**جامعة القدّيس يوسف**

كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة

**فرع علم النفس**

# برنامج الولد القوي التربوي التحوّلي للعلاج بالفن الموجّه للتلاميذ في خطر
# منهجيّة متعدِّدة التخصّصات وعابرة للتخصّصات

# Strong Kids Educational Transformative Art Therapy Program for Students At-Risk Multidisciplinary and Transdisciplinary Methodology

**أطروحة دكتوراه**

**في علم النفس العيادي والمرضي**

**قدّمتها**

**أَنيتا تشرفجيان توتيكيان**

Anita Tcharfajian Toutikian

**وأشراف عليها**

**البروفيسور انطوان رومانوس**

2018

## اعضاء لجنة المناقشة

رئيس: البروفسور جرجوره حردان

---

مشرف: البروفيسور انطوان رومانوس

---

مقرّر: البروفيسور بهاء يحيى

---

مقرّر: البروفيسور عبدالله كحيل

---

عضو: الدكتور جوزيف حسيب عبد الساتر

---

# الإهداء

اهدي هذه الأطروحة إلى أُمّي التي حُرِمت المدرسة والدراسة بسبب الاضطهاد، والمجازر، والتهجير، والاقامة الجبريّة، والتمييز العنصري، وأُجبرت على العمل الشاق منذ نعومة اظافرها، وبقيت تحلم بالمريول والشنطة والكتاب طوال حياتها.

# Dedication

I dedicate this work to my mother who was denied school and education because of persecution, massacres, deportation, forced residence and ethnic discrimination, who was subject to heavy labor since very early childhood, who kept dreaming of the school uniform, the schoolbag and the book all her life.

# الشكر

اشكر جامعة القدّيس يوسف، وجسمها الأكاديمي والاداري، واشكر جميع الفاعلين في قسم علم النفس في الجامعة.

اشكر عميدة كلية الآداب والعلوم الانسانية في الجامعة الدكتورة كريستين بابيكيان عسّاف (Dr. Christine Babikian Assaf) على دعمها خلال سنوات كتابتي للأطروحة.

اشكر الأساتذة اعضاء لجنة المناقشة البروفسور جرجوره حردان (Prof. Jarjoura Hardane)، والبروفيسور انطوان رومانوس (Prof. Antoine Roumanos)، والدكتور جوزيف حسيب عبد الساتر (Dr. Joseph Hasib Abdel Sater)، والبروفيسور عبدالله كحيل (Prof. Abdallah Kahil)، والبروفسور بهاء يحيى (Prof. Bahaa Yahia)، الذين قرأوا الأطروحة بكاملها، وأبدَوا الملاحظات القيّمة.

اتذكّر البروفيسور منير شمعون (Prof. Mounir Chamoun)، الذي غاب منذ أشهر، واشكره، لأنّه كان قد قرأ مخطّط هذا البحث عندما كان في لجنة مناقشتها الى جانب البروفيسور انطوان رومانوس، واسدى النَّصائح القيّمة، وكنت قد تمنّيت لو كان من قرّاء أطروحتي هذه.

الشكر والامتنان الى البروفيسور انطوان رومانوس الذي شجّعني على اختيار الموضوع وعلى الكتابة باللغة العربيّة، ولولا اشرافه ونصائحه وتصحيحاته لما كنت تجرأتُ على الكتابة بالعربيّة، التي اعتبرها انجازًا شخصيًّا افتخر به.

الشكر والتقدير الى الدكتور جوزيف حسيب عبد الساتر الذي قرأ الأطروحة ثلاث مرّات وحررها من الاخطاء الطباعيّة واللغويّة والمنهجيّة، ولولا تشجيعه لما كنت تجرأتُ على إدراج موضوع اللغة في باب المناقشة من هذه الاطروحة.

اشكر الدكتورة اناهيد ازاريان (Dr. Anahid Azarian) التي ارسلت لي من اميركا دراسات قديمة عن العلاج بالفن مع الاولاد في ارمينيا، واشكر الدكتورة بام رايكرت (Dr. Pam Reichert) على اقتراحها موضوع التحوّل في مجال العلاج بالفن في المدرسة.

اشكر اصدقائي المعالجين بالفن في انحاء العالم الذين قابلتهم شخصيّاً وبفضلهم تعرّفت على طرق وانماط ووسائل تطبيق العلاج بالفن من خلال الاشتراك في تدريباتهم، وعبر ورشات العمل معهم، كما من خلال كتبهم، واذكر منهم: جوديت روبين (Dr. Judith Rubin)، كاتي مالكيودي (Dr. Cathy Malchiodi)، سوزان لوزل (Susan

Loesl)، ليونور ستاينهارد (Leonore Steinhardt)، باري كوهين (Barry Cohen)، مايكل فرنكلين (Michael Franklin)، ديميتريوس زاخوس (Dimitrios Zachos)، ستيللا ستيبي (Stella Stepney)، كارول تاير كوكس (Carol Thayer-Cox)، إليانا غيل (Eliana Gil)، وغيرهم.

اشكر جميع التلاميذ الذين شاركوا في هذا الاختبار. كما اشكر المدرّسين والاداريين والعاملين في المدارس الاربع، والعاملين في الجمعيّات، الذين ساعدوني في تسهيل وانجاز هذا العمل، واذكر: القس هراير تشولاكيان ( Hrayr Tcholakian) مدير ثانويّة شامليان تاتيكيان، السيّدة نيللي فيكيليان (Nelly Vekilian) مديرة مدرسة خان أميريان، السيّدة الين كيورونليان (Aline Gurunlian) مدرّسة الفنون في مدرسة خان أميريان، السيّدة مارال ديكيرمنجيان (Maral Degirmenjian) مديرة ثانويّة الإنجيلية المركزيّة، السيّدة مها السباعي (Maha Alsibaii) مديرة مدرسة المواطن، السيّدة صونيا حدّاد (Sonia Haddad) ناظرة مدرسة المواطن على المساعدة والاشراف، السيّدة ايمان عجمي (Iman Ajami) مديرة فرع برج حمّود لجمعيّة الحركة الاجتماعيّة (Movement Sociale). اشكر البروفيسورة اناهيد دونابيديان – ديموبولوس (Prof. Anaïd Donabedian Demopoulos) استاذة محاضرة في معهد (Institut National des Langues et Civilisations Orientales INALCO) في جامعة السوربون في باريس لمساعدتها في البحث عن اصل وتطوّر كلمة therapy او Θεράπων في اللغة الاغريقيّة القديمة، واشكر الاصدقاء آني وهامبيك بيلاليان (Ani & Hampig Bilalian) على ترجمة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي الى اللغة الارمنيّة، كما اشكر الانسة آني كلندريان (Ani Kalenderian) لإدخالها بيانات التلاميذ في جداول رقميّة، والسيّد علي خريس (Ali Khreiss) لتنفيذ الاحصائيّات، والسيّدة ديان يمّين (Diane Yammine) لمساعدتها على التواصل بالجمعيّات والمدارس.

اشكر جميع من قدّم المعلومات الضروريّة التي استخدمتها في هذه الاطروحة وكل من كتب مقالاً او كتاباً قرأته وجاء ذكره في قائمة المراجع. كما اشكر كل الاشخاص الذين وضعوا المعاجم والقواميس الرقميّة باللغة العربيّة على شبكة الانترنيت مثل معجم "المعاني" (Maani) وموقع "يملي" (Yamli) الالكترونيّة. واشكر جميع الاشخاص الذين طوّروا تكنولوجيا الانترنيت، والمؤسسات التي وطوّرت برامج وتطبيقات مثل ميكروسوفت (Microsoft) وغوغل (Google) ويوتيوب (YouTube) فأحدثت ثورة في مجال البحوث، وذلك بتسهيل البحث والكتابة والترجمة الرقميّة، بوضع المراجع والمعلومات القيّمة في متناول الجميع بشكل غير مسبوق، واستفدتُ منها.

# الفهرِس


برنامج الولد القوي التربوي التحوّلي للعلاج بالفن الموجّه للتلاميذ في خطر
منهجيّة متعدِّدة التخصّصات وعابرة للتخصّصات ..... 1
Strong Kids Educational Transformative Art Therapy Program ..... 1
for Students At–Risk Multidisciplinary and Transdisciplinary Methodology ..... 1
الإهداء ..... 3
Dedication ..... 3
الشكر ..... 4
الفهرِس ..... 6
قائمة المصطلحات المختصرة Acronyms ..... 11
قائمة الصور ..... 12
قائمة الجداول ..... 14
قائمة الملاحق ..... 16
الملخّص ..... 19
Abstract ..... 21
الكلمات المفاتيح والتعريفات العملانيّة Keywords and Operational Definitions ..... 23
المقدّمة ..... 25
أ. تحديد إشكالية البحث ..... 25
ب. الدوافع الشخصيّة لاختيار الموضوع ..... 25
ت. الوصف العام للبحث ..... 28
ث. وصف موجز للبرنامج التربوي التداخلي المقترح ..... 28
ج. الأساس النظري للبرنامج المقترح ..... 29
ح. ميزات البرنامج ..... 29
خ. وصف موجز للدراسات الثلاث في البحث ..... 29
د. انواع الدراسات وتصاميم البحث ..... 30
ذ. تطبيق البرنامج ..... 30
ر. خطّة الاطروحة ..... 31
الباب الأوّل: الإطار النظري وادبيّات البحث 34 ..... 34
Theoretical Framework and Literature Review ..... 34
الفصل الأوّل: ابعاد البحث التخصصيّة الاثنا عشر ..... 35

**The Twelve Disciplinary Dimensions of the Research ..... 35**
**أ. الاختصاصات الداخلة في الدراسة ..... 35**
**ب. اساليب ومستويات تفاعل الاختصاصات الداخلة في الدراسة..... 40**
**الفصل الثاني : تحدّيات التعليم والتلاميذ في دائرة الخطر ..... 41**
**Education Challenges and Students At–Risk ..... 41**
**أ. مشاكل المدارس والتلاميذ ..... 41**
**ب. اسباب الوقوع في دائرة الخطر ..... 45**
**ت. تحدّيات مدارس لبنان ..... 46**
**ث. صورة عن التدابير التأديبية في بعض مدارس لبنان..... 48**
**الفصل الثالث: الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة ..... 50**
**Emotional behavioral Disorders (EBD) ..... 50**
**أ. معلومات تاريخية عن الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة..... 51**
**ب. تعريف الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة..... 52**
**ت. مسببات الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة (Etiology)..... 54**
**ث. تداعيات الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة ..... 56**
**ج. انواع الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة ..... 58**
**ح. تشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة ..... 61**
**خ. المعالجات والتدخّلات المعتمدة في المدارس ..... 64**
**د. الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في مدارس لبنان ..... 69**
**الفصل الرابع: الفن والإنسان ..... 71**
**Art and Mankind ..... 71**
**أ. علاقة الفن بالإنسان ..... 71**
**ب. غموض الفن والنظريّات التفسيريّة ..... 75**
**الفصل الخامس: العلاج بالفن من الكهف الى العيادة النفسيّة ..... 84**
**Art Therapy: From the Cave to the Psychotherapy Clinic ..... 84**
**أ. الفن في سياق البقاء على قيد الحياة ..... 85**
**ب. مسار العلاج بالفن من الفلسفة الى الطب ..... 86**
**ت. العلاج بالفن: من وسيلة مساعدة الى مجال مستقل ..... 91**
**ث. العناوين الاساسيّة للعلاج بالفن في الوقت المعاصر..... 94**
**ج. لمن هو العلاج بالفن؟ افلسفةٌ هو أم اختصاص؟..... 106**
**الفصل السادس: نظريّة التعلم التحوّلي ..... 108**
**Transformative Learning Theory ..... 108**
**أ. تطوّر نظرية التعلّم التّحوّلي ..... 108**

ب. عناصر التحوّل ..... 111
ت. الخلفية النظريّة للتحوّل في علم النفس ..... 114
ث. سُبل تعزيز التحوّل في دوائر التعليم ..... 116
ج. الوصفات الاربع للتعلّم التحوّلي ..... 119
ح. التعلّم التحوّلي عند الصغار ..... 121
الباب الثاني: تصميم برنامج الولد القوي التربوي التحوّلي للعلاج بالفن الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر ..... 122
Design of the Strong Kids Educational Program (SKEP) ..... 122
Transformative Art as Therapy (TAT) for Students At-Risk ..... 122
الفصل السابع: اشكاليّات البحث وفرضيّاته ..... 123
Research Questions and Hypothesis ..... 123
أ. اهداف البحث ..... 123
ب. اسئلة البحث واهدافه ..... 123
ت. وصف موجز للبرنامج ..... 126
ث. أسس البحث ..... 127
ج. ميزات البحث ..... 127
ح. الاشكاليّة ..... 129
خ. صياغة فرضيّات البحث ..... 129
د. اسم البرنامج ..... 130
الفصل الثامن: منهجيّات وتصاميم البحث ..... 131
Research Disciplinarities and Designs ..... 131
أ. منهجيّات البحث ..... 131
ب. تصاميم البحث ..... 136
ت. نهج استخدام التصاميم البحثيّة في دراسات هذا البحث ..... 142
الفصل التاسع: مكوّنات وادوات في دراسات البحث الثلاث ..... 145
Components and Tools of the Three Research Studies ..... 145
أ. تراتب دراسات البحث ومراحلها المتتالية ..... 145
ب. عناصر الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي ..... 147
ت. عناصر الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه ..... 153
ث. عناصر الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه ..... 158
الباب الثالث: تطبيق برنامج الولد القوي التربوي التحوّلي للعلاج بالفن الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر وتقويمه ..... 167
Implementation of the Strong Kids Educational Program (SKEP) ..... 167
Transformative Art as Therapy (TAT) For Students At-Risk ..... 167
الفصل العاشر: تنفيذ المرحلة الاختباريّة من البحث وتقويمها ..... 170

**Implementation of the Pilot Study of the Research** 170
أ. الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي – النسخة الأولى 171
ب. الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الأولى 174
ت. الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الأولى 184
ث. المناقشة المرحليّة للدراسات الثلاث 188
ج. التوصيات المرحليّة 191
الفصل الحادي عشر: تنفيذ المرحلة الاساسيّة من البحث وتقويمها 192
**Implementation and Evaluation of the Main Phase of the Research** 192
أ. الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي – النسخة الثانية 193
ب. الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الثانية 194
ت. الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الثانية 212
ث. المناقشة المرحليّة للدراسات الثلاث 217
ج. التوصيات المرحليّة 219
الفصل الثاني عشر: تنفيذ المرحلة الارتدادية من البحث وتقويمها 220
**Implementation and Evaluation of the Regressive Phase of the Research** 220
أ. المرحلة الارتداديّة الثالثة الجزء الاوّل: البحث عن مفردات التحوّل عبر الاستثارة 221
ب. المناقشة المرحليّة 228
ث. المرحلة الارتداديّة الثالثة الجزء الثاني: تحفيز التحوّل عبر الِاسْتِنْهاض 231
ج. الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي – النسخة الثالثة 232
ح. الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه 233
خ. الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الرابعة 234
د. المناقشة المرحليّة 242
الباب الرابع: المناقشة 243
**Discussion** 243
الفصل الثالث عشر: مناقشة برنامج الولد القوي: خياراته ونتائجه 245
**Discussion of the Choices and the Outcomes of the Strong Kids Program** 245
أ. مناقشة أسئلة البحث 245
ب. مناقشة اختيارات البحث 246
ت. مناقشة فرضيّات البحث وحصائلها 249
ث. مناقشات مكمّلة لمواضيع البحث 255
الباب الخامس: إطلاق النظريّات والآفاق الجديدة مقاربة فلسفيّة 265
**Releasing Theories and New Horizons a Philosophical Approach** 265
الفصل الرابع عشر: مناقشة مفهوم التحوّل وإطلاق نظريّة التحوّل الاستباقي 266

**Discussing Transformation and Releasing Proactive Transformative Theory** .... **266**
أ. دراسة التحوّل في هذا البحث مراحلها ومناقشتها ..... **266**
ب. نحو تطوير نظريّة التحوّل الاستباقي..... **268**
ت. صياغة نظريّة التحوّل الاستباقي– **Proactive Transformation** وتحديدها ..... **272**
ث. اعادة مناقشة المواضيع الداخلة في البحث من منظور نظريّة التحوّل الاستباقي ..... **272**
الفصل الخامس عشر: مناقشة مفهوم الابداع ..... **277**
وإطلاق نظريّة الغريزة الذكيّة ..... **277**
**Discussion of the Concept of Creativity and** ..... **277**
**Releasing the Intelligent Instinct Theory** ..... **277**
أ. صياغة النظريّة الذهنيّة–السلوكيّة للغريزة الذكيّة عن الابداع والفن ..... **278**
ب. الدلائل على صحّة نظريّة الغريزة الذكيّة الذهنيّة–السلوكيّة ..... **279**
ت. وظائف الغريزة الذكيّة والابداع..... **281**
ث. مقارنة نظريّة الغريزة الذكيّة الذهنيّة–السلوكيّة مع نظريّات مماثلة ..... **282**
ج. اعادة مناقشة المواضيع الداخلة في البحث من منظور نظريّة الغريزة الذكيّة ..... **283**
الفصل السادس عشر: آفاق جديدة في مستقبل البحث..... **288**
**Future Perspectives of the Research**..... **288**
أ. اسلوب التحوّل الردعي (**Deterrent transformation**)..... **289**
ب. منظور جديد للتشخيص ..... **290**
ت. منظومة تشخيص المنظور (**Perspective Assessment Battery**) ..... **290**
الخاتمة ..... **293**
قائمة المصادر والمراجع باللغة العربيّة..... **296**
قائمة المصادر والمراجع باللغة بالإنكليزيّة..... **299**
**BIBLIOGRAPHY**..... **299**
الملاحق ..... **321**

# قائمة المصطلحات المختصرة

## Acronyms

لا مصطلحات مختصرة باللغة العربيّة في هذه الاطروحة.

# قائمة الصور

**الصفحة** **الصورة**

Page Title Caption Number


صورة 1: خمس ناسخات من المنهج الولد القوي بحسب مراحل عمريّة يمر بها الولد..... 69

صورة 2 : قطعة من المغرة الحمراء مع تصميم محفور عمدا. تم اكتشافه في كهف يبعد نحو 300 كيلومتر من كيب تاون، افريقيا عمره 70.000 سنة..... 72

صورة 3: لوحة على شكل سلم صنعها إنسان نياندرتالي قبل 64,000 سنة في كهف في إسبانيا. ..... 72

صورة 4: الفنّان يحمل قناعاً: مشهد من تراجيديا اغريقيّة كلاسيكيّة: التفاصيل عن إناء برونوموس (PRONOMOS) تبين هرقل وبابوسيليوس..... 76

صورة 5: "ليلة مضيئة بالنجوم"، لفنسنت فان غوغ، 1889، سان ريمي، فرنسا. من مجموعة متحف متروبوليتان، في نيويورك..... 82

صورة 6: باحة مستشفى للمجانين، لوحة رسمها الفنّان فرانسيسكو غويا..... 89

صورة 7: "تُعلِّم" فلورانس كاين الشخبطة للتلميذ. ..... 93

صورة 8: المعالج بالفن والمتلقّي للعلاج في مستشفى..... 96

صورة 9: ورشة عمل للعلاج بالفن في جامعة هايكازيان في بيروت حيث يُنَاقَش عمل ملصق (**COLLAGE**) لأحد المشاركين مع المجموعة. ..... 99

صورة 10: العلاج بالفن في الجامعة اللبنانيّة الاميريكيّة (**LAU**) مع طفلة تتلقّى العلاج ضد سرطان الاطفال..... 100

صورة 11: طلبت السيّدة X المشاركة في ورشة العمل للعلاج بالفن وبشكل غير متوقّع ان تضع حمرة لشفاه ولأوّل مرّة في حياتها امام المجموعة لأنّها لم تستطع ان تجرّبها لوحدها من قبل. ورشات العمل لا تخلو من مفاجئات نفسيّة تعبيريّة وسلوكيّة. ..... 102

صورة 12: العلاج بالطين هو احد الطرائق، الصورة من احدى ورش العمل للعلاج بالطين. ..... 105

صورة 13: تمكّن جميع التلاميذ من استنساخ الرسمة على سبّورة الصف بسهولة من دون سابق تجربة. ..... 184

صورة 14: تُعْطى الفرصة لبعض التلاميذ للتعبير شفهيّاً، مما يمنحهم الثقة بالنفس، ويُشجّعهم على التعبير بشكل طلق، ويعطيهم فرصة للحصول على الثناء، ويعزز لديهم شعور الانتماء للمدرسة وللصف الداسي..... 239
صورة 15: بيمارستان ارغون الكاملي في حلب. ..... 260

# قائمة الجداول

**الجدول** **الصفحة**

Table Number Title Page


جدول 1: خطّة الاطروحة. ..... 33

جدول 2: سلسلة الممارسات في الفن. ART-BASED PRACTICE CONTINUUM..... 106

جدول 3: الدراسات الثلاث في البحث، انواعها المنهجيّة، اهداف كلٍّ منها، والتصاميم البحثيّة المعتمدة. .... 137

جدول 4: الخطوات الخمس لل –"ITEDM 5 STEP PROCESS ITDEM..... 139

جدول 5: ترابط الدراسات الثلاث وتفاعلها في المراحلة الواحدة. ..... 147

جدول 6: القيمة الحسابيّة لأجوبة التلاميذ على اسئلة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي. ..... 154

جدول 7: البُعدين A و B مع فروع كل منهما وهي: A1-A2-A3- A4- B1- B2- B3- B4 ..... 155

جدول 8: مقارنة متغيّرات دراسة التحوّل في المراحل الاربعة مع نتائج التحوّل عند المجموعات الاربع. ..... 160

جدول 9: خريطة (ROADMAP) توضيحية لترتتب مراحل البحث الثلاث مغ دراساتها الثلاث. ..... 168

جدول 10: نظام عرض الدراسات الثلاث للمرحلة الواحدة. ..... 169

جدول 11: توزيع المشاركين في المرحلة الاختباريّة في المجموعة التجريبيّة. ..... 175

جدول 12: الوسط الاحصائي، الانحراف المعياري، الخطأ المعياري للمجموعة التجريبيّة قبل المداخلة وبعدها. ..... 181

جدول 13: قيمة "ت" المحسوبة (0.722) اكبر من قيمة "ت" الحرجة (0.361-). ..... 181

جدول 14: الوسط الاحصائي، الانحراف المعياري، الخطأ المعياري لبيانات المجموعتين التجريبيّة والشاهدة بعد المداخلة. ..... 182

جدول 15: قيمة "ت" المحسوبة (**0.847**) اكبر من قيمة "ت" الحرجة (**0.195-**). ..... 182

جدول 16: المشاركون في المرحلة الأولى من دراسة التحوّل – مدرسة شامليان تاتيكيان. ..... 185

جدول 17: المشاركون في المرحلة الاساسيّة من الدراسة في مدرسة المواطن في برج حمّود. ..... 195

جدول 18: المشاركون في المرحلة الاساسيّة من الدراسة في مدرسة خان–اميريان في الفنار. ..... 195

جدول 19: المشاركون في المرحلة الاساسيّة من الدراسة في المدرسة الارمنيّة الانجيليّة المركزيّة في الاشرفيّة. ..... 196
جدول 20: القيمة الحسابيّة في تقويم رسومات التلاميذ. ..... 198
جدول 21: الوسط الاحصائي لمعدّلات العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة والاستظهاريّة عند التلاميذ قبل وبعد المداخلة. ..... 202
جدول 22: الانحراف الاحصائي لمعدّلات العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة والاستظهاريّة عند التلاميذ قبل وبعد المداخلة. ..... 203
جدول 23: مقارنة الانحراف الاحصائي. ..... 206
جدول 24: تحليل الارتباط..... 207
جدول 25: التباين في اختبار توزيع–ت للاعراض الاستبطانيّة والاستظهاريّة وجميع الاعراض..... 207
جدول 26: التباين في اختبار توزيع–ت لفروع الاعراض الاستبطانيّة والاستظهاريّة وجميع الاعراض. ..... 208
جدول 27: تصنيف رسومات التلاميذ وتقويمها قبل المداخلة وبعد وبعدها. ..... 210
جدول 28: نتائج مهارات الرسم قبل تطبيق البرنامج وبعده. ..... 211
جدول 29: قيمة اختبار "ت"، التلاميذ قد اكتسبوا مهارات عالية في الرسم. ..... 212
جدول 30: المشاركون في المرحلة الثانية من دراسة التحوّل – مدرسة المواطن. ..... 214
جدول 31: المشاركون في المرحلة الثالثة من دراسة التحوّل – المدرسة الارمنيّة المنجلية المركزيّة. ..... 223
جدول 32: نسبة الاجوبة المكتوبة في المرحلة الثالثة من دراسة التحوّل – المرحلة الثالثة. ..... 227
جدول 33: المشاركون في المرحلة الرابعة من دراسة التحوّل – مدرسة خان اميريان. ..... 235
جدول 34: المردود التحوّلي او اجوبة التلاميذ على السؤال التحوّلي في المجموعة الاختباريّة مع تصديق المدرّسين على صحّتها..... 241

# قائمة الملاحق

| رقم الملحق | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| Appendix Number | Title | Page |


الملحق 1: قائمة كاوفمان ولاندروم (KAUFFMAN AND LANDRUM) وتطوّر مفهوم الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة: تواريخ واحداث ..... 322

الملحق 2: عوامل المخاطر والوقاية للاضطرابات النفسية والانفعالية السلوكية عبر دورة الحياة. ..... 325

الملحق 3: تشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، ومقارنة بين بنود الدليل الرسمي للاضطرابات الانفعاليّة، وبنود جدول اخنباخ الموحّد لتصنيف السلوكيات، وبنود الدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض النفسية. (RUTHERFORD, QUINN, MATHUR, 2004) ..... 328

الملحق 4: المحاور الثمانية لتشخيص اضطرابات انفعالية وسلوكيّة في دليل ويسكونسين..... 329

الملحق 5: ديسيموس جونيس جوفيناليس الشاعر في القرن الأوّل الميلادي يصف معاناة المؤرّخين والممثّلين والموسيقيين والمعلّمين من طغيان الفن. ..... 333

الملحق 6: مستويات التقدّم عند تلقّي العلاج بالفن (بحسب نتائج بحث ويلر 1987). ..... 334

الملحق 7: صورة توضيحيّة عن تقنيّة الرسم المنهجي. ..... 335

الملحق 8: خطّة الدرس في الرسم العلاجي الحر. ..... 336

الملحق 9: خطّة الدرس في الرسم العلاجي المنهجي. ..... 337

الملحق 10: خطّة الدرس في الرسم العلاجي المركّب. ..... 338

الملحق 11: خطّة الدرس في الرسم المركّب غير العلاجي. ..... 339

الملحق 12: مقارنة 1 بين الرسم المنهجي والرسم المركّب. الرسمة الأولى هي النموذج يرسمها الكلّ، والرسمة الثانية نموذج عن الابداع الشخصي المضاف. ..... 340

الملحق 13: مقارنة 2 بين الرسم المنهجي والرسم المركّب. الرسمة الأولى هي النموذج الذي يرسمها الكلّ، والرسمة الثانية نموذج عن الابداع الشخصي المضاف..... 341

الملحق 14: عناوين الدروس في منهج الولد القوي ومواضيعها المقابلة. ..... 342

الملحق 15: اهم مواصفات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي. ..... 344
الملحق 16: نموذج الأربع خطوات القائم على العلاج المعرفي السلوكي (CBT). ..... 346
الملحق 17: مقدّمة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي باللغة الإنكليزية يتضمّن معلومات عن التلميذ. ..... 347
الملحق 18: بنود استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي باللغة الإنكليزية تتضمّن 120 سؤال. ..... 348
الملحق 19: تصنيف بنود الاستمارة لوظائف وسلوك ومشاكل الصحة العقلية. ..... 353
الملحق 20: نصب تذكاري في أرمينيا معروف باسم سارتاراباد رسمه التلاميذ على سبّورة الصفّ. بحرفيّة عالية، من دون اي تحضير مسبق..... 354
الملحق 21: استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي باللغة الارمنيّة يتضمّن مقدّمة عن معلومات التلميذ و 120 سؤال. ..... 355
الملحق 22: "اجمل ذكرياتي هي ليلة رأس السنة، لأنّني صعدت مع ابي على السطوح، حيث اعطاني ابي السلاح، وانا "خرتشته ورششتُ به السماء!" ..... 361
الملحق 23: رسم احد التلاميذ شعور الخوف قائلاً: "انا اشاهد فيلمًا وارتعب". ..... 362
الملحق 24: نموذج عن اجوبة التلاميذ للسؤال التأمّلي. ..... 363
الملحق 25: النسخة المعدّلة من استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المترجمة الى اللغة الارمنيّة. يتضمّن معلومات التلميذ و 14 سؤال تمهيدي و 74 سؤال تقويمي. ..... 365
الملحق 26: النسخة المعدّلة من استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المترجمة الى اللغة العربيّة. يتضمّن معلومات التلميذ و 14 سؤال تمهيدي و 74 سؤال تقويمي. ..... 369
الملحق 27: ابعاد وفروع استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المعدّلة بأسئلته ال 74. العوارض والانفعالات الاستبطانيّة الداخلية هي من فئة A والعوارض والسلوكيات الاستظهاريّة الخارجية وهي من فئة B..... 373
الملحق 28: من رسومات احد التلاميذ بعنوان "ساعي البريد على الدرّاجة"، تمّ رسمها بعد الانتهاء من المرحلة الاساسيّة بمثابة اختبار لمهارات الرسم. ..... 376
الملحق 29: رسمة "ساعي البريد على الدرّاجة" التي رآها التلاميذ ورسموا عنها. ..... 377
الملحق 30: نظرة الى الجدارية، من اليسار إلى اليمين، التي رسمها تلاميذ مدرسة خان اميريان بعد تطبيق المرحلة الثانية من برنامج الولد القوي التحوّلي. ..... 378

الملحق 31: نموذج من كتابات التلاميذ عن اختبارهم في برنامج الولد القوي التحوّلي، عبر سؤال تداعي الحر. صفحة 1. ..... 384
الملحق 32: نسخة عن استبيان الاسئلة التحوّليّة. ..... 390
الملحق 33: نموذج من اجوبة التلاميذ على استبيان الاسئلة التحوّليّة، من الصفّ الخامس (الصف الرّابع سابقًا)، تلميذ عمره 11 سنة. ..... 391
الملحق 34: نموذج من اجوبة التلاميذ على استبيان الاسئلة التحوّليّة، من الصفّ السادس (الصفّ الخامس سابقًا)، تلميذ عمره 12 سنة. ..... 392
الملحق 35: نموذج من اجوبة التلاميذ على استبيان الاسئلة التحوّليّة، من الصفّ السابع (السادس سابقًا)، تلميذ عمره 12 سنة ونصف..... 393
الملحق 36: قائمة اجوبة التلاميذ على سؤال الاستثارة، إنّها تلخّص مفردات منظور التلاميذ. ..... 394
الملحق 37: قائمة اجوبة التلاميذ على سؤال الاستنهاض . إنّها تلخّص مفردات منظور التلاميذ. ..... 396
الملحق 38: تفسير الكلمة اليونانيّة ΘΕΡΆΠΩΝ، التي تُلفَظ " ثراپـون"، كما اتى في قاموس بيار شانتراين "القاموس اللغوي اللغة اليونانية: تاريخ الكلمات". صفحة 1..... 398

# الملخّص

الصعوبات النفسيّة لدى التلاميذ هي من اهم تحدّيات المدارس لأنّها تعرقل عمليّة التعلّم والتعليم. هناك حاجة إلى تطوير برامج مدرسيّة تقدِّم حلولٍ عمليّة، قابلة للتطبيق بسهولة في المدارس اللبنانية، وبكلفة متدنية.

تتضمّن هذه الأطروحة صياغة برنامج تربوي–نفسي–فنّي، اسمه "برنامج الولد القوي التربوي التحوّلي للعلاج بالفن الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر". يحتوي البرنامج مزيجًا من تعليم الرسم، والتعبير الشفهي، والإرشاد النفسي، يستفيد منه جميع التلاميذ في الصفوف، لأنّه يصقل مهاراتهم في الرسم ويعزّز أداءهم التربوي. كما يسعى الى الكشف عن وجود عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة لدى بعض التلاميذ في الصفوف ويحاول معالجتها عن طريق العلاج بالفن. يجمع البرنامج 12 ابعاد مختلفة من الاختصاصات، مثل الفن، والتربية، وعلم النفس. كما يهدف البرنامج الى استكشاف مفهوم التحوّل في مجال علم النفس وفي التربية، وتحفيزه لدى التلاميذ. واخيرًا، يهدف البرنامج إلى إحداث تغيير فعلي في نظام التعليم مع الطموح في إحداث التغيير في المجتمع. كل هذا يجعل البحث متعدد التخصصات (multidisciplinary) وعابر للتخصصات (transdisciplinary).

جرى تطوير البرنامج المذكور بنهج استكشافي (exploratory research)، واحتاج استكماله الى ثلاث دراسات فرعيّة، مستقلّة، ومتفاعلة، كل من هذه الدراسات لها ثلاثة اصدارات. الدراسة الأولى هي من النوع الاجرائي النوعي، وظيفتها إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي، وتحديد المقوّمات البحثيّة فيه، من منهجيات، وتصاميم، ودروس، واساليب، وتقنيّات، وادوات تقويم تناسب اهداف البحث. وظيفة الدراسة الثانية هي تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي، والتحقّق من مدى فعاليّته في تحقيق اهداف البحث، وهي: تخفيف عوارض الصعوبات الانفعاليّة السلوكية عند التلاميذ، تحسين الاداء الدراسي، تعزيز المهارات الاجتماعيّة، وتقوية مهارات الرسم لديهم. تعتمد الدراسة الثانية منهجيّة البحث الكمّي التجريبي (empirical study) ومنهجيّة البحث الكمّي شبه–التجريبي، بالإضافة الى منهجيّة البحث الوصفي. امّا الدراسة الثالثة فهدفها استكشاف ملامح التحوّل وتحفيزه لدى الصغار في السن، وتعتمد منهجيّة البحث الوصفي فقط.

قد تمّ تصميم ثلاث ناسخات منقّحة من البرنامج المذكور، وطُبِّق في ثلاث سنوات متتالية خلال الاعوام الدراسيّة 2011- 2014. تمّ اختيار اربع مدارس مختلفة في مدينة بيروت وضواحيها، يمكن اعتبار المدارس الثلاث من ضواحي بيروت متواضعة من ناحية المستوى الاقتصادي والاجتماعي. تمّ تطبيق البرنامج مع مشاركة 206 تلميذاً من الذكور والاناث، تتراوح اعمارهم بين الثامنة والخامسة عشر، هم تلاميذ الصفوف الابتدائيّة الرابع والخامس والسادس، وقد تمّ ذلك بشكل مداخلات تطبيقيّة، لساعة واحدة في كل اسبوع، ولمدّة 12 اسبوعًا في كل مرحلة من المراحل الثلاث، او السنوات الثلاث، وصولاً الى صيغة واضحة ومكتملة يمكن اعتباره برنامج قابل للتطبيق في المدارس بشكل مبدئي. تطوّرت جودة البرنامج بفضل المراجعة والتنقيح المتكرر، وسجّل نتائج أفضل مع كل مرحلة تنفيذ. وقد تمّ رصد التغيّرات لدى التلاميذ بعد المداخلة في مجالات متعددة، امّا النتائج النهائيّة من حيث تحقيق الاهداف فأتت كما يلي: (ا) جيّدة بالنسبة الى تخفيف عوارض الصعوبات الانفعاليّة السلوكية للتلاميذ، (ب) ضعيفة بالنسبة الى تحسّن الاداء الدراسي، (ت) ضعيفة بالنسبة الى تعزيز المهارات الاجتماعيّة، (ث) ممتازة بالنسبة الى تقوية مهارات الرسم، (ج) مشجّعة بالنسبة الى استحداث التحوّل.

يتضمّن الباب الأوّل من هذه الاطروحة تفصيل الابعاد والاختصاصات الداخلة في البحث. يتضمّن الباب الثاني المناهج والاجراءات المختلفة الداخلة في البرنامج المطروح، امّا الباب الثالث فيتضمّن تفاصيل تطبيق الناسخات الثلاث للبرنامج مع مناقشة وجيزة للنتائج النوعيّة والكمّيّة لكل مرحلة. امّا الباب الرابع، فخصصتها لمناقشة مجمل البحث والتدقيق في تفاصيله، بما فيها مناقشة الاسئلة والفرضيّات والابعاد والمفاهيم والاجراءات المعتمدة في البحث، وكذلك ناقشتُ النتائج والاستنتاجات بشكل عام.

بالإضافة الى كونها دراسة متعددة التخصصات وعابرة للتخصصات، تقدّم هذه الدراسة بحثًا من النوع النظري (theoretical study). حيث عرضتُ ما توصّلتُ إليه من نظريّات تفسيريّة جديدة، واطلقتُ مفاهيم ومصطلحات جديدة في مجال المرض النفسي، التشخيص، العلاج النفسي، العلاج بالفن، والتحوّل، وغيرها.

واخيرًا طرحتُ آفاق جديدة لمستقبل البحث.

# Abstract

Psychological difficulties of the students impede the process of their learning, they are among the most difficult teaching challenges schools face. There is a need to develop easily implementable school programs that offer practical solutions to teaching challenges in Lebanese schools at low cost.

This dissertation includes the development of a psycho-educational-creative program called "The Strong Kids Educational Transformative Art Therapy Program for Students At-Risk". The program contains a combination of drawing instruction, verbal expression, and psychological guidance, beneficial to all students in the classrooms, by means of sharpening their drawing skills and enhancing their scholastic performance. It also aims at the early detection of emotional behavioral symptoms with some students in the classes, and offers them a solution through art therapy. The program combines 12 disciplines, among them art, education and psychology. It also aims to explore and launch the concept of transformation in the domain of psychology as well as in education, to promote it among the students. Finally, the program aims at initiating actual change in the education system with the ambition of bringing benefit to the society as a whole. All these make the research a multidisciplinary and a transdisciplinary one.

The program is developed as an exploratory research, and its completion required three independent interrelated sub studies, each of the studies have three versions of implementation. The first study is designed by the action research methodology; its purpose is to select the components of the Strong Kids Program, including the choice of disciplines, design, lessons, methods, techniques, and evaluation tools that serve the research objectives. The function of the second study is the implementation of the Strong Kids Program, and the evaluation of its effectiveness in achieving the research objectives, namely: reducing the symptoms of emotional behavioral difficulties of students, improving their school achievement, strengthening their social skills, and sharpening their drawing skills. The second study includes an empirical study, using experimental quantitative research design and quasi-experimental quantitative research design, as well as descriptive research design. The third study uses descriptive research design aimed at exploring the process of transformation in children throughout their participation in the program.

Three revised versions of the program were designed and implemented in three consecutive years during the academic years 2011-2014. Four different schools in the city of Beirut and its suburbs were chosen. The three suburbs schools could be considered modest in their socio-economic status. The program was applied with the participation of 206 male and female students, between the ages of 8 and 15, including the students of fourth, fifth and sixth grades. The program was applied in the form of one hour per week interventions, for 12 weeks, for each of the 3 phases, or the three years, up to the production of a clear and complete formula that could be considered as a good program, and theoretically applicable in schools. The quality of the program has improved through repetitive revision, and it scored better results with each implementation phase. Changes were observed among students in several areas. The final results were as follows: (a) good in reducing students' emotional behavioral disorder symptoms, (b) weak in improving of scholastic performance, (c) weak for enhancing social skills, (d) excellent in strengthening drawing skills, and (c) encouraging in the enhancement of transformation.

Part one of this thesis includes the study of the disciplines and specialties involved in the research. Part 2 includes the various procedures and approaches adopted in designing the program in question. The third part includes the implementation of the three phases of the program with a brief discussion of the qualitative and quantitative results for each phase. The fourth part is devoted to the discussion of the research and its details, including research questions, hypotheses, approaches, concepts and procedures, as well as general results and conclusions

In addition to it being a multidisciplinary and transdisciplinary research, this study offers a theoretical research, whereby I present my explanatory theories, by launching new concepts, terms, and definitions related to psychopathology, diagnosis, psychotherapy, art therapy and transformation. Part five releases new theories, namely, the theory of proactive transformation and the theory of intelligent instinct.

Finally, I presented new horizons for the future of research.

# الكلمات المفاتيح والتعريفات العملانيّة

## Keywords and Operational Definitions

**العلاج بالفن:** اتّجاه حديث في مجال علم النفس يُستخدم لمعاينة المرضى النفسيين وتشخيصهم ومعالجتهم عن طريق استعمال ادوات وتقنيّات مستعارة من الفنون مثل الرسم والرقص والموسيقى.

**التلاميذ في خطر:** التلاميذ المعرّضين للخطر عادة ما يأتون من الطبقات الفقيرة في المجتمع، او ومن أُسر مفكّكة، هم يفتقرون الى العناية والدعم النفسي والدراسي. منهم ما يفقد إحساسه بالانتماء والاتّصال والتكامل مع المدرسة، ويؤدي هذا الوضع الى تدهور في السلوك، والفشل الدراسي، والتسرب من المدرسة.

**الاضطرابات الانفعاليّة السلوكية:** مجموعة من الاضطرابات النفسية يتم اكتشافها عادةً في المدارس، تُلاحظ عند التلاميذ الذين لا يعانون من إعاقات عقلية، تُسبِّب هذه الاضطرابات الشعور بالانزعاج لدى التلاميذ، وتؤدّي الى الفشل الدراسي، والسلوكيات غير النموذجيّة، والعزلة.

**السلوك الاجتماعي للتلميذ:** السلوك المنضبط في المدرسة وفي الصف، ومع الاقران والمعلمين. الشعور بالانتماء إلى المجموعة والقدرة على التكيّف، وكسب الاصدقاء، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، كما الأنشطة الترفيهيّة والتثقيفيّة الأخرى خارج المدرسة.

**الأداء الدراسي للتلميذ:** الدرس والمثابرة والنجاح في المواد الدراسية والحصول على علامات مقبولة أو جيدة.

**الرسم:** عمل تشكيلي جمالي يتشكّل عبر استخدام القلم أو الحبر أو أدوات أخرى يدويًّا لخلق اثر خطّي على اسطح مثل الورق، للتعبير عن شكل من أشكال الأشياء، ولإظهاره للعين المجردة.

**الرسم العلاجي الحر:** يساعد الرسم العلاجي الحر دون تدخل من المعالج في تأسيس الهوية الذاتية عند الأولاد، ويسمح للتعبير الانفعالي (Oaklander, 1988).

**الرسم المنهجي**: طريقة تعليم الرسم خطوةً خطوة، حيث يتمّ تنفيذ الرسمة عبر جمع اجزائها بخطوات محددة على السبّورة يُملى على التلاميذ، فينقلونها بحذافيرها. وبالنتيجة يحصلون على صورة طبق الاصل للصورة الاصليّة مع بعد الفوارق البسيطة.

**التحوّل**: تغيير في وجهة نظر الشخص، بطريقة يساعده على اتخاذ القرارات البديلة والخيارات الحاسمة في مسار حياة الشخص نحو آفاق أفضل. التحوّل في هذا البحث هو تغيير ايجابي في احد او اكثر من المجالات النفسيّة او الاجتماعيّة او الدراسيّة، او اكتساب ما يتمنّاه التلميذ لنفسه.

**برنامج الطفل القوي**: برنامج تربوي نفسي اجتماعي مصمم للتدريس في المدارس، لتعليم المهارات الاجتماعية والسلوكيّة، وتعزيز القدرة على الصمود، وتعزيز المرونة (resiliency)، وزيادة مهارات التكيف لدى الأطفال والمراهقين. وضعت هذا البرامج من قبل الباحثين في جامعة ولاية أوريغون. يجري اقتباس هذا البرنامج في هذا البحث، حيث يضاف إليه شقّ فنّي.

**مجال متعدِّد التخصّصات**: تجمع الأبحاث متعددة التخصصات بين خبرات متفرقة تتضافر لتكوين مجال بحثي واعد، أو لحل مشكلة متعددة الجوانب (Gewin, 2014).

**مجال عابر للتخصّصات**: يشير البحث عبر التخصصات إلى البحث العلمي الذي ينطلق من تخصّص معيّن، يجوز فيه دمج نظريّات من تخصّصات مختلفة، ولكن يتخطّى حدود التخصصات المعروفة المذكورة، يعمل على المستوى الاكاديمي كما على ارض الواقع، يخلق نهج جديد وشامل، هدفه تغيير النظام المتتّبع وخدمة المجتمع بكامله.

**الاطروحة**: الشقّ الكتابي الذي يلي تصميم وتطبيق وتقويم البحث لتُقدَّم وتُناقش.

**البحث**: العمل الكامل من تصميم وتطبيق وتقويم يشمل دراسات ومراحل تطوّر.

**الدراسة**: فروع بحثيّة مستقلّة متكاملة متفاعلة داخل البحث الشامل.

**المستفيد**: مصطلح عيادي نفسي بديل لكلمة مريض (patient) او الزبون (client).

**تقويم**: استخدمتُ كلمة تقويم بدل كلمة تقييم في هذه الاطروحة لأنّها الاصحّ في اللغة العربيّة.

# المقدّمة

***فن الكتابة هو فن اكتشاف ما تؤمن به.***

***—غوستاف فلوبير***

*The art of writing is the art of*
*Discovering what you believe.*
*— Gustave Flaubert*

**أ. تحديد إشكالية البحث**

يدرك صنّاع السياسات المدرسيّة، كما يؤكّد العاملون في المجال التعليمي، ان مشاكل التلاميذ الاجتماعية والنفسيّة والانفعالية تمثّل حواجز رئيسة بوجه التعلّم، وينبغي، برأي الكثير منهم، ازالة هذه الحواجز كي تستمر المدارس في تأدية عملها بشكل فعّال كأوساط لتربية الاجيال، وكي يؤدّي التلاميذ عملهم بشكل مُنتج (Dryfoos, 1994). ولكن من الواضح أن معالجة مشاكل التلاميذ النفسية على المستوى الفردي ليست مهمة واقعيّة بالنسبة الى معظم المدارس، لا من الناحية الماديّة ولا من الناحية العمليّة. ثمة فجوة بين ما هو مطلوب من المدارس وما هو متوفّر للتلميذ. وهناك حاجة مستمرّة لإيجاد الافكار، والدراسات، والتقنيّات، والادوات التي تساعد في تخفيف الصعوبات النفسيّة لدى التلاميذ، لتسهيل التعلّم والتقدّم والنمو الصحيح. غير انّ اليقين والواجب والطموح في إعطاء الدعم النفسي للتلاميذ لا تُترجم دائمًا كأفعال على الارض، ولأسباب عديدة. ثمة نقص في الموارد البشريّة والماديّة في المدارس، ونقص في البرامج العلميّة والعمليّة تهدف الى إزالة الحواجز النفسيّة المعرقلة والمعطّلة للتعلّم. ولهذا تبقى احتياجات التلاميذ النفسيّة مُهملة الى حد بعيد في الكثير من مدارس لبنان.

**ب. الدوافع الشخصيّة لاختيار الموضوع**

من المفترض أن تكون الطفولة مرحلة سعيدة من عمر الانسان، ولكن التحديات النفسيّة، والصعوبات الحياتيّة، بالإضافة الى الدروس التعجيزيّة بالنسبة إلى بعضهم، تعطّل حقاً عزيمة هؤلاء الصغار. فالنظام المدرسي بطبيعته بيئة صعبة الى حدّ بعيد، يتطلّب اللياقة البدنية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والسلوكية. ينبغي على المدرسة من جهة، وعلى العائلة

من جهة اخرى، ان تدعم التلميذ دعماً كاملاً. ولكن، عند غياب هذه اللياقة وهذا الدعم في آن، يمكن للنظام المدرسي ان يسحق التلميذ الأضعف ويُقزّمه.

ولمّا كنت قد عملت مع الأولاد والمراهقين لسنوات عديدة، كمُدرّسة سابقة ومرشدة مدرسية ( school counselor)، وكباحثة زائرة في العديد من المدارس، لفتت اهتمامي مشاكل التلاميذ غير المنسجمين مع نظام المدرسة، وكثيرًا ما رأيت تلاميذ يتمتّعون بقدرات عقلية جيّدة وقد تعثروا في عملهم الدراسي بسبب الصعوبات في حياتهم الشخصية او التحدّيات في البيئة المدرسيّة.

قد يكون لدى بعض العائلات وبعض والمدارس وعيٌ كبيرٌ يؤدي إلى توفير الموارد اللازمة لإدارة صعوبات التلاميذ ومساعدتهم في التغلب على العقبات. ولكن، إذا لم تلاحظ المدرسة أو الأسرة وجود مشكلة فتبادر إلى مساعدة الولد، تكبر فجوة العجز بين ما هو مطلوب من الولد وما هو قادر عليه فعلاً، فيتأخّر نتيجة لذلك دراسيّاً واجتماعيّاً ونفسيّاً. ومع مرور الوقت، يتغلّب الخجل والغضب والإحباط والشعور بالذنب على معنويّاته، فيسبب الغرق النفسي او الانفجار السلوكي. النظام المدرسي هو القطار السريع الذي لا ينتظر، قد يسقط منه بعض الركاب فيضيعون قبل أن يصلوا إلى وجهتهم.

ولمّا كنت كذلك، درَسْتُ الفن في معهد طوروس روسلين (Toros Roslin)، ومعهد ميكال انج للفنون الجميلة (Académie Michel Ange des Beaux-Arts)، ومحترف الفنّان بول غيراغوسيان ( Paul Guiragossian)، وعلّمته في المدارس والمعاهد والجامعات، كأستاذة محاضرة في جامعة هيكازيان، واستاذة محاضرة في مادّة تعليم الفنون للصغار في جامعة سيّدة اللويزة (Notre Dame University Loueizeh)، ومدرّسة مادّة الفن والرسم في اكثر من معهد ومدرسة، مثل في معهد طوروس روسلين، والثانويّة الإنجيلية الأرمنيّة.

كنتُ فنّانة تشكيليّة، وقدّمت الفن في اعمال فنّيّة عديدة، وعرضته في المعارض والمتاحف، في لبنان، وارمينيا، واليونان، وقبرص، وباريس، ولندن، ونيويورك، وتونس، والجزائر، واسطنبول، وواشنطن، وغيرها من عواصم العالم. وكتبت عن الفن بشكل موسّع في بعض الصحف والمجلّات الأرمنيّة مثل الصحيفة اليوميّة زارتونك (Zartonk)، ومجلّة كارون (Karoun)، ومجلّة الحسناء اللبنانيّة. كما حصلت على جوائز قيّمة مثل جائزة متحف سرسق سنة 1997 وسنة 1998. وبعد هذه الخبرة توصّلت الى الاقتناع بأن الفن عمليّة غريزيّة–دماغيّة–عصبيّة–بيولوجية–سلوكيّة–نفسيّة، ابعد واعمق بكثير من اعتباره سلعة بصريّة للإنتاج والعرض والتسويق.

بدأ اهتمامي بموضوع العلاج بالفن منذ سنة 1988، بعد الزلزال الذي ضرب ارمينيا وقتل 25,000 شخصٍ، وبالتحديد عندما سمعت لأوّل مرّة عن الأولاد في مدينة سبيتاك (Spitak) المنكوبة، وهُمْ يَرسمون الشمس باللون الاسود، وبكل اصرار، وذلك بحضور معالجين بالفن الآتين من الولايات المتّحدة الأمريكية وبمساعدتهم Gregorian, Azarian, DeMaria, McDonald, 1996, 1-14). ومنذ ذلك الوقت، ومنذ ثلاثون عاماً لا ازال اتابع موضوع الفن والعلاج بالفن.

وقد كتبت في سنة 2006 رسالة ماجستير في علم النفس في جامعة هايكازيان حول موضوع العلاج بالفن مع التلاميذ المعرّضين للخطر (students at-risk) بعنوان: "إدخال برنامج التربية الفنية العلاجية (TAEP) في النظام المدرسي اللبناني للتلاميذ المعرضين للخطر (Introducing Therapeutic Art Education Program (TAEP) Into the Lebanese School System For Students At-Risk)). فكانت تلك فرصتي لإلقاء نظرة مفصّلة على احتياجات الاولاد والمراهقين في المدارس، واختبار إمكانات العلاج بالفن. كانت نتائج الاختبار مشجعة للغاية، فقد تحسَّن السلوك الاجتماعي والأداء الدراسي لدى اكثر التلاميذ، بفضل البرنامج الذي قدّم لهم فرصة للتعبير بعيدًا ضوضاء الصفوف، ووفّر لهم شعورًا بالإنجاز الدراسي لم يعرفوه من قبل.

اردت بعد هذا النجاح ان اكمّل العمل وأطوّره وذلك من خلال اطروحة دكتوراه حول الموضوع نفسه ولكن على نطاق اوسع يفيد التلاميذ والاهل والمدارس في آن. فوددت تصميم برنامج عملي يمكن اعتماده حتّى في المدارس ذات الامكانيّات الماديّة والبشريّة المحدودة، قابل للتطبيق من خلال المنهج الدراسي الرسمي بدلاً من صياغة برنامج متخصص لفئة من التلاميذ دون غيرها، وقابل، كذلك، للتطبيق في صفوف دراسيّة كاملة عوضًا عن اخراج تلاميذ محددين من صفوفهم ليخضعوا للعلاج بالفن منفردين، كما جاء في تجربتي السابقة عند تحضيري رسالة الماجيستير.

ولكي أُضيف الى معلوماتي في مجال العلاج بالفن، ذهبتُ الى نيويورك وواشنطن وعواصم أُخرى في العالم، والتحقت بفعاليّات سنويّة مثل قمّة العلاجات التعبيرية (Expressive Therapies Summit)، التي اسسها باري كوهين (Cohen, n.d.) وجوديث روبين (Rubin, 1999; 2001; 2005; 2009; 2011; 2012). واشتركتُ في ورشات العمل مع معالجين بالفن اختصاصهم معالجة التلاميذ في خطر، امثال ستيلّا ستيبني (Stepney, 2001; 2009) في بالتيمور (Baltimore). وتعرّفت على انماط واتّجاهات كثيرة في العلاج بالفن من معالجي الصفّ الأوّل في الولايات المتّحدة الأمريكية، وانكلترا، واستراليا، وكندا، والصين. كما حصلتُ على شهادات تدريب من معاهد ومؤسسات معروفة في مجال العلاج بالفن، مثل معهد العلاج بالفنون التعبيرية المتخصّصة بالصدمات (Trauma Informed

Practices & Expressive Arts Therapy Institute) مع مؤسستها كاثي مالشيودي (Malchiodi, 2006)، وغيرها.

## ت. الوصف العام للبحث

### 1. الحاجة الى البحث

تُعيق الحواجز النفسيّة عمليّة التعلّم والنجاح الدراسي. في غياب الدراسات الميدانيّة عن حجم هذه الحواجز النفسيّة وتأثيرها في التعليم في مدارس لبنان، وفي غياب البرامج التربويّة–النفسيّة التي توفّر التدخل الضروري للتعامل مع الحالات النفسيّة عند التلاميذ، تبرز الحاجة لدراسة هذا الموضوع. ومن هنا ايضاً الحاجة الى ابتكار برنامج تربوي تداخلي وعملي يساعد المدارس وتلاميذها في التغلّب على بعض الصعوبات الدراسيّة والاجتماعيّة والنفسيّة المعيقة للنجاح.

### 2. اهداف البحث

يهدف هذا البحث الى تسهيل عمليّة التعليم والتعلّم عبر ادخال مفاهيم علم النفس والعلاج النفسي الى الصفوف الدراسيّة السويّة، ودمجها مع المنهج الدراسي. وذلك من خلال إنشاء برنامج تربوي تدخّلي وعملي يساعد المدارس وتلاميذها في التغلّب على بعض الصعوبات النفسيّة المعيقة للنجاح.

### 3. فروع البحث

يتألّف البحث الحالي من ثلاثة بحوث في البحث الواحد ، وهي:

- تأليف برنامج تربوي تداخلي متعدّد التخصّصات يعالج المشاكل النفسيّة للتلاميذ من خلال درس الرسم في الصف.
- وضع دراسات ثلاث لتحضير البرنامج المذكور، ولتنفيذه ولتقويم منافعه من الناحية النفسيّة والسلوكيّة والتربويّة.
- التدقيق في المواضيع الداخلة في البحث وتطوير مفاهيمه من الناحة النظريّة والتطبيقيّة، وإطلاق نظريّات جديدة بخصوصها.

## ث. وصف موجز للبرنامج التربوي التداخلي المقترح

يتكوّن البرنامج المطروح من دروس في الرسم يُدرّس في الصفوف الابتدائيّة. يتخلّل الدروس إرشاد نفسي، وتعبير فنّي وشفهي من شأنه تحفيز العواطف، والشروع في التأمل، وتعديل التفكير المضطرب، وتخفيف عوارض الصعوبات

الانفعاليّة السلوكية عند التلاميذ، لدعم الاداء الدراسي، وتعزيز المهارات الاجتماعيّة، بالإضافة الى تقوية مهارات الرسم لديهم. كما يهدف الى استكشاف معالم التحوّل وتحفيزه في منظور التلاميذ.

### ج. الأساس النظري للبرنامج المقترح

يستند البرنامج المقترح في هذا البحث إلى نظرية التعلّم التحوّلي (Transformative Learning Theory) التي وضعها جاك ميزيرو (Mezirow 1978, 1995, 1998, 1990, 2000, 2006). يجري إعادة تدوير النظريّة لتلائم الاعمار الصغيرة.

### ح. ميزات البرنامج

للبرنامج ستُّ مميّزات اساسيّة، اوّلاً: تلغي المسافة بين التربية وعلم النفس العيادي من خلال ادخال عوامل علم النفس مباشرةً الى الصفوف الدراسيّة ودمجها بالدرس، فيستفيد منها التلميذ والمدرسة من دون الحاجة الى استثمار موارد إضافيّة. وهي فكرة جريئة إذ لم نجد مثلها في ما سبقها من الدراسات اللبنانيّة ولا في غيرها من الدراسات. ثانياً: ما يأتي به هذا البحث ايضاً هو امكانيّة الكشف المبكّر للاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة لدى بعض التلاميذ التي تعرقل اداءه وتعرضه للفشل الدراسي والنفسي والاجتماعي. ثالثاً: يمد البحث يد المساعدة لرفع معاناة التلاميذ في دائرة الخطر من خلال إنشاء برنامج دراسي وتطبيقه، ويكون مضمونه نفسيًا قبل ان يكون تربويًا. رابعًا: ادخال تقنيّات العلاج بالفن الى الصفوف الدراسيّة ودمجها بدرس الرسم بشرط الحفاظ على منهج درس الرسم وخصائصه الدراسية.

امّا الميزات الاستثنائيّة للبحث، فتكمن في معالجة موضوع العلاج بالفن في قسم علم النفس في الجامعة بدلاً من قسم الفنون الجميلة كما هو معتاد في جامعات العالم. واخيرًا: هو بحث تأسيسي في مجال التحوّل لدى الصغار في السن. يتعمّق البحث في نظريّة التحوّل وامكانيّة تحريكه وتفعيله لدى الصغار، لإرشادهم إلى العافية الشاملة، في داخل المدرسة وفي خارجها.

### خ. وصف موجز للدراسات الثلاث في البحث

#### 1. الاشكاليّة

تُشكِّل الاضطرابات النفسيّة تحديا جدّياً في وجه التعليم في المدارس، فتتسبّب بالفشل الدراسي والتسرّب المبكّر للتلميذ. لا يتم البحث في معالجة الصعوبات النفسيّة لدى التلاميذ بشكل منهجي في لبنان هناك حاجة الى دراسات تُسهّل الكشف المبكر للصعوبات النفسيّة كما تقدّم حلولاً واقعيَّةً لها.

### 2. الفرضيّة العامة

يستطيع البرنامج النفسي– العلاجي– التعبيري– التربوي–التحوّلي المطروح صقل مهارات التلميذ في الرسم، يرفع معدّلاتهم الدراسيّة، ويعزّز اداءهم الاجتماعي ، ويخفّف عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة لدى بعضهم، ويساعد في تحويل منظورهم بشكل الايجابي.

### 3. التعريف باسم البرنامج

لقد أطلقتُ على البرنامج اسم "برنامج الولد القوي التربوي التحوّلي للعلاج بالفن الموجّه للتلاميذ في دائرة الخطر"[1].

### د. انواع الدراسات وتصاميم البحث

هذا البحث كناية عن ثلاث دراسات فرعيّة، مستقلّة، مترابطة، ومتفاعلة، تتداخل فيه مجموعة كبيرة من تصاميم البحث، والنظريّات، والمناهج، والآلّيات، والأدوات، تندمج لتُحقِّق هدف البحث، الا وهو تصميم برنامج تربوي–نفسي–فنّي، وتطبيقه في داخل الصفوف الدراسيّة وتقويمه فيما بعد. الدراسات الثلاث مع منهاجياتها واهدافها وتصاميمها في جدول 3.[2]

### ذ. تطبيق البرنامج

تمّ إنشاء ثلاث نُسخ مختلفة من برنامج الولد القوي التحوّلي، كما تمّ تجربتها بشكل مداخلات تطبيقيّة في ثلاث سنوات متتالية، خلال الاعوام الدراسيّة 2011- 2014، في اربع مدارس مختلفة في مدينة بيروت وضواحيها، مع مشاركة 207 تلاميذ من الذكور والاناث، في الصفوف الابتدائيّة، الرابع والخامس والسادس. وكان لكل مرحلة من المراحل تصميم بحثي، وبرنامج، ودروس خاصّة بكل مرحلة.

---

1 اختصر اسم البرنامج في متن الاطروحة في بعض الاحيان، واستبدل بها تسمية مصغّرة وهي "برنامج الولد القوي التحوّلي". الترجمة باللغة الانكليزيّة: Strong Kids Educational Program (SKEP) As Transformative Art Therapy (TAT) for Children and Youth At-Risk.

2 الدراسات الثلاث في البحث، انواعها المنهجيّة، اهداف كلٍّ منها، والتصاميم البحثيّة المعتمدة. انظر صفحة 137.

## ر. خطّة الاطروحة

تتألّف هذه الاطروحة من خمسة ابواب اساسيّة بالإضافة الى المقدّمة والخاتمة.

يتناول الباب الأول الابعاد التخصصيّة، ومراجعة الاطار النظري وادبيّات البحث من خلال عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

في الفصل الأوّل يجري عرض الاختصاصات الداخلة في البحث، والعناوين الداخلة في ادبيّات البحث.

في الفصل الثاني يجري تقديم صورة عن التلاميذ في دائرة الخطر وتحدّيات المدارس.

ويعرض الفصل الثالث المشكلة النفسيّة التي يتم معالجتها في البحث وهي الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة.

اما الفصل الرابع فيقدِّم لمحة عن واقع الفن في مسيرة الانسان.

ويعرض الفصل الخامس مراحل تطوّر اختصاص العلاج بالفن، وذلك منذ بداياته في حياة البشر.

امّا الفصل السادس فيقدّم نظريّة التعلّم التحوّلي وهي الخلفيّة النظريّة المعتمدة في هذا البحث.

الباب الثاني في الأطروحة عبارة عن تفاصيل إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي المُستخدم في هذا البحث.

في الفصل السابع يجري عرض اشكاليّات البحث، والفرضيّات العامّة والاجرائيّة، والاهداف، والاسئلة، والاسس المنطقيّة، والنظريّة المعتمدة فيه، وميزات البحث.

في الفصل الثامن يتم عرض منهجيّات البحث المعتمدة في تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي، وتقويمه، من ناحية التصاميم، والمراسم، والنظام، والاقسام، وكذلك تسويغ اختيارها، وعلاقتها بالبحث والباحث.

يتألّف البحث الحالي من ثلاث دراسات مستقلّة، إنما مترابطة ومتفاعلة، تستخدم كل من هذه الدراسات منهجيّة بحث خاصّة بها. يجري عرض تفاصيل هذه الدراسات الثلاث مع عرض المنهجيّات المعتمدة في الفصل التاسع. هناك ثلاث مراحل تطبَّق فيها البحث بشكل سنوي. يدخل شرح هذه المراحل ايضًا في الفصل التاسع. يضاف الى شرح الدراسات والمنهجيّات عرض المكوّنات، والتقنيّات، والاساليب، والخطط، والادوات التي الدراسات الثلاث ومراحلها تُكمِّلها.

الباب الثالث من الاطروحة مخصّص لتفاصيل تطبيق الدراسات الثلاث في برنامج الولد القوي التحوّلي، مع مراحلها التي تجري تطبيقها خلال الاعوام الثلاثة. تمثّل كل مرحلة اقسام دراسيّة خاصّة، لها مقاربة منهجيّة، وتجهيزات تقنيّة، واهداف، وتصاميم، واجراءات، ونتائج، ومناقشة مرحليّة.

يقدِّم الفصل العاشر النسخة الاختباريّة (الأولى) من برنامج الولد القوي التحوّلي، وتطبيقها، وتقويمها.

يقدِّم الفصل الحادي عشر النسخة الاساسيّة (الثانية) من برنامج الولد القوي التحوّلي، وتطبيقها، وتقويمها.

يقدِّم الفصل الثاني عشر النسخة الارتداديّة (الثالثة) من برنامج الولد القوي التحوّلي، وتطبيقها، وتقويمها.

هناك مناقشة مرحليّة بعد كل مرحلة تطبيق للبرنامج المذكور، هذه المناقشات مخصّصة بشكل كبير للنجاحات والاخفاقات المرحليّة التي يجب مراجعتها للمضي قدمًا نحو المراحل التالية. إنّما يجري مناقشة مجمل البحث في الباب الرابع من الأطروحة، التي تشمل خلاصة البحث، والاقتراحات، والآفاق الجديدة التي قد يفتحها او يقترحها البحث الحالي.

يشمل الفصل الثالث عشر مناقشة خيارات البحث وحصائلها، التي تضمّ أسئلة البحث، والافكار، والاهداف، والابعاد، والمفاهيم، والمصادر، والمنتسبين، والاجراءات المعتمدة في إنشاء البرنامج وتطبيقه وتقويمه، كما يتم مناقشة قسمٍ من الفرضيّات. تأتي من بعد المناقشات إطلاق التوصيات بشأن هذه الخيارات. يشمل الفصل الثالث عشر، كذلك، مناقشة المواضيع المكمِّلة للبحث مثل اللغة والفلسفة.

في الباب الخامس يجري إطلاق النظريّات الجديدة لها علاقة بمواضيع البحث كما يقدّم الآفاق الجديدة في مستقبل البحث.

يشمل الفصل الرابع عشر مناقشة كل المواضيع المتعلّقة بموضوع التحوّل ويشمل ايضًا إطلاق نظريّة التحوّل الاستباقي، بهدف تأسيس فكرة التحوّل في مجال علم النفس وتثبيت معالمها، للعمل بها مستقبلًا.

الفصل الخامس عشر يشمل مناقشة المواضيع المتعلّقة بالأبداع والفن ويتم إطلاق مفاهيم ومعاني جديدة للأفكار الداخلة في البحث من جملتها الفن، والابداع، والعلاج النفسي، والعلاج بالفن، او المرض النفسي، والعافية، كما يتم إطلاق نظريّة الغريزة الذكيّة.

امّا الفصل السادس عشر فيقدِّم افكار مستقبليّة عن البحث، ويقترح آفاق جديدة في مجال التشخيص، والعلاج النفسي، والعلاج بالفن، والتحوّل.

يجمع جدول رقم 1 كل تفاصيل خطّة الاطروحة.

جدول 1: خطّة الاطروحة.

# الباب الأوّل

## الإطار النظري وادبيّات البحث

## Theoretical Framework and Literature Review

*لكي استطيع تحديد وشرح وتقديم مفهومي الخاص*
*بالإنسان، كان علي أن أنشئ الإطار الفلسفي الخاص*
*بي. كان عليّ ان أصبح فيلسوفاً بالمعنى المحدد*
*للمصطلح.*
*—أين راند*

*In order to define, explain*
*and present my concept of man,*
*I had to originate a philosophical framework*
*of my own. I had to become a philosopher*
*.in the specific meaning of the term*
*— Ayn Rand*

# الفصل الأوّل

## ابعاد البحث التخصصيّة الاثنا عشر

## The Twelve Disciplinary Dimensions of the Research

***اللغة تحكم في الكتابة، لأنها تقود***
***الكاتب نحو تسلسل معيّن في الافكار.***
***—امين معلوف[3]***

*Language controls in writing, because it leads*
*the writer to a particular sequence of ideas.*
*— Amin Maalouf*

يجتمع في هذا البحث المتعدِّد التخصّصات اثنا عشر اختصاصًا. الاختصاص الاساسي هو علم النفس، امّا الاختصاصات الاخرى، فتُستَعمَل بحسب حاجات البحث.

**أ. الاختصاصات الداخلة في الدراسة**

**1. التربية والتعليم**

يجري البحث الحالي في داخل المدرسة وفي الصفوف الدراسيّة، ليتناول المشاكل التعليميّة في قلب المدارس، وليقترح حلولاً عمليّة بغية تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ. يأخذ البحث بعين الاعتبار القوانين والقيم الخاصّة بتربية التلميذ، وعلى

3 جملة قالها الكاتب امين معلوف في حوار تلفزيوني مع الاعلاميّة كارين بستاني في برنامج "بكل فخر" على شاشة تلفزيون MTV لبنان، في 15 كانون الثاني، 2014.

هذا الاساس يختار مكوّنات البرنامج من استمارات إدارة الصف ، ونشاطاتها، ومضمونها، وتطبيقاتها، وقواعدها.

### 2. الاحتياجات الخاصّة

الاحتياجات الخاصة مصطلح يتداول في المؤسسات التربويّة، هي مظلة واسعة تجمع عدداً كبيراً من التشخيصات لدى الأولاد والمراهقين، تبدأ بصعوبات التعلّم الخفيفة لتصل الى الاعاقات العميقة في الادراك، وقد تشمل الحساسية الغذائية أو مرضاً عضالاً او تأخراً في النمو أو نوبات الهلع أو المشاكل النفسية الصعبة. الاحتياجات الخاصة مصطلح يُستخدم للتشخيص السريري ولوصف النمو الوظيفي لدى الاشخاص الذين يحتاجون إلى المساعدة في مجال الإعاقات الطبّية والعقلّة والدراسيّة أو النفسية. تُعتبر الاحتياجات الخاصّة احد ابعاد هذا البحث لأنّها تعنى باحتياجات التلاميذ الذين يعانون من الاضطرابات النفسيّة.

### 3. علم النفس العيادي

علم النفس (باليونانية: ψυχολογία) (بسيخولوغيا) هو الدراسة الأكاديمية والتطبيقية للسلوك، والإدراك والآليات المستنبطة لهما. يمثّل علم النفس العيادي الإكلينيكي المظلة الشاملة لهذا البحث لأنّه يتناول موضوع الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة لدى التلاميذ، كما تُستَعمل التقنيّات والاساليب المعتمدة في اختصاص علم النفس لإجراء عمليّات البحث العلمي، بدءًا بِوضع الخطط، وجمع البيانات، والتشخيص، والمعالجة، وصولاً الى الاستنتاجات.

### 4. علم النفس العلمي

يبحث علم النفس في موضوع الفكر العلمي والسلوك منذ تقريباً 100 عام، ولكن في آخر 10 اعوام بدأ يشكّل علم النفس العلمي مجالاً خاصاً في العلوم، يبحث في العمليات النفسية وراء الاهتمامات والموهبة والإبداع ( Feist, 2013). الفن والابداع هما في صميم هذا البحث لذلك نتعمّق فيهما، ونطلق نظرّيات جديدة بهذا الخصوص في نهاية الاطروحة.

### 5. الفنون البصريّة المرئيّة

الفنون البصرية هي الأشكال الفنية المرئية بطبيعتها، مثل الفنون التشكيلية التقليدية (الخزف، الرسم، الرسم الفني، النحت، العمارة، والطباعة)، الفنون البصرية الحديثة (التصوير الفوتوغرافي، الفيديو وصناعة الأفلام)، والتصميم، والحرف اليدوية، والعديد من التخصّصات المتّصلة (المسرح، اللغة، النسيج، الطهي). يجري استخدام الرسم والتلوين، في هذا البحث باعتبارها تدخّلاً علاجيّاً.

## 6. الأنثروبولوجيا وعلم الآثار

لا بد من دراسة بدايات الفن في تاريخ الإنسان لتحديد خصائص الفن الشفائيّة بشكل معمّق. علم الأنثروبولوجيا هو "علم الإنسان، وهو دراسة سلوك البشر وأصوله من خلال دراسة العظام والحفريات، ومن خلال دراسة الهندسة المعمارية القديمة والأدوات والأعمال الفنية البشرية التي تركوها وراءهم"[4]. تخبرنا الأنثروبولوجيا عن نشأة الفن، الذي ظهر في الوقت نفسه مع ظهور جنس البشر المعروف باسم هومو–العاقل (homo sapiens) على هذه الأرض. "حقق البشر امكانية الفكر النقدي منذ عشرات الآلاف من السنوات. وقد انتقل البشريون الأوائل من صناعة الأشياء للاستخدام العملي، مثل الفؤوس الحجرية، وبدأوا في إنشاء أعمال ليس لها غرض سوى انّها تعكس الأنماط والمشاهد التي اختبروها من حولهم. هكذا اكتشف الإنسان العاقل الفن"[5]. وكان لا بد من تخصيص فصل عن الأنثروبولوجيا وعلم الآثار التي تُظهر الاعمال الفنية البدائيّة صنعها الرجل العاقل. اهمّية هذا الفصل هو تأكيد وجود الفن في حياة الانسان قبل الثقافات المعروفة والحضارات العريقة وذلك باعتباره عاملاً نفسيّاً مهمّاً لا غنى عنه.

## 7. العلاج بالفن

تُعرِّف الجمعية الأميركيّة للعلاج بالفن بالكلمات التالية: "إن العلاج بالفن مهنة في مجال الصحة العقلية حيث يَستخدِم المعالج بالفن (Art Therapist) الادوات والوسائل الفنّيّة لتسهيل العملية الإبداعية (creative process) ولاستكشاف المشاعر، وللتوفيق بين الصراعات الانفعالية، ولتعزيز الوعي الذاتي، ولإدارة السلوك والإدمان، ولتشجيع المهارات الاجتماعية، ولتحسين فهم الواقع (improve reality orientation)، والحدّ من القلق، وزيادة الثقة بالنفس. والهدف في العلاج عن طريق الفن هو تحسين أو إعادة تأهيل المريض واعادة تثبيت الشعور الشخصي الجيد ( personal well being) لديه. يتطلّب ممارسة العلاج بالفن معرفة الفنون البصرية (الرسم، والتلوين، والنحت، وغيرها من الأشكال الفنية) والمعرفة عن العملية الإبداعية، كذلك المعرفة عن النمو البشري ونظريات وتقنيات علم النفس وتقديم المشورة (counseling)"[6]. العلاج بالفن هو مكوّن اساسي في البرنامج المطروح في هذا البحث.

---

4 Moffat, C. (2007) . Prehistoric & Ancient Art - The Art History Archive - Cave Art http://www.arthistoryarchive.com/arthistory/prehistoricart/ Accessed 1 April 2016.

5 Mckie, R., (2012). When Homo sapiens hit upon the power of art The guardian Sunday 9 December 2012 Available at http://www.theguardian.com/science/2012/dec/09/ice-age-art-exhibition-british-museum/ Accessed 1 April 2016.

6 American Art Therapy Association website, (2013). What is Art Therapy? http://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf Accessed 12 February 2014.

### 8. الأنثروبولوجيا النفسيّة

الأنثروبولوجيا النفسيّة هو مجال علمي جديد نسبيّاً، وهو مجال فرعي متعدد التخصصات من الانثروبولوجيا وعلم النفس، يتعمّق في دراسة التفاعل بين العمليات الثقافية والعقلية. "يبحث العلماء في الأنثروبولوجيا النفسية عن التأثيرات الاجتماعية والثقافية على نفس الفرد والأسس النفسية للسلوك الاجتماعي"[7]. الهدف من التطرّق الى هذا المجال هو التشديد على أن المرض النفسي قد يكون نتيجة البيئة وبخاصّةٍ بما يخص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة التي ادرسها في هذه الاطروحة. وللنشاط الثقافي دور مهم في نفس التلميذ وسلوكه.

### 9. التاريخ

لكل مجال علمي تاريخ ينبثق منه ويتأسس على مراحل تطوّره. أتطرّق في هذا البحث الى تاريخ العديد من العلوم وظواهر لها صلة وثيقة بالبحث الحالي، لذلك خصصتُ اقساماً كاملة لتاريخ تطوّر ثلاثة مجالات، وهي:

- تاريخ الفن الاقدم (عصور ما قبل التاريخ) والحديث.
- تاريخ العلاج النفسي الاقدم والقديم والحديث.
- تاريخ العلاج بالفن الاقدم و القديم والحديث.

من اهم محاور هذا البحث هو استكشاف خصائص الفن وتأثيره في العقل البشري ونفسيّته. لا تكون التدخلات العلاجية بالفن مفيدة من دون فهم عميق لمصطلح العلاج بالفن. تستوجب هذه المعادلة دراسة بدايات الفن وفهم مساره حتّى وصوله الى العصر الحديث والمعاصر. ولهذا اقدّم لمحة عن تطوّر الفنون منذ بداياتها في حقبة ما قبل التاريخ حتّى الفن الحديث، توضيحًا لمسار مفهوم العلاج بالفن عبر العصور وتطوّره. يتزامن تاريخ العلاج بالفن الحديث إلى تاريخ العلاج النفسي الحديث، لذلك خصصتُ جزءًا كاملاً لهذا التاريخ وذكرتُ اهم الاحداث والتواريخ والاماكن والشخصيّات والافكار التي أسهمت في تطوّر العلاج بالفن في علم النفس الحديث منذ بداياتها في حقبة الرومانسيّة في فرنسا، وفي المستشفيات العقليّة في باريس، حتّى بروز الشخصيّات والافكار والمؤسسات التي اسهمت في إنشاء فكرة العلاج بالفن.

7 Ingham, J. M. (1996) Psychological Anthropology Reconsidered. Cambridge University Press. P 1.

### 10. الفلسفة

للفلسفة اهمّيّة محوريّة في انشاء تخصص علم النفس الحديث، وبالأخص علم التحليل النفسي الذي جاء به سيغموند فرويد كفكر فلسفي متأثّراً بفلسفة إمانويل كانط. نشأت بدورها فكرة العلاج بالفن بشكل متزامن ومتلاصق للعلاج النفسي والتحليل النفسي، لذلك خصصتُ جزءًا مهمّاً للفلسفة في هذا البحث لتوضيح مسار تكوين العلاج بالفن المدعوم في الاساس بأفكار فلسفيّة.

### 11. اللغة

لقد اشرتُ الى عشرة اختصاصات تجتمع في هذا البحث لتكمّله. وإذا اردنا إضافة اختصاص آخر فسيحمل الرقم 11 وهي اللغة. "اللغة تتحكّم بتسلسل الافكار المطروحة" كما يقول امين معلوف، "لأنها تقود الكاتب نحو تسلسل معيّن من الافكار" (معلوف، 2014). هذا لأن اللغة آليّة مهمّته تلقّي وتبليغ معلومات، ولأنّها كذلك، فهي في الاساس وعاءٌ حافظ لمعاني الكلمات المتداولة، ولكنّها تحفظ ايضاً اشارات ومعاني عن كلمات منسيّة ولم تعد متداولة. سوف اتعمَّق من خلال هذه الاطروحة في ذاكرة اللغة، وابحث عن معانٍ منسيّة في طيّات اللغة الاغريقيّة واللغة العربيّة، وهي مهمّة لفهم مصطلحات خاصّة بالعلاج بالفن اليوم.

### 12. التحوّل

التحوّل نظريّة وليس اختصاصًا مثبّتًا في العلم، ولكنني احاول إنشاءه من خلال هذه الاطروحة.

من المبادئ الاساسيّة لكتابة البحث العلمي تحديد المفاهيم المستخدمة فيه وتفصيلها بدقّة تمهيداً للفهم الصحيح للمواضيع. سوف اخصّص الفصول التالية من الأطروحة لتقديم ادبيّات البحث ولشرح المفاهيم الاساسيّة فيه بشكل موسّع.

### ب. اساليب ومستويات تفاعل الاختصاصات الداخلة في الدراسة[8]

هناك خمسة اساليب او مستويات في إدخال الاختصاصات المذكورة ودمجها في هذا البحث.

- الاختصاصات الداخلة في الدراسة نظريًّا
- الاختصاصات المستقلّة المتفاعلة.
- الاختصاصات المتفاعلة في إطار اختصاص آخر.
- الاختصاصات قيد التطوّر نظريًّا.
- الاختصاصات قيد الانشاء نظريًّا.

8 انظر استخدام المنهجيّة المتعدّدة الاختصاصات في البحث الحالي 132.

# الفصل الثاني

# تحدّيات التعليم والتلاميذ في دائرة الخطر

## Education Challenges and Students At-Risk

***التعليم هو لقاح للعنف.***
***—ادوارد جيمس أولموس***

*Education is a vaccine*
*for violence.*
*—Edward James Olmos*

**أ. مشاكل المدارس والتلاميذ**

كانت عمليّة التعليم في ما مضى، إي ما قبل القرن العشرين، عبارة عن تلقين المعلومات للتلاميذ. كان التعليم نشاطًا بسيطًا ومباشرًا، إذ يلقي المدرّس المعلومات على التلاميذ وهم بدورهم يتلقونها عن طريق السمع او القراءة، ثمّ يحفظونها. أما في الوقت الحاضر، فلا تكتفي المؤسسات التعليمية، والمدارس على وجه الخصوص، بتقديم المعلومات فقط، بل تتولّى مهمة الرعاية المتكاملة، ومنها دعم النمو الذهني والدراسي والاجتماعي للتلميذ إلى جانب التعلّم. فمن ضمن اهدافها، تحويل الأولاد الصغار إلى رجال ونساء بالغين، مسلّحين بالشجاعة والعطف والعقل المبدع ليصبحوا افرادًا مسؤولين ومنتجين ومسهمين في المجتمع (WDPI, 2011).

إنّ المدارس المعاصرة، انطلاقاً من المسؤوليّات التي تقع على عاتقها، تواجه تحديات كبيرة للمحافظة على دورها في تلبية الحاجات الدراسيّة والتربويّة وغيرها للتلاميذ، وقد تكون التحدّيات المتعلّقة بصحّتهم النفسيّة هي الاصعب، لأنها تتسبب في تدنّي مستوى تحصيلهم الدراسي وتفاقم سلوكهم السيّء. فقد لاحظ ووكر، رامزي وجريشام (Walker, Ramsay & Gresham 2004; 2004a) أن المدارس لديها تاريخ طويل من الاصرار بأنها ليست مسؤولة عن الاحتياجات

النفسية للتلاميذ، ولذلك كانت تحاول دائماً التعامل مع المشاكل بطرق مختلفة متاحة لها، فتارةً تستعين بالوسائل التعليمية، وطوراً تستعمل التدابير التأديبية، مستبدِلةً بالحل الحقيقي حلولاً بديلة مثل القصاص والطرد من المدرسة حيث العواقب الوخيمة بانتظار الولد.

### 1. عوامل نفسيّة مؤثّرة على تعليم التلاميذ

ليس التعلّم مجرد عملية معلومات (Osher, Sidana & Kelly, 2008)، فتقديم المعلومات العلمية والتقنية للتلاميذ لم يعد كافيًا لتفعيل عملية التعلّم وانجازها، بل اكثر من ذلك، فإنه ليس من الممكن او من المسموح تقديم المعلومات للتلاميذ من دون توفير المكمّلات والفرص المناسبة.

تبدأ عمليّة تكوين الدماغ عند الاولاد، بحسب الابحاث العلميّة، قبل الولادة وتستمر حتى سن البلوغ. "وقد أبدى علماء الأعصاب أن الدماغ يتأثر من الظروف البيئية على مدار عملية النمو، حتى من قبل الولادة، ويشمل هذا انواع التغذية، والرعاية، والبيئة، والتحفيز الذي يتلقّاه الجنين أو الرضيع"[9]. وتشير الأبحاث إلى ارتباط دماغي وثيق بين كلّ اشكال النمو لدى الانسان، ومنها النمو الاجتماعي والنمو الانفعالي والفكري والجسدي وما إليها... وهي تعمل كلّها بشكل مترابط وفي منتهى التنسيق لتعزيز العافية المتكاملة لدى الاولاد. فلهذا، لا يمكن فصل التعلّم عن التنمية الاجتماعيّة والانفعالية لدى التلميذ (Ochshorn, 2011).

يمكن لعوامل نفسيّة واجتماعية أن تؤثر في عمليّة التعلم (Becker, & Luthar, 2002). تشمل هذه العوامل الدوافع الانفعالية، وعزّة النفس، والشعور بالقدرة على تحقيق النجاح، سواء في الحياة أم في المجال الدراسي، والصحّة النفسية والجسدية، والقدرة على إدارة العواطف والعلاقات مع الآخرين مثل المدرسين والتلاميذ (Osher, et al., 2008). هذه العوامل الاجتماعية والانفعالية كلّها تؤثر في قدرات التلاميذ وجهوزيّتهم في التعلّم، وقدرتهم على توجيه انفسهم نحو التعلّم، ورغبتهم في المشاركة في أنشطة التعلّم. وتجتمع هذه العوامل الذهنيّة والانفعالية والاجتماعيّة كلّها في تسهيل عملية التعلّم وتعزيزها.

تُظهر الدراسات ان الاولاد الذين يعانون من مشاكل اجتماعية وانفعالية يحققون نجاحًا دراسيّاً أقل من أولئك الذين يتكيّفون مع محيطهم بشكل أفضل. وقد أفاد المعهد الطبّي في الولايات المتّحدة في عام 1999، أن 12٪ إلى 30٪

9 Fact Sheet: Stages Of Brain Development. n. d., Child youth and Family website, http://www.cyf.govt.nz/documents/info-for-caregivers/fds-cd-stages-of-brain-dec11-hu.pdf. Accessed 1 April 2016.

من الاولاد في سن المدرسة يعانون من مشاكل تعليميّة صعبة بسبب الاضطرابات الانفعالية (Lipsey, Embry, Moore, & McCalum, 2013). وأظهرت دراسة اخرى عن تلاميذ في الصفوف الابتدائية الثالث والرابع والخامس بأن هناك علاقة قوية بين المهارات الاجتماعية الجيدة عند التلميذ وسلوكه الوظيفي من جهة، وتحصيله الدراسي العالي من جهة ثانية (Malecki, & Elliott, 2002).

### 2. تداعيات اهمال الصحّة النفسيّة للتلاميذ

الاولاد الذين يعانون من صعوبات التعلُّم، غالبا ما تمتد مشاكلهم إلى ما هو أبعد من القراءة والكتابة والرياضيات، وقدرات الذاكرة أو حسن التنظيم. يمكن للفشل ان يتسبب بالغضب، والإحباط، والحزن أو الشعور بالعار، وقد يتسبّب كل ذلك في صعوبات نفسية اكثر جدّيّة مثل القلق والاكتئاب أو تدنٍّ في درجة الاحترام للذات، كما قد تتسبّب بمشاكل سلوكية خطيرة مثل تعاطي المخدرات أو جنوح الأحداث (Broatch, 2003). في الواقع، يمكن لصعوبات التعلُّم ان تكون سببا لمشاكل انفعالية متعددة، مما يعني انّ المشاكل الانفعالية والاضطرابات في التعلُّم تتزامن في الكثير من الاحيان، ويمكن لاحد المشاكل ان يؤثّر في الاخرى.

### 3. الحاجة الى دعم التلميذ من خلال دعم المدرسة

عندما تتلقّى المدرسة الدعم من قبل الأسر والحكومات، فإنها تتمكّن بدورها من إعطاء الدعم اللازم للتلاميذ وهكذا تساعدهم في التغلب على العقبات الاجتماعية–الانفعالية التي تعيق عملية التعلّم، وبالتالي يُحَقّق التلاميذ نتائج دراسيّة أفضل نتيجة حصولهم على الخدمات المناسبة في المدرسة (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnick, Elias, 2003). تُبين الدراسات والأبحاث، أن برامج الصحة العقلية المستخدمة في المدارس تُحَسّن النتائج الدراسيّة للتلاميذ. قدّمت دراسة طولانيّة جرت مؤخّراً، دليلا قويّاً على أن التدخلات الاجتماعية والانفعالية تعزّز مهارات التلاميذ وقدراتهم في صنع القرار، كما تؤثّر إيجاباً في تحصيلهم الدراسي، بحيث ترتفع علامات الاختبارات والامتحانات (Catalano, Harachi, Mazza, Gruman, Fleming, Haggerty, Brown, 2005). يمكن مثلاً أن تؤثّر المساعدة النفسيّة للتلميذ في انخفاض عدد ايّام تغيّبه عن المدرسة، او في عدد احالاته التأديبيّة، او في تحسين في العلامات الدراسيّة (Jennings, Pearson, & Harris, 2000). ولكن، وبالرغم من كل المعلومات والدلائل، فإن غالبية المدارس، في معظم أنحاء العالم، تجد صعوبة في تلبية الحاجات النفسية للتلميذ.

### 4. فشل في المدرسة وفي خارجها بسبب غياب الدعم النفسي

يتعرّض مسار التعليم والتعلُّم الى العديد من المشاكل بسبب الحالات النفسية لدى التلاميذ. عندما يفشل النظام المدرسي في مواجهة هذه المشاكل او في احتوائها، يفشل التلميذ في التكيُّف مع النظام المدرسي وتلبية المتطلبات الاجتماعية والدراسيّة التابعة له. يتسبب هذا الفشل المتكرر في تفاقم الاضطرابات النفسيّة لدى التلميذ، فتظهر عليه سلوكيّات غير مرغوبة مثل العدائيّة، والانطواء على الذات، بالإضافة الى الفشل الدراسي. فتراه يترك التعليم عاجلاً ام آجلاً قبل الحصول على الشهادة الثانويّة.

لا تنتهي المشاكل عند ترك المدرسة، بل في الكثير من الاحيان يحمل التلميذ معه مشاعره وسلوكه وإحباطاته وعاداته حيثما ذهب، ويضطرّ إلى العمل بأجور متدنّية او يصبح عاطلًا عن العمل، منهم من يتعرّض للاستغلال؛ ومنهم من يتّجه نحو الادمان او حتّى الجريمة، فيغدون أعباء ثقيلة على المجتمع. لا تسبب الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة غير المعالجة لمجرّد الفشل المدرسي، ولكن قد تستمر أيضا في حياة الكبار، حيث البطالة والانحراف والجريمة شائعة جدا (Rylance,1998).

وتوضيحاً للصورة القاتمة، يرى دينيس امبري (Embry, 2011) ان للخلل التعليمي والتسرّب المدرسي نتائج كارثيّة في المجتمع، ويقول: يُقتل 38 شخصًا كل يوم في أمريكا؛ ويُعتقَل 58 شخصًا بتهمة الاغتصاب. يتم القبض على 1165 شخصًا بتهمة الاعتداء كل يوم، ويتم القبض على 1600 شخصٍ تقريباً بسبب شكل من أشكال الجريمة العنيفة، كما يتم القبض على 4550 شخصًا بتهمة متعلقة بجرائم المخدرات، ويتم القبض على 3950 شخصًا بسبب القيادة تحت تأثير الكحول. امّا الاولاد الأمريكيون، فيتناول 200،000 منهم كل يوم حبوبًا لمعالجة اضطراباتهم العقلية والانفعاليّة والسلوكية. يرى دينيس امبري (ibid) ان السبب الاساسي في تضخّم هذه الارقم هو الخلل المدرسي والتسرّب. يؤكّد علماء التربية مثل اوكونيل، وبوت، ووارنر (O'Connell, Boat & Warner, 2009) وجوب منع ما هو غير مرغوب فيه منذ البداية، على ان تبدأ عمليّة منع الفشل ومنع الجريمة في المدرسة، لذلك يبقى الاهتمام بالتلاميذ الذين يحتاجون الى عناية نفسيّة مطلباً مُلحّاً ومسألة اجتماعيّة عامّة تماماً كما هي مسألة تربويّة عامّة.

لا نملك إحصائيات دقيقة في لبنان، ولكن النتائج قد تكون مشابهة ان لم تكن اكثر تشاؤميّة.

**ب. اسباب الوقوع في دائرة الخطر**

"التلاميذ في دائرة الخطر" تسميّة عامّة يُقصَد بها التلاميذ الذين يفقدون احساس الانتماء الى المدرسة نتيجة عدم الاندماج فيها والتكيّف معها، فيتراجع سلوكهم ونتائجهم الدراسيّة. هم معرّضون للاستلاب (alienation)، والفشل الدراسي، والتسرّب من المدرسة، والتعرّض للاستغلال في ما بعد، والانحراف والتسبب في اضرار على المجتمع. وفي أحيان أخرى، يُقصد بها التلميذ الذي يعاني من مشكلة ما، تصل به الى نتائج دراسيّة غير نموذجيّة او سلوك غير مقبول في المدرسة، وهذا، ربّما، ما يجعله يفقد احساس الارتباط بالمدرسة والانتماء إليها.

تختصر ستيلّا ستيبني انواع الخطر في ثلاث نقاط: الدراسي، والسلوكي، والاجتماعي (Stepney, 2001, 2009)، وتحددها بالشكل التالي، "دراسيًّا: يفشل التلميذ المعرض للخطر في تحقيق النجاح ويتعرّض للتسرب. سلوكيا: يُظهر التلميذ المعرّض للخطر سلوكيات مدرسيّة غير لائقة. اجتماعيا: ينتهك التلميذ المعرّض للخطر قواعد المدرسة وربما يُجلَب امام قضاء الأحداث"[10].

ومن اسباب الوقوع في دائرة الخطر،

- اوّلًا: الصعوبات التعلّميّة الاساسيّة عند التلميذ (Learning Disabilities) التي تؤخّره عن باقي التلاميذ في الصف وتصبح علاماته متدنّية لدرجة الرسوب.
- وثانيًا: الجلوس في الصف مع زملاء اصغر سنّاً بعد الرسوب، ما يتسبّب بفقدان الثقة بالنفس، وفقدان الرغبة في الدراسة والتعلّم (Ormrod, 2010).
- وثالثًا: الاضطرابات الانفعاليّة السلوكية (Emotional Behavioral Disorders) هي احدى اسباب وقوع التلميذ في دائرة الخطر لذلك تمّ انتقاؤها كالحالة النفسيّة المعالجَة في البحث.

10 Stepney, S., (2001). Art Therapy with Students at Risk: Fostering Resilience and Growth through Self-expression. Charles C Thomas Pub Ltd. Page 46.

## ت. تحدّيات مدارس لبنان

### 1. الارشاد النفسي في مدارس لبنان

المعلومات حول الصحة النفسية في المدارس محدودة في لبنان. هناك عدد قليل من الدراسات تعطينا فكرة عن عمل الاختصاصيين النفسيين في بعض المدارس. بدأ أغلب المدارس في لبنان بتوظيف مرشدين نفسيين أو مساعدين اجتماعيين منذ اكثر من عقد من الزمن، بقصد مساعدة التلاميذ، ولكن لا معلومات دقيقة عن الخدمات النفسية المقدّمة، ولا عن نوعيتها، ولا عن نتائجها في المجال الدراسي. تذكر دراسة لبنانيّة اجراها عياش، وعلم الدين، ومقلّد (2010 Ayyash, Alamuddin, Mukallid,) أن "المطلوب هو المزيد من الجهد لتوضيح دور الإرشاد المدرسي والغرض منه. وينبغي أن يرتكز هذا الجهد في إطار يتضمن التنمية والوقاية والعلاج. وعلى هذا النحو، ينبغي إيلاء اهتمام خاص بأولئك الذين هم أكثر عرضة للخطر، وعلى سبيل المثال، الاولاد والشباب من ذوي الدخل المحدود وفي المناطق شديدة التعرض للنزاعات والحروب والأحداث"[11].

### 2. وضع الاحتياجات النفسيّة في بعض مدارس لبنان

كشفت لنا مقابلة قصيرة غير رسميّة (informal conversational interview) مع المعلمين والمرشدين في المدارس الداخلة في هذا البحث الإشكاليات التالية بشأن الاحتياجات النفسية للتلاميذ في المدارس.

#### 1) غياب اختصّاصيين نفسيين في بعض المدارس

تحاول المدارس حل المشاكل السلوكية وتوفير الدعم النفسي المطلوب من خلال جهود المدرسين فقط، بدل استخدام مرشدين أو اختصّاصيين نفسيين. وإن كان السلوك غير قابل للاحتواء في الصف يُطلب من الناظر التدخّل، يتحدّث الناظر (او المدير) مع التلميذ، ينصحه، يوبّخه تارةً ويحذّره طورًا ويرسله مجدّدا الى الصف. يتحسن السلوك لفترة قصيرة ولا يلبث أن يستعاد.

#### 2) الأساليب الانفعاليّة والمجزأة

يثير سلوك بعض التلاميذ مشاعر سلبية لدى المدرّسين. ففي حال عدم تقويم السلوكيات السلبيّة بشكل صحيح، يصبح الدعم المتوفّر للتلميذ مجرّد دعم انفعالي ومجزأ (reactionary and fragmented). ما يعني أن المدرّس يُرسل

11 Ayyash, Alamuddin & Mukallid., (2010)., “School counseling in Lebanon: Past, Present and Future. Journal of Counseling and Development, 88 (1): 13_17.

التلميذ إلى المرشد النفسي في المدرسة بسبب السلوك غير المرغوب فيه (انفعالي)، ويتم ارجاع التلميذ الى صفّه بعد مناقشة تأديبيّة قصيرة معه (مجزأ). تشير الابحاث إلى أن هذه الأساليب الانفعاليّة والمجزأة هي غير فعّالة في تلبية احتياجات التلاميذ النفسيّة (Lewis, et al. 1998).

3) **المعالجات البعيدة عن الصف الدراسي**

تنتج المشاكل أحيانا في الصف، وقد تكون ناجمة عن مشاكل متعلقة بالعلاقات مع الزملاء في الصف، او بسبب المناخ العام في داخل الصف. يتم إحالة التلميذ من قبل المدرّس بسبب السلوك أو الفشل الدراسي أو عندما يلاحظ أنّه يعاني من مشاكل شخصية تعرقل أداءه الدراسي. غني عن القول أن المشاكل السلوكية التي تتم معالجتها بشكل فردي في خارج الصف لا يمكنها أن تحل المشاكل في داخل الصف على الإطلاق.

4) **اليوم الدراسي القصير**

الساعات القليلة المحدودة لليوم الدراسي، والمنهج المكثّف، لا تسمح دائما للمرشد المدرسي بتخصيص الوقت الكافي لمعالجة المشاكل النفسية لدى للتلاميذ بنجاح.

5) **اشكاليّات حول اللجوء الى المرشد النفسي**

إنّ المدرّسين يقاومون فكرة احالة التلاميذ للمرشد لعدّة اسباب، بحسب آراء بعض. الاشخاص العاملين في المدارس التي عملتُ فيها، ومنها:

- لا يؤمن بعض المدرّسين بفوائد خدمات علم النفس، فلا يحيلون التلميذ إلى المرشد حتى وإن لاحظوا المشكلة.
- احد الاسباب التي تجعل المدرّسين يقاومون احالة التلميذ هو لأنهم يعتبرونها فشلاً شخصيًّا ومهنيًّا لهم.
- بعضهم أيضًا يخشى الاقوال التي سوف يقولها التلميذ عن الدرس والمدرّس ومناخ الصف.
- لا يشجع المعلمون الزيارات المتكررة للتلاميذ إلى مكتب المرشد تخوفًا من تضييعهم للمواد التعليمية المهمّة المقدَّمة في الصف، مما يتسبب بعلامات متدنّية او بالفشل، وربّما يُتّهمون بتسبُّبه.
- يعتقد بعض التلاميذ بأن زيارة المرشد النفسي هي نوع من التأديب، فيقلقون ويتحاشونها.
- يرفض الكثير من التلاميذ التكلّم على مشاكلهم امام اشخاص غرباء، كالمرشد النفسي في المدرسة.
- يزاول بعض المرشدين في المدارس اكثر من عمل واختصاص، فبعضهم يعمل كمدرّس او كمساعد في الادارة في الوقت نفسه. هذا الوضع يقلل من وقت المرشد ونشاطه وطاقته للعمل على حل مشاكل التلاميذ.

- كثيرة هي المدارس التي لا تخصص غرفًا للمرشدين لمقابلة التلاميذ، مما يتسبب بانعدام الخصوصيّة، في النتيجة، لا تنجح المحاولة في المساعدة النفسيّة.
- لا يرغب المسؤولون عن الإدارة في بعض المدارس مشاركة موقع السلطة مع المرشد لذا يفضّلون استبعاد المرشد او حصره في العمل واتخاذ القرارات بأنفسهم.
- في بعض الحالات تبرز المشاكل النفسية بوضوح شديد يلاحظها الجميع في المدرسة، إلا أن المعلمين ومديري المدارس يقررون تجاهل المشكلة عمدًا بدلا من مناقشتها مع اهل التلميذ. فهم يخشون عادة من ردة فعل الأولياء، فأكثرهم لن يعترف بالمشكلة القائمة، بل ينزعج وينفعل بوجه المدرسين، وينقلون اولادهم الى مدارس اخرى.
- الاهل يتجاهلون الحاجات النفسية للطفل، ظنًّا منهم أن زيارة المعالج النفسي هو للمصابين بأمراض عقلية معيبة بنظرهم، لذلك يحاولون تجنّب وصمة العار.
- الرعاية النفسيّة رفاهيّة مكلفة وكثيرون من أولياء الأمور لا يستطيعون الحصول عليها.
- يتجنّب الاولياء المرشد النفسي لأنّهم يخشون الكشف عن أسرار الأسرة، لا يريدون افتضاح اسرارهم، ولا سيما إذا كان سبب المشاكل ازمات عائليّة مثل الطلاق أو العنف الاسري او خلل ما في الاسرة مثل الادمان.

**ث. صورة عن التدابير التأديبية في بعض مدارس لبنان**

في غياب العناية النفسيّة الكافية لمعالجة الصعوبات التعليميّة، تبقى التدابير التأديبيّة الخيار المتبقّي لحل المشاكل. التدابير التأديبيّة هي ضروريّة، ولا سيّما بهدف اعطاء النصيحة والتوجيه وضبط السلوك غير المقبول في المدرسة، شرط ان تكون مدروسة ومنظّمة وخاضعة لقوانين دقيقة وشفّافة، تُنَفّذ بالتنسيق مع الادارة. ولكن، وفي الكثير من الأحيان، يكون هذا التعاون بين الادارة والمدرّسين شبه مفقود، بل اسوأ من ذلك، يُطلَب من المدرّس ان يعالج المشاكل كلّها بنفسه وبمفرده في داخل الصف. هنا تنهار القوانين والروادع كلّها، ويتحوّل صف التدريس الى صف صراعي، مرة يغلب التلميذ مدرّسه فيستفزّه ويسقط معنويّاته، ومرة يلجأ المدرّس للقسوة حتّى درجة العنف.

ناقشَتْ رشا تدمري، احدى طالبات الدكتوراه في جامعة القديس يوسف في سنة 2010 اطروحة عن ممارسات العقاب في المدارس بعنوان: "اثر العقاب المدرسي في سلوك التلميذ انفعاليّا، وعلاقته بمعلّميه، وفي دافعيّته للإنجاز والتحصيل"، تصف فيها بعض التدابير التأديبية في بعض مدارس لبنان. وقد استمعت إلى قصص حقيقيّة عن العنف والتخويف اللذين يعتمدهما بعض المدرّسين، ومنها تعليق المُدرّس حبل المشنقة في داخل الصف لتهديد التلاميذ وترهيبهم (تدمري، 2010). "بيّنت دراسة ميدانيّة اجريت على تلاميذ المرحلة المتوسّطة، ان 93% من التلاميذ ضُرِبوا بالمسطرة على

ايديهم، و62 % شدّوا من شعرهم وآذانهم، و22 % تلقّوا صفعات على وجوههم ولو مرّة واحدة على الاقل"[12]. "وبالإضافة الى العقاب الجسدي الذي تجسّدت مظاهره في الضرب، والركل، والشد ...[هناك] مجوعة مفردات او شتائم يطلقها المعلّمون على التلاميذ"[13]. تدل هذه البيانات على خلل ما في النظام المدرسي حيث يلجأ المعلّمون الى اعتماد حلول سريعة وغير مكلفة لحل المشاكل السلوكيّة الانفعالية التي تتسبب في تضخّم المشاكل لدى التلاميذ.

نشرت جريدة الدايلي ستار (Daily Star) الصادرة في بيروت في عددها الصادر في أول ايّار 2012 مقالاً بعنوان "Half of all kids face disciplinary violence at school" نصف الأولاد يواجه العنف التأديبي في المدرسة) مشيراً بأن نصف اطفال لبنان يتعرّض للعنف التأديبي، وذلك بحسب دراسة أُجريت في الجامعة اليسوعيّة بمشاركة جمعيّتين اهليّتين في لبنان. ما هي تداعيات هذا النوع من الإجراءات التأديبية؟ "وفقا لمؤسسة الطفولة التابعة للأمم المتحدة، يقدّر معدّل التسرب من المدارس في لبنان بـ 15٪ ومعدّل الرسوب في السنوات الدراسيّة بـ 11٪"[14]. لقد اثبتت الابحاث بأن التأديب العنيف غير المقبول، والمساعدة النفسية غير الكافية، إنما يتسببان بارتفاع معدل التسرب من المدرسة من جهة كما معدل الرسوب في السنوات الدراسيّة من جهة ثانية.

12 تدمري، رشا. (2010) "اثر العقاب المدرسي في سلوك التلميذ انفعاليّاً ، وعلاقته بمعلّميه وفي دافعيّته للإنجاز والتحصيل"– جامعة القدّيس يوسف – كلّية الآداب والعلوم الانسانيّة ' – فرع علم النفس ، اطروحة دكتوراه رقم 1785 صفحة 159.

13 المرجع نفسه.

14 Ayyash, Alamuddin & Mukallid, (2010). "School counseling in Lebanon: Past, Present and Future. Journal of Counseling and Development, 88 (1): 13_17.

# الفصل الثالث

## الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة

## Emotional behavioral Disorders (EBD)

***أنا لم افشل، ولكنّني وجدت***
***10 .000 شيء لا يعمل.***
***—توماس اديسون***

*I have not failed. I have just*
*found 10,000 things that do not work.*
*—Thomas Edison*

يُستخدم مصطلح "الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة" عادة في البيئات التعليمية والمدارس بصورة خاصّة، ويدل على أنَّ مجموعة واسعة من العوارض والصعوبات لدى الاولاد والمراهقين تتداخل مع التعلّم فتعرقله. ليس هناك تعريف طبّي او صيدلي موحّد للاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، وقد يكون التشخيص مثيرًا للجدل لأنّ السلوك المعيّن قد يكون ناتجًا عن عوامل كثيرة. وفي السياق نفسه، مصطلح "الاولاد في خطر" ليس بمصطلح علمي–نفسي بل تسمية عامّة تُستخدم في المدارس. وعندما نقارن صفات الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة نرى تشابهًا كبيرًا بينها وبين صفات ما يُعرَّف بـ"التلاميذ في دائرة الخطر". نقرأ في الدراسات العلميّة انّ الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة هي احدى اسباب وقوع التلميذ في دائرة الخطر، والتلاميذ الذين يعانون من هذه الاضطرابات هم الأكثر عرضة لخطر الفشل والتسرّب (George, M. R. W., 2016). وقد تكون الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة والاولاد في خطر وجهين لعملة واحدة. لهذه الاسباب، اخترتُ الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة كمصطلح علمي–نفسي تلخّص الحالة النفسيّة لدى الاولاد في خطر.

## أ. معلومات تاريخية عن الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة

ليست القضايا السلوكية جديدة لدى الأولاد. في الواقع، يمكننا الرجوع إلى التاريخ فنقرأ الكلمات التالية المنسوبة إلى سقراط في كتابات أفلاطون التي تقول: "الأطفال الآن يحبون الترف، لديهم آداب سيئة، يزدرون السلطة؛ يظهرون عدم الاحترام للكبار، ويحبون الثرثرة بدل العمل. الأطفال هم الآن طغاة، وليسوا خدم منازلهم. لا يقفون عندما يدخل الكبار الى الغرفة. فهم يعارضون والديهم، ويثرثرون أمام الحضور، ويبتلعون الطعام على الطاولة، ويربّعون أرجلهم، ويستبدّون بمعلّميهم"[15].

واليوم، عند مناقشة أسباب تدهور سلوك التلاميذ وأدائهم، يُلقي الجميع اللوم على العلل الاجتماعية، والآباء الغائبين، والأسرة المشتتة، والقصور في التعليم العام، وويلات المخدرات والكحول. حتى القرن التاسع عشر، كان التعريف عن الاضطرابات النفسيّة شبه خرافي، منسوباً الى الجن والسحر والتمرّد الديني وما شابه ذلك. مطاردة الساحرات ومحاكم التفتيش كانت شائعة جدا خلال القرن السادس عشر"[16]. "يذكر كولمان (Coleman, 1972) في كتابه، انّ احد الاطبّاء الفرنسيين، اسمه فيرنيل (Fernel, 1558 –1497)، كان يصف حالات تحوّل من إنسان إلى ذئب، ويذكر طبيب آخر اسمه بلاتر (Plater 1614-1536) قائلًا بأن الشيطان هو مصدر الأمراض العقلية. كان المرضى العقليّون هم اكثر الناس معرّضين للملاحقة، وكان رجال الدين هم من يتحكّمون بشؤون المرضى النفسيين، فيحكمون عليهم ويعالجونهم بحسب معتقداتهم وطقوسهم الدينيّة. والمفارقة انّ رجال الطب في تلك الازمنة كانوا مقتنعين بآراء رجال الدين، يؤيّدونهم في قناعاتهم وتصرّفاتهم.

بدأ التغيير في منتصف القرن السادس عشر، حيث بدأ بعض الاطبّاء بالتمييز ما بين أفعال الشيطان والمرض العقلي، وبدأت حملة الدفاع عن المرضى العقليين من خلال نشر كتب مثل "خدعة الشياطين" (The deception of demons) في عام 1588، للطبيب الألماني يوهان واير (Johann Weyer 1515–1588) . وكتاب "الكشف عن الشعوذة" (Discovery of Witchcraft) في عام 1584 لريجينالد سكوت (Reginald Scot 1538–1599). هؤلاء قالوا انّ كثيرين ممن يُتّهمون بالشعوذة والسحر ليسوا إلّا مرضى عقليين، وأن الاضطراب العقلي تُسببه الامراض النفسيّة وليس الأرواح ولا الشياطين (Greenwood, 2015).

15 Socrates Quote. https://www.bartleby.com/73/195.html Accessed June 2 2017.

16 Hergenhahn, B. R. (2008). An Introduction to the History of Psychology. Cengage Learning, page 495.

لم تكن الدراسات العلمية حول الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في القرن التاسع عشر مدعومة بدراسات اختبارية تجريبية، بل كانت تقتصر فقط على ملاحظات وتكهّنات قد تبدو مستغربة في بعض الاحيان. امّا الأولاد والمراهقون المصابون بهذه الاضطرابات فكان المجتمع ينبذهم، والمدارس العامّة ترفضهم حتّى منتصف القرن العشرين تقريباً. وهناك ما يكفي من الأبحاث العلميّة الأمريكية التي تثبت أن الاولاد الذين تم وصفهم بالطائشين، والكسولين، والمضطربين، والخجولين، والعدوانيين أو المنزوين (Barber, 2003) هم في الحقيقة ضحايا الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة.

تطوّرت النظريّة الخاصّة بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة بفضل جهود المتخصصين في مجالات مختلفة مثل القانون والطبّ[17]. ويعود الفضل الاكبر الى التربويين الذين تعاطفوا مع الأولاد المختلفين، المحرومين من الدراسة، حيث احسّوا بمعاناتهم، وارادوا توفير التعليم لهم، وبحثوا عن طرق تعليم ينسجم مع قدراتهم باقل قدر من العذاب، يحفظ لهم كرامتهم الانسانيّة. ولهذا نرى أنّ تعريف الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة كان في البدايات عبارة عن ملاحظات سلوكيّة يستعملها المعلّمون، وتطوّر في ما بعد حتى اتى علم النفس ليميّز ما بين الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة والحالات المرضيّة الاخرى.

**ب. تعريف الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة**

الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة مجال جديد نسبيا في عالم التعليم، نوقشت على نطاق واسع في ابحاث التربية وعلم نفس الاطفال في السنوات الثلاثين الماضية. هي تسمية عامة وليست تشخيصًا نفسيّا محدّدًا بالنسبة الى الكثير من المراجع، لأنّها تُعتبَر نوعًا من المظلّة تضم مجموعة من الاضطرابات والصعوبات، وبالتالي ليس لها مَعَالِم موحّدة (Walker, 2008). عادةً، تتجلى الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة عند الأولاد والشباب في نطاق المدرسة، لأنّها تتمثّل بصعوبات حقيقيّة تمنع التلاميذ من متابعة الدراسة بشكل طبيعي. وربما يجوز القول بأن هذه الاضطرابات ليست سوى تشخيص دراسي– تعليمي ذي طابع نفسي، اي اسبابها مَرَضيّة–نفسيّة ونتائجها دراسيّة. هي حالة نفسيّة مرضية لدى الاولاد بحيث تختلف استجاباتهم السلوكية والانفعالية اختلافًا كبيرًا عن باقي الأولاد، نوعيّاً وكمّيّاً، وعمّا هو مقبول عموما، بحسب معايير السن، او العرق أو الثقافة. تؤثر هذه السلوكيات والانفعالات سلبا في أداء التلميذ او الولد في اكثر من نطاق؛ على سبيل المثال: الاعتناء بالنفس، والعلاقات الاجتماعية، والتكيف الشخصي، والتقدم الدراسي، والسلوك المدرسي في داخل الصف

17 قائمة كاوفمان ولاندروم (Kauffman and Landrum) للأحداث المهمّة التي حصلت في الولايات المتحدة من 1799 الى 2004 والتي شقّت الطريق العلمي والقانوني لتطوّر مفهوم الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في الملحق رقم 1 في صفحة 323 و 322.

وفي خارجه (CCBD, 2000). لا يمكن اعتبار كل نوبات الغضب لدى الأولاد إشكالية ومَرَضيّة، إذ يظهر لدى بعض الأولاد عادةً سلوك تحدٍّ مفرط في سنوات الحضانة، وإنّما تتقلّص شدته في سنوات المدرسة الابتدائية ( Park, Scott, 2009). يُقدَّر بأن حوالى 10٪ إلى 15٪ من التلاميذ في الصفوف العادية يُظهرون مشاكل انفعالية سلوكية بدرجات متفاوتة ( Campbell, 1995)، وترتفع هذه النسبة لتصل إلى 30٪ بين الأولاد من الأسر ذات الدخل المحدود (Qi & Kaiser, 2003). تتداخل المشكلات السلوكية المزمنة وتعطِّل التجارب الناجحة في المدرسة، ويؤدّي تفاقم الاضطرابات لدى التلميذ في اغلب الاحيان الى استبعاده نهائيًّا من الصف ( Walker, Ramsey, & Colvin, 1995). تتلازم الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في كثير من الأحيان مع الخلل الاجتماعي. هنا يجب الانتباه إلى أن الخلل الاجتماعي لا يعني دائما اضطرابات في السلوك والعواطف (Nelson, 2008)، وإذا لم تُعالَج بالشكل الصحيح، فقد تمتد لاحقا إلى الحياة ما بعد المدرسة، حيث تتسبب بمشاكل كالتأقلم في المجتمع.

لقد تطوّر تعريف الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة عبر التاريخ مع تطوّر الانسان والعلم والقانون، ولازم بشكل عام مجالات العدل والطب والتربية والتعليم، فعُولِج طبّيّا وقانونيّا وتربويّا، قبل ان يتدخّل علم النفس ليُصنِّفه ومن ثم ليُعالجه نفسيّاً. وفي القرن العشرين تدخّلت الدولة الأمريكية في تنظيم أمور التعليم لذوي الاحتياجات الخاصّة، واصبح مصطلح الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة مصطلحاً تربويّاً. ومع ذلك، لم يجرِ تحديد الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة بشكل مستقل في الدليل التشخيصي الإحصائي (DSM).

"يجري تقويم الاضطرابات عند التلاميذ وتحديدها عبر استعمال استمارات متخصصة تُسمّى بالجداول الموحدة لتصنيف السلوكيات (Standardized behavioral rating scales) صالحة للاستعمال المدرسي من قبل المعلّمين. اشهر الجداول او الاستمارات المستخدمة في هذا المجال جدول آخينباخ التجريبي للتصنيف (The Achenbach System of Empirically Based Assessment - ASEBA)، الذي يضم نموذج تقرير المعلم (Teacher's Report Form; TRF) (Achenbach, 1991b ) إلى جانب أداة اخنباخ لفحص سلوك الولد ( Child Behavior Checklist CBCL; Achenbach, 1991a)"[18].

18 Rutherford Jr. R. B., Quinn, M. M., Mathur, S. R. (2004). *Handbook Of Research In Emotional And Behavioral Disorders*. The Guilford Press, Paperback edition 2007, p 16-17 p 175 p 44.

### ت. مسببات الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة (Etiology)

ثمة ادلّة قوية تشير إلى أن الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة هي نتيجة تداخل عوامل متعددة[19]. بحسب سميث (Smith, 2006) هناك ثلاثة عوامل تُسهم في تطوّر الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة وهي: الوراثة، البيئة العائليّة والاسريّة والاجتماعيّة، والمدرسة.

#### 1. العوامل البيو كيميائية والوراثية والعصبية

تشير الدراسات الى انّ الامراض النفسيّة والاضطرابات على انواعها قد تكون وراثيّة وتسري في نسل بعض العائلات اكثر من غيرها (Bauer, Shea, 2014). وهناك علاقة ثابتة بين تعاطي الوالدين الكحول والمخدرات، والتعرّض الى مواد سامّة كالتسمم بالرصاص، كما سوء التغذية في اصابة الولد بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة. كذلك تم اكتشاف دور الاصابات في الجهاز العصبي، وتأثير الناقلات العصبية (neurotransmitters) في تقلّبات العواطف والسلوك واضطراباتها مثل السيروتونين (Serotonin) التي تؤدّي دورا مهمًّا في تنظيم مشاعر عديدة، منها شعور احترام الذات، وشعور المكانة في التسلسل الهرمي الاجتماعي. الأولاد الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة يعانون ايضاً من تدنٍ في شعور احترام الذات ومنهم من يعاني من تدنٍ في مستويات الناقل العصبيّ سيروتونين (Bauer, Shea, 1998).

