ريتا مفرّج مرهج

دعم الأطفال في ظروف النزاعات والطوارئ

دليل المعلم/ة والأهل

ورشة الموارد العربية

دعم الأطفال في
ظروف النزاعات والطوارئ

دليل المعلم/ة والأهل

ريتا مفرّج مرهج

دعم الأطفال في ظروف النزاعات والطوارئ

دليل المعلم/ة والأهل

فريق المشروع:
ميسون شهاب (الإشراف والمراجعة)
مي أبو عجرم (التنسيق والمراجعة)
غانم بيبي (التحرير)
شارك في المراجعة: زينة حبيش

ورشة الموارد العربية

■ ريتا مفرّج مرهج: دعم الأطفال في ظروف النزاعات والطوارئ: دليل المعلم/ة والأهل
■ جميع الحقوق محفوظة
■ شارك في مراجعته: زينة حبيش
■ فريق المشروع: ميسون شهاب (الإشراف) ومي أبو عجرم (التنسيق) وغانم بيبي (التحرير)
■ التصميم والإخراج: Warm Studios؛ التصحيح اللغوي: محمد حمدان
■ الدليل جزء من برنامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة في ورشة الموارد العربية، بدعم من مؤسسة برنارد فان لير.
■ الناشر: ورشة الموارد العربية، بيروت- نيقوسيا، ٢٠١٠.
ص ب ٥٩١٦-١٣، بيروت- لبنان؛ الهاتف ١٧٤٢٠٧٥(٠)(٩٦١+)، الفاكس ١٧٤٢٠٧٧(٠)(٩٦١+)
البريد الالكتروني: arcleb@mawared.org، الموقع: www.mawared.org
■ ينشر نص الدليل كاملاً على موقع ورشة الموارد العربية
www.mawared.org
■ رقم الإيداع الدولي ISBN ٩٧٨-٩٩٥٣-٤٦٠-١٧-٥

■ *Daa'm al-Atfaal fi Thurouf an- Nizaaa't wal Tawaree': Dalil al-Muallima/t wal Ahl* (Supporting Children in Conflict & Emergency Situations: a handbook for teachers & parents), by Rita Mufarrij Mirhij (Arabic edition)
■ Published by ARC, the Arab Resource Collective, Beirut-Lebanon. P.O.Box 135916-, Beirut-Lebanon. Tel. (+961)(0) 1742075; Fax (+961)(0) 1742077. Email: arcleb@mawared.org
■ This handbook is part of ARC's Early Childhood Care & Development Programme, supported by the Bernard van Leer Foundation, BvLF.

إهداء

إلى روح محمد جمال الدرة،

في ذكرى عيده الثاني والعشرين

وإلى جميع الأطفال الذين ما زالوا يعانون آثار الحروب والنزاعات والظلم.

ر. م. مرهج

ريتا مفرّج مرهج

أخصّائية في علم النفس العيادي، مديرة مركز إعداد للتربية المختصّة والتأهيل المهني التابع لجمعية أصدقاء المعوقين في لبنان. أستاذة سابقة في مادة علم النفس في الجامعة الأميركية في بيروت. حائزة على شهادة ماجستير في علم النفس من الجامعة الأميركية في بيروت (١٩٨١) ودبلوم الدراسات العليا المتخصّصة في علم النفس العيادي من جامعة السوربون في باريس (١٩٨٥). تعمل منذ عام ١٩٨٨ في مجال التربية والتأهيل والإرشاد الأسري وفي مواضيع الإعاقة والتأهيل والدمج الاجتماعي. لها مساهمات ومؤلّفات منوّعة في مجال علم نفس النمو والإعاقة التطورية، وفي إعداد برامج متخصّصة وترجمات ومحاضرات وندوات في التأهيل التربوي والنفسي في المدارس والمؤسسات التأهيلية في لبنان و البلدان العربية. حائزة على جائزة "سعاد الصباح لأفضل إنجاز ثقافي للعام ٢٠٠١" على كتابها: "أولادنا من الولادة حتى المراهقة".

ورشة الموارد العربية

جمعية غير حكومية تأسست العام ١٩٨٨ للعمل مع شركائها على تطوير المعرفة وتعزيز القدرات وتنمية ثقافة الموارد في المجتمعات العربية. تنطلق الورشة من البناء على قدرات كل إنسان وعلى تنمية المعرفة والمهارات اللازمة لترجمة حقوقه إلى واقع، وزيادة تحكمه بظروف حياته في مجتمع من العدل والإنصاف.

www.mawared.org

المحتويات

١١ تمهيد: حكاية الدليل

١٣ تقديم: ريتا مفرّج مرهج

١٧ الفصل ١:
الحروب والنزاعات والصحة النفسية والاجتماعية للأطفال دون الثامنة:
التأثير ودور التربية الداعمة

٣١ الفصل ٢:
التطور النفسي والعاطفي والاجتماعي عند الأطفال حتى ٨ سنوات:
تأسيس قدرات ومهارات التكيّف

٤١ الفصل ٣:
مقارنة الدلائل السلوكية والنفسية لدى الصغار والكبار المعرّضين للطوارئ
والصدمات والحروب

٥١ الفصل ٤:
التقنيات الداعمة لتعافي الأطفال من التجارب الصدمية

٦٣ الفصل ٥:
تطوير مهارات التعبير والتواصل عند الأطفال في حالات الطوارئ

٧٩ الفصل ٦:
التعافي النفسي-الاجتماعي لدى الأطفال المعرضين للظروف الصادمة:
بناء المرونة الداخلية وتحفيز التفكير الإيجابي

٩١ الفصل ٧:
التعافي النفسي-الاجتماعي لدى الأطفال المعرضين للظروف الصادمة:
إدارة الصف الفاعلة وتحفيز التعلّم

١٠٧ الفصل ٨:
التربية على حل النزاعات

١٢٣ الفصل ٩:
مساندة الأطفال ذوي الإعاقة في حالات الطوارئ

١٣٥ الفصل ١٠:
تقنيات فعالة للإدارة السلوكية في المنزل في حالات الطوارئ

١٤٤ الملحق١: كتب وأدلة عمل مساندة من ورشة الموارد العربية

تمهيد: حكاية الدليل

تأثّرت قطاعات واسعة من المجتمع اللبناني جرّاء العدوان الإسرائيلي على لبنان في شهري تموز/ يوليو وآب/أغسطس ٢٠٠٦. وتعتبر المؤسسات التعليمية من أكثر هذه القطاعات حاجة للدعم بعد انتهاء العدوان وذلك لأن الأطفال عادةً ما يدفعون ثمن الحروب، وهم الأقل قدرة على فهم ما يجري. ولكي يستطيع التلامذة، مثلاً، العودة إلى الحياة الطبيعية، يحتاجون إلى دعم نفسي من قبل نظام إداري وتعليمي وبرامج خاصة تساعدهم على تخطّي الظروف الصعبة.

من هنا كانت مبادرة ورشة الموارد العربية بإجراء ورش عمل في بعض بلدات الجنوب المنكوبة: معروب، بنت جبيل، كفرجوز، وجويّا، وذلك في إطار برنامج الدعم النفسي الاجتماعي من أجل المساهمة في معالجة آثار الحرب.

استهدف المشروع:

- بناء قدرات الهيئة التعليمية لتقديم الدعم النفس اجتماعي والحاجات النمائية للأطفال ٣- ٨ سنوات.
- تقديم الدعم والخدمات إلى الأهل في المجال النفس اجتماعي والحاجات النمائية للأطفال ٣- ٨ سنوات.
- تعزيز القدرة عند الأطفال على التعاطي والتكيف مع الوضع المتغير الناتج عن الصراع.

وقد غطت ورش العمل المواضيع التالية

- **تقديم الدعم للمعلّمين في الأوقات العصيبة.**
- **نمو الطفل وظروف الحرب/ دور التربية ودور المعلّم.**
- **التواصل مع الطفل من أجل مساعدته على التواؤم/ طريقة التكلّم مع الطفل عن أزمته.**
- **المعلّمون/المعلّمات وحماية الأطفال.**
- **استراتيجيات إدارة الصف الفاعلة**
- **استراتيجيات إدارة المشكلات السلوكية في الصف**
- **استراتيجيات التعليم للوصول إلى كل الأطفال.**
- **النشاطات النفس اجتماعية لتحفيز التعلّم والمداواة.**

فضلاً عن ورش التدريب مع المعلمات والزيارات الميدانية إلى المدارس، عقدت جلسات مع الأهل حول كيفية التعامل مع الأطفال في ظروف الحرب والنزاعات.

لم يكن لهذا الدليل أن يصدر لولا عمل العشرات من الأشخاص في التحضير لدورات التدريب وتنفيذها وتوثيقها. لذا فإن فريق المشروع يتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من إدارات ومعلمات ومدارس جمعية المبرات في البلدان المذكورة وإلى المدرّبات وإلى كل من ساهم في توفير الدعم في الاتصال والنقل والطباعة والتحرير والتطوير في ورشة الموارد العربية وفي المدارس.

وعلى وجه الخصوص نعبّر عن تقديرنا لكل من:

- **فريق المدربات: د.الهام شعراني، د. الهام حج حسن، د. هيام الزين، زينة حبيش، د. ماجدة مهنا، د. فادية حطيط، شذى اسماعيل**
- **مديرات ومدراء المدارس: رابعة بيضون، د. محمد رضا، نضال جوني، د. أحمد مطر**
- **أوسكار عيد (جمعية "فن الحياة")، وحبوبة عون (جامعة البلمند- بيروت)**
- **منظمة "اليونيسيف"، جمعية "رايت تو بلاي" "Right to Play" (الحق في اللعب)**

ويعود لجهود المدرِّبات فضل خاص في التحضير للدورات والعمل مع الأهل وتقديم المشورة وفي إعداد التقارير التي بُنيت عليها فكرة هذا الدليل والتي أعانت محتوياتها وتمارينها على إغناء فصول الدليل (النصوص الكاملة للتقارير ستنشر على موقع ورشة الموارد العربية).

وفيما تستمر مخاطر النزاعات والحروب والتشريد في محاصرة أطفال منطقتنا، فنحن نرجو أن يوفر هذا الدليل ما يخفف من المعاناة ويعزز قدرات الصغار والكبار على التحمّل وعلى تحويل المعاناة إلى مصدر تكاتف وقوة داخلية وعزماً على إلغاء الأسباب الجذرية للحرب والنزاعات والقهر.

فريق المشروع

تقديم

ريتا مفرّج مرهج

يتعرّض الملايين من الأطفال في قَرننا هذا إلى تراكم من الأحداث غير الاعتيادية والتي تتّسم بالعنف والدموية بسبب النزاعات والحروب في بلادنا وفي مناطق مختلفة من العالم. حتى أولئك الذين لا يعيشون تلك الأحداث بشكل مباشر، قد يتعرّضون لها بشكل غير مباشر من خلال مشاهدة المناظر القاسية والمرعبة التي تصوّر التهجير والجرحى والقتلى والدمار والتفجيرات والتعذيب والتي تتنافس البرامج الإخبارية على بثّها على شاشات التلفزة.

إن تعرّض الأطفال إلى الأحداث الصادمة يزعزع نموهم الجسدي والنفسي والاجتماعي، فتظهر لديهم ردات فعل عديدة ومتنوعّة، تختلف من طفل إلى آخر. لا يملك الطفل القدرات الذهنية الكافية التي تسمح له أن يستوعب الخبرات الصادمة وأن يعطيها معنىً مفهوماً. يضاف إلى ذلك عدم قدرته على التعبير الكلامي عن معاناته، ما يؤدي إلى اضطرابات كثيرة في المشاعر والسلوك.

مثل هذه الأوضاع يؤثر على حياة الطفل بشكل مباشر بحيث تستحيل تلبية احتياجاته من الأمان والحماية بسبب تزعزع النمط الطبيعي لحياته اليومية والتغيرات المستمرّة الحاصلة في النظم والقيم الاجتماعية المحيطة به. وتتقلّص أمامه فرص تعلّم أشياء جديدة ومثيرة وتنكبّ المسؤوليات عليه، وهي إجمالاً تفوق عمره ومستوى نضجه. وتكون النتيجة أن يفتقد الطفل الإيمان بأن المستقبل قد يكون أفضل.

