الجامعة الأردنية
كلية الدراسات العليا

أثر الدراما العلاجية في تقدير الذات

جاكلين بطرس عيسى حتّر

عميد كلية الدراسات العليا

إشراف
الدكتورة : جهاد النابلسي الخطيب

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير
في الإرشاد والتوجيه بكلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية

تموز، ١٩٩٥م

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ١٩٩٥/٧/٣٠ وأجيزت.

أعضاء اللجنة		التوقيع
د.جهـــاد النابلســـي الخطيـــب	مشـرفاً	.....
أ.د. عبـــد الرحمـــن عـــدس	عضـواً	.....
د. نزيـــــــه حمـــــــدي	عضـواً	.....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إهداء

إلى يدك الحانية التي علمتني كيف أنثر البذور في الأرض الخيرة...
إلى قلبك الصبور الذي علمني كيف أشقّ الصخور ... لأزرع شجيرة...
إلى واحتي الخضراء ... ونبع العطاء...
إليك يا والدتي ....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

شكر وتقدير

وقد شارفت رسالتي على نهايتها، لا يسعني إلا أن اتوجه بوافر شكري وامتناني وكل الإجلال والتقدير، إلى الدكتورة الفاضلة جهاد النابلسي الخطيب، التي واكبت خطوات هذا البحث بحلم وجد منذ أن كان مجرد فكرة تجول في خاطري، واحتضنتها إلى أن تبلورت في بحث تجريبي. وأشرفت عليها بجدية ومثابرة، ووجهتني ودفعتني لإخراجها بأفضل صورة ممكنة.

كما أتقدم بشكري العميق وتقديري للأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس الذي لم يبخل علي بسديد رأيه. مما زاد في إثراء هذه الرسالة. كما أتقدم بجزيل شكري واحترامي للدكتور نزيه حمدي لتفضله بمناقشة هذه الرسالة، وإثرائها بخبراته وملاحظاته القيمة.

ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل شكري إلى إدارة قرية الأطفال (SOS) والمشرفة الاجتماعية (ديما) والأمهات، وأطفال القرية لتعاونهم معي جميعاً في تسهيل تطبيق إجراءات البحث.

وأتقدم بالشكر إلى الزميلة الصديقة منال فايز البريشي، والزميل المخرج طارق عبدالله، وشكر خاص إلى الصديقة منى ديرانية، وإلى جميع من ساهم وساعد في إكمال هذا البحث وإخراجه إلى حيز الوجود.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	جـ
شكر وتقدير	د
المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ز
فهرس الملاحق	ح
الخلاصة باللغة العربية	ط
الفصل الأول : المقدمة : تعريف عام، تاريخها، أهميتها، ومحدداتها.....	١
تعريف عام	١
تاريخ استخدام الدراما كعلاج.....	٧
مشكلة الدراسة وأهيمتها.....	١١
فرضيات الدراسة.....	١٤
محددات الدراسة	١٥
الفصل الثاني : الدراسات السابقة	١٧
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	٣٠
أفراد الدراسة	٣٠
أدوات الدراسة	٣٣
١- مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات	٣٣
- مقايس ووكر للاضطرابات السلوكية.....	٣٧
- المجموعة العلاجية المغلقة	٣٨
- برنامج الدراما العلاجية	٣٩
الإجراءات	٤٩
تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية	٥٤

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الرابع :النتائج ٥٥
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات ٦٠
مناقشة النتائج ٦٠
التوصيات ٦٥
المراجـــــــع ٦٧
الملاحق..... ٧٢
الملخص باللغة الإنجليزية ١٠٤

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
(١)	توزيع افراد العينة الضابطة والعينة التجريبية من حيث (الأعمار-الصفوف)	٣٢
(٢)	المتوسطات الحسابية للقياسات القبلية والبعدية على الدرجة الكلية لمقياس بيير وهاريس بشكل عام، وعلى كل بعد من أبعاده الستة	٥٥
(٣)	نتائج تحليل التباين المشترك لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات (بيير وهاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال)	٥٧
(٤)	نتائج تحليل التباين المشترك لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس بيير وهاريس، على القياس القبلي والبعدي	٥٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
(١)	الفقرات غير الموزعة على الأبعاد الستة في مقياس بيير وهاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال	٧٢
(٢)	استمارة مقياس بيير وهاريس لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال	٧٣
(٣)	استمارة مقياس ووكر للاضطرابات السلوكية	٧٨
(٤)	الدرجات القبلية لأفراد المجموعة الضابطة على الأبعاد الستة لمقياس بيير وهاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال	٨١
(٤) ب	الدرجات القبلية لأفراد المجموعة التجريبية على الأبعاد الستة لمقياس بيير وهاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال	٨٢
(٤) ج	الدرجات البعدية لأفراد المجموعة الضابطة على الأبعاد الستة لمقياس بيير وهاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال	٨٣
(٤) د	الدرجات البعدية لأفراد المجموعة التجريبية على الأبعاد الستة لمقياس بيير وهاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال	٨٤
(٥)	مفتاح التصحيح لمقياس بيير وهاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال	٨٥
(٦)	مفتاح الإجابة للأبعاد الستة لمقياس بيير وهاريس في مفهوم الذات لدى الأطفال	٨٦
(٧)	جدول يوضح تكرار السلوك لدى أطفال المجموعة التجريبية على مقياس ووكر للاضطرابات السلوكية	٨٧
(٨)	الألعاب التي تم استخدامها في البرنامج العلاجي	٨٩

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملخص

أثر الدراما العلاجية في تقدير الذات

جاكلين بطرس عيسى حتّر

بإشراف : د.جهاد النابلسي الخطيب

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي منظم في الدراما العلاجية، في تقدير الذات لدى أطفال تراوحت أعمارهم من (٨-١٣) سنة يتصفون بأن لديهم مفهوم ذات منخفض. من خلال استخدام الإطار التجريبي لعينة من أطفال قرية (SOS) وزع افرادها عشوائياً (بالطريقة العشوائية البسيطة) إلى مجموعة تجريبية تألفت من (١٤) طفلاً يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج المنظم للدراما العلاجية، ومجموعة ضابطة تألفت من (١٤) طفلاً لا يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج أو أي برنامج مماثل. وقد تم استخدام مقياس بيير وهاريس لمفهوم الذات (Piers - Harris Children's Self-Concept Scale)، كمقياس قبلي وبعدي.

وبعد انتهاء مدة التدريب التي دامت ثمانية أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً، ومدة الجلسة ساعتان، تم تطبيق المقياس البعدي وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وباستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين على المقياس البعدي ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة على الدرجة الكلية في المقياس البعدي، وعلى أربعة أبعاد من أبعاده الستة، هي السلوك، الوضع الفكري والمدرسي، الشهرة والشعبية، الرضى والسعادة، ولم تظهر دلالة إحصائية للفروق بين المجموعتين على بعدي القلق والمظهر الفسيولوجي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الأول

المقدمة : تعريف عام، تاريخ استخدام الدراما كعلاج، مشكلة الدراسة وأهميتها، فرضيات الدراسة، ومحدداتها.

تعريف عام :-

تطوّر مفهوم ودور الدراما، في العصر الحالي، ليتجاوز النطاق التاريخي المعروف، في مجال المسرح قديماً، والمذياع والسينما والتلفزيون حديثاً، ويشمل مجالات أوسع ، لعل أهمها التربية والتعليم، والعلاج النفسي للعديد من الحالات النفسية. فقد لاحظ علماء النفس والمختصون، أن الأطفال يؤدون، وبشكل تلقائي، عملاً درامياً أسموه اللعب التمثيلي (Dramatic Play) الأمر الذي دفعهم إلى استخدام هذه الظاهرة الدرامية، في تعليم الأطفال وتربيتهم، وإلى استخدامها كإجراء تشخيصي علاجي ووقائي.(١)

وكلمة الدراما اغريقية الأصل، وهي من (Drao) أو (Dromenon) ومعناها أنا أفعل، أو الشيء المفعول. ومن منطلق أن الدراما فطرية في السلوك الانساني فسوف يستخدم مصطلح دراما في مساق هذه الدراسة للتعبير عن قوانين ارتجالية عامية (اي غير رسمية)، ويذكر سليد "Slade" مصطلح (Drama Therapy) –وهذا ما سُمِّي في مساق هذا البحث بالدراما العلاجية– كنشاط يمنع العديد من الأمراض والاضطرابات النفسية، إذ أنه يسمح للطاقات (النفسية، الانفعالية الحركية .... الخ) بالخروج بطريقة طبيعية. وهذه وسيلة سهلة، ولكنها ذات قيمة علاجية وتربوية كبيرة.(٢)، وعلماء النفس يؤكدون هذه الحقيقة، إذ يعتبرون أساليب النشاط التمثيلي الاجتماعي (Sociodrama) فعّالة في ترشيد العلاقات بين الأطفال؛ وفي تعبيرهم عن مخاوفهم واحباطاتهم، كما تساهم أيضاً في نمو وعيهم الذاتي، ومن خلال اشتراك الأطفال في النشاطات التمثيلية المختلفة، يتحسن تكيفهم مع أنفسهم والآخرين.(٣)

ويتفق الباحثون في مجال قوانين وقواعد ضبط السلوك بالخلفية التي تقوم عليها بحوثهم، من حيث الإطار النظري والمفاهيمي لها. وبما أن الدراما العلاجية لم تطور مثل هذا الإطار لغاية الآن فإن بحوثها الميدانية تحتمل الجدل والنقاش. ورغم ذلك فإن الباحثين استعاروا مقاييس من الحقول المرتبطة بالتحليل النفسي، علم الإجتماع، الدراما التربوية، ومن الدراسات التي قامت في مجال التمثيل والفنون الاستعراضية، وقاموا ببناء إطار

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نظري انتقائي، من كل هذه المصادر العلمية (٤)، وهناك عدة توجيهات نظرية في الأدبيات المنشورة، تناولت موضوع الدراما العلاجية :-

فالباحث جونسون (Johnson) كتب في الدراما العلاجية، من المنظور النمائي، الذي ينظر الى الاختلال والاضطراب الوظيفي لدى الفرد على أنه سدّ وحاجز، يمنع عملية استمرار نموه. لذلك فالهدف العام للمنظور النمائي، يكون في زيادة مستوى التعبير عن المشاعر لدى الفرد، بحيث يصبح بإمكانه التطور والتحرك، بليونة ومرونة، خلال كل مرحلة من مراحل النمو. افترض جونسون نموذجاً للدور البنائي للشخصية، من منظور نظرية الدور (Role - Theory) فوضع تصوراً للتمثيل الإرتجالي للدور، من خلال أربعة شروط أو حالات هي :

لا شخصي (Impersonal) : أي لا يتأثر بالمشاعر الشخصية وهو العلاقة بين ممثلين اثنين من خلال دوريهما.

داخل الشخصية (Intrapersonal) : العلاقة بين الممثل ودوره الذي يقوم بأدائه.

خارج الشخصية (Extra personal) : العلاقة بين الممثل خارج دوره، مع ممثل آخر داخل دوره.

العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal) : العلاقة بين ممثلين اثنين خارج دوريهما.

ويبدو هذا النموذج مفيداً جداً، في مجال بحث تأثير استخدام إجراء، -تمثيل الدور- في مساعدة المتعالجين، لتصنيف علاقاتهم تجاه ذواتهم والآخرين، وبيئاتهم. وقد قام جونسون وكوينلان (Johnson and Queenlan) بدراسة الاختلافات، بين المصابين بأعراض البارانويا، أو غير المصابين بالبارانويا، من خلال استخدام وسائل التمثيل الارتجالي للدور، في نطاق العلاقة بين الممثل ودوره، الذي يقوم به (Intrapersonal)، ونطاق العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal). ويمكن ربط دراسات جونسون (Johnson) في مجال تمثيل الدور (Role-playing) بالإطار النظري لكل من ميد (Mead) وساربن (Sarbin) اللذين قاما ببناء أبحاثهما، على منظور اجتماعي، يعرِّفُ السلوك الإنساني، من خلال تبادل العلاقات الإجتماعية.(٥)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما إروين (Irwin) ومساعدوها فقد فضلوا الاقتباس من الإطار التحليلي في بحوثهم ودراساتهم في مجال الدراما العلاجية، مفترضين بأنه يمكن تمثيل المشاعر المكبوتة، من خلال الإجراءات الدرامية، بشكل رمزي، من مثل استخدام الدمى المتحركة، ورواية القصة. وقد ركزت إروين (Irwin) في دراساتها على اللعب العلاجي، الدمى المتحركة، الإجراءات المتعلقة بالاسقاط، وهي درامية في طبيعتها وأصولها الأولية، كما انها اقتبست قولاً لفرويد في مجال اللعب العلاجي، حيث قال عام ١٩٣٢ : "من الواضح أن الأطفال يكررون كل شيء -لأن لديهم انطباعاً شديداً في آذهانهم- في حياتهم الواقعية من خلال اللعب حيث يتحررون من شدّة وقوة هذا الانطباع، ويجعلون من أنفسهم مسيطرين على الموقف ومتحكمين به."

ومن خلال دراسات وبحوث التحليليين المهتمين في دراسة نفسية الطفل من خلال وسائل اللعب الهزلي، استنتجت اروين (Irwin) بأن تلقائية الطفل، في تمثيل الأدوار، في العملية العلاجية، هي نوع أو شكل من أشكال اللغة يجب دراسته وفهمه."

واعتمدت اروين (Irwin) أيضاً على نظرية علم نفس النمو في دراسة الأصول النمائية للعب التظاهري، فكانت تستشهد بآراء كل من بياجيه (Piaget) وسنغر (Singer) وسارنوف (Sarnof) في دراساتها في مجال لعب الأطفال. كما أنها استشهدت كثيراً بعمل لونفيلد (Lawenfeld) مع الأطفال، حيث كانت تجعلهم يبدعون أعمالاً درامية من خلال اللعب بالرمل، والدمى المتحركة. فكانوا يعيدون ابتكار وخلق الكوكب الذي نعيش عليه، بجباله وبحيراته؛ وغاباته وصحاريه؛ حيواناته وأناسه. كما أنهم كانوا يعيدون النظر في مشاعر الحب والكره لديهم، وفي طريقة تعاملهم مع المواقف أو الأحداث (٦)، ويظهر هذا المنظور التحليلي الذي يؤثر في نموذج الدراما التربوية، بشكل واضح جداً، في عمل هيثكوت (Heathcote)، وبولتون (Bolton) حيث يقوم الأطفال والراشدون في الدراما العلاجية، بابداع عالم واقعي، يسقطون عليه مشاعرهم؛ ومواقفهم؛ ويساعدهم بولتون (Bolton) في بناء أوضاع وقوانين جديدة؛ حكومات وأنظمة تربوية بديلة؛ وحياة عائلية يتفاعلون فيها... ومن خلال هذه العملية يعيدُ المشاركون بناء واقعهم، ويعيدون النظر في أساليب تكيفهم وتعاملهم مع هذا الواقع.(٤) وبالرغم من كتابات بولتون، (Bolton) وكورتني (Courtney) اللذين قدما بناءً قوياً وواقعياً للأساس النظري للدراما التربوية، إلا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

انها تبقى ناقصة النمو وتبقى كفايتها في التعليم والعلاج قائمة على الجانب العملي، أكثر من الجانب النظري.

أما النموذج الاجتماعي فقد قام، ومن خلال المنظور التفاعلي الرمزي، (Symbolic Interaction) على فكرة عامة تقول :"أن البشرية تؤوّل أو تعرّف كل فعل من أفعال الآخرين." فالسلوك الإنساني، إذن، ليس ردَّ فعلٍ إنما تفاعلٌ، قابلٌ للتفسير والتأويل والترجمة، وهو نشاط فعلي وعملي. وهذه المضامين نراها في أعمال المعالجين الدراميين، وبشكل أكثر قوة في عمل ميد (Mead) الذي وضع فرضية بأن الشخص يتصرف تجاه نفسه كما يتصرف الآخرون اتجاهها. وقد صرّح في كتابه (Blumer in Rose) عام ١٩٦٣م بأن البشرية يمكن أن تكون موضوعاً لنشاطات الفرد وأفعاله الخاصة. واستناداً لأقواله أيضاً فإن التفاعلات الرمزية (Symbolic Interaction) تظهر من خلال عملية لعب الدور، إذ يأخذ الشخص ادوار ومواقف الآخرين المتواجدين في بيئته الإجتماعية، فيصبح قادراً على تطوير تقديره الذاتي، إذ أنه يضفي ذاتيته على أدوار الآخرين، ويرى نفسه كما يراها الآخرون. وصرّح ميد (Mead): "نحن نصبح قادرين على العودة لأنفسنا من خلال أخذنا أدوار الآخرين، إذ نظهر كأنفسنا من خلال تصرفاتنا وذواتنا التي تأخذ الموقف الذي يأخذه الآخرون اتجاهنا."

و تحدث ميد (Mead) أيضاً، باهتمام، عن اللعب، كنمو أولي لدى الطفل، حيث يصبح في النهاية مقلداً لأدوار الآخرين، في بيئته الاجتماعية، ويتصرف اتجاه ذاته كما يتصرف الآخرون اتجاهها.

أما كوولي (Cooley) فيعزو الإنطباع الذاتي الذي يتشكل لدى الأفراد، إلى أن الفرد يصبح إمتداداً لإنعكاسات اولئك اللذين يتواجدون في بيئته الاجتماعية، فهو يعمل كالمرآة لكل شخص يقابله أو يتعايش معه في بيئته.(٤) وأما ستانسلافسكي (Stansilavisky) فقد تأثرت نظريته في المسرح بالنظرية النفسجسمية، والذاكرة العاطفية التي تقول بأن الفترات اللاشعورية مبعثرة في جميع مراحل حياتنا، ومشكلتنا إزالة ما يتصادم ويتداخل معها، وتقوية العوامل التي تسهل وظيفتها، حيث انعكس ذلك التأثير النظري على التدريبات العملية للعروض المسرحية، وتدريبات اعداد الممثلين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومع انتشار استخدام النموذج التحليلي الفرويدي في دراسة السلوك وقواعده وطرق ضبطه بعد عام ١٩٣٠م، أصبح المسرح أيضاً ميداناً تنافسياً لتفسير السلوك ودراسته نفسياً. وكرد فعل للمذهب الطبيعي ظهر النموذج النفسي للمسرح، فقد قام بريخث (Brecht) وآخرون ممن اهتموا بالفنون المسرحية، بتطوير نموذج مسرحي بديل، يقوم على أساس توفير مسافة تأملية ما بين المتفرج وما يحدث فوق خشبة المسرح، وهذا ما يسمى بالتغريب في اللغة المسرحية (Aesthetic - Distancing).

فقد لجأ بريخث (Brecht) إلى تغريب المتفرج عن مجريات الحدث على خشبة المسرح، بحيث يتم الفصل والإبتعاد عن الاستجابات الإنعكاسية العادية والمتوقعة في حياته اليومية، وإتاحة المجال له للتفكر والتأمل. وهذان النموذجان للمسرح ساهما في توليد بحوث ودراسات في الدراما العلاجية، فالمتعالج في الدراما العلاجية يحتاج – أحياناً– إلى الاندماج العاطفي والإنفعالي، مع الدور بشكل واقعي، وهذا هو المذهب الطبيعي؛ وأحياناً أخرى يحتاج إلى الحوار العقلي، والتأمل في المواقف والأهداف وهذا ما يسمى بالنموذج التغريبي والمعرفي.(٧) وحديثاً قام العالم شيف (Scheff) بتطوير مفهوم (Distancing) وهو مفهوم أساسي خرج به لاندي (Landy) من مزيج نظرية الفنون التمثيلية في القرن العشرين، والنظرية النفسية الاجتماعية. والمقصود به فصل المشاعر عن الحدث أو الموقف. حيث نوّه شيف (Scheff) في أن فصل المشاعر عن الحدث تساعد المتعالج في ايجاد توازنه النفسي، بين تغريبه بدرجة عالية عن مشاعره، أثناء عملية الاسقاط، (اي فصل نفسه عاطفياً عن ما يحدث معه أو له) وتغريبه بدرجة متدنية جداً، في حالة تدفقه العاطفي والإنفعالي، على حساب التفكير والتأمل بما يحدث معه أو له من خلال التفريغ العاطفي والنفسي (Catharsis).

وكذلك يساعد اجراء (فصل المشاعر عن الحدث) الفرد في إعادة توازنه النفسي، والتحرك باتجاه فهم هذه المآزق العلاجية. واستناداً لأقوال العالم الاجتماعي شيف (Scheff)، فإن التفريغ النفسي والعاطفي يظهر عندما يقوم الفرد بتمثيل الأدوار في الدراما العلاجية، حيث يقوم الفرد بإعادة خبراته العاطفية، دون الاتغماس انفعالياً بها.

ومع أن الأبعاد الآنفة الذكر، التي استنبطت من قواعد وقوانين ضبط السلوك تبدو متنوعة ومختلفة، الا أن هناك ارتباطاً وثيقاً فيما بينها، فنظرية النمو، نظرية الدور،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نظرية التحليل النفسي، نظريـة اللعب، نظريـة الدراما التربويـة، نظريـة علم الإجتماع، ونظرية الفنون التمثيلية، جميعها تنظر للانسان على أنه متغيّر وقادر على تمثيل وترجمة خبراته، والتطور نحو سلوك سوي، من خلال العمليات الدرامية المختلفة مثل لعب الدور، التمثيل التظاهري (Pretending)، التماثل مع الجماعة (أي دمج نفسه مع شخص ما أو جماعة ما بحيث ينشأ عن هذا التماثل ارتباط عاطفي وثيق)،التقليد والمحاكاة، الذاكرة العاطفية، فصل المشاعر عن الحدث (التغريب)، والتطهر (Catharsis)،والنموذج التحليلي، وهو أكثر النماذج النظرية الذي يستخدم فيه الجانب اللفظي بقوة، والذي يبدو، ظاهرياً، بعيداً عن الأشكال الدرامية، ينظر أيضاً للعلاقة بين الأفراد عموماً، والمعالج والمتعالج خاصة، على أنها علاقات تحويلية، وهذه عملية درامية بحد ذاتها. حيث أن الشخصية الواحدة تستحضر شخصية أخرى، والمتعالج يسلك باتجاه الشخصية الآنية وكأنها شخصية شخص آخر.(٨)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تاريخ استخدام الدراما كعلاج :

يقال إن جذور الدراما والعلاج وتمثيل الأدوار التهريجية نشأت من الشامانية (Shamanism) وهي دين بدائي، من أديان شمال آسيا وأوروبا، يتميز بالاعتقاد بوجود عالم محجوب هو عالم الآلهة، والشياطين وأرواح السلف. وقد نشأ تقليدان رئيسيان في أوروبا من الطقوس الشامانية، التي تمثلت في تفاوض الطبيب الشاماني، مع الأرواح الشريرة، لصالح المريض، من خلال استخدام الطقوس العلاجية السحرية التي تتضمن العنف الجسدي.

والدراما الشعبية هي التقليد الأول، وتتضمن الألعاب الصامتة الإيمائية، ويمكن النظر إليها كدراما إجتماعية، كما يقول كاسون (Casson)، فهي تعمل على ترابط المجتمع، وتوكيد التحامه، وعافيته وخصوبته. وقد تطورت الدراما الإغريقية الكلاسيكية وهي التقليد الثاني من الشعائر الدينية أيضاً، وبلغت ذروتها في أعمال سوفوكليس (Sophocles). وهي مظهر اجتماعي ونفسي، تمثل أدواراً شخصية، صراعات اجتماعية، ومآس، حيث يتم عرضها باستخدام مقياس حركي عميق ومتماسك، وهذه العروض تقود إلى التطهر النفسي (Catharsis) من خلال أداء الممثلين، وتفاعل الجمهور مع هذه الأحداث المسرحية.(٩)

ونستنتج من كل هذا أن التطور في المسرح التقليدي قدّم للمعالجين الدراميين الأساليب العلاجية الإبداعية، من خلال نفخ الروح في الأشياء والرموز بشكل درامي. إضافة إلى أن الفنون المسرحية وفرت للدراما العلاجية الأدوات الفنية المساعدة مثل الأقنعة، الدمى المتحركة، الدراما التعبيرية الراقصة، الطقوس المسرحية مثل السريالية (وهي مذهب فرنسي حديث في الفن والادب، يهدف الى التعبير عن طريق نشاطات العقل الباطن، بصور تحتاج إلى النظام والترابط)؛ والمليودراما (وهي تمثيلية عاطفية مثيرة، تعتمد على الحدث والعقدة أكثر مما تعتمد على تصوير الشخصيات؛ الواقعية الإجتماعية)، التهريج (Clowning)، المسرح الواعظ، وهو المسرح الذي يثير الجدل والنقاش، السيرك، المسرح الإيمائي (Pantomime Theater)؛ وهذه كلها يمكن استخدامها في العلاج الدرامي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويمكن تحديد بعض المؤشرات التي أثرت في تطوّر الدراما العلاجية، كالروّاد اللذين تعاونوا مع مورينو (Morino) في فينّا، في اوائل القرن العشرين، وفيما بعد في أمريكا من خلال تطوير السيكودراما وهي علاج فعال يهدف الكشف عن خبرات سابقة مؤلمة لدى الفرد، والوصول به إلى تحقيق التطهر النفسي والاستبصار. ومنها ايضاً النظرية الجشطالتية حيث قدمت إجراءات تستخدم في الدراما العلاجية بشكل فعال، مثل إجراء الكرسي الخالي (Empty Chair)، وتوكيد الوعي من خلال التركيز على مفهوم (هنا – والآن) (Here and Now).

وشجّع ازدهار التطور الإنساني، في الساحل الغربي الأمريكي، في الستينات والسبعينات، الأفراد الذين يعانون من مشاكل عاطفية، على الإنخراط، في حياتهم الخاصة، من خلال الاشتراك في مجموعات علاجية فعالة. وقد كان لبحث سليد (Slade) في دراما الطفل عام ١٩٥٠ مساهمة تاريخية في الدراما العلاجية، إذ قاد بحثه هذا إلى الدراما المعروفة الآن، كجزء في المنهاج المدرسي للأطفال، وإلى جانب سليد (Slade) ساهم كل من وي (Way)، وهيثكوت (Heathcote) في تطوير اجراءات لفهم الأطفال، ونموهم الاجتماعي من خلال الدراما، وبدأت منظمة سيسام (Sesame) التي انبثقت من مجتمع الدراما الدينية (Religion Drama Society)، في استخدام الدراما في المستشفيات، وتقديم الدورات التدريبية، لاستخدام الاساليب الدرامية في العلاج النفسي.

وقد أخذ إستخدام أساليب العلاج الإبداعي في الازدياد في المؤسسات العلاجية والتربوية، لتحل محل الأشكال والأساليب التقليدية المستخدمة في العلاج، عن طريق التعبير اللفظي، كما تضمنت تلك الاساليب استخدام الفنون التقليدية، مثل الرقص، الرسم، الموسيقى والمسرح، وهذه بالتالي وسعت نطاق الخيارات العلاجية، في علاج حالات مثل الاضطراب العاطفي، وحالات المعوقين، والأطفال الذين يعانون من الإهمال، والمعرضين للاضطرابات العاطفية والنفسية، والمصابين بأمراض مزمنة، والمسنين.(٦) إضافة إلى اعتبار الدراما العلاجية، وسيلة علاجية موازية للتحليل النفسي للبالغين، إلا أنها توفر الفرصة للطفل في أن يعبر عن مكنوناته اللاشعورية، عن طريق المسرح، بدلاً من التعبير اللفظي، حيث يقوم الطفل، من خلال تمثيل المواقف التي تبدو صعبة بالنسبة إليه بمحاولة السيطرة عليها ومواجهتها والتكيف معها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والتمثيل المسرحي تعبير رائع عن الذات، يمكن من خلاله تعلم الكثير عن الطفل، ومن ثم مساعدته في ترجمة انفعالاته، على عدة مستويات رمزية وعامة وآنية. وأصبح التركيز والاهتمام، في الدراما العلاجية، على التفاعل الآني للشخص، أكثر من الاهتمام بالخبرات السابقة، الاّ في حدود اهتمامهم بالسنوات المبكرة لمرحلة الطفولة. والتركيز على اللحظة الراهنة من الجوانب المهمة في العلاج، وقد ركزت كلين (Klein) عليها، من خلال دراساتها في الدراما العلاجية للطفل، وكما يقول يالوم (Yalom) : "ان العنصر المهم في العلاج هو المسرحية التي يبتدعها الطفل نفسه".

