات | : | ورقة العمل ، أقلام ، لاصق ، قصبات عدد ٦ . |

### ١,١٩ . الإحماء

#### ١,١,١٩ . خذ و اعطِ

- تقسم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات زوجية (أ،ب)
- يقف كل مشاركين مقابل بعضهما البعض .
- يضع كل مشارك/ ة يديه على كتفي زميله الذي يقابله .
- بإشارة من الميسر/ ة يبدأ كل مشاركين بدفع بعضهما البعض .
- الميسر/ ة يشرف على التمرين من خلال الملاحظات التالية .

**الميسر/ ة :**

"أ" ادفع/ اعطِ . . "ب" استقبل/ خذ .

"ب" اعطِ . . . "أ" خذ

- يستمر التمرين لعدة لحظات .

### فتح نقاش حول القصتين

من هو الفائز في إنهاء النزاع بطريقة سلمية؟

ما هي العوائق التي تحول دون إيجاد حل لا عنفي؟

ما الذي يساعد على إيجاد الحل السلمي؟

### ملاحظة للميسر/ة:

- يمكن أن يقوم المشاركون لوحدهم بتدوين الأسباب الأكثر رواجا والتي تعيق إيجاد حل سلمي والتي هي في الغالب انفعالات عاطفية قوية مثل: الغضب، الحقد، الخوف، الكراهية. أو أن يكون احد الطرفين متصلبا في موقفه مُصرا على رأيه، محاولا اتهام الآخر بعدم التنازل لإيجاد حل وسط يوفّق بين جميع الأطراف..
- إن الحل غير العنيف لأي نزاع يعني توحيد الطاقات بهدف البحث عن الحل، وليس البحث عن المذنب.. يمكن أن يتشارك الطرفان في مواجهة المشكلة، بدلا من أن يواجه أحدهما الآخر.. إن نقطة التحول في الحل السلمي لنزاع محدد هو التحول من "حاجة ومتطلبات الفرد" إلى حالة "الفائدة المشتركة" لكافة أطراف النزاع..

### ٥,٢,١٩. ماذا تفعل.....؟

- لو أن احد زملائك ضربك بدون سبب؟
- لو أن احد زملائك شتمك بدون سبب؟
- لو طلب منك أن تعتذر عن شيء لا تشعر بأنك آسف عليه؟
- لو فرض عليك أن تعمل عملا لا تحب القيام به؟
- لو تم انتقادك أمام زملائك الآخرين؟



### ملاحظة:

- يتم اخذ الإجابات مباشرة مع التعليق من قبل الميسر.
- يجب عدم استثناء أي مشارك.
- يجب التعليق من قبل الميسر/ة من أجل تعميق التصرف الصائب والتأكيد على الابتعاد عن العنف ما أمكن وليس من الضروري المرور بكل الأسئلة التي ذكرت سابقا و يمكن استبدالها بجمل أخرى إذا ارتأى الميسر/ة ذلك.

### ٦,٢,١٩. كيف تحس وكيف تشعر؟ آسف، مجروح، أو حزين .... عندما

- تضرب صديقك او احد زملائك لأتفه الأسباب؟
- تقوم بتخريب ممتلكات المدرسة لأن المدرس عاقبك؟
- تشتم احد زملائك لأنه حاول أن يسخر منك؟
- تضرب قطا مارا في الطريق؟
- تدوس على الورود في الحديقة العامة أو المدرسة؟

### حوار في الدائرة

تعريف المشاركين ماذا يعني العنف وما هي نتائجه؟ ماذا نتوقع من بعضنا البعض؟ ماذا يحصل عندما نتصرف بلطف؟ ماذا يجب أن يكون دور كل منا في أي خلاف؟ لو حصل خلاف بينك وبين شخص آخر كيف تتصرف و هل كنت سترغب بوجود وسيط لحل الإشكال؟

### ملاحظة:

- ليس من الضروري المرور بكل الأسئلة التي ذكرت سابقا و يمكن استبدالها بجمل أخرى إذا ارتأى الميسر/ة ذلك.