التحدي الكبير

إن التعامل مع الأطفال المتضرّرين من الحروب والكوارث يُشكّل تحدياً كبيراً:

- **أولاً، بسبب قدرة الطفل الضئيلة على التعبير عن آلامه، والصعوبة التي يواجهها جهازه المعرفي غير المكتمل في فهم الكلام المباشر واستيعاب معاني هذا الكلام.**
- **وثانياً، لأن التعامل مع الطفل ليس مجرّد عملية تلبية احتياجاته الأساسية (مثل الطعام والشراب والسكن والدفء والرعاية الصحية والتعلّم)، فهناك أنواع أخرى من الاحتياجات التي لا تقل أهمية هي احتياجات الأمان والحماية والانتماء والتقدير والانخراط الاجتماعي. وما لم تؤمَّن هذه الحاجات إلى جانب المأكل والملبس والدفء، فإن تطور الطفل لن يكون شاملا ومتكاملاً.**

إن الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة مثل الحروب والنزاعات المسلّحة يتعرّضون للعنف والقتل والدمار والفقر، وبالتالي فهم لا يشعرون بأن بيئتهم أو أهاليهم يستطيعون تأمين الحماية والرعاية في مثل هذه الظروف، فيفتقدون الشعور بالأمان. لذلك، فإن المهمّة الرئيسية للمساندة النفسية الاجتماعية هي توفير الدعم اللازم للأطفال بحيث يشعرون بأنهم ذوو قيمة وأصحاب قدرات إيجابية تسمح لهم بأن ينظروا إلى المستقبل بعين متفائلة.

التربية الداعمة

بغضّ النظر عن الجدل القائم حول فعالية البرامج المطروحة لتخفيف أو محو آثار الحروب والصدمات الأليمة على الأطفال، هناك حقيقة مؤكّدة هي أن التدخّل الملائم في السنوات الأولى من حياة الإنسان يساهم بنسبة عالية جداً في تأمين نمو سليم. إن الاستثمار في الطفولة المبكرة يؤدّي، في كل الأحوال، إلى خلق فرص استثنائيّة لتفادي أو تخفيف الاضطرابات التطورية لدى الأطفال الصغار، ما يصبّ في صالح الأفراد والمجتمعات على المدى البعيد. كل الأبحاث تشير إلى أن الاستثمار في السنوات الأولى من حياة الإنسان له تأثير إيجابي على اقتصاد المجتمعات أيضاً.

من أجل تلبية الحاجة الكبيرة إلى مبادرة سريعة لاحتواء الصدمات وتقليل الآثار السلبية الناجمة عما يتعرض له الأطفال أثناء الحروب والنزاعات المسلّحة والطوارئ، ولدعمهم في تخطّي الأزمات العصيبة في حياتهم، تطوّرت آليات عديدة نستطيع شملها تحت عنوان "التربية الداعمة أثناء الأزمات أو حالات الطوارئ"، تتلخّص مهمّتها الأساسية في تعزيز الحق في التعلم للأشخاص المتأثرين بحالات الطوارئ.

إن الانتفاع من التعليم في أثناء الأزمات يكون محدوداً جداً، غير أن التعليم، وبخاصة التعليم ذو النوعية الجيدة في بيئة تعلمية آمنة تعزّز حماية المستفيدين وراحتهم النفسية والاجتماعية، يمكن أن يلعب دوراً مهماً جداً في مساندة الجماعات المحلية والأفراد للتكيّف مع أوضاعهم العصيبة عبر اكتساب معرفة وخبرات إضافية تساعدهم على الصمود والعودة إلى حياة طبيعية. من المهم أن تركّز المناهج التعليمية أثناء الأزمات والكوارث على تحديد أولويات للتعلم واختيار مواد ومواضيع ملائمة ثقافياً واجتماعياً ولغوياً، إضافةً إلى تأمين التدريب المنتظم لتلبية الاحتياجات والظروف القائمة، وتشغيل معلمين يتمتّعون بالكفاءة المناسبة من خلال عملية اختيار شفافة وموضوعية بعيدة عن أي انحياز شخصي أو سياسي أو طائفي.

لماذا هذا الدليل ولمن؟

في إعداد هذا الدليل، انطلقنا من المبدأ الذي يقول إن التربية يجب أن تستمر بغضّ النظر عن توافر أو انعدام الهيكلية الاجتماعية، لأن التربية، من جهة، تحافظ على الحياة، وهي، من جهة أخرى تنقذ الحياة. فمهمّة "المحافظة على الحياة" تتم من خلال تأمين هيكلية واستقرار في الفترات العصيبة، وهي تولّد الأمل في مستقبل أفضل. أما مهمّة "إنقاذ الحياة" فهي مبنية على توفير الحماية المباشرة للأطفال وتشارك المعلومات الأساسية للبقاء، مع الأطفال وأهاليهم ومحيطهم. لذلك، فإن هذا الدليل مُوجّه بالدرجة الأولى إلى حاضنات الأطفال والمربيات ومعلّمات ومعلمي المدارس في صفوف الحضانة والروضة والمرحلة الابتدائية، وبخاصّة في المناطق المُعرّضة للنزاعات المسلّحة والحروب كما في المناطق المحرومة اقتصادياً واجتماعياً حيث البؤس والفقر.

ابتداء من الفصل الخامس وحتى الفصل الثامن، سوف تجد المعلّمة في هذا الدليل مجموعة غنيّة من التمارين العملية لتطبيقها مع مجموعات الأطفال دون الثامنة لمساعدتهم على التعبير عن مشاعرهم وتحفيز مهاراتهم في التواصل، أو تمارين في تعزيز "الصلابة الداخلية" والتدرب على التفكير الإيجابي، فضلاً عن مجموعة إرشادات عملية مُرفقة بالتمارين المناسبة لإدارة الصعوبات السلوكية وإدارة الصف وبناء بيئة صفّية سليمة تحفّز الاندفاع إلى التعلّم عند الأطفال و ترسيخ مفاهيم ومبادئ التربية على حل النزاعات.

يسبق هذه التمارين أربعة فصول لا بد للمعلمة من مراجعتها بدقّة:

- **في الفصل الأول، تعريف بأهم الأعراض التي تظهر عند الأطفال جرّاء تعرّضهم للأزمات الحادّة والحروب، وفهمها وربطها بالأعراض التي قد تظهر عند الأكبر سنّاً، وتحليلها بطريقة تنسجم مع البيئة المحلية.**
- **في الفصل الثاني، عَرضٌ موجز ومُبَسّط، لكنه دقيق، لأهم النظريات في علم نفس النمو يساعد المعلّمة على فهم المراحل التطوّرية المهمة في نمو الطفل، وربطها بالعوامل البيئية المؤثّرة على عملية النمو.**
- **في الفصل الثالث، شرح مفصّل لكيفية تأثّر نمو دماغ الطفل الصغير بالصدمات والعوامل البيئية القاسية وانعكاسات هذه العوامل على عملية التفكير والتعلّم عنده، كما على سلوكه وشخصيّته عموماً.**
- **في الفصل الرابع، تجد المعلّمة إفادة كبرى في الإطّلاع على الشرح الوافر لكل التقنيات المستخدمة في "التربية الداعمة" ولأساليب وآليات العمل التي يمكن بواسطتها مساعدة الأطفال على تجاوز الأزمات، والسيطرة على الوضع الضاغط، بهدف الوصول إلى توازنهم النفسي وبناء المناعة والقدرات الذاتية.**

ولأن التربية الداعمة هي، قبل أي شيء، تربية دامجة للجميع، ولأن وضع الأطفال المعوقين في الظروف الطارئة يسوء إلى أقصى الدرجات مع انهيار آلية الحماية العائلية والثقافية والجماعية ، رأينا من الضروري تكريس فصل كامل في هذا الدليل، هو الفصل التاسع، لمساندة الأطفال ذوي الإعاقة في حالات الطوارئ؛ في الكثير من الأحيان، تشعر المعلم/ة بعدم القدرة على تلبية الاحتياجات الخاصة للأطفال ذوي الإعاقات، أو أن الدمج المدرسي يتطلّب مستوى عالٍ من الخبرة وأدوات وتجهيزات تعليمية معقّدة وباهظة الكلفة. سوف تجد المعلمة في هذا الفصل مجموعة من الإرشادات العملية لإنشاء بيئة دامجة صديقة لكل الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقات، وسوف تتعرّف على كيفية وضع خطة تدخل دامجة في حالات الطوارئ انطلاقاً من المبدأ أن لكل طفل القدرة على التعلّم والحق في التعلّم.

إن نوعية التعليم الداعم الذي يتلقاه الطفل في المدرسة يجب أن يتمّ بالتنسيق مع بيئته البيتية، لتأمين الحد الأدنى من النجاح في عملية التدخل. من هنا أهمية التدخل مع الأهل، علماً بأن المعنيّ الرئيسي من التدخل مع الأهل هو الطفل ومصلحته وصحته النفسية في الدرجة الأولى: في الفصل العاشر والأخير من هذا الدليل، تجد المعلّمة معلومات عن كيفية وضع خطّة تدخّل مع الأهل وهي خطّة تتعلّق بحياتهم الشخصية بما تشمله من قدرات نفسية ومعرفية، وعلاقتهم بأولادهم ونوعية التواصل بينهم، وتفاعلهم مع محيطهم وشؤون الحياة اليومية، مع التركيز على أهمية الاعتناء بأنفسهم أولاً لكي يستطيعوا الاعتناء بأولادهم بالشكل الصحيح.

البناء على الخبرة الميدانية

في الفترة الممتدّة بين ١٢ /٧ و١٤/ ٨/ ٢٠٠٦، تعرّض لبنان إلى عملية تدمير واسعة طالت معظم المناطق اللبنانية والبنى التحتية، وأدّت، بحسب التقارير الحكومية المحلية، إلى سقوط ١١٨٣ قتيلاً، ٣٠٪ منهم دون الثانية عشرة من العمر، و٤٠٥٥ جريحاً، ونزوح ما لا يقلّ عن ٩١٣ ألف إنسان، فَضلاً عن بلايين الدولارات من الخسائر الاقتصادية. في ظلّ هذه الأوضاع

المأسوية، بادرت ورشة الموارد العربية، من خلال برنامج "رعاية وتنمية الطفولة المبكرة"، إلى تأمين دعم للعاملات والعاملين في الرعاية والخدمات النفسية- الاجتماعية لأطفال المناطق المنكوبة، وبخاصة منطقة جنوب لبنان، وعائلاتهم. كان الهدف من هذا التدخّل السريع مساعدة المعلّمات والمعلمين والأهل، والأطفال عبرهم، على مواجهة تحديات الظروف القائمة، من خلال توفير المعرفة والإرشادات الملائمة لتسهيل عملية تكيّفهم مع الأوضاع الصعبة، وتمكينهم من تفهّم احتياجات وردات فعل الأطفال النفسية والاجتماعية. وسعى التدخل أيضاً إلى تزويدهم بمجموعة من الإستراتيجيات العمليّة للسيطرة على الأمور داخل الصف وفي المنزل.

■ **لتنفيذ هذه الأهداف، نظّمت ورشة الموارد العربية، في شراكة مع "جمعية المبرات"، سلسلة من الدورات التدريبية في الفترة الممتدّة بين أيلول/سبتمبر ٢٠٠٦ وحزيران/يونيو ٢٠٠٧. انتظمت الدورات في خمس مدارس موزعة على أربع قرى منكوبة هي معروب وجويّا وكفرجوز وبنت جبيل. وقد أعدها وأدارها فريق من صاحبات الخبرة الميدانية والأكاديمية في الصحة النفسية والعمل الاجتماعي وطالت ٢٥٠٠ طفل دون الثامنة و٦٠٠ أسرة. وقد جرى توثيق أنشطة الدورات في تقارير استندنا إليها في إعداد هذا الدليل.**

■■■■■

يطرح هذا الدليل برنامجاً للمساندة النفسية الاجتماعية في حالات الطوارئ ويهدف إلى التدخل في أسرع وقت ممكن لمساعدة الأطفال على امتصاص الصدمات التي تعرّضوا لها وعلى مواجهة آثارها.

هذا دليل ذو طابع شامل. فهو يقدّم معرفة نظرية واسعة ويشدّد، في الوقت نفسه، على الناحية التطبيقية، ما يعزّز فائدته للعاملين في مجال تربية الأطفال: فهو وسيلة مساعدة للعمل ترشد المعلّم/ة إلى تطوير المنهاج التعليمي حتى يدعم الأطفال في حالات الطوارئ، وذلك من خلال مجموعة وافرة من التمارين والأنشطة ، مع تحديد هدف كل تمرين أو نشاط. ويبقى الاتكال الأكبر هو على المعلم أو المعلّمة، وعلى إبداعهما ومرونتهما في تلقّي المعلومات وتحليلها وتطبيقها.