وينحصر دور المعالج، في مثل هذا النوع من التحليل، في مساعدة الطفل على مواجهة مشاعر القلق والعدوان لديه، وعدم شعوره بالأمان، وفي مساعدته في تعلم نماذج سلوكية أفضل، في مواجهة مثل هذه المشاعر. وقد بدأ العلاج على هذا المستوى فردياً، في الغالب، ثم طور إلى العلاج الجمعي (Group Therapy)، بحيث تتوفر الفرصة لمجموعة من الأطفال للتعبير عن مشاعرهم، قلقهم، هواجسهم، واتخاذ مواقف اتجاه زملائهم في المجموعة العلاجية، واتخاذ مواقف ايجابية اتجاه العوامل البيئية المحيطة بهم. وبغض النظر عن الاسلوب العلاجي ان كان فردياً أو جماعياً، فالمعالج يدخل إلى عالم الطفل من أداء الأدوار والمواقف، بحيث يلعب أدواراً مختلفة كالأب، الأخ، الصديق، أو الطفل نفسه، خيالاته، اشخاص آخرين مهمين في حياته، مواقف حياتية تلعب دوراً في حاضره ومستقبله. فيستجيب المعالج بدوره لحاجات الطفل، كشخص متخصص، حيث تكون استجاباته انتقائية للجوانب التي يعتقد انها ذات مغزى، في سلوك الطفل، من الناحية العلاجية. والأطفال الآخرون المشاركون في المجموعة العلاجية يقومون بلعب ادوار مساندة، ويتبادلون هذه الأدوار، الواحد تلو الآخر، بحيث يحوزون على اهتمام المعالج بدوره.(١٠)

وبرزت هذه الطريقة العلاجية رسمياً إلى حيّز الوجود عام (١٩١١) على يد ج.ب. مورينو (G.B. Morino) الذي وجد أن إتاحة الفرصة للأطفال، بالتمثيل ولعب الأدوار، تساعد على حل مشاكلهم تلقائياً. وعلى الرغم من إمكانية إرجاع إستخدام الدراما، كوسيلة علاجية، إلى أيام ارسطوالاّ أن الاقتراح قدّم رسمياً عام ١٨٠٠ ميلادي باستعمال الدراما كوسيلة للعلاج. حيث يقدم المتعالجون مشاهد من حياتهم، ويلعب الطاقم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العلاجي أدوار أشخاص مختلفين في حياة المتعالج. وقد صرّح مورينو بأن المسرح بمثابة سرير المعالج، بحيث يمثل وسيلة لتواصله مع المريض.(١١) ٤٥٨١٧٨

فالدراما العلاجية إجراء علاجي مكافىء في مميزاته للعب والخيال لدى الأطفال. وناقش الباحث ستون (Stone) العلاقة ما بين اللعب والدراما، حيث صرّح بأن للعب معاني عديدة، تتضمن الدراما التي تعمل على نمو الطفل، وتطوير مفهومه الذاتي، كموضوع مختلف، ولكنه مرتبط بمواضيع أخرى، من مثل -تطوير الهوية- ولتأسيس هوية مستقلة، لدى الطفل عليه أن يطلق ذاته ويدركها، بعيداً عن توقعات او اعتبارات الآخرين، وهذا ما توفره الدراما، فعندما يقوم الطفل بتمثيل ادوار الآخرين فإنه يعكس رؤيته الذاتية، والتي تبدو مختلفة عن الآخرين، ولكنها مرتبطة بهم، بنفس الوقت، وتقدم الدراما، من خلال الترميز، التركيز على الصراع، تشكيل الشخصيات والتفاعل معها، أداة تعبير للأطفال جاهزة، يستطيعون من خلالها تنظيم وإخراج أفكارهم، وأمانيهم، مخاوفهم ومشاعرهم، بشكل لفظي وغير لفظي، فالتمثيلية الدرامية تقدم مؤشرات عن الأفكار الخاصة لدى الأطفال وتخيلاتهم، تماماً كما هو الحال في الرسائل اللفظية التي تعكس وتوضح الصراع. واللعب غير اللفظي أيضاً يقدم مؤشرات عن دافع الحياة من خلال الحركة الجسدية الإيقاعية (Rythmicity)، القوة العقلية، التوازن، وعناصر تنظيمية أخرى. فالدراما العلاجية تساعد في تفريغ الأفكار غير المعالجة والتخيلات، فهي ذات علاقة مفاهيمية بالعلاج النفسي، ووسيلة علاجية حيث تستخدم لمساعدة الطفل، للتخلص من الصراع والقلق لديه، وتحقيق التغير الإيجابي في شخصيته. فالنشاط الدرامي التلقائي، إضافة إلى مداخلات وتوجيهات المعالج، مصممٌ لمساعدة الطفل في التعبير عن صراعاته وفهمها والعمل داخلها للوصول إلى التبصر والتغيير.(١٢)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مشكلة الدراسة وأهميتها :-

دعا ماسلو (Maslow)، في أطروحته البحثية التي تناولت العنصر الأساسي للصلة المتبادلة، بين التقدير الإيجابي للذات، والانتاج الابداعي، إلى ضرورة اعطاء الأطفال الكثير من الحرية والفرص لإكتساب خبرات حسية غنية، وتشجيعهم على التفاعل الداخلي، والعاطفي، وتطوير خيالهم الخصب، وعدم مواجهة حاجاتهم التي يكتسبونها بالولادة، بالقمع والكبح من مثل الحاجة لاستكشاف ومعرفة كل ما يحيط بهم. وذلك للحصول على خبرات ذاتية، من المصادر الأصلية، وليس من خلال ما يقوله الآخرون لهم، أو يعلمونهم إياه، بل تحويل هذه المكتسبات الوراثية إلى القنوات الابداعية، حينئذ يستطيع الأطفال التنقيب بحرية في اللاشعور لديهم، واستحضار مواده للخارج، ودمجها مع حقائق العالم الواقعي. إن تعوّد الطفل على القيام بمزج ما لديه، في اللاشعور، بالعالم الواقعي المحيط به، مزجاً متآلفاً ومنسجماً يقوده إلى الاستمرار، في العبور من عقله الباطني إلى الحياة الواقعية، باساليب وجهود في تربية حياة داخلية غنية لديه، فتربية جوانب انفعالية، او شخصية لديه، وتشكيل هوايات هادفة، وتشجيعه على المثابرة، بعزم، رغم الصعوبات، وإكتساب مستوى عالٍ من المهارة، في هذه المجالات، يمكن ان تضمن حياة غنية وذات معنى للطفل. ولكن يجب إعطاؤه الوقت ليتابع وحده مواهبه الفريدة واهتماماته، فعندما ينخرط الطفل، انفعالياً في نشاطاته التي يقوم بها، يصبح لديه توكيد ذات، تواصل ذاتي، ويصبح شخصاً ينظر إلى الحياة على انها سلسلة من الفرص والتحديات، وهو شاب. فعندما يعرف الشخص منا ما هو بصدق، من خلال تطوير تقبل واقعي لذواتنا، وتطوير وعينا الذاتي، وتقبل محددات قدراتنا، هذه المعرفة الذاتية ضرورية جدا في تطوير صحة عقلية سليمة لدينا، وفي بناء توكيد ذات صادق وحقيقي.

عندما نؤمن ان لكل شخص الحق في ان يكون سعيداً وحراً، الحق في تطوير استعداده الكامن تطويراً تاماً، فإن الشخص منا، حينئذ، يصبح لديه دافع للإرتفاع بكينونته، والسعي لأداء مستوى رفيع من الإبداع. إذن التقدير الذاتي الحقيقي هو اللبنة الأساسية لبناء الشخصية، وعندما نأخذ دعوى ماسلو (Maslow) بعين الاعتبار والحرص، عندها نصبح قادرين على تنشئة أجيال، لديهم توكيد ذات كاف للتعامل بمرونة مع الفوضى والاضطراب الذي يسود أوقاتنا، وحل المشاكل المستقبلية من خلال اختراقها باستراتيجيات فعّالة.(١٣)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فتطوير برامج ارشادية، تهتم بنمو وتطور اطفالنا، أو بغرض علاج اضطراباتهم الإنفعالية والاجتماعية والسلوكية، تعتبر من المهمات الأساسية للمرشد في مؤسساتنا التربوية، ويمكن لهذه الدراسات أن تسهم في القاء الضوء على إمكانية استخدام الدراما العلاجية في الاستراتيجيات الإرشادية التشخيصية، الوقائية والعلاجية، التي تستخدم من قبل المرشدين في هذه المؤسسات، للحصول على أطفال، ينعمون بالصحة النفسية والعقلية، قادرين على الابداع والانتاج، فالدراما العلاجية تصلح كإجراء علاجي وتربوي. ويمكن تصميمها لمساعدة الأطفال اللذين تتمركز مشكلتهم حول التعبير غير الملائم لعواطفهم، ويحتاجون لتعلم تدريجي ومتسلسل، لمهارات الإتصال مع الأخرين، لما للعلاقات الاجتماعية والانفعالية من أثر فعال في التكيف داخل بيئة الأسرة، والأقران، والبيئة الأكاديمية.

فبالرغم من أن عينة الدراسة صغيرة في حجمها، الا أنها يمكن أن تخدم في عمل مقارنة مبدئية، لدراسات مستقبلية، تتناول هذا المجال كموضوع للبحث، ويمكن استخدامها كنموذج تجريبي محلي لدراسات مشابهة لها؛ لعلها تدفع آخرين للإهتمام بهذا المجال الإرشادي الذي لم تتطرق إليه دراسات سابقة في الأردن، وفي العديد من الدول العربية، لما له من أهمية وقائية وتشخيصية وعلاجية، ولسهولة إدراجه في الاستراتيجيات الإرشادية والتوجيهية في مؤسساتنا التربوية، من خلال استخدام النشاطات اللامنهجية الفنية، والاجتماعية الموجهة، لغرض إجتماعي أو نمائي او تربوي، وإدراج هذا النشاط التربوي والعلاجي في برامج النشاطات الصيفية، في مؤسساتنا التربوية، على اختلاف مستوياتها العلمية والأكاديمية.

ولعل هذه الدراسة توجه عنايةاصحاب القرار الى الاهتمام بالنشاطات الابداعية والفنون التعبيرية، لما لها من اهمية تربوية نمائية وعلاجية لأفراد المجتمع، اضافة الى الجانب الترفيهي والاعلامي فيه.

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على مدى فاعلية برنامج العلاج الدرامي في رفع مستوى تقدير الذات لدى اطفال من عمر (٨-١٣) سنة، يعانون من مشكلات سلوكية، غير تكيفية، ناتجة عن تدني في تقدير الذات لديهم. وسوف تحقق اهدافها بالاجابة عن السؤال التالي:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

هل تؤثر الدراما العلاجية في مستوى تقدير الذات؟

والاجابة على هذا السؤال سوف تكون من خلال الاجراء التطبيقي، حيث يتم بموجبه تدريب مجموعة من الاطفال، على برنامج دراما علاجي، واختبار مدى أثره على مستوى تقدير الذات لديهم. ومقارنة هذا المستوى، في تقدير الذات، مع مجموعة مماثلة من الاطفال لمْ تَتَلَقَّ التدريب على البرنامج. وتسعى هذه الدراسة، في اطارها التجريبي، الى الكشف عن مدى ملاءمة هذا البرنامج التدريبي لمجتمعنا الاردني، وعن مدى تمكنه من احداث تغيير ايجابي فيه.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فرضيات الدراسة :-

قامت هذه الدراسة، من منطلق افتراضي، يفترض أن تقدير الذات لدى الأفراد، مرتبط ارتباطاً إحصائياً، بشعورهم بالرضى، والاكتفاء الذاتي، ونتيجة لتلقي مجموعة من الأطفال لبرنامج تدريبي منظم في الدراما العلاجية، فإن هذا التدريب، يتوقع له أن يزيد مستوى تقدير الذات لديهم. بحيث يزداد تفاعلهم الاجتماعي، وتتحسن علاقاتهم مع الآخرين، وتقل مظاهر القلق لديهم، ويزداد شعورهم بالرضى والسعادة، وتصوراتهم لمظهرهم وقدراتهم تصبح اكثر إيجابية، ويزداد وضعهم الدراسي ودافعيتهم الأكاديمية، وبهذا تكون الفرضية التي تحاول الدراسة اختبارها هي :

فرضية : يزداد متوسط تقدير الذات، لدى أطفال تلقوا تدريباً على برنامج منظم في الدراما العلاجية، على متوسط تقدير الذات، لدى أطفال لم يتلقوا التدريب على برنامج مماثل.

التعريفات الإجراءية :

١- تقدير الذات: (Self-Esteem).

يرى ماسلو Maslow بأن سلوك الفرد نتيجة لمنظوره الذاتي، فكل انسان يسلك بالطريقة التي تجعل للموقف معنى لديه، والدافع الأساسي، وراء كل سلوك انساني، هو صيانة وحماية الصورة التي كونها عن ذاته.

فالصورة الذاتية (Self-Image) هي تقييم الذات (Self-Evaluation)، وتكشف عن ما اذا كان الفرد يحب أو لا يحب نفسه. يقبل أو لا يقبل ذاته. هل يشعر بأنه شخص جدير بالأهمية، أو يشعر بالدونية، هل هو محبوب وذو شأن، هل هو كفؤ أو غير كفؤ، وايضاً يظهر التقييم الذاتي فيما اذا كان الفرد يشعر بأنه غير مرغوب به من قبل الآخرين.(١٤)

وهذا يتفق مع تعريف بيير (Piers) لتقدير الذات حيث يرى بأنه مجموعة من الإتجاهات الذاتية المستقرة نسبياً، وهذه الاتجاهات ليست وصفية فحسب، بل اتجاهات تقييمية ايضاً، وقد استندت هذه الدراسة على تعريف بيير (Piers) لتقدير الذات الذي تمثل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

في الأبعاد الستة لمقياسه، (مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال)، وقد تم استخدامه في مساق هذا البحث كمتغير تابع.(١٤)

٢- برنامج الدراما العلاجية:

حددت الباحثة الدراما في أطر اجرائية تساعد على الكشف الذاتي، من خلال استخدام الرقص والحركة، والالعاب والتمارين، الارتجال، لعب الادوار، حكاية القصص وتمثيلها. وقد وضعت التمارين الحركية، بناء على قاعدة مفاهيم الحركة الجسدية التربوية، من حيث توفير بيئة ملائمة، وبناءً متسلسلاً ومتدرجاً لضمان الشعور بالأمن، وحوافز كافية، ومدى كافٍ من الحرية لاستثارة واستنباط التعابير الابداعية للكشف عن دواخلهم. ومحتوى برامج الحركة الجسدية التربوية يصنف الى اربعة عناصر جوهرية للحركة الجسدية عموماً، كل تصنيف هو بعد يمكن أن يؤدي الى الوعي، من خلال الخبرات الحركية، وهي الوعي الجسدي، وعي الجهد، وعي المسافة، وعي العلاقات.

وقد صرح باريت (Barrett) بأن هذه الاداة تظهر وضعاً تعليمياً يساعد على الكشف الذاتي، ويحث الاطفال على التفكير والتحرك، بشكل ابداعي، يؤدي بالتالي الى ربط العمليات المعرفية الموجودة لديهم، أكثر من تقليدها أو محاكاتها. فالهدف هنا وصل العالم الداخلي للطفل بعالمه الخارجي.(١٦)

وقد تم استخدام مصطلح الألعاب (Games) في مساق هذا البحث بناء على منظور ايريك بيرن (Eric Berne) في كتابه (Games People Play) حيث استخدم مصطلح اللعب للدلالة على نشاط هادف ومخطط له.

محددات الدراسة :-

تحددت نتائج الدراسة بطبيعة العينة واداة الدراسة:

* حيث ان مجتمع الدراسة حصر باطفال من عمر ٨-١٣، وبيئة افراد الدراسة تحددت في الاسرة البديلة حيث أن اطفال هذه الدراسة ايتامٌ ومحرومون من الاسرة، ويعيشون مع أطفال آخرين، لا يمتون بصلة اسرية لهم، سوى أن الظروف الاجتماعية جمعتهم في بيت تشرف عليه ام بديلة في قرية الاطفال (SOS).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

* ومن جهة أخرى، فإن النتائج محصورة في الابعاد الستة التي اشتملتها اداة القياس (مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات) التي لا تمثل، بالضرورة، جميع ابعاد التقدير الذاتي. أنما تم اختيارها لملائمتها مع اهداف الدراسة والبرنامج المستخدم فيها.

* كما أن صغر حجم العينة يضع حدوداً لتعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمع أكبر.

* العينة مختلطة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت فاعلية إجراءات الدراما العلاجية التي تتضمن نماذج عديدة من الفنون التعبيرية، كبرامج علاجية في الحقل الصحي، العقلي، والنفسي؛ لمختلف الفئات العمرية، والحالات المرضية، في برامج ارشاد جمعي وفردي، وفي مواقع مختلفة؛ كالمستشفيات، العيادات، السجون، المؤسسات التربوية، المؤسسات الاجتماعية والتأهيلية. فاستخدام الدراما كأسلوب علاجي وتشخيصي، واسع النطاق من حيث الأهداف والمدى، أي لا حدود له ولا قيود، ولا يشمل لعب الأدوار فقط، بل الارتجال والعفوية، واطلاق عنان الخيال للفرد والجماعة. وفي الفترة الأخيرة اتجهت الانظار أكثر للاهتمام بالدراما كنوع من العلاج للأطفال وكأداة تشخيصية لحالاتهم النفسية. فقد قامت ورغر (Warger) وكليمن (Kleman)، بدراسة لقياس مدى فاعلية برنامج الدراما الابداعية في تطوير تقدير الذات، والتعبير الابداعي لدى أطفال يعيشون في مؤسسات للرعاية؛ والبعض منهم لديهم اضطرابات سلوكية. تألفت العينة من ٨٢ طفلاً من كلا الجنسين، تراوحت أعمارهم من (٦-١٠) سنوات بحيث كان (٤٤) طفلاً منهم يعيشون في المؤسسات، و (٤٢) طفلاً يعيشون خارج المؤسسات. وقد تم تقسيم العينة الى أربع مجموعات:-

- أطفال يعيشون في المؤسسات ولديهم اضطرابات سلوكية وعددهم (٢٢) طفلاً.
- أطفال لا يعيشون في المؤسسات ولديهم اضطرابات سلوكية وعددهم (١٨) طفلاً.
- أطفال يعيشون في المؤسسات وليس لديهم اضطرابات سلوكية أو اعاقات وعددهم (٢٢) طفلاً.
- أطفال لا يعيشون في المؤسسات وليس لديهم اضطرابات أو اعاقات وعددهم (٢٠) طفلاً.

وتم توزيع أطفال كل مجموعة داخل هذه المجموعات الأربع، عشوائياً الى مجموعتين، ضابطة وتجريبية ، كما تم استخدام كل من المقياسين التاليين كمقاييس قبلية وبعدية :

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال.

Piers - Harris Children's Self -Concept Scale (SC)

ومقياس تورانس لقياس التفكير الابداعي من خلال الفعل والحركة.

Torrance's Thinking Greatively In Action And Movement

وتلقت المجموعات التجريبية، التدريب على برنامج الدراما العلاجية، طوال اسبوعين، لمدة ٣٠-٤٥ دقيقة يومياً، بينما المجموعات الضابطة لم تتلق أي تدريب مماثل. وقد دلت النتائج على أن تحسناً دالاً إحصائياً، طرأ على جميع المجموعات التجريبية في مستوى تقدير الذات، والتعبير الابداعي، لكن مستوى التحسن كان أكثر لدى الأطفال اللذين يعيشون في المؤسسات ولديهم اضطرابات سلوكية. وقدمت النتائج دعماً قوياً لاستخدام هذا البرنامج العلاجي مع أطفال لا يعيشون داخل مؤسسات رعاية للأطفال، ويعانون من اضطرابات سلوكية.(١٧)

وهدفت دراسة فلاهرتي (Flaherty) ، لاختبار فاعلية برنامج نموذج متنوع للدراما الابداعية في تقدير الذات، والعاطفة والابداع المعرفي، لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي، حيث افترضت الدراسة على أن مدة (١٢) أسبوعاً من التدريب اليومي على برنامج منظم ومنوع للنشاطات الابداعية، يمكن أن تزيد مستوى تقدير الذات، والابداع المعرفي. تألفت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً في الصف الثالث الابتدائي، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية من (٢٣) طالباً، ومجموعة ضابطة من (٢٢) طالباً، متوسط أعمار المشاركين في المجموعة التجريبية كان ثماني سنوات وسبعة شهور، وتسع سنوات وشهر للمجموعة الضابطة. وقد جمعت البيانات الإحصائية باستخدام ثلاث أدوات قياس (قبلية – بعدية)؛ هي مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال، ومقياس تورانس للتفكير الابداعي، وحزمة التقييم الابداعي (The Creatively (C.A.P) Assessment Packet)

وقد دلت النتائج على أن المجموعة التجريبية، حققت تحسناً دالاً إحصائياً في مستوى تقدير الذات مقارنة بمستوى تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة. وان التحسن لدى الاناث في المجموعة التجريبية كان أعلى في مستواه من نتائج الذكور في المجموعة التجريبية. وطرأ تحسن دال إحصائيا في مستوى الإبداع المعرفي على مقياس (CAP)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لكل من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية، لكن لم تظهر فروق دالة احصائياً بين الجنسين على هذا المقياس (١٨).

إلا أن هذه النتائج، لا تتفق مع دراسة بيسانتشي (Pisaneschi) يوست (Yost)، التي هدفت تحديد أثر برنامج تدريبي للدراما العلاجية، في تقدير الذات، والإبداع الفكري لدى أطفال في الصف الثالث الإبتدائي وما فوق. حيث تألفت العينة من (٥٦) طفلاً من كلا الجنسين، وزعت عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين، تلقت كل مجموعة تجريبية بشكل منفصل عن الأخرى؛ جلسات تدريبية علاجية في الدراما الإبداعية لمدة ١٢-٤٠دقيقة طوال أربعة أسابيع. ودلت نتائج المقاييس (القبلية-البعدية). وهي مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات؛ ومقياس اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي. على عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية؛ والضابطة. رغم الزيادة الواضحة في نسبة مشاركة أطفال المجموعة التجريبية (١) في نشاطات الجلسات. وعدم ظهور فروق دالة بين الذكور والإناث لقلة عددهن. وحسب اعتقاد أصحاب الدراسة، فربما يعود ذلك إلى قصر مدة التدريب (٤ أسابيع). والفوارق العمرية بين المجموعتين كبيرة. من الصف الأول الإبتدائي ولغاية الصف الثالث وما فوق (١٩).

ويمكن وضع برنامج تدريبي وعلاجي في الدراما العلاجية لتطوير تقدير الذات وتقليل السلوك العدواني لصغار الأطفال، فقد أجرت باورز جونز (Bowers Jones). دراسة لتعديل سلوك عدواني، لدى طفلتين في الرابعة من العمر، من خلال استخدام القصص الكلاسيكية. حيث تمت قراءة قصة البطة السوداء، ومناقشتها، ولعب أدوار شخصياتها، وأحداثها، لتعليم مفاهيم محدودة للطفلتين، وتدريبهما عليها من مثل: التعاطف، التعاون، واحترام الأخرين. كما تم تدريب الأباء على قراءة القصص لأطفالهم في البيت، ومناقشة هدف مفاهيم القصة بعد قراءتها. وبعد أربعة أسابيع من الخبرات التدريبية اليومية حول السلوك الشخصي، انخفض السلوك العدواني لدى الطفلة (أ) بنسبة ٨٠,٦٪، والطفلة (ب) بنسبة ٣٣٪ من خلال اجراء التغذية الراجعة التي كان يقدمها الآباء، والمعلم للطفلة. كما أن لعب الأدوار، ومناقشة أهداف القصة، وأدوار شخصياتها، التي كانت تتم داخل الجلسات الإرشادية أثر على السلوك الإجتماعي للطفتلين تأثيراً إيجابيا (٢٠).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وركزت دراسة قامت بها أمونه (Emunah) على استخدام الدراما العلاجية في تعديل سلوك العدوان الشديد، والعصيان، الذي تمثل في رفض التعليمات، والهرب، والسلوك الإجرامي، ومحاولة الإنتحار لدى عدد من المراهقين تراوحت أعمارهم (من ١٣-١٧ سنة)، وضعوا قهراً في مؤسسة لرعاية الأحداث وتم ادراجهم في برنامج علاجي. ومن خلال استخدام مجموعة الإرشاد الجمعي للدراما العلاجية، لفترة علاجية قصيرة المدى، أمكن تحويل مشاعر العدوان والعصيان إلى قنوات سلوكية تكيفية، إذ توفرت لهم فرص التعبير عن هذه المشاعر، داخل حدود أمنة من خلال اللعب الدرامي. وإخراج المشاعر (Acting - out) وتمثيلها أدى بالتالي إلى مراقبة الذات والسيطرة عليها. وإجراءات اللعب الدرامي، والألعاب (Games) والقوانين، شجعت الكشف عن مواضع مشتركة بين أفراد المجموعة كانت ترتبط على الأغلب، بصراعات محددة لديهم، مشاعر متناقضة وصعوبة في المهارات النمائية. ومن خلال تمارين الارتجال كان بإمكان المشاركين، التدرب على النمو المعرفي من مثل؛ التفكير المفاهيمي، اختبار الواقع، توضيح القيم. ومن خلال المجموعة الإرشادية العلاجية استطاع المشاركون اختبار وتجربة طرق جديدة، للتغلب على المواقف، والتعبير عن عواطفهم. كما أنهم استطاعوا من خلال الدراما تجربة هويات جديدة لذواتهم، بأمان، لمواجهة مشاعر الإستقرار وعدم توكيد الهوية التي حوصروا بها بسبب معيار، وتصور، فرضته عليهم مجموعة الأقران. واستطاعوا تطوير أشكال متنوعة لتقدير الذات، ودمجها تدريجياً بشخصيتهم من خلال تمثيل الأدوار؛ واللعب الدرامي الذي ساعد على تخفيض مشاعر الإنحصار واليأس؛ وبشكل عام، قام المشاركون باختيار مواقف حياتية وواقعية؛ في محاولة منهم لفهم مشاعر الصراع لديهم والسيطرة عليها(٢١).

وقد توصل الباحثان كارنبتر وباتريشيا (Carpenter & Patricia) إلى نتائج مشابهة، حيث افترضا في دراسة لهما. بأن توحيد الإجراءات المعرفية والسلوكية في علاج الجانحين من خلال استخدام مجموعة الإرشاد الجمعي للدراما العلاجية، سوف يقلل من جنوحهم، ويعمل على توكيد الآنا لديهم، وإظهار ميولهم، ورغباتهم. فأخذا عينتين من المراهقين-محكوم عليهم بتهمة الجنوح. احداهما تجريبية وتألفت من (٧) مراهقين تراوحت أعمارهم من (١٤-١٦) سنة أكملوا (١٢ جلسة) علاجية، مدة كل جلسة ٩٠دقيقة؛ ومجموعة ضابطة، تألفت من (٧) مراهقين من أعمار (١٢ سنة) لم يتلقوا أي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تدريب علاجي مماثل. ومن خلال استخدام مقاييس قائمة جسنس (Jessness Inventory) ومقياس الضبط الداخلي والخارجي لروتر (Rotter's Internal -External Locus Of Control Scale) كمقاييس قبلية وبعدية أشارت النتائج إلى أن الإجراءات السلوكية التي تمثلت في إجراء التعزيز المادي، عقد الإتفاقيات، التدرب على السلوك البديل. يمكن أن تكون فعالة إذا تم دمجها مع اجراءات الدراما العلاجية لتقليل الجنوح، والتخلص من النزعة العدوانية لدى الجانحين، وظهر تحسن دال احصائياً في الجانب الإجتماعي، وقوة الأنا والشعور بالكفاية الذاتية (٢٢).