#### 2. تأثير الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعيّة

تُسهم العوامل الاجتماعيّة–البيئيّة في تضخيم العوارض او تخفيفها (Smith, 2006)، حيث تتفاعل عوامل الفقر، وانعدام الأمن، والإهمال، وضعف الإشراف، وغياب النماذج الجيدة، والثواب والعقاب المناسب، والبيئة المدرسيّة القاسية، وانماط التأديب المتقلّبة، وسوء المعاملة، والرفض الاجتماعي من قبل الزملاء والاصحاب، وانعدام الدعم المعنوي، والدراسي، والاجتماعي، والاسري في تضخيم عوارض الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة. وعندما تجتمع الآفات كلّها في آن واحد وفي حياة أولاد لا حول لهم ولا قوّة، تُهلِكهم الصعوبات والضغوطات والتحدّيات الى حد التعجيز. امّا الأولاد الذين يتعرضون للإساءة الجسدية فيظهرون معدلات أعلى من الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة من باقي الأولاد. بينما يؤثر بعض

---

19 عوامل المخاطر والوقاية للاضطرابات النفسية والانفعالية السلوكية عبر دورة الحياة.
Risk and protective factors for mental, emotional, and behavioral disorders across the life cycle.
في الملحق رقم 2 في صفحة 326.

عوامل الفقر على نسبة الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، ولكن الإساءة الجسدية او الفقر ليسا من الاسباب المباشرة لها، بل يُسهمان في اظهار عوارضها.

والعكس صحيح ايضاً، فالاكتشاف المبكر، والتأهيل التربوي المبكّر، والبيئة الحاضنة، والعناية الملائمة المتخصصة، وتأمين فرص التفاعل والنجاح، واستراتيجيات المدرسة وسياساتها التربوية، والاشراف الايجابي، ونوعية تفاعل التلميذ مع الدرّس، هي من بين أهم العوامل التي تحدد مدى تفاقم عوارض الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة او انحسارها. ذكرت الرابطة الوطنية لعلماء النفس المدرسيين (ASP, 2005) في الولايات المتّحدة انّ كثيراً ما يتعرّض الأولاد المصابون للتجاهل والإهمال فلا تُكتشف مشاكلهم إلّا بعد أن تصبح شديدة وصارخة لدرجة استحالة تجاهلها. إلّا أنّ عدداً قليلاً جداً من هؤلاء الأولاد يتلقّى الخدمات النفسية اللازمة في إطار النظام التعليمي، وهذا يعني أن التلاميذ المصابين، في غالبيّتهم، لم ولن يتم التعرف على صعوباتهم النفسيّة بسهولة من قبل المعلّمين والإداريين والعائلة إلّا بعد فوات الاوان.

### 3. الاكتساب والتكيّف

هناك اعتقاد عام بأن عوارض الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة تتطوّر تدريجيّاً بحسب المعاملة وردّات الفعل. فقد يجذب السلوك غير المتكيّف عند التلميذ الاستياء وردّات الفعل السلبيّة من قبل الزملاء، كالسخرية والاهانة والنقد، مما قد يزيد من السلوك العدواني او الانزوائي لديه، ويُعتبر هذا السلوك مكتسبًا. ومن الناحية الاخرى، تؤدّي معاملة المدرّسين للتلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة الاستظهاريّة الى ما يُعرّف بـ"امتصاص مواقف المعلم" ( absorb the teacher's attitudes) او التّماهي بموقف المعلّم تجاهه (Montague & al., 2001) في (Ingalls, Hammond, & Trussell, 2011). وما هو امتصاص مواقف المعلم؟ يُلاحَظ بأنّ التلاميذ ذوو الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة الاستظهاريّة يعامَلون بشكل مختلف عن التلاميذ الاخرين النموذجيين. هذا الانتباه السلبي من قبل المدرّسين يدفعهم الى التمادي اكثر فاكثر في الانفعالات والتصرّفات السلبيّة، وهكذا يعمل التلاميذ على امتصاص مواقف المعلم السلبيّة (ibid). والعكس صحيح أيضاً، فالمعلّمون يعيرون اهتمامًا أقل للتلاميذ ذوي الاضطرابات الداخلية الاستبطانية. وفي نهاية المطاف، وبنتيجة هذا النوع من التجاهل من قبل المعلّم، يكوّن ذوو الاضطرابات الداخلية الاستبطانية فكرة سلبية عن أنفسهم، لذلك، في كلا الحالتين، تميل سلوكيات التلميذ الى الاسوأ نتيجة تصوره السلبي عن ذاته بسبب سلوكيات المعلم (Ingalls, Hammond, & Trussell, 2011)، ويترسّخ الاضطراب اكثر فاكثر كنوع من الاكتساب والتكيّف مع البيئة التعليميّة.

**ث. تداعيات الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة**

عندما نقارن سلبيّات الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة على حياة الأولاد مع سلبيّات الإعاقات الاخرى عند اولاد آخرين نلاحظ ان نتائج الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة اكثرها ضرراً (Jolivette, Stichter, Nelson, Scott, Liaupsin, 2000).

**1. تداعيات الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة على الانجاز التربوي**

هناك اعتقاد خاطئ بأن التلاميذ الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة هم اذكياء جداً ولديهم قدرات أعلى من مستوى باقي التلاميذ ولهذا السبب هم يضجرون في الصف، ويلتهون، ويفشلون من دون ان يكون لديهم صعوبات ذهنيّة في المواد الدراسيّة كالرياضيّات او التعبير المكتوب، ولذلك يتأخّرون دراسيّاً عن باقي التلاميذ (Trout, Nordness, Pierce, Epstein, 2003). ان هذا المفهوم خاطئ ومضلل. لاحظ انديرسون، وكوتاش، ودوشنوسكي (Anderson, Kutash, Duchnowski, 2001) أن التأخّر التعليمي بسبب اضطراب التعلّم (Learning Disorder) او اضطرابات فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) قد يتحسّن مع الوقت، إنّما التأخّر التعليمي بسبب الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة لا يتوقّف عند حد، بل يستمر في التراجع. يمكن تلخيص التداعيات في النقاط التالية:

- يرسب اكثر من نصف التلاميذ من ذوي الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في امتحانات المرحلة الابتدائيّة.
- يلاحظ انّ معدّل علاماتهم اقلّ من معدّل علامات جميع التلاميذ ذوي الاضطرابات الاخرى.
- يرسب تقريباً نصف هؤلاء التلاميذ في مادة دراسيّة واحدة في السنة على الاقل.
- يتسرّب تقريباً نصف هؤلاء التلاميذ من المدرسة قبل التخرّج في الثانويّة العامة.
- يصبح معدل الغياب عن المدرسة عاليًا جدا.
- يبقى نصفهم عاطلاً عن العمل على الاقل لسنتين بعد ترك المدرسة.

**2. التداعيّات الاجتماعيّة للاضطرابات الانفعالية السلوكيّة**

ربّما اكثر التداعيات السلبيّةّ هي الضعف الاجتماعي والضعف في العلاقات والتواصل، ويعود السبب في ذلك الى طريقة معالجة المعلومات في ذهن أولئك الأولاد. يتعارض تفكيرهم واستجاباتهم الذهنيّة مع الاحداث والظروف الفعليّة على الارض وتصطدم بها، فتنتج عن هذا الاصطدام تصرّفات غير مفهومة وغير مقبولة تعرقل كل محاولات النجاح وتُفشلها.

غالبا ما يجد التلاميذ ذوو الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة صعوبة في التواصل والتعبير عن أنفسهم بشكل مقبول، وغالبا ما يظهرون سلوكيات تفضح إعاقتهم بدلا من اخفائها او ادارتها. ونتيجة هذا الضعف يتم استبعادهم من الأنشطة الجماعيّة، وأكثر من ذلك، تنتهي محاولاتهم للتواصل والمصادقة بفشل وخيبة وخجل. فينسحبون، وينغلقون على انفسهم، ويهربون، يبكون، ويقلقون، ويخافون، ويختبرون الكثير من المرارة والاحساس بالظلم. والعكس صحيح ايضًا، فقد يغضبون، ويظهرون عدوانًا لفظيًّا او جسديًّا تجاه الآخرين، ويلجؤون لسلوكيات مؤذية لذواتهم.

إنّ كثيرين من الباحثين يركّزون على التداعيات النفسية–الاجتماعية (psychosocial) للتلميذ، قائلين بأن الفشل في التواصل والتفاعل مع الآخرين يؤثّر سلباً في دراسته، وقد يصبح واحدًا من اهم اسباب التأخّر الدراسي. تشير الباحثتان درو نيسدايل و هيلغا بيليهي (Nesdale, Pelyhe, 2009) إلى أنه، ابتداءً من السنة الخامسة او السادسة من العمر، تأخذ العلاقات الاجتماعيّة أهمية كبيرة عند الأولاد، هناك حاجة فطرية أساسية عند الفرد في ان يكون مقبولاً في المجتمع الذي ينتمي اليه (Baumeister, Leary, 1995) حتّى في عمر صغير. هناك سعي دائم عند الأولاد للانضمام الى المجموعة. فالأولاد توّاقون الى الانتماء الى مجموعات، وهذا الانتماء هو محورٌ مهمٌّ في حياتهم (Bukowski, 2003; Ladd, Herald, & Andrews, 2006; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). هم يقارنون انفسهم على غرار الاعضاء الاخرين في داخل المجموعة (Bigler, 1995; Bigler, Jones & Lobliner, 1997; Nesdale, Durkin, Maass, Griffiths, 2004, 2005; Nesdale & Flesser, 2001)، ويتمثّلون بمعايير افراد المجموعة في ما يختص بالمواقف والسلوكيات تجاه الافراد في خارج المجموعة (Nesdale, Durkin, Maass, & Griffiths, 2005; Ojala & Nesdale, 2004). اظهرت ابحاث أخرى أن لكل مجموعة معايير للانتماء، فتظهر أقل رضى واقل ميلاً تجاه الاعضاء الذين لا يتمثّلون بهذه المعايير، وذلك ابتداءً من عمر الخمس سنوات، (Abrams, Rutland, Cameron, & Marques, 2003; Abrams, & Cameron, 2004).

بما أن العضوية في المجموعة شيء مهمّ يرغبه الأولاد الصغار، يصبح للرفض من قبل المجموعة، أو حتى للتهديد بالرفض، تأثير كبير جداً وشبه كارثي في الولد. وقد كشفت الأبحاث أن الرفض المتكرر والمزمن يجعل الأولاد أكثر ميلاً إلى التخريب والجدالية والعدوانية، وقد يجعلهم أكثر حرجًا واكثرهم حساسيّة اجتماعياً، وأقل مهارة في الانخراط في اللعب الاجتماعي، كما يمكن أن يصبح أكثر سلبيةً في التفاعلات مع المعلمين (Coie, 2004 ; Bierman, 2004; Coie, Dodge, Kupersmidt, 1990; McDougall, Hymel, Vaillancourt, & Mercer, 2001). تتفاقم مشاكل الاولاد مع الوقت بسبب طبيعة التفاعلات المتلاحقة مع المجموعة التي تزداد حدّةً. المجموعة لا تحب الافراد المرفوضين، انّها تتجنّبهم، تعزلهم، تجعلهم يدركون بأنهم مختلفون وغير أسوياء، تمنحهم اهتماما أقل وتعرّضهم للمزيد من

المضايقات، وتطلق عليهم الصفات السلبية، وتفسّر تصرفاتهم بأكثر سلبية مما هي في الواقع، وتتّهمهم على أنهم مسؤولون عن تصرفات الآخرين السلبية تجاههم (Bierman, 2004). رفض الأقران او المجموعة هي ظاهرة اجتماعية لها آثار خطيرة على الأولاد المستهدفين، ويرى الباحثون ان أحد أهم اسباب انحراف الاحداث والتحاقهم بمجموعات منحرفة وجانحة هو الفشل في بناء علاقات فرديّة وجماعيّة مُرْضية في المدرسة، والبحث في علاقات مرضية وناجحة في خارج المدرسة.

### 3. الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة والانحراف

كما في الصِغَر كذلك في الكِبَر، يتعرّض التلاميذ ذوو الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة للتحدّيات نفسها في المجتمع، وفي مكان العمل، حيث لا يستطيعون تطبيق ابسط قوانين المجتمع او العمل، ويجدون الصعوبة في التنظيم، وإكمال المهمّات، والحفاظ على الهدوء عند التكلّم وفي التصرّفات، ويفشلون في طلب المساعدة عند الحاجة، ويفشلون في الدفاع عن النفس. هُم يتقاضون أجورًا متدنّية او يصبحون عاطلين عن العمل أو حتى يتورّطون في أعمال إجرامية معادية للمجتمع. تبدأ مشاكل الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة بمشاكل نفسيّة–سلوكية، تؤدّي الى الفشل الدراسي المتكرر، وتنتهي بالتسرّب من المدرسة قبل التخرّج في الثانوية. تشير التقديرات إلى أن المتسرّبين هم 3.5 مرة أكثر احتمالا بان ينتهي امرهم في السجن مقابل اولئك الذين حصلوا على الشهادة الثانوية (Harlow, 2003). ويقدّر أن 75٪ من السجناء في الولاية الولايات المتحدة تسربوا من المدرسة الثانوية. اصدرت هيئة قضاء الاحداث والشباب في الولايات المتّحدة الأمريكية بيانًا يدلّ انّ نسبة الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة هي الاعلى والاكثر تمثيلا من بين كل الاعاقات في نظام القضاء للأحداث والشباب، وهم يمثّلون 47.4 % من مجموع الأحداث مرتكبي الجنح من ذوي الاعاقات والاضطرابات النفسيّة. حوالى 144,000 حالة جنوح يرتكبها المصابون بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في السنة الواحدة (Gagnon, Richards, 2008). وقد أُجريت دراسة على مدى سبع سنوات، وتبيّن بنتيجتها ان 43.3٪ من الاحداث المصابين بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة ألقي القبض عليهم على الاقل مرة واحدة في حياتهم و34.4٪ منهم تمّ الحكم عليهم، ويقدر انه سيتم القبض على حوالى 70 % من هؤلاء الاحداث المتسرّبين من المدرسة في غضون ثلاث سنوات بعد تركهم المدرسة (NAWD, 2010).

### ج. انواع الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة

"العناد المستمر، وعدم الطاعة، والمشاجرة مع الآخرين، وإيذاء الآخرين، والمزاج الحاد، وصعوبة تحمل المسؤولية والتهرب منها، والغيرة المبالغ فيها، وسرعة الغضب، والميل إلى القيادة، وجذب انتباه الآخرين، وسرعة الانسحاب من

المواقف، والانطواء المبالغ فيه، والنشاط الزائد، والخجل الشديد، والحساسية الزائدة، وسرعة التشتّت في الانتباه، والأنانية المفرطة، والقلق الزائد، والحزن والكآبة، والكسل الزائد، وزيادة أحلام اليقظة"[20] هي من ظواهر هذه الاضطرابات. هناك درجات متفاوتة للإصابة بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، فمنها البسيط، والمتوسط، والشديد، تبعا للأسباب التي ادت لذلك، كما هناك انواع مختلفة لها، وهي:

### 1. اضطرابات داخلية استبطانية (Internalizing disorders)

هي تلك المضايقات النفسيّة التي تُصوَّب الى داخل الشخص بحيث لا يمكن للناس رؤية عوارضها في أكثر الحالات. تتميز هذه الاضطرابات بهدوء خارجي مبالغ فيه الى جانب تضايق داخلي، ويشار إليه أحيانا بتسمية معاقبة للذات، هذه السمات الخفيّة هي ما تجعل هذا النوع من الاضطرابات صعبة الكشف، وبالأخص عند صغار السن، ولا سيّما عندما تكون مهاراتهم اللفظيّة ضعيفة، وقدراتهم على وصف شعورهم الداخلي محدودة جداً ( Tandon, Cardeli, & Luby, 2009). عندما تكون أعراض الاضطراب الداخلي غير واضحة للكبار، يتم التغاضي عن معاناة الأولاد المصابين، وعلى الرغم من اشتداد الأعراض لا يُكتَشَف هؤلاء الأولاد، فيعانون (IDEA, 2004). هذه الاضطرابات تشمل سلوكيات شبيهة باضطرابات القلق، واضطرابات المزاج، ويضاف عليها الانزواء أو الرغبة في الانتحار American psychological association APA, 2000) والألم النفسي، والاكتئاب، وفقدان الشهية، والشره المرضي، والوسواس القهري، واعراض الذهان والفصام (psychotic and schizoid symptoms). بشكل عام، يتم تجاهل التلاميذ ذوي الاضطرابات الداخلية الاستبطانية في المدرسة، التلاميذ الصامتون والمنزوون هم عادة مهمّشون. لا تُسبِّب الاضطرابات الداخلية الاستبطانية مشاكل سلوكيّة في المدرسة، قد يبدو التلميذ حزينا، او قلقا، او غير قادر على التركيز، قد يجد صعوبة في المتابعة، أو يتجمّد امام مهمّة ما او يظهر هوسًا حيال انجاز مهمّة ما. قد تظهر العواقب المباشرة للاضطرابات الداخليّة في الفشل الدراسي، والتسرب من المدرسة.

### 2. اضطرابات خارجيّة استظهاريّة (Externalizing disorders)

هي السلوكيات التي تظهر بشكل اعتداء جسدي أو لفظي، وتشمل أعراضًا وسلوكيات تتّسم بالتسرّع، والقسوة، والتطرف، والعدوان اللفظي أو الجسدي، والعنف، والاختلال، والانحراف، والسلوك التخريبي وغير الملائم في المدرسة مثل

---

20 الجزّاف، حصة (2007). تعريف الاضطرابات الانفعالية.

Accessed 1 April 2016 . http://www.b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=211

عدم الالتزام، والتسبّب بالضوضاء في الصفوف، وازعاج الزملاء، وعرقلة العمل الجماعي، وإظهار تصرّفات مثل الضرب، وتحدي رموز السلطة، واستعمال لغة شنيعة تؤذي البيئة المدرسيّة والمعلمين والاقران، إنّما يؤذون أنفسهم بالمرتبة الأولى (Kerr & Nelson, 2002). التلاميذ الذين يبرزون تصرّفات نمطيّة سلوكيّة استظهارية غالبا ما يضغطون بثقلهم على المعلمين، ويستهلكون قواهم، ويتسبّبون لهم بالإحباط والتعب، وهدر الطاقات الجسديّة والذهنيّة، وهدر الكثير من وقت التعليم. السخط والإرهاق هما من الأسباب الرئيسة التي تدفع بالمعلمين للتخلي عن مهنتهم. امّا العواقب فهي الغضب، والإحباط، والخوف، وتأخر في التعلّم والانجاز، هم يتعرّضون للقصاص والاهانة والفصل ( Roeser, Eccles, & Strobel, 1998). وبالنتيجة، تتطوّر السلوكيات التخريبيّة في المدرسة لتصبح سلوكيّات ضارّة بالمجتمع في خارج المدرسة، مثل الجنوح، وسلوك منحرف، وسلوكيات جنسية محفوفة بالمخاطر، وعلاقات اجتماعية سيئة، كما البطالة والأعمال الإجرامية.

### 3. اضطرابات استبطانيّة واستظهاريّة في آن

من الممكن ان يعاني التّلميذ من اضطرابات استبطانية واستظهارية في آن، ولهذا يتفق بعض الخبراء على أن الاضطراب في الحالتين هو نفسه انما يختلف في نوعيّته واتّجاه التعبير عنه. وبِغضّ النظر الى اي فئة انتموا، هم يعانون من الخوف، ووصمة العار، والإحراج، والحزن، والقلق، والاكتئاب، والغضب، والإحباط، والتفكير في الانتحار. تُعطّل هذه الأحاسيس تطوّر الولد الطبيعي وتُسهم في بروز أمراض نفسيّة أخرى لديه.

من النادر ان يلقى التلاميذ المصابون بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة الاهتمام والمعالجة المناسبة في المدارس ومن قبل اجهزة الصحّة العقليّة بسبب سوء التعرّف إليها (Gresham, 2007). فالمشاعر والعواطف لا ينتبه لها المعلّمون في المدارس، امّا السلوك فقد يعتبرونه من طبيعة التلميذ وفطرته ولا يستدعي التدخّل والمعالجة. ومن ناحية اخرى، تفتقر المدارس إجمالاً الى نظام معتمد للتدخل النفسي وللكشف المبكّر والمعالجة.

### 4. اضطرابات قليلة الحدوث (Low incidence disorders)

الاضطرابات قليلة الحدوث هي اضطرابات نادرة جدا، ولكنها خطيرة. ومن الأمثلة عليها: متلازمة توريت (Tourette Syndrome) وفصام الطفولة (childhood schizophrenia) الذي يصيب 1 من كل 40،000 طفل. الأولاد الذين يعانون من الفصام والهلوسات لديهم صعوبة في متابعة الحياة المدرسية. فهم يعيشون في مستشفيات خاصة مع تدابير تعليمية خاصة. الاضطرابات قليلة الحدوث هي في خارج نطاق هذا البحث.

### 5. حالات مرَضيّة ملازمة وذات صلة (Comorbid conditions and related disorders)

وفقاً لآخينباخ وآخرين (Achenbach, et al., 1995) فإن ما يقارب 50٪ ممن يعانون من الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة لديهم عوارض مرضية متّصلة. فبحسب نيلسون ووليامسون ( Williamson, Nelson and (2004) هناك اضطرابات وإعاقات أُخرى ملازمة، وإعاقات مزمنة تنجم عنها عوارض مماثلة، يجب الانتباه لها، لان تداخل الاعراض قد يخفي الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، وبالتالي يمكن أن يُحرم الولد من الحصول على العناية المناسبة. ومن اهم الاضطرابات التي تلازم الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة هي صعوبات الكلام، والنطق، واللفظ، واللغة لدى الطفل. ( Prizant, Audet, Burke, Hummel, Maher, Theadore, 1990; Prizant & Wetherby, 1990) (Silver, 2000).

## ح. تشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة

هناك اتجاهان لتشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة: التشخيص العيادي والتشخيص المدرسي.

### 1. التشخيص العيادي

ثمة نهجان مختلفان لتشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة عند الاولاد. هما النهج المرضي للتصنيف (Disease classification system)، والنهج البُعدي للتصنيف (Dimensional classification system). (Rutherford, et al., 2007). هذان النهجان ينبثقان من منظورين مختلفين لطبيعة الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة (Mathur, 2007).

يعتمد بعض المعالجين الدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض النفسية (Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) في تشخيص الامراض النفسيّة. الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة لم تدخل هذا الدليل، لذلك لا تُعتبر مرض قائم بذاته بحسب هذا الدليل، بل يُنظر إليها كعوارض لِمرض آخر، مثل التوحّد، وفرط الحركة وتشتت الانتباه، والاكتئاب، او التأخّر التعليمي والى ذلك. بمعنى انّ الولد والمشخّص بالتوحّد، او فرط الحركة وتشتت الانتباه، يمكن ان يبرز عوارض مثل اضطرابات انفعالية وسلوكيّة كنتيجة للمرض الذي يعاني منه. وبالتيجة تُبذل الجهود نحو معالجة المرض الاساسي وليس العوارض. هذا هو النهج المرضي للتشخيص.

بالنسبة للنهج البُعدي لتصنيف، فالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة هي مجموعة من السلوكيات والأفكار والعواطف السلبيّة موجودة عند كل الناس، ولكن تختلف شدّتها من شخص الى آخر لذلك تُشخّص بحسب الكميّة

(quantitatively). بمعنى ان العوارض موجودة عند الجميع ولكنّها تُعتبر مرضيّة فقط عندما تتكرّر اكثر عند بعض الاشخاص، وتدوم لمدّة اطول، ومفعولها اكثر سلبيّة على حياة الشخص المصاب. لذا، يؤخذ بعين الاعتبار معدّل الانفعال او السلوك في التشخيص، بغضّ النظر إن كان هناك مرض آخر ام لا. على سبيل المثال: عندما يجيب التلميذ على السؤال المطروح في الاستمارة بـ "ابدًا" او "قليلًا" او "كثيرًا"، او يختار رقمًا يشير الى نسبة حدوث السلوك او المشاعر بـ 1 او 2 او 3 او 4 او 5 او 6. يدل المعدّل العالي على تفاقم المشاكل الانفعاليّة السلوكية لدى الولد، والعكس صحيح. هذا هو النهج البعدي للتشخيص[21].

يتم تشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في النهج البُعدي عبر استخدام جداول موحّدة لتصنيف السلوكيّات بدلاً من جداول موحّدة لتصنيف الامراض كما هو الحال في النهج المرضي. من اهم هذه الجداول:

1) **جدول آخنباخ لتصنيف السلوكيات.**

جدول آخنباخ (Achenbach Standardized Behavioral Rating Scales) هو معيار للتشخيص يجوز استعماله في إطار علم النفس العيادي من قبل متخصص مجاز يملك شهادات عالية في علم النفس.

2) **استمارة نقاط القوة والصعوبات**

استمارة نقاط القوة والصعوبات ( The Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) هو معيار آخر لتشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة لدى الأولاد والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 4-16 سنة، اعتمدته وزارة الصحّة الأمريكية لإجراء مسح شامل في مختلف أنحاء الولايات المتّحدة (Goodman, 2012).

**2. التشخيص المدرسي**

كانت الجداول الموحّدة لتصنيف السلوكيات قليلة الانتشار وصعب الاستعمال في المدارس، لأنّها ادوات متخصّصة، تحتاج الى اختصاصيين لتطبيقها، لذلك تمّ إنشاء ادوات تشخيص اكثر عمليّة لاستعمالها في المدارس على

21 تصنيف الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة ومقاربة بين بنود جدول اخنباخ الموحّد لتصنيف السلوكيات ( Achenbach Standardized Behavioral Rating Scales) وبنود الدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض النفسية ( Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) وبنود التعريف الفدرالي الرسمي للاضطرابات السلوكيّة للأولاد ( Federal Definition of Behavior Problems of Children) (Rutherford, Quinn, Mathur, 2004) في الملحق رقم 3 في صفحة تشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، 329.

نطاق واسع قبل اللجوء الى اختصاصيين للحصول على تشخيص عيادي ولكنّها اقل دقّة بالتأكيد. التشخيص التربوي المدرسي يستند على التعريف الفدرالي للاضطرابات السلوكيّة للأولاد (Federal Definition of Behavior Problems of Children) هو التعريف الرسمي الذي اعتمَدَتْه الولايات المتّحدة بالاستناد إلى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، ويستعمل الجداول الموحّدة لتصنيف السلوكيات مثال جداول تقارير المعلّمين والاهل (Teacher's Report Form and Parents Report Form).

من اهم ادوات التشخيص المستعملة في المجال التربوي هي:

1) **دليل ويسكونسين**

دعت وزارة التعليم العام في ولاية ويسكونسن الأمريكية فرقة عمل للمشاركة في إنشاء اداة تقويم خاص لتشخيص التلاميذ في المدارس بهدف تحديد المحتاجين من بينهم الى عناية خاصّة والى برامج إفراديّة. عملت هذه اللجنة على مدى سنتين لتحديد معايير تحدِّد تأهل الاولاد لخدمات تربويّة خاصّة، وخرجوا بمعايير ويسكونسن (Wisconsin Eligibility Criteria for Emotional Behavioral disability, WDPI) 2010) لمن هم مصابون بالعجز الحركي والسلوكي، ووضع، من ضمن المعايير، قسم توجيهيّ خاصّ لتقويم الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة للتلاميذ. يُصنِّف دليل ويسكونسين الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في ثمانية محاور من سلوك التلاميذ وتصرّفاتهم. يتضمّن كل واحد من هذه المحاور مجموعة من السمات التي تحدد الفرق بين الاداء السلوكي الانفعالي النمطي للتلميذ المصاب الذي يختلف عن باقي التلاميذ[22].

2) **استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي**

من اهمّ الجداول المبتكرة لتصنيف السلوكيات هو استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي[23]. قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات يفرض على المدارس في الولايات المتّحدة الأمريكية باستعمال هذه الاستمارة قبل اتخاذ اي قرار عند الاشتباه بسلوك وانفعالات مضطربة لدى اي من التلاميذ، وقبل المباشرة بتقديم اي نوع من البرامج الدراسيّة الفرديّة، وقبل الاستعانة بخدمات علماء نفس متخصصين.

---

22 المحاور الثمانية لتشخيص اضطرابات انفعالية وسلوكيّة في دليل ويسكونسين في الملحق رقم 4 في صفحة 330 .

23 استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي هي اداة التشخيص الرئيس المعتمد في هذا البحث. الاستمارة في الملحق رقم 17 و 18 في صفحة 348 - 353.

### 3. المشكلات في توصيف الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة وتشخيصها وتقويمها

في غياب التعريف الموحّد للاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، تصبح الخدمات المقدَّمة للتلاميذ متفاوتة جداً، سواء في داخل المدارس أم في خارجها. تعتمد المدارس في الولايات المتّحدة، في غالبيّتها، على التعريف الذي يحدده قانون تعليم الاشخاص ذوي الاعاقات والاحتياجات الخاصة. ومن الناحية الاخرى، يعتبر علماء النفس العاديون، على خلاف التربويين، ان الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة مظلّة يندرج فيها العديد من الاضطرابات المعروفة مثل التوحّد، وفرط الحركة، وتشتت الانتباه، ولذلك يفضّلون تشخيصها ومعالجتها بمنطق وأساليب عياديّة، وهذا ما لا يوافق عليه التربويّون. لذا، اعتماد التعريف الواحد والشامل ضروريٌّ لضمان مصداقيّة اي نوع من التدخّل وفعاليّته، وبخاصّةٍ لأن هناك تدخّلات مستخدمة غير نافعة يمكن أن تسبِّب الضرر أكثر من الافادة (Dishion, McCord, Poulin, 1999).

ينبغي تقويم حالة كل تلميذ عبر استخدام مصادر متعددة للحصول على المعلومات عنه، لأن سلوك الأولاد غالبا ما يختلف من موقع إلى آخر (McConaughy, Ritter, 2002). على علماء النفس المدرسيين اخذ المعلومات من أفراد الأسرة، ومقدمي الخدمات في اللجان الاهليّة، والعاملين في الخدمة الاجتماعية، وفي المدارس، كما يجب الاستفادة من السجلات المدرسية، والسجلات الطبّية، أو سجلات أخرى ذات صلة. ينبغي توظيف أساليب التقويم غير المباشرة مثل قوائم المراجعة (behavior checklists)، والمقابلات المهيكلة (structured interviews)، ومعايير التقويم (rating scales)، وأساليب التقويم المتخصصة الأخرى، مثل جمع المعلومات عن سلوك الولد بالعلاقة مع البيئة التعليمية والاجتماعية (Knoster & McCurdy, 2002). ومن الاساليب المباشرة مراقبة السلوك (behavior observation) والتقارير الذاتية الموحدة (standardized self-reports)، والتقويم المستند الى المناهج الدراسية (curriculum-based assessment)، وتحليل عينات من العمل (analysis of work samples).

### خ. المعالجات والتدخّلات المعتمدة في المدارس

ينبغي أن تشمل الخدمات النفسية المدرسية عدة خطوات (Zabel, 1998) منها:

- توفير البيئة التربويّة الداعمة او البيئة العلاجيّة (a therapeutic milieu) للتلاميذ.
- بيئة فائقة التنظيم (highly structured environment) بحيث يتوقّع التلاميذ درجة عالية من النجاح بعد بذل الجهد المطلوب.
- قواعد وإجراءات متوقّعة (predictable rules and routines) بحيث يتمكّن التلميذ من ان يفهمها ويتنبّأ بها مسبقاً، وتقوم على معرفة ما سوف يتبع كنتيجة لتصرّف ما.

استخدام اساليب إدارة السلوك (Behavior management techniques) او مكافأة التلاميذ على السلوك المناسب بأساليب عديدة، مثل التدعيم الإيجابي (positive reinforcement) والاقتصادات الرمزية ( token economies)، والتعاقد (contracting)، والاستراحة الوجيزة (time-out). هذه الاساليب كلّها تعتمد القياس المباشر والرصد لتغيير السلوك (direct measurement and monitoring of behavioral change)) وهي نفسها التي تُستَخْدَم عادة في برامج التربية الخاصّة (Special Education) (Programs Zabel, 1998).

### 1. التدابير التأديبية

إن ذوي الاضطرابات الداخلية الاستبطانية ق لَما يتسببون بمشاكل في الصف (إلّا أذا نصب لهم احد التلاميذ المشاغبين فخّاً). لذلك لا نجدهم من بين المعاقبين الدائمين. تقليديا، تتعامل المدارس مع التلاميذ المخرّبين بتدابير تأديبية تتميّز بالقسوة والصرامة (Skiba, Peterson, 2000) مثل التحذيرات والعقوبات والاخراج من الصفوف الدراسية، او تعليق الحضور الى المدرسة، وصولاً حتى الطرد النهائي من المدرسة. وقد أظهرت الأبحاث أن هذه المناهج الصارمة يمكن ان تحل المشاكل على مدى قصير فقط، ولكنّها غير فعّالة على المدى الطويل، وهي بالحقيقة، نوع من تأجيل المشكلة أو تحويلها الى مكان آخر. إن الإجراءات التأديبية تكاد تزيد من مشاكل التلاميذ ذوي السلوكيات الأسوأ على المدى الطويل. وتشير الدلائل إلى أنهم قليلو الاستجابة لمثل هذه الإجراءات التأديبية الصارمة، ومن المرجح أن يزداد سلوكهم السيئ ويتضاعف بدلاً من ان يتحسّن (Sugai, Horner, 2002).

### 2. خطط التدخّل (Intervention) داخل وخارج المدرسة

ينبغي وضع خطط تدخل مناسبة تتضمّن العديد من الخطوات والأساليب التي تشمل:

- التشاور مع المعلمين وغيرهم من مقدمي الخدمات.
- التشاور والتنسيق مع أولياء الأمور.
- التدخّلات الدراسيّة الفرديّة المناسبة.
- التخطيط الوظيفي والمهني والانتقالي.
- التدابير التأديبيّة الفعالة.
- الاستشارة والارشاد.
- العلاج النفسي الفردي والجماعي.
- العلاج الطبّي.

### 3. العلاجات النفسيّة العياديّة

من اكثر العلاجات ممارسةً على نطاق واسع، اثنان، هما العلاج المعرفي (cognitive therapy) والعلاج السلوكي (behavior therapy). كلاهما تدخّلٌ قصير الأمد موجّه نحو تحقيق نتائج (solution focused)، يتضمن من 10 الى 35 جلسةً مرّة كل أسبوع. وفي الكثير من الأحيان يتم دمج الأسلوبين المذكورين في العلاج المعرفي السلوكي.

### 4. العلاج المعرفي

يسعى العلاج المعرفي لتحرير المرضى من أنماط التفكير السلبية التي تضغط عليهم عند الشعور بالإحباط او الاكتئاب. فالإحباط وتدنّي المعنويات يدفع بالإنسان الى التفكير غير الصحّي، منها:

- الإفراط في التعميم (overgeneralize)، على سبيل المثال: "لا أستطيع أن أفعل أي شيء على الاطلاق!"، "هذا يحصل لي دائماً!"، "لن اتحسّن ابداً!".
- التفكير الكارثي (catastrophizing)، على سبيل المثال: "لا يمكن أن اسمح لأي شخص ان يراني حتى ينمو شعري من جديد!"، "سوف يتركني كل اصحابي بسبب ما قلت!".
- الاحساس بالمؤامرة الكونيّة لإحباط التمتّع بالحياة، على سبيل المثال: "لا يحدث لي ابداً شيء جيّد!".

في الواقع، إن تشجيع الشباب على "التفكير الإيجابي" ليس بالأمر السهل او البسيط. تشير الدراسات إلى أن "قوة التفكير الإيجابي" (the power of positive thinking) هو سلاح ضعيف ضد الاكتئاب. العلاج المعرفي يُعلِّم المرضى عدم الاستسلام للسلبية، وممارسة السيطرة على العقل وعلى كيفيّة النظر للحالات (AAP, 2003).

### 5. العلاج السلوكي

هدف العلاج السلوكي هو محو المعلومات والسلوك والمواقف الانهزامية (self-defeating) وتقديم خطط التدخل للسلوك الإيجابي (Positive behavior intervention plans). تشمل هذه الخطط تفحّص السلوكيات غير المرغوبة، وتحديد وظائفها، وتأثيرها، ونتائجها، وفهم وقوعها: متى؟ وكيف؟ والهدف من هذا الإجراء هو تعديل السلوك، وتوفير الدعم الكافي للحفاظ على السلوك الجيّد المكتسب. عند التعامل مع الأولاد الصغار لتعديل السلوك، غالبا ما تعتمد الخطط على نظام المكافأة، مثل النجوم الذهبية التي تعطى للتلميذ في المدرسة كنوع من المكافأة والتشجيع. امّا مع المراهقين والبالغين، فيتم تعزيز السلوكيات المرغوبة من خلال التحسين في المنظور العام للمريض. (AAP, 2003).

### 6. العلاج السلوكي المعرفي

يتم دمج الأسلوبين المذكورين اعلاه في العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavior Therapy) لتعليم المهارات الاجتماعية ودعم الوعي الذاتي. يجمع العلاج السلوكي المعرفي بين نظريات التعلّم الثلاث: التكيُّف الكلاسيكي (classical conditioning) (وهو عمليّة الترابط بين الحوافز)، التكيُّف الإجرائي (operant conditioning) (وهو التعلم عن السلوكيات والعواقب)، والمنظور المعرفي (cognitive perspective) (وهو الاعتراف بدور المعتقدات والمفاهيم الشخصيّة الخاطئة). يشمل هذا العلاج تدريس الأفكار وعلاقتها بالسلوك، وتحديد الأفكار التي تؤدي إلى السلوكيات غير المناسبة، وترتيب الأفكار في إدارة تلك السلوكيّات، وممارسة التمارين السلوكيّة لاكتساب السلوك المطلوب والحفاظ عليه من اجل الحصول على النتائج المنشودة. قد يشمل العلاج السلوكي المعرفي تدريبًا على مهارات اجتماعية، وذلك لأن الأولاد والشباب كثيراً ما يشعرون بالحرج في المواقف الاجتماعية، ويتغلّب عليهم اليأس، لانهم يعتبرون أنفسهم غير أكفاء اجتماعيّاً. يجب دعم الوعي الذاتي عند التلاميذ وتشجيعهم على مهارات مثل التواصل بالنظر eye (contact)، وبدء المحادثة.

### 7. الإرشاد الأسري والعلاج الجماعي والعلاجات البديلة

يكتمل العلاج الفردي عادة باستخدام الإرشاد الأسري والعلاج الجماعي. ومن المستحسن اعتماد مزيج من كل العلاجات المختلفة، وأن يشمل العلاج مع الولد جميع أفراد الأسرة، ويتضمن المعالجات المناسبة في بيئة البيت والمدرسة. يجب الاعتماد ايضاً على تدخّل المرشد الاجتماعي في العلاج الأسري وتوجيهاته، فهو يساعدهم في التعبير عن المشاعر بشكل صحيح ويعمل من أجل حل النزاعات العائليّة.

العلاج الجماعي هو عبارة عن مجموعة من خمسة الى عشرة اولاد او شباب يلتقون بإشراف مرشد متمرّس للتحدّث عن مشاكلهم واختباراتهم. هذا النوع من العلاج يؤمّن للأولاد والشباب فرصة التعلّم من بعضهم، ويطمئنهم بأنّهم ليسوا وحيدين في مشاكلهم. العلاج الجماعي يدفع الى التقارب وجمع الشمل، ويساعد الاولاد في صقل مهاراتهم الاجتماعية، ويُقدّم لهم الفرصة لرؤية أنماط السلوك عند الآخرين او تفحّصها، وذلك يساعدهم أحيانا في القاء الضوء على مشاكلهم الخاصّة بشكل غير مباشر.

تمّ مؤخّراً استخدام العلاجات التعبيريّة مثل الموسيقى والفن والدراما والرقص والحركة، والكتابة الإبداعية، والمعالجة بالكتب (bibliotherapy)، وممارسة تقنيات الاسترخاء، والترفيه، وكذلك العلاج التعبيري، في العديد من المؤسّسات المعنيّة بالصحّة النفسيّة والعقليّة للأولاد والشباب، وفي مراكز الرعاية والتأهيل، وفي المدارس.

### 8. المعالجة الكيميائيّة

لا يمكن علاج الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة بالأدوية فقط. ولكن استعمال الدواء المناسب يمكن أن يساعد في تخفيض الضغط والتخفيف من أعراض المشكلة. يتفاعل جسم كل طفل بطريقة مختلفة مع الدواء، ومن المهم جداً معرفة ذلك قبل المباشرة بالعلاج الطبّي. احياناً لا يعرف الطبيب ما هو الدواء الذي سوف يعطي افضل النتائج للطفل. هناك أدوية تعمل بشكل جيد مع بعض الاولاد ولا تعمل بالجودة نفسها مع اولاد آخرين، لذا قد يحتاج الطبيب الى تجربة العديد من الأدوية قبل ان يجد الانسب للحالة.

### 9. مناهج مدرسيّة نفسيّة–اجتماعيّة

ان معالجة القضايا الانفعالية والسلوكية للأولاد في المدرسة موضوع جدلي كبير ومستمر في التعليم اليوم، ويبحث الجسم التعليمي عن حلول لهذه المشكلة. يتفق العديد من الخبراء على أن المعالجات الفعّالة هي المعالجات ذات الطابع النفسي–الاجتماعي (psychosocial) والتي يجري استخدامها في البيئة الطبيعيّة (naturalistic) للأولاد او التلاميذ. هناك العديد من المحاولات الجارية في اكثر من دولة غربيّة لابتكار برامج مدرسيّة (school-based) لمساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية الانفعاليّة والسلوكية. من الامثلة عن برامج مماثلة منهج الولد القوي ( Strong Kids Curriculum) (صورة 1). لقد تمّ تطوير منهج الولد القوي في جامعة ولاية أوريغون في الولايات المتّحدة الاميركيّة، وهو باختصار برنامج عملي لتعليم مفاهيم اجتماعيّة وانفعاليّة للتلاميذ في المدارس، والذي تم تصميمه خصّيصاً لغرض تعزيز القدرة على التكيف الاجتماعي والانفعالي، ولتعزيز مهارات المرونة والتأقلم لدى الأولاد والمراهقين.[24] (Merrell, Carrizales, Feuerborn, 2004; Merrell, K. W. Carrizales, D. Feuerbon, L. Gueldner, B.A, & Tran, O.K., 2007) . سوف اعتمد منهج الولد القوي كمكوّن نفسي للبرنامج المطروح في هذا البحث. نذكر ان منهج الولد القوي وما يشبهه من مناهج هي فقط برامج تجريبيّة وما زالت قيد الانشاء والتطوّر. هذا يعني انّها غير مثبتة الفعاليّة لمعالجة الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة ولكنّها من البرامج الاقرب الى موضوع البحث.

أهمّية مثل هذه المناهج انّها تقدّم المفاهيم النفسيّة المعقّدة بشكل بروتوكول للمنهج الدراسي ( curriculum protocol) لنقل الافكار بوضوح وسهولة. المفاهيم النفسية التي تندمج في البرنامج الدراسي هي مفاهيم ذات طابع

24 عناوين الدروس في منهج الولد القوي ومواضيعها المقابلة في الملحق رقم 14 في صفحة 343.

اجتماعي- انفعالي - سلوكي يراد نقلها الى التلميذ بشكل غير مباشر وبأسلوب مرهف، يستوجب توطيدها ونقلها بخطوات بروتوكوليّة دقيقة.

صورة 1: خمس ناسخات من المنهج الولد القوي بحسب مراحل عمريّة يمر بها الولد.[25]

وعلى سبيل المقارنة، هناك برنامج شبيه يدعى برنامج لوخمان لقوّة التغلّب (Lochman Coping Power) (Program, Lochman, Wells, Lenhart, 2008) مبني على افكار النموذج الاجتماعي المعرفي السياقي (contextual social cognitive model) (Mayer, & al, 2011) ويستعمل مبادئ سلوكيّة معرفيّة (CBT) للعلاج. "يتضمّن هذا البرنامج التوعية، ويعلّم السلوكيّات المفيدة البناءة. ولكن من الناحية الاخرى يستغرق تطبيق هذا البرنامج ثلاث سنوات او من 15 الى 18 شهرًا او يتطلّب 34 جلسة علاجيّة على الاقل، مع الحاجة الى جلسات اضافيّة داعمة. مع انّ برنامج لوخمان قابل للتطبيق في المدارس إلّا انّه طويل المدّة ولا يناسب شروط هذا البحث"[26].

### د. الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة في مدارس لبنان

ما من دراسات لبنانية بارزة حول موضوع الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة بشكل مستقل عن الاضطرابات الاخرى التي قد يعاني منها التلميذ، وبالتالي ليس ثمّة حلول او معالجات او حتّى اقتراحات لحماية التلاميذ من تداعياتها. يتم اهمال أولئك التلاميذ، او يتم تأديبهم عن خطأ في الكثير من الاحيان، فيحرمون بالتالي من فرص الكشف عن صعوباتهم، والاعتراف بمعاناتهم، كما يحرمون من التدخلات النفسية والمعالجات الخاصة التي يحتاجون إليها. وتبقى هذه

25 المصدر: http://strongkids.uoregon.edu/strongteens.html

26 Lochman, J. E., Wells, K. C., Lenhart, L. A., 2008, Coping Power Child Group Program Facilitator Guide, Oxford University Press, pages 28 -29.

الاضطرابات من ضمن اهم الصعوبات النفسيّة المسببة لتعثّر التلاميذ في الدراسة فيما هم يتمتّعون بقدرات ذهنيّة نموذجية. قد يكتشف المدرّس إلى الصعوبات التعليميّة السلوكيّة حتّى الاجتماعيّة لدى التلاميذ ولكن تأتي هذه المعرفة غالبًا بعد تفاقم الامور. ومن الممكن التكهّن بأن هذا ليس بغريب في لبنان حيث مؤشّرات التسرّب وعمالة الاولاد عالية جدّاً. "سجلت المؤشرات الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء بين عامي 2007 و2008، نسبة التسرب في لبنان 2% في الأساسي الأول، ثم تراجعت إلى 0.6% و1% في الصفين اللاحقين، لتعود وترتفع إلى 3.4% في الصف الرابع، و3.1% في الخامس، و4.7% في السادس، ونسبة التسرب في التعليم الثانوي تبلغ 7%" [27].

في لبنان "معدلات التسرب المدرسي عند الذكور عالية بالنسبة إلى معدلات الإناث، فهي تسجّل 2.4% في الصف الأول للذكور مقابل 1.5% للإناث. اللافت هو ارتفاع نسبة التسرب في محافظة الشمال عن المعدل العام، إذ وصلت في الصف الرابع إلى 5.8% وفي الصف السادس إلى 4.7%"[28]. إلا أنّ المعضلة الأساسيّة والنتيجة المباشرة لتسرّب الاولاد هي عمالة الاولاد، التي ترتفع بشكل مقلق في لبنان، "حيث يوجد نحو 45 ألف طفل عامل في لبنان تحت سن السادسة عشرة، والاخطر من ذلك أن التلميذ يُستدرج الى الاستغلال، أو حمل السلاح، فالاستقطاب الى النزاعات المسلحة هو أحد أسوأ أشكال عمالة الاولاد بحسب تعريف منظمة العمل الدولية"[29].

27 الحاج، فاتن (2013) التسرب المدرسي يزيد عمالة الاولاد. جريدة الاخبار، لبنان. بتاريخ 14 حزيران. http://www.al-akhbar.com/node/184981 سحب 1 نيسان 2016.

28 المصدر نفسه.

29 زغبي، عماد (2013) التسرب مؤشر على عمل الأطفال، جريدة السفير، 13 حزيران 2013. http://assafir.com/article/312090 سحب 1 نيسان 2016.

# الفصل الرابع

# الفن والإنسان

# Art and Mankind

***الفن! من يفهمه؟ من نستشير يا ترى***
***بشأن هذه الإلهة العظيمة؟***
***—لودفيك فون بيتهوفن***

*Art ! Who comprehends her?*
*With whom can one consult*
*concerning this great goddess?*
*—Ludwig von Beethoven*

## أ. علاقة الفن بالإنسان

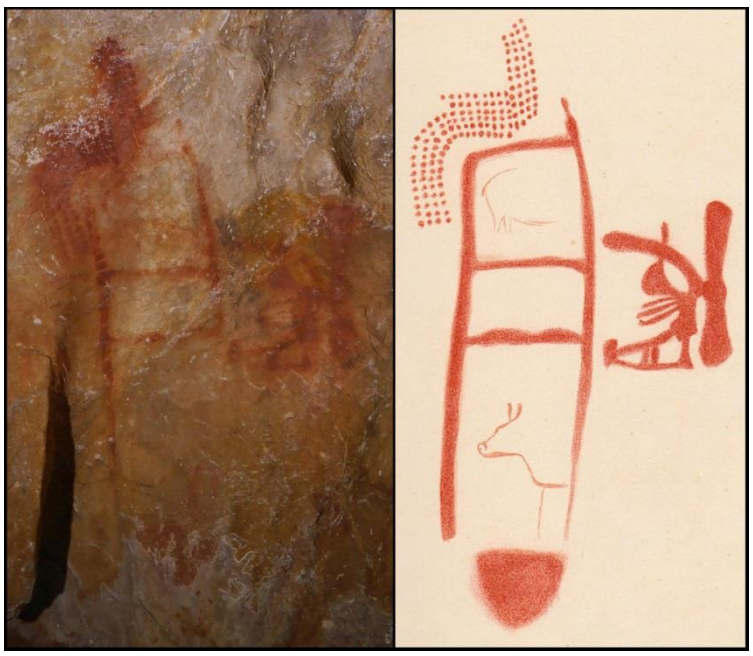
### 1. ظهور الفن في تاريخ البشريّة

عمر الفن من عمر الانسان، هذا ما تؤكّده الدراسات في علوم التاريخ والآثار والأنثروبولوجيا ونتائج التأريخ بالكربون المشع. فالنماذج الفنّية البدائيّة المنسوبة الى الإنسان النياندرتالي (Neanderthal) عبارة عن خطوط محفورة على الصخور، وخرز مصنوع من الأصداف، وآثار طلاء من المغرة[30]، واشكال بدائيّة على قشرة بيض النعام منحوتة قبل حوالى 70.000 الى 100.000 سنة في افريقيا واوروبا (Than, 2012). وتُعتبر هذه القِطع من اولى نماذج الفن ما قبل التاريخ (prehistoric art) المكتشفة الى اليوم (صورة 2).

30 المُغْرَةُ هي مسحوق أُكسيد الحديد، وهو في الطبيعة مختلطٌ بالطُّفَال، وقد يكون أَصفرَ أَو أَحمَرَ بُنِّيّاً، ويستعمل في أَعمال الطلاءِ (بدون تاريخ). موقع المعاني http://www.almaany.com/ar/dict/ar سحب 1 نيسان 2016.

صورة 2: قطعة من المغرة الحمراء مع تصميم محفور عمدا. تم اكتشافه في كهف يبعد نحو 300 كيلومتر من كيب تاون، افريقيا عمره 70.000 سنة.

تدل نماذج الفن في بدايات حياة البشريّة على تطوّر مهارات الانسان اليدويّة وقدراته العقليّة على التفكير التجريدي (abstract thinking) والتفكير الرمزي (symbolic thinking)، وهذا ما جعله يتميّز عن الحيوان.



صورة 3: لوحة على شكل سلم صنعها إنسان نياندرتالي قبل 64,000 سنة في كهف في إسبانيا. [31]

"تظهر الصورة على اليسار [في صورة 3] لوحة على شكل سلم صنعها إنسان نياندرتالي قبل 64,000 سنة على الأقل في كهف لا باسيجا (La Pasiega) في إسبانيا. على اليمين، رسم قام به عالم آثار في عام 1913 يبين الحيوانات

[31] المصدر: https://www.sapiens.org/archaeology/neanderthal-art-discovery/

والرموز الأخرى التي يصعب رؤيتها على جدار الكهف. هذه قد تكون أضيفت إلى اللوحة الأصلية في وقت لاحق، ربما من قبل البشر المعاصرين".[32]

ومن بعد الفن النياندارتالي، نشأ الفن الحجري القديم الأوسط (middle paleolithic) ما بين 40.000 و50.000 ق.م. يتزامن ظهور اولى نماذج التعبير الفنّي الجمالي مع بداية ظهور الانسان المسمّى بـ"كرو-مانيون" ( Cro Magnon) يُقال انّه اتى من افريقيا الى اوروبا وربّما قضى على الانسان النياندارتالي. كان شرساً في القتال ومبدعاً في الرسم، والنحت، والحِرَف، والتواصل، وكان يتحلّى بمرونة جسديّة وخيال تصويري فريد.

انتشر فن الرسم لدى الانسان الحديث في الكهوف في الجزء الشرقي من كانتابريا، في شمال اسبانيا وراح يتطوّر مشيرًا إلى أساليب فردية (individual style) في العمل. وعند نهاية العصر الجليدي قبل حوالى 17.000 الى 13.000 سنة في الفترة المعروفة باسم ماغدالينيان (Magdalenian)، بلغ فن الرسم في الكهوف أوجه الفني، وكانت هذه واحدة من اللحظات المهمة من تاريخ الفن (UNESCO Advisory Body Evaluation, 2014). تدل البقايا الأثرية على التطور التقني للفن خلال الطور الأعلى من العصر الحجري (upper paleolithic)، قبل 30.000 حتى 12.000 في أوروبا والهلال الخصيب، حيث مثّل الاستقرار السكني أهم عامل شجع على الإبداع في شتى أنواعه ومجالاته، بخاصّةٍ في ما يتمثل بالرسوم والمنحوتات والتماثيل الكبيرة وفن العمارة وما إليها (بلادل، 2013).

المدهِش في الامر ان هذا المستوى من التفكير التجريدي والرمزي لدى الانسان البدائي جعله ينتج الفن الذي لا يُؤكل ولا يُشرب ولا يُلبس ولا يخدمه في اي شيء عملي يساعده في صراعه مع الحياة القاسية جداً في تلك الايّام. هنا يكمن لغز الفن.

### 2. معضلة الفن، لماذا كان الفن؟

"إذا أردنا أن نكتشف حقيقة فن ما قبل التاريخ، فما علينا إلاّ نسيان درجة تطور الفنون اليوم والعودة إلى بدايات الإنسان، والعوامل التي جعلته ينتج فنًا وإبداعًا. وفي هذا الخضم، لا بد أن نتساءل: أحاجةً كان الفن في البدايات أم من الكماليات؟ ليس صعبا أن ندرك أن الإنسان الأول كان مكبلاً بهاجس البقاء يلاحقه الجوع والخوف والألم وتقضّ مضجعه الصراعات المتنوّعة. وفي هذا الخضم، لماذا تراه يلجأ للفنّ ولماذا يصر على أن يدوّن حياته بالنقش على الصخور أو الرسم

32 C.D. Standish, A.W.G. Pike, and D.L. Hoffmann / Breuil et al https://www.sapiens.org/archaeology/neanderthal-art-discovery/

على جدران الكهوف؟ أَمن نتائج الفراغ هو؟ هذا العمل أم من نتاج الهاجس التاريخي والنزعة للخلود التي لطالما لزمت الإنسان منذ تكوينه الأول؟ أم هي حاجة ونداء ونوع من الارتقاء الصوفي؟ أم هو اجتماع لكل هذه الأسباب معا؟"[33]. تُطْرح دومًا الأسئلة: ما هو الفن؟ لماذا الفن؟ ما هي التجربة الجمالية؟ (aesthetic experience)؟ لماذا نحب الجمال؟ كيف نحدد الجمال؟ كيف نحكم على الفن؟ هل الفن مستقل عن السياسة؟ كيف يتم أنتاج العمل الفني؟ كيف تُسهم الفنون في بناء المجتمعات؟ اسئلة يحاول الاختصاصيّون في مختلف المجالات الاجابة عنها لتحديد منبع جميع الفنون.

يتطوّر الفن باستمرار مع تطوّر الانسان، ومعه تتطوّر الاسئلة والاجوبة. والاجوبة نادراً ما تأتي من صانعي الفنون انفسهم بل تأتي من المتذوّقين او التجّار او الوسطاء او الشعراء او الكتّاب او الفلاسفة أو المنظّرين. وإن عبّر الفنّانون عن اعمالهم فآراؤهم غالباً ما تكون متباعدة ومختلفة ومبهمة بعض الشيء. وكما يقول مارسيل دوشان: «الفنّان نفسه لا يعلم ماذا يفعل ولماذا يفعل»[34] (Duchamp, 1957, p. 28-29) (Popova, 2014b). وذهب بعضهم الى ابعد بالقول ان الانسان لم يصنع الفن، بل الفن هو من صنع الانسان، لأن الفن، كما يقول ليوناردو دا فينشي، ومرسال دوشان "عملٌ عقلي" (mental thing) (Judovitz, 1998, p. 78) يسيِّر الانسان وليس العكس.

### 3. حاجة الانسان الى التعبير

من اكثر الافكار إثارةً ان يكون الانسان في حاجة دائمة للتعبير بالفن بالإضافة الى الحديث عن الفن في آن. من الغريب ان نرى الفنّان يكرّس حياته للتعبير حتّى ولو سبّب له ذلك خسارة ماديّة ومعنويّة واجتماعيّة، إذ ليس كل من تعامل بالفن استطاع الحصول على قوته اليومي، ومع ذلك فضّل الفنّانون انتاج الفن على الحياة الكريمة، وهَلِكوا. عبّر الشاعر الروماني ديسيموس جونيس جوفيناليس (Decimus Junis Juvenalis) في القرن الاوّل للميلاد عن الفقر والذل الذي يعاني منه الشعراء والمؤرخون والممثّلون والموسيقيّون والمعلّمون ومع ذلك يستمرّون[35]. انّها معضلة تحثّنا على البحث والتوضيح.

---

33 بلادل، علاء. (2013) فن ما قبل التاريخ. http://fnoun4ever.blogspot.com سحب 1 نيسان 2016.

34 Duchamp, M., (April 1957). The Creative Act , (Duchamp's lecture in Houston, April 1957); Convention of the American Federation of Arts, Houston, Texas, Also quoted in Art News, 56. no. 4, Summer 1957, p. 28 -29.

35 شعر ديسيموس جونيس جوفيناليس الشاعر في القرن الميلاديّ الأوّل يصف معاناة المؤرّخين والممثّلين والموسيقيين والمعلّمين من طغيان الفن في الملحق رقم 5 في صفحة ديسيموس جونيس جوفيناليس 334.

كذلك نجد الانسان في حاجة دائمة للحديث عن الفن ولصياغة تعريف للفن. لم يتوقّف الفن عن تحريك الانسان والمجتمعات، ومع ذلك بقي مبهماً، بل ازداد غموضاً كلّما حاول الانسان التعرّف على سر تأثير الفن في الناس. إنّ الفن ومحاولات التعريف عنه لا ينفصلان منذ نشأتهما.

**ب. غموض الفن والنظريّات التفسيريّة**

منذ حوالى 2500 سنة سأل أرسطو (Aristotle) لماذا يثير الفن العواطف؟ (Aiken, 2013). ليس الفن مجرّد ممارسات او منتجات تُحدَّد بسهولة وبالتنظير في الجماليّات. أقل ما يقال عن الفن انّه شبكة تاريخية معقدة تلتقي فيها وتتفاعل وربّما تتضارب مصالح وقِيَم اجتماعية مختلفة بطرق متنوعة، ويضاف الى ذلك، الشبكة النفسيّة الفرديّة والجماعيّة الآنيّة والموروثة. الفن هو تواصل وتخاطب ولكن بشكل مرئي او سمعي وغيرها، هو رسالة مدوّنة مقاومة لعوامل الزمن، معبّرة عن العقل الجماعي كما عن الروح الفردي للفنّان، مهما كانت معانيه ووجهة استعمالاته وقيمته الفنّية، ومن اينما اتى، أمِنْ قبل التاريخ؟ ام من الاغريق؟ ام من الاشوريين؟ ام من غيرها؟ (Bahn,1997).

يتطوّر تعريف الفن باستمرار وتعاد صياغته في اكثر من مجال علمي. هناك العديد من النظريّات في داخل اطار الفلسفة وفي خارجه تبحث عن معنى الفن ومكوّناته، لصياغة تعريفات مفيدة له. نذكر منها :

**1. نظريّة المثاليّة**

تطوّرت الفنون في العصر الذهبي الاغريقي (500 سنة ق. م.) بشكل غير مسبوق، فأثارت اهتمام الفلاسفة مثل أفلاطون وأرسطو. فبالنسبة اليهم، مثلما يخضع كل شيء في الوجود الى قوانين، ينطبق هذا على الفن ايضاً. يعتقد أرسطو أن الفن يُطهِّر الروح من الأفكار الخطيرة، ويستبدل الانفعالات السلبيّة في المجتمع، مثل الغضب والعدوان الجنسي، ويقول: "إن العواطف التي تؤثر بشدة على بعض النفوس، موجودة ايضاً في الجميع بدرجات متفاوتة، الشفقة والخوف وأيضا النشوة على سبيل المثال.... يجب ان تخضع هذه العواطف كلّها لنوع من التطهير قبل الانبثاق بشكل ممتع"[36].

الفن يعطي الانبثاق الممتع والأقوى للعواطف، وبهذه الطريقة يخفف المشاعر التي تغلي في المجتمع والتي تؤدي إلى تعميم الفوضى.

36 Palmer (1991). Does the Center Hold? Mountain View, California: Mayfield Publishing House, 1991. P. 450.

كانت افكار ارسطو وقناعاته عن الفن تتطابق مع مفاهيم عصره وبالتحديد المثاليّة (idealism). كان ارسطو يؤمن بدور الفن في تهذيب المجتمع وتثقيفه وحمايته من الفوضى والعنف والظلم (وربّما كان يعني الفن المسرحي اكثر من غيره). فبالنسبة إليه من اهم وظائف العمل الفنّي ان يطمئن المشاهد قائلاً ان البشرية تتمتّع بخيرات عميقة وان الانسان يطمح الى الخير بالرغم من اخطائه. وهكذا تصبح رسالة الاعمال الفنيّة اراحة المجتمعات، والارتقاء بأخلاقها وتصرّفاتها. والعكس صحيح ايضاً، فكل عمل يعلّم الاخلاق الفاسدة او يمدح الافعال الشيطانيّة يستفز الشعوب ويدفعها الى التمرّد (Freeland, 2001) (صورة 4).

صورة 4: الفنّان يحمل قناعاً: مشهد من تراجيديا اغريقيّة كلاسيكيّة: التفاصيل عن إناء برونوموس (Pronomos) تبين هرقل وبابوسيليوس.[37]

**2. نظريّة التحليل النفسي**

يقول سيغموند فرويد: "لقد اكتشف الشعراء والفلاسفة اللاوعي من قبلي... والفنّانون هم وسطاء اللاوعي ومستكشفو الروح" (Smorto, 2007) للإشارة بأن الفنّان يتفاعل مع اللاوعي عند وضعه للعمل الفني ويعبّر عن عمليات اللاوعي بشكل فطري. وفقا لفرويد، يقع الفن في منطقة وسطى بين الحقيقة والرغبات المحبطة والخيال الذي يلبي

37 Hercules and Papposilenos. Photograph: M. Tiverios, National Archeological Museum, Greece.

تلك الرغبات. انّه علاج يمكن للمرء من خلاله تحقيق رغبات اللاوعي التي يستحيل تحقيقها بطرق حقيقيّة اخرى. من وجهة نظر علم النفس التحليلي، يعمل الفن لإخماد الرغبات غير المشبّعة... أولاً في نفس الفنان المبدع، وثانياً في نفس المشاهد او المستمتع. ولكن، وفقا لأفكار فرويد، لا يسمح اللاوعي ابداً بإخراج ما يجري في الداخل كما هو.

لذلك تبدأ عمليّة الفن بحجب اللاوعي اوّلا. فيتحوّل اللاوعي الى عمل فنّي بعد تقليص الاحاسيس المُربِكة، بهدف اخفاء اصلها ومصادرها، ثم يُقدَّم الى المتذوّقين، محترِماً القواعد الجماليّة بغية الاستمتاع. وبحسب النظريّة الفرويديّة، ليس العمل الفنّي إلّا نتيجة افكار مقلقة تزعج الفنّان يحاول قذفها الى الخارج ليتحرر منها، وذلك عن طريق استخدام الفن (وهذا ما يعتقده الكثيرون). في المفهوم الفرويدي للفن، ليس لدى اللاوعي اي قيمة جمالية، فالإبداع الفني ليس عملا ميكانيكيا. مهمّة الفنان هي التسامي (sublimation) فقط، وهو عمليّة رفع آليات اللاوعي إلى مستوى ما قبل الوعي (preconscious) لجعلها قابلة للتعبير وليفهمها الآخرون (Smorto, 2007)[38]. العنصر الرّئيس في الفن هو المشاركة والتفاعل والتعبير عن رغبات اللاوعي والغرائز المشتركة بين جميع الناس (Freeland, 2001). الفنّان يجمع ما بين الانطباعات والاختبارات الشخصيّة في حياته وما بين الدوافع الغريزية في قعر نفسه، فينجز العمل الفنّي ويتقاسمها مع جميع الناس، وهذا يعني أنه يتقاسم جزءًا من نفسه (Glover, 2003) مع الاخرين وهم يتعرّفون على هذا الجزء من انفسهم من خلال أعماله الفنية.

يقول فرويد ان اللوحة (المرسومة او الملوّنة) تمثّل العواطف الحقيقية للفنان، وربما تشير الى امراض عقليّة او رغبات خفيّة لم تتحقق. لذلك بالنسبة الى فرويد، تصبح السيرة الذاتيّة للفنّان في غاية الاهمّية عند تحليل الاعمال الفنّيّة، لأن لحياة الفنّان صلة مباشرة بمضمون العمل الفني. فتفاصيل حياته هي السبب في إنشاء العمل الفني وهي الاساس والمصدر لمعانيه (Smorto, 2007).

### 3. النظريّة التطوّريّة

اسّس العالم البريطاني شارلز داروين (Charles Darwin) النظريّة التطوّريّة ونشر كتابه الشهير حول أصل الأجناس (On the Origin of Species) في 1859، فقدّم افكارًا ثوريّة في علم البيولوجيا، قائلاً ان الكائنات الحيّة

38 يعتقد الكثيرون ان مفهوم التسامي يعني رفع شأن الفنّان او المشاهد بمجرّد التعاطي مع الفن، فيما التسامي هو مصطلح تقني خاص بالتحليل النفسي الفرويدي.

تخضع لعملية تطوّر عبر الزمن، فتتكاثر بأشكال مختلفة نتيجة عملية انتقائيّة طبيعيّة (natural selection)، وينجو بحكم الافضليّة (survival of the fittest) وهي تتصارع على البقاء (Darwin,1859). بعد انتشار نظريّة داروين، ومع التقدّم في الابحاث، وجد العلماء ان نظريّة التطوّر لا تنحصر فقط بالحياة البيولوجية والفيزيولوجية للحيوان، بل تشمل ايضاً السلوك والافكار والثقافات عند الانسان. فكانت النتيجة ان اظهر العديد من العلماء اهتماما خاصا بالفن من الوجهة التطوريّة. فمن اهم روّاد النظريّة التطوّريّة ريشارد كوص وغوردون اوريانس (Richard Coss and Gordon Orians) اللذان جمعا ما بين علم التطوّر وعلم الجماليّات (فرع من فروع الفلسفة). هناك تفسيران اساسيّان للفن من منظور النظريّة التطوّريّة، اوّلاً: النظرة الجنسيّة، وثانياً: نظرة الذوق الجمالي.

1) **النظرة الجنسيّة**

ترتكز نظريّة داروين التطوّريّة بشكل كبير على الانتقاء الطبيعي والانتقاء الجنسي، بالتالي يعتقد مؤيّدو النظريّة التطوّريّة بان الجنس هو الدافع الاوَل والاصلي في عجلة التطوّر، والذي منه تتفرّع الدوافع الاخرى. وبالتالي، يصبح الجنس الدافع الاوَل والاصلي في الابتكار الفنّي ايضاً. ان التعبير من اجل الانتقاء الجنسي ظاهرة موجودة ومتجذّرة في عالم الحيوان ايضاً. فالكثير من الحيوانات يعتمد على المهارات البصريّة والصوتيّة والحركيّة حتّى "الحرفيّة" منها لجذب الجنس الاخر. مثلا: هناك طير يسمّى بـ "باور" (Bower) يكلف نفسه صنع خيم صغيرة من القش من اجل جذب الأنثى للجماع، إذ كلّما كانت الخيمة مشيّدة بمتانة أكثر وبحرفيّة اكبر حصل هذا الذكر على عدد اكبر من الإناث. امّا الخيم الضعيفة، فإنها لا تحظى بزيارة اي انثى. مثال آخر من عالم الحيوان هو طول ريش ذنب الطاووس وتعدد الوانه الذي يدل على صحّته الجيّدة. تختار انثى الطاووس الذكر الذي يتمتّع بريش ذنب اطول والوان اكثر (Miller, 2001). اصوات الحيوانات المختلفة مثل غناء الطيور وقدراتهم في التعبير تؤدّي ايضاً دوراً مهمّاً في جذب الجنس الآخر، لأنّها تبعث اشارات تدل على عمر جينات هذا الطير وقوّته ومهارته وذكائه وصحّته.

وبهذا المنطق يصبح الفن مؤشّرًا للّياقة الجنسيّة والماديّة والاجتماعيّة. يعتقد ممثلو هذه النظرية انّ جميع الميول البشريّة الجماليّة من تزيين الامكنة، وتطوير الرقص، وزخرفة الجسم، والملابس، والمجوهرات، وتصفيف الشعر، والهندسة المعمارية، والحرف، وتصميم الأثاث والحدائق، والصور من رسومات الكهوف إلى الصور الفوتوغرافيّة في الرزنامات المعلقة على الحيطان، ومن استخدامات اللغة بالإبداعيّة، من البرامج التلفزيونيّة الترفيهية منها او الشعبية او الدينية، والموسيقى على انواعها، هي كلّها نتيجة الانتقاء الجنسي وتخدم اظهار الكفاية الجنسيّة (Dutton, 2003). فالعلاقة بين الجنس والفن معروفة منذ القدم، وقد تطرّق إليها الفلاسفة والعلماء منذ زمن ارسطو الى زمن فرويد وعبّروا عنها بشكل او بآخر، متكهّنين احياناً بان الجنس هو منبع الفن. إنّما اخطأ التنظير الفنّي التقليدي في توضيح هذه الصلة. لقد تصوّر بعضٌ بان

الجنس موجود في محتوى الاعمال الفنّيّة بشكل مشفّر لا نراه بوضوح. ولكن هذا ليس صحيحًا. ليس الجنس في مضمون العمل الفني بحد ذاته، إنّما الجنس هو عنصر مهم يدفع الفنّان ويهدف اليه المتلقّون بتعاطيهم الفن. ما يضع الفن في محور الجنس في المقام الأول هو الإنتاج الفنّي، والعرض، والاعجاب بالفنانين وفنهم منذ بدايات البشريّة (Dutton, 2003). يُستخدم الفن كوسيلة لإبراز مهارات الفنّان لا يملكها المنافس، مما يرفع من جاذبيّته ولياقته وفرصه الجنسيّة. هل هذا ما قَصَدَه بابلو بيكاسو عندما قال "الفن والجنس شيء واحد؟". بابلو بيكاسو هو خير مثال على الفنّان الذي حصل على الجنس والمال والشهرة بفضل مواهبه الفنّية حتّى وهو يقدّم "فنًّا قبيحًا ومرفوضًا" بحسب معايير زمنه.

يقول جيفري ميلر (Miller, 2001) أن المهارتين، الفكرية والفنية، هما من أشكال "الريش البشري"، تهدف إلى جذب الشركاء الجنسيين. قد يكون تعبير فكرة "تعالي وانظري الى رسوماتي" قفزة كبيرة في تطوّر البشرية، بغض النّظر عمّا اذا كانت الرسومات جيّدة ام لا. وكما قال ماسينتير: "المُـنْحل بيكاسو، وزير النساء اللورد بايرون، وزير النساء السكران ديلان توماس لم يكونوا مجرد بوهيميين جنسيين، يفعل الفنانون ما تقول لهم جيناتهم على ما يبدو. ووفقا للباحثين، كلّما زاد الجهد الفني، كبرت الشهية الجنسية. هناك بعض الاستثناءات الواضحة لهذه القاعدة: تباهى خوليو إغليسياس مرةً انه مارس الجنس مع 3000 امرأة، ولكنّه لم يفلح بعد ان غنّى أغنية لائقة"[39].

### 2) نظرة الذوق الجمالي

تقول ديسانایاکیه (Dissanayake, 1992) ان الفن الذي تزامن مع بدايات الانسان هو ميل بشري فطري، تماماً مثل الكلام وصنع الأدوات لم يخطط له الانسان. ويقول دنيس دوتون (Dutton, 2003) ان اهتمام الإنسان بالفن عمليّة فطريّة، وان الذوق الجمالي عند الانسان هو سمة تطورية يتشكّل عن طريق الانتقاء الطبيعي تماماً مثلما يتم الانتقاء الجنسي. وبالاستناد إلى نظريّة تشارلز داروين التطوّريّة. يقول دوتون ان الفنون تطوّرت مثلما تطوّرت الايدي والاصابع والاجنحة في أجساد الحيوانات والسلوكيّات المختلفة عند الانسان (Dutton, 2009). ويقول ايضاً "ان الانسان لديه غريزة الفن بالفطرة، مثل غريزة الامومة والجنس، ولكن الغريزة والتطوّر لا يكفيان في انتاج فن جميل لأنّ طبيعة الانسان محدودة بالثقافة والظروف والشخصيّة"[40].

39 Macintyre B. (2005). The big bang theory of art, http://theblueriderblogspot.com/2005/12/big-bang-theory-of-art.html Accessed 1 April 2016.

40 Dutton D., (2009). The Art Instinct: Beauty, Pleasure, & Human Evolution, Bloomsbury Press, New York. p 205-206.

### 4. النظريّة البراغماتيّة (Pragmatic theory)

لم ينجح الاختصاصيّون في علم الجماليّات في الاجابة عن كل التساؤلات، ولم يفلحوا في تحديد اسس كل انواع الفنون. يظن بعضهم ان تحديد الفن امر شبه مستحيل، لأن الفن ظاهرة فريدة تولد في سياقات اجتماعية معيّنة، في ظل قيم واضحة ومختلفة عن باقي الناس من اعراق واجناس مختلفة (Bruyn , 2002)، ولا يجوز لمجموعة واحدة من البشر أن تحكم على كلّ الفنون. تتطوّر الجماليّات الخاصة بالمجتمعات بحسب شروطها الخاصّة مثل جمالية الناس من العرق الاسود، والجمالية النسويّة، وجمالية الأمريكيين الأصليين، وجمالية الأفريقيين، والآسيويين. لا يمكن أن يكون هنالك – ولا ينبغي أن يكون – جمالية عموميّة لكل الناس.

نلاحظ في الآونة الاخيرة اعتماد سؤال بديل في مجال البحث العلمي وهو: "ما هي وظيفة هذا الفن؟". النظريّة البراغماتيّة (Pragmatic theory) لا تبحث عن اجوبة مطلقة، بل تفسّر الفن بحسب الوظيفة التي يلبيها والنتيجة التي يأتي بها (function and consequence) (Bruyn , 2002)، في اطار محدود، ولهذا يمكن اعتبار الفن:

- وسيلة لتعزيز الخبرات والافكار.
- وسيلة للهروب من الواقع، أو مواساته.
- وسيلة للوصول الى واقع مثالي، وأسمى، وأكثر كمالاً.
- مصدرًا للمتعة أو الفرح.
- وسيلة لتعزيز المجتمع ثقافيّاً وتاريخيّاً ولتعزيز الاستمرارية.
- وسيلة تعليميّة أو دعائية.
- وسيلة علاجية شفائيّة.
- وسيلة للاتصال والتواصل.

## 5. النظريّة البيولوجيّة

"لطالما أظهر نقاّد الفن والمؤرخون مقاومة واسعة النطاق ضد الفكرة القائلة بأن ثمّة روابط بين الفن وعلم الأحياء" (Kingsbury, 2011)[41]، تبدو لهم علاقة الفن بالغريزة من الخرافات. ولكن النظريّة البيولوجيّة هي من اهم النظريّات المتداولة التي تعتبر أنّ الفن مدوّن في صميم جينات الانسان. اساس الفن عبارة عن فطرة في تحسس الاشكال والالوان ومعرفة دلالاتها، ومعرفة ما هو مفيد وما هو مضر في الطبيعة. هذه الفطرة موجودة في جينات كل الكائنات في عالم الحيوان، تساعدها في تجنّب المخاطر في البرّيّة كما تدفعها للتعرّف على ما هو مفيد والحصول عليه. تنظر هذه النظريّة الى الفن من منظور سلوك الحيوان. فالإنسان، كما الحيوان، محضّر ومحصّن بيولوجيّاً وجينياً ليعرف تماماً ما هو جيّد ومفيد ومريح في الطبيعة، ويستعمل معرفته هذه في حياته اليوميّة تلقائيّاً من دون ان يلاحظ ذلك. بالتالي عندما يرى عملا فنّيا يتحلّى بصفات ما هو جيّد في الطبيعة يتمتّع به، وعندما يرى عملا فنّيا مضرًّا او خطرا في الطبيعة ينفر منه طبيعيًا (Conniff, 1999). قد يفسّر هذا سر اعجاب الملايين بلوحات كلود موني (Claude Monet) او فنسانت فان غوخ (Vincent Van Gogh) التي تصوّر الحقول والزهور والمياه والسموات.

يختلف علماء البيولوجيا حول بعض تفاصيل هذه النظريّة بالقول ان عقل الانسان المتطوّر حسّياً يستطيع التمييز ما بين الحقيقة والفن في غضون لحظات. "ان الفريد هيتشكوك (Alfred Hitchcock) كان بارعاً جداً في استخدام الانفعالات والتفاعلات البيولوجيّة للإنسان: ترى سكينًا يهوي ولا يتسنّى لك رؤية الضحيّة؛ انت تعلم أنه يضرب. قد تتمسّك بذراع الكرسي الذي تجلس عليه، يرتفع ضغط الدم، وتتعرق. هذه استجابة تنبيهيّة غريزيّة داخلية. نحن نستعد فيزيولوجيّاً للهرب من الخطر"[42]. سرعان ما يذكّرنا الدماغ الواعي ان الخطر ليس حقيقيًا (Conniff, 1999).

وهنا السؤال: لماذا نستمتع بتفعيل هذه الاستجابات الغريزيّة الداخليّة الخطرة؟ ولماذا يعمل الفن على استرجاعها؟[43].

41 Kingsbury, J. (2011). (R)evolutionary Aesthetics: Denis Dutton's The Art Instinct: Beauty, Pleasure and Human Evolution. In Biology and Philosophy, vol. 26 no. 1 January 2011, 141-150.

42 Aiken (1998). The Biological Origins of Art , Human Evolution, Behavior, and Intelligence Series, Praeger, page 14.

43 الاجابة عن هذا السؤال في فصل المناقشة من هذه الاطروحة. انظر صفحة 281 محرّكات الغريزة.

لو سلّمنا جدلاً بأن البيولوجيا تقرّر لنا ما نحب من أشكال والوان فلماذا نفضّل إذاً الفن الذي يقلقنا؟ لماذا نذهب إلى المتحف لرؤية لوحة جورج ستابس (George Stubbs)، الذي لم تغادر قدمه أوروبا قط، ولكنّه صوّر الأسود تغرس أسنانها ومخالبها في أعناق الخيول المذعورة؟ لماذا ننجذب الى منظر العاصفة البحرية للرسّام الانكليزي تيرنر (J.M.W. Turner) التي تدور في دوّامة اللوحة القماشيّة من دون أفق أو من دون أي شيء آخر يوحي للمشاهد بموطئ قدم؟ ولماذا نعشق لوحات فان غوغ (Van Gogh) المضطربة؟ (صورة 5).

صورة 5: "ليلة مضيئة بالنجوم"، لفنسنت فان غوغ، 1889، سان ريمي، فرنسا. من مجموعة متحف متروبوليتان، في نيويورك.

يقول غوردون اوريانس (Gordon Orians)، اننا نجد هذه اللوحات رائعة لأنها تساعدنا في الاستعداد. نحن ننظر إليها للسبب نفسه الذي يدفعنا للتجمّع لمشاهدة حطام السيّارة بعد حادث مروّع، أو مشاهدة وثائقيّات "أسبوع القرش" على قناة ديسكوفري (Discovery Channel)، انّها تعلّمنا تجنب الوقوع في الوضع نفسه. امّا كونيف (Conniff, 1999) فيقول انّ فيلم "سايكو" (Psycho) لهيتشكوك يرعبنا بالتأكيد، ولكنّه يذكّرنا أن نغلق باب الحمام. نحن مجهّزون للبحث عن الاثارة، ولكن نفضلها في سياق آمن. لوحة الفنّان تيرنر في المتحف تتيح لنا تجربة العاصفة من دون ان نربط أنفسنا بالشراع المتمزّق ونخاطر بالغرق، كما فعل الفنان وهو يرسم (.ibid).

### 6. نظريّة علم الدماغ والاعصاب

ثمة دراسة في مجال التصوير الدماغي العصبي جرت في الجامعة الأمريكية في بيروت برئاسة الدكتور ارني ديتريش (Dr. Arne Dietrich) ونُشِرت في النشرة النفسية لجمعية علم النفس الأمريكية في 2010 عن الإبداع والبصيرة (Dietrich A., Kanso R. 2010). تدقّق الدراسة في نتائج مجموعة متكاملة من الدراسات تتضمن 72 تجربة علميّة معلنة و63 مقالاً، تدور حول النشاط الابداعي في الدماغ. امّا النتائج فكانت غير متطابقة، عدا بعض التأكيدات على

تحرّكات في المناطق الحركيّة والصدغي الجداري (motor and temporoparietal regions) في الدماغ عند الأداء الفني (artistic performance)، كما يلاحَظ تغيّرات في القشرة الحزامية الأمامية (anterior cingulate cortex) ومناطق الفص الجبهي (prefrontal areas) عند حدوث البصيرة (insight) (ibid, 822–848). تستخلص الدراسة ان نظريّات الابداع المتداولة لا تخدم في تحديد الابداع كتفاعلات دماغيّة، لذا "يستوجب" تقسيم الابداع نفسه إلى المزيد من انواع مختلفة ومفصّلة، للتمكن من تحديد مكانها في الدماغ، وتحديدها كعمليات عصبيّة في هذه الامكنة، وربطها منطقيّاً، وفهمها (Dietrich A., Kanso R. 2010). بمعنى آخر، تمكّن العلم من إثبات العلاقة بين التعبير الفنّي والافرازات الهرمونية والاشارات الدماغيّة الكهربائيّة – المغناطيسيّة، ولكن المشكلة هي انّ الدماغ لا يميز بين العمليات الدماغيّة لإنشاء اختراع علمي وعلميّات الفن – إذ يستعمل الدماغ النشاط التسلسلي نفسه وكأنّه التلاعب نفسه في كلتا الحالتين"[44]. هناك دراسة أُخرى تبحث في نشاط الدماغ عند الابداع، وترى انّ فور ارتفاع نشاط موجات الغاما في الدماغ، تنفجر فكرة جديدة في الوعي، فنقول عنها: "لحظة آها!" (Migliore, 2012). هذا يعني انّ ثمة عوامل في داخل الدماغ، نعرف انّها تؤثّر في العقل والسلوك المؤدّي الى الابداع ولكن لا نعرف كيف تتفاعل (Jausovec, 2000).

من هنا ارى انّ كل من النظريّات المشار إليها لها جانب حقيقي في التعريف عن الفن، إنّما نظريّة الدماغ والاعصاب هي الاقرب في كشف اسرار العلاج بالفن. عندما ينتج الفنّان عملاً إبداعيًّا ويظهره في العلن، او يشاركه مع المجتمع يصبح الابداع فنًّا. الابداعيّة (creativity) شيء شخصي، دماغي، جسدي، عقلي، بينما الفن هو اجتماعي، مادّي، سياسي، ادبيّ، ديني، الخ... الابداعيّة يشفي الفنّان او يُسعِده، بينما يُسهم التعبير الفنّي في تكوين الوعي الجماعي وترسيخ الافكار والمعتقدات والقيم والسلوكيّات في المجتمع، كما يسبّب الترفيه للناس (Toutikian, 1994) .

أُلخّص هذا الفصل بالقول بان الانسان انتج الفن وطوّره في اشكاله واستعمالاته المختلفة لتسهيل صراعه مع الحياة، وذلك بطرق مختلفة، تارةً من اجل بناء الوعي لديه، ثمّ لأجل الحصول على الطعام والجنس والامان بمختلف اشكاله، وطورًا للحصول على النفوذ والتسلية اينما استطاع إلى ذلك سبيلاً. ولكن الفن ساعد ايضًا في تطوير المجتمع والثقافة لأنّه يسبقها في التاريخ الزمني (Gebser, 1985).

44 Lukasz K., (2014). "The brain does not distinguish between the processes used to create a scientific invention and a work of art – the brain undergoes identical activity sequences and manipulations.

# الفصل الخامس

## العلاج بالفن: من الكهف الى العيادة النفسيّة

## Art Therapy: From the Cave to the Psychotherapy Clinic

***لو كان بوسعي التعبير عن ذلك بالكلمات***
***لما كان هناك من داعٍ للرسم.***
***—إدوارد هوبر***

*If I could say it in words*
*there would be no reason to paint.*
*—Edward Hopper*

يختلف الفن الذي نعرفه من خلال المتاحف والمعارض عن مفهوم العلاج بالفن المتداول في اوساط علم النفس. إنما هناك ترابط كبير بين الاثنين، يكاد الأوّل يكون الوجه الثاني للآخر، لا يلتقيان تمامًا ولا ينفصلان كلّياً. هذا لأن مفهوم العلاج بالفن ارتكز اساساً على الفن في حياة الانسان عبر الازمان وعبر الاماكن. ولمّا كنتُ قد بحثتُ في الفصل الرابع تفاصيل من ظاهرة الفن، فإنني سوف ابحث في هذا الفصل تفاصيل من باطنه، حيث اتناول تفاصيل نشأة العلاج بالفن حتّى تطبيقه في الحاضر. العلاج بالفن مجال حديث قيد التطوّر، يجمع بين الفن وعلم النفس، وهو بلا شك محفوف بغلاف من الموروثات المتناقضة يمتزج فيه الجمال والترفيه والفلسفة والعلاج والتاريخ... كان العلاج بالفن، ولا يزال، يحتاج الى توصيف دقيق، وتجارب، ومصداقيّة علميّة.

## أ. الفن في سياق البقاء على قيد الحياة

### 1. الفن من تعبير الغريزة الى اسلوب شفاء

من المؤكّد ان افكار الانسان البدائي وسلوكيّاته في الازمنة البدائيّة كانت كلّها تدور حول صراع البقاء فقط لا غير، لذلك يمكن الجزم بان الفن في بدايات البشريّة خدم قضيّة البقاء فقط لا غير. الفن، بمختلف اشكاله وتجلّياته، يبقى من أوائل أنواع المعالجات النفسيّة التي توصّل اليه الانسان البدائي فطريّاً من دون ان يقصد ذلك. ثم اخذ الفن يتطوّر في حياة الانسان لتحصين الوعي الشخصي وبناء الوعي الجماعي ودعم الثقافة الجماعيّة ومعالجة مشكلات الفرد وإشكاليّة المجتمع. هذه الفكرة هي من ركائز هذا الفصل. ومن هنا اهمّية التدقيق في الفنون البدائيّة والانتباه الى خصائصها العلاجيّة للتوصّل الى الخيوط الأولى للعلاج بالفن.

في عالم الحيوان حيث تتحكّم الغريزة، يصبح الهجوم والهروب المهارتين المساعدتين على البقاء عند مواجهة الخطر. فالإنسان الاضعف جسديّاً من الوحوش في البراري، لا يمتلك لا القوّة ولا السرعة ولا المخالب والانياب، لا حيلة لديه إلا موهبة الإبداع والقدرة على التكيف (ingenuity and adaptability) (McCarthy & McCarthy, 2011). تعمل هاتان الآليّتان –الابداع والتكيّف– في داخل الانسان تلقائيّاً وفطريّاً، وبالنتيجة، تُستعمل العصي او قذف الحجارة للدفاع عن النفس بدلاً من الهروب او الهجوم الأعزل في لحظة حياة او موت. هكذا انطلق الابداع عند الانسان، وكان الفأس من اجمل التُحف الفنّيّة التي صنعها. يقول سيغموند فرويد ان أول من قذف لعنةً بدلا من حجرة هو مؤسس الحضارة، ويقول ايضاً ان الحضارة تم بناؤها بفعل نبذ الغريزة او ردعها او كبتها (renunciation of instinct) (Abel, 1989)، بمعنى انّ اللغة، او اللعنة، او التعبير الفنّي اصبحت اداة دفاع عن النفس في لحظة خطر، وهذا بفضل آليات الابداع والتكيّف في ذهن الانسان.

السلوكيّات مثل قذف اوّل حجرة، والتفوّه بأوّل لعنة هي إضافة إبداعيّة تلقائيّة لسلوكيّات للغريزة، كما هي أولى محاولات الشفاء النفسي لدى الانسان، وكأنّها اولاد الغريزة الحيوانيّة واحفادها. بتعبير آخر، كما قذف الإنسان اوّل لعنة، كذلك غنّى اوّل لحن ممزوج ربّما بصراخ الألم من دون ان يخطط لذلك، فشعر بالراحة، وتفاجأ انّه سعيد. وسرعان ما تبنّى الانسان هذا السلوك الذي يوفّر له الطمأنينة، فكرّره، واتقنه، وطوّره كما طوّر اللغة، والسلاح، والثياب، ووصفات الطعام. اصبح الفن، المتجذّر في البيولوجيا والغريزة، يعمل في نفس الانسان ويتفاعل فيها كما يعمل جهاز المناعة والمضادات الحيويّة وتتفاعل في الجسم، إذ كلّما دقّ ناقوس الخطر اطلق دماغ الانسان طلقة الابداع في وجه الخطر، هكذا يجد الفن جذورًا له في الغريزة ولكنّه يتحدّى حدود الغريزة ويتفوّق عليها ويتطوّر بالاستمرار عبر الابداع (Toutikian, 2013).

### 2. الفن وسيلة علاج في المجتمعات البدائيّة

لم يكن للفن اي معنى جمالي او مادي قبل انبلاج فجر الحضارات العظيمة مثل الحضارتين الاغريقيّة والمصريّة وتلك التي قامت في بلاد ما بين النهرين. ما نسمّيه اليوم بالفنّان كان وقتذاك شاماناً او كهّاناً او ساحراً. وكان الفن عبارة عن رسومات وحركات ورقصات وطقوس وطلاسم تخدم فقط طمأنة الروح البشري. هذا ما نستخلصه من علم الآثار وعلم الأنثروبولوجيا عن المجتمعات القبليّة البدائيّة (primitive tribes) في الادغال. الشامان والكهّان والساحر المشعوِذ هم من النماذج الأولى للمعالجين النفسيين. امّا من الناحية التقنيّة فيتطابق "الاسلوب العلاجي" تمامًا مع ما يُعرف اليوم بالعلاج بالفن. هذه قناعة سائدة عند بعض الباحثين مثل شاون مكنيف وهذه مقطع من كتابه:

"في أواخر 1970 وأوائل 1980 كنت مهتمًّا في أوجه التشابه بين العلاج بالفنون الإبداعية والشامانية. بحثتُ في الأدبيّات المكتوبة في علم الأثنولوجية عن الممارسات الشامانية، واستطعت تحديد أوجه التشابه بين تقنيات الشفاء للسكّان الأصليين والممارسات المعاصرة للعلاج بالفن الإبداعي. وتشمل هذه المتوازيات الاشكال الدرامية والتعابير المختلفة، وممارسة الخيال الخلاق، والطقوس، والإيقاع، والطبول، والغناء، والحركة الحرة، واستعمال الادوات في الأعمال الفنية، واستخدام الأقنعة والإلباس لتحويل المظاهر المادية، والحاجة الى مجتمع متعاون من الناس لتفعيل طاقة الشفاء (McNiff, S. 1998).

نحن نعتقد ان الانسان البدائي كان يعبد الاصنام، هكذا قالوا لنا، ولكن، في الحقيقة، الصنم هو ايضاً عمل فنّي تعبيري نسمّيه اليوم تمثالاً، او منحوتة، او دمية، او فزّيعة. والعبادة التي يتحدّثون عنها هي عبارة عن ألفاظ، وحركات، ونار، ودخان، ورسومات على الجسد وعلى الاحجار وعلى جلد الحيوان، واصوات ونغمات وحركات، عبارة عن اغانٍ ورقصات، وروائح تُنشّط الجسد وتبعث الفرح في النفس. ما يرونها عبادات ليست إلّا مجرّد حفلات فنّيّة جماعيّة، لا تختلف كثيرًا عن حفلات اليوم الترفيهيّة (Toutikian, 2013).

### ب. مسار العلاج بالفن من الفلسفة الى الطب

يبحث الفلاسفة في موضوع الفن منذ ايّام سقراط (469-349 ق.م.) الذي اسس الفلسفة الغربيّة، ولكنّه لم يلاحظ صفات علاجيّة للفن لأنّه اعتبره من ظواهر الحضارة والاجتماع. انتقل بحث الفن في القرن التاسع عشر من الفلسفة الى الطب بفضل اطبّاء–فلاسفة مثل فيليب بينيل (Philippe Pinel) الذي اسّس الطبّ النفسي الحديث، وجان مارتان شاركو (Jean-Martin Charcot) الذي اسّس طبّ الاعصاب الحديث، وطبيب الأعصاب النمساوي سيغموند فرويد (Sigmund Freud) الذي أصبح يعرف فيما بعد كمؤسس للتحليل النفسي، وكارل يونغ (Carl

Jung) الطبيب والمحلّل النفسي. جميعهم كانوا ضليعين في الفلسفة، والتداخل بين الطب والفلسفة كان شيئاً طبيعيّاً في الماضي، بل كان الطب والفلسفة مجالين توأمين على مدى التاريخ وفي اكثر من حضارة (الصينيّة، والعربيّة، والاوروبيّة، الخ...). وحتّى القرن التاسع عشر كان بالإمكان الدخول في مهنة طب بمجرّد اتقان اللغة الإنكليزية و"الفلسفة الابتدائيّة (التي كانت تعني علم التشريح الأساسي)" (Peterson, 1978).

نشأت فكرة العلاج بالفن الحديث في أمريكا في منتصف القرن الماضي وبالتحديد في الاوساط المدرسيّة، ولكنّها تأسست على النظريّات الفلسفيّة المتوارثة. الافكار المتداولة عن العلاج بالفن مبنيّة، في غالبيّتها، على نظريّات فلسفيّة مثل نظريّة فرويد في اللاوعي ونظريّة كارل يونغ (Carl Jung) عن "الخيال النشط" (active imagination). كانت نظريّة اللاوعي نظريّة فلسفيّة قبل فرويد واستمرّت في مجال الفلسفة حتّى بعد فرويد، وتناولها فلاسفة كبار مثل جاك ديريدا (Jacques Derrida)، وميشال فوكو (Michel Foucault)، وجيل دولوز (Gilles Deleuze)، وهم ليسوا اطبّاء ولا معالجين نفسيين، بل كانوا فلاسفة. كان سيغموند فرويد يقارن عمله في التحليل النفسي مع عمل إمانويل كانط (Immanuel Kant) في الميتافيزيقيا (Nadal, 2010). اقام فرويد نظام التحليل النفسي على أساس ما بناه كانط (Tauber 1959, 2010) ونيتشي (Nietzsche) وشوبانهاور (Schopenhauer) (Holowchak, 2012). هكذا تستند الافكار التأسيسيّة للعلاج بالفن على فلسفة كانط وفرويد ويونغ. ما يميّز عمل فرويد عن عمل الفلاسفة الآخرين هو انّه اعطى الأفكار الفلسفيّة تطبيقًا عياديًّا مع تحديد تقنيّات يمكن تطويرها لتحقيق العلاج.

## 1. ثورة القرن التاسع عشر والفن في المستشفى العقلي

التقى الفن بالطب في القرن التاسع عشر. لم يأتِ هذا اللقاء نتيجة للصدفة بل اتى نتيجة لتغيّرات سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وفكريّة وتكنولوجيّة محدّدة. على مدى آلاف السنين ومنذ نشأة الحضارات العظيمة كان الفنّان يخدم السلطة، ويعظّم الاقوياء، ويؤثّر في المجتمع لصالح السلطة، ويسوّغ وجودها وافعالها. ابان تقدّم الثورة الصناعية في اوروبا في القرن التاسع عشر، بدأت الطبقة الارستقراطيّة الحاكمة تتلاشي مع ظهور اثرياء صناعيين جدد. ومع تراجع السلطة الارستقراطيّة تراجعت ايضاً الافكار الأرستقراطية السائدة في الفن. فتراجعت بالنتيجة اعمال الفنّان الذي كان يرسم وجوه الارستقراطيين واحداثًا مهمّة في حياتهم. وتفاقم هذا التراجع المهني مع ظهور الآلة التصويريّة التي حلّت محلّ ريشته بشكل كبير، واصبحت الصورة الفوتوغرافيّة في متناول الجميع وبكلفة متدنّية. كانت هذه نقطة تحوّل في مسار الفنّان–الرسّام وفي مهنة الفن. كان هذا عصر التنوير(illumination)، عصر تقدم العلم عن طريق الفلسفة. واصبح الفنّان يستمد إلهامه من العلم والفلسفة والقيم المعاصرة نتيجة موجة التنوير في اوروبا. وبدلاً من ان ينتج فنّا محوره الاساسي التّسويغ والتمجيد،

اصبح ينتج فنّاً يعبّر عن افكار العصر التنويريّة. ولأوّل مرّة منذ العصر الحجري اصبح الفنان يعبّر عن شعوره الداخلي الفردي. واهم من ذلك، خرج الفن من القصور والكنائس ليدخل مجالات الحياة كافّة، فوصَلَ حتّى الى المستشفى العقلي.

### 2. صبغة الجنون على كل الفنون

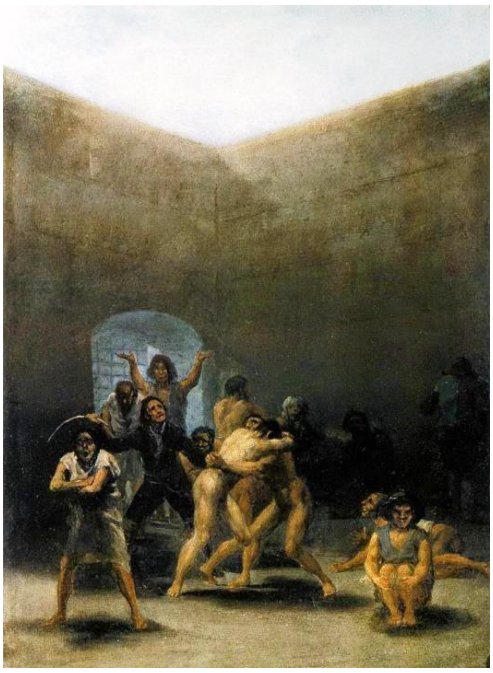
لم يكن بالإمكان التوصّل الى الفن العلاجي لولا تغيّرات العصر، إذ كان من غير المعقول سابقاً ان يرتبط الفن العظيم بالمريض العقلي، لأنّ الفن كان واجهة الحكّام وحكراً لهم. وفي سياق ذلك، كانت الكنيسة الكاثوليكيّة هي التي تتعاطى "علاج" المرضى العقليين في المصحّات، حتّى جاء العلم بالأفكار التنويريّة ليحتّم التعاطي الانساني مع المريض، فاضحت الظروف ملائمة للبحث في حقيقة الفن من الناحية الطبّية. هكذا انتبه الاطباء في المصحّات العقليّة الى العلاقة بين التعبير الفنّي والحالة النفسيّة. وكان فيليب بينيل الطبيب والفيلسوف الفرنسي رائدًا في تصنيف الاضطرابات النفسية. يصفه بعضهم بأنه "ابو الطب النفسي الحديث"[45]. كان لفيليب بينيل دورٌ أساسيٌّ في تطوير رعاية المرضى النفسيين، وكان هو اوّل من كتب عن رسوم المرضى العقليين في أطروحته الطبية عن الاضطرابات العقليّة او الهوس (Medical Treatise on Mental Disorder or Mania)، التي نُشِرت في عام 1801. وقد ذكر في اطروحته اثنين من المرضى الذين كانوا يرسمون في المصح العقلي، وقد تبيّن فيما بعد، ان الذين رسموا في المصح العقلي كانوا يرسمون حتّى قبل دخولهم المستشفى (Beveridge, 2001). سرعان ما ازداد الاهتمام بفن المرضى العقليين في اكثر من دولة اوروبيّة كما في الولايات المتّحدة الأمريكية (Malchiodi, 2006).

"وأن كانت المعادلة بين الجنون والعبقرية قد نشأت منذ زمن أفلاطون، فقد أصبح الجنون في القرن التاسع عشر سمة مهمَّة من سمات الخطاب الثقافي. وليس هذا فحسب، لقد ساد الافتراض بأن العبقرية نوع من الجنون، فكان منطقيًا أن يُستنتَج بأن المجنون إنما ينتج أعمالًا من العبقرية"[46] (Beveridge, 2001). هكذا كبر الاهتمام بفن المرضى العقليين إلى درجة التمثّل بهم، حتّى اخذ عدد من الفنّانين المشهورين العبر منها. كانت الحرّية والفردانيّة (individuality) من اسمى قيم المجتمع الرومانسي، والمجنون اعظم نموذج للرومانسيّة. اعتبر الفنّانون الرومانسيون أن الجنون ميزة، والمجنون بطلٌ، باعتبار انّه يتمتّع بالحرّيّة المطلقة من التقاليد الاجتماعية البورجوازيّة، ويمتلك إمكانيّة التوصّل إلى الحقائق العميقة بفضل

45 Chabbert, P., (2008) Complete Dictionary of Scientific Biography . Available at http://www.encyclopedia.com/topic/Philippe_Pinel.aspx Accessed 1 April 2016.

46 Beveridge, A.( 2001) A disquieting feeling of strangeness?: the art of the mentally ill, Journal of the Royal Society of Medicine, Nov 2001; 94(11): 595–599. Available at http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1282252/ Accessed 12 February 2014.

حرّيته، ويستطيع بالتالي ان يحقق الذاتية والفردانيّة (subjectivity and individuality) التي كانت من القيم الاساسيّة في المجتمع (MacGregor, 1989).



صورة 6: باحة مستشفى للمجانين، لوحة رسمها الفنّان فرانسيسكو غويا.

إذًا صَبَغَ الجنون الفنون، واخذ رسّامون في قمّة الخبرة والشهرة مثل هوغارت وجيريكو (Hogarth, Géricault) يبحثون في فن المرضى العقليين على ما يُغّذّي فنّهم، وهذا يظهر جليًّا في اعمالهم. امّا فرانسيسكو غويا (Francisco Goya) فجعل من الجنون احد المواضيع الاساسيّة في فنّه. (صورة 6).

قد يكون فنسانت فان غوغ هو من ثبّت علاقة الجنون بالفنون بنظر المجتمع، وهو الذي بدأت شهرته تنتشر بعد انتحاره، كمريض نفسي ورسّام عبقري عولج في عيادة سان بول دو موزول (Saint Paul-de-Mausole) في سان ريمي (Saint-Rémy) في فرنسا (1890 – 1889)، وعيادة الدكتور بول غاشي (Dr. Paul Gachet) في اوفير سور واز (Auvers-sur-Oise) في فرنسا 1890، حيث انتحر في عمر السابعة والثلاثين. مع تزايد الاهتمام بفن المرضى تأسّس فرع جديد في مجال الفن اسمه الفن الوحشي (Art Brut) الذي يشير الى فن المرضى العقليين والنفسيين. ولم تكن وليدة صدفة بحتة عندما رسم الرسّام الشهير بابلو بيكاسو (Pablo Picasso) لوحته الشهيرة "آنسات افينيون" (Les demoiselles d’Avignon) التي صدمت باريس في العام نفسه وفي المدينة نفسها؛ إنّه مجرّد تأثير المجانين في العقلاء.

المفارقة الكبيرة هي انّنا لا نجد ابداً خلال هذا التاريخ الطويل فكرة "الفن الذي يشفي"، او يساعد الفن المريض في تخطّي مرضه، بل على العكس، ما نستنتجه من الكتب والمقالات المكتوبة في ذلك الحين هو بالأساس فكرة المريض الذي يشفي المجتمع، ويا للغرابة، المجتمع بحاجة الى المريض العقلي ليتعلّم منه.

### 3. علاقة سيغموند فرويد وكارل يونغ بالفن العلاجي

علاقة سيغموند فرويد بالإبداع والفن كانت علاقة بحث في اللاوعي، كان يبحث في سيرة حياة الفنّانين المعاصرين مثل السورّياليين (Surrealists)، وفي سيرة الفنانين القدماء مثل شايكسبير (Shakespeare) وليوناردو دا فينتشي (Leonardo Da Vinci) لاكتشاف اسرار فنّهم وتفسيرها من خلال نظريّة التحليل النفسي التي أسسّها. لم يستعمل فرويد الفن في ممارسته العياديّة كطريقة علاج رغم بحثه المستمر، ولكنه مهّد لذلك للأجيال الصاعدة من المعالجين عندما نشر اوّل سيرة نفسيّة (psychobiography) في العصر الحديث عن فنّان النهضة ليوناردو دا فينشي (Leonardo da Vinci and a Memory of His Childhood) ، وبذلك وضع الفن رسميّاً في صميم التحليل النفسي. اصبح للفن دورٌ مهمٌّ في تحليل النفس عند الكثير من روّاد المحلّلين النفسيين من بعده، بما في ذلك كارل يونغ (Jung, 1969)، وميلاني كلاين (Klein, 1975)، ودونالد وينيكوت (Winnicott, 1971)، وماريون ميلنر (Milner, 1988)، وأليس ميلر (Miller , 1996)، الذين استعملوا الرسم والتلوين مراراً في عملهم السريري (Edwards, 2004). اختلف اكثرهم مع آراء فرويد عن الفن ولكنّهم تمسّكوا بالفن كأداة للتحليل النفسي من دون الالتزام بكامل آرائه. يُقدّر انّ سبب فشل فرويد في اكتشاف سر الفن هو انّه بحث في سيرة حياة فنّانين ناجحين ومشهورين بعكس ما فعله اولئك الذين بحثوا في فن المرضى. لأن الفنّان المشهور لا يعبّر عن نفسه فقط بل هو صوت النفوذ في المجتمع، وهذا لا يدل على مجمل ما يدور في نفس الفنّان.

امّا كارل يونغ فكان يشجّع المرضى على استعمال الرسم في المزاولة العياديّة ، وكان يسمّي ذلك تقنيّة "الخيال النشط" ويعني به منهجًا ادراكيًّا يستعمل الخيال كجهاز لفهم اللاوعي (Lachman, 2012). طوّر كارل يونغ فلسفة الخيال النشط فجعله يبلغ مستوى التقنيّة العياديّة، مثلما اخذ سيغموند فرويد علم النفس الفلسفي وحوّله الى علم النفس العيادي، فرفعه الى مستوى التقنيّة العياديّة. ولكن الخيال النشط لم يقتصر على الرسم والتلوين فقط، بل كان يتضمّن التخيّل والتأمّل والخرافات والميثولوجيا واحلام اليقظة والحديث مع الذات والتنويم المغنطيسي وكل الوسائل والتقنيّات الأخرى المساعدة في الولوج الى اللاوعي برأي يونغ.

باختصار، يبحث من هو مقتنع بنظريّة التحليل النفسي، مثل يونغ، عن ابواب وشبابيك للدخول الى اللاوعي، وكان الخيال النشط بالنسبة اليه "أهم مساعد" (the most important auxiliary) لإخراج محتويات اللاوعي التي بنظره تقع مباشرةً تحت عتبة الوعي (Jung, 1960). ولهذا السبب شجع مرضاه على استخدام الرسم كوسيلة لخلق صورة مرئيّة لأحلامهم وتخيّلاتهم (Edwards, 2001)، بمعنى انّه طلب من المرضى رسم احلامهم وهلوساتهم وكل ما يدور في مخيّلتهم ليرى بعينه ما يدور في لاوعي أولئك المرضى. لم يعطِ كارل يونغ للفن اي قيمة علاجيّة مستقلّة ولم ينظر إلى الفن كعلاج، بل رآه من الوسائل المساعدة في التحليل النفسي. أمّا من الناحية الاخرى، فقد كان شغوفًا بالفن، يحتوي كتابه الاحمر الكثير من الفن المرسوم بيدِهِ. وكان يونغ يؤمن بأن للفن صلةً بالدين، بل ويعتقد ان الفن والدين مصدرهما واحد. وكان يرسم بهدف حل مشاكله النفسيّة فقط لأنّ الفن في نظره مرتبط بالدين وليس لأن الفن يشفي بالمطلق. ... يميل يونغ إلى ربط كل الأمور بحفنة من الموضوعات، مثل الدين والدولة، وهلم جرا (Tower, 2002). وكان يرسم ويصنع الأشياء والهياكل ويصنعها في أوقات الاضطراب الانفعالي، ويصفها بانّها "أكثر من ترفيهية" ( Malchiodi, 2006).

هكذا تسلّق الفن ادراج العلاج، من بوّابة الفلسفة والطبّ الى ان وصل الى العيادة، وكأن العلاج بالفن مضمون يحتاج الى جسد، او الى مظلّة تحميه. مع انّ لا سيغموند فرويد ولا كارل يونغ قالا بان استعمال الفن في العيادة يعالج الامراض النفسيّة، إلّا انّ المعالجين بالفن يعتبرونها إلهامهم الاكبر. ولا زالوا ليومنا هذا يؤسسون العلاج بالفن على مصداقيّة فرويد ويونغ الضمنيّة. هم يستمرّون في التشبّث بنظريّات علم النفس المتتالية المتجدِّدة، بدايةً من التحليل النفسي (psychoanalysis)، ثمّ التحليلي–اليونغي (Jungian Analysis)، والمتمركز حول الشخص ( Person Centered)، مروراً بالسلوكي المعرفي (CBT)، والجشطالت (gestalt)، الى النسويّة (feminist) وتقريباً كلّ النظريّات المعروفة. لم يحقِّق العلاج بالفن استقلاله التام من تلك النظريّات مع انّه اقدم من تلك المدارس بآلاف السنين.

**ت. العلاج بالفن: من وسيلة مساعدة الى مجال مستقل**

**1. ابتكار مصطلح "العلاج بالفن"**

تحوّل الفن من وسيلة مساعدة لتشخيص اللاوعي في التحليل النفسي الى مجال مستقل في الصحّة النفسيّة في منتصف القرن العشرين في الولايات المتّحدة الأمريكية (Karkou, 2006)، واوّل من حدّد مصطلح "العلاج بالفن" هي مارغريت ناومبورغ (Margaret Naumburg). لم تكن مارغريت ناومبوغ طبيبة ولا معالجة نفسيّة أو رسّامة، بل كانت شخصيّة رومانسيّة كانت تتحدّى المؤسسات والافكار التقليديَة، وكانت التربية اختصاصها. اسّست ناومبورغ مدرسة تقدميّة فريدة من نوعها للأولاد في مدينة نيويورك اسمها والدن (Walden School)، طبّقَت فيها الكثير من الافكار

الرائدة في التعليم والتربية آنذاك، اغلبها تُدرّس فقط في الجامعات ولا تُطبّق على الارض الى ان اخذت مارغريت المبادرة الجريئة في تطبيقها مع افكار مُكمّلة. ومن بين تلك الافكار إعطاء التلاميذ الحرّية في انتقاء ما يحبّون من مواد للتعلّم بحسب اهتماماتهم. "تأثرت مارغريت ناومبورغ بنظريات فرويد، واستخدمت التحليل النفسي كقاعدة فلسفية للتعليم في المدرسة. كان التركيز في مدرسة والدن حول تنمية قدرات الأولاد وليس حول تخزين المعلومات، كما شجّعت تطوير الشخصية الفردية وروح المبادرة وتحفيز النّشاط الابداعي للطفل من خلال الموسيقى والفن"[47](Altman, 2009). هكذا استطاعت ناومبورغ "الربط بين اكتشافات التحليل النفسي واكتشافات علوم التربية. وقد ارتكز عملها على التنمية الانفعالية في مهنة التعليم، وكان جزء من هذا العمل تشجيع الإبداع والعفوية في التعليم" (ibid.). وهكذا طبّقت ناومبورغ الرومانسيّة بحذافيرها.

دعت مارغريت ناومبورغ شقيقتها الرسّامة والراقصة فلورانس كاين (Florence Cane) الى تعليم دروس الرسم في مدرستها (صورة 7)، وطلبت منها ان تبتكر تقنيّة فنّيّة يمكن استعمالها كتقنيّة علاجية في المدرسة من اجل إطلاق الفنان الداخلي في كل طفل من خلال استخدام الفن (Rubin, 2005). اسست فلورانس كاين برنامجها الفنّي في المدرسة متأثّرة بأفكار كارل يونغ الابداعيّة، وابتكرت تقنيّة الشخبطة (scribbles) التي اصبحت لاحقاً التقنيّة المفضّلة لدى الكثير من المعالجين بالفن (Rubin, 2005). هكذا استطاعت ناومبورغ مرّة اخرى ان تأخذ افكارًا متداولة مجرّدة لتجسّدها ولتطبقها في الواقع.

47 Altman, J. (2009). Margaret Naumburg 1890 – 1983. Available at http://jwa.org/encyclopedia/article/naumburg-margaret . Accessed 1 April 2016.

صورة 7: "تُعلِّم" فلورانس كاين الشخبطة للتلميذ. [48]

## 2. الفن: من وسيلة تعبير الى وسيلة علاج

في اوائل اربعينيّات القرن الماضي، بدأت مارغريت تعمل في معهد نولان ليويس (Nolan DC Lewis Psychiatric Institute) للطب النفسي حيث مارست مهنة العلاج بالفن من دون ان تكون طبيبة ولا معالجة نفسيّة، فراحت تستعمل تقنيّة الشخبطة كإحدى تقنيّات العلاج في جلساتها. استعارت ناومبورغ افكار فرويد ويونغ لتدعم ممارستها العلاجيّة، معتبرةً انّه من الممكن التعامل مع الرسوم كما يتعامل التحليل النفسي مع الاحلام والتخيّلات والفانتازيا (Naumburg, 1987 في Burt, 2011)، وكذلك لتحديد العوارض (symptom formation) والرمزية (symbolism) (Naumburg, 1953). هكذا، ولأوّل مرّة، نزعت مارغريت ناومبورغ العلاج النفسي من يد الطبيب لتضعها في الفن نفسه مؤسسةً مجال العلاج بالفن العابر للتخصّصات آنذاك.

كانت ناومبورغ تستعمل الفن كوسيلة لتشخيص اللاوعي مثل الآخرين، ولكنّها كانت فريدة في استخدامه كعامل أساسي في العلاج بدلا من اعتباره أداة مساعدة، وبالتالي اسّست للفن مكانةً مستقلّة من العلاج النفسي (Rubin,

48 المصدر: http://everyoneanartist.weebly.com/florence-cane.html

2012). الفرق بين طريقة التحليل النفسي وطريقة ناومبورغ في العلاج هو تحرير العلاج من معايير جامدة، وتشجيع المستفيدين (the clients) في العيادة على اكتشاف معاني صورهم بأنفسهم. استخدمت ناومبورغ طريقة التداعي الحر[49] (free association) التي ابتكرها سيغموند فرويد وطوّرها كارل يونغ واستخدمها المعالجون السايكو-ديناميون (psychodynamic therapists) في عَمَلهم السريري.

المرونة كانت سر انطلاق ناوبورغ لأنها ادخلت الرسم الطفولي السهل الى عيادة الكبار، يستطيع ان يرسمها ايٌّ كان من دون معرفة مسبقة في الرسم، وقد أُتيح لها ذلك بفضل خلفيّتها التربويّة وخبرتها مع الأولاد في المدرسة، ومعرفتها الجيدة لرسوم الاولاد. وكانت تقنيّة ناومبورغ، كما تقنيّة اختها فلورانس، لغة جاهزة يستطيع التعبير بها اي شخص يمسك بالقلم او الريشة، ولم تكن هذه اللغة في متناول فرويد او يونغ او أي من المحللين الآخرين. بل اهم من ذلك، لم يخطر ببال يونغ وغيره من المحلّلين ان الرسومات البسيطة للمرضى غير المحترفين هي فن بحد ذاته، لأنّهم ببساطة، لم يكونوا مستعدّين للنظر في خارج الاطر التقليديّة للفن. من هنا، ليست من الصدفة ان يكون الجيل التالي من المعالجين بالفن هم من الفنّانين والمربّين العاملين مع الأولاد، او من اطبّاء الأولاد امثال دونالد وينيكوت الذي طوّر هو ايضاً تقنيّات خاصّة يستعملها للعلاج النفسي مع الاطفال والأولاد.

### ث. العناوين الاساسيّة للعلاج بالفن في الوقت المعاصر

#### 1. الاتّجاه النظري (Theoretical orientation)

الاتّجاه النظري هو الاساس الذي يبني عليه المعالج افكاره فينطلق منه في عمله. كيف ينظر المعالج عن مشكلة المستفيد؟ وكيف يتصوّر العلاج؟ كيف يضع الاهداف العلاجيّة؟ وكيف ينفّذها؟ يجيب المعالج عن هذه الاسئلة انطلاقاً من الاتّجاه النظري الذي يتبنّاه. حتى عندما يرفض المعالج الاعتراف بأي من النظريّات العلاجيّة النفسيّة الموجودة، فإن رفضه هذا يُعتبر ايضاً اتّجاهً نظريًّا. لذا نرى تطبيقات مختلفة للعلاج بالفن تقتبس كل النظريّات في علم النفس مثل التحليل

---

49 طريقة التداعي الحر في العلاج بالفن هي عبارة عن التحدّث بحريّة حول عمل فنّي يرسمه المستفيد بحرّية يعبّر عنه شفهيّاً بالكلمات وبسرد الاحاسيس التي تُستحضر او يُستشْعَر بها تجاه هذا العمل. (Coleman, Farris-Dufrene, 1996) "كما في التحليل النفسي، تتطلّب طريقة التداعي الحر في العلاج بالفن ان يكون الشخص سليم الصحة نسبيّاً، كما تستغرق الجلسة مدّة اطول من جلسات العلاج الاخرى" (Rubin, 2005) .

النفسي، السايكو–داينامي، والادراكي–السلوكي، والنسويّ ، والعلاج العائلي. يعتمد اكثر المعالجين في الوقت الحاضر الاسلوب الخليط (eclectic) جامعين بين النظريّات المختلفة للعلاج النفسي، بحسب احتياجات المستفيد، وبحسب الامكانيّات المتوفرة.

هناك ايضًا معضلة التعريف. تختلف تعريفات العلاج بالفن بحسب نظرة المعالج إلى هذا التخصّص. هناك من يعتبر ان هذا المجال نوع من الفنون التطبيقيّة يضاف إليه بعضٌ من مفاهيم العلاج النفسي. وهناك من يعتبر العلاج بالفن نوعًا من العلاج النفسي يضاف إليه الفن (Karkou, 2006). ويعتبر آخرون العلاج بالفن مجالاً مستقلاً، ومجرّد تعاطي الفن هو علاج بحد ذاته. وهناك من يختار قائمة خاصّة به من بين كلّ هذه الاتّجاهات ليبتكر تعريفه الخاص. هذا لأن المواد المستعملة والتقنيّات الفنّية لا تختلف كثيراً (Rubin, 1999).