على أمل أن يكون هذا الدليل مصدر منفعة لكل من يقرأه أو يستعين به في عمله، وحافز على بذل المزيد من الجهود في تقديم الرعاية والدعم الذي يحتاج إليهما الطفل حتى يحصل حقوقه ويعيش طفولته وينمو ويصبح إنساناً راشداً منتِجاً وفعّالاً في منع أسباب الحروب والنزاعات والقهر في المجتمع.

ريتا مفرّج مرهج

آذار/مارس ٢٠١٠

الفصل الأول

الحروب والنزاعات والصحة النفسية والاجتماعية للأطفال دون الثامنة:

التأثير ودور التربية الداعمة.

- لا يملك الطفل القدرات الذهنية الكافية التي تسمح له أن يستوعب الخبرات الصادمة وأن يعطيها معنىً مفهوماً ويبقى استيعابه للحدث غامضاً فاتحاً الباب أمام كل الاحتمالات. فيدهم الحدث هذه الشخصية التي لم تنضج بعد، مؤدياً إلى تشوّهات متعدّدة وعميقة في تكوينها.

- إن تكرار الأحداث الصادمة، وتصاعدها واستمرارها في حياة الطفل في منطقتنا تنتج مجموعة أعراض لدى هذا الطفل تتخطّى الأعراض المعروفة في اضطراب شدّة ما بعد الصدمة.

- هناك حقيقة مؤكّدة هي أن التدخّل الملائم خلال السنوات الأولى من حياة الإنسان يساهم بنسبة عالية جداً في تأمين نموٍ سليم.

- إن النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة يوفر الاستمرارية السليمة لعملية النمو، حيث يبدأ التعلّم منذ الولادة في محيط يؤمّن الجودة في الرعاية في المجالات الصحية والتربوية والعاطفية والنفسية.

- إن حالات الطوارئ تستوجب وضع التربية في المرتبة الأولى من أولوياتنا. فهي تحمي الأطفال، جسدياً ونفسياً وفكرياً، من خلال توفير مساحة آمنة لهم تساعدهم على امتصاص الصدمات واكتساب مهارات ضرورية للتكيّف والتأقلم مع الظرف الصادم.

تمهيد

كلنا نتذكرّ وبألم شديد المجزرة الرهيبة التي ألّمت بأطفال مدرسة "بيسلان" في منطقة القوقاز الشمالية في روسيا، في أول يوم من العام الدراسي ٢٠٠٤ حينما استولت مجموعة من الإرهابيين على المدرسة واحتجزت عدداً كبيراً من الطلاب مع معلّميهم... تابعنا على شاشات التلفزة التطورات المريعة لهذه المأساة وتنفّسنا الصعداء عند انتهائها، لكن بحزن شديد على كل الضحايا، وأكثرهم من الأطفال الصغار. سارع جميع المحطات التلفزيونية من كل أنحاء العالم لتغطية هذا الحدث الإرهابي وكان التركيز في هذه التغطية على الأطفال الناجين وعلى لحظة مغادرتهم المدرسة ومعانقتهم أهاليهم المنتظرين في الباحة الخارجية منذ أيام. وكانت التقارير الصحفية والتلفزيونية تتوالى الواحد تلو الأخر للإبلاغ عن عدد الضحايا وحالة الطلاب ومعلّميهم، ووقائع فترة الاحتجاز، وممارسات الإرهابيين حيال رهائنهم، والضغوطات الجسدية والنفسيّة المؤلمة التي خضع لها المحتجزون وأهاليهم في الخارج. مَن منا لا يتذكّر ذلك الفتى في السادسة من العمر الذي صرخ لوالدته فور معانقته: "ماما، لقد تركت حذائي الجديد في الداخل!" .

صرخة هذا الطفل أضحكت وأبكت العديد منّا بل أدهشتنا جميعاً: فهل من المعقول أن تكون الكلمات الأولى لطفل عانى الأمرّ والأبشَع في حياته داخل جدران هذه المدرسة، هل من المعقول أن تكون ردّة فعله عند ملاقاة والدته، مصدر الحنان والأمان له، بهذه السطحية أو التفاهة؟ هل من المعقول أن الحذاء الذي اشترته له أمّه بمناسبة العام الدراسي الجديد اكتسب هذه الأهمية البالغة، بل الأولوية، في خضمّ الأحداث الدامية التي عاشها هذا الطفل البريء طوال ثلاثة أيام؟

تأثير الأحداث الصادمة على نفسية الأطفال

رأى العديد من المحّللين النفسيين في تصرّف هذا الطفل نوعاً من الانسلاخ عن الواقع، وهو وسيلة دفاعية يستخدمها البعض، بخاصة الأطفال الصغار، في وجه الصدمات الكبيرة التي قد تواجههم. ويشمل هذا الانسلاخ شيئاً من نسيان العناصر المهمّة للحدث والتركيز على العناصر "التافهة"، وكأن الولد يحاول تجنّب الصور والأفكار المؤلمة من خلال عملية "التتفيه" هذه!

تذكر د.هيام لطفي الزين (٢٠٠٧)، أن التجارب التي يمر بها الطفل في أثناء نموه تحدّد الطبيعة التي سيكون عليها عند البلوغ. وعندما يتعرضّ الأطفال إلى صدمات فإن حاجاتهم الأساسية (الجسدية والنفسية) "تتهدّد إلى درجة زعزعة نموهم المتجانس" والتي تظهر من خلال ردات فعل عديدة ومتنوعّة، تختلف من طفل إلى آخر.

ردات الفعل هذه قد تظهر مباشرة إثر الحدث أو بعد أيام أو أشهر. ولكن من المعروف ان ردات الفعل الحادة تظهر لدى الأطفال الذين تواجدوا في مكان الحدث أو اختبروا تهديداً مباشراً لحياتهم، أو تعرضوا لإصابة جسدية خطرة، أو فقدوا دعم الكبار في أثناء الحدث. ولنتذكّر هنا صورة أطفال "قانا" في جنوب لبنان في نيسان/أبريل ١٩٩٦، الذين فقدوا أهاليهم أمام أعينهم أثناء عملية "عناقيد الغضب" الإسرائيلية. هل يستطيع أحد منّا تصوّر الذعر والرعب ومشاعر العجز التي عاشها هؤلاء الأطفال الناجون من المجزرة ؟

للأسف، يتعرّض أطفال وطننا العربي في قَرننا هذا إلى تراكمات من الأحداث غير الاعتيادية والتي تتّسم بالعنف والدموية بسبب النزاعات والحروب في مناطق مختلفة من العالم العربي، كما في ما يحصل بشكل يومي في العراق أو في المجازر الإسرائيلية الرهيبة التي ارتكبت في غزّة. حتى أولئك الذين لا يعيشون الأحداث بشكل مباشر، فهم قد يتعرّضون لها بشكل غير مباشر من خلال مشاهدة المناظر المؤذية التي تصوّر الجرحى والقتلى والدمار والتفجيرات والتعذيب والتي تتنافس البرامج الإخبارية على بثّها على شاشات التلفزة.

لا يملك الطفل القدرات الذهنية الكافية التي تسمح له أن يستوعب الخبرات الصادمة وأن يعطيها معنىً مفهوماً. يضاف إلى ذلك عدم قدرته على التعبير الكلامي عن معاناته، ما يؤدي إلى اضطرابات كثيرة في المشاعر والسلوك.

من الطبيعي أن يحتمي الطفل بأمه وأبيه أثناء الخطر، أو أن يلجأ إلى بيته ليجد فيه الأمان. أما بالنسبة لأطفالنا في البلدان العربية، ومنهم أطفال فلسطين أو الأطفال في لبنان أثناء الحروب الإسرائيلية على الجنوب، على سبيل المثال لا الحصر، فهم يدركون أنه لا يوجد مصدر للحماية. فحياة الطفل وحياة والديه وأقربائه مستباحة، وهو يفتقد أي غطاء للأمان والحماية والرعاية. إن هذا الوضع الذي يتعرض له الأطفال الصغار يوحي بصورة عن حالهم النفسية هي كارثية حقاً.

مثل هذه الأوضاع يؤثر على حياة الطفل بشكل مباشر بحيث:

- **تستحيل تلبية احتياجاته المادية والفسيولوجية وتوفير العطف والأمان والحماية له.**
- **يتزعزع النمط الطبيعي لحياته اليومية.**
- **تتقلّص أمامه فرص تعلّم أشياء جديدة ومثيرة.**
- **تنكبّ المسؤوليات عليه وهي إجمالاً تفوق عمره ومستوى نضجه.**
- **لا يحصل على الانتباه والدعم والتقدير من قبل محيطه المنهمك في أمور ذات أولوية مصيرية.**
- **يفتقد الإيمان بأن المستقبل قد يكون أفضل.**
- **قد تتأثر قدراته الاجتماعية بعمق جرّاء فقدان إنسان مهم أو بيته أو الحي بأكمله، فضلاً عن التغيرات المستمرّة الحاصلة في النظم والقيم الاجتماعية المحيطة به.**

اضطراب شدة ما بعد الصدمة[1]

علماء النفس والاختصاصيون الاجتماعيون يعيرون الاضطرابات النفسية والسلوكية الناجمة عن تعرّض الإنسان لصدمة ما أهمية كبرى، مهما كانت طبيعتها. وبدأ هذا الاهتمام بالظهور في الثمانينات من القرن الماضي، حيث كشفت الدراسات النفسية آنذاك عن وجود نصف مليون محارب أميركي يعانون أعراضاً نفسية ما بعد حرب " فيتنام " وذلك حتى بعد مرور خمس عشرة سنة على انتهاء تلك الحرب، وهي أعراض تشبه تماماً تلك التي كانت ظاهرة عند أعداد كبيرة من الفيتناميين والكمبوديين الفارّين إلى تايلاند وأوروبا وأميركا وكندا. وتلخّصت هذه الأعراض على الشكل الآتي: كوابيس وأحلام مزعجة، حزن وتوتّر شديد، غضب وهيجان، عزلة، عزوف عن ممارسة النشاطات الممتعة، فتور وتبلد عاطفيين.

١ اضطراب شدة ما بعد الصدمة
Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD)

لقد جرى تشخيص هذه الأعراض ودراستها بصورة منهجية تبعاً لوضوح علاماتها وشيوعها وصولاً إلى الاعتراف لأول مرة عام ١٩٨٠، "باضطراب شدّة ما بعد الصدمة" وهو اضطراب يكون شائعاً بين الناس الذين يتعرّضون إلى أي حدث صادم ذي طبيعة تهديدية أو كارثية، يسبّب للإنسان الأسى الشديد والرعب والشعور بالعجز.

أما أعراض هذا الاضطراب فهي:

- كوابيس مزعجة ومتكررة ذات علاقة بالحدث الصادم.
- ذكريات وأفكار اقتحامية قسرية ومتكرّرة عن الحدث ينتج عنها حالة توّتر شديد.
- الشعور وكأن الحدث سيقع مجدداً.
- انزعاج انفعالي شديد لأي مثير داخلي أو خارجي يرمز إلى أو يشبه بعض جوانب الحدث.
- تجنّب المثيرات المرتبطة بالحدث، من أماكن أو أشخاص أو مواقف تذكّر الإنسان بالحدث.
- طرد الأفكار والانفعالات التي تذكّر بالحدث وتجنّب الحديث عنه مع أفراد آخرين.
- التوقّف عن ممارسة النشاطات أو الهوايات التي كان يزاولها الإنسان ويستمتع بها قبل الحدث.
- فتور عاطفي ملحوظ.
- الابتعاد عن الآخرين والانعزال.
- صعوبات تتعلق بالنوم.
- نوبات غضب أو هيجان مصحوبة بسلوك عدواني.
- حذر وتيقّظ شديد وصعوبة بالغة في الاسترخاء.
- صعوبة في التركيز على نشاط ما أو في متابعة وإتمام نشاط ما.
- ظهور جفلة ("نقزة") غير عادية للمثيرات الحسية المحيطة به والتي تحصل بشكل مفاجئ.
- أفكار انتحارية.

ولكي يتم التشخيص بشكل موثوق، يفيد الخبراء أنه يتوجّب ملاحظة هذه الأعراض أو معظمها لمدّة شهر على الأقل وبصورة مستمرة.

استجابة الطفل في الأحداث الصادمة

بالنسبة للأطفال الصغار المعرضين لأحداث صادمة، يأخذ الباحثون في الاعتبار عناصر مهمة جداً في تكوين نوعية استجابتهم وهي:

- نشاط الطفل ما قبل الحدث الصادم.
- حدّة تجربة الحدث الصادم.
- نظرة الطفل إلى الحدث الصادم.