أما الدراسة الإستطلاعية التي قامت بها ديكوين (Dequine) وديفيس (Davis) فقد بحثت في تقييم أثر استخدام شريط الفيديو-لتصوير مشاهد درامية ارتجالية لإتجاهات اجتماعية لدى مراهقين مضطربين عاطفياً، يشاركون في مجموعة الإرشاد الجمعي للدراما العلاجية في تركيز الضبط الداخلي لديهم إذ افترضت الدراسة بأن المشاركين الذين يبدعون ويرتجلون نشاطات درامية سوف يزيدون شعورهم بالضبط والتحكم، داخل المواقف الدرامية، والمواقف الحياتية الواقعية. كان المشاركون من عمر (١٢-١٧) سنة، وهم طلاب مقيمون في مدرسة خاصة للأطفال المضطربين عاطفياً. تم اختيار (٧) طلاب منهم كمجموعة تجريبية، لتسجيل مشاهدهم الدرامية الإرتجالية، داخل غرفة الصف. على شريط فيديو. و (٧) طلاب آخرين كانوا بمثابة مجموعة ضابطة. التقى طلاب الصف، ثلاث مرات أسبوعياً لمدة (٩) أسابيع، كجزء من المنهاج المدرسي. وقد دلت النتائج الإحصائية للمجموعتين على وجود فروق بين المجموعتين في مقياس نويكي -ستريكلاند، لمسح ردود الفعل الشخصية: مقياس ضبط للأطفال (Nowicki-Strickland Personal Reaction Survey: A Locus Of Control Scale For Children)

الذي استخدم كمقياس قبلي وبعدي للدراسة. فقد ازدادت درجة الضبط الخارجي لدى المجموعة الضابطة، بينما إزدادت درجة الضبط الداخلي لدى المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة اتفقت مع فرضية الدراسة. وظهرت زيادة دالة أيضاً في السلوكات الاجتماعية التفاعلية (٢٣).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وفي دراسة لتحديد فاعلية اجراء النمذجة الرمزية Symbolic Modeling، في التكيف الاجتماعي، قام الباحثان كارلسلي (Carlisle) وفرانك (Frank)، بدراسة افترضت بأن النتائج البعدية لمجموعة من طلاب الصف السابع الإبتدائي يتصف سلوكهم بالإنسحاب (المجموعة التجريبية) على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات Cooper Smith Self)- Esteem Inventory) ومقياس جدول (ب) لهاجرتي -أولسن- ويكمان، لتقدير السلوك (Hagerty - Olson- Wickman, Behavior Rating Schedule (B)، سوف تزداد زيادة دالة احصائياً، في العلاقات الإجتماعية التفاعلية للمجموعة، والتكيف الاجتماعي الشخصي، من خلال استخدام شريط فيديو، مسجل عليه ثمانية مشاهد تمثيلية (صممت لأغراض الدراسة)، تناولت العلاقات الإجتماعية، التفاعلية بين الأقران. حيث كان يتم عرض هذه المشاهد الثمانية لأطفال المجموعة التجريبية التي كانت تلتقي مرتين أسبوعياً لمدة ٣٠ دقيقة؛ طوال خمسة أسابيع. ودلت النتائج على حدوث تطور في العلاقات الاجتماعية التفاعلية لكن هذا التطور لم يكن بالمستوى المطلوب للدلالات الاحصائية. ولم يظهر للإجراء أي أثر في كبح السلوك الاجتماعي الإنسحابي، ولم يحقق تطوراً في التكيف الاجتماعي الشخصي، لدى أفراد المجموعة التجريبية (٢٤).

وفي اطار وصف المرجع النظري للمعالجين المبني على قاعدة النظرية الجشطالتية والسيكودراما، والدراما العلاجية في العلاج النفسي للمراهقين. قام الباحثون دوون، كارول، بروغن (Dunne, Carol, Bruggen) بدراسة على ثلاث مجموعات من المراهقين. بحيث تتلقى مجموعة منها برنامجاً تدريبياً، على تمارين التخيل والفنتازية، ومجموعة ثانية تتدرب على تمارين الثقة، وثالثة تتدرب على الحركات الجسدية والتنفس. وبعد مرحلة تدريبية من القيام بهذه التمرينات والإجراءات، ولعب الأدوار، استطاع المشاركون دخول المناطق المحظورة لديهم، وأصبحوا أكثر تفاعلاً مع أنفسهم والآخرين وأصبحت هذه الإجراءات والتمارين جزءاً من ثقافتهم؛ وأظهر المشاركون مشاعر الإهتمام، وانخفاضاً في سلوكهم العدواني، وفي درجة العنف لديهم. نتيجة استخدام تمارين التلامس-والفعل (Touch And Action) في العلاج (٢٥).

أما الباحثان بيرنز (Burns) وبيرنرد (Brainerd) قاما بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية اللعب الدرامي، واللعب البنائي في المنظور البعدي للأطفال. حيث اسخدما مقاييس قبلية، وبعدية، ومتابعة، لثلاثة انماط للمنظور البُعدي، (Perspection) وهي: الإداركي،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المعرفي، والعاطفي لدى (٥١) طفلاً (٣٣ منهم ذكوراً، و ١٨إناثاً) متوسط الأعمار من (٤-١٠سنوات) ثم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات متساوية، كل مجموعة تألفت من (١١ ذكور-٧ إناث) وكانت على التوالي: مجموعة تجريبية من (١٧) طفلاً شاركوا في (١٠) جلسات علاجية اشتملت على اللعب البنائي الذي هدف لبناء علاقات اجتماعية تفاعلية، بين أفراد المجموعة. ومجموعة تجريبية ثانية، تألفت من (١٧) طفلاً شاركوا في (١٠) جلسات، اشتملت على اللعب الدرامي. والمجموعة الضابطة التي تألفت من (١٧) طفلاً، لم يتلقوا البرنامج العلاجي. وقد دلّت النتائج الإحصائية على أن النموذجين (اللعب الدرامي، والبنائي) كان لهما أثر كبير، ومتساو تقريباً في الأنماط الثلاثة للمنظور البُعدي (الإدراكي، المعرفي، والعاطفي) ولقياس صدق المقاييس تم اجراء جلسة متابعة، بعد اسبوعين من انتهاء الجلسات، على (٤٨) طفلاً (٢٧ذكوراً، ٢١إناثاً) وظهر أن مستوى صدق المقاييس كان عالياً.(٢٦)

وقد قام الباحثون ولش-باورز، وريتشارد (Walsh - Bowers - Richard) بتصميم برنامج درامي لتسهيل، خبرة انتقال طلاب قرويين من المدرسة الإعدادية في القرية، إلى بيئة مدرسية جديدة، من خلال تطوير مهاراتهم الإجتماعية. فأجروا دراسة استطلاعية واسعة المدى، في منهاج المهارات الاجتماعية القائم على الدراما الإبداعية من خلال مجموعات صغيرة. وقد اقترحت هذه الدراسة المسحية التي شملت (١٠٣) طالباً في الصف السادس، على أنه من الممكن أن تكون الدراما الإبداعية ناجحة في تدعيم علاقات الأقران. وفي دراسة لاحقة أجريت على (١٠٢) طالباً من الصف السادس، حصلت على نتائج إيجابية من خلال المقابلات التي أجريت مع الطلبة والمعلمين؛ وتقديرات الأهالي، ونتائج مقاييس رضى الطلاب والأهل (Student and Parent Satisfaction Measures)، ومن خلال مقارنة البيانات الإحصائية لتقديرات المعلمين والأهالي. وفي السنوات التالية قامت الإدارة المدرسية بتطبيق المنهاج، وحدها، مع اجراء بعض التعديلات عليه، ودلت النتائج على أن اجراءات الدراما الإبداعية، مفيدة في منع التمركز الفردي (التمحور حول الذات) لدى الطلبة؛ وفي اكتسابهم مهارات اجتماعية تفاعلية.(٢٧)

واشتركت مجموعة من الباحثين؛ ولش، ريتشارد، كوسيدوي، مايرا، سيفنسون ولين (Walsh, Richard, Kosidoy, Myra, Sevanson, Lynn) في اجراء دراسات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لزيادة النمو الاجتماعي والعاطفي لدى أطفال في مرحلة المراهقة المبكرة – يحتاجون إلى عناية خاصة – من خلال استخدام الدراما الإبداعية، حيث شارك في الدراسة الاولى: ١٢طفلاً في مرحلة المراهقة المبكرة في مجموعة الفصل الدراسي الأول. و (٩) اطفال في مجموعة الفصل الدراسي الثاني. ودلت نتائج المجموعتين في المقاييس القبلية وهي التقرير الذاتي للطلبة وتقارير المعلمين وتقارير الأهل، بأن المجموعة الأولى لم تتجاوز في مستوى مهاراتها الإجتماعية والعاطفية المجموعة الثانية. وعلى الرغم من ظهور تقدم لدى المجموعة الأولى في المقاييس البعدية، إلا أن المجموعة الثانية حققت زيادة دالة (بعد تلقيها التدريب) في مقاييس التقرير الذاتي –والأهل، للمهارة الاجتماعية والعاطفية (Self Report And Parent Measures of Social - Emotional Skill) وأظهر (١٦) طالباً من (٢١) طالباً في كلا المجموعتين تحسناً في مهاراتهم الإجتماعية والعاطفية. وفي الدراسة الثانية: شارك (٧ أطفال) في مرحلة المراهقة المبكرة في مجموعة أفرادها من عمر (٦-٩ سنوات). و (٨) أطفال شاركوا في مجموعة أكبر سناً من عمر (٩-١٢ سنة)، و (٩ أطفال) كمجموعة ضابطة. وتبين من نتائج المجموعات الثلاث في مقياس التقرير الذاتي، أن الذين تلقوا التدريب حققوا زيادة دالة احصائياً في نموهم الإجتماعي والعاطفي، مقارنة بالذين لم يتلقوا أي تدريب(٢٨).

وتشكل الدمى المتحركة أداة اسقاطية وعلاجية فعّالة، فقد قامت جندلر (Gendler) بدراسة على مجموعات من الأطفال، تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٨ سنوات)، جاؤوا من أسر تعاني من انفصال أو طلاق الوالدين. واستخدمت فيها مسرح الدمى المتحركة كإجراء إسقاطي وعلاجي. حيث قام الأطفال بتشكيل مسرحيات خاصة بهم، وحددوا عنواناً ومُثلاً لها، واختاروا الدمى التي تمثل الشخصيات والمواقف، وقاموا بتمثيل الأدوار وتحريك الدمى وقد تم تصوير عروضهم المسرحية. ومناقشة هذه العروض داخل المجموعات، وأحياناً داخل المجموعات مع أسر الأطفال. وقد دلت الدراسة على أن إجراء مسرح الدمى المتحركة، كان فاعلاً، بحيث ساعد الأطفال على تفريغ مشاعر الغضب لديهم اتجاه والديهم، والتعبير عن مخاوفهم، ومشاعر عدم التقبل والرفض، كما ساعدهم في ضبط وتحويل هذه المشاعر الغاضبة في قنوات يستطيعون من خلالها التكيف معها وضبطها.(٢٩)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقامت الباحثة بورتنر (Protner) بدراسة على طفل في العاشرة من عمره (روبرت) لديه مشكلات تتضمن التأتأة، السلوك غير الناضج، التبول اللاإرادي، الكبت الشديد، صعوبة في التعبير عن ذاته، احباط شديد، ومن خلال وضع الطفل في برنامج علاجي فردي، تم استخدام أربعة نماذج من إجراءات الدراما العلاجية: شريط التسجيل، الصندوق الرملي، الدمى المتحركة، لعب الأدوار. ودلت النتائج على أن الطفل حقق خبرة في التعبير عن مشاعره، وتدرب على نماذج سلوكية جديدة.(١٣)

وهناك قلة من الدراسات والبحوث الإجرائية في استخدام الدراما العلاجية في حالات التخلف النمائي والمرض العقلي، ويعود ذلك إلى محدودية القدرة على التطور نظراً لشدة المرض. وعلى الرغم من ذلك فقد دلت الدراسات بأن هناك فاعلية ايجابية للدراما العلاجية، في تطوير وتحسين عدة حالات مرضية، من حالات الإعاقة العقلية الشديدة، ففي دراسة قام بها زاجلبوم (Zagelbaum) وروبينو (Rubino) على المريضة إيلين (Eilene) وعمرها (٥١سنة) ليس لديها أي تأهيل أكاديمي، ومهارتها الاجتماعية قليلة جداً، وقد وصفت حالتها على أنها تخلف عقلي حاد، وفصام. هدفت إلى تقليل عدوانيتها الجسدية، وزيادة تفاعلها الإجتماعي، وزيادة تركيزها، وتوجيه انتباهها، كما هدفت الدراسة إلى زيادة تفاعلها داخل الجماعة، وزيادة مهارة الإنجاز لديها (أي إكمال المهمات). ومن خلال استخدام الإجراءات العلاجية، الرسم، الموسيقى، والحركة الجسدية، ظهر تحسن دال في العلاقات الإجتماعية، وبدأت العمل في سياق المجموعة باتجاه السيطرة لهويتها الإجتماعية، وقدرتها في تأسيس علاقات علاجية من خلال الحركة، فانخفضت عدوانيتها، وتطورت مهاراتها الإجتماعية الملائمة. وتقدمت قدرتها في تحديد تعبيراتها العاطفية والإتصال مع الآخرين. ومع ذلك بقي لديها صعوبة في التعبير عن مشاعرها. وظهر تحسن دال إحصائياً في قدرتها على الإتصال والحوار مع الآخرين. وانخفض سلوكها الإنسحابي، وازدادت مهارتها في التواصل البصري (Eye-Contact)، وظهر تحسن في مشاركتها داخل المجموعة، وعلاقاتها الإجتماعية.(٣٠)

وقامت كوفكن (Kofkin) بتصميم اجراء البيئات الإبداعية (Creative Environments Approach) (C.E.A) وهو عبارة عن برنامج للفنون المرئية، اشتمل على جميع الأهداف الرئيسية للفنون التعليمية، مع الأخذ بالإعتبار المشاكل الخاصة، واحتياجات ذوي الإعاقة في التعلم (Learning - Disabled)، لأغراض دراسة هدفت إلى

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وصف وتطبيق هذا الإجراء على مجموعة من الإطفال لديهم إعاقة في التعلم، وفحص آثار هذا البرنامج في المهارات الإبداعية، والمفاهيم الذاتية لديهم استناداً على الوثائق المكتوبة والمرئية. حيث اختارت ثلاث مجموعات للدراسة؛ مجموعة تجريبية وتألفت من (١٢) طالباً من صف خاص للأطفال الذين تم تقييمهم على أنه لديهم اعاقة في التعلم. وقد تم تدريبهم على إجراء البيئات الإبداعية، إضافة إلى برنامجهم العادي. ومجموعتين ضابطتين: تألفت إحداهما من (١٢ طفلاً) لديهم إعاقة في التعلم وموجودين في أقسام خاصة تلائم حالتهم الصحية. والمجموعة الضابطة الثانية، تألفت من (١٢ طفلاً) تم اختيارهم عشوائياً من المدرسة العادية. كلا المجموعتين الضابطتين طبق عليهما البرامج العادية فقط. واستخدمت الباحثة مقاييس قبلية وبعدية لقياس مهارة الإبداع والمفاهيم الذاتية، لدى المجموعات الثلاث. وقد دلت النتائج الإحصائية على أن الأطفال الذين طبق عليهم إجراء البيئات الإبداعية، قد أظهروا زيادة عالية في مهارة التشكيل الإبداعي العام (Total Figural Creativity). بينما المجموعتان الضابطتان لم تطرأ أي زيادة لديهما في مهارة التشكيل الإبداعي. كما لوحظ أنه في حالة زيادة قدرة التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوي الإعاقات في التعلم، بأنهم يصبحون أكثر تكيفاً في التعامل مع إعاقاتهم داخل البيئات الإبداعية المتغيرة ونقل هذه الخبرات التعليمية إلى بيئات واقعية. فإضافة إلى الهدف التعليمي فإن الإجراء ساعد في تقديم دافع للأطفال للتعلم وزيادة هذه الدافعية لديهم. ودلت النتائج على عدم وجود تطور في الإبداع اللفظي لدى المجموعات الثلاث، كما أن النتائج على إختبارات الشخصية كانت سلبية لدى جميع المشاركين. فقد لوحظ بأن كلا المجموعتين ذات الإعاقة في التعلم جاءت علاماتهم في المفاهيم الذاتية، أقل من علامات المجموعة الضابطة العادية. وهذه النتائج تظهر الحاجة إلى تطوير برامج مشابهة لإجراء البيئات الإبداعية، تتعامل مع الجانب العاطفي والشخصي، وأخيراً، فإنه بناء على النتائج الإحصائية للإختبارات التي طبقت في هذه الدراسة فإنه لم يظهر أي تغير في التقدير الذاتي لدى المجموعات الثلاث.(٣١)

وأجرى الباحثان دن (Dunn) وجوديث (Judith) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية الدراما الإبداعية، في تطوير القدرات اللغوية اللفظية، التقدير الذاتي، وفوائد الفنون اللغوية، لدى طلبة الصف الثاني والخامس، وتحديد إذا ما كانت هذه الفاعلية مستمرة في أثرها رغم المحددات العرقية، الجنسية، والمستوى الدراسي. ولأغراض الدراسة تم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اختيار (١٢) صفاً من الصفوف الإبتدائية في أربع مدارس حكومية في الأحياء الشعبية ذات المستوى الإجتماعي والإقتصادي المتدني. وتم تقسيم هذه الصفوف إلى (٦) صفوف تجريبية يتلقى طلابها التدريب على البرنامج العلاجي لمدة (٤٠ دقيقة أسبوعياً) طوال (١٢) أسبوعاً، حيث يقوم معلم الصف بتدريب الطلبة على النشاطات الدرامية (الإيماء، الإرتجال، والتمثيل)، و (٦) صفوف ضابطة لا يتلقَ طلابها التدريب على البرنامج العلاجي. وبعدها تم اختيار (١٢) طالباً عشوائياً من كل صف من الستة التجريبية ، وفي مقابلهم تم اختيار (١٢) طالباً عشوائياً من كل صف من الصفوف الستة الضابطة. وجمعت بياناتهم الإحصائية القبلية والبعدية على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات (Cooper Smith Self-Esteem Inventory)؛ ومقياس لقياس الإهتمام بالفنون اللغوية (An Interest In Language Arts Measure) صمم لأغراض هذه الدراسة. وقد دلت النتائج الإحصائية على أن الدراما الإبداعية لم يكن لها أثر فاعل ورئيسي في القدرات اللغوية اللفظية. ولكن كان لها أثر دال إحصائياً، في تقدير الذات، مما يدل على أن الدراما الإبداعية، ممكن أن تكون إجراءاً مفيداً في تطوير تقدير الذات لدى الأطفال. إ

إ ضافة إلى أنها ساهمت في تخفيض مستوى تردد الأطفال في مشاركاتهم الصفية. فمن خلال الإجراءات الدرامية أصبحوا أكثر تحرراً ومشاركة في التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف. وقد دلت الدراسة أيضاً، على أنه يمكن للمعلمين غير المدربين في الدراما الإبداعية أن يستخدموها بسهولة داخل الغرف الصفية، وأن تحقق فاعليتها في منهاج الفنون الإبداعية.(٣٢)

وقامت أروين (Irwin) مع ليفي (Levy)وشابيرو (Shapiro) بدراسة لقياس أثر برنامج الدراما العلاجية مقارنة مع أثر برنامج النشاط كعلاج نفسي، وأثر برنامج الإبداع كإجراء علاجي على ثلاث مجموعات متساوية لأطفال تراوحت أعمارهم ما بين (السبع سنوات والستة أشهر. والثماني سنوات وستة أشهر). وقد دلت النتائج على أن مجموعة الإرشاد الجمعي للدراما العلاجية حققت تحسناً ذا دلالة احصائية على اختبار رورشاخ، واختبار الطلاقة اللفظية، بينما أفراد المجموعتين الأخريين لم يطرأ عليهم تحسن ذو دلالة، والدراسة تظهر صدق فائدة استخدام الدراما العلاجية كإجراء علاجي للأطفال المضطربين عاطفياً.(٣٣)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

علاماتهن فوق المتوسط. وأصبح لدى المشاركات مشاعر أكثر ايجابية اتجاه أنفسهن؛ وأصبحن أكثر وعياً لأفكارهن السلبية اتجاه ذواتهن.(٣٤)

وفي دراسة استطلاعية قامت بها باربرا ماكي، موريل جولد، وايريكا جولد (Barbara Mackay, Muriel Gold and Erika Gold)، لتقييم فاعلية اجراءات الدراما العلاجية في رفع مستوى التقدير الذاتي، وتخفيض مستوى الإحباط لدى خمس فتيات مراهقات تعرضن للإعتداء الجنسي في طفولتهن، تراوحت أعمارهن من (١٢-١٨ سنة). دلّت النتائج الإحصائية عند مقارنة علاماتهن على المقاييس القبلية والبعدية، على أن هناك انخفاضاً ذا دلالة، في شدة بعض الأعراض النفسية التي كانت لديهن، بعد مشاركتهن في مجموعة الدراما العلاجية. وظهر انخفاض واضح في مستوى العدائية، وفي مستوى الإكتئاب، والضغوط النفسية، والأفكار الذهانية. ولم تظهر تغيرات ذات دلالة احصائية في مستوى تقدير الذات على المقياس (القبلي - البعدي)(Taxas Social Behavior (TSBI) (Inventory - Sort Form)، ولم يظهر هناك تحسن في عدد المعززات الإجتماعية لدى الفتيات، ولا في مستوى اشباع هذه المعززات الإجتماعية لديهن، بعد المعالجة وهذه النتيجة ليست مفاجئة، لأن فترة المعالجة كانت ثمانية أسابيع فقط. والأفراد عادة لا يتغيرون في اتصالاتهم الإجتماعية بهذه السرعة.(٣٥).

نستخلص من خلال النظر في تحليل البيانات الإحصائية للدراسات والبحوث بأن الباحثين يستعيرون في أغلب الأحيان أدوات قياس من حقول علم النفس، والتربية، معتمدين على أن النتائج، للجانب الإحصائي، والتحليل الكمي، تدعّم فاعلية الدراما كأداة تشخيص، واستراتيجية علاجية. ونستنتج من ذلك أن الباحثين في الدراما العلاجية يُقرّون أن الإجراءات الدرامية من مثل: اللعب، الدمى المتحركة، الإرتجال، لعب الدور، وتمارين الحركة الجسدية، وما شابه، هي أدوات قوية وفعالة في التشخيص والعلاج، والتي يجب الإستفادة منها أكثر في المجموعات العلاجية، والمقابلات الفردية. ويمكن أن يستخدمها فريق متكامل من المعالجين والمشرفين في المؤسسات التربوية، والمستشفيات والعيادات...، ويتضح من خلال الدراسات أن العلاج بالدراما يحصل على تقدير متزايد في مجال استخدامها كوسيلة تشخيصية من جهة، وكمؤشر لنمط التفكير ونمو الشخصية لدى الأفراد من جهة أخرى. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر الدراما العلاجية في تقدير الذات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

أفراد الدراسة :

أجريت الدراسة على (٢٨) طفلاً (١٤ إناث / ١٤ ذكور) من أطفال قرية الأطفال الأردنية (SOS) الواقعة في بلدية طارق/عمان؛ وتم تحديد أفراد الدراسة بناء على نتائج تطبيق مقياس بيير – وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال (Piers - Harris Children's Self -Concept Scale) (PHSC) على جميع أطفال قرية (SOS) اللذين تراوحت أعمارهم من (٨–١٣) سنة، وتراوحت صفوفهم المدرسية من (الثاني–الثامن) وعددهم (٥٣) طفلاً (٢٧ إناث / ٢٦ ذكور)، بعد استبعاد طالبتين لكونهما حالات خاصة تخلف عقلي / اضطراب نفسي حاد.

وباستخدام طريقة الاختيار العشوائي البسيط، تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً، إلى مجموعتين متساويتين : المجموعة الأولى تجريبية، ويتلقى أفرادها البرنامج التدريبي؛ والمجموعة الثانية ضابطة، ولا يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي. وقد اتصف أفراد المجموعتين بالسمات التالية :-

- جميع أفراد الدراسة يقيمون في قرية الأطفال، حيث يعيشون ضمن أسرة بديلة تتألف من تسعة أطفال، من مختلف الأعمار. وتحت إشراف أم بديلة، توفر لهم خدمات الرعاية الصحية، والتربية. تحت إشراف، مدير القرية، والمشرفة النفسية، والمشرفة الاجتماعية.
- جميع أفراد الدراسة أيتام محرومون من الأهل والأقارب؛ وعدد منهم لقطاء.
- أفراد الدراسة طلاب في مدارس حكومية عادية تقع خارج القرية؛ الذكور منهم طلاب في مدرسة (ذو النورين الابتدائية)، وثلاثة منهم في مدرسة (طارق بن زياد للذكور). والإناث جميعهن طالبات في مدرسة (القادسية الأساسية للبنات).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- أفراد الدراسة لم يتلقوا أي تدريب من قبل على أسس الدراما. وأساليبها. والبعض منهم شارك في نشاطات فنية مدرسية بسيطة من مثل الاناشيد الوطنية، والرقصات الشعبية الجماعية ...

المجموعة التجريبية : تألفت من (١٤) طفلاً (٧ ذكور/٧ إناث) من صفوف (الثالث-السابع). تراوحت اعمارهم من (٨-١٣) سنة.

المجموعة الضابطة: تألفت من (١٤) طفلاً (٧ ذكور/٧ إناث) من صفوف (الثاني-السادس). والجدول رقم (١) يوضح توزيع أعمار وصفوف أفراد العينة الضابطة والعينة التجريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم (١)

توزيع افراد العينة الضابطة والعينة التجريبية من حيث (الأعمار-الصفوف)

	افراد المجموعة الضابطة		افراد المجموعة التجريبية			افراد المجموعة الضابطة		افراد المجموعة التجريبية	
الاعمار بالسنوات	ذكور	اناث	ذكور	اناث	الصفوف الدراسية	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٨	٢	٣	٣	–	الثاني	١	٢	–	–
٩	–	١	١	١	الثالث	١	٢	٤	١
١٠	٢	٢	١	٣	الرابع	١	١	١	١
١١	١	١	–	–	الخامس	٢	٢	–	٢
١٢	٢	–	١	٢	السادس	٢	١	١	٣
١٣	–	–	١	١	السابع	–	–	١	–
(٨-١٢) سنة	٧	٧	٧	٧	(الثالث - السابع)	٧	٧	٧	٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أدوات الدراسة :

(١) استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات لبيير وهاريس (PHSC)

The Piers - Harris, Children's Self - Concept Scale

((The Way I Feel About My Self))

الذي قام بتقنينه وتعريبه (الداوود) ١٩٨٢م؛ (١٤) ليلائم البيئة الأردنية والملحق رقم (٢) يوضح فقرات هذا المقياس، حيث استخدم في هذا المقياس التدريج الثنائي (نعم / لا)، ويتكون هذا المقياس من ثمانين فقرة موزعة على ستة ابعاد رئيسية هي :-

١- السلوك :

وهو كل ما يفعله الطفل او يقوله. ويقاس هذا البعد من خلال تصرفاته في البيت، المدرسة، وعلاقاته الخاصة مع الآخرين، بالإضافة الى تصوراته لعلاقاته. ومعاملاته خلال تلك العلاقات، وتمثله الفقرات ٤، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٢، ٢٥، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٤٨، ٥٦، ٥٩، ٦٤، ٦٧، ٧٦، ٧٨، ٨٠).

٢- الوضع الفكري والمدرسي :

يقيس هذا البعد تحصيل الطفل، بحيث يبين تصوراته لعملية تحصيله المدرسي، التي يتبين فيما اذا كان يعتقد في نفسه بأنه ذكي، أم غير ذكي، ذو دافعية قوية أو لا يميل الى الدراسة، يستطيع أن يقدم تقريراً أمام الصف، أو لا يستطيع، وهل يقرأ أو يطالع كتباً خارجية أم لا ، وتمثله الفقرات (٥،٧،٩،١١،١٢، ١٦،١٧،٢١،٢٦،٢٧،٣٠،٣٣،٤٢،٤٩،٥٣،٥٧،٦٦،٧٠).

٣- المظهر الفسيولوجي والطلعة الخارجية :

يشير هذا البعد إلى هيئة الطفل الجسمية، ومظهره، وشكله الخارجيين، ويقاس من خلال تصورات الطفل لمظهره وحركاته، تمثله الفقرات (٨،١٥،٢٧،٢٩،٤١، ٤٩،٥٤،٥٥،٥٧،٦٠،٦٣،٧٣).

٤- القلق :

يشير هذا البعد إلى خوف الطفل مما يمكن أن يقع له أكثر من خوفه في أوضاع محددة، ويقاس بمظاهر القلق التي يحس بها الطفل : كالارتباك والخوف من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الامتحان، والتوتر والعصبية، والانزعاج، وضعف الثقة بالنفس، والخجل، والعزلة، والحزن وتمثله الفقرات (٦،٧،٨،١٠،٢٠،٢٨،٣٧،٤٠،٤٤، ٥٥،٧٤،٧٩).

٥- الشهرة والشعبية :

يشير هذا البعد إلى مدى شعور الطفل بشهرته، ومعرفة زملائه وأصدقائه به في المدرسة وخارجها، ويقاس باتساع علاقات الطفل الاجتماعية، ومشاركته في النشاطات الاجتماعية والتربوية والرياضية المختلفة. وتمثله الفقرات (١،٣،١١،٣٣،٤٠،٤٦،٤٩،٥١،٥٧،٥٨،٦٩،٧٧).

٦- الرضا والسعادة :

يشير هذا البعد إلى إحساس أو شعور الطفل وتصوراته لحياته النفسية ويقاس بتصورات وتقييمات الطفل لشخصيته وحياته، وتمثله الفقرات (٢،٨،٣٦،٣٨،٣٩،٤٣،٥٠،٥٢،٥٩).