## 2. مؤهّلات المعالج بالفن

مع الانتشار الواسع للعلاج بالفن في البلدان المتقدّمة، اصبح هناك معالجون بالفن بمواصفات ومؤهّلات مختلفة جدّاً (Rubin, 2009). "بتعبير آخر، قد يكون الشخص الذي يساعد المريض في المستشفى بواسطة الرسم ممرِّضةً، او متطوعة، او فنّان، او معلّم، أو اختصاصي بالعلاج الفن. الفرق بين هؤلاء، في المقام الأول، هو في أهداف النشاط التي ترتبط ارتباطا وثيقاً بخلفية الموفّر للعلاج (provider). حتى الذي لا يمتلك أي خلفية فنية، يمكنه أن يُدرَّب لفترة قصيرة وأن يقدّم نشاط التلوين الممتع والمسلّي. قد يكون الهدف الأساسي هو زيادة نوعية حياة المريض المقيم في دار العجزة، فإن استمتع المريض في هذا الاختبار بالرسم، يكون هذا بالتأكيد إلهاءً (distraction) رائعًا"[50]. يضاف الى هذه الخبرة البسيطة، الخبرات والمؤهّلات الاخرى التي يكتسبها المعالج في حياته، من بحث وعلم وشهادات ليضعها في خدمة المستفيد. روّاد المعالجين بالفن كانوا، في اكثرهم، خبراء في اكثر من مجال علمي، كانوا اطبّاء ومربّين وفنّانين، وكلّما توسّع افق المعالج وتعددت اختصاصاته استطاع التوصّل الى اهداف اعمق واصعب.

50 Rubin, J., (2009). Art Therapy: Sources & Resources, Taylor & Francis, page 35.

### 3. العلاقة العلاجيّة (Therapeutic relationship)

يقول غيمارايس انّ كلمة ثيرابيا (therapia) تعني "التمعّن" (to be attentive to) في اللغة الاغريقيّة القديمة[51] (Guimaraes, 2007)، وهذا تحديداً ما يفعله المعالج المحترف. فالتمعّن والاعتناء والتوجيه اللطيف والعلاقة العلاجيّة الآمنة والمتينة والخصوصيّة والسرّيّة هي من الاسس الضرورية للعملية العلاجية. هناك باحثون كثيرون مقتنعون بأنّ عمليّة العلاج مبنيّة حصريّاً على العلاقة العلاجيّة بين المعالج والمستفيد مهما كان نوع العلاج. اهم متطلّبات الجلسة هي قدرة المعالج على التحكّم فيما يدور في الجلسة بشكل غير مرئي وغير مسموع، القراءة بين الكلمات والاشارات الجسديّة والاستجابة لها بمرونة.

The art therapist in a Veterans Affairs hospital is focused on both the patient and the painting process in which he is engaged.

صورة 8: المعالج بالفن والمتلقّي للعلاج في مستشفى.[52]

### 4. جلسة العلاج بالفن

"تشبه الجلسة الافراديّة للعلاج بالفن للوهلة الأولى حصّة في درس الفن، ويشبه العلاج الجماعي بالفن صف الفن، لأن المواد المستعملة والتقنيّات الفنّية لا تختلف كثيراً"[53]. الفرق بين الاثنين هو ما يدور في عقل المعالج وفي عقل المستفيد(ين) وفي العلاقة بينهم (ما). يعلّم معلّم الرسم تقنيّات الرسم للتلميذ في غرفة التدريس، ولكن في العيادة المعالج بالفن هو الذي "يتعلّم" من "التلميذ" عن افكاره ومشاعره وخياله. الجلسة كناية عن نشاطات، قد يكون النشاط هدفه تشخيصي، للتعرّف على نقاط القوة او الضعف عند المستفيد من الناحية الجسديّة (بصر، سمع، حركة يدين)، او من

51 انيّ اتحفّظ على هذا التعريف. سوف ابحث في معاني كلمة ثيرابيا واناقشها في آخر الاطروحة تحت عنوان "مناقشة موضوع اللغة، والمصطلحات المستخدمة في مجال العلاج النفسي والعلاج بالفن". انظر صفحة 256 - 260.

52 المصدر: Rubin, 2011, The Art of Art Therapy, page 74

53 Rubin, A. (1999). Art Therapy: An introduction, Philadelphia, PA: Brunner/Mazel page 34.

الناحية النفسيّة (امراض نفسيّة وانفعالية) صعوبات تواصل ومعرفيّة (cognitive). قد تكون الجلسة عبارة عن اعادة تشخيص لمعرفة مقدار التقدّم في احد المحاور المذكورة منذ بداية العلاج.

امثلة على الادوات التشخيصيّة الموحّدة (standardized) المعروفة في مجال العلاج بالفن هي:

- سلسلة الرسم التشخيصي (Diagnostic Drawing Series).
- ارسم رجلاً (draw a man).
- بيت وشجرة وشخص (House-Tree-Person).

وقد يكون النشاط هدفه تعبيري، حيث يتعرّف المعالج من خلالها على احاسيس المستفيد وأفكاره من دون ان تُعتبر هذه من انواع التشخيص. أمثلة على هذه التمارين:

- ارسم حلمًا رأيته.
- ارسم عيد ميلادك.
- ارسم عائلتك.

تجدر الاشارة الى انّ هذه امثلة بسيطة فقط عن نشطات الجلسة العلاجيّة للفن، فهناك المئات بل الآلاف من النشاطات او التمارين تمّ ابتكارها منذ نشأة العلاج بالفن، وهي تُدرَّس في الجامعات وتُطبّق في مراكز ومجالات عديدة.

### 5. مستلزمات وادوات النشاط الفنّي في الجلسة

يوفّر المعالج انواعًا كثيرة من مستلزمات الفنّ من اوراق، ومواد تلوين على انواعها، والمجلّات المصوّرة، والمقصّ، والخيوط، والاقمشة، والأزرار، والصمغ للتلصيق، وغيرها من القرطاسيّة والالعاب الصغيرة والملصّقات (stickers). ثم يُطلب من المستفيد انتقاء المواد بحرّيّة، والمباشرة بالعمل، مع اعطاء التوجهات احياناً، ومن دون توجهات، احيانًا اخرى. يفضّل بعضهم التحدّث قليلاً قبل المباشرة بالعمل، ويفضّل آخرون ان تبدأ الجلسة بتمارين التنفّس، وغيرهم بسماع الموسيقى خلال العمل. يستعمل المعالج كل هذه التفاصيل لتحضير المناخ المناسب للعمل العلاجي.

### 6. تنفيذ التعليمات او السيرورة (Process)

يبدأ العمل الفنّي مع توجيهات (directives) يعطيها المعالج للمستفيد. يستمر العمل حوالى الساعة او اكثر بقليل، يدخل فيها المستفيد في حالة من الانفراد مع الذات وهو يختار الوانه واشكاله ومجسّماته واوراقه بعفويّة وينفّذ عمله في حالة من التركيز، وربّما يقترب الى حالة الغشية (trance). يتابعه المعالج بكل دقّة، يلاحظ حركات جسده، والالوان المستعملة، والمواضيع المطروحة، والبطء والسرعة في التنفيذ، والاشارات على الورق، احجام الاشكال والاشخاص المرسومة، الابعاد والمسافات بين الاشياء والاشخاص في الصورة. ثمة لائحة كبيرة من التفاصيل يمكن ان يقف عندها المعالج ليفكّر فيها ويتمعّن، ويتحدّث عنها مع المستفيد، وينظّم على اساسها الجلسة المقبلة. يتعرقل سير العمليّة احياناً لأسباب كثيرة، على المعالج المتمعّن ان يلاحظ ذلك ويكون حاضراً لكل انواع المشاكل التي قد تظهر خلال الجلسة من اجل متابعة الجلسة بنجاح.

تُعتَبَر عمليّة تنفيذ الفن تحت اشراف المعالج سيرورة الفن. بالنسبة الى الكثيرين من المعالجين يكمن العلاج في هذه السيرورة وفي هذه العلاقة الصامتة وليس في النتيجة او العمل الفنّي المكتمل.

### 7. التعبير الشفهي او النقاش

التعبير الشفهي جزء لا يتجزّأ من العلاج بالفن، ولكن بشرط ان يكون للمستفيد الحرّيّة إلّا يقول شيئا إذا لم يرغب بذلك. يخصص المعالج بضع دقائق للتواصل الشفهي وللمناقشة بعد إنهاء العمل الفنّي. يستكشف المعالج والمستفيد معاً تفاصيل العمل المكتمل، يتحدّثان عنه، يفكّران في معانيه المحتملة. يحصل تبادل اسئلة واجوبة من شأنها المساعدة في جمع الافكار، وهذا بحسب حالة المستفيد وقدرته وعمره، وكذلك بحسب تخصّص المعالج واتّجاهه النظري.

هناك فكرة سائدة بأن المعالج بالفنُ يترجِم او يُفسّر العمل الفنّي الذي ينفّذه المستفيد، ولكن هذا غير صحيح. في الممارسة البريطانية، المعالجون في معظمهم، يعتبرون أنه لا يمكن، بل لا ينبغي للمعالجين بالفن "قراءة" أي رسمة أو تفسيرها. المعالج يوفّر الادوات والبيئة والمناخ والدعم والخبرة والخصوصيّة من اجل تسهيل السيرورة في الجلسة وانجاز العمل، كما يضبط السلوكيّات وينظّم الاحاسيس ويوجّه الافكار.. يمكن للمحادثة الشفهيّة ان تحصل خلال تنفيذ العمل الفنّي ولكن من باب التسهيل فقط، وبحذر شديد، كيلا تتعطّل الافكار. قد لا يكتمل العمل خلال الجلسة لسبب ما، يجب فهم السبب ومعالجته واخذ القرار المناسب إذا كان بالإمكان اكمال العمل في الجلسة المقبلة ام لا.

## 8. التعبير الجماعي

كل شيء في العلاج بالفن الجماعي (group therapy) يشبه العلاج بالفن الفردي. إلّا انّ التحدّيات في ادارة الجلسة الجماعيّة تزداد احياناً، كما تزداد فرص التفاعل بسبب المناخ العلاجي الجماعي والتعبير الجماعي الذي يجمع بين اكثر من فرد وفكرة وقصّة واسلوب. لعل اكثر الخصائص اهمّيّة في العلاج الجماعي هو انّه يعزز التبادل والثقة وحس الانتماء. هنا يختلط التحادث مع العمل، والكل يتحدّث عن كل شيء، يتبادلون الافكار والقصص والاخبار والنصائح والتجارب بشكل عفوي وهم يعملون. هذا هو سحر المشاركة. في الماضي، كان العمل الجماعي، مثل الزراعة والحصاد وتحضير المونة كما لو أنّه علاج جماعي يتداخل فيه العمل والمحادثة، وقد فقدناه ربّما في العصر الحديث. يوفّر العمل الجماعي امكانيّة العلاج للأشخاص الذين لا يرغبون بالتعبير عن مشاكلهم الشخصيّة الحميمة بل يكتفون بالمشاركة العمليّة ويكتتمون عن اشياء يخجلون الكلام عليه.

صورة 9: ورشة عمل للعلاج بالفن في جامعة هايكازيان في بيروت حيث يُنَاقَش عمل ملصق (collage) لأحد المشاركين مع المجموعة.[54]

## 9. المكان والظروف والامكانيّات

كل حالة علاجيّة مختلفة، وتختلف الحاجات كما الامكانيّات وحدودها، حتّى المكان يفرض خصوصيّاته. تختلف اهداف العلاج وظروفه من مكان الى آخر مثل المدرسة، والمستشفى، والعيادة، والمأوى، ومركز التأهيل، ودار العجزة،

54 Photo by Anita Toutikian, 2013

والمخيّم، وغيرها من الاماكن. يختلف معنى العلاج من مكان الى آخر ومن مستفيد الى آخر. قد تُعتبر تمضية ساعة من الرسم في المستشفى مع الطفل المصاب بالسرطان في منزلة علاج مهما كان هذا الرسم سهلًا وسطحيًّا، ولكن سوف يسأل بعضهم: اين هو العلاج في هذا العمل البسيط؟ الجواب في الاهداف العلاجيّة التي يحدّدها المعالج بالفن، بحسب تشخيصه ومنظوره.

صورة 10: العلاج بالفن في الجامعة اللبنانيّة الاميريكيّة (LAU) مع طفلة تتلقّى العلاج ضد سرطان الاطفال.[55]

## 10. الخطّة العلاجيّة (Treatment plan)

من المهم إنشاء خطّة علاجيّة مفصّلة لكلّ حالة، ولكلّ جلسة: وتحديد النقاط المهمّة عند وضع الخطّة، اهمّ نقاط الخطّة في اللائحة التالية:

- احتياجات المستفيد.
- نقاط القوّة والضعف للمستفيد.
- الاهداف العلاجيّة.
- اهداف الجلسة.
- عنوان النشاط ومحتواه.
- الوقت المخصص للعمل وللمناقشة.
- تدوين المناقشة وبخاصّةٍ النقاط المهمّة بالنسبة الى الاهداف العلاجيّة.

---

55 المصدر: صفحة الجامعة اللبنانيّة الأمريكية
(LAU). http://www.lau.edu.lb/news-events/news/archive/art_therapy_for_children_with/

- تدوين ملاحظات عن نسبة التقدّم في التفكير والشعور والسلوك ذات صلة بالأهداف.
- تدوين نسبة الاستجابة للمستفيد والرؤى المكتسبة.
- توصيات وخطط للجلسة المقبلة.

## 11. الابعاد العلاجيّة

العلاج بالفن هو علاج ذو امكانيّات وابعاد متعددة، يحدِّد المعالج الاتجاه الذي سوف يأخذه مع المستفيد. نذكر اربعة منها:

### 1) الإشكالية

مثل اي نوع آخر من العلاج النفسي يوفّر العلاج بالفن الفرصة للاقتراب من الاشكاليّة النفسيّة الذي يعاني منها المستفيد بقصد فهمها ومعالجتها.

### 2) الراحة النفسيّة

يقدّم العلاج بالفن فرصة للابتعاد عن افكار ومشاعر مؤلمة، ولو مؤقّتاً، للتخفيف من المعاناة، والخوف، والارباك، والضغط، والشعور بالعجز، وغيرها من الاحاسيس السلبيّة، عن طريق علاج بصري وغير لغوي، يلهي العين واليدين والعقل لوقت معيّن.

### 3) التأمّل في الذات

هو مساعدة المستفيد في فهم ذاته وفهم الآخرين من خلال سيرورة العمل والرسمة المنجزة. يجري الحديث عن اشخاص واحداث وافكار موجودة على الورقة المرسومة، لا يخاف المستفيد التكلّم عليها بوضوح او بغموض، والبحث في تفاصيلها. غالبًا ما تكون هذه التفاصيل مضخّمة او مصغّرة او حتّى مغيّرة او مشفّرة، وهذا يوفِّر المسافة الآمنة التي تسمح للمستفيد بالتعبير بالشكل الذي يريحه وليس بشكل استجواب او اعتراف.

### 4) التأهيل

هو العمل على التقدّم الى مستوى افضل في استعمال اليدين واللغة والمنطق والسلوك والتخاطب وهذا ما يحتاجه الاشخاص ذوو الاحتياجات الخاصّة على انواعها. قد يشمل التأهيل ايضًا المدمنين على المخدّرات، او اللاجئين من الصراعات المسلّحة، او الخاضعين لعمليّات طبّية معقّدة، او الناجين من التعنيف الاسري، وغيرهم.

من الممكن ظهور ابعاد واهداف لم تكن في الحسبان قبل مباشرة العمل. يجوز للمستفيد ان يعيد النظر في الاهداف وفي الخطّة كما يراها مناسِبة. احياناً يدل المستفيد على ما يريده من المعالج، ويبقى للمعالج ان يقرر بحسب مرونته في قراءة الوضع، ومعرفته، وآدابه، ماذا يغيِّر، ماذا يسمح، وماذا يمنع.

صورة 11: طلبت السيّدة X المشاركة في ورشة العمل للعلاج بالفن وبشكل غير متوقّع ان تضع حمرة لشفاه ولأوّل مرّة في حياتها امام المجموعة لأنّها لم تستطع ان تجرّبها لوحدها من قبل. ورشات العمل لا تخلو من مفاجئات نفسيّة تعبيريّة وسلوكيّة. [56]

## 12. مراحل التقدّم على طريق العلاج بالفن

مثل أي علاج آخر، فوائد العلاج عن طريق الفن هي تقدمية. هناك مستويات متتابعة يمر بها المستفيد على طريق العلاج بشكل عام. تمر عمليّة العلاج بثلاث مراحل، تُعرَف بمستويات التقدّم عند تلقّي العلاج بالفن. يتم إنجاز هذه المراحل عبر خطوات محددة (Wheeler, 1987)[57]. مستويات التقدّم في العلاج بحسب كاركو (Karkou, 2006) هي:

1) **خطوات المستوى الاول: التركيز والتكيّف**

- يكتسب المريض مهارات التركيز ويزاد مدى اهتمامه بالجلسات.
- يتعلّم ويأخذ معلومات عن مرضه او الحالة (psychoeducation).

---

56 صورة لورشة عمل في العلاج بالفن في جامعة هايكازيان، بيروت.

57 مستويات التقدّم عند تلقّي العلاج في الملحق رقم 6 في صفحة 335.

- يستطيع متابعة التعليمات.
- يتأقلم مع الواقع.
- يزداد لديه السلوك المناسب المتكيّف.
- ينقص سلوك التهرب في حالات الفشل المحتملة.
- يتعلّم كيفية تحقيق النجاح في مشاريع طويلة الأجل.

2) **خطوات المستوى الثاني: الاستنارة**

- ينظر الى سلوكه الحالي بواقعيّة.
- يظهر زيادة المشاركة.
- يظهر زيادة التعاون.
- يتعلّم مشاركة الأحاسيس.
- يكتسب نظرة الى مسببات المشاكل.
- يتعرّف الى المواقف والسلوك الضارّة.
- يكتسب نظرة واقعية عن النفس.
- يلاحظ زيادة الثقة بالنفس.
- يقلّل من السلوك "غير المسؤول".
- يظهر زيادة في التسامح مع رموز السلطة.
- يقلّل من سلوك التهرّب في المواقف الاجتماعية.
- زيادة الوعي لشعور الآخرين، والقبول، والمسؤولية.
- يكتسب مهارات في التعامل مع العواطف الشديدة.
- يتعرّف على طرق تجنّب الانغلاقيّة، والعيش السلبي في المجتمع.

3) **خطوات المستوى الثالث: الحل**

- يكتسب نظرة في تفاعل اللاوعي.
- يتعامل مع المواد المكبوتة في اللاوعي.
- يربط بين الطفولة بالحاضر.
- يجد طرق للعيش بالإيجابية في المجتمع.

## 13. المنتوج الفنّي

هناك خلاف بين المعالجين حول اهمّيّة المنتوج الفنّيّ في عمليّة العلاج بالفن. يقول بعضهم انّه مهم، ويقول بعضٌ آخر ان سيرورة العمل هي الاهم على طريق الشفاء. القرار في هذا الامر مرتبط بالمعالج، وآفاقه، وتصوّره حول مفهوم العلاج، بخاصّةٍ في ضوء الامكانيّات والاهداف العلاجيّة. ليس الاهم في العمل ما في الصورة، بل التقدّم المرئيّ والحسّيّ والسلوكيّ والتعبيري الملحوظ مع كل صورة تُرسَم. ابعاد كثيرة يمكن تتبّع تطوّرها من صورة الى اخرى، من نوعيّة الخطوط المستعملة، من الاحجام والالوان المستعملة، إلى تفاصيل لها علاقة مباشرة مع الاهداف العلاجيّة. حتّى التفاصيل الغائبة عن الصورة لسبب ما قد تكون مهمّة، مثل الولد الذي يرسم نفسه من دون يدين، او يرفض ان يرسم احد افراد العائلة، وهذا ايضاً له علاقة مباشرة بالأهداف العلاجيّة.

من اكبر تحدّيات المعالج هو جعل الناس يصدّقون ان للشخبطات قيمة علاجيّة نفسيّة، واقناعهم بأن الرسومات التي تفتقر لحرفيّة هي نافعة في شيء. ولهذا السبب نرى ان عمليّات العلاج بالفن، في غالبيّتها، تحصل في مراكز حيث يكون المستفيد لسبب او لآخر، وليس هو من يطلب العلاج بالفن. المؤسسة هي التي تنظّم العمليّة وتقدّمها للأفراد وهم يتلقّون. يُعتبَر هؤلاء "زبائن غير طوعيين" (Involuntary clients). هناك من يشكّك في فوائد العلاج الإلزامي أو الإجباري الذي تقدّمه المؤسسة.

ومن التحديات الناجمة هو المفهوم السائد بان العلاج بالفن هو لمن يتقنون الرسم، ولهذا يبتعدون، اعتقاداً منهم انّه صعب بل مستحيل. بينما الحقيقة غير ذلك، لا يتطلّب العلاج بالفن اي معرفة مسبقة بالفن وتقنيّاته، بل بالعكس، قد يسهّل "الجهل" في الفن عمليّة العلاج، وقد يمنع المعرفة التقنيّة الاستسلام الكامل امام الورقة البيضاء (التفاصيل في القسم التالي).

## 14. الحرفيّة والصورة النمطية واتّجاهات بديلة

"من الصعب جدّاً تحرير الفنان من طغيان معرفته التقنيّة"[58]. في العلاج، المعرفة التقنيّة المُكتسبة عبر الدراسة تعرقل عفويّة التعبير، حيث تتداخل التأثيرات البصريّة في عمليّة الانتاج، وتطْغي على التعبير الحر النابع من الداخل، فيصبح التعبير مزيجًا من التنفيذ والاداء. نرى هذا التأثير بشكل واضح في رسومات الأولاد، ونلاحظ النمطيّة (stereotype) في الرسم،

58 Margaret Naumburg (1958) in Dalley (2008) Naumberg 1958:514 Art as Therapy: An Introduction to the Use of Art as a Therapeutic Technique, Routledge, pages xx.

نرى الاشخاص والاشكال والتفاصيل نفسها في كل رسومات الأولاد في المجموعة نفسها. على المعالج اكتساب المعرفة عن آفاق الفن والتمييز بين التأثير المكتسب والتعبير الفطري، وتشجيع الاخير.

### 15. طرائق (Modalities) وخيارات

استخدمتُ مصطلح الصورة او الرسمة في هذا البحث اشارةً الى الفن المستعمل في العلاج من باب التسهيل، إنّما يمكن ان يكون العمل الفنّي منحوتة او ملصقة (collage) او تركيبًا، او حتّى رقصة او كتابة او لعبًا بالرمل (sandplay) وعلاجًا بالطين (clay therapy) (صورة 12) وغيرها. في هذا البحث تمّ اعتماد تقنيّة الرسم كعلاج بالفن لأنّه من اسهل الطرائق التي يمكن اعتمادها في المدارس.

صورة 12: العلاج بالطين هو احد الطرائق، الصورة من احدى ورش العمل للعلاج بالطين. [59]

هناك خيارات مختلفة في الحصول على العلاج بالفن. أن استعمال الفن كعلاج ليس له قواعد مقدّسة او مقدار محدد، بمعنى، انّه من الممكن استعمال الفن كعلاج بشكل يحتل فيه التنفيذ والمنتوج المساحة الكبرى في الخطّة العلاجيّة مع استعمال الحوار بشكل قليل جدًا. والعكس صحيح، حيث من الممكن إعطاء الحديث الشفهي المساحة الكبرى ومساحة صغيرة للتطبيق الفنّي.

وفي اتجاه آخر، إنّ المعالج المتمرّن في الفنون الجميلة وفي علم النفس في آن، يستطيع ان يقود المستفيد نحو اكتساب تقنيّات ومهارات فنّية احترافيّة، وبذلك يكون قد ساعده في اكتساب مهنة، ويخلق له شخصيّة جديدة، وهو

59 Photo Anita Toutikian, 2015.

شخصيّة الفنّان. كما قد يساعده في عرض اعماله في المجتمع، ويكون المستفيد قد تعلّم الفن وعرضه. هذا العلاج هو مناسب للشخص الذي يُظهر الموهبة والشغف. مقولة انّه يمكن للجميع أن يستفيد من العلاج بالفن يعني ايضاً توسيع آفاق العلاج بالفن وامكانيّاته وتطبيقاته، والتأقلم مع حاجات المستفيد وشخصيّته وظروفه. يدل جدول 2 على سلسلة الممارسات الفنّيّة التي يمكن ممارستها بشكل مستقل من دون معالِج او قد تكون تمهيدًا لعمليّة العلاج النفسي بالفن مع متخصِّص.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | صناعة الفن بشكل فردي | Art making individually. |
| 2 | صناعة الفن التشكيلي في محترف | Studio art making. |
| 3 | صناعة الفن مع التركيز على تنمية المهارات وإتقانها | Art making with emphasis on skill development and mastery. |
| 4 | برامج وفِرقْ فنية مهيكلة | Program facilitated and structured art groups. |
| 5 | صناعة الفن الفردي لغرض الشفاء | Individual art making with healing purpose. |
| 6 | العلاج النفسي بالفن | Art psychotherapy. |

جدول 2: سلسلة الممارسات في الفن. Art-based Practice Continuum.[60]

### ج. لمن هو العلاج بالفن؟ افلسفةٌ هو أم اختصاص؟

قد لا يحب المعالجون بالفن هذا السؤال كثيراً، فأكثرهم مقتنعٌ بأن الفن للجميع ويمكن للجميع أن يستفيد من العلاج بالفن. "ولكن العلاج بالفن له قيمة خاصة بالنسبة الى الأشخاص المثقّفين جدا، والذين لديهم صعوبات في اللفظ، والذين لا يستطيعون رؤية طريقهم للخروج من الصراعات الداخلية، والذين يفقدون انفسهم امام الكلمات

60 Van Lith, T., Fenner, P., Schofield, M. (2009). Art Therapy in Rehabilitation. In: J. H. Stone, M. Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation website. http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/131/ Accessed 1 April 2016.

والارشاد. كما انه مفيد بشكل خاص لأولئك الذين يفتقرون للمهارات اللفظية، مثل الأولاد الذين لا يتمكّنون من ابراز مشاعرهم في كلمات ولكنّهم يستطيعون التعبير عن أنفسهم في اللوحات والرسومات"[61] (Adler, 2014).

تقول ايديث كرايمر (Kramer, 1971) وهي مؤسِّسة نظريّة "الفن كعلاج" (art as therapy) ما يلي: "وسيلة العلاج التي اعتمِدُها هي قديمة قِدم البشرية. ساعدت الفنون الانسان منذ أَن قام المجتمع الانساني على معالجة الصراع الأبدي بين الدوافع الغريزية للفرد ومطالب المجتمع. وبالتالي، كل فن هو علاجي بالمعنى الواسع للكلمة"[62]. هذه نظرة مثاليّة عن مصداقيّة الفن العلاجي، ولكن انطلاقاً من واجب المسؤوليّة في مجال الصحّة، هناك الحاح واصرار على تقديم إثباتات دامغة عن فعاليّة العلاج بالفن المقدَّم مهنيًّا. الجيل الجديد من المعالجين بالفن يجد نفسه مُطالبًا بتقديم الاختبار العلمي والاثبات الطبّي (evidence based)، وبخاصّةٍ عندما تكون الممارسات اكثر من ترفيهيّة. لذا يقتضي التدقيق والتمييز بين ما هو علم، وما هو رومانسيّة متوارثة، وما هو فلسفة.

61 Adler K. (2014). Is art therapy for everyone or is it only helpful to certain types of people https://www.healthshare.com.au/questions/46813-is-art-therapy-for-everyone-or-is-it-only-helpful-to-certain-types-of-people Accessed 1 April 2016.

62 Kramer Edith, Gerity Lani Alaine (2001) Art As Therapy: Collected Papers. Jessica Kingsley Publications. First Edition. Page 17.

# الفصل السادس

# نظريّة التعلم التحوّلي

## Transformative Learning Theory

***توقف عن قبول المعتاد***
***وأسعى وراء التحوّل.***
***—كونستانس شاكس فرايداي***

*Stop being okay with*
*the norm, seek to transform.*
*—Constance Chuks Friday*

**أ. تطوّر نظرية التعلّم التّحوّلي**

**1. ظاهرة السبعينيّات**

في سبعينيات القرن الماضي، عدد لا يستهان به من النسَاء في الولايات المتّحدة الأمريكية قرّرن العودة الى الجامعة بعد تركهنّ الدراسة لسنواتٍ إمّا بسبب انشغالهم بتربية الاولاد وامّا لانخراطهم في مجالات العمل. وكان من بين أولئك النساء زوجة جاك ميزيرو التي عادت الى الجامعة لتُكمّل دراستها في التمريض. وكان جاك ميزيرو آنذاك استاذاً محاضراً في قسم التعليم للراشدين (professor of adult education)، في معهد تيتشرز (Teachers College) في جامعة كولومبيا في نيويورك (Columbia University, New York) فلاحظ ان هذه الظاهرة جديدة في اسلوب حياة الأمريكيين ولم تكن زوجته استثناء. كتب ميزيرو اوّل مقالٍ عن الظاهرة في سنة 1969، ونشر في عام 1978 دراسة بالتعاون مع فيكتوريا مارسيك، بعنوان: "التعليم لأجل تحويل المنظور: برامج إعادة دخول المرأة الى الكلّيات الاهليّة" (Education

for perspective transformation: Women's re-entry programs in community college, ( Mezirow & Marsick, 1978).

كانت هذه دراسة نوعيّة (qualitative study) هدفها تحديد العوامل التي تشجّع انضمام المرأة في برامج إعادة الدخول (re-entry programs) في المعاهد والكلّيات. شملت الدراسة 12 برنامجاً جامعيّاً لإعادة الدخول و89 طالبة يمثلن مجموعة متنوعة من سكّان نيويورك، ونيو جيرسي، وسان فرانسيسكو، وواشنطن. وقد شملت الدراسة ايضاً استطلاعات اجريت عبر الهاتف في 11 ولاية أمريكيّة. وبعد مرور سنتين من الاستطلاع الأوّل، أرسل ميزيرو استمارات بريديّة إلى 1172 معهداً، وتلقى ردودا من 846 منها، مع العلم بأن 314 من تلك المؤسسات تقدّم برامج إعادة دخول للنساء (Mezirow, 1978). بعد التدقيق والمقارنة ما بين نتائج الاستطلاعين الاوّل والثاني، استنتج ميزيرو وفريقه من الباحثين بأن المشاركين العائدين الى التعليم قد اختبروا نوعًا من التحوّل النوعيّ الذي يمكن تسميته بـ"التحوّل الشخصي" (personal transformation). وفي المراحل التالية للبحث باشر ميزيرو بدراسة تفاصيل هذا التحوّل وتحديده. فتبيّن له ان عمليّة التحوّل تتضمّن عنصرين او مكوّنين اساسيين، الأوّل هو التفكير النقدي أو التأمل الذاتي النقدي، والثاني هو الخطاب الذاتي النقدي، اي الجزم والحسم والحكم بما هو الخيار الافضل (validates a best judgment). ليست هذه العمليّة إلاّ عملية التفات الفرد إلى الطبيعة المعرفيّة (epistemic) للمشاكل، ومن ثم الاقرار بالقيمة الحقيقيّة للحلول البديلة (Mezirow, 2006). سرعان ما تحوّل اهتمام ميزيرو الى شغف، وبدأ يبحث في اسرار التغيير والتحوّل عند الانسان بشكل عام، وفي التعلّم بشكل خاص.

## 2. تأسيس نظرية التعلم التحوّلي

طوّر ميزيرو بحثه العلمي وحوّله الى نظريّة علميّة في التعليم العالي، واعاد صياغة هذه النظريّة مراراً وتكراراً على مر العقود حتّى باتت معروفةً باسم نظرية التعلم التحوّلي (Transformative Learning). لاقت هذه النظريّة رواجاً لافتًا في اوساط اكاديميّة وعلميّة عديدة، واصبحت خلال ثلاثة عقود من الزمن، اي منذ بدايات التسعينيات للقرن الماضي، تحتل مركزاً اساسيّاً في مجال التعليم للراشدين والعائدين للدراسة. وتأسست منذ ذلك الحين مراكز ابحاث عديدة للتعلّم التحوّلي في العديد من الجامعات في أمريكا الشماليّة، كما تأسس منذ 1998 المؤتمر العالمي المتخصص في علم التعليم التحولي الذي أصبح يُعقد كل عامين، وهناك ايضاً المجلّة المتخصصة في هذا المجال التي تُنشر منذ عام 2003، بالإضافة الى كل النّدوات وورشَ العمل التي تُنظّم الى يومنا هذا في كل انحاء العالم.

## 3. الفرق بين التعلّم والتطوّر والتحوّل

نظريات التعلّم والتعليم هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين واستمرّ العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن. هي أطر مفهوميّة من شأنها ان تحدَّد كيفيّة تلقّينا للمعلومات في أثناء التعلّم، وكيفيّة معالجتها وتخزينها ذهنيّا. يعتبر التعلّم إضافة على النموّ الطبيعي للإنسان، هو تغيُّراً دائمًا في معلومات الإنسان وقدراته وتصرّفاته. والمعروف ان التأثيرات الانفعالية، والبيئية، فضلا عن خبراتنا السابقة، تؤدّي دورًا كبيراً في كيفية فهم المعلومات والاحتفاظ بها، وكذلك في اكتساب المهارات وتكوين وجهات النظر.

احدى هذه النظريّات هي نظريّة جاك ميزيرو التحوّلية، وهي التعلّم الذي يحصل عند إعادة النظر نقديًّا في معلوماتنا السابقة وافكارنا المسبقة، ومن ثمّ تغيير النظرة الى الذات والعالم. قد يكون التعلّم بسيطاً، كما يمكن أن يكون تحويليّاً. فالتعلُّم البسيط هو مجرد تفصيل يضاف الى النظم الثابتة لدى المتعلّم، اي إضافات في تفكيره، وشعوره، أو قِيَمَه بالنسبة إلى موضوع ما (Robertson , 1996). امّا التعلُّم التحوّلي فهو التعلُّم الذي يبدأ بمساءلة الذات والافكار والقيم، انّه مبنيٌ على المُساءلة الهادفة لافتراضات الشخص، ومعتقداته، ومشاعره، وقناعاته بهدف تغييره، وتحقيق النمو والنضوج المرجو لدى المرء (Herod, 2002). يشمل التعلّم التحوّلي "التأمل الذاتي النقدي، والذي يسبب إعادة بناء المنظور الثابت للمعاني، الذي يسمح بالتالي لفهم أكثر شمولاً، وتمييزاً، وتكامليّاً لتجارب الفرد"[63].

من الطبيعي ان يكون التحوّل موجوداً في مسار كل المجتمعات الحيّة، حتّى البدائية منها، اقلّه على شكل طقوس العبور. وهو، على سبيل المثال، موجودٌ على سبيل المثال في المؤسسات الدينية أو العسكرية، حيث يمر الشخص من مستوى معيّن من المسؤولية والسلطة إلى مستوى آخر، حتى في مجال التعليم حيث يُعتبر التخرّج المدرسي او الجامعي نوعًا من التحوّل. ولكن يجب التوضيح بأن التحوّل ليس مجرّد عملية تطوّر على الرغم من أنه قد يبدو كذلك، وإنما هو بالأحرى "تحوّل عميق في بنية الفرضيات الأساسية للفكر والمشاعر والتصرّفات، إنه تحوّل دراماتيكي دائم في الوعي الذي يحدد طريقة عيشنا ووجودنا في هذا العالم"[64]. كيف نميّز ما بين التغيير والتحوّل؟ إنّ اشياءَ كثيرة تتغيّر في بيئتنا وفي حياتنا كل يوم، ونحن نتغيّر ونتكيَّف فكريّاً، ونفسيّاً، وجسدياً، وسلوكيًّا بحسب المعطيات والمتطلبات والامكانيات والواجبات. احياناً نتغيّر تدريجياً وببطء ومن دون وعي كامل، واحياناً اخرى لا نلاحظ حتّى بأن تغييراً ما قد حصل. إنما هذا النوع من التغيير

63 Mezirow, J. (Ed.). (1990). Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass. (pp. 16).

64 O'Sullivan, Morrell and O'Connor, 2002: xvii, cited in King, 2005: page 6.

ليس بتحوّل، فالتحوّل هو لحظة فريدة تبدأ بخطوة حاسمة في فكر الانسان وحياته. إنها مثل آخر سيجارة دخّنها المدخّن، وآخر مرّة لعبت الفتاة بدميتها ووضعتها في علبتها، او عندما قرر احدهم ان يقول نعم او لا لعلاقة ما في حياته. انها ايضاً، كما لاحظ ميزيرو، يوم قررت المرأة العاملة في أمريكا او ربّة المنزل في بيروت العودة الى المقعد الدراسي من اجل غدٍ افضل.

**ب. عناصر التحوّل**

**1. المعضلة المحيّرة**

قد تكون المعضلة المحيّرة (disorienting dilemma) من اهم ما جاءت به نظريّة ميزيرو وهي الاساس الذي ينطلق منه التحوّل. فبالنسبة الى ميزيرو لا تحوّل من دون المعضلة المحيّرة التي تمهّد للتأمل الذاتي النقدي، وتقود بالتالي، الى تغيير المنظور. قد تكون المعضلة المحيّرة أزمة شخصية داخلية أو خارجية (Mezirow, 1978) وقد تكون ظروفًا غير محددة الفترات يبحث فيها الفرد عمّا هو مفقود في حياته ( Clark، 1991، 1993. في Taylor 1998). في الواقع هناك نظامان لتخزين المعلومات في ذهن الانسان: الأوّل هو هيكل المعاني والمعلومات (meaning and information structures)، يستوعب هذا الهيكل المعلومات والمعاني الجديدة كل يوم ويحفظها لتُستعمل لاحقا. يخضع هذا الهيكل لتغيرات على مدى الحياة لأنه يتلقّى افكارًا ومعلومات جديدة باستمرار، فيستوعبها ويجدِّد نفسه بها. امّا النظام الثاني فهو هيكل المعتقدات او وجهات النظر للمعنى او للمعلومة، ويمكن أن يشمل هذا الهيكل المعتقدات مثل الايمان بأهمّية الأسرة، أو الاعتزاز بالهويّة، او مفهوم دور الانسان في العالم، وهي كلّها وجهات نظر للمعنى. هذا الهيكل هو شبه ثابت يصعب ادخال تغييرات فيه بسهولة، فلا يمكن ان يكون تغيير القِيَمْ ووجهات النظر حدثا يوميّاً ولكنّه قد يكون في الواقع نادراً جدًا، ولا بد من معضلة محيّرة كي يهتز هذا الهيكل ويطوله التحول.

تقع المعضلة عند محاولة تخزين المعلومة الجديدة التي تتناقض مع المعلومات القديمة في الهيكل الحاضن للمعتقدات، فيستوجب تجاهل المعلومة الجديدة او رفضها او نبذها من قبل هذا الهيكل. إنّما، وفي حالات نادرة جدّا قد تشكّل هذه المعلومة الجديدة اشكاليّة بحد ذاتها، لا يمكن تجاهلها ولا رفضها ولا نبذها، بل تثير التوتّر وتباشر في خلخلة اسس الهيكل للمعتقدات لدى الانسان. قد يتزامن هذا الحدث مع ازمة حياتيّة مهمّة او لحظة حاسمة، كما "يمكن ان تحدث المعضلة

المحيّرة نتيجة تراكم لتحوّلات صغيرة في هيكل المعاني على فترة من الوقت"[65]، ويؤدّي الى إعادة تنظيم هيكل المعتقدات وتغيير المنظور على مراحل متتالية.

### 2. المنظور

تُعتبر القيم الثقافيّة، والمعتقدات، والاعتبارات، والاحاسيس، والتصوّرات، والتفسيرات، والنظرة الى العالم وطريقة فهم الاشياء من صميم منظور الشخص، فهذه كلّها تؤثّر في كيفيّة ترجمة الاحداث وكيفيّة التصرّف. تغيير المنظور يعني ان الانسان يفكّر نقديّاً، ويصبح مدركاً كيف ولماذا تكوّن المنظور القائم لديه، ويستعد للتغيير. التغيير في المنظور ليس إلّا فرصة لإعادة النظر في الذات، وفي المفاهيم المتصلّبة، نفهم مسبّباتها، ونتحرر من ثقلها، لنسيطر على المجريات والمستقبل بفضل قراراتنا وسلوكيّاتنا المتجددة. وهذه المرحلة بالذات هي الحد الفاصل بين القبل والبعد، اي ما بين التقوقع والتحوّل.

### 3. التفكير النقدي

لا بد من خطوات تمهيديّة لكي يكتمل التحوّل في المنظور، اوّلها مشاعر الخوف، والغضب، والشعور بالذنب، أو الخجل التي سبّبَتها المعضلة المحيّرة في هيكل المعتقدات، ويليها التفكير النقدي الذي يتبع الشعور السلبي المزعج. اختصر الباحثون مراحل التفكير النقدي في عمليّات ذهنيّة متتالية، وبحسب بروكفيلد (Brookfield, 1990) على سبيل المثال، يُستكمَل التفكير النقدي عبر المرور بثلاث مراحل، وهي:

- تحديد الافتراضات (تلك الأفكار المسبقة، والمسلّمات، والفطرة، والمعتقدات، وقواعد المنطق البديهي).
- التقويم والتدقيق في صحة هذه الافتراضات من حيث كيفية ارتباطها بتجاربنا الحياتيّة الواقعيّة السابقة والحاليّة.
- تحويل هذه الافتراضات لتصبح أكثر شمولية وتكاملية وملاءمة، واستخدام هذه المعرفة الحديثة في سبيل تطوير ممارساتنا المستقبليّة.

### 4. مراحل التحوّل

يشير ميزيرو إلى أن عملية التحول تحدث وفقا للمراحل التالية:

- حدوث معضلة محيّرة في منظور الانسان.

---

65 Mezirow, J. (1995). Transformation theory in adult education. In M. R. Welton (Ed .), In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning (pp. 50). Albany, NY: SUNY.

- الفحص الذاتي بالتزامن مع مشاعر الخوف، والغضب، والشعور بالذنب، أو الخجل.
- تقويم نقدي في الفرضيّات المفاهيميّة.
- الاعتراف بأن الاحساس بالاستياء وعملية التحوّل متبادلان.
- الاستكشاف والبحث عن خيارات، وأدوار، وعلاقات، وإجراءات جديدة.
- التخطيط لمسار التغيير.
- اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ الخطط.
- تجارب مؤقّتة لأدوار جديدة.
- بناء الاختصاص والثقة بالنفس في الأدوار والعلاقات الجديدة.
- الاندماج مجددًا في الحياة على أساس الشروط التي يمليها المنظور الجديد للفرد.

تبدأ حركة التحوّل بالاعتراف بالأخطاء، والاقرار بتأثير المحيط في مسيرة حياة الفرد وفي قراراته وخطواته السابقة، والاتّعاظ بتجارب الآخرين الذين سبق لهم أن اختبروا التحوّل. هنا يحاول الفرد إيجاد وجهات نظر او منظورات ذات معانٍ مختلفة، ثُمَّ يصدر حكما وفق لما يتصوره اكثر منطقيًا. والتساؤل الذي كثيرًا ما يردده الفرد لنفسه هو: لماذا لا أقوم بتجربتها او مناقشتها مع الآخرين ..؟[66] وهذا ما يقود إلى صلب الموضوع: الوعي واليقين بأن الافكار والتصرّفات والحلول المعتمدة لم تنفع في الماضي ولا تنفع اليوم، ولا بدّ من حلول بديلة. يقول ميزيرو "ان التحوّل في منظور المعاني نتيجة لمعضلات الحياة الّتي لا يمكن حلّها بمجرّد الحصول على معلومات إضافيّة، او بتعزيز المهارات، أو بالإضافات على الكفايات الشخصيّة المكتسبة. إنّ حل هذه المعضلات وتحويل وجهات النظر يتطلّب منّا أن نكون نقديين بشأن الحقيقة التي تجعلنا عالقين بداخل تاريخنا الفردي النمطي، والتي نعيش فيها باستمرار متكرر، كما اننا عالقون بداخل الفرضيّات الثقافية والنفسية التي نتجت القالب الذي من خلاله نحكم على أنفسنا وعلى الآخرين"[67].

بعد مرحلة التقبّل والاعتراف والاقرار، تأتي مرحلة التصميم التي تتضمن استكشاف الخيارات المستقبليّة، منها احتمال اكتساب أدوار جديدة، وانشاء علاقات جديدة، واتّخاذ إجراءات نافعة تُستكمَل مع صياغة خطة عمل للمستقبل.

---

66 سالم، موسى (2011). حتمية تحول المجتمعات البشرية ، ميدل ايست اونلاين.
http://www.middle-east-online.com/?id=119587 سحب 1 نيسان 2016.

67 Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. Adult Education, 28(2), Page 9.

### ت. الخلفية النظريّة للتحوّل في علم النفس

لم يكن في نيّة جاك ميزيرو وضع نظريّته تحت اي عنوان له صلة بالمدارس الكلاسيكيّة لعلم النفس او علم التربية. ومع ذلك، اختار بعضهم ان يعيد قراءتها عبر أُطرْ تلك المدارس، اهم تلك المدارس هي التالية:

#### 1. التحليل النفسي

ترتكز نظريّة ميزيرو للتعلّم التحوّلي على تفسير معاني الخبرات الشخصيّة لدى المتعلّم وتهدف الى اعادة صياغتها، ولهذا رأى بعض العلماء أنّ صفات كثيرة من هذه النظريّة تنطبق عليها خصائص علم النفس التحليلي وربّما قد تكون مبنيّة عليها (Boyd & Myers, 1988)، وكذلك بسبب اعطاء ميزيرو اهمّيّة مركزيّة لـ"الأنا" (ego) في عمليّة تحويل المنظور (Imel, 1998). ومن وجهة نظر التحليل النفسي ليس التعلم التحوّلي إلا عملية تفريد (individuation)، أي رحلة لِفهم الذات من خلال التأمل في النفس، وفي اللاوعي الجماعي التي تبنى عليها هوية الفرد ((Boyd & al, 1988) (Cranton, 1994, 1996) في (Merriam, 2008).

#### 2. علم النفس الإنمائي (Psycho-developmental)

تقترح وجهة نظر علم النفس الإنمائي (psycho-developmental) نظرة شاملة للتعلم التحوّلي على امتداد عمر الانسان، ما يعني ان النمو هو حالة متواصلة تدريجية، وتقدّميّة. وبناءً على مبادئ هذا التوجّه يكمن التقدير بان التحول هو تغيير ابيستيمولوجي (epistemological) في كيفيّة صياغة المعاني لدى الانسان، وليس مجرد تغيير في نمط السلوك أو كمية معرفة الاشياء. وبالإضافة إلى ذلك، تُعطي هذه النظريّة اهمّية فعليّة لدور العلاقات، ودور التأثيرات الشخصية والضمنيّة (contextual)، ودور المعرفة الكلّيّة (holistic) في عمليّة التحوّل (Kegan, Daloz, 1986 ;Merriam, 2008; 1994).

#### 3. منظور الاجتماعية التحررية (Social emancipatory)

ترتكز التفسيرات، في الحالتين السابقتين، على تحليل الفرد فقط بدون اعتبار المحيط والظروف كمؤثرات في التحوّل. أمّا وجهة نظر المدرسة الاجتماعية التحررية (social emancipatory view) فتعالج موضوع التحوّل من الناحية الاجتماعيّة، لأنّها تعتبر الناس رعايا (subjects) وليس أشياء، ولأنّهم يتأثّرون ويؤثّرون في عالمهم. بالنسبة الى هذا المنظور، ليس تحوّل الفرد سوى نتيجة او انعكاس للتحوّل في المجتمع، ويتحقق هذا بواسطة بلورة الواقع وتطوير الوعي النقدي الجماعي، والهدف هو جعل العالم مكانا أكثر إنصافا للعيش وللجميع.

### 4. منظور العصبي الحيوي

ظهر في الآونة الأخيرة منظور سُمي بالعصبي الحيوي (neuro-biological). وجهة نظر هذا المنظور عن التعلم التحوّلي قائمة على اكتشافات الاطبّاء وعلى تقنيات التصوير الطبي التي تكشف عن وظائف الدماغ لدى المرضى وهم يتعافون من صدامات نفسية. لاحظ الباحثون ظهور تحوّلات في الجهاز العصبي الحيوي في الفرع البارا-سمبتاوي (parasympathetic branch) وفي جهاز العصبي اللا-إرادي (autonomic nervous system). فالغدة النخامية (hypothalamic-pituitary) بيكوتين (picotin) تفرز موادَّ في الغدد الصماء عند حدوث تعلّم، وتحدث بالتالي تغييرات في الدماغ خلال فترات البحث والاكتشاف (Janik, 2007). تشير النتائج إلى تغيير تركيبة الدماغ فعليّاً في أثناء عملية التعلم. وتشير المدرسة العصبية- الحيوية إلى انّ التعلّم عمليّة إراديّة، مبنيّة على الفضول، يحركها الاكتشاف، امّا التعلُّم التحوّلي فتعززه الانفعالية والحسية، والخبرات الحركيّة ( kinesthetic experiences).

### 5. المدرسة الثقافية – الروحانيّة (Cultural-spiritual)

يُعتبر رأي المدرسة الثقافية– الروحانيّة لتفسير لتعّلم التحوّلي في منزلة رد غير مباشر على نظريّة ميزيرو العقلانية المحضة. هذا النهج ال-ما-بعد عقلانيّ (extra rational approach) يصرّ على اهمّيّة إدماج الخيال، والحدس، والروح، والتأثّر لتسهيل التعلم التحوّلي (Cranton, 2006). كما تَعتبر المدرسة الثقافية – الروحانيّة ان التحوّل هو نتيجة الاتصالات بين الأفراد والنظم الاجتماعية ومفاهيم التموضع (positionalities) المتقاطعة ( Brooks, 2000; Tisdell, 2003). وتعتبر ايضاً ان اسلوب بناء المعرفة (السرد) لدى المتعلمين هو جزء اساسي من تجربة التعلم التحوّلي. ولذلك تشجّع التعلّم المبني على الصلة الثقافيّة بين افراد المجتمع، وهدفها تمكين التحول من خلال الرواية او السرد، وبواسطة استعمال الحكاية بطريقة مُلزمة، وبمستوى شخصي واجتماعي. دور المعلم هو أن يكون وسيطًا ومُسهِّلاً لتطوير التواصل من اجل خلق المناخ المؤدّي للاستفسار الجماعي (group inquiry) والتفكير السردي (narrative reasoning).

### 6. منظور العرق والاثنيّة

ثمة تفسير خاص بالتعلّم التحوّلي من منظور العرق والاثنيّة، يمكن ترجمته في واقعنا الشرقي كمنظور الاقلّيّات او المنظور ال-لا-اوروبي المحور (non-eurocentric) نسبةً الى الذين يعيشون في بلدان وثقافات أوروبيّة لمحور (eurocentric)، لان التعلّم يشمل ايضاً اعتبارات وابعادًا اجتماعيّة وسياسيّة وتاريخيّة. وبحسب هذا المنظور، يتضمّن التعلّم التحوّلي النظر في الحقائق التاريخيّة والخصوصيّات الفرديّة والجماعيّة قبل المباشرة بتغيير المنظور بشكل مطلق. وهناك

افكار اساسيّة تدعم التعلّم التحوّلي في هذه الحالات، ومنها تعزيز الإدماج (inclusion) اي اعطاء الصوت لمن لا صوت لهم تاريخيّاً، والتمكين لتحقيق الذات ولتعزيز الشعور بالانتماء والمساواة مع حق الاحتفاظ بالخصوصيّة العرقيّة او الاثنيّة او الثقافيّة او ربّما الدينيّة. وهذا يستلزم توظيف أطر سياسيّة داعمة لهؤلاء المهمّشين، بنشر الوعي، ودعم النشاطات، وتعزيز بيئة تعليمية آمنة لهم.

### 7. المنظور الكوكبي للتعلم التحويلي

لعلّ التفسير الاكثر توسّعيّاً للتعلم التحويلي هو المنظور الكوكبي ( planetary view of transformative learning)، الذي يعتبِر ان الانسان ينمو في إطار وجودي (existential) ضمن منظومة أكبر من تطور الانسان الفردي، بل ضمن تطوّر الكون (O'Sullivan, 1999). يرى توماس بيري (Berry, 1988, 1989)، احد روّاد المنظور الكوكبي، ان التعلّم التحوّلي يمكن انجازه فقط من خلال تعليم قصّة الكون والكواكب كوسيلة لإعادة صياغة قصة الإنسان وعلاقته مع الطبيعة، باعتباره ابن الأرض التي انتجته، وهو جزءٌ لا يتجزّأ من الكون. إذن يشدِّد هذا المنظور على الترابط بين الانسان والارض والكون، والجماعة والشخصيّة في آن. يبقى الأهم، وهو الاعتراف بانتماء الفرد ليس فقط للواقع الاجتماعي والسياسي ولكن أيضاً للانتماء الإيكولوجي الشامل. فالتحول ليس فقط تحوّلاً عن كيفيّة النظر لنظرائنا، بل يكمن النظر الى ذواتنا كبشر متّصلين بالعالم المادي. المطلوب هو تحويل منظور المتعلّم بعيداً عن النماذج الحاليّة القائمة على قواعد السوق والآلية (mechanistic) المنظّمة، نحو منظور المستدامة والإيكولوجية بشكل اشمل، مع احترام الحاجات الفردية، والعلائقية، والمؤسسيّة، والمجتمعية، والعالميّة. وهذا يُحتِّم ايضاً إعادة تنظيم النظام (السياسي، الاجتماعي والتعليمي) برمّتِهِ، بهدف سرد قصة (narrative) جديدة معاكسة للواقع الحالي، المتجذّر في القِيَم الفنية الصناعية (techno-industrial) ذات المضمون الاوروبيّ، والثقافة والغربية، والتي لا تبالي بالطبيعة، وهي في الحقيقة مختلّة الوظيفة (Cranton & King, 2003).

### ث. سُبل تعزيز التحوّل في دوائر التعليم

على الرغم من الاهتمام المتزايد في البحوث التي تناولت التعلم التحوّلي، إلّا ان عدداً ضئيلاً فقط من الدراسات استكشف سُبل تعزيز التعلم التحوّلي (Taylor, 1997, 2000)، اقدّم اهمّها في ما يلي.

### 1. التحرّر من الخيال المريض

يعتبر الباحثان هيني وهورتون ان التحوّل هو نوع من التمكين (empowerment)، والغرض من التعلم التحوّلي هو اصلاً التحرّر والتمكين. والتحرر يبدأ في المجتمع قبل ان يصل الى الصف الدراسي. الباحثان يؤكّدان هذا المفهوم استناداً إلى نماذج كثيرة وموثوقة من تجارب وممارسات القهر (concrete experiences of oppression) على الناس والجماعات. ويكمل الباحثان هيني وهورتون بالقول ان العقل يتأقلم لقيود الجسد ( The mind adjusts to the body's chains) (Heaney & Horton, 1990)، وما يشوّش العقل ويُلبّده هو الخضوع الالزامي الى الخيال المريض (atrophied imagination). امّا التحرّر من هذا الخيال المريض او المنظور المضلل ( distorted meaning perspectives) فلا يمكن تحقيقه بمجرّد عمليّة تعلّم فحسب، بل يحتاج إلى عمليّة تحرّر من الظروف المحددة (concrete) والهياكل والانظمة والمؤسسات التي تصون القمع وتحافظ عليه من خلال نسج هذا الخيال الجماعي المريض وفرضه. بالتالي، يرى الباحثان بأن التعلم التحولي يبدأ اساساً بدعوة من المجتمع تماماً مثل المشاركة في النضال السياسي، لأن التعلّم التحرّري هو جزء لا يتجزأ من الاهداف الواسعة في التغيير الاجتماعي، ويتطلب هذا التعلّم تحرير العقل اوّلاً، ثم العمل من اجل إيجاد المعلومات وتحديد الحلول والبدائل المناسبة. انتقد هيني وهورتون جاك ميزيرو، انطلاقاً من قناعاتهما، لتركيزه على الفرد ولفشله في إعطاء وزن متساو للعمل الاجتماعي (Apte, 2003, p. 25).

### 2. دور المعلّم والتلميذ

اما المعلم، فله الدور المحوري في التحوّل ولكنّه يستطيع دخول ساحة التحرير فقط بعد تبلور المفهوم الجماعي، وبداية العمل التحرّري من قبل الجماعة. وربّما تكون تجربة المعلّم الشخصيّة نقطة الانطلاق نحو التحوّل، وتكتمل العمليّة عندما ينخرط المعلم في صفوف الواقع الاجتماعي، ليمارس دوره في مهنة التعليم من اجل الإسهام في عمليّة التحرّر والتحول الاجتماعي بإسهامه في تحويل الفرد. انّ المعلّم هو في النهاية الضامن لكل هذه الحركة التحرّريّة التحوّليّة، فيكمن دوره وعمله حول فكرة الأصالة (authenticity). إن المعلّم هو الشخص الذي ينشئ المناخ الداعم للتحوّل والتسامح والعلاقات الحسّاسة ما بين المشاركين، هو يعزز علاقة الثقة بينه وبين التلاميذ، ويصنع مناخ التقبّل، ويدعم التلميذ في المجازفة والتفكير، ومن ثمّ التعبير بثقة وبدون حرج.

### 3. احترام الخيار الشخصي

ويبقى السؤال عن خيار التلميذ وحرّيّته في قبول التحرّر والسعي إليه، إذ لا يجوز اجباره على التحرّر إن لم يطلبه بنفسه في الاساس. لذا يتساءل بعض الباحثين عن حقّ المعلّمين في وضع التلاميذ في تجربة التحوّل الذاتي، من دون

ابلاغهم، لمجرّد انّهم يطلبون العلم والشهادات الجامعيّة فقط. هذا لأن الخضوع الى اختبار التحوّل هدف لم يختاروه بملء ارادتهم. امّا كرانتون (Cranton & Carusetta, 2004) فيُضيف مشدّدًا على ان التحول عمليّة طوعيّة يجب ان يقبل بها المُتعلّم ويؤمن بها ويطلبها، ولا يجوز تعليم التحوّل بشكل تدريس ممنهج[68]، كما لا يمكن حتى التأكّد من النوع المحدَّد للتعليم الذي سوف يضمن التحوّل المنشود[69]. امّا السبب الرئيس لهذه القناعة فهو ان التدريس الممنهج من اجل التحويل، هو اجبار التحويل، ليصبح هو ايضاً نوعًا من القمع او غسل الادمغة او التلقين. وكذلك، لا تصلح مفاهيم خاصة بنظريّة تعليم الكبار لكل أنواع التعليم ولا لكل المتعلّمين. (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2012).

### 4. اهمّية ال ظروف والمناخ

يصف ميزيرو (1997) البيئة التعليمية التحوّلية كنوع من الوحدة، حيث يعمل الجميع من اجل المشاركة الكاملة للمعلومات، وإيجاد أجواء خالية من الإكراه او الإجبار، وتأمين الحقوق الكاملة، والفرص المتكافئة لتولي أدوار مختلفة ضمن المجموعة، وطرح الافتراضات بشكل نقدي، والاستماع، والرفق، والجديّة، والاستعداد للبحث عن أرضية مشتركة، وتوليف (synthesis) وجهات النظر المختلفة. بناءً على الحقيقة المُلزِمة أنه لا يجوز للمعلم ان يفرض التحوّل على الطلّاب ولا يستطيع بالتالي تغيير ما يؤمن به الطلّاب، او ما يعتقدون به، وكيف يفكرون، وكيف يتصرفون، لذا لا يجدر به إلاّ ان يخلق الظروف التي تسهّل التحوّل املاً بأن تؤدي بهم الظروف الى التحوّل. وبسبب الاعتبارات الشخصيّة والتربويّة والاخلاقيّة تصبح هذه الظروف والمناخ التعليمي هي الادوات الفعليّة للتحفيز على التحوّل.

### 5. المسائل الاخلاقيّة والدعم المعنوي

يدرك المعلّم بأن الافكار المتجذّرة والمتشبّثة يصعب مواجهتها واستئصالها لأن المرء يخاف عادةً معالجتها في العلن كما في الضمير، لذلك يصبح هو بنفسه الحاوي الموثوق لكل انواع الانفعالات والترددات المحتمل حصولها في سياق العمليّة التحرّريّة التحوّليّة. وفي النهاية، تبدأ العمليّة عند المعلّم بالأصالة الشخصيّة، والصدق النفسي، والشعور بالحقّ والواجب، والتقيّد بقِيَم الانسانيّة ومبادئها، كما تشمل التقيّد بالمهنيّة في اداء التعليم بحرفيّة وابداع. يوصي بومغرتنر

---

68 لا اوافقه الرأي تمامًا عندما يقول انّه لا يجوز تعليم التحوّل بشكل تدريس ممنهج، لأنه هذا ما اختبرته في المرحلة الثالثة في البحث وكانت النتائج تدل على بوادر نجاح.

69 لا اوافقه الرأي تمامًا عندما يقول انّه لا يمكن حتى التأكّد من النوع المحدَّد للتعليم الذي سوف يضمن التحوّل المنشود. لأنّني اخترتُ الفن كالوسيلة المحدّدة للتعليم الذي سوف يضمن التحوّل المنشود.

(Baumgartner, 2012) المعلمين بالانتباه للمسائل الاخلاقيّة في تخطيط التعلم التحولي وتنفيذه، بخاصّةٍ عند تحديد الادوار بين التلاميذ، والتحكّم بالديناميّة في داخل الصف، كما في الحفاظ على ميزان القوى بينهم وبين التلاميذ، مع واجب المحافظة على علاقة العطف والثقة. وكذلك، يجب الانتباه الى توفير الدعم المعنوي المتبادل بين التلاميذ، فالدعم المعنوي ضروري جدّاً لأن التعلم التحوّلي غالباً ما يتضمّن اثارة للعواطف لدى الطلّاب كما لدى المعلمين. ولأجل تحقيق هذا المناخ الخُلُقي والتوازن يقترح بومغرتنر وضع قانون او شيفرة رسمية للأخلاق او تصميم مدونة لقواعد السلوك لتنفّذ منذ البداية ويتم احترامها بدقة. ويمكن ايضاً إنشاء منتدى تعليم (learning forum) في داخل الصفوف بهدف استكشاف ديناميات التعلّم التحولي ضمن المجموعة.

### 6. توفير التأمّل النقدي ورفع مستوى الوعي

ومن الضرورة ايضاً تقديم فرصٍ كثيرة للتأمّل النقدي والنقد الذاتي للتلميذ من خلال الدرس، وهذا يحصل عندما يضع المعلّم التلميذ في ظروف مجابهة مع معتقداته (belief-confronting situations) عن طريق طرح اسئلة من شأنها دفعه للبحث عن الاجوبة من تلقاء نفسه وليس فقط في كتبْ او من خلال آراء الآخرين وتجاربهم. ليست الاجابات عن هذه الاسئلة سهلة، وواضحة ومباشرة، وفي متناول المعلّم، لأنّها اجوبة شخصيّة بامتياز لا يمتلكها احد. كما ليست الاسئلة او الاجوبة هي الاهم، بل هو اصرار المعلّم على جعل التلميذ يطرح الاسئلة على نفسه، وتحريضه على التساؤل والاستفسار، وتشجيعه على البحث في الاجوبة المحتملة. يصب كل هذا المجهود ليخدم عمليّة الرفع من مستوى الوعي، واشهار المعتقدات الخاطئة، وإظهار الآفاق الفكريّة الجديدة، وبالتالي اكتساب القوّة التي تُمكّن من التعلّم التحرّري والتحوّل. امّا الطرق الملائمة للبت بحوارات كهذه وتأملات في داخل الصفوف، فمن المستحسن ان تتكوّن بطريقة غير مباشرة، غير مجابهة، وغير تصادميّة، ربّما بمساعدة تدوين التأملات عن التجارب الخاصّة ومن ثم تقاسمها ومناقشتها وتحليلها في حضن المجموعة.

## ج. الوصفات الاربع للتعلّم التحوّلي

يقترح ايميل (Imel, 1998) لائحة من اربع وصفات او توصيات ممهّدة للتحوّل يمكن للمعلّم استخدامها:

### 1. الأمان

إنشاء بيئة آمنة للتعلم، خلق الشعور بالأمان لدى التلميذ لكي يخاطر في طرح النظريات والافتراضات، ويتجرّأ في تقديم الحلول، ويطمئن إلى تقاسم كل ما يخطر له من مواضيع مع المجموعة. وهذا يعني أن الفصول الدراسية يجب ان تكون

خالية من اي خطاب، او حوار، او كلام، او تلميح قد يدفع التلميذ إلى الامتناع عن التعبير او الرد خوفا من ألّا يكون صحيحًا، أو خوفاً من السخرية والاستخفاف به. ويجب عدم السماح لمثل هذه التلميحات والتعابير في داخل الصفوف وبخاصةٍ إن اتت من المعلّمين.

**2. الغاية**

يجب اعتبار عملية التعليم نوعًا من السفر، فالمسافرون هم التلاميذ ومعهم المعلم الذي يتفاعل معهم على قدم المساواة. يتقدمون كمجموعة لديهم وجهة محددة ولكنّ لدى كل منهم واجبًا تجاه المسافرين الآخرين. يساعد بعضهم بعضًا لكي يصلوا جميعهم الى وجهتهم سالمين فكريا، ومعنوياً، ودراسيّاً. وهذا يستدعي جهدًا جماعيًّا من حيث التصميم والادارة. اهم الشروط في هذه الرحلة هي اعطاء الفرص المتكرّرة للتلميذ لمساعدة الآخرين والتشجيع على طلب المساعدة من الآخرين.

**3. الإفصاح**

الكشف عن تجارب شخصيّة من قبل المعلم يخلق مناخًا من الشفافيّة والارتباط، شرط ان يكون لهذا الكشف علاقة بالمحتوى الدراسي، مثل الصعوبات، والنجاحات، والشكوك، والاشكاليّات التي عرفها المعلم خلال مساره الدّراسي. شرط إلّا يكون هذا الافصاح في سبيل تعظيم الذات، لان الهدف من هذا هو التشجيع والدعم والتخفيف من صعوبات الدراسة والتحفيز على القدرات الشخصيّة. ومن المستحسن ان تكون هذه القصص او النبذات من حياة المعلّم قصص اجتهاد شخصي ومثابرة لان التلاميذ سيقتدون بالأفكار التي ينقلها المعلّم لهم من خلال قصصه الشخصيّة.

**4. التقويم**

لعلّ اهم وسائل التعلّم التحوّلي هو التدقيق المستمر للتأكد من جدوى الاشياء في عملية التحوّل وتُعزيزه. لذا من الضرورة طلب معلومات استرجاعيّة (feedback) من التلاميذ بانتظام حول اداء المعلّم وحول البيئة التعليمية، ومن ثمّ ادخال التعديلات المناسبة من اجل الحصول على النتائج المنشودة. ومن حسنات هذا الاسلوب أنّ التلميذ يشعر بصدق المعلّم واصراره على معرفة وجهة نظره، وسعيِهِ لإجراء التعديلات الممكنة استجابةً لاقتراحاته، وتقديمه كل ما يجب لمساعدته في التعلّم والتحوّل.

### ح. التعلّم التحوّلي عند الصغار

لقد تم تطبيق نظرية التعلم التحولي في مجال تعليم الكبار، وكان تطبيق التعلّم التحولي في الصفوف الدراسيّة للصغار فكرة مستبعدة، بسبب قناعة بعض الباحثين مثل ميريام وتايلور (Taylor, 2007 ; Myrriam, 2004) بأن الأولاد يفتقرون إلى القدرة على التفكير النقدي الضروري للتجربة التحوّليّة. تتعارض هذه الفكرة مع الابحاث الحديثة عن كيفيّة تعلّم الأولاد، وتبيّن ان الأولاد قادرون على التعلّم والتأمّل وتنظيم الافكار وتخزين المعرفة والإحساس في ما وراء المعرفة (NRC, 2000). لا يعتمد الأولاد فقط على النمو الطبيعي (developmental) للتعلّم. هناك صفات تحوّليّة تشارك في عملية النضج لدى الاولاد يمكن تعزيزه وتحسينه لتمكين التحولات الحياتيّة الناجحة (Singleton, 2015).

عندما نتحدّث عن دور المعاني في تحوّل التلاميذ لا يمكن الاعتبار ان المعاني غير مهمّة او غير مؤثّرة في تعليم الاولاد، هم ايضاً بحاجة الى شرارة الأصالة، فالعوامل نفسها التي تحفّز مشاركة المتعلِّم الكبير تدفع أيضا المتعلّمين الصغار. يركّز التعليم الملموس (meaningful) على تحويل الأفراد بغض النظر عن العمر (Bracey, 2007).

# الباب الثاني

# تصميم برنامج الولد القوي التربوي التحوّلي للعلاج بالفن الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر

# Design of the Strong Kids Educational Program (SKEP) Transformative Art as Therapy (TAT) for Students At-Risk

*الحياة الجيدة هي سيرورة، وليست كينونة.*
*هي اتّجاه، وليست وجهة...*
*—كارل روجرز*

*The good life is a process, not a state of being.*
*It is a direction, not a destination…*
*—Carl Rogers*

# الفصل السابع

# اشكاليّات البحث وفرضيّاته

# Research Questions and Hypothesis

***الاشكاليّة المصاغة جيّدًا هي نصف محلولة.***

***—جون ديوي***

*A problem well put is half solved.*
*— John Dewey*

**أ. اهداف البحث**

الهدف الاوسع للبحث هو دعم رسالة المدارس والمدرّسين في إنجاح عمليّة التعليم والتعلّم، ومساعدة التلاميذ في تفادي الفشل الدراسي، والتسرّب المدرسي، والانحراف. أمّا الهدف المباشر فهو ابتكار برنامج دراسي وفنّي ونفسي متكامل، وتطبيقه، وتنقيحه، ليُحقِّق اهدافًا مهمّة للمدارس والتلاميذ، ويصبح قابلًا للزرع في المنهج الدراسي، يعتمده الجسم التعليمي في المدرسة كما في الدولة، على أن يكون، في الوقت نفسه، دراسةً تمهيديّة لدراسات مستقبليّة تعالج الامور النفسيّة لدى التلاميذ، وبخاصّةٍ من هم في دائرة الخطر، من خلال تدريسه ضمن المنهج الدراسي.

**ب. اسئلة البحث واهدافه**

تُطرَح اسئلة البحث لتحديد افكار البحث التي تتألّف من عدّة عناوين، تجتمع لتبلوِر اهداف البحث وكيفيّة تحقيقها. في البداية تُطرَح اسئلة الاهداف، وهي:

- كيف نساعد التلميذ المهدد بالفشل، بسبب المضاعفات النفسيّة، في تخطّي التّحديات الدراسيّة او النفسيّة او الاجتماعيّة ، والاستمرار بالنمو والنجاح، والتحوّل نحو التطوّر الايجابي؟

- كيف نسدُّ حاجة المدارس إلى برنامج مدرسي متكامل، قابل للتطبيق في الصف الدراسي، لمعالجة المشاكل النفسية المعرقلة رسالة المدارس واداء التلميذ معا؟
- كيف نكتشف الصعوبات النفسيّة التي تضع التلميذ في خطر الفشل الدراسي والنفسي الاجتماعي؟
- كيف نكتشف الاضطرابات النفسيّة التي تُعرقل اداء التلميذ وتُضعِفه؟ ومن هم التلاميذ بأمس الحاجة الى المساعدة النفسيّة في المدرسة؟
- كيف نُدخِل الحلول والدعم الى المدارس من خلال الدروس والبرامج المدرسيّة؟
- كيف يمكن وقف التدهور في الصحّة النفسيّة للتلاميذ؟
- كيف يمكن مساعدة المدرّسين في تقويم سلوك التلاميذ، واتّخاذ القرارات والمعالجات الحضاريّة، إن في الصف أَمْ عبر إحالتها الى الجهات المختصّة؟
- هل يمكن معالجة صعوبات التلاميذ عبر ادخال برنامج للعلاج بالفن في المنهج الدراسي؟
- هل يمكن مساعدة التلاميذ والمدرّسين عن طريق العلاج بالفن؟

يجمع البحث ثلاث دراسات مستقلّة ومتفاعلة، لكلٍّ منها أسئلتها الخاصّة. تأتي اسئلة الدراسات الثلاث كما يلي:

### 1. اسئلة الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي

تُطرَح هذه الاسئلة بهدف انتقاء مكوّنات البرنامج المطروح وتنظيمها. الامثلة هي:

- ما هو البرنامج الذي سيحقّق الاهداف المنشودة؟ ماذا يحتوي؟ وكيف نطبّقه؟
- ما هو الدرس الذي سيحتوي مفاهيم وتطبيقات علم النفس؟
- كيف يكون العلاج نفسي درسًا مثل بقيّة الدروس ويكون تربويًّا في آن؟
- ما هو المكوّن الفنّي في الدرس؟
- ما هو المكوّن النفسي في الدرس؟
- ما هو المكوّن التربوي في الدرس؟
- ما هو المكوّن الاجتماعي في الدرس؟
- ما هو المكوّن التحوّلي في الدرس؟
- ما هي ادوات التعليم في الدرس؟

- ما هي منهجيّات البحث العلميّة التي ستجمع مشروع البرنامج وتنظّمه؟

**2. اسئلة الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه**

هدف اسئلة البحث هو تطبيق البرنامج بشكل صحيح وتقويم فعاليته، الأسئلة هي:

- ما هو البرنامج النفسي- الاجتماعي الذي سيُدرّس في الصفوف؟
- اين سيُطبّق البرنامج؟
- من هم المنتسبون؟
- ما هي المدة؟
- ما هي المتغيّرات؟
- هل يساعد البرنامج التلميذ المهدد بالفشل والتسرّب والانحراف في التأقلم والاستمرار والنجاح؟
- ما هي ادوات التقويم؟
- ماهي منهجيّة البحث التي ستجمع كل هذه العناصر وتنظّمها؟

**3. اسئلة الدراسة الثالثة: استكشاف التحوّل**

تُطرَح اسئلة التحوّل للتعرّف على طبيعة التحوّل واستكشاف خصائصه بشكل عام وعند الصغار بشكل خاص. الامثلة هي:

- كيف يمكن تحديد (concretize) مفهوم التحوّل وتجسيده ؟
- كيف يمكن عملنة التحوّل (operationalize)؟
- كيف يمكن استهلال (initiate) التحوّل وتفعيله، وتقويمه عند الصغار في السن من خلال الدرس في الصفوف؟
- هل يمكن معرفة المحرّك الحقيقي للتحوّل (what is the transformaker?)، هل هو التخلّص من المرض النفسي؟ مناخ الصف؟ محتوى المنهج؟ خطّة الدرس؟ الدعم النفسي؟ نوعيّة التعامل؟ التعبير الشفهي؟ مهارات إدارة الصف؟ النظريّة المعتمدة؟ الادوات والتقنيّات المستعملة؟ نظام المدرسة؟ الخروج عن العادة والروتين؟ شيء آخر؟ غير معروف؟

## ت. وصف موجز للبرنامج

### 1. موجز عن تصميم الدروس

يتكوّن البرنامج المطروح من دروس في الرسم ويصب كل جهود هذا البحث في هذه الدروس، وتغزّيها، وتغنيها. يُستبدل بصف الرّسم العادي في المدرسة صفٌّ رسمٍ ذو عناصر مركّبة، يُدرَّس كالعادة في الصفوف الدراسيّة الابتدائيّة، يتخلّل الدروس تعبير فنّي وشفهي وإرشاد نفسيّ بهدف تقديم العلاج عن طريق الفن، على أن يكون محتوى هذه الدروس مزيجًا من مواضيع علم النفس واساليب التربية وتقنيّات الرسم ومهارات اجتماعيّة وتفاعليّة، يستفيد منه جميع التلاميذ في الصف، ولكنه يفيد بشكل خاص اولئك التلاميذ الذين في خطر الفشل الدراسي والاجتماعي والنفسي.

### 2. وصف موجز عن تطبيق البرنامج وتقويمه

يجري تطبيق البرنامج على ثلاث مراحل متتالية. تُشكّل كل مرحلة خطوة على طريق استكمال البرنامج المنشود من خلال التجربة الفعليّة. بعد كل دورة، يجري تنقيح البرنامج عبر إلغاء بعض المكوّنات والمتغيّرات في الدروس او إضافتها او استبدالها ، على ضوء النتائج في النجاحات والاخفاقات. هذا يعني ان البرنامج غير جامد، والدروس تتغيّر من مرحلة الى اخرى، إنّما يتطوّر تدريجيّا خلال ثلاث سنوات بالتصميم والمضمون والدروس انطلاقاً من الحاجات والاهداف وبحسب النتائج المنجزة في المرحلة المنصرمة. يستوجب هذا النمط من العمل وضع مكوّنات خاصّة بكلّ دورة، مع تحديد متغيّرات ودروس واساليب خاصّة بها، وتطبيقها، وتفحّص نتائجها دوريّاً. ويستوجب ايضًا إنشاء معايير لتقويم فوائد البرنامج، باعتماد منهجيّات بحث خاصّة، وهي:

- التصميم البحثي الاجرائي النوعي، يُستخدم في إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي وتتبّع مراحل تكوينه.
- التصميم البحثي الكمّي، التجريبي يُستخدم في تقويم برنامج الولد القوي التحوّلي في المرحلة التجريبيّة للبحث.
- التصميم البحثي الكمّي شبه- التجريبي، يُستخدم في تقويم برنامج الولد القوي التحوّلي في المرحلة الاساسيّة للبحث.
- التصميم البحثي الوصفي، يُستخدم في تقويم برنامج الولد القوي التحوّلي في الدراسات الثلاث.

بما انَّ البحث يجري تطبيقه على مدى ثلاث سنوات، لا يُستَبعَد حصول تغييرات ظرفيّة من سنة الى اخرى من كل الانواع، لذلك يجري اعادة تصميم المكوّنات بشكل يتناسب مع واقع كل مرحلة.

## ث. أسس البحث

### 1. الاساس المنطقي للبحث

مع إدخال علم النفس الى الصفوف، يجري ادخاله الى وعي التلميذ بشكل مباشر، فيساعده ذلك في ملاحظة افكاره وتصرّفاته غير المتكيّفة، هذا ما سوف يتيح له فرصة للنمو الذهني، والسلوكي، بفضل الفرصة المتوفرة له في التعبير عن نفسه بشكل سليم وفي مناخ آمن في داخل الصف، بإشراف المدرّس. كما في حال تطبيق البرنامج المطروح رسميّاً على الارض، قد يساعد المدارس والاهالي والمدرّسين للتواصل والتعاون لإنجاح التلميذ.

### 2. الأساس النظري للبحث

يستند البحث إلى النظرية التحوّلية للتعلّم التي وضعها جاك ميزيرو. ومن اهداف التعلّم التحوّلي تغيير الاطر المنطقيّة المرجعية التلقائيّة في اذهان التلاميذ التي تتحكّم بأفكارهم وتصرّفاتهم؛ وتغيير هذه الاطر يجعلهم أكثر ليونة وأكثر انفتاحًا، وتمييزيّةً، ودقّةً، وأكثر تقبّلاً للتغيير العاطفي والتأمّلي، ما يولّد فيهم المعتقدات والافكار والآراء الأكثر نموذجيّة للاقتداء بها، كما يقول ميزيرو (Mezirow, 2000). تغيير الاطر المنطقيّة المرجعية التلقائيّة في الاذهان يعني تغيير المنظور، وإعادة النظر في النفس، وفي كل شيء آخر مؤثّر في نظام وتفاصيل الحياة. تُعنى نظريّة ميزيرو أساسًا بالكبار والراشدين في التعليم العالي، ولكن مؤخّراً صارت متداولة في التعليم المدرسي الثانوي والمتوسّط، وفي الابتدائي بشكل اقل، وفي الآونة الاخيرة نقرأ عن بعض المحاولات التي تُطبّق في القسم التمهيدي ايضاً.

## ج. ميزات البحث

### 1. الكشف المبكّر للتلاميذ في خطر ومساعدتهم

يحثّ التعليم المعاصر المؤسّسة التربويّة على كشف الصعوبات النفسيّة لدى التلاميذ، ومد يد المساعدة لإرشادهم وتوجيههم نحو العافية الدراسيّة والسلوكية، لتقوية احساسهم بالانتماء للمجموعة والمدرسة، ولتعالَج الصعوبات قبل فوات الاوان. ما يأتي به هذا البحث هي امكانيّة الكشف المبكّر للتلاميذ في خطر في مدارس لبنان، وذلك عبر استعمال استمارة خاصّة، ومن ثمّ تقديم حلولٍ لهم.

**2. بحث تأسيسي في العديد من المجالات**

**1) بحث متعدِّد الاختصاصات**

يقدِّم هذا البحث نموذجًا جديدًا يتضمّن تصميمًا بحثيًّا متعدِّدة الاختصاصات، جامعًا بين الفن والتربية وعلم النفس.

**2) بحث عابر للتخصّصات**

يهدف البحث الى ارشاد الصغار إلى العافية الشاملة، ولكنّه يهدف الى تغيير في المجتمع عن طريق تغيير حياة للأولاد في داخل المدرسة وفي خارجها. وبما أنّه يطبّق في المدرسة ويهدف الى تغيير المجتمع فهو يصبح بحثًا عابراً للتخصّصات.

**3) إنشاء اختصاص التحوّل**

نظريّة التحوّل هي نظريّة تربويّة، ولكن يعاد صياغته في هذا البحث لتصبح نظريّة تأسيسيّة في علم النفس. هو بحث تأسيسي يتعمّق في نظريّة التحوّل ويبحث في امكانيّة تحديده بشكل مادّي، وتفعيله، وتقويمه واستعماله بأساليب مبتكرة لإرشاد الصغار.[70]

**4) النقلة الأكاديميّة في مجال العلاج بالفن**

في العادة، وفي الجامعات الأمريكية والاوروبيّة، يُدرّس اختصاص العلاج بالفن في كلّية الآداب والفنون، في قسم الفنون الجميلة، او في قسم التربية، وتُقَدّم احيانًا عبر برامج خاصّة خارج قسم علم النفس، كما على سبيل المثال، في جامعة لويولا ميريماونت (Loyola Marymount) او في جامعة ادلر (Adler University) او جامعة ليسلي (Lesley University) في الولايات المتّحدة الأمريكية. تكمن الميزة الاستثنائيّة للبحث في معالجة موضوع العلاج بالفن في قسم علم النفس في الجامعة بدلاً من قسم الفنون كما هو معتاد في جامعات العالم. ويُطرح كأطروحة دكتوراه في قسم علم النفس. الفرق هو انّ البرامج الجامعيّة المشار إليها تؤسّس الطالب في الفن وتحصّنه بمعلومات علم-نفسيّة، ولهذا، يعتبر العلاج بالفن علاجًا مكمِّلاً بالنسبة الى المعالجين النفسيين لا علاجًا نفسيًّا مستقلًّا. بينما يُقدَّم هذا البحث

70 اشرح هذه النقطة بالتفصيل عند إطلاق نظريّة التحوّل الاستباقي في صفحة 267.

قسم علم النفس في الجامعة، وهو يستخدم الفن كأداة من ضمن ادوات العلاج النفسي، ويحاول إعادة صياغة العلاج بالفن ليصبح علاجاً نفسيًّا مستقلّاً.[71]

### 3. إطلاق نظريّات جديدة

لا يكتفي هذا البحث بإجراء دراسات وتقديم نتائج، بل يكمل في معالجة المواضيع الداخلة في البحث من الاساس، ويطلق نظريّات جديدة في كلٍّ منها في آخر الاطروحة.

## ح. الاشكاليّة

في لبنان مدارس جيّدة جدّاً، تعتني بمتطلّبات التلاميذ وتوفّر لهم فرصًا سخية للنجاح، ولكن ثمة مدارس ذات موارد محدودة لا تستطيع توفير كل الامكانيّات لنجاح جميع التلاميذ. وغني عن القول إن متابعة الصحة النفسية للتلاميذ مهمة جدًا في التعليم من اجل استكشاف احتياجاتهم النفسيّة وتلبيتها بغية تحسين أدائهم. ولكن، في لبنان، لا يتم البحث في الوضع النفسي لدى التلاميذ بشكل منهجي. ولا يجري اعتماد الآليّات المناسبة للكشف المبكّر عن اضطراباتهم النفسيّة، ولا برامج مدرسيّة مناسبة لمعالجة الصعوبات والعراقيل التي تسبب الفشل الدراسي. مما قد يؤدّي الى تعرّض التلاميذ للقصاص غير المناسب، والفشل، والتسرّب المدرسي، وهناك يواجهون العديد من المخاطر في سن مبكر في خارج المدرسة، مثل عمالة الأولاد، والاستغلال، والعنف، والانحراف. تشكّل الاضطرابات السلوكية الانفعاليّة تحديا جدّياً في وجه التعليم في المدارس، ولذلك تمّ اختيارها كالمشكلة النفسيّة الاساسيّة في البحث.

## خ. صياغة فرضيّات البحث

قدرات التلاميذ وصعوباتهم في الصفوف المدرسيّة العاديّة هي متفاوتة، التلاميذ، في معظمهم، لديهم قدرات وصعوبات عاديّة، ولكن هناك من يتعثّر اكثر من غيره، هؤلاء يعتبرون في دائرة الخطر في هذا البحث. البرنامج المطروح للتدريس في الصفوف لا يميِّز بين التلميذ المتفوّق ومتوسِّط القدرات والتلميذ في خطر، ولو فعل ذلك، لأصبح البحث في خارج نطاق التربية وتعدّد الاختصاصات. لذلك تشمل الفرضيّات جميع التلاميذ المشاركين في البحث.

---

71 اشرح هذه النقطة بالتفصيل عند إطلاق نظريّة التحوّل الاستباقي في صفحة 267.

**1. الفرضيّة العامة**

يستطيع برنامج الولد القوي التحوّلي ان يصقل مهارات التلميذ في الرسم ويسهم في تخفيف عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، وتعزيز الاداء الاجتماعي والدراسي، ويساعد في تحويل المنظور لدى التلميذ. ثمة فرضيّات إجرائيّة تتفرّع من هذه الفرضية العامة، اعرضها في القسم التالي:

**2. الفرضيّات الاجرائيّة في الدراسة الثانية**

1) **الفرضيّة الاجرائيّة الأولى:**

يساعد تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي في صقل مهارات الرسم عند جميع التلاميذ في الصفوف.

2) **الفرضيّة الاجرائيّة الثانية :**

يساعد برنامج الولد القوي التحوّلي في التخفيف من عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة عند التلاميذ.

3) **الفرضيّة الاجرائيّة الثالثة:**

يساعد تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي في تعزيز الاداء الاجتماعي (شعور الانتماء، الاصدقاء، النشاطات، الخ...) والسلوك المدرسي الجيّد عند التلاميذ.

4) **الفرضيّة الاجرائيّة الرابعة:**

يساعد تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي في رفع الاداء الدراسي (الانتباه، المشاركة، الفروض، الخ...) والمعدّلات الدراسيّة للتلاميذ.

5) **الفرضيّة الاجرائيّة الخامسة:**

يساعد تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي على تغيير منظور التلاميذ وإطلاق عمليّة التحوّل لديه.

**د. اسم البرنامج**

لقد أطلقتُ على البرنامج اسم "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر"، ولكن اختصره في بعض الاحيان واسمّيه برنامج الولد القوي التحوّلي.

# الفصل الثامن

# منهجيّات وتصاميم البحث

## Research Disciplinarities and Designs

***التصميم ليس فقط عن الشكل المرئي، او ماذا نشعر عنه.***
***التصميم هو كيف يعمل.***
***—ستيف جوبز***

*Design is not just what it looks like and feels like.*
*Design is how it works.*
*—Steve Jobs*

### أ. منهجيّات البحث

تُستعمل المصطلحات المتعددة التخصصات والمترابطة التخصصات (interdisciplinary)، والعابرة للاختصاصات بشكل متزايد في أدبيات ابحاث اليوم، ولكن يتم تعريفها بطريقة غامضة، واحيانًا تُستخدم بشكل متبادل، اي يُعرَّف المصطلح بصفات الآخر بشكل مضلِّل. عند البحث والمقارنة، تُظهِر المعلومات الغزيرة إذ ليس هناك إجماع حول تعريف المصطلحات متعددة التخصصات والعابرة للاختصاصات والممارسات الفعليّة، وعلاوة على ذلك، يبدو أن كل باحث قد وضع تعريفًا خاصًّا له للمصطلح، وفقا لطبيعة مجاله التخصّصي وطبيعة عمله، وبحسب ما يرغب في اثباته من خلال بحثه. لذلك اقدِّم التعريفات المتّفق عليها عن المصطلحات، ومن ثمّ اقدِّم التعريفات العملانيّة الخاصّة بهذا البحث.

#### 1. تعريف المنهجيّة متعدِّدة التخصّصات

لتوضيح الفكرة، ننظر الى نموذج المدارس بشكل مُبسَّط. فالمدرسة، على سبيل المثال، تستخدم ممرِّضة او مرشدة نفسيّة بالإضافة الى المدرّسين وغيرهم من الاختصاصيين والاداريين والعاملين. تعمل الممرِّضة والمرشدة بشكل مستقّل في

غرفها في داخل المدرسة، امّا المدرِّس فيعمل في داخل الصفوف الدراسيّة، وكذلك الآخرون. يعمل كل واحدٍ منهم على حدة في حقل اختصاصها ولكن تُنسَّق الجهود ما بين الجهات المختلفة للإيجاد حلول تخدم مصلحة المدرسة والتلميذ. هنا تتعدّد الاختصاصات في المدرسة لتقدِّم للتلميذ خدمة متعددة التخصصات. مثل آخر: عندما تقرّر اولياء المدرسة تطوير المدرسة، تُشكِّل لجنة مكوّنة من تربويين، ومهندسين، ومحامين، الخ... وهم بدورهم يعملون سويًّا ويقومون بإعداد دراسة شاملة حول كيف ينبغي أن تكون المدرسة المتجدِّدة. هذه امثلة عن المنهجيّة متعدِّدة التخصّصات.

امّا بالنسبة الى العمل الاكاديمي، "تدرس المقاربة المتعددة التخصصات موضوعا اختصاصيًّا ما، وذلك في ضوء تخصّصات أخرى في آن، يمكن دراسته أو معالجته من زوايا متعددة فتكون قد جمعت اختصاصات مختلفة في اطار الاختصاص الواحد، لتصبح مقاربة متعددة التخصّصات"[72]. على سبيل المثال، عندما تكون الدراسة حول تأثير نمط ونوعيّة الغذاء على سلوك ونتائج التلاميذ الدراسيّة. هنا، تكون التربية الاختصاص الاساسي في الدراسة، ولكن يضطر الباحث الى ادخال معلومات عن النظام الغذائي والسلوكيات المرتبطة بالأكل. هنا، يجمع الباحث بين تخصصات التعليم والتغذية وعلم النفس، ويقدِّم دراسة متعددة التخصصات.

### 2. استخدام المنهجيّة المتعدّدة الاختصاصات في البحث الحالي

يجتمع في هذا البحث اثنا عشر اختصاصًا بهدف الخروج ببرنامج دراسي يساعد في حل المشاكل النفسيّة لدى التلاميذ في المدرسة. الاختصاص الاساسي في البحث هو علم النفس، ولكن معلومات علم النفس وادواته ليست كافية للتوصّل الى اهداف البحث، لذا تُستَقْطَبْ الاختصاصات الاخرى، بحسب حاجات البحث، وبِنِسَب متفاوتة، لتكمِّله.[73]

هناك خمسة اساليب او مستويات في إدخال الاختصاصات المتعدّدة ودمجها في إكمال هذا البحث، وهي:

---

72 الملاح، تامر. (2011). المنهجية المتعددة التخصصات. سحب 1 نيسان 2016. http://kenanaonline.com/users/tamer2011-com/posts/553277

73 تفاصيل الاختصاصات الاثني عشر في الفصل الاوّل من الاطروحة في صفحة 35 - 40.

1) **الاختصاصات الداخلة في الدراسة نظريًّا**

هي اختصاصات داخلة في البحث نظريّا لأنّها تُكمِل المفاهيم، وإنّما ليست داخلة في تصاميم الدراسات وتطبيقاتها وتقويماتها، ولا يمكن اعتبارها اختصاصات متفاعلة بمجرّد دخولها في لائحة الاختصاصات. منها على سبيل المثال: التاريخ، وعلم النفس العلمي، الأنثروبولوجيا وعلم الآثار، الأنثروبولوجيا النفسيّة.

2) **الاختصاصات المستقلّة المتفاعلة**

هو اختصاص مستقل له تصميم خاص ومتكامل ضمن البحث، ويدخل في الاشكاليّة، والاهداف، وفرضيات، ومتغيّرات البحث، ولكنّها متفاعلة مع دراسة موازية في البحث. على سبيل المثال: الفن، وهو مادّة تربويّة في منهج المدرسة، حيث يُدرَّس الرسم بأساليب فنّيّة وبمعايير التربية على حد سواء، ومن ثمّ يقوَّم بمعايير خاصّة بالرسم (بغضّ النظر عن فوائد الرسم في التربية وعلم النفس).

3) **الاختصاصات المتفاعلة في إطار اختصاص آخر**

إنّها اختصاصات يتم الاستعانة بمكوّناتها، وادواتها، واساليبها لدعم اهداف في الاختصاص الاساسي وهو علم النفس في هذا البحث. منها على سبيل المثال: الفنون البصريّة المرئيّة، او استخدام مادّة الرسم في إطار علم النفس. هناك مواد واساليب ومعايير تخص مادّة الرسم، وفي الوقت نفسه، هناك اساليب ومعايير تخص علم النفس. هنا تُستخدم مواد الفن وأساليبه، وتستخدم مواد علم النفس وأساليبه لمعرفة مدى فعاليّة هذا الرسم في مشاعر التلميذ وسلوكه، كذلك على النتائج الدراسيّة للتلميذ. هذا التفاعل بين الاختصاصات في الدراسات التطبيقيّة في البحث يجعل الدراسات والبحث متعدِّد الاختصاصات.

4) **الاختصاصات قيد التطوّر نظريًّا**

الفن، وعلم النفس العيادي، والعلاج بالفن هي من الاختصاصات المثبّتة، ولكنّني احاول تطويرها عبر استقصاء بعضٍ من مفاهيمها. ولهذا الغرض اضفت الى الاطروحة قسمًا خاصًا، بعد المناقشة، وهو الفصل الخامس عشر يحمل العنوان "إطلاق النظريّات – مقاربة فلسفيّة"[74]. هنا اضيف افكارًا لم تُطرّح من قبل واطلاق نظريّات انتقاليّة في مواضيع، على سبيل المثال، المرض النفسي، والعلاج، والعافية. وفي هذا السياق، اعطي مكانة خاصّة للفلسفة، واللغة العربيّة، عبر تقديم بعض التوضيحات والاضافات والمعلومات الجديدة.

---

74 انظر صفحة 278 .

### 5) الاختصاصات قيد الانشاء نظريًّا

المجال الذي يتم إنشاؤه في مجال علم النفس هو التحوّل. التحوّل هو نظريّة في مجال التربية يختصّ بالكبار والراشدين. هنا في هذا البحث، يجري نقل نظريّة التحوّل من مجال التربية وتثبيته في مجال علم النفس، كما يجري تطويره من مجال التربية للراشدين الى مجال الصغار في السن. والنقلة النوعيّة في محاولة إنشاء هذا الاختصاص هي عمليّة ابتكار اساليب بحثيّة تدعم هذا المجهود. كما يكتمل هذا المجهود بإطلاق نظريّات علم–نفسيّة خاصّة بالتحوّل في مناقشة هذه الاطروحة.

## 3. تعريف المنهجيّة العابرة للتخصّصات

يختلف النهج العابر للاختصاصات عن نهج المتعدِّد التخصّصات كونه يتجاوز التخصّصات المعروفة، ويهدف الى تغيير في مشاكل الانسان على الارض اكثر من انتاج معلومات جديدة في دراسة اكاديميّة. "تُعرَّف الأبحاث العابرة للاختصاصات بأنها جهود بحثية أجراها اطراف من مختلف التخصصات تعمل بشكل مشترك لخلق ابتكارات مفاهيمية ونظرية ومنهجية وانتقاليّة جديدة تدمج وتتجاوز النهج المحددة للتخصصات لمعالجة مشكلة شائعة"[75].

ظهر "العبر–مناهجي في التسعينيات كمسألة ملحة تتعلق بحل مخاوف عالمية جديدة وعالية التعقيد، بدءًا بتغير المناخ، والاستدامة، وتمتد إلى مجالات عديدة تتعلق بالعلوم والتكنولوجيا والمشاكل الاجتماعية والسياسة والتعليم والفنون. يتميز العبر–مناهجية اليوم بتركيزه على "المشاكل الشريرة" التي تحتاج إلى حلول خلّاقة، وتعتمد على إشراك أصحاب الشأن، والعلم الملتزِم، والمسؤول اجتماعيًا"[76].

قد يشبه النهج العابر للاختصاصات الدراسات الميدانية ولكنّه ليس كذلك. هناك دراسات اكاديميّة وابحاث ميدانيّة كثيرة تُجرى على ارض الواقع، ولكنّها ليست عابرة للاختصاصات، لأنها دراسات تستطلع عن شيء ما على أرض الواقع، وتجمع المعلومات لتُستخدم في مجالات اخرى، إنّما لا تهدف الى تغيير نظام الارض التي تعمل فيها.

وتلخيصًا لهذه الافكار، اقول انّ البحث العابر للتخصّصات عمل ذو قطبين، يعمل على ارض الواقع وكذلك في الاكاديميان ويُدخل التغيير في الاثنين معًا.

---

75 Aboelela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A., Haas, J. and Gebbie, K. M. (2007), Defining Interdisciplinary Research: Conclusions from a Critical Review of the Literature. Health Services Research, 42: 329–346. doi: 10.1111/j.1475-6773.2006.00621. https://www.hsph.harvard.edu/trec/about-us/definitions/ Accessed 30 April, 2018

76 Bernstein, Jay Hillel (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues Journal of Research Practice. Volume 11, Issue 1, Article R1, 2015. Accessed 30 April, 2018

## 4. استخدام المنهجيّة العابرة للاختصاصات في البحث الحالي

البحث العبر–المناهجي هو نهج التقدُّم في العلم والتطبيق مع رجل في الاكاديميّة والرجل الآخر في ارض الواقع المليء بالمصاعب.

"مصطلح "عابر" له معان متعددة. إنّه يشير إلى ما هو عبر التخصصات، بين التخصصات، وخارج جميع التخصصات في آن. انها تخترق جميع التخصصات الممكنة، وتتجاوز نقاط التقاطع، يتقدَّم بتعرُّج (zigzag)، ويتحرّك أفقيا من جانب إلى آخر (Nègre, 1999; Nicolescu, 1999, 1997). الهدف من العبر–مناهجية (transdisciplinarity) هو فهم العالم الحالي، بكل تعقيداته، بدلاً من التركيز على جزء منه (Nicolescu)... بهدف مواجهة التحديات المعقدة للمجتمع. يتم تعزيز معرفة جميع المشاركين من خلال التعلم المتبادل، ويُستخدم هذا التعلم الجديد في إيجاد حلول جماعية للمشاكل المجتمعية المعقدة المتشابكة ( Regeer، 2002)... يُحتِّم الخروج من الحوار الدائر في الأوساط الأكاديمية وفي أجزاء أخرى من المجتمع، لإنتاج حصائل جديدة وتفاعلات جديدة، لتقديم رؤية جديدة للطبيعة والواقع (Nègre) "[77]. اللافت في هذا التعريف عن العبر–مناهجية مدى تشابه افكار النظريّة التحوّلية، والتصميم البحثي الاجرائي النوعي التي استخدمتهما في هذا البحث. النظريّة، ومنهجيّة البحث العلمي، والتصميم البحثي في هذا البحث هذه كلّها تنطق بلسان واحد، اي تهدف الى تغيير المنظومة التعليميّة.

وبالمقارنة مع هذا البحث، تدعمني الجامعة (جامعة القدّيس يوسف) في الاشراف على البحث، وتقبل المدارس الاربع والعاملين فيها في تطبيقه على الارض، وتساعدني في تحقيق ذلك بقدر الإمكان. وانا بدوري اطمح الى إدخال مفهوم جديد في برنامج المدرسة وفي ديناميّة الصفّ الدراسي لأخدم التلميذ والمدرسة، وارفع من معاناة المدرِّسين والاهل. لهذا اضع برنامج بموصفات عابرة للاختصاصات، واطبّقه، وقوّمه، وانقّحه لثلاث مرّات، مع الاصرار في التعامل مع كل الافرقاء في المدرسة كما في الجامعة، لأنّ مضمون البحث، بالإضافة الى اهداف البرنامج المطروح يتضمّنان صفات عابرة للقواعد وللقوالب المتّفق عليها اكاديميًّا لإجراء البحوث[78].

77 Mimoun-Sorel, Marie-Laure (2016). Adopting a Transdisciplinary Attitude in the Classroom, to Create a Viable Future. Journal of Futures Studies, March 2016, 20(3) :(21–34) Australian Catholic University, Australia. http://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2016/11/01_Articles02_Adopting.pdf Accessed 30 April, 2018.

78 لم يكن كل من قرأ الأطروحة يفهم الافكار الداخلة فيها أو يقتنع بالأساليب المعتمدة. منهم من انتقدها بشدّة.

واهم من كل هذا، هدفي الابعد في هذا البحث هو إقناع القائمين على صناعة القرار في المؤسّسات الرسميّة المعنيّة، منها الدولة (إن شاء الله) المسؤولة عن رعاية الابحاث واستخدامها في الواقع، لتُدخل هي بدورها تغييرًا في المنظومة الدراسيّة وتعالج مشاكل ابعد من التعلُّميّة والتعليميّة، لأجل تقدّم الانسان والمجتمع.

بالنسبة الى تطبيق عبر–المناهجية في الصفوف الدراسيّة، فهو "الطريقة التي يتبنّاها المدرسون للاقتراب من صفّهم الدراسي من أجل إطلاق التحول من داخل النظام القائم. يبقى محتوى ما يعلِّمونه كما هو، ولكنّهم يتّبعون وجهة عابرة للتخصصات، يقوم المعلمون بتغيير الأولويات من أجل ممارسة عملهم وتمديد واجبهم في الرعاية: رعاية الأفراد والمجتمعات والجنس البشري من بين الاجناس الأخرى. عند القيام بذلك، يصبح من الممكن تحديد جودة حياة التلميذ كالأولوية، في حين أن التخصصات التي يتم تدريسها تصبح أدوات لمساعدة الطفل على الازدهار وليس العكس. حينها، تبدأ في الوعي انتفاضة قوية من النوع السلمي"[79]. هذه الافكار هي في صلب موضوع هذا البحث، لذا اختار عبر–المناهجية لأُدخِل تغييرًا وتطويرًا في مفاهيم وممارسات هذه الاختصاصات.

**ب. تصاميم البحث**

تجمع هذه الاطروحة ثلاث دراسات كاملة مستقلّة ومتفاعلة في إطار البحث الواحد، ولكل دراسة تصميم علمي خاص بها يناسب اهداف الدراسة المعنيّة. يختصر جدول 3 الدراسات الثلاث في البحث، ويدل على اهداف او وظائف كلٍّ منها، والمنهجيّة المعتمدة، وتصاميم البحث المستخدمة. التصاميم هي:

79 المرجع نفسه.

| رقم الدراسة | منهجيّة البحث العلمي للدراسة | وظيفة او هدف الدراسة | التصميم البحثي المُعتمد للدراسة |
|---|---|---|---|
| 1 | منهجيّة متعدّدة التخصّصات | إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي وتنقيحه لثلاث دورات | التصميم البحثي الاجرائي النوعي |
| 2 | منهجيّة متعدّدة التخصّصات | تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويم فعاليّته في اكتساب مهارات الرسم، وتحسين السلوك والاداء الدراسي وتخفيف الاضطرابات | التصميم البحثي الكمّي التجريبي |
| | | | التصميم البحثي الكمّي شبه التجريبي |
| | | | التصميم البحثي الوصفي |
| 3 | منهجيّة عابرة للتخصّصات | استكشاف ملامح التحوّل لدى الصغار في السن وتحفيزه | التصميم البحثي الوصفي |

جدول 3: الدراسات الثلاث في البحث، انواعها المنهجيّة، اهداف كلٍّ منها، والتصاميم البحثيّة المعتمدة.

تصاميم البحث المعتمدة في هذه الدراسة وتفاصيلها في ما يلي:

1. **التصميم البحثي الاجرائي النوعي** (Qualitative action research design)

1) **تعريف البحث الإجرائي النوعي**

"البحث الاجرائي هو استراتيجية بحث وممارسة إصلاحية (research strategy and reform practice) في آن"[80]. تلخّص آيا عاطف تعريف البحث الإجرائي بالقول: "إن البحث الإجرائي هو بحث عملي- تطبيقي، يكون فيه الباحث ممارسًا أيضا (المعلم)، ويحاول استخدام البحث كطريقة للتأمل فيما يقوم به من أنشطة واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسين الأداء ... امّا لغوياً، فإن كلمة إجرائي نسبةً إلى الإجراءات التي سيتبعها المعلم او الباحث لدراسة المشكلة، لكن الأهم من ذلك هو الإجراءات التي سيتخذها الباحث لحل المشكلة حلا مبدئيا ومؤقتا في البداية، قبل أن يصل تدريجيّاً

80 Greenwood D. J., Levin, M. (2007). Introduction To Action Research Social Research for Social Change, 2nd Edition, Sage Publications, page 1.

لحلول اكثر فعاليّة. ومن ناحية اخرى، يدور البحث الإجرائي حول نتائج تلك الاجراءات – الحلول المتّبعة من اجل قرار الإبقاء عليها، أو تعديلها، أو تغييرها واستبدالها بإجراءات أفضل في المرحلة التالية"[81]. امّا الاجراء فيكون في اغلب الاحيان اجراءً محدوداً بالزمن وبالمضمون، قابلاً للتغيير الى حين ايجاد حلول نهائيّة للإشكالية.

2) **مراسم البحث الاجرائي في دورة واحدة**

البحث الإجرائي هو حقل جديد نسبيّاً في منهجيّات البحث، يُستعمل كثيراً في مجال التعليم. هو تجربة وتطبيق وبحث وتفكير وتغيير، تجتمع في منظومة متكاملة في صميم الممارسة المهنيّة في الواقع وعلى الارض. ينطلق الباحث الإجرائي من رغبة في ادخال تطوّر ما في الممارسة المهنيّة او تحسينه وبالأخص في الإجراءات العمليّة. يبدأ البحث بالإقرار بمشكلة ما في الممارسة المهنيّة، ثم يحاول الباحث حل المشكلة بإدخال تغييرات واجراءات عمليّة فيها، خطوة وراء خطوة، مع رصد دقيق للتغييرات المخطط لها، وتحليلها، ثم يعيد العمليّة من جديد مع إجراءات جديدة وكأنّها دائرة إجراءات متواصلة.

3) **محطّات البحث الاجرائي: الانتقال من دورة الى اخرى**

يتطوّر البحث الإجرائي متعدِّد الدورات من مرحلة الى اخرى مع تتبّع خطوات معيّنة، وهي التالية:

- اكتشاف المشكلة وفهمها.
- صياغة الخطة الإجرائيّة.
- تصميم استراتيجيات التدخل.
- إجراء التدخل.
- مراقبة او رصد لمفعول التدخّل.
- تقويم نتائج التدخل.
- تطوير استراتيجيات جديدة بديلة.
- تطبيق استراتيجيات التدخّل الجديدة.

81 عاطف، آيا. (2010). تعريف البحث الإجرائي. http://sahar-elaraby.yoo7.com/t311-topic سحب 15 تشرين الاوّل 2015.

وتتكرر العملية الدورية حتى تتوضّح المشكلة ويتحقق الحل المناسب. يمكن اختبار التجربة مع مشاركين جدد في اماكن مختلفة.

4) **الخطّة الذهنيّة في البحث الاجرائي – ITDEM**

يتغيّر بعض عناصر الدراسة ومتغيّراتها من مرحلة الى اخرى لأنّ التغيير هو من طبيعة البحوث الاجرائيّة، لذلك نحتاج الى خطّة ذهنيّة تُنظّم هذه التغييرات. تُعرَف هذه الخطّة باسم "عملية الخطوات الخمس". التسمية المختصرة في اللغة الإنكليزية هي ITDEM، نسبةً لأوّل حرف من كل جملة على اللائحة (Five-Step Process remembered by the acronym). تساعد هذه الطريقة في التفكير في إعادة تصميم المتغيرات المستقلة بعد كل دورة. الخطوات الخمس لل – "ITDEM" هي التالية:

- الخطوة الأولى: تحديد المشكلة / المفارقة / القضية / الصعوبة.
- الخطوة الثانية: التفكير في طرق لمعالجة المشكلة.
- الخطوة الثالثة: تطبيقها.
- الخطوة الرابعة: تقويمها (نتائج البحث الفعليّة).
- خطوة الخامسة: تعديل الممارسات المستقبلية.

| |
|---|
| **Step 1**: **Identifying a problem/paradox/ issue/difficulty** |
| **Step 2**: **Thinking of ways to tackle the problem** |
| **Step 3**: **Doing it** |
| **Step 4**: **Evaluating it** (**actual research findings**) |
| **Step 5**: **Modifying future practice** |

جدول 4: الخطوات الخمس لل –"ITDEM [82] ITEDM 5 step Process

82 المصدر: Guideline for Action Research. Norton, L. (2009). Action Rese arch in Teaching and Learning

5) **مقارنة بين منهج البحث الاجرائي والمناهج الاخرى**

- الفرق بين البحث الاجرائي وبين كلّ المنهجيات البحثيّة الأخرى هو أنّه منهج بحث غير تجريبي، ولا يملك الباحث السيطرة المباشرة على أي متغير في البحوث غير التجريبية، لأن المتغيّر ليس من الممكن السيطرة عليه (Mertler, 2013, p. 10).
- وبالتالي، لا يجوز استخدام منهج البحث التجريبي لعقد مقارنات، ولبناء الإحصائيات وتقديم البراهين على قيام علاقة بين السبب والنتيجة او بين المتغيّرات (Philips, Whitehead & McNiff, 2006, 2010).
- وماذا عن النتائج؟ كيف يتعامل الباحث مع الاجوبة التي يحصل عليها خلال البحث الإجرائي؟ هذا شأن الباحث، يتعامل مع الاجوبة انطلاقاً من الاهداف المنشودة. يمكنه ان يدوّن الافكار والنتائج في مدوّنة ليستعملها كلّما احتاج اليها، يمكنه استعمال النتائج لإدخال تغييرات في البحث، ويمكنه ايضاً ان يعيد تنظيم عمله في منهج بحث آخر، عن طريق وضع تصميم، ومتغيّرات، وبنود واضحة، كما في حال الابحاث التجريبيّة[83]، فينشره ويستفيد منه الكثيرون.

6) **علاقة الباحث بالبحث الاجرائي الذي ينفّذه**

تعتمد نوعية البحث الاجرائي وجودته على المرونة الفكريّة، والحس الرفيع، والمهنيّة العالية للباحث. هذه الصفات تتداخل في كلّ مراحل البحث، وتؤثّر فيها عن طريق المنطق والخبرة والاحساس بالذات والهويّة الشخصيّة (sense of self and identity) المستخدمَة في سيرورة العمل، ابتداءً من عمليّة جمع البيانات، مروراً بإجراء التحليلات، حتّى عند تقديم التفسيرات (Somekh, 2006). يعتقد وايتهاد (Whitehead, 1989) أن البحث الاجرائي هو في الحقيقة نوع من البحث في الذات، ومحاولة تطوير للذات مهنيّاً. عمومًا، يُعْتَبَر البحث الاجرائي منهجية بحث مثالية للباحث المتَمَرِّس الذي ي}دّي دورين أو أدواراً مزدوجة، اي دور المزاول ودور الباحث في آن (Brown & Jones, 2001; Reason & Bradbury, 2006).

83 لقد اخترتُ هذه الطريقة المزدوجة لمعالجة النتائج، بمعنى طبّقت البحث الاجرائي بشكل مستقل، وفي نفس الوقت وضعت منهجيّة تجريبية للبحث لاستخلاص نتائج حسابيّة وإحصائيّة في متغيّرات تابعة، وكذلك لإبراز دلائل سببيّة.

## 2. التصميم البحثي الكمّي التجريبي (Experimental qualitative research design)

### 1) تعريف البحث التجريبي

"البحث التجريبي هو بحث يقوم على التجربة العلمية لكشف العلاقات السببيّة بين المتغيرات، وذلك في ضوء ضبط كل العوامل المؤثرة في المتغيرات التابعة، ما عدا عاملاً واحدًا يتحكم فيه الباحث، ويغيّره لغرض قياس تأثيره في المتغير أو المتغيرات التابعة"[84]. "يهدف الباحث في البحث التجريبي، إلى التوصل إلى تثبيت العلاقة بين السبب والنتيجة، او بين ظاهرتين والإثبات بأن متغيّرًا ما – المتغيّر المستقل– يتسبب بتغيرات في متغيّرٍ آخر –المتغيّر التابع–"[85].

### 2) تعريف البحث شبه–التجريبي

الفرق الأساسي بين المنهج التجريبي وشبه–التجريبي، هو انّ المنهج شبه–التجريبي يدور على دراسة أثر متغير علي متغير آخر، ولكن دون التحكم الكامل في جميع المتغيرات. يقوم المنهج شبه–التجريبي في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي عليه في الواقع دون تغيير"[86]، اي من دون التحكّم الكامل في كلّ المتغيّرات.

### 3) خطوات التصميم في البحث التجريبي والبحث شبه–التجريبي

يتضمّن تصميم البحث التجريبي والبحث شبه–التجريبي سبع خطوات اساسيّة، وهي:

- صياغة السؤال البحثي.
- صياغة الفرضيات الإحصائية.
- اختيار العيّنة.
- اختيار طريقة جمع البيانات.
- التطبيق.
- جمع البيانات.

---

84 زين صادق الأهدل، أسماء. البحث التجريبي. كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز. سحب 15 تشرين الاوّل 2015.
www.kau.edu.sa/GetFile.aspx%3Fid%3D171165%26fn+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=lb

85 شفيق الخطيب، احمد. البحث التجريبي. موقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب.
http://www.wata.cc/forums/showthread.php?1451-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AC%D8%B1%D9%8A%D8%A8%D9%8A

86 زين صادق الأهدل، أسماء. البحث التجريبي. كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز. سحب 15 تشرين الاوّل 2015.
www.kau.edu.sa/GetFile.aspx%3Fid%3D171165%26fn+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=lb

- تحليل النتائج.
- استخلاص التفسيرات[87].

### 3. التصميم البحثي الوصفي (Descriptive research design)

يُستعمَل التصميم البحثي الوصفي بهدف التعرّف على حالات معيّنة عن طريق الوصف. ولا يصلح استعماله للتنبؤ ولتفسير السبب والنتيجة وتحديدها (Hale, 2011). هناك ثلاثة أنواع رئيسة في التصميم البحثي الوصفي بشكل عام:

- الرصد (observation)، الذي يُعرف بأنه وسيلة لمراقبة معلومات عن خصائص المشاركين في مجالٍ ما وتسجيلها.
- دراسة حالة (case study)، التي تُعرف بأنها دراسة متعمقة لحالة الفرد الواحد أو مجموعة من الأفراد.
- المسح (survey)، يُعرف بأنه جمع المعلومات عن طريق مقابلة قصيرة أو استبيان مع شخص او اشخاص حول موضوع محدد.

## ت. نهج استخدام التصاميم البحثيّة في دراسات هذا البحث

### 1. استخدام التصميم البحثي الاجرائي النوعي في هذا البحث

التصميم البحثي الاجرائي النوعي هو المظلّة الواسعة التي تجمع الدراسات الثلاث في البحث الحالي والتصاميم الداخلة فيها، كما يحدّد المكوّنات في انشاء البرنامج المطروح وتطبيقه وتقويمه وتنقيحه. كما ينسّق انتقال الدراسات من مرحلة الى اخرى وذلك في ثلاث دورات متتالية. بمجرّد ان البحث يتطوّر على مراحل لإنتاج برنامج دراسي، وتخضع التصاميم، والمكوّنات، والاساليب في هذا البرنامج الى تغييرات بعد كل مرحلة، فهذا النمط هو في صلب التصميم الاجرائي[88].

87 اللويحان، رغد. (2014).تحليل البيانات، تصميم البحث، نصائح عامة الأكاديمية التعليمية التعليم البحث العلمي.

88 راجع خطوات البحث الاجرائي النوعي في صفحة 139.

### 2. استخدام التصميم البحثي الكمّي التجريبي في هذا البحث

تُسْتَخْدَم التصميم البحثي الكمّي التجريبي في المرحلة التجريبيّة فقط، لمعرفة مدى مفعول برنامج الولد القوي التحوّلي على الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة لدى التلاميذ في الصفوف. في هذه المرحلة فريق اختباري وفريق شاهد، وذلك من باب التحكّم الكامل في كلّ المتغيرات، ما عدا درس الرسم الذي يُطبّق مع الفريق التجريبي فقط. يجري الحصول على بيانات التلاميذ قبل المداخلة وبعدها عبر استعمال استمارة خاصّة، ومن ثمّ تقارن معدّلات المجموعة التجريبيّة مع معدّلات المجموعة الشاهدة للتوصل الى استنتاجات، والنتائج تدل على مفعول هذه الدروس بشكل مباشر وواضح.

### 3. استخدام التصميم البحثي الكمّي شبه–التجريبي في هذا البحث

تُسْتَخْدَم التصميم البحثي الكمّي شبه التجريبي في المرحلة الاساسيّة للبحث فقط، لمعرفة مدى مفعول برنامج الولد القوي التحوّلي على الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة. لا مجموعة شاهدة هنا، ولا يجري مقارنة بيانات التلاميذ المشاركين مع تلاميذ آخرين. يجري الحصول على بيانات التلاميذ قبل المداخلة وبعدها، وتقارن نتائج ما قبل الاختبار وبعده للتلاميذ المشاركين جميعهم. التحكّم الكامل في كلّ المتغيرات ليس متوفّرًا، والنتائج لا تدل على مفعول هذه الدروس بشكل جازم.

### 4. استخدام التصميم البحثي الوصفي في هذا البحث

عندما لا تتوفّر معايير دقيقة لاستخلاص النتائج، نلجأ الى جمع المعلومات الضروريّة بوسائل غير إحصائيّة ولكن مفيدة الى حد كبير.