إن الاستجابة الطبيعية عند الطفل تكون إمّا المقاومة وإمّا الهروب. فالمقاومة تظهر من خلال سلوكه العدائي العنيف، إذ إنه يحاول التشبّه بالمعتدي الأقوى منه علّه يبقى على قيد الحياة (غريزة البقاء). أما الهروب، فهو يتجسّد بالانعزال عن الآخرين وبفصل الذات عن كل ما يسبّب الألم والأذى. في حال الحروب والنزاعات المسلّحة، فإن تعريف أي مفهوم (مثل

العدالة والسلوك الأخلاقي) يصبح مرتبطاً بعلاقته بواقع العنف الاجتماعي الذي يسود في الحرب. ويتعرض العديد من الأطفال إلى عملية تلقين شديد عن طريق وسائل الإعلام أو البيت أو المدرسة. وتميل عملية التلقين هذه إلى تمجيد العنف والانتقام والتعصّب. فينمو الطفل على فكرة أن القتل هو الوسيلة الأفضل لحل النزاعات وانه أمر مباح من الناحية الأخلاقية.

الصورة تبدو أكثر تعقيداً عند الأطفال الصغار: فمقارنةً بالشخص الراشد الذي يحاول تفهّم الحدث الصادم بربطه بعوامل ثقافية ودينيّة لإعطائه معنى معيناً، يبقى استيعاب الطفل للحدث غامضاً لأن البناء المعرفي لديه لم يكتمل بعد. ما يفتح الباب أمام كل الاحتمالات. فيدهم الحدث هذه الشخصية التي لم تنضج بعد ذهنياً ووجدانياً وروحياً، مؤدياً إلى تشوّهات متعدّدة وعميقة في تكوينها.

منذ اللحظات الأولى بعد الولادة، وبنتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة به، يبدأ الطفل الصغير بتكوين صورة بسيطة عن نفسه وعن عالمه، مبنيّة على بعض الفرضيات الأساسية وهي أن الجميع يحبّونه، وأن والديه يحميانه ويرعيانه ولا يعرضانه للخطر، وأن الخير ينتصر دائماً لأن الله يحب الأخيار ويحميهم ويساعدهم. عندما يتعرض الطفل لظروف عنفية أو حربّية شديدة (تدمير بيته، مقتل والديه أو أخوته، الهروب تحت القصف، الخ...)، تتزعزع هذه الفرضيات الأساسية فيرى كل شيء يتغيّر أمام عينيه وتهتزّ كل ثوابته وتتعرّض صورته عن نفسه وعن العالم للتشوّه.

يقول البعض إن الطفل لديه قدره كبيرة على التأقلم مع الأحداث ربما تفوق قدرة الكبار، وذلك لأن نظام الذاكرة عنده غير ناضج وغير مكتمل ما يسمح له أن ينسى مع الزمن العديد من التفاصيل المؤلمة وأن يستبدلها بذكريات أخرى لا علاقة لها بالحدث الصادم.

لكن ما يجب أن نتذكّره هو أن الطفل في كثير من المجتمعات العربية يعيش وضعاً استثنائياً حيث الخبرات الصادمة متكرّرة ومتصاعدة، وقد تدوم زمناً طويلاً، وحيث المجتمع كله تحت التهديد والخطر ما يجعل مصادر الدعم والمساندة هشّةً جداً وقابلة للانهيار في أي لحظة. هذا الوصف ينطبق على الحال المأسوية في قطاع غزة مثلاً، ما دفع بعض الخبراء والمحلّلين إلى اقتراح إطلاق تسمية "متلازمة غزة" (Gaza Syndrome) لوصف الأعراض النفسية الناجمة من مثل هذه الأوضاع.

إن تكرار الأحداث الصادمة وتصاعدها واستمرارها في حياة الطفل في منطقتنا تنتج مجموعة أعراض لدى هذا الطفل تتخطّى الأعراض المعروفة في اضطراب شدّة ما بعد الصدمة. والغضب غير المنصرف أهم هذه الأعراض الإضافية حيث إن الطفل يختزن الغضب والعنف، وكأنه ينتظر لحظة الانتقام. هذا الغضب "النائم" يؤذي الطفل إذ يكون في حالة توتر مستمر ترافقها اضطرابات في النوم ومشاعر الكره تجاه الغير والتي تُترجم بسلوك عدائي تجاه أي شخص يثير هذه المشاعر (مثلاً، إذا أغضبه صديقه الصغير أثناء اللعب فقد ينهال عليه بالضرب العنيف).

دور البيئة المحيطة في زمن الحرب

إن تحليلنا وضع الطفل الاستثنائي في مجتمعاتنا في زمن الحرب يحتّم علينا الإشارة إلى البيئة الحاضنة لهذا الطفل. ففي المجتمعات العربية والإسلامية غالباً ما يتلقى الناس

الصدمات بشكل جماعي وليس بشكل فردي. ونلاحظ أن الترابط داخل الأسرة النووية ومع الأسرة الممتدّة لا يزال قوياً، كما الترابط الاجتماعي على مستوى القرية أو الحي أو المدينة، فضلاً عن الدور المهم الذي تلعبه الأديان ودُور العبادة من تقوية وتحفيز الإيمان الديني في المحافظة على تماسك المجتمع وتدعيمه، خصوصاً في أوقات الأزمات الشديدة. كل هذه العوامل يخفّف كثيراً من وقع الصدمات على الأفراد فهي تشكّل شبكة دعم ومساندة تمتص جزءاً مهماً من الآثار.

لكن، بالرغم من هذه "الدروع الواقية" التي تشكلّها الروابط الاجتماعية والأسرية القوية في مجتمعاتنا، تبقى صور قصف المناطق السكنية بالقنابل والصواريخ وتبادل نيران المدفعية والتفجيرات العشوائية وصور الضحايا والجرحى راسخة في أذهان وذكريات ومخيلات الأطفال الصغار، مولّدة ضغطاً نفسياً شديداً وردات فعل مؤلمة ومرهقة تستدعي التدخل السريع والمعالجة.

العوامل المؤثرة على ردات فعل الأطفال

إلا أن ردات الفعل هذه تختلف من طفل إلى طفل وتعتمد على عوامل كثيرة بما فيها نوع الحدث، وطبع الطفل وعمره، والجو العائلي وعلاقة الطفل بأسرته. فإذا أخذنا عامل العمر، مثلاً، نلاحظ أنه يؤثر على الطريقة التي يفهم بها حادثاً ما وعلى طبيعة ردّة فعله، كما على طبيعة استجابته للمساعدة المقدمة له. فلكل فئة عمرية محطّات تطوّرية محدّدة سواء في مجال المعرفة أو الانفعالات أو العلاقات الاجتماعية، فضلاً عن القدرة على التعبير ومستوى النضج العاطفي. كل هذه العوامل تتشابك لإنتاج ردة فعل معينة عند الطفل عند تعرضه للحدث الصادم.

كذلك فإن نوع الحدث الذي يتعّرض له الطفل له تأثير محدد على نفسيته، مبني على نوعية استيعاب الطفل لمعنى هذا الحدث. فمثلاً، إذا قتل والد طفل خلال الحرب فإن الأثر على الطفل سيختلف باختلاف المعنى الذي يربطه الطفل بالحدث. فإذا اعتبر الطفل أن وفاة والده عمل بطولي استشهادي فسيكون الحدث أقل إضراراً بالطفل مما لو أنه رأى أن الوفاة كانت من باب الصدفة أو بعيداً عن العدالة. من المهم أن نلاحظ أنه في ظل أوضاع الحروب طويلة الأمد، يصبح بعض الأطفال معتادين على بعض التجارب المتكررة والمُجهدة نفسياً. وقد لا يظهرون أي شعور بالألم والأسى، لكن تطورهم سيظل متأثراً بصورة سلبية بهذه التجارب إذ أن احتياجاتهم إلى نمو صحي وطبيعي لا تُلبى. إن هؤلاء الأطفال يظهرون نوعاً من الاستسلام على إثر الحادث الصادم وكأنه لم يحدث أبداً، غير أن الصمت لا يعني أن الحادث لم يؤثر فيهم، وسوف تظهر عناصر وذكريات الحادث الأليم في نشاطات لعب الأطفال بعد فترة لاحقة من الوقت.

التربية الداعمة في حالات الطوارئ:

١- النهج الشمولي التكاملي:

بغضّ النظر عن الجدل القائم حول فعالية البرامج المطروحة لتخفيف أو محو آثار الحروب والصدمات الأليمة على الأطفال، هناك حقيقة مؤكّدة هي أن التدخّل الملائم خلال السنوات الأولى من حياة الإنسان يساهم بنسبة عالية جداً في تأمين نمو سليم. فما هو المحيط الملائم للأطفال؟

وفقاً لمبادئ "النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة"[٢]، يوفّر هذا النهج محيطاً يؤمّن الاستمرارية السليمة لعملية النمو، حيث يبدأ التعلّم منذ الولادة بغضّ النظر عن ظروف أو قدرات الطفل الخاصة. كذلك فهو محيط يعتمد على تأمين الجودة في الرعاية خلال السنوات الأولى في المجالات العاطفية والنفسية والروحية، فضلاً عن المجالين الصحّي والتربوي.

ينظر هذا النهج إلى مسألة النمو عند الإنسان بكل شموليتها، فهو يرى أن هناك ترابطاً وثيقاً جداً بين العوامل النفسية والاجتماعية من جهة، وبين العوامل الصحية والغذائية من جهة أخرى. الاهتمام الرئيسي في هذا النهج يتركّز على السنوات الأولى من حياة الإنسان، أي منذ ما قبل الولادة وحتّى العام الثامن. ويقول المنادون بهذا النهج إنه عند حلول العام الثامن يكون "قد فات الأوان" (إيفانز ومايرز وإلفيلد ٢٠٠٥). والمقصود بذلك هو أن مرحلة بناء أسس التعلّم واكتساب المهارات – في الدماغ – تكون قد انتهت في حينه...معظم المهارات الجسدية والقدرات العقلية والكفاءات اللغوية تكون قد تبلورت عند الطفل ومن الصعب جداً التدخّل بعد ذلك لتصحيح أي قصور في تنميتها إلى أقصى إمكاناتها أو محو التراكمات السلبية.

من أهم أهداف نهج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة هذا العمل مع الفئات المهمّشة والمحرومة من الأطفال (الطفولة المعرّضة) وعائلاتهم من خلال تأمين شبكة خدمات وموارد تغطّي نمو الطفل بشموليته (الصحّة، الغذاء، الرعاية، التعليم) وفق صيغة متعدّدة القطاعات تؤمن بأن الطفولة المبكرة هي أيضاً جزء لا يتجزّأ من التطور والتصميم المالي والاقتصادي للدول.

إن الاستثمار في الطفولة المبكرة يؤدّي إلى فرص استثنائية لتفادي أو تخفيف الاضطرابات التطورية لدى الأطفال الصغار، ممّا هو لصالح الأفراد والمجتمعات على المدى البعيد. كل الأبحاث تشير إلى أن الاستثمار في السنوات الأولى من حياة الإنسان له تأثير إيجابي على اقتصاد المجتمعات أيضاً. فالمجتمع يستفيد من الاستثمار في البرامج الرعائية والتنموية من خلال:

(١) تحفيز إنتاجية الإنسان على مدى الحياة.
(٢) تأمين فرص التوظيف للعاملين في مجالي الرعاية والتنمية.
(٣) تقليص احتمالات الرسوب والتسرّب المدرسي والجنوح واللجوء إلى المخدرات في سنوات المراهقة.

في ظل الحروب والنزاعات المسلحة والكوارث الطبيعية، تتقلّص فرص النمو عند الطفل الصغير على جميع الأصعدة، وبخاصّة في البلدان الفقيرة: فلا التغذية السليمة متوفّرة أصلاً ولا الرعاية الصحّية الملائمة، ومقوّمات العيش الآمن المستقر غائبة كلّياً بسبب الظروف الأمنية والحياتية الاستثنائية الصعبة، ما يزيد من أهمية تواجد شبكة خدمات وموارد تخدم الأطفال المعرّضين وعائلاتهم كالتي يقدمها نهج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة الشمولي التكاملي.

٢- التربية في الأزمات والطوارئ:

من أجل تلبية الحاجة الكبيرة إلى مبادرة سريعة لاحتواء الصدمات وتقليل الآثار السلبية الناجمة عما يتعرض له الأطفال أثناء الحروب والنزاعات المسلّحة والطوارئ، ولدعمهم في

٢ "النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة":
Holistic Integrated Approach to ECCD

تخطّي الأزمات العصيبة في حياتهم. تطوّرت آليات عديدة نستطيع وضعها تحت عنوان "التربية الداعمة ـ أو المساندة ـ أثناء الأزمات أو حالات الطوارئ".