نلاحظ هنا، أن هناك فقرات في المقياس تمثل أكثر من بعد فيه، وأن هناك فقرات لم توزع على الأبعاد، إنما استخدمت لاستبعاد الإجابة غير الصادقة. ملحق رقم(١) يبين هذه الفقرات.

تصحيح المقياس :

تم إستخراج العلامة الكلية على المقياس لكل طفل حسب المفتاح المعد لذلك. الملحق رقم(٥). وقد حسبت العلامة الكلية على المقياس من (٨٠) علامة بحيث تأخذ كل فقرة أجيب عنها إجابة صحيحة علامة واحدة، وفي حالة وجود فقرة بدون إجابة، كانت الإجابة تعتبر خاطئة عن تلك الفقرة، وتنقص علامة من مجموع علاماته. وقد كان مدى علامات أطفال قرية (SOS) من (٨-١٣) سنة (عينة الدراسة) يتراوح بين (٢٦-٧٦) علامة. حيث كانت أقل علامة على المقياس (٢٦)، وأعلى علامة على هذا المقياس (٧٦). وتجدر الإشارة هنا إلى أن علامات التصحيح لفقرات بعد القلق، تقيس الاتجاه الإيجابي لهذا البعد وليس السلبي، فإرتفاع العلامة يدل على وجود قلقٍ منخفض.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وفيما يتعلق بصدق وثبات النسخة المعرّبة من مقياس تقدير الذات (لبيير وهاريس) فيشير مقنن المقياس ومعرّبه إلى أنها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية وذات دلالة على البيئة الأردنية.

صدق المقياس :

قام الداوود (١٩٨٢م) بإستخراج دلالات صدق المقياس بطريقتين هما : الصدق التمييزي، وصدق البناء. وقد اعتمد في استخراج الصدق التمييزي على تقديرات المعلمين، حيث قام (٢١) معلماً من معلمي الصفوف التي اختيرت منها عشوائياً عينة الصدق، الرابع، السادس، السابع، التاسع، والعاشر الأساسي، والأول والثاني الثانوي، بتحديد (٢١٠) طالباً من حيث تقدير الذات الإيجابي، و (٢١٠) طالباً من حيث تقدير الذات السلبي حسب رأي المعلمين. وبعد حصر أسماء الطلبة اللذين أجمع معلمان أو أكثر بأن لديهم مفهوماً إيجابياً للذات أو مفهوماً سلبياً للذات، قام الباحث بتطبيق النسخة المعربة من (مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات) عليهم، فتبين أن المقياس قادر على التمييز بين هؤلاء الطلاب، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في دراسة الصدق التمييزي لعينة الذكور من الصف الأول الثانوي الأكاديمي باستخدام الإحصائي (ت)، فتبين أن المقياس قادر على التمييز بين تقدير الذات الايجابي، وتقدير الذات السلبي لطلاب الصف الذكور.

أما الطريقة الثانية لاستخراج صدق المقياس فقد اعتمدت على صدق البناء، حيث تمت مقارنة علامات مجموعة من الطلبة على مقياس تقدير الذات مع علاماتهم على مقياس معرب للقلق. للتأكد من الافتراض الذي تشير اليه الدراسات والابحاث النفسية من وجود علاقة عكسية بين القلق وتقدير الذات، حيث تشير الى انه كلما ارتفع مستوى تقدير الذات لدى الفرد أو الجماعة انخفض مستوى القلق لدى ذلك الفرد أو تلك الجماعة والعكس صحيح. وقد أكدت المقارنة بين علامات الطلبة على مقياسي (تقدير الذات – القلق) على وجود علاقة عكسية بينهما، فقد بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٧٢).

ثبات المقياس :

قام الداوود (١٩٨٢م) باستخراج دلالات ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة مؤلفة من (٩٥) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من الصفوف الاساسية والصفوف الثانوية من المدارس الحكومية، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (٣٠) يوماً وبلغ

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات المفحوصين، في كلا التطبيقين للمقياس (٠,٩٥) بينما تراوحت قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية الستة ما بين (٠,٦٦ - ٠,٨٢).(٣٦)

إن قيم المعاملات العالية وذات الدلالة في النسخة المقننة الأردنية من مقياس تقدير الذات، هي مساوية إلى حد كبير لقيم معاملات الثبات المناظرة لها في إجراءات الثبات للنسخة الأمريكية من المقياس، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للنسخة المعربة (٠,٩٥)، وقيم معامل الثبات للنسخة الامريكية (٠,٩٦)، ومتوسط درجات العينة الأردنية للنسخة المعيارية من مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات (٥٨,٧١)، بينما كان متوسط درجات العينة الامريكية على المقياس (٥١,٨٤) وقد تراوح مدى العلاقة الخام للمجموعة الأردنية ما بين (٢٠ - ٧٩) علامة، بينما تراوحت العلامة الخام للعينة الامريكية (١٨ - ٧٦) علامة.

إن تقارب النسب المئوية ومتوسطات العلامات لكلا النسختين الاردنية والأمريكية، يدعّم صدق وثبات النسخة الاردنية المعرّبة لمقياس بيير وهاريس لتقدير الذات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(٢) مقياس ووكر لتحديد الاضطرابات السلوكية :

Walker Problem Behavior Identification Checklist

وللحصول على معلومات إجرائية وتفصيلية تشمل الجانب الصحي، النفسي والسلوكي لأطفال المجموعة التجريبية فقد تم استخدام مقياس (ووكر لتحديد الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال) بهدف تصنيف سلوك كل طفل في المجموعة التجريبية ووضع جدول لتكرار هذا السلوك لدى جميع أفراد المجوعة، الملحق رقم (٧).

ومقياس ووكر لتحديد الاضطرابات السلوكية؛ هو من اعداد الباحث هيل ووكر (Hill Walker) من جامعة اورجون في الولايات المتحدة الامريكية. ويهدف الى التعرف على الأطفال ذوي المشكلات السلوكية، أكثر من كونه أداة لتصنيف الاطفال على أنهم مضطربون سلوكياً، وقد صمم هذا المقياس لكي يستخدم في الصفوف الأساسية المتوسطة. ويتكون المقياس من (٥٠) فقرة. الملحق رقم (٣)، صيغت عن طريق الملاحظة وبطريقة اجرائية من خلال عينة ممثلة من معلمي المدارس الابتدائية، وتشير هذه الفقرات إلى أشكال من السلوك غير التكيفي والذي يمكن أن يظهره الطلبة في المدارس. وهذه الفقرات موزعة على خمسة عوامل فرعية هي :

١- السلوك الموجه نحو الخارج Acting Out

يشتمل هذا العامل على التحدي والعدوانية.

٢- الانسحاب Withdrawal

يشتمل على السلوك التجنبي والأداء المقيَّد.

٣- تشتت الانتباه : Distractability

يشتمل على قصر فترة الانتباه، والمهارات الدراسية غير المناسبة وعدم المتابعة.

٤- العلاقة المضطربة مع الأقران Disturbed Peer Relations

يشتمل على تقدير الذات السلبي والمهارات الاجتماعية غير المناسبة.

٥- عدم النضج Immaturity

ويشتمل هذا العامل على الاعتمادية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

صدق وثبات المقياس في صورته الأجنبية :

استخرجت دلالات الصدق التمييزي لهذا المقياس من خلال اختيار مجموعتين يتصف أفراد المجموعة الأولى بأنهم مضطربون سلوكياً وعدد أفرادها (٣٨) طفلاً تم اختيارهم من عينة بلغ مجموع أفرادها (٥٣٤) طفلاً، والمجموعة الثانية من الأطفال العاديين وعدد أفرادها (٣٨) طفلاً، أفراد المجموعتين متاكفئون من حيث العمر، الصف، الجنس، (عدد الذكور والاناث في المجموعة الأولى مطابق لعدد الذكور والاناث في المجموعة الثانية). طبق المقياس على المجموعتين، ثم حسبت قيمة الإحصائي (ت) بين المجموعتين وكانت (١٠,١٦) وهذه القيمة دالة إحصائياً على مستوى دلالة (α = ٠,٠٠١) لصالح المجموعة الأولى (المضطربين سلوكياً) ولاستخراج دلالات الصدق العاملي للمقياس طبق على عينة من (٥٣٤) طفلاً وقد حصل على نتائج مشابهة للنتائج المتعلقة بالتحليل العاملي التي حصل عليها كل من كوي (Qauy)، ومورس (Morse)، وكتلر (Cutler)، وباترسون (Paterson).(١٥)

(٣) المجموعة العلاجية المغلقة : Closed Group Therapy

وهي البيئة الاجتماعية العلاجية المصغرة للواقع الاجتماعي الكبير حيث يعيش الأفراد داخل فرق جماعية، مثل الأسرة، المدرسة، مجموعة الأقران... وفي هذه البيئة العلاجية يتم استخدام إجراءات الدراما الابداعية حيث يقوم كل مشارك فيها بدور المشارك في الحدث أو السلوك، ودور المراقب ويستمر في التنقل بين هذه الدورين. ومن منطلق أن الدراما العلاجية، نشاط جماعي لا يركز عادة على العلاقات التي كونها الأفراد في السابق، أو مع اشخاص غير المجموعة فحسب، بل أكثرما يركز على تطور العلاقات المتبادلة داخل المجموعة نفسها، من خلال المشاركة الجماعية في نشاطات غير منظمة نسبياً، وتعتمد التلقائية والارتجال، تم استخدام المجموعة العلاجية المغلقة، لتسهيل عملية اكتساب المشاركين للمهارات التفاعلية، وتدعيم اسلوب كل طفل مشارك في تفاعله مع الآخرين، وفي التعبير عن مشكلاته بحيث يكون دور المرشدة داخل المجموعة، الاستجابة بطريقة انتقائية للجوانب التي تظهر انها ذات مغزى في سلوك الأطفال المشاركين من الناحية التوجيهية، والارشادية. فتعمل على مساعدة المجموعة في تطوير أساليب لفحص

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

هذه المشكلة الانفعالية أو السلوكية بمجرد ظهورها داخل المجموعة، أثناء مشاركتهم بألعاب لعب الدور، التقليد، الحوار المفتوح داخل المجموعة، والتمارين الحركية.

(٤) برنامج الدراما العلاجية :

صمم هذا البرنامج استناداً الى الإطار المرجعي الذي تمثل في دراسات كل من جننغز (Jennings)، في استخدام الدمى ولعب الأدوار،(٣٧) ولابان (Laban)، في الحركة الجسدية التربوية.(١٦)، ولنغلي (Langely) في اختيار التمارين والألعاب.(٣٨)، لاندي (Landy)، (٣٩)، ورن (Warren) في بناء البرنامج والجلسات.(٤٠)

وتضمن البرنامج (١٥) جلسة إرشادية، بحيث يتم الالتقاء بالمجموعة التجريبية، مرتين اسبوعياً، في قاعة الروضة في قرية (SOS) / بلدية طارق، واستغرقت مدة الجلسة ساعتين. وقد احتوى البرنامج على الأدوات المساعدة التالية :

١- مسجل أشرطة، أشرطة تسجيل، (موسيقى ايحائية لأغراض تمرين الاسترخاء وموسيقى ايقاعية لأغراض تمارين الحركة الجسدية).

٢- مسجل صغير لأغراض تسجيل المقابلات، ورواية القصص.

٣- كرات مطاطية متوسطة الحجم، سيوف، صافرة كشافة.

٤- كاميرا تصوير فوتوغرافية.

٥- كتب قصصية للأطفال. مجموعة من الوسائد.

٦- حقيبة سفر كبيرة لوضع الألعاب والدمى فيها، واستخدمت بمثابة صندوق للألعاب.

٧- مقاعد مدرسية (وكانت متوفرة في قاعة الجلسات، ولوح مدرسي، رفوف خشبية)

٨- دفتر ملاحظات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- وقد تمت الاستعانة بالمشرفة في قرية (SOS)، للتصوير الفوتوغرافي، تجهيز الأمور الإدارية (حجز القاعة، تجميع الأطفال، الإتصال بالأمهات، جمع الاستبانات الخ...).

- ومخرج مسرحي / بكالوريوس اخراج وتمثيل مسرحي من جامعة اليرموك.

- ومرشدة مساعدة / ماجستير علم نفس إرشاد، الجامعة الأردنية.

بحيث تم تدريبهما على البرنامج واهدافه، بهدف استخدامهما في لعب الأدوار حيث كان يقوم المخرج بلعب دور الأب، الأخ، والمرشدة كانت تشارك في التمارين الجماعية وتم استخدامها كعامل مشارك في نمذجة السلوك، أو اللعبة، بحيث يستوعب الأطفال اللعبة أو التمرين، عند حاجة المجموعة لزيادة من الإيضاح والشرح للعبة.

وكانا يشاركان في الألعاب والتمارين حسب توجيهات المرشدة القائدة للمجموعة، وقد تضمنت الألعاب، تمارين حركية، ونشاطات جسدية صرفة، يتم عرضها في الغرفة من مثل الركض، القفز، التأرجح، الدوران حول محور معين، وتمارين شد وارتخاء العضلات (Stretching)بمصاحبة الموسيقى، ومداخلات المرشدة وتوجيهاتها.

وهناك اشكال مختلفة وعديدة من الألعاب والتمارين تتشارك في أهدافها. مما يؤدي الى توفر مدى واسع من الاختيارات والابداع في تطوير هذه التمارين ودمجها أحياناً مع ألعاب أخرى لتحقيق أهداف مشتركة، واستخدمت المرشدة في اجراءاتها اشكالاً من ألعاب الأطفال الشعبية، المتداولة والمعروفة لدى اطفال المجموعة. وقد مارسوها داخل الجلسات بانفعال، وحماس. ففي ألعاب التواصل الجسدي مثلاً تم استخدام لعبة (أنا النحلة – أنا الدبور)، وفي ألعاب إثارة النشاط والطاقة الجسدية (عالي، واطي ...)، ولعبة ازاي عروستي) في العاب للذاكرة، والتركيز، وإدراك الآن وهنا، ولعبة (سلطة سلّطناها)، للذاكرة والمشاركة الجماعية، والملحق رقم (٨) يشرح محتوى الألعاب والنشاطات والاهداف التي استخدمت من أجل تحقيقها، وقد استعانت المرشدة في هذا المجال من كتاب أغاني والعاب الاطفال في التراث الشعبي والفلسطيني(٤١)، لدمج الألعاب المقترحة في كتاب دوروثي لانغلي (Dorothy Langely)، في ألعاب محلية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومتداولة بين الأطفال، لاستخدامها في الجلسات. وفيما يلي تلخيص لجلسات البرنامج الإرشادي :

- المقابلات التمهيدية الشخصية مع أفراد المجموعة التجريبية :

قامت المرشدة بمقابلة كل طفل من أطفال المجموعة التي ستشارك في البرنامج قبل البدء بالجلسات. والهدف من هذه المقابلات ؛ كان إثارة حماس الأطفال للمشاركة في هذا البرنامج، واعدادهم نفسياً لأهدافه، وتحديد مواعيد الجلسات ومدتها، واطلاعهم على التعليمات من مثل : المواظبة على الحضور، الالتزام بالمواعيد؛ التعاون والانضباط داخل المجموعة؛ احترام الآخرين؛ الصدق؛ القيام بالواجب البيتي المطلوب منهم؛ والسعي للاستمتاع بهذه اللقاءات مع المجموعة من خلال المشاركة في نشاطاتها.

- **الجلسة الأولى :**

تقوم المرشدة بالترحيب بالأعضاء، والتعريف بنفسها، وبطبيعة عملها ودراستها ثم تعطي وصفاً مختصراً لأهداف اختيار هذه المجموعة، وأهداف اللقاءات وتعرض مقدمة موجزة عن النشاط الدرامي والألعاب التي سيشاركون بها، داخل المجموعة، وتعّرف الأعضاء بأهداف البرنامج الدرامي، وتتعرف على توقعاتهم منه، فتثبت التوقعات الصحيحة لديهم، وتعدّل توقعاتهم الخاطئة. ثم تعيد التأكيد على أهمية الالتزام بمواعيد الجلسة، الصدق، السرية، الحرية مع احترام الآخرين، تنفيذ ما يتم الاتفاق عليه من واجبات بيتية، توضيح مسألة استخدام المسجل، التسجيل، التصوير الفوتوغرافي، كتابة الملاحظات، استضافة بعض الأشخاص في داخل المجموعة في المستقبل بعد موافقتهم، وإمكانية انسحاب أي واحد من المجموعة من التمرين أو النشاط في أي وقت يشعر فيه بأنه غير قادر على المشاركة بهذا التمرين، فينسحب من المجموعة بحيث يبقى في الغرفة ويأخذ دور المراقب، ويستطيع العودة الى صفوف المجموعة في الوقت الذي يشعر فيه أنه مستعد للمشاركة بالتمرين.

وتقوم المجموعة بتمارين الإحماء، والتهيئة (Warm Up Exercises)، والتي سيتم استخدامها في بداية كل جلسة، لتهيئة المجموعة جسمياً ونفسياً بشكل كافٍ للبدء في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ألعاب البناء، باستخدام الألعاب الحركية الجماعية، لتحطيم الحواجز النفسية بين أفراد المجموعة من جهة، والمجموعة والمرشدة من جهة أخرى وإعداد الجسد للنشاط، والصوت للنطق والكلام والحوار، وإزالة القلق والضغوط من خلال تمارين التنفس، (الشهيق والزفير).

واجب بيتي : إحضار صورة فوتوغرافية شخصية، يحب الطفل أن يشارك المجموعة في الحوار حولها، وحول ذكرياته في الصورة.

- **الجلسة الثانية :**

باعتبار أن الجلسة الأولى كانت تشخيصية لسلوك المجموعة، فقد هدفت المرشدة في هذه الجلسة إلى ضبط السلوك الفوضوي، والعدواني، وتدريب المجموعة على التركيز من خلال مهمات جماعية تعتمد على (الآن – وهنا)، ومساعدة المجموعة في الوصول إلى التماسك، وتدريبهم على التواصل الجسدي المنضبط، وقد كان للنشاط الزائد، الشغب، العنف، والعدوان الذي ظهر في سلوك الأولاد بدرجة أعلى مما ظهر لدى البنات أثرٌ على مستوى مشاركتهن في الألعاب والتمارين... بحيث آثر عدد منهن الانسحاب من الالعاب والإكتفاء بدور المراقب على مضض. وترك الساحة للأولاد في أغلب الجلسة لكي يستعرضوا قواهم ونشاطهم وطاقاتهم.

لذا رأت المرشدة بأن المجموعة بحاجة إلى فصل الأولاد عن البنات مرحلياً، للعمل على ضبط السلوك الفوضوي، والنشاط الزائد (Hyperactive) الذي تمثل في سلوك الأولاد؛ وفي المقابل العمل على إثارة طاقة ونشاط وحماس البنات للمشاركة في الالعاب، وتقليل السلوك المنسحب والرفض، لكي يصبح هناك توافق بين المجموعتين عند دمجهما. وفي نهاية الجلسة تحاورت المرشدة مع المجموعة حول موضوع فصل الأولاد عن البنات مرحلياً، وتمت الموافقة على هذا القرار بتصويت الأكثرية لصالحه. بحيث تقسم الجلسة إلى جلستين : النصف الأول منها يخصص للبنات، والنصف الآخر للأولاد. في نهاية الجلسة قامت المجموعة بتمارين التنفس (الشهيق والزفير)، لتقليل التوتر والقلق.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- **الجلسة الثالثة :**

مجموعة الإناث :

هدفت هذه الجلسة؛ إلى توكيد بناء المجموعة، من حيث تطوير الثقة بين أعضاء المجموعة، تطوير المهارات الاجتماعية، اكتشاف المشاعر والاتجاهات حول موضوع معين، التدرب على مهارة الاصغاء والمشاركة في الحوار، المشاركة في صنع القرار الجماعي، ضبط السلوك الفوضوي، الوصول إلى التناغم والاتساق الحركي داخل المجموعة، والتدرب على مهارة التواصل البصري (Eye Contact).

مجموعة الذكور :

إضافة إلى أهداف الجلسة التي وضعت لمجموعة الإناث والتمارين التي استخدمت فيها، فقد تم التركيز أكثر مع مجموعة الذكور على التمارين التي تساعد في تفريغ طاقاتهم الانفعالية، والجسدية، العاب ضبط السلوك العنيف، تمرين تقليل القلق والتوتر.

الواجب البيتي للإناث : إعداد قصة، أو رواية قصة تحب أن ترويها للمجموعة أو شعر، أو رسالة خطية.

الواجب البيتي للذكور : حاول أن تتذكر حلماً أو كابوساً، أو حادثاً حدث لك وأثار خوفك وغضبك، لتحدث المجموعة عنه.

- **الجلسة الرابعة :**

مجموعة الإناث :

هدفت هذه الجلسة إلى تعزيز التواصل الجسدي، والبصري، وضبط السلوك المشاغب، والتأكيد على السلوك المنظم الذي وضع له إطار داخل المجموعة، بحيث تأخذ كلّ منهن حقها في السؤال، أو الإجابة، أو التعبير عن مشاعر الرفض والقبول، وتطوير مهارة الاصغاء، وإضافة تمارين الإدراك العاطفي، والمشاركة الوجدانية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

داخل المجموعة، وتمارين الذاكرة، ولعب الأدوار وارتجال بعض المشاهد التمثيلية المألوفة لدى المجموعة، والتدرب على تمرين الاسترخاء.

مجموعة الذكور :

نظراً لانخفاض مستوىالسلوك العدواني داخل المجموعة، ورغم سلوك الشغب والفوضى الذي كان يظهر على السطح بين فترة وأخرى، فإن المرشدة هدفت إلى تعزيز السلوك المنظم من خلال تكرار التمارين الحركية لضبط السلوك، وتمارين تقليل القلق والتوتر، وتمارين الكشف الذاتي والتعبير عن مشاعر القلق، الغضب، الحزن، الاضطهاد والاهمال. من خلال الألعاب الجماعية، ولعب الأدوار... والتدرب على التواصل الجسدي، والإدراك الحسي، وتمارين الاسترخاء.

في نهاية الجلسة قامت المرشدة بتوزيع كرات مطاطية على كل طفل من مجموعة الأولاد؛ ودمى قماشية لحيوانات أليفة كالأرانب والدببة على كل طفلة من مجموعة البنات. وقد تم تحضير المجموعتين من خلال المحاورة حول استعداد الأطفال ذكوراً وإناثاً في العودة للمجموعة الواحدة والمشاركة جماعياً في الالعاب والتمارين. وتم الاتفاق على أن تكون الجلسة القادمة مشتركة.

الواجب البيتي للذكور : أن يتشارك الأولاد في اللعب بالكرات مع أطفال القرية الآخرين مع الحفاظ على الكرات، وكلّ مسؤول عن كرته، وعليه احضارها معه للجلسة القادمة لمشاركة المجموعة في اللعب بها.

الواجب البيتي للإناث : كل واحدة عليها المحافظة على دميتها، وإحضارها في كل جلسة معها... وأن تخبرنا في الجلسة القادمة عن دميتها وتعرفنا بها.

- **الجلسة الخامسة :**

هدفت هذه الجلسة -إلى توكيد التعاون، والانضباط، واحترام الآخرين. من خلال استخدام العاب استخدمت في الجلسات السابقة وأثارت حماس واهتمام المجموعتين،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فقامت المجموعة بتمارين وألعاب الإحماء التي تضمنت تمارين شد وارتخاء العضلات (Stretching)، الحركة الجسدية مع الايقاع الموسيقي، العاب ضبط الحركة (حركة – صنم)، أو ما يسمى بـ (Freezing - Unfreezing)، ألعاب (حل – المشكلة)، ولعبة المحكمة، التي استخدمت ضمن السلوك الطارىء الذي كان يحدث داخل الجلسة مثل محاكمة المشاغب، أو السلوك الخاطيء ومناقشة سلبياته وإيجابياته. وإيجاد الحل الذي تقرره المجموعة، وكذلك العاب الإدراك الحسي من خلال تمارين لعبة الأعمى، الرجل الآلي، وتمارين التفكير بالمستقبل والتخيل، والمشاركة الوجدانية من خلال التعبير عن مشاعر الخوف والكوابيس والأحلام المزعجة، سرد القصة، لعب الأدوار المهنية، وفي هذه الجلسة تمَّ وضع قوانين في تعامل المجموعتين لضمان حق كل واحد فيها في المشاركة، وإبداء الرأي، أو الانسحاب والاستراحة... فقد اختار كل واحد في المجموعة مقعداً من المقاعد الموجودة في الغرفة ليكون محطة استراحة له، يجلس عليه في فترات الاستراحة بين الالعاب، أو يلجأ إليه عندما يقرر الانسحاب من تمرين ما لبعض الوقت وأن يأخذ دور المراقب للمجموعة. وطلب الإذن عن طريق استخدام حركة بيده اتفقت عليها المجموعة، هذه الحركة تدل على أن صاحبها يريد أن يقول شيئاً للمجموعة، أو يطلب الإذن لفعلٍ ما. وقد واظبت المجموعة على هذه البروتوكولات السلوكية داخل الجلسات جميعها ولوحظ على المجموعة الإثارة والانفعال، والانضباط نسبياً، رغم الجدل الخلافي الذي كان يظهر من حين لحين بين أفراد المجموعة والذي تناولته المرشدة في المحاكمة، حيث كانت المجموعة تشترك في الحوار حول المسألة موضوع الجدل والخلاف، وتضع حلولاً أو إجابات، وأحياناً تصدر أحكاماً.

وفي نهاية الجلسة تم تحضير المجموعة لاستضافة المخرج المسرحي في الجلسات القادمة وأخذ موافقتهم على حضوره ومشاركته المجموعة في الألعاب.

وقد لوحظ في هذه الجلسة أن جميع الأطفال التزموا بالواجب البيتي، حيث اعتنت الفتيات بالدمى، وقمن بتنظيفها.. وأخبرن المجموعة بقصص عنها وحوارات دارت بينهن والدمى، وقمن بإعطاء اسماء لها. وعلى الاغلب كانت هذه الاسماء لإبطال في مسلسلات تلفزيونية درامية للأطفال، أو مسلسلات كرتونية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والأولاد حافظوا على الكرات، وشاركوا أطفال القرية باللعب بها. وأحضروها معهم إلى الجلسة وشاركوا الفتيات اللعب بها في تمارين التواصل، وتفريغ الطاقة.

- **الجلسة السادسة :**

في هذه الجلسة استضافت المجموعة المخرج المسرحي، وقد اتفق أن يكون دوره معززاً، ومشاركاً في لعب الأدوار، ونموذجاً لدور الأب، الأخ الأكبر، المعلم، الصديق، وقد ساعد وجوده في إثارة المجموعة واستعراضهم للمهارات التي تدربوا عليها خلال الجلسات السابقة. ورحبوا به مشاركاً لهم في المجموعة حيث كان يشارك في المجموعات الثنائية وحسب متطلبات الألعاب، وإجراءات الارتجال في لعب الأدوار والتمثيليات، ورواية القصص، والتمثيل الإيمائي. وألعاب الكشف الذاتي، والمحاكمة كانت ناجحة جداً في ضبط السلوك والوصول الى التبصر الذاتي، والمشاركة في حل مشكلة آنية. وألعاب الإدراك الحسي كانت مشوقة للمجموعة، وألعاب التركيز والذاكرة، والتواصل الجسدي، والتواصل البصري، وأخيراً تمرين الاسترخاء، وقد حدث تطور وإبداع في تمارين التنفس، والتناغم الصوتي (Group Hum)، وكانت المشاركات يتنافسن مع الأولاد في أداء الألعاب. وهذه المنافسة كانت إيجابية ومثيرة.

والمخرج كان أحياناً يأخذ دور قائد مجموعة الأولاد، والمرشدة المساعدة دور قائدة مجموعة البنات. أثناء اللعبة وشكلوا فريقين متنافسين. وقد ساعد وجود المخرج المسرحي، والمرشدة المساعدة داخل المجموعة، في أن تكون المجموعة أقرب الى الأسرة الواقعية من حيث الأب والأم.. والإخوة والأخوات.

بدأت الجلسة بتمارين التعارف، والتحية، وانتقلت الى تمارين البناء والثقة والإدارك الحسي ولعب الأدوار... وانتهت بتمرين التناغم الصوتي، والتنفس (الشهيق والزفير).

وكانت جلسة أقرب إلى المثالية في التعاون، الانضباط، المشاركة، الإثارة، التقبل واحترام الآخرين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجلسات: السابعة، الثامنة، التاسعة، العاشرة، الحادية عشرة، الثانية عشرة، والثالثة عشرة.