- اعتمدتُ اسلوب الرصد كوسيلة لمراقبة معلومات عن خصائص المشاركين وتسجيلها عند تطبيق البرنامج في وضعهم الطبيعي في الصفوف. ساعدني ذلك في ملاحظة تصرّفات التلاميذ واستجاباتهم، ما كان مفيدًا في توليف ( fine tune) مواصفات البرنامج بدقّة اكثر للمراحل التالية.
- لجأتُ الى آراء المدرّسين لاكتشاف مدى مفعول برنامج الولد القوي التحوّلي على النتائج الدراسيّة والسلوك الاجتماعي للتلاميذ، وذلك باستخدام اسلوب المقابلة القصيرة معهم. وقد تمّ جمع آرائهم في مرحلة التحضير، وكذلك في نهاية الدورة للمقارنة.
- بما انّ التحوّل مفهوم يتحلّى بالكثير من الغموض والخفي (invisibility)، ولا آليّات لحصره وعملنته، كان يجب ابتكار اساليب لاستكشاف معالمه اوّلاً. لذلك استخدمتُ اسلوب المسح لجمع المعلومات عن طريق الاسئلة المباشرة يجيب عنها التلامذة تارةً في موضوع إنشاء، وطورًا في استبيان قصير. امّا بالنسبة الى تقويم التحوّل، تمّ ابتكار وسيلة

مبتكرة، وذلك عن طريق ربط حركة التحوّل بمتغيّرات اخرى (مثال ذلك: التقدّم في الاداء الدراسي)، واعتبار التحوّل، مبدئيّاً، مُفعّلاً لها، وبالتالي، مراقبة حركة التحوّل من خلال حركة المتغيّر المتّصل. سوف اسمّي هذه العلاقة السببيّة المفترضة لاحقًا باسم "التفاعل التسلسلي". قد يبدو هذا معقّدًا بعض الشيء، ولكن من باب التبسيط، وفي غياب الآليّات لحصر التحوّل وعملنته وتقويمه، افترضتُ بأن اي تغيير ايجابي في المتغيّر المتّصل هو دليل على تحوّل في ذهن التلميذ ومنظوره ونشاطه[89]. تمّ استخدام نتائج المقابلة القصيرة مع المدرّسين المشار إليها اعلاه لتقويم التحوّل.

### 5. استخدام البيانات النوعيّة

المعلومات النوعيّة هي التي يجمعها الباحث خلال مسيرة البحث عن تفاصيل تقدّم البحث لتحسين ادائه وافكاره للمراحل اللاحقة لأنّها ليست ادوات تقويم بالمعنى البحثي. بالمبدأ، يحتفظ الباحث بالبيانات النوعيّة لاستعماله الخاص. اهم البيانات هي مدوّنة البحث (research diary) لتدوين خواطر حول يوميّات البحث، والسجلات القصصية او السرْدِيَّة (anecdotal records)، وملاحظات الرصد والرقابة الطبيعيّة او شبه–الطبيعيّة في الصف (naturalistic and semi naturalistic class observation and monitoring notes)، وتعابير التلاميذ، وتفاصيل المناقشات، وانماط السلوك، وانماط التعلّم، وبوادر التقدّم طوال الدورة، بالإضافة الى التصوير الفوتوغرافي.

من المهم الحصول على ملاحظات المدرّسين عن تأثير البرنامج بالإجمال، لأنّهم قد يلاحظون تفاصيل لم تكن في حسابات البرنامج، وهذه ايضًا من المعلومات النوعيّة التي تؤخَذ بعين الاعتبار عند إدخال تعديلات في البرنامج بعد كل مرحلة.

89 اتوسّع في هذا الموضوع في قسم فرضيّة التفاعل التسلسلي، انظر صفحة 165.

# الفصل التاسع

# مكوّنات وادوات في دراسات البحث الثلاث

# Components and Tools of the Three Research Studies

***التفاصيل مهمّة، تستحقّ منّا الانتظار***
***حتّى إنجازها بشكل صحيح.***
***—ستيف جوبز***

*Details matter,*
*to get it right. it's worth waiting*
*—Steve Jobs*

**أ. تراتب دراسات البحث ومراحلها المتتالية**

يجمع البحث الحالي ثلاث دراسات تتفاعل عند تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي، ولكنّها لا تندمج منهجيًّا، وتبقى متغيّراتها وبياناتها مستقلّة. ما تجمعها هي فقط اهداف البحث. أما المسوّغ في تعدد الدراسات والتصاميم فيكمن في انّ كل دراسة تعالج ناحية من اهداف البحث. يتطوّر البحث من خلال مراحل تُطبّق في سنوات ثلاث متتالية، بشكل مداخلات تطبيقيّة، خلال الاعوام الدراسيّة 2011-2014. كل مرحلة هي تجربة شبه مستقلّة، تتشابه في بعض مكوّناتها وتختلف في بعضها الآخر. وفي نهاية كل مرحلة يجري تقويم المرحلة، وعندما لا تتحقّق الاهداف المنشودة، يتطلّب اتّخاذ قرارات جديدة في إعادة صياغة البرنامج، ويُستكمَل البحث.

**1. الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي وتركيبه وتنقيحه**

تجمع الدراسة الأولى أُطُراً تخصّصيّة مختلفة، منها التربية، والفن، وعلم النفس، وتجمع ايضًا مفهوم التحوّل وهو في خارج الاطر التخصّصية المعترف بيها. تعمل الدراسة على إنشاء وتطوير برنامج متعدّد التخصّصات وتطويره، اسمه برنامج الولد القوي التحوّلي، التي تضمّ مفاهيم العلاج النفسي، وتُطبِّق تقنيّات العلاج بالفن، وتُعلِّم الرسم، وترتكز على قواعد

التعليم، وتُطوِّر نظريّة التعلُّم التحوّلي. يتمّ انتقاء مكوّنات البرنامج من خلال بحث معمّق في التخصّصات الداخلة فيه. ومن ثمّ يجري تجربتها بإدخالها الى داخل الصفوف الدراسيّة ثلاث مرّات عبر ثلاث ناسخات منقّحة، لتطويرها دوريًّا.

**2. الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه**

وظيفة الدراسة هي تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي، وتقويم نتائجه للنظر في العلاقة السببيّة والتأثيريّة للمتغيّر المستقلّ (وهو البرنامج نفسه) على المتغيّرات التابعة (وهي: مهارات الرسم، والاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، والاداء الدراسي، والسلوك الاجتماعي)، لاختبار فعاليّته.

**3. الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل من خلال برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه**

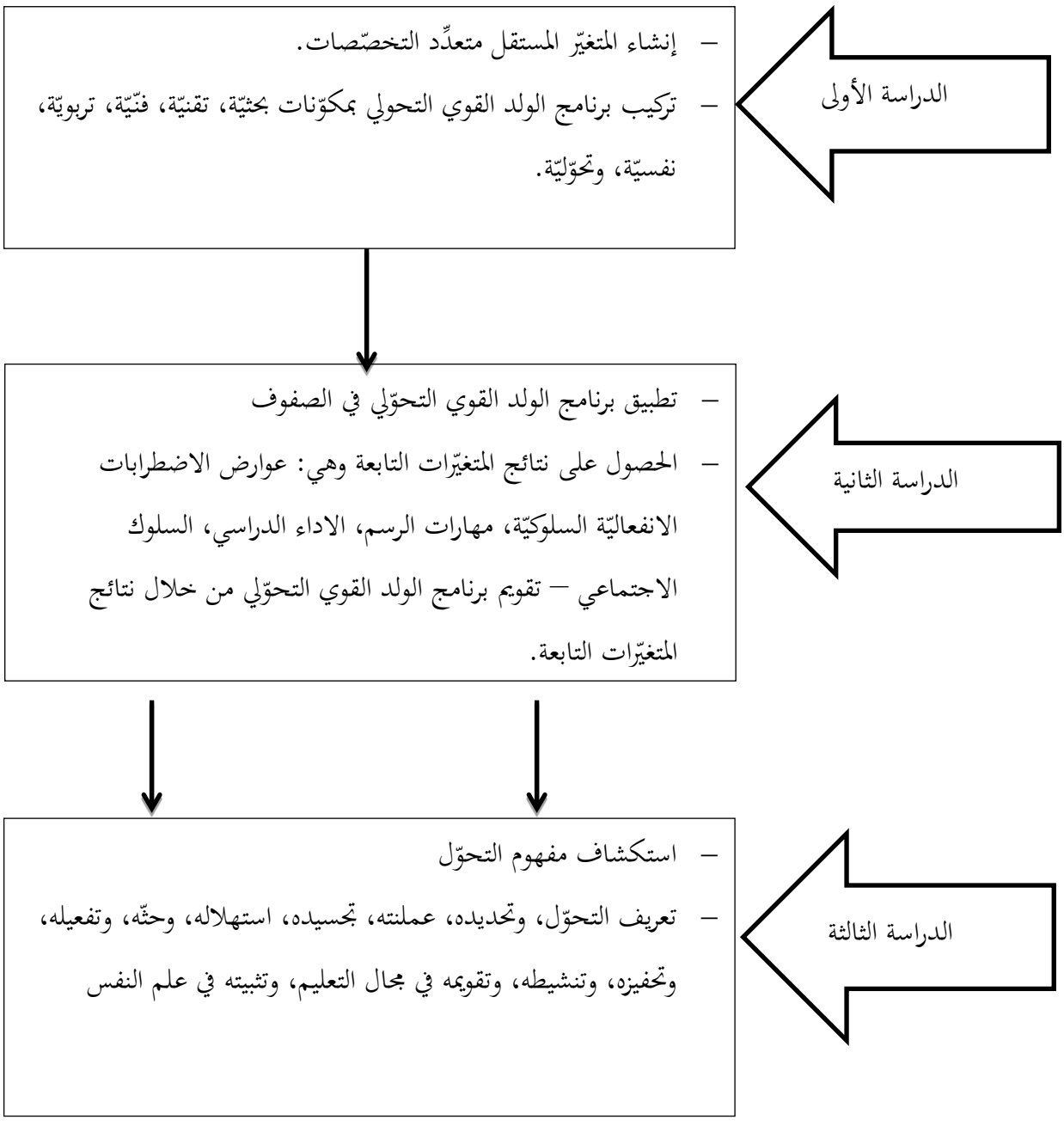
امّا الدراسة الثالثة فإطارها عابر للتخصّصات، ودورها التعرّف على طبيعة مفهوم التحوّل وخصائصه، وتثبيته، واستهلاله، والبحث في إمكانيّة عملنته في المجال التربوي بشكل عام، ومع القاصرين بشكل خاص.

تتألّف كل دراسة من الدراسات الثلاث المكمِّلة في البحث من عناصر وادوات واساليب ثابتة ومتغيّرة. يختلف بعض هذه العناصر من مرحلة الى اخرى بحسب الاهداف، اشرح اهمّها في الاقسام التالية، واترك شرح بعض التفاصيل لحين ظهورها في التسلسل الدراسي.

خريطة توضيحيّة (roadmap) لتراتب دراسات البحث الثلاث ومراحلها المتتالية الثلاث في جدول 9[90].

ترابط الدراسات الثلاث في المرحلة الواحدة في جدول 5.

90 الخريطة التوضيحيّة (roadmap) لتراتب مراحل البحث الثلاث مع دراساتها الثلاث في جدول 9 في صفحة 168.




جدول 5: ترابط الدراسات الثلاث وتفاعلها في المراحلة الواحدة.

**ب. عناصر الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي**

**1. المكوّن الفنّي في البرنامج والاهداف التحوّليّة**

تعليم الفن هو في صلب عمليّات البحث، لأنّ البرنامج هو تربوي دراسي ويجب ان يُقدّم بشكل مادّة تدريسيّة في الصفوف. لقد وضعتُ ناسخات متعدّدة للمكوّن الفنّي في البرنامج، واستعملتُ النسخة الانسب في كل مرحلة من تطبيق

البرنامج، يضم كل نسخة منها خطّة درس (lesson plan) خاص بها. يساعد خطّة الدرس في تحديد المواضيع والنشاطات، وفي تنظيم الافكار، والوقت، ويساعد في التحكّم بإدارة الصفّ. الناسخات المختلفة للمكوّن الفنّي مع خططها في ما يلي:

1) **الرسم العلاجي الحر** (Therapeutic free drawing)

- تقنيّة الرسم: رسم حر.
- موضوع الرسم: حول احد المواضيع المطروحة في منهج الولد القوي.
- خطّة الدرس: خطّة الرسم العلاجي الحر[91].
- الهدف التحوّلي: التركيز على توفير البيئة التربويّة الداعمة او البيئة العلاجيّة للتلاميذ.

2) **الرسم العلاجي المنهجي** (Therapeutic systematic drawing)

- تقنيّة الرسم المنهجي: رسم عبر خطوات متّبعة[92].
- موضوع الرسم: حول احد المواضيع المطروحة في منهج الولد القوي.
- خطّة الدرس: خطّة الرسم العلاجي المنهجي[93].
- الهدف التحوّلي: التركيز على خلق بيئة فائقة التنظيم (highly structured environment)، يتخلّلها قواعد وإجراءات متوقّعة (predictable rules and routines) بحيث يتمكّن التلميذ من ان يفهمها، ويتنبّأ بها مسبقاً، ويتوقّع درجة عالية من النجاح بعد بذل الجهد المطلوب.

3) **الرسم العلاجي المركّب** (Therapeutic synthesized drawing)

- تقنيّة الرسم: رسم منهجي اساسي يكمِله كل تلميذ بالرسم العلاجي الحر كما يشاء[94].
- موضوع الرسم: مقاربة مع احد المواضيع المطروحة في منهج الولد القوي.
- خطّة الدرس: خطّة الرسم العلاجي المركّب[95].

---

91 خطّة الدرس في الرسم العلاجي الحر في الملحق رقم 8 في صفحة 337.

92 صورة توضيحيّة عن تقنيّة الرسم المنهجي في الملحق رقم 7 في صفحة 336 .

93 خطّة الدرس في الرسم العلاجي المنهجي في الملحق رقم 9 في صفحة 338 .

94 مقارنة بين الرسم المنهجي والرسم المركّب في الملحق رقم 12 في صفحة 341.

- الهدف التحوّلي: التركيز على خلق بيئة فائقة التنظيم، تحديد قواعد وإجراءات متوقّعة بحيث يتمكّن التلميذ من ان يفهمها ويتنبّأ بها مسبقاً، ويتوقّع درجة عالية من النجاح بعد بذل الجهد المطلوب. بالإضافة الى تحفيز النمو عبر تشجيع المبادرة الفرديّة.

4) **الرسم المركّب غير العلاجي** ( Non-therapeutic synthesized drawing)

- تقنيّة الرسم: رسم منهجي اساسي يكمِله كل تلميذ بالرسم الحر كما يشاء[96].
- موضوع الرسم: أسئلة ونقاشات تحوّليّة دون مواضيع محدّدة .
- خطّة الدرس: خطّة الرسم المركّب غير العلاجي[97].
- الهدف التحوّلي: تعزيز الثقة بالنفس، وشعور الانتماء الى لمدرسة، والتحوّل.

5) **ادوات التنفيذ**

- المتطلّبات الاساسيّة: الصف الدراسي مع مقاعد دراسيّة وسبّورة وطبشور وممحاة.
- المواد المستعملة في الرسم والتلوين: اوراق بيضاء، قلم رصاص وممحاة ومبردٌ للأقلام، اقلام تلوين خشبيّة.
- مواد الرسم المستعملة للجداريّة خارج الصفّ: حيط طوله اكثر من 12 متر وعلوّه 4 امتار، طلاء ابيض مؤسس (undercoat)، طبشور ملوّن للرسم، الوان اكريليك، فرشاة للتلوين، ادوات مساعدة مثل صحون لخلط الالوان، مياه ، اقمشة، سلّم، الخ...

## 2. المكوّن النفسي في البرنامج: اقتباس منهج الولد القوي (Strong Kids Curriculum)

من اهم اهداف البحث هو إدخال مفاهيم علم النفس الى الصفوف الدراسيّة السويّة للتعامل مع انفعالات التلاميذ وسلوكهم، لذلك كان من الضرورة اعتماد وسيلة تحقّق هذا الهدف. وقع الاختيار على منهج الولد القوي. يتألّف البرنامج من اثني عشر درسًا جاهزًا للاستعمال المدرسي وفي داخل الصفوف، يتضمّن عناوين نفسيّة–اجتماعيّة، تهدف الى تعزيز الوعي وقدرات التواصل وتهذيب العواطف والأفكار والسلوك لدى التلميذ.[98] ان منهج الولد القوي هو في الاساس

95 خطّة الدرس في الرسم العلاجي المركّب في الملحق رقم 10 في صفحة 339.

96 مقارنة بين الرسم المنهجي والرسم المركّب في الملحق رقم 13 في صفحة 342.

97 خطّة الدرس في الرسم المركّب غير العلاجي في الملحق رقم 11 في صفحة 340.

98 عناوين الدروس في منهج الولد القوي ومواضيعها المقابلة في الملحق رقم 14 في صفحة 343.

عبارة عن حوارات في داخل الصف ولا يتضمّن اي نشاطات او دروس فنّيّة، إنّما في هذا البحث، يجري اقتباس عناوين هذا المنهج ومضمونه وتحويلها الى مواضيع وعناوين تطبيقيّة يمكن رسمها، ومناقشتها بحسب قدرة التلميذ في التفاعل.

### 3. المكوّن الاجتماعي في البحث والاهداف التحوّليّة

الفرق الاساسي بين صف الرسم العادي وصفّ برنامج الولد القوي التحوّلي هو المواضيع النفسيّة–الاجتماعيّة التي تدخل في خطّة الدرس لدعم المهارات الاجتماعيّة لدى التلاميذ. من هذه الوسائل:

#### 1) تشجيع التعبير الشفهي

إحدى ركائز المكوّن الاجتماعي في منهج الولد القوي هو تشجيع التعبير الشفهي حول المواضيع الاجتماعيّة–النفسيّة، وذلك لدعم مهارات النقاش الجماعي في داخل الصفوف. عندما يُعْطَى التلاميذ الفرصةَ للتعبير شفهيّاً عن رسوماتهم، وعن آرائهم الشخصيّة في الموضوع المطروح، فهذا سيعطيهم الثقة بالنفس، ويوفّر لهم فرص تلقّي الثناء من المدرّس والاقران، مما سيعزز لديهم شعور الانتماء للمدرسة وللمجموعة في الصف الدراسي.

#### 2) تحفيز وجهة الضبط الداخلي

وجهة الضبط الداخلي (internal locus of control) هو احد المفاهيم الاساسية في نظرية التعلم الاجتماعي (social learning theory)، ويعني درجة شعور الافراد بالتحكّم على ما يدور حولهم او يحصل لهم. الاشخاص ذوو التحكم الداخلي (Internal) يتمتّعون بالكفاية والقدرات العقلية التي تشعرهم بانهم قادرين على التحكم بما قد يحدث لهم في المستقبل. اما الاشخاص ذوو التحكم الخارجي (External) فانهم يعتقدون ان ما يحدث لهم هو نتيجة للحظ، والصدفة، والقدر، او نفوذ الآخرين. نراهم مقتنعين بأنّهم لا يمتلكون التحكم بما قد يحدث لهم في المستقبل (إسحاق، 2011). تحفيز وجهة الضبط الداخلي لدى التلاميذ هو احد الشروط الاساسية في نظرية التعلم التحوّلي. الاولاد ذوو الضبط الداخلي يتمتّعون بصفات الشجاعة والاستقلال والنجاح، في حين نرى الاولاد ذوي الضبط الخارجي يميلون الى الاتكالية، والعدوانية، وربّما يفشلون. نظرية التعلّم الاجتماعي يفسّر تفاعل الفرد مع بيئته قائلًا: كلّما كان التلميذ يتمتّع بصفات الضبط الداخلي كلّما ارتفعت مهارات التفاعل الاجتماعي لديه.

### 4. المكوّن التربوي في البرنامج والاهداف التحوّليّة

يحتاج المدرّسون الى تقنيّات في الممارسة تسهِّل نقل المعلومات إلى التلاميذ بشكل مفيد ومريح، وتُسهم في ضبط النظام في الصفوف الدراسيّة، ومواجهة التحديات السلوكيّة عند التلاميذ، تُعرَف بأدوات إدارة الصف ( classroom management tools).

بما انّ برنامج الولد القوي اهدافه تحوّليّة بامتياز، يجري تبنّي مبادئ تحوّليّة في إدارة الصفوف. إدارة الصفوف التحوّليّة (transformative classroom management) موضوع حديث في مجال البحوث التربويّة، ويستند الى نظرية ميزيرو التحوّليّة، يرتكز على خلق المناخ التحوّلي في الصفوف الدراسيّة، وذلك عبر تعزيز شعور تقبّل الآخر، وشعور الانتماء الى لمجموعة، وتعزيز قدرات التلاميذ وتوجيها نحو النمو المستدام بدلاً من القدرة الثابتة، وخلق شعور النجاح عند كل تلميذ على حدة، وكذلك عند المجموعة (Shindler, 2009). كما يشمل نظام تتبُّع لمؤشرات التقدم لدى التلاميذ عن كثب.

### 5. المكوّنات التحوّليّة في البرنامج وفي الأهداف

المكوّنات التحوّليّة ليست موحّدة، بل هي موزّعة في كل تفاصيل البرنامج، تتفاعل من خلال العمليّات التالية:

#### 1) خلق فُرص التحوّل من خلال خطّة الدرس

اعيد ذكر الاهداف التحوّليّة لكل من الانواع الاربعة للرسم وألخّصها في النقاط التالية:

- الهدف التحوّلي في الرسم العلاجي الحر: التركيز على توفير البيئة التربويّة الداعمة او البيئة العلاجيّة للتلاميذ.
- الهدف التحوّلي في الرسم العلاجي المنهجي: التركيز على خلق بيئة فائقة التنظيم ( highly structured environment)، يتخلّلها قواعد وإجراءات متوقّعة (predictable rules and routines) بحيث يتمكّن التلميذ من ان يفهم، ويتنبّأ بها مسبقاً، ويتوقّع درجة عالية من النجاح بعد بذل الجهد المطلوب.
- الهدف التحوّلي في الرسم العلاجي المركّب: التركيز على خلق بيئة فائقة التنظيم، بالإضافة الى تحفيز النمو عبر تشجيع المبادرة الفرديّة.
- الهدف التحوّلي في الرسم المركّب غير العلاجي: تعزيز الثقة بالنفس، وشعور الانتماء الى لمدرسة، والتحوّل.

### 2) صفات المدرِّس التحوّليّة وأدواره

المحور الاساسي لإدارة الصف التحوّليّة هو المدرِّس وصفاته، ومهنيّته، وادواره وخصائصه التحوّليّة، أُفصّلها في النقاط التالية:

- يمتلك المدرِّس النظرة الشاملة والتوجّه الكلي.
- لديه وعي كامل الجسم والعقل والروح في عملية التعلّم.
- لديه القدرة على الخدمة كمدرِّس مخضرم وبارع تنبثق منه خبرته وتجاربه الخاصّة.
- يعمل على إنشاء بيئة تتسم بالثقة والرعاية.
- يعمل على تسهيل العلاقات الحساسة بين المشاركين.
- يعمل على تشجيع التلاميذ على التأمّل وتبادل المشاعر والأفكار في الصف.
- يتعالى عن المعتقدات الشخصيّة ويقبل معتقدات الآخرين.
- ينشر ثقافة الوعي بخصوص الطرق البديلة للتعلم.
- يساعد التلاميذ في التساؤل بشأن الواقع بوسائل تعزِّز التحولات في منظورهم.
- يحثّ التلاميذ على أن يكونوا على استعداد للانفتاح والتغيير.
- يحثّ التلاميذ على السعي لتحديد حقائقهم وادوارهم بأنفسهم، بدلا من الحقائق الاجتماعية المحددة لهم.
- يُحصِّن التلاميذ ضد الافكار السلبيّة الآتية من الآخرين أو من المؤسسات الثقافية والاجتماعيّة وغيرها.
- يعمل على إنشاء ثقافة القدرة على تجاوز الانماط الماضية للتعلم وللاختبار.
- يعمل على إنشاء ثقافة التفكير النقدي عند التلاميذ في العمل المدرسي وفي الحياة الشخصية.
- يعمل على إنشاء ثقافة العقلانيّة بدل الانفعاليّة.
- يعمل على اكتساب التلاميذ النضج للتعامل مع تحولات ومواد وظروف تختلف عن معتقداتهم الحالية.

### 3) استراتيجيات إدارة الصف التحوّليّة

امّا الاستراتيجيات التحوّليّة التي يعتمدها المدرِّس في إدارة الصف فتُختصر في النقاط التالية:

- تحفيز الطموح في التلميذ من خلال الدرس: يبدأ الطموح عندما ينكسر حاجز المستحيل ويصبح النجاح واقعًا سهلًا في تفكير التلميذ. يتفاعل شعور الطموح عندما ينجز التلميذ مَهمّة صعبة لم يكن قادرًا على تنفيذها من قبل. يجب توفير محفّزات الطموح لكل تلميذ مهما كانت قدراته، ولو مع القليل من المساعدة والدعم المباشر من قبل المدرِّس.

- تعزيز فرح الانجاز من خلال الدرس: من امثلة تعزيز فرح الانجاز في روح التلاميذ، وبخاصةٍ التلميذ في خطر، هي تشجيعه على التفاخر بالإنجاز الذي حقّقه في الدرس والتعبير عن فرحه امام الاقران، مثال ذلك: عندما ينجز رسمة جميلة يجب إعطاؤه فرصة التفاخر امام الآخرين في الصف. وفي السياق نفسه تشجيع الآخرين في الصف على دعم زميلهم والفرح معه.
- تحفيز النمو من خلال خطّة الدرس: النمو هو كل ما يكتسبه التلميذ في المدرسة، من علم، ونجاح، وثقة، وقدرة، ومهارة، الخ... النمو يشمل نواحي شخصيّته كلّها. بالإمكان تحفيز النمو عبر تشجيع المبادرة الفرديّة، على سبيل المثال: بعد إتمام الرسم المنهجي، ويُطلَب من التلاميذ إكمال الرسمة بمفردهم من دون مساعدة او ارشاد. يُطلب منهم إدخال اضافات من حيث الشكل، او المعنى، او إبداء الرأي عن الموضوع المطروح، ومن ثمّ الاشادة بهذه الإضافات.

4) **الفضاء التحوّلي**

هو مجموع العناصر منها المكان، والزمان، والتفاعلات، والديناميكيّات، حيث المساواة بين التلاميذ في الفرص والادوار والمعلومات والاطراء تتجمّع كلّها لخلق مناخ من الأمان، والدعم، والحرّيّة، خالٍ من الاكراه والقصاص، تجعل من الفضاء مجالاً مسهّلاً للنمو.

**ت. عناصر الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه**

اهم وظائف هذه الدراسة هي إدخال برنامج الولد القوي التحوّلي الى الصفّ الدراسي، وتطبيقه، والتحقّق من فعاليّته عبر تحديد ادوات تقويم مناسبة. اهم ادوات التقويم هي:

**1. استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي**

1) **ترقيم الاستمارة وتشغيلها**

تتألف الاستمارة من قسمين: القسم الاوّل هو في منزلة مقدّمة تحتوي معلومات عامّة عن التلميذ[99]، يليه القسم الثاني الذي يتألّف من 120 سؤالًا[100]. هناك ثلاثة احتمالات يختار من بينها التلميذ للإجابة على السؤال. يُطلب من التلاميذ قراءة بنود الاستمارة، والاجابة عليها باختيار احد الاحتمالات 3 "كثيراً " او 2 " قليلاً" او 1 "ابدا" المذكورة

99 مقدّمة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي باللغة الإنكليزية تتضمّن معلومات عن التلميذ. انظر الملحق 17 صفحة 348.

100 بنود استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي في الملحق رقم 18 في صفحة 349 – 353.

الى جانب كل بند. كل احتمال يختاره التلميذ يدل على نسبة من الاضطراب لديه. يحدّد لكل احتمال قيمة حسابيّة ، التي على اساسها تجري الاحصائيّة. القيمة الحسابيّة لأجوبة التلاميذ على اسئلة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي واردة في الجدول 6.

| جواب التلميذ | معنى او تفسير اختيار التلميذ | القيمة الحسابيّة |
|---|---|---|
| رقم 1 | لا يعاني التلميذ ابداً من المشكلة المذكورة. | 0 |
| رقم 2 | يعاني التلميذ من المشكلة بشكل خفيف او نسبي. | 2 |
| رقم 3 | يعاني التلميذ كثيراً من المشكلة المذكورة. | 3 |
| لا جواب | التلميذ متردد او غير متأكد او خائف او متمرّد. | 1 |

جدول 6: القيمة الحسابيّة لأجوبة التلاميذ على اسئلة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي.

يتم تشغيل الاستمارة قبل بداية تطبيق الدروس في الصفوف وبعد نهايته، وتُجمَع البيانات ( Data Collection)، وتُجرى العمليّة الاحصائيّة بحسب نوع التصميم البحثي المستخدم، وتستخرج النتائج والمقارنات، والتحقّق من مفعول البرنامج في تخفيف معدّلات الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة لدى التلاميذ بشكل اجمالي.

2) **ابعاد الاستمارة وفروعها**

نذكر ان الاستمارة تضم انواعًا مختلفة من الاسئلة، منها الاسئلة التي تشير الى العوارض الاستظهاريّة[101] أو التي تشير الى العوارض الاستبطانيّة[102]. قد يكون الولد مصابًا بعوارض إحدى هاتين الفئتين، او قد يتزامن النوعان من العوارض في الولد الواحد، وقد لا يكون الولد مصاب بأي منهما.

- تُقسَم بنود الاستمارة الى فئات وفروع. هناك فرعان أساسيان وهما: فرع الاسئلة التي تشير الى العوارض الاستظهاريّة، وفرع الاسئلة التي تشير الى العوارض الاستبطانيّة. هذان الفرعان هما بعدان مختلفان من الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة. الأبعاد هي نواحٍ محددة وملاحظة من السلوك، وتشير إلى "سلوك مقلق نسبيًّا"، وليس بالضرورة الى تشخيص مرضي ما. كل من الابعاد له أربعة فروع او اربع مجموعات من الأعراض. التفاصيل في جدول 7 اقدّمها كما يلي:

101 انظر صفحة 59.

102 انظر صفحة 59.

| | |
|---|---|
| | **البُعد A مع تفاصيل عن الاضطرابات التابعة في فروعها** |
| **A** | البعد A = العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة. يتم فرز هذه الأعراض الى أربع مجموعات هي: A1 A2 A3 و A4 |
| **A1** | **تجنب المهام / إيقاف المهمة** – الميل إلى تجنب إنجاز المهام المطلوبة أو المتوقعة أو تجاهلها أو الفشل فيها بما في ذلك الواجبات المنزلية والمهام اليومية وما إلى ذلك.<br>**الخصائص:** غافل، ناسٍ، غير منظم، مشتّت، مماطل، مهمل، منغمس في النفس. |
| **A2** | **اضطراب نفسي:** نمط سلوكي أو عقلي يسبب ضائقة كبيرة أو ضعفًا في الأداء الشخصي.<br>**الخصائص** :متوتّر، مهموم، مشكّك، حزين، عصبي، قلق، كمالي، خائف، حساس، مذنب، انتحاري، مشاكل في الأكل والنوم، مشاكل تتعلّق بالشعر والأظافر والجلد، مجهد، متملّل، فرط الحركة، مهووس، مشاكل في التركيز، أوهام، متدني احترام الذات. |
| **A3** | **الانسحاب الاجتماعي** – الميل الى العزلة الاجتماعيّة إلى حدٍ ما، وكذلك يهرب من المواقف التي تتطلّب التفاعل الاجتماعي.<br>**الخصائص:** مكتئب، متجنِّب، صامت، عير مُعبِّر، خجول، مُحرج، لديه مشاكل تواصل. |
| **A4** | **الاعراض الجسدية** – يشكو من أعراض جسديّة أو "أمراض" مثل الصداع، والغثيان، وأوجاع الجسم، إصابات طفيفة، زيادة الوزن أو خسارته.<br>**الخصائص:** زيارة متكررة للممرضة والطبيب، غائب عن المدرسة لأسباب طبيّة. |
| | **البُعد B مع تفاصيل عن الاضطرابات التابعة في فروعها** |
| B | البعد B = العوارض والسلوكيات الاستظهاريّة. يتم فرز هذه الأعراض الى أربع مجموعات هي:B1 B2 B3 و B4. |
| **B1** | **اضطراب** – يميل للانخراط في السلوك المخرِّب، يقاطع، أو يجذب انتباه الآخرين "الى خارج المهمة".<br>**الخصائص:** نوبات الغضب، الجدلية، اختبار الحدود، البحث عن الاهتمام |
| **B2** | **تحدّي السلطة** – يميل إلى كسر القواعد عمدا أو تحديًا و / أو تحدي السلطة.<br>**الخصائص:** الاستفزاز، البحث عن المتاعب، السلبيّة، العصيان، والعدائية تجاه شخصيات السلطة. |
| **B3** | **اعتداء:** الميل الى الغضب، بدء الاعتداء اللفظي أو الجسدي مع الآخرين، محاولة فرض السيطرة أو "الوعد بالثأر" ، او من خلال الانتقام، أو الوسائل غير المباشرة مثل الثرثرة الضارّة، كتابة الرسائل المهددة، نشر الشائعات، الخ.<br>**الخصائص:** رد الفعل الدفاعي، الاندفاع، الاضطراب، الغضب، البحث عن المشكلة، الانتقام، الخداع، السرقة، الكذب، تخريب الملكية، القسوة على الحيوانات، البغض، التلاعب. |
| **B4** | **الجنوح** – الميل إلى الانخراط في سلوك سلبي أو متمرد مع الأقران.<br>**الخصائص:** الضرر، الإدمان، استخدام الأسلحة، الإجراءات غير القانونية، والجرائم الخفيفة. |

جدول 7: البُعدين A و B مع فروع كل منهما وهي: A1-A2-A3- A4- B1- B2- B3- B4.

- البعد A = العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة الداخلية. تُقسم الى أربع مجموعات وهي A1 وA2 وA3 وA4.
- البعد B = العوارض والسلوكيات الاستظهاريّة الخارجية. تُقسم الى أربع مجموعات وهي وهم B1 وB2 وB3 وB4.

لا تُستخدم هذه الابعاد والفروع في النسخة الاختباريّة الاولى من مراحل تطبيق البحث. إنّما فقط في النسخة الاساسيّة، حيث يتم تعديل الاستمارة، ويصبح عدد الاسئلة فيها 74 سؤالًا بدلًا من 120، وتتمّ الاحصائيّات على اساس الابعاد والفروع في الاستمارة. والسبب في هذا التعديل والتدقيق هو معرفة تأثير البرنامج في نواحٍ معيّنة من الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة لدى التلاميذ[103].

3) **خصائص الاستمارة**

من مميّزات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي[104] هي انّ القانون الأمريكي يسمح لغير الاختصاصيين في علم النفس باستعمالها، مثل المدرّسين في النطاق المدرسي. ومن نقاط ضعفها انّها ليست اداة تشخيص دقيق تكشف الامراض النفسيّة مثل ادوات التشخيص الموحّدة للأمراض النفسيّة ( standardized diagnostic tools)، بل هو اداة تنظير (Screening tool) تستكشف سمات معيّنة. تحتوي الاستمارة على 120 سؤالًا تشير الى سلوك او شعور معيّن، او خاطرة معيّنة في ذهن التلميذ، يدل كل واحد من هذه الاسئلة الى صعوبة او عارض معيّن لدى الولد، ولا يدل على مرض اساسي الذي قد يكون مسبِّب هذا العارض. على سبيل المثال: عندما يضع التلميذ علامة 3 الى جانب السؤال "انا قلق"، نحن نعرف انّ التلميذ يعاني من القلق بنسبة عالية، ولكنّنا لا نعرِف إذا كان القلق سببه عارض صحّي، او مرضي نفسي، او مشكلة اجتماعيّة، او عائليّة، ومادّيّة، او علائقيّة، او آنيّة او...او... بينما تهدف اسئلة ادوات التشخيص الموحّدة للأمراض النفسيّة الى تشخيص العوارض لإظهار اضطراب او مرض محدّد. وهذا هو الفرق بين ادوات التشخيص الموحّدة للأمراض النفسيّة وادوات التنظير.

وفي الحقيقة لا نطمح في هذا البحث الى كشف الاسباب المرضيّة او تشخيصها، اوّلًا: لأن المرض لا يجوز تشخيصه جماعيًّا، وثانيًا لأن البرنامج مصمَّم بأن يكون تربويًّا، مدرسيّ الاستعمال، موجّه الى جميع التلاميذ في الصفوف من دون تفرقة، ومن دون وصم. امّا الاستمارة فهي فقط معيار لتقويم البرنامج المطروح في هذا البحث، من ناحية خفض

103 استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المعدّلة بأسئلته ال 74 وابعادها وفروعها التابعة في الملحق رقم 27 في صفحة 374 .

104 مواصفات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي في الملحق رقم 15 في صفحة 345.

الاضطرابات بشكل ملحوظ وجماعي، كما هي اداة تمكين للجسم المدرسي، موضوعة في متناول اي مدرِّس، يريد ان يستعمله من دون ان يكون اختصاصيًّا في علم النفس ومن دون ان يقصد تشخيص التلميذ.

### 2. اختبار مهارات الرسم

هناك رسومات يرسمها التلاميذ في كل ساعة درس، يختلف مضمون درس الرسم بحسب كل مرحلة من مراحل التطبيق، وفي النهاية، يستوجب تقويم مهارات الرسم لدى لتلاميذ للتحقّق من فعاليّة برنامج الولد القوي التحوّلي في تعليم الرسم. مع اختلاف مضمون الدرس من مرحلة الى اخرى، اختلفت معايير تقويم مهارات الرسم. سوف اقدّم تفاصيل عن هذه المعايير في سياق شرح كل مرحلة.

### 3. تقدير المدرّسين

#### 1) ملاحظات المدرّسين عن تقدّم التلاميذ في الدراسة والسلوك

المدرّسون يرون التلاميذ كل يوم، ويستطيعون تتبّع الاداء الدراسي والسلوك الاجتماعي لديهم بشكل طبيعي. يُطلَب من بعض المدرسين في نهاية كل مرحلة من تطبيق البرنامج تقديرهم عن اي تقدّم في الاداء الدراسي والسلوك الاجتماعي للتلاميذ في داخل الصفوف وفي خارجها. تُجمَع هذه المعلومات النوعيّة عن طريق المسح في مقابلة قصيرة معهم في نهاية كل دورة. تُعتبر آراء المدرّسين في منزلة تقويم وصفي.

#### 2) ملاحظات المدرّسين عن تأثير البرنامج بالإجمال

يضاف الى تقدير المدرّسين عن الاداء الدراسي والسلوك الاجتماعي للتلاميذ، ملاحظاتهم عن تأثير البرنامج بالإجمال، لأنّ المدرّسين قد يلاحظون تفاصيل لم تكن في مخطّط البرنامج. هذا يعني انّ هؤلاء المدرّسين ينظرون الى تأثير البرنامج في التلاميذ والمدرسة من منظور آخر، ويقدّمون آراءهم وملاحظاتهم بمنظور مختلف. قد يخدم بعض هذه الآراء والملاحظات في تطوير البرنامج في المستقبل. لذلك اعتبرتها بيانات نوعيّة إضافيّة تؤخَذ بعين الاعتبار عند إدخال اي تعديلات في البرنامج بعد كل مرحلة. كما هي مفيدة في مناقشة هذه الاطروحة. تجمع هذه البيانات عن طريق المسح ايضًا.

## ث. عناصر الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه

### 1. الخطوات العامّة في استكشاف وعملنة التحوّل

الهدف الاساسي في الدراسة الثالثة في هذا البحث هو استكشاف التحوّل لدى الصغار وتحديده وتفعيله وتقويمه، باعتماد اساليب جديدة، تتطوّر بحسب معطيات كل مرحلة من مراحل البحث الثلاث.

الاشكاليّة هي انّ التحوّل ليس بمجالٍ تخصّصي مُثبّت، ويفتقر الى توصيف واضح ومعايير تقويم من اي نوع. التعلّم التحوّلي لدى الصّغار هو فقط افكار متداولة في التعليم المدرسي مستوحاة من نظريّة التعلّم التحوّلي عند الكبار، ولا يمكن إدخاله في معادلة بحثيّة بشكل تقليدي، وتقويمه حسابيّا او احصائيًّا. كان يجب اوّلاً تحديد ما هو التحوّل لدى الصغار ككيان سيكولوجي ملموس، وابتكار اساليب استكشافيّه اختبارية، بسيطة، وغير اعتياديّة تنقل التحوّل من اعتباره فكرة متداولة في اوساط تعليميّة الى موضوع بحث إجرائي، يمكن وضعه في معادلة علميّة، ودرسه. ولتحقيق كل هذا كان يجب تطوير مخطّط ذهني يدير الافكار ويقودها. العناوين العريضة التي تدير مشروع التحوّل في هذا البحث هي:

- إدراج التحوّل في البحث العلمي كمتغيّر قابل للمتابعة في متغيّرات البحث.
- ابتكار مفردات واساليب لعملنة التحوّل.
- تعريف التحوّل، ورصده، وتتبّعه، وقياسه.
- استحداث مصطلحات مرتبطة مناسبة ودالّة تتبعها تعريفات عملانيّة.
- وضع نظريّة خاصّة تصف التحوّل.

### 2. البحث عن معالم المنظور من خلال التصميم البحثي الاجرائي النوعي

إنّها خطوات استكشافيّة صغيرة تكبر دائرتها من مرحلة الى اخرى[105]، وهي:

- ابتكار وسائل تجريبيّة لالتقاط معالم التحوّل لدى الصغار في السن.
- تحديد معالم التحوّل بعد التنفيذ.
- توسيع دائرة الاستكشاف بعد التجربة.

105 راجع خطوات البحث الاجرائي النوعي في صفحة 139.

### 1) وصف السؤال التحوّلي

في غياب التعريفات والاساليب لتحديد المنظور لدى الصغار نبحث عن بديل للدخول الى منظور الولد، ونلجأ الى الاسلوب الوصفي، وأطرح سؤالاً اسمّيه السؤال التحوّلي. السؤال التحوّلي هو عبارة عن سؤال او اسئلة يجيب عليها التلاميذ بعد خضوعهم لتجربة برنامج الولد القوي التحوّلي، اهم وظائفه توضيح ملامح المنظور لدى الصغار. أمّا المعلومات المستخلصة من اجوبة التلاميذ فلا تخضع لحسابات احصائيّة ولا تعطينا علاقات سببيّة قاطعة، بل تُدَوَّن وتُجْمَع، وتُصنَّف في جداول لربّما تفتح الطريق لمراحل وبحوث أخرى في علم التحوّل.

السؤال التحوّلي هو اداة ذات وظائف تقنيّة ووظائف ذهنيّة–نفسيّة ذات صلة، اقدّمها كما يلي:

### 2) الوظائف العمليّة للسؤال التحوّلي

السؤال التحوّلي هو وسيلة للتعرُّف على خصائص التحوّل عن كثب عبر التقاط مفردات وإشارات في اجوبة التلاميذ المشاركين.

### 3) الوظائف التقنيّة للسؤال التحوّلي

- هو دائمًا المتغيّر المستقل في دراسة التحوّل ولكن يتغيّر اسمه ونوعه من مرحلة الى اخرى.
- هو اسلوب غير احصائي لتقويم التحوّل.
- في بداية البحث هو المتغيّر المستقل واداة التقويم في آن.
- هو فقرة من فقرات المكوّن التحوّلي في المراحل اللاحقة.

### 4) وظائف ذهنيّة–نفسيّة للسؤال التحوّلي

- هو وسيلة غير مُعلنة لجذب انتباه التلميذ نحو افكار لم تخطر بباله من قبل.
- هو وسيلة لإنشاء المنظور الشخصي لدى التلميذ ويمهَّد إمكانيّة التحوّل.

### 3. انواع الاسئلة التحوّليّة

انّ السؤال التحوّلي ليس بسؤال جامد، بل يتغيّر ويتأقلم ويتوسّع كي يستكشف مختلف نواحي التحوّل مع تراتب مراحل البحث. ولهذا السبب هناك سؤال تحوّلي مختلف في كل نسخة من الناسخات الاربع في برنامج الولد القوي التحوّلي للتوسّع في تتبّع التحوّل، ولكل نسخة وجهة استعمال خاص ومجموعة مختلفة من التلاميذ. التفاصيل في جدول 8.

| اسم المدرسة | شامليان تاتيكيان | مدرسة المواطن | المدرسة الانجيليّة | مدرسة خان اميريان |
|---|---|---|---|---|
| **السنة الدراسيّة** | 2011-2010 | 2012-2011 | 2012-2011 | 2013-2011 |
| **مراحل تتبّع وتطوّر دراسة التحوّل** | النسخة الأولى لدراسة التحوّل | النسخة الثانية لدراسة التحوّل | النسخة الثالثة لدراسة التحوّل | النسخة الرابعة لدراسة التحوّل |
| **الصف الدراسي** | الخامس | الخامس | الخامس والسادس والسابع | الخامس والسادس |
| **عدد المشاركين** | 9 | 25 | 61 | 11 |
| **نوع الاسئلة التحوّليّة** | السؤال التأمّلي | سؤال التداعي الحر | سؤال التداعي الحر<br>سؤال الاستثارة<br>السؤال الاستنهاضي | السؤال الاستنهاضي<br>السؤال الاستباقي |
| **الوقت المحدّد للإجابة** | ساعة واحدة | ساعة واحدة | ساعة واحدة | 12 اسبوع |
| **دروس فنّيّة إضافيّة** | لا | لا | لا | نعم – نسخة جديدة من برنامج الولد القوي التحوّلي |
| **محاولة تفعيل التعلّم التحوّلي في الصفّ** | لا | لا | لا | نعم |
| **نتائج في التحوّل لدى التلاميذ** | لا | لا | نعم | نعم |

جدول 8: مقارنة متغيّرات دراسة التحوّل في المراحل الاربعة مع نتائج التحوّل عند المجموعات الاربع.

اقدِّم في ما يلي انواع الاسئلة التحوّليّة المُستخدمة في البحث.

1) **السؤال التأمّلي** (Introspection).

السؤال التأمّلي هو اوّل خطوة خجول في مسار استكشاف التحوّل في هذا البحث.

- السؤال هو: "ما هي اجمل الذكريات في حياتك؟".
- يجيب عليه: تلاميذ الصفّ الخامس في الفريق التجريبي في مدرسة شامليان تاتيكيان.

- طريقة الاجابة: بشكل إنشاء.
- التوقيت: يُستَعمَل في المرحلة الاختباريّة الاولى من تطبيق البرنامج، قبل نهاية الدّروس بقليل.
- الهدف من السؤال: اكتشاف مكوّنات المنظور لدى التلاميذ بشكل عام. سوف تُعتبر اجوبة التلاميذ المكتوبة مدخلًا الى ذاكرة الصغار، يتبيّن من خلالها اهمّ المكوّنات فيها، وبالأخص الايجابيّة منها، وبالتالي نعرف ماذا يفرحه، مما يستمدّ القوّة، وبماذا يفتخر. هكذا ندخل الى منظومة مفردات المنظور لدى الصغار.

2) **سؤال التداعي الحر** (Free association).

التداعي الحر في التحليل النفسي، يسمّى ايضًا الترابط الطليق، هو الاسترسال الحر في تعبير الافكار والأحاسيس والرغبات في عيادة المعالج النفسي دون اي توجيه منه، امّا المعالج فيلتقط من هذه التعابير الاشارات ذات الصّلة. امّا في هذا البحث فهو الكتابة الحرّة عن كل ما يخطر ببال التلميذ من ذكريات عن دروس برنامج الولد القوي التحوّلي من دون ان يعرف الهدف الحقيقي وراء السؤال.

- السؤال هو: "ماذا تتذكّر عن الدروس التي تعلّمناها خلال هذه المدّة؟"
- يجيب عليه: تلاميذ الصفّ السادس في مدرسة المواطن.
- طريقة الاجابة: بشكل إنشاء.
- التوقيت: يُستَعمَل مباشرةً بعد اسبوع من انتهاء دروس برنامج الولد القوي.
- الهدف من السؤال: معرفة إن كان شيءٌ من التحوّل قد تحقّق نتيجة دروس برنامج الولد القوي من دون ان نقترح ذلك.

لضمان اسلوب التداعي الحر، يجب الحفاظ على عفويّة الاجابات وفطرتها عند تنفيذ الاختبار، والامتناع عن التأثير في اجوبتهم بعدم طرح اسئلة من مثال: "ماذا استفدت من البرنامج؟" او "كيف تغيّرت بعد هذا البرنامج؟" او "هل حقّقت النجاح؟".

3) **السؤال الاستثاري** (Stimulation)

بعكس المرحة السابقة حيث كان السؤال من نوع التداعي الحر، السؤال الاستثاري يستثير ذاكرة التلميذ ومخيّلته ليعطي بدوره الإجابات المباشرة، وهناك سؤالان.

- السؤال الاستشاري الأوّل هو: "هل تتذكّر الاستمارة التي اجبتَ على اسئلتها في نهاية السنة الماضية؟ هل تتذكّر ايًّا من اسئلتها؟ اكتب ما تتذكّر من اسئلة تلك الاستمارة". الهدف من هذا السؤال اعادة التذكير بتجربة برنامج الولد القوي التحوّلي في المرحلة السابقة والتقاط الافكار المهمّة فيها بالنسبة الى لتلميذ.
- السؤال الاستشاري الثاني هو: "الآن مرّت سنة منذ ذلك الوقت، اكتب في جمل قصيرة ماذا تغيّر لديك خلال السنة المنصرمة وانت اصبحت اكبر عمرًا بسنة؟". الهدف من هذا السؤال هو تقويم التغييرات التي حصلت في سلوك التلاميذ وانفعالاتهم، ونظام حياتهم.
- يجيب عليه: جميع تلاميذ المدرسة الارمنيّة الإنجيلية المركزيّة بصفوفها الثلاثة.
- طريقة الاجابة: الاجابة على بندين من الاستبيان خطيًّا في جمَل قصيرة.
- التوقيت: بعد نهاية تطبيق دروس برنامج الولد القوي بثلاثة اشهر، اي في بداية السنة الدراسيّة الجديدة، بعد عطلة الصيف تحديدًا.
- الهدف: الاكتشاف المباشر للتحوّل إن حدث. استكشاف مفردات المنظور لدى الصغار والمباشرة ببناء منظومة تضمّ هذه المفردات.

يضم الاستبيان ثلاثة انواع من الاسئلة يجيبون عليها بشكل وجيز. السؤال الثالث في الاستبيان هو: السؤال الإِسْتِنْهاضي (mobilization) اشرحه في ما يلي.

4) **السؤال الإِسْتِنْهاضي** (Mobilization)

تكمن الاسئلة الاستشاريّة والسؤال الاستنهاضي في استبيان واحد. الفرق بين اسئلة الاستشارة والسؤال الاستنهاضي هو ان الاوّل ينظر باتّجاه الماضي، ويجلب الى الذهن ما يستحق ان يُذكَر، ربّما فيه شيء من الفرح والثقة والاعتزاز والتفاخر والنضوج، ما يستحق ربطه بالمستقبل. أمّا سؤال الاستنهاض، فينظر باتّجاه المستقبل، بمعنى انّه يُحدّد في ذهن الفرد الاستعداد لما سوف يحصل. وهذا الاستعداد هو ما يؤسس المنظور ويقوده، كالمنارة التي توجّه الفرد نحو اتّجاه مُستَحَب.

هذا التدفّق الداخلي نحو افق المنظور (الماضية والمستقبليّة) اسمه "محور الاهتمام" (focus of attention). هي عمليّة فطريّة تلقائيّة في كل فرد يرى نفسه من خلال مسار تطوري متدرج في خط الحياة، يقوّم نفسه على اساس الماضي، ويرى المستقبل من خلال هذا الماضي. ولكن، هناك أولاد والمراهقون فربّما يحتاجون، ربّما، الى من يوجّه هذا التدفّق وهذا المحور. هذه العمليّة التوجيهيّة هي التي اسمّيها بالإِسْتِنْهاض.

- السؤال هو: "ماذا تريد ان تُغيِّر في نفسك حتّى العام القادم؟".
- يجيب عليه: جميع تلاميذ المدرسة الارمنيّة الإنجيلية المركزيّة بصفوفها الثلاثة.
- طريقة الاجابة: الاجابة على بنود الاستبيان خطّيًّا في جمَل قصيرة.
- التوقيت: بعد نهاية تطبيق دروس برنامج الولد القوي بثلاثة اشهر، اي في بداية السنة الدراسيّة الجديدة، بعد عطلة الصيف تحديدًا.
- الهدف: التعرّف على محور الاهتمام في ذهن التلميذ وتوجيه حسّ التحوّل لديه نحو المستقبل المرغوب، بالإضافة الى مراقبة التحوّل إن حصل ذلك.

5) **السؤال الإِسْتِباقي** (Proactive)

السؤال التحوّلي الاستباقي[106] هو السؤال الاخير في سلسلة الاسئلة التحوّليّة. السؤال الاستباقي يُعتبَر سؤالاً استثاريًّا واستنهاضيًّا معًا، ولكنّه يصبح سؤالاً استباقيًّا لمجرّد تكراره على مسمع التلاميذ في كل حصّة درس، على مدى ستّة اشهر من المداخلة، يجيب عليها التلميذ اثني عشرة مرّة خلال المرحلة الثالثة من تطبيق البرنامج. وهناك سؤالان.

السؤال الإِسْتِباقي الأوّل هو: "انت كبرت بالعمر منذ السنة الماضية، وتقدّمتَ، واصبحت في صف دراسي أعلى، فماذا تغيّر في سلوكك او تصرّفاتك مع الاهل والاصحاب والمدرّسين في البيت وفي المدرسة؟ في الدروس والفروض والعلامات؟ ماذا حققت من رغباتك وطموحاتك؟ علامَ حصلت؟ بمَ فرحت؟ كيف تصف نفسك الآن؟ كيف تتصرّف؟"

- السؤال الإِسْتِباقي الثاني هو: "ماذا تريد ان تحصل عليه او تحققه حتّى الاسبوع المقبل؟".
- يجيب عليه: مجموعة صغيرة من التلاميذ يُختارون من الصفوف الخامس والسادس في مدرسة خان اميريان لمراقبة التحوّل لديهم عن كثب طوال مدّة تطبيق البرنامج في المرحلة الثالثة.
- طريقة الاجابة والتوقيت: يُطرح السؤال عفويًا للمرة الأولى في الصف قبل المباشرة بالجزء الفنّي من درس الرسم، وعلى التلاميذ الاجابة شفهيًّا وعفويًّا وباختصار في جملة. وبعد إنهاء من الدرس يلي السؤال الثاني، وايضًا يجيبون عليه شفهيًّا وعفويًّا وباختصار في جملة. يتكرّر السؤالان في كلّ ساعة من ساعات تطبيق البرنامج. يُطلب من التلاميذ في

106 اقدّم موضوع "التحوّل الاستباقي" بشكل اوسع وأحوّله الى نظريّة مكتملة في باب المناقشة. انظر صفحة 273 - 276 .

المجموعة الاختباريّة تسجيل الاجابات على السؤال الاستنهاضي الأوّل خطّياً في آخر ساعة من تطبيق البرنامج في نهاية الدورة.

- الهدف: ثبيت "محور الاهتمام" في اذهان التلاميذ وتحفيزهم على التأمّل والتخيّل في هذا المحور. يحثّ هذا النمط من الاجابة الدوريّة التلميذ في إنشاء المنظور الشخصي لديه تدريجيًّا، ويستعجله في تحديد الاتّجاه التحوّلي في افقه.

## 4. المردود التحوّلي

ابتكِر مصطلح "المردود التحوّلي" لاستكشاف التحوّل بدلًا من استعمال مصطلح "المتغيّر التابع" المعروف في الابحاث التجريبيّة. سبب هذا الاختيار هو انّ مصطلح المتغيّر التابع المعروف في الابحاث التجريبيّة يُحدّد مسبقًا قبل المداخلة، ويُعمَّم على جميع المشاركين، وتظهر نِسَب مختلفة من هذا المتُغيّر المحدّد في بيانات جميع المشاركين في البحث. أمّا "المردود التحوّلي" فهو نتيجة تفاعل فطري ذاتي وليس مردودًا جماعيًّا متوقّعًا يشمل الجميع. كل فرد لديه المردود الخاص به، نتيجة شخصيّته، ورغباته، وقدراته، وتفاعله الفريد مع المكوّن التحوّلي المقدّم له من خلال دروس برنامج الولد القوي التحوّلي، ولهذا لا يمكن تحديده مسبقًا، ولا يمكن تعميمه على جميع المشاركين، وإدراجه في عمليّة حسابيّة وإحصائيّة اوتوماتيكيًّا لأنّ لكل مشارك منظوره الخاص، المختلف، الفردي، الشخصي، تظهر ملامحه بأشكال مختلفة.

المردود التحوّلي هو التغييرات الايجابيّة في واحدٍ او اكثر من المجالات النفسيّة او الاجتماعيّة او الدراسيّة لدى التلميذ، تبرُز في المدرسة او في خارجها، نتيجة تجربة برنامج الولد القوي التحوّلي. هي إشارات تغيير ايجابيّة نلتمسها من خلال كتابات التلاميذ وتعابيرهم اللفظيّة او الجسديّة، او من خلال النتائج الاحصائيّة والنوعيّة لمتغيّرات البحث.

المردود التحوّلي في هذا البحث هو من ثلاثة انواع افصّلها في الفقرة التالية. نحصل على المردود التحوّلي بعد كل مرحلة من مراحل تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي، ونقوّمه، بحسب تصنيفاتها، نذكرها في ما يلي.

### 1) انواع المردود التحوّلي وطريقة تقويمه

#### 1- المردود التحوّلي الآني

لحظات الفرح، والنجاح، والقوّة، والافتخار، وغيرها من الانفعالات الايجابيّة هي من مقبّلات التحوّل بشكل عام. هي اشارات متنوّعة تشير الى شكل من اشكال الانشراح في حياة التلميذ، تعبِّر عن معنويّاته العالية تجاه حدث معيّن يخصّه، اعتبرها إشارات تحوّل نسبيّة او آنيّة تغذّي منظور التلميذ تجاه ذاته، وتعطيه جرعة من الثقة بالنفس وبالآخرين. يجري تقويم هذا المردود عن طريق استجابات التلاميذ التعبيريّة والجسديّة، كذلك من آراء المدرّسين والتلاميذ انفسهم.

2- **المردود التحوّلي المستدام**

امنيات او حاجات يتمنّاها الولد لنفسه، فيحصل عليها جزئيًّا او كليًا، بمفرده او بمساعدة الآخرين. هي المقتنيات والمهارات والانجازات يتفاخر بها التلميذ، ويريد تحقيق المزيد منها. ربّما يكون قد حصل على معلومات او مهارات، او امتيازات تزيده عزمًا، تحثّه لاتخاذ قرارات اكثر جرأة في مسار افكاره وتصرّفاته للحصول على المزيد، تدفعه، وتُكسِبه الاستعداديّة على تخطّي ذاته عند اوّل فرصه تحوّل. يجري تقويم هذا المردود عن طريق استجابات التلاميذ التعبيريّة والجسدية، كذلك من آراء المدرّسين والتلاميذ انفسهم.

3- **المردود التحوّلي المنعكس**

إنجازات التي يحقّقها التلميذ في إطار متغيّرات هذا البحث، وتحديداً الانخفاض في مستويات الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، التقدّم في السلوك الاجتماعي والنتائج الدراسيّة ومهارات الرسم، وذلك بحسب ادوات التقويم في هذا البحث، ولكنّها تعتبر تحوّلاً، او نتيجة تحوّلٍ في منظور التلميذ وآفاقه وسلوكه وانجازاته.

2) **تقويم المردود التحوّلي المنعكس عبر فرضيّة التفاعل التسلسلي**

بالنسبة الى تقويم المردود التحوّلي الآني والمردود التحوّلي المستدام المذكورين اعلاه، التلميذ نفسه يدلّ على المردود التحوّلي الخاص به، عن طريق تعابيره الكلاميّة، وكتاباته في مواضيع الانشاء وفي الاستبيانات، وعن طريق تصرّفاته ولغة جسده يلاحظها المدرّسون والاحظها شخصيّاً عند تطبيق البرنامج، وادوّنها كإشارات او معلومات نوعيّة. إنّما هناك متغيّرات ثابتة في هذا البحث لا نستطيع اهمالها، انّها الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، السلوك الاجتماعي، والنتائج الدراسيّة، ومهارات الرسم. يجري استقصاء مدى تأثير البرنامج التحوّلي في هذه المتغيّرات، وذلك بالتنسيق مع ادوات التقويم المحدّدة لها مسبقاً[107]، ولكن، يجب تقويم نتائج هذه المتغيّرات ايضًا من زاوية التحوّل. لذلك اضع فرضيّة خاصّة لتفسير هذا النمط من التقويم غير التقليدي وتعليله، اسمّيه فرضيّة التفاعل التسلسلي.

تقول فرضيّة التفاعل التسلسلي أن التحوّل يمكن تتبّعه وتقويمه ايضًا من خلال متغيّرات البحث الثابتة. اشرحها في النقاط التالية:

- اوّلاً: انّ برنامج الولد القوي التحوّلي للعلاج بالفن مصمّم بمكوّنات تحوّليّة.

107 انظر ادوات التقويم في عناصر الدراسة الثانية صفحة 153 - 157.

- ثانيًا: ان المكوّنات التحوّليّة في البرنامج تُسهم في تحرير التلاميذ من الضغوطات النفسيّة.
- ثالثًا: يُسهم الانشراح النفسي عند التلميذ في الانتباه والانسجام مع المتطلّبات النفسيّة في المدرسة والصف الدراسي.
- رابعًا: يستمتع التلميذ بمفعول الانشراح، ويتخلّص من النظرة السلبيّة نحو الذات، ونحو الآخر والمحيط، وتبدأ النظرة الايجابيّة في منظوره.
- خامسًا: تتحسّن الافكار والسلوك تدريجيًّا.
- سادسًا: تنخفض معدّلات الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة لديه.
- سابعًا: تتحسّن معدّلات الاداء الدراسي، والسلوك الاجتماعي.
- ثامنًا: وفي النهاية، يُعتبَر هذا التحسّن، دليلاً على حدوث تحوّل عند التلميذ.
- تاسعًا: بما انّنا نفتقر الى آليّات لتحديد التحوّل مباشرةً وتقويمه، نستعين بمعايير غير مباشرة مثل معيار الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، والاداء الدراسي والسلوك الاجتماعي ومهارات الرسم.
- عاشرًا: عند تسجيل اي تقدّم في هذه المجالات نفترض ان التحسّن هو نتيجة لحدوث التحوّل ودليلٌ له. وبمعنى آخر، اي تقدّم في هذه المجالات يُعتبر تحوّلاً او نتيجة تحوّل.

### 3) قصور فرضيّة التفاعل التسلسلي في التقويم

ليست فرضيّة التفاعل التسلسلي بالأسلوب المثالي لأجراء البحوث بالتأكيد، ولكنّه النهج البديل لاستكشاف موضوع التحوّل، حيث لا صفات مستقلّة له، بل يبرز من خلال نتائج ايجابيّة في مجالات أخرى.

فرضيّة التفاعل التسلسلي لا يمكن الاعتماد عليها بشكل تام كأداة تقويم، بل نعتبرها مؤشّر، لأنّها دالّة فقط في حال حدوث تغيير ايجابي في المتغيّرات المتصلة، مثال ذلك: عند انخفاض معدّلات الاضطرابات النفسيّة او التقدّم الدراسي. ولكن، في حال لم يُسجِّل هذا المؤشِّر اي تحسّن ملحوظ في المتغيّرات المتصلة، لا نستطيع اعطاء اجوبة جازمة. فلنفترض انّ التحوّل حصل فعلا ولم تُكتَشَف لأسباب تقنيّة مثل عدم صلاحيّة التصاميم، او آليّات التطبيق او ادوات التقويم. حينئذٍ، لا تستطيع فرضيّة التفاعل التسلسلي اكتشاف التحوّل.

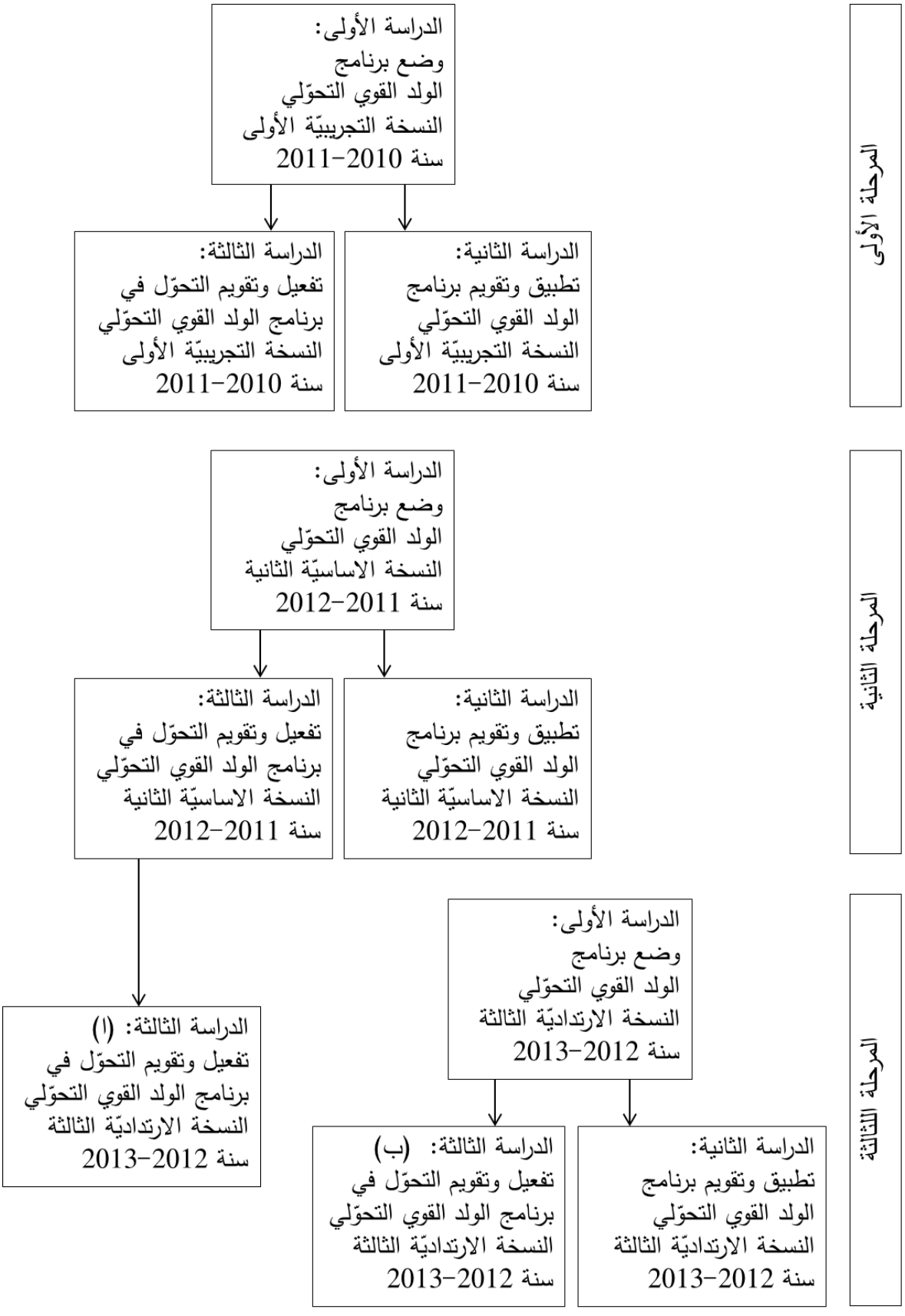
# الباب الثالث

# تطبيق برنامج الولد القوي التربوي التحوّلي للعلاج بالفن الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر وتقويمه

# Implementation of the Strong Kids Educational Program (SKEP) Transformative Art as Therapy (TAT) For Students At-Risk

*السفينة في الميناء هي في مأمن،*
*لكن السفن ليست مصنوعة لهذا الغرض.*
*—ويليام ج. ت. شيدد*

*A ship is safe in harbor,*
*but that's not what ships are for.*
*— William G.T. Shedd*




جدول 9: خريطة (roadmap) توضيحية لترتتب مراحل البحث الثلاث مغ دراساتها الثلاث.

يجري اعتماد اسلوب موحّد للبحث العلمي في عرض كل من الدراسات الثلاث في هذه الاطروحة، جدول 10 يوضّح الفكرة.

| عرض لمحتويات المرحلة الواحدة من تصميم وتطبيق الدراسات الثلاث | | |
|---|---|---|
| **بنود الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي** | **بنود الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه** | **بنود الدراسة الثالثة: استكشاف التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتعريفه، وتحديده، وتفعيله، وتقويمه،** |
| الاشكاليّة.<br>اهداف البرنامج.<br>اسئلة البرنامج.<br>الفرضيّة.<br>المكوّن الفنّي للبرنامج.<br>خطّة الدرس.<br>المكوّن النفسي.<br>المكوّن التربوي.<br>المكوّن التحوّلي.<br>المكوّن الاجتماعي.<br>البيانات النوعيّة.<br>منهجيّة البحث. | الاشكاليّة.<br>اهداف المرحلة.<br>اسئلة المرحلة.<br>فرضيّات المرحلة.<br>منهجيّة البحث.<br>الموقع، الزمان، المدّة.<br>المشاركون.<br>المتغيّر المستقل.<br>المتغيّر التابع.<br>ادوات التقويم.<br>الإجراءات.<br>النتائج المرحليّة. | الاشكاليّة.<br>اهداف المرحلة.<br>اسئلة المرحلة.<br>الفرضيّة.<br>منهجيّة البحث.<br>الموقع والمشاركون.<br>الزمان والمدّة.<br>المتغيّر المستقل.<br>المتغيّر التابع.<br>ادوات التقويم واهدافها.<br>الاجراءات.<br>النتائج المرحليّة. |
| **خطوات تقويم مرحلة** | | |
| **المناقشة المرحليّة**<br>**التوصيات المرحليّة.** | | |
| **الانتقال الى المرحلة التالية** | | |

جدول 10: نظام عرض الدراسات الثلاث للمرحلة الواحدة.

# الفصل العاشر

# تنفيذ المرحلة الاختباريّة من البحث وتقويمها

# Implementation of the Pilot Study of the Research

***اللحظة الأكثر رعبًا هي دائمًا ما قبل الانطلاق.***

***—ستيفن كينغ***

*The scariest moment is always just before you start.*

*— Stephen King*

هدف المرحلة الاختباريّة الاولى هو الانتقال من مرحلة التنظير والتحضير الى مرحلة التنفيذ. وبالتحديد، المضي قدمًا بتنفيذ الدراسة الاولى، اي انشاء برنامج الولد القوي وتركيبها، ثمّ وضعها في الدراسة الثانية، اي تطبيق البرنامج وتقويمه، وكذلك المباشرة بالدراسة الثالثة، اي تنفيذ اوّل خطوات استكشاف التحوّل. في هذه المرحلة الاختباريّة، وبعد تحديد المنهجيّات والتصاميم[108] والمكوّنات والادوات[109] لكل من الدراسات الثلاث، يستوجب وضع برنامج الولد القوي التحوّلي المقترح في الاختبار الفعلي، للتعرّف على قابليّته للتطبيق، كما ولاكتشاف ثغراته، ولتحديد إمكانيات تحسينه، وطوير تصميمه، ولشحذ مواصفاته التربويّة والفنّية والعلاجيّة والتحوّليّة. كذلك لتقويم مفعوله على المتغيّرات التابعة وهي الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، الاداء الدراسي، السلوك الاجتماعي، ومهارات الرسم لدى التلاميذ. نتائج الدراسات

108 منهجيّات البحث مفصّلة في الفصل الثامن صفحة 131- 144.

109 مكوّنات وادوات دراسات البحث الثلاث مفصّلة في الفصل التاسع صفحة 145 - 158.

الثلاث في هذه المرحلة ليست هي نتائج البحث النهائيّة بالطبع، انّما هي ايضاً اختباريّة. النتائج النهائيّة تظهر في المراحل الاساسيّة والارتداديّة التابعة بعد هذه المرحلة.

تفاصيل المرحلة الاختباريّة الاولى من تصميم البرنامج عبر الدراسات الثلاث وتطبيقها في الاقسام التالية.

### أ. الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي – النسخة الأولى

تجمع الدراسة الأولى كل الافكار والمنهجيّات والتصاميم والادوات والمفاهيم لإنشاء وانتاج برنامج يتمثّل بدروس رسم تتضمّن مكوّنات وتقنيّات واساليب فنّية–نفسيّة–اجتماعيّة–تربويّة–وتحوّليّة.

#### 1. الاشكاليّة

المدارس والتلاميذ بحاجة الى برامج مدرسيّة تساعدهم في معالجة الصعوبات النفسيّة المعرقلة للنجاح الدراسي والتأقلم الاجتماعي في المدرسة. هناك حاجة الى دراسات تطبيقيّة تُمهّد لإنشاء برامج كهذا، وتؤسس لها، لإدراجها لاحقًا في المنهج الدراسي بشكل رسمي.

#### 2. اهداف برنامج الولد القوي التحوّلي

تتكوّن الاهداف بعد وضع اسئلة عامّة[110] تساعدنا في تحديد هذه الاهداف، وهي: جمع مكوّنات فنّيّة، تربويّة، نفسيّة، اجتماعيّة، وتحوّليّة في برنامج واحد، يمكن إدخاله الى الصفوف الدراسيّة الابتدائيّة بشكل دروس في الرسم، وتطبيقه كمادّة دراسيّة سويّة، هدفها معالجة الصعوبات النفسيّة المعرقلة للنجاح الدراسي والتأقلم المدرسي.

#### 3. الفرضيّة

من الممكن وضع المواصفات الاساسيّة لبرنامج دراسي فيه مكوّنات فنّيّة، تربويّة، نفسيّة، اجتماعيّة، وتحوّليّة، تكون قابلة للتدريس في الصفوف الابتدائيّة، كمادّة رسم، تُدخِل مفهوم العلاج بالفن الى المدرسة والصفّ الدراسي، لتساعد في معالجة الصعوبات النفسيّة لدى بعض التلاميذ في الصفوف.

---

110 اسئلة البحث واهدافه العامّة في صفحة 123.

### 4. اسئلة إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي

اسئلة البرنامج هي التي وضِعت تحت عنوان "اسئلة الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي"[111].

### 5. المكوّن الفنّي للبرنامج وخطّة الدرس

تمّ إدراج نوعين من المكوّن الفنّي في دروس برنامج الولد القوي التحوّلي في هذه المرحلة، لاختبار مفعول كلّ منهما، ولكل نوع خطة درس مختلفة، وعدد معيّن من الحصص، كما يلي:

- ست حصص من الرسم العلاجي الحر[112].
- ست حصص من في الرسم العلاجي المنهجي[113].

### 6. المكوّن النفسي

توجيه التلاميذ وارشادهم عبر طرح مواضيع نفسيّة–اجتماعيّة مقتبسة من عناوين منهج الولد القوي[114] لمناقشتها في الصفوف بحسب خطة الدرس المحدّدة لكل حصّة درس.

### 7. المكوّن التربوي

المكوّن التربوي في البرنامج هو مبادئ إدارة الصفوف التحوّليّة[115].

### 8. المكوّن التحوّلي

يتفاعل التحوّل من خلال:

---

111 "اسئلة الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي" في صفحة 124 - 125.

112 انظر خطّة الدرس للرسم العلاجي الحر في الملحق رقم 8 في صفحة 337.

113 انظر خطّة الدرس للرسم العلاجي المنهجي في الملحق رقم 9 في صفحة 338.

114 انظر استراتيجيات إدارة الصف التحوّليّة في صفحة 152.

115 انظر المكوّن التربوي في البرنامج صفحة 151.

- خلق فُرص التحوّل[116].
- خطّة الدرس[117].
- صفات المدرِّس التحوّليّة وادواره[118].
- استراتيجيات إدارة الصف التحوّليّة[119].
- توفير الفضاء التحوّلي[120].

### 9. المكوّن الاجتماعي

- تشجيع التلاميذ على التعبير الشفهي والنقاش[121].
- تحفيز وجهة الضبط الداخلي[122] لدى التلاميذ.

### 10. الادوات

يجب جمع البيانات النوعيّة[123] من اجل مراقبة خصائص المكوّنات في البرنامج ومفعولها عند التطبيق الفعلي.

### 11. منهجيّة البحث

تمّ اعتماد منهجيّة بحث الإجرائي النوعي[124].

---

116 انظر خلق فُرص التحوّل صفحة 151.

117 خطّة الدرس تحتوي على مكوّنات فنّيّة ومكوّنات وتحوّليّة في آن، انظر خلق فُرص التحوّل من خلال خطّة الدرس في صفحة 151، وانظر الملحق 8 و9 و10 و11 في صفحة 337 و 338 و 339 و 340.

118 انظر صفحة 152.

119 استراتيجيات إدارة الصف التحوّليّة هي مكوّنات تربويّة وتحوّليّة في آن. انظر صفحة 152.

120 انظر الفضاء التحوّلي صفحة 153.

121 انظر تشجيع التعبير الشفهي في صفحة 150.

122 انظر صفحة 150.

123 انظر صفحة 144.

124 انظر صفحة التصميم البحثي الاجرائي النوعي في صفحة 137 - 140.

## ب. الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الأولى

### 1. الاشكاليّة

الفشل الدراسي والاجتماعي هو من اكبر تحدّيات التعليم، وهو ايضًا من مسببات التسرّب المبكّر والخلل في المجتمع. يجب الاستعانة ببرامج نفسيّة–اجتماعيّة وإدخالها في المنهج التربوي والى الصفوف الدراسيّة، لكشف الصعوبات النفسيّة لدى التلاميذ المؤدّية للفشل، وتقديم حلولٍ تمنعهم من الفشل، لحماية الفرد والمجتمع على حد سواء. يجب تقويم فعاليّة هذه الحلول قبل اعتمادها بشكل رسمي وتعميمها في المدارس اللبنانيّة.

### 2. اهداف المرحلة

تتبلور الاهداف من خلال طرح اسئلة تساعد في توطيد هذه الاهداف. الاهداف لهذا الشقّ من البحث هي: تفعيل برنامج الولد القوي التحوّلي وتطبيقه في الصفوف الدراسيّة، والتأكّد من قابليّته للتطبيق، وتفحّص نتائجه من الناحية التربويّة والنفسيّة والفنّيّة، احصائيًّا ونوعيًّا. واكتشاف ثغراته لمعالجتها لاحقًا في المراحل التالية.

### 3. اسئلة المرحلة

كما جاء في "اسئلة الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه".[125]

### 4. الفرضيّات الاجرائيّة

إنّ "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" هو:

- قابل للتطبيق في الصفوف الابتدائيّة في المدارس.
- يصقل مهارات الرسم عند جميع التلاميذ في الصفوف.
- يساعد في التخفيف من عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة عند بعض التلاميذ.
- يساعد في تعزيز الاداء الدراسي للتلاميذ (الانتباه، المشاركة، الفروض، الخ...) ويرفع معدّلاتهم الدراسيّة.

125 انظر اسئلة الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه في صفحة 125.

– يساعد في تعزيز السلوك الاجتماعي (شعور الانتماء، الاصدقاء، النشاطات، الخ...) والسلوك المدرسي الجيّد عند التلاميذ.

## 5. تصميم البحث

### 1) منهجيّة البحث

يُستخدم التصميم البحثي الكمّي–التجريبي في هذه المرحلة الاختباريّة. يعتمد هذا التصميم على توزيع المشاركين عشوائيّاً في مجموعتين تجريبيّة وشاهدة، ومقارنة بياناتهم قبل المداخلة وبعدها.

### 2) الموقع

ثانويّة شامليان تاتيكيان (Shamlian-Tatigian) الارمنيّة الانجيليّة في برج حمود، وهو حي شعبي في شمال العاصمة بيروت.

### 3) الزمان والمدّة

تقديم 12 حصّة دراسيّة الى المشاركين في المجموعة الاختباريّة، تستغرق كل حصّة ساعة واحدة، وذلك في كل يوم جمعة، باستثناء أيام العطل، خلال العام الدراسي 2010- 2011.

### 4) المشاركون

هم تلامذة الصفّين الابتدائيين، الرابع والخامس في مدرسة شامليان تاتيكيان في برج حمّود، عددهم واحد واربعون تلميذًا. تم اختيار 20 تلميذاً بصورة عشوائيّة ليكونوا في المجموعة التجريبية، وبقي 21 تلميذًا في المجموعة الشاهدة، موزّعون بحسب الجدول 11.

| الصف | فتيات المجموعة التجريبيّة | فتيات المجموعة الشاهدة | فتيان المجموعة التجريبيّة | فتيان المجموعة الشاهدة | العدد الاجمالي |
|---|---|---|---|---|---|
| **الرابع** | 5 | 5 | 6 | 6 | 22 |
| **الخامس** | 4 | 3 | 5 | 7 | 19 |
| **المشاركين في برنامج الولد القوي** | 9 | 8 | 11 | 13 | 41 |

جدول 11: توزيع المشاركين في المرحلة الاختباريّة في المجموعة التجريبيّة.

## 6. المتغيّرات

### 1) المتغيّر المستقل

المتغيّر المستقل هو النسخة الأولى من "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه الى لتلاميذ في دائرة الخطر"[126]، تتمثّل بدروس الرسم.

### 2) المتغيّر التابع

- (تخفيف من عوارض) الاضطرابات الانفعاليّة السلوكية.
- (رفع) الاداء الدراسي.
- (تعزيز) المهارات الاجتماعيّة.
- (تقوية) مهارات الرسم.

## 7. ادوات التقويم

### 1) استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي[127]

نذكر ان الاستمارة تضم نوعين مختلفين من الاسئلة، الأوّل هو مجموع الاسئلة التي يشير الى العوارض الاستظهاريّة[128] وآخر تشير الى العوارض الاستبطانيّة،[129] ولكن في هذه المرحلة نتبنّى وجهة النظر التي تقول ان العوارض من النوعين المذكورين قد تجتمع في التلميذ الواحد وقد لا تتوافر ابدًا. لذا لا يتم اي تمييز بين الاسئلة ولا يتم فرزها الى ابعاد فروع[130] في هذه المرحلة الاختباريّة.[131]

---

126 وصف موجز للبرنامج وتصميم الدروس في صفحة 126.

127 انظر صفحة الملحق 17 و 18 348 و 349.

128 انظر اضطرابات خارجيّة استظهاريّة في صفحة 59.

129 انظر اضطرابات داخلية استبطانية في صفحة 59.

130 انظر صفحة 154.

131 يتم فرز اسئلة الاستمارة الى ابعاد فروع في المرحلة الثانية من تطبيق البحث.

يتمّ ترجمة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي الى اللغة الارمنيّة[132]. ويتمّ تشغيلها قبل بداية تطبيق الدروس في الصفوف وبعد نهاية آخر درس. ومن ثمّ تُحدّد القيمة الحسابيّة لكل جواب من اجوبة التلاميذ بحسب الجدول 6[133]. وتُجمَع البيانات. تخضع البيانات المستحصلة الى عمليّة احصائيّة لاستخراج النتائج، بهدف المقارنة والتحقّق من مفعول برنامج الولد القوي التحوّلي في تخفيف معدّلات الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة.

2) **اختبار مهارات الرسم**

يحتوي البرنامج في نسخته الأولى على نوعين من دروس الرسم، الرسم العلاجي الحر[134] والرسم العلاجي المنهجي[135]، يخضع كل من النوعين الى تقويم خاص، وهما:

-1 **تقويم مهارات الرسم الحر**

في نهاية المرحلة، تقام مقارنة بين رسومات التلاميذ الأولى مع رسوماتهم الاخيرة، للتحقّق من اي تقدّم في مهارات الرسم نتيجة دروس الرسم في برنامج الولد القوي التحوّلي. تتولّى مُدرِّسة الرسم في المدرسة عمليّة المقارنة والتقويم، وهي التي تقرِّر إن كان هناك من تقدم في مهارات الرسم.

-2 **تقويم مهارات الرسم المنهجي**

في نهاية المرحلة يخضع التلاميذ الى اختبار الرسم المنهجي للتحقّق من مهاراتهم المكتسبة نتيجة دروس الرسم في برنامج الولد القوي التحوّلي. الاختبار هو التالي:

تُعرض على التلاميذ صورة فوتوغرافيّة لنصب تذكاري في أرمينيا معروف باسم سارتاراباد[136]. يجري التأكّد بأن التلاميذ لم يسبق لهم ان رسموا هذا النصب من قبل. يُطلب منهم رسم هذا النصب نقلاً عن الصورة الفوتوغرافيّة على سبّورة الصف من دون اي تحضير مسبق. يجري التحقّق من مهارات التلاميذ المكتسبة عند اكمالهم الرسمة.

---

132 النسخة المُتَرجَمَة لاستمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي إلى اللغة الارمنيّة في الملحق رقم 21 في صفحة 356 - 361.

133 انظر جدول 6 في صفحة 154.

134 انظر صفحة 337.

135 انظر صفحة 338.

136 صورة فوتوغرافيّة لنصب تذكاري في أرمينيا معروف باسم سارتاراباد في الملحق رقم 20 في صفحة 355.

3) **تقدير المدرّسين**

ملاحظات المدرّسين عن تقدّم التلاميذ في الدراسة والسلوك.[137]

ملاحظات المدرّسين عن تأثير البرنامج بالإجمال.[138]

**8. الإجراءات**

1) **إجراءات ما قبل التطبيق للمرحلة الاختباريّة الأولى**

- مقابلة مع مدير مدرسة شامليان تاتيكيان في برج حمّود في شهر تشرين الثاني 2010 وذلك لشرح البرنامج، ولطلب موافقته للعمل في المدرسة لمدّة محدودة، ولطلب التعاون من العاملين في المدرسة بشأن تسهيل تطبيق البرنامج. يجري الاتّفاق على التفاصيل بالنسبة الى الأوقات والنظام والشروط ومدّة الدراسة.
- لقاء مع المسؤولين في المدرسة في كانون الاوّل 2010 وهم:
  - ناظر القسم الابتدائي في المدرسة.
  - رئيس القسم الابتدائي.
  - مُدرّسة مادة الرسم.
  - المعلمون في هذا القسم.
- لقاء مع المرشدة الاجتماعيّة التي تزور المدرسة لبضع ساعات في الاسبوع، استغرق هذا اللقاء اكثر من ساعة حيث جرى البحث في بعض الحالات النفسيّة للتلاميذ في بعض الصفوف.
- لقاء تعارف مع تلاميذ الصفّين المشاركين في البحث في داخل صفوفهم في كانون الثاني من سنة 2011، بحضور مدرّسة الرسم.
- توزيع التلاميذ في مجموعات تجريبيّة وشاهدة عشوائيًّا وذلك بحضور مُدرِّسة الرسم.

137 انظر صفحة 157.

138 انظر صفحة 157.

2) **اجراءات التطبيق للمرحلة الاختباريّة الأولى**

- تشغيل استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي في الصفّين الابتدائيين الرابع والخامس، تشمل المجموعة التجريبيّة والمجموعة الشاهدة، ولكن كل مجموعة على حدة، لتقويم الوضع النفسي للتلاميذ من ناحية الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة قبل تطبيق البرنامج، وذلك في شباط 2011، بحضور مدرّسة الرسم.
- المباشرة بتطبيق البرنامج في المرحلة الاختباريّة الاولى، وتنفيذ 12 حصّة من درس الرسم العلاجي اسبوعيًّا مع المجموعة التجريبيّة فقط.
- تطبيق السؤال التحوّلي الاوّل وهو السؤال التأمّلي لاستكشاف ملامح التحوّل.
- إنهاء تطبيق البرنامج مع المجموعة التجريبيّة.
- الحصول على تقدير مدرِّسة الرسم عن مهارات مكتسبة في الرسم العلاجي الحر نتيجة دروس الرسم.
- اجراء اختبار لمهارات الرسم العلاجي المنهجي.
- تشغيل استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي بعد تطبيق البرنامج، مع كل التلاميذ في الصفّين الابتدائيّين الرابع والخامس، في المجموعتين التجريبيّة والشاهدة، وكل مجموعة على حدة، وذلك في حزيران 2011.
- الحصول على بيانات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي.
- الحصول على تقدير المدرّسين عن اي تقدُّم ملحوظ في الأداء الدراسي للتلاميذ وسلوكهم الاجتماعي في داخل الصفوف وفي خارجها، والحصول على ملاحظاتهم وانطباعاتهم بخصوص البرنامج.

3) **اجراءات ما بعد التطبيق للمرحلة الاختباريّة الأولى**

يجري التقويم العام للمرحلة من حيث المضمون والتنفيذ والنجاحات والصعوبات، ونقاط القوّة والضعف في البرنامج وفعالية الدروس بالشكل التالي:

- تقويم مضمون البرنامج استنادًا الى البيانات والنوعيّة.
- تقويم فعاليّة البرنامج بالنسبة الى الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة استنادًا الى البيانات الكمّيّة من الاستمارة.
- تقويم فعاليّة البرنامج بالنسبة الى التقدّم الدراسي والاجتماعي للتلاميذ وعن تأثير البرنامج بالإجمال استنادًا الى تقدير وملاحظات المدرّسين.
- وضع مناقشة مرحليّة بعد الدورة تضم التوصيات والتعديلات للمرحلة المقبلة.
- المباشرة بتصميم المرحلة التالية من البرنامج في نسخته الجديدة والمتطوّرة مع كل ما يتطلّب من دروس واجراءات معدّلة او مضافة.

## 9. النتائج المرحليّة للدراسات الثلاث

- نتائج استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي للاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة.
- نتائج تقدير المدرّسين عن الاداء الدراسي والسلوك للتلاميذ وملاحظاتهم عن تأثير البرنامج.
- نتائج مهارات الرسم المكتسبة من الدروس.

### 1) نتائج استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي

لقد تم جمع بيانات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي لتحديد معدّلات الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة لدى التلاميذ ومقارنتها قبل تطبيق الدروس وبعده. اجاب واحد واربعون تلميذًا على 120 سؤالاً في الاستمارة، منهم 20 تلميذاً في المجموعة التجريبية و 21 تلميذًا في المجموعة الشاهدة، موزّعون بحسب الجدول 11 [139].

#### 1- القيمة الحسابيّة والمعدّلات الاحصائيّة

تمّ تحديد القيمة الحسابيّة لكل من اجوبة التلاميذ بحسب جدول 6[140] . ثمّ استُخِلصت المعدّلات اللازمة، منها الوسط الاحصائي، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري بغية تحليلها والتوصّل الى النتائج الدالّة.

#### 2- تحليل التباين للوسط الاحصائي

الفرضية العدم: لا فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة وبعدها في المتغيرات للمجموعة التجريبية.

الفرضية البديلة: هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل وبعد التجربة في المتغيرات للمجموعة التجريبية.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة عند المجموعة التجريبيّة، قبل تطبيق البرنامج وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.722) اكبر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة (-0.361) عند مستوى دلالة ($\alpha$ 0.05) ودرجة حرية 19، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

---

139 انظر صفحة 175.

140 انظر صفحة 154.

- اذًا لا توجد فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة وبعدها في المتغيرات للمجموعة التجريبيّة قبل تطبيق المداخلة وبعده، اي لم تنخفض معدّلات العوارض الانفعاليّة السلوكيّة بعد تطبيق المداخلة، ولم تصح الفرضيّة البديلة، إذًا تُقبل الفرضية العدم.
- اذًا توجد فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة وبعدها في الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة قبل تطبيق البرنامج وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.847) اكبر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة (-0.195) عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 20، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة، ونرفض الفرضيّة العدم.
- اذًا لا توجد فروق ذات دلالة احصائية قبل وبعد التجربة في المتغيرات للمجموعة التجريبيّة قبل تطبيق المداخلة وبعده، اي لم تنخفض معدّلات العوارض الانفعاليّة السلوكيّة بعد تطبيق المداخلة، ولم تصح الفرضيّة البديلة، إذًا تُقبل الفرضية العدم.

تفاصيل النتائج الاحصائيّة في الجداول رقم 12 و 13 و 14 و 15.

## T-Test paired for experimental group pre-post test

**Paired Samples Statistics**

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | Total_pre | 365.4000 | 20 | 97.85510 | 21.88107 |
| | Total_post | 373.8000 | 20 | 79.63575 | 17.80709 |

جدول 12: الوسط الاحصائي، الانحراف المعياري، الخطأ المعياري للمجموعة التجريبيّة قبل المداخلة وبعدها.

**Paired Samples Test**

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Total_pre - Total_post | -8.40000 | 104.12260 | 23.28252 | -57.13088 | 40.33088 | -.361 | 19 | .722 |

جدول 13: قيمة "ت" المحسوبة (0.722) اكبر من قيمة "ت" الحرجة (-0.361).

## T-Test- Control group

**Paired Samples Statistics**

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | Total_pre | 382.8571 | 21 | 80.97548 | 17.67030 |
| | Total_post | 387.1429 | 21 | 64.99099 | 14.18220 |

جدول 14: الوسط الاحصائي، الانحراف المعياري، الخطأ المعياري لبيانات المجموعتين التجريبيّة والشاهدة بعد المداخلة.

**Paired Samples Test**

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Total_pre - Total_post | -4.28571 | 100.46350 | 21.92293 | -50.01615 | 41.44472 | -.195 | 20 | .847 |

جدول 15: قيمة "ت" المحسوبة (**0.847**) اكبر من قيمة "ت" الحرجة (**-0.195**).

2) **نتائج تقدير المدرّسين عن الاداء الدراسي والسلوك الاجتماعي للتلاميذ وتأثير البرنامج**

1- **تقدير المدرّسين عن تقدّم التلاميذ في الدراسة والسلوك.**

طُلِب في نهاية المرحلة من اربع مدرسين تقديرهم اذا كانوا قد لاحظوا أي تحسينات في الأداء الدراسي للتلاميذ، وفي سلوكهم الاجتماعي في داخل الصفوف الدراسيّة وفي خارجها. قال المعلمون بالإجماع انّهم لم يلاحظوا أي تغيير مهمّ

نحو الأفضل في الاداء الدراسي لدى أي من التلاميذ، وبالنسبة الى السلوك الاجتماعي كانت الإجابات متفاوتة، اغلبها يشير الى عدم حصول تغييرات مهمّة.

2- **ملاحظات المدرّسين عن تأثير البرنامج بالإجمال.**

لاحظتُ خلال تطبيق البرنامج انّ بين مدرّسي هذه المدرسة من يُبدي اهتمامًا ملحوظًا بموضوع إدخال برامج تربويّة – نفسيّة في المدرسة لمساعدة التلاميذ. جمعتُ هذه البيانات النوعيّة خلال مقابلة قصيرة. اهمّ ملاحظات المدرّسين كانت التالية:

- كان التدخّل مفيدا لأنه ساعد التلاميذ في الخروج من رتوب المدرسة فأفرحهم الأمر.
- هذا النوع من الأنشطة ضروريّ للتلاميذ الذين يعيشون تحت الضغط ممّا يخفف عنهم.
- لاحظنا ان التلاميذ هم أكثر هدوءً مباشرة بعد ساعة الرسم العلاجي، ممّا يمكّنهم التركيز بشكل أفضل ولكن هذا التأثير لا يدوم لسوى ليومٍ واحد.

3) **نتائج مهارات الرسم المكتسبة من الدروس**

1- **نتائج الرسم العلاجي الحر**

لم يكتسب التلاميذ اي مهارات تُذكر بعد دروس من الرسم العلاجي الحر، وذلك بحسب رأي مدرّسة الرسم، لذا لم يُسجّل اي تقدّم في هذا المجال[141]. ولكن كانت هناك رسومات تعبيريّة جديرة بالاهتمام، على سبيل المثال، رسم احد الصبيان رسمة بعنوان: اجمل ذكرياتي هي ليلة رأس السنة، لأنّني صعدت مع ابي على السطوح، حيث اعطاني ابي السلاح، وانا "خرتشته ورششتُ به السماء!"[142]. كما رسم احد التلاميذ شعور الخوف قائلاً: " انا اشاهد فيلمًا وارتعب"[143].

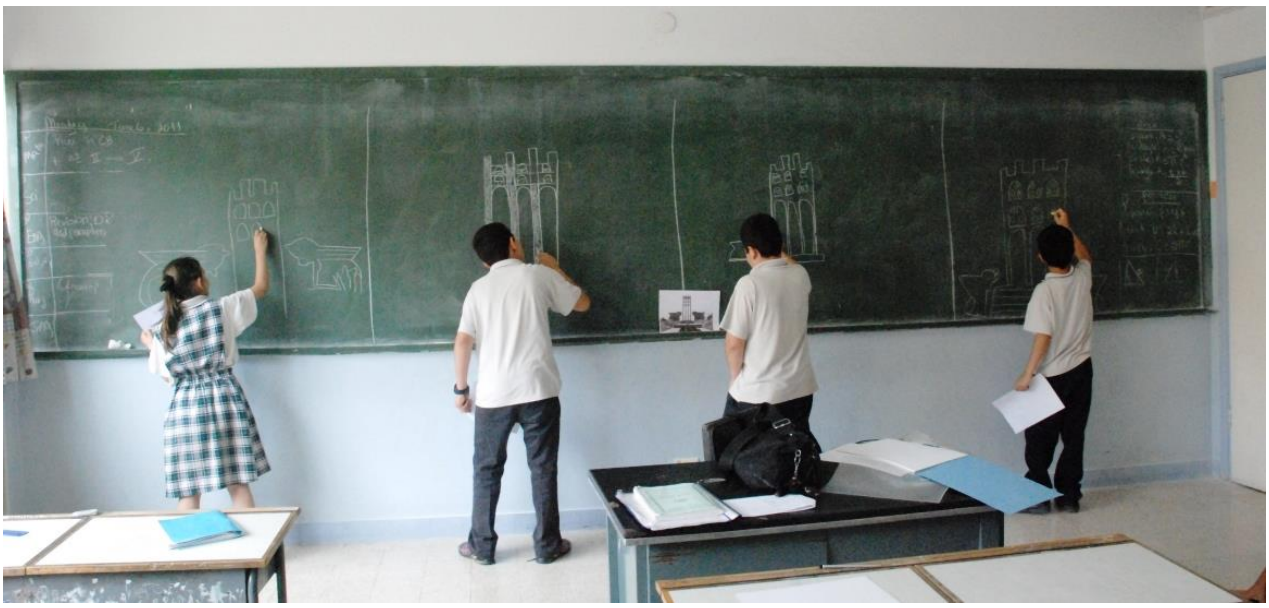
141 اقدّم اسباب عدم تسجيل التقدّم في مهارات الرسم عن طريق الرسم العلاجي الحر في قسم مناقشة الفرضيّة الاجرائيّة الأولى: مهارات الرسم . انظر صفحة 251.

142 انظر الملحق رقم 22 في صفحة 362.

143 انظر الملحق رقم 23 في صفحة 363.

2- **نتائج الرسم العلاجي المنهجي**

تمكّن جميع التلاميذ من استنساخ رسمة النصب التذكاري Sartarabad [144] من الصورة الفوتوغرافيّة على سبّورة الصف بسهولة، بحرفيّة عالية، ومن دون اي تحضير مسبق. هذا يعني أن التلاميذ قد اكتسبوا مهارات رسم من نوع جديد. التوضيح في صورة رقم 13.



صورة 13: تمكّن جميع التلاميذ من استنساخ الرسمة على سبّورة الصف بسهولة من دون سابق تجربة.

**ت. الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الأولى**

التحوّل موضوع متفاعل ومستقل في هذا البحث، ولكنّه مبهم الملامح. احاول تحديد التحوّل بشكل مادّي، وتفعيله، وتقويمه تدريجيًّا باستعمال اساليب مبتكرة في كل مرحلة.

**1. الاشكاليّة**

ليس هناك من ادوات او اساليب تُمكِّنْ من التعرّف على منظور الصغار وهذا يمنع استكشاف التحوّل لديهم.

144 نصب تذكاري في أرمينيا معروف باسم سارتاراباد انظر ملحق 20 صفحة 355 .

### 2. اهداف المرحلة

التعرُّف على منظور الصغار بشكل عام ، كخطوة أوّليّة في طريق استكشاف التحوّل وإنشاء ادوات اكثر دقّة لرصد التحوّل.

### 3. اسئلة المرحلة

هل يمكن إنشاء اساليب لاستكشاف المنظور عند الصغار؟

### 4. الفرضيّة

لو كتب التلاميذ عمّا يُفرِحهم، سوف تكشف عباراتهم مدخلاً الى منظورهم.

### 5. منهجيّة البحث

- يُستخدم التصميم البحثي الوصفي في جمع المعلومات عن طريق سؤال.
- يُستخدم التصميم الاجرائي النوعي لتطوير الدراسة من مرحلة الى اخرى.

### 6. تصميم البحث

#### 1) الزمان والمدّة

طبّقت المداخلة في ايّار 2011، وقبل نهاية دروس البرنامج الولد القوي التحوّلي بقليل، استغرقت العمليّة ساعة واحدة.

#### 2) الموقع والمشاركون

هم تلاميذ الفريق التجريبي، في الصف الخامس، في ثانويّة شامليان تاتيكيان الارمنيّة الانجيليّة في برج حمود، الذين خاضوا تجربة برنامج الولد القوي في المرحلة الاختباريّة، (جدول 16).

| الصف | الاعمار | الاناث | الذكور | العدد الاجمالي |
|---|---|---|---|---|
| الخامس | 11-14 سنة | 4 | 5 | 9 |

جدول 16: المشاركون في المرحلة الأولى من دراسة التحوّل – مدرسة شامليان تاتيكيان.

## 7. المتغيّرات

### 1) المتغيّر المستقل

المتغيّر المستقل هو السؤال التحوّلي[145].

نوع السؤال التحوّلي الخاص لهذه المرحلة: السؤال التأمّلي.

السؤال: "ما هي اجمل الذكريات في حياتك".

الهدف: الهدف الاساسي من السؤال هو استكشاف ملامح المنظور عند التلامذة الصغار.

### 2) المتغيّر التابع

يُستبدَل بمصطلح "المتغيّر التابع" المعتَمد في الابحاث التجريبيّة العاديّة مصطلح "المردود التحوّلي"[146] الذي ابتُكِره لاستكشاف التحوّل.

المردود التحوّلي هو مجموعة إشارات تغيير ايجابيّة نلتمسها من اجوبة التلاميذ المكتوبة بشكل إنشاء، جوابًا على السؤال التأمّلي، كما يلاحظها المدرّسون والاحظها شخصيّاً عند تطبيق البرنامج عبر تعابيرهم اللفظيّة او الجسديّة، او نستنتجها من خلال النتائج الاحصائيّة والنوعيّة لمتغيّرات البحث الاخرى. أطلق على هذه العلاقة السببيّة المفترضة اسم "التفاعل التسلسلي" او المردود التحوّلي المنعكس [147].

## 8. ادوات التقويم

اداة التقويم هي نفسها السؤال التحوّلي: "ما هي اجمل الذكريات في حياتك"[148].

---

145 انظرالوظائف التقنيّة للسؤال التحوّلي في صفحة 159.

146 انظر صفحة 164.

147 انظر صفحة 165.

148 في هذه المرحلة السؤال التحوّلي هو المتغيّر المستقل وأداة تقويم في آن. انظر وصف السؤال التحوّلي في صفحة 159.

## 9. الاجراءات

بعد الشروع في تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي في نسخته الاختباريّة، اصبح واضحًا بانّ الدروس الاسبوعيّة تُسبب الفرح والتغيير الايجابي في مزاج التلاميذ، وذلك بحسب آراء المدرّسين والتلاميذ انفسهم. حينئذ رأيتُ في ايجابيّة هذه الظاهرة إمكانيّة الاقتراب من موضوع التحوّل. وذات يوم، وقبل نهاية الدورة بقليل، دخَلتُ الصفّ الخامس وقلتُ للتلاميذ: "اليوم لن أقدّم موضوع مناقشة، سنقوم بحوار من دون كلام، حوار من الداخل. سوف أُقدِّم إليكم موضوعًا، وستكتبون عنه بدل المناقشة الجماعيّة، وربّما نرسمه فيما بعد". هكذا، بخطوة ارتجالية طرحتُ السؤال التأمّلي، واعتبرتُ ان كتابات التلاميذ سوف تُدخِلني الى منظور الصغار. وهكذا كان.

## 10. النتائج المرحليّة لدراسة التحوّل – جزء اوّل

المردود التحوّلي في هذا البحث هو من ثلاثة انواع. نستخلص في هذه المرحة النتائج التالية:

### 1) نتائج المردود التحوّلي الآني[149]

لحظات الفرح، والنجاح، والقوّة، والافتخار، وغيرها من الانفعالات الايجابيّة اختبرها التلاميذ، ولاحظها المدرّسون، ولاحظتها شخصيّاً عند تطبيق البرنامج من خلال تعابيرهم اللفظيّة او الجسديّة.

### 2) نتائج المردود التحوّلي المستدام[150]

لم يتم تقويمه في هذه المرحلة.

### 3) نتائج المردود التحوّلي المنعكس[151]

لم يتحقّق هذا المردود في تخفيض الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة، ولا في النتائج الدراسيّة، ولا في تحسين السلوك الاجتماعي. ولكن كان هناك مردود في اكتساب مهارات الرسم المنهجي.

---

149 انظر صفحة 164.

150 انظر صفحة 165.

151 انظر صفحة 165.

### ث. المناقشة المرحليّة للدراسات الثلاث

عادةً، تتموضع المناقشة في آخر الاطروحة، ولكن، بما أنّ البحث من النوع التجريبي، وخاضع لتطوّر مرحلي، فلا بد من مراجعة بعض النقاط التقنيّة قبل الانتقال الى المرحلة التالية، وذلك للاستفادة من تجربة المرحلة، وبناء المرحلة المقبلة على افكار وعَبْرَ هذه التجربة.

تمّت الاجابة عن أسئلة البحث، واسئلة الاهداف العامّة[152] من خلال عمليّات الإنشاء لبرنامج الولد القوي، وإدخاله في المنهج التربويّ للمدرسة لفترة محدودة. اناقش تفاصيلها في الاقسام التالية:

#### 1. مناقشة تصاميم البرنامج والدروس

هناك ثلاثة مواضيع مرتبطة بالتصميم، اناقشها كالتالي:

**1) الدروس**

بعد تنفيذ المرحلة الاختباريّة الأولى، تبيّن ان لكلٌ من التصميمين المعتمدين في درس الرسم، ايجابيّات وسلبيّات. الرسم العلاجي الحر اعطى مساحة اكبر للشقّ النفسي من الدرس عبر المناقشات الموسّعة في الصف، ولم يعطِ نتائج تُذكَر في مهارات الرسم. بينما، اعطى الرسم المنهجي مهارات رسم جيّدة للتلاميذ، ولم يعطِ الوقت الكافي للمناقشات الجماعية في الصف.

**2) محور التدريس**

في ما يختص بفعاليّة الدروس في تعليم الرسم، ادهش الرسم المنهجي التلاميذ، لأنّهم اكتسبوا مهارات رسم في وقت زمني قصير واستطاعوا انتاج رسمة لم يكن بمقدورهم انجازه من قبل. ولكن بالنسية الى مهارات الرسم العلاجي الحر، لم تظهر أي علامات تقدّم فيه.

افسِّر هذه المفارقة: انّ الرسم المنهجي والرسم الحر هم مهارتان مختلفتان، اولاهما، اي الرسم المنهجي، هو عمل تقنيّ يمكن تعليمه، والثاني، اي الرسم العلاجي الحر، وهو إبداعيّ يصعب إظهاره بدون تأسيس تقني سابق[153]. وبسبب قلّة مهارات التلاميذ في الرسم، لم يُسجّل فيه اي انجاز تعليمي يذكر.

---

152 انظر اسئلة البحث واهدافه العامّة في صفحة 123.

3) **المحور النفسي**

الحوارات المفتوحة في داخل الصفوف كانت جيّدة، حيث تفاعل معها التلاميذ جميعهم، ولكن استفاد منها التلاميذ الخجولون المنطوون بشكل اخصّ، لأنّهم استطاعوا ابراز شخصيّتهم وآرائهم بحرّية وفرح. ولكن موضوع المناقشة شجعت التلاميذ الجريئين المشاغبين على التعبير بصوت عالٍ، وبشيْ من الاستخفاف. السبب في ذلك انعدام ثقافة التعبير عن الذات في الصف، وانعدام ثقافة النقاش بشكل عام في المدارس وامام المدرّسين ، حيث لا يُعطى التلاميذ فرصة الابداء بالراي الشخصي في الصفوف العادية منذ الصغر، بل يُطلب منهم فقط الاستماع الى آراء من هم اكبر وافهم منهم والتعلّم منهم. فالآراء دائمًا تجري في اتّجاه واحد، من المدرِّس الى التلميذ. لذلك، يتفاجأ التلميذ عندما تتاح له فرصة التعبير، ويشعر بالحرّيّة المفرطة في التصرّف. هذا يفيد بعضًا منهم، ولكنّه يسبّب الخلل ايضًا عنما يبالغ بعضٌ آخر من التلاميذ في التعبير.

4) **مناقشة الاستمارة**

تبيّن أن استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي لم تكن مناسبةً تمامًا لظروف هذا البحث، بالرغم من أنّها استمارة جيّدة، فالعديد فاستبيانات التلاميذ، في العديد منها، كانت غير مكتملة او غير مقبولة، حتى كان هناك من أعطى الإجابة نفسها على كلّ الأسئلة. ثلاثة انواع من المشاكل تجعل هذه الاستمارة غير عمليّة للاستخدام في الفصول الدراسية وبخاصّةٍ مع التلاميذ الاصغر في السن. اقدّم في ما يلي المشاكل الثلاث:

1- **المضمون**

المشكلة الأولى في الاستمارة كانت نفسيّة، تتمثّل بصعوبة تقبّلها من قبل التلاميذ والتكيّف مع اسئلتها. فقد خلقت هذه الاستمارة نوعًا من الارتباك والحيرة لدى بعضهم للوهلة الأولى، وبخاصةٍ عند قراءة الاسئلة الاولى منها، إذ فوجئ التلاميذ الذين لم يسبق لهم ان اجابوا على مثل هذه الأسئلة الشخصيّة حول السلوك أو المشاعر. وأبدى بعضهم الآخر تخوّفًا، ظنّاً منهم أن إدارة المدرسة تسعى من الأسئلة هذه الى اهداف غير معروفة. وبالنتيجة كانت هناك اجوبة حذرة وغير عفوية بعكس المطلوب.

153 انظر مناقشة الفرضيّة الاجرائيّة الأولى في صفحة 251.

2- **الحجم**

تبيّن ان الاستمارة كانت طويلة جدّا ولم يكن باستطاعة كل التلاميذ التركيز والإجابة بشكل صحيح عن كل الاسئلة خلال ساعة واحدة من الوقت. بعضهم لم يستطع إتمامها، والصّغار في السن وخاصّةً. وآخرون فقدوا اهتمامهم فاظهروا بوادر الملل والتعب، مما جعلهم يهملون الاستمارة بعدم اعطاء الاجوبة الصحيحة للكثير من الأسئلة.

3- **اللغة والمصطلحات**

كانت لغة الاستمارة غير واضحة لبعض التلاميذ، يمكن تصنيف الصعوبات كما يلي:

4- **الكلمات والمعاني**

بعض المصطلحات وبعض المعاني المستخدمة لم تكن سهلة الفهم وبخاصّةٍ للأعمار الصغيرة لأنّها كانت اعلى من مستواهم اللغوي والمنطقي.

5- **الجمل المصاغة بصيغة النفي**

في ما يتعلق بأسئلة النفي مثل "ليس لدي أصدقاء" وجد بعضهم صعوبة في أن يقرّر ما إذا كانت الاجابة بـ "نعم" تعني: "نعم، ليس لدي أصدقاء" ام انها تعني "نعم، لدي أصدقاء".

**2. مناقشة مفعول البرنامج على متغيّرات البحث**

1) **الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة**

لم يتم تسجيل اي تقدّم يُذكر بشأن الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة.

2) **تقدير المدرّسين**

لم يتم تسجيل اي تقدّم يُذكر في السلوك الاجتماعي والنتائج الدراسيّة للتلاميذ. من الاسباب المحتملة لهذا الاخفاق قد تكون التالية:

- اخطاء تقنيّة في التصميم والتطبيق منَعَت الحصول على نتائج إحصائيّة واضحة.
- ادوات التقويم وأساليبه لم تكن مثاليّة.
- مدة اثني عشر أسبوعا كانت مدّة قصيرة.
- أعداد المشاركين كانت محدودة.

### 3. مناقشة التحوّل

كتب التلاميذ عن اجمل ذكرياتهم. بعضهم كتب اسطرًا وجُملًا قصيرة، وبعضهم كتب اكثر من صفحة . إلّا انّه كانت هناك اجوبة تثير الدهشة. اناقش الملاحظات المهمّة في النقاط التالية.

- كان الفرح سائداً في الصف والمعنويّات عالية، والمزاج إيجابيًا. تحقّق المردود التحوّلي الآني كلّيًا، والمردود التحوّلي المنعكس جزئيًا.
- اكتشاف قواسم مشتركة في أجوبة التلاميذ كانت مهمّة يمكن البناء عليها في المستقبل.
- يساعد التعرّف على القواسم المشتركة في منظور التلاميذ في التوصّل الى معالم التحوّل لدى الصغار بالإجمال، وابتكار ادوات رصد اكثر دقّة في المستقبل.

### ج. التوصيات المرحليّة

كانت المرحلة الاختباريّة الاولى مهمّة جدّاً من ناحية التعرّف على خصائص البرنامج وتحدّياته التطبيقيّة، كما كانت مناسبة لاكتساب معلومات جديدة مثل خصوصيّات المدارس، والتعامل مع التلاميذ. ومن الناحية الأخرى تمّ اكتشاف على بعض الثغرات في البرنامج لم تكن في الحسبان. وعلى ضوء هذه الاكتشافات تم وضع التعديلات المناسبة في تصميم البرنامج بهدف تحسين مواصفاته للمراحل القادمة، اهمّها:

- تطوير المكوّن الفنّي ومحاولة الجمع بين الخطّتين المعتمدتين في الدرس.
- ابتكار اداة تقويم اكثر دقّة لمهارات الرسم.
- تعديل استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي.
- إنشاء ادوات اكثر دقّة لتحديد ورصد التحوّل وتتبّعه.

# الفصل الحادي عشر

## تنفيذ المرحلة الاساسيّة من البحث وتقويمها

## Implementation and Evaluation of the Second (Main) Phase of the Research

***الأشجار هي القصائد التي تكتبها الأرض***
***على السماء.***
***—جبران خليل جبران***

*Trees are poems that the earth writes*
*upon the sky.*
*—Gebran Khalil Gebran*

أسهمت نتائج الدراسات الثلاث للمرحلة الاختباريّة الأولى في معرفة نقاط القوّة والضعف في البرنامج المطروح، من ناحية اختيار مكوّناته، وكيفية تطبيقه وتقويمه، ومهّدت بالتالي لوضع اسس اكثر فعاليّة للمرحلة الثانية. أصبح واضحًا بأن العناصر المعتمدة في المرحلة الاولى هي جيّدة بالمبدأ ولكن يمكن تطويرها واعادة استخدامها، ويمكن توقّع نتائج افضل بعد تحسينها. ان الهدف من المرحلة الثانية للبحث هو وضع الاسس النهائيّة لبرنامج الولد القوي التحوّلي، وتطبيقه بشكل اوسع من المرحلة الأولى، وتقويمه.

أ. **الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي – النسخة الثانية**

1. **الاشكاليّة**[154]

2. **اهداف البرنامج**[155]

3. **الفرضيّة**[156]

4. **اسئلة إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي**[157]

5. **المكوّن الفنّي للبرنامج وخطّة الدرس**

بعد اختيار نوعين من درس الفن في المرحلة الأولى، جرى تعديل المكوّن الفنّي للمرحلة الثانية انطلاقًا من نتائج التجربة. فكان الخيار الثالث هو الدمج ما بين المكوّنين لتركيب خطّة درس جديدة، اكثر هادفة. تمّ اعتماد الرسم العلاجي المركّب وخطّة الدرس التابعة له[158] للمرحلة الاساسيّة الثانية.

6. **المكوّن النفسي**[159]

7. **المكوّن التربوي**[160]

8. **المكوّن التحوّلي**[161]

9. **المكوّن الاجتماعي**[162]

---

154 الاشكاليّة كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج. التفاصيل في صفحة 171.

155 الاهداف كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج. التفاصيل في صفحة 171.

156 الفرضيّة كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج. التفاصيل في صفحة 171.

157 الاسئلة كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج. التفاصيل في صفحة 124 - 125.

158 خطّة الدرس في الرسم العلاجي المركّب في الملحق رقم 10 في صفحة 339.

159 المكوّن النفسي هو منهج الولد القوي ومواضيعه. انظر الملحق رقم 14 في صفحة 344.

160 المكوّن التربوي كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج. انظر صفحة انظر صفحة 151.

161 المكوّن التحوّلي كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج. انظر صفحة 151 -153.

162 المكوّن الاجتماعي كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج. انظر صفحة 173 - 150.

**10. الادوات**

يجب جمع البيانات النوعيّة[163] لتتبع خصائص المكوّنات ومفعولها في البرنامج عند تطبيقه.

**11. منهجيّة البحث**[164]

**ب. الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الثانية**

**1. الاشكاليّة**[165]

**2. اهداف المرحلة**[166]

**3. اسئلة المرحلة**[167]

**4. الفرضيّات الاجرائيّة**[168]

**5. منهجيّة البحث**

يُستخدَم التصميم البحثي الكمّي شبه-التجريبي في جمع المعلومات عن الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة لدى التلاميذ وتقويمها، على انّ يتم انتقاء المشاركين كمجموعات كاملة وهم في موقعهم الطبيعي في صفوفهم العاديّة (naturalistic environment) من دون التمييز بين تلاميذ الصف الواحد، ومن دون توزيعهم عشوائيّاً في مجموعات.

**6. تصميم البحث**

**1) الموقع**

طُبّقت المرحلة الاساسيّة من البحث في ثلاث مدارس مختلفة، هي:

---

163 انظر استخدام البيانات النوعيّة في صفحة 144.

164 استُخدِم التصميم الاجرائي النوعي كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج. انظر صفحة 137 - 140.

165 الاشكاليّة هي كما في النسخة الاختباريّة الأولى من الدراسة. انظر صفحة 174.

166 الاهداف هي كما في النسخة الاختباريّة الأولى من الدراسة. انظر صفحة 174.

167 اسئلة المرحلة هي التي وضِعت عند إنشاء الدراسة. انظر صفحة 125.

168 الفرضيّات هي كما في النسخة الاختباريّة الأولى من الدراسة. انظر الفرضيّات الاجرائيّة في صفحة 174.

- مدرسة المواطن في برج حمّود.
- مدرسة خان–اميريان في الفنار.
- المدرسة الارمنيّة الانجيليّة المركزيّة في الاشرفيّة.

2) **الزمان والمدّة**

طُبِّقت المداخلة لساعة واحدة في كل اسبوع لمدّة 12 اسبوعًا خلال العام الدراسي 2011-2012 في المدارس الثلاث المذكورة.