لنبدأ بتعريف ما هو المقصود بهذا العنوان.

- **الأزمة هي ظرف استثنائي أو طارئ يتخطى قدرة المجتمع على التكيّف مستنداً إلى موارده الذاتية فحسب. وينطبق هذا التعريف على الأزمات المفاجئة الحادة كما على الأزمات المزمنة. وتتنوّع الأسباب من نزاعات مسلّحة إلى زعزعة سياسية اقتصادية وصولاً إلى الكوارث الطبيعية.**
- **أما كلمة "تربية" فهي عملية التعلّم لدى الإنسان والتي تبدأ لحظة الولادة وتتطوّر مع نموه داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع.**
- **وهدف التربية في مرحلة الأزمات والطوارئ هو إحداث تغيير وإعادة بناء التفكير بأسلوب إيجابي لمساعدة الطفل على مواجهة الوضع الضاغط.**

في هذا الإطار، نشأت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE)[٣] العام ٢٠٠٠ وهي شبكة عالمية تضم أكثر من مئة منظمة و٨٠٠ عضو يعملون سوياً من أجل حق التعليم في حالات الطوارئ ومرحلة ما بعد النزاعات. وتتلخّص مهمّتها الأساسية في جمع وبث المعلومات عن التعلم وتعزيز الحق في التعلم للأشخاص المتأثرين بحالات الطوارئ.

٣- المعايير والمؤشّرات الدنيا في حالات الطوارئ:

توفّر الشبكة الإرشادات للحكومات والوكالات المحلية والدولية حول كيفية إقامة برامج تعليمية خلال حالات الطوارئ لتلبية الاحتياجات التربوية ومن أهم إنجازات هذه الشبكة وضع "المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر"[٤] وهي معايير مبنية على أسس شرعة حقوق الطفل التي تنادي بالحق في التعلم النوعي للجميع، على أن يشمل هذا الحق الذين تعرّضوا للطوارئ.

حدّدت هذه الشبكة أربعة معايير عامة وأرفقت كل منها بلائحة من المؤشرات الرئيسية (وهي بمثابة أدوات قياس عملية، نوعية أو عددية) لتقييم نتائج البرامج والمناهج الموضوعة. فمثلاً، عندما نتحدّث عن الحق في التعلم، تذكّر المؤشّرات الرئيسية باستخدام مناهج تتلاءم مع الفئة العمرية ومستوى النمو واللغة والثقافة والقدرات لدى الفئة المستهدفة. كذلك تفرض هذه المؤشرات أن تُراعي المناهج والمواد التعليمية المستخدمة النوع الاجتماعي (الجندر) وأن يكون التعليم مفتوحاً للجميع، معترفاً بالتنوع وقائماً على المشاركة النشطة من قبل كل الجهات.

أما المعايير فنلخصها في ما يأتي[٥]:

- **المعيار الأول: مشاركة الجماعات المحلية المتأثرة بحالات الطوارئ، وبشكل**

---

٣ يتولى قيادة الشبكة فريق متابعة مؤلف حالياً من ممثلين عن منظمة "كير" الأميركية(CARE – USA) ولجنة الإغاثة الدولية و"تحالف غوث الأطفال الدولي" (International Save the Children Alliance) ومجلس اللاّجئين النروجي(Norwegian Refugee Council)، واليونسكو، والمفوضية العليا للاّجئين التابعة للأمم المتحدة (UNHCR)، واليونيسيف، والبنك الدولي.
Inter –Agency Network for Eduvcation in Emergencies, INEE

٤ "Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction

٥ يمكن الحصول على نص المعايير والمؤشرات بالعربية من موقع:
www.ineesite.org

نشط، في عملية تشخيص أنواع ومستويات الاحتياجات في الحالة الطارئة، وفي تخطيط وتنفيذ ومراقبة وتقييم البرامج التعليمية. كما ينص هذا المعيار على تعبئة موارد الجماعات المحلية واستخدامها في تنفيذ البرامج التعليميّة والفرص التربوية الأخرى.

- المعيار الثاني: الانتفاع والتعليم يجب أن يشملا النواحي النفسية والاجتماعية لعملية التعلم. كما هو معلوم، فإن الانتفاع من التعليم في أثناء الأزمات يكون محدوداً جداً، غير أن التعليم يمكن أن يلعب دوراً مهماً جداً في مساندة الجماعات المحلية والأفراد للتكيّف مع أوضاعهم العصيبة عبر اكتساب معرفة وخبرات إضافية تساعدهم على الصمود والعودة إلى حياة طبيعية. يحدّد هذا المعيار مسؤولية الحكومات والجماعات المحلية والمنظمات الإنسانية في تأمين انتفاع جميع الأولاد بفرص التعليم ذي النوعية الجيدة وبيئات تعلمية آمنة تعزّز حماية المستفيدين وراحتهم النفسية والاجتماعية.
- المعيار الثالث يتناول عملية التعليم والتعلّم بدقّة، فيركّز على نوعية المواد والمناهج حيث ينبغي اتخاذ قرارات مهمة بشأن طبيعة الخدمات التعليمية التي يتم تيسيرها للأطفال، إضافة إلى تحديد أولويات للتعلم. تتحدّث المؤشرات الرئيسية في هذا المعيار عن أهمية اختيار مناهج ملائمة ثقافياً واجتماعياً ولغوياً، والتدريب المنتظم لتلبية الاحتياجات والظروف القائمة، وتوظيف معلمين يتمتّعون بالكفاءة المناسبة من خلال عملية اختيار شفافة وموضوعية بعيدة عن أي انحياز شخصي أو سياسي أو طائفي.
- المعيار الرابع محوره السياسة التعليمية والتنسيق. فهو يركّز على مفهوم "التربية الدامجة" وعلى المرونة في صياغة السياسات التعليمية. كذلك، ينصّ هذا المعيار على إنشاء آلية تنسيق شفافة للنشاطات التعليمية أثناء حالات الطوارئ ما يسمح بدرجة عالية من تقاسم ومشاركة المعلومات بين الجهات المستفيدة. إن المؤشرات الرئيسية في هذا المعيار تشدّد على منع التمييز حيال الفئات المهمّشة (الإناث والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وغيرهم من الفئات المهمّشة) وتؤكّد أهمية وضع القوانين والسياسات التي تؤمن التعليم للجميع، بغض النظر عن القدرات المحدودة للمتعلم أو أسرته. من هنا نفهم عبارة: "بيئة دامجة صديقة للمتعلم"[٦]

الأولويات التربوية في حالات الطوارئ

تلخيصاً لكل ما ورد أعلاه، نعود ونذكّر بالأولويات التربوية الأساسية التي وضعتها منظمة "غوث الأطفال" البريطانية من أجل تأمين أعلى مستوى من الخدمات والحماية للأطفال المعرّضين لحالات الطوارئ، إذ تفيد المنظمة بأن حالات الطوارئ تستوجب وضع التربية في المرتبة الأولى من أولوياتنا. فهي تحمي الأطفال، جسدياً ونفسياً وفكرياً، من خلال توفير مساحة آمنة لهم تساعدهم على امتصاص الصدمات واكتساب مهارات ضرورية للتكيّف والتأقلم مع الظرف الصادم.

وقد اعتمدت المنظمة البريطانية آلية شاملة تهدف إلى تأمين الدعم التربوي الملائم للأطفال المعرّضين للنزاعات المسلحة والكوارث الطبيعية. ترتكز الآلية على المبدأ الذي يقول إن التربية يجب أن تستمر بغضّ النظر عن توافر أو انعدام الهيكلية الاجتماعية لذلك. وتهدف التربية

٦ بيئة دامجة صديقة للمتعلم Inclusive Learner – Friendly Environment

الداعمة أثناء الأزمات، بحسب تعريف المنظمة، إلى "مساعدة الأشخاص في المجتمعات المنهارة والمختلة التوازن على إعادة بناء هيكلية تؤمّن استمرارية التعليم".

فالتربية هنا، هي المكوّن الأولي لكل مبادرات المساعدة الإنسانية: إن الحروب والكوارث الطبيعية، على السواء، تحرم أجيالاً من الأطفال من حقهم في المعرفة والتعلم ومن الفرص الهائلة التي توفّرها لهم التربية. لذلك، فالتربية في حالات الأزمات والطوارئ هي ضرورة ماسّة لأنها، من جهة، تحافظ على الحياة، ومن جهة أخرى، تنقذ الحياة. فمهمّة "المحافظة على الحياة" تتم من خلال تأمين هيكلية واستقرار في الفترات العصيبة، وهي تولّد الأمل في مستقبل أفضل. أما مهمّة "إنقاذ الحياة" فهي مبنية على توفير الحماية المباشرة للأطفال وتشارك المعلومات الأساسية للبقاء، مع الأطفال وأهاليهم ومحيطهم.

مبادئ التربية الداعمة في حالات الطوارئ

انطلاقاً من ذلك، يرتكز عمل منظمة "غوث الأطفال" في مجال التربية الداعمة في أثناء الأزمات وحالات الطوارئ، إلى ثلاثة مبادئ مهمة هي:

١. الحق في التربية والتعلم:

هو من حقوق الإنسان الأساسية كما ورد في نص اتفاقية حقوق الطفل الصادرة العام ١٩٨٩. ولقد أقرّت الحكومات والمنظمات المشاركة في المنتدى التربوي العالمي في داكار العام ٢٠٠٠ بأن حالات الطوارئ التي يشهدها العالم بسبب النزاعات المسلحة هي العائق الأساسي في وجه تأمين هدف "التعليم للجميع".[٧]

٢. التربية تؤمن الحماية:

إن الأطُر التربوية توفرّ بيئة محميّة لدعم ومساندة الأطفال، ما يفسح المجال أمام أولياء الأمور لتدبير الشؤون الحياتية الخاصة بحالات الطوارئ. الكل يدرك الصعوبة الكبيرة التي يعاني منها الأهالي في تأمين الاحتياجات العاطفية لأولادهم في أثناء الحوادث الطارئة وارتياحهم النفسي وتوفير الاهتمام الدقيق لهم، ما يجعل الطفل يشعر بأنه منبوذ أو غير مَحمي، فضلاً عن الإهمال الفعلي لهذه الجوانب من قبل الأهل بسبب انشغالهم وانهماكهم في تأمين الأمور التي لها أولوية مثل المأكل والمأوى والرعاية الصحية.. الخ. في مثل هذه الأوقات، تلعب المدرسة دوراً مهماً جداً في توفير الانتباه والإشراف والترفيه اللازمين خارج الإطار العائلي. كما أن البرامج التربوية تساهم بشكل مباشر في نشر التوعية الصحية والبيئية والأخلاقية التي تحمي الأطفال وتساعدهم على التأقلم العملي في حالات الطوارئ.

٣. التربية هي من الأولويات التي يضعها المجتمع في حالات الطوارئ، إذ إن الأطفال كما أهاليهم، يريدون المدارس. لكن الآليات المحلية التي تدعم التعليم تنهار في أوقات الأزمات. فالنظام التربوي، كما استقراره، يعطيان الطفل وعائلته والمجتمع المحيط بهما نوعاً من الصلابة الداخلية وأملاً في المستقبل. إن تأجيل توفير الخدمات التربوية حتى "تنتهي الأزمة" قد يعني للعديد من الأطفال انعدام العودة إلى المدرسة إلى الأبد: لن يتعلموا الكتابة او القراءة أو الحساب، ولن يلعبوا مثلما يتوجّب على الأطفال الصغار أن يفعلوا ليتعلمّوا الكثير

٧ يمكن الحصول على النص الكامل للمنتدى العالمي للتربية في داكار أبريل/نيسان ٢٠٠٠ بالعربية من الموقع:
www.unesco.org/education

من المهارات الحياتية، بل يتكّبدون تحمّل مسؤوليات الكبار التي تفوق سنوات أعمارهم ما يعيق نوعية تطورهم. هؤلاء الأطفال هم عُرضة لمستقبل من الفقر والعنف والجهل.