التزمت المرشدة خلال هذه الجلسات جميعها؛ بضبط السلوك الظاهري الذي يتصف بالعنف والشغب من فترة لأخرى، التمارين الحركية التي تحقق التواصل الجسدي، والانفعالي، تمارين التبصر الذاتي، من خلال قراءة القصص، ولعب الأدوار، الكشف الذاتي والتعبير عن المشاعر (اللفظي وغير اللفظي)، وإكمال المهمات، والمشاركة في صنع القرار الجماعي، وتقليل التشنت لديهم، وتمارين حل المشكلة؛ ومحاكمة السلوك السلبي من خلال لعبة المحكمة، حيث تشارك المجموعة في مناقشة السلوك، أسبابه ودوافعه، ونتائجه، وفي النهاية في وضع الحلول، وإصدار الحكم، وتمارين تقليل القلق والتوتر (الشهيق والزفير، شد وإرخاء العضلات Stretching).

اليوم المفتوح لقرية (SOS) Open Day

وهو يوم احتفالي تقوم به الإدارة سنوياً، يهدف الترفيه عن أطفال القرية، وكسب أصدقاء جدد من المجتمع، والانفتاح على أفراده، والبطاقات مدفوعة الأجر. في هذا المهرجان الاحتفالي السنوي الذي يستمر ليوم واحد فقط، يتم عرض نشاطات فنية، الرقص والدبكات الفولوكلورية، الغناء، بطاقات اليانصيب، المأكولات الشعبية، الخ...

ومن خلال تواجد المرشدة والفريق المساعد في موقع الإحتفال.. هدفت المرشدة الى مراقبة سلوك المجموعة، في المجتمع الخارجي (أي خارج إطار قاعة الجلسات) فقد لوحظ أن أعضاء المجموعة كانوا متقاربين، يلعبون معاً بشكل ثنائيات أو فرق مصغرة من ثلاث أعضاء؛ كانوا ملتفين حول فريق الإرشاد، وسعيدين بوجودهم، لدرجة أنهم كانوا يتنافسون في دعوة الفريق الى بيوتهم، وفي توفير الخدمات له... واظبت المرشدة على التواصل معهم بسؤالهم عن مشاعرهم... ومشاركتهم الحوار حول أي مشكلة تواجههم في موقع الاحتفال. وهدفت المرشدة من هذا اللقاء الاجتماعي... توجيه سلوك أعضاء المجموعة خارج إطار المجموعة... وتشخيصه لمناقشته داخل المجموعة. وتوثيق العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجموعة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- **الجلسة الرابعة عشرة :**

هدفت المرشدة إلى تعميق المشاركة الوجدانية بين أعضاء المجموعة، من خلال الحوار والمناقشة حول ردود فعلهم، ومشاعرهم، اتجاه نشاطات وبرنامج اليوم المفتوح في القرية؛ ومناقشة توقعاتهم، والأحداث التي أثارت مشاعر الحزن، الغضب، الفرح لديهم، بحيث تساعد هذه المشاركة الوجدانية في تعزيز التماسك داخل المجموعة؛ ومن خلال لعب الدور والتمثيل الارتجالي استطاعت المجموعة الوصول إلى الكشف الذاتي والتعبير عن خبرات مؤلمة، وخبرات مفرحة.

وتضمنت هذه الجلسة تقييماً للجلسات السابقة وردود الفعل لدى أفراد المجموعة وتقييمهم للبرنامج.

وفي نهاية الجلسة؛ تم تحضير المجموعة للجلسة النهائية، واخبار أفرادها بأنها ستكون حفلة وداعية وستقام في أحد بيوت القرية، والمشرفة الاجتماعية ستقوم بتنسيق هذا الأمر، وطالبت المجموعة بإحضار بعض من أصدقائهم وأفراد أسرهم للمشاركة في الحفلة الوداعية.

الجلسة الخامسة عشرة :

وهي الجلسة النهائية... اجتمع أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أحد بيوت القرية، وتم تطبيق المقياس البعدي (لبيير وهاريس) على اعضاء المجموعتين. وبعدها أصبحت الجلسة مفتوحة، حيث شارك فيها عدد كبير من أطفال القرية خارج إطار المجموعة التجريبية والضابطة. وتم توزيع الحلويات والفاكهة. وامتدت الجلسة ما يقارب الأربع ساعات، شارك فيها جميع الأطفال بالألعاب الجماعية والتمارين الحركية. وقد قسمت المرشدة هذه المجموعة الكبيرة من الأطفال إلى مجموعات مصغرة، شارك في قيادتها المخرج المسرحي، والمرشدة المساعدة، والمرشدة، وقامت المجموعات بالرقص الجماعي، والقاء الأناشيد الوطنية، وأغاني الأطفال. ولوحظ أن أعضاء المجموعة التجريبية كانوا يقلدون فريق الإرشاد في ضبط سلوك الأفراد الآخرين وقيادة التمارين، وتدريبهم على العاب ومهارات تعلموها. وتميزت هذه الجلسة بقدر كبير من العفوية والارتجال، ومستوى عال من الانفعال والمشاركة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الوجدانية. وفي نهاية الجلسة، قام الأطفال بوداع الفريق الإرشادي، وتبادل العناوين الشخصية.

الإجراءات :

تم توزيع استبانة مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال، على أفراد الدراسة، وهم أطفال قرية (SOS) من عمر (٨-١٣) سنة ذكوراً / وإناثاً، وعددهم (٥٥) طفلاً / وطفلة، تم استبعاد طفلتين، لكونهما حالات خاصة (إحداهما تعاني من تخلف عقلي / والأخرى من اضطرابات نفسية حادة وتتعالج لدى طبيب نفسي). وبمساعدة ثلاثة من المشرفين الإداريين في قرية (SOS) (وهم المشرفة الاجتماعية، مشرفة النشاطات، والمشرف الاجتماعي) اللذين يعملون كموظفين في القرية، في الإشراف على تطبيق المقياس، والتأكد من أن كل طفل قام بالإجابة على فقرات الاختبار، والإجابة على تساؤلات الطفل حول ما غمض عليه من فقرات الاختبار، فبعد أن اجتمعت المرشدة بمصاحبة المشرفين الإداريين، بجميع أطفال القرية من عمر (٨-١٣) سنة وشرحت لهم أهداف المقياس وكيفية الإجابة عليه، وضرورة الإجابة على كل فقرة وإمكانية طلب المساعدة في توضيح أي من الفقرات من المرشدة أو المشرفة، والأهم من ذلك الصدق في الإجابة، وعدم المجاملة. وتم توزيع الاستبانة على كل طفل في بيته، لتجنب حدوث الفوضى، وضبط تركيز الطفل في الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس، وعدم تدخل الأطفال الآخرين في إجابته على الفقرة. وبعدها تم تصحيح المقياس حسب مفتاح الإجابة للمقياس ملحق رقم (٦)، بحيث تم حساب الإجابتين على الفقرة الواحدة خطأً، وعدم الإجابة على الفقرة (خطأ)، وتحسم علامة واحدة للخطأ الواحد،وتعطى علامة واحدة للإجابة الصحيحة، والعلامة العليا للمقياس (٨٠) علامة والسفلى (صفر). وتراوحت العلامات الكلية للمجموعة من (٢٦ أدنى علامة - ٧٦ أعلى علامة) واعتبرت العلامة ٥٩ متوسط العلامات الكلية للمجموعة، واعتبر الأطفال اللذين قلّ مجموع علاماتهم على المقياس عن العلامة المتوسطة (٥٩) بأنهم ذوو مفهوم ذاتي متدني. وكان عددهم (٢٨) طالباً / وطالبة. ثمّ توزيعهم عشوائياً (بالطريقة العشوائية البسيطة) إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية حيث تألفت كل مجموعة من (١٤) طفلاً / وطفلة. كان توزيع الذكور (٧) في المجموعة التجريبية، و(٦) في المجموعة الضابطة، والإناث (٧) في المجموعة التجريبية، و(٨) في المجموعة الضابطة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وكون الأمهات والمشرفة الاجتماعية أكثر التصاقاً بأطفال القرية، وأكثر قدرة على وصف سلوكهم نظراً لاحتكاكهن اليومي بهم، إضافة إلى الفترة الطويلة من المعايشة معهم وملاحظة سلوكهم مما يزيد من صدق وثبات تقديراتهن عن تقديرات المعلمين والمعلمات الذين حسب واقع حال العلاقة المنتشرة بين المعلم والطالب في بيئة أفراد الدراسة، علاقة أكاديمية فحسب. فقد تمت الاستعانة بالأمهات البديلات المقيمات مع الأطفال، وبالمشرفة الاجتماعية التي تشرف على أمهات وأطفال قرية الأطفال الأردنية (SOS) للإجابة على فقرات مقياس ووكر للاضطرابات السلوكية.

لتكون هذه المعلومات مرجعية لها تساعدها في وضع الاستراتيجية العلاجية للجلسات، وفي اختيارها التمارين والالعاب الملائمة لأوضاعهم الصحية، النفسية والسلوكية. ولم يكن الغرض من استخدام هذا المقياس في نطاق هذه الدراسة، الحصول على دلالات إحصائية.

وقد استخدم مقياس ووكر للاضطرابات السلوكية ليساعد في تشخيص السلوك المُشْكِل لدى أفراد العينة التجريبية. استناداً على الافتراض القائل بأن الاضطرابات السلوكية هي من أعراض التدني في تقدير الذات. ولم يستخدم المقياس لأغراض إحصائية إنما استخدم لأغراض تشخيصية فحسب ليساعد في وضع استراتيجية العلاج للجلسات.

ومن خلال المقابلات الفردية مع الأمهات البديلات قامت المشرفة الإجتماعية بالتعاون معهن لتعبئة استمارة المقياس؛ وبعد تحديد المجموعة التجريبية ثم التنسيق مع الإدارة في القرية من أجل تحديد المكان، والزمان، وموعد المقابلات التمهيدية الفردية مع المجموعة التجريبية في أحد المكاتب الإدارية، وتم تفريغ تكرارات السلوك المضطرب التي جاءت حسب إجابات الإمهات البديلات على مقياس ووكر، لتحديد السلوك الأكثر شيوعاً بين أفراد المجموعة؛ ووضع الاستراتيجية العلاجية للتعامل معه، وقد ظهر من خلال جدول التكرارات ملحق رقم (٧)، أن افراد المجموعة يشتركون في السلوكيات الاضطرابية التالية: لديهم صعوبة في التركيز لأي فترة من الوقت، وحركتهم زائدة، ويغيرون اوضاع اجسامهم بإستمرار ولا يستقرون في وضع واحد لفترة من الزمن. يتشتتون بسهولة عن المهمة التي يقومون بها، تحصيلهم الاكاديمي أقل مما هو متوقع منهم، كما تبين من جدول التكرارات لمقياس ووكر أن هناك (١١) طفلاً من (١٤) طفلاً

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يشكون من ظلم الآخرين وتحيزهم ضدهم، وانهم يحتاجون الى دعم الآخرين على مهمات يحاولون انجازها أو أدائها، وأنهم يقومون بازعاج الاخرين ويفتعلون المشاجرات معهم. وأن هناك (١٠) أطفال من المجموعة يشتركون في السلوكيات التالية: يجادل ويحب أن تكون الكلمة النهائية له، يعبر عن قلقه من أشياء مزعجة تحدث له، يردّ بغضب وعنف عندما يثيره الآخرون، يتخلص من غضبه وإحباطه بالقاء اللوم على الآخرين او أشياء أخرى لا علاقة لها بالموقف، وبعدها نلاحظ من جدول تكرار السلوك، أن هناك سبعة أطفال في المجموعة يعبرون عن قلقهم من كونهم وحيدين، وغير سعيدين، ويستعملون لغة بذيئة، ويحاولون لفت الانتباه إليهم باستمرار، وفي المقابل هناك (٧) أطفال يحاولون تجنب لفت الانتباه، (أي الانسحاب). وتنتشر نوبات المزاج الحاد بين أعضاء المجموعة، وتحدي التعليمات، وعدم إكمال المهمات الخ...، بدرجات متفاوتة لديهم.

ومع أن الحركة الجسدية مثيرة لدى الأطفال الا أنه تم مراعاة توفير فترات استراحة داخل الجلسة لمنع تصعيد وتزايد النشاط لديهم، ومن خلال العمل مع أفراد المجموعة التجريبية أخذ بعين الاعتبار شخصيتهم المنفردة، والتي يفسرها مورينو بقوله، بأن الناس الذين يعيشون في تكامل وثيق يطورون مع مرور الوقت حالة من الاكتفاء الجماعي والذي يمكن أن يسمى (عدم الوعي المشترك). ومشكلة أخرى كانت لدى الأطفال هي في "إدراك الوقت" فالأطفال كانوا يعيشون فقط في الحاضر، وغير قادرين على رؤية الحاضر، أو الماضي أو المستقبل. فهم غير قادرين على ضبط حاجاتهم أو تأجيل اشباعها؛ وكانوا يطالبون بحل أي مشكلة حالاً، وينزعون ولو بالعنف إلى اشباع سريع لحاجاتهم فمثلاً لا ينتظر الواحد منهم دوره في شرب الماء، أو ضرب الكرة إلى الحائط، أو ابداء رأي، أو المطالبة بشيء؛ فهو يكرر سلوكه الفوضوي والعنيف وأحياناً بالصراخ إلى أن يتم تلبية حاجته الملحة. وهذا بالتالي انعكس على أداء المجموعة داخل الجلسات فقد كانوا نشيطين فوق العادة (Hyperactive)، وهذه الظاهرة، (اي عدم القدرة في تأجيل الاشباع)، أدت إلى صلابة سلوكهم، وفوضويته، وعدم المقدرة على أداء السلوك بشكل متزامن. لذا كان التركيز في تصميم الجلسات، على بناء مفهوم (الآن – وهنا)، من خلال ألعاب الحركة الجسدية، ولعب الأدوار والمناقشة التقييمية، بعد أداء التمارين / (إجراء التغذية الراجعة)، التي هدفت إلى التبصر الذاتي والتعبير عن المشاعر لدى أفراد المجموعة. واستخدام أنماط مختلفة من الاجراءات الدرامية والحركية طبقاً

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لاحتياجات الظرف والموقف، والانتقال من إجراء لآخر داخل الجلسة الواحدة أتاح للأطفال المرونة في التعامل مع كل موقف جديد، وفي تشكيل شكل جديد من التواصل والعلاقات مع المجموعة، والتحرك بحرية داخل نظام اللعبة أو التمرين الفردي والجماعي، وفي بداية الجلسة الأولى كان الأطفال منفعلين جداً ومهتاجين، ونجحت المرشدة بعد طول عناء في الحصول على اهتمامهم لدقائق قليلة واخبرتهم أنها لا تعترض على هيجانهم وضوضائهم ولهم أن يهتاجوا، ويقوموا بالسلوك الفوضوي كما يشاءوون عند سماع صوت الصافرة فقط... فكانوا يقومون بأقصى درجات الفوضى والشغب والصراخ عندما يسمعون إشارة الصافرة. فيصرخون بأعلى أصواتهم، ويلقون بالدمى إلى سقف الغرفة، ويتصادمون ويقفزون فوق المقاعد وهكذا، وعند إعطاء الإشارة التالية، يتجمدون في أماكنهم.

في البداية نسبة الانضباط في هذه اللعبة كانت قليلة فسرعان ما كان يعود الأطفال للهيجان والشغب لعدم تمكنهم من ضبط انفسهم لفترة أكثر... وقامت المرشدة بتطوير هذا التمرين واستخدامه بعدة أشكال في جميع الجلسات. إلى أن أصبحت فترة الهدوء والاستكانة تزيد عن الثلاث دقائق وخمس دقائق أحياناً.. وأصبح الأطفال يحاولون أن يستعرضوا مهاراتهم في تشكيل أشكال مضحكة بأجسادهم أثناء فترة الجمود والاستكانة، ومن خلال أشكال هذا التمرين حاولت المرشدة ضبط السلوك الظاهر وابتكار نظام لنشاطهم الحركي، وإيقاف تصعيد النشاط الحركي الزائد لديهم. وتحويل السلوك التكيفي السلبي، في قنوات تكيفية ايجابية من روح اللحظة والحاضر، ووفق شروطهم، فلم يكن هناك مواجهة مفروضة، إنما قبول لاحتياجاتهم وتعديلها من غاية سلبية الى غاية ايجابية. إن تأثير لعبة (حركة- صنم) أو (Freezing - Unfreezing) هذه، كان له التأثير العميق في تقبل الأطفال لتعليمات الجلسة والمشاركة في فقراتها، وتقبل الاقتراحات والمداخلات التي يقدمها لهم الفريق الارشادي.

وخلال الجلسات اعتمدت المرشدة الانتقال من فقرة الى فقرة في البرنامج المصمم حسب رغبة الأطفال واستعدادهم واحتياجات الموقف الذي يطرأ داخل الجلسة، ودمج المراحل الأولى لأول جلسة في جميع الجلسات (الترحيب - والإغلاق) على نحو نظامي. (وإن كانت تواجه صعوبة في تطبيق هذا النظام في بعض الجلسات). ولِنَقْل مفهوم الإتمام والشعور باكتمال الشيء، حاولت الالتزام بأن تكون هناك بداية، وسط ونهاية، للجلسة من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مثل استخدام تمارين الرقص مع الموسيقى والذي كان يبدأ بانسياب منذ البداية وحتى انتهاء الطفل من تعلم مهارة حركية، أو وضع نهايةٍ للعبة، أو خاتمة للموقف في حالة استخدام لعب الأدوار، والقصص. وكل جلسة رغم وضوح بدايتها ونهايتها إلا أنها كانت مطوِّرة للمرحلة أو للجلسة التي سبقتها، وفقرات البرنامج كانت متداخلة وعلاقاتها متبادلة لذلك كانت كثيرة التكرار. والانتقال من مرحلة إلى أخرى لم يكن واضحاً في أحيان كثيرة. والدوام في كل مرحلة كان يحدده رغبة الأطفال وأصواتهم التي كانت تصدح داخل الجلسة. وتكرار التمرين أو اللعبة هدف الى تدعيم وتعزيز السلوك والتعلم. وتصميم البرنامج العلاجي كان يجسد أربعة أشكال من الإجراءات : البناء، الحركة الجسدية التربوية، لعب الأدوار، والمداخلات التي كانت تقوم بها المرشدة أثناء استخدام الرقص والحركة الجسدية. وقد صمم على أساس ان يدعم كل طفل الآخر داخل المجموعة، بحيث تؤدي إلى خلق ميكانيزم تعاوني لديهم والبناء تألف من المحددات الفسيولوجية، الزمانية والمكانية التي وضعت بهدف ضمان الشعور بالتناغم والأمن داخل المجموعة.

وهدفت الجلسة النهائية إلى تطبيق المقياس البعدي ووداع المجموعتين (التجريبية والضابطة)، حيث تمَ جمع أطفال المجموعتين، في أحد بيوت القرية لتطبيق المقياس البعدي. وكانت الجلسة احتفالية وَوداعية، وانضم اليها أفراد من خارج المجموعتين. (عدد من أطفال القرية وبعض الأهالي). وقامت المرشدة بتوزيع الأطفال الى مجموعات مصغرة تشكلت من أطفال المجموعة التجريبية والضابطة ومن اطفال ضيوف المجموعتين.

في البداية كانت قيادة المجموعات للمرشدة، المرشدة المساعدة، المخرج المسرحي، ولم تطل الفترة، حتى أصبحت مجموعة من أفراد المجموعة الدرامية هي القيادية في المجموعات وكانت تستعرض التمارين التي تدربت عليها من خلال البرنامج العلاجي، وتضع الأشرطة الموسيقية، وتقوم بتدريب جميع الأطفال على هذه المهارات والألعاب.

وشاركت المجموعات كلها في الأناشيد الوطنية، والأغاني المدرسية، وامتدت الجلسة لغاية الأربع ساعات، وكان النشاط والحيوية والانفعال بادياً على الجميع، وقام الاطفال من خلال المجموعات بألعاب التركيز الجماعية، سلطة سلطناها / ذكر الأسماء

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مع حركة التصفيق / إزاي عروستي. وأيضاً قاموا بارتجال الأدوار، والتمثيليات البسيطة، وارتجال الحوار، وبعض القصص. واتصفت الجلسة بالجو العائلي... والتآلف... والتعبير عن المشاعر.

في نهاية الجلسة تمت طقوس الوداع، وطالب الأطفال بأخذ عنوان المرشدة، لمتابعة الإتصال والتواصل بين المجموعة والمرشدة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي منظم في الدراما العلاجية في مستوى تقدير الذات لدى أطفال من عمر (٨-١٣) سنة.

واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي للمجموعتين العشوائيتين المتكافئتين (التجريبية، الضابطة) قياساً قبلياً، بعدياً. ويمكن الترميز لهذا التصميم بالشكل التالي:

Ro × o

Ro o

بحيث يرمز (Ro) للمجموعة العشوائية و(x) للبرنامج العلاجي و (o) للقياس البعدي او الملاحظة.

فكان المتغير المستقل : برنامج الدراما العلاجية.

والمتغير التابع : مستوى تقدير الذات الذي تحدده درجات الأطفال المشاركين في المجموعتين على القياس البعدي لبيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال. والذي يتكون من (٨٠) فقرة، بحيث تأخذ كل فقرة أجيب عنها إجابة صحيحة علامة من مجموع علامات الطفل على المقياس.

وتم رصد درجات الأطفال في المجموعتين، على القياس القبلي والبعدي، واعتبرت الدرجة (٦٠) وما فوق مؤشراً لارتفاع تقدير الذات. والدرجات الأقل من (٦٠) درجة اعتبرت مؤشراً لتدني تقدير الذات. ولاختبار فرضية الدراسة تم إجراء تحليل التباين المشترك Analysis of Covariance (ANCONA)، لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الرابع

النتائج

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر برنامج الدراما العلاجية في مستوى تقدير الذات لدى اطفال يعانون من تدني في تقدير الذات وقد حاولت الدراسة فحص الفرضية الاحصائية الصفرية التالية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذات أو على أي من أبعاد هذا المقياس. ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لايجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ولعمل مقارنات بين المتوسطات الحسابية لهاتين المجموعتين، للقياسات القبلية والبعدية. في مستوى تقدير الذات. والجدول رقم (٢) يبين المتوسطات الحسابية للقياسات القبلية والبعدية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كل بعد من أبعاده الستة.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية للقياسات القبلية والبعدية على الدرجة الكلية لمقياس بيير وهاريس، وعلى كل بعد من أبعاده الستة

المجموعة	التجريبية		الضابطة	
البعد	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
السلوك	١٢,٣٦	١٥,٠٧	١٠,٦٤	١٢,٢٨
الوضع الفكري والمدرسي	١٣,٦٣	١٥,٥٠	١١,٨٦	١١,٠٧
المظهر الفسيولوجي	٧,٩٣	٩,٩٣	٧,٧٦	٨,٨٦
القلق	٨,٢١	٩,٢١	٧,٢١	٧,١٤
الشهرة والشعبية	٨,٠٠	٩,٩٣	٧,٠٠	٧,٣٦
الرضى والسعادة	٦,٢٦	٧,٤٣	٥,٧٦	٦,٤٣
العلامة الكلية	٤٦,٤٦	٦٣,٠٧	٤٦,٧١	٥٠,٨٦

يتبين من الجدول رقم (٢) تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة. حيث كان المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية على المقياس بأكمله. (٦٣,٠٧)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أعلى من المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة على المقياس والذي بلغ (٥٠,٨٦). ويوضح الجدول أيضاً، أن المتوسطات البعدية للمجموعة التجريبية على كل بعد من ابعاد المقياس، جاءت أعلى من المتوسطات البعدية للمجموعة الضابطة على هذه الأبعاد. فقد بلغ المتوسط البعدي لبعد السلوك لدى المجموعة التجريبية (١٥,٠٧)، بينما بلغ المتوسط البعدي للبعد ذاته لدى المجموعة الضابطة. (١٢,٢٨). وبلغ المتوسط البعدي لبعد الوضع الفكري والمدرسي لدى المجموعة التجريبية (١٥,٥٠)، بينما بلغ المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة على البعد ذاته (١١,٠٧). وكان المتوسط البعدي لدى المجموعة التجريبية على بعد الوضع الفسيولوجي وقد بلغ (٩,٩٣) متفوقاً على المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة على البعد ذاته والذي بلغ (٨,٨٦). وبلغ المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية على البعد الذي يتعلق بالقلق (٩,٢١) بينما بلغ المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة على البعد نفسه (٧,٣٦)، كما تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في بعد الشهرة والشعبية حيث بلغ المتوسط البعدى للمجموعة التجريبية على هذا البعد (٩,٩٣)، بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة على البعد ذاته (٧,٣٦). وتفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة أيضاً في بعد الرضى والسعادة، فقد بلغ المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية على هذا البعد (٧,٤٣)، بينما بلغ المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة على البعد ذاته (٦,٤٣)، أي أقل من المجموعة التجريبية والجدول رقم (٣) يوضح نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس بيير وهاريس لتقدير الذات، لمعرفة دلالات الفروق بين المتوسطات المتعلقة بالفرضية الإحصائية للبحث :

الفرضية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذات، أو أي بعد من أبعاده.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين المشترك لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات (بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	١	١٠٤٤,٣٢	٣٦,٩٦	*٠,٠٠٠١
الخطأ	٢٥	٧٠٦,٤١		
الكلي	٢٧	٣١٢٤,٩٦		

ذو دلالة عند (α = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين أطفال المجموعة التجريبية، وأطفال المجموعة الضابطة في مستوى تقدير الذات على القياسين القبلي والبعدي. وجاءت هذه الفروق لصالح أطفال المجموعة التجريبية، فقد كان مستوى تقدير الذات لديهم أكثر ايجابية، من مستوى تقدير الذات لدى أطفال المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط البعدي لأطفال المجموعة التجريبية على المقياس (٦٣,٠٧)، بينما بلغ المتوسط البعدي لأطفال المجموعة الضابطة على المقياس (٥٠,٨٦).

كما يمثل جدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين المشترك لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على كل بعد من أبعاد المقياس، على القياسين القبلي والبعدي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين المشترك لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس بيير وهاريس، على القياس القبلي والبعدي

البعد	قيمة ف	مستوى الدلالة
السلوك	٩,٥١	*٠,٠٠٤٩
بالوضع الفكري	٣٠,٤٣	*٠,٠٠٠١
المظهر الفسيولوجي	٤,١٥	٠,٠٥٢٢
القلق	٤,٠٠	٠,٠٥٦٤
الشهرة والشعبية	١٤,٢٢	*٠,٠٠٠٩
الرضى والسعادة	٧,١	*٠,٠١٣٣

ذو دلالة عند (α = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين أطفال المجموعة التجريبية، وأطفال المجموعة الضابطة، في حالة بعد السلوك، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغ متوسط أطفال المجموعة التجريبية على القياس البعدي في حالة بعد السلوك (١٥,٠٧) في حين بلغ متوسط اطفال المجموعة الضابطة على القياس البعدي للبعد ذاته (١٢,٢٦). وظهرت فروق دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين اطفال المجموعتين في بعد الوضع الفكري والمدرسي، وهذه الفروق، جاءت أيضاً لصالح المجموعة التجريبية، التي بلغ متوسطها على القياس البعدي لهذا البعد (١٥,٥٠)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة على القياس البعدي للبعد ذاته (١١,٠٧). ولم تظهر دلالة للفروق عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥)، بين اطفال المجموعتين فيما يتعلق ببعد المظهر الفسيولوجي على القياس البعدي، بل جاءت على حافة مستوى الدلالة حيث بلغ مستوى الدلالة لها (٠,٠٥٢). وقد بلغ متوسط أطفال المجموعة التجريبية على القياس البعدي لبعد المظهر الفسيولوجي (٩,٩٣) ومتوسط أطفال المجموعة الضابطة على القياس البعدي للبعد ذاته بلغ (٨,٨٦).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وكذلك، لم تظهر فروق دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين أطفال المجموعة التجريبية، وأطفال المجموعة الضابطة على بعد القلق، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية على القياس البعدي لبعد القلق (٧,٢١)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة على القياس البعدي للبعد ذاته (٧,١٤). لكن هذه الفروق جاءت قريبة من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) حيث بلغ مستوى دلالتها (٠,٠٥٦٤). اما الفروق في بعد الشهرة والشعبية، فقد ظهر انها دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أطفال المجموعتين، وهذه الفروق لصالح أطفال المجموعة التجريبية، فقد بلغ متوسط المجموعة التجريبية على بعد الشهرة والشعبية على القياس البعدي (٩,٩٣) في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة على القياس البعدي للبعد ذاته (٧,٣٦) وأيضاً في بعد الرضى والسعادة، تبين أن الفروق دالة إحصائياً على مستوى (α = ٠,٠٥)، بين أطفال المجموعتين، على القياس البعدي، إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية على القياس البعدي لهذا البعد (٧,٤٣)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة على القياس البعدي للبعد ذاته (٦,٤٣).