3) **المشاركون**

هم تلامذة الصفوف الابتدائيّة الرابع والخامس والسادس في المدارس الثلاث وعددهم 165 تلميذاً منهم 80 ذكرًا و85 أنثى، تتراوح اعمارهم بين 9 و 15 سنة موزّعين كما نرى في جدول 17 و 18 و 19.

| الصف | الاعمار | عدد الفتيات | عدد الفتيان | العدد الاجمالي |
|---|---|---|---|---|
| الرابع | 9–15 سنة | 8 | 6 | 14 |
| الخامس | 10 – 14 سنة | 13 | 12 | 25 |
| السادس | 11 – 15 سنة | 8 | 12 | 20 |
| العدد الاجمالي | | 29 | 30 | 59 |

جدول 17: المشاركون في المرحلة الاساسيّة من الدراسة في مدرسة المواطن في برج حمّود.

| الصف | الاعمار | عدد الفتيات | عدد الفتيان | العدد الاجمالي |
|---|---|---|---|---|
| الرابع | 8–10 سنة | 8 | 7 | 15 |
| الخامس | 9 – 10 سنة | 5 | 7 | 12 |
| السادس | 10 – 13 سنة | 7 | 7 | 14 |
| العدد الاجمالي | | 20 | 21 | 41 |

جدول 18: المشاركون في المرحلة الاساسيّة من الدراسة في مدرسة خان–اميريان في الفنار.

| الصف | الاعمار | عدد الفتيات | عدد الفتيان | العدد الاجمالي |
|---|---|---|---|---|
| الرابع | 8–10 سنة | 8 | 7 | 15 |
| الخامس | 9 – 10 سنة | 5 | 7 | 12 |
| السادس | 10 – 13 سنة | 7 | 7 | 14 |
| العدد الاجمالي | | 20 | 21 | 41 |

جدول 19: المشاركون في المرحلة الاساسيّة من الدراسة في المدرسة الارمنيّة الانجيليّة المركزيّة في الاشرفيّة.

**7. المتغيّرات**

**1) المتغيّر المستقل**

المتغيّر المستقل هو النسخة المعدلة من "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر"[169]، تتمثّل بدروس الرسم.

**2) المتغيّر التابع**[170]

**8. ادوات التقويم**

**1) استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي: النسخة المعدّلة**

لقد تبيّن خلال تطبيق الدورة السابقة أن الاستمارة لم تكن مثاليّة، وكان يجب إدخال بعض التعديلات فيها في المحاور التالية:

**1- المقدّمة**

تمّ إضافة قسم تمهيدي في مستهل الاستمارة لتحضير التلميذ نفسيًّا. يحتوي هذا القسم على 14 سؤالًا، من السهل جدًا فهمها والإجابة عليها، من شأنها تمهيد الطريق إلى الأسئلة اللاحقة عن الانفعالات والسلوكيات. مثال على

169 موجز عن تصميم الدروس والبرنامج في صفحة 126.

170 المتغيّر التابع كما في النسخة الاختباريّة الأولى من الدراسة. انظر صفحة 176.

هذه الأسئلة التمهيديّة: أنا أحب مدرستي، أنا أحب أصدقائي، أصدقائي يحبونني، والدتي تحبني[171]... لا يتم ادخال بيانات هذا الجزء من الاستمارة في حسابات واحصائيّات التقويم.

2- **الحجم**

كان يجب تعديل حجم الاستمارة التي كانت طويلة جدًّا بسبب كثرة اسئلتها ، لذا جرى اختصارها في المرحلة الثانية واصبح يحتوي على 74 سؤالًا بدلاً من 120.

3- **اللغة والمصطلحات**

كانت اللغة المشكلة الثالثة في الاستمارة. تم تعديل لغة الاستمارة باستبدال بمرادفات سهلة الفهم بالكلمات الصعبة، وكذلك تمّ اعادة صياغة بعض الجمل المعقّدة لغويًّا بهدف التبسيط. امّا الجمل المصاغة بصيغة النفي فحُوِّلت إلى جمل تأكيدية من دون أن يتغير معناها.

4- **الترجمات**

تمّ ترجمة النسخة المعدّلة الى اللغتين الارمنيّة والعربيّة.

5- **ترقيم اسئلة الاستمارة وتبويبها**

- تمّ فرز اسئلة الاستمارة الى ابعاد وفروع[172] البُعدان الاساسيّان هما العوارض والانفعالات الاستبطانيّة الداخلية وهي من فئة A، والعوارض والسلوكيات الاستظهاريّة الخارجية وهي من فئة B. يتم فرز الاسئلة الى ثماني مجموعات او فروع وهي A1 و A2 و A3 و A4 و B1 و B2 و B3 و B4 كما وضعت في تصميم البرنامج[173]، وفي جدول 7[174].
- تحديد القيمة الحسابيّة لأجوبة التلاميذ، تفاصيل القيمة الحسابيّة لاحتمالات اجوبة التلاميذ في لجدول 6.
- المباشرة بتطبيق النسخة المنقّحة من برنامج الولد القوي التحوّلي.

---

171 الاستمارة باللغة الارمنيّة في الملحق رقم 25 في صفحة 366 - 369. الاستمارة باللغة العربيّة في الملحق رقم 26 في صفحة 370 - 373.

172 انظر ابعاد الاستمارة وفروعها في صفحة 154 - 155.

173 انظر في صفحة 155.

174 انظر صفحة 154.

- توزيع البيانات في جداول احصائيّة، واجراء الحسابات، واستخلاص المعدّلات اللازمة، بغية التوصّل الى نتائج ادقّ من المرحلة السابقة.

2) **تقويم مهارات الرسم**

- بعد اختبار مهارات الرسم في نهاية المرحلة الأولى، أصبح من المعروف أن الرسم المنهجي في البرنامج ساعد فعلا في تطوير مهارات التلاميذ في الرسم. لهذا السبب، تمّ وضع استراتيجية لتقويم مهارات الرسم بشكل حسابي واحصائي بدلاً من التقويم الوصفي. يجري التقويم كما يلي:
- تُعرض رسمة معيّنة للتلاميذ في بداية المرحلة ويُطلَب منهم تنفيذها.
- يستطيع بعضٌ منهم تنفيذ الرسمة بمهارات متفاوتة، بينما لا يُجبر بها لا يستطيع تنفيذها.
- تكشف مدرّسة الرسم على الرسومات في بداية المرحلة، وتمنح العلامات كما في جدول 20.
- في نهاية المرحلة، يتم عرض الرسمة نفسها مرة أخرى على مدرِّسة الرسم ويتمّ تكرار الاختبار. تكشف مدرّسة الرسم على الرسومات في نهاية المرحلة، وتمنح العلامات. القيمة الحسابيّة في تقويم رسومات التلاميذ في جدول 20.
- يتم بعدها احتساب متوسط علامات الصّف من دون النظر في المهارات الفرديّة.
- يتم مقارنة المعدّلات بين بداية المرحلة ونهايتها للإقرار إذا ما كان هناك من تقدم ملحوظ في مهارات الرسم لدى التلاميذ.

| القيمة الحسابيّة | القيمة النوعيّة |
|---|---|
| 3 | ممتاز |
| 2 | جيد |
| 1 | ضعيف |
| 0 | لم يرسم |

جدول 20: القيمة الحسابيّة في تقويم رسومات التلاميذ.

3) **تقدير المدرّسين**

يجري هذا التقويم حول الاداء الدراسي وسلوك التلاميذ الاجتماعي للتلاميذ كما في المرحلة السابقة[175].

**9. الإجراءات**

1) **إجراءات ما قبل التطبيق للمرحلة الأساسيّة الثانية**

- مراجعة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي وتنقيحها وتحديثها والخروج بنسخة معدّلة تناسب اهداف المرحلة.
- ترجمة النسخة المعدّلة الى اللغة الارمنيّة[176].
- ترجمة النسخة المعدّلة الى اللغة العربيّة[177].
- مقابلات مع مدراء المدارس الثلاث وبعض المدرّسين والمسؤولين فيها، في شهر تشرين الثاني 2011، وذلك لطلب الاذن لإجراء البحث وطلب التعاون، كما جاء في المرحلة الاختباريّة.
- لقاء تعارف مع تلاميذ المجموعة التجريبيّة في المدارس الثلاث في كانون الاوّل من سنة 2011 بحضور مدرّسة الرسم.

2) **اجراءات التطبيق للمرحلة الأساسيّة الثانية**

- إجراء اختبار لمهارات الرسم وتقويمه.
- تشغيل النسخة الجديدة من استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي في الصفوف الثلاثة المشاركة في البحث، قبل بداية الدروس، في شباط 2012، بحضور مدرّسة الرسم.
- المباشرة بتطبيق النسخة المنقّحة من برنامج الولد القوي التحوّلي، وتنفيذ 12 حصّة من درس الرسم العلاجي اسبوعيًّا.
- تطبيق السؤال التحوّلي الثاني وهو السؤال التداعي الحر لاستكشاف ملامح التحوّل.
- إنهاء تطبيق البرنامج.
- تشغيل استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي بعد تطبيق البرنامج، وذلك في حزيران 2012.
- الحصول على تقدير المدرّسين عن اي تقدُّم ملحوظ في الأداء الدراسي للتلاميذ وسلوكهم الاجتماعي في داخل الصفوف وخارجها. كما والحصول على ملاحظاتهم وانطباعاتهم بخصوص البرنامج.

---

175 انظر صفحة 157.

176 النسخة المعدّلة من استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المترجمة الى اللغة الارمنيّة في الملحق رقم 25 في صفحة 366 - 369.

177 النسخة المعدّلة من استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المترجمة الى اللغة العربيّة في الملحق رقم 26 في صفحة 370 - 373.

- الحصول على بيانات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي واستخلاص النتائج.

### 3) اجراءات ما بعد التطبيق للمرحلة الاختباريّة الأولى

يجري التقويم العام للمرحلة من حيث المضمون والتنفيذ والنجاحات والصعوبات، ونقاط القوّة والضعف في البرنامج وفعالية الدروس بالشكل التالي:

- تقويم مضمون البرنامج استنادًا على البيانات والنوعيّة.
- تقويم فعاليّة البرنامج بالنسبة الى الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة استنادًا على البيانات الكمّيّة من الاستمارة.
- تقويم فعاليّة البرنامج بالنسبة الى التقدّم الدراسي والاجتماعي للتلاميذ وعن تأثير البرنامج بالإجمال استنادًا على تقدير وملاحظات المدرّسين.
- وضع مناقشة مرحليّة بعد الدورة تضم التوصيات والتعديلات للمرحلة المقبلة.
- اتّخاذ قرارات بشأن استكمال البحث.
- المباشرة بتصميم المرحلة التالية من البرنامج في نسخته الجديدة والمتطوّرة مع كل ما يتطلّب من دروس واجراءات معدّلة او مضافة.

## 10. النتائج المرحليّة للدراسات الثلاث

- نتائج استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي للاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة.
- نتائج تقدير المدرّسين عن الاداء الدراسي والسلوك للتلاميذ وملاحظاتهم عن تأثير البرنامج.
- نتائج مهارات الرسم المكتسبة من الدروس.

### 1) نتائج استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي

لقد تمّ الحصول على بيانات التلاميذ لاستمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي، فأجاب 166 تلميذًا في المجموعة التجريبيّة قبل تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وبعده. تم تبويب 74 جوابًا الى فئتين، وثماني فئات فرعية[178]. تفاصيلها في جدول 7[179].

---

178 انظر ابعاد وفروع الاستمارة في صفحة 154.

179 انظر في صفحة 155.

وبعد هذا التبويب في انواع العوارض الانفعاليّة السلوكيّة في الاستمارة ونِسَبها، تمّ توزيع البيانات في جداول، واجريتُ الحسابات، واستُخِلصت المعدّلات اللازمة، بغية التوصّل الى المقارنات المفيدة. الحسابات والجداول في الاقسام التالية:

1- **مقارنة الوسط الاحصائي**

كانت هناك فرقات في الوسط الاحصائي في معدّلات الابعاد والفروع في الاستمارة فبل وبعد المداخلة، فمثلاً:

- انخفض معدّل العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة فرع A1 عند التلاميذ بعد المداخلة فكان قبل التجربة 40.87 وانخفض الى 39.46.
- انخفض معدّل العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة فرع A3 عند التلاميذ بعد المداخلة فكان قبل التجربة 15.99 وانخفض الى 14.87.
- انخفض معدّل العوارض والسلوكيّات الاستظهاريّة فرع B3 عند التلاميذ بعد المداخلة فكان 22.80 وانخفض الى 18.66.
- انخفض معدّل العوارض والسلوكيّات الاستظهاريّة فرع B4 عند التلاميذ بعد المداخلة فكان 10.67 وانخفض الى 8.68.
- انخفض مجموع معدّل العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة A عند التلاميذ بعد المداخلة فكان قبل التجربة 92.37 وانخفض الى 88.95 .
- انخفض مجموع معدّل العوارض والسلوكيّات الاستظهاريّة B عند التلاميذ بعد المداخلة فكان قبل التجربة 48.64 وانخفض الى 42.39 بعد التجربة.

تفاصيل النتائج الكاملة في جدول 21.

- انخفض مجموع معدّل العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة A والعوارض والسلوكيّات الاستظهاريّة B معًا عند التلاميذ بعد المداخلة فكان قبل التجربة 141.01 وانخفض الى 131.33 .

تفاصيل النتائج الكاملة في جدول 22.

| Paired Samples Statistics<br>إحصائيات العينات المقترنة | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean | | | |
| | | الوسط الاحصائي | عدد المشاركين | الانحراف الاحصائي | الخطأ المعياري للمتوسط | | العوارض والسلوكيّات | |
| Pair 1 | A1_pre test | 22.27 | 166 | 9.744 | .756 | قبل المداخلة | العوارض | |
| | A1 post test | 21.72 | 166 | 10.116 | .785 | بعد المداخلة | الاستبطانيّة A1 | |
| Pair 2 | A2_pre test | 40.87 | 166 | 14.285 | 1.109 | قبل المداخلة | العوارض | |
| | A2 post test | 39.46 | 166 | 15.472 | 1.201 | بعد المداخلة | الاستبطانيّة A2 | انخفض |
| Pair 3 | A3_pre test | 15.99 | 166 | 5.715 | .444 | قبل المداخلة | العوارض | |
| | A3 post test | 14.87 | 166 | 6.164 | .478 | بعد المداخلة | الاستبطانيّة A3 | انخفض |
| Pair 4 | A4_pre test | 13.25 | 166 | 5.716 | .444 | قبل المداخلة | العوارض | |
| | A4 post test | 12.89 | 166 | 5.860 | .455 | بعد المداخلة | الاستبطانيّة A4 | |
| Pair 5 | B1_pre test | 7.55 | 166 | 4.589 | .356 | قبل المداخلة | العوارض | |
| | B1 post test | 7.51 | 166 | 4.466 | .347 | بعد المداخلة | الاستظهاريّة B1 | |
| Pair 6 | B2_pre test | 7.61 | 166 | 4.436 | .344 | قبل المداخلة | العوارض | |
| | B2 post test | 7.54 | 166 | 4.478 | .348 | بعد المداخلة | الاستظهاريّة B2 | |
| Pair 7 | B3_pre test | 22.80 | 166 | 12.400 | .962 | قبل المداخلة | العوارض | |
| | B3 post test | 18.66 | 166 | 10.182 | .790 | بعد المداخلة | الاستظهاريّة B3 | انخفض |
| Pair 8 | B4_pre test | 10.67 | 166 | 6.776 | .526 | قبل المداخلة | العوارض | |
| | B4 post test | 8.68 | 166 | 5.618 | .436 | بعد المداخلة | الاستظهاريّة B4 | انخفض |
| Pair 9 | A pre test | 92.37 | 166 | 32.574 | 2.528 | قبل المداخلة | جميع العوارض | |
| | A post test | 88.95 | 166 | 34.826 | 2.703 | بعد المداخلة | الاستبطانيّة A | انخفض |
| Pair 10 | B pre test | 48.64 | 166 | 27.308 | 2.120 | قبل المداخلة | جميع العوارض | |
| | B post test | 42.39 | 166 | 23.746 | 1.843 | بعد المداخلة | الاستظهاريّة B | انخفض |
| Pair 11 | A+B pre test | 141.01 | 166 | 57.845 | 4.490 | قبل المداخلة | جميع العوارض | |
| | A+B post test | 131.33 | 166 | 56.786 | 4.407 | بعد المداخلة | A + B | انخفض |

جدول 21: الوسط الاحصائي لمعدّلات العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة والاستظهاريّة عند التلاميذ قبل وبعد المداخلة.

| Paired Samples Test | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Paired Differences | | | | | | | | Standard deviation higher than the standard error of mean |
| | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | | |
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | Lower | Upper | t | df | Sig. (2-tailed) | |
| Pair 1 | A1_pre test - A1 post test | .548 | 5.432 | .422 | -.284- | 1.381 | 1.300 | 165 | .195 | |
| Pair 2 | A2_pre test - A2 post test | 1.404 | 7.434 | .577 | .264 | 2.543 | 2.433 | 165 | .016 | ↑ |
| Pair 3 | A3_pre test - A3 post test | 1.114 | 3.612 | .280 | .561 | 1.668 | 3.975 | 165 | .000 | ↑ |
| Pair 4 | A4_pre test - A4 post test | .355 | 2.983 | .232 | -.102- | .813 | 1.535 | 165 | .127 | |
| Pair 5 | B1_pre test - B1 post test | .042 | 1.824 | .142 | -.237- | .322 | .298 | 165 | .766 | |
| Pair 6 | B2_pre test - B2 post test | .078 | 2.030 | .158 | -.233- | .389 | .497 | 165 | .620 | |
| Pair 7 | B3_pre test - B3 post test | 4.145 | 5.021 | .390 | 3.375 | 4.914 | 10.634 | 165 | .000 | ↑ |
| Pair 8 | B4_pre test - B4 post test | 1.994 | 2.729 | .212 | 1.576 | 2.412 | 9.413 | 165 | .000 | ↑ |
| Pair 9 | A pre test - A post test | 3.422 | 16.665 | 1.293 | .868 | 5.976 | 2.645 | 165 | .009 | ↑ |
| Pair 10 | B pre test - B post test | 6.259 | 9.507 | .738 | 4.802 | 7.716 | 8.483 | 165 | .000 | ↑ |
| Pair 11 | A+B pre test - A+B post test | 9.681 | 22.653 | 1.758 | 6.209 | 13.152 | 5.506 | 165 | .000 | ↑ |

جدول 22: الانحراف الاحصائي لمعدّلات العوارض والسلوكيّات الاستبطانيّة والاستظهاريّة عند التلاميذ قبل وبعد المداخلة.

2- **تحليل التباين للوسط الاحصائي**

الفرضيّة العدم: لم تنخفض معدّلات الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة عند التلاميذ بعد المداخلة.

الفرضيّة البديلة: انخفضت معدّلات الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة عند التلاميذ بعد المداخلة.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي للنتائج قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انه هناك فروق ذات دلالة في معدّلات العوارض والسلوكيّات في بعض ابعاد A و B وفي بعض فروع الاستمارة A1 و A2 و A3 و A4 و B1 و B2 و B3 و B4 ، وفي البعدين AB معًا، فأتت النتائج كالتالي:

- A1 لا فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط فرع A1 للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.195) اكبر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ليس ذو دلالة احصائيّة. ونقبل الفرضيّة العدم.

- A2 هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط فرع A2 للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.016) اصغر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

- A3 هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط فرع A3 للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.000) اصغر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ذا دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

- A4 لا فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط فرع A3 للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.000) اكبر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ليس ذو دلالة احصائيّة. ونقبل الفرضيّة العدم.

- B1 لا فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط فرع B1 للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.766) اكبر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ليس ذو دلالة احصائيّة. ونقبل الفرضيّة العدم.

- B2 لا فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط فرع B2 للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.620) اكبر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ليس ذو دلالة احصائيّة. ونقبل الفرضيّة العدم.

- B3 هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط فرع B3 للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.000) اصغر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

- B4 هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط فرع B4 للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.000) اصغر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (α 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

- A هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط بُعد A في الاستمارة للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.009) اصغر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (0.05 α) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

- B هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط بُعد B في الاستمارة للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.000) اصغر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (0.05 α) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

- AB هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في المتغيرات وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط البُعدين A مع B في الاستمارة للمجموعة الكاملة، قبل تطبيق المداخلة وبعدها، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.000) اصغر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (0.05 α) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

تفاصيل النتائج الكاملة في جدول 23 و24 و 25 و 26.

**Paired Samples Statistics**

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | A_pretest | 102.8072 | 166 | 23.53976 | 1.82704 |
| | A_posttest | 97.1205 | 166 | 28.05164 | 2.17723 |
| Pair 2 | B_pretest | 55.9518 | 166 | 18.55469 | 1.44012 |
| | B_posttest | 53.9157 | 166 | 19.34986 | 1.50184 |
| Pair 3 | C_posttest | 151.0361 | 166 | 45.82191 | 3.55647 |
| | C_pretest | 158.7590 | 166 | 40.38829 | 3.13474 |

جدول 23: مقارنة الانحراف الاحصائي.

**Paired Samples Correlations**

| | | N | Correlation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | A_pretest & A_posttest | 166 | .838 | .000 |
| Pair 2 | B_pretest & B_posttest | 166 | .936 | .000 |
| Pair 3 | C_posttest & C_pretest | 166 | .897 | .000 |

جدول 24: تحليل الارتباط.

**Paired Samples Test**

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | A_pretest - A_posttest | 5.68675 | 15.31047 | 1.18832 | 3.34047 | 8.03303 | 4.786 | 165 | .000 |
| Pair 2 | B_pretest - B_posttest | 2.03614 | 6.83830 | .53075 | .98820 | 3.08409 | 3.836 | 165 | .000 |
| Pair 3 | C_posttest - C_pretest | -7.72289 | 20.27198 | 1.57341 | -10.82951 | -4.61628 | -4.908 | 165 | .000 |

جدول 25: التباين في اختبار توزيع-ت للاعراض الاستبطانيّة والاستظهاريّة وجميع الاعراض.

**Paired Samples Test**

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Meaz n | Std. Deviatio n | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | A1_pre test - A1 post test | .548 | 5.432 | .422 | -.284- | 1.381 | 1.300 | 165 | .195 |
| Pair 2 | A2_pre test - A2 post test | 1.404 | 7.434 | .577 | .264 | 2.543 | 2.433 | 165 | .016 |
| Pair 3 | A3_pre test - A3 post test | 1.114 | 3.612 | .280 | .561 | 1.668 | 3.975 | 165 | .000 |
| Pair 4 | A4_pre test - A4 post test | .355 | 2.983 | .232 | -.102- | .813 | 1.535 | 165 | .127 |
| Pair 5 | B1_pre test - B1 post test | .042 | 1.824 | .142 | -.237- | .322 | .298 | 165 | .766 |
| Pair 6 | B2_pre test - B2 post test | .078 | 2.030 | .158 | -.233- | .389 | .497 | 165 | .620 |
| Pair 7 | B3_pre test - B3 post test | 4.145 | 5.021 | .390 | 3.375 | 4.914 | 10.634 | 165 | .000 |
| Pair 8 | B4_pre test - B4 post test | 1.994 | 2.729 | .212 | 1.576 | 2.412 | 9.413 | 165 | .000 |
| Pair 9 | A pre test - A post test | 3.422 | 16.665 | 1.293 | .868 | 5.976 | 2.645 | 165 | .009 |
| Pair 10 | B pre test - B post test | 6.259 | 9.507 | .738 | 4.802 | 7.716 | 8.483 | 165 | .000 |
| Pair 11 | A+B pre test - A+B post test | 9.681 | 22.653 | 1.758 | 6.209 | 13.152 | 5.506 | 165 | .000 |

2) **نتائج تقدير المدرّسين عن الاداء الدراسي والسلوك الاجتماعي للتلاميذ وتأثير البرنامج**

جدول 26: التباين في اختبار توزيع-ت لفروع الاعراض الاستبطانيّة والاستظهاريّة وجميع الاعراض.

1- **تقدير المدرّسين عن تقدّم التلاميذ في الدراسة والسلوك**

بعد 12 اسبوعًا من تطبيق البرنامج الفنّي العلاجي طُلِب من بعض المدرّسين تقديرهم بشكل عام ان كانوا قد لاحظوا أي تقدّم او انجاز في الأداء الدراسي للتلاميذ، اجابوا جميعهم انّهم لم يلاحظوا تغييرًا كبيرًا نحو الأفضل لدى أي من التلاميذ. امّا بالنسبة الى السلوك فكانت الآراء متفاوتة، بعضهم لم يلاحظ أي تغيير، وبعضهم الآخر لاحظ بعض التغير

في سلوك عدد قليل من التلاميذ، وبعضٌ آخر لاحظ تغييرات لدى عدد قليل من التلاميذ ولفترة قصيرة جدًّا من الزمن تستغرق ساعات محدودة.

**2- ملاحظات المدرّسين عن تأثير البرنامج بالإجمال**

اتت إجابات المدرّسين على النحو التالي:

- رأينا الفرح في عيون التلاميذ لأن النشاط ليس درساً بل لهوٌ.
- يقدّم هذا البرنامج ما لا تستطيع المدرسة تقديمه وهذا جيّد.
- يجب تكرار هذا النوع من الأنشطة طوال السنة ولكل الصفوف للتخفيف عن الضغط اليومي و لترطيب الاجواء في الصفوف.
- نشجّع انشطة مماثلة لأنها تعطي فرصة للخيال وتريح المدرّسين بعض الشيء.
- قد يؤثّر هذا النوع من البرامج في بعض التلاميذ مباشرةً، ولكن يستفيد منها جميع التلاميذ، حتّى المدرّسون.
- يجب اعطاء دروس مماثلة للأساتذة ايضاً فنحن بحاجة ماسّة لها.
- التقدّم في مهارات الرسم مذهل.

**3) نتائج مهارات الرسم المكتسبة من الدروس**

تمّ وضع استراتيجية جديدة لتقويم مهارات الرسم[180].

**1- اختبار الرسم ونهج التصنيف**

لقد تمّ عرض رسمة بعنوان: "ساعي البريد على الدرّاجة"[181] للتلاميذ في المدارس الثلاث، وطُلِب منهم تنفيذ الرسمة قبل تطبيق البرنامج وبعده. وأُعطيت علامات لتقويم مهارات الرسم بحسب جدول 20[182] في بداية المداخلة كما في نهايتها. على النحو التالي:

---

180 بحسب نهج تقويم مهارات الرسم، انظر جدول 6 في صفحة 154.

181 من رسومات احد التلاميذ بعنوان "ساعي البريد على الدرّاجة"، تمّ رسمها بعد الانتهاء من المرحلة الاساسيّة من تطبيق البرنامج في منزلة اختبار لمهارات الرسم في الملحق رقم 29، الصورة الاصليّة في الملحق ذاته.

182 جدول 20 في صفحة 198.

2- **التقويم الحسابي**

بعد اجراء الاختبار، تم تصنيف رسومات التلاميذ، وإدخال البيانات في جداول، ومقارنة نوعيّة الرسومات قبل المداخلة وبعدها، اتت النتائج كما في جدول 27.

| 166 تلميذ | قبل تطبيق البرنامج | | بعد تطبيق البرنامج | | زيادة او نقص في النوعيّة والكمّيّة |
|---|---|---|---|---|---|
| نوعيّة الرسومات المنجزة | عدد التلاميذ | نسبة التلاميذ | عدد التلاميذ | نسبة التلاميذ | |
| **ممتاز** | 7 | % 4.21 | 36 | 21،68 | + 29 |
| **جيد** | 29 | %17.4 | 116 | 69.87 | + 87 |
| **ضعيف** | 97 | %58.43 | 14 | 8.43 | - 83 |
| **لم يكمل** | 33 | % 19.8 | 0 | % 0 | - 33 |
| **المجموع** | 166 | | 166 | | |

جدول 27: تصنيف رسومات التلاميذ وتقويمها قبل المداخلة وبعد وبعدها.

3- **التقويم الحسابي لمهارات الرسم**

لقد تم احتساب متوسط علامات مهارات الرسم بين بداية المرحلة الثانية ونهايتها للإقرار إذا كان هناك أي مكتسبات في هذا المجال. واتت النتائج كما في جدول 28.

| نتائج اختبار مهارات الرسم | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | القيمة الحسابيّة لمهارات الرسم | القيمة النوعيّة لمهارات الرسم | | عدد التلاميذ قبل المداخلة | مجموع العلامات قبل المداخلة | عدد التلاميذ بعد المداخلة | مجموع العلامات بعد المداخلة |
| | 3 | ممتاز | | 7 | 21x7=147 | 36 | 108x36=3888 |
| | 2 | جيّد | | 29 | 58x29=1682 | 116 | 232x116=26912 |
| | 1 | ضعيف | | 97 | 97x1=97 | 14 | 14x1=14 |
| | 0 | لا رسم | | 33 | 0 | 0 | 0 |
| المجموع | | | | 166 | 1926 | 166 | 30814 |
| الوسط | | | | | 11.60 | | 185.62 |
| الانحراف الإحصائي | | | | | 0.534190622 | | 0.736073079 |

جدول 28: نتائج مهارات الرسم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

4- **تحليل التباين للوسط الاحصائي**

الفرضية العدم: لا فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في اكتساب التلاميذ لمهارات الرسم وبعدها.

الفرضية البديلة: هناك فروق ذات دلالة احصائية قبل التجربة في اكتساب التلاميذ لمهارات الرسم وبعدها.

عند اجراء اختبار "توزيع-ت" الاحصائي لمقارنة الوسط الاحصائي لمجموع نقاط مجموع نقاط الرسم، قبل تطبيق دروس الرسم وبعده، تبيّن انّ قيمة اختبار "ت" المحسوبة (15.443-) اصغر من قيمة اختبار "ت" الجدوليّة (1.96) عند مستوى دلالة ($\alpha$ 0.05) ودرجة حرية 165، ونستنتج ان الفرق ذو دلالة احصائيّة. ونرفض الفرضيّة العدم.

تدل النتائج على أن التلاميذ قد اكتسبوا مهارات جديدة في الرسم بدرجات متفاوتة بعد تلقّيهم دروس الرسم. النتائج الاحصائيّة في الجدول رقم 29.

| | |
|---|---|
| 30814 | Total score pre intervention مجموع العلامات قبل المداخلة. |
| 1926 | Total score post intervention مجموع العلامات بعد المداخلة. |
| 11.60 | Mean pre intervention الوسط الاحصائي قبل المداخلة. |
| 185.62 | Mean post intervention الوسط الاحصائي بعد المداخلة. |
| 0.541 | Variance pre intervention التباين قبل المداخلة. |
| 0.285 | Variance post intervention التباين بعد المداخلة. |
| 0.736 | Standard deviation pre الانحراف الاحصائي قبل المداخلة. |
| 0.534 | Standard deviation post . لانحراف الاحصائي بعد المداخلة. |
| 165 | Degrees of freedom درجة الحرّية. |
| 1.96 | T test critical value اختبار "ت" الجدوليّة. |
| -15.443 | T test score اختبار "ت" المحسوبة |
| 0.05 | α مستوى الدلالة |

جدول 29: قيمة اختبار "ت"، التلاميذ قد اكتسبوا مهارات عالية في الرسم.

### 5- مهارات مكتسبة إضافيّة في الرسم

بعد الاطلاع على النتائج المشجعة لمهارات الرسم، طلبت مديرة إحدى المدارس، وهي مدرسة خان اميريان في الفنار ان نرسم لوحة جدارية كبيرة في المدرسة مع مشاركة التلاميذ الذين خاضوا تجربة برنامج الولد القوي التحوّلي. لقد نفّذ التلاميذ رسم هذه الجدارية، التي بلغ طولها اكثر من عشرة امتار، بمنتهى الحماسة والمثابرة، وتلقّت استحساناً كبيرا، حيث أُعْجب بها جميع مدرّسي المدرسة والتلاميذ من الصفوف الأخرى، وعبّروا عن دهشتهم لناحية التقدم الكبير لمهارات الرسم لدى التلاميذ، من جهة، ولناحية جمال الجداريّة من الناحية الاخرى[183].

### ت. الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الثانية

النسخة الثانية لدراسة التحوّل عبارة عن مداخلة محدودة، تُطبّق في احد المدارس الداخلة في البحث، وذلك إنهاء من تطبيق النسخة الثانية من برنامج الولد القوي التحوّلي، وهدفها إنشاء ادوات ومعايير لرصد التحوّل وتحديده.

183 ستّ صور فوتوغرافيّة لهذه الجداريّة في الملحق رقم 30 في صفحة 379 - 384.

### 1. الاشكاليّة

هناك حاجة الى استحداث ادوات ومعايير لرصد التحوّلات المحتمل حدوثها بفعل تطبيق الجزء الخاص بالتحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي.

### 2. اهداف المرحلة

إنشاء ادوات اكثر دقّة لرصد التحوّل واستكشاف منظور الصغار بشكل غير مباشر.

### 3. اسئلة المرحلة

- هل يمكن إنشاء ادوات ومعايير لتتبّع التحوّل في منظور التلاميذ؟
- هل يمكن التقاط إشارات تحوّل في الاجابات المكتوبة للتلاميذ؟

### 4. الفرضيّة

ستكشف عبارات التلاميذ المكتوبة عن منظورهم المحدّد بما يختصّ ببرنامج الولد القوي التحوّلي الذي شاركوا فيه، وستكشف كتاباتهم عن اشارات تحوّليّة ايجابيّة تحقّقت معهم نتيجة اشتراكهم في البرنامج.

### 5. منهجيّة البحث

منهجيّة البحث كما في النسخة الاختباريّة الأولى[184] من الدراسة.

### 6. تصميم البحث

#### 1) الموقع والمشاركون

25 تلميذًا في الصف الابتدائي الخامس، مدرسة "المواطن" في برج حمّود، وهي احدى المدارس التي طبّق فيها البحث في المرحلة الثانية، موزّعون بحسب الجدول 30.

184 انظر صفحة 185.

| الصف | الاعمار | الاناث | الذكور | العدد الاجمالي |
|---|---|---|---|---|
| الخامس | 10-14 سنة | 13 | 12 | 25 |

جدول 30: المشاركون في المرحلة الثانية من دراسة التحوّل – مدرسة المواطن.

2) **الزمان والمدّة**

طبّقت المداخلة في نهاية العام الدّراسيّ 2011 – 2012 بتاريخ 23 أيّار 2012، مباشرةً بعد اسبوع من إنهاء تطبيق المرحلة الاساسيّة الثانية.

**7. المتغيّرات**

1) **المتغيّر المستقل**

المتغيّر المستقل هو السؤال التحوّلي[185].

نوع السؤال التحوّلي الخاص لهذه المرحلة: سؤال التداعي الحر.

السؤال: "ماذا تتذكّر عن الدروس التي تعلّمناها خلال هذه المدّة؟".

2) **المتغير التابع**

المتغيّر التابع هو المردود التحوّلي[186].

**8. ادوات التقويم**

- اداة التقويم هي السؤال التحوّلي ايضًا.
- الهدف هو: التحقّق من حدوث تحوّل نتيجة مفعول برنامج الولد القوي التحوّلي وذلك عبر التقاط مؤشّرات العافية الدراسيّة والنفسيّة والاجتماعيّة في اجوبة المشاركين.

185 انظرالوظائف التقنيّة للسؤال التحوّلي في صفحة 159.

186 انظر المتغيّر التابع صفحة 176.

## 9. الاجراءات

- جرى تطبيق المداخلة بعد اسبوع من إنهاء تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي في نسخته الثانية، وكأنّها امتداد طبيعي لها وجزء لا يتجزّأ منها، مع انّها مستقلّة.
- طُرح السؤال التحوّلي التداعي الحر شفهيًّا في داخل الصف، ليجيب عليه التلاميذ خطّيًّا [187].
- لم يعرف التلاميذ الهدف الحقيقي وراء الاختبار.
- المطلوب نص إنشائي (report writing survey) يكتبه التلاميذ عن اختبارهم عن المشاركة في برنامج الولد القوي التحوّلي. طُبِّقت المداخلة في ساعة واحدة ، ولمرّة واحدة.
- استغرقت عمليّة الاجابة مدّة تتراوح بين عشر دقائق واربعين دقيقة حيث اخذ كل تلميذ الوقت الكافي للإجابة. تمّ جمع اجوبة التلاميذ المكتوبة.

## 10. النتائج المرحليّة لدراسة التحوّل جزء ثانٍ

- تمّ البحث عن عبارات المردود التحوّلي، هذه العبارات توحي بأن شيئًا ما قد تغيّر في واحد او اكثر من المجالات النفسيّة والاجتماعيّة عند التلميذ.
- لم اجد اي كتابة تحتوي على معلومات شخصيّة بخصوص المردود التحوّلي إلّا نادرًا. على سبيل المثال، كتب احدهم "اريد ان يفهمني اصدقائي" وهذه قفزة نوعيّة، لأن السؤال لا يطلب من التلميذ التعبير عن تمنّيات خاصّة، ولكنّه فعل ذلك.
- غياب العبارات التحوّليّة في كتابات التلاميذ لا يعني أنّ التحوّل لم يحصل، بل قد يعني ان التلميذ لم يخطر بباله التعبير عن ذلك لأنّه لم يُطلَب منه ذلك، او لم يُرد التعبير عن ذلك، او لم يجرؤ على ذلك، او لا يتمتّع بموهبة التعبير والكتابة.

187 نموذج من كتابات التلاميذ عن اختبارهم في برنامج الولد القوي التحوّلي في الملحق رقم 24 في صفحة 385. اخترتُ هذا النموذج من بين الكتابات باعتباره الاطول، عبارة عن 6 صفحات، يعطي تفاصيل اكثر من غيرها عن يوميّات البرنامج الذي طبّقتُهُ وعن انطباعات التلاميذ.

- كانت الاجابات كلّها جميلة وعفويّة، بريئة ومليئة بالأحاسيس والذكريات الجميلة. كانت هناك عبارات امتنان "للمعلمة"، وتعبير عن الرغبة في استكمال البرنامج في السنوات المقبلة. أمّا ابرز ما جاء في الكتابات فأُلخّصها في ما يلي:

- تذكّرَ اكثر التلاميذ اسئلة معيّنة من استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي كانت قد لفتت انتباههم وقد تبيّن ان السؤال الذي صدم الجميع هو: "هل تناولت المخدّرات؟".
- كتب التلاميذ تفاصيل عن الرسومات التي رسموها في الصف وعن شعورهم تجاه ذلك.
- بعضهم اساء فهم موضوع الكتابة واعتبر انّها فحص آخر السنة في "مادّة التركيز".
- بعضهم فهم موضوع الكتابة على انّها فحص رسم في ما تعلّموا رسمه خلال العام الدراسي، فأعادوا رسم بعض الرسومات بشكل مصغّر على الورقة.
- بعضهم كتب مديحًا للمعلّمة ودوّن بعض اقوالها وتصرّفاتها بشكل طريف.
- بعضهم عبّر عن الاعجاب بجمال الرسومات والمواد المستعملة مثل اقلام التلوين.
- بعضهم كتب تفاصيل عن تصرّفات التلاميذ في الصفّ، كتبوا لوائح اسماء عن الذين "عذّبوا" المعلّمة وعمّن كان "عاقلاً" في الصف.

1) **نتائج المردود التحوّلي الآني**[188]

عبّر التلاميذ عن فرحهم بالبرنامج شفهيّاً وكتابيًّا، واكثرهم طلب تكرار التجربة في السنة التالية و"الى الابد".

2) **نتائج المردود التحوّلي المستدام**[189]

عبّر التلاميذ عن شعورهم بالغبطة للإنجاز رسومات كانوا يعتبرونها صعبة.

3) **نتائج المردود التحوّلي المنعكس**[190]

لقد تبيّنت ملامح هذا المردود في تخفيض الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة بحسب أجوبة التلاميذ على الاستمارة، ولكن بقيت ملامح النتائج الدراسيّة، والسلوك الاجتماع غير واضحة. ولكن كان هناك مردود اكيد في اكتساب مهارات الرسم المنهجي.

---

188 انظر صفحة 164.

189 انظر صفحة 165.

190 انظر صفحة 165.

### ث. المناقشة المرحليّة للدراسات الثلاث

كنتُ قد سمّيتُ المرحلة الثانية من تطبيق البرنامج بالأساسية، لأنّها اتت بعد التحضير لها في المرحلة الاختباريّة، حيث كان من المفترض ان تكون مرحلة متكاملة ونهائيّة وناجحة. كما في المرحلة الاختباريّة، اقدِّم مناقشة عن النقاط التقنيّة في الاقسام التالية وأكمِل مناقشة النقاط الجوهريّة في الباب الرابع من الاطروحة.

#### 1. مناقشة تصاميم الدروس

مع اعتماد الرسم المركّب اصبحت تصاميم الدروس جيّدة جدا إذ اسهم في إدخال التوازن بين المكوّنات الفنّيّة والنفسيّة في الدرس. اكتسب التلاميذ مهارات فنّيّة، واستفاد الخجولين من المناقشات المفتوحة في الصف، حيث استطاعوا ابراز شخصيّتهم وآرائهم كما في المرحلة السابقة. وقد ساعد خطّة الدرس المركّبة في ضبط سيرورة العمل والتحكّم بطبيعة المناقشات وإدارة الصفوف. ولكن الساعة الدراسيّة الواحدة لم تكن كافية لإكمال الرسمة ولإعطاء فرص التعبير الشفهي للجميع في آن.

##### 1) مناقشة الاستمارة

تبيّن ان استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي كانت طويلة نسبيّاً حتّى بعد اختصارها من 120 سؤالاً إلى 74 سؤالاً. إنّما، لم تكن هذه هي المشكلة الاساسيّة فيها. المشكلة الاهم فيها هي مواصفات العيّنة او تطبيقها في الصفوف الدراسيّة العاديّة.

##### 2) العيِّنة الإحصائيّة

بالنسبة الى العيِّنة الإحصائيّة، فبطبيعة الحال، يقلّ عدد التلاميذ المصابين بالاضطرابات السلوكيّة الوظيفيّة نسبةً الى التلاميذ الذين لا يعانون من هذه المشاكل في الصفوف العاديّة. بالتالي، وضْع جميع تلاميذ الصف في فريق احصائي واحد، يُضعِف احتمال النجاح الاحصائيّ، لأنّه، حتّى عند احراز تقدّم حقيقي عند التلاميذ المصابين بالاضطرابات السلوكيّة الوظيفيّة، لا تؤثّر بياناتهم في المعدّلات الاحصائيّة في نتائج البحث بشكل كبير. هذا قد يُفسِّر الفشل في الحصول الى الاحصائيّات الايجابيّة في نتائج الاستمارة، وبالتالي يبقى تقويم البرنامج غير عادل.

## 2. مناقشة مفعول البرنامج على متغيّرات البحث

### 1) الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة

- تُعتبر مدة اثني عشر أسبوعا مدّة قصيرة نسبياً لتحقيق نجاحات مهمّة. المدّة المثاليّة لتسجيل نجاح في معالجة هذه الاضطرابات، بحسب لوخمان[191]، هي ثلاث سنوات.
- ومع هذا كانت النتائج جيّدة، وحقّق البرنامج والدروس انخفاضًا في بعض انواع الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة لدى التلاميذ في الصفوف.

### 2) تقدير المدرّسين

- لقد كان واضحاً بأن المدرّسين، في غالبيّتهم، منغمسون بعملهم الخاص ولا يرغبون في التدخّل في تفاصيل عمل الآخرين او في البرامج الطارئة في المدرسة. وقد يكونون أيضًا غير راغبين بإعطاء الآراء او ربّما انّهم غير مؤهّلين لفعل ذلك، ولهذا يتجنّبون. ولكن، كان هناك بعض المهتمّين المندفعين المشجّعين، الذين أكّدوا على اعجابهم الشديد ببرنامج الولد القوي التحوّلي، واكّدوا حاجة المدارس والتلاميذ الى برامج مماثلة. امّا بالنسبة الى الاداريين في المدارس، فكان اهتمامهم بالبرنامج اقل حتّى من اهتمام المدرّسين انفسهم. ربّما بسبب حداثة فكرة العلاج بالفن مما يصعب تصديقه للوهلة الأولى، او ربّما بسبب بُعدهم عن الصفوف والبرامج الاستثنائيّة الطارئة.
- ربّما كان من المستحسن إجراء تدقيق علمي في علامات التلاميذ في آخر السنة الدراسيّة للتأكّد من اي تقدّم دراسي مُنجز او عدمه بعد المداخلة. يعود اسباب عدم التدقيق في علامات التلاميذ الى النقاط التالية:
- إجماع المدرّسين جميعهم على عدم حصول اي انجاز يُذكَر في دراسة التلاميذ كانت كافية لتكوين فكرة عن مدى فاعليّة 12 ساعة من البرنامج المذكور في الانجاز الدراسي.

## 3. مناقشة التحوّل

استُخدِمَت طريقة التداعي الحر كشرط من شروط هذه المرحلة في استكشاف التحول. أجاب التلاميذ على السؤال "ماذا تتذكّر عن الدروس التي تعلّمناها خلال هذه المدّة؟". ولكن، في غياب التعليمات المحدّدة، انّهم، وفي

191 انظر صفحة 69.

معظمهم، لم يربطوا قط بين الدروس واهداف البحث. هذا يعني ان اسلوب التّداعي الحر، اي، عدم إعطاء الفرصة الكافية للتعبير الصحيح لم يوفّر الامكانيّات للحصول على اجوبة عمليّة سواءٌ حصل التحوّل ام لم يحصل.

### ج. التوصيات المرحليّة

- ربّما كان الطموح ابعد من ان تكون واقعيّة. قد يكون المتغيّر المستقل، وهو برنامج مبني على افكار العلاج بالفن، ولكن ظاهريًّا هو درس رسم، وسيلة محدودة، ولن يتحمّل كل هذه التوقّعات، مثل الحصول على نتائج ايجابيّة في المجال النفسي والدراسي والاجتماعي والتحوّلي في آن، نظرًا للمدّة القصيرة، والتركيبة المعقّدة.
- يجب اعطاء الوقت الكافي لتطبيق الدراسات للحصول على نتائج جدّية بالنسبة الى رفع المستوى الدراسي للتلاميذ، امّا تغيير السلوك الاجتماعي فيحتاج الى وقت اطول، لأنّه مرتبط بالشخصيّة الفرديّة ايضًا، التي تكون متجذرة في التلميذ..
- يجب تحفيز التحوّل لدى التلاميذ بشكل يكون واضحًا لهم.
- عدم انتباه التلاميذ إلى الصلة بين اسئلة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي، ومواضيع النقاش، ومواضيع الرسم والسؤال التحوّلي في النهاية، جعلني استنتج بأن التحوّل لربّما يجب استهلاله وحثّه وتنشيطه وتحفيزه بشكل واضح كي يتم الحصول الى نتائج.
- يجب حصر البحث في متغيّرات قليلة وسهلة التحكّم في ديناميّته من اجل التوصّل الى ما هو واقعي في علم العلاج بالفن وفي علم التحوّل.
- ويبقى السؤال في السؤال والمردود التحوّلي: قد يبدو لبعضهم ان الفرح لا يجوز ان يُعتبر تحوّلاً، او الشغف بالرسم مردودًا تحوّليًّا، ولكن، وهل يجوز، من الناحة الأخرى تجاهلها؟ ربّما يكون الفرح والشغف من مؤشّرات لتحوّلٍ مرتقب لا يجوز تجاهلا. أكمل هذا الموضوع في المناقشة الاخيرة في الاطروحة.
- انطلاقاً من النجاحات الصغيرة والاسئلة الكبيرة، قررتُ اطالة مدّة البحث لسنة إضافيّة.

# الفصل الثاني عشر

## تنفيذ المرحلة الارتدادية من البحث وتقويمها

## Implementation and Evaluation of the Third (Regressive) Phase of the Research

*أولئك الذين لا يؤمنون بالسحر لن يجدوه ابداً.*
*— رووالد دال*

*Those who do not believe in magic will never find it.*
*—Roald Dahl*

بعد تطبيق المرحلتين التجريبيّة والاساسيّة، كان هناك خيارين: القبول بالنتائج واعتبار البحث مُنتهيًا، او اعادة النظر في نتائجه. بما انّ البحث هو من النوع الاجرائي، كان القرار الطبيعي المضيّ قدماً لمرحلة اخيرة، بغية التوصّل الى نتائج مقنعة في موضوع التحوّل.

تتميّز المرحلة الثالثة بالتركيز على التحوّل، واعتماد اساليب بسيطة في تحديد المتغيّرات، والتصاميم، والاجراءات حتّى في وضع بعض الاهداف. سمَّيتُ المرحلة بالارتداديّة، بمعنى التراجع والمراجعة من اجل التقدّم مجدّدًا كما يُحتّم البحث الاجرائي. تتألّف هذه المرحلة من جزئين، وهما:

- المرحلة الارتداديّة الثالثة الجزء الاوّل: البحث عن مفردات التحوّل عبر الاستثارة.
- المرحلة الارتداديّة الثالثة الجزء الثاني: استهلال وتحفيز التحوّل عبر الإسْتِنْهاض.

مقارنةً بالمراحل الأولى والثانية هناك تغيير نوعي في المرحلة الثالثة. تمّ إلغاء الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة من المعادلة، واستُبْدِل بوسيلة التفاعل التسلسلي غير المباشر التعلّم التحوّلي المباشر. الهدف من هذا الجزء هو التوصّل الى نموذج للتعلّم التحوّلي في الصفوف الابتدائيّة، على غرار التعلّم التحوّلي للكبار الخاص بجاك ميزيرو، وذلك كخطوة تمهيديّة لاستنهاض التحوّل وتحفيزه.

– بالنسبة الى الدراسة الأولى– إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي:

لم يتم إنشاء نسخة خاصّة ببرنامج الولد القوي التحوّلي لهذا الجزء، بل تمّ الاعتماد على تطبيق المرحلة الثانية، او، بمعنى آخر، تمّ تمديد المرحلة الثانية، لساعة واحدة فقط، وذلك لإشراك مجموعة أُخرى من التلاميذ الذين اشتركوا في برنامج الولد القوي التحوّلي في مرحلته الاساسيّة الثانية.

– بالنسبة الى الدراسة الثانية– تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه:

كذلك لم يتم تنفيذ او تقويم خاص بأيّ برنامج، لأن الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة خرجت من معادلة البحث، كذلك خرج تقدير المدرّسين عن الاداء الدراسي للتلاميذ وسلوكهم، كما خرج ايضًا تقويم مهارات الرسم، لأنه لم يعد من الضرورة تقويمه مجدّداً بعد تحقيق النجاح في المرحلتين السابقتين ، ليبقى التحوّل المتغيّر الوحيد في هذه المرحلة.

– بالنسبة الى الدراسة الثالثة– تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – البحث العابر للتخصّصات – النسخة الثالثة:

النسخة الثالثة من دراسة تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه تُشبِه الناسخات السابقة الى حد كبير من حيث التطبيق، لأنّه يُطبّق لمرّة واحدة فقط، ولساعة واحدة، بشكل المداخلة، مع مجموعة ثانية من التلاميذ المشاركين في برنامج الولد القوي التحوّلي خلال السنة الدراسيّة المنصرمة، ولا يُحتِّم اجراء اي نشاط فنّي إضافي. تتميّز هذه النسخة في موضوع استكشاف التحوّل بتطوير الاسئلة التحوّليّة الاستثارة. اعرِض في ما يلي بنود الدراسة.

**أ. المرحلة الارتداديّة الثالثة الجزء الاوّل: البحث عن مفردات التحوّل عبر الاستثارة**

**1. الاشكاليّة**

لم يوفّر سؤال التداعي الحر، المستخدم في النسخة السابقة، الحصول على اجوبة واضحة حول حدوث اي تحوّل. وبرز السؤال: هل كانت هناك من تحوّلات حدثت في الواقع ولم يتم كشفها؟ وما هي السبل في كشفها؟ اصبح من الضرورة

تطوير اساليب وادوات خاصّة بِرصد التحوّلات المحتمل حدوثها عند التلاميذ وتقويمها مباشرةً. يجب اكتشاف مفردات التحوّل عند الصغار في السن، وتحديد انواع التحوّلات التي يمكن حدوثها في سنٍّ مبكِّر، على غرار التحوّلات التي يمكن توقّعها عند الكبار.

**2. اهداف المرحلة**

جمع اشارات ومفردات المنظور عند الاولاد في سنٍّ مبكِّر.

**3. اسئلة الدراسة**

- هل يمكن جمع اشارات منظور التلاميذ ومفرداته وتحديد انواع تحوّلات من الممكن حدوثها في سنٍّ مبكِّر؟
- هل يمكن التوصّل الى إنشاء قائمة موحّدة لمنظور الصغار مع انواع التحوّلات الممكن توقّعها؟

**4. الفرضيّات**

- الفرضيّة الاولى: عندما نقدّم اسئلة واضحة، ستكشف اجوبة التلاميذ عن اشارات تحوّليّة ايجابيّة تحقّقت معهم نتيجة اشتراكهم في المرحلة الاساسيّة الثانية للبرنامج.
- الفرضيّة الثانية: سيساعد استبيان الاسئلة التحوّليّة في تحديد قواسم مشتركة في منظور الصغار.

**5. منهجيّة البحث**

كما في الناسخات السابقة لدراسات التحوّل[192].

**6. تصميم البحث**

**1) الموقع**

المدرسة الارمنيّة الإنجيلية المركزيّة في منطقة الاشرفيّة، وهي احدى المدارس التي طُبّق فيها البرنامج في المرحلة الاساسيّة الثانية خلال السنة الدراسيّة 2011-2012.

192 انظر صفحة 185.

2) **المشاركون**

تلاميذ الصفّين الابتدائيين الخامس والسادس، والصف السابع في العام الدراسي 2012 – 2013، توزّعوا بحسب الجدول 31. التلاميذ كانوا في اغلبّتهم ممن شاركوا في المرحلة الاساسيّة الثانية من البحث الذي تمّ تطبيقه في العام الدراسي 2011 – 2012، كانوا في الصفوف الابتدائيّة الرابع والخامس والسادس في ذلك الحين. امّا الآن، وكان من بينهم تلاميذ جدد في الصف، وكان بعضٌ آخر من المشاركين السابقين قد ترك المدرسة.

| الصف | اعمار التلاميذ | عدد التلاميذ |
|---|---|---|
| **الخامس** | 10-11-12 سنة | 14 |
| **السادس** | 11-12-13 سنة | 21 |
| **السابع** | 12-13-14 سنة | 21 |
| **عدد التلاميذ** | | 61 |

جدول 31: المشاركون في المرحلة الثالثة من دراسة التحوّل – المدرسة الارمنيّة المنجلية المركزيّة.

3) **الزمان والمدّة**

طبّقت المداخلة مرّة واحدة في بداية العام الدّراسيّ 2012- 2013 في خلال ساعة واحدة.

**7. المتغيّرات**

1) **المتغيّر المستقل**

- المتغيّر المستقل الأوّل: هو المكوّن التحوّلي، وهو مجمل التجربة التي خاضها التلميذ في برنامج الولد القوي التحوّلي خلال 12 اسبوعًا في السنة المنصرمة.
- المتغيّر المستقل هو السؤال التحوّلي[193].

193 انظرالوظائف التقنيّة للسؤال التحوّلي في صفحة 159.

2) **المتغيّر التابع**

المتغيّر التابع هو المردود التحوّلي. وهو تغيير ايجابي في احدٍ او اكثر من المجالات النفسيّة او الاجتماعيّة او الدراسيّة التي اكتسبها التلميذ خلال السنتين الدراسيّتين المنصرمتين.

**8. ادوات التقويم واهدافها**

1) **استبيان الاسئلة التحوّليّة**

اداة التقويم الوحيدة هي استبيان الاسئلة التحوّليّة[194] الذي يضم ثلاثة اسئلة، وعلى التلاميذ ان يجيبوا عليها خطيًّا. الاسئلة هي:

1- **السؤال التحوّلي عبر التداعي الحر**

- السؤال هو: هل تتذكّر الاستمارة التي اجبتَ على اسئلتها في بداية السنة الماضية ونهايتها؟ هل تتذكّر ايًّا من الاسئلة؟ اكتب ما تتذكّر من اسئلة تلك الاستمارة.
- الهدف هو: اعادة التذكير بتجربة برنامج الولد القوي التحوّلي في المرحلة السابقة والافكار المهمّة فيها بالنسبة الى لتلميذ.

2- **السؤال التحوّلي الاستشارة**

- السؤال هو: الآن مرّت سنة منذ ذلك الوقت، اكتب في جمل قصيرة ماذا تغيّر خلال هذه السنة وانت اصبحت اكبر عمرًا بسنة؟
- الهدف هو: تقويم التغييرات التي حصلت في سلوك التلاميذ وانفعالاتهم، ونظام حياتهم.

3- **السؤال التحوّلي الاستنهاضي**

- السؤال هو: ماذا تريد ان تُغيِّر في نفسك حتّى العام القادم؟

194 نسخة عن استبيان الاسئلة التحوّليّة في الملحق رقم 32 في صفحة 391. يُذكر انّ التلاميذ اشتركوا في البرنامج الى آخر السنة الدراسيّة 2011-2012 وشاركوا في اختبار الاستبيان في اوّل السنة الدراسيّة 2012-2013.

- الهدف هو: تحريك التحوّل لدى التلميذ نحو المستقبل[195].
- محاولة متابعة التحوّل عبر تكرار السؤال.

### 2) مواصفات الاستبيان

- الاستبيان مكتوب باللغة الانكليزيّة ولكن باستطاعة التلاميذ الاجابة عليها باللغة التي يفضّلونها.
- الأسئلة الثلاث هي موجّهة وواضحة وليست مبهمة بعكس السؤال التحوّلي عند الفريق السابق.
- يشمل الاستبيان فقرة ديموغرافيّة يُدوّن فيها اسم المدرسة، والصفّ، والعمر، وتاريخ اليوم.
- يُطلب من كل تلميذ كتابة اسم سرّي له (secret identity) في الفقرة الديموغرافيّة. هدف هذا السؤال هو الحفاظ على الفرديّة والشخصيّة، واحترام الخصوصيّة[196].
- ولكن الاستمارة تحتوي على بند يمكّننا الوصول الى التلميذ عند الحاجة القصوى.

### 3) معايير التقويم

- يجري جمع اشارات التحوّل ومفرداته وادراجها في قائمة[197] بحسب انواع الاجوبة.
- يجري الكشف في اجوبة التلاميذ للعثور على قواسم مشتركة لتحديد المفردات المشتركة للمنظور لدى التلاميذ.
- البحث عن اشارات تحوّليّة ايجابيّة تحقّقت مع التلاميذ نتيجة اشتراكهم في برنامج الولد القوي التحوّلي.

## 9. الاجراءات

### 1) التحضير للمرحلة الثانية

مقابلة مع مديرة المدرسة، وذلك لطلب الاذن وتحديد ساعة الدخول الى الصفوف. تجدر الاشارة إلى انّ المديرة والمدرّسين والتلاميذ يعرفونني، لذلك لم يكن هناك من ضرورة للتعريف والتوضيح.

---

195 تحريك التحوّل لدى التلميذ نحو المستقبل هو هدف نظري، مُستقبلي. لذا جرى استخدم السؤال التحوّلي الاستنهاضي، وجرى متابعة التحوّل عبر تكرار السؤال في الجزء الاخير من ا لدراسة.

196 طُبّق الاستبيان لمرّة واحدة فقط، ولكنّ الاستبيان قابل للتطبيق لمرّات متكرّرة، لذلك يشمل فقرة ديموغرافيّة تتيح متابعة التلميذ ومتابعة منظوره او بوادر تحوّله من دون معرفة هويّته الحقيقيّة بحال تمّ تطبيق الاستبيان لمرّات عديدة ومتباعدة. انظر ملحق 32 صفحة 391.

197 انظر الملحق 33 و 34 و 35 في صفحة 392 و 393 و 394.

2) **طرح الاستبيان**

- أدخل الصف وأعطي مقدمة قصيرة عن الغرض من زيارتي.
- اوضّح مضمون الاستبيان للتلاميذ.
- اوزّع ناسخات من الاستبيان على التلاميذ[198].
- اطلب من التلاميذ الاجابة على اسئلة الاستبيان بجمل قصيرة، وباللغة التي يفضّلونها.
- أطلُب من التلاميذ الاجابة بحرّيّة تامّة، اي:

- أطمئن التلاميذ على انّ هذا ليس امتحانا، ولا تُعطى العلامات للأجوبة، وليس هناك جواب صح او غلط، ولا احد سيرى او يقرأ الاجوبة على الاطلاق.
- لا يجوز طلب المساعدة من الاقران حتّى عند عدم ايجاد اجوبة.
- لا يجوز مناقشة او مشاركة او تبادل الاجوبة من الاقران.
- لا يجوز مناقشة الاسئلة ولا الاجوبة في الصف، لا بشكل فردي ولا بشكل جماعي.

**10. النتائج المرحليّة لدراسة التحوّل جزء ثالث**

1) **نسبة الاجابات المكتوبة**

بينما جاوب معظم التلاميذ على الاسئلة الثلاثة، لكن اجاب بعضهم على سؤالين او اقل. نسبة الاجوبة المكتوبة بحسب الجدول 32.

198 نسخة عن الاستبيان في الملحق رقم 32 في صفحة 391.

| الصف | عدد التلاميذ | اجابوا على الاسئلة الثلاثة | اجابوا على السؤالين الاوّل والثاني | اجابوا على السؤال الثاني فقط | اجابوا على السؤالين الثاني والثالث | اجابوا على السؤال الثالث فقط | لم يجيبوا على اي سؤال |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الخامس** | 14 | 10 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| **السادس** | 21 | 4 | 0 | 0 | 17 | 0 | 0 |
| **السابع** | 21 | 9 | 0 | 1 | 11 | 0 | 0 |
| **المجموع** | 61 | 23 | 1 | 1 | 30 | 0 | 1 |

جدول 32: نسبة الاجوبة المكتوبة في المرحلة الثالثة من دراسة التحوّل – المرحلة الثالثة.

2) **اجوبة سؤال التداعي الحر**

اغلب التلاميذ في كل الصفوف نسي مضمون استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي ولم يجيبوا عليها. اكثر المجيبين تذكّر السؤال: "هل تدخّن"؟ بعضهم تذكّر اسئلة مثل: "هل تحب امّك"؟ "هل لديك اصدقاء"؟ "هل تحب المدرسة"؟ "هل تأكل كثيرًا"؟ "هل فكّرت بالانتحار"؟ احدهم كتب: "رأسي فارغ" ولم يجب على اي سؤال.

3) **اجوبة سؤال الاستثارة**

بعض التلاميذ لم يجب على السؤال الذي يقول: الآن مرّت سنة منذ ذلك الوقت، اكتب في جمل قصيرة ماذا تغيّر خلال هذه السنة وانت اصبحت اكبر عمرًا بسنة؟

الإجابات، في معظمها، لا تتعدّى طولها السطر أو السطرين، والقليلة جدًّا منها مكتوبة في ثلاث أو أربع جمل، ولكن ليس أكثر من ذلك. ودارت الاجوبة، في غالبيّتها، حول التحصيل الدراسي والحياة في المدرسة والبيت[199].

4) **اجوبة سؤال الاستنهاض**

بعض التلاميذ لم يُجب على السؤال التحوّلي الاستنهاضي الذي يقول: ماذا تريد ان تُغيِّر في نفسك حتّى العام القادم؟ كانت الاجوبة تشبه اجوبة سؤال الاستثارة بشكل كبير جدًّا، بخاصّةٍ من ناحية المواضيع والحجم الذي لم يتعدَّ

199 أُلخِّص اجوبة التلاميذ عن سؤال الاستثارة في الملحق رقم 36 في صفحة 395.

الجملة أو الجملتين، وثلاث أو أربع جُمَل في حالات نادرة. وكانت معظم الاجوبة كناية عن وعود بالتحسّن قطعه التلاميذ تجاه انفسهم، يتخلّلها بعض التمنّيات حول العلاقات، او العائلة، او المقتنيات الخ...

**ب. المناقشة المرحليّة**

قبل الدخول في المناقشة المرحليّة يجب توضيح نقطتين مهمّتين وهما:

- كتب التلاميذ الاجوبة في الاستبيان[200]. وكان من الواضح انّهم لم يكونوا مهيّئين للتفكير في الاجوبة، بعكس تلاميذ مدرسة المواطن في النسخة السابقة، الذين كتبوا صفحات من الاجوبة. قد يكون السبب مرور الوقت، لأن تلاميذ مدرسة المواطن كتبوا النصّ مباشرةً بعد إنهاء تطبيق البرنامج، في نهاية السنة الدراسيّة المنصرمة، إنّما تلاميذ المدرسة الارمنيّة الإنجيلية المركزيّة فكتبوا بعد مرور اشهر الصيف وفي بداية السنة الدراسيّة الجديدة.
- لم يكن من اهداف هذا الجزء تسجيل النجاح في اي من المجالات النفسيّة او الدراسيّة للتلاميذ، لم اتوقّع اي نتائج تحوّليّة بمجرّد طرح ثلاثة اسئلة لمرّة واحدة في ساعة واحدة. بل كان الهدف مراجعة نتائج المرحلة الثانية مع مجموعة أُخرى من المشاركين، ذلك عن طريق البحث في منظور التلميذ الفردي واكتشاف التحوّل من خلال اجوبته، لبناء الافكار الجديدة عن مفهوم التحوّل عند الصغار.
- الهدف الثاني هو طرح السؤال الاستنهاضي التحوّلي بصورة تجريبيّة: "ماذا تُصمِّم ان تُغيّر في نفسك في السنة المقبلة"؟ اعتبرتُ السؤال نوعًا من انواع زرع بذور التحوّل وتحريكه نحو المستقبل. ولكن، بالنسبة الى قطف ثمار هذه البذور، وتوقّع نتائج تحوّليّة محتملة، فيتطلّب متابعة التلاميذ لسنين، عبر إعادة طرح السؤال لمرّات عديدة في كل سنة، وهذا لم يكن ممكنًا بسبب حدود الوقت. ويبقى هذا السؤال فكرة نظريّة تنتظر ابحاثًا أُخرى.
- ولكن تمّ تعديل السؤال الاستنهاضي وطرح نسخة شبيهة له بصورة اختباريّة في الجزء الثاني والاخير من المرحلة الثالثة من البحث.

200 هناك ثلاثة نماذج من اجوبة التلاميذ على استبيان الاسئلة التحوّليّة في الملحق رقم 33 و 34 و 35 في صفحة 392 و 393 و 394، وهذه نماذج من كل صف، تمّ انتقائها من بين الاجوبة الاخرى بسبب وجود اجابة على كل الاسئلة، واستعمال اللغة الإنجليزية لتكون مفهومة لقارئ البحث، ولأنّ اجوبتها اطول من غيرها وذات مواضيع متنوّعة.

### 1. مناقشة التحوّل في أجوبة سؤال التداعي الحر

تبيّن ان التلاميذ، في معظمهم، نسوا محتويات استمارة الاداء السلوكي الوظيفي السابقة. هذا يعني ان سؤال التداعي الحر لم يُحرِّك افكار التحوّل في اذهان التلاميذ، ولم يوفّر معلومات قيّمة عن احتمال التحوّل لديهم. وكان هذا ما حصل في التجربة السابقة.

#### 1) مناقشة التحوّل في أجوبة سؤال الاستثارة

الاجابات عن سؤال الاستثارة كانت قيّمة. أراد معظم التلاميذ الكتابة عن تحسّنٍ ما في ناحية من نواحي حياتهم. لن نستطيع الجزم إن كانت هذه التغييرات قد حدثت فعلاً، او إنّ سببها هو البرنامج، او هي بسبب العوامل الطبيعيّة للنمو، ولكنّها فتحت نافذة الى داخل منظور التلاميذ. تبيّن انّ المنظور الخاص بالتلاميذ يدور حول مواضيع معيّنة نستطيع تحديد أُطُرِه وتصنيف مفرداته.

#### 2) مناقشة التحوّل في أجوبة سؤال الاستنهاض

كانت اجوبة سؤال الاستنهاض شبيهة بأجوبة سؤال الاستثارة، مع اضافة افكار معدودة الى لائحة منظور التلاميذ، وهي السعادة، والاخلاص، والدين. ما هو الفرق بين سؤال الاستثارة وسؤال الاستنهاض إذًا؟ الفرق هو أنّ السُّؤال الثاني ينظر باتّجاه الماضي، ويجلب الى الذهن ما يستحق ان يُذكَر، لأن فيه شيئًا من الفرح والثقة والاعتزاز والتفاخر والنضوج، ما يستحق الربط بالمستقبل. أمّا السّؤال الثالث، فينظر باتّجاه المستقبل، بمعنى انّه يُحدّد في ذهن الفرد الاستعداد لما سوف يحصل. وهذا الاستعداد هو ما يؤسس المنظور مثل المنارة التي توجّه الفرد نحو اتّجاه مُستَحَب. هذا التدفّق نحو المنظور عمليّة فطريّة تلقائيّة في كل فرد. امّا بعض الاولاد والمراهقين فربّما يحتاجون الى من يوجّه هذا التدفّق. هذه العمليّة هي التي اسمّيها بالاستنهاض.

#### 3) مناقشة منظومة منظور التلاميذ من خلال اجوبتهم

بعكس النظريّات التحوّليّة الكلاسيكيّة التي تُحبِّذ الانقطاع من الأفكار المبدئية لدى الفرد، وتُستبدل بها أفكارًا بأفكار انقلابيّة، شبه- مفروضة، بإشراف شخص او معلِّم او باحث؛ تعوِّل تقنيّة منظور التحوّل الاستباقي، وتقنيّة استنهاض التحوّل، على استحداث الفضاء التحوّلي، حيث تُطلَق الأسئلة التحوّليّة، وتتحقق عمليّة التحوّل بغية التوصّل الى المردود التحوّلي، وهي الاقتناءات والمهارات والانجازات يتفاخر بها الفرد، ويريد تحقيق المزيد منها.

### 4) مناقشة مفردات المنظور

لا نستطيع التأكّد إن كان التلاميذ قد حقّقوا فعلاً ما كتبوه في الاستبيان، ولا إن كاموا قد كتبوا كل ما يدور في مخيّلتهم. وهذا غير مهم بالنسبة الى اهداف هذه المرحلة من البحث في موضوع التحوّل. المهم هو الحصول على نظرة الى داخل منظور التلاميذ، وحصر محتويات هذا المنظور في نقاط محدّدة، حتّى ولو كان هذا المنظور المُعلَن لا يعكس الصورة الكاملة. احاول في ما يلي فرز المواضيع التي جاءت في اجوبة التلاميذ لأسئلة الاستثارة والاستنهاض وتصفيتها. تبيّن من ما جاء في اجوبة التلاميذ، انّ افكارهم تدور حول المواضيع التالية:

- موضوع النجاح الدراسي: يعني لهم التصرّف الجيّد في الصف والحصول على العلامات الجيّدة.
- موضوع النجاح الاجتماعي: يعني لهم تعدد الاصدقاء والنشاطات.
- موضوع تطوّر الشخصيّة: يعني لهم المعاملة الجيّدة، التهذيب، الاحترام، الشجاعة، التصرّف اللائق، تقديم المساعدة للغير، النضوج المنطقي، الجرأة، الثقة، والتخلّص من الخجل والضعف والمشاجرة.
- موضوع العلاقات العائليّة: وصفوها بالواجبات، والمسؤوليّات، والصلح، والتقارب.
- موضوع الاهتمام بالمظهر الخارجي والصحّة: وصفوه بالأكل القليل والصحّي، والجسم الكبير، والقامة الطويلة، والشعر.
- موضوع المهارات والمقتنيات والمناسبات: وصفوها بالعزف، والنشاطات، والرياضة، والهواتف النقّالة، والاحتفال.
- موضوع التسامي: وصفوه بالأخلاق، والتضحية، والسعادة، والدين.

قد يكون هذا النوع من التصنيف عملًا تجريبيًّا غير مكتمل، ولكن لا يمنع اعتباره تجربة تأسيسيّة محصورة حول افكار هذه المجموعة من التلاميذ، وفي هذا الوقت. يمكن التوسّع في موضوع تصنيف مفردات منظور التلاميذ في ابحاث مستقبليّة بشكل تضمّ اعداد اكبر من التلاميذ، وتتضمّن تطبيقات متكرّرة ومنقّحة، وتصنيفات اكثر دقّة.

### 5) تحديد القِيْمَة القَاعِدِيَّة في اجوبة التلاميذ

الفردانيّة هي من اهم مبادئ التحوّل، وهذا يعني انّ منظور الفرد هو شخصي، يتأسس على مبادئ واختبارات ونجاحات فرديّة. ولأنّ التحوّل يتبع المنظور وينطلق نحوه، فمن المنطقي ان يكون هو ايضًا فرديًّا وشخصيًّا في انطلاقه وفي مسار تطوّره. ولكن الفردانيّة ليست مُطلقة، فهناك فردانيّات متشابهة جدًّا. بناءً على هذا المبدأ، قرّرتُ جمع اجوبة التلاميذ وفرزها، وتصنيفها، للتعرّف على الافكار الاساسيّة في منظور الصغار، التي اسمّيها القِيْمَة القَاعِدِيَّة (Basal value) لمنظور كل واحد من المشاركين، واظهارها، واعتبارها نقطة انطلاقة الفرد نحو التحوّل. ربّما يمكن متابعتها في ابحاث مستقبليّة.

يمكن تطوير هذه الفكرة الى نظريّه (نظريّة القيمة القاعديّة لمنظور الولد) عبر تكرار التجربة في اكثر من مكان وزمان، عبر جمع افكار التلاميذ في المدارس، او صغار من امكنة أُخرى، وتصنيفها، وتحويلها الى مجموعة مفردات موحّدة (standardized)تختصر افكار التحوّل[201] عند الصغار والمراهقين. معلومات مثل هذا تمكّننا في تحديد ما هو غير مثالي وعكس-تحوّلي (anti-transformational) في منظور الولد.

6) **مناقشة دعم التحوّل بين الحرّيّة الفرديّة والتدخّل**

اجاب احد التلاميذ على سؤال الاستنهاض "ماذا تريد انت تُغيِّر فيك حتّى العام القادم"؟ بالجملة التالية: "ان اكذب بشكل احسن واكتسب الثقة". تدلّ هذه الجملة على وجود معاناة في حياة هذا التلميذ، او إشارات عكس-تحوّليّة لا يجوز تجاهلها. لا ينفع دعم المنظور الشخصي في هذه الحالة، لأنّه قد يتطوّر في المستقبل الى سلوك منحرف مدمّر للذات (self-destructive)، يجب التدخّل بالشكل الذي يناسب الموقف. دعم الفردانيّة لا يعني اعطاء الاستقلال التام والسماح للقاصرين الذهاب الى اي مكان يريدونه، او فعل ما يشاؤون. يجب التشجيع على اعادة النظر الداخلي (introspection) من حين الى آخر، واعادة النظر في المنظور والتحوّل.

**ث. المرحلة الارتداديّة الثالثة الجزء الثاني: تحفيز التحوّل عبر الاِسْتِنْهاض**

تتميّز المرحلة الاخيرة من البحث بتثبيت التعلّم التحوّلي، حيث تمّ تغيير البرنامج ليتماشى مع هدف واحد وهو تفعيل التحوّل، لإعطائه فرصة إضافيّة لتسجيل تطوّر في مجال التحوّل عبر العلاج بالفن. التفاصيل في النقاط التالية:

- تمّ تمديد البحث لمدّة زمنيّة أخرى مع اشتراك فريق واحد من الفرقاء الثلاثة الذين خاضوا تجربة برنامج الولد القوي التحوّلي في المرحلة الاساسيّة الثانية،
- تمّ انتقاء تلاميذ محدّدين من بين هذا الفريق، في داخل الصفّ الواحد لإدخالهم في الاختبار ومراقبتهم عن كثب.
- تمّ اعتماد اسلوب غير احصائي لتتبّع نتائج التلاميذ الداخلين في الاختبار.
- تمّ إلغاء الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة من المعادلة، كذلك موضوع تقدّم الدراسي والسلوكي للتلاميذ.
- تمّ تحرير درس الرسم من مواضيع نفسيّة ووعظيّة.

201 انظر صفحة 292 في لتكملة الموضوع.

## ج. الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي – النسخة الثالثة

### 1. الاشكاليّة

المدارس والتلاميذ بحاجة الى برامج مدرسيّة تساعدهم في معالجة الصعوبات النفسيّة المانعة للنجاح الدراسي والتأقلم الاجتماعي. احدى الوسائل المحتملة هي التعلّم التحوّلي. هناك حاجة الى دراسات تؤسس لإنشاء برامج تدعم التعلّم التحوّلي، وادراجها في المنهج الدراسي، لتجربتها، ولتقويمها.

### 2. اهداف البرنامج

تطبيق التعلّم التحوّلي لدى الصغار.

### 3. اسئلة البرنامج[202]

### 4. الفرضيّة

تمديد البحث لِسَنَة دراسيّة إضافيّة، مع إدخال التعلّم التحوّلي في خطّة الدرس، وتطبيقه في الصفوف الابتدائيّة كمادّة دراسيّة، سيساعد التلاميذ في انجاز التحوّل الإيجابي الذي يتوقّعونه لأنفسهم.

### 5. المكوّن الفنّي للبرنامج وخطّة الدرس

يجرى تعديل المكوّن الفنّي للمرحلة الثالثة. تحتوي خطّة الدرس الرسم المركّب غير العلاجي[203].

### 6. المكوّن النفسي

تُلغى مواضيع منهج الولد القوي كلّيًّا ويُستَبْدّل بها السؤال التحوّلي، ويُستَبدّل بالحوارات الخاصّة بمواضيعها النقاشُ التحوّلي.

---

202 اسئلة البرنامج هي التي وضِعت عند إنشاء البرنامج تحت عنوان "اسئلة الدراسة الأولى: إنشاء برنامج الولد القوي التحوّلي"، ولكن، بما انّ التحوّل هو الموضوع المحوري للبرنامج في هذه المرحلة، لذلك يجري التركيز حول هدف التحوّل ابتداءً بوضع الافكار في إنشاء البرنامج، مروراً بأفكار التطبيق وفي إدارة النقاش في الصفّ انظر صفحة 124 - 125.

203 التفاصيل في الملحق 10 صفحة 339.

7. **المكوّن التربوي**[204]

8. **المكوّن التحوّلي**

كان المكوّن التحوّلي في المراحل السابقة، يجمع ما بين صفات المدرِّس وادواره التحوّليّة وخطّة الدرس المتّبع. إنّما في هذه المرحلة الاخيرة، يضاف الى ذلك السؤال التحوّلي الاستنهاضي[205]، وله دوران، اوّلهما كمكوّن نفسي-تحوّلي، والثاني كأداة تقويم.

9. **المكوِّن الاجتماعي**[206]

10. **منهجيّة البحث**[207]

11. **البيانات النوعيّة**[208]

ح. **الدراسة الثانية: تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه**

منذ البداية، جرى تصميم الدراسة الثانية وتطبيقه بهدف تتبّع تأثير البرنامج القوي التحوّلي على متغيّرات مثل الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، والنتائج الدراسيّة للتلميذ وسلوكه الاجتماعي، وكذلك على مهارات الرسم. أُخرِجَت هذه المتغيّرات من معادلة البحث، لأن الاضطرابات انخفضت بحسب النتائج الاحصائيّة، امّا الدراسة والسلوك فلم تتحسّن، وامّا مهارات الرسم فتؤكِّد المفعول الإيجابي للبرنامج عليها. لذلك لا حاجة الى اختباره من جديد. وبالتالي الغيت الدراسة الثانية.

---

204 اعتماد استراتيجيات إدارة الصف التحوّليّة كما في المراحل السابقة انظر صفحة 152.

205 انظر صفحة 162.

206 المكوّن الاجتماعي كما في النسخة الاختباريّة الأولى من إنشاء البرنامج انظر صفحة 150 و 173.

207 كما في الناسخات السابقة لدراسات التحوّل انظر صفحة 185.

208 تمّ استخدام البيانات النوعيّة كما في المراحل السابقة من إنشاء البرنامج انظر صفحة 144.

## خ. الدراسة الثالثة: تفعيل التحوّل في برنامج الولد القوي التحوّلي وتقويمه – النسخة الرابعة

### 1. الاشكاليّة

إدخال التعلّم التحوّلي مباشرةً الى المنهج الدراسي من دون الاستعانة بمناهج نفسيّة مثل منهج الولد القوي هو هدف الجزء الاخير من ا لمرحلة الاخيرة في البحث. ولكن هناك حاجة لتطوير اساليب وادوات مستقلّة وهادفة تُسهم في استهلال التعلّم التحوّلي، وتقويمه.

### 2. اهداف المرحلة

إدخال التعلّم التحوّلي مباشرةً الى المنهج الدراسي وتفعيل التحوّل، وتقويمه.

### 3. اسئلة المرحلة

- هل بالإمكان تثبيت التعلّم التحوّلي كمادّة دراسيّة في المدارس للصغار في السن؟
- هل يمكن تحريك التحوّل لدى التلاميذ وتفعيلة، وتحفيزه؟

### 4. الفرضيّات

- إنّ التعلّم التحوّلي المضاف الى النسخة الثالثة من البرنامج النفسي- العلاجي- التعبيري- التربوي-التحوّلي المسمى بـ "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" يساعد التلميذ في الحصول على المردود التحوّلي، وهو التغيير الايجابي في احد او اكثر من المجالات النفسيّة او الاجتماعيّة او الدراسيّة يتمنّاه التلميذ لنفسه ويكتسبه.
- يساعد السؤال التحوّلي من نوع الاستنهاضي النقاش التحوّلي في تفعيل التحوّل.

### 5. منهجيّة البحث

كما في الناسخات السابقة لدراسات التحوّل[209].

---

209 انظر صفحة 185.

## 6. تصميم البحث

### 1) الموقع

مدرسة خان اميريان في منطقة الفنار، وهي احدى المدارس التي طُبّق فيها البرنامج في المرحلة الاساسيّة الثانية.

### 2) المشاركون

يتم انتقاء تلاميذ محدّدين من بين تلاميذ الصفّ الواحد، يدخلون الاختبار وهم في موقعهم الطبيعي في صفوف دراسيّة عاديّة، كمجموعة تجريبيّة، لا يتم عزلهم عن باقي التلاميذ في الصف، بل يخضع الجميع في الصف للاختبار، ولكن يتم تقويم التحوّل فقط عند اولئك في الفريق التجريبي. لا يتم عزل المتغيّرات، ولا تحديد مجموعة شاهدة.

المشاركون في الفريق التجريبي هم تلاميذ مختارون من الصفّين الابتدائيين الخامس والسادس توزّعوا بحسب الجدول 33. جميعهم كانوا ممن شاركوا في المرحلة الاساسيّة الثانية من البحث الذي تمّ تطبيقه في العام الدراسي المنصرِم 2011 - 2012 (هم كانوا في الصف الابتدائي الرابع والخامس في السنة المنصرمة). تمّ اختيارهم لأنّهم في دائرة الخطر، ولديهم صعوبات وتحدّيات في المجال الدراسي او الاجتماعي اكثر من غيرهم، وذلك بحسب آراء المدرّسين، بالإضافة الى رأيي الخاص، باعتباري عملت معهم مدّة 12 اسبوعًا خلال السنة الدراسيّة السابقة.

| الصف | الاعمار | الاناث | الذكور | العدد الاجمالي |
|---|---|---|---|---|
| **الخامس** | 9-12 سنة | 2 | 3 | 5 |
| **السادس** | 10– 14 سنة | 2 | 4 | 6 |
| **العدد الاجمالي للتلاميذ** | | 4 | 7 | 11 |

جدول 33: المشاركون في المرحلة الرابعة من دراسة التحوّل – مدرسة خان اميريان.

### 3) الزمان والمدّة

طبّق البرنامج لساعة واحدة مرّتين في الشهر لمدّة ستّة اشهر خلال العام الدراسي 2012- 2013.

## 7. المتغيّرات

### 1) المتغيّر المستقل

المتغيّر المستقل هو النسخة المنقّحة لـ "برنامج الولد القوي التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" الذي يحتوي على اسلوب التعلّم التحوّلي المستقل. يحتوي هذا الاسلوب على مكوّنين اساسيّين وهما السؤال التحوّلي الاستنهاضي والنقاش التحوّلي.

### 2) المتغيّر التابع

المتغير التابع هو المردود التحوّلي، وهو التغيير الايجابي المنشود في احد او اكثر ممّا يتمنّاه التلميذ لنفسه، ويكتسبه خلال تجربته في برنامج الولد القوي التحوّلي على مدار الاشهر الستّة الاضافيّة.

## 8. ادوات التقويم

### 1) السؤال التحوّلي الاستنهاضي

جرى توضيح اسئلة الاستمارة شفهيًّا بشكل اوضح: "انت كبرت بالعمر منذ السنة الماضية، وتقدّمتَ، واصبحت في صف دراسي اعلى، فماذا تغيّر في سلوكك او تصرّفاتك مع الاهل والاصحاب والمدرّسين في البيت وفي المدرسة؟ في الدروس والفروض والعلامات؟ ماذا حققت من رغباتك وطموحاتك؟" وفِّرت هذه المساعدة الوضوح الكافي حول ما يُطلَب من التلميذ للإجابة.

- السؤال التحوّلي المذكور هو بطبيعته سؤالاً استثاري، ولكنّه يصبح سؤالاً استنهاضيّاً بمجرّد تكراره لمرّات عديدة طوال مدّة الاختبار، لأنّه يفرِض على التلميذ الاجابة الدوريّة وبذلك يمهِّد لصناعة المستقبل في ذهنه، ويكون هذا الاسلوب نوعًا من التحفيز.
- الهدف الأوّل للسؤال التحوّلي هو نفسي–تحوّلي. عندما يسمع التلميذ السؤال يتجاوب معه بالتفكير والتأمّل عن المردود التحوّلي الذي يتمنّاه لنفسه، ويتحوّل التفكير على مدى اسابيع واشهر من المداخلة، الى حثّ وتفعيل وتحفيز.
- الهدف الثاني للسؤال التحوّلي هو تقويمي، لأنّه يُستخدَم كأداة تقويم في نهاية المداخلة لمعرفة مفعول البرنامج على التلاميذ.
- يجري تقويم التحوّل لدى التلاميذ في الفريق التجريبي عبر اجوبتهم للسؤال التحوّلي الاستنهاضي أي عبر معرفة المردود التحوّلي الخاص لديهم.

2) **تقدير المدرّسين حول المردود التحوّليّ**

يتمّ الحصول على اجوبة التلميذ على المردود التحوّلي، وبعد ذلك يُطلَب تقدير المدرّسين حول المردود التحوّلي الذي صرّح به التلاميذ عن انفسهم في نهاية الدورة وذلك للتأكّد من صحّة اجوبتهم قدر الامكان.

**9. الاجراءات**

1) **إجراءات ما قبل التطبيق**

مقابلة مع مديرة المدرسة ومع بعض المدرّسين وذلك لتحديد اوقات تطبيق البرنامج في المرحلة الجديدة، وطلب المساعدة في مراقبة التلاميذ في المجموعة التجريبيّة لإبداء الرأي فيما بعد. التلاميذ جميعهم كانوا مشاركين في المرحلة الاساسيّة، لذلك لم يكن هناك من ضرورة للتعريف والتوضيح.

2) **إجراءات التطبيق**

يُطرح السؤال التحوّلي الاستثاري- الاستنهاضي شفهيًّا للمرة الأولى في الصف قبل المباشرة بالجزء الفنّي من الساعة الدراسيّة. قد تكون هي المرّة الاولى التي تُسمع فيها غالبيّة التلاميذ مثل هذا السؤال.

- المباشرة بخطّة الدرس في الرسم المركّب غير العلاجي[210].
- يتكرّر السؤال في بداية كلّ ساعة من ساعات تطبيق البرنامج وذلك بطريقة عفويّة لتثبيته في اذهان التلاميذ ولتحفيزهم على التفكير في الاهداف الخاصّة والتحوّل.

3) **النقاش التحوّلي**

- يعتبر السؤال التحوّلي منطلقًا لتحديد اتّجاه التحوّل في آفاق كل تلميذ. انّه في البداية يخدم في إنشاء منظور شخصي لديه.
- يُطلب من التلميذ الاجابة على السؤال التحوّلي بجملة واحدة شفهيّاً.
- يحاول القليل من التلاميذ الاجابة شفهيّاً بطريقة عفويّة.
- تناقش الاجوبة في الصف بشكل سريع جدّا حيث يجد التلاميذ التشجيع من المدرِّسة.

210 انظر الملحق 11 في صفحة 340.

- يجد الباقون، ممن لا جواب لديهم، انفسهم للمرّة الأولى امام فرصة للتفكير في الامر. وبخاصّةٍ بعد سماع اجوبة بعض الاقران في الصفّ. لذلك يصبح السؤال نفسيّا–تحوّليًّا–استنهاضيًّا.
- يحاول بعضهم ممن لا اجوبة جاهزة لديهم الاقتباس عن اجوبة الآخرين او تكرار ما يعجبهم من الاجابات المطروحة، كيلا يبقوا ساكتين، او ربّما كيلا يبدوا أنّهم لم يتطوّروا خلال السنة. هذا الموقف هو ايضًا فرصة نفسيّة–تحوّليّة–استنهاضيّة للتلميذ.
- امّا بعضهم الآخر فيسمع السؤال والاجوبة المطروحة ولكنه لا يجيب، بل يفكّر حتّى يعثر على الاجابة ربّما بعد ايّام او اسابيع.
- لا يُسمح للتلاميذ بالتهرّب من السؤال بعد جولتين او ثلاث، وعليهم تحديد الجواب بأسرع ما يُمكن، ويجب التدخّل والمساعدة إذا اقتضى الامر عبر طرح بعض الافكار، كما يُحتِّم دور المدرّس في التعليم التحوّلي.
- هناك فرصة تعبير ايضًا في نهاية كل ساعة عن الرسمة المركّبة غير العلاجيّة التي نفّذها التلاميذ للتو.
- هكذا يكون للتلاميذ امام فرصتين للتعبير: فرصة تعبير عن السؤال التحوّلي، عن المردود التحوّلي الذي حقّقوه، وفرصة عن تنفيذ الرسمة المركّبة التي تحتوي على إضافات ادخلوها على الرسمة المنهجيّة.
- يُعتبر التعبير الشفهي الجماعي نشاطًا مفيدًا لأولئك الذين لم يتمكّنوا من التصوّر او التخيّل، ولم يتمكّنوا من إيجاد أفكار لإكمال رسوماتهم، ومن الحصول على فرصة الوقوف امام الصف للتعبير وربّما للتباهي. ويأتي هذا النشاط ليدعم مهارات التفكير لديهم من خلال الاستماع الى الآخرين والتعلّم منهم، ولمساعدتهم في القيام بالإضافات الخاصة في المرّات المقبلة عندما يُطلب منهم ذلك. شرط ان يكون المدرِّس/الباحث على استعداد تام لتتبع مؤشرات التقدم والتقاطها لدى التلاميذ واعطائهم المنبر الثمين في اقرب فرصة ليتباهوا ويفتخروا هم ايضًا مثل باقي التلاميذ.
- قد لا يستطيع جميع التلاميذ فهم كل ما يُطلَب منهم وتنفيذه، ولا سيّما المتعلّق منها بمواضيع النمو والتحكّم الداخلي للسيطرة، وهذا طبيعي جداً، وبخاصّةٍ بالنسبة الى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة، او اولئك في دائرة الخطر، لذلك يجب تشجيع كل تعبير آتٍ من التلاميذ، من اجوبة حول المردود التحوّلي، او من إضافة يضيفونها للرسمة، واشادتها، من دون التمييز بين عمل تلميذ وآخر.

صورة 14: تُعْطى الفرصة لبعض التلاميذ للتعبير شفهيّاً، مما يمنحهم الثقة بالنفس، ويُشجّعهم على التعبير. بشكل طلق، ويعطيهم فرصة للحصول على الثناء، ويعزز لديهم شعور الانتماء للمدرسة وللصف الداسي.

- من خصائص النقاش التحوّلي وفوائده هي التفاعل المتبادل (reciprocity) بين المدرّس/الباحث والتلميذ. يتابع المدرّس/الباحث تقدُّم التلاميذ عن كثب، ويتفاعل التلميذ مع هذه المتابعة المستمرّة ويستجيب لها مع مرور الوقت ومع التقدّم في سيرورة البحث، وهنا تكمن فرصة اخرى لاستهلال التحوّل عند التلميذ. وفي المقابل، يتتبّع المدرّس/الباحث مؤشرات التقدم لديه، ويتكيّف مع نتائجه التحوّليّة، ويستفيد منها لإدراج تغييرات مناسبة وهادفة في مسيرة البحث.

4) **إجراءات ما بعد التطبيق**

- يُطلب من التلاميذ في المجموعة الاختباريّة تسجيل الاجابات على السؤال التحوّلي، والتعبير عن المردود التحوّلي خطّياً في نهاية الدورة في آخر ساعة من تطبيق البرنامج.
- يُطْلَب من ثلاثة مدرّسين، ممن كانوا متابعين للبرنامج ولتطوّر التلاميذ، للتصديق على اجوبة التلاميذ عن السؤال التحوّلي.

## 10. النتائج المرحليّة لدراسة التحوّل جزء رابع

قبل الدخول في النتائج يجب توضيح ما يلي:

- لتلاميذ جميعهم كانوا مشاركين في المرحلة الاساسيّة السابقة، لذلك تُعتبَر النتائج المستخلصة في نهاية هذه المرحلة كنتائج تراكميّة، نتيجة العمل لسنتين متتاليتين مع المجموعة نفسها من التلاميذ، ولا تمثّل فقط نتائج هذه المرحلة.
- التلاميذ يعرفون مواضيع منهج الولد القوي، وقد يكونون متأثّرين بها، وقد نحمل نتائج هذه المرحلة تحمل تأثير الاختبار في المرحلة السابقة.
- جميعهم يتمتّعون بمهارات فنّيّة اكتسبوها في المرحلة السابقة، لذلك لم يكن هناك من صعوبات، وتمّ تنفيذ الرسمات بسرعة اكثر، ممّا اتاح الوقت الكافي للنقاش التحوّلي.
- طبّقتُ الجزء الثاني من المرحلة الثالثة من البحث في داخل صفّين دراسيين كاملين مختلفين، ولكنني اخترتُ تلاميذ محددين في هذه الصفوف لمتابعة نتائجهم عن كثب.
- تمّ الحصول على اجابات التلاميذ على السؤال التحوّلي شفهيّاً في بداية كل ساعة درس، ولكنّها لم تُسجّل وقتها، فلم يدخل في النتائج النهائيّة إلّا الجواب الاخير للتلاميذ في المجموعة الاختباريّة في نهاية المرحلة.
- والحقيقة أن: أجوبتهم تغيّرت طوال المرحلة، واعتبرتُ هذه الظاهرة دليلًا على تكوين فكرة التحوّل وتشكيل الاهداف وتبلورها في ذهن التلاميذ.
- في الوقت نفسه، تمّ "تدريب" فكر التلاميذ بصورة تدريجيّة لاستبعاد الاجوبة التي لا علاقة لها بالتحوّل، على سبيل المثال: لا يمكن اعتبار اقتناء اشياء ماديّة، او ولادة اخ في العائلة اشارات او انجازات في التحوّل.
- طلبتُ من ثلاثة مدرّسين، ممن كانوا متابعين للبرنامج ولتطوّر التلاميذ، للتصديق على اجوبة التلاميذ عن السؤال التحوّلي.
- وفي نهاية الدراسة كانت هناك بوادر تحوّل ملموسة في اجوبة التلاميذ في المجموعة الاختباريّة. اجوبة التلاميذ الـ 11 مع تأكيدات المدرّسين على تلك الاجوبة في الجدول 34.

| المردود التحوّلي او اجوبة التلاميذ على "السؤال التحوّلي" بعد سنتين متتاليتين من العمل معهم | تصديق المدرّسين لاجوبة التلاميذ في نوع التطوّر الذي حقّقوه بحسب ملاحظتهم | |
|---|---|---|
| | نوع التطوّر يذكره التلميذ | عدد المدرّسين المؤكّدين لذلك |
| لقد اصبح لدي اصدقاء العب معهم. | التطوّر الاجتماعي. | 3 |
| كنت اعذّب اهلي كثيراً في الدرس والآن اعذّبهم اقل. | تطوّر دراسي واجتماعي. | 2 |
| تحسّنت في العلامات . | تطوّر في الدراسة. | 2 |
| تقدّمت في الحفظ. | تطوّر في الدراسة. | 1 |
| لا اعرف. | تطوّر في الدراسة. | 2 |
| احترم القوانين . | تطوّر دراسي اجتماعي. | 3 |
| اعرف اشياء كثيرة الآن. | تطوّر في الدراسة. | 2 |
| زملائي يدعوني لأعب معهم في الملعب. | تطوّر اجتماعي. | 2 |
| ارسم دائماً في البيت واكرر ما رسمناه في الصف. | تطوّر دراسي واجتماعي. | 2 |
| احببت الرسم وتسجّلت في مدرسة رسم لاتعلّم اكثر. | تطوّر اجتماعي. | 2 |
| انا اقوى. | تطوّر دراسي واجتماعي. | 2 |

جدول 34: المردود التحوّلي او اجوبة التلاميذ على السؤال التحوّلي في المجموعة الاختباريّة مع تصديق المدرّسين على صحّتها.

### د. المناقشة المرحليّة

اتى الجزء الاخير من البحث بإشارات ايجابيّة لطالما انتظرتها منذ بداية تطبيق البرنامج. ولهذه النجاح، ولو البسيط، اسباب يجب الانتباه اليها لأنّها تعطي توضيحات دقيقة. قد يكمن اهم اسباب النجاح في:

- تمديد مدّة التجربة: قد يكون لتمديد المدّة الزمنيّة للدراسة التأثير الاكبر في النتائج. وهذا يعني ان احد الاسباب التي حالت دون نجاحات في المراحل السابقة هي قصر مدّة التطبيق وحصرها في 12 ساعة فقط لا اكثر.
- النتيجة التراكميّة: أُضيفت الافكار والمهارات والتحوّلات غير المُكتشفة التي اكتسبوها في المرحلة السابقة على كل المكتسبات في المرحلة الحالية وكأنّها استُخدِمَت في منزلة قاعدة مؤسّسة لها.
- التركيز على حالات خاصّة بدلاً من المجموعة الكاملة: لم يعزل التصميم السابق التلاميذ المصابين بالاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة من بين الصفوف الدراسيّة الكاملة، لذا، من الممكن التفكير أن النتائج الاحصائيّة السلبية قد تكون أتت نتيجة ذوبان النتائج الايجابيّة القليلة في نتائج المجموع.
- استعمال الفن لخلق مجال تحوّلي او فضاء تحوّلي بدل من استعماله كأداة علاج: إنّه تحريك التحوّل لدى كل واحد من التلاميذ في اثناء انجاز العمل الفنّي، وليس بسبب او كنتيجة للفن. ولهذا السبب يكون الفن المنجَز سهلاً وممتعًا ولا يتطلّب التقنيّات المعقدة والتعجيزيّة، كي يستمتع التلميذ في تنفيذ العمل وينجح في كل مرّة من دون عناء، ويكون فخورًا مما يرفع من معنويّاته. هذا ما يخلق الفضاء التحوّلي الذي يُسبِّب التحوّل الذهني يستفيد منها التلميذ في مواضيع حياتيّة فيما بعد.
- الفردانيّة في تحديد المتغيّر التابع: حددتُ المتغيّرات التابعة في المرحلتين الأولى والثانية كنتيجة متوقّعة بعد تطبيق البرنامج. ولكن لم أُحدد اي متغيّر تابع في المرحلة الثالثة، بل اخترتُ ان اجعله فردانيًّا (individualized)، واطلب من كل تلميذ ان يختار المتغيّر التابع الخاص به. وقد نُفِّذ ذلك عبر قيادة افكار التلميذ نحو ما يتمنّاه هذا الاخير لنفسه، فيما هو ينجز العمل الفنّي، باتجاه هذا الشيء الذي يعرف وحده مدى حاجته اليه، ويعرف وحده ان الحصول عليه سوف يسعده ويطلق عجلات حياته من جديد، وقد يبني له منظوراً جميلاً في البيئة.
- التعلّم التحوّلي المباشر: تحويل الجهود من تخفيف الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة إلى التعلّم التحوّلي لإنجاز تحوّل فيما يرغب التلاميذ لأنفسهم، وذلك من خلال تحديد المردود التحوّلي الفرداني كمتغيّر تابع.
- حصر اداة التقويم: كانت اداة التقويم المعتمدة في المراحل السابقة هي استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي، وذات مضمون واسع جدًّا. وعندما تمّ حصر كل هذه الاسئلة في سؤال واحد وهو السؤال التحوّلي، انتج التلاميذ لائحة من الاجوبة، تعطينا صورة مضغوطة ومكثّفة عن منظور التلاميذ في دائرة الخطر.

# الباب الرابع

## المناقشة

## Discussion

***تذكر أن تحتفل بالمراحل البارزة***
***وأنت تستعد للطريق إلى الأمام.***
***— نيلسون مانديلا***

*Remember to celebrate milestones*
*as you prepare for the road ahead.*
*— Nelson Mandela*

انطلق البحث الحالي من هدف مساعدة المدارس في تحقيق رسالتها التربويّة والانسانيّة، ومساعدة التلاميذ على الانسجام مع البيئة المدرسيّة، وتحفيزهم للنجاح والتقدّم. تناول البحث موضوع صعوبات المدارس في تعليم التلاميذ في دائرة الخطر، فجاءت لتقترح حلًا مبدئيًّا هو في الوقت عينه عملي وتطبيقي، من شأنه مد اليد لأولئك التلاميذ ومساعدتهم في تسجيل تطوّر نفسي، ودراسي، وتربوي وسلوكي وفي اكتساب مهارات جديدة مثل مهارات الرسم، والسلوك الاجتماعي الجيّد، والتعبير اللائق، والأداء الدراسي المثمر، وتحسين العلاقة مع المدرسة ومن فيها، قبل تفاقم وضعهم.

ومن هنا أتت فكرة ادخال مادّة علم النفس مباشرةً الى الصفوف الدراسيّة الابتدائيّة بتوجّه استكشافي (diagnostic) واستباقي، وعلاجي في آن. كان المطلوب برنامجًا عمليًّا، غير مُكلِف مادّيًّا، سهل التطبيق، قابلاً للتجربة في الصفوف الدراسيّة من دون تعطيل منهج المدرسة العادية وبرامجها. لذلك كان يجب دمج مادّة الرسم مع مواضيع اختصاص علم النفس وتقنيّاته، ومن ثم انتاج برنامج للعلاج بالفن قابل لإدخاله في المنهج التربوي العادي، لتدريسه في

الصفوف. وقد تمّ اعداد هذا البرنامج المتعدد الاختصاصات، وتمّ تنقيحه في ثلاث ناسخات، وتنفيذه بشكل مداخلات تطبيقيّة خلال ثلاث سنوات متتالية، وذلك في اربع مدارس مختلفة، منهم مدرسة واحدة للمرحلة الاختباريّة الاولى وكان المشاركون 41 تلميذًا ، وثلاث مدارس للمرحلة الاساسيّة الثانية، وكان المشاركون 166 تلميذًا، في الصفوف الابتدائيّة الرابع، والخامس، والسادس. حيث استُكمِل البحث للمرحلة الثالثة في مدرستين من المدارس الثلاث.

وبعد تطبيق الأولى والثاني استخرجت النتائج، وتمّ اعادة ترتيب افكار البحث على ضوء تلك النتائج، فوضِعت الاسئلة الجديدة، وتمّ اتّخاذ القرارات العمليّة تسهيلاً للانتقال الى مرحلة جديدة. وفي الموازاة، تم إدخال موضع التعلّم التحوّلي للصغار، وابتكار اسلوب خاص لاستهلاله لدى التلاميذ وتفعيله وتقويمه. اناقش تفاصيل البحث في ثلاث فصول متتالية.

# الفصل الثالث عشر

# مناقشة برنامج الولد القوي: خياراته ونتائجه

# Discussion of the Choices and the Outcomes of the Strong Kids Program

***عندما تتّخذ خيارًا، تقوم بتغيير المستقبل.***

***—ديباك شوبرا***

*When you make a choice, you change the future.*

*—Deepak Chopra*

اناقش في هذا الفصل اختيارات البحث في تصميم برنامج الولد القوي التحوّلي وتطبيقه وتقويمه، في المرحلتين، الاختباريّة الأولى، والاساسيّة الثانية، واقوّم هذه الاختيارات بحسب النتائج التي حصلت عليها بعد تطبيق البرنامج. استهل المناقشة مع المواضيع التالية:

- مناقشة أسئلة البحث.
- مناقشة اختيارات البحث.
- مناقشة فرضيّات البحث ونتائجه.
- مناقشات مكمّلة لمواضيع البحث.

## أ. مناقشة أسئلة البحث

في البداية، كان لا بد من طرح اسئلة تأسيسيّة هدفها تلخيص المشكلات التربويّة–النفسيّة التي تحتاج الى حلول. طرحتُ المجموعة الأولى من الاسئلة بهدف وضع الفرضيّات، وانتقاء المتغيّرات، وتنفيذ المداخلات. ما يلي هو تلخيص لأسئلة البحث لمناقشتها. أُلخّص الاسئلة في النقاط التالية:

- السؤال الاوّل: من هم التلاميذ المهددون بالفشل الدراسي والتسرّب بسبب المضاعفات النفسيّة، والذين هم بحاجة ملحّة الى التدخّل والمساعدة، لأجل تخطّي التحديات، والاستمرار بالتطوّر الايجابي والنجاح؟
- السؤال الثاني: ما هو الاضطراب النفسي الاكثر تأثيرًا في المدارس الذي يُعرقل مسار التلاميذ؟
- السؤال الثالث: ما هو الحل الذي سوف اقدّمه للمدارس والتلاميذ؟ كيف اصممه واقدّمه؟ وماذا اتوقّع بعد تقديم الحل؟

لقد حاولتُ الإجابة على هذه الاسئلة بموازاة تطبيق المراحل الثلاث من البرنامج وانا أُدخِل التعديلات والاضافات في كل مرحلة. ولكن، وبعد الحصول على النتائج المرحليّة المتتالية، التي قدّمتها وناقشتها بشكل وجيز في الفصول السابقة، القي الضوء على الاسئلة مجدّدًا بنظرة استعاديّة، وادقق في اختياراتي لأنّها تمثّل الاساس الذي بُنِيَت عليه الفرضيّات والمداخلات.

**ب. مناقشة اختيارات البحث**

**1. اختيار الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة**

تم اختيار الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة اعتباراً من انّها السبب الرئيس الذي يعرقل النجاح ويعرّض التلاميذ في خطر الفشل، وذلك استنادًا على ما قرأته في دراسات اشرتُ إليها في قسم مراجعة الآداب، اغلبها دراسات جرت ونُشِرت في الولايات المتّحدة الأمريكية. ربّما لم تكن الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة الخيار الانسب لمعالجتها في هذا البحث، لانّ هذه الاضطرابات تشمل مجموعة اضطرابات فرعيّة واعراض متنوّعة يصعب حصرها في وحدة احصائيّة مستقلّة.

**1- التوصيات**

يمكن حصر المتغيّر التابع بعارض واحد او اعراض قليلة من عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة بدلاً من المجموعة الكاملة للعوارض، وذلك لحصرها احصائيًّا للتوصّل الى نتائج ادق.

**2. اختيار التلاميذ في دائرة الخطر**

وفي السياق نفسه، تم اختيار "التلاميذ في دائرة الخطر" باعتبارهم اكثر التلاميذ المهددين بالفشل الدراسي او الاجتماعي بحسب الادبيّات المطروحة. ولكن المداخلات والمعالجات الاحصائيّة شملت كل التلاميذ في الصفوف، بدون تفريق بين تلميذ وآخر، ومن دون استهداف خاص لأحدهم. إحصائيًّا، اصبحت العيّنة شاملة جدًّا وليست وحدة متماثلة (identical).

وهنا المفارقة. لو حصرنا متغيّرات البحث للتركيز اكثر على المرض النفسي، وبالتحديد على مشاكل التلاميذ في خطر حصريّاً، فهذا ممكن من منظور علم النفس، ولكن سوف يكون على حساب اهداف البرنامج، ويفقد البحث الخصوصيّة التربويّة، كذلك، يُعتبر ذلك خروجا عن قواعد التعليم المنصف لجميع التلاميذ في الصفوف، ويصبح البحث مجرّد اختبار علم نفسي عيادي لا علاقة له بالتربية والمدارس. انتقاء عيّنة كوحدة متماثلة (بمعنى انتقاء جميع التلاميذ في المجموعة من دائرة الخطر) يُفقِد خصوصيّته التربويّة ويجعل من البحث احادي الاختصاص (uni-disciplinary) ومجرّد بحث في علم النفس العيادي، وهذا عكس ما كنت اطمح إليه.

2- **التوصيات**

مع اختيار المشاركين بحسب العوارض النفسيّة نضمن النتائج الاحصائيّة، ونقرِّر إن كانت المداخلة ناجحة ام فاشلة. إنّما هذا الاسلوب هو اسلوب نفسي عيادي وليس اسلوبًا تربويًّا، وعلى الباحث الاختيار.

## 3. اختيار العلاج النفسي كمادّة دراسيّة في الصفوف

كان لا بد من ابتداع برنامج يحتوي على مفاهيم العلاج النفسي، ويُقدَّم كمادّة تعليميّة في الصفوف. لذا اخترتُ درس الفن الذي يجمع التربية وعلم النفس في خطّة درس، اقدّم من خلاله الدعم والتشجيع والمرونة للتلاميذ. وكان هذا الاختيار جيّداً، لأنه اثبت انّه عملي ولن يكلف جهودًا اضافيّة للمدرسة. كما اعطى الكثير للتلاميذ من الناحة المعنويّة، واصقل مهارات للرسم عند الكثيرين. فكرة ادخال العلاج النفسي لتقديم الدعم المعنوي في الصف الدراسي كانت جيّدة، لأنّها ادخلت الفرح والاجواء الايجابيّة الى داخل الصفوف، كما خفّضت معدّلات الاضطرابات عند التلاميذ.

3- **التوصيات**

اكتشفْتُ أنّ إدخال المواضيع النفسيّة الى الصفوف الدراسيّة شيء بالغ الاهمّيّة، حتّى لو كان ذلك من دون تحديد اهداف دراسيّة، بدليل انّ التلاميذ ابدوا اهتمامًا بالغًا في هذه المواضيع لأنّها مواضيع لا تُبحث في البيوت والمدارس بشكل عام، وهم بحاجة اليها. فكلّ مرّة دخلتُ صفًّا من الصفوف، وطرحتُ المواضيع النفسيّة، من خلال الاستمارات او من خلال النقاش، وجدتُ استجابة كبيرة من قبل التلاميذ. وعندما سألتهم: هل تريدون المزيد من المواضيع والاسئلة المماثلة؟ كان الجواب "نعم" في كلّ مرّة، ومن قبل معظم التلاميذ.

### 4. اختيار المصادر والدراسات والادوات

تمّ اختيار المتغيّرات في البحث اعتمادًا على دراسات جرت في الولايات المتّحدة الأمريكية، بدون التحقق من صلاحيّاتها في بيئتنا وبلدنا وفي مدارسنا. كان من المستحبّ الاهتمام بالفروقات الثقافيّة والدراسيّة قبل الاعتماد على دراسات جاهزة للتأكّد من صلاحيتها في مدارس لبنان. ولكن هذا لم يحصل بسبب حدود الوقت، والامكانيّات، والظروف، وكذلك بسبب حدود البحث الحالي. وبالمقابل، حاولت التعويض بجمع عدد كبير من الدراسات الجاهزة للخروج بمتغيّرات وتفاصيل تخدم البحث ولو بشكل غير دقيق. وربّما كانت لهذه الخيارات تأثيرات اساسيّة في نتائج البحث.

نأخذ على سبيل المثال الدراسات التي تقول بأنّ الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة هي من اهم مسببات الفشل الدراسي والاجتماعي والتسرّب من المدرسة. م يتمّ التأكّد إذا كان هذا صحيحاً بالنسبة الى مدارس لبنان. هناك فروقات تعليميّة وثقافيّة جرت تجاهلها من غير قصد، ولم يُتّخذ اي تعديل ولا تطبيع ليناسب البحث ظروفنا الثقافيّة والبيئيّة.

وفي السياق نفسه، قد يكون هناك فرق بين صفات التلاميذ، والمدرّسين، ومواصفات المدارس، والقوانين في الولايات المتّحدة الأمريكية ولبنان. على سبيل المثال، احتمال وجود فرق في عدد ونسبة التلاميذ المصابين بالاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة في الصفوف العاديّة بين المدارس التي جرت البحوث فيها في الولايات المتّحدة ومدارس لبنان. الفرق موجود حتّى بين مدرسة وأخرى في لبنان. من اسباب هذا الفرق، اعتبار المدارس اللبنانيّة الصغيرة اقل تسامحاً في مواجهة هذه الاضطرابات، بسبب امكانيّاتها المحدودة وغياب الدولة عن مساعدتها لإنجاح التلميذ في المدرسة. ولهذا السبب لا نرى اعدادًا كبيرة من التلاميذ المصابين بهذه الاضطرابات في الصفوف الدراسيّة العاديّة في لبنان، لأنه يجري "تصفيتهم" عاجلاً او آجلاً، كيلا يعرقلوا الدرس والمدرّس، وكيلا تتأثّر صورة المدرسة وسمعتها. ومن ناحية اخرى، هناك مدارس تقبل التلاميذ المرفوضين من المدارس الأُخرى، ولكن ليس من ضمن إمكانيّاتها عطاؤهم ما يفيد غير "التأديب".

واخيرًا، قد يكون ثمة فرق بين مسببات الفشل والتسرّب في لبنان والبلاد الاخرى. في لبنان ينتقل التلاميذ المصابون بالاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، او التلاميذ في خطر من مدرسة الى أخرى في البداية، وينتهون إجمالاً في الشارع وفي سوق العمل. وقد تكون مسببات الفشل واسباب التسرّب بين اميركا ولبنان هي مختلفة في الاساس، هناك ايضًا احتمال وجود فروقات ثقافيّة بسبب الجغرافية والبيئة لم يتم الالتفات إليها.

### 4- التوصيات

عند اعتماد معلومات وبيانات آتية من خارج البلد والبيئة والثقافة يجب اخذ الحذر من الفروقات الثقافيّة والتربويّة والقانونيّة التي قد تكون مؤثّرة في طبيعة البحوث الجارية في بيئة وثقافة مختلفة ونتائجها. يجب التأكّد من عملانيّة المعلومات

والمتغيّرات، وادوات التقويم المعتمدة في البحث عند اعتمادها وتطبيقها محلّيًّا. ولكن الفاعليّة (validation) موضوع بحث مستقل، وشاسع، تتخطّى حدود الدراسة الحاليّة.

كان من الامثل ان ابتكر دراسات فرعيّة وانفّذها، للتأكّد من صلاحيّة التفاصيل، والمواضيع، والمتغيّرات، من زاوية الفروقات البيئيّة والثقافيّة والتربويّة، لاختيار المكوّنات التأسيسيّة الخاصّة بالبحث بدقّة، وبحسب الثقافة المحلّيّة.

**5. اختيار استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي**

من مميّزات الاستمارة إنّها تتيح فهم التلاميذ فهمًا عميقًا. ولكن التلاميذ، في معظمهم، غير مصابين بهذا الاضطراب كلينيكيّاً، بينما شكل المضطربون اقلّيّة. ولكن، تبيّن انّ الاختيار كان له ايجابيّات، لأن الاستمارة أعطت صورة جيّدة عن شعور التلاميذ وسلوكهم. امّا من سلبيّات الاستمارة أنها تجمع كل الاضطرابات في تشخيص واحد، بالإضافة الى كونها طويلة ولا يتناسب تطبيقها في ساعة دراسيّة واحدة. ولذلك تمّ اختصارها في المرحلة الثانيّة، وتمّ الغاؤها كلّيّاً في المرحلة الثالثة.

**5- التوصيات**

جرى تقسيم الاستمارة الى ثمانية فروع بحسب انواع الاسئلة الثمانية فيها[211]، كان من الممكن انتقاء اجزاء قليلة منها للتطبيق الفعلي وليس كل الاستمارة. يساعد هكذا تصنيف في اختصار الوقت وإدارتها بشكل افضل عند تطبيقها. من الممكن ايضًا تطبيق الاستمارة كاملةً ولكن في اربع مراحل او في ثماني مراحل. عندئذٍ يمكن تصميم البرنامج مباشرةً حول المواضيع الفرعيّة للاستمارة، وقد يكون هذا تصميمًا مثاليًّا.

كان من الممكن إجراء بحث بخصوص فاعليّة الاستمارة باللغة الارمنيّة والعربيّة.

**ت. مناقشة فرضيّات البحث وحصائلها**

في البداية، سوف اناقش الفرضيّة العامّة، ومن ثمّ اناقش الفرضيّات الجزئيّة، واخيرًا اناقش التقويم والنتائج.

211 انظر تصنيف بنود الاستمارة وظائف وسلوك ومشاكل الصحة العقلية في الملحق رقم 19 في صفحة 354.

## 1. مناقشة الفرضيّة العامة

- الفرضيّة العامّة: يستطيع البرنامج النفسي–التربوي المسمى بـ "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" صقل مهارات التلميذ في الرسم، وتخفيف عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، وتعزيز الاداء الاجتماعي والدراسي للتلاميذ، واستهلال التحوّل في منظور التلميذ.

### 1) اهداف الفرضيّة

لقد تمّ وضع الفرضيّة على اساس اهداف البحث وكانت هناك ثلاثة اهداف رئيسة، وهي:

- الاستجابة الى اسئلة البحث وإتمامها.
- تصميم برنامج للعلاج بالفن لمعالجة مشاكل الموجودة في المدارس لدي الاولاد، وتطبيقه.
- تقويم فعاليّة البرنامج.

### 2) شروط الفرضيّة

كان لا بدّ من شروط تضمن تحقيق الاهداف، وهي:

- ان يكون البرنامج قابلا للتطبيق في الصفوف الدراسيّة.
- وان يكون في منزلة مادّة دراسيّة عاديّة في المنهج الدراسي.
- وان يشمل تطبيقه جميع تلاميذ الصف لا افرادًا من بين المجموعة.
- وان يعالج اكبر عدد ممكن من تحدّيات التلاميذ.
- وأن يستند الى افكار ومعلومات ونظريّات من مصادر معروفة وموثوقة وحديثة.

### 3) النتائج

استطيع القول بأنّ الفرضيّة العامّة استجابت الى اسئلة البحث، اشتملت على اهدافه، وتمّ تنفيذ الشروط التي انطلقَ منها البحث، أُلخِّصها في النقاط التالية:

- تمّ تصميم الفرضيّة العامّة انطلاقًا من اسئلة البحث.
- تمّ تصميم برنامج الولد القوي التحوّلي، وإعادة تصميمه لثلاث مرّات.
- تمّ تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي، وإعادة تطبيقه لثلاث مرّات.
- تمّ تقويم برنامج الولد القوي التحوّلي وإعادة تقويمه لثلاث مرّات.

## 6- التوصيات

بعد التحقق من اسئلة البحث، التي بدورها تؤسس لفرضيّات ومتغيّرات البحث، اتّضح انها كانت اسئلة جامعة وشاملة، ولذلك كانت الفرضيّات والمتغيّرات هي ايضاً جامعة وشاملة، ولا تَعِد بنتائج احصائيّة دقيقة ومجدية، لأن النجاح الاحصائي يتطلّب عزل المتغيّرات بشكل أكثر إحكامًا.