أهداف التربية الداعمة

بناءً على ذلك، تلخصّ المنظمة أهداف التربية الداعمة في حالات الطوارئ بالنقاط الآتية:

- **تأمين استمرارية التعلم عند الأطفال.**
- **اعتماد مرونة في تحديد الزمان والمكان والمنهجية لتوفير الخدمات التربوية.**
- **تأهيل الجسم التعليمي والتربوي من أجل التكّيف الفكري والجسدي والاجتماعي مع حالات الطوارئ.**
- **التركيز على مجموعات الأطفال المهمّشين، كالأقليات العرقية، والمعوقين، والمهجّرين والأطفال المنخرطين في الأنظمة العسكرية.**
- **العمل على خلق مناخات مهدّئة للتوتّر والنزاعات من جهة، وتطوير عملية الاندماج وتقبّل الاختلاف من جهة أخرى.**
- **اعتماد مبدأ الشراكة في العمل مع الحكومات والمنظمات غير الحكومية والمجتمعات المحلية.**
- **تأمين الفرص لممارسة النشاطات الترفيهية، مثل الرياضة والفنون بهدف تعزيز التعلم والتطور الثقافي عند الأطفال.**

■■■■■

في نهاية هذا العرض، يجب التذكير بأن لكل الأطفال الحق في الحياة والنمو بغضّ النظر عن جنسهم أو عرقهم أو لغتهم أو ديانتهم أو أي عوامل أخرى. كل طفل على وجه الأرض يحتاج إلى رعاية وحماية، وخصوصاً الأطفال المعرّضين للحروب والكوارث الطبيعية. ولأن المسؤولية الرئيسية على أهلهم هي تأمين المسار السليم لنموهم وحمايتهم، فعلى الحكومات، كما على المجتمع المدني، تأمين السياسة والظروف الملائمة لمساعدة الأسر والمجتمعات المحلية في انجاز هذه المسؤولية. يولد الطفل مع قدرات جسدية واجتماعية ونفسية تسمح له أن يتواصل مع الآخرين وأن يتعلّم وينمو. فإذا ما أُهمِلَت هذه القدرات، تتراجع عملية النمو هذه إلى أدنى المستويات.

إن مهمّة برامج التربية الداعمة في حالات الطوارئ هي توفير الأُطر والظروف المناسبة للمساعدة في مواجهة الآلام من أجل تأمين حق التعليم للجميع من خلال تطوير الخبرات وإعادة بناء التفكير بأسلوب إيجابي لمواجهة الأوضاع الضاغطة بهدف بناء السلام .

مراجع أساسية:

منى مقصود (٢٠٠٠). مساعدة الأطفال في التغلب على الضغوط النفسية الناجمة عن الحرب : كتيّب للوالدين. منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف"، نيويورك : الولايات المتحدة الأميركية.

د. هيام لطفي الزين (٢٠٠٧). الصغار في الظروف الصعبة والنزاعات: نصوص مختارة للأهل، والمدارس، والعاملين في الدعم النفسي- الاجتماعي. ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE (٢٠٠٤). المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر .www.ineesite.org

جوديث إيفانز مع روبرت مايرز وإيلين إلفيلد (٢٠٠٥): احتساب الطفولة المبكرة ـ دليل برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة. ورشة الموارد العربية، بيروت ـ نيقوسيا

Arab Resource Collective, Early Childhood Care and Development Program, www.mawared.org/eccd

Bernard van Leer Foundation (2005), Early Childhood Matters: Responses to young children in post-emergency situations, The Hague: The Netherlands,www.bernardvanleer.org/publications

INEE Inter-Agency Network for Education in Emergencies Task Team on Inclusive Education and Disability (February 2009), Education in Emergencies: Including Everyone, /Geneva: Switzerland.www.ineesite.org/ about_education_in_emergencies1

INEE (2004), Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction, Paris, France. www.ineesite.org/inee_minimum_standards_/overview

Save the Children Sweden and The International Save the Children Alliance (2006), Child Protection in Emergencies, Stockholm: Sweden.www.savethechildren.se

Save the Children UK (October 2001), Policy Paper: Education in Emergencies.www.savethechildren.org.uk

The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, ECCD Info, www.

ecdgroup.com

مراجع ثانوية:

داليا الشيمي وداليا مؤمن (أغسطس ٢٠٠٦). شبكة أسلام أون لاين. نت و"قطر الخيرية". دليل المساندة النفسية لمتضرري الحروب والكوارث "لغير المتخصصين".

الفصل الثاني

التطور النفسي والعاطفي والاجتماعي
عند الأطفال حتى ٨ سنوات:
التأسيس لقدرات ومهارات التكيف

- تركّز نظريات علم نفس النمو على أهمية الاستقرار والأمان في السنوات الأولى من حياة الطفل ضمن علاقة دافئة ووثيقة مع الأم لتزويده بالقدرات والمهارات الأساسية للتكيّف السليم في محيطه.

- في الطفولة المبكرة، تنمو الثقة بالنفس والرغبة في الاستقلالية، ما يساعد الطفل على اكتساب الشعور بالمسؤولية والمثابرة والإنجاز.

- في حالات الطوارئ والحروب، يتضاعف تعلّق الطفل بوالديه لأنه يحتاج بصورة ماسّة إلى حمايتهما ورعايتهما.

- إن فقدان أحد الوالدين أو كليهما في هذه الظروف، يشكّل أثقل الصدمات وطأةً على نفسّية الطفل وسلوكه لأنه يحتاج إلى الشعور بأنه قريب من الأشخاص الرئيسيين في رعايته لتأمين الحماية والأمان، قبل أي شيء. وقد تُغيِّر آثار مثل هذه الصدمات ذهنه وخياله ووجدانه وكل مجرى حياته.

- نتعرّف في هذا الفصل إلى العواقب النفسية والسلوكية لانفصال الطفل عن والديه في ظروف الطوارئ والحروب. إن هذه المعرفة ضرورية لأن الكشف عن أهم احتياجات الأطفال في مثل هذه الظروف يساعدنا على وضع الخطّة النفسية الاجتماعية الداعمة للتدخل في أسرع وقت ممكن ومساعدتهم على امتصاص الصدمات التي تعرّضوا لها وتأمين البيئة الداعمة المناسبة.

تمهيد

يختلف التعامل مع الأطفال المتضرّرين من الحروب والكوارث عن التعامل مع المتضرّرين من الكبار، وذلك بسبب قدرة الطفل الضئيلة على التعبير عن آلامه، والصعوبة التي يواجهها جهازه المعرفي غير المكتمل في فهم الكلام المباشر واستيعاب معاني هذا الكلام. لذلك نرى أنه من المهم جداً لأي فرد يريد توفير المساندة النفسية الاجتماعية للأطفال في حالات الطوارئ أن يتمتع بمعرفة واضحة عن مراحل التطور التي يمر بها الطفل الصغير في عملية النمو النفسي الاجتماعي، فضلاً عن الإلمام بأهم النظريات التي تناولت هذا النمو.

التعامل مع الطفل ليس مجرّد عملية تلبية احتياجاته الأساسية من الطعام والشراب والسكن والدفء والرعاية الصحية والتعلّم، إذ إن هناك أنواعاً أخرى من الاحتياجات التي لا تقل أهمية هي احتياجات الأمان والحماية والانتماء والتقدير والانخراط الاجتماعي. وما لم تؤمَّن هذه الحاجات إلى جانب المأكل والملبس والدفء، فإن تطور الطفل لن يكون شاملاً ومتكاملاً. لسوء الحظ، إن الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة مثل الحروب والنزاعات المسلّحة يتعرّضون للعنف والقتل والدمار والفقر، وبالتالي فهم لا يشعرون بأن بيئتهم أو أهاليهم يستطيعون تأمين الحماية والرعاية في مثل هذه الظروف، فلا يشعرون بالأمان. لذلك، فإن المهمّة الرئيسية للمساندة النفسية الاجتماعية هي توفير الدعم اللازم للأطفال بحيث يشعرون بأنهم ذوو قيمة وأصحاب قدرات إيجابية تسمح لهم بأن ينظروا إلى المستقبل بعين متفائلة.

مراحل التطور الاجتماعي

إن هذه المهمّة تتطابق كلياً مع ما تنص عليه نظرية "إيريك إيريْكْسُون"[1] النفسية والاجتماعية، التي تُعتبر من أهم النظريات في تفسير عملية النمو عندَ الإنسان منذ الولادة حتى الشيخوخة. يرى إيريكسون أن تطوّر الإنسان الاجتماعي يمر بمراحل عدة تتمحور كل واحدة منها حول أزمة نفسية يتوجّب إيجاد الحل المناسب لها. فإذا تم التعامل مع هذه الأزمة بالشكل السليم استطاع الإنسان أن يبلغ المرحلة التالية بسلاسة وأمان، أما إذا لم تتوفر له العوامل الملائمة فهذا قد يؤثر سلباً على تطور شخصيته.

المرحلة الأولى: من الولادة حتى العام الأول

تمتد المرحلة الأولى من التطور النفسي الاجتماعي من الولادة حتى العام الأول، وهي المرحلة التي يُفترض أن يكوّن الرضيع فيها شعوراً بالثقة تجاه محيطه، وهذا الشعور هو حجر الأساس لتطور نفسي اجتماعي سليم. المهم في تفاعلات الرضيع مع مَن يقوم على رعايته هو أن يجد الاستقرار والطمأنينة في أشخاص (الأب والأم) وظروف ثابتة متوافرة لتلبية احتياجاته، وأن يشعر بأنه يستطيع الاعتماد عليهما للعناية والحماية والرعاية. هكذا تولد عنده صورة إيجابية عن العالم من حوله، عالم آمن وثابت وجميل، عالم يستطيع الوثوق به.

يضيف إيريكسون، بحسب د. مريم سليم (٢٠٠٢)، أن هذا الشعور بالأمان يعتمد على أن يكون لدى الآباء الثقة في ما يفعلونه من خلال الاعتقاد بأن "الطريقة التي نتعامل فيها مع الطفل صحيحة". فإذا شعرت الأم بالقلق، يشعر الطفل بالقلق، وإذا شعرت بالهدوء يشعر

١ إيريك إيريكسون Erik Erikson (١٩٠٢-١٩٩٤): أستاذ في التحليل النفسي من جذور دنماركية، عاش في الولايات المتحدة الأميركية حيث أسس أول مدرسة للتحليل النفسي في جامعة "هارفارد" الأميركية.

بالهدوء. وهذه التفاعلات خلال العام الأول من حياة الرضيع تؤثّر على نظرته المستقبلية إلى العالم وطريقة تكيّفه مع الآخرين. إن الاطمئنان الداخلي لدى الآباء والأمهات سوف ينتقل إلى الطفل ليساعده على الشعور بأن العالم آمن ويمكن الاطمئنان إليه.

المرحلة الثانية: من العام الثاني حتى العام الثالث

عند بلوغه عامه الثاني، يدخل الطفل **مرحلة الاستقلالية** حيث يُفترض بالوالدين مساعدة طفلهما على تطوير روح المبادرة والاستقلالية. والاستقلال يأتي من تنشيط النضج البيولوجي لقدرة الطفل على أداء الأشياء بمفرده كالوقوف على قدميه والمشي، استخدام الأيدي لتناول الطعام، ارتياد المرحاض بمفرده... (سليم ٢٠٠٢) . هذا الشعور بالاستقلالية نلمسه كثيراً في نوعية "خطاب" الطفل إذ انه يكرّر استخدام "أنا" و"لي" و"لا" (حتى انه غير قادر على استخدام كلمة "نعم" وكأن الموافقة هي فقدان لاستقلاليته!).

في هذه المرحلة، يبدأ التدريب على السلوك الاجتماعي الصحيح بالتوافق مع القوانين والقواعد الاجتماعية من دون أن يفقد الطفل حسّه الأولي بالاستقلالية. من أجل ذلك، يجب على الآباء والأمهات أن يوفّروا الإرشاد المناسب للطفل لمساعدته على استيعاب الخيارات المعقولة والمقبولة لتنفيذ رغباته الاستكشافية وممارسة نشاطات نابعة من مبادرته الشخصية: يجب عدم انتقاد وإحباط الطفل في محاولاته توطيد استقلاليته بل يجب تفهمها واعتبارها خطوةً إلى الأمام نحو تطوير الثقة بالنفس. فالطفل الذي لا توفَّر له الفرص المناسبة لكي يمارس استقلاليته، سوف ينمو فيه الشّك الذاتي ويكوّن صورة سلبية عن نفسه وكأنه إنسان غير كفء وغير قادر.

المرحلة الثالثة: من العام الثالث حتى العام السادس

بين العامين الثالث والسادس، يدخل الطفل في مرحلة جديدة من التطور النفسي الاجتماعي، هي **مرحلة المبادرات الهادفة**، بعكس السلوك العشوائي الذي ميّز المرحلتين السابقتين. طفل الرابعة أو الخامسة يتحمّس لتحّمل مهام جديدة، ويحب استكشاف عالم الراشدين من خلال الابتعاد قليلاً فقليلاً عن حماية والديه، ويرغب في المشاركة في النشاطات الاجتماعية والانخراط في مجموعات جديدة بعيداً عن الأجواء الدافئة المحمية داخل أسرته.

ويأتي عنصر "اللعب" ليكتسب أهمية كبرى في حياة الأطفال في هذه المرحلة، حتى إن خبراء التربية وعلم نفس الأطفال أطلقوا على هذه المرحلة من نمو الإنسان اسم "سنوات اللعب" : فمن خلال اللعب، يختبر الأطفال مهارات جديدة ويطورون علاقاتهم الاجتماعية ويتعّلمون، من خلال المراقبة والتقليد والاحتكاك المباشر، الكثير من القيم والسلوكيات الاجتماعية، كالمنافسة والمشاركة والتعاون ومساعدة الآخر والتسامح...الخ.

- **في هذه المرحلة أيضاً يتبلور الشعور بالذنب، أو ما يسمّيه إيريكسون "الضمير"، الذي من شأنه خنق أو إخماد المبادرات الجريئة التي يقوم بها الطفل لاستكشاف عالمه وذاته (قدراته، انفعالاته...). لذلك يتحتّم على الآباء والأمهات مساعدة أطفالهم بالتقليل من سلطاتهم إلى حدٍ ما والسماح لأطفالهم الإسهام معهم كشركاء في النشاطات التي يقومون بها بدلاً من تقييدهم وإحباطهم، إذ لا يجوز تربية الطفل على أسس التهديد والانتقاد والعقاب لأن ذلك يسّبب فقدان الثقة بالنفس عند الطفل، والخوف من أخذ المبادرات، والخجل الشديد.**

إن المرحلة بين الثالثة والسادسة من العمر هي مرحلة تطوير صورة ذاتية إيجابية يتعلم الأطفال فيها أشياء ذات معنى ومهارات اجتماعية جديدة وأسس المفاهيم الأخلاقية، إلى جانب اكتسابهم الهوية الجنسيّة. فإذا كان الشعور بالذنب متفاقماً في هذه المرحلة، يتزايد عند الطفل الشعور بالدونية والقلق، وتتكاثر المخاوف والتردّد بدلاً من أن يكتسب شعوراً بالمسؤولية والمثابرة والإنجاز، ما يسمح له بالمبادرة ومواجهة الفشل وتحدّي الصعوبات بشكل سليم.

المرحلة الرابعة: من العام السادس حتى العام الثامن

ابتداءً من عامه السادس، يدخل الطفل مرحلة جديدة من التطور النفسي الاجتماعي تتفاعل مع تطوّر قدراته الفكرية والجسدية ومع العوامل المتوفّرة في بيئته ومحيطه. وبحسب إيريكسون، فهذه **مرحلة المثابرة والكفاءة**، وهي امتداد للمرحلة السابقة التي شهدت نشأة الشعور بالذنب عند الطفل. إنها مرحلة المثابرة لتحقيق الإنجاز مقابل الشعور بالنقص، والتي يُفترض أن يتعلم فيها الطفل معنى الكفاءة والعمل الدؤوب نحو النجاح والشعور بالمسؤولية، علماً بأنها نافذته الأولى للإطلال على عالم الدراسة والحياة الأكاديمية.

في هذه السنوات، يتعلّم الطفل مبادئ القراءة والكتابة والرياضيات، فضلاً عن اكتساب مهارات أخرى تساهم في بلورة صورته الذاتيّة (الرياضة، الرسم، الموسيقى، العلاقات الاجتماعية من خلال الانتماء إلى شلة أصدقاء، الصداقات الأولى، ...الخ). فإذا كان الطفل معّرضاً لمحيط ضاغط ذي تأثير سلبي عليه، فقد تتفاقم عنده "عقدة النقص" وتولّد التشاؤم والحزن والشعور بأنه لن ينجح في أي شيء يقوم به.

تلعب الأسرة دوراً مهماً جداً في هذه المرحلة من عملية نمو الطفل وتطوره، وهي المرجعية الأقوى في هذه العملية. على الوالدين أن يهيّئا الأولاد للحياة المدرسية من خلال البيت المنظّم والإشراف المنتظم على تطور العملية التعليمية، والتحفيز على النجاح، وتأمين حياة عائلية مستقرة، آمنة، دافئة، ووضع توقّعات ومقاييس واقعية لمفهوم النجاح عند الإبن، تتلاءم وعمره ومستوى قدراته ونضجه.

في عامه الثامن، يفترض أن يكون الطفل قد أصبح:

- **يدرك ما هو الصحيح وما هو الخطأ من خلال خبرات الحياة اليومية.**
- **أكثر نضجاً بالنسبة لما يتعلّق بالقيم الاجتماعية والسلوكية الأخلاقية: يميّز تماماً بين الكذب وقول الحقيقة ويدرك أن الكذب سلوك غير مرغوب.**
- **يدرك تماماً أن السرقة سلوك محرّم.**
- **يعبّر عن غضبه بطرق بديلة من العنف والعدوانية الجسدية.**
- **يفهم ويقدّر إلى حدٍ بعيد مفهوم المشاركة والتعاون.**
- **يستوعب إلى حدٍ ما مفهوم تحمل المسؤوليات الموكلة إليه، ويدرك عواقب عدم تحمل المسؤوليات على ذاته وعلى محيطه.**
- **يميّز بين وقت اللعب ووقت الجد والعمل (الدرس...).**

إذن، يكتسب العام الثامن أهمية خاصة لأنه يشكّل نوعاً من المحّطة الانتقالية في نمو وتطور الإنسان من عالم الطفولة البريء والعشوائي والمحمي في أحضان الأسرة الدافئة، إلى عالم مختلف يتميّز بازدواجية كبيرة. فمن جهة، يبتعد ابن الثماني سنوات عن عائلته وتكتسب الصداقات أهمية بالغة في حياته، إضافة إلى الوقت الذي يمضيه على مقاعد الدراسة في تعلم أشياء مهمة جداً، فيما يبقى سعيه لإرضاء والديه قوياً جداً ويبقى خوفه الأساسي فقدان حبّهما، من جهة ثانية.

نظريتا «سبيتز» و«بولبي»

أنجز "رينيه سْبيتْز"[٢] أبحاثاً منظّمة حول تطور الطفل. وهو يُعتبر من أبرز الذين اهتمّوا بتأثير الحرمان على نشوء الأمراض النفسية عند الطفل. وكان عمله الأساس في اكتشاف مظاهر الاكتئاب والإنهيار عند الأطفال الصغار اللذين يحصلان نتيجة الانفصال عن المحيط.

أما "جوْن بولْبي"[٣] فكان اهتمامه الأكبر باضطرابات الأطفال الذين ينشأون في مؤسسات الرعاية وملاجئ الأيتام والذين تظهر لديهم مشكلات وجدانية متنوعة. وقد بدا له أن مثل هؤلاء الأطفال غير قادر على الحب لأنه افتقد فرصة تكوين تَعلقٍ قويٍ بصورة الأم في الطفولة المبكرة.

يرى كلا الباحثين أن عملية التطور عند الإنسان مبنية على التفاعل بين الموروث البيولوجي للفرد، من جهة، وبين البيئة التي يترعرع فيها، من جهة أخرى. ومن أهم ترجمات هذا التفاعل حاجة الطفل إلى الاتصال مع الآخر منذ الولادة، وهي حاجة تلبيّها الأم عادةً من خلال المداعبة والاحتضان واللمس...الخ.

إن سلوك الأم الحاضن يؤمّن للطفل الحماية والشعور بالأمان والثقة، ما يفسّر تعلّق الطفل الشديد بأمه. لذلك، فإن الصدمة الأهم التي يتعرض لها الطفل الصغير في حياته هي انفصاله عن أمه مهما كانت الأسباب وتكون ردّة فعل الطفل على هذا الانفصال على ثلاث مراحل:

- **أوّلها البكاء الشديد والصراخ وحالة من الاهتياج والتوتّر الجسدي مع رفضٍ كلّي للتجاوب مع المحيط. إنها مرحلة التمرّد العشوائي.**
- **تليها مرحلة الهدوء حيث يبدو لنا أن الطفل عاد إلى حاله الطبيعية. لكن الخبراء يحذّرون من هذا الهدوء ومن أنه يجب عدم اعتباره دليلاً على أن الطفل عاد إلى توازنه، بل يجب ملاحظة السلوك اللاّمبالي عنده. فهو يعزل نفسه بعيدا عن الآخرين ولا يحاول التواصل معهم.**
- **هنا يدخل الطفل في المرحلة الثالثة وهي مرحلة "الاكتئاب" الفعلي وتترافق بالأعراض التالية:**
  - **نبذ المحيط.**
  - **تأخّر في النمو والتطور ناتج من رفض الطفل الطعام وكل أشكال الرعاية المقدمة له.**
  - **تباطؤ في ردّات الفعل للمثيرات.**
  - **تباطؤ في الحركة وخمول.**

إنها حالة يأس قد تدوم طوال فترة الانفصال عن الأم ويرافقها حزن شديد وألم كبير ناجمان من شعور الطفل بأن أمه فقدت قدرتها على حمايته ورعايته وأنه أصبح ضعيفاً ومعزولاً. فالحياة بالنسبة للطفل في السنوات الأولى من عمره ما هي إلاّ لوحات متمحورة حول شخصيّة أمه. وهذه اللوحات تمنح الطفل الطمأنينة، وفقدانه هذه المرجعية القوية يحرمه من الشعور بالثقة والأمان والاستقرار.

٢ ر. سبيتز Rene Spitz (١٨٨٧-١٩٧٤) طبيب نفسي أميركي متخصص في دراسة نمو الطفل. اشتهر بدراساته الرائدة حول تأثير الحرمان العاطفي على نمو الأطفال.
٣ ج. بولبي John Bowlby (١٩٠٧-١٩٩٠). طبيب ومحلل نفسي بريطاني.

حالات الحرمان إلى الأبد

ماذا عن الأطفال الذين حُرموا حنان ورعاية أمّهم نتيجة ظروف الحروب والنزاعات؟ ماذا عن الأطفال الذين فقدوا أمهاتهم أمام أعينهم إلى الأبد؟ إنها احتمالات مريعة حقا بالنسبة لنا جميعاً، عندما يتعرّض الطفل الصغير لصدمات من هذا النوع، يجتاح القلق نفسّيته وتنهار الوسائل الدفاعية لديه، وما لم يتوّفر له الدعم النفسي الاجتماعي، فقد تبقى آثار هذه الصدمات مطبوعة في ذهنه وخياله ووجدانه لدرجة أنها قد تغيّر كل مجرى حياته.

يتفّق الخبراء المعنيون بشؤون الطفولة على أن فقدان أحد الوالدين أو كليهما، يشكّل أثقل الصدمات وطأةً على نفسّية الطفل وسلوكه لأن الأطفال يحتاجون في حالات الطوارئ بصورة خاصة إلى الشعور بأنهم قريبون من الأشخاص الرئيسيين في رعايتهم (كالأب والأم) لأنهم يتوقعّون الرعاية والحماية قبل أي شيء. إن هذه الحاجة طبيعية جداً عند الأطفال، بل من الحاجات الأساسية في عملية النمو والتطور، إلى جانب الحاجات الضرورية الأخرى الخاصة بالغذاء والشراب والمأوى.