ومن هنا فإن نتائج تحليل التباين المشترك تشير إلى أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في بعد السلوك، الوضع الفكري، الشهرة الشعبية، الرضى والسعادة، وإن الفروق بين المتوسطات لا توجد لها دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في كل من بعدي القلق والمظهر الفسيولوجي.

الا ان نتائج تحليل التباين المشترك، أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين المتوسطات الكلية للمجموعتين، التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر إيجابي للدراما العلاجية على مستوى تقدير الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج الدراما العلاجية المنظم في تقدير الذات من خلال استخدام الإطار التجريبي (العينة التجريبية – العينة الضابطة) لمجموعتين متكافئتين من أطفال قرية (SOS) تراوحت أعمارهم من (٨-١٣) سنة، دلت نتائجهم على مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات إلى أنهم يعانون من انخفاض في تقديرهم الذاتي. وبعد انتهاء مدة التدريب والتي دامت ثمانية أسابيع، بواقع جلستين اسبوعياً، ومدة الجلسة ساعتان. تمَّ تطبيق المقياس مرة أخرى على المجموعتين بهدف الحصول على نتائج الاختبار البعدي.

وقد افترضت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات (بيير وهاريس) أو على أي بعد من أبعاد هذا المقياس، وقد نقضت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للقياس القبلي والبعدي، هذه الفرضية، إذ أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha =$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٦٣,٠٧)، بينما بلغ متوسط مستوى تقدير الذات في القياس البعدي للمجموعة الضابطة (٥٠,٨٦)، وتأتي هذه الزيادة الدالة في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية نتيجة لفاعلية برنامج الدراما العلاجية، وهذه النتيجة تتوافق مع الفرضية البحثية لهذه الدراسة التي افترضت حدوث زيادة في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية نتيجة تلقي أفرادها التدريب على برنامج منظم للدراما العلاجية.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة ورغر (Warger)، وكليمن (Kleman)، ونتائج دراسة فلاهرتي (Flaherty)، التي أظهرت أن برنامج الدراما العلاجية المنظم، أثر إيجابياً في مستوى تقدير الذات لدى أطفال يعانون من تقدير ذات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

منخفض، حيث قدمت النتائج دعماً قوياً وإيجابياً لاستخدام هذا البرنامج العلاجي مع أطفال يعيشون داخل مؤسسات خاصة لرعاية الأطفال، ولديهم اضطرابات سلوكية ومستوى منخفض في تقدير الذات. كما قدمت النتائج دعماً قوياً لاستخدام هذا البرنامج العلاجي مع أطفال لا يعيشون داخل المؤسسات التنموية لرعاية الأطفال، ولديهم تقدير ذات منخفض واضطرابات سلوكية.

في حين لم تتفق هذه النتائج مع دراسة بيسانشي (Pisaneschi) ويوست (Yost). التي هدفت إلى تحديد أثر برنامج تدريب للدراما العلاجية في تقدير الذات، حيث دلت نتائج مقياس بيير وهاريس لتقدير الذات، الذي استخدم كمقياس قبلي وبعدي، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة، رغم الزيادة الواضحة في نسبة مشاركة أطفال المجموعة التجريبية في نشاطات الجلسات وحسب اعتقاد أصحاب الدراسة، فربما يعود ذلك إلى قصر مدة التدريب. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك للقياس القبلي والبعدي لايجاد دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على كل بعد من أبعاد مقياس بيير وهاريس، أن هناك فروقاً دالة على مستوى (α = ٠,٠٥) في بعد السلوك بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان المتوسط لبعد السلوك لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي (١٥,٠٧)، بينما بلغ المتوسط المتعلق في البعد نفسه في القياس البعدي لدى المجموعة الضابطة (١٢,٢٨)، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة باورز جونز (Bowers Jones) التي أشارت فيها إلى أن استخدام القصص الكلاسيكية، ومناقشة هدف القصة، ولعب ادوار شخصياتها وأحداثها، لتعليم مفاهيم محددة كالتعاطف والتعاون واحترام الآخرين وتعديل السلوك العدواني لدى صغار الأطفال، أثّر إيجابياً على سلوكهم الاجتماعي، وخفّض سلوكهم العدواني. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بأثر البرنامج العلاجي على بعد السلوك، مع نتائج دراسة (Emuneh)، التي هدفت إلى تعديل سلوك العدوان الشديد لدى عدد من المراهقين من خلال استخدام مجموعة الإرشاد الجمعي للدراما العلاجية لفترة علاجية قصيرة المدى. استطاع خلالها المشاركون، اختبار وتجربة طرق جديدة للتغلب على المواقف، والتعبير عن عواطفهم، كما أنهم استطاعوا من خلال الدراما تجربة هويات جديدة لذواتهم، بأمان، لمواجهة مشاعر عدم الاستقرار، وعدم توكيد الهوية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك للقياس القبلي والبعدي التي أجريت في هذه الدراسة، لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، أن هناك فروقاً دالة على مستوى (α = ٠,٠٥) في بعد الوضع الفكري والمدرسي لمقياس بيير وهاريس، بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية حيث كان متوسط بُعد الوضع الفكري والمدرسي (١٥,٥٠) لدى المجموعة التجريبية، و (١١,٠٧) لدى المجموعة الضابطة. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة دَن (Dunn) وجوديث (Judith)، حيث دلت نتائجها إلى وجود أثر دال إحصائياً للدراما العلاجية في تقدير الذات، وفي تخفيض مستوى تردد الأطفال في مشاركاتهم الصفّية.

وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك للقياس القبلي والبعدي لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد المظهر الفسيولوجي، الذي يكشف تصورات الأطفال اتجاه مظهرهم الفسيولوجي، وهذا يدل على كثافة الخبرات السلبية التي يعاني منها أطفال المجموعة، من عدم تقبل الآخرين لهم، مما شكّل لديهم تصوّرات سلبية اتجاه مظهرهم الفسيولوجي. وهذه الخبرات السلبية نتيجة محاصرتهم بالمعيار الاجتماعي الذي فُرض عليهم، ولكن في المقابل، فإننا نستكشف حدوث تطور بين المتوسطات البعدية للمجموعتين في هذا البعد لكنَّ هذا التطور لم يكن بالمستوى المطلوب للدلالات الإحصائية. إلاّ أنه مؤشر إيجابي ويمكن العمل على تطويره من خلال تطوير برامج مشابهة تتعامل مع مشكلة تقبل ورفض الذات، تعمل على توفير خبرات إيجابية للأطفال، بحيث تعكس لديهم صورة إيجابية عن مظهرهم الفسيولوجي، وربما نستكشف من هذه النتيجة حاجة الأطفال لفترة علاجية أطول لتكثيف استخدام الإجراءات التي تهدف إلى الوصول بهم إلى التعامل مع مظهرهم الفسيولوجي بشكل إيجابي. وهذه النتيجة تبرر عدم وجود فروق دالة إحصائياً التي أظهرتها نتائج تحليل التباين المشترك على بعد القلق. حيث أن هناك ترابطاً قوياً، كما تشير إليها الدراسات والبحوث، بين تقبل الذات وتكوين صورة سلبية عن الذات، ومستوى ارتفاع أو انخفاض القلق. ولكن هذه النتيجة لم تتفق مع نتيجة دراسة (Gendler) التي دلت على أن إجراء مسرح الدمى المتحركة كان فاعلاً في توزيع مشاعر الغضب لدى الأطفال اتجاه والديهم. والتعبير عن مشاعر عدم التقبل والرفض كما ساعدهم هذا الإجراء الدرامي العلاجي في ضبط وتحويل هذه المشاعر الغاضبة في قنوات لضبطها والتكيف معها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتأتي الزيادة الدالة التي أظهرتها نتائج تحليل التباين المشترك على بعد الشهرة والشعبية لصالح المجموعة التجريبية، نتيجة لاتساع علاقات الطفل داخل المجموعة، وتحقيقه لخبرات تفاعلية اجتماعية ايجابية، حيث استطاع المشاركون تحطيم المناطق المحظورة عليهم وأصبحوا أكثر تفاعلاً مع أنفسهم والآخرين وأصبحت الإجراءات والتمارين الحركية التي اكتسبوها داخل المجموعة جزءاً من ثقافتهم، وهذا يستدل عليه من سلوك الأطفال في الجلسة النهائية المفتوحة، التي شارك فيها عدد كبير من أطفال القرية، حيث أظهرَ أفرادُ المجموعة التجريبية، مشاعر الإهتمام، واحترام الآخرين، وانخفاضاً في سلوكهم العدواني، وظهرت لديهم مشاعر التقبل الايجابي لذواتهم، فقد قاموا بلعب الأدوار القيادية والتوجيهية للمجموعات الأخرى، التي تشكلها من أطفال المجموعة. وتأتي هذه الزيادة الدالة في بعد الشهرة الشعبية بسبب أن البرنامج الدرامي زوّد الأطفال بمهارات حركية وفنية تدعّم علاقاتهم مع الأفراد، كما زوّدهم بمهارات اجتماعية تفاعلية، وعاطفية، وهذه النتيجة تناقضت مع نتائج الدراسة التي قام بها كارلسلي (Carlisle) و فرانك (Frank)، التي أظهرت نتائجها حدوث تطور بين العلاقات الاجتماعية التفاعلية لكن هذا التطور لم يكن دالاً إحصائياً ولم يظهر للإجراء أي أثر في كبح السلوك العدواني، والسلوك الاجتماعي الإنسحابي، ولم يحقق الاجراء تطوراً في التكيف الاجتماعي الشخصي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ولكن نتائج الدراسة اتفقت مع نتائج دراسة ديكويف (Dequive) وديفيس (Davis) التي دلت على أن الارشاد الجمعي للدراما العلاجية كان له أثر دال في ازدياد درجة الضبط الداخلي، لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأن زيادة دالة ظهرت في السلوكات الاجتماعية، التفاعلية لديهم.

والزيادة التي جاءت على درجة عالية من الدلالة في بعد الرضى والسعادة يشير الى ان البرنامج ساعد أطفال المجموعة التجريبية، في تكوين تصور، وتقييم ايجابي لشخصيتهم، وحياتهم. وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة بيرنرد (Brainerd)، التي أشارت إلى وجود أثر دال إحصائياً للإجراءات الدرامية، اللعب البنائي، واللعب الدرامي في منظور الادراك الحسي، الإدراك المعرفي، والإدراك العاطفي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وعلى الرغم من عدم إمكانية قياس المحتوى غير اللفظي في التعبير عن الذات، فقد تشكل انطباع لدى المرشدة بأنه كان هناك أثر إيجابي على سلوك الأطفال، من خلال الخبرة الدرامية وقوانين ألالعاب الحركية، على هذه الأشكال من أساليب التواصل والاتصال مع الآخرين، فقد لوحظ بأن الأطفال أصبحوا يستخدمون تعبيرات الوجه بشكل كبير، والإيماءات، فابتعدوا نسبياً عن استخدام الألفاظ الجارحة والشتائم. وكانوا متحررين وهم يؤدون الحركات الجسدية بكل مرونة وانسيابية، وقد كان كل طفل في المجموعة يتحرك بحرية ودون قيود داخل المكان، ورغم أن هذه الظواهر لم تُؤكد مخبرياً، الا أنه لوحظ أن هناك تحسناً طرأ على السمات النوعية للمحتوى اللفظي لدى الطفل، والتي تأثرت بشكل غير مباشر بخبراتهم الدرامية. كما طرأ تغير واضح على تقبل التواصل والتلامس بين الذكور والإناث داخل الجلسة، حيث ظهرت الألفة بين الجنسين، وأصبحوا لا يمانعون بأن يشكلوا مجموعات ثنائية معاً لأداء الألعاب والتمارين، والتي كانت أمراً صعباً وتقابل بالرفض من الطرفين في المرحلة الأولى من تطبيق البرنامج.

لكن لابد من الأخذ بعين الإعتبار، أن تعميم هذه النتائج محصور بأطفال يتصفون بصفات مطابقة لصفات الأطفال المشاركين في الدراسة. من هنا لا يمكن تعميمها على أطفال يعيشون في أسر حقيقية، وخلفيتهم الإجتماعية مختلفة عن الخلفية الاجتماعية لأطفال الدراسة. كذلك الأمر بالنسبة للإجراءات الدرامية التي استخدمت في البرنامج المنظم للدراما العلاجية في هذه الدراسة فإنه لا يمكن تعميم فاعليتها ونتائجها التي أثرت في سلوك، ومستوى تقدير الذات لدى أطفال الدراسة، على الإجراءات الدرامية الأخرى، مثل مسرح الدمى، أو التمثيل المسرحي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التوصيات :

في ضوء تطبيق الدراسة وتعليل نتائجها التي خلصت إليها، فقد تبين أنه يمكن الخروج بتوصيات، عسى أن تساهم في تسهيل مهمة المهتمين في البحث في نطاق فاعلية الدراما العلاجية من جهة، وفي حثهم على الاهتمام بهذا المجال البحثي من جهة أخرى، لما له من أهمية إيجابية في تنشئة أجيال من الشباب لديهم توكيد ذات كافٍ، بحيث يؤهلهم للتعامل مع الفوضى والاضطراب الذي يسود اوقاتنا، ومواجهة المشاكل العصرية من خلال إيجاد استراتيجيات فعالة لاختراقها، أو التعايش معها. إن امتلاك تقديرٍ ذاتيٍ إيجابيٍ هو اللبنة الأساسية لبناء الشخصية فعندما يصبح الشعور بأن الذات جديرة بالتقدير، فإن الفرد يصبح لديه ثقة للاستكشاف وأخذ المجازفة في مواجهة كل جديد ومختلف.

- وبما أن نتائج الدراسة اقتصرت على شريحة ضيقة من فئات المجتمع الأردني، نتيجة لمحددات الدراسة، لذا من الجدير بالاهتمام، استقصاء أثر برنامج الدراما العلاجية في تطوير تقدير الذات والمهارات التفاعلية الاجتماعية لدى شرائح مختلفة وواسعة من الأفراد في مختلف أعمارهم. علماً بأن الدراسات أكدت فاعلية إجراءات الدراما العلاجية في مواقع أخرى متعددة كالمستشفيات، المؤسسات التربوية، المؤسسات التنموية. من هنا يجدر الاهتمام بتطوير هذه الاجراءات الدرامية لتخدم أكبر مجموعة من أفراد مجتمعنا المحلي، في اختلاف مواقعهم الاجتماعية وأعمارهم.

- ومن خلال تطبيق الدراسة تبين أنه من الأهمية أن يتناول الباحثون في المستقبل موضوعات بحثية من مثل أي نوع من الأشخاص الأكثر استفادة من الدراما العلاجية وأي إجراء من إجراءات الدراما العلاجية الأكثر فعالية وملاءمة لأفراد بيئتنا المحلية، لغرض معالجة أمراض أو حالات اضطرابية معينة، وما طول الفترة الزمنية الأمثل للمعالجة أو الإرشاد باستخدام الدراما العلاجية؟

- إعطاء العناية الخاصة لإعداد مرشدين متخصصين في مؤسساتنا التربوية في مجال الدراما العلاجية لاستخدامها كإجراءات تشخيصية وعلاجية ووقائية للحالات الاضطرابية لدى الطلبة في مختلف الأعمار والصفوف الدراسية. وإدراج هذه

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الإجراءات في الاستراتيجيات الإرشادية لتفعيل دورها الوقائي للحصول على أجيال تتعم بالصحة النفسية والعقلية، قادرة على الابداع والانتاج.

- توفير الكتب والمراجع التي تتناول الدراما الابداعية، السيكودراما، والدراما العلاجية، وتوفير الدوريات الأجنبية المتخصصة بهذه الحقول، في مكتباتنا الجامعية والمكتبات العامة ومؤسساتنا التربوية، لتكون تحت متناول الباحثين والمهتمين.

وأخيراً لقد أصبحت الفنون حاجة حثيثة وملحّة، في وقتنا التاريخي والسياسي، للتخلص والشفاء من حالات التسلح المدمر، والتلوث، العنف والطمع، الوحدة والمآسي الشخصية. وبما أن أصحاب القرارات السياسية بدأوا يتجهون الى سحب دعمهم للدمار دعماً لبقاء الإنسانية، فالواجب إذن العمل سوياً من أجل إحداث وضع قوي لتوفير التوازن التعويضي، وتوفير الصحة والسلامة للأفراد والعائلات في المجتمعات البشرية وذلك من خلال استخدام الدراما، لعلاقتها بكل الفنون الأخرى، والتي تشكل وسيلة أساسية، وأولية لخلق معنىً وتوازن إنساني.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المراجع :

١) سمر دودين، توظيف الدراما في التربية والتعليم، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الدراما في التربية والتعليم مؤسسة نور الحسين، عمان، الأردن ١٩٨٩، ص ٣-٨.

٢) بيتر سليد، مدخل في دراما الطفل، (مترجم)، المعارف، الاسكندرية، ١٩٨١، ص ٣-٧.

٣) محمد بسام ملص، النشاط التمثيلي للطفل، دار الشؤون الثقافية العامة / وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ١٩٨٦، ص ٢٢-٢٩.

4) Landy J. Robert : "Training The Drama Therapist - A Four - Part Model", The Arts in Psychotherapy, vol. 9, 1982, PP. 91-99.

5) Johnson David : "Principles And Techniques of Drama Therapy", The Arts in Psychotherapy, vol. 9, 1982, PP. 83-90.

6) Irwin C. Eleanor : "Drama : The play's the Thing", Elementary School Guidance & Counseling, vol. 21, iss. 4, 1987, PP. 276 - 283.

7) Jennings Sue ; "Drama Therapy Theory and Practice for Teachers and Clinicians", Brookline Books, Cambridge, Massachusetts, 1987, PP. 89-103.

8) Landy J. Robert ; "Conceptual and Methodological Issues of Research in Drama Therapy", The Arts in Psychotherapy, vol. 11, 1984, PP. 89-100.

9) Willson Moya ; "Occupational Therapy in Short-Term Psychiatry", Drama Therapy, Second edition, Hazel Bbracegirdle Churchill Livingstone - Edinburgh - London, 1988, PP. 219-221.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

10) Irwin C. Eleanor : "Drama Therapy in Diagnosis and Treatment". Child welfare, V. Lxv, N. 4, July - August, 1986, PP. 347-356.

11) Lockwood Julianne and Harr J. Bob; "Psychodrama: A Therapeutic Tool with Children in Group Play Therapy", Journal of Group Psychotherapy and Psychodrama, vol. 24, 1978, PP. 53-67.

12) Shattner G. and Courtney R. Eds; Drama in Therapy, vol. 1; children, NewYork, Drama books. specialists, 1981, PP. 111-123.

13) Yau Cecilia : An Essential Interrelationship Healthy Self - Esteem and Productive Creativity". Journal : The Creative Education Foundation, V. 25, N. 1, 1991, PP. 154 - 160.

١٤) أسعد فرحان محمد الداوود؛ اشتقاق معايير أردنية لمقياس بيير وهاريس لتقدير الذات، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨٢.

١٥) ميادة محمد الناطور؛ علاقة التنشئة الأسرية والجنس والتحصيل بالاضطرابات السلوكية عند أطفال الصفوف، الرابع، الخامس، السادس، في منطقة عمان. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩١.

16) Rakusin Amy ; "A Dance / Movement Therapy Model Incorporating Movement Education Concepts for Emotionally Disturbed Children. The Arts in Psychotherapy, vol. 17, 1990, PP. 55-67.

17) Warger Cynthia , Diana Klema: Developing Positive Self-Concepts in Institutionalized Children with Severe Behavior, Disorders. Child - Welfare, Vol. (65)2, 1986, PP. 165-176.

18) Flaherty Mary Ann : "The Effects of a Holistic Creativity Program on the Self-Concept and Creativity of Third Grades". The Journal of Creative Behavior, V26, N1, 1992, PP. 165-171.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

19) Pisaneschi, Patricia, "Creative Dramatics Experience and Its Relation to the Creativity and Self-Concept of Elementary School Children" Dissertation Abstracts International, Vol. 37 (12) A. 7648, 1977.

20) Jones-Bowers Carrye ; "Creative Dramatic: A Way to Modify Aggressive Behavior." Early Child Development and Care. Vol. 73, 1991, PP. 43-52.

21) Emunah Rennée ; "Drama Therapy and Adolescent Resistant". The Arts in Psychotheapy, Vol. 12, 1985, PP. 71-79.

22) Carpenter & Patricia: Psychological Services for Youth, Brighton, Vol. 20, 1985, PP. 599-604.

23) Dequine Elizabeth, Davis P. Susan: "Videotaped Improvisational Drama with Emotionally Disturbed Adolescents - A Pilot Study". The Arts in psychotherapy, Vol. (10), 1983,PP. 15-21.

24) Carisle, Joseph Frank : "Effects of A Symbolic Modeling Procedure on Seventh Grade Socially Withdrawn Children". Dissertation Abstracts International, vol. 37 (11-B) : 5825, 1977.

25) Dunne, Carol, Bruggen : Drama Therapy Techniques in Treatment with Adolescence. Journal of Adolescence, vol. 5, 1982, PP. 31-38.

26) Burns S. and Brainerd C. J. : "Effects of Constructive and Dramatic Play on Perspective Taking in Very Young Children". Developmental Psychology; vol. 15, N. 5, 1979, PP. 512-521.

27) Walsh - Bowers - Richard : "A Creative Drama Prevention Program for Easing Only Adolessents Adjustment to School Transitions". Journal - of - Primary - Prevention. vol. 13 (2), 1992, PP. 131-147.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

28) Walsh - Richard - Kosidoy - Myra - Sevanson - Lynn : "Promoting Social - Emotional Development Through Creative Drama for Student with Special Needs". Canadian - Journal - of Community - Mental - Health, vol. 10 (1), 1991, PP. 153-166.

29) Gendler M.; "Group Puppetry with A School-Age Children : Rational, Procedure and Therapeutic Implications". The Arts in Psychotherapy, vol. (13), PP. 45-52.

30) Zagelbaum V. and Rubino M.: "Combined Dance / Movement / Art / and Music Therapies with a Developmentally Delayed - Psychatric Client in A Day Treatment Setting". The Arts in Psychotherapy, Vol. 18, PP. 139-148.

31) Kofkin A.; "The Relationship of a Visual Arts Program to the Development of Creativity and Self Concept in Children with Learning Disabilities; A case study, Dissertation Abstracts International; 38(07) A : 3902. 1977.

32) Dunn, Judith A.; "The Effect of Creative Dramatics on the Oral Language Abilities. and Self - Esteem of Blacks, Chicanos and Anglos in the Second and Fifth Grades". Dissertation Abstracts International; 38(07), A : 3907, 1977.

33) Erwin E., Levy P. and Shapiro M.: Assessment of Drama Therapy in a Child Guidance Setting, Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry. vol. 25, N. 3, 1972, PP. 105-115.

34) Maryan M. C. ; "Using Drama Therapy to Raise Self - Esteem Levels of Recovering Women Substance Abusers". M.A. Thesis, Antioch University, Sanfrancisco, U. S. A. 1989.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

35) Mackay B., Gold M., Gold E.: "A Pilot Study in Drama Therapy with Adolescent Girls who have been Sexually Abused". The Arts in Psychotherapy, vol. 14, 1987, PP. 77-84.

٣٦) أدريس صالح محمد عروق، "دراسة مقارنة تطور تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية"، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٢م.

37) Jennings S.; "Remedial Drama". A Hand-Book for Teachers and Therapists; A & C. Black, London, 1984.

38) Langley D. M. with Langley G. E. ; "Drama Therapy and Psychiatry". Croom Helm, Beckenham, Kent, GR3 LAT, 1983.

39) Landy Robert; Drama Therapy Concepts and Practices, Charles Thomas Publisher, Springfield Illinois, 1986.

40) Warren Bernie ; "Using the Creative Arts in Therapy", Second Edition, 11 New Fetter Lane, London, EC4p 4EE, 1993.

٤١) حسن الباش، أغاني وألعاب الأطفال في التراث الشعبي والفلسطيني، دار الجليل للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، دمشق، ١٩٨٦م.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (١)

الفقرات غير الموزعة على الأبعاد الستة في مقياس

بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال

رقم الفقرة	الفقرة
١٨	غالباً ما أريد أن أقوم بالاشياء بطريقتي.
١٩	أنا أجيد العمل اليدوي.
٢٣	استطيع الرسم بشكل جيد.
٢٤	أنا أجيد الموسيقى.
٤٥	أكره المدرسة.
٤٧	أمرض كثيراً.
٦١	عندما أحاول القيام بشيء ما فإن الأمور تسير باتجاه آخر.
٦٢	أشعر بضيق في البيت.
٦٥	أقوم بالمراقبة بدل المشاركة في اللعب والرياضة.
٦٨	أفقد أعصابي بسهولة.
٧١	أفضل العمل وحدي أكثر من العمل مع المجموعة.
٧٢	أحب أخي / أختي.
٧٥	أسقط الأشياء أو أكسرها دائماً.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (٢)

مقياس بيير وهاريس لقياس تقدير الذات لدى الأطفال

The Piers - Harris
Children's Self - Concept Scale
((The Way I Feel About My Self))

الطريقة التي أشعر بها نحو ذاتي

الاسم :

العمر :

الجنس : أنثى ، ذكر

الصف الدراسي : / شعبة :

المدرسة :

التاريخ : / / ١٩٩٥

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فيما يلي سلسلة من العبارات التي تقدم صفاتاً لشخصيتك أو وصفاً لعلاقاتك مع الآخرين، والمطلوب منك :

١. قراءة العبارة بتأنٍ.
٢. وضع دائرة حول الإجابة (نعم) إذا كان مضمون العبارة يتوافق مع مشاعرك الحقيقية.
٣. وضع دائرة حول الإجابة (لا) في حالة عدم مطابقة مضمون العبارة عليك.
٤. الرجاء الإجابة على كل عبارة في الاستمارة.