### ٣,١٩. إنهاء

#### ١,٣,١٩. القصبة المعلقة

- يتم إحضار ٦ قصبات طول كل قصبة متر واحد.
- يتم توصيل كل قصبتين ببعضهما جيدا من خلال شريط لاصق.
- يتم تقسيم المجموعة إلى ثلاثة مجموعات صغيرة.
- يتم الطلب من كل مجموعة صغيرة أن تقف في صفين متقابلين.
- يطلب من كل المشاركين أن يمدوا أيديهم بحيث يكون الكف إلى الأسفل.
- يكون هنالك شخص للمراقبة في كل مجموعة.
- يطلب من كل مراقب مجموعة أن يقوم بوضع القصبة على أصابع المشاركين.
- يطلب من المجموعة أن تضع القصبة على الأرض دون تغير وضع القصبة على الأصابع.

#### ٢,٣,١٩. الإنهاء

يلخص الميسر/ة اللقاء ويقوم بشكر المشاركين.

**مهمة اللقاء القادم:**

كيف ساهمت في حل نزاع ما بين المقربين؟ (لن يتم نقاشها في اللقاء القادم)



## الورشة العشرون

### ٢٠ الإغلاق

- الهدف من الورشة : إنهاء وتلخيص العمل السابق.
- المؤشرات : التسامح و الثقة و اللعب
- الوقت المطلوب : حسب الحاجة
- الاحتياجات : طابة صوف، الهدايا التذكارية، احتياجات الاحتفال.

### ١,٢٠. الإحماء

#### ١,١,٢٠. شبكة العنكبوت

يجلس الأطفال على الكراسي بشكل دائري و يأخذ الميسر/ة طابة الصوف ويطلب من المشارك/ة الأول ان يقذف الكرة إلى اي من المشاركين مع ذكر كلمة يحبها و يرمي بها إلى المشارك/ة الآخر و على المشارك/ة أن يأخذ الخيط ويلف جزءا من الخيط على إصبعه ثم يقذف بالطابة إلى المشارك/ة الآخر مع ذكر كلمة يحبها بحيث يصل الخيط إلى جميع المشاركين.

**ملاحظة:**

- يجب تمرير الكرة بشكل متقاطع وليس بالتتابع ليتنهي الخيط عند آخر مشارك.

٢,١,٢٠. ٣,١,٢٠. التمرين المفضل

نطلب من المشاركين أن يتذكروا التمارين التي أحبوها خلال العام، ونطلب ممن يريد أن يطبقها مع المجموعة.

ورقة عمل

# رصوات أخافتني

| الاسم : _____ | |
|---|---|
| من كان حاضرا عندما شعرت بالخوف؟ | |
| أين كان ذلك؟ | |
| ماذا حدث؟<br>وما هو مصدر الصوت الذي أخافك؟ | |
| أين شعرت بالخوف في جسدك؟<br>(الرأس، أم القلب، أم البطن، أم الأرجل، أم الصدر، أم الأيدي، أم كافة أعضاء الجسد) | |
| ماذا فعلت حينها للتغلب على الخوف؟ | |

**٤,١,٢٠. عندي شي أحكيه**

- يطلب من كل مشارك/ة أن يوجه ما يريد إلى كل من المشاركين عن فيهم الميسرين والقائمين على المشروع.
- يجب احترام ما يقال لذا يجب تحضير المشاركين من قبل الميسر/ة على ضرورة تقبل كل ما يقال من قبل الآخرين واحترام رأيهم.

**٥,١,٢٠. للذكرى**

- يقوم الميسر/ة بتوزيع هدية رمزية على كل مشارك/ة كتذكار مع الحديث عن أهمية التذكار مهما كان بسيطا.
- يتم الإنهاء بالشكل الذي يراه الميسر/ة مع التركيز على أن تكون نهاية مفرحة ويفضل الغناء أو الرقص (حفلة صغيرة).

**ملاحظة:**

- يفضل أن يكون الإنهاء خارج غرفة الصف وهذا لا يعني بالضرورة أن تكون رحلة خارج المنطقة.

١٢٨

ورقة عمل

# أكمل القصة

ورقة عمل

# قصة قصيرة

اسم المجموعة: _____ اسم القصة: _____