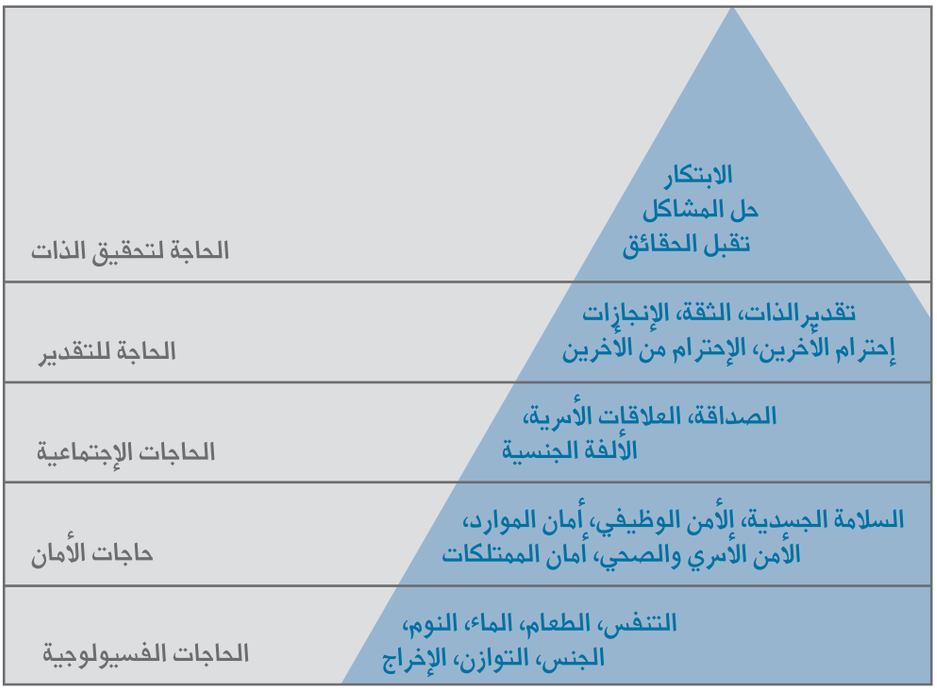
إن لفقدان الوالدين أو الانفصال عنهما، وبالأخص الأم، عواقب نفسية وسلوكية فادحة على الطفل الصغير. وقد كرّس علماء النفس أبحاثاً كثيرة في تحليلها وطرح الحلول المناسبة لها. أما أهم هذه العواقب فهي تتلخّص كالآتي:

- **بروز اضطرابات سلوكية مثل الكذب والسرقة.**
- **ظهور اضطرابات نفسية جسدية (آلام الرأس أو المعدة، مشاكل في عملية التبوّل والتبرّز).**
- **شعور جامح بالقلق يتعمّم على كل الظروف ومع كل الأشخاص ويتسبّب بانعزال الطفل.**
- **سلوكيات تعبيرية عن الغضب المكتوم: عدوانية شديدة، انفعالات حادة، عناد وعدم تجاوب مع المحيط.**
- **بروز اضطرابات في نمط النوم وفي السلوك الغذائي في بعض الأحيان.**

«ماسلو» والحاجة للأمان والطمأنينة

تحدّث "ابراهام ماسْلُو"[٤] كثيراً عن حاجة الإنسان إلى الأمان والطمأنينة، والتي وصفها بأنها حاجة أساسية في نموه وتطوره. وقد رتّب مجموعة الاحتياجات الإنسانية بشكل هرمي، بحيث تتسلسل صعوداً من الاحتياجات الفسيولوجية البدائية (كالحاجة إلى الطعام والشراب والدفء والمأوى) وصولاً إلى أسمى درجة في قمّة الهرم وهي الحاجة إلى تحقيق الذات من خلال سعي الإنسان إلى الاكتفاء الذاتي وإلى تحقيق كل إمكاناته إلى أقصى حد. وقد رأى "ماسلو" أن الإنسان لا يستطيع الوصول إلى درجة تحقيق الذات ما لم يفلح في تلبية الاحتياجات الأخرى مثل:

٤ أبراهام ماسلو Abraham Maslow (١٩٠٨-١٩٧٠)، مؤسّس التيّار "الإنساني" أو "القوّة الثالثة" في علم النفس.



- الحاجة إلى الأمان والطمأنينة بعيداً عن المخاطر.
- الحاجة إلى الانتماء وحب الآخرين.
- الحاجة إلى تقدير الذات من خلال الإنجاز والحصول على تقبُّل الآخرين وتقديرهم.
- الحاجات الفكرية من خلال تطوير المعرفة وحب الاستكشاف.
- الحاجة إلى الجمال والنظام والتوازن.

ويقول "ماسلو" انه عندما لا تتوفّر الشروط اللاّزمة لدى الإنسان لتلبية حاجاته البدائية (كالطعام أو المأوى أو الأمان أو الانتماء)، فسوف يمضي وقته وطاقته بحثاً عن الوسائل لتلبيتها ولن تتوفّر له الفرصة لتلبية حاجاته الأخرى الأكثر سُمُواً كالحاجة إلى المعرفة والجمال والإبداع وصولاً إلى تحقيق الذات.

لذلك، يلاحظ "ماسلو" أن الانجازات الفنية والعلمية والثقافية تكون قليلة حيث ينشغل الناس بتلبية حاجاتهم الأساسية من الطعام والمأوى والأمان، أي في المجتمعات الفقيرة أو المجتمعات التي تقع تحت وطأة الحروب والنزاعات المسلّحة أو الكوارث الطبيعية.

إن كلام "ماسلو" هذا يجعلنا نتساءل عن مستقبل الملايين من أطفال البلدان العربية الممزّقة بالحروب والصراعات. فماذا نتوقّع من طفل صغير فقد والدته أثناء الحرب ورأى منزله يُدمّر أمام عينيه وحُرِم من فرصة ارتياد المدرسة للتعلم وكسب المعرفة واللعب مع أقرانه؟

وفقاً لنظرية "ماسلو"، فإن مثل هذا الطفل فقد الشعور بالأمان والطمأنينة جرّاء وفاة والدته التي كانت هي المانح الرئيسي للأمان والحماية. كذلك فإن شعوره بالأمان تزعزع كلياً مع تدمير منزله. ومن الطبيعي أن يؤدي هذا الحرمان إلى أن تكون حظوظه في المستقبل ضئيلة، بل ربّما معدومة، في اكتساب المعرفة والإنجاز والإبداع وتلبية احتياجاته الفكرية والجمالية، وصولاً إلى تحقيق الذات.

لذلك فإن برامج المساندة النفسية الاجتماعية في حالات الطوارئ تهدف إلى التدخل في أسرع وقت ممكن لمساعدة الأطفال على امتصاص جزءٍ مهم من الصدمات التي تعرّضوا لها وعلى مواجهة آثارها، وذلك من خلال تأمين التطمينات اللازمة و"البيئة العلاجية" المناسبة لتشجيعهم على البحث عن حلول للمشكلات والتغلّب على المواقف الصعبة.

مراجع أساسية:

مقصود، منى (٢٠٠٠). مساعدة الأطفال في التغلب على الضغوط النفسية الناجمة عن الحرب: كتيّب للوالدين. منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف". نيويورك : الولايات المتحدة الأميركية.

الزين، هيام لطفي (إعداد) (٢٠٠٧). الصغار في الظروف الصعبة والنزاعات: نصوص مختارة للأهل، والمدارس، والعاملين في الدعم النفسي- الاجتماعي، ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

سليم، مريم (٢٠٠٢) علم نفس النمو. دار النهضة العربية، بيروت.

مرهج، ريتا (٢٠٠١). أولادنا من الولادة حتى المراهقة. أكاديميا انترناشونال، بيروت.

J. de Ajuriaguerra, D. Marcelli (1982) Psychopathologie de l›Enfant, Masson: Paris.

J. Bergeret et al.(1982) Psychologie Pathologique(3eme édition) Masson: Paris.

Maslow, A.H. (1970), Motivation and Personality (2nd edition), Harper & Row: New York.

Phares, V. (2003), Understanding Abnormal Child Psychology, John Wiley & Sons, Inc.: NJ.

Santrock, J.W. (2008), Essentials of Life-Span Development, McGraw-Hill International Edition: New York.

مراجع ثانوية:

Cook, J.L., Cook, G. (2009), Child Development: Principles and Perspectives (2nd edition), Pearson Education: New York.

Widlocher, D.(1983), Les Logiques de la Dépression, Fayard: Paris.

الشيمي، داليا ومؤمن، داليا (٢٠٠٦). **دليل المساندة النفسية لمتضرري الحروب و الكوارث "لغير المتخصصين"**. شبكة إسلام أون لاين.نت وقطر الخيرية.

إيلنباي..إيلفا (١٩٩٤). **خطوات تطور الطفل: دليل للأهل والعاملات في الحضانات ورياض الأطفال** – مراحل التطور الحركي وتطور الإدراك الحسّي عند الأطفال منذ الولادة وحتى سبع سنوات. ورشة الموارد العربية، بيروت- نيقوسيا. انظر النص الكامل على www.mawared.org

إيدنهامر، ك. وفالهند، ك. (١٩٩٥). **لا تطور بدون لعب: طرق وشروط لعب الأطفال** – حول أهمية اللعب ودوره عند الأطفال من الولادة وحتى العشر سنوات. ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

انظر النص الكامل على الموقع: www.mawared.org

الفصل الثالث

مقارنة الدلائل السلوكية والنفسية
لدى الصغار والكبار
المعرضين للطوارئ والصدمات والحروب

- من الطبيعي أن تظهر عند الإنسان أعراض نفسية وسلوكية بعد تعرّضه لتجارب صادمة ومؤلمة. ويكمن الاختلاف بين الإنسان الراشد والطفل الصغير في الشكل الذي تتّخذه هذه الأعراض كما في الوسائل الدفاعية التي يستعملها لاستيعاب الصدمات.

- يتصدّى الجسم للصدمات بإصدار سلسلة معقّدة من ردود فعل فسيولوجية هي بمثابة إعلان "حال طوارئ" أو حالة تأهّب داخلية.

- إن استمرار حال التأهب الفسيولوجية بسبب العيش في ظل الأزمات المتكرّرة والمتصاعدة يُؤثر بشكل سلبي ومباشر على صحّة الطفل الجسدية والنفسية والفكرية. وهناك فارق كبير في مستوى التحصيل العلمي والإنجاز الفكري بين الأطفال الذين يعيشون في بيئة مستقرة وآمنة، من جهة، وبين الأطفال الذين يتواجدون في مناطق توتر وحروب، من جهة أخرى.

- لكن دماغ الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، يتميّز بمرونة كبيرة تسمح له بالتكيّف مع الأوضاع، بخاصة في ظروف منمّطة ومتكرّرة. من هنا أهميّة تأمين فُرَص التعلّم أثناء الطوارئ لأن البيئة المدرسية تمنح الأطفال شعوراً بالاستقرار في ظلّ برنامج تعليمي يعتمد على الروتين والأنشطة المتكرّرة.

- إن لبرامج التدخّل المبكر أثناء الطوارئ تأثيراً إيجابياً كبيراً على نمو الأطفال الفكري والنفسي والاجتماعي والأخلاقي.

تمهيد

من الطبيعي أن تظهر عند الإنسان، بغضّ النظر عن عمره، أعراض نفسية وسلوكية بعد تعرّضه لتجارب مفزعة ومؤلمة، قد تتفاقم ما لم يجد داخله القوة والموارد اللازمة للتصدّي لها والتكيّف معها، وما لم يتلقّ من محيطه الدعم الكافي لمساعدته على استيعاب الصدمة وتخفيف وطأتها على حياته اليومية.

يكمن الاختلاف بين الإنسان الراشد والطفل الصغير في الشكل الذي تتّخذه هذه الأعراض كما في الوسائل الدفاعية التي يستعملها لاستيعاب الصدمات.

التفسير الفسيولوجي لتأثير الصدمة:

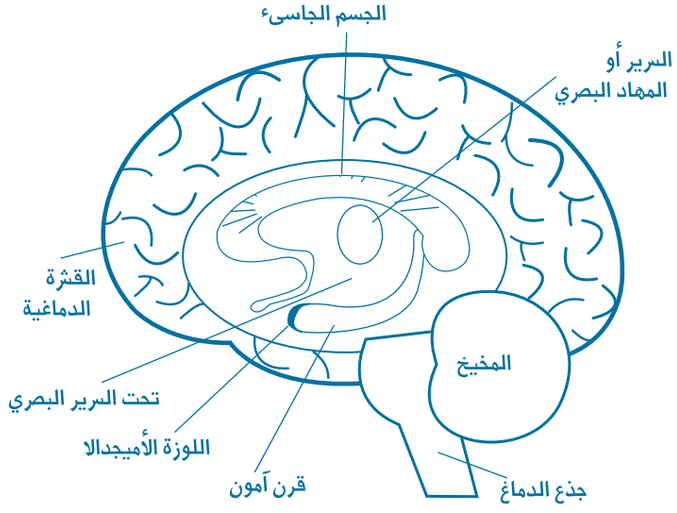
عند الإنسان الراشد كما عند الطفل الصغير يتصدّى الجسم لصدمات بإصدار سلسلة معقّدة من ردود فعل داخلية هي بمثابة إعلان "حال طوارئ" أو حال تأهّب داخلية، تنتهي مع انتهاء الصدمة، حينئذ يعود الجسم إلى حال التوازن الطبيعية (Homeostasis).

إن حال التأهّب هذه تشمل الجسم ككل وتؤدّي إلى ما يعرف بالانكليزية Fight or Flight Response أو الاستجابة بالدفاع أو الهروب. وهذه الاستجابة تأتي على ثلاث مراحل: مرحلة الإنذار، مرحلة المقاومة ومرحلة الإنهاك.

المرحلة الأولى: مرحلة الإنذار

تُستنفر منطقة المهاد في الدماغ، بالتزامن مع الجهاز المناعي