قبل البدء في الإجابة نود أن نلفت انتباهك إلى الغرض من هذا الإستبيان، إنه بحث علمي بحت، والمعلومات التي تقدمها في إجابتك تعتبر معلومات خاصة لا يطلع عليها أحد، ولكي تفي هذه المعلومات بالغرض التي وضعت لأجله فإننا نرجو أن تجيب بكل صدق وأمانة على كل فقرة من فقراته :

الطالبة :
جاكلين بطرس عيسى حتر
ماجستير / علم نفس إرشاد وتوجيه
الجامعة الأردنية / ١٩٩٥

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١	زملائي في الصف يهزؤون مني	نعم	لا
٢	انا شخص سعيد	نعم	لا
٣	اجد صعوبة في تكوين اصدقائي	نعم	لا
٤	اكون حزيناً في اغلب الاحيان	نعم	لا
٥	انا ذكي	نعم	لا
٦	انا خجول	نعم	لا
٧	اشعر بتوتر عندما يوجه الاستاذ لي سؤالاً	نعم	لا
٨	ان مظهري يزعجني	نعم	لا
٩	عندما اكبر سوف اصبح شخصاً مهماً	نعم	لا
١٠	اشعر بتوتر عندما يكون لدينا امتحانات في المدرسة	نعم	لا
١١	انا غير محبوب	نعم	لا
١٢	انا ا حسن التصرف في المدرسة	نعم	لا
١٣	في اغلب الاحيان يكون الخطأ خطأي عند حدوث خطأ ما	نعم	لا
١٤	اسبب المشاكل لاسرتي	نعم	لا
١٥	انا قوي	نعم	لا
١٦	لدي افكار جيدة	نعم	لا
١٧	انا عضو هام في اسرتي	نعم	لا
١٨	غالباً ما اريد ان اقوم بالاشياء بطريقتي	نعم	لا
١٩	انا اجيد العمل اليدوي	نعم	لا
٢٠	استسلم بسهولة	نعم	لا
٢١	انا جيد في واجباتي المدرسية	نعم	لا
٢٢	اقوم باشياء كثيرة سيئة	نعم	لا
٢٣	استطيع الرسم بشكل جيد	نعم	لا
٢٤	انا اجيد الموسيقى	نعم	لا
٢٥	اتصرف بشكل سيء في البيت	نعم	لا
٢٦	انا بطيء في انهاء واجباتي امدرسية	نعم	لا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢٧	انا عضو هام في صفي	نعم	لا
٢٨	انا عصبي	نعم	لا
٢٩	لدي عينان جميلتان	نعم	لا
٣٠	استطيع ان اقدم تقريراً جيداً امام طلاب الصف	نعم	لا
٣١	انا حالم في المدرسة	نعم	لا
٣٢	انا أتسبب في ازعاج اخواني واخواتي	نعم	لا
٣٣	االصدقائي يحبون افكاري	نعم	لا
٣٤	انا اقع في المشاكل كثيراً	نعم	لا
٣٥	انا مطيع في البيت	نعم	لا
٣٦	انا محظوظ	نعم	لا
٣٧	اقلق كثيراً	نعم	لا
٣٨	والداي يتوقعان الكثير مني	نعم	لا
٣٩	احب نفسي كما هي	نعم	لا
٤٠	اشعرُ بأنني مُهْمَل	نعم	لا
٤١	لدي شَعْرٌ جميل	نعم	لا
٤٢	اتطوع للعمل في المدرسة في اغلب الاحيان	نعم	لا
٤٣	اتمنى لو أنني مختلف عما انا عليه	نعم	لا
٤٤	انام جيداً في الليل	نعم	لا
٤٥	اكره المدرسة	نعم	لا
٤٦	انا آخر من يتم اختياره للمشاركة في اللعب	نعم	لا
٤٧	امرض كثيراً	نعم	لا
٤٨	انا لئيم اتجاه الآخرين في اغلب الاحيان	نعم	لا
٤٩	زملائي في المدرسة يظنون ان لدي افكاراً جيدة	نعم	لا
٥٠	انا غير سعيد	نعم	لا
٥١	لدي العديد من الاصدقاء	نعم	لا
٥٢	انا مبتهج	نعم	لا
٥٣	في اغلب المواقف التزم الصمت	نعم	لا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥٤	مظهري جميل	نعم	لا
٥٥	معنوياتي عالية	نعم	لا
٥٦	اوقع نفسي في الكثير من المشاكل	نعم	لا
٥٧	انا محبوب من قبل الاولاد	نعم	لا
٥٨	الناس يضايقونني	نعم	لا
٥٩	انا اخذل اسرتي	نعم	لا
٦٠	لدي وجه بشوش	نعم	لا
٦١	عندما احاول القيام بشيء ما فإن الامور تسير باتجاه آخر	نعم	لا
٦٢	اشعر بضيق في البيت	نعم	لا
٦٣	انا قائد في الالعاب الجماعية، والرياضية	نعم	لا
٦٤	انا متهور (اتصرف بتهور)	نعم	لا
٦٥	اقوم بالمراقبة بدل المشاركة في اللعب والرياضة	نعم	لا
٦٦	انسى ما تعلمت	نعم	لا
٦٧	من السهل التعامل معي	نعم	لا
٦٨	افقد اعصابي بسهولة	نعم	لا
٦٩	انا محبوب من قبل الفتيات	نعم	لا
٧٠	انا قارئ جيد	نعم	لا
٧١	افضل العمل وحدي اكثر من العمل مع المجموعة	نعم	لا
٧٢	احب اخي / اختي	نعم	لا
٧٣	مظهري جيد	نعم	لا
٧٤	اخاف في اغلب الاحيان	نعم	لا
٧٥	اسقط الاشياء او كسرها دائماً	نعم	لا
٧٦	يمكن الثقة بي	نعم	لا
٧٧	انا اختلف عن الآخرين	نعم	لا
٧٨	افكر افكاراً سيئة	نعم	لا
٧٩	ابكي بسهولة	نعم	لا
٨٠	انا شخص جيد	نعم	لا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (٣)

استمارة مقياس ووكر للاضطرابات السلوكية

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي المربية

تحية طيبة وبعد،

القائمة التي بين يديك في أشكال السلوكيات التي يمكن أن يظهرها طفلك في البيت والمدرسة. وحتى تستطيعي تعبئة هذه القائمة، يجب عليك أن تكوني عرفت جيداً الطفل الذي تريدين تقديره وان يكون تقديرك عن سلوكه خلال الشهرين السابقين.

يرجى قراءة كل عبارة من العبارات الواردة في هذه القائمة بتمعن وان تضعي اشارة (√) على الاجابة التي تنطبق على الطفل.

شاكرة لك حسن تعاونك،

واقبلي فائق احترامي،،،

الطالبة

جاكلين بطرس حتر

ماجستير/علم نفس ارشاد وتوجيه

الجامعة الاردنية / ١٩٩٥

اسم الطالب	:-
الصف	:-
المدرسة	:-
المعدل	:-
تاريخ دخول القرية	:-

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرقم	الفقرة	نعم	لا
١-	يشكو من ظلم الآخرين وتحيزهم ضده.		
٢-	غير مرتاح ودائماً مرهق.		
٣-	لا يضع لنفسه حدوداً يتقيد بها إلاّ إذا ضبط من قبل الآخرين.		
٤-	يصبح هستيريا ومتضايقاً وغاضباً عندما لا تسير الأمور كما يريد.		
٥-	يدعي بأن لا أحد يفهمه.		
٦-	مثالي، حريص على أن تسير الأمور بالشكل الصحيح تماماً.		
٧-	يحطم أو يفكك الأشياء التي يصنعها بدلاً من ان يريها للآخرين أو يعرضها عليهم.		
٨-	يتعامل الأطفال الآخرون معه كما لو أنه شخص نجس أو ملوث.		
٩-	لديه صعوبة في التركيز لأي فترة من الوقت.		
١٠-	كثير الحركة، غير مستقر يغير وضع جسمه باستمرار.		
١١-	يعتذر بشكل متكرر عن نفسه او تصرفاته.		
١٢-	يحرف الحقيقة بقول عبارات مخالفة للحقيقة.		
١٣-	تحصيله أقل مما هو متوقع منه، فمستوى أدائه أقل من مستوى قدراته.		
١٤-	يزعج الأطفال الآخرين، يضايقهم ويفتعل مشاجرات معهم ويزعج الآخرين.		
١٥-	يحاول تجنب لفت الانتباه اليه.		
١٦-	يظهر علامات الشك وعدم الثقة تجاه افعال الآخرين الموجهة نحوه.		
١٧-	عندما يتعرض للمواقف الضاغطة أو التغيير في الروتين يأخذ يشكو من أوجاع عامة في جسمه أو أوجاع في الرأس أو البطن.		
١٨-	يجادل ويحب ان تكون الكلمة النهائية له.		
١٩-	يواجه المهمات والأوضاع الجديدة بالقول ... (لا استطيع أن أفعل ذلك)		
٢٠-	يبدي بعض مظاهر (النرفزة) مثل ارتجاف عضلي أو رمش العين أو قضم الأظافر أو فرك اليدين.		
٢١-	من عادته رفض الخبرات المدرسية قولاً وعملاً.		
٢٢-	يتبول في فراشه.		
٢٣-	يتلفظ بمقاطع لا معنى لها أو يتمتم مع نفسه.		
٢٤-	يحاول لفت الانتباه اليه باستمرار.		
٢٥-	يدّعي أن لا أحد يحبه.		

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرقم	الفقرة	نعم	لا
٢٦-	يكرر نفس الفكرة أو نفس الفعل مراراً وتكراراً.		
٢٧-	عنده نوبات يكون فيها حاد المزاج.		
٢٨-	يصف نفسه بأنه بليد وغبي وعاجز.		
٢٩-	لا يشارك في نشاطات جماعية.		
٣٠-	عندما يستثيره الأطفال الآخرون أو يضايقونه فإنه يتخلص من مشاعر الإحباط (أو الفشل) بالقاء اللوم على اشخاص أو أشياء لا علاقة لهم بها.		
٣١-	لديه تقلبات مزاج سريعة، مكتئب في لحظة وفرح جداً في لحظة أخرى.		
٣٢-	لا يطيع إلا إذا هدد بالعقاب.		
٣٣-	يشكو من الكوابيس والأحلام المزعجة.		
٣٤-	يعبر عن قلقه من كونه وحيداً او تعيساً (غير سعيد).		
٣٥-	يرد بغضب وعنف عندما يستثيره أو يضايقه الأطفال الآخرون.		
٣٦-	يعبر عن قلقه من أشياء مزعجة ومخيفة تحدث له.		
٣٧-	ليس لديه أصدقاء.		
٣٨-	يحتاج الى دعم وموافقة الآخرين على مهمات يحاول أن يقوم بها أو ينجزها.		
٣٩-	يظهر عدواناً جسيماً نحو الأشياء أو الأشخاص.		
٤٠-	يبالغ في انتقاد نفسه.		
٤١-	لا يكمل المهمات التي يبدأها.		
٤٢-	لا يحتج عندما يؤذيه أو يضايقه أو ينتقده الآخرون.		
٤٣-	يستعمل لغة بذيئة مع الأطفال الآخرين.		
٤٤-	يسرق اشياء من الأطفال الآخرين.		
٤٥-	لا يبادر بإقامة علاقات مع الأطفال الآخرين.		
٤٦-	يقف موقف المتحدي للتعليمات والأوامر الصادرة له.		
٤٧-	يبكي أو ينتحب بدون سبب كاف.		
٤٨-	يتأتيء أو يتلعثم أو ينحبس الكلام في فمه.		
٤٩-	يتشتت بسهولة عن المهمة التي يقوم بها بسبب مثيرات عادية داخل الصف مثل الحركات البسيطة من الآخرين أو أصواتهم ... الخ.		
٥٠-	غالباً ما يحدق في الفضاء وأثناء ذلك لا يكون على وعي لما يدور حوله.		

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (٤)

الدرجات القبلية لأفراد المجموعة الضابطة على الأبعاد الستة

لمقياس بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال

رقم الطفل المشارك	البعد الأول السلوك	البعد الثاني الفسيولوجي	البعد الثالث الشهرة	البعد الرابع الوضع الفكري	البعد الخامس القلق	البعد السادس الرضى والسعادة	العلامة الكلية للأبعاد الستة
	عدد الفقرات=١٨ قبلي	عدد الفقرات=١٢ قبلي	عدد الفقرات=١٢ قبلي	عدد الفقرات=١٨ قبلي	عدد الفقرات=١٢ قبلي	عدد الفقرات=٩ قبلي	عدد الفقرات=٨٠ قبلي
١	١٠	٧	٦	١٥	٣	٤	٤٧
٢	٨	٤	٧	٧	٧	٤	٣٦
٣	١١	١٠	٧	١٤	١٠	٥	٥٨
٤	١٦	١١	٧	١٣	٨	٦	٥٩
٥	١٢	١١	٨	١٣	٨	٤	٣٨
٦	٩	٧	٦	١٢	٨	٥	٤٦
٧	١٢	٦	٨	١٣	١٠	٧	٥٥
٨	١٠	٨	٧	١١	٦	٦	٥٢
٩	٢	٦	١	٧	٣	٦	٢٦
١٠	٨	٦	٣	٩	٤	٥	٣٣
١١	١٦	٥	٩	١٣	١٠	٧	٤٦
١٢	١٥	١٠	١٠	١٢	٨	٨	٥٣
١٣	١٣	١٠	١٠	١٦	٩	٩	٥٤
١٤	٧	٨	٩	١١	٧	٥	٥١

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تابع ملحق رقم (٤)

الدرجات القبلية لأفراد المجموعة التجريبية على الأبعاد الستة لمقياس بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال

رقم الطفل المشارك	البعد الأول السلوك	البعد الثاني الفسيولوجي	البعد الثالث الشهرة	البعد الرابع الوضع الفكري	البعد الخامس القلق	البعد السادس الرضى والسعادة	العلامة الكلية للأبعاد الستة
	عدد الفقرات=١٨ قبلي	عدد الفقرات=١٢ قبلي	عدد الفقرات=١٢ قبلي	عدد الفقرات=١٨ قبلي	عدد الفقرات=١٢ قبلي	عدد الفقرات=٩ قبلي	عدد الفقرات=٨٠ قبلي
١	١٤	٦	٩	١٧	٦	٥	٥٢
٢	٨	٣	٥	١٢	١٢	٦	٤٥
٣	١١	٩	٧	١٢	٧	٧	٥٥
٤	١٧	٨	٩	١٥	١٠	٧	٥٣
٥	١٧	٨	١٢	١٥	٧	٦	٤٥
٦	١٤	١١	٧	١٤	٧	٦	٤٥
٧	١٥	١٢	١٠	١٣	٩	٧	٥٠
٨	٩	٦	٧	١٦	٧	٤	٣١
٩	٩	٦	٣	١٠	٩	٣	٣٧
١٠	١٣	٩	٨	١١	٦	٧	٤٥
١١	٧	٦	٨	٩	٧	٦	٤٠
١٢	١٢	٩	٧	١٦	١١	٨	٤٩
١٣	١٤	١١	٩	١٥	١٠	٨	٥٩
١٤	١٣	٧	١١	١٦	٧	٨	٥٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تابع ملحق رقم (٤)

الدرجات البعدية لأفراد المجموعة الضابطة على الأبعاد الستة

لمقياس بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال

رقم الطفل المشارك	البعد الأول السلوك عدد الفقرات=١٨ بعدي	البعد الثاني الفسيولوجي عدد الفقرات=١٢ بعدي	البعد الثالث الشهرة عدد الفقرات=١٢ بعدي	البعد الرابع الوضع الفكري عدد الفقرات=١٨ بعدي	البعد الخامس القلق عدد الفقرات=١٢ بعدي	البعد السادس الرضى والسعادة عدد الفقرات=٩ بعدي	العلامة الكلية للأبعاد الستة عدد الفقرات=٨٠ بعدي
١	١٤	١٠	٧	١٥	١٦	٥	٥٢
٢	١١	٩	٦	٦	٦	٤	٤٣
٣	١٢	٩	٨	١١	٧	٧	٦٠
٤	١٩	١١	١٠	١٦	١١	٧	٦١
٥	١٢	٩	٥	١٠	٣	٦	٣٧
٦	١٠	٨	٦	٨	٧	٧	٥٠
٧	١٣	٩	٨	١٠	٧	٧	٥٥
٨	٧	٩	٩	١١	٧	٧	٦٠
٩	٩	٨	٨	٨	٥	٧	٣٠
١٠	١٢	١٠	٤	١١	٤	٦	٣٧
١١	١٥	٨	٧	٩	٤	٥	٥٠
١٢	١٤	٥	٦	١٠	٧	٧	٥٩
١٣	١٤	١٠	١٠	٥	٨	٩	٦٠
١٤	١٠	٩	٩	١٥	٧	٧	٦٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تابع ملحق رقم (٤)

الدرجات البعدية لأفراد المجموعة التجريبية على الأبعاد الستة

لمقياس بيير وهاريس لتقدير الذات لدى الأطفال

رقم الطفل المشارك	البعد الأول السلوك	البعد الثاني الفسيولوجي	البعد الثالث الشهرة	البعد الرابع الوضع الفكري	البعد الخامس القلق	البعد السادس الرضى والسعادة	العلامة الكلية للأبعاد الستة
	عدد الفقرات=١٨ بعدي	عدد الفقرات=١٢ بعدي	عدد الفقرات=١٢ بعدي	عدد الفقرات=١٨ بعدي	عدد الفقرات=١٢ بعدي	عدد الفقرات=٩ بعدي	عدد الفقرات=٨٠ بعدي
١	١٧	١٠	٩	١٦	٨	٨	٦٤
٢	١٨	١٢	١١	١٧	١٢	٦	٧٠
٣	١٥	٩	١١	١٥	٧	٧	٧٢
٤	١٨	١١	١٢	١٧	١٢	٩	٧٤
٥	١٥	٩	٩	١٤	٧	٨	٥٩
٦	١٣	١٢	١٠	١٦	٧	٧	٥٩
٧	١٢	١٠	٦	١٤	٨	٨	٥٧
٨	١١	١١	١١	١٧	١١	٨	٦٢
٩	١٧	٨	٨	١٢	٨	٤	٤٦
١٠	١٧	٩	١٢	١٢	٩	٨	٦٤
١١	١٢	٨	١١	١٦	٨	٨	٥٩
١٢	١٧	١٠	١٠	١٦	١٢	٨	٧٠
١٣	١٣	١١	٨	١٧	١٠	٨	٦٤
١٤	١٦	٩	١١	١٨	١٠	٧	٦٣

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (٥)

مفتاح التصحيح لمقياس Piers & Harris لتقدير الذات لدى الأطفال

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
١	لا	٢١	نعم	٤١	نعم	٦١	لا
٢	نعم	٢٢	لا	٤٢	نعم	٦٢	لا
٣	لا	٢٣	نعم	٤٣	لا	٦٣	نعم
٤	لا	٢٤	نعم	٤٤	نعم	٦٤	لا
٥	نعم	٢٥	لا	٤٥	لا	٦٥	لا
٦	لا	٢٦	لا	٤٦	لا	٦٦	لا
٧	لا	٢٧	نعم	٤٧	لا	٦٧	نعم
٨	لا	٢٨	لا	٤٨	لا	٦٨	لا
٩	نعم	٢٩	نعم	٤٩	نعم	٦٩	نعم
١٠	لا	٣٠	نعم	٥٠	لا	٧٠	نعم
١١	لا	٣١	لا	٥١	نعم	٧١	لا
١٢	نعم	٣٢	لا	٥٢	نعم	٧٢	نعم
١٣	لا	٣٣	نعم	٥٣	لا	٧٣	نعم
١٤	لا	٣٤	لا	٥٤	نعم	٧٤	لا
١٥	نعم	٣٥	نعم	٥٥	نعم	٧٥	لا
١٦	نعم	٣٦	نعم	٥٦	لا	٧٦	نعم
١٧	نعم	٣٧	لا	٥٧	نعم	٧٧	لا
١٨	لا	٣٨	لا	٥٨	لا	٧٨	لا
١٩	نعم	٣٩	نعم	٥٩	لا	٧٩	لا
٢٠	لا	٤٠	لا	٦٠	نعم	٨٠	نعم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (٦)

مفتاح الإجابة للأبعاد الستة لمقاييس بيير وهاريس في تقدير الذات لدى الأطفال

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس	
السلوك	الإجابة	الوضع الفكري والمدرسي	الإجابة	المظهر الفسيولوجي	الإجابة	القلق	الإجابة	الشهرة الشعبية	الإجابة	الرضى والسعادة	الإجابة
٤	لا	٥	نعم	٨	لا	٦	لا	١	لا	٢	نعم
١٢	نعم	٧	لا	١٥	نعم	٧	لا	٣	لا	٨	لا
١٣	لا	٩	نعم	٢٧	نعم	٨	لا	١١	لا	٣٦	نعم
١٤	لا	١١	لا	٢٩	نعم	١٠	لا	٣٣	نعم	٣٨	لا
٢٢	لا	١٢	نعم	٤١	نعم	٢٠	لا	٤٠	لا	٣٩	نعم
٢٥	لا	١٦	نعم	٤٩	نعم	٢٨	لا	٤٦	لا	٤٣	لا
٣١	لا	١٧	نعم	٥٤	نعم	٣٧	لا	٤٩	نعم	٥٠	لا
٣٢	لا	٢١	نعم	٥٥	نعم	٤٠	لا	٥١	نعم	٥٢	نعم
٣٣	نعم	٢٦	لا	٥٧	نعم	٤٤	نعم	٥٧	نعم	٥٩	لا
٣٤	لا	٢٧	نعم	٦٠	نعم	٥٥	نعم	٥٨	لا		
٣٥	نعم	٣٠	نعم	٦٣	نعم	٧٤	لا	٦٩	نعم		
٤٨	لا	٣٣	نعم	٧٣	نعم	٧٩	لا	٧٧	لا		
٥٦	لا	٤٢	نعم								
٥٩	لا	٤٩	نعم								
٦٤	لا	٥٣	لا								
٦٧	نعم	٥٧	نعم								
٧٦	نعم	٦٦	لا								
٧٨	لا	٧٠	نعم								
٨٠	نعم										

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (٧)

جدول يوضح تكرار السلوك لدى أطفال المجموعة التجريبية على مقياس ووكر للاضطرابات السلوكية

الرقم	الفقرة	تكرار السلوك
١-	يشكو من ظلم الآخرين وتحيزهم ضده.	١١
٢-	غير مرتاح ودائماً مرهق.	٤
٣-	لا يضع لنفسه حدوداً يتقيد بها إلاّ إذا ضبط من قبل الآخرين.	٦
٤-	يصبح هستيريا ومتضايقاً وغاضباً عندما لا تسير الأمور كما يريد.	٥
٥-	يدعي بأن لا أحد يفهمه.	٦
٦-	مثالي، حريص على أن تسير الأمور بالشكل الصحيح تماماً.	٢
٧-	يحطم أو يفكك الأشياء التي يصنعها بدلاً من ان يريها للآخرين أو يعرضها عليهم.	٤
٨-	يتعامل الأطفال الآخرون معه كما لو أنه شخص نجس أو ملوث.	٢
٩-	لديه صعوبة في التركيز لأي فترة من الوقت.	١٤
١٠-	كثير الحركة، غير مستقر يغير وضع جسمه باستمرار.	١٤
١١-	يعتذر بشكل متكرر عن نفسه او تصرفاته.	١١
١٢-	يحرف الحقيقة بقول عبارات مخالفة للحقيقة.	٦
١٣-	تحصيله أقل مما هو متوقع منه، فمستوى أدائه أقل من مستوى قدراته.	١٤
١٤-	يزعج الأطفال الآخرين، يضايقهم ويفتعل مشاجرات معهم ويزعج الآخرين.	١٠
١٥-	يحاول تجنب لفت الانتباه اليه.	٧
١٦-	يظهر علامات الشك وعدم الثقة تجاه افعال الآخرين الموجهة نحوه.	٤
١٧-	عندما يتعرض للمواقف الضاغطة أو التغيير في الروتين يأخذ يشكو من أوجاع عامة في جسمه أو أوجاع في الرأس أو البطن.	٤
١٨-	يجادل ويحب ان تكون الكلمة النهائية له.	١٠
١٩-	يواجه المهمات والأوضاع الجديدة بالقول ... (لا استطيع أن أفعل ذلك)	٤
٢٠-	يبدي بعض مظاهر (النرفزة) مثل ارتجاف عضلي أو رمش العين أو قضم الأظافر أو فرك اليدين.	٣
٢١-	من عادته رفض الخبرات المدرسية قولاً وعملاً.	٤
٢٢-	يتبول في فراشه.	٣
٢٣-	يتلفظ بمقاطع لا معنى لها أو يتمتم مع نفسه.	٣
٢٤-	يحاول لفت الانتباه اليه باستمرار.	٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تابع ملحق رقم (٧)

الرقم	الفقرة	تكرار السلوك
-٢٥	يدَّعي أن لا أحد يحبه.	٦
-٢٦	يكرر نفس الفكرة أو نفس الفعل مراراً وتكراراً.	٨
-٢٧	عنده نوبات يكون فيها حاد المزاج.	٦
-٢٨	يصف نفسه بأنه بليد وغبي وعاجز.	٢
-٢٩	لا يشارك في نشاطات جماعية.	٢
-٣٠	عندما يستثيره الأطفال الآخرون أو يضايقونه فإنه يتخلص من مشاعر الإحباط (أو الفشل) بالقاء اللوم على اشخاص أو أشياء لا علاقة لهم بها.	١٠
-٣١	لديه تقلبات مزاج سريعة، مكتئب في لحظة وفرح جداً في لحظة أخرى.	٦
-٣٢	لا يطيع إلا إذا هدد بالعقاب.	٣
-٣٣	يشكو من الكوابيس والأحلام المزعجة.	٢
-٣٤	يعبر عن قلقه من كونه وحيداً او تعيساً (غير سعيد).	٧
-٣٥	يرد بغضب وعنف عندما يستثيره أو يضايقه الأطفال الآخرون.	١٠
-٣٦	يعبر عن قلقه من أشياء مزعجة ومخيفة تحدث له.	١٠
-٣٧	ليس لديه أصدقاء.	١
-٣٨	يحتاج الى دعم وموافقة الآخرين على مهمات يحاول أن يقوم بها أو ينجزها.	١١
-٣٩	يظهر عدواناً جسيماً نحو الأشياء أو الأشخاص.	٣
-٤٠	يبالغ في انتقاد نفسه.	٢
-٤١	لا يكمل المهمات التي يبدأها.	٦
-٤٢	لا يحتج عندما يؤذيه أو يضايقه أو ينتقده الآخرون.	-
-٤٣	يستعمل لغة بذيئة مع الأطفال الآخرين.	٧
-٤٤	يسرق اشياء من الأطفال الآخرين.	١
-٤٥	لا يبادر بإقامة علاقات مع الأطفال الآخرين.	٢
-٤٦	يقف موقف المتحدي للتعليمات والأوامر الصادرة له.	٤
-٤٧	يبكي أو ينتحب بدون سبب كاف.	٣
-٤٨	يتأتيء أو يتلعثم أو ينحبس الكلام في فمه.	٣
-٤٩	يتشتت بسهولة عن المهمة التي يقوم بها بسبب مثيرات عادية داخل الصف مثل الحركات البسيطة من الآخرين أو أصواتهم ... الخ.	١٤
-٥٠	غالباً ما يحدق في الفضاء وأثناء ذلك لا يكون على وعي لما يدور حوله.	١

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (٨)

الألعاب التي تم استخدامها في البرنامج العلاجي

ألعاب الإحماء (Warm Up Games)

- وهي المدخل لكل جلسة؛ تشتمل على تمرين التعارف؛ من خلال لعبة الأسماء وهي أن يقول الطالب اسمه مع القيام بحركة بجسده، وتقوم المجموعة بتقليد هذه الحركة مع ذكر اسم الطالب.
- ولعبة التعارف من خلال استخدام الكرة، بعد التعرف على أسماء بعضهم البعض ممكن استخدام الكرة لتأكيد التعارف وكسر الحواجز، بحيث يقوم كل فرد في المجموعة، بالقاء الكرة إلى زميل أو زميلة له بعد ذكر اسمه أو اسمها.
- ويتطور هذا التمرين ليدمج مع تحقيق التواصل البصري، بحيث يقوم كل فرد في المجموعة باختيار زميل له أو زميلة، بعد أن يتواصلا بصرياً ولا يلقي الكرة لهذا الزميل إلا بعد أن يتأكد أنه ينظر إليه، وليس على غفلة منه. والتعامل مع موضوع مثل الكرة، قبل الطلب من أفراد المجموعة التعامل مع الأشخاص، أقل قلقاً وخوفاً بالنسبة اليهم.
- التعريف بالإسم مع نغمة صوتية (اي منغماً وملحناً) والمجموعة تقوم بتقليده وهذايساعد في تكوين التآلف داخل المجموعة، من خلال الضحك والعفوية.
- يقف شخص في وسط المجموعة التي تشكل دائرة متشابكة من حوله ويقول إسمه بصوت واضح، والمجموعة تخطو خطوتين باتجاهه، وترفع الأيادي المتشابكة إلى أعلى، وهي تعيد قول اسم هذا الشخص، ويليه آخر وآخر وهكذا إلى أن ينتهي كل فرد في المجموعة من التعريف باسمه.

  يهدف هذا التمرين إلى الوعي الذاتي، والتواصل الجسدي، ومشاركة المشاعر، المتعة والفرح والتآلف.
- تمرين الشهيق والزفير، مع حركات شد وارتخاء العضلات (Stretching)، حيث يقوم المشارك بأخذ نفس عميق، مع رفع يديه فوق رأسه إلى أقصى حد. ثم يخرج الهواء ببطء وهو ينزل يديه، ويعيدهما إلى وضعهما الاسترخائي على جانبي الجسد، تكرار هذا التمرين يساعد في تخفيض القلق، والتوتر.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- لعبة قطف التفاحة، شد اليدين فوق الرأس إلى أقصى حد، مع أخذ شهيق عميق ومحاولة تخيل عملية قطف تفاحة في أقصى الشجرة، ويقوم المشارك بشد جسده إلى أعلى، وهو واقف على أصابع قدميه، وبعدها يسترخي رويداً رويداً أثناء عملية الزفير واعادة اليدين بجانب الجسد.
- استخدام الحركات الجسدية كالهرولة في بقعة مكانية محددة، والتسارع التدريجي في الحركة، في البداية تتصف حركة المجموعة بالفوضى. ويتم تكرار هذا التمرين إلى أن يحدث التناغم الحركي بين المجموعة، ويصبح هناك تزامن وتوقيت في الحركة الجماعية، وممكن أن يتضمن هذا التمرين، القفز، والحجلة، المشي البطيئ، المشي السريع في بقعة محددة، أو التنقل في أرجاء الغرفة. مثلاً أثناء قيام المشارك بحركة الهرولة أو المشي البطيء يتبادل الأماكن مع زميل أو زميلة له دون حدوث التصادم الجسدي.
- استخدام الدندنة الصوتية للمجموعة (Group Hum):

من خلال الشكل الدائري. كل شخص في المجموعة يصدر نغماً معيناً. بحيث تأخذ المجموعة نفساً عميقاً عند إعطاء اشارة البدء، وتبدأ باخراج الهواء من الأنف والفم مغلق، مع اصدار أصوات همهمة أو دندنة. إلى أن ينتهي هواء الزفير. ويتكرر هذا التمرين إلى أن يحدث تناغم وتزامن في أداء التمرين داخل المجموعة.