توقّعتُ أن المتغيّر المستقل، اي برنامج الولد القوي التحوّلي الذي صمّمته، سوف يؤثّر ايجابًا في المتغيّرات التابعة، بتخفيف الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة، بصقل مهارات التلاميذ في الرسم، بتعزيز الاداء الاجتماعي والدراسي للتلاميذ. ربّما كانت التوقّعات اكثر من واقعيّة نظرًا لقيود البرنامج المحدود. كان من المستحسن التقليص من التوقّعات او تدعيم البرنامج بشكل يلبّي التوقّعات. بما انّ الفرضيّة تتضمّن اجزاء فرعيّة، يجب تقويم الفرضيّة عبر الاجزاء التابعة لها. اقدِّم مناقشة هذه الجزئيّات في ما يلي.

## 2. مناقشة الفرضيات الجزئيّة

### 1) مناقشة الفرضيّة الاجرائيّة الأولى: مهارات الرسم

الفرضيّة: يساعد تطبيق "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" في صقل مهارات الرسم عند جميع التلاميذ في الصفوف وليس فقط على التلاميذ في دائرة الخطر.

- معيار التقويم في الرسم العلاجي الحر: يتم التحقق من صحّة الفرضيّة من خلال تقدير مدرّسة الرسم في المدرسة.
- معيار التقويم في الرسم العلاجي المنهجي:
- تمكُّن كل التلاميذ من استنساخ رسمة النصب التذكاري من الصورة الفوتوغرافيّة على سبّورة الصف بسهولة في المرحلة الاختباريّة.
- استخلصت النتائج عن طريق تقويم حسابي وإحصائي، وعن طريق رسم جداريّة كبيرة بشكل جماعي في المرحلة الاساسيّة، وكانت جيّدة جدًّا.

يجب التوقّف عند نتائج الرسم العلاجي الحر، وتفسير السبب وراء عدم تسجيل اي تقدّم في هذه المهارات. والسبب في ذلك هو الفارق بين المهارات التقنيّة والمهارات الابداعيّة. فالرسم الحر بالإجمال يتطلّب مهارات إبداعيّة وتقنيّة بالإضافة الى ذاكرة تصويريّة. تختزن الذاكرة التصويريّة مجموعة واسعة من مفردات تشكيليّة، يستطيع التلميذ الرسّام ان يختار منها لتركيب رسوم جديدة. هذه العمليّة تشبه اللغة، حيث يتمّ استعمال احرف لتركيب الكلمات، واستعمال الكلمات لتركيب جمل، والخ... الذاكرة التصويريّة تتطلّب مهارات تُدرّس، ومفردات تُحفظ، وخيال مرِن يُسهّل في اخراج المفردات

المحفوظة، وإعادة تركيبها خياليًّا، وتجسيدها بعد ذلك بمهارات تقنيّة. وهذا يتطلّب سنين طويلة من الممارسة، وستّة حصص من درس الرسم ليست كافية.

هذا بالنسبة الى إنتاج رسمة، ولكن هناك ايضًا حاجة الى معايير لتقدير الابداع وتقويمه. أي دراسة علمية تحتاج الى معايير تقويم لإصدار نتائج ومقارنات واحكام، ولكن للأسف ليس هناك معايير علميّة لقياس الابداع او تقويمه. فالحُكْم على اي عمل ابداعي هو دائماً عشوائي، اعتباطي، استنسابي، كيفي، تحكمي، لا يتبع أيّ معايير حسابيّة او وجدانيّة، بل يصدر بحسب مستوى اهتمامات الشخص الذي سيحكم على العمل الفنّي، وبحسب خبرته، ونيّته، وذوقه، وآفاقه، ومعلوماته، وموقعه في عالم الفن.

- النتائج: اظهرت النتائج بأن الفرضيّة لم تتحقّق بالنسبة الى الرسم العلاجي الحر، إنّما تحققت في الرسم العلاجي المنهجي بشكل واضح.

**7- التوصيات**

اثبت برنامج الولد القوي التحوّلي على أنّه برنامج جيّد لتعليم الرسم العلاجي المنهجي، لسببين، اوّلاً: تقدُّم التلاميذ في مهارات الرسم بشكل سريع، عن طريق تقنيّة "الرسم المنهجي"، ثانيًا: وهو الاهمّ، وبغضّ النظر عن خصائصه العلاجيّة، احبّ التلاميذ هذا الاسلوب في تعليم الرسم بشكل يفوق التصوّر. اوصي به لتدريس مادّة الرسم في كل مدارس لبنان.

**2) مناقشة الفرضيّة الاجرائيّة الثانية**

- الفرضيّة: يساعد تطبيق "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" في التخفيف من عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة عند جميع التلاميذ في الصفوف وليس فقط لدى التلاميذ في دائرة الخطر.
- طريقة التقويم: يتم التحقق من الفرضيّة من خلال نتائج استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي.
- النتائج: حقّق البرنامج بعض النجاح بالنسبة الى عوارض الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة.

**8- التوصيات**

بهدف الاستجابة لكل حاجات التلاميذ النفسيّة في آن، تمّ توسيع دائرة الاضطرابات المحتمل وجودها في داخل الصفوف الدراسيّة الى ابعد حد ممكن، لذلك تمّ اختيار الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة كمتغيّر تابع نفسي في الفرضيّة.

ولكن، نسبة التلاميذ المصابين بالاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة في العيّنة كانت متدنّية، ونسبة التلاميذ غير المصابين بالاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة في العيّنة كانت عالية، وفي هذا الحال يصعب ابراز التغييرات الواقعة عن طريق حسابات احصائيّة تضمّ المجموعة الكاملة، لأن المتغيّر التابع قليل في العيّنة، ويصعب رصد التغييرات فيه. النجاح الاحصائي ليس مضموناً في جميع التلاميذ في الصف.

لذلك نكرّر توصيات رقم 1 ورقم 2 ورقم 6 ونقول: من الممكن حصر عوارض معيّنة لدى المشاركين في بحوث مستقبليّة لضمان نتائج احصائيّة اكثر دقّة.

3) **مناقشة الفرضيّة الاجرائيّة الثالثة**

الفرضيّة والتقويم والنتائج هي كالتالي:

- الفرضيّة: يساعد تطبيق "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" في تعزيز الاداء الاجتماعي (الانتماء، الاصدقاء، النشاطات، الخ...) والسلوك المدرسي عند جميع التلاميذ في الصفوف وليس فقط لدى التلاميذ في دائرة الخطر.
- طريقة التقويم: يتم التحقّق من الفرضيّة من خلال تقدير المدرّسين في المدرسة.
- النتائج: تمّ وضع هذه الفرضيّة من منطلق ان التلاميذ في دائرة الخطر ينقطعون عن الاحساس بالانتماء الى لمدرسة، فيفقدون المهارات الاجتماعيّة شيئاً فشيئاً، يمتنعون عن الاختلاط ويتوجّهون نحو الهروب والتسرّب. لكنني لم الاحظ هذه الصفات المتطرّفة لدى تلامذة المدارس التي عملت فيها، بل كان اكثرهم مندمجًا مع المدرسة، يتفاعل مع الاخرين، يشارك في الانشطة بشكل مقبول باستثناء حالتين او ثلاث حالات فقط. إلا ان تطبيق البرنامج ترك اثراً ملحوظاً في الاداء الاجتماعي لدى بعض التلاميذ المنزوين والخجولين، وذلك بحسب آراء المدرّسين في المرحلتين الثانية والثالثة من البحث.

9- **التوصيات**

مع أن تطوّراً في مجال الاداء الاجتماعي (الانتماء، الاصدقاء، النشاطات، الخ...) والسلوك المدرسي غير متوقّع بسبب النسبة المتدنّية لهذه الظاهرة في المدارس التي عملتُ فيها، فإنّ البرنامج يُعدّ من البرامج الجيّدة من ناحية اجراء الحوارات في الصف واعطاء المجال للحوار والتخاطب، التي تدعم النضوج الاجتماعي.

4) **مناقشة الفرضيّة الاجرائيّة الرابعة**

- الفرضيّة: يساعد تطبيق "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" في رفع الاداء الدراسي (الانتباه، المشاركة، الفروض، الخ...) والمعدّلات الدراسيّة للتلاميذ.
- طريقة التقويم: يتم التحقق من الفرضيّة من خلال تقدير المدرّسين في المدرسة.
- النتائج: لم يتم الاثبات بأن البرنامج ساعد في رفع الاداء الدراسي للتلاميذ.

10- **التوصيات**

رفع الاداء الدراسي للتلميذ قد يتطلّب اكثر من معالجة الاضطرابات النفسيّة –هذا إذا حصلت هذه المعالجة فعلاً– ويتطلّب اكثر بكثير من 12 ساعة علاجيّة جماعيّة. فيحتاج التلميذ المتأخّر دراسيّاً على الاقل الى الوقت الكافي لتغطية ما نقصه من اللياقة والتحضير لِسَدّ فجوة التأخير الدراسي والذهني، حتّى الاجتماعي، قبل تسجيل اي تقدّم. واكثر من ذلك، يحتاج التلميذ المتأخّر دراسيّاً الى الدعم الدراسي اللازم من قبل الاهل والمدرسة والبيئة للانطلاق والنجاح.

5) **مناقشة الفرضيّة الاجرائيّة الخامسة**

- الفرضيّة: يساعد تطبيق "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه التلاميذ في دائرة الخطر" في إطلاق عمليّة التحوّل في منظور التلاميذ.
- طريقة التقويم: بسبب انعدام التعريف الإجرائي والمعايير، وادوات الرصد المستقلّة، لم يكن في متناولي أي أدوات لتحديد التحول وقياسه. لذلك اعتمدتُ السؤال التحوّلي كأداة تقويم بديل.
- النتائج: لم اكْتَشف أي تحسّن في بيانات التلاميذ في المرحلة الأولى، وتوضّحت ملامح التحوّل في المرحلة الثانية، واكتشفت بعض التحوّلات في المرحلة الثالثة، وتأكّدت من مفعول البرنامج الايجابي في المرحلة الرابعة.

11- **التوصيات**

كانت المدّة الزمنيّة قصيرة، وكانت ادوات التقويم ضعيفة لرصد التحوّلات ومع ذلك، تمّ وضع ادوات جديدة لرصد التحوّل التي انتجت إشارات مشجّعة وحصلتُ على دلائل تشير أنّ برنامج الولد القوي التحوّلي فعّال في تحقيق التحوّل. ولكن يجب استكمال المشروع بهدف تثبيت التحوّل كمتغيّر سيكولوجي مستقل، ومعرفة تفاصيله، ولتحديد خصائصه، ومحاولة تقويمه.

## ث. مناقشات مكمّلة لمواضيع البحث

### 1. مناقشة البيانات النوعيّة

لقد اشرتُ في بداية البحث الى البيانات النوعيّة التي سوف استخدمها في جمع المعلومات خلال تطبيق البرنامج. البيانات النوعيّة تفيد الباحث في التفكير حول كيفيّة تخطيط الخطوات اللاحقة للبحث الاجرائي النوعي وتساعد في تكوين الافكار المستقبليّة للبحث.

مثل على البيانات النوعيّة هو وصف المناخ السائد في الصفوف، الذي لا يُمكن ترجمته بأرقام وجداول، وكذلك الصور الفوتوغرافيّة، وتعابير التلاميذ العفويّة. عندما بدأتُ بالبحث، ساعدتني هذه البيانات النوعيّة في اخذ خطوات جريئة للدخول في المجهول وجعله من المعلوم. قرّرت الدخول الى مجال تحوّل الصغار المجهول منذ اوّل مرحلة اختباريّة بفضل البيانات النوعيّة. اخذتُ اوّل خطوة ارتجاليّة عندما قرّرتُ طرح السؤال التأمّلي "ما هي اجمل الذكريات في حياتك؟"[212]. هذه التجربة كانت مفيدة جدًّا لأنها وفّرت معلومات نوعيّة حول موضوع التحوّل.

من المؤكّد انّ البيانات النوعيّة هي مجموعة قيّمة من المعلومات غير الرقميّة وغير الإحصائيّة، تُسهِّل مراقبة الاشارات والدلائل ذات صلة بمتغيّرات البحث. ولكنّها في النهاية يجب ان تخدم هدفًا ما. وفي هذه الحالة استخدمتها لإنشاء اساليب وادوات لفهم المنظور والتحوّل لدى الصغار.

أخلّص بالقول: أنّ كل تفصيل جديد في البيانات النوعيّة يظهر خلال تطبيق البحث الاجرائي النوعي يمكن ان يكون موضوعًا نستطيع إدراجه في البحث التجريبي الجاري، او توسيعه في بحوث مستقبليّة أخرى.

## 12- التوصيات

من الممكن اعادة البحث في المستقبل بالارتكاز فقط على البيانات النوعيّة، التي هي غنيّة جدًّا، وتستحق البحث في امكانيّاتها، للخروج بأفكار وتوصيات جديدة.

---

212 انظر السؤال التأمّلي (Introspection) صفحة 160.

## 2. مناقشة موضوع اللغة، والمصطلحات المستخدمة في مجال العلاج النفسي والعلاج بالفن.

"اللغة تحكم في الكتابة، لأنها..." بدأتُ الفصل الأوّل من الباب الأوّل بهذه الكلمات لأمين معلوف[213]، ولكن اللغة تتحكم ايضاً في تخزين الافكار المطروحة، ونقلها، وتلقّيها، وفهمها. ومن هنا اعتبرتُ اللغة، منذ البداية، الاختصاص رقم 11 التي تُكمِّل مهمّة هذا البحث لذلك ارى انّها تستحق مناقشة خاصّة، للإشارة الى بعض من المفاهيم اللغويّة التي اكتشفتها خلال هذا البحث. لذلك، وقبل ان انهي المناقشة اقدِّم بعض التوضيحات الخاصّة باللغة العربيّة والاغريقيّة ذات صلة بالأفكار المطروحة في البحث.

تعمّقتُ في هذا البحث في معانٍ ومفاهيم عديدة لها علاقة بموضوع العلاج بالفن، كمصطلح "الفن" على سبيل المثال، الذي كرّستُ له اقسامًا كاملةً في هذه الاطروحة. ناقشتُ موضوع "العلاج بالفن" من منظور نظريّة الغريزة الذكيّة، إنّما لم اناقشه لغويًّا لأنّه معروف ويبدو انّه واضح جدّاً ولا يحتاج الى تفسير.

المفهوم السائد لمصطلح العلاج هو انّه نوع من انواع الشفاء، يتخلّله تدخّل فزيائيّ او كيميائيّ او جراحي، فهل يمكن ان يُفسَّر العلاج بالفن وكأنّه من انواع الشفاء؟ إنّها اللغة التي تفرض فكرة العلاج بالفن وكأنّه دواء. "تاريخيا، لقد كافح العلاج بالفن في تقديم تعريف واضح لنفسه، وتثبيت نفسه على أنها مهنة مستقلّة... ولذلك احتضن مجموعة من وجهات النظر التي تُطبَّق في الممارسات السريرية" (Bucciarelli, 2016). يدل هذا القول على انّ المعالجين بالفن ارادوا تقديم العلاج بالفن وكأنّه شفاء. الالتباس في هذا الموضوع كان ولا يزال قائمًا، لذلك "دعت مجلة جمعية العلاج بالفن الأمريكية مؤخرا إلى تقديم تعاريف منقحة للعلاج بالفن لها صلة بالممارسات المعاصرة" (ibid)، وهذا يعني انّ جمعية العلاج بالفن الأمريكية ليست اكيدة من اسس العلاج بالفن وهي تمارسه.

لقد التمستُ في هذا البحث الحاجة الملحّة لصياغة تعريف جديد لمصطلح العلاج بالفن – وباللغة العربيّة خاصةً – لتوضيح خصائص لنوعٍ كهذا النوع من العلاج للرأي العام كما للاختصاصيين. لذلك خصصتُ وقتًا وجهدًا غير بسيط في هذا البحث لمعرفة المعاني الحقيقيّة لكلمة Therapy وهي كلمة اغريقيّة قديمة، التي جرت ترجمتها في اللغات المعاصرة بمعنى "العلاج"، ومنها اعتمدت اللغة العربيّة الحديثة هذا المعنى وترجمتها كذلك. لقد توصّلتُ خلال دراستي الى اكتشاف

213 انظر الصفحة 35.

المصطلحات التاريخيّة لمفاهيم المرض النفسي والعلاج النفسي في اللغة العربيّة القديمة، التي تلقي الضوء على معانٍ مختلفة لكلمة therapy.

يكمن اصل الالتباس في استخدام كلمة therapy في منزلة شفاء او دواء. فهذه الكلمة لها تاريخ تطوّر طويل، حيث اكتسبت معاني مختلفة عبر العصور ولم يكن لها علاقة بالعلاج كما نعرفها اليوم. نجد تفسيرات كلمة therapy في تاريخ تطوّر اللغة الاغريقيّة في مراجع مختلفة مثل قاموس بيار شانتران (Pierre Chantraine, 1999)[214]. فالكلمة الاغريقيّة Θεράπων التي تُلفظ مثل ثيراپون او therapon هي اصل كلمة therapy كما نعرفها اليوم.

أقدم المعاني لهذه الكلمة لها صلة بمعنى الدفء (thermos or therme) ومن هنا تتطوّر الكلمة لتعني جلب الدفء او جلب النار او جلب النور او الشخص الذي يجلب النار او النور. وفيما بعد نرى استخدام الكلمة من قبل المفكّر والشاعر الإغريقي المعروف هوميروس (Homeros) بمعنى الخادم، او المرافق في الحرب، أو قائد العربة الحربيّة، أو المساعد الذي يحمل الاسلحة ويناولها في ساحة الحرب. ثم أستُخدِم المصطلح هذا بمعنى خادم لشخص مهم، او عبد لنبي ما، او لمن يخدم الله في العبادة (كما جاء في كتاب التورات عندما ذُكر موسى كخادم الله). واخذت الكلمة بعد حين معنى عامل او معنى عبد عادي. وفي وقت لاحق أُعطيت الكلمة معنى المكان حيث يتم فيه إعطاء خدمة ما، ربّما مكان يشبه النزل او المطعم. وبعد ذلك استُبدل المكان واصبح مكانًا يشبه المأوى يأوي الجرحى في الحرب او المرضى. ثمّ اصبحت الكلمة تعني الشخص الذي يعتني بالمريض او المصاب في الحرب. واخيراً نرى كلمة Θεράπων في كتابات افلاطون (Plato) بمعنى مستحضرات نباتيّة للعلاج الطبّي.

هناك معانٍ قليلة أُخرى لاستعمالات كلمة θεραπεία (تلفظ therapia) المستمدة من Θεράπων، مثل العطور والطقوس والمال والحصاد. ولكن اهم ما جاء في هذه التفسيرات، والتي قد تكون الاقرب لتوضيح معنى العلاج النفسي في ا لوقت الحاضر هي الجملة التالية: "Qui aime à rendre service, qui cherche à plaire" التي تعني "الشخص الذي يوفّر خدمة، او الشخص الذي يسعى الى الارضاء". قد يُفهَم مصطلح θεραπεία من هذه الزاوية، فيُعتَبر على انّه "الخدمة من اجل الارضاء" وقد يكون الرضا هو العلاج الذي يُقدّمه المعالج.

214 انظر الملحق رقم 38 صفحة 399.

وفي هذا السياق يمكن تفسير معنى كلمة المرض في اللغة العربيّة، واقول، أن مصطلح المرض قد يعني غياب الرضا او الشخص الذي لا يشعر برضا، وبالتالي، فقد يعني مصطلح ثيرابي (therapy): الخدمة من اجل اعادة الرضا. امّا المعالِج (therapist) فهو من يعتمد على علوم، ويستعمل مواد واساليب، ويخدم بهدف اعادة الرضا (لمن فقده، اي المريض). ومن هنا يمكن تفسير معنى كلمة المريض ايضاً، فالمريض هنا هو هذا الشخص الذي أُصيب بشعور سلبي معيّن، جسدي او نفسي، ويحتاج الى اكتساب الشعور بالرضا مجدداً.

وتطبيقاً لهذه النظريّة اللغويّة اقترح التعريف الآتي بالنسبة الى مصطلح "العلاج بالفن: أن العلاج بالفن هو خدمة تعتمد على علوم انسانيّة، ونفسيّة، وفنّيّة، وتعليميّة، وبيولوجيّة، وثقافيّة، واجتماعيّة، وغيرها، يَستخدم المعالج بالفن اساليب ومواد تُستعمل في مجال الفنون المعروفة، لتحفيز شعور الرضا او الفرح (feeling good) او الراحة النفسيّة الى من يحتاج اليه، لأن الفن ينشِّط محرّكات الحياة في جسد الانسان وعقله ومنظوره. قد يساعد هذا الشعور بالرضا والفرح والنشاط الانسان في التأقلم وفي مواجهة تحدّيات الحياة بشكل افضل. وقد يُستعمل الفن في بعض الحالات كـ"مُكمّل علاجي" (therapeutic aid) في علم النفس العيادي، في الطبّ، وفي التربية، وفي الخدمة الاجتماعيّة، وفي الازمات الانسانيّة، وفي الكوارث الطبيعيّة، وفي مجالات اخرى.

ولماذا هذا التشديد والالحاح والحاجة الى استحداث تعاريف منقّحة للعلاج بالفن؟ اوّلاً هناك من يقصد المبالغة في منافع العلاج بالفن، يدّعون بأن بالفن يشفي الامراض النفسيّة او التربويّة وغيرها، رغبةً لتثبيت مصداقية العلاج بالفن. والعكس صحيح، هناك من يرفض المبالغة في منافع العلاج بالفن ولا يَدَّعي بأنّه يشفي الامراض، وذلك رغبةً منهم لتثبيت العلاج بالفن كمجال مستقل عابر للاختصاصات. ولكن هذا صعب بغياب التعريف المستقل عن الاختصاصات النفسيّة الاخرى. المفارقة هي ان الانسان اكتشف الفن كأوّل انواع العلاجات النفسيّة، ولكنّه لم يستطع حتّى الآن فهمه واعلانه وتثبيته في عالم العلم.

اتمنّى ان اكون قد ساهمت في بناء هذا التعريف.

بحثتُ عن دلائل تاريخيّة تُثبت بأنّ الفن استُعمِل فعلاً كعلاج "لتحفيز شعور الرضا او الفرح او الراحة في النفس"، فوجدته في طيّات التاريخ. "من بين المجالات العلمية التي بزغت إبان العصر العباسي علمُ الطب والصيدلة، ويرجع ذلك إلى الترجمة التي بلغت في العصر العباسي شأنًا عظميًا... جرى تعريب كتب كثيرة في الطب عن الفارسية [واليونانيّة]..... ازدهرت حركة الترجمة وتمّ الإنفاق عليها بسخاء، وقد برز في مجال الترجمة والتأليف "أبو يعقوب يوحنا بن ماسويه" الطبيب المسيحي الدمشقي، الذي عهد إليه الرشيد بترجمة الكثير من كتب الأطباء والحكماء مثل: "أبقراط"،

و"جالينوس"، وغيرهما" (Wikipedia, 2016). من الواضح ان المصطلحات الطبّية المعروفة جرت ترجمتها من اللغة الاغريقيّة الى اللغة العربيّة في العصر العبّاسي، ويبدو انّه جرى نقل بعض المصطلحات الطبّيّة وادراجها في اللغة العربيّة كما تلفظ في لغة الاصل، وذلك لانعدام المرادف المناسب لها في اللغة العربيّة آنذاك، وهذا شيء طبيعي جدًّا في تاريخ تطوّر اللغات. ومن بين هذه الكلمات كلمة θεραπεία بمعناها "تحفيز شعور الرضا او الفرح او راحة النفس". المفارقة هي انّ هذه الكلمة هي موجودة، وعلى قيد التداول، الى يومنا هذا، في اللغة العربيّة، والمفاجئة هي انّها لا زالت تحمل معناها الاصلي وما من احد انتبه الى ذلك، ولا زالت تُستخدَم في بعض المراكز الطبّيّة المخصصة لعلاج الامراض العقليّة، من اجل "تحفيز شعور الرضا او الفرح او الراحة في نفس" المرضى المصابين بعوارض نفسيّة مثل الكآبة او الصدمة وغيرها.

إنّ ترجمة كلمة Therapy او θεραπεία في اللغة العربيّة هي كلمة "الطَرَب". أمّا الخادم θεράπων او Therapon الذي تحدّثنا عنه بالتفصيل فهو من يُقدّم خدمة الطرب (عن طريق الغناء او غيرها من الفنون) وهو "المُطْرِب". لقد بَقِيَتْ كلمة "طرب" في اللغة العربيّة وإنّما ضاع المعنى الحقيقي لها عبر العصور، الى ان تمكّنتُ من انقاذه من دهاليز اللغة.

تفسير كلمة الطرب في معجم المعاني هو الآتي: "الطَّرَبُ: خِفَّةٌ وهِزَّةٌ تثير النَّفْسَ لفرحٍ أَو حُزْنٍ أَو ارتياح. أَغلب ما يستعمل اليوم في الارتياح " (معجم المعاني الالكتروني، 2016).

وبقي السؤال الكبير لدى الناس: ما هو الفرق بين الغناء والطرب؟ هناك معانٍ كثيرة لكلمة الطرب في القواميس والمعاجم، وهي كلّها تدل على ان اصل كلمة الطرب كانت في الماضي الغناء العلاجي. على سبيل المثال، تاريخيّاً، المطرِب هو الشخص الذي يُغنّي للمرضى في المستشفى العقلي لتوفير الراحة النفسيّة. ويُعرَف هذا المستشفى العقلي بأنّه ذو طابع فارسي– عربي اسمه "ماريستان" في مصر و"بيماريستان" في المغرب، وحلب، وبغداد، نسبةً الى كلمة "مريز"، التي تعني "المريض" باللغة الفارسيّة، وكلمة "ستان" التي تعني المكان.

أمّا مصطلح "الطرّاب" فهو صيغة مبالغة لمانح الطرب[215]. نحن نعرف اسماء مثل ابو بكر الرازي، الذي كان يرأس جناحًا خاصًّا للمرضى العقليين في بيماريستان بغداد، ولربّما كان يُلقّب بالطرّاب، كصفة او كمرتبة عالية لمعالج كبير.

وفي نفس السياق، قد تكون كلمة اضطراب مشتقّة من كلمة طرب وقد تعني عكس الطرب او انعدام الطرب.

---

215 بحسب تعريف الاستاذ يوسف حسيب عبد الساتر (2017). في مقابلة تناولت بعض تعابير اللغة العربيّة.

لقد جرى استخدام الغناء الطربي لمعالجة المرضى النفسيين في ماريستانات وبيماريستانات العالم العربي منذ العصر العبّاسي، واستمرّ ذلك الى العام 1945 في بيماريستان مدينة فأس في المغرب، وذلك الى حين دخول العلاج النفسي الغربي الى الشرق. إنّما، لا يزال الطرب يُستخدم في ماريستان القاهرة الى يومنا هذا[216].

كانت هناك انواع اخرى من العلاجات "الطربيّة" النفسيّة تُطبّق في بيماريستنات العرب بما يُقارَن بالعلاج بالفن اليوم، مثل العلاج بخرير المياه في البرك والنوافير، ومثل العلاج بالألوان المختلفة التي كانت تتسرّب عبر الزجاجات الملوّنة الى داخل حُجر المرضى (chroma-therapy)، ومثل المداواة بالعمل (ergotherapy). ولكن اختفت هذه البيماريستانات ومعها العلاجات "الطربيّة" عند دخول العلاج النفسي الحديث الى المستشفيات الحديثة. ولكن بقيت كلمة الطرب في المعاجم القديمة بمعناه الحقيقي وانتقلت لنا عبر النسخ المتكرر. ولذلك نقرأ التفسير التالي عن الطرب: "الغناء ونحوه مما يحرّك في النفس الطَّرَبَ" (معجم المعاني الالكتروني، 2016)، وهذا يؤكّد ان النشاطات المختلفة التي كانت تمارس في البيماريستانات ربّما كانت هي ايضاً تُسمّى بالطرب بمعنى therapy.

صورة 15: بيمارستان ارغون الكاملي في حلب.

216 موسوي، دريس (2013). محاضرة بعنوان" L'art au service de la psychiatrie : experience de la Casablanca" في مؤتمر "الفن وطب النفس" في مستشفى دير الصليب.

أمّا اليوم فكلمة therapy تُرمى في كل مكان، في داخل وفي خارج مجال علم النفس او الطبّ، مصطلحات مثل beauty therapy او home therapy او shopping therapy او massage therapy امثلة شائعة جدّاً وكثيرة، لا علاقة لها بالعلاج والدواء. ولكن عند التدقيق نلاحظ انّ المعنى القديم هو الذي يُسيطر، ولم يتغيّر، وهو: اكتساب او إعطاء شعور الرضا او الفرح والراحة النفسيّة. فيصبح معنى beauty therapy، على سبيل المثال، شعور الرضا النفسيّة عند تجميل الوجه او الجسم، والشيء نفسه بالنسبة الى المصطلحات الاخرى، شعور الرضا او الفرح والراحة النفسيّة عند التبضّع، او تغيير ديكور المنزل، او الحصول على جلسة تدليك، والخ...

13- **التوصيات**

أتمنّى ان يلتفت العلماء في اللغة العربيّة الى المصطلحات طرب، وطرّاب، ومطرِب، واضطراب، وأن يتأكّدوا من معانيها القديمة بشكل علمي، وان يسهموا في اعادة تداولها في الاوساط العلاجيّة، كما في الاوساط الغنائيّة الفنّيّة، مما سيساعد الناس في معرفة الفرق ما بين الغناء والطرب، وبين المغنّي والمُطرِبْ[218].

## 3. مناقشة العلاج بالفن

العلاج بالفن موجود منذ فجر الانسانيّة من دون ان يلاحظه الانسان عن وعي. بحثتُ عن جذور العلاج بالفن، عن خصائص الفن العلاجيّة وتأثيره في عقل الانسان وصحّته في التاريخ القديم. ثمّ اجريتُ استقصاءً دقيقاً حول مراحل تكوين مهنة العلاج بالفن منذ العصر الرومانسي في المصحّات العقليّة الفرنسيّة. فاصبح واضحاً انّ العلاقة بين استخدام الفن والمرض النفسي[219] لم تُبنَ على اسس علميّة ثابتة كما يتخيّل بعضهم، بل بُنِي على التباس سببه علاقة الفن الرومنسي بالمرض النفسي. اكتشفتُ بالتالي، ان اختصاص العلاج بالفن بمفهومه الحديث بُني على تفاصيل سرديّة، وسيرة اشخاص ذوي نفوذ، بدل الإثبات العلمي. اكتسب العلاج بالفن مصداقيّته غير العلميّة من خلال الوقائع التالية:

- اوّلاً: ارتباط الفن بالدين والسياسة والمال عبر التاريخ، ما جعل منه شيئًا ساميًا لا يتحمّل الشبهات بنظر الناس.
- ثانيًا: على جاذبيّة الفن الذي حيّر الفنّانين وابهر الفلاسفة فجعلوا منه موضوعاً فلسفيّاً راقياً تمّ التداول به لقرون.

217 المصدر: http://picssr.com/tags/bimaristan/page3

218 اتذكّر، بالمناسبة، الفنّانتين اللبنانيّتين الراحلتين، نور الهدى وصباح، وخلافهما المزمن، الذي استغرق مدى الحياة، حول الفرق بين كلمة الغناء ومعنى الطرب، اختلفتا بخصوص من منهما تستحق لقب المطرب او المطرِبة.

219 انظر صبغة الجنون على كل الفنون صفحة 88.

- ثالثًا: مفعول الفن في الحياة اليوميّة بطريقة لا-واعية، بمعنى أن كل شيء في الحياة العمليّة اليوميّة مُنبثق من الابداع ومتّصل بالفن بشكل او بآخر. الانسان يتحسس بهذا المفعول من خلال الاشياء الكثيرة التي تحيط به، من خلال الوانها، واشكالها، ومنافعها، وهذا الاحساس يتفاعل مع الحركة الابداعيّة في الدماغ، نحن نستمتع بها ونستسلم لمفعولها.
- رابعًا: شهرة الاطبّاء والمعالجين النفسيين الأوائل الذين ابدوا اهتمام بفن المرضى العقليين في المستشفيات، ولكن لم يحصل قطّ انّ احدهم اقر بأن الفن هو علاج، وتَرْجَمَ بعضهم اهتمام الاطبّاء بالفن وكأنّه تأكيد انّ الفن علاج. وهذا ليس ثابتًا الى الآن.
- خامسًا: مؤخّرًا اجتهد بعض المعالجين بالفن على ربط مهنة العلاج بالفن بمختلف مدارس علم النفس، مثل التحليل النفسي، وغيرها، واستعاروا من مبادئها، لتثبيت العلاج بالفن في مجال المعالجة النفسيّة، ولاكتساب الشرعيّة العلميّة.

كانت هذه لمحة عن اهم الاسباب التي جعلت من مهنة العلاج بالفن موضوعًا مثيرًا (sensational) يجذب الكثيرين من دون تحفّظ، ومن دون التأكّد من صحّة ما يقال عنه، وما يزال هذا التأثير فاعلاً حتّى اليوم، وللأسباب عينها، هي مسلّمات جعلت من اختصاص العلاج بالفن علماً يشبه الامر الواقع، الى حدّ اعتباره من قِبَل نعضهم علمًا زائفًا (pseudoscience) او شبه-علم.

ما هو الفن إذًا؟ برز هذا السؤال عبر التاريخ وتكرر دوريًّا، وتمّت الاجابة عنه في البداية عن طريق الفلسفة، ثم عن طريق الفكر الرومانسي الادبي، مروراً بالأيديولوجيات مثل الديمقراطيّة، والرأسماليّة، والشيوعيّة، والحداثة، وما بعد الحداثة (post modernism) وحقوق الانسان، وغيرها. اعتُبِر الفن، طوال هذه المدّة، منتجاً يدويّاً ماديّاً يجب وصفه وشرحه بالتنسيق مع الافكار والايديولوجيّات السائدة. ولكن مع ظهور التحليل النفسي في الاوساط الطبّيّة، رُفِضَت الفكرة القائلة أن الفن مجرّد منتج يدوي ومادّي يتبع الافكار السائدة، بل قيل انّه منتج نفسي له وظائف نفسيّة، يمكن انتاجه من خلال سيرورة (process)، او عمليّة تنفيذيّة خلّاقة (creative process) جسديّة، او كتابيّة، او تلوينيّة، او موسيقيّة، او مسرحيّة، الخ... تساعد التشخيص عند البحث في اللاوعي.

استندت مهنة العلاج بالفن، منذ البداية، على وثوقيّة التحليل النفسي، واتّخذت منه كالخلفية النظرية لتسويغ شرعيّتها العلاجيّة. وإلى الآن، يتمثّل التحليل النفسي النظرية النفسية الرئيسة التي يعتمد عليها المعالجون الفنّيون. لكن، هناك إشكاليتان. اوّلاً: انطلق التحليل النفسي من تراث فلسفي، وتأسّس على اسس فلسفيّة-منطقيّة تحكمها ظروف الزمان والمكان والاشخاص، ولم ينشأ نتيجة دراسات تجريبية، لذلك واجه الكثير من الانتقادات، والى اليوم لم يتم إخضاع مبادئه ونتائجه العلاجيّة الى الاختبار العلمي الحديث. وبالتالي، لأنّ التحليل النفسي هو الانطلاق الشرعي للعلاج بالفن،

كذلك، لم يتم إثبات منافعه العلاجيّة المستقلّة بالبرهان القاطع. واكثر من ذلك، يبدو انّ المعالجين النفسيين لا يحتاجون الى برهان طالما أنّ منطق ومنطلق التحليل النفسي يعفيهم من تلك المسؤولية. الاشكاليّة الثانية هي انّ علماء النفس السريريين، والمعالجين بالتحليل النفسي لم يسبق ان اقرّوا بفكرة ان التحليل النفسي يمكن ان يُطبّق بواسطة العلاج بالفن. لذلك كل ما نعرفه عن خصائص العلاج بالفن هو ما يُقال عنه من قبل المعالجين الفنيين. وبمعنى اوضح، إنّ المعالجين بالفن اعترفوا بعلم النفس العيادي، واستعاروا منه بعض المبادئ، بدون إذن ولا مسوِّغ، وبنوا على اسسها منظومة علاجيّة، ولكن علم النفس العيادي المعاصر لم يعترف بالعلاج بالفن كعلاج شفائي. لذلك، يبقى العلاج بالفن ممارسة معزولة في خارج معالجات علم النفس العيادي التجريبي المعاصر وتطبيقاته، وكحد اقصى، يُعتبَر علاجًا مساعدًا في بعض المراكز العلاجيّة في بعض الاحيان.

احد اسباب عدم اعتبار الفن كاحتمال علاجي من قبل المعالجين النفسيين المعاصرين هو البُعد القائم بين العلم والفن بشكل عام. لأن الفن وُضِعَ تاريخيّا في مجابهة مع العلوم، واعتُبِر نقيضًا لها، وتُرِكت معالجة موضوع الفن للفلاسفة، والمؤرّخين، والنقّاد، وتجّار الفن. وبغض النظر عن محاولات فرويد ويونغ وغيرهم من روّاد التحليل النفسي، لم يقل علماء النفس العياديين المعاصرين كلمتهم بعد عن الفن والعلاج بالفن، لأن المعالج النفسي المعاصر لا يعرف شيئًا عن الفن، وليس مستعدًّا للبحث في هذا العالم القديم، العميق، المُبهم، الصعب واحتمالاته العلاجيّة. لهذا السبب يتأخّر علم النفس العيادي المعاصر في تقديم عيادي بشأن الفن تعريفه وتوصيفه بشكل عام، وبالتالي العلاج بالفن بشكل خاص.

من الضّرورة سد هذه الثغرة التاريخيّة عبر تقديم تعريف ذهني–سلوكي (behavioral–mental) للإبداع والفن، بعيدًا عن استعارات علم–نفسيّة جاهزة، مثل نظريّة التحليل النفسي وغيرها، وتحديدهما بشكل مستقلّ عن التاريخ، والفلسفة، والنقد، والمتاجرة، كبداية ومدخل علمي صحيح الى احتمالات الفن العلاجيّة، يصعب اثبات صلاحيّتها في العلاج بالفن. هذا شرط من شروط العلم.

لكي نحصل على جواب نفسي اكلينيكي علمي بخصوص الابداع والفن، يجب تفسير الابداع والفن من وجهة نظر عمليّات عقل السلوك البشري قبل تقديم اجوبة بخصوص الاحتمالات العلاجيّة للفن. يجب إنشاء نظريّة تسدّ هذه الثغرة التاريخيّة، وتُفسِّر الابداع والفن من منظور علم النفس العيادي، متجاوزًا كل المدارس العلاجيّة النفسيّة التي يستخدمها المعالجون الفنّيّون، بل يخْطَفونها. انّها نظريّة الغريزة الذكيّة أقدّم هذه النظريّة في الباب التالي.

### 4. مناقشة الفلسفة

الفلسفة هي الاساس والمنبع للأفكار المطروحة في كل العلوم اليوم كما في علم النفس. فالأفكار المؤسسة لعلم النفس انطلقت في الماضي كأفكار فلسفيّة، ومن ثمّ تطوّرت حتّى اصبح علم النفس مجالاً مستقلًّا. ينبغي اعطاء الفلسفة حقّها ، ليس من باب مناقشتها كاختصاص علمي، بل من خلال العودة الى المصطلحات والاختصاصات التي جاءت في الاطروحة، واعادة تدويرها من منظور الفلسفة بالاضافة الى المنظور الاكلينيكي، لأن هذه المصطلحات والاختصاصات اساسها الفلسفة وارى انّه من الضروري الرجوع إليها وتطويرها من داخل الفلسفة كما من خارجها. لهذا اعتبرت الفلسفة الاختصاص العاشر من الاختصاصات الداخلة في البحث وتناولته بشكل واسع في متن الاطروحة مثل باقي الاختصاصات.

سوف اكمل المناقشة، واطلق نظريّات جديدة في مجال الابداع، والمرض النفسي، والعافية النفسيّة، والعلاج النفسي، والعلاج بالفن، وغيرها من الافكار المطروحة في البحث في اطار فلسفي، كما فعل ارسطو وفرويد وميزيرو وكل من جاء ذكره في مجال علم النفس في هذه الاطروحة. ولمذا اناقشها من باب الفلسفة وليس من باب علم النفس؟ لأن كل الافكار المطروحة في مجال علم النفس تبقى افكار فلسفيّة الى ان تُثبّت علميًّا بالتجارب والاختبارات والارقام[220].

وفي الاخير، بالإضافة الى اللغة والفلسفة هناك الاساس المطلق لكل شيء، وهو الغريزة. سوف اعالج علاقة الغريزة بالمرض والصحّة والعلاج والابداع في الباب التالي واطلق النظريّات الجديدة بشأنها، في اطار فلسفي، وذلك في انتظار تثبيت هذه النظريّات بشكل علمي في المستقبل.

220 لقد ناقشت هذا الموضوع في متن الاطروحة صفحة 39 و 86 - 91 .

# الباب الخامس

# إطلاق النظريّات والآفاق الجديدة

# مقاربة فلسفيّة

# Releasing Theories and New Horizons
# a Philosophical Approach

***قولك أنك لا تفهمني مدح لا أستحقه أنا،***
***واهانة لا تستحقها أنت.***
***—جبران خليل جبران***

*To say you do not understand me*
*is a praise I do not deserve,*
*and an insult you do not deserve.*
*— Gebran Khalil Gebran*

هذا بابٌ إضافيٌ، غير اعتيادي في اقسام الاطروحة، يتبع باب المناقشة ويتخطّاه.

بما انّ الاطروحة تتبنّى نهج عابر للاختصاصات، وكما ذُكِر سابقًا في متن الاطروحة، كون البحث العبر-المناهجي هو نهج التقدُّم في العلم مع رجل في الاكاديميّة والرجل الآخر في ارض الواقع[221]، ينبغي ايضًا عبور ارض الواقع او الميدان نحو الاكاديميا، لنقل النتائج ولاعطائها ثمرة هذا البحث. من هنا، ينبغي التوقّف عند بعض المفاهيم والمصطلحات والتعريفات العملانية الواردة في هذا، والاشارة الى اشكاليّات في هذه المفاهيم والمصطلحات والتعريفات، ومعالجتها، وتحديثها، كما إطلاق نظريّات جديدة بشأنها، وهذا بالاضافة الى كل ما سبق في هذه الاطروحة.

---

221 انظر استخدام المنهجيّة العابرة للاختصاصات في البحث الحالي في صفحة 135.

# الفصل الرابع عشر

# مناقشة مفهوم التحوّل
# وإطلاق نظريّة التحوّل الاستباقي
# Discussing Transformation and Releasing Proactive Transformative Theory

***ليس كل من يشرد بتائه.***
***—ج. ر. ر. تولكين***

*Not all those who wander are lost.*
*—J. R. R. Tolkien*

منذ البداية، كان التحوّل من اهداف الدراسة، ولكنّه كان لغزًا، والكلام عليه غير واضح، وكان التحوّل غير قابل للتحديد والتعريف والقياس، بالأخص مع صغار السن الذين لم يستكملوا تنمية آفاقهم الفكريّة بعد. يمكنني وصف الدراسة الحاليّة عن التعلّم التحوّلي لدى الصغار بدراسة قاعديّة (basal) لأنه لا يكرّر دراسات سابقة. اناقش في هذا الفصل موضوع التحوّل عند الصغار كما اختبرته من خلال الدراسة الثالثة في البحث، بكامل جوانبه، واطلق نظريّات جديدة خاصّة بالتحوّل لها صلة بالمواضيع التي طرِحت في الدراسة.

**أ. دراسة التحوّل في هذا البحث مراحلها ومناقشتها**

- بدأت الدراسة الثالثة عن التحوّل بخطوات حذرة، مع ابتكار تصاميم وادوات بسيطة، تُعتَبَر بدائيّة، تتابع مفهوم التحوّل بعيدًا ومستقلاً عن اي اضطراب او نجاح يحقّقه التلميذ. وبالنتيجة، بالرغم من المدّة القصيرة، كانت نتائج هذه المحاولة مشجّعة. بمعنى آخر، مرّت دراسة التحوّل في اربع مراحل، وشملت كل مرحلة صفًّا من الصفوف التي دخلت

تجربة برنامج الولد القوي التحوّلي. واختبرن كل مجموعة او صفّ دراسي وجهًا من اوجه التحوّل، ولكن بوادر واضحة للتحوّل ظهرت فقط عند المجموعة الثالثة والبراهين اتت من المجموعة الرابعة.

- جرى تطبيق الدراسة الثالثة بشكل متوازٍ للدراستين الأولى والثانية[222] في المرحلتين الأولى والثانية، ولكن بشكل شبه-مستقل في المرحلتين الثالثة، والرابعة. اقارن متغيّرات التحوّل للمجموعات ونتائجه الاربع لتوضيح اسباب النجاح عند المجموعة الرابعة[223].
- المراحل او التجارب الاولى والثانية من دراسة التحوّل كانت مكرّسة لاستكشاف التحوّل فقط، واتت المرحلة الرابعة لتحفيز التعلّم التحوّلي مباشرةً في الصفوف، باستخدام مبادئ وتقنيّات مبتكرة تحفِّز التعلّم التحوّلي.
- بينما اعطيتُ المجموعتين الأوّلى والثانية اسئلة تحوّليّة لا دلائل فيها ولا اهداف يؤسسون عليها اجوبتهم، اعطيتُ المجموعة الثالثة اسئلة اوضح نسبيًّا، واعطيتُ المجموعة الرابعة سؤالاً تحوّليّاً واضحاً ومباشراً وطلبت الجواب بإصرار. شجّعتُ جميع التلاميذ في الفريق الرابع على مراجعة الذات واستكشاف المنظور الخاص بهم وتحديده وتطويره. بينما لم اعطِ الآخرين هذه الفرصة.
- ولم اعطِ أيًّا من المجموعات الثلاث اكثر من ساعة للإجابة. بينما اعطيتُ المجموعة الرابعة مدّة 12 اسبوعًا للإجابة، مع تكرار السؤال اكثر من مرّة، ومنح التلاميذ فرصة التحضير على الاجابة الاخيرة حتّى اليوم الأخير. يمكن التكهّن انّ المدّة المعطاة للتفكير والرد على الاسئلة التحوّليّة قد تكون بأهمّيّة التحفيز والتذكير في العلاج التحوّلي، يُستحب اختبارها في ابحاث مستقبليّة.
- استحداث الفضاء التحوّلي الاستباقي هو من اهم محفّزات التحوّل عند كل المجموعات، عبر اعطاء التلميذ في دائرة الخطر ما يلزمه من إطراء وتشجيع ودعم وثقة لانتشاله من التدهور النفسي، ومن الاحباط او الاضطراب الذي يعاني منه. ولكن عند الفريق الرابع، تم افتعال واستباق التحوّل.

### 14- التوصيات

تُشجِّع نتائج الفريق الرابع على اعادة تطبيق الدراسة في المستقبل، بالتصميم نفسه، ولكن لمدّة اطول، يمكن ان تكون موزّعة على ثلاث سنوات دراسيّة[224] او اكثر.

---

222 التوضيح في جدول 9 صفحة 168.

223 مقارنة متغيّرات المجموعات الاربع ونتائجها في جدول 8 صفحة 160.

- من الممكن اعادة الاختبار باستخدام الاسئلة التحوّليّة فقط، من دون تطبيقات علاجيّة، او فنّيّة، لمعرفة مفعول الاسئلة على العقل والسلوك.
- من الممكن يُستبدل باستمارات التقويم الموحّدة تقويمٌ ذاتيٌّ من قبل التلميذ.

## ب. نحو تطوير نظريّة التحوّل الاستباقي

اطمح من خلال هذا البحث بأن اسهم في تطوير مجال التعلّم التحوّلي للصغار، وذلك بتقديم بُعْدٍ جديدٍ ونموذجٍ نظريٍّ جديدٍ عن ديناميّة التحوّل لديهم، انطلاقاً من خبرتي طوال السنوات الثلاث من تطبيق برنامج الولد القوي التحوّلي. أُلخِّص اهم الافكار في الموضوع في النقاط التالية، وأُقدِّم استنتاجاتي ومن ثمّ اطلق نظريّاتي في الموضوع.

### 1. نتائج الابحاث الحديثة عن التعلّم التحولي للصغار

كنتُ قد اشرتُ في البداية ان نظرية التعلّم التحوّلي لجاك ميزيرو أُنشِئت كاختصاص في مجال تعليم الكبار في كلّيات وجامعات الولايات المتّحدة الأمريكية. واستَبْعَدَ الكثير من الباحثين امكانيّة التعلّم التحولي في الصفوف الدراسيّة للصغار مثال ميريام وتايلور (Myrriam، 2004؛ Taylor، 2007) ، لأسباب عديدة، منها قناعتهم بأن الاولاد يفتقرون إلى القدرة على التفكير النقدي الضروري للتجربة التحوّليّة ولا يتحوّلون.

واتت الابحاث الحديثة لتناقض هذه النظريّات المرسّخة، واشارت الى الافكار التالية حول تحوّل الصغار:

- الفكرة الأولى: الاولاد هم قادرون على التفكير النقدي الضروري وقابلون على التحوّل.
- الفكرة الثانية: ان التعلّم التحوّلي نتيجة طبيعيّة للنمو لدى الانسان مهما كان عمره.
- الفكرة الثالثة: العوامل التي تحفّز مشاركة المتعلم الكبير هي نفسها التي تدفع المتعلمين الصغار بِغَضّ النظر عن العمر.
- والفكرة الرابعة: تأتي من جوليا سينغلتون (Singleton, 2015) التي تقول أن التعلم التحوّلي ليس مجرد تقنيّة لتعليم الكبار بل مسيرة إنسانية لا تتوقّف.

224 تذكير: طُبِّق برنامج الولد القوي مدّة 12 ساعة، وهذه المدّة غير كافية لتحقيق نتائج فعليّة في اي من المجالات النفسيّة او الدراسيّة او الاجتماعيّة او غيرها. وعندما نقارن الوقت المخصص لبرنامج الولد القوي التحوّلي مع برامج شبيهة – مثل برنامج لوخمان لقوّة التغلّب نرى ان الوقت المخصص له يستغرق مدّة 15 الى 18 شهرًا او يتطلّب 34 جلسة علاجيّة على الاقل، مع الحاجة الى جلسات اضافيّة داعمة.

ارى انّ بعض هذه الافكار الاربع صائب إلى حدّ بعيد، ولكنني اضيف إليها افكارًا أخرى في مجال التعلّم التحوّلي عند الصغار، مع التأكيد انّه لا يجوز التعميم قبل اجراء البحوث اللازمة وابراز الدلائل.

## 2. من نتائج البحث الحالي عن التعلّم التحولي للصغار

اضيف الى الافكار الاربع التي تناقض القناعة بأن الصغار غير قادرين على التحوّل، وانتقل بعد ذلك الى صياغة النظريّة.

### 1) إطلاق الفكرة الخامسة: التحوّل هو عكس التعلّم

انّ التحوّل هو لحظة قدر في مسيرة الانسان العقلي، مهما كان عمره، اللحظة التي يتوقّف فيها الانسان او الصغير عن الالتزام الاعمى بمنظور الكبار، والاجداد، والتاريخ، والجغرافيا، والزمن، والدين، والثقافة، والمجتمع، والبيئة، والعرف، التي لربّما اوصلتهم الى ما هم فيه. إذًا التحوّل هو عكس التعلّم، يمكن او لا يمكن تعليمه للكبار، باعتبار التعليم نقيض التحوّل. ولكن يمكن حدوث قرار شخصي وفردي وتحرّري عند الصغار، كما يحصل عند الكبار، وهذا عندما يتحدّى الصغير المدرِّس او الباحث والموروث السلبي في عقله.

### 2) إطلاق الفكرة السادسة: منظور الولد مرآة البيئة عنه

يقول ميزيرو أن التعلم التحوّلي نتيجة للمعضلة المحيّرة[225]، المتمثلة في الأزمة الشخصيّة التي تحدث فجأة، والتي تفتح المجال للتأمل الذاتي النقدي، والتي تقود بالتالي الى ان تُستَبدَل بالمعلومات القديمة معلوماتٌ جديدة، تُغيّر المنظور.

انّ المعضلة تتكوّن في الطفولة وتُصبح قاعدة، لأن الصغار محكومون بمنظور الكبار منذ ولادتهم، يتقبّلون افكارهم بعفويّة وثقة وطاعة وذلك عن طريق مجموعة كبيرة من اشكال التعلّم. هم يتعلّمون المشي، والجري، والكلام، والوقوف في الصف، والسكوت امام المعلّمة، واحترام الابوين وركوب الدرّاجة، واستعمال الحاسوب. هم يتعلّمون التزام قوانين البيت، والمدرسة، والزمن، والدين، والثقافة، والاقتصاد، والمجتمع، والطبيعة، والبيئة. يخطون الخطوات التي يرسمها لهم الكبار، والاجداد، والتاريخ، والجغرافيا، ويتمنّون لأنفسهم ما يتمنّاه الكبار لهم، ويتوقّعون لأنفسهم ما يتوقّعه لهم الكبار.

---

225 انظر صفحة 111.

هذا يعني انّ الصغار لا منظور خاص بهم إلّا منظور الكبار عنهم، فالمدرسة والمعلّمة، والزميل، والمدير، والام، والاب، والجار، والاخ، والاخت، وابن الجيران، وبنت الخال، والجد، والجدّة، وصديقة الام، وام الصديقة، والطبيب، وكلّ من له علاقة بالولد هم اعضاء في فريق واحد ينسجون منظور الولد عن نفسه، يتجمّعون لتركيب المرآة التي يرى الولد نفسه فيها، يتقبّل ويقبل المنظور المنعكس بعفويّة وسذاجة وطاعة.

هناك الاولاد المحظوظون يمتلكون كل الدعم والامكانيّات للنمو السليم، المليء بالحنان والفرص والهدايا والبيت الدافئ الخ... وهم في الحقيقة يمتلكون المرآة السحرية التي تعكس لهم صورة جميلة عنهم مليئة بمناسبات التفاخر، والعلامات العالية، والاطراء، وعدد الاصدقاء الذين يتمنّون اللعب معهم، وابًا يدافع عنهم، وامًّا تعطف وتسامح. وهناك الاولاد الاقل حظّاً الذين ينقصهم الدعم المطلق والامكانيّات. والمرآة السحرية لا رحمة فيها، تقول له انّه فقير، وكسلان، وبشع، وغبي، ولا احد يريد اللعب معه، ثيابه غير جميلة، ولا يملك الخليوي، وبيته في مكان غير نظيف، وأنّ اباه ظالم، وامّه تعمل ولا وقت لديها تخصصه له، واخاه يعذّبه، والمعلّمة تنفر منه، وأنّ زملاءَه يتنمّرون عليه، وعلاماته هابطة دون المستوى المطلوب. اكبر معضلة لدى هذا التلميذ انّه لا يعرف كيف يترجم المواقف الواقعيّة، ولا كيف يحللها، ولا يعرف كيف يتصرّف، وإن عرف كيف يتصرّف فماذا يقول؟ لا مهرب له ولا مفر، فمنظور الكبير اقوى منه ويسيّره الى خارج ارادته. هو غير قادر ان يغيّر منظور الآخر عنه، يحاربه فيفشل، يتجنّبه فيفشل.

3) **إطلاق الفكرة السابعة: تكوين المنظور يبدأ في الصِغَر، ويمرَض في الصِغر**

انّ أفكار هيني وهورتون (Heaney & Horton, 1990) هي الاقرب الى وجهة نظري بموضوع التحرّر من الخيال المريض او المنظور المضلِّل[226]. انّ هذين الباحثين ينظران الى موضوع الخيال المريض من وجهة نظر تأثير المجتمع، والافكار السائدة، والقوى السلبيّة الفاعلة فيه. المجتمع هو الذي يسبب الخيال المريض او المنظور المضلل عند الكبار كما يقولون. بينما اوافق تمامًا على هذه الفكرة، إلّا انني ارى ان القوى السلبيّة هي نفسها التي تعمل في مجتمع الصغار، في شارع، وفي بيت، وفي مدرسة، وفي صفّ الصغير، التي تُمرِض خياله، فيُضلِّل منظوره عن نفسه.

226 انظر صفحة 117.

4) **إطلاق الفكرة الثامنة: لا تنفع صدمة المعضلة المحيّرة لتغيير منظور الولد**

لا تنفع صدمة المعضلة المحيّرة التي يصفها ميزيرو لتغيير منظور الولد، ولتجميل الواقع المرير لديه، بل على العكس، الولد يعيش مع الصدمة يوميًّا ويتأقلم معه، إلى حدّ انّها تصبح منظوره الداخلي الطبيعي، وهذا المنظور هو الذي يستمر عند الكَبَر. تكوين المنظور يبدأ في الصِغَر، ويمرض في الصِغر، ويتصلّب في الكَبَر.

5) **إطلاق الفكرة التاسعة: الصدمة الايجابيّة ضروري لافتعال التحوّل**

المنظور الجديد الذي يقدّمه اختبار برنامج الولد القوي التحوّلي هو مداخلة طارئة تنتشله من رتوب الصدمة المتكرِّرة، بفضل الاهتمام الايجابي، والتشجيع والاطراء والدعم، وتنشيط الخيال، وتحفيز الشغف نحو هدف واقعي يمكن ان يحلم عنه وان يتوصّل اليه الولد. وليس مستبعدًا ان تكون القوى الايجابيّة نفسها تتفاعل عند الكبير ولكن ميزيرو يصفها بالصدمة والمعضلة. المعضلة المحيّرة ليست إلّا صدمة ايجابيّة تبرق وتسطع كالحلم، كما في منظور الكبار كذلك في منظور الولد.

على سبيل المثال: استخدم المدرِّس/الباحث كما جاء في هذا البحث الصدمة الايجابيّة، عن طريق السؤال التحوّلي في خيال الولد، لأجل نسف المرآة الملغومة في خياله لكي يرى ابعد منه.

6) **إطلاق الفكرة العاشرة: منظور مضاض لافتعال التحوّل**

يجب اكتشاف وتثبيت منظور ايجابي مضاض للمنظور السلبي في خيال الولد، كي يرى ابعد من المرآة الملغومة، ويحلم بمرآة اخرى من صنع يديه وقلبه. لا تحوّل من دون هدف ايجابي يطمح له الولد، يجب زرع هذا المنظور لأنّه في صلب عمليّة افتعال التحوّل عند الصغار.

على سبيل المثال: بعد غرس السؤال التحوّلي في خيال الولد، يتم تحفيزه ودفعه نحو اكتشاف المردود التحوّلي الخاص به، ويتحمّس ويعمل من اجل التوصّل إليه. يُعتبر هذا الاسلوب من تقنيّات تحفيز التحوّل.

15- **التوصيات**

من الممكن وضع هذه الافكار في بحوث مستقلّة للتأكّد من صلاحيّاتها العلميّة، لكي تُدرج لاحقًا في بحوث اخرى كمتغيّرات ثابتة.

### ت. صياغة نظريّة التحوّل الاستباقي– Proactive transformation وتحديدها

الافكار التي اطلقتها في الفقرة السابقة هي المنطلق لصياغة نظريّة التحوّل الاستباقي– Proactive Transformation. اهم هذه الافكار هي عدم صلاحيّة نظريّة المعضلة المحيّرة لإحداث تحوّل لأن الصدمة او وجود معضلة المحيّرة في حياة الانسان غير كافية لإحداث تحوّل. يجب إدخال الصدمة الايجابيّة لافتعال التحوّل، وتثبيت منظور ايجابي مضاض للمنظور السلبي في ذهن الولد عن نفسه وعن تطلّعاته، ليتم توجيه التحول نحو مستقبل متوقَّع، يتجاوز المشاكل القائمة يتوق إليه الولد بشغف. هنا يتم استبدال الخيال المريض بالخيال المُشرِق ينشدّ إليه الولد.

الشيء نفسه يحصل عند الكبار، اكتشاف منظور ايجابي مضاض للمنظور السلبي ضروري لمباشرة التحوّل. الفرق بين تحوّل الصغار والكبار هو ان الصغار عاجزون عن تحقيق ذلك بمفردهم، ويحتاجون الى تدخّل خارجي إجرائي لافتعال التحوّل لديهم، بينما التحوّل عند الكبار انفجار داخلي لا يتحمّل التدخّل من احد، ولا يستطيع احد إيقاظه عمداً بالتعليم، او إيقافه عندما يأتي.

نظريّة التحوّل الاستباقي يتكلّم عن استباق التحوّل قبل حدوثه. أُفسِّر الفرق بين نظريّة التحوّل لميزيرو ونظريّة التحوّل الاستباقي الذي يُطرح في هذا البحث كالآتي: في الحالتين، هناك معضلة او صدمة او ازمة، او حتّى ركود، ولكن ميزيرو "ينصح بالهروب الى مكان افضل" احيانًا بالاقناع، واحيانًا بالاكراه، واحيانًا بتوفير الاجواء... الخ ، ولكن الى اين؟ لا جواب واضح لهذا السؤال، وكأنّ الدفع نحو مكان افضل يكفي. بينما نظريّة التحوّل الاستباقي يتكلّم عن خلق هذا المكان في الاذهان بحسب المردود الحوّلي لكل شخص، حيث لا ضرورة لا للاقناع، ولا للاكراه، لأنّه يعمل من تلقاء ذاته ويحقِّق التحوّل بذاته.

### ث. اعادة مناقشة المواضيع الداخلة في البحث من منظور نظريّة التحوّل الاستباقي

كان من حصائل الدراسة عن التحوّل الخروج بنظريّة التحوّل الاستباقي، التي تفتح آفاقًا جديدة في تفسير بعض الظواهر النفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة المدرجة في هذا البحث وفهمها. اناقش هذه المواضيع من خلال منظور التحوّل الاستباقي في الاقسام التالية.

## 1. مناقشة موضوع الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة من منظور التحوّل الاستباقي

### 1) الاولاد في خطر بحسب منظور التحوّل الاستباقي

اسباب كثيرة جدًا تضع الولد في دائرة الخطر، ولكن بحسب نظريّة التحوّل الاستباقي، الخطر الاكبر عليه هو منظوره الشخصي عن نفسه، الذي يتلقّاه من بيئته ومحيطه. يأتي الولد من بيئة لا تُغَذّيه مادّيًا، ومعنويّاً، وروحيّاً، وعاطفيّاً، وتعليميّاً، وارشاديّاً، واجتماعيّاً، وثقافيّاً، وخياليّاً، وجسديّاً، وتحرمه بدون شك من النمو الطبيعي، والمفارقة، انّ هذه البيئة، في الوقت نفسه، تظلمه وتنبذه لمجرّد انّه م ينضج مادّيًا، ومعنويّاً، وروحيّاً، وعاطفيّاً، وتعليميّاً، الخ.... البيئة تعكس للولد صورة غير مثاليّة عنه، فيشعر بالضيق والحرج، ولا يعرف انّه غير مسؤول عن هذه الصورة السلبيّة، يحاول ان يعالج هذه الصورة او يتأقلم معها، فيفشل، ويتأخّر في اكثر من مجال، دراسيًا، وسلوكيًا. واخيراً يستسلم ويقع. وهكذا ينفصل تدريجيًا عن بيئة المدرسة، ويرى نفسه امام احتمال الفشل والتسرّب.

### 2) نشأة الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة (Etiology) وتطوّرها بحسب منظور التحوّل الاستباقي

العلاقة بين الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة والوقوع في دائرة الخطر هي علاقة ملازمة ولكن بدون دلائل واضحة. بحسب نظريّة التحوّل الاستباقي، تظهر عوارض الاضطرابات بسبب ظروف البيئة التي يعيش فيها، والصورة المنعكسة عنه. هو يعجز عن التفكير والتصرّف بعكس هذه الصورة، يحاول تجنّب هذه الصورة الفاشلة المنعكسة او تجاهلها فيفشل، فتظهر عليه اضطرابات داخلية استبطانية. يحاول ان يحارب الصورة المزعجة المعكوسة عنه فيفشل، وتظهر عليه اضطرابات خارجيّة استظهارية.

### 3) تأثير حالات مرضيّة ملازمة على منظور الولد بحسب منظور التحوّل الاستباقي

من المعروف انّ الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة تتلازم احياناً مع حالات ملازمة واضطرابات مرضيّة اخرى وعوامل وراثية وعصبية تزيد من عوارض الاضطرابات. هذه الصعوبات كلّها، منها تحدّيات التعبير، واللفظ والطلاقة في الكلام، والتنقّل، والسرعة، والرشاقة، والصحّة العامّة، وغيرها قد تتسبب بالحرج للولد، وبالتالي تُضعف منظوره الشخصي بسبب تلقّي اشارات متكررة غير مطمئنة عن حالته، وتُثقل نفسيّته وتتسبب بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة بالإضافة الى الاضطراب الاساسي.

### 4) الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة هي سهلة العلاج من منظور التحوّل الاستباقي

تجتمع تناقضات البيئة لتخدش ثقة الولد بنفسه وقدراته. وعند غياب الدعم المناسب تضعف معنويّاته، ويصبح اكثر عرضة للانكسار الاجتماعي والدراسي، وهكذا تتدحرج كرة الثلج نحو الهاوية. على عكس كل الاضطرابات الأخرى،

على سبيل المثال اضطراب التوحّد او اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، فالولد المصاب بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة يحتاج الى يد تنقذه من ظلم المنظور، وإلى الزملاء، والمعلّمين، والاهل، والاقرباء، الأمر الذي يُثقل نفسيّة الصغير. يحتاج الى من يكسر الصورة النمطيّة ويغرس المنظور المتفائل في مخيّلته.

### 5) دور المعالج من منظور التحوّل الاستباقي

من منظور التحوّل الاستباقي، يحتاج الولد في دائرة الخطر الى وجود راشد (adult) جديد في حياته يستطيع إبطال مفعول منظور البالغين الضاغط عليه. وفي هذا البحث، هي المدرِّسة/الباحثة التي تعكس منظورًا مختلفًا للتلميذ عن نفسه، من خلال التعلّم التحوّلي، وبالتالي يكتشف التلميذ المرآة الجديدة، فيه يرى نفسه جميلا وذكيّا وظريفًا، فيبني على هذه الصورة بكل ما أوتي من قوة واندفاع. استباق المنظور الجميل هو عمليّة اصلاح المنظور القديم المضلّل لدى التلميذ في دائرة الخطر، الذي قد يُشخّص بالاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة.

### 16- التوصيات

- إجراء بحوث من النوع التلازمي (correlation study)، للتوصّل الى اجوبة عن دور التحوّل الاستباقي في النجاح الدراسي وباقي المتغيّرات في البحث.
- التعمّق في تفاصيل تكوين المنظور عند الولد في بحوث مستقلّة.
- التعمّق في تفاصيل اضطراب المنظور عند الولد في بحوث مستقلّة.
- التعمّق في تفاصيل اصلاح المنظور عند الولد في بحوث مستقلّة.

### 2. مناقشة العلاج بالفن من منظور التحوّل الاستباقي .

امّا بالنسبة الى علاقة العلاج بالفن بالتحوّل في الصفوف الدراسيّة، فإنّ هذا يحدث من خلال عمليّة خلق المناخ الحاضن الداعم وتعزيز شعور تقبّل الآخر وشعور الانتماء للمجموعة، وبالأخص خلق شعور النجاح عند كل تلميذ على حدة، وكذلك عند المجموعة[227] حتّى لو لم يكن عمل التلميذ الفنّي ناجح. لذلك، لم اضع التركيز على نتيجة الرسمة بل على السيرورة وخلق فرصة التواصل بيني وبين التلميذ كما بين التلميذ وزملائه، واعطائه الدعم والثناء حيث يرى نفسه

227 انظر (Shindler, 2009) صفحة 151.

ناجحًا ومحبوبًا لافتعال التحوّل الاستباقي لديه. هنا المعنويّات اهم من الدرس، إنّما هذا النمط من العمل غير ممكن في الصفوف الاخرى حيث يُطلَب من التلميذ التركيز على الدرس ونتيجته.

17- **التوصيات**

تطوير لائحة الاهداف في بحوث مستقبليّة، لأن الفن وإمكانيّته واسعان جدًّا.

## 3. مناقشة موضوع المحوِّل (Transformaker) من منظور التحوّل الاستباقي

طرحتُ في بداية هذا البحث مجموعة من الاسئلة بهدف اكتشاف ملامح التحوّل، منها: "هل يمكن تحديد ما هو المسبب الحقيقي للتحوّل، او هل يمكن معرفة ما هو المُحَوِّل؟[228]. كنتُ قد حدّدتُ 15 جوابًا محتملًا، وتوقّعتُ ان تكون الاجابة الصحيحة من ضمن الاحتمالات التي وضعتها مُسبقًا. وتبيّن في النهاية انّ الجواب معقّد جدًّا، ويتضمّن مجموعة من العناصر المتداخلة.

سأحاول ان اجيب عن هذا السؤال في الفصل التالي من الاطروحة من خلال نظريّات التحوّل الاستباقي[229]، والغريزة الذكيّة[230]، وعلاقة النفس بالغريزة[231].

ليس مستبعدًا أن يكون المسبب الحقيقي في تحوّل الصغار في تجربة الولد القوي التحوّلي، هو ذلك الفضاء الآمن، الدافئ، الداعم، المحرّر، والمحفّز، الذي يجمع بين التلميذ القاصر المضطرب، الذي في دائرة الخطر، وبين المعالج البالغ، الذي يحاول ان يشتت خيال التلميذ المريض، ينظّف مرآته القذرة، ويصلح منظوره المضلل عن نفسه، بالدعم والتشجيع، مع توفير فرص النجاح والتفاخر، حيث يستعان بمحفّزات الغريزة[232] وهي الالوان والاشكال والرسم واللغة والحوار، فتهدأ وتيرة محرّكات الغريزة[233]، وتنخفض معدّلات الخوف، والالم، والشحن، والاضطراب، والشعور بالخطر، ومعها تنخفض الانفعالات والسلوك الاستبطانيّة والاستظهاريّة السلبيّة. وبالنتيجة، تأتي المحفّزات التحوّليّة، مثل اسئلة التداعي الحر، واسئلة

228 انظر (what is the transformaker? صفحة 125.

229 انظر صفحة 273 - 276.

230 اشرحها بالتفصيل في صفحة 273 - 276.

231 اشرحها بالتفصيل في الفصل الخامس عشر.

232 اشرحها بالتفصيل في الفصل الخامس عشر.

233 اشرحها بالتفصيل في الفصل الخامس عشر.

الاستثارة والاستنهاض، ليزرع المنظور الاستباقي في ذهن الولد، ليرى التلميذ نفسه امام المنظور الاستباقي الجميل، البعيد، ويتمنّى الاقتراب منه، وتبدأ الاستجابة الاراديّة، ويدخِل التلميذ في حالة الاستعداد التحوّلي، وسرعان ما يدخل في الحالة المتغيّرة (altered state)، بمساعدة الترددات الدماغيّة، وتداخل المفردات الهرمونية، التي تُغزّي بدورها شغف الحصول على المردود التحوّلي الخاص به، ويبدأ التحوّل عندما تتحرّر الغريزة، التي نسمّيها النفس، من قيود التنشئة والثقافة المريضة، ويتحرّك الابداع لمجابهة تحدّيات الحياة بمرونة وثقة.

18- **التوصيات**

ما جاء في هذا القسم ليس إلّا محاولة لجمع مفردات واوجُه التحوّل بحسب النظريّات التي تقدّمتُ بها. يلزمنا الكثير من الابحاث كي نستطيع تحديد هذه الافكار بشكل علمي، ويتطلّب ذلك مشاركة وجهود اكثر من عالم، في اكثر من مجال علمي، الطبّ، والفن، وعلم الاعصاب والدماغ، والتربية والتعليم، وعلم الاجتماع، وغيرها. هذه، إذًا، ليست بتوصيات، لأنّها بعيدة المنال، بل هي أُمنيات تحتاج الكثير والكثير لتصبح توصيات، ومن ثمّ دراسات، واخيراً تتحوّل الى حقائق معترفة بها في العلم.

# الفصل الخامس عشر

# مناقشة مفهوم الابداع
# وإطلاق نظريّة الغريزة الذكيّة

# Discussion of the Concept of Creativity and Releasing the Intelligent Instinct Theory

***العدو الرئيس للإبداع هو المنطق "الجيّد".***
***— بابلو بيكاسو***

*The chief enemy of creativity is 'good' sense.*
*— Pablo Picasso*

علم النفس هو علم السلوك وعمليّات العقل[234]، وإذا أردنا إثبات الصفات العلاجية للفن بطريقة علمية، فنحن بحاجة إلى المضي قدمًا بطرق علمية، لوصفها وتعريفها في سياق السلوك الإنساني والعمليات العقلية قبل تقديم اجوبة حاسمة بخصوص الاحتمالات العلاجيّة للفن. نحتاج أن نبدأ من الصفر ونتجاوز كل الأفكار التي صدرت حتى الآن عن الإبداع ومواصفاته العلاجية. مع العلم انّ الافكار المطروحة بحاجة الى تجارب واختبارات علميّة في المستقبل.

234 تعريف شائع جدا في علم النفس (psychology is the science of behavior and mental processes).

وبعد 37 سنة من البحث المستمر في صميم الفن، ايّ منذ سنة 1981، توصّلتُ الى إنشاء نظريّة تُفسِّر الابداع والفن من منظور علم النفس العيادي. انّها نظريّة الغريزة الذكيّة أقدّم هذه النظريّة في ما يلي.

**أ. صياغة النظريّة الذهنيّة–السلوكيّة للغريزة الذكيّة عن الابداع والفن**

ابدأ صياغة نظريّة الغريزة الذكيّة من خلال البنود التالية:

**1. البند الأوّل: تعريف الابداع والفن**

1) **الابداع:**

عمليّة ذهنيّة تلقائيّة هدفها الخلق والابتكار. قد يتسبب الابداع الذهني في انتاج عمل ما، فنّيًّا كان ام غير فنّي، ولكن المنتوج الفنّي لا يلخّص العمليّة الذهنيّة الابداعيّة التلقائيّة، لأن الابداع الذهني قائم ويعمل حتّى من دون اي نوع من الانتاج.

2) **الفن:**

هو تنفيذ الابداع، او إعطاء جسد حسّي للإبداع الذهني. هو نقل الفكرة من كونها انفعالات وحركات وذبذبات في الدماغ الى واقع ملموس.

**2. البند الثاني: الابداع هو نسخة متطوّرة للغريزة الحيوانيّة**

يُمثِّل ذهن الانسان تطوّراً بيولوجيًّا لعقل الحيوان. دليل هذا التطوّر هو الابداع القائم والمتفاعل في ذهن الانسان الذي يميّزه عقل الانسان عن عقل الحيوان. الغريزة البدائيّة تحرّك الحيوان والانسان معًا، بينما الابداع هو فقط من ميزات الانسان وهو إضافة تطوّريّة تحرّك البشر مع الغريزة البدائيّة. الابداع مجرّد نسخة متطوّرة للغريزة الحيوانيّة وفي منزلة امتداد طبيعي لها.

**3. البند الثالث: وظيفة الابداع**

الابداع هو عمليّة غريزيّة ذهنيّة تلقائيّة لا– إراديّة، يعمل من دون توقّف له وظائق خاصّة. بينما تعمل الغريزة الحيوانيّة البدائيّة من اجل البقاء، تتفاعل الغريزة الذكيّة مع الغريزة الحيوانيّة من اجل جعل حياة الانسان آمن واسهل واريح واجمل واطول بالإضافة الى مجرّد البقاء. لهذا أُسمّي الابداع باسم "الغريزة الذكيّة". الغريزة الذكيّة تجمع الغريزة البدائيّة مع ذكاء الأنسان الحسّي المتطوّر.

### 4. البند الرابع: ادوات الابداع

الابداع الذهني وظيفته البقاء كما التوصّل الى حياة افضل. امّا ادواته فهي اللغة، والافكار، والفنون الجميلة وغير الجميلة، والحِرَف، والاختراعات، حتّى الرياضة، والفلسفة، والعلوم، والآداب، والحكايات، والحِيَلْ، والفكاهة، ومناقشة الافكار والفرضيّات، فكلّها من ظواهر الابداع وادواته في واقع الانسان.

### 5. البند الخامس: نتائج الابداع

الابداع يعمل على حل مشاكل الحياة بشكل متواصل طوال مدّة الحياة. كيف؟ عبر مواجهة تحدّيات الحياة، والاستعداد للأخطار، والابتعاد عن الهموم، وتأمين الاستقرار والامان والراحة والترفيه، والتوق الى الجمال، والبحث عن السعادة على انواعها، وصولاً الى تحقيق الانجازات الشخصيّة او الجماعيّة وتحقيق الذات، وغيرها من تطلّعات الانسان. حقّق الانسان الكثير من هذه الاهداف في تطوّره، وذلك عبر استعمال الابداع[235]. ولولا الابداع لكان الانسان مثل الحيوان يصارع فقط من اجل البقاء.

## ب. الدلائل على صحّة نظريّة الغريزة الذكيّة الذهنيّة–السلوكيّة

قد تشبه نظريّة الغريزة الذكيّة عن الفن والابداع، النظريّات الفلسفيّة او النظريّات الجماليّة (aesthetics) السابقة، لأنّها افكار تنبع من المنطق، ولكن، لكي تُصبِح نظريّة علميّة لا بد من تقديم براهين مقنعة، ومعالجتها من منظور عمليّات العقل والسلوك ذات الدّلالات في علم النفس العيادي كما يُحدّد علم النفس.

ثلاثة دلائل حسّيّة انطلق منها لأُثبت بأن الابداع او الفن هو الغريزة الذكيّة نفسها وهي التالية:

### 1. وظيفة الغريزة

الدليل الحسّي الأوّل هو وظيفة الغريزة. تتفاعل الغريزة في عقل الحيوان لدعم الحياة، الغريزة تدفع الحيوان للحصول على الغذاء، والجنس، والهروب من الاخطار. عند التدقيق، يتبيّن انّ الانسان يُوظّف الغريزة الذكيّة للأهداف عينها، ولكن بشكل متطوّر، حيث تعمل الغريزة الذكيّة بمرونة اكثر لتواجه تحدّيات الحياة، باستخدام افضل للإمكانيات. عند المقارنة، نلاحظ انّ وظيفة الابداع في عقل الانسان مثل وظيفة الغريزة في عقل الحيوان. الفرق هو انّ الغريزة تضمن استمرار الحياة

235 المذكورة في البند الرابع.

عند الحيوان من دون قرار واعٍ، بينما تضع الغريزة الذكيّة مفاتيح استمرار الحياة في متناول يد الانسان عن طريق الوعي والادوات والقرار.

### 2. محفّزات الغريزة

الدليل الحسّي الثاني هو محفّزات (stimuli) الغريزة او منبّهاتها. تتأثّر الغريزة الحيوانيّة – التي سمّيتها بالغريزة البدائيّة– بالمحفّزات او المنبّهات في الطبيعة. نستطيع تلخيص هذه المحفّزات بالتّالي: اللون، والشكل، والرائحة، والحرارة، والحركة، والصوت، والملمس، وغيرها، وهي المنبّهات او الاشارات التي تنبعث من الطبيعة، فتحسسها الغريزة البدائيّة عبر الحواس، وتوظّفها من اجل البقاء – مثل الحصول على الغذاء، والجنس، والهروب من الاخطار. امّا نحن البشر فلم نعد نعتمد على هذه المحفّزات الموجودة في الطبيعة اعتماداً كلّياً من اجل البقاء، بل نستخدمها أحياناً من خلال ادوات الابداع التي طوّرها الانسان عبر العصور، ولكننا نتحسسها دائما بالفطرة حتّى من دون توظيف بقائي لها. نحن نتحسسها عندما نستمتع بخيرات الطبيعة، وبجمال الوانها، واشكالها، وروائحها، ومذاقها، وملمسها، وحركاتها، وطقوسها، ومواسمها، حتّى من دون الاتّكال عليها في صراع البقاء. هذا لأن المحفّزات نفسها تعمل في جسدنا وفي جيناتنا الوراثيّة منذ ملايين السنين، والغريزة البدائيّة نفسها تحثّنا.

الدليل القاطع على ان الابداع هو امتداد للغريزة البدائيّة، هو هذه المحفّزات الطبيعيّة في اساس الفنون كافة. لذلك نشعر بالغبطة امام العمل الفني او عند ممارسته، إن كان موسيقى، ام رقصًا، أم شعرًا، أم غناءً، أم رسمًا، أم غيرها من الأعمال الفنّيّة. فنراها جميلة وممتعة ورائعة ولا نعرف لماذا بالتحديد. والحقيقة اننا نراها جميلة وممتعة ورائعة لأنّها توظّف المحفّزات الطبيعيّة المتجزّرة فينا وتحرّكها. الغريزة تحثّ والابداع يستثمر.

عند المقارنة، نرى انّ الغريزة تُحرّك الحيوان عن طريق المحفّزات، والانسان يحرّك الغريزة عن طريق الابداع.

### 3. محرّكات الغريزة

امّا الدليل الحسّي الثالث لتطابق الغريزة مع الابداع لدى الانسان فهو محرّكات الغريزة. ما يحرّك الغريزة البدائيّة من الداخل هو الألم والاضطراب والجوع والخوف والشحن. يندفع الحيوان محاولاً التخلّص من الشعور المزعج بسلوك معيّن، مثل الجري وراء الفريسة لِسدّ الجوع، او الاختباء من المفترس بدافع الخوف. الانسان ايضاً يشعر بالألم والجوع والخوف والاضطراب والشحن بدافع المحرّكات نفسها، ويحاول التخلّص منها. ولكنه استطاع ان يستبق او يطرد هذه المشاعر السلبيّة بالأبداع. الانسان يستبق الجوع والخطر والالم ويؤمّن الطمأنينة باستخدام الوسائل والادوات على انواعها. الإنسان يطرد

شعور الاضطراب والاحباط والشحن بسلوك وادوات تؤمِّن الفرح، باستخدام ما يُعرَف اليوم بالفنون مثل الرقص، والشعر، أو الغناء أو الزجل أو التمثيل أو الرسم أو النحت، حتّى استعمل المكمّلات مثل البخّور والريش والزهور والآلات الموسيقيّة والثياب والعطور، لإسكات محرّكات للغريزة المزعجة، أو لخداعها، أو لتضليلها. فعل الانسان ذلك عبر محاكاة (simulating) المحفّزات البدائيّة للتخفيف عن كاهله، ولو لوقت محدود.

وبالنتيجة، اكتشف الانسان الفرح والسعادة عبر الابداع. الفرح هو الفائض او المردود الاضافي لمحاكاة المحفّزات، ولتضليل الغريزة. هكذا، اصبح الانسان يهرب من الا لم والجوع والشحن وكذلك يبحث عن السعادة بينما يهرب الحيوان من الا لم والجوع والشحن فقط.

### ت. وظائف الغريزة الذكيّة والابداع

البشرية، في معظم أنحاء العا لم، اصبحت قادرة على حل تحدّياته البدائية وذلك بفضل الابداع. معظم الناس لديهم بيوت وطعام ودواء[236]، بِنِسب متفاوتة. ولكن الابداع، كونه لا يتوقّف من العمل، يبحث عن اكثر واكثر.

من انجازات الابداع هو ان الأنسان راح يبحث عن الفرح والسعادة حتّى في غياب الأ لم والاضطراب والشحن والجوع والخوف. فالغريزة الذكيّة، تدفع الأنسان الى البحث الدائم عن الراحة والسعادة والجمال، كما في الفنون كذلك في ابعد من الفنون المعروفة. احيانًا يخلط الانسان السعادة والجمال بالخطر والخوف عمداً، كأنّه للاستعداد وللتحصين. من الواضح انّ الأنسان يلقّح نفسه (inoculate) بجرعات صغيرة من الاضطراب والخوف والشحن ويستحضرها عبر الفنون كما نختبره في افلام الرعب، وفي الاجواء الهيستيريّة في الملاهي، وفي الرياضات والألعاب الخطرة.

ان الفنون البدائيّة، إذًا، تطوّرت لتصبح فنونًا معاصرة، وعلومًا، ورياضة، وآدابًا، ومنتجات مختلفة، واختراعات متتالية، وصناعات، وانجازات بشريّة، وهي في الحقيقة فروع الابداع، لأنّها تنبعث من حيث لا ندري، وتتموضع في العقل والجسد، وتهدف الى جلب الراحة والطمأنينة والسعادة والجمال، وشيء من الاثارة. حتّى الافكار المجرّدة التي نفكّر بها او نناقشها، وتلك التي تُريحنا وتسعدنا، وتلك التي تتسبب في سلوك او منتجات معيّنة، اعتبرها هي ايضاً من الفنون، لأنّها تدل على حركة هذه الغريزة الذكيّة الهادفة للبقاء .

---

[236] باستثناء أولئك الذين يعيشون في مناطق شديدة التعرض للنزاعات والحروب والأحداث.

البقاء في المجتمع الحديث اليوم هو اكثر بكثير من سدّ الجوع والاختباء من الاخطار. هو سدّ مطلّبات المجتمع الحديث بكل مظاهره، وبدونها لافرح ولا سعادة ولا راحة ولا طمأنينة بالنسبة الى كثيرين من الناس.

عند المقارنة، نلاحظ انّ الغريزة البدائيّة تتحرّك بفعل الجوع والخوف والاضطراب والشحن الجنسي والألم، إنّما الغريزة الذكيّة تتحرّك في اتّجاهات مختلفة، منها:

- معالجة التحدّيات البدائيّة مثل الألم والخطر والجوع.
- التنبؤ بالألم والخطر والجوع قبل حدوثها ومعالجتها استباقيًّا.
- الاثارة والمجازفة للاختبار والاستعداد والتحصين.
- السعي وراء الفرح والسعادة والراحة والطمأنينة.

التوق الى السعادة، إذًا، هو محرّك الغريزة الذكيّة بامتياز عند الانسان.

**ث. مقارنة نظريّة الغريزة الذكيّة الذهنيّة–السلوكيّة مع نظريّات مماثلة**

إن تحريد الفن من اعتباره فلسفة، او منتجًا ماديًّا، او عمليّة اداء، وحصره في العمليّة غريزيّة – ذهنيّة – سلوكيّة هي فكرة جديدة اطرحها لأوّل مرّة في مجال علم النفس العيادي من خلال هذه الاطروحة.

ولكن، فكرة الفن باعتبارها عمليّة عقليّة ليست جديدة بالنسبة الى الفلسفة الجماليّة الحديثة، وبالنسبة الى التصوير الدماغي العصبي. الفرق بين النظريّة الغريزيّة–الذهنيّة– العياديّة في هذه الاطروحة، وتلك النظريّات هو انّ الفلاسفة لا يؤمنون بتأثير الغريزة والهورمونات، وعلماء الاعصاب لا يملكون تحديداً للإبداع، لذلك لا يستطيعون ترجمة اختباراتهم التصويريّة الى معانٍ لغويّة مفهومة. أمّا المنظّرون والنقّاد، فلن يفهموا الفن إلّا من موقعهم كمتلقّين للفن، يعرفونه كظاهرة يجب ربطها بظاهرة اخرى يعرفونها مسبقًا، والدليل، انّ بعض الفنّانين القلائل في التاريخ، ومنهم ليوناردو دافينشي، ومرسال دوشان[237] تحسسوا بهذه الحقيقة، واعلنوا ان الفن عمليّة ذهنيّة، وانتجوا اعمالهم على هذا الاساس، ولكن كان من

237 الاسم الكامل: Henri-Robert-Marcel Duchamp.

الصعب جدّاً فهم قصدهم آنذاك، إذ لم يكن في ثقافتهم امكانيّة البحث عن علم الفن في خارج اطار الفن نفسه، لذلك لم يضعوا اطرًا علميّة له[238].

وفي السياق نفسه، إن مقارنة الابداع بالغريزة ليست فكرة جديدة، فقد سبق ان اعتُبِر الفن تارةً نقيض الغريزة وطوراً شُبّه بشيء يشبه الغريزة، او شُبّه بعمليّة فطريّة توازي الغريزة، او حتّى بشيء لا علاقة له بالغريزة، مثل الفن الذي يُعبِّر عن الايديولوجيّات. هذه كلّها نظريّات آتية من موقع المتلقّي للفن، تتكلّم على مفعول الفن في المتلقّي، وليس على الفن نفسه كعمليّة غريزيّة ذهنيّة سلوكيّة لها منطلق واهداف.

توصّلتُ في هذا البحث إلى فكرة تجمع ما بين الغريزة والابداع، وهي أنّ الابداع هو نتيجة تطوّرَ الغريزة من شكلها البدائي الى شكلها الذكي.

**ج. اعادة مناقشة المواضيع الداخلة في البحث من منظور نظريّة الغريزة الذكيّة**

**1. العلاج بالفن وتأثير الابداع بحسب نظريّة الغريزة الذكيّة**

**1) الجواب الأوّل: نعم ولا في آن**

ثمّة سؤال يطرح نفسه: هل يشفي الابداع الغريزة المريضة؟ وكيف؟

لطالما بقِيَت عمليّة الابداع غامضة بالنسبة الى الإنسان، ولا تُطيع دائماً خططه وتمنّياته وبرامجه، لذلك تبقى العمليّة الذهنيّة في العلاج بالفن هي الاخرى غامضة، ولا تطيع النظريّات السائدة.

لا نفتقر الى ادلّة تثبت ان تحريك الغريزة الذكيّة وتفعيلها شيء ممكن باستعمال الفنون والابداع لتغيير تفكير الناس وسلوكهم. فقد استُعمِلت الفنون عبر التاريخ لتحريك الشعوب، وما زالت تُستَغَل لتوجيه غريزة الناس نحو اهداف مشكوكة، لأنّها صُمِّمت لتبدو ذكيّة، او سامية. لِمَ نستبعد، إذًا، امكانيّة استعمالها لأهداف نافعة وانقاذيّة؟

بحسب نظريّة الغريزة الذكيّة يمكن للفن ان يصبح علاجًا فقط في حال استطاع تحريك الغريزة البدائيّة، او الغريزة الذكيّة، او الاثنتين معاً. ولا يمكن ان يكون علاجًا في حال كان مجرّد نشاط يدوي تقني منفصل عن الغريزة، او مجرّد تلقين او تمارين تُطبَّق بعقليّة الامر الواقع. إلى ذلك، يمكن تنشيط هذه الغريزة بمستويات مختلفة:

238 وبعض العلماء في علم النفس العلمي يعتبرون الفن عمليّة نفسيّة (Feist, 2013)، انظر علم النفس العلمي صفحة 36.

- بشكل تلقائي او فطري او ترفيهي عبر تنشيط الغريزة البدائيّة، اي عبر استخدام المحفّزات التي سبق أن اشرت إليها، من خلال الموسيقى او الرقص او الغناء او الزجل او المسرح او الرسم او الشعر او الكتابة او التمثيل او اللون، والحركة، والشكل، الخ... حتّى اللهو والفكاهة والرياضة وغيرها من المنشطات التي تحفّز الشعور بالنشاط والفرح والسعادة والطمأنينة.
- يمكن استحداث تقنيّات متخصصة، واستعمالها بهدف تنشيط الغريزة الذكيّة، مثل تقنيّة المنظور التحوّلي الاستباقي[239]، والاستهدافي، حيث يتمّ توجيه الغريزة نحو هدف معيّن، وربّما يكون الفن احد ادواته.
- يمكن الدمج بين الاثنين مع استعمال المحفّزات والتقنيّات المختلفة، مثل التعبير والتأمّل وسرد القصص والنقاش وتعديل المنظور في وقت واحد بحسب الاهداف المنشودة.

2) **الجواب الثاني: الاستعداد والاستجابة عتبة العلاج بالفن**

لا ضمان ان العلاج بالفن سينفع الجميع. الفرق بين العلاج الكيميائي والعلاج بالفن هو مثل الفرق بين الطبيعة والتنشئة (nature vs. nurture). جسد الانسان هو جزء من الطبيعة إنّما نفس الانسان نتيجة طبيعة وتنشئة وثقافة. بمعنى، عندما تدخل المواد الكيميائيّة جسد الانسان بهدف الشفاء، لا يحتاج المُتلقّي الى استعداد نفسي معيّن كي يتفاعل جسده مع كيمياء الدواء، فهذا تفاعل تلقائي، خارج عن سيطرة المتلقّي، لأن الاثنين، اي الدواء والجسد من طبيعة واحدة، لذلك معظم عمليّات (operations) الجسد الداخليّة تلقائيّة تتحكّم فيها الغريزة دون ارادة الانسان. بينما العلاج بالفن هو عكس ذلك، الاستعداد العقلي والنفسي شرط، ولا علاج بالفن بدونه، لأن عقل الانسان هو الجهاز الأكثر تعقيدا في الكون، ولا يعمل في امور التنشئة والثقافة بشكل اعزل، بل يعمل انتقائيًّا مع كل مُحفِّز خارجي. الاستعداد العقلي والنفسي يُدْخِل الانسان في حالة متغيّرة (altered state)، حالة الاستعداد، التي بدورها تُسهّل الاستجابة للعلاج. إنّ تلقّي العلاج بالفن ارادِيًّا (voluntary)، والتفاعل الارادي، والاستعداد الارادي يقود الانسان نحو الاستجابة، والاستجابة الارادِيّة هي عتبة العلاج.

يبقى على المعالج بالفن العمل بذكاء، وحنكة، وخبرة، وصدق، ومهنيّة على تنظيم الافكار، وتحضير المكان، والأجواء، والمعنويّات، عبر استعمال مهارات التواصل، والاقناع، والاستدراج، لتحفيز الاستعداد لدى المستفيد، لمساعدته على الاستجابة الضروريّة. هذه ليست مهارات ميكانيكيّة يستطيع اكتسابها كل من اراد ذلك، بل هي مجموعة مهارات،

239 انظر نظريّة التحوّل الاستباقي في الفصل السابق صفحة 273 - 276.

وخبرات، ونفسيّات، وطاقات، ونيّات، واعية ولا–واعية، تجتمع لتحفيز الاستعداد لدى المتلقي. هذه الخصائص كلها تجتمع لتبني العلاقة العلاجية (therapeutic relationship) ما بين المعالج والمستفيد، الذي من دونه لا نتيجة علاجيّة، ايًّا كان نوع هذا العلاج. إنّ للعلاقة العلاجيّة بين المعالج والمستفيد لها دورًا كبيرًا في تفعيل الاستعداد والاستجابة وربّما العلاج.

3) **الجواب الثالث: الإكس فاكتور** (X-Factor)

لا ضمان انّ العلاج بالفن سينفع في كلّ مرّة. يستطيع المعالج بالفن ان يضع كل معلوماته، وخبراته، وحسن نيّته في تصرّف المستفيد، ولكنّه لا يستطيع سكب المفردات الهرمونيّة في دماغه، ولا يستطيع استحضار الترددات الدماغيّة الضروريّة للإبداع بمجرّد المحاولة. من المؤكّد انّ هناك مكوّنة سرّية، مثل الإكس فاكتور (X-Factor)، تتدخّل – او تختار ان ألّا تتدخّل – في الوقت المناسب. هذه المكوّنة هي مستقلّة كلّيّاً عن النظريّات والمناهج والتقنيّات والخبرات وعن تمنّيات الأنسان، إذ تتدفّق تلقائيّاً من دون إذن، ومن دون امر، احياناً بالاستدراج، وربّما بالتمرين المستمر.

هذه المفردات الهرمونيّة، والترددات الدماغيّة، والإكس فاكتور الغامض، هي التي تُغزّي الغريزة الذكيّة وتُكَهرِبُها، وتُحرِّك عجلات الفن في عقل رجل الكهف وجسده، الذي هو حي يرزق فينا اليوم، ويتحدّى الموت بكل غرائزه، وهورموناته، والحقول الالكترو–مغنطيسيّة في دماغه. هل هي الارواح الشرّيرة كما قال الشامان؟[240] هل هي الجنون كما قال الرومانسيون[241]؟ هل هي اللاوعي كما قال سيغموند فرويد؟ او هل هو الله كما اراد كارل يونغ ان يقول؟ لا إجماع على هذا الموضوع. إنّما هناك جواب من منظور الغريزة الذكيّة، وهو التالي:

**2. مناقشة موضوع الصحّة والمرض النفسي والعلاج النفسي بحسب نظريّة الغريزة الذكيّة**

1) **المرض النفسي والعافية النفسيّة والعلاج النفسي**

هل يجوز الكلام على اي نوع علاج من دون تحديد نوع المرض؟ ثمّة سؤال يطرح نفسه: ما هي العافية النفسيّة وكيف نباينها عن المرض النفسي؟ وما هو العلاج النفسي؟ سأبحث في هذه الأسئلة واجيب عليها من منطلق نظريّة الغريزة الذكيّة.

240 انظر الفن وسيلة علاج في المجتمعات البدائيّة صفحة 86.

241 انظر صبغة الجنون على كل الفنون صفحة 88.

من الطبيعي ان يمتلك كل إنسان الغريزة البدائيّة، ولأنّه إنسان، فإنه يمتلك أيضًا الغريزة الذكيّة. وبما انّ الناس مختلفون، يختلف نشاط الغريزة، من انسان الى آخر، الغريزة حيٌّ يُرزق، تضعف احيانًا وتقوى، وتمرض وتتعافى.

العافية النفسيّة، من منظور الغريزة الذكيّة هي عندما يعمل نظام الغريزة بشكل نشط، من دون تمهّل او انقطاع او ضياع او تشويش، بحيث يستطيع ان يُمَكِّن الانسان من التكيّف المرِن مع ظروف الحياة، وحل مشاكلها الآنيّة والمستقبليّة، حتّى الماضية منها، الواضحة منها وغير الواضحة، بالشكل الانسب، وبشكل تلقائي وفعّال ومستدام، وبأقل ضرر للنفس وللآخرين.

امّا المرض النفسي، من منظور الغريزة الذكيّة، فيقع عندما يضعف نظام الغريزة الذكيّة، ويتدنّى مستوى نشاطه لسببٍ من الاسباب[242]، ويفقد مرونته، ويعجز عن فهم مشاكل الحياة المتلاحقة وحلّها بشكل آني وفعّال. في هذا الحال، تبدأ الغرائز البدائيّة هي التي تتحكّم بأحاسيس الانسان الداخليّة، وتفكيره، وتصرّفاته. وترتفع معدّلات الخوف، والالم، والشحن، والاضطراب، والتردّد، والشّك، والشعور بالخطر، وتدنّي الثقة بالنفس، وغيرها من الاحاسيس والافكار السلبيّة. وتُفْقَد السعادة. المرض النفسي هو الغريزة المريضة.

امّا العلاج النفسي فهو عمليّة اعادة الحركة والنشاط الى الغريزة، وتنشيطها ومعالجتها عندما يمرض، بوسائل وجهود مختلفة تهدف الى اعادة الامان، والراحة والطمأنينة، وشعور الثقة والسعادة، واسترجاع الابداع الى نظام الغريزة الذكيّة للإنسان، بادواته المختلفة[243].

### 2) الجسد والنفس والغريزة في الابداع والشفاء

النفس والغريزة شيء واحد، ومرض النفس هو مرض الغريزة، والعكس صحيح. مرض الغريزة سببها الخلل وفقدان التوازن بين الطبيعة والتنشئة، بين البريّة والثقافة، بين تحدّيات الحياة والقوى المقاومة في نفس الانسان. علاج النفس يعني علاج الغريزة المريضة من وطأة التنشئة والثقافة وتحدّيات الحياة العصريّة. امّا الابداع، فهو من المضادات الطبيعيّة تفرزها الغريزة لتشفي نفسها بها من ثقل التنشئة والثقافة وتحدّيات الحياة. الغريزة تقاوم، وتشفي المرض النفسي بالأبداع كما تقاوم،

242 قد يكون السبب مشاكل في الطفولة، او صدمة، انعدام الامان المادّي او الاجتماعي او الثقافي، وغيرها.

243 انظر ادوات الابداع صفحة 280.

وتشفي المرض الجسدي كيميائيًّا، من الداخل، عند اصابة الجسد بالمرض. الغريزة الذكيّة متأهّبة دومًا، تعمل بدون توقّف لتستبق المرض قبل ان يأتي، وتحاربه عندما يأتي، وتشفيه بعدما يأتي. هكذا ايضًا يعمل الابداع في نفس الانسان.

لطالما شعر الفلاسفة والفنّانون والاطبّاء والمجانين بهذه العلاقة القويّة، القائمة، المتفاعلة، المسيطرة، الغامضة بين الغريزة والنفس والعقل والفن. ولكن لم يسبق لأحدهم ان وضعها في معادلة مشابهة. هم يبنون هذه العلاقة بناءً على الاستنتاج الفطري، والاحساس الداخلي، والعقل المنطقي لديهم، امّا انا، فأبني النظريّة التي تقول انّ النفس والغريزة شيء واحد، والابداع ثالثهما، على ما جئتُ به من افكار مؤسّسة لنظريّة الغريزة الذكيّة لآبرهن بها هذه العلاقة. صدق الفلاسفة والفنّانون والاطبّاء والمجانين بما قالوه، ولكن العلم يطلب براهين. الفلسفة هي إحدى الاختصاصات الداخلة في البحث، وهكذا، اكون قد اعطيتُها حقّها في فصل ادبيّات البحث وفي مناقشة هذه الاطروحة،. لقد اوفيتُ دَيْني.

كل ما جاء في هذا الفصل، من افكار ومصطلحات ونظريّات هو جدير بالاهتمام والدراسة في بحوث مستقبليّة مستقلّ بعضها عن بعض. لأن هذه المقاربات لم تُبحث من قبل لا في مجال علم النفس، ولا في مجال الفن التقليدي. وليس من المستبعد ان تتجمّع هذه الافكار والنظريّات لتتحوّل الى مجال جديد عابر للاختصاصات، لا يضم فقط الامراض والعلاج النفسي بل يضم منظومة اوسع لأفكار الانسان وسلوكه وانفعالاته وتعابيره.

# الفصل السادس عشر

# آفاق جديدة في مستقبل البحث

# Future Perspectives of the Research

*وهلأ لوين؟*[244]

*— نادين لبكي*

*Where do we go now?*

*— Nadine Labaky*

لا بد في آخر البحث فتح آفاق جديدة في مستقبل البحث. بما انّ البحث من نوع متعددة التخصصات، ويتضمّن شقًّا عابرًا للتخصّصات، لذلك اخترتُ ان اقدِّم الآفاق الجديدة لكلٍّ من هذه المواضيع في آخر كل قسم من اقسام الدراسة، او عندما كان ذلك مناسبًا، بهدف منع تشتّت الافكار في حال تأجيلها الى حين نهاية البحث. وضعتُ الافكار المشار إليها تحت عنوان التوصيات[245].

بالإضافة الى المواضيع المذكورة، هناك مواضيع لم أُدرِجها في لائحة المناقشة، او لم اتطرّق إليها في سياق التوصيات، اريد ان اذكرها في هذا القسم الاخير. الفرق بين التوصيات والآفاق الجديدة هي امكانيّة تطبيق التوصيات في المستقبل القريب، بسبب الافكار والادوات الموفورة في الوقت الحالي، أمّا تحقيق الآفاق الجديدة فيتطلّب افكارًا وادوات غير موفورة في الوقت الحالي.

---

244 عنوان فيلم للمخرجة السينمائيّة اللبنانيّة نادين لبكي Release date: September 22, 2011

245 انظر التوصيات من 1 الى 20.

### أ. اسلوب التحوّل الردعي (Deterrent transformation)

اشارات النجاح في المرحلة الثالثة من تطبيق "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر" مشجّعة، إنّما بدائيّة، ولكنّها تستحق التدقيق في خصائصها، وقد تكون بداية لبحوث جديدة، تحت اكثر من عنوان. بعد طرح مواضيع التحوّل الاستباقي والاستنهاضي ومناقشتها ، تجدر الاشارة الى انّ التقنيّات المبتكرة والمطبّقة في البحث تُشبه نماذج التدعيم الإيجابي (positive reinforcement)[246]، ولكنّها ليست كذلك تمامًا، لأنّها محفّزات ذاتيّة داخليّة وفردانيّة لا يفرضها احد. يمكن إنشاء بحث جديد في هذا الاتّجاه لمعرفة اي نوع من التقويم هو هذا.

لم اتعمّق في موضوع التدعيم السلبي (negative reinforcement)[247] كأسلوب لتفعيل التحوّل، ولم ابحث في موضوع التحوّل الردعي (deterrent transformation) وفي واسلوبه. لقد تجاهلتُ هذا الشقّ عمدًا خوفًا من عدم تطابق الاسلوب الردعي مع القوانين والاساليب التربويّة الحديثة. التدعيم السلبي والتحوّل الردعي ليست افكارًا قهريّة كما تبدو، إنّما يجب دراستها بتعمّق قبل اعتمادها كأساليب بحث تطبيقيّة، والاهم هو التوصّل الى إنشاء التطبيقات المناسبة، ذات فعل ومصداقيّة، للاستفادة منها. من الممكن إنشاء ابحاث تجريبيّة لإنشاء إمكانيّات وتصاميم وتقنيّات تُسهم في توسيع آفاق البحث في هذه المواضيع.

كان من الضرورة ذكر هذا الموضوع في هذا القسم، لأنّ هناك باحثين في مجال التحوّل عند الكبار يدعمون الاساليب الردعيّة، وهناك بعضٌ آخر يقول انّ "هذه الاساليب التعليمية التحويلية قد تكون سلبيّة، وبالتالي تحتاج الى تناول مثل هذه التجارب إلى حذر" (Deveci, 2014). من الممكن البحث في هذه المواضيع في دراسات مستقبليّة، ربّما في خارج المجال التربوي، او في داخل المجال التربوي مح اتّخاذ الحذر الشديد، واستحداث اطر وتدابير السلامة ( safety measures) الصارمة قبل تجربتها.

---

246 التدعيم الإيجابي هو نوع من تقديم التحفيز للشخص بعد تنفيذه السلوك المطلوب، مما يجعل السلوك أكثر احتمالاً أن يحدث في المستقبل.

247 التدعيم السلبي هو نوع من تقديم التحفيز للشخص عبر إزالة حافز مُكره معيّن، بعد سلوك معين .يزداد من احتمال حدوث السلوك المعين في المستقبل رغبةً بإزالة الحافز السلبي. التدعيم السلبي ليس بإجراء عقاب، بل تحفيز على زيادة في السلوك المطلوب بتخفيف عناء معيّن موجود اصلاً.

**ب. منظور جديد للتشخيص**

بحثتُ في تفاصيل الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة وظروف تطوّرها من منظورين مختلفين، المرضي والبعدي[248]. وهذان المنظوران هما في اساس اكثر التشخيصات للأمراض النفسيّة. اعرِضُ في نهاية هذا البحث منظورًا ثالثًا وهو منظور الغريزة[249].

طَرَحتُ نظريّة الغريزة الذكيّة من زاوية الصحّة النفسيّة، والمرض النفسي، والابداع، والشفاء، والتحوّل، وقلتُ ان الجسد والنفس والغريزة هي الشيء نفسه. إنّما لم اطرح الغريزة كاتّجاه جديد في التشخيص، بل كمقاربة فلسفيّة، لأنني لا امتلك الادوات التشخيصيّة في الوقت الحاضر. لذا اعتبرها أفقًا جديدة في مجال تشخيص المرض النفسي ومعالجته. ممكن في المستقبل إجراء بحوث معمّقة لتحديد مفردات الغريزة، بأدقّ تفاصيلها، واستحداث معايير وادوات لرصد وتشخيص وتقويم واستهداف ومعالجة الوهن في الغريزة وتشخيصه، واستهدافه، ومعالجته بهدف استرجاع الصحّة النفسيّة.

**ت. منظومة تشخيص المنظور** (Perspective Assessment Battery)

بينما يدور الجدل حول قدرة الصغار على التحوّل، اقترحتُ اتّجاهًا آخر للبحث في الموضوع. انطلاقًا من المبدأ الذي يقول بانّ منظور الفرد هو شخصي يتأسس على اختبارات فرديّة، وبما أنّ التحوّل يتبع المنظور وينطلق منه، اعتبرتُ انّ التحوّل هو نقلة ذهنيّة من منظور قاعدي الى منظور متضاد، مهما كان عمر الفرد. ولتأكيد على هذه النظريّة، اقترحت نظامًا يجمع افكار التلاميذ ويصنّفها من خلال اجوبتهم للأسئلة الاستباقيّة والاستنهاضيّة، هدفها التعرّف على الافكار الاساسيّة في منظورهم، لمتابعة حالات التحوّل في حال اعادة التجربة.

لقد جمعتُ هذه الافكار، وصنّفتها، ووضعتها في سبع كتلات (clusters). تبيّن انّ المنظور الخاص للتلاميذ يدور حول مواضيع معيّنة ممكن تحديد أُطُرِه بشكل اوسع في ابحاث مستقبلّة. من الطبيعي ان المنظور الذي اعلنه التلاميذ لا يعكس الصورة الكاملة في داخل اذهانهم، يمكن اخذ هذا الموضوع بعين الاعتبار في ابحاث مستقبليّة، ولكن اكتشاف افكار التلاميذ وفضحها ليس شرطًا، يجب الاكتفاء بما يفيد هدف البحث.

248 انظر الملحق رقم 3 في صفحة 329.

249 انظر صفحة 285-294 عن مفهوم الغريزة الذكيّة والغريزة المريضة.

كانت هذه خطوة بدائيّة باتّجاه وضع فكرة مبدئيّة لوضع منظومة لتشخيص المنظور( Perspective Assessment Battery) التي تتضمّن نوعين من ادوات تشخيص المنظور.

### 1. مفردات منظور التلاميذ

إنّها مجرّد فكرة يمكن تطويرها الى ان تصبح اداة اختبار. الفكرة مستوحاة من اجوبة التلاميذ لأسئلة الاستثارة والاستنهاض[250] ، التي كانت مليئة بالمعلومات عن افكار التلاميذ وتمنّياتهم. ممكن اعادة التجربة في بحوث اخرى مشابهة او بشكل مستقلّ، لجمع معلومات اكثر عن افكار التلاميذ وتمنّياتهم، من مناطق ومدارس مختلفة، من اعمار مختلفة، وتصنيفها، وتحويلها الى مجموعة مفردات موحّدة تحصر التحوّل وتختصره.

### 2. نظريّة القيمة القاعديّة لمنظور الولد (Basal value of child perspective)

يمكن تأسيس ما قد يُسمّى تسميته بـ "القِيْمَةُ القَاعِدِيَّة" (baseline) لمنظور التلاميذ في المدارس في بداية التجارب التحوّليّة. يمكن استعمال هذه المفردات والمستويات الموحّدة والقيمة القاعديّة للتعرّف على المنظور لدى الصغار ولتوقّعه ولتوجيهه ومتابعته.

التحوّل عمليّة فرديّة وشخصيّة، ولكن متابعة التحوّل عند التلاميذ يجب ان تبدأ من قيمة القاعديّة لتتبّع حركته. عند تكرار التجربة في اكثر من مكان وزمان، وفي ظروف تطبيق جماعيّة، يمكن الاستعانة بإجراءات تضمن السرّيّة والخصوصيّة للأفراد ولكن تتمّ المتابعة بشكل منظّم.

هذه الادوات والأساليب لا تفيد فقط الباحثين والمعالجين النفسيين، بل قد تفيد الاشخاص والتلاميذ انفسهم من خلال:

- التعرّف على وجود منظور نتبعه من دون وعي.
- تشجيع فكرة المنظور الشخصي لدى التلميذ وإنشاؤها وتطويرها.
- توجيهه منظور التلاميذ نحو أهداف مستقبلية وإنشاء التحوّل.
- تشجيع التلميذ على ربط منظوره الخاص بالتحوّل الفعلي والعمل على ذلك.

---

250 انظر في الملحق رقم 36 و 37 في صفحة 395 و397 .

### 3. نظريّة اضطراب المنظور

يجب ان اذكر بانّني جمعتُ كمًّا كبيرًا من المعلومات النوعيّة خلال السنوات ثلاثة من تعاملي مع التلاميذ، منها بيانات شفهيّة ومكتوبة ومصوّرة. حاولتُ قدر الامكان تفسير هذه المعلومات من زاوية المنظور والتحوّل. بينما كنت احاول جمع المعلومات عن منظور الاولاد لاحظتُ انّ منظوري بدأ يتغيّر تدريجيًّا واتحوّل فكريًّا. اصبحتُ ارى المنظور بشكل مختلف تمامًا، لاحظتُ انّ المنظور منظومة متكاملة في ذهن الانسان، يتحرّك ويُحرِّك، يتعافى ويمرض. الآن ارى المنظور ليس فقط في النجاح والفشل المدرسي او ما بعد المدرسي، بل ارى المنظور في صميم بعض الامراض النفسيّة.

استحداث بنك من المعلومات مماثلة، تُسهِم في إنشاء شيء شبيه بدليل المنظور لدى الولد والمراهق، تحدّد الانماط والمفردات الاكثر تكرارًا في منظور التلاميذ. كما يمكن تحديد مستويات موحّدة (standardized) من المنظور لدى القاصرين بحسب الاعمار او صفات اخرى، نعرف من خلالها ما هو طبيعي وما هو مرضي في منظور الولد.

من الممكن دراسة موضوع "اضطراب المنظور" وتحديد علاقته بالأمراض النفسيّة في ابحاث مستقبليّة، وقد يكون اضطراب المنظور سببًا اساسيًّا لاضطرابات مختلفة، منها الاضطرابات الانفعاليّة السلوكيّة.

من خلال هذه التجربة فهمتُ انّ المنظور هو من اهمّ وظائف دماغ الانسان، المنظور هو الذي يُسيِّر الانسان.

# الخاتمة

***إذا اردنا ان نعرف ماذا في ايطاليا***
***يجب ان نعرف ماذا في البرازيل.***
***— حسني البورظان[251]***

*If we want to know what is in Italy*
*We must know what is in Brazil.*
*—Husni Al-Borazan*

اخترتُ هذا القول من المسلسل التلفزيوني السوري "صحّ النوم" لأنّي استنتجتُ بأن البحث في العلاج بالفن ما زال في بداياته والاجوبة ليست في متناولنا. وقد استندتُ الى هذه المقولة الشعبيّة لكي ابرهن بأنّ البحث في مجال العلاج بالفن في الاطار النفسي بحاجة الى الكثير من التعمّق.

اردتُ من خلال هذا البحث معرفة اسرار الفن معرفة متعمّقة، كي أصوغ برنامجًا دراسيًّا على اساس هذه المعرفة. وتوخّيتُ ان يحقق هذا البرنامج اهداف المدارس والمدرّسين في عمليّة التعليم، وذلك من خلال تطوير برنامج للعلاج بالفن يُدخِل مفاهيم علم النفس ومنافعها الى الصفوف الدراسيّة، ويُحرّك الغريزة الذكيّة ويطلق عمليّة التحوّل في منظور التلميذ الشخصي بخطوات استباقيّة واستهدافيةّ، فيتوقّف التدهور في الصحّة النفسيّة للتلاميذ ويخف وطأة اضطراباتهم النفسيّة، ويتعالج مسبباتها التي تضعهم في خطر الفشل الدراسي والنفسي والاجتماعي.

تمّ إنشاء برنامج علاجي فنّي للصفوف الابتدائيّة، ولم يكن الهدف الاكبر الخروج بأجوبة جازمة بشأن المواضيع المطروحة. لذلك كانت هناك تحفّظات، إنّما لا يقاس هذا البحث بهذه التحفّظات، بل بالأفكار المطروحة، لأنّ البحث قابل للتكرار والاستكمال والتبلور. ومن هنا، لم أحصل على براهين إحصائيّة دامغة بشأن تخفيف الاضطرابات النفسيّة بعد

---

251 من المسلسل التلفزيوني السوري "صحّ النوم" لدريد لحّام ونهاد قلعي من السبعينيّات القرن الماضي كان يُعرَض في تلفزيون لبنان.

تطبيق المرحلتين الأولى والثانية من البرنامج المسمّى "برنامج الولد القوي، التربوي، التحوّلي، للعلاج بالفن، الموجه للتلاميذ في دائرة الخطر". إنما، وبعد تعديل تصميم البرنامج في المرحلة الثالثة بدأتُ بالحصول على اشارات ايجابيّة تفيد أنه قد يكون فعّالًا في حال ادخال بعض التغييرات عليه وبخاصّةٍ من ناحية تصميمه والمتغيّرات التي يتضمّنها. اذًا، هدف البحث هو فتح الابواب نحو ابحاث مستقبليّة اكثر منه بأغلاق الابواب بأجوبة ضعيفة.

يُعتبَر البحث الحالي دراسة تأسيسيّة في مجال ادخال علم النفس والعلاج بالفن الى الصفوف الدراسيّة وهي دراسة رائدة في مجال الابداع في علم النفس تضع الخطوط العريضة للتعلّم التحوّلي لدى الأولاد. وفي المستقبل يمكن العمل على اعادة تطبيق البحث وتنقيحه للتوصّل الى تثبيت التحوّل بشكل ادق، وعملنته وإطلاقه واستهلاله وقياسه وتقويمه او ربّما تطويره وفي مجال علمي اختصاصي مستقل ليصبح برنامجا عابرًا للتخصصات يفيد المدارس والمجتمع، وذلك بعد طرح افكار التحوّل الاستباقي والغريزة الذكيّة.

كما يمهّد البحث لإنشاء دراسات اكثر دقّة وأكثر تصويبًا في مجالات متعددة، إذ تمّ تقديم اكثر من فكرة جديدة في علم النفس، جديرة بدراسات متعمّقة، منها الابداع الذهني، الغريزة الذكيّة، العلاج بالفن في داخل الصفوف، علاقة التدهور الدراسي بالاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، منظور الولد لنفسه، منظور التحوّل الاستباقي، السؤال التحوّلي، والمردود التحوّلي، الفن، الغريزة وانواعها، ووظائفها، ومحفّزاتها، وغيرها... تستحق هذه الافكار ان تحصل على اهتمام الباحثين. كما يستحق البحث دعمًا ماديًّا والمعنوي لاستكماله، لكي يكون مفيدًا ليس فقط للمدارس والتلاميذ بل للمجتمع بأكمله، لأن الاولاد هم مجتمع المستقبل.

من انجازات هذا البحث ايضاً إنشاء ادوات لتحديد المنظور عند الصغار، واختبار التعلّم التحوّلي. كما استطعتُ إطلاق نظريّات مهمّة في اكثر من مجال، منها نظريّة التحوّل الاستباقي، والغريزة الذكيّة، وغيرها. من اهم انجازات البحث ايضًا هو الخروج بنموذج جديد يتضمّن تصميم الابحاث المتعدّدة الاختصاصات، والعابرة للتخصّصات في آن، ليس فقط عبر إدراج مواضيعها في البحث بل عبر ابتكار منظومة بحثيّة تجمع كل هذه التخصّصات في تصميم فريد ومنظّم.

لا يسعني في النهاية إلا ان اتمنّى ان تحظى الافكار المطروحة في هذا البحث باهتمام الدولة اللبنانيّة وبخاصّةٍ وزارة التربية والمدارس الرسميّة والخاصّة للعمل على ادخال العلاج بالفن الى المدارس والصفوف لمساعدة التلميذ في حياته المدرسيّة ثم في حياته العمليّة في خارج المدرسة. كما اتمنّى ان يجد مشروع هذا البحث الفرصة للتعمّق فيه من خلال التجربة المتكررة في مدارس اخرى للتوصّل الى نتائج موثوقة ومثمرة.

آمل ان تتغيّر النظرة السائدة إلى الفن في المجالات العلميّة واعتباره جزءًا اساسيًّا من علم النفس لأنّه عمليّة ذهنيّة بامتياز وليس فقط من الجماليّات او الكماليّات كما هو معروف. وأن تبدأ الجامعات في لبنان تعليم مادة العلاج بالفن العيادي لطلّابها وإنشاء مراكز أبحاث حول هذا الموضوع لأنه مجال يكبر باستمرار عالميًّا ويجري استخدامه في الكثير من المجالات الانسانيّة حيث يعاني الانسان ويحتاج الى الدعم النفسي.

واختم بكلمات جبران خليل جبران من كتاب رمل وزبد: "نحن نعيش فقط لاكتشاف الجمال، كل شيء آخر هو شكل من أشكال الانتظار"[252].

252 Gebran Khalil Gebran (1926). Sand and Foam. http://www-personal.umich.edu/~jrcole/gibran/sandfoam/sandfoam.htm

# قائمة المصادر والمراجع باللغة العربيّة

1. إسحاق، ناجى داود. (2011). صفات الأفراد ذوو الضبط الداخلي – والضبط الخارجي: تعمّق في مصطلحات علم النفس. http://kenanaonline.com/users/Nagydaoud/posts/262739 سحب 1 نيسان 2016

2. بلادل، علاء. (2013). فن ما قبل التاريخ. http://fnoun4ever.blogspot.com/ سحب 1 نيسان 2016

3. بلان، كمال. (2011). الاضطرابات السلوكيّة والوجدانيّة لدى الاطفال المقيمين في دور الايتام من وجهة نظر المشرفين عليهم.-http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/177 218.pdf سحب 1 نيسان 2016

4. تدمري، رشا. (2010). اثر العقاب المدرسي في سلوك التلميذ انفعاليّاً، وعلاقته بمعلّميه وفي دافعيّته للإنجاز والتحصيل. جامعة القدّيس يوسف –كلّية الآداب والعلوم الانسانيّة، فرع علم النفس، اطروحة دكتوراه رقم 1785 صفحة 159.

5. الجزّاف، حصة. (2007). تعريف الاضطرابات الانفعالية ، -http://www.b dss.org/Down/main/Workshop/?id=211 سحب 1 نيسان 2016

6. الحاج، فاتن. (2013). التسرب المدرسي يزيد عمالة الاولاد. جريدة الاخبار ، لبنان بتاريخ 14 حزيران . http://www.al-akhbar.com/node/184981 سحب 1 نيسان 2016

7. الخطيب، احمد شفيق. البحث التجريبي. موقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب. http://www.wata.cc/forums/showthread.php?1451-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AC%D8%B1%D9%8A%D8%A8%D9%8A %D8%A8%D9%8A سحب 1 نيسان 2016

8. عبد الساتر، يوسف حسيب: (2017). مقابلة تناولت بعض تعابير اللغة العربيّة، في دارته، مدّة المقابلة ثلاثون دقيقة.

9. زغبي، عماد. (2013). التسرب مؤشر على عمل الأطفال ، جريدة السفير . http://assafir.com/article/312090 سحب 13 حزيران 2013.

10. زين صادق الأهدل، أسماء. البحث التجريبي .كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:btJq6IrfZ2oJ:www.kau.edu.sa/GetFile.aspx%3Fid%3D171165%26fn+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=lb سحب 1 نيسان 2016

11. سالم ، موسى. (2011). حتمية تحول المجتمعات البشرية ، ميدل ايست اونلاين -http://www.middle-east-online.com/?id=119587 سحب 1 نيسان 2016

12. عاطف، آيا. (2010). تعريف البحث الإجرائي. -http://sahar-elaraby.yoo7.com/t311 سحب 1 نيسان 2016

13. اللويحان، رغد. (2014). تحليل البيانات، تصميم البحث، نصائح عامة الأكاديمية التعليمية التعليم البحث العلمي http://educad.me/36769/%D9%A7-%D8%AE%D8%B7%D9%88%D8%A7%D8%AA-%D9%84%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AE%D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9/ سحب 1 نيسان 2016

14. معجم المعاني الالكتروني (2016)، http://www.almaany.com/

15. معلوف، امين. (2014). حوار تلفزيوني في برنامج بكل فخر، تلفزيون MTV لبنان. سحب 15 كانون الثاني 2014.

16. الملاح، تامر. (2011). المنهجية المتعددة التخصصات-http://kenanaonline.com/users/tamer2011 : com/posts/553277 سحب 1 نيسان 2016

17. موسوي، دريس. (2013). محاضرة بعنوان :"L’art au service de la psychiatrie: expérience de la Casablanca" مؤتمر بعوان "الفن وطب النفس" في مستشفى دير الصليب، جل الديب، لبنان.

# قائمة المصادر والمراجع باللغة بالإنكليزيَّة

## BIBLIOGRAPHY


18. 1825 A Refuge for Juvenile Delinquents. http://www.philanthropyroundtable.org/almanac/economic_and_social_prosperity/1825_a_refuge_for_juvenile_delinquents. Accessed 4 December 2016.

19. Abel, D. C. (1989). *Freud on Instinct and Morality*. SUNY Press, p. 79.

20. Aboelela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A., Haas, J. and Gebbie, K. M. (2007), Defining Interdisciplinary Research: Conclusions from a Critical Review of the Literature. Health Services Research, 42: 329–346. doi: 10.1111/j.1475-6773.2006.00621.x https://www.hsph.harvard.edu/trec/about-us/definitions/

21. Abrams, D., Rutland, A., Cameron L., Marques, J.M. (2003). The development of subjective group dynamics: When ingroup bias gets specific. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 155-176.

22. Achenbach, T. M., Howell, C. T., McConaughy, S. H., & Stanger, C. (1995). Six-Year Predictors of Problems in National Sample of Children and Youth: II. Signs of Disturbance. *Journal of American Academic Child Adolescent Psychiatry*, 34, 488-498.

23. Adler, K. (2014). Is art therapy for everyone or is it only helpful to certain types of people? Available at https://www.healthshare.com.au/questions/46813-is-art-therapy-for-everyone-or-is-it-only-helpful-to-certain-types-of-people Accessed 10 Dec, 2014.

24. Aiken, N. (1998). *The Biological Origins of Art.* Human Evolution, Behavior, and Intelligence Series, Praeger, p. 14.

25. Aiken, Nancy. (2013). Aesthetics and Evolution. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 61-73, Dec. 2013. ISSN 2035-8466. Available at: http://www.fupress.net/index.php/aisthesis/article/view/13769/12801. doi:10.13128/Aisthesis-13769. Accessed 1 April 2016.

26. Altman, J. (2009). *Margaret Naumburg 1890 – 1983*. Available at http://jwa.org/encyclopedia/article/naumburg-margaret Accessed 1 April 2016.

27. American Academy of Pediatrics (2003). How Emotional and Behavioral Disorders are Treated. http://www.healthychildren.org/English/healthy-living/emotional-wellness/Pages/How-Emotional-and-Behavioral-Disorders-are-Treated.aspx Accessed December 1, 2015.

28. American Art Therapy Association website, (2013). *What is Art Therapy?* Available at http://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf Accessed 12 February 2014.

29. Anderson, J. A., Kutash, K., & Duchnowski, A. J. (2001). A Comparison of the Academic Progress of Students with EBD and Students with LD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 106-115.

30. Apte, J. (2003). *The Facilitation of Transformative Learning: A Study of Adult Educators' Working Knowledge*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Education. University of Technology, Sydney. P. 25.

31. Art Auction Record Breakers. *The Independent.* Thursday 23 October 2014 http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/features/top-10-art-auction-recordbreakers-7711664.html Accessed 1 April 2016.

32. AYYASH Huda -Abdo, ALAMUDDIN Rayane and MUKALLID Samar. (2010). School counseling in Lebanon: Past, Present and Future. *Journal of Counseling and Development*, 88 (1): 13_17.

33. Bahn, P. (1997). *Cambridge Illustrated History of Prehistoric Art*. Cambridge University Press. pp 221.

34. Barber, S. (2003). *The Implications of Emotional Behavioral Disorder in the Classroom*. Liberty University, p. 5.

35. Bauer, A.M. Shea, T.M. (2014). *Biological Issues Related to Emotional/Behavioral Disorders*. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall Available at http://www.education.com/reference/article/biological-issues-related-emotional/ Accessed 1 April 2016.

36. Bauer, A.M., Shea, T.M. (1998). *Learners with Emotional and Behavioral Disorders: An Introduction*. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall, p. 71-75.

37. Baumeister, R.F., Leary, M.R (1995). The need to belong: Desire for Interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 3, 497-529.

38. Becker, B., Luthar, S. (2002). Social-Emotional Factors Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students: Closing the Achievement Gap. *Educational Psychologist*, 37(4).

39. Berkowitz, P., Rothman E. (1967). *Public education for disturbed children in New York City: application and theory*. C. C. Thomas.

40. Berkowitz, P., Rothman, E. (1962). *The Disturbed Child*. New York University Press.

41. Bernstein, Jay Hillel (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues Journal of Research Practice. Volume 11, Issue 1, Article R1, 2015. Accessed 30 April, 2018

42. Beveridge, A. (2001). A disquieting feeling of strangeness? the art of the mentally ill, *Journal of the Royal Society of Medicine*, Nov 2001; 94(11): 595–599. Available at http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1282252/ Accessed 12 February 2014.

43. Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection*. New York: Guildford Press.

44. Bigler, R.S., (1995). The Role of Classification Skill in Moderating Environmental Influences on Children's Gender Stereotyping: A Study of the Functional Use of Gender in the Classroom. *Child Development*, v66 n4 p.1072-87.

45. Bigler, R.S., Jones, L.C., Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. Child Development, 68, 530-543.

46. Blom, Rinda. (2006). *The Handbook of Gestalt Play Therapy: Practical Guidelines for Child Therapists*. Jessica Kingsley Publishers, p. 130.

47. Boucher, R. (1999). *Students in Discord: Adolescents with Emotional and Behavioral Disorders*. Greenwood Publishing Group. p. 294-295.

48. Boyd, R. Myers, G. (1988). Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education* 7, no. 4, 261-284.

49. Bracey, G. W. (2007). How does school influence out-of-school experience? *Principal Leadership*, 8(4), 54-56.

50. Bridget Somekh, B., (2006). *Press Action Research: A Methodology for Change and Development* , series editor: Pat Sikes, Open University Press McGraw-Hill Education , McGraw-Hill House, p. 14.

51. Broatch, L., (2003). Learning Disabilities and Psychological Problems: An Overview. http://www.sd51.bc.ca/parents/pdf/Parent%20Guide%20Psychological%20Implications%20of%20LD%20Diagnosis.pdf Accessed 1 April 2016

52. Brookfield, S.D. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In pp 177-193 of J. Mezirow (Ed). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. Accessed 1 April 2016.

53. Brooks, A. (2000). Cultures of Transformation. In A. L. Wilson and E. R. Hayes (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

54. Brown, T., & Jones, L. (2001). *Action Research and Postmodernism: Congruence and Critique*. Buckingham, UK: Open University Press.

55. Bruyn, S. (2002). A Critique of Art and Aesthetics, Art and Aesthetics in Action https://www2.bc.edu/~bruyn/Critique.html Accessed 1 April 2016

56. Bucciarelli Amy - Published online: 05 Aug 2016. Art Therapy: A Transdisciplinary Approach Pages 151-155. http://www.tandfonline.com/eprint/THEEyMvHXPT2qAzc6dE3/full

57. Bukowski, W.M. (2003). Peer relationships. In M. Bornstein, L. Davidson, C.L. Keyes, & K.A. Moore, Well-being: Positive development across the life course (pp. 221-233). Mahwah, NJ: Erlbaum.

58. Bullock, L., Menendez, A. (1999). *Historical Chronology of the Council for Children with Behavioral Disorders 1964-1999*. Third CBD Mini-Library Series.

59. Burt, H., (2011). *Art Therapy and Postmodernism: Creative Healing Through a Prism*, Jessica Kingsley Publication.

60. Campbell, S. B. (1995). Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113–149.

61. CCBD website, (2000). Draft Position Paper On Terminology And Definition Of Emotional Or Behavioral Disorders. A Division of the Council for Exceptional Children, 1920 Association Drive, Reston, VA http://www.ccbd.net/sites/default/files/CCBD%20Position%20Terminology%20and%20Definition.pdf Accessed 1 April 2016.

62. CECP Website (1998). *Addressing student problem behavior: An IEP team's introduction to functional behavioral assessment and behavior intervention plans (2nd ed.)*. Center for Effective Collaboration and Practice Washington, DC.

63. Chabbert, P., (2008) Complete Dictionary of Scientific Biography. Available at http://www.encyclopedia.com/topic/Philippe_Pinel.aspx Accessed 1 April 2016

64. Chantraine, P. (1999) Dictionnaire étymologique de la langue grecque: Histoire des mots. Les Éditions Klincksieck - Serie Linguistique, pp 430

65. Child youth and Family website. Documents for caregivers. http://www.cyf.govt.nz/documents/info-for-caregivers/fds-cd-stages-of-brain-dec11-hu.pdf Accessed 1 April 2016.

66. Cohen, B., (n.d.) Diagnostic Drawing Series. http://www.diagnosticdrawingseries.com/training.html. Accessed March 4, 2016.

67. Coie, J.D. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. In Kupersmidt, J.B. & Dodge, K.A. (Eds.), *Children's Peer Relations from development to intervention* (pp.209-222). Washington, DC: American Psychological Association.

68. Coie, J.D., Dodge, K.A., & Kupersmidt, J.B. (1990). In S.R. Asher., & J.D. Coie. (Eds.). *Peer rejection in childhood. Cambridge Studies in Social and Emotional Development*. (pp. 17-59). NY: Cambridge University Press.

69. Coleman, J. (1972). *Abnormal psychology and modern life.* Glenview, IL: Scott, Foresman.

70. Coleman, V. D. & Farris-Dufrene P. M., (1996). *Art Therapy And Psychotherapy: Blending Two Therapeutic Approaches*, Taylor & Francis.

71. Conniff, R. (1999) The Natural History of Art: Beauty is not just in the eye of the beholder. It's embedded in our genes. *Discover Magazine.* November 1 1999. Available at http://discovermagazine.com/1999/nov/featnatural Accessed 1 April 2016

72. Connor, D. F. (2002). Preschool attention deficit hyperactivity disorder: A review of prevalence, diagnosis, neurobiology, and stimulant treatment. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 23, S1–S9.

73. Cook, C. R., Mayer, G. R., Browning Wright, D., Kraemer, B., Wallace, M. D., Collins, T., Restori, A. (2012). Exploring the link among behavior intervention plans, treatment integrity, and student outcomes under natural educational conditions. *The Journal of Special Education*, 46, 3-16.

74. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

75. Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

76. Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

77. Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults (2nd ed.).* San Francisco: Jossey-Bass.

78. Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Developing authenticity as a transformative process. *Journal of Transformative Education*. 2 (4) 276-293.

79. Cranton, P., King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. New Perspectives on Designing and Implementing *Professional Development of Teachers of Adults*, 98, 31-37.

80. Crouse S. L., (2007) Functional Behavior Assessment Profiler Rating Scales. L. Dinfo Publishing. Available at http://www.ldinfo.com/fba1.htm Accessed 1 April 2016.

81. Dalley, T., (2008) *Art as Therapy: An Introduction to the Use of Art as a Therapeutic Technique*, Routledge, pages xx

82. Danto, A. (1998). *After the End of Art*. Princeton University Press.

83. Deveci, T. (2014). The Transformative Learning Experiences of Learners of English as a Foreign Language at a University Preparatory Program. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*. Volume 7. Issue 3. November 2014.

84. Didden, R., Duker, P. C., & Korzilius, H. (1997). Meta-analytic study on treatment effectiveness for problem behaviors with individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 387-399.

85. Dietrich A., Kanso R. (2010). A Review of EEG, ERP, and Neuroimaging Studies of Creativity and Insight, American University of Beirut, *Psychological Bulletin of American Psychological Association*, Vol. 136, No. 5, 822–848.

86. Dishion, T., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When Interventions Harm. When Interventions Harm: Peer Groups and Problem Behavior. *American Psychologist*, Vol. 54 (September).

87. Dissanayake, E., (1992). *Homo Aestheticus: Where Art Comes from and Why*, Free Press Publishers, New York.

88. Dryfoos, J. G. (1994). *Full-service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*. San Francisco: Jossey-Bass.

89. Duchamp, M., (April 1957). *The Creative Act* , (Marcel Duchamp's lecture in Houston, April 1957); Convention of the American Federation of Arts, Houston, Texas, Also quoted in *Art News*, 56. no. 4, Summer 1957, p. 28 –29

90. Dutton D., (2009). *The Art Instinct: Beauty, Pleasure, & Human Evolution*, Bloomsbury Press, New York. p 205-206.

91. Dutton, D., (2003). Aesthetics and Evolutionary Psychology, *The Oxford Handbook for Aesthetics, edited by Jerrold Levinson* (New York: Oxford University Press, 2003). http://www.denisdutton.com/aesthetics_&_evolutionary_psychology.htm Accessed 1 April 2016.

92. Edwards, D., (2004). *Art Therapy*, Sage Publications, London. P. 1, 28,77

93. Edwards, M. (2001). Jungian Analytic Art Therapy. In J.A. Rubin, *Approaches to Art Therapy (2nd ed.)* (pp. 81-94). New York, NY: Routledge

92. Embry, D. D., (2011). Loughner More Than a Deranged Individual – He Is One of Millions. Source Newsroom, Article ID: 572419, 13-Jan-2011, Paxis Institute, Tucson, AZ. http://www.newswise.com/articles/loughner-more-than-a-deranged-individual-he-is-one-of-millions

94. Embry, D. D., Lipsey, M., Moore, K.A., & McCalum, D.F. (2013), Best Intentions Are Not Enough: Data to Develop New Evidence-Informed Preventions Programs. Available on https://aspe.hhs.gov/report/best-intentions-are-not-enough-techniques-using-research-and-data-develop-new-evidence-informed-prevention-programs Accessed 2 December 2016

95. Enersen O. D., (2014), *Who Named It*? online medical dictionary, http://www.whonamedit.com/

96. Fact Sheet: Stages Of Brain Development. n. d., Child youth and Family website, http://www.cyf.govt.nz/documents/info-for-caregivers/fds-cd-stages-of-brain-dec11-hu.pdf Accessed 1 April 2016.

97. Feist, G. J., (2013) The psychology of scientific thought and behavior. *Psychology of science*. Available at https://thepsychologist.bps.org.uk/getfile/682 Link verified 1 April 2016.

98. Filter, K. J., & Horner, R. H. (2009). Function-based academic interventions for problem behavior. *Education and Treatment of Children*, 32, 1-19.

99. Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Brown, E. C., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J., & Gruman, D. H. (2005). Do Social and Behavioral Characteristics Targeted by Preventive Interventions Predict Standardized Test Scores and Grades? *Journal of School Health*. 75, 342-349.

100. Freeland, C (2001). But is it Art? Oxford: *Oxford Press*, Pages 32 and 158 http://www.scribd.com/doc/234250207/ButArt-pdf Link verified 1 April 2016.

101. Gagnon, J. C., Richards, C.(2008) Making the Right Turn: A Guide About Improving Transition Outcomes for Youth Involved in the Juvenile Corrections System *NCWD/Youth publication.*

102. Gebran, K.G. (1926). *Sand and foam*. Accessible from https://www.goodreads.com/quotes/550333-we-live-only-to-discover-beauty-all-else-is-a Accessed 1 April 2016.

103. Gebser, J., (1985). *The Ever-Present Origin. philosophy*, Ohio University Press.

104. Gelfand, T., (2012). (introduction and translation) for Jean-Martin Charcot (Author), *Charcot in Morocco*, University of Ottawa Press.

105. George, M. R. W., (2016). Emotional, Behavioral and Educational Profiles of Adolescents Identified for School Dropout Preventive Interventions. https://spr.confex.com/spr/spr2016/webprogram/Paper24842.html. 11, August 2017.

106. Gewin, V., (2014). Interdisciplinary research: Break out. https://www.nature.com/naturejobs/science/articles/10.1038/nj7509-371a

107. Glover, N., (2003). Psychoanalytic Aesthetics: The British School. *The Human Review*. 23 September 1998. Chp.1. 7 March 2003. http://www.human-nature.com/free-associations/glover/chap1.html.

108. Gombrich E., (1996). *The Story of Art*, Phaidon books, p. 15.

109. Goodman, R. (2012). Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires http://www.sdqinfo.org/

110. Greek antique vase photograph. Available at http://www.usu.edu/markdamen/ClasDram/images/06/14actorholdingmask.jpg Link verified 1 April 2016.

111. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnick, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Though Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58, 466-474

112. Greenwood D. J., Levin, M. (2007). *Introduction To Action Research Social Research for Social Change*, 2nd Edition, Sage Publications, page 1.

113. Greenwood, D. J., (2015). *A Conceptual History of Psychology*. Cambridge University Press, p. 57.

114. Gregorian, V.S., Azarian, A., DeMaria, M., McDonald, L. (1996), Colors of Disaster: The Psychology of the Black Sun, *The Arts of Psychotherapy*, 23 (1), pp. 1_14.

115. Gresham, F., (2007) Response to Intervention and Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices in Assessment for Intervention, Louisiana State University, *Journal of Assessment for Effective Intervention* - Volume 32, No. 4, pp. 214–222

116. Guimaraes, F., (2007). *Art Therapy: an overview*, Fernando Guimaraes Edition, Pedia Press online edition, page 3. Available at http://pediapress.com/books/show/art-therapy-an-overview-fernando-guimarae/ Link verified 1 April 2016.

117. Hale, J. (2011). The 3 Basic Types of Descriptive Research Methods. *Psych Central*. Retrieved on January 4, 2017, from http://psychcentral.com/blog/archives/2011/09/27/the-3-basic-types-of-descriptive-research-methods/

118. Half of all kids face disciplinary violence at school, The Daily Star (01, May, 2012) http://www.dailystar.com.lb/News/Local-News/2012/May-01/171997-half-of-all-kids-face-disciplinary-violence-at-school.ashx Accessed 1 April 2016.

119. Harlow, C. W. (2003*). Education and correctional populations*. Washington DC: Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.

120. Heaney, A.I. Horton, T.W. (1990). *Fostering Critical In Adulthood, in J. Mezirow: Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco, Jossey Bass Publications, pp. 74_98.

121. Hergenhahn, B. R. (2008). *An Introduction to the History of Psychology*. Cengage Learning, page 495.

122. Herod, L. (2002). Adult learning from theory to practice. Accessed July 12, 2013, from http://www.nald.ca/library/learning/adult_learning/adult_learning.pdf

123. Holowchak A. M., (2012). *Freud: From Individual Psychology to Group Psychology*, Jason Aronson, Incorporated, p. 169.

124. Humphries, R. (1960) *The Satires of Juvenal , Decimus Junis Juvenalis, 1st century AD* Indiana University Press , January 22, 1960 page 92

125. IDEA (1997) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 20 U.S.C. § Paragraph code 1400 (26).

126. IDEA (2004) Individuals with Disabilities Educational Improvement Act, Amendment of 2004 http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,regs,300,A,300%252E8,c Accessed 1 April 2016.

127. Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED42326). Accessed 6 May, 2014, from http://www.cete.org/acve/docgen. asp?tbl=digest&ID=53

128. Ingalls L, Hammond H., Trussell R. (2011). An Evaluation of Past Special Education Programs and Services Provided to Incarcerated Young Offenders, *The Journal OF AT-RISK ISSUES* , VOLUME 16 NUMBER 2, 2011, p. 26.

129. Ingham, J. M. (1996). *Psychological Anthropology Reconsidered.* Cambridge University Press. P 1.

130. Ingham, J. M., (1996) *Psychological Anthropology Reconsidered.* Cambridge University Press. P1.

131. Itard, J. (1806). *The wild boy of Aveyron* (by Humphrey G. & M. Humphrey, Trans/1932.). NY: Appleton Century Crofts.

132. Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 27, 197-209. (Reprinted from Analysis and Intervention in *Developmental Disabilities,* 2, 3-20, 1982).

133. Janik, D. S. (2007). *What Every Language Teacher Should Know About the Brain and How It Affects Teaching*. Paper presented at Wikipedia 2007 Conference on Foreign Language Pedagogy, University of Helsinki, Finland, 2007.

134. Jaušovec, N., Jaušovec, K. (2000), Differences in Resting EEG Related to Ability. *Brain Topography*, 12(3), pp. 229-240.

135. Jennings, J., Pearson, G., Harris, M. (2000). Implementing and Maintaining School-Based Mental Health Services in a Large, Urban School District. *Journal of School Health*, 70, 201-205.

136. Jolivette, K., Stichter, J. P., Nelson, M., Scott, T. M., Liaupsin, C. J., (2000) Improving Post-School Outcomes for Students with Emotional and Behavior Disorders. Eric Publications, Record Details - ED447616 http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED447616&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED447616e Accessed 1 April 2016.

137. Judovitz, D. (1998). *Unpacking* Duchamp: Art in Transit. University of California Press; Reprint edition (April 28, 1998) p 78.

138. Jung, C. G. (1960). *The transcendent function*. In R. F. C. Hull (Trans.), The Collected, p. 68.

139. Jung, C.G. (1969) *The Collected Works of C.G. Jung* (2nd ed.) Translated by R.F.C. Hull.

140. Karkou V. (2006). *Arts Therapies: A Research-based Map of the Field.* Elsevier Health Sciences, p. 9.

141. Kauffman James and Landrum Timothy (2006) *Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: A History of Their Education*. http://www.education.com/reference/article/emotionalbehavioral-disorders/ Accessed 1 April 2016

142. Kauffman, J., Landrum, T., (2009). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson. In 6 BU *Journal of Graduate Studies in Education*, Volume 2, Issue 2,

143. Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1990). *The Action Research Reader.* Victoria Deakin University.

144. Kerr, M. M., Nelson, C. M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing Company.

145. Kiley, E. (2009). *The Other School System*. Xlibris Corporation. P. 15.

146. King, B. J., (2012). For How Long Have We Been Human? September 13, 2012 Photograph by Anna Ziemenski/AFP/Getty Images http://www.npr.org/blogs/13.7/2012/09/11/160934187/for-how-long-have-we-been-human Link verified 1 April 2016.

147. Kingsbury, J. (2011). (R)evolutionary Aesthetics: Denis Dutton's The Art Instinct: Beauty, Pleasure and Human Evolution. In *Biology and Philosophy*, vol. 26 no. 1 January 2011, 141-150.

148. Klein, M. (1975) *Narrative of a Child Analysis*, in The Writings of Melanie Klein, Volume 4.

149. Knoster, T. P., & McCurdy, B. L. (2002). Best practices in functional behavioral assessment. In A. Thomas and J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 1007-1028). Washington, DC: The National Association of School Psychologists.

150. Kolko, D.J., Van Hasselt, V. (2013). *Inpatient Behavior Therapy for Children and Adolescents.* Springer Science & Business Media. P. 116.

151. Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. New York: Schocken Books, p. 219.

152. Kramer, E., Gerity L. A. (2001). *Art As Therapy*: Collected Papers. Jessica Kingsley Publications. First Edition.

153. Kreshewski, J.D. (2010), Caring for Children with Emotional and Behavioral Disorders: A Historical Overview, Current Perspective, and Future Direction, BU *Journal of Graduate Studies in Education*, 2, (2), pp. 6_13.

154. Kugelmass, J. (1987) Behavior, Bias, and Handicaps: Labeling the Emotionally Disturbed Child. *Observations in Education*. P. 6.

155. Lachman, G., (2012) *Jung the Mystic*, archer/Penguin.

156. Ladd, G.W., Herald, S.L., Andrews, R.K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek & O.N. Saracho (Eds), *Handbook of research on the education of young children* (2nd Ed., pp. 23-54). Mahawah, N.J.: Erlbaum.

157. Legendre Philippe (2004). J'apprends a dessiner la vie quotidienne. Editions Fleurus, page 13.

158. Lewis, T. J., Scott, T. M., & Sugai, G., (1994). *The Problem Behavior Questionnaire: A teacher based instrument to develop functional hypotheses of problem behavior in general education classrooms*. Diagnostique, 19, 103–115.

159. Lochman, J. E., Wells, K. C., Lenhart, L. A., (2008). *Coping Power Child Group Program Facilitator Guide*, Oxford University Press, pages 28 29

160. Lukasz K., (2014). *Where art meets neuroscience*: a new horizon of art therapy, U.S. National Institutes of Health's National Library of Medicine (NIH/NLM). http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3944420/ Accessed 1 April 2016

161. MacGregor, J. M. (1989). *The discovery of the art of the insane*. Princeton: Princeton University Press.

162. Macintyre B. (2005). *The big bang theory of art,* http://theblue rider.blogspot.com/2005/12/big-bang-theory-of-art.html Accessed 1 April 2016

163. Maclagan David, (2001). *Psychological Aesthetics: Painting, Feeling and Making Sense*. Jessica Kingsley Publishers, Page 13.

164. Malchiodi, C. A. (2006). *The Art Therapy Sourcebook*. McGraw-Hill Professional. p. 134. P.27.

165. Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A longitudinal Analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.

166. Marquis, J. G., Horner, R. H., Carr, E. G., Turnbull, A. P., Thompson, M., Behrens, G. A., et al. (2000). A meta-analysis of positive behavior support. In R. M. Gerston & E. P. Schiller (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues.* (pp. 137-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

167. Mathur, S.R. (2007). *Never undermine your influence*: *Said Dr. Rob Rutherford*. Council for Children with Behavioral Disorders Newsletter, 20(6).p. 4.

168. Mayer, M. J., Acker, R. V., Lochman, J. E., Gresham, F. M. (2011). *Cognitive-Behavioral Interventions for Emotional and Behavioral Disorders*: School-Based Practice, Guilford Press, p. 38.

169. McCann, C. (2014). IDEA: Individuals with Disabilities Education Act. Available at http://www.edcentral.org/edcyclopedia/individuals-with-disabilities-education-act-overview Accessed 12 November 2016.

170. McCarthy P., McCarthy, Y. (2011). *Ancient Okinawan Martial Arts: Koryu Uchinadi.* Tuttle Publishing (book does not have pages)

171. McConaughy, S.H., Ritter, D. (2002). Best practices in multidimensional assessment of emotional and behavioral disorders. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-IV* (pp. 1303-1320), Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.

172. McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). *The consequences of childhood rejection.* In M. R. Leary (Ed.), Interpersonal rejection (pp. 213–247). New York, NY: Oxford University Press.

173. Mckie, R., (2012). *When Homo sapiens hit upon the power of art.* The guardian, Sunday 9 December 2012, Available at http://www.theguardian.com/science/2012/dec/09/ice-age-art-exhibition-british-museum Link verified 1 April 2016.

174. McLaughlin, M. J., (2012) Remarks on the 90th Anniversary of the Council for Exceptional Children (CEC) http://cecblog.typepad.com/90/page/3/ Link verified 1 April 2016.

175. McNally, J., (2012). "Wilma". Photograph by National Geographic. http://news.nationalgeographic.com/news/2012/10/121012-neanderthals-science-paabo-dna-sex-breeding-humans/ Accessed 1 April 2016

176. McNiff, J., Whitehead. J. (2006). *All you need to know about action research,* Sage Publications, London, first edition, London, p. 9 and p. 14.

177. McNiff, S. (1998). *Art-Based Research*, Jessica Kingsley Publishers. page 190.

178. Merrell, K. W. Carrizales, D., Feuerbon, L. Gueldner, B.A, & Tran, O.K. (2007). *Strong Kids: A Social and Emotional Learning Curriculum for Students in Grades 3-5*. Baltimore: Brookes.

179. Merrell, K. W., Carrizales, D., Feuerborn, L., (2004). *Strong Kids: A Social and Emotional Learning Curriculum for Students in Grades 4-8*. The Oregon Resiliency Project.

180. Merriam S. B. (Editor) (2008). *Third Update on Adult Learning Theory*: New Directions for Adult and Continuing Education, Number 119.

181. Merriam S. B., Caffarella, R. S., Baumgartner, L. M., (2012) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. John Wiley & Sons.

182. Mertler, C. A. (2013). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. SAGE Publications, p. 10.

183. Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110.

184. Mezirow, J. (1995). Transformation theory in adult education. In M. R. Welton (Ed .), In defense of the lifeworld: *Critical perspectives on adult learning* (pp. 50). Albany, NY: SUNY.

185. Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly, 48*(3), 185-198.

186. Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24-38). New York: Routledge.

187. Mezirow, J. (Ed.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

188. Mezirow, J., and Marsick, V. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community college*. New York , NY : Teachers College, Columbia University

189. Mezirow, J., and others. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass,

190. Migliore L. (2012). The Aha! Moment : The Creative Science Behind Inspiration. *brainworldmagazine.com* http://brainworldmagazine.com/the-aha-moment/ Accessed 1 April 2016.

191. Miller, A. (1996) *Pictures of a Childhood*, New York: Penguin USA.

192. Miller, G. F. (2001). Aesthetic fitness: How sexual selection shaped artistic virtuosity as a fitness indicator and aesthetic preferences as mate choice criteria. *Bulletin of Psychology and the Arts* 2(1), 20-25. Special issue on Evolution, creativity, and aesthetics. . Available at http://www.apa.org/divisions/div10/articles/miller.html Accessed 12 February 2014

193. Miller, G.F. (2000). *The Mating Mind: How Sexual Choice Shaped the Evolution of Human Nature.* Anchor; Reprint edition (2001) York: Doubleday.

194. Milner, M. (1988). *The Hands of the Living God*, London: Virago.

195. Mimoun-Sorel, Marie-Laure (2016). Adopting a Transdisciplinary Attitude in the Classroom, to Create a Viable Future. Journal of Futures Studies, March 2016, 20(3)): 21–34) Australian Catholic University, Australia. http://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2016/11/01_Articles02_Adopting.pdf Accessed 30 April, 2018.

196. Moffat, C., (2007). Prehistoric & Ancient Art- The Art History Archive - Cave Art http://www.arthistoryarchive.com/arthistory/prehistoricart/ Link verified 1 April 2016.

197. Montague, M., Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A follow-up. *Learning Disability Quarterly*,4(2), 75–83.

198. Nadal, P., (2010). The Business of Time in Psychoanalysis: Between Kant and Freud , Wordpress blog, http://belate.wordpress.com/2010/11/05/time-between-kant-and-freud/ Accessed 1 April 2016

199. NASP (National Association of School Psychologists), (2005). Position Statement on Students with Emotional and Behavioral Disorders. http://www.nasponline.org/about_nasp/pospaper_sebd.aspx Accessed 1 April 2016.

200. Naumburg, M. (1953). *Psychoneurotic art: Its function in psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.

201. Naumburg, M., (1987). *Dynamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practice*. Magnolia Street Publications Chicago IL , p 1.

202. NAWD National Collaborative on Workforce and Disability (2010) Improving Transition Outcomes for Youth Involved in the Juvenile Justice System: Practical Considerations. Info Brief Issue 25 March 2010 http://www.ncwd-youth.info/sites/default/files/Improving_Outcomes_for_Youth_Involved_in_Juvenile_Justice.pdf. Accessed 1 April 2016.

203. NCLD, (2014). http://www.ncld.org/disability-advocacy/learn-ld-laws/idea/what-is-idea

204. Nelson, M. D., (2008). Emotional Behavioral Disorders: Understanding the Challenges. Montana University Website. http://www.jsc.montana.edu/articles/v2n1.pdf Accessed 1 April 2016.

205. Nelson, M. D., & Williamson, T. (2004). Emotional/Behavioral Disorders: Understanding the Challenges. Journal of School Counseling, 2(1). http://jsc.montana.edu/articles/v2n1.pdf Accessed 1 April 2016.

206. Nesdale, D., & Flesser, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 72(9), 506-517.

207. Nesdale, D., Durkin, K., & Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development*, 14, 189-20.

208. Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2004). Group status, outgroup ethnicity, and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 237-251.

209. Nesdale, D., Pelyhe, H., ( 2009) Effects of experimentally – induced peer group rejection and outgroup ethnicity on children 's anxiety, self-esteem, and-ingroup and out-group attitudes. *European Journal of Developmental Psychology.* http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620601112436#.U_HTC2MxEvY Accessed 1 April 2016.

210. Newcomer, L. L., & Lewis, T. J., (2004). Functional behavioral assessment: An investigation of assessment reliability and effectiveness of function-based interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 168-181.

211. Newton, J. (2013). *Preventing Mental Ill-Health: Informing public health planning and mental health practice*. Routledge. P. 5.

212. Norton L. (2009). *Action Research in Teaching and Learning*. Routledge. New York.

213. NRC National Research Council, (2000). *How people learn: Brain mind, experience, and school.* Washington: National Academy Press.

214. NSCSHCN (2002). The National Survey of Children with Special Health Care Needs http://www.mathematica-mpr.com/publications/pdfs/qualitycareupdate5.pdf Accessed 1 April 2016.

215. O'Connell, M. E., Boat, T., Warner, K. E., (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People, Progress and Possibilities*. The National Academies Press, Washington DC.

216. O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

217. Oaklander, Violet. (1988). Windows to Our Children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents, The Gestalt Journal Press. In Blom, Rinda. (2006). *The Handbook of Gestalt Play Therapy: Practical Guidelines for Child Therapists*. Jessica Kingsley Publishers. P. 130.

218. Ochshorn, S. (2011). The Social-Emotional Side of Student Achievement, http://vs-app1.ewr.huffpo.net/tag/cognitive-development Accessed 1 April 2016.

219. Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19–35. doi: 10.1348/026151004772901096

220. Ormrod, J.E. (2010). Characteristics of Students at Risk and Why Students Drop Out. https://www.education.com/reference/article/characteristics-students-risk/ Accessed 1 August 2017.

221. Osher, D., Sidana, A., & Kelly, P. (2008). *Improving Conditions of Learning for Youth*: National Evaluation and Technical Assistance Center for the Education of Children and Youth Who Are Neglected, Delinquent, or At Risk http://www.neglected-delinquent.org/nd/resources/spotlight/cflbrief200803.asp Accessed 1 April 2016.

222. O'Sullivan, E. (2002). The project and vision of transformative learning. In E.V. O'Sullivan, A. Morrell & M.A. O'Conner (Eds.). *Expanding the boundaries of Transformative learning: Essays on theory and praxis* (p. 1-12). New York: Palgrave.

223. O'Sullivan, E., (1999). *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century,* Zed Books.

224. Palmer, D (1991). *Does the Center Hold?* Mountain View, California: Mayfield Publishing House. P. 450.

225. Park, K. L., Scott, T. M. (2009). *Antecedent-Based Interventions for Young Children at Risk for Emotional and Behavioral Disorders*. FindArticles.com. http://findarticles.com/p/articles/mi_7470/is_200908/ai_n45881937 / Accessed 1 April 2016

226. Pelios, L., Morren, J., Tesch, D., & Axelrod, S. (1999). The impact of functional analysis methodology on treatment choice for self-injurious and aggressive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 185-195.

227. Peterson, M. Jeanne (1978). *The Medical Profession in Mid-Victorian London*. Berkeley, Los Angeles, London: U of California P, 1978, page 57.

228. Popova, M., (2014a) *The 10 Stages of the Creative Process*, Brainpicikings https://www.brainpickings.org/2014/02/19/tiffany-shlain-creative-process/ Accessed 1 April 2016.

229. Popova, M., (2014b). *The Creative Act of Marcel Duchamp.* http://www.brainpickings.org/2012/08/23/the-creative-act-marcel-duchamp-1957/ Accessed 1 April 2016

230. Prizant, B. M., & Wetherby, A. M. (1990). Toward an integrated view of early language and communication and socioemotional development. *Topics in Language Disorders*, 10(4), 1-16.

231. Prizant, B. M., Audet, L. R., Burke, G. M., Hummel, L. J., Maher, S. R., & Theadore, G. (1990). Communication disorders and emotional / behavioral disorders in children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 179–192.

232. Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior Problems of Preschool Children from Low-Income Families: Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 188–216.

233. Quinn, M. M., Gable, R. A., Rutherford, R. B., Nelson, C. M., & Howell, K. W. (1998). *Addressing Student Problem Behavior: An IEP Team's Introduction to Functional Behavioral Assessment and Behavior Intervention plans (2nd ed.)*. Washington, DC: The Center for Effective Collaboration and Practice.

234. Reason, P., & Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Inspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *A Handbook of Action Research* (pp. 1-10). London: Sage Publications Ltd.

235. Renshaw, T., Christensen, L. , Marchant, M. , & Anderson, T. (2008). Training Elementary School General Educators to Implement Function-Based Support. *Education and Treatment of Children*, 31, 495-521.

236. Robertson, D. (1996). Facilitating transformative learning: Attending to the dynamics of the educational helping relationship. *Adult Education Quarterly*, *47*(1), 41-53.

237. Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Strobel, K. R. (1998). Linking the Study of Schooling and Mental Health: Selected Issues and Empirical Illustrations at the Level of the Individual. *Educational Psychologist*, 33, 153-176.

238. Rotatori, Obiakor, Bakken. (2011). History of Special Education. Emerald Group Publishing. p. 156.

239. Rowland, A. S., Umbach, D. M., Stallone, L., Naftel, A. J., Bohlig, E. M., & Sandler, D. P. (2002). Prevalence of medication treatment for attention deficit-hyperactivity disorder among elementary school children . Psychopharmacology in the Treatment of EBD 367 in Johnston County, North Carolina. *American Journal of Public Health*, 92, 231–234.

240. Rowlands J. and Landauer J. (2001). *Why Men Need Art, Tools for living* . Available at http://objectivism101.com/IOP/Esthetics_NeedArt.html Accessed 1 April 2016.

241. Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. (1998) Peer interactions, relationships, and groups In: Damon W, Eisenberg N, editors. *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. Wiley; New York.

242. Rubin, J. (2005). *Artful Therapy.* John Wiley & Sons, Inc. pages 103 -105, 200.

243. Rubin, J., (2001). *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique. Second Edition. (pp. 81-94).* New York, NY: Brunner Routledge Publications.

244. Rubin, J., (2009). *Art Therapy: Sources & Resources*, Taylor & Francis, p. 35.

245. Rubin, J., (2011). *The Art Of Art Therapy*. p. 74.

246. Rubin, J., (2012). *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique*, Routledge, P. 17.

247. Rubin, J.,. (1999) *Art Therapy: An introduction*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.

248. Rutherford Jr. R. B., Quinn, M. M., Mathur, S. R. (2004). *Handbook Of Research In Emotional And Behavioral Disorders*. The Guilford Press , Paperback edition 2007, p 16-17 P 175 p44.

249. Rutherford Jr. R. B., Quinn, M. M., Mathur, S. R. (2007). *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*.The Guilford Press, First Edition.

250. Rylance, B. (1998). Predictors of Post-high School Employment for Youth Identified as Severely Emotionally disturbed. *The Journal of Special Education,* 32(3).

251. Scot, R. (1584). *The Discovery of Witchcraft*. Richard Cotes.

252. Scott, T. M., Anderson, C. M. & Alter, P. J. (2011). *Managing classroom behavior using positive behavior supports.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

253. Scott, T. M., Bucalos, A., Nelson, C. M., Liaupsin, C., Jolivette, K., & Deshea, L. (2004). Using functional assessment in general education settings: Making a case for effectiveness and efficiency. *Behavioral Disorders*, 29(2), 190-203.

254. Seguin, E. (1846). Idiocy: And Its Treatment By The Physiological Method, Revised by Dr. E. C. Séguin. Available on http://cr.middlebury.edu/amlit_civ/allen/2012%20backup/scholarship/disability/Seguin.1907.pdf

255. Shindler, J., (2009). *Transformative Classroom Management: Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success.* Jossey-Bass Teacher Publications.

256. Silver, K. O., (2000). *Emotional and Behavioral Disturbance and Speech/Language Impairment: Prevalence of the Dual Diagnosis in a School-Age Population*, Dissertation. University of North Texas.

257. Singleton Julia (March 16th, 2015). *Head, Heart And Hands Model For Transformative Learning: Place As Context For Changing Sustainability Values,* Academia http://www.academia.edu/1749777/Head_Heart_and_Hands_in_Place-based_Learning_Transformational_Learning_Experiences_in_Nature_for_Sustainability_Values Accessed 1 April 2016.

258. Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to Early Response. *Exceptional Children*, 66, 335–347. http://www.wce.wwu.edu/Depts/SPED/Forms/Kens%20Readings/Violence/Vio%20School%20discipline%20at%20a%20crossroads%20Skiba%202000.pdf Accessed 1 April 2016.

259. Smith, D. D. (2006). Emotional and Behavioral Disorders: Causes and Prevention. http://www.education.com/reference/article/emotional-behavioural-disorders-prevention/?page=3 (10 june, 2011). Accessed 1 April 2016.

260. Smith, P., Wilde, C. ( 2002*). A Companion to Art Theory*, Blackwell Publishers, p. 4.

261. Smorto, M. (2007). *Art and Psychoanalysis: The Freudian conception of art and its development in the psychoanalytic critic* by Gombrich, E. K. and Gombrich E. H. http://www.dynamic-psychology.eu/art%20and%20psyche/Art%20and%20Psychoanalyasis.pdf Accessed 1 April 2016.

262. Socrates. https://www.bartleby.com/73/195.html. Accessed 1 April 2016

263. Stepney, S., (2001). *Art Therapy with Students at Risk: Fostering Resilience and Growth through Self-expression.* Charles C. Thomas Pub Ltd. Page 46.

264. Stepney, S., (2009*). Art therapy with students at risk: Fostering resilience and growth through self-expression*. Charles Thomas Publishing, 2nd ed.

265. Strickland-Cohen Kathleen and Robert H. Horner. (2012). *Typical School Personnel Developing and Implementing Basic Behavior Support Plans.* Special Education, University of Oregon, Eugene, Oregon 97403

266. Students with emotional and behavioral disorders (2011). YouTube Videos https://www.youtube.com/watch?v=dvJvIOVNhzs Accessed 1 April 2016.

267. Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-wide Positive Behavior Supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23–50. http://www.auburn.edu/~jec0018/8550/Sugai.pdf Accessed 1 April 2016

268. Tandon, M., Cardeli E., Luby J., (2009). Internalizing Disorders in Early Childhood: A Review of Depressive and Anxiety Disorders , Child Adolescent Psychiatry Clinic N Am. Jul 2009; 18(3): 593–610. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3184300

269. Tauber A. I. (2010). *Freud, the Reluctant Philosopher*, Princeton University Press.

270. Tauber, A. I., (1959). Freud's dreams of reason: the Kantian structure of psychoanalysis. Reprint edition (2009). *History of the human sciences*, 22, No. 4, pp 1-19. Available at http://blogs.bu.edu/ait/files/2012/08/Freud%E2%80%99s-dreams-of-reason.pdf Accessed 24 January 2014

271. Than, K. (June 14, 2012). *World's Oldest Cave Art Found—Made by Neanderthals?* National Geographic News, http://news.nationalgeographic.com/news/2012/06/120614-neanderthal-cave-paintings-spain-science-pike/

272. Tisdell, E. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

273. Tisdell, E. (2005a). Feminism. In L. English (Ed.). *International Encyclopedia of Adult Education* pp. 254-257). New York: Palgrave-MacMillan.

274. Tisdell, E. (2005b).Emancipatory education. In L. English (Ed.). International Encyclopedia of Adult Education (pp. 205-210). New York: Palgrave-MacMillan.

275. Toutikian, A. (2013). *Fight Flight or Make Art*, unpublished paper presented at The International Conference of Art Therapy, 14-16 May 2013, Shenzhen, China.

276. Toutikian, Anita (1994). *Appreciation of Art In the Light of History*, Zartonk Daily Newspaper, a series of critical essays published from 17th of June 1994 until 27th of January 1995 , Beirut, Lebanon.

277. Tower, M., (2002) *Psychograph: Carl Jung*. Frostburg State University Website, University of California Press, p. 135.

278. Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., & Epstein, M. H. (2003). Research on the Academic Status of Children with Emotional and Behavioral Disorders: A review of the Literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 198-210.

279. Understanding Students with Emotional or Behavioral Disorders, n.d. https://www.google.com.lb/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwjQ8pLMvs3QAhUFHxoKHdCgD7MQFgg8MAU&url=http%3A%2F%2Fwww.d.umn.edu%2F~thughes%2Fdocuments%2Fchapter7_000.ppt&usg=AFQjCNHzqNCg0rdr8RKO29ar1bPfy6qZTg&sig2=cgdLlX8Cc2w-HkLB8DOIZQ&cad=rja Accessed September 8 2016 .

280. UNESCO, Advisory Body Evaluation, http://whc.unesco.org/en/list/310 ) Accessed 1 April 2016.

281. Van Lith, T., Fenner, P., Schofield, M. (2009). *Art Therapy in Rehabilitation*. In: J. H. Stone, M. Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation website. http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/131/ Accessed 1 April 2016.

282. Vergano, D., (2014). Newly discovered engraving may revise picture of Neanderthal intelligence, National Geographic, September 1, 2014 http://news.nationalgeographic.com/news/2014/09/140901-neanderthal-engraving-gibraltar-science/ Accessed 1 April 2016.

283. Walker, B., (2008). *Key Practices in Implementing and Assessing Schoolwide Positive Behavior Supports.* The International Council for Exceptional Children Conference, Boston, MA

284. Walker, H. M., Ramsay, E., Gresham, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Evidence-based Practices (2nd ed.*). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

285. Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M., (2004b). Heading off disruptive behavior: How early intervention can reduce defiant behavior—and win back teaching time. *American Educator* (Winter), 6–21, 45–46.

286. Walker, H. M., Ramsey, E., Colvin, M. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

287. Wallas, G. The Art of Thought (1926) New York, Harcourt, Brace and Company.

288. Wallen, J., (2008). *Freud and Jung on Art and Artists*, scribd online journal, Available at https://www.scribd.com/doc/2076283/Freud-and-Jung-on-Art-and-Artists Accessed 1 April 2016.

289. WDPI (Wisconsin Department of Public Instruction) (2010). Educational Evaluation of Emotional Behavioral Disability (EBD) – 2nd edition http://dpi.wi.gov/sped/pdf/ebdguide.pdf Accessed 1 April 2016

290. WDPI (Wisconsin Department of Public Instruction) (2011). Characteristics of Successful Schools http://www.dpi.state.wi.us/cssch/csssoh1.html Accessed 1 April 2016

291. Weyer, J. (1998). *On Witchcraft: An Abridged Translation of Johann Weyer's De Praestigiis Daemonum*. First published 1563. Pegasus Press.

292. Wheeler l. Barbara (1987). *Levels of therapy: the classification of music therapy goals*. Montclair state college music therapy vol. 6, no. 2, 39-49

293. Whitehead, J. (1989*). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve my Practice?*' Cambridge Journal of Education 19(1): 41–52.

294. Winnicott, D.W. (1971). *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry,* London: The Hogarth Press [for] the Institute of Psycho-Analysis, 1971.

295. Zabel,R. H., (1998). Emotional Disturbances. ERIC Digest #454. http://ericae.net/edo/ED295398.htm Accessed 1 April 2016

296. Zielinski S. (2012) Neanderthals ... *They're Just Like Us*? National Geographic, 2012 http://news.nationalgeographic.com/news/2012/10/121012-neanderthals-science-paabo-dna-sex-breeding-humans/ Accessed 1 April 2016

297. Zima, B. T., & Bussing, R. (2004). Child mental health services. In H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (8th ed., pp. 482– 500). Philadelphia: Lippincott.

298. Zionts, P., T. Zionts, L. T., Simpson, R., (2002). *Emotional and Behavioral Problems: A Handbook for Understanding and Handling Students*. Corwin Press; p. 162.

# الملاحق

الملحق 1: قائمة كاوفمان ولاندروم (Kauffman and Landrum) وتطوّر مفهوم الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة: تواريخ واحداث

## Appendix 1: Kauffman and Landrum list of History and Events in the Developemnt of the concept of Emotional Behavioral disorders

1799: نشر جان مارك كاسبار إيتارد (Itard, 1806) تقريره عن صبي البرّية فيكتور من أفيرون (Victor the feral child of Averon) ففتح آفاقا جديدة في تعليم الولد المتأخر في النمو.

1825: تأسيس بيت اللجوء (House of Refuge)، اول مؤسسة تأوي الأحداث الجانحين في نيويورك في الولايات المتحدة. وحتى عام 1825، كان الأولاد الجانحين يحبسون مع المجرمين البالغين، ليصبحوا "الأتباع في الرذيلة " وبحسب تقرير لصحيفة نيويورك تايمز آنذاك253.

1846: كتب ادوار سيغان (Seguin, 1846)، الذي درس مع جان مارك كاسبار إيتارد "الخبل ومعالجته بالطريقة الفيزيولوجيّة" ((Idiocy and Its Treatment by the Physiological Method) ويُعتبر هذا العمل اول كتاب منهجي للتعامل مع الأولاد والاحداث ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقة الذهنية.

1899: أنشأت اوّل محكمة للأحداث في مدينة شيكاغو في الولايات المتّحدة الأمريكية ( Rotatori, Obiakor, Bakken, 2011).

1909: أسس كليفورد بيرس (Clifford Beers) ووليام جايمز (William James) اللجنة الوطنية للصحة العقلية (National Committee for Mental Hygiene) في كينيتيكت في الولايات المتّحدة الأمريكية هدفها العناية بالمريض العقلي (Newton, 2013).

1922: تأسّس مجلس الأولاد غير العاديين برئاسة اليزابيت فيريل (Elizabeth Farrell) (McLaughlin, 2012) حيث وضع ثلاثة اهداف. الاهداف هي التالية:

- جمع المدرّسين المهتمّين بمشاكل " الأولاد المختلفين" (special children).
- تأكيد على مصطلح تعليم " الولد الخاص" بدلا من تحديد اعاقاته او ملامحه.
- وضع معايير مهنية للمعلمين في مجال التربية الخاصة.

1931 : تأسس أول مستشفى للأمراض النفسية للأولاد والمراهقين في جزيرة رود (Rhode Island) قرب نيويورك اسمه برادلي (Bradley hospital) (Kolko, Van Hasselt, 2013).

253 A Refuge for Juvenile Delinquents. http://www.philanthropyroundtable.org/almanac/economic_and_social_prosperity/1825_a_refuge_for_juvenile_delinquents

1943: وضع ليو كانر (Leo Kanner) نظام تصنيف الاضطرابات السلوكيّة لدى الأولاد (Behavior disorders classification system, or taxonomy of children's يسمّى بمتلازمة كانر ( Kanner's syndrome) عن التوحد الطفولي المبكر (early infantile autism) المعروفة اليوم باسم سلسلة اضطراب التوحد (Autistic Disorder spectrum) وكان هذا أبرز التصنيفات النفسيّة الموضوعة في ذلك الوقت. ولذلك سُمّي ليو كانر ."ابا الطب النفسي للأطفال" (Kreshewski, 2010).

1946: خصّص مجلس التعليم لمدينة نيويورك مدارس للتلاميذ المضطربين وغير القابلين للتكيف ( disturbed and maladjusted pupils) سُمِّيت بمدارس الـ600، نسبةً لأرقامها التي كانت 601 و 602 و 603 الخ...هدفها تقديم العناية النفسيّة والتعليم للتلاميذ في آن (Kiley, 2009).

1953: أسّس كارل فينيشيل (Carl Fenichel) مدرسة التجمّع (The League) School) ، في بروكلين وهي أول مدرسة خاصة للأولاد المضطربين انفعاليًا، (emotionally disturbed children) ( Kugelmass, 1987,).

1960: نشر بيرل بيركوفيتش واستير روثمان (Pearl Berkowitz and Esther Rothman) كتاب " الولد المضطرب" (The Disturbed Child) بهدف تشجّع التسامح، واعتماد التعليم المناسب بحسب قواعد التحليل النفسي التربوي (psychoanalytical educational approach). ( Berkowitz, Rothman, 1962, 1967,).

1962: أول من حدِّد مصطلح "الاضطراب العاطفي" كان ايلي باور في الستّينيّات، الذي اجري مجموعه من البحوث على تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى الخدمات بسبب مشاكل عاطفية وسلوكية حادة. نشر ايلي باور ونادين لامبرت (Eli Bower and Nadine Lambert) اختباراً مدرسيًّا لفحص الأولاد المعوقين عاطفيا (Emotionally Handicapped Children) (Smith, 2006) .

1968 : في 1964 أُنشىء مجلس الأولاد ذوي الاضطرابات السلوكية قسمًا خاصًا، وهو مجلس الأولاد غير العاديين (Council for Exceptional Children). انشأ هذا المجلس في 1968 فرعًا خاصًّا له وهو مجلس الأولاد ذوي الاضطرابات السلوكيّة ( Council for Children with Behavioral Disorders).( Bullock, Menendez, 1999).

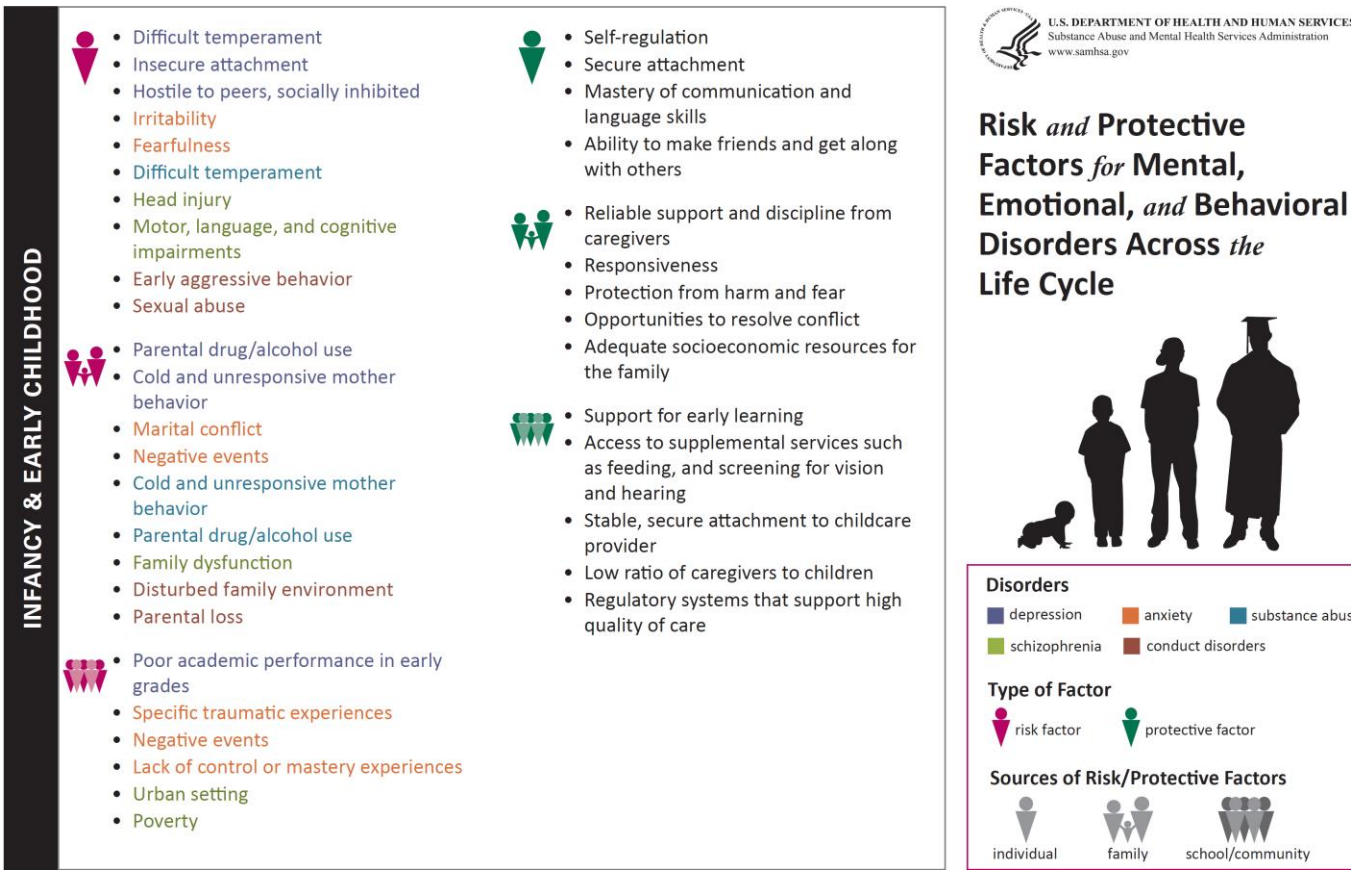
1978 : صدر قانون عام للتعليم لكل الأولاد المعاقين يتضمّن فصلاً عن الاعاقة الانفعاليّة. The Education for All Handicapped Children Act Public Law 94142) الذي اصبح فيما بعد قانون لتعليم الاشخاص ذوي الاعاقات والاحتياجات الخاصّة المسمّى ( Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) في 1990. هذا القانون هو اوّل من نوعه الذي يضمن الأولاد ذوي الإعاقة الحق في التعليم العام المجاني، في بيئة خالية من التعقيدات ( Claire McCann, 2014).

1988 : شُكِل التحالف الوطني للصحة النفسية والتربية الخاصة (National Mental Health and Special Education Coalition) في الولايات المتّحدة الأمريكية في 1987، وبعد عام، اعتمد التحالف تسمية "الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة" بدلاً من التسميات السائدة من مثل "المعاق الانفعالي" او "الضعف السلوكي" (Boucher, 1999).

1990-2004: إنشاء القانون لتعليم الاشخاص ذوي الاعاقات والاحتياجات الخاصَّة المسمّى (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) وتعديله وتحديثه على عدّة مراحل في 1991 و1997 و 2004. يفرض هذا القانون على المؤسسات التربويّة والمدارس العامّة والخاصّة عدم فصل التلاميذ من المدارس لأسباب تأديبية او بسبب سلوكهم التخريبي المتحدّي من دون اعطائهم فرص تعليمية بديلة. كما يكلّف المدارس استعمال ادوات التقويم، مثل التقويم الوظيفي السلوكي Profiler (Functional Behavior Assessment Rating Scale, FBA) من اجل معرفة الدوافع النفسيّة لهذا السلوك، واعتماد برامج التدخّل السلوكي (Behavior Intervention Plans – BIP) من بعد ذلك كبديل تعليمي. ومن جملة انجازات هذا القانون كان التعليم المجّاني في المدارس العامّة، وتوفير الخدمات والبرامج التربويّة والتعليميّة الملائمة للأشخاص ذوي الاعاقات، وتوفير التعليم الإفرادي لذوي الإعاقات بحسب احتياجاتهم، وتوفير الارشاد النفسي والمعالجة النفسيّة الى جانب الخدمات التربويّة (NCLD, 2014).

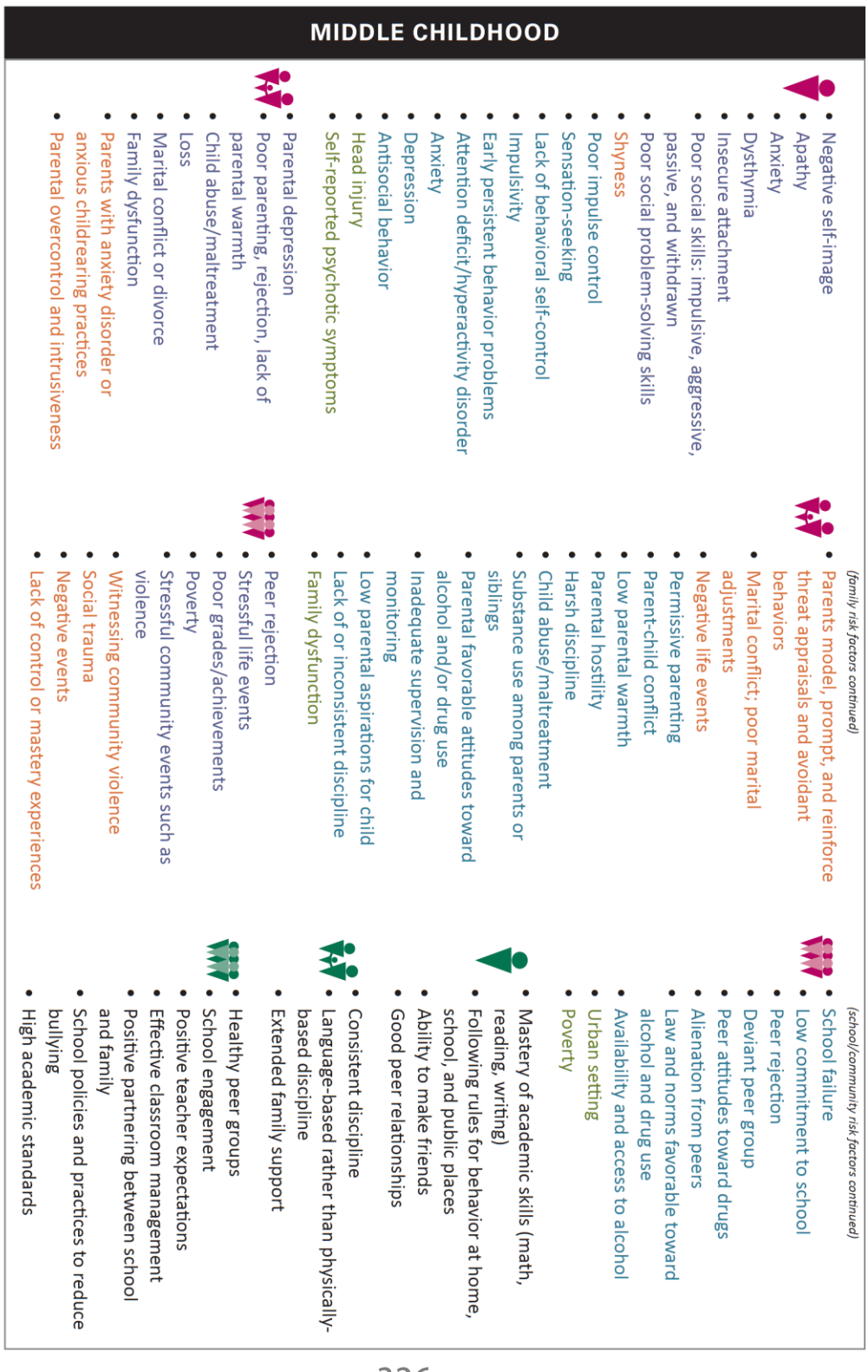
الملحق 2: عوامل المخاطر والوقاية للاضطرابات النفسية والانفعالية السلوكية عبر دورة الحياة.

Appendix 2: page 1 : Risk and protective factors for mental, emotional, and behavioral disorders across the life cycle,.



الملحق 2: عوامل المخاطر والوقاية للاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية عبر دورة الحياة، صفحة 2.

Appendix 2: Risk and protective factors for mental, emotional, and behavioral disorders across the life cycle, page 2.




Source: National Research Council and Institute of Medicine. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC: The National Academies Press.

الملحق 2: عوامل المخاطر والوقاية للاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية عبر دورة الحياة. صفحة 3.

Appendix 2: Risk and protective factors for mental, emotional, and behavioral disorders across the life cycle. Page 3.

## ADOLESCENCE

- Female gender
- Early puberty
- Difficult temperament: inflexibility, low positive mood, withdrawal, poor concentration
- Low self-esteem, perceived incompetence, negative explanatory and inferential style
- Anxiety
- Low-level depressive symptoms and dysthymia
- Insecure attachment
- Poor social skills: communication and problem-solving skills
- Extreme need for approval and social support
- Low self-esteem
- Shyness
- Emotional problems in childhood
- Conduct disorder
- Favorable attitudes toward drugs
- Rebelliousness
- Early substance use
- Antisocial behavior
- Head injury
- Marijuana use
- Childhood exposure to lead or mercury (neurotoxins)

- Parental depression
- Parent-child conflict
- Poor parenting
- Negative family environment (may include substance abuse in parents)
- Child abuse/maltreatment
- Single-parent family (for girls only)
- Divorce

*(family risk factors continued)*

- Marital conflict
- Family conflict
- Parent with anxiety
- Parental/marital conflict
- Family conflict (interactions between parents and children and among children)
- Parental drug/alcohol use
- Parental unemployment
- Substance use among parents
- Lack of adult supervision
- Poor attachment with parents
- Family dysfunction
- Family member with schizophrenia
- Poor parental supervision
- Parental depression
- Sexual abuse

- Peer rejection
- Stressful events
- Poor academic achievement
- Poverty
- Community-level stressful or traumatic events
- School-level stressful or traumatic events
- Community violence
- School violence
- Poverty
- Traumatic event
- School failure
- Low commitment to school
- Not college bound
- Aggression toward peers
- Associating with drug-using peers
- Societal/community norms about alcohol and drug use

*(school/community risk factors continued)*

- Urban setting
- Poverty
- Associating with deviant peers
- Loss of close relationship or friends

- Positive physical development
- Academic achievement/intellectual development
- High self-esteem
- Emotional self-regulation
- Good coping skills and problem-solving skills
- Engagement and connections in two or more of the following contexts: school, with peers, in athletics, employment, religion, culture

- Family provides structure, limits, rules, monitoring, and predictability
- Supportive relationships with family members
- Clear expectations for behavior and values

- Presence of mentors and support for development of skills and interests
- Opportunities for engagement within school and community
- Positive norms
- Clear expectations for behavior
- Physical and psychological safety

الملحق 3: تشخيص الاضطرابات الانفعالية السلوكيّة، ومقارنة بين بنود الدليل الرسمي للاضطرابات الانفعاليّة، وبنود جدول اخنباخ الموحّد لتصنيف السلوكيات، وبنود الدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض النفسية.

.**(**Rutherford, Quinn, Mathur, 2004**)**

Appendix 3: Potential correspondence among emotional and behavior problems of children according to the federal definition of emotional disturbance (ED) and the two other classification systems: the Achenbach Standardized Behavioral Rating Scales (ASEBA) and the DSM-IV. Source: (Rutherford, Quinn, Mathur, 2007)

| ED definition terms | DSM-IV mental disorders | ASEBA syndromes |
|---|---|---|
| • (A) An inability to learn that cannot be explained by intellectual, sensory, or health factors | • Learning disorders<br>• Communication disorders<br>• ADHD—inattentive type | • Attention problems |
| • (B) An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationships with peers and teachers | • No specific DSM disorder but an important part of many | • Withdrawn/depressed<br>• Social problems |
| • (C) Inappropriate types of behavior or feelings under normal circumstances | • ADHD—hyperactive-impulsive type<br>• Conduct disorder<br>• Oppositional-defiant disorder<br>• Bipolar I disorder<br>• Adjustment disorder with disturbance of conduct | • Aggressive behavior |
| • (D) A general pervasive mood of unhappiness or depression | • Depressive disorders<br>• Adjustment disorder with depressed mood<br>• Other mental disorders with depressive features | • Anxious/depressed<br>• Withdrawn/depressed |
| • (E) A tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems | • Separation anxiety disorder<br>• Anxiety disorders<br>• Somatoform disorders | • Anxious/depressed<br>• Somatic complaints |
| • Schizophrenia (specifically included) | • Schizophrenia and most psychotic disorders<br>• Mood disorders accompanied by psychotic features | • Thought problems |
| • Socially maladjusted (if sole problem, does not qualify as ED) | • Conduct disorder<br>• Child or adolescent antisocial behavior (V-code) | • Rule-breaking behavior |

الملحق 4: المحاور الثمانية لتشخيص اضطرابات انفعالية وسلوكيّة في دليل ويسكونسين.

Appendix 4: Eight Areas of Wisconsin Eligibility Criteria for Emotional Behavioral Disability

1) **العلاقات الشخصية المتبادلة**

لا يثق بالآخرين ويخاف منهم.

يرفضه الزملاء.

يعاني من اهمال الأقران او الزملاء له.

يتأثر بسهولة بالأقران او بالأصدقاء.

يتلاعب بالآخرين يستغفلهم ويستخدمهم.

يتّكل على الاخرين بشكل مُفْرِطَ.

مُتَحَكّم: مُسْتَبِدّ، مُتَآمر.

يعاني من ضعف في مهارات التفاعل مع المجموعة.

يعاني من ضعف في مهارات اللعب وفقًا للقواعد.

يحتاج الى الاهتمام المستمر ويطلبه.

يحتاج دائماً الى موافقة الاخرين.

يرى نفسه ضحيّة.

يعاني من الصعوبة في العلاقات والارتباط.

يقع في علاقات مضطربة ومتقلّبة.

يعاني من صعوبة الانفصال عن مقدمي الرعاية له.

يفتقر للوعي الاجتماعي وقوانينه. قد لا يفهم التقاليد الاجتماعية أو السلوك المتوقع في المجتمع.

يظهر سلوكًا جنسيًّا غير ملائم.

يظهر الود بشكل مفرط.

2) **الاستجابة الانفعالية المضطربة أو سلوك غير مناسب لوضع طبيعي معيّن**

يضحك أو يبكي بشكل غير لائق.

يكذب، يغش، يسرق.

سريع الانفعال، يرد بانفعال.

يرفض القيام بالأعمال والفروض المدرسيّة.

سلبي، عدواني، غير مجاري.

عديم القدرة على إجراء التغييرات أو التحولات.

يظهر علامات لاشعور، او عدم القدرة على التعاطف.

يبدو بلا رحمة.

يصبح دفاعيًّا من دون استفزاز.

لا يظهر التعاطف.

مهووس بالكمال وقاسي على ذاته.

غير منظم.

يفتقر الى الثقة بالنفس.

يختبر تقلبات مزاجية واسعة.

يعاني من اشارات اضطراب ثنائي القطب (Bipolar).

متسرّع، لا يتحكّم بتصرّفاته وانفعالاته.

3) **دائم التعاسة والاكتئاب أو القلق**

غير مكترث، غير مبالٍ.

يفكّر في الانتحار.

متشائم جداً.

منشغل بالمشاعر السلبية.

يختبئ.

يهرب من المنزل.

لديه عادات سيئة مثل قضم الأظافر أو نتف الشعر.

يعبر عن مشاعر التفاهة واليأس.

منشغل، مأخوذ.

لديه تصرّفات الوسواس القهري (Obsessive Compulsive).

يعاني من فقدان الاهتمام في نشاطات عاديّة.

غير مهتم بما يدور حوله.

يعاني من مزاج متقلب أو غضب مفرط.

4) **أعراض جسدية، والآم أو مخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية أو مدرسيّة**

لديه شكاوى جسدية لا يمكن التحقق منها أو اثباتها بسهولة، تَظْهر في حالات عصيبة وظروف صعبة.

يتأخُّر، يتغيّب ويتسرّب من المدرسة.

يعاني من رهاب المدرسة يرفض الذهاب إليها.

يجرح ويخدش نفسه في اماكن معيّنة من الجسم.

لديه أنماط أكل ونوم غير عادية.

يتعرّض الى الكثير من الحوادث.

يتعثّر ويقع.

متردد ومنزوٍ.

يهمل النظافة والرعاية الذاتية.

يعاني من الهلوسة السمعية أو البصرية.

يعاني من اعراض جسديّة مصدرها نفسي (آلام المعدة، والغثيان، والدوخة، والصداع، والتقيؤ).

5) **عدم القدرة على التعلّم حتّى في غياب اسباب صحية او عومل فكرية او حسّية**

غير منتظم.

ينهزم أو يستسلم بسهولة.

لديه سجل عدلي او حُكِم عليه في السابق.

غياب امراض او اعاقات حسّية تعلِّل التناقض الحاصل في ادائه.

يستطيع ان يتعلّم إلى حد ما، ولكن هناك فرق كبير بين قدراته العمليّة ونتائجه التعليميّة.

علاماته المدرسيّة تتناقض مع معدل الذكاء (IQ).

يضيّع مقتنياته، لديه صعوبة في حفظ الاشياء.

لديه مشاكل في النوم، والأكل والتبوّل والنظافة الشخصيّة والحميميّة.

6) **انسحاب كبير من التفاعلات الاجتماعية والعلاقات الشخصية المتبادلة**

لا يشارك في الصف.

يعزل نفسه عن الأسرة والأقران.

يتجنب التواصل البصري (eye contact).

يتحدث بصوت منخفض هادئ أو يغمغم.

يتسرّب او يهرب من المدرسة.

يحبس نفسه في الغرفة.

7) **عدوانية متطرفة على فترة طويلة من الزمن**

يحمل الضغائن.

لغته مبتذلة وألفاظه شنيعة، يشتم، يهدد، يستخف، يدعي، يجادل، يتحدّى، يتآمر، يكذب، يرفع الصوت والنبرة.

يبصق، يركل، يضرب، يقرص، يعضّ، يرمي الاشياء ويكسرها، يدمر الممتلكات.

يحمل الأسلحة او يستخدمها ، يخوّف، يهدّد.

تنتابه نوبات من الغضب.

يغش، يسرق، يلجأ الى التنمُّر.

يعذّب الحيوانات.

8) **سلوكيات سلبيّة أخرى مختلفة جدا عن سلوكيّات الأولاد من العمر نفسه.**

ردود فعله أكثر حدّة وتطرّفًا مقارنة مع الآخرين في المجموعة نفسها.

ردود الفعل أكثر سلبيّة او اكثر لامبالاة مقارنة مع الآخرين في المجموعة نفسها.

لا يظهر النضج الاجتماعي.

لا يظهر النضج الانفعالي.

ينبذه الزملاء.

حضوره يعرقل تعليم الآخرين.

واقعه مشوّش.

يعاني من الهلوسة.

سلوكيات متصلّبة (rigid) أو طقوس نمطيّة (ritualistic).

حركات نمطية.

الملحق 5: ديسيموس جونيس جوفيناليس الشاعر في القرن الأوّل الميلادي يصف معاناة المؤرّخين والممثّلين والموسيقيين والمعلّمين من طغيان الفن.

Appendix 5: Decimus Junis Juvenalis, 1st century AD poet on the suffering of historians actors musicians and teachers from the tyranny of art. Source: (Humphries, 1960).

| | |
|---|---|
| **ديسيموس جوفيناليس القرن الأوّل الميلادي**<br>**الهجاء السابع، اسطر 12–38**<br><br>**إذا كنتَ تنتظر ان يأتيك احدهم لمساعدتك**<br>**وإن كان هذا الامل يجعلك تكدّس الاوراق رزمة على رزمة**<br>**من المستحسن ان تطلب الكثير من الحطب وتشعله**<br>**لتقدّم منتوجك على نيرانه الى الإله فولكان**<br>**او ان تضع مجلداتك في خزانة وتجعل منهم وليمة لديدان الكتب**<br>**اكسر قلمك ايّها الضحيّة الفقير**<br>**ومزّق تلك الملاحم عن المعارك إرباً**<br>**والاناشيد التي سهّرتك الليالى وحرّمتك النوم**<br>**الجسم النحيل والطعام الرديء هو احسن ما قد تحلم به،ولا اكثر.**<br>**الرجل الغني بخيل مثل الاولاد المنبهريين برؤية الطاووس**<br>**يعطونكك الهتاف والتصفيق المجّاني لا يكلّفهم قرش**<br>**مقابل آية من شِعرك الرفيع**<br>**في حين تهلك انت وتهدر شبابك وعزمك وقوّتك**<br>**كان بامكانك ان تصبح جنديّاً او بحّاراً او مزارعاً**<br>**إنّما انت تستهلك روحك تَضعف وتَهلك وتَشيخ**<br>**بليغ الكلام في ثياب بالية تكره نفسك وفنّك.** | Decimus Junis Juvenalis, 1st century AD.<br>The seventh Satire, lines 12–38<br><br>If you have any idea of waiting for some other fellow to come to your aid . . .<br>and any such hope keeps you filling Foolscap, ream upon ream,<br>you would be better off if you ordered<br>plenty of kindling wood, and presented your product to Vulcan<br>Or put the volumes away in a cupboard, a feast for the bookworms.<br>Break your pen, poor wretch; destroy those epics of battles<br>Costing you sleepless nights, the loft hymns of the garret,<br>The hope of the scraggy bust and the stringy garland of ivy. That is the best you can hope for, no more. Our rich men are misers<br>Willing to give three cheers, like boys admiring a peacock, this doesn't cost them a cent, for the eloquent verse of the poets. Meanwhile your prime of life, your hardihood, your endurance<br>Wherewith you might have been a soldier or sailor or farmer Goes to its ebb, and the spirit lags, and a worn-out old age,<br>Eloquent, but in rags, hates itself and its art. |

الملحق 6: مستويات التقدّم عند تلقّي العلاج بالفن (بحسب نتائج بحث ويلر 1987).

Appendix 6: Levels of therapy (Based on Wheeler's 1987 research findings.)
Source: Karkou Vassiliki, 2006, Arts Therapies: A Research-based Map of the Field Elsevier Health Sciences, - page 69

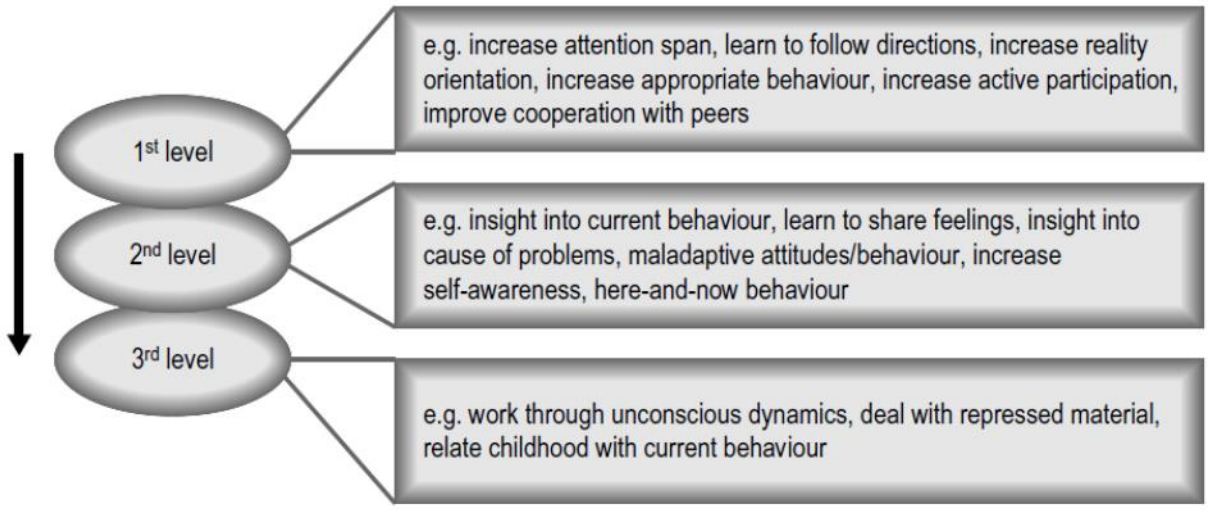
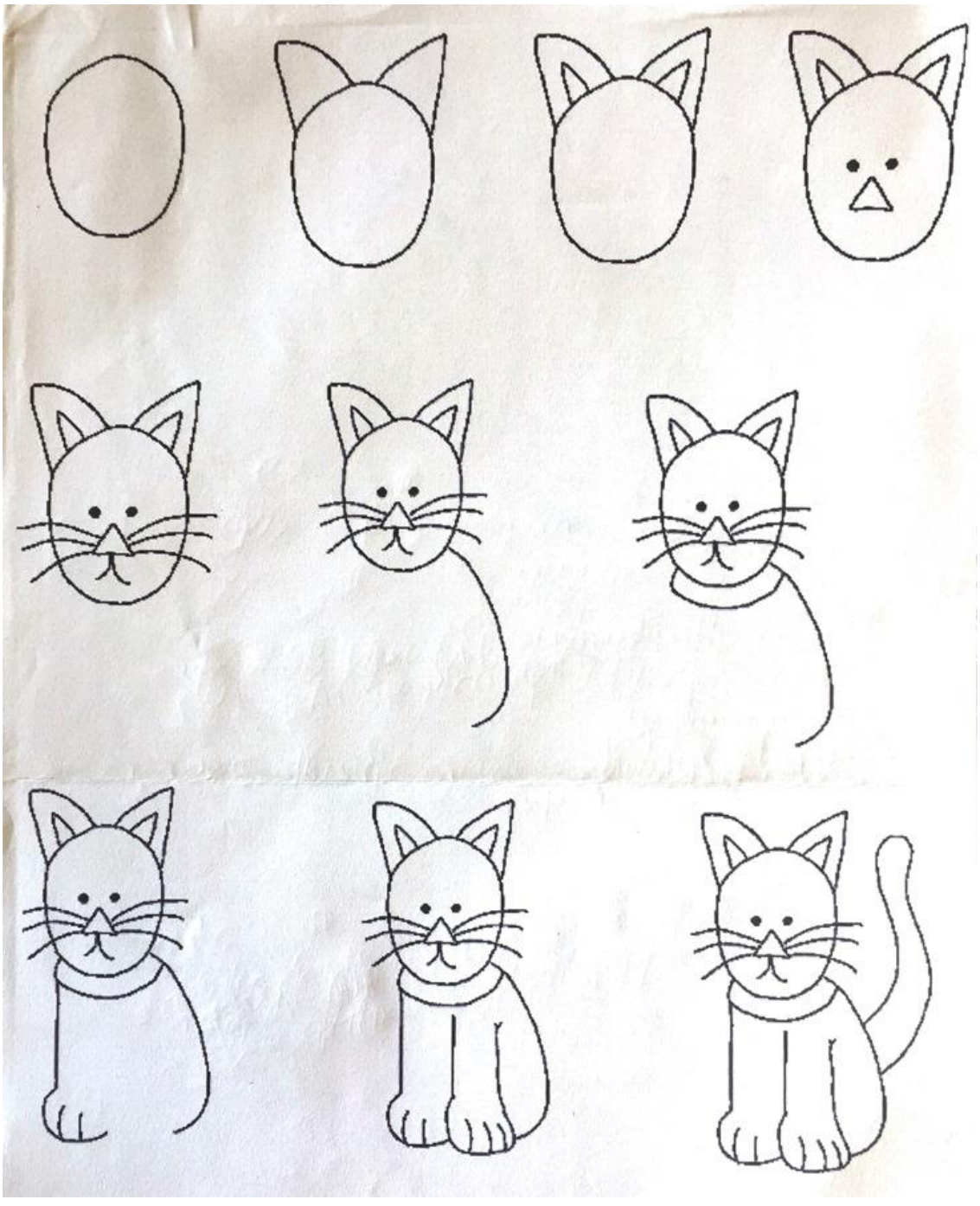



**Figure 3.8:** *Levels of therapy. (Based on Wheeler's 1987 research findings.)*

الملحق 7: صورة توضيحيّة عن تقنيّة الرسم المنهجي.

Appendix 7: Explanatory illustration about systematic drawing.



الملحق 8: خطّة الدرس في الرسم العلاجي الحر.

Appendix 8: Lesson Plan for free therapeutic drawing.

- ✓اختيار عنوان اجتماعي- نفسي استناداً الى بنود ومواضيع منهج الولد القوي وجعله موضوع اليوم.
- ✓عرض الموضوع على التلاميذ ومن ثم مناقشته عن طريق الحوار المنظّم في الصف.
- ✓إعطاء بعضُ التلاميذ الفرصة للتعبير عن قصص او مواقف شخصيّة لها علاقة بموضوع اليوم.
- ✓التأكّد من ان التلاميذ استطاعوا التمييز بين العواطف والسلوكيّات السلبيّة والايجابيّة في موضوع اليوم.
- ✓التأكّد من ان التلاميذ فهموا العبرة في موضوع اليوم وهي السعي نحو الايجابيّة.
- ✓يلي المناقشة نشاط رسم من وحي موضوع اليوم.
- ✓يُطلب من التلاميذ رسم قصص من اختبارات شخصيّة مرتبطة بموضوع اليوم.
- ✓يُطلب من التلاميذ التخيّل، وتحويل القصص بحيث تنتهي بايجابيّة بنّاءة من ناحية العواطف والسلوكيّات.
- ✓مساعدة التلاميذ في فهم ما يُطلب منهم ان يرسموا عبر اقتراح افكار مساعدة عن العواطف والسلوكيّات.
- ✓يُطلب من التلاميذ التركيز الشديد والسكوت التام لمدّة لا تقل عن 20 دقيقة. انّها لحظات تأمّل ثمينة يختبرها التلميذ مع ذاته وهو يرسم قصصه الشخصيّة.
- ✓يُعطى بعضُ التلاميذ الفرصة ليظهروا ما رسموه امام بقيّة التلاميذ وهم يتحدثون عن الايجابيّة التي ادخلوها في الصورة .
- ✓يجب إدارة الوقت بحكمة، وعدم الابتعاد عن موضوع اليوم، وعدم الاسترسال في حوارات طويلة، من اجل الحفاظ على الوقت وعلى النظام في الصف.
- ✓يجب إعطاء الاولويّة لتنفيذ العمل الفنّي، ويجب التذكير بأن الصف هو صف الفن .
- ✓يجب التركيز على هدف التحوّل وذكره في موضوع الحوار، وادارة الحوار نحو افكار التحوّل، وذلك استناداً الى النقاط الاساسيّة في نظريّة جاك ميزيرو للتعلّم التحوّلي.

الملحق 9: خطّة الدرس في الرسم العلاجي المنهجي.

Appendix 9: Lesson plan for systematic therapeutic drawing.

- ✓اختيار عنوان اجتماعي- نفسي استناداً الى بنود ومواضيع منهج الولد القوي وجعله موضوع اليوم.
- ✓عرض موضوع اليوم المرتبط بسلوكيّات ومشاعر معيّنة على التلاميذ، من دون مناقشته بعكس الخطّة السابقة للرسم العلاجي الحر.
- ✓اختيار وتحديد رسمة سهلة ليرسمها التلاميذ في الصف تتناسب مع موضوع اليوم.
- ✓التأكّد من وضوح وسهولة الرسمة المختارة كيلا يفشل اي تلميذ في تنفيذه.
- ✓عرض الرسمة المختارة على التلاميذ، ومقارنته مع موضوع اليوم.
- ✓طرح سؤال او سؤالين على التلاميذ للتأكّد من أنّهم فهموا محتوى الموضوع واستطاعوا ربطه بالرسمة المختارة.
- ✓مساعدة التلميذ في تنفيذ الرسمة المختارة عبر استخدام تقنيّة الرسم العلاجي المنهجي.
- ✓التأكّد من انّ التلاميذ باشروا بالرسم واستطاعوا تتبّع خطوات الرسم العلاجي المنهجي.
- ✓متابعة كل التلاميذ عن كثب، تحفيذهم وتشجيعهم ومساعدتهم، كي لا يفشل ايٌّ منهم في تنفيذ الرسمة.
- ✓الاخذ بيد كل تلميذ يستصعب تنفيذ الرسمة، حتّى ولو لزم الامر تنفيذ بعض الخطوات عنه.
- ✓تنفيذ الرسمة في داخل الصف بشكل منظّم، سريع، وحماسي بحيث لا يجد التلميذ الوقت للملل او للثرثرة او اللهو.
- ✓التأكّد من ان كل التلاميذ استطاعوا تنفيز الرسمة بالكامل مع او من دون مساعدة.
- ✓التركيز على هدف التحوّل وذكره في موضوع الحوار.

الملحق 10: خطّة الدرس في الرسم العلاجي المركّب.

Appendix 10: Lesson plan for synthesized therapeutic drawing.

- ✓تتبّع كل خطوات خطّة الرسم العلاجي المنهجي.
- ✓يُطلَب من التلاميذ تطوير الرسم المنهجي المنجز بإضافة عناصر من الرسم العلاجي الحر.
- ✓يضاف الى الرسم المنهجي المنجز تفاصيل مرسومة وملوّنة تدلّ على افكار او مشاعر او سلوك ايجابيّة معيّنة يُفكّر بها التلميذ من تلقاء نفسه، من دون ان يتطرّق لقصصه الشخصيّة ليُكمِل الصورة.
- ✓يرسم التلاميذ هذه الاضافات بتركيز شديد وبسكوت تام لمدّة لا تقل عن 10 دقائق، بحيث يجمع التلميذ افكاره ويوجّهها نحو آفاق جديدة وايجابيّة يختبرها مع ذاته.
- ✓يعرض التلاميذ ما رسموه امام رفاقهم بشكل عفوي لمدّة دقيقتين على الاكثر في نهاية العمل.
- ✓يُعْطَى بعض التلاميذ الفرصةً للتعبير شفهيّاً عن رسوماتهم المنقّحة، وعن افكارهم الشخصيّة المضافة الى الرسمة وموضوع اليوم. مما يُشجّعهم على التعبير بشكل طلق، ويعطيهم الثقة بالنفس، ويمنحهم فرصة الحصول على الثناء. التعبير والثقة والثناء هم محفّزات مفيدة جدا للتلاميذ كونها تعزز شعور الانتماء للمدرسة وللصف الداسي.

الملحق 11: خطّة الدرس في الرسم المركّب غير العلاجي.

Appendix 11: Lesson plan for non-therapeutic synthesized drawing

هناك فرق اساسي بين هذه الخطّة والخطط التي تسبقتها، تُستَبْدّل مواضيع منهج الولد القوي، بالسؤال التحوّلي. وتُستَبدّل الحوارات الخاصّة به بالنقاش التحوّلي. اقدِّم الشقّ الفنّي في ما يلي واترك تفصيل النقاش التحوّلي الى حين ظهوره في القسم الاخير من دراسات الاطروحة. خطّة الرسم هي:

- ✓اختيار رسومات واضحة وسهلة لا علاقة لها بأي موضوع نفسي.
- ✓عرض الرسومات على التلاميذ في الصفّ.
- ✓التلاميذ هم من يختارون الرسمة من بين رسمات معروضة عليهم. يتم التوافق على تنفيذها في الصف.
- ✓المباشرة بتنفيذ الرسمة المختارة عبر استخدام تقنيّة الرسم العلاجي المنهجي.
- ✓مساعدة التلميذ في تنفيذ الرسمة، متابعة كل التلاميذ عن كثب، تحفيذهم وتشجيعهم ومساعدتهم، كي لا يفشل ايٌّ منهم في تنفيذ الرسمة حتّى ولو لزم الامر الاخذ بيد التلميذ الذي يستصعب الرسمة وتنفيذ بعض الخطوات عنه.
- ✓تنفيذ الرسمة في داخل الصف بشكل منظّم، سريع، وحماسي بحيث لا يجد التلميذ الوقت للملل او للثرثرة او اللهو.
- ✓يُعطى التلاميذ الفرصة لأدخال تعديلات او إضافات الى الرسمة كما يحبّونها.
- ✓يُعطى بعضُ التلاميذ الفرصة ليظهروا ما رسموه امام الصّف. ويعطيهم هذا الظهور فرصة التباهي والحصول على الثناء من الاقران.
- ✓تُعْطى الفرصة لبعض التلاميذ للتعبير شفهيّاً، مما يمنحهم الثقة بالنفس، ويُشجّعهم على التعبير بشكل طلق، وتعزز لديهم شعور الانتماء للمدرسة وللصف الدراسي.

الملحق 12: مقارنة 1 بين الرسم المنهجي والرسم المركّب. الرسمة الأولى هي النموذج يرسمها الكلّ، والرسمة الثانية نموذج عن الابداع الشخصي المضاف.

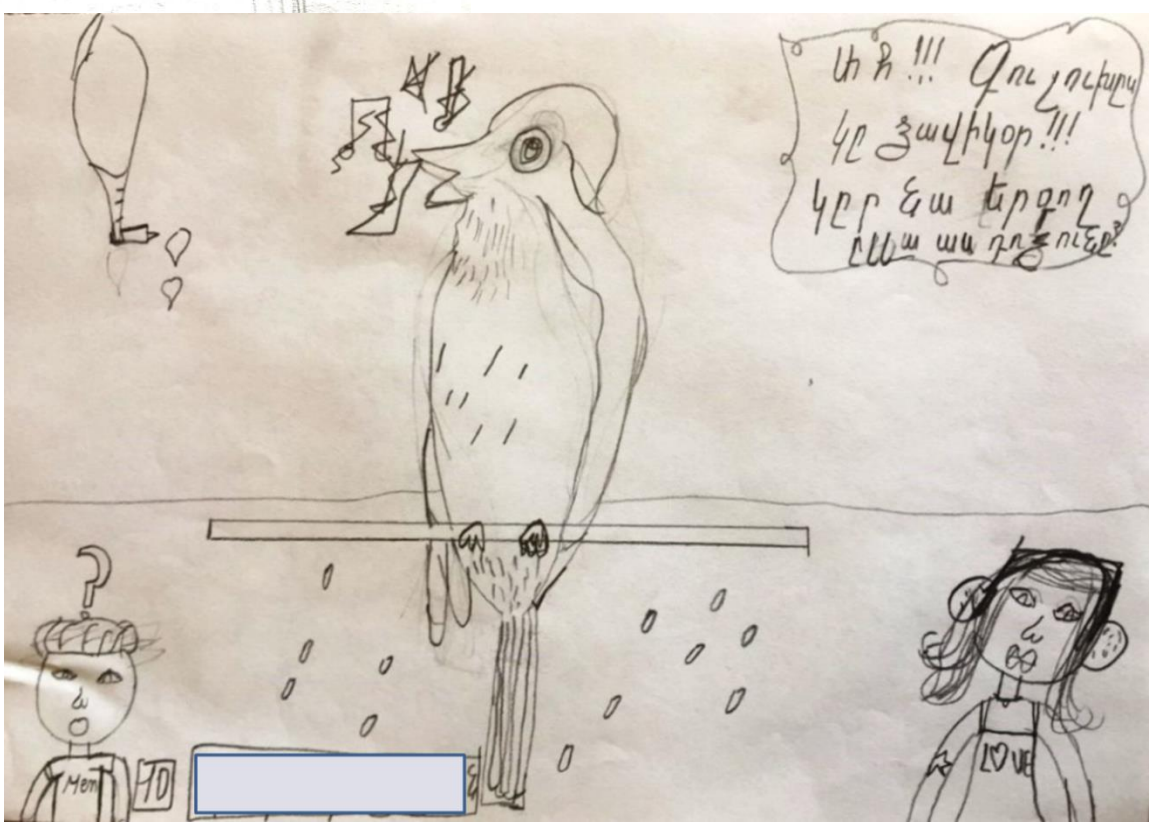
Appendix 12: Comparison between systematic and synthesized drawings. The first one is drawn by all, the second one is an example of individually added creativity.

ترجمة النص على الرسمة في الاسفل:

أوهـ !!! رأسي يؤلمني!!!

هل يغرّد هذا العصفور؟؟؟

Translation of note on the picture below:
Oh!! I have a headache!!!
Does this bird sing?



الملحق 13: مقارنة 2 بين الرسم المنهجي والرسم المركّب. الرسمة الأولى هي النموذج الذي يرسمها الكلّ، والرسمة الثانية نموذج عن الابداع الشخصي المضاف.

Appendix 13: Comparison between systematic and synthesized drawings first one is drawn by all, the second one is an example of individually added creativity.

ترجمة النص على الرسمة في الاسفل:

السنجاب يتسلق الشجرة.

وضعت العصفور البيض.

Translation of note on the picture below:
|uirrel climbs the tree. The bird laid eggs.

الملحق 14: عناوين الدروس في منهج الولد القوي ومواضيعها المقابلة.

Appendix 14: Strong Kids Curriculum titles and corresponding themes.
Source: http://strongkids.uoregon.edu/strongkids.html

| # | Lesson Number and Title<br>رقم الدروس والعنوان | Main Purpose<br>الهدف الاساسي |
|---|---|---|
| 1 | About Strong Kids: Emotional Strength Training.<br>عن برنامج الولد القوي: التدريب في القوّة العاطفيّة. | Introduce students to the Strong Kids curriculum.<br>تعريف التلاميذ على منهج الولد قوي. |
| 2 | Understanding Your Feelings.<br>افهم مشاعرك. | Teach students to identify comfortable and uncomfortable feelings, and to increase their emotional vocabulary.<br>تعليم التلاميذ التعرف على المشاعر المريحة وغير المريحة، وزيادة المفردات العاطفية. |
| 3 | Understanding Your Feelings.<br>افهم مشاعرك. | Focus on appropriate ways to express various feelings.<br>التركيز على الطرق المناسبة للتعبير عن المشاعر المختلفة. |
| 4 | Dealing With Anger<br>التعامل مع الغضب. | Teach students to understand and manage anger, using a four-step cognitive-behavioral model.<br>تعليم التلاميذ على فهم وإدارة الغضب، وذلك باستخدام نموذج الأربع خطوات المعرفي السلوكي[254]. |
| 5 | Understanding Other People's Feelings<br>فهم مشاعر الشخص الاخر. | Development of empathy skills, or ability to identify feelings that other people may have.<br>تنمية مهارات التعاطف، أو القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين. |
| 6 | Clear Thinking 1<br>التفكير الواضح 1. | Teach students strategies to identify negative and errors. maladaptive thinking patterns and common thinking<br>تعليم التلاميذ استراتيجيات على التعرف على أنماط التفكير السلبية وغير القابلة على التأقلم وأخطاء التفكير الشائعة. |
| 7 | Clear Thinking 2<br>التفكير الواضح 2. | Techniques for dispelling irrational negative thoughts and replacing them with more realistic and constructive cognitions.<br>تقنيات لتبديد الأفكار السلبية غير العقلانية واستبدالها بالإدراك أكثر واقعية وبناءة. |

254 نموذج الأربع خطوات القائم على العلاج المعرفي السلوكي في الملحق رقم 16 في صفحة 347 .

| | | |
|---|---|---|
| Teach students more strategies to offset negative thinking styles, and to use an optimistic style of approaching problems.<br>تعليم التلاميذ المزيد من الاستراتيجيات لمواجهة أنماط التفكير السلبية، واستخدام أسلوب متفائل من المشاكل القادمة. | The Power of Positive Thinking<br>قوة التفكير الإيجابي. | 8 |
| Teach students to solve interpersonal problems and deal with conflicts effectively and without violence.<br>تعليم الطلاب على حل المشاكل الشخصية والتعامل مع النزاعات بشكل فعال وبدون عنف. | Solving People Problems<br>حل المشاكل مع الناس. | 9 |
| How to identify stressors, cognitive and behavioral strategies for managing stress, anxiety, and worries.تعليم<br>الطلاب كيفية التعرف على الضغوطات والاستراتيجيات المعرفية والسلوكية لإدارة الإجهاد، والقلق، والمخاوف. | Allowing Go of Stress<br>التخلّص من الإجهاد. | 10 |
| Teach students basic steps for setting and achieving and realistic goals, and strategies for increasing positive appropriate activities.<br>تعليم الطلاب الخطوات الأساسية لوضع وتحقيق أهداف واقعية، واستراتيجيات لزيادة الأنشطة الإيجابية والمناسبة. | Behavior Change:<br>Setting Goals and Staying Active<br>تغيير السلوك: تحديد الأهداف والمحافظة على النشاط. | 11 |
| Review of major concepts in the Strong Kids curriculum.<br>عرض المفاهيم الرئيسية في المنهج الولد القوي. | Finishing UP!<br>النهاية. | 12 |

الملحق 15: اهم مواصفات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي.

## Appendix 15: Description of the Functional Behavior Assessment Profiler.

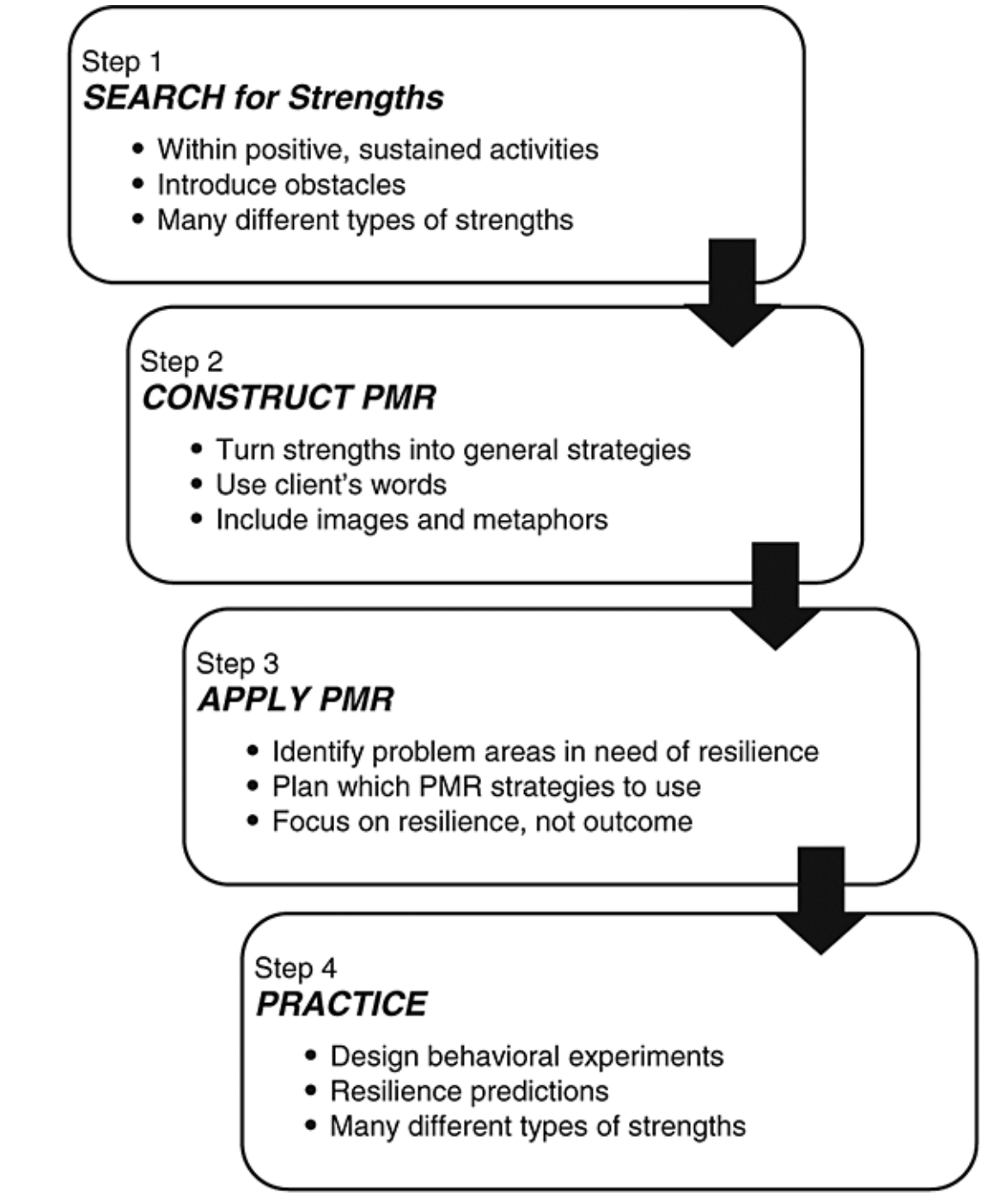
- اختبار نفسي موثوق ويُستخدم في مدارس الولايات المتحدة الاميركيّة على نطاق واسع، لاكتشاف التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والنفسية وتقويم حالتهم ومتابعتهم"[255]. التقويم السلوكي الوظيفي هو عملية جمع المعلومات عن العوامل أو الأحداث التي تتنبّأ بمشكلة في السلوك، وبشكل موثوق، (O'Neill et al., 1997). ويساعد المدرسين والمستشارين في فهم سلوك التلاميذ (Quinn, Gable, Rutherford, Nelson, and Howell, 1998)، ومعرفة الأسباب الكامنة وراء السلوكيات المختلّة وظيفيًا.
- ألزم القانون الأمريكي الخاص بتربية لذوي الاعاقات والاحتياجات الخاصّة باستعمال استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي في المدارس منذ سنة 1995، بشكل روتيني، وذلك لإجراء التقويمات الصحيحة قبل عند وضع خطط التدخل او قبل اتّخاذ قرارات مصيريّة مثل استبعاد التلاميذ او طردهم من المدرسة. يجري استعمال استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي كإجراء استباقي لاستخدامها مع التلاميذ ذوي السلوكيّات غير النموذجيّة (Scott, et al, 2004). وبعد هذا الاجراء، وبناءً على المعلومات التي يتم الحصول عليها عن طريق استعمال هذه الاستمارة، يتم التعرّف إلى مصدر المشكلة، كما يتم استعمال المعلومات لتطوير التدخّلات التعليميّة الاستباقيّة (CECP, 1998). وهكذا يصبح التعليم اكثر ايجابيّة، حيث يتم التركيز على التعليم بدلاً من القصاص، ويصبّ الاهتمام على تلبية الاحتياجات الفرديّة التلاميذ ذوي الاعاقة بسلوك داعم اجتماعيّاً (pro-socially) (Lewis, Scott, & Sugai, 1994).
- من اهم مميّزات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي انّها ليست فقط للاستعمال العيادي المتخصص بل انها تقدّم امكانيّة اجراء الاختبار لكل من الاهل والمدرّسين، ويعطيهم فرصة التعرّف على صعوبات التلاميذ ذوي الاعاقات النفسيّة قبل اللجوء إلى اختصاصيين نفسيين. انّها تساعد المعلمين في تقويم سلوك تلاميذهم، ويمكّنهم من معرفة الاولاد معرفة أفضل ويساعدهم في إعادة تنظيم خطط التدريس. إنّها اداة عمليّة ومفيدة وقابلة للاستعمال لغير الاختصاصيين، للعاملين في داخل المؤسسات التعليميّة وخارج مجال الصحة العقلية. "ومع ذلك، لا تقل اهمّيّة هذه الاستمارة وجدّيّتها عن باقي الاستمارات المعترف بها، لأنّها خضعت لاختبارات دقيقة وتمّت مقارنتها مع بيانات واسعة الانتشار كما تمّ صقلها بمعايير عالية للتقويم التحليلي" (Crouse , 2007, p. 75).

255 Education, Division of Educational Programs and Services. February18 2011. www.serc.rh.edu

- "مع تفعيل قانون IDEA في 1997 و 2004 الذي يُجيز ويشترط استخدام استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي (IDEA, 1997, 2004) اصبح من الضروري الاسترشاد بهذه الاستمارة لتقويم الحالات ولتطوير برامج الدعم للطلاب ذوي الاضطرابات المختلفة التي تعرقل النجاح الدراسي. ومنذ ذلك الوقت تشير مجموعة كبيرة من الأبحاث إلى أن الدعم الفردي القائم على معلومات استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي فعالة للغاية في خفض أنماط ثابتة من سلوك التحدّي ( Cook et al., 2012; Didden, Duker, & Korzilius ,1997; Filter & Horner, 2009; Iwata et al, 1982/1994; Marquis et al., 2000; Newcomer & Lewis; 2004; Pelios, Morren, Tesch & Axelrod, 1999). كما انّ استخدام الاستمارة يُعتبر افضل الممارسات لمعالجة السلوك الصعب لدى التلاميذ ذوي الاعاقات وكذلك لغير المعوقين (Cooper, Heron, & Heward, 2007; Scott, Anderson & Alter, 2011; Renshaw, 2008; Christensen, Marchant, & Anderson, 2008; Strickland-Cohen and Horner, 2012).
- تنبيه هام جداً: من المهم جدّاً التنبيه إلى ان استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي ليست بأداة لتشخيص سريري ولا توفّر تشخيصًا سريريًّا دقيقًا لتحديد انواع الاضطرابات أو مشاكل الصحة العقلية. إنّما هو أداة استكشاف موثوقة ومخصّصة للاستخدام في المدرسة من قبل المعلمين، والمستشارين، حتى من الآباء والأمهات، تستخدم لمراقبة السلوكيات ولتتبع التدهورات والتحسينات في العواطف والسلوك. وقد يتطلب العمل السريري اجراء اختبارات إضافية ومتخصصة.

الملحق 16: نموذج الأربع خطوات القائم على العلاج المعرفي السلوكي (CBT).

Appendix 16: Four-step cognitive-behavioral model for therapy.




© Copyright 2003 Christine A. Padesky & Kathleen A. Mooney • www.padesky.com

الملحق 17: مقدّمة استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي باللغة الإنكليزية يتضمّن معلومات عن التلميذ.

Appendix 17: Functional Behavior Assessment Profiler introduction page, in English language, contains student information.

| | |
|---|---|
| First Name | |
| Family Name: | |
| Age | |
| sex | male female |
| Grade (if in school): | |
| Does this student have any of these diagnosed conditions? | none<br>ADHD<br>anxiety<br>depression<br>OCD<br>ODD<br>Conduct Disorder<br>Thought Disorder<br>Autism |
| Does this student have any of these suspected (but not diagnosed) conditions? | none<br>ADHD<br>anxiety<br>depression<br>OCD<br>ODD<br>Conduct Disorder<br>Thought Disorder<br>Autism |
| Do you believe that this student currently has serious emotional or behavioral difficulties which interfere in his/her life? | yes no |
| Ethnic Origin: | White Black Asian<br>Indian Hispanic Mixed |
| State in which you live: | |

For the following items please select the rating that best describes the student being rated based on the scale to the right.
Note, there are 120 items, please complete them all for an accurate rating.
1 = Not True
2 = Somewhat True
3 = Very True

الملحق 18: بنود استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي باللغة الإنكليزية تتضمّن 120 سؤال.

Appendix 18: Functional Behavior Assessment Profiler, English Language, 120 questions.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | I don't pay attention to details | 1 2 3 |
| 2 | I'm fidgety or squirmy | 1 2 3 |
| 3 | I'm easily embarrassed | 1 2 3 |
| 4 | I have delusions - believes things to be true which are not | 1 2 3 |
| 5 | I'm sad or depressed | 1 2 3 |
| 6 | I spread rumors about others | 1 2 3 |
| 7 | I'm physically cruel to animals | 1 2 3 |
| 8 | I can't get mind off of certain thoughts or mental images | 1 2 3 |
| 9 | I have difficulty organizing tasks or activities | 1 2 3 |
| 10 | I'm constantly moving or "on the go" | 1 2 3 |
| 11 | I'm easily annoyed by others | 1 2 3 |
| 12 | I sleep too much during the day | 1 2 3 |
| 13 | I perform certain actions over and over to relieve stress | 1 2 3 |
| 14 | I'm angry or upset when ignored | 1 2 3 |
| 15 | I avoid talking or interacting with peers | 1 2 3 |
| 16 | I try to get others in trouble | 1 2 3 |
| 17 | I get headaches | 1 2 3 |
| 18 | I'm reluctant to engage in tasks which require sustained attention or effort | 1 2 3 |
| 19 | I talk too much | 1 2 3 |
| 20 | I'm angry and/or resentful | 1 2 3 |
| 21 | I follow negative peer influence | 1 2 3 |
| 22 | I have a strong preference for being alone or isolated rather than with others | 1 2 3 |

| | | |
|---|---|---|
| 23 | I perceive criticism or teasing when it was not intended | 1 2 3 |
| 24 | I seek attention from others | 1 2 3 |
| 25 | I lose things which are necessary to complete tasks (such as pencils, paper, books, etc.) | 1 2 3 |
| 26 | I blurt out answers even before a question has been competed | 1 2 3 |
| 27 | I'm vindictive - want to "get back at" someone | 1 2 3 |
| 28 | I have slow or delayed body movements | 1 2 3 |
| 29 | I do not participate in sports, clubs, or other group activities | 1 2 3 |
| 30 | I'm distracted by noises or activities | 1 2 3 |
| 31 | I have difficulty waiting for your turn | 1 2 3 |
| 32 | I'm tired or lacking energy | 1 2 3 |
| 33 | I'm generally anxious or nervous | 1 2 3 |
| 34 | I do not follow or obey rules | 1 2 3 |
| 35 | I'm forgetful | 1 2 3 |
| 36 | I interrupt others | 1 2 3 |
| 37 | I feel guilty or worthless | 1 2 3 |
| 38 | I get angry when teased | 1 2 3 |
| 39 | I have difficulty concentrating or making decisions | 1 2 3 |
| 40 | I vandalize property | 1 2 3 |
| 41 | I have thoughts of suicide or death | 1 2 3 |
| 42 | I'm shy | 1 2 3 |
| 43 | I bully , threaten, or intimidate others | 1 2 3 |
| 44 | I start fires with intent to cause damage | 1 2 3 |
| 45 | I have broken into someone's house, building, locker, car, etc. | 1 2 3 |
| 46 | I stay out at night beyond curfew | 1 2 3 |
| 47 | I make careless mistakes | 1 2 3 |

| | | |
|---|---|---|
| 48 | I leave seat in classroom or other situations when expected to be seated | 1 2 3 |
| 49 | I have verbal arguments with adults | 1 2 3 |
| 50 | I have hallucinations - hearing or seeing things which others do not | 1 2 3 |
| 51 | I lack interest in or pleasure for most daily activities | 1 2 3 |
| 52 | I tend to overreact to criticism or embarrassment | 1 2 3 |
| 53 | I get stomachaches | 1 2 3 |
| 54 | I bite or pick at fingernails, hair, or skin | 1 2 3 |
| 55 | I have frequent excused absences from school | 1 2 3 |
| 56 | I withdraw or "shut down" when embarrassed | 1 2 3 |
| 57 | I get angry when embarrassed | 1 2 3 |
| 58 | I get nervous when speaking or performing in front of others | 1 2 3 |
| 59 | I start fights with others | 1 2 3 |
| 60 | I deliberately destroy the property of others | 1 2 3 |
| 61 | I lie to or otherwise manipulates others to gain favors or avoid obligations | 1 2 3 |
| 62 | I run away from home | 1 2 3 |
| 63 | I have difficulty staying focused on tasks or activities | 1 2 3 |
| 64 | I lose my temper | 1 2 3 |
| 65 | I skip class or school | 1 2 3 |
| 66 | I use tobacco, alcohol, or other "street drugs" | 1 2 3 |
| 67 | I run about or climbs on things inappropriately | 1 2 3 |
| 68 | I have disorganized speech - difficult for others to follow or understand | 1 2 3 |
| 69 | I've experienced significant weight change (gain or loss) | 1 2 3 |
| 70 | I'm perfectionistic | 1 2 3 |
| 71 | I complain of body aches or pains | 1 2 3 |
| 72 | I tease others | 1 2 3 |

| | | |
|---|---|---|
| 73 | I do not complete schoolwork | 1 2 3 |
| 74 | I'm a negative leader among peers | 1 2 3 |
| 75 | I get angry when criticized | 1 2 3 |
| 76 | I swear or uses obscene language | 1 2 3 |
| 77 | I have used a weapon which could cause serious harm to others (like a knife, gun, bat, etc.) | 1 2 3 |
| 78 | I have stolen from home, school or elsewhere (like shoplifting) | 1 2 3 |
| 79 | I have frequent unexcused absences from school | 1 2 3 |
| 80 | I do not seem to listen when spoken to | 1 2 3 |
| 81 | I'm restless | 1 2 3 |
| 82 | I deliberately annoy others | 1 2 3 |
| 83 | I have very disorganized or unpredictable behavior without an apparent purpose | 1 2 3 |
| 84 | I frequently visit the doctor or school nurse | 1 2 3 |
| 85 | I'm irritable | 1 2 3 |
| 86 | I have verbal arguments with peers | 1 2 3 |
| 87 | I complain of eye problems (not related to a need for glasses) | 1 2 3 |
| 88 | I make disruptive noises | 1 2 3 |
| 89 | I do not complete chores | 1 2 3 |
| 90 | I resent authority | 1 2 3 |
| 91 | I use behavior to conceal frustration | 1 2 3 |
| 92 | I have a high need for social acceptance | 1 2 3 |
| 93 | I'm physically cruelty to other people | 1 2 3 |
| 94 | I do not follow instructions or finish assigned tasks | 1 2 3 |
| 95 | I have difficulty quietly engaging in leisure activities | 1 2 3 |
| 96 | I write threatening letters or notes | 1 2 3 |
| 97 | I display very little emotion or "affect" | 1 2 3 |

| | | |
|---|---|---|
| 98 | I complain of difficulty sleeping at night | 1 2 3 |
| 99 | I'm tense | 1 2 3 |
| 100 | I seem to have a compulsive need to repeat certain behaviors (i.e. hand washing, counting steps, saying a series of words silently or aloud, et.) | 1 2 3 |
| 101 | I have skin problems (rashes, etc.) | 1 2 3 |
| 102 | I like to be the "center of attention" | 1 2 3 |
| 103 | I'm often difficult to find -I hide or disappear | 1 2 3 |
| 104 | I don't like being told what to do | 1 2 3 |
| 105 | I get more upset if punished or criticized in front of others | 1 2 3 |
| 106 | I like to be "in charge" | 1 2 3 |
| 107 | I engage is a certain impulsive reaction over and over | 1 2 3 |
| 108 | I hold a grudge | 1 2 3 |
| 109 | I'm inflexible - need to always do things in a certain way | 1 2 3 |
| 110 | I blame others for my mistakes or misbehavior | 1 2 3 |
| 111 | I'm unable to make or keep friends | 1 2 3 |
| 112 | I have considerable difficulty relating to other people | 1 2 3 |
| 113 | I misinterpret social cues or the behavior of others | 1 2 3 |
| 114 | I have difficulty using or understanding nonverbal communication (such as gestures, facial expressions, tone of voice, etc.) | 1 2 3 |
| 115 | I have very unusual speech patterns (such as tone, rhythm, or rate) | 1 2 3 |
| 116 | I have considerable difficulty initiating or maintaining a conversation | 1 2 3 |
| 117 | I insist on following certain rules, routines, or rituals | 1 2 3 |
| 118 | I'm very resistant to changes in activity | 1 2 3 |
| 119 | I'm overly preoccupied with a specific area of interest | 1 2 3 |
| 120 | I'm highly sensitive to certain sensory stimuli (such as light, sound, texture, smell, etc.) | 1 2 3 |

الملحق 19: تصنيف بنود الاستمارة لوظائف وسلوك ومشاكل الصحة العقلية.

Appendix 19: Organization of FBA Constructs into Behaviors, Functions and Mental Health Problems.

| **Mental Health Screening**<br>**مشاكل الصحة العقلية للتلاميذ** | **Hypothesized Functions of Behavior**<br>**الوظائف المفترضة للسلوك** | **Target Behaviors**<br>**السلوكيات الهادفة** | |
|---|---|---|---|
| | | **Externalizing**<br>**استظهاريّة** | **Internalizing**<br>**استبطانيّة** |
| ADHD Inattentive Type<br>اضطراب فرط الحركة وقلة الانتباه من نوع قليل الانتباه | Attention-Seeking<br>حب الظهور | Disruption<br>إخلال | Task Avoidance<br>تجنب العمل |
| ADHD Hyperactive Type اضطراب فرط الحركة وقلة الانتباه نوع كثير الحركة | Social Status<br>المركز الاجتماعي | Delinquency<br>الانحراف | Social Withdrawal<br>الانسحاب الاجتماعي |
| Conduct Disorder<br>اضطراب السلوك | Escape/ Avoidance<br>الهروب / التجنب | Active Aggression<br>العدوان نشط | Passive Aggression<br>العدوان السلبي |
| Oppositional-Defiant Disorder<br>اضطراب المعارضة-المتحدي | Anxiety-Reduction<br>الحد من القلق | Defiance<br>تحدّي | Somatic Issues<br>اضْطِرَابُ الجَسْدَنَة |
| Depression<br>الاكتاب | Self-Indulgence<br>الإنغماس الذاتي | | |
| Anxiety Disorder<br>اضطراب القلق | Defensive Reaction<br>رد الفعل الدفاعي | | |
| Thought Disorder<br>اضطراب الفكر | Power/Control<br>السلطة / التحكم | | |
| Autism Spectrum Disorder<br>اضطراب مجموعة التوحد | Revenge<br>انتقام | | |
| Obsessive-Compulsive Disorder<br>الوسواس القهري | | | |

الملحق 20: نصب تذكاري في أرمينيا معروف باسم سارتاراباد رسمه التلاميذ على سبّورة الصفّ. بحرفيّة عالية، من دون اي تحضير مسبق.

Appendix 20: A monument in Armenia, known by the name of Sartarabad, students drew it on the classroom board, with high skill, without previous preparation.

Source:https://milwaukeearmenians.files.wordpress.com/2015/05/sartarabad.png

الملحق 21: استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي باللغة الارمنيّة يتضمّن مقدّمة عن معلومات التلميذ و 120 سؤال.

Appendix 21: Functional Behavior Assessment Profiler, including introduction page, and 120 questions, in Armenian language.

| Վարուելակերպի եւ Մտածումներու Հարցարան | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Դասարան | | | | |
| Իգական կամ Արական | | | | |
| Տարիք | | | | |
| | | | | |
| Հետեւեալ հարցումներուն պատասխանեցէք ընտրելով յարմարագոյն թուանշանը | | | | |
| | | | | |
| 1 = Ճիշդ չէ | | 2= Քիչ մը ճիշդ է | | 3 = Շատ ճիշդ է |
| | | | | |
| 1 | Մանրամասնութիւններու վրայ չեմ կեդրոնանար | | O 1 | O 2 O3 |
| 2 | Ես անհանդարտ կամ շարժումի մէջ եմ | | O 1 | O 2 O3 |
| 3 | Շուտով ինքզինքս նուաստացած կը զգամ | | O 1 | O 2 O3 |
| 4 | Յնորամիտ եմ. կը հաւատամ բաներու, որոնք ճիշդ չեն | | O 1 | O 2 O3 |
| 5 | Տխուր եւ ընկճուած եմ | | O 1 | O 2 O3 |
| 6 | Ուրիշներու մասին տարաձայնութիւններ կը տարածեմ | | O 1 | O 2 O3 |
| 7 | Կենդանիներու հանդէպ անգութ եմ եւ ֆիզիքապէս կը տանջեմ | | O 1 | O 2 O3 |
| 8 | Չեմ կրնար ձերբազատիլ նոյն մտածումներէն եւ պատկերներէն, որոնք միշտ մտքիս մէջ են | | O 1 | O 2 O3 |
| 9 | Պարտականութիւններս եւ գործունէութիւններս կազմակերպելու դժուարութիւն ունիմ | | O 1 | O 2 O3 |
| 10 | Միշտ շարժուն եմ եւ կը զբաղիմ բանով մը | | O 1 | O 2 O3 |
| 11 | Ուրիշներէն շուտով կը նեղանամ եւ կը խրտչիմ | | O 1 | O 2 O3 |
| 12 | Օրուան ընթացքին տան մէջ շատ կը քնանամ | | O 1 | O 2 O3 |
| 13 | Կարգ մը շարժումներ անընդհատ կը կրկնեմ, որպէսզի գերճնշումէ ձերբազատիմ | | O 1 | O 2 O3 |
| 14 | Եթէ զիս անտեսեն, կը բարկանամ եւ անտրամադիր կ՛ըլլամ | | O 1 | O 2 O3 |
| 15 | Կը խուսափիմ ընկերներուս հետ խօսելէ կամ | | O 1 | O 2 O3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | յարաբերութիւն մշակելէ | | | |
| 16 | Կը ջանամ ուրիշները դժուարութեան մատնել եւ հարցեր ստեղծել | O 1 | O 2 | O3 |
| 17 | Գլխացաւ կ՛ունենամ | O 1 | O 2 | O3 |
| 18 | Կը տատամսիմ մասնակցելէ այն աշխատանքներուն, որոնք շատ կեդրոնացում եւ ճիգ կը պահանջեն | O 1 | O 2 | O3 |
| 19 | Շատ կը խօսիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 20 | Բարկացող եւ ատող եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 21 | Կը հետեւիմ ընկերներուս չար օրինակներուն | O 1 | O 2 | O3 |
| 22 | Շատ խոր նախասիրութիւն ունիմ առանձնութեան մէջ մնալու, քան՝ ուրիշներու հետ ընկերակցելու | O 1 | O 2 | O3 |
| 23 | Միշտ կը կարծեմ որ զիս կը քննադատեն կամ կ՛ուզեն նուաստացնել | O 1 | O 2 | O3 |
| 24 | Կը պահանջեմ որ ուրիշներու ուշադրութիւնը վրաս կեդրոնանայ | O 1 | O 2 | O3 |
| 25 | Յաճախ կարեւոր գրենական պիտոյքներ՝ մատիտ, ·գիրք կը կորսնցնեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 26 | Նախքան դիմացինի հարցումին աւարտը, արդէն կը պատասխանեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 27 | Ոխերիմ եմ, փոխադարձ վրէժ կ՛ուզեմ լուծել | O 1 | O 2 | O3 |
| 28 | Մարմինիս շարժումները դանդաղ են եւ ուշացած | O 1 | O 2 | O3 |
| 29 | Չեմ մասնակցիր ակմբային աշխատանքներու եւ խմբային գործունէութիւններու | O 1 | O 2 | O3 |
| 30 | Ուշադրութիւնս կը վրիպի եւ կ՛ազդուիմ երբ ձայն մը լսեմ եւ շարժում մը նկատեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 31 | Իմ կարգիս, սպասելու դժուարութիւն ունիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 32 | Յոգնած եւ ուժասպառ եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 33 | Ընդհանրապէս մտահոգ եմ եւ ջղային | O 1 | O 2 | O3 |
| 34 | Օրէնքներուն չեմ հետեւիր եւ չեմ հնազանդիր | O 1 | O 2 | O3 |
| 35 | Մոռացկոտ եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 36 | Ուրիշներու խօսակցութիւնը կ՛ընդհատեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 37 | Ինքզինքս յանցաւոր կը զգամ եւ անարժէք | O 1 | O 2 | O3 |
| 38 | Կը բարկանամ երբ զիս կը նուաստացնեն | O 1 | O 2 | O3 |
| 39 | Կեդրոնանալու եւ որոշումներ տալու դժուարութիւն ունիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 40 | Դպրոցին կամ հանրութեան պատկանող առարկաներու վնաս կը հասցնեմ | O 1 | O 2 | O3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 41 | Կը մտածեմ անձնասպանութեան եւ մահուան մասին | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 42 | Ամչկոտ եմ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 43 | Ուրիշները կը նեղեմ, կը սպառնամ եւ կը վախցնեմ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 44 | Կրակ վարելով ուրիշներու վնաս կը հասցնեմ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 45 | Ուրիշին պատկանող տունը կամ ինքնաշարժը կոտրած ըլլալ կը մտածեմ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 46 | Իրիկունները արտօնուած ժամէն աւելի ուշ տուն կու գամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 47 | Անուշադրութեան սխալներ կ՚ընեմ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 48 | Դասարանին մէջ կամ դուրսը նստելուն փոխարէն տեղէս կ՚ելլեմ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 49 | Բանաւոր վէճեր կ՚ունենամ մեծերու հետ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 50 | Ձայներ կը լսեմ եւ բաներ կը տեսնեմ զորս ուրիշները չեն տեսներ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 51 | Հետաքրքրուած չեմ եւ հաճոյք չեմ առներ գրեթէ բոլոր առօրեայ գործունէութիւններէ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 52 | Քննադատութենէ կամ շատ նուաստացումէ կ՚ազդուիմ. կը պոռթկամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 53 | Ստամոքսի ցաւեր կ՚ունենամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 54 | Եղունքներս, մազս, մորթս կ՚ուտեմ կամ կը կրծեմ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 55 | Յաճախ բանաւոր պատճառներով կը բացակայիմ դպրոցէն | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 56 | Երբ շատ նուաստացած զգամ կը լռեմ եւ կը հեռանամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 57 | Երբ շատ նուաստացած զգամ կը բարկանամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 58 | Ուրիշներու առջեւ խօսելու կամ ներկայանալու պարագային ջղագրգիռ կ՚ըլլամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 59 | Ուրիշներու հետ կը սկսիմ կռուիլ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 60 | Ուրիշներու պատկանող առարկաները մասնաւոր կը կոտրեմ եւ կամ կը խանգարեմ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 61 | Շատ կը խօսիմ կամ ուրիշը կը շահա դործեմ որպէսզի օգտուիմ կամ պարտականութիւններէս փախուստ տամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 62 | Տունէն փախուստ կու տամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 63 | Կը դժուարանամ գործերու կամ պարտականութիւններու վրայ կեդրոնացած մնալ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |
| 64 | Ջղագրգիռ կ՚ըլլամ | Օ 1 | Օ 2 | Օ3 |

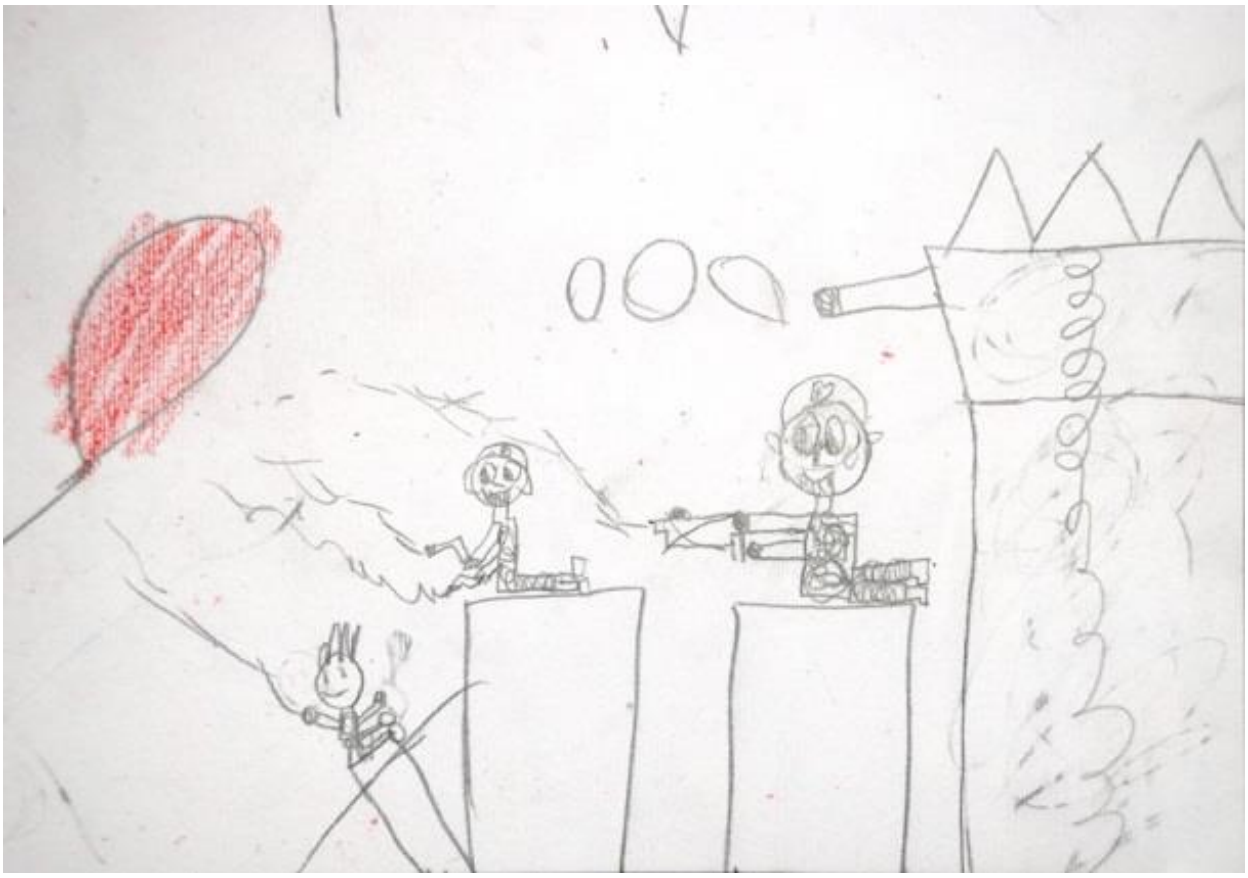
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 65 | Դպրոցէն կամ դասարանէն փախուստ կու տամ | O 1 | O 2 | O3 |
| 66 | Ծխախոտ, խմիչք կամ այլ թմրեցուցիչներ կը գործածեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 67 | Անպատշաճ կերպով բաներու վրայ կը մաքլցիմ կամ շուրջը կը դառնամ | O 1 | O 2 | O3 |
| 68 | Անտեղի խօսակցութիւն կ՛ունենամ. երբեմն շատեր չեն կրնար հասկնալ թէ ինչի մասին է անիկա | O 1 | O 2 | O3 |
| 69 | Բաւական շատ գիրցած կամ կշիռք կորսնցուցած եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 70 | Չափազանց բծախնդիր եմ. կատարելագործ եւ կատարելապաշտ | O 1 | O 2 | O3 |
| 71 | Մարմինի տճեւոթեան կը գանգատիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 72 | Ուրիշները ջղագրգիռ կը դարձնեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 73 | Դպրոցական պարտականութիւններս չեմ ամբողջացներ | O 1 | O 2 | O3 |
| 74 | Ժխտական առաջնորդ մըն եմ ընկերներուս համար | O 1 | O 2 | O3 |
| 75 | Կը բարկանամ երբ զիս կը քննադատեն | O 1 | O 2 | O3 |
| 76 | Կը հայհոյեմ եւ ամօթալի բառեր կը գործածեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 77 | Գործածած եմ դանակ, գաւազան կամ այլ զէնքեր, որոնք վնաս կրնան հասցնել | O 1 | O 2 | O3 |
| 78 | Տունէն, դպրոցէն կամ այլ վայրերէ գողութիւն կատարած եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 79 | Յաճախ բացակայած եմ դպրոցէն առանց պատճառի | O 1 | O 2 | O3 |
| 80 | Երբ հետս խօսին. զիրենք մտիկ չեմ ընկեր | O 1 | O 2 | O3 |
| 81 | Անհանդարտ եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 82 | Մասնաւոր կը նեղեմ դիմացիներս | O 1 | O 2 | O3 |
| 83 | Առանց պատճառի անակնկալ եւ անկազմակերպ վարուելակերպ կ՛ունենամ | O 1 | O 2 | O3 |
| 84 | Յաճախ բժիշկի կամ դպրոցի հիւանդապահուհիին կ՛այցելեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 85 | Ջղագրգիռ եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 86 | Բանաւոր վէճ կ՛ունենամ ընկերներուս հետ | O 1 | O 2 | O3 |
| 87 | Ականջի կամ աչքի հետ կապ ունեցող խնդիրներ ունիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 88 | Խանգարող ձայներ կը հանեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 89 | Գործերս անկատար կը ձգեմ | O 1 | O 2 | O3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 90 | Կ՛ատեմ այն մարդիկը, որոնք կը հրամայեն կամ վրաս կ՛ուզեն իշխել | O 1 | O 2 | O3 |
| 91 | Ուրիշներու վարուելակերպին նկատմամբ յուսահատութիւն կ՛ունենամ | O 1 | O 2 | O3 |
| 92 | Կարիքը ունիմ որ՝ շրջապատս զիս հաւնի եւ ընդունի | O 1 | O 2 | O3 |
| 93 | Ես շատ անգութ եմ դիմացիններուս հանդէպ | O 1 | O 2 | O3 |
| 94 | Ինծի տրուած ուղղութիւններուն չեմ հետեւիր որպէսզի  դրծս կատարեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 95 | Դժուար թէ լրջօրէն հետեւիմ հաճոյալից ծրա ֆրներու | O 1 | O 2 | O3 |
| 96 | Սպառնական նամակներ եւ նոթեր կը գրեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 97 | Շատ քիչ ձեւով զգացումներս կ՛արտայայտեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 98 | Գիշերուան անքնութենէ կը տառապիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 99 | Պրկումներ ունիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 100 | Կարգ մը աշխատանքներ շատ կը կրնամ, օրինակ՝ ձեռք լուալ, աստիճանի սանդուխները հաշուել, նոյն բառերը բարձրաձայն կամ մտովին կրկնել | O 1 | O 2 | O3 |
| 101 | Մորթի հիւանդութեան հետ կապ ունեցող հարցեր ունիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 102 | Ուրիշներու ուշադրութեան կեդրոնը կը սիրեմ ըլլալ | O 1 | O 2 | O3 |
| 103 | Միշտ կը պահուըտիմ կամ կ՛անհետանամ. որպէսզի դժուար թէ զիս գտնեն | O 1 | O 2 | O3 |
| 104 | Չեմ սիրեր որ ինծի ըսեն, թէ ինչ պէտք է ընեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 105 | Շատ կը բարկանամ եթէ պատժուիմ կամ պախարակուիմ ուրիշներու առջեւ | O 1 | O 2 | O3 |
| 106 | Կ՛ուզեմ որ ես պատասխանատու պաշտօնի վրայ ըլլամ | O 1 | O 2 | O3 |
| 107 | Յանկարծակի եւ ներքին անգիտակից մղումով մը շարժումներ կ՛ընեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 108 | Ոխակալ եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 109 | Յամառ եւ պնդագլուխ եմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 110 | Ուրիշները կը մխիթարեմ իմ գործած սխալներուս համար | O 1 | O 2 | O3 |
| 111 | Դիւրին ձեւով ընկերներ չեմ կրնար ունենալ. բարեկամութիւններ երկար չեմ պահեր | O 1 | O 2 | O3 |
| 112 | Դժուար ձեւով ուրիշներու միտքերն ու զգացումները կը հասկնամ | O 1 | O 2 | O3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 113 | Սխալ կը հասկնամ այլոց արտայայտութիւններն ու վարուելակերպը | O 1 | O 2 | O3 |
| 114 | Սխալ կը հասկնամ եւ կը գործածեմ ձեւեր, դէմքի արտայայտութիւններ եւ ձայնի յատկութիւններ | O 1 | O 2 | O3 |
| 115 | Արտասովոր խօսելու կերպեր ունիմ. առոգանութիւն, ձայնի ելեւէջներ եւ ներդաշնակութիւն | O 1 | O 2 | O3 |
| 116 | Մեծ դժուարութեամբ խօսելու կը սկսիմ կամ՝ կը շարունակեմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 117 | Կը սիրեմ օրէնքով, արարողութիւններով եւ նոյնաձեւ աշխատիլ | O 1 | O 2 | O3 |
| 118 | Շատ դժուարութեամբ մէկ գործէն միւսը կ՛անցնիմ | O 1 | O 2 | O3 |
| 119 | Չափազանցօրէն տարուած եմ հետաքրքրական մէկ բանով մը | O 1 | O 2 | O3 |
| 120 | Շատ զգայուն եմ բարձր ձայնի, հոտի, լոյսի եւ դպչելու կտաւի | O 1 | O 2 | O3 |

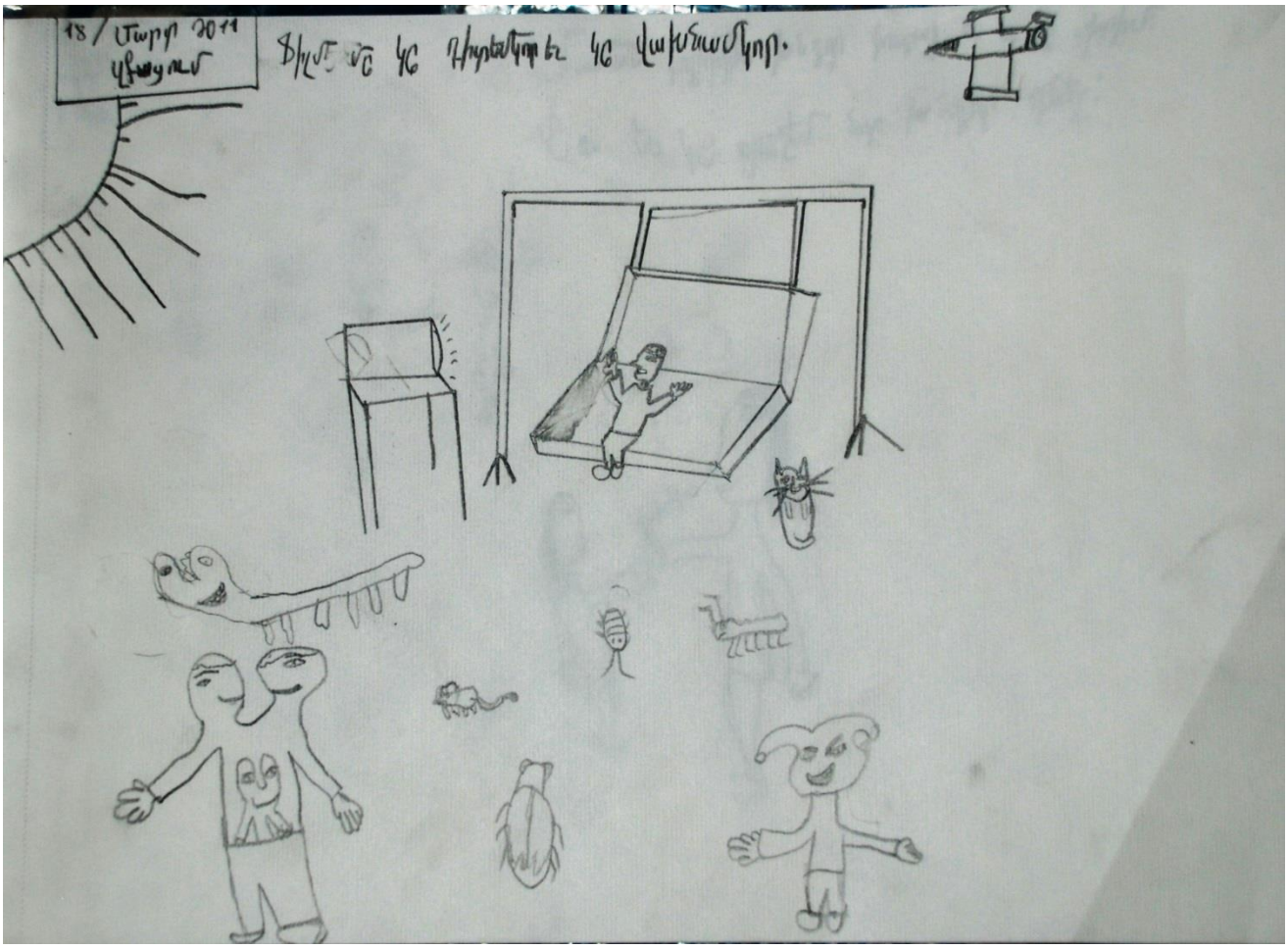
الملحق 22: "اجمل ذكرياتي هي ليلة رأس السنة، لأنّني صعدت مع ابي على السطوح، حيث اعطاني ابي السلاح، وانا خرتشته ورششتُ به السماء!"

Appendix 22 : "My best memory is new year's eve, because I went up to the roof with my father, where he gave me a machine gun, and I fired it in the sky!"



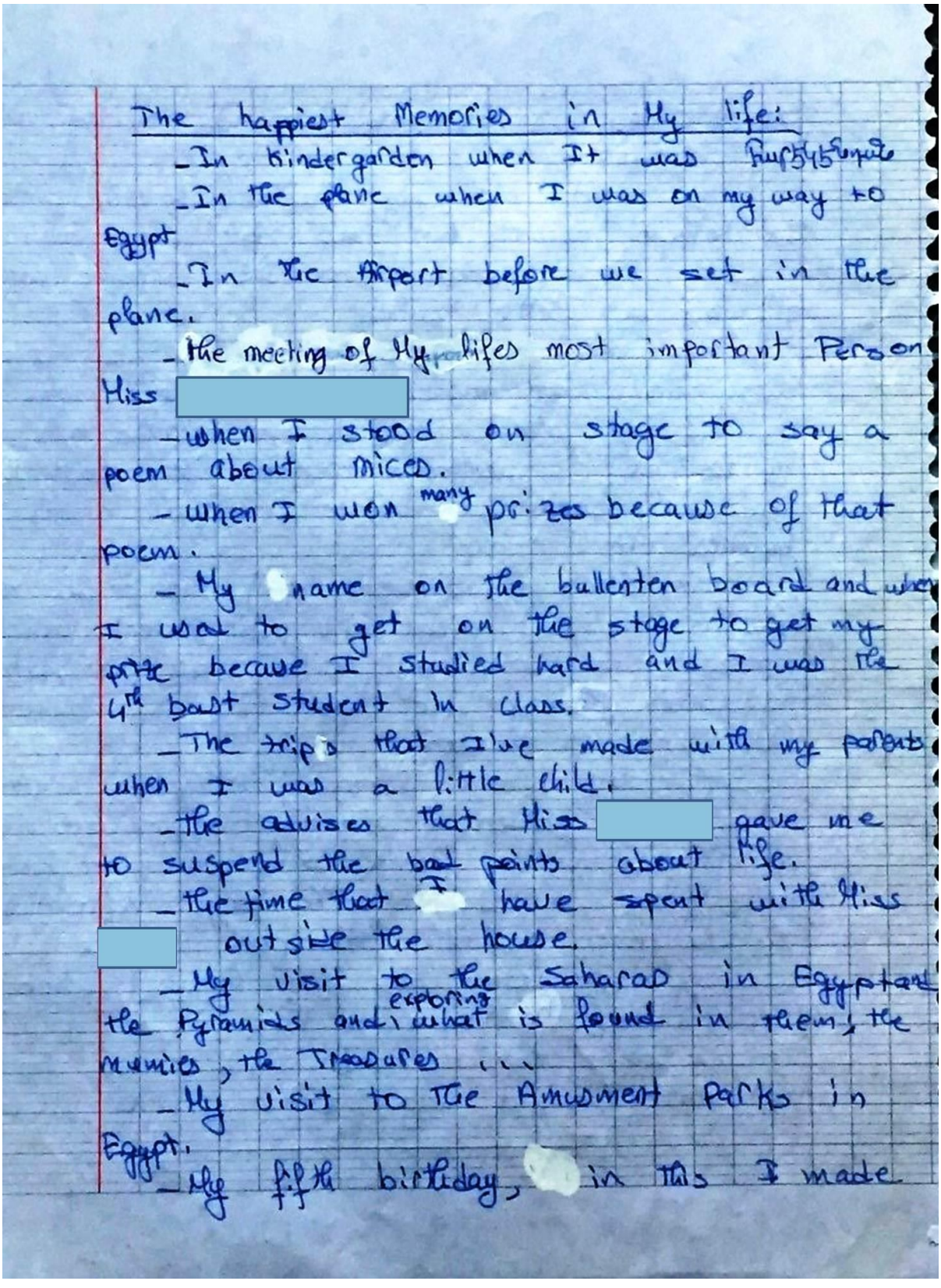
الملحق 23: رسم احد التلاميذ شعور الخوف قائلاً: "انا اشاهد فيلمًا وارتعب".

Appendix 23 : One student made a drawing about fear saying: “I am watching a movie and I am scared.”



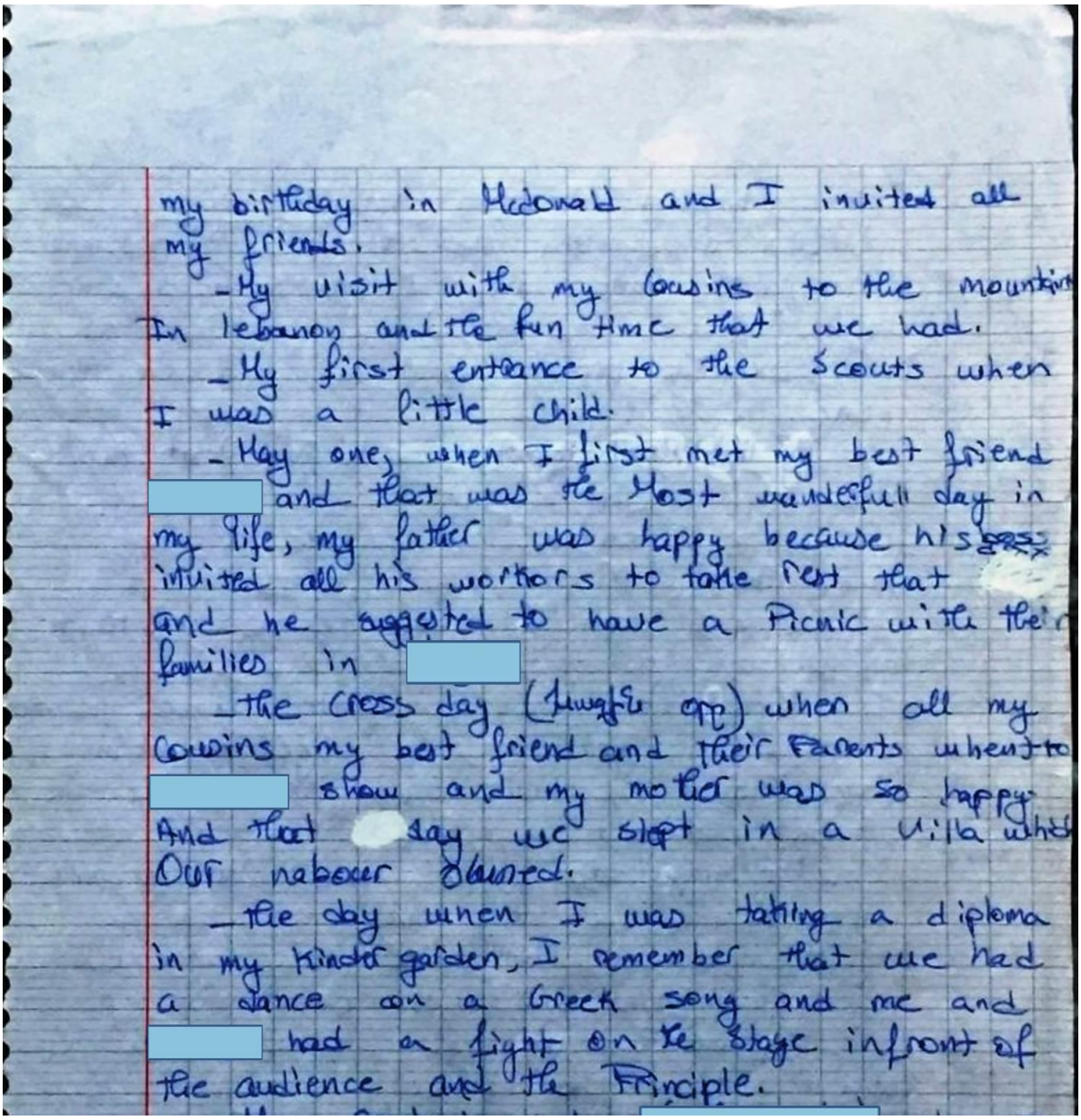
الملحق 24: نموذج عن اجوبة التلاميذ للسؤال التأمّلي.

Appendix 24: One example of the answers of the students to the introspection transformational question question.



The happiest Memories in My life:

- In kindergarden when It was [illegible]
- In the plane when I was on my way to Egypt
- In the airport before we set in the plane.
- the meeting of My lifes most important Person Miss [redacted]
- when I stood on stage to say a poem about mices.
- when I won many prizes because of that poem.
- My name on the bullenten board and when I used to get on the stage to get my prize because I studied hard and I was the 4th bast student in class.
- The trips that I've made with my parents when I was a little child.
- the advises that Miss [redacted] gave me to suspend the bad points about life.
- the time that I have spent with Miss [redacted] outside the house.
- My visit to the Saharad in Egypt and exploring the Pyramids and what is found in them, the mumies, the Treasures ...
- My visit to the Amusment Parks in Egypt.
- My fifth birthday, in this I made



my birthday in Mcdonald and I invited all my friends.

- My visit with my cousins to the mountains in lebanon and the fun time that we had.

- My first entrance to the Scouts when I was a little child.

- May one, when I first met my best friend [redacted] and that was the most wonderfull day in my life, my father was happy because his [redacted] invited all his workers to take rest that and he suggested to have a Picnic with their families in [redacted]

- the cross day (fuzzfit app) when all my cousins my best friend and their Parents went to [redacted] show and my mother was so happy. And that day we slept in a villa with Our naboer Abuned.

- the day when I was taking a diploma in my kinder garden, I remember that we had a dance on a Greek song and me and [redacted] had a fight on te stage infront of the audience and the Principle.

الملحق 25: النسخة المعدّلة من استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المترجمة الى اللغة الارمنيّة. يتضمّن معلومات التلميذ و 14 سؤال تمهيدي و 74 سؤال تقويمي.

Appendix 25: Revised edition of Functional Behavior Assessment Profiler translated into Armenian language. Includes student information, pus 14 introductory questions, and 74 assessment questions.

| Վարուելակերպի եւ Մտածումներու Հարցարան |
|---|
| Դասարան |
| Տարիք |
| Տղա կամ Աղջիկ |
| Հարցումներուն Պատասխանեցէք Յարմարագոյն Պատասխանով |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Ծատ կը սիրեմ դպրոցս | շատ | քիչ | բնաւ |
| 2 | Ծատ կը սիրեմ բոլոր ուսուցիչներս | շատ | քիչ | բնաւ |
| 3 | Ծատ կը սիրեմ բոլոր ընկերներս | շատ | քիչ | բնաւ |
| 4 | Ծատ կը սիրեմ տունս եւ ընտանիքս | շատ | քիչ | բնաւ |
| 5 | Ծատ կը սիրեմ հայրս | շատ | քիչ | բնաւ |
| 6 | Ծատ կը սիրեմ մայրս | շատ | քիչ | բնաւ |
| 7 | Ծատ կը սիրեմ քոյրս – եղբայրս | շատ | քիչ | բնաւ |
| 8 | Ծատ ընկերներ ունիմ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 9 | Ընկերներս զիս շատ կը սիրեն | շատ | քիչ | բնաւ |
| 10 | Ուսուցիչներս զիս շատ կը սիրեն | շատ | քիչ | բնաւ |
| 11 | Քոյրս – եղբայրս զիս շատ կը սիրեն | շատ | քիչ | բնաւ |
| 12 | Հայրս զիս շատ կը սիրէ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 13 | Մայրս զիս շատ կը սիրէ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 14 | Ես շատ շատ ուրախ պզտիկ մըն եմ | շատ | քիչ | բնաւ |
| | | | | |
| 1 | Միշտ քլուխս կամ ստամոքսս կը ցաւի | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 2 | Միշտ յոգնած եմ տկար եմ եւ անքուն եմ | միշտ | երբեմն | երբէք |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | Միշտ մտահոգ եւ ջղային եմ | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 4 | Միշտ տխուր եմ եւ նեղուած եմ | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 5 | Միշտ վախի մէջ եմ | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 6 | Միշտ կը կարծեմ որ զիս կը քննադատեն | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 7 | Ինքզինքս խեղճ եւ անարժէք եւ պզտիկ կզգամ | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 8 | Ինքzինքս շատ շուտով jանgաւոր կը զգամ | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 9 | Կը մտածեմ անճնասպանութեան եւ մահուան մասին | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 10 | Երբ շատ նուաստացած զ ամ կը լռեմ եւ կը հեռանամ | միշտ | երբեմն | երբէք |
| 11 | Շատ կը սիրեմ ուրիշներուն օգնել | շատ | քիչ | բնաւ |
| 12 | Շատ ամչկոտ եմ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 13 | Չեմ ուզեր երթալ ուրախանալիք տեղեր | այո | երբեմն | ոչ |
| 14 | Շատ կ՛ուտեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 15 | Շատ կը քնանամ | այո | երբեմն | ոչ |
| 16 | Զգացումներս չեմ կրնար դիւրաւ արտայայտել | այո | երբեմն | ոչ |
| 17 | Եղունքներս, մազս, մորթս կ՛ուտեմ կամ կը կրծեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 18 | Կը քրտնիմ կը թողամ կամ բերանս կը չորնայ | այո | երբեմն | ոչ |
| 19 | Մարդոցմէ շուտ կը նեղանամ եւ կը խրտչիմ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 20 | Կը կարծեմ որ մարմինս տգեղ է | ճիշտ | քիչ | սխալ |
| 21 | Բաւական շատ գիրցած կամ նիհարցած եմ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 22 | Շատ հիւանդ կ՛ըլլամ եւ բժիշկի կ՛երդամ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 23 | Կը խուսափիմ ընկերներուս հետ խօսելէ կամ յարաբերութիւն մշակելէ | ճիշտ | երբեմն | սխալ |
| 24 | Չեմ մասնակցիր ակմբային աշխատանքներու եւ խմբային գործունէութիւններու | ճիշտ | երբեմն | սխալ |
| 25 | Հետաքրքրուած չեմ եւ հաճոյք չեմ առներ ղեթէ բոլոր առօրեայ գործունէութիւններէ | ճիշտ | երբեմն | սխալ |
| 26 | Մորթի հիւանդութեան հետ կապ ունեցող հարցեր ունիմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 27 | Աչքերս կը ցաւին կը պղտորին կը քերուին | այո | երբեմն | ոչ |
| 28 | Շատ կուլամ | ճիշտ | քիչ | սխալ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 29 | Ես կարեւոր չեմ անպէտք եմ | ճիշտ | քիչ | սխալ |
| 30 | Բան մը լաւ ցեւով չեմ կրնար ընել | ճիշտ | երբեմն | սխալ |
| 31 | Կը վախնամ որ քէշ բան մը պիտի պատահի | ճիշտ | երբեմն | սխալ |
| 32 | Շատ կը սիրեմ մէկը նեղել կամ բարկացնել | այո | երբեմն | ոչ |
| 33 | Ոխերիմ եմ, փոխադարձ վրէժ կ՛ուզեմ լուծել | այո | երբեմն | ոչ |
| 34 | Միշտ բաներ կը մոռնամ կամ կը կորսնցնեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 35 | Կը հայհոյեմ եւ ամօթալի բառեր կը գործածեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 36 | Երբ հետս խօսին. զիրենք մտիկ չեմ ընկեր | այո | երբեմն | ոչ |
| 37 | Խաղ արող ձայներ կը հանեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 38 | Կը ջանամ ուրիշները դժուարութեան մատնել եւ հարցեր ստեղծել | այո | երբեմն | ոչ |
| 39 | Բարկացող եւ ատող եմ, ոխ կը պահեմ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 40 | Ուրիշներու մասին տարաձայնութիւններ կը տարածեմ | շատ | քիչ | բնաւ |
| 41 | Կենդանիներու հանդէպ անգութ եմ եւ ֆիզիքապէս կը տանջեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 42 | Կը հետեւիմ ընկերներուս չար օրինակներուն | այո | երբեմն | ոչ |
| 43 | Օրէնքներուն չեմ հետեւիր եւ չեմ հնազանդիր | այո | երբեմն | ոչ |
| 44 | Սպառնական նամակներ եւ նոթեր կը գրեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 45 | Ուրիշին պատկանող բաները կ՛արնեմ առանց հրամանի | այո | երբեմն | ոչ |
| 46 | ¸åñáóÇÝ, ենկերներուս կամ հանրութեան պատկանող առարկաներու վնաս կը հասցնեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 47 | Կը սիրէմ տունէն կամ դպրոցէն փախիլ | այո | երբեմն | ոչ |
| 48 | Յանցանքս ուրիշներու վրա կը նետեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 49 | Սուտ կը խոսիմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 50 | Ուրիշները կը նեղեմ, կը սպառնամ եւ կը վախցնեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 51 | Կրակ վարելով ուրիշներու վնաս կը հասցնեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 52 | Կռիւ կ՛ընեմ եւ ուրիշները կը չարչարեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 53 | Ծխախոտ, խմիչք կամ այլ թմրեցուցիչներ կը գործածեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 54 | Կ՛ատեմ այն մարդիկը, որոնք կը հրամայեն կամ վրաս կ՛ուզեն իշխել | այո | երբեմն | ոչ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 55 | Գործածած եմ դանակ, ատաղան կամ այլ զէնքեր, որոնք վնաս կրնան հասցնել | այո | երբեմն | ոչ |
| 56 | Դպրոցական պարտականութիւններս չեմ ամբողջացներ | այո | երբեմն | ոչ |
| 57 | Կը դժուարանամ պարտականութիւններու կամ գործերու վրայ կեդրոնացած մնալ | այո | երբեմն | ոչ |
| 58 | Կուզեմ հանդարտիլ բայց չեմ կրնար | այո | երբեմն | ոչ |
| 59 | Կուզեմ դասիս կեդրոնանալ բայց չեմ կրնար | այո | երբեմն | ոչ |
| 60 | Շատ կը մոռնամ եւ կը տարուիմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 61 | Միշտ անհանդարտ եմ եւ շարժումի մէջ եմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 62 | Պարտականութիւններս եւ գործունէութիւններս կազմակերպելու դժուարութիւն ունիմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 63 | Իմ կար ի՛ս, սպասելու դժուարութիւն ունիմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 64 | Ուրիշներու խօսակցութիւնը կ՛ընդհատեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 65 | Կեդրոնանալու եւ որոշումներ տալու դժուարութիւն ունիմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 66 | Յաճախ կարեւոր թենական պիտոյքներ՝ մատիտ, գիրք կը կորսնցնեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 67 | Նախքան դիմացինի հարցումին աւարտը, արդէն կը պատասխանեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 68 | Անուշադրութեան սխալներ կ՛ընեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 69 | Ուշադրութիւնս կը վրիպի եւ կ՛ազդուիմ երբ ձայն մը լսեմ եւ շարժում մը նկատեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 70 | Շատ դժուարութեամբ մէկ գործէն միւսը կ՛անցնիմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 71 | Շատ զ այուն եմ բարձր ձայնի, հոտի, լոյսի եւ դպչելու կտաւի | այո | երբեմն | ոչ |
| 72 | Դասարանին մէջ նստելուն փոխարէն տեղէս կ՛ելլեմ | այո | երբեմն | ոչ |
| 73 | Ձայներ կը լսեմ եւ բաներ կը տեսնեմ զորս ուրիշները չեն տեսներ | այո | երբեմն | ոչ |
| 74 | Շատախոս եմ | այո | երբեմն | ոչ |

الملحق 26: النسخة المعدّلة من استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المترجمة الى اللغة العربيّة. يتضمّن معلومات التلميذ و 14 سؤال تمهيدي و 74 سؤال تقويمي.

Appendix 26: Revised edition of Functional Behavior Assessment Profiler translated into Arabic language. Includes student information, plus 14 introductory questions, and 74 assessment questions.

| **استمارة الافكار والتصرّفات عند التلاميذ** | |
|---|---|
| **اجب على الأسئلة التالية بوضع دائرة حول الجواب الّذي يناسبك**<br>في حال لم تفهم السوأل أطلب الإذن للإستضاح برفع اليد | |
| الصف | |
| العمر | |
| هل انتَ صبي؟ | |
| هل انتِ بنت ؟ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | احبُّ مدرستي | كثيراً | قليلا | ابدا |
| 2 | احبُّ كلّ المعلّمين والمعلّمات | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 3 | احبُّ كلّ رفاقي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 4 | احبُّ بيتي وعائلتي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 5 | احبُّ أبي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 6 | احبُّ أُمّي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 7 | احبُّ أخي و أُختي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 8 | لديّ الكثير من الاصدقاء | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 9 | أصدقائي يحبّونني | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 10 | المعلّمين والمعلّمات يحبّونني كثيراً | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 11 | اخوتي يحبّونني كثيراً | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 12 | ابي يحبّني كثيراً | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 13 | أمّي تحبّني كثيراً | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 14 | انا سعيد (سعيدة) جدّاً جدّاً في حياتي | كثيراً | قليلاً | ابدا |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | احسُّ بِأوجاع في رأسي ومعدتي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 2 | احسُّ انّي تعبان و نعسان و ضعيف | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 3 | إنّي مشغول البال ومتوتّر | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 4 | انا حزين ومزعوج | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 5 | انا اخاف | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 6 | اتخيّل بِأن من حولي ينتقدونني – يستغيبونني | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 7 | ازعل بسرعة ولأصغر الاسباب | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 8 | احسُّ بِعقدة الذنب | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 9 | أُفكّر بالموت والانتحار | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 10 | عندمّا أُشعر بالحرج اسكت وابتعد من الناس | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 11 | أُحب ان اساعد الاخرين | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 12 | انا خجول (خجولة) | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 13 | اتجنّب الذهاب ألي اماكن فرحة ومسلّيّة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 14 | أُفكّر بالأكل دائماً | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 15 | انا اريد ان انام كثيراً | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 16 | أكتُم احاسيسي ولا أُعبر عنها بسهولة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 17 | آكل اظافري او أعضُّ على اصابعي او آكل شعري | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 18 | ارتجف او اعرق او يجفّ فمي بلا سبب | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 19 | ازعل وأنفر من الناس بسرعة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 20 | اعتقد أنّ جسمي بشع | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 21 | زاد او نقص وزني كثيراً في الفترة الاخيرة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 22 | انا أمرض كثيراً ازور الطبيب او الممرّضة دائماً | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 23 | اتجنّب الكلام او إقامة العلاقات مع الاصدقاء | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 24 | ابتعد عن النشاطات الجماعيّة او الاجتماعيّة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 25 | امِلّ من كل الاشياء وكل الاعمال اليوميّة | كثيراً | قليلاً | ابدا |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 26 | عندي مشاكل او امراض صحيّة او جلديّة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 27 | لديَّ حكّة او وجع في عيوني | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 28 | تدمع عيوني وابكي بسرعة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 29 | أُحسُّ بأنّي غير مهم وبدون قيمة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 30 | ارى انّ كل افعالي وتصرّفاتي سيّئة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 31 | اشعر بأنّ شيئاً سيِّئاً سوف يحصل | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 32 | أُحبُ أن أَزعج وأضايق مَن حولي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 33 | انا حاقد واحب ان انتقم | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 34 | انسى اشياء وأُضيّع اشياء | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 35 | استعمل الفاظ غير لائقة واتفوّه بالسُباب | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 36 | عندما يتكلّمون معي لا استمع | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 37 | أُخرِج او أصدر اصوات مزعجة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 38 | افتعل المشاكل والازعاج الى من حولي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 39 | اغضب بسرعة وأكره واحقد | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 40 | أُطلِق الشائعات الكاذبة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 41 | أُحبُ أن أَعذّب الحيوانات | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 42 | أُحبُ أن اتبع او أُصاحب الاصدقاء السيّئين | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 43 | لا احترم القوانين ولا اتبعها | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 44 | أُهدِّد او اكتب رسائل تهديد | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 45 | اخذ الاشياء بدون إذن او اسرقها | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 46 | أكسر او أُلحق الضرر بالأشياء العامّة او الخاصّة بالمدرسة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 47 | اهرب من البيت او المدرسة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 48 | عندما اغلط أُلقي التهم على الآخرين | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 49 | أكـذب | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 50 | أُزعِج واهدد وأُخيف الآخرين | كثيراً | قليلاً | ابدا |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 51 | العب بالنار وافتعل الحرائق | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 52 | اتشاجر وأُعَذّب مَن حولي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 53 | أشرب الكحول أُدخّن في السرّ | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 54 | اتعاطى المخدّرات | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 55 | اكره السلطة والاشخاص ذو نفوذ والذين يعطونني الأوامر | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 56 | استعملتُ العصا او السيف او انواع أخرى من السلاح | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 57 | لا أُكمل الدروس والفروض المدرسيّة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 58 | استصعب التركيز على عمل او درس او فرض | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 59 | اريد ان اكون هادئاً ولكن لا استطيع | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 60 | اريد ان أُركّز ولكن لا استطيع | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 61 | انسى و اشرُد في التخيّل | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 62 | انا دائم الحراك ولا أهدأ | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 63 | اجد صعوبة في تنظيم اعمالي وفروضي | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 64 | انا مندَفِع ، اجد صعوبة في انتظار دوري | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 65 | أُقاطع او اتدخّل في حديث الآخرين | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 66 | اجد صعوبة في التركيز واخذ القرار المناسب | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 67 | أُضيّع اغراضي من كتب وأقلام واغراَض مهمّة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 68 | أُلاحظ انّي استعجل واعطي الاجوبة قبل نهاية السؤال | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 69 | أُلاحظ انّي ارتكب الاغلاط بسبب عدم الانتباه | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 70 | افقد التركيز والانتباه عندما اسمع اصوات او ارى حركة ما | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 71 | اجد صعوبة في الانتقال من عمل إلى آخر في وقت قصير | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 72 | لديَّ حساسية تجاه بعض الاصوات والروائح والاضواء والاقمشة | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 73 | أكرّر الوقوف بدل ان اجلس كباقي التلاميذ | كثيراً | قليلاً | ابدا |
| 74 | انا شديد الثرثرة واجد صعوبة في السكوت | كثيراً | قليلاً | ابدا |

الملحق 27: ابعاد وفروع استمارة تحليل وتقويم السلوك الوظيفي المعدّلة بأسئلته ال 74. العوارض والانفعالات الاستبطانيّة الداخلية هي من فئة A والعوارض والسلوكيات الاستظهاريّة الخارجية وهي من فئة B.

Appendix 27: Dimensions and categories of FBAP in the modified questionnaire with 24 questions. Internalizing disorders A, Externalizing disorders B.

**اجب على الأسئلة التالية بوضع دائرة حول الجواب الّذي يناسبك**

| بُعد او فئة | فرع | سؤال | احتمالات الاجوبة | رقم السؤال |
|---|---|---|---|---|
| A | A4 | احسُّ بِأوجاع في رأسي ومعدتي | كثيراً قليلاً ابدا | 1 |
| A | A4 | احسُّ انّي تعبان و نعسان و ضعيف | كثيراً قليلاً ابدا | 2 |
| A | A2 | إنّي مشغول البال ومتوتّر | كثيراً قليلاً ابدا | 3 |
| A | A2 | انا حزين ومزعوج | كثيراً قليلاً ابدا | 4 |
| A | A2 | انا اخاف | كثيراً قليلاً ابدا | 5 |
| A | A3 | اتخيّل بِأن من حولي ينتقدونني | كثيراً قليلاً ابدا | 6 |
| A | A3 | ازعل بسرعة ولأصغر الاسباب | كثيراً قليلاً ابدا | 7 |
| A | A2 | احسُّ بِعقدة الذنب | كثيراً قليلاً ابدا | 8 |
| A | A2 | أُفكّر بالموت والانتحار | كثيراً قليلاً ابدا | 9 |
| A | A3 | لمّا أُحس بالحرج | كثيراً قليلاً ابدا | 10 |
| A | A2 | أُحب ان اساعد الاخرين | كثيراً قليلاً ابدا | 11 |
| A | A3 | انا خجول (خجولة) | كثيراً قليلاً ابدا | 12 |
| A | A3 | اتجنّب الذهاب الى اماكن فرحة ومسلّيّة | كثيراً قليلاً ابدا | 13 |
| A | A2 | أُفكّر بالأكل دائماً | كثيراً قليلاً ابدا | 14 |
| A | A3 | انا اريد ان انام كثيراً | كثيراً قليلاً ابدا | 15 |
| A | A2 | أكتُم احاسيسي ولا أُعبر عنها بسهولة | كثيراً قليلاً ابدا | 16 |
| A | A2 | آكل اظافري او أعضُّ على اصابعي او | كثيراً قليلاً ابدا | 17 |
| A | A4 | ارتجف او اعرق او يجفّ فمي بلا سبب | كثيراً قليلاً ابدا | 18 |
| B | B3 | ازعل وأنفر من الناس بسرعة | كثيراً قليلاً ابدا | 19 |
| A | A2 | اعتقد أنّ جسمي بشع | كثيراً قليلاً ابدا | 20 |
| A | A4 | نصحتُ كثيراً او ضعفتُ كثيراً في الفترة | كثيراً قليلاً ابدا | 21 |
| A | A4 | انا أمرض كثيراً ازور الطبيب او الممرّضة | كثيراً قليلاً ابدا | 22 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| A | A3 | اتجنّب الكلام او إنشاء العلاقات مع | كثيراً قليلاً ابدا | 23 |
| A | A3 | ابتعد عن النشاطات الجماعيّة او | كثيراً قليلاً ابدا | 24 |
| A | A2 | امِلّ من كل الاشياء وكل الاعمال اليوميّة | كثيراً قليلاً ابدا | 25 |
| A | A4 | عندي مشاكل او امراض على جسمي او | كثيراً قليلاً ابدا | 26 |
| A | A4 | لديَّ حكّة او وجع في عيوني | كثيراً قليلاً ابد | 27 |
| A | A2 | تدمع عيوني وابكي بسرعة | كثيراً قليلاً ابدا | 28 |
| A | A2 | أُحسُّ بأنّي غير مهم وبدون قيمة | كثيراً قليلاً ابدا | 29 |
| A | A2 | ارى انّ كل افعالي وتصرّفاتي سيّئة | كثيراً قليلاً ابدا | 30 |
| A | A2 | اشعر بأنّ شيئاً سيِّئاً سوف يحصل | كثيراً قليلاً ابدا | 31 |
| B | B1 | أُحبُ أن أَزعج وأضايق مَن حولي | كثيراً قليلاً ابدا | 32 |
| B | B3 | انا حاقد واحب ان انتقم | كثيراً قليلاً ابدا | 33 |
| A | A1 | انسى اشياء وأُضيّع اشياء | كثيراً قليلاً ابدا | 34 |
| B | B1 | استعمل الفاظ غير لائقة واتفوّه بالسُباب | كثيراً قليلاً ابدا | 35 |
| A | A1 | عندما يتكلّمون معي لا استمع | كثيراً قليلاً ابدا | 36 |
| B | B1 | أُخرِج او أُطلّع اصوات مزعجة | كثيراً قليلاً ابدا | 37 |
| B | B3 | افتعل المشاكل والازعاج الى من حولي | كثيراً قليلاً ابدا | 38 |
| B | B3 | اغضب بسرعة وأكره واحقد | كثيراً قليلاً ابدا | 39 |
| B | B3 | أُطلِق الشائعات الكاذبة | كثيراً قليلاً ابدا | 40 |
| B | B3 | أُحبُ أن أَعزّب الحيوانات | كثيراً قليلاً ابدا | 41 |
| B | B4 | أُحبُ أن اتبع او أُصاحب الاصدقاء | كثيراً قليلاً ابدا | 42 |
| B | B2 | لا احترم القوانين ولا اتبعها | كثيراً قليلاً ابدا | 43 |
| B | B3 | أُهدِّد او اكتب رسائل تهديد | كثيراً قليلاً ابدا | 44 |
| B | B4 | اخذ الاشياء بدون إذن او اسرقها | كثيراً قليلاً ابدا | 45 |
| B | B3 | أكسر او أُلحق الضرر للأشياء العامّة او | كثيراً قليلاً ابدا | 46 |
| B | B2 | اهرب من البيت او المدرسة | كثيراً قليلاً ابدا | 47 |
| B | B3 | عندما اغلط أُلقي التهم على الآخرين | كثيراً قليلاً ابدا | 48 |
| B | B3 | أكذب | كثيراً قليلاً ابدا | 49 |
| B | B3 | أُزعِج واهدد وأُخيف الآخرين | كثيراً قليلاً ابدا | 50 |

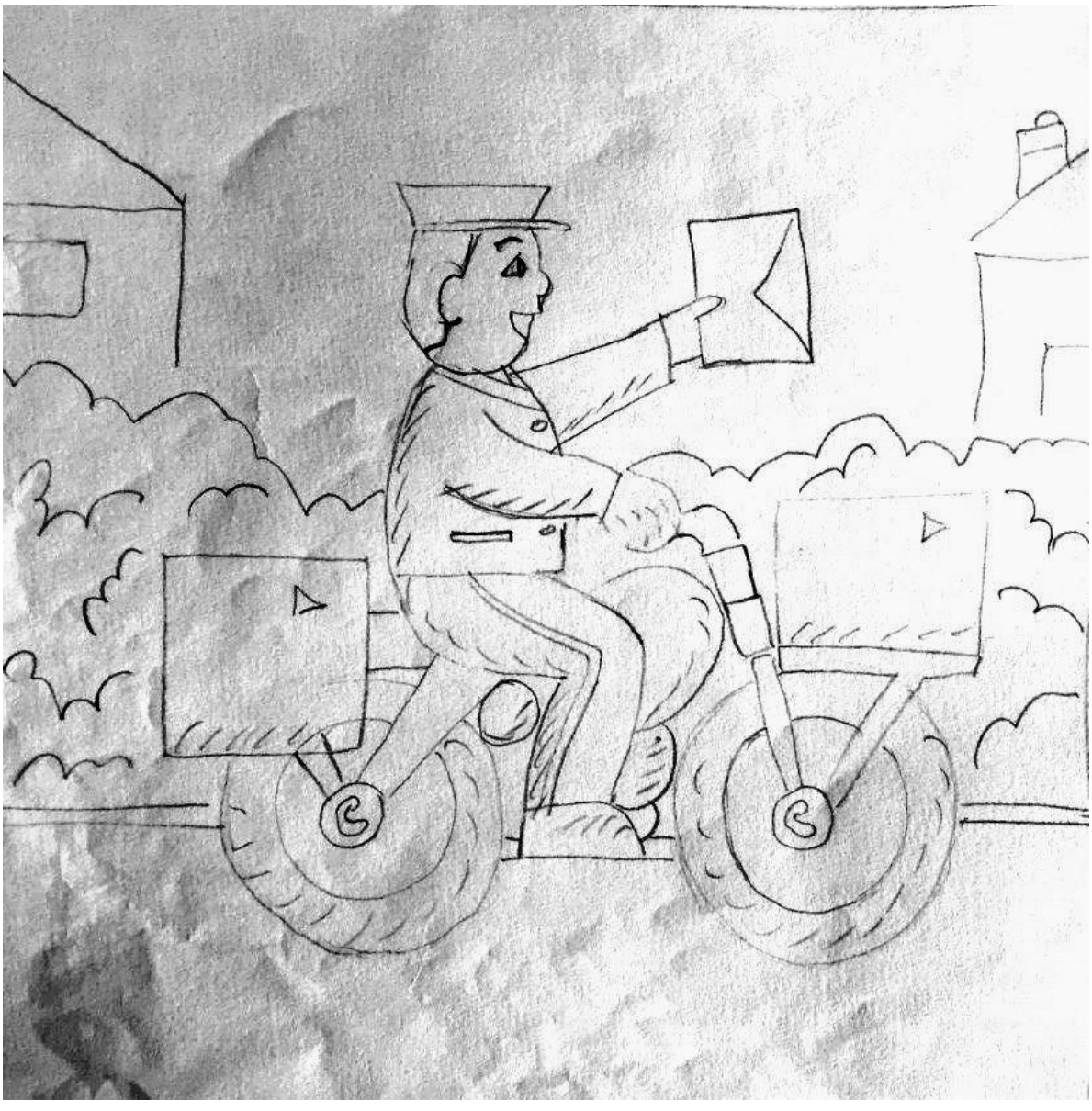
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| B | B4 | العب بالنار وافتعل الحرائق | كثيراً قليلاً ابدا | 51 |
| B | B3 | اتشاجر وأُعَذّب مَن حولي | كثيراً قليلاً ابدا | 52 |
| B | B4 | أشرب الكحول أُدخّن في السرّ | كثيراً قليلاً ابدا | 53 |
| B | B4 | اتعاطى المخدّرات | كثيراً قليلاً ابدا | 54 |
| B | B2 | اكره السلطة والاشخاص ذو نفوذ والذين يعطونني أوامر | كثيراً قليلاً ابدا | 55 |
| B | B4 | استعملتُ العصا او السيف او انواع أخرى | كثيراً قليلاً ابدا | 56 |
| A | A1 | لا أُكمل الدروس والفروض المدرسيّة | كثيراً قليلاً ابدا | 57 |
| A | A1 | استصعب التركيز على عمل او درس او | كثيراً قليلاً ابدا | 58 |
| A | A2 | اريد ان اكون هادئاً ولكن لا استطيع | كثيراً قليلاً ابدا | 59 |
| A | A2 | اريد ان أُركّز ولكن لا استطيع | كثيراً قليلاً ابدا | 60 |
| A | A1 | انسى و اشرُد في التخيّل | كثيراً قليلاً ابدا | 61 |
| A | A2 | انا دائم الحراك ولا أهدأ | كثيراً قليلاً ابدا | 62 |
| A | A1 | اجد صعوبة في تنظيم اعمالي وفروضي | كثيراً قليلاً ابدا | 63 |
| A | A1 | انا مندَفِع، اجد صعوبة في انتظار دوري | كثيراً قليلاً ابدا | 64 |
| B | B1 | أُقاطع او اتدخّل في حديث الآخرين | كثيراً قليلاً ابدا | 65 |
| A | A2 | اجد صعوبة في التركيز واخذ القرار المناسب | كثيراً قليلاً ابدا | 66 |
| A | A1 | أُضيّع اغراضي من كتب وأقلام واغراَض | كثيراً قليلاً ابدا | 67 |
| A | A1 | أُلاحظ انّي استعجل واعطي الاجوبة قبل | كثيراً قليلاً ابدا | 68 |
| A | A1 | أُلاحظ انّي ارتكب الاغلاط بسبب عدم | كثيراً قليلاً ابدا | 69 |
| A | A1 | افقد التركيز والانتباه عندما اسمع اصوات | كثيراً قليلاً ابدا | 70 |
| A | A2 | اجد صعوبة في الانتقال من عمل إلى | كثيراً قليلاً ابدا | 71 |
| A | A2 | لديَّ حساسية تجاه بعض الاصوات | كثيراً قليلاً ابدا | 72 |
| B | B2 | أكرّر الوقوف بدل ان اجلس كباقي | كثيراً قليلاً ابدا | 73 |
| A | A1 | انا شديد الثرثرة واجد صعوبة في السكوت | كثيراً قليلاً ابدا | 74 |

الملحق 28: من رسومات احد التلاميذ بعنوان "ساعي البريد على الدرّاجة"، تمّ رسمها بعد الانتهاء من المرحلة الاساسيّة بمثابة اختبار لمهارات الرسم.

Appendix 28: Example of student drawings titled “The postman on the bike,” made after the end of the main phase of the program as drawing test.

الملحق 29: رسمة "ساعي البريد على الدرّاجة" التي رآها التلاميذ ورسموا عنها.

Appendix 29: The original drawings titled “The postman on the bike” that the students saw and copied



Drawing reproduced from : Legendre Philippe (2004). J’apprends a dessiner la vie quotidienne. Editions Fleurus, page 13.

الملحق 30: نظرة الى الجدارية، من اليسار إلى اليمين، التي رسمها تلاميذ مدرسة خان اميريان بعد تطبيق المرحلة الثانية من برنامج الولد القوي التحوّلي.

Appendix 30: A view of the mural, from left to right, painted by the students of Khanamirian School, after the implementation of the second phase of the Strong Kids program.

الملحق 30.1: نظرة الى الجدارية، من اليمين إلى اليسار، التي رسمها تلاميذ مدرسة خان اميريان بعد تطبيق المرحلة الثانية من برنامج الولد القوي التحوّلي.

Appendix 30.1: A view of the mural, from right to left, painted by the students of Khanamirian School, after the implementation of the second phase of the Strong Kids program.

الملحق 30.2: جهة اليمين الاقصى للجدارية التي رسمها تلاميذ مدرسة خان اميريان بعد تطبيق المرحلة الثانية من برنامج الولد القوي التحوّلي.

Appendix 30.2: A far right view of the mural, painted by the students of Khanamirian School, after the implementation of the second phase of the Strong Kids program.

الملحق 30.3 : جهة اليمين الوسط للجدارية التي رسمها تلاميذ مدرسة خان اميريان بعد تطبيق المرحلة الثانية من برنامج الولد القوي التحوّلي.

Appendix 30.3: A middle right view of the mural, painted by the students of Khanamirian School, after the implementation of the second phase of the Strong Kids program.

الملحق 30.4 : جهة اليسار الوسط للجدارية التي رسمها تلاميذ مدرسة خان اميريان بعد تطبيق المرحلة الثانية من برنامج الولد القوي التحوّلي.

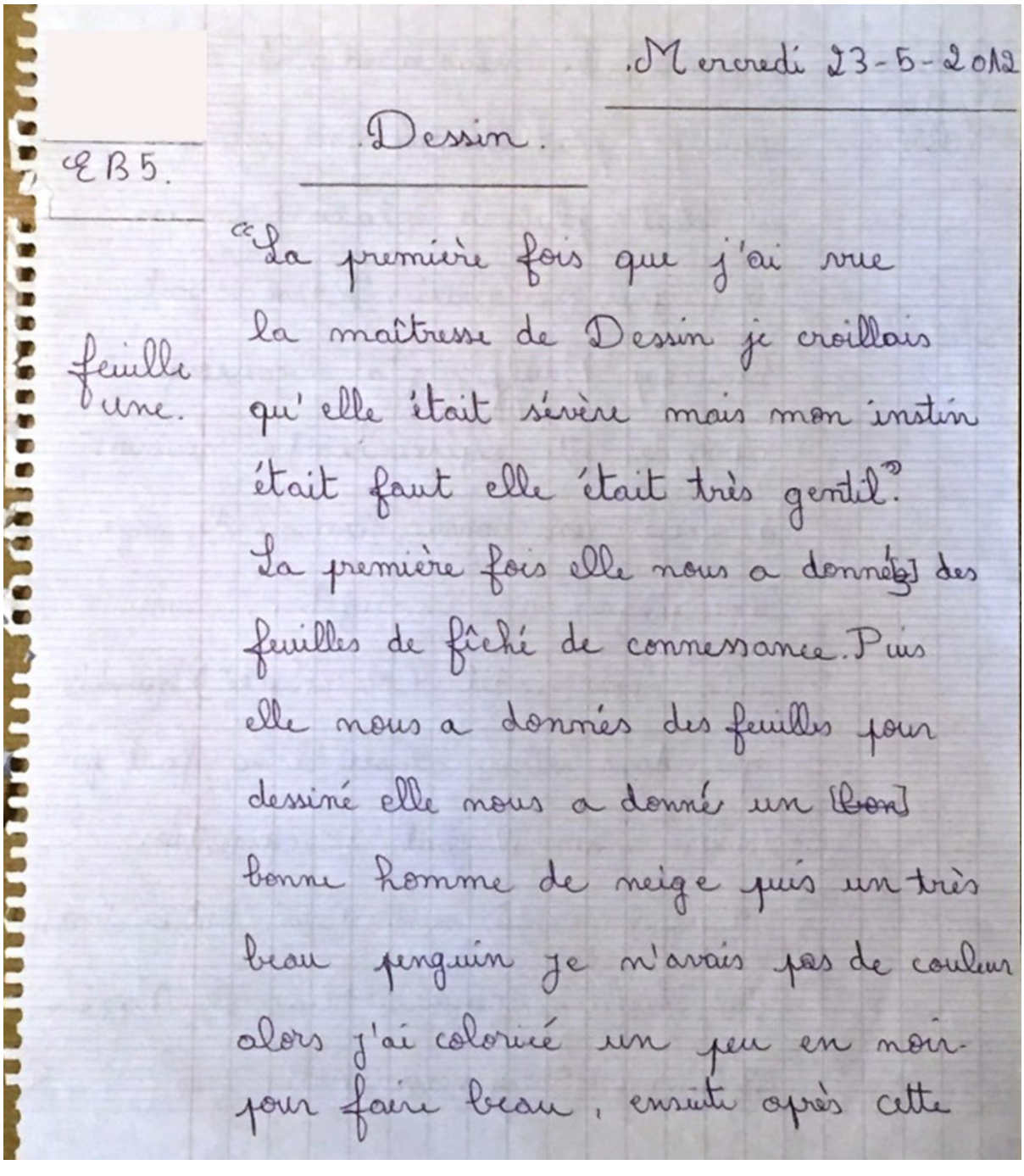
Appendix 30.4: A middle left view of the mural, painted by the students of Khanamirian School, after the implementation of the second phase of the Strong Kids program.

الملحق 30.5: جهة اليسار الاقصى للجدارية التي رسمها تلاميذ مدرسة خان اميريان بعد تطبيق المرحلة الثانية من برنامج الولد القوي التحوّلي.

Appendix 30.5: A far left view of the mural, painted by the students of Khanamirian School, after the implementation of the second phase of the Strong Kids program.

الملحق 31: نموذج من كتابات التلاميذ عن اختبارهم في برنامج الولد القوي التحوّلي، عبر سؤال تداعي الحر. صفحة 1.

Appendix 31: page 1. A sample writing of a student about the experience in the Strong Kids Transformative Program, answering a free association transformational question.



Mercredi 23-5-2012

Dessin.

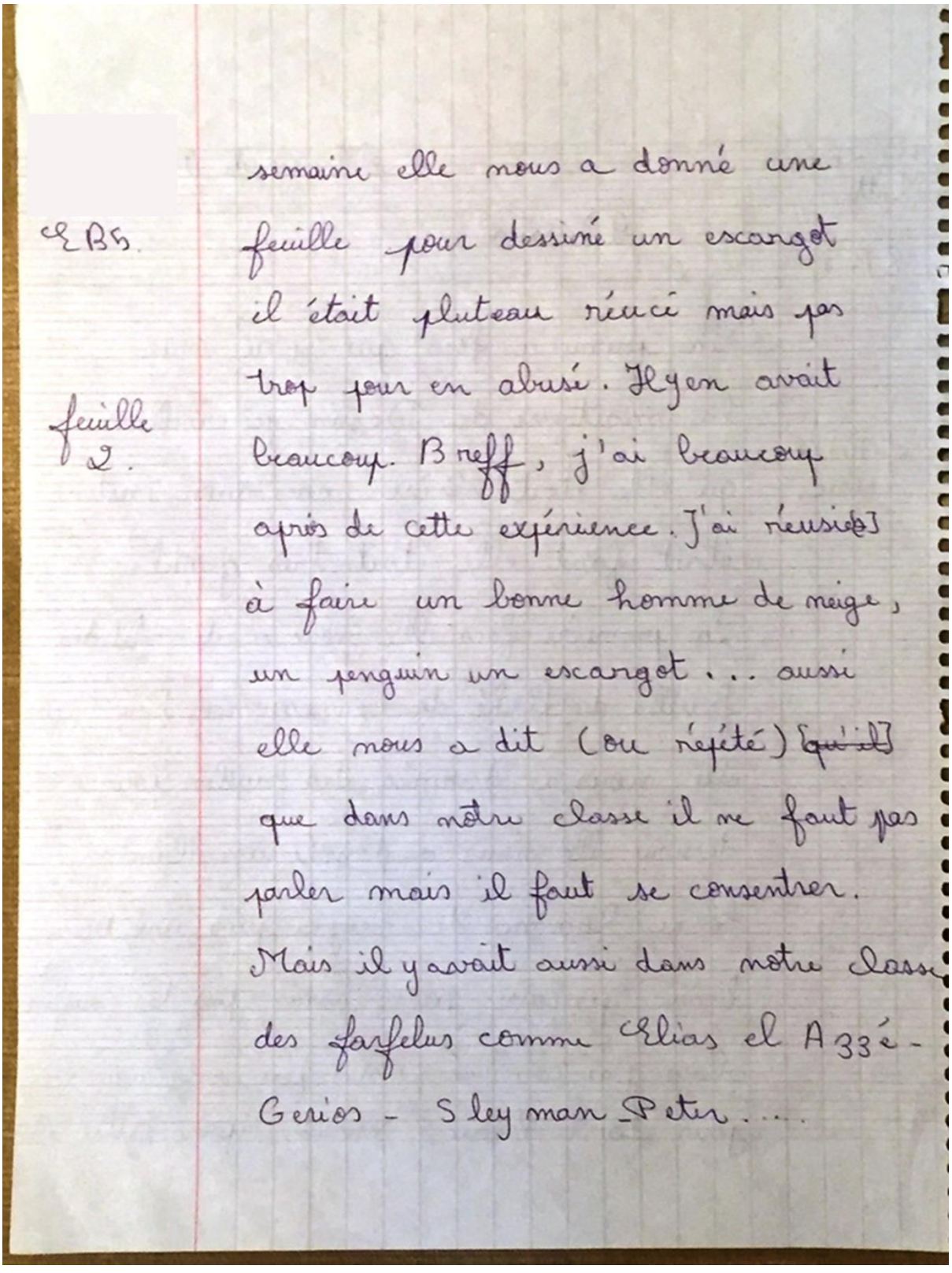
EB5.

feuille une.

"La première fois que j'ai vue la maîtresse de Dessin je croillais qu'elle était sévère mais mon instin était faut elle était très gentil."
La première fois elle nous a donnés des feuilles de fîché de connessance. Puis elle nous a donnés des feuilles pour dessiné elle nous a donné un ~~Bon~~ bonne homme de neige puis un très beau penguin je n'avais pas de couleur alors j'ai colorié un peu en noir pour faire beau, ensuite après cette

الملحق 31: نموذج من كتابات التلاميذ عن اختبارهم في برنامج الولد القوي التحوّلي، عبر سؤال تداعي الحر. صفحة 2.

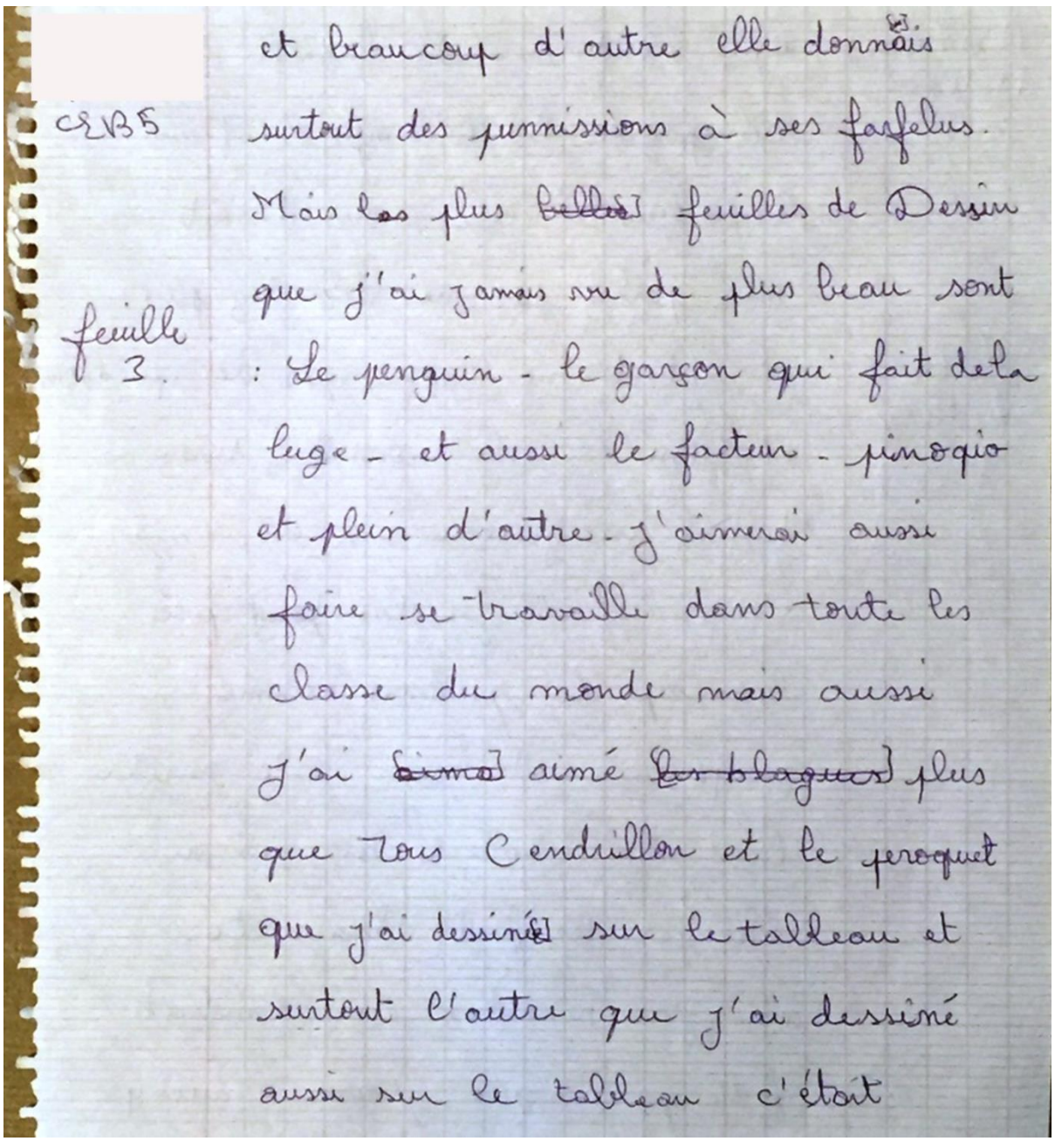
Appendix 31: page 2. A sample writing of a student about the experience in the Strong Kids Transformative Program, answering a free association question.



semaine elle nous a donné une
feuille pour dessiné un escargot
il était pluteau réussi mais pas
trop pour en abusé. Hyen avait
beaucoup. Breff, j'ai beaucoup
après de cette expérience. J'ai réussi
à faire un bonne homme de neige,
un penguin un escargot... aussi
elle nous a dit (ou répété) ~~qu'il~~
que dans notre classe il ne faut pas
parler mais il faut se consentrer.
Mais il y avait aussi dans notre classe
des farfelus comme Elias et Azzé-
Gerios - Sleyman Peter....

الملحق 31: نموذج من كتابات التلاميذ عن اختبارهم في برنامج الولد القوي التحوّلي، عبر سؤال تداعي الحر. صفحة 3.

Appendix 31: page 3. A sample writing of a student about the experience in the Strong Kids Transformative Program, answering a free association question.



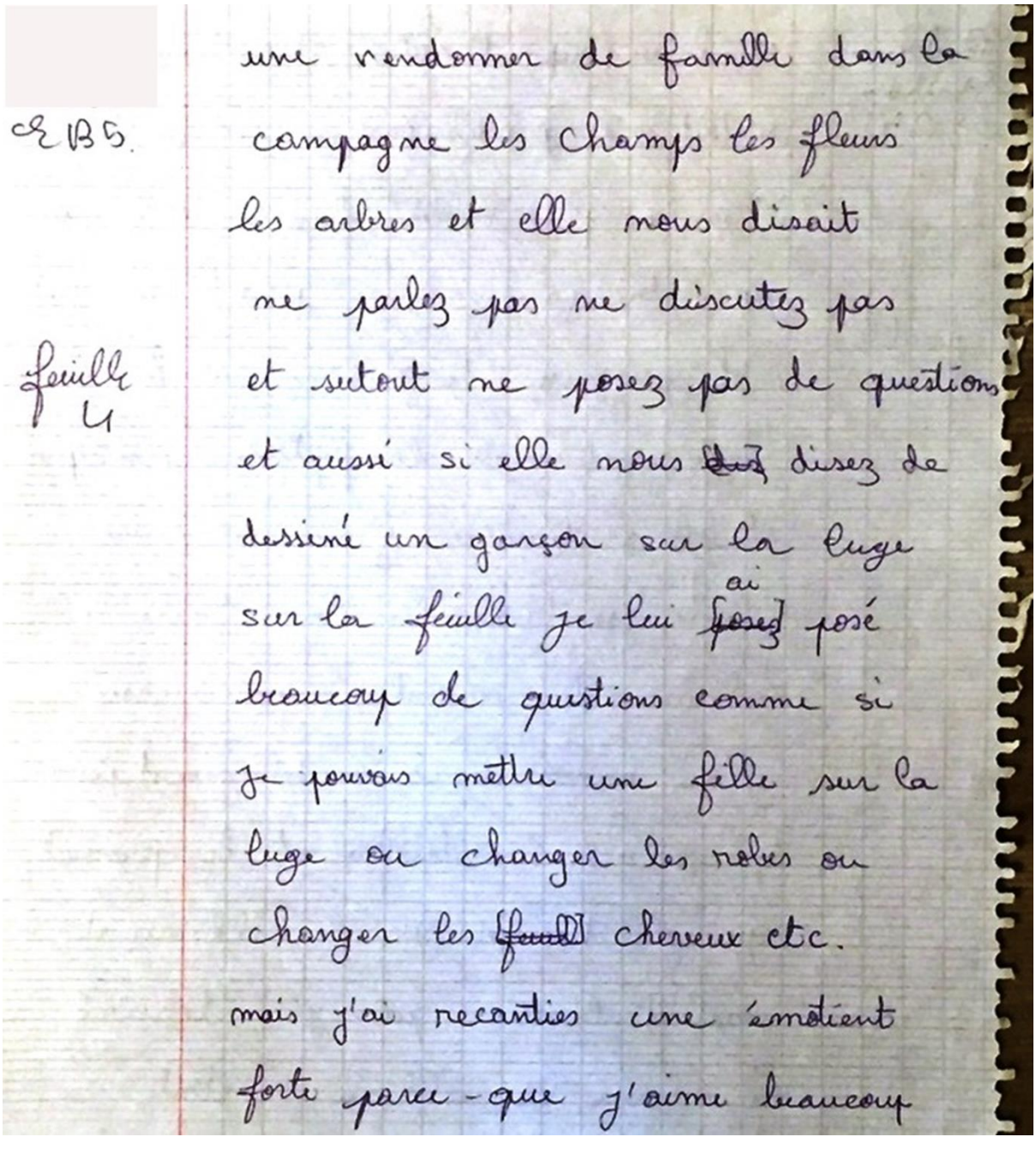
CE2B5

feuille 3

et beaucoup d'autre elle donnais surtout des punnissions à ses farfelus. Mais les plus ~~belles~~ feuilles de Dessin que j'ai jamais vu de plus beau sont : Le penguin - le garçon qui fait dela luge - et aussi le facteur - pinoqio et plein d'autre - j'aimerai aussi faire se travaille dans toute les classe du monde mais aussi j'ai ~~aimé~~ aimé ~~les blagues~~ plus que tous Cendrillon et le peroquet que j'ai dessiné sur le tableau et surtout l'autre que j'ai dessiné aussi sur le tableau c'était

الملحق 31: نموذج من كتابات التلاميذ عن اختبارهم في برنامج الولد القوي التحوّلي، عبر سؤال تداعي الحر. صفحة 4.

Appendix 31: page 4. A sample writing of a student about the experience in the Strong Kids Transformative Program, answering a free association question.



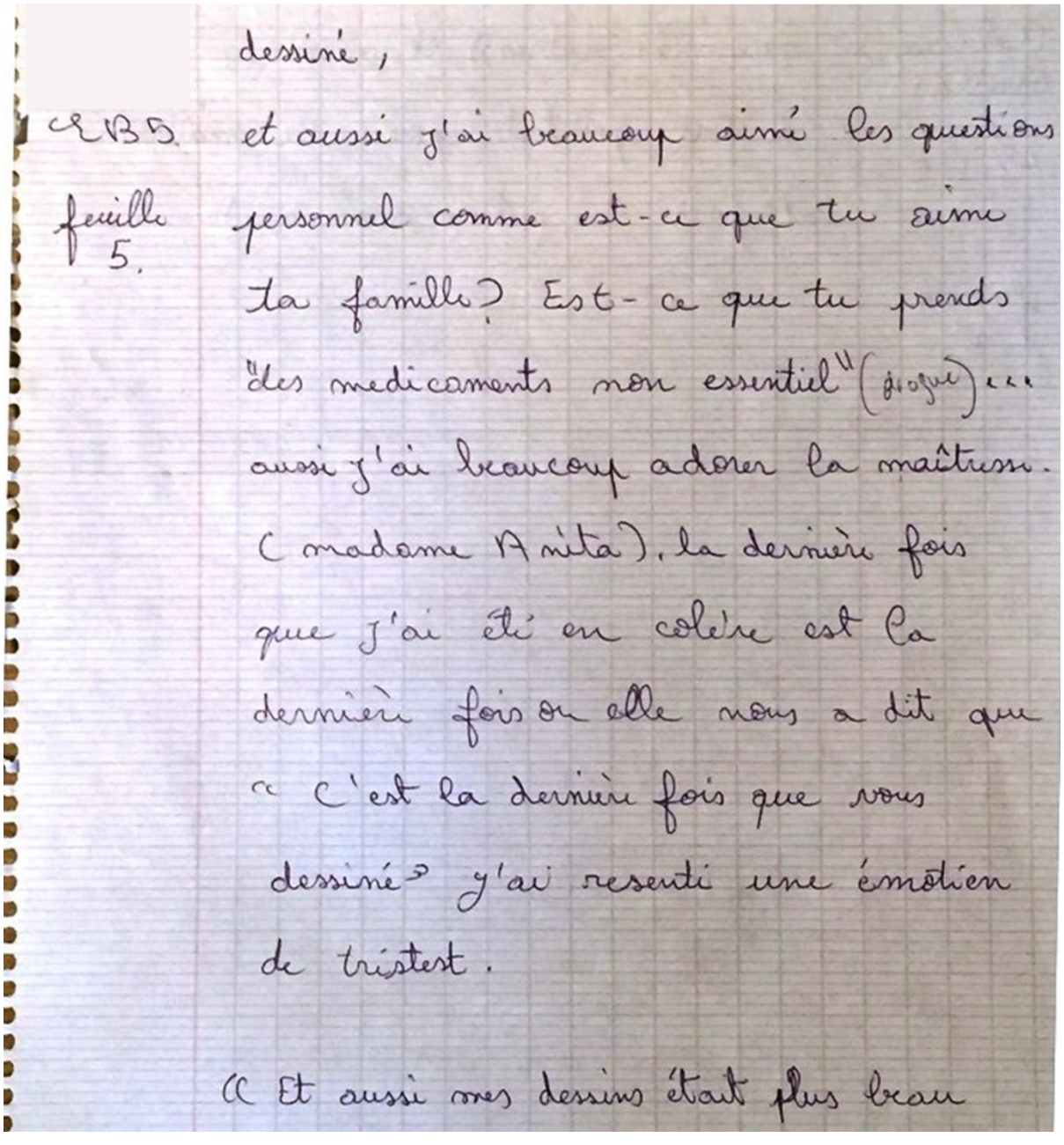
EBS.

feuille 4

une randonnée de famille dans la campagne les champs les fleurs les arbres et elle nous disait ne parlez pas ne discutez pas et surtout ne posez pas de questions et aussi si elle nous ~~dit~~ disez de dessiné un garçon sur la luge sur la feuille je lui ~~posez~~ ai posé beaucoup de questions comme si je pouvais mettre une fille sur la luge ou changer les robes ou changer les ~~feuille~~ cheveux etc. mais j'ai recantiez une émotient forte parce-que j'aime beaucoup

الملحق 31: نموذج من كتابات التلاميذ عن اختبارهم في برنامج الولد القوي التحوّلي، عبر سؤال تداعي الحر. صفحة 5.

Appendix 31: page 5. A sample writing of a student about the experience in the Strong Kids Transformative Program, answering a free association question.



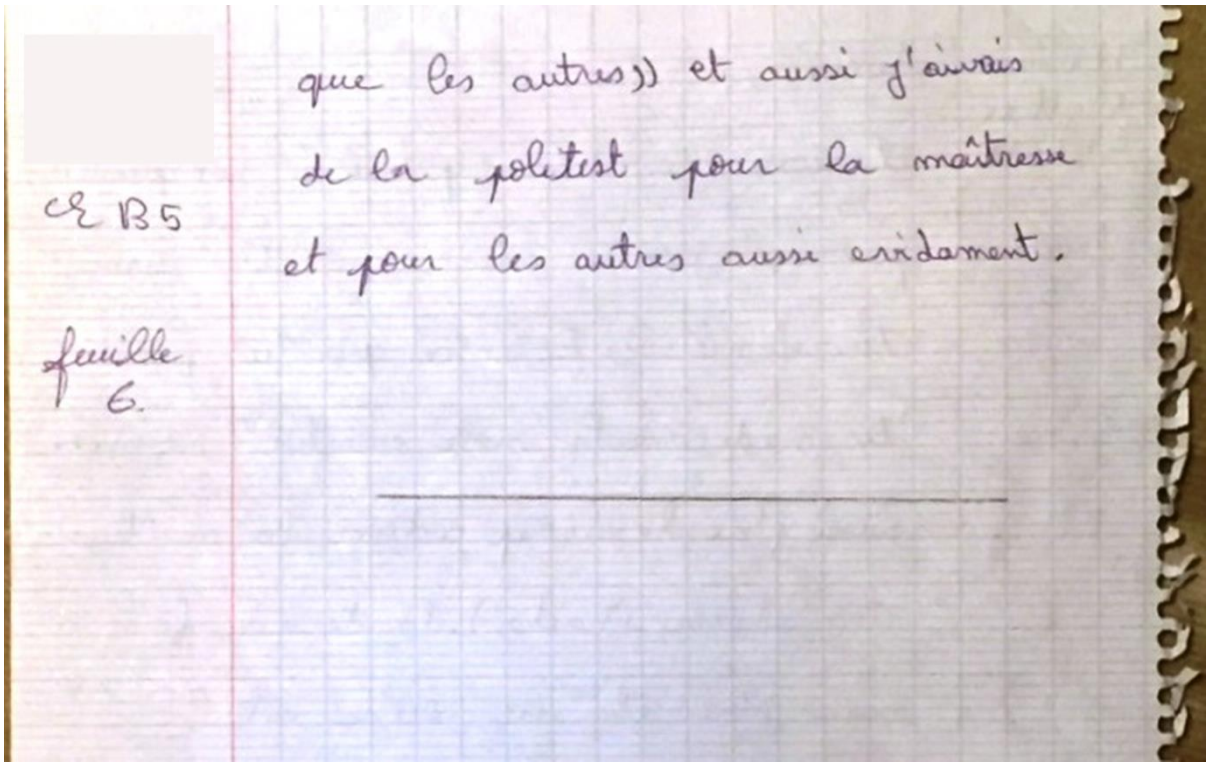
RBS
feuille 5.

dessiné,
et aussi j'ai beaucoup aimé les questions personnel comme est-ce que tu aime ta famille? Est-ce que tu prends "des medicaments non essentiel" (drogue)... aussi j'ai beaucoup adorer la maîtresse. (madame Anita). la dernière fois que j'ai été en colère est la dernière fois ou elle nous a dit que « C'est la dernière fois que vous dessiné» j'ai resenti une émotion de tristest.

« Et aussi mes dessins était plus beau

الملحق 31: نموذج من كتابات التلاميذ عن اختبارهم في برنامج الولد القوي التحوّلي، عبر سؤال تداعي الحر. صفحة 6.

Appendix 31: page 6. A sample writing of a student about the experience in the Strong Kids Transformative Program, answering a free association question.



الملحق 32: نسخة عن استبيان الاسئلة التحوّليّة.

Appendix 32: Sample form of transformative questionnaire.

School ---------- Date ----------

Class ---------- Age ---------- Secret ID ----------

(two words reminding you but not your name)

Answer the three questions briefly.

You remember at the beginning of the year you were given a questionnaire.

Do you remember any question? Write it if you remember.

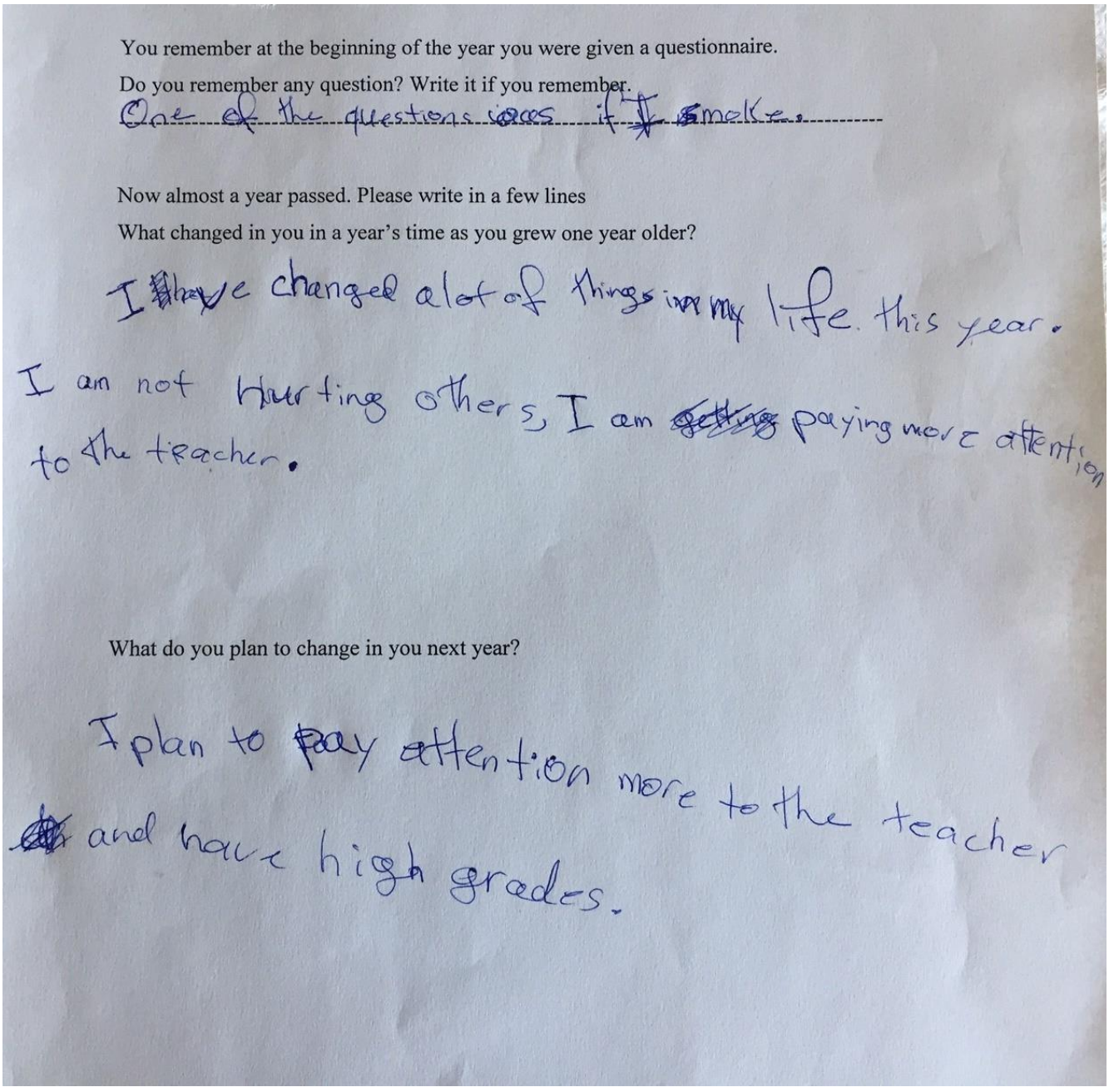
Now almost a year passed. Please write in a few lines

What changed in you in a year's time as you grew one year older?

What do you plan to change in you next year?

الملحق 33: نموذج من اجوبة التلاميذ على استبيان الاسئلة التحوّليّة، من الصفّ الخامس (الصف الرّابع سابقًا)، تلميذ عمره 11 سنة.

Appendix 33: Example of Student answers to the Transformative Questionnaire, from grade 5 (previously grade 4), age 11.



You remember at the beginning of the year you were given a questionnaire.

Do you remember any question? Write it if you remember.

One of the questions was if I smoke.

Now almost a year passed. Please write in a few lines

What changed in you in a year's time as you grew one year older?

I have changed a lot of things in my life this year.

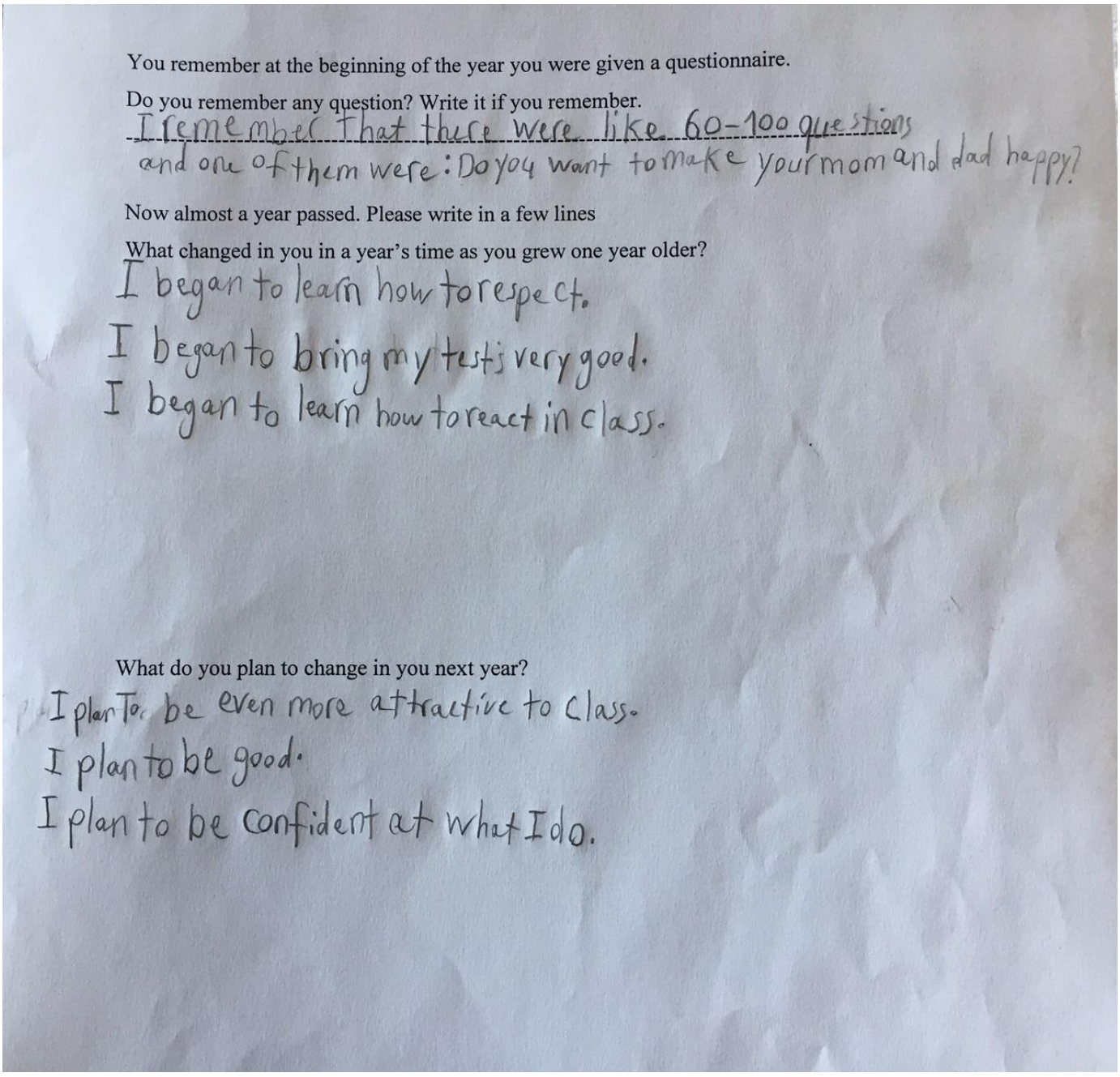
I am not Hurting others, I am paying more attention to the teacher.

What do you plan to change in you next year?

I plan to pay attention more to the teacher and have high grades.

الملحق 34: نموذج من اجوبة التلاميذ على استبيان الاسئلة التحوّليّة، من الصفّ السادس (الصفّ الخامس سابقًا)، تلميذ عمره 12 سنة.

Appendix 34: Example of Student answers to the Transformative Questionnaire, from grade 6 (previously grade 5), age 12.



You remember at the beginning of the year you were given a questionnaire.

Do you remember any question? Write it if you remember.

I remember That there were like 60-100 questions and one of them were: Do you want to make your mom and dad happy?

Now almost a year passed. Please write in a few lines

What changed in you in a year's time as you grew one year older?

I began to learn how to respect.

I began to bring my tests very good.

I began to learn how to react in class.

What do you plan to change in you next year?

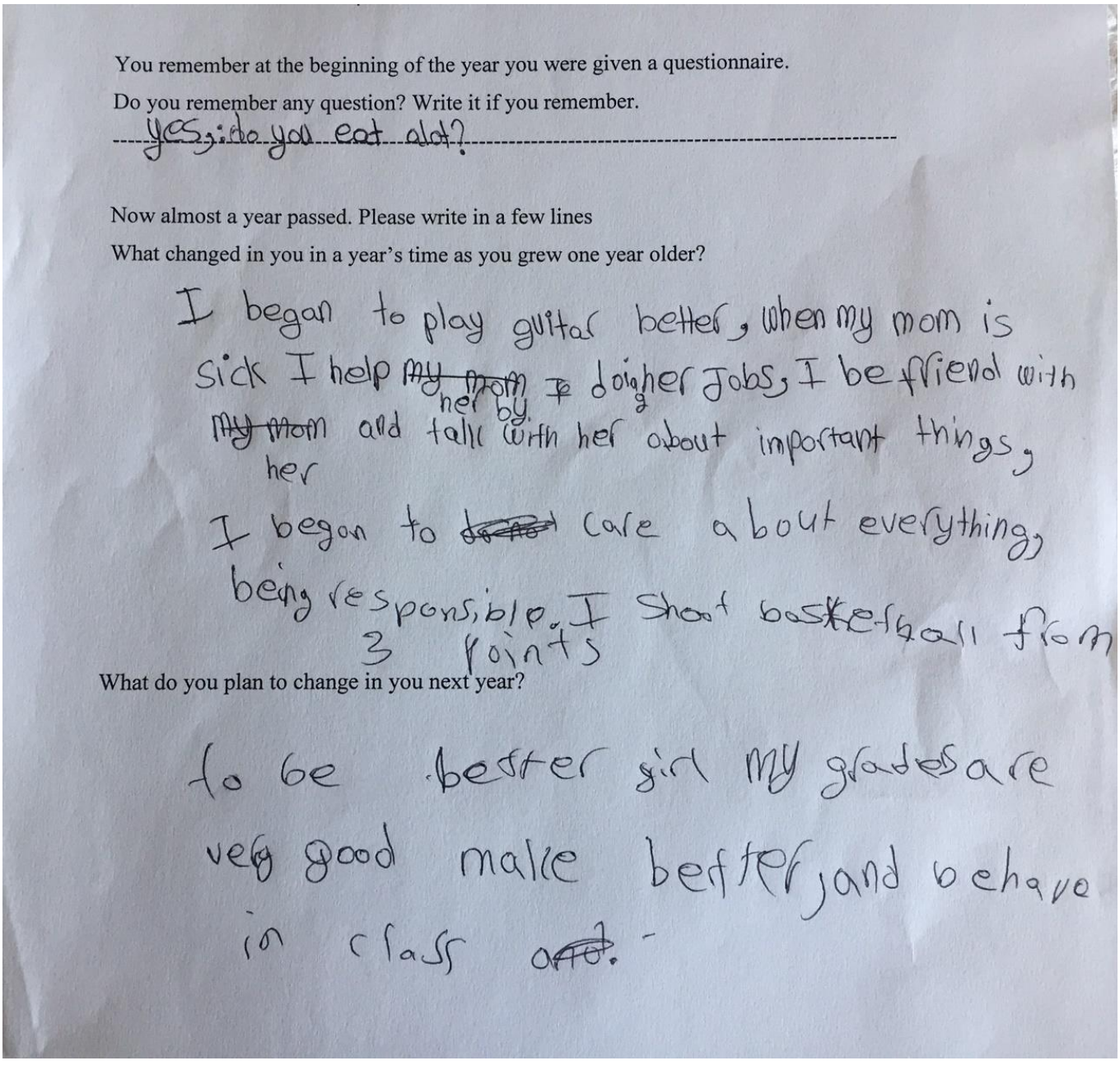
I plan To be even more attractive to class.

I plan to be good.

I plan to be confident at what I do.

الملحق 35: نموذج من اجوبة التلاميذ على استبيان الاسئلة التحوّليّة، من الصفّ السابع (السادس سابقًا)، تلميذ عمره 12 سنة ونصف.

Appendix 35: Example of Student answers to the Transformative Questionnaire, from grade 7 (previously grade 6), age 12 and a half.



You remember at the beginning of the year you were given a questionnaire.

Do you remember any question? Write it if you remember.

~~yes, do you eat alot?~~

Now almost a year passed. Please write in a few lines

What changed in you in a year's time as you grew one year older?

I began to play guitar better, when my mom is sick I help ~~my mom~~ her by doing her jobs, I be friend with ~~my mom~~ her and talk with her about important things, I began to ~~don't~~ care about everything, being responsible. I shoot basketball from 3 points

What do you plan to change in you next year?

to be better girl my grades are very good make better and behave in class ~~at~~.

الملحق 36: قائمة اجوبة التلاميذ على سؤال الاستثارة، إنّها تلخّص مفردات منظور التلاميذ.

Appendix 35: List of student answers for the Suggestive transformational question question. This can be considered a list of student perspective.

- تعلّمتُ اشياء اكثر.
- حصلتُ على علامات اعلى.
- اصبح لديّ اصدقاء (صديقات) اكثر.
- اصبحتُ في صف اعلى.
- اصبحتُ اكبر بسنة.
- تعلّمتُ مفردات جديدة.
- في البداية لم نكن اصدقاء مع التلاميذ الجدد، ولكن اصبحنا كذلك الآن.
- كنت اثرثر في الصف من قبل، ولكن لم اعد اثرثر الآن.
- غيّرتُ اشياء كثيرة في حياتي هذه السنة، لم اعد أؤذي الآخرين، وانتبه الى المعلّمة في الصف.
- لم اعد اتصرّف مثل الاولاد.
- العب اكثر مع اصدقائي.
- كنت سعيد(ة) ولم يتغيّر شيء.
- اسمع احسن في الصف.
- انتبه الى اخطائي في المدرسة والبيت والطريق واصححها.
- اصبحت اطول واكبر حجمًا.
- صديقي (صديقتي) المفضّل(ة) اصبح يحبّني اكثر.
- تعلّمتُ شيئًا لم اكن اعرف عنه شيء من قبل.
- اصبح شعري اطول.
- قصصت شعري.
- اصبح لديّ صديق(ة) مفضّل (ة).
- اصبحت الدروس اكثر صعوبة.
- اصبحتُ هادئا.
- ركبتُ الدرّاجة.
- احتفلتُ بعيد ميلادي.
- اكتسبت الثقة بالنفس.
- تعلّمتُ كيف احترم.

- تعلّمتُ كيفية التصرف في الصف.
- انا شجاع.
- توقّفتُ عن قضم اظافري.
- اتعلّم الدروس بسهولة.
- غيّرتُ الاشياء السيّئة في داخلي الى اشياء جيّدة.
- ارقص احسن هذه السنة.
- تفكيري اكبر ولا اتشاجر مثل الاولاد بسبب صديقي (صديقتي) المفضّل (ة).
- لم يتغيّر شيء.
- تعوّدتُ على المعلّمات.
- امّي وابي يسعدونني، اتي الى المدرسة وانا سعيدة، لأنني احب صفّي.
- انا آكل اقل واصحح اخطائي.
- افكّر افضل، اساعد امّي في المنزل والمطبخ.
- اساعد امّي عندما تكون مريضة واعمل عنها، اكون صديقتها، واتكلّم معها عن اشياء مهمّة.
- اصبحت اهتم بكل شيء واتحمّل المسؤولية.
- اقذف كرة السلّة من مسافة ثلاث نقاط.
- اتكلّم بشكل احسن.
- آكل الاطعمة الصحّيّة ولا اشرب البيبسي (pepsi).
- تغيّرتُ جسديًّا ولا شيء آخر.
- اتصرّف مثل الكبار.
- شخصيّتي اقوى وانا اكثر جرأة.
- اعرف الخطأ من الصح.
- بدأتُ تعلّم العزف على آلة الغيتار.
- اصدقائي يعاملونني بشكل الطف. .
- لا اتشاجر مع اخي كما من قبل.
- اقضي اوقات اكثر مع الاصدقاء خارج المدرسة
- اصبحت اقل خجل.

الملحق 37: قائمة اجوبة التلاميذ على سؤال الاستنهاض . إنّها تلخِّص مفردات منظور التلاميذ.

Appendix 36: List of student answers to the mobilizing question. This can be considered a list of student perspective.

- سأتغيّر.
- سأصبح احسن.
- سأتعلّم احسن.
- سأتذكّر احسن.
- سوف احصل على علامات اعلى.
- سأحب الاصدقاء والعائلة.
- سأصبح اقوى.
- سأساعد الكلّ.
- سأنام باكرًا.
- سأصبح اذكى.
- سوف اكسب اصدقاء اكثر.
- لو اصبحت سعيدة سوف أغيّر شيء ما في نفسي.
- ان اكذب بشكل احسن واكسب الثقة.
- سوف اغيَّر طبعي.
- سأتابع الدروس في الصف وادرس في البيت.
- سأثق بنفسي اكثر.
- ان احصل على هاتف خلوي جديد وأن اسافر.
- اريد اصدقاء اكثر.
- اريد ان اكون الاوّل في المدرسة كلّها.
- ان اكسب ثقة الناس.
- أن العب كرة السلّة.
- أن اتمتّع بالسعادة دائمًا مع ابتسامة كبيرة.
- اصمم ان اكون جذّابًا في الصف.
- أنوي أن اكون واثقًا (واثقة) في ما أقوم به.
- سأحاول ان آكل اقل.
- سوف اقدّم المساعدة (be helpful).

- لا اريد ان اتغيّر.
- كل شيء جيّد، لا يجب ان يتغيّر شيء.
- اكون ناضجة اكثر واساعد الكلّ.
- ان اكون اهدأ وواثق(ة) من نفسي.
- اريد ان اصبح اقوى روحيًّا.
- اريد ان اكون مهذّب(ة) وهادئ(ة).
- اكون مخلص(ة) للمعلّمات وللأهل وللدين.
- اريد ان اتحسّن في اللغة العربيّة.

الملحق 38: تفسير الكلمة اليونانيّة Θεράπων، التي تُلفَظ " ثراپـون"، كما اتى في قاموس بيار شانتراين "القاموس اللغوي اللغة اليونانية: تاريخ الكلمات". صفحة 1.

Appendix 38: Page 1. Explanation of the Greek word Θεράπων pronounced “therapon” from Pierre Chantraine’s "Dictionnaire étymologique de la langue grecque Histoire des mots".

**θεράπων, -οντος** : éol. -ονος selon Choerob., *An. Oxon.* 2,242 ; chez Hom. désigne le compagnon du guerrier, son écuyer, qui conduit son char, l'aide à passer son armure : les « thérapontes » d'Achille sont, par exemple, Patrocle, Automédon, Alcimos. Les guerriers importants sont désignés du nom de « thérapontes » d'Arès. Dans la poésie postérieure, se dit du servant des Muses, d'un dieu, etc. ; en ionien-attique signifie « serviteur, esclave », etc. (Hdt. ; And. 1,12 ; Lys. 7,34, etc.). Diminutif : θεραπόντιον (D.L.).

Féminin θεράπαινα « servante, esclave » (ion.-att.), constitué sur un thème sans τ final ; avec θεραπαινίς (Pl., Mén.) et θεραπαινίδιον (Mén., Plu., etc.) ; autre f. θεράπνη (*H. Ap.* 157, E., *Hec.* 482), toutefois, le mot signifie également « demeure, séjour » (E., *Tr.* 211, *Ba.* 1043 et quelques autres ex.), ce qui répond à la glose d'Hsch. : θεράπναι · αὐλῶνες, σταθμοί et au toponyme laconien Θεράπνα, -ναι ; il existe des diminutifs au sens de « servante », θεράπνιον (Hsch.), θεραπνίς *(AP)* ; sur θεράπων a été constitué le féminin secondaire θεραποντίς (Æsch., *Suppl.* 979).

Parallèlement à θεράπων existe un nom qui semble ancien θέραψ, -απος m. (surtout au pl.) « serviteur » (Ion de Chios, E.), avec θεράπιον (Hyp.), θεραπίς f. « qui favorise » (Pl., *Mx.* 244 e).

Le verbe dénominatif doit être tiré de θέραψ : θεραπεύω

الملحق 38: تفسير الكلمة اليونانيّة Θεράπων، التي تُلفَظ " ثراپـون"، كما اتى في قاموس بيار شانتراين "القاموس اللغوي اللغة اليونانية: تاريخ الكلمات". صفحة 2.

Appendix 38: Page 2. Explanation of the Greek word Θεράπων pronounced “therapon” from Pierre Chantraine’s "Dictionnaire étymologique de la langue grecque Histoire des mots".

Le verbe dénominatif doit être tiré de θέραψ : θεραπεύω (*Od.* 13,265 ; ion.-att., etc.) ; dans l'ex. de l'*Od.* le mot signifie « remplir les fonctions de θεράπων », dans les *Hymnes* s'emploie avec un sens religieux, en ion.-att. désigne les soins d'un serviteur, d'un ami, les honneurs rendus à un dieu ou à un personnage important, et finalement, les soins donnés à un malade (Th., ion.-ait., etc.) ; en ce dernier sens θεραπεύειν fait concurrence victorieusement à ἰᾶσθαι dans le grec tardif ; le verbe s'emploie également avec des préverbes : ἐκ- « guérir », ἀπο-, etc.

Dérivés : θεραπεία (ion.) -ηίη « service, soins », appliqué au culte des dieux, aux services rendus, à un traitement médical, à la culture des plantes, etc. (ion.-att., etc.) ; pour l'emploi chez Pl., v. Cushmann, *Therapeia, Plato's Conception of Philosophy* ; θεράπευμα « service, soin » (moins usuel), -ευσις (Phld.) ; noms d'agent : θεραπευτής « adorateur, qui s'occupe de, qui soigne » (ion.-att.), -ευτικός « qui aime à rendre service, qui cherche à plaire », également au sens médical, « apte à soigner, thérapeutique » (Pl., X., Arist., etc.) ; autre nom d'agent θεραπευ-τήρ (X., Aristox.), probablement dorien, avec les féminins θεραπευ-τρίς (Ph. 1,261,655, etc.) et -τρια (*EM* 47,45). Dérivés isolés et poétiques : θεραπήϊος = θεραπευτικός (*AP* 7,158) avec le fém. θεραπηΐς (Orac. ap. Jul.. *Ep.* 88 b).

Le grec emploie θεραπεύω, θεραπεία « soigner, traitement médical », etc. Sur la répartition de θεράπων, etc., dans les dialectes, v. E. Kretschmer, *Gl.* 18, 1929, 72-74. Sur le développement sémantique depuis l'emploi hom. de θεράπων, jusqu'au développement médical de θεραπεύω, voir N. Van Brock, *Vocabulaire médical* 115-138.

Le grec moderne a gardé θεράπων, θεραπεύω, etc.

الملحق 38: تفسير الكلمة اليونانيّة Θεράπων، التي تُلفَظ " ثراپـون"، كما اتى في قاموس بيار شانتراين "القاموس اللغوي اللغة اليونانية: تاريخ الكلمات". صفحة 3.

Appendix 38: Page 3. Explanation of the Greek word Θεράπων pronounced “therapon” from Pierre Chantraine’s "Dictionnaire étymologique de la langue grecque Histoire des mots".

***Et.:*** **Obscure. Deux voies ont principalement été tentées. En se fondant sur l'emploi de θεράπνη au sens de « demeure » et sur le toponyme laconien Θεράπνᾱ, -αι, certains savants (Kretschmer, *Gl.* 28, 1940, 269 sq., déjà *Gl.* 24, 1936, 90 sq. ; cf. van Windekens, *Le Pélasgique* 90) ont été conduits à partir du sens de « demeure » pour θεράπνη, et à en tirer celui de « serviteur », etc., en évoquant l'association de οἰκέτης et de οἶκος, etc., et en posant finalement une phonétique « pélasgique » permettant de rapprocher τέραμνα et lat. *trabs*. Ces vues contestables par elles-mêmes ne rendent pas compte du sens original de θεράπων ; cf. Hester, *Lingua* 13, 1965, 372.**

**Autre vue de N. Van Brock, *Rev. Hitt. As.* 1959, 117-126, qui étudie hitt. *tarpašša-* et suppose un hitt. **tarpan-*. Ces mots désignent un substitut rituel, et l'auteur pense que θέραψ serait un emprunt grec de *tarpašša*, θεράπων un emprunt de **tarpan-*. Ce sens, altéré, rendrait compte de l'emploi de θεράπων chez Hom.**