*** اقتراحات أخرى للتمرين :**

- إصدار نغمة صوتية عالية، وهادئة حسب التعليمات التي تعطى للمجموعة. (قائد الأوركسترا ممكن أن يكون المرشدة، أو أحد أفراد المجموعة).
- نغمة Ding, Dong: أحد أفراد المجموعة يبدأ التمرين بقول Ding ويليه زميله بقول Dong وأخر يقول Ding ... ويتكرر التمرين إلى أن يصبح هناك نغمة صوتية متصاعدة باستخدام كلمتي Ding, Dong، ويحدث تناغم صوتي بين أفراد المجموعة. وتصبح لحناً مشتركاً، ويتطور التمرين إلى الإستغناء عن الكلمة، واستخدام النغمة الصوتية المشابهة لها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- صراخ المجموعة Group Yell:

* يقف أفراد المجموعة في شكل الدائرة، وبعدها يأخذون وضع القرفصاء. وعند إعطاء الأمر، يأخذ كل فرد فيها نفساً عميقاً ويبدأ بالصراخ بهدوء بشكل تصاعدي مع قيامهم بحركة الوقوف تدريجياً، ويزيدون من قوة الصراخ إلى أن يقفوا تماماً على أصابع القدمين. والأذرع ممدودة إلى الأمام. هذا التمرين يساعد في تقليل القلق، والتوتر العصبي، ويساعد في تهيئة الأفراد صوتياً وانفعالياً.
* واقتراح آخر للعبة في مجموعات ثنائية، كل طفل يضع يده على كتف شريكه، ويلصق خده على خده، ويبدآن في اصدار أصوات والفم مغلق بعد أخذ الشهيق وإخراج الهواء من الفم. فيشعر كل منهما بالذبذبات الصوتية التي يصدرها شريكه على خده، وهذا الشكل من اللعب يؤدي إلى الألفة والإدراك الحسي للأخرين والمتعة والضحك.

وهناك أشكال عديدة من تمارين الإحماء، ممكن استخدامها لاعداد المشاركين جسدياً ونفسيا، للمشاركة في فاعليات الجلسة. فهي تساعد خاصة في الجلسة الأولى على ترويض المشاركين لأنفسهم لتقبل قوانين اللعبة، وبالتالي قوانين المشاركة داخل الجماعة وتمارين الإحماء، تهيئة أفراد المجموعة للدخول في مشاركة المشاعر.

* ألعاب الثقة:

تشجع على اكتشاف الذات، تطور القدرة على استقبال التواصل من الآخرين، الوعي الذاتي والتركيز على خبرة (الآن-وهنا).

- **لعبة الأعمى والمبصر:** يقوم أحد المشاركين بلعب دور الأعمى، وزميل آخر يقوم بقيادته وتعريفه على البيئة الجغرافية المحيطة به، حيث يقومان بجولات داخل الغرفة.

وبعد انتهاء التمرين تتم مناقشة مشاعر كل منهما... ويمكن تبادل الأدوار بين (المشاركين) بحيث يأخذ الطفل الذي لعب دور الأعمى دور الدليل، والآخر يأخذ دور الأعمى، يشارك في هذا التمرين كل أفراد المجموعة بحيث يتم تقسيمها إلى مجموعات ثنائية، للقيام بلعب الأدوار وتبادلها.

- وقد قامت المرشدة باستخدام لعبة فلكلورية شبيهة بهذا التمرين وتسمى (يا عمي وين الطريق) حيث يقوم أحد الأطفال بوضع عصابة على عينيه لحجب البصر، ويمسك

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بعصا بيده، ويسير في الغرفة وهو يقول (يا عمي وين الطريق)، والمجموعة ككل تشارك في توجيه سيره، بحيث لا تتعثر خطواته.

وهذا التمرين يحقق المشاركة الجماعية في تحمل المسؤولية من قبل المجموعة وتوكيد الشعور بالأمن والثقة لدى الطفل الذي يترك قيادة سيره وتعليماته... وأيضاً يفيد في تلقي التعليمات، وتنفيذها. واستخدمت المرشدة الزجاجات البلاستيكية وشكلت معابر ملتوية أمام الطفل الذي يقوم بدور الأعمى، وكان عليه أن يحفظ الطريق قبل أن يضع العصابة على عينيه ويحاول عدم اصابة أي من هذه الزجاجات أثناء سيره. ودمج هذا التمرين مع تمرين للذاكرة يحقق الهدفين معاً. حيث يتطلب تنفيذ التمرين؛ ضبط الذاكرة والتركيز ويمكن أن تشارك المجموعة في تقديم الإرشادات المرورية له في بعض الاحيان. وهذه الالعاب تحقق التعاون والمشاركة الجماعية.

- والمجموعة واقفة في شكل دائرة، يقوم اللاعب الواقف في مركز الدائرة بالقاء بثقل جسمه بين أذرع مجموعة الأفراد الموجودين في نصف الدائرة الذي خلفه؛ وبعدها يلقي بنفسه على نصف الدائرة من المجموعة التي أمامه. وهكذا ينتقل من جهة لأخرى وهو مسترخ في إلقاء نفسه عليهم، وينتقل الدور إلى جميع أفراد المجموعة.
- الرجل الآلي (Robot's Man) : تحقق هذه اللعبة المشاركة في التغذية الراجعة، تدعم الوعي الذاتي وتطور العفوية. حيث يقف لاعب في وسط الغرفة والمجموعة تتوزع في أطراف الغرفة حسب اختياراتهم وتبدأ باعطاء التعليمات المرورية والحركية للاعب الآلي، بحيث لا يقوم بأي حركة إلا إذا أعطي الأمر بها. وعلى المجموعة أن تعطي أوامر متسلسلة في الحركة. ويبقى اللاعب معلقاً بالحركة، إلى أن يعطى الأمر بالتحرك. والتوجيهات القيادية إلى الخلف سر، خطوة للأمام، إرفع يديك، إغمض عينيك، إرفع رأسك. وهذا يفيد في تعلم تنفيذ التعليمات/ بالنسبة للاعب الذي يقوم بدور الآلي، وللمجموعة في تعلم إصدار التعليمات الموجّهة والمسؤولة، وتدرب الذي يقوم بدور الآلي على مهارة الإصغاء للتعليمات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

*** ألعاب الإدارك الحسي ووعي الجسد**

(Sensory Perception and Body Awarness Game)

الألعاب التي تركز على أجزاء من الجسد، التصفيق، القفز، المشي العسكري، التمثيل الإيمائي لتحريك شيء ثقيل، الاصغاء، النظر، الالعاب التي تستخدم اللمس في إدراك الشيء أو الشخص. الحركات الجسدية التي تتطلب ارشادات لفظية لتحريك جزء من الجسد.

- **لعبة الماء الراكدة في البركة (Still Pond)**

أحد اللاعبين، يغلق عينيه، ويبقى واقفاً والآخرون يدورون حوله كدوران الطاحونة إلى أن يعطوا الإشارة للوقوف. ويقوم اللاعب بلمس اللاعب الذي يقف مقابله ومن خلال اللمس يتعرف على شخصيته. ويتبادلون الأدوار.

اقتراح آخر :

وممكن أن يقوم أحد اللاعبين بلمس كتف اللاعب الموجود في وسط الدائرة. وعليه بدوره أن يتعرف على الشخص الذي قام بلمسه من خلال لمس وتفقد تضاريس وجهه.

العاب التواصل البصري: (Eye Contact Games)

وممكن أن يطلق عليها (Mirroring)

تعتمد الاتصال غير اللفظي، عن طريق لغة العيون، والتحديق في العيون، وتبادل النظرات. هذه الألعاب تساعد على مهارة التواصل والاتصال غير اللفظي.

- تقسم المجموعة إلى مجموعات ثنائية : أحدهما يقوم بحركات والآخر يقلده مع الحفاظ على ثبات نظرات العيون، (التحديق في عيون بعضهما البعض).
- ويتم تبادل الأدوار مع سماع إشارة المرشدة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- تقسم المجموعة إلى مجموعتين أ،ب/ تقف المجموعتان في صفين متوازيين متواجهين / فريق (أ) يقوم بالحركات الإيمائية، فريق (ب) يقلد هذه الحركات، ويتم تبادل الأدوار مع سماع الإشارة.

- تقف المجموعة في شكل نصف دائرة، كل طفل في المجموعة يقف أمام المجموعة ويقوم بحركات إيمائية. والمجموعة تقوم بتقليد حركاته. وينتقل الدور إلى جميع أفراد المجموعة. وهذا التمرين يفيد أيضاً باشباع حاجة لفت الانتباه والقيادة، والتبصر الذاتي.

- لعبة المحقق : يخرج طفل من الغرفة، وتتفق المجموعة على الجاني من بينها. وتعطى الإشارة للطفل بالعودة إلى الغرفة، وعليه أن يعرف من الجاني، من خلال توزيع نظراته بين المجموعة، التي تقوم بدور القتلى. وتراقب المحقق.

وقد وجدت المرشدة لعبة فولكلورية للأطفال، وهي متداولة. (لعبة إزاي عروستي) حيث يخرج طفل من الغرفة، وتتفق المجموعة على شخص أو شيء، أو قطعة اكسسوار، ملابس موجوده لدى المجموعة ويرمز لها بالعروسة. ويدخل الطفل إلى الغرفة ويبدأ باختيار أحد أفراد المجموعة لسؤاله (إزاي عروستي) والآخر يعطيه وصفاً للعروسة. تتفق المجموعة على عدد الأسئلة المسموح بها لإنهاء اللعبة والكشف عن العروسة. التمرين يدعّم الاستقرار الفكري، والتسلسل في الذاكرة، والتواصل البصري (من خلال تبادل النظرات)، والالتزام بقوانين الجماعة واحترامها.

- **قائد الأوكسترا :**

أحد اللاعبين يترك الغرفة، وتختار المجموعة قائداً يبدأ بالفعل، وبقية المجموعة تقوم بتقليده. وعلى اللاعب أن يعرف من هو القائد. وممكن الاتفاق الجماعي على نوع الحركات؛ مثلاً العزف على الآلات، عملية الطهو، أو مهنة ما، الخ...

- **العاب التواصل الجسدي : Physical Contact Games**

وهي الالعاب التي يحدث خلالها التصادم الجسدي، أووضع اشخاص في وضع عدم التوازن. أو العاب تتطلب التصاق الأيادي وتشابكها، التوازن مع الشريك. وممكن أن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتحقق ذلك من خلال العاب أخرى من مثل العاب النشاط (Active Games)، والعاب الإحماء (Warming Games)، وجميع الألعاب التي تتطلب التلامس الجسدي والتوازن مثل العاب الثقة.

- تقسم المجموعة الى مجموعات ثنائية، يقف اللاعبان في شكل معاكس، ويتشابكان بالأيدي ويبدأ كل واحد بالتناوب برفع زميله على ظهره. اللعبة البديلة المتداولة في الألعاب الشعبية (أنا النحلة، أنا الدبور).

اقتراح آخر : يجلس كل اثنين في المجموعة على أرضية الغرفة في شكل معاكس، ويحاول الاثنان الوقوف معاً، مع الحفاظ على التصاق الظهر / بظهر الآخر، وهذا التمرين يدرب على التعاون، الثقة، التوازن، والتوقيت.

- المجموعة، فريقان أ، ب، يقفان في صفين متوازيين، كل لاعب يمسك بيدي الشخص المقابل، وبعد إعطاء الإشارة، يحاول كل فريق سحب الفريق الآخر إلى جانبه. (هذه اللعبة تهدف الى الشد العضلي، المشاركة، التوازن، الثقة).

المجموعة، فريقان أ، ب /كل فريق ثنائي يجلس على أرضية الغرفة في مقابل بعضهما البعض. وعند اعطاء الاشارة يحاول كل منهما شد الآخر ليفقده توازنه.

وشكل آخر للعبة / يحاول اللاعب أ مثلاً، أن يساعد شريكه في الحفاظ على توازنه أثناء وقوفه. ويتبادلان الأدوار.

ألعاب تقييم الذات: (Self - Assessment Games)

الكشف الذاتي والتعبير عن المشاعر

- ماذا أحب في نفسي. ماذا أكره في نفسي.
- ماذا أحب في صديقتي، ماذا اكره في صديقتي.
- لو لم أكن انا / سأكون ....
- أغضب حين....
- أحزن حين ....
- أبكي حين.....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- ثلاث مميزات في نفسي / ثلاث سلبيات في نفسي.

المهنة التي سأعمل بها في المستقبل:

في هذا التمرين تجلس المجموعة، بعد تمارين التهيئة والاحماء، في شكل دائرة على ارضية الغرفة أو على المقاعد التي تمثل محطات استراحة لهم وتطلب المرشدة من كل فرد أن يذكر للمجموعة ماذا يحب في نفسه... وشيئاً يكرهه في نفسه... هذه الاشكال من التمرين توزعت على جلسات مختلفة، حسب استعداد وقبول المجموعة لها.

- **قارب الحياة Life Boat**

تبدأ المرشدة بإثارة تخيل وخيال المجموعة، وتطلب منهم أن يتخيلوا أنفسهم في البحر داخل قارب، الطقس جميل، الشمس ساطعة والمجموعة مستلقية ومسترخية على سطح القارب، وفجأة تأتي غيمة وتغطي الشمس. ويبرد الجو. وتبدأ الأمطار وبعدها العواصف، يميل القارب يميناً ويساراً وتتكسر الصواري. ويتعرض القارب للغرق وهناك ثلاثة اشخاص على المجموعة أن تتخلص منهم والقاؤهم من القارب لكي تنجو البقية، كل واحد في المجموعة / عليه أن يذكر أسباباً يراها وجيهة لنجاته، وعدم القائه في الماء. وما الحلول البديلة التي يمكن أن تجدها المجموعة. هذه اللعبة / تنشط الخيال / تساعد في التقييم الذاتي / ومواجهة الأزمة والموقف الصعب.

*** ألعاب الوعي العاطفي: الكشف عن مشاعر الغضب؛ الفرح؛ الحزن.**

تقسم الغرفة الى ثلاث مناطق، او زوايا، او دوائر. والمجموعة تعطي اسماً لكل منطقة من المشاعر مثلاً هذه الزاوية على اليمين للغضب، والتي على اليسار للفرح، وتلك للحزن. وتختار المجموعة زاوية محايدة تعود إليها في حالة انتهائها من التنقل بين المشاعر الثلاثة.

ملاحظة : كان المشاركون على الأغلب يختارون محطات استراحاتهم التي حدّدوها لهم، أو الجلوس بشكل استرخائي على ارضية الغرفة.

ويبدأ كل مشارك في المجموعة في اختيار الزاوية حسب مشاعره، ويعبّر فيها عن شعور الغضب مثلاً، ويقول لماذا هو غاضب، وتطلب منه المرشدة الانتقال الى زاوية،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الحزن، للتعبير عن مشاعر الحزن المرتبطة بغضبه هذا. وبعدها ينتقل الى زاوية الفرح ليعبر عن ما يفرحه، ومشاعر الارتياح لديه...

هذا التمرين يمكن تطويره بعدة اشكال حسب حاجة وقدرة واستعداد المجموعة نفسياً وجسمياً للمشاركة به.

وهذه التمارين ممكن أن تندمج مع تمارين حل المشكلة؛ الوعي الذاتي.

ألعاب (حل-المشكلة)

*** لعبة المحكمة:**

وتتألف من جاني، ومظلوم، محامي الدفاع، محامي الادعاء. ولجنة المحكمة وهي المجموعة ككل، والمرشدة تدير الجلسة.

يقف الجاني المتهم بقيامه بسلوك خاطئ وغير مرغوب به، ويقول للمجموعة دفاعه عن سلوكه ويبرر الذي حدث. وفي حالة انكاره للذنب أو التهمة الموجهة اليه يختار واحداً من المجموعة ليساعده في الدفاع عنه.

والمظلوم: يسرد على المجموعة الموقف والفعل الذي حدث ويختار واحداً من المجموعة ليساعده في الحصول على حقه. ويبدأ الحوار والنقاش حول مبررات واسباب السلوك، والمجموعة تراقب وتسمع، وتشارك في التحليل وابداء الرأي... وبعدها يحول الحكم الى اللجنة، وهذه اللجنة تصوّت على الموقف وتصدر حكماً جماعياً، وحلاً للموقف او تبحث عن البديل للسلوك.

*** العاب لعب الدور: (Role Playing Games)**

وتشتمل على العاب التخيّل، والارتجال... تمثيل ادوار المهن، شخصيات متخيلة، أو شخصيات معروفة لديهم، مثل ادوار الاب، الأم، المعلم، التاجر. من خلال استخدام الدمى حيث يقوم الطفل بالحوار مع الدمية، او باستخدام الدمية بدل شخصية ما مثل الطفل، الأم، أو حيوان صديق له مثل الكلب أو الارنب ويعطيه اسماً ويروي القصص عنه ويتشارك معه في تمثيل القصة واحداثها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العاب الطاقة والنشاط: (Active Games)

- المسابقة Fencing: من خلال استخدام السيوف البلاستيكية، يقوم كل اثنين بلعبة المسابقة. ويرتجلان اللعبة في البداية، الى ان يتفقا على تسديد الضربات وتوقيتها، ويضاف شروطاً للعبة فيما بينهما. وهذه اللعبة تستخدم لتفريغ طاقة العدوان، واشباع الشعور بالقوة.

- الكرسي الخالي (Empty Chair): استخدام عدد من الكراسي عددها أقل من المشاركين بمقعد واحد، توضع الكراسي بشكل دائرة ووجهها لخارج الدائرة الافراد يقفون حول الدائرة (على بعد نصف متر) ويبدأون في الدوران حول المقاعد مع الموسيقى وعند ايقاف الموسيقى على كل لاعب ان يأخذ اقرب كرسي له ويجلس عليه. والذي يبقى بلا كرسي يخرج خارج اللعبة، واللاعب الفائز... له جائزة. اما تصفيق المجموعة له، او هدية معنوية، مثلاً يطلب من المجموعة ان تؤدي او تلبي طلباً ما.

اقتراح آخر للعبة:

توضع الكراسي بشكل دائري، يقف أحد المشاركين في وسط الدائرة (يتم اختياره بالقرعة)، ويجلس بقية افراد المجموعة كل على كرسي وعند اعلان اشارة البدء، يبدأ افراد المجموعة بالانتقال من المقعد الذي يجلس عليه الى المقعد الذي يليه ويجلس عليه. والمشارك الواقف في الوسط يحاول جاهداً ان ينتهز الفرصة للجلوس على كرسي فارغ قبل ان ينتقل اليه مشارك آخر، وعندما ينجح في الجلوس على كرسي ما، يأخذ المشارك الذي فقد كرسيه مكان المشارك الواقف في وسط الدائرة. ويحاول بدوره جاهداً أن يجلس على احد المقاعد، (ممكن استخدام الموسيقى لاشارة البدء والنهاية أو الصافرة او العد التنازلي).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- لعبة الضربة:

كل افراد المجموعة يقفون في وسط الغرفة، وعلى اطراف المجموعة يقف لاعب يحمل الكرة ويقابله على الطرف الآخر لاعب آخر.. كل منهما يحاول ان يصيب احد افراد المجموعة بالكرة، والطفل الذي يصاب بالكرة يخرج من اللعبة ويجلس يراقب المجموعة.

والطفل الذي يستمر إلى آخر اللعبة، يكون بطل اللعبة، والفائز. الهدف من هذه اللعبة / تفريغ الطاقة الجسدية، ومشاعر العدوان لدى اللاعب (للطفل) الذي يحاول ضرب أحد افراد المجموعة.

- ضرب الحائط بالكرة:

الاطفال يقفون بالدور، كل خلف الآخر (حسب الطول مثلاً). ويقوم بضرب الكرة بقدمه للحائط المقابل له. وممكن ان ننتقل بضرب الكرة باليد بأقصى قوة لدى الطفل. وهذا يفيد في تفريغ الطاقة، والالتزام بالدور والانضباط، واستعراض القوة.

- لعبة الساحرة:

تحدد المجموعة مكاناً من الغرفة، وتصفه على أنه القِدْر الذي تقوم به الساحرة بطهو ضحاياها. (ممكن من خلال استخدام المقاعد تحديد هذا الشكل والمكان) وبالقرعة يتم اختيار من يقوم بدور الساحرة.. التي تحاول جاهدة الامساك بافراد المجموعة وتضعهم في قدر الطهو لأكله.

والمجموعة بدورها تراوغ الساحرة، تقفز / تركض / تدور حولها. والشخص الذي تمسك به الساحرة يبقى محجوزاً في القدر حتى نهاية اللعبة.

- وهناك بديل قام بتطويره افراد المجموعة. بحيث يمكن للمأسور ان يخرج من الأسر في حالة الامساك بزميل له.
- واستخدمت المرشدة المقاعد التي اختارها المشاركون كمحطات استراحة لهم. كشرط من شروط اللعبة بحيث يستطيع اللاعبون أخذ فترة استراحة في حالة اجهادهم باللجوء

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الى محطة استراحتهم، ولكن لا يحق لأي منهم ان يتخذ مقعداً آخر استراحة له اثناء اللعب. وإلاّ اعتبر مأسوراً في حالة امساك الساحرة به. وهذه اللعبة تساعد في تفريغ الطاقة الجسدية، والانفعالية.

- **خطوة الجدة: Grandma's Footstep**

أحد المشاركين (وممكن ان تكون المرشدة)، تقف وظهرها للمجموعة، والمجموعة تقوم بخطوات الدبيب باتجاهها، وأي طفل مشارك يبقى متحركاً عندما تلتفت المرشدة الى الخلف يخرج من اللعبة. ويبقى المشاركون ثابتين في اماكنهم الى ان تشيح المرشدة بوجهها عن المجموعة. فتعود المجموعة للدبيب خلفها، وتفاجئهم بالالتفات نحوهم وهكذا الى ان يتمكن المشاركون من الوصول الى خط محدد، أو الوصول الى المرشدة والامساك بها. أو القبض عليها.

العاب الذاكرة:

وهي الالعاب التي تحقق شحذ الذاكرة. وبقاء المشارك في اللحظة الآنية (الآن وهنا)، وتمّ دمج العاب التركيز والعاب أخرى قامت بها المجموعة داخل الجلسات لتحقيق هذا الهدف من هذه الالعاب:

- **لعبة سلطة سلطناها:**

وهي من الالعاب الشعبية المتداولة في بيئتنا المحلية. يطلب من المجموعة الجلوس في شكل دائري، وكل واحد فيهم يختار اسم خضار يستخدم في السلطة، مثل الخيار، البندورة، الزيت، الملح، البقدونس، الخ... وقد شارك في هذه اللعبة المرشدة، والمرشدة المساعدة، والمخرج المسرحي والمشرفة الاجتماعية. وكون المجموعة واسعة. فهذا كان يتطلب من المشاركين التركيز في حفظ الاسماء البديلة.

ويبدأ المشارك اللعب بقوله: سلطة سلطناها كل شئ فيها ما عدا... يختار اسم خضار لأحد الاشخاص فيقول ما عدا بندورة ما فيها. والمشارك الذي إتخذ البندورة اسماً له يرد عليه بقوله: بندورة فيها كل شئ فيها ما عدا البقدونس (مثلاً)، ما فيها. وصاحب اسم البقدونس يرد عليه وهكذا..

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

واذا تأخر المشارك في الرد أو تلعثم، يخرج من المجموعة ويخرج اسم الخضار معه. وعلى البقية ان تحفظ الاسماء التي خرجت من المجموعة والاسماء التي بقيت داخل المجموعة، الى ان يبقى آخر لاعبين.. يكونان ابطال اللعبة.

وهذه اللعبة كانت تثير مشاعر الألفة من خلال تبادل الضحك داخل المجموعة.. اضافة الى روح المنافسة.

- وتمّ استغلال لعبة الساحرة.. التي كانت تحقق تفريغ الطاقة والنشاط الزائد لدى المجموعة.. في شحذ ذاكرة المشارك الذي يلعب دور الساحرة.. في تذكر محطات الاستراحة التي يلجأ اليها كل مشارك اثناء استراحته بسبب الجهد الذي يبذله خلال اللعب. فعليه ان يتذكر كل مشارك مقعده، ويحتمي به من الساحرة. فاذا أخطأ، تقبض عليه الساحرة ويخرج من اللعبة.
- ولعبة القصة الدائرية: حيث يبدأ احد المشاركين بقوله مثلاً ذهبت الى السوق... وعلى المشارك الذي يليه ان يعيد فعل الذي سبقه ويضيف اليه فعلاً. وتصبح اللعبة اكثر صعوبة حسب دوران القصة داخل المجموعة التي تجلس في شكل دائري. ومن شروط اللعبة ان تتفق المجموعة على عنوان للقصة، او موضوع محدد.

العاب التركيز:

إن العمل من خلال اجراء المرآة (Mirroring) بالتحديد، مناسب لتطوير مهارة التركيز، اضافة الى التواصل البصري. والتعامل مع هذا الاجراء يتم في فترات قصيرة في البداية، بسبب ان هذه الالعاب تتطلب درجة عالية من التركيز.

ولعبة الرجل الآلي وهي من العاب الاصغاء تتطلب تركيزاً عالياً لسماع التعليمات وتنفيذها بدقة، والعاب الادراك والوعي مثل لعبة الاعمى والمبصر/ المشي والعينان مغلقتان والاصغاء لتعليمات الشريك، او المجموعة التي تدلّه على الطريق والمعوّقات الموجودة في طريقه.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اقتراحات لالعاب التركيز (استخدمت في الجلسات):

لعبة البولو / باستخدام كرة بلاستيكية وقطع البولو البلاستيكية وهذه موجودة في الاسواق. توضع القطع في بقعة محددة، وتصطف المجموعة في الدور. ويحق للطفل ان يحاول مرتين اصابة الهدف، والذي يقوم بإصابة (٤) قطع من ستة، يحصل على مرة ثالثة. والذي يقوم بإصابة جميع القطع يكون بطل المجموعة. وهذه اللعبة تحتاج الى تركيز عقلي، وسيطرة على حركة اليد. وتساعد في ضبط المجموعة، في تعلم الصبر وانتظار الدور.

- ولعبة سلطة سلطناها تحتاج الى تركيز من المشارك، إضافة الى شحذ الذاكرة. فعلى المشارك أن يحفظ أسماء الخضار البديلة التي يستعيدها كل مشارك في المجموعة. وعند تساقط المشاركين من المجموعة نتيجة فشلهم في ذكر الاسم الصحيح، على اللاعبين/أن لا يذكروا غير أسماء الخضار التي بقيت داخل المجموعة. وهذا يحتاج الى تركيز وذاكرة قوية خاصة مع ازدياد تسارع أداء اللاعبين.

- وكذلك اللعبة التي تشبهها : وهي لعبة ذكر الأسماء مع استخدام تصفيق اليدين بشكل ايقاعي. مرتين على الفخدين، مرتين تصفيق اليدين، وفرك أصابع اليد اليسرى مع ذكر اسم المشارك نفسه، وعند فرك أصابع اليد اليمنى يذكر اسم مشارك آخر داخل المجموعة.

وهذه الالعاب ممكن ان تحقق اهدافاً أخرى ايضاً إضافة إلى التركيز والذاكرة، فهي تحقق التواصل البصري بين المجموعة والتواصل الجسدي، والتآزر الحركي (خاصة في تمرين ذكر الاسماء) والذي يمكن استخدامه في العاب ذكر الاسماء وحفظها أيضاً. إضافة إلى أنها تؤدي الى خلق علاقات أليفة داخل المجموعة فهي تثير التنافس، والشعور بالبهجة والفرح.

العاب تماسك المجموعة :

ان كل انواع الالعاب والتمارين التي يطلب فيها من الافراد التعاون مع الآخرين، تساعد في تكوين التماسك داخل المجموعة. فألعاب الاتصال الجسدي مثلاً تجعل الأفراد أكثر اتصالاً من الناحيتين الفسيولوجية والعاطفية، وألعاب التواصل البصري (كالمرآة)،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والعاب الكشف الذاتي، والتعبير عن المشاعر، والتقييم الذاتي، والتبصر. كلها تساعد في شعور المجموعة بالأمن، والإنتماء، والتماسك.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ABSTRACT

Effect Of Drama Therapy On Self - Esteem

Jacqueline Butros Issa Hattar

Supervised by : Dr. Jihad AL-Nabulsi AL-Khatib

٤٥٨١٧٨

The objective of this study is to evaluate the effectiveness of a systematic drama therapy training program, on enhancing self-esteem. The sample of the study were low-self esteem children aged of (8-13) Years. The experimental framework of the program rests on comparing findings from two randomly chosen groups of the (SOS) village children. The first group (14 children) was subjected to the training program whereas the other group (again 14 children) served as a control group. Piers - Harris Children's Self - Concept Scale, was used as a pre and post test measure. The training program lasted for 8 weeks during which two sessions per week were conduced for two hours each. Results obtained were statistically significant at ($\alpha = 0.05$).

The result indicated significant differences between an experimental and control groups. Using ANCOVA, four of the six factors put forth by Piers - Harris, indicated statistically significant differences between the two groups, these four factors are: Behavior, Intellectual and school status, popularity, and happiness. The remaining two factors : Physical appearance, and anxiety did not show significant differences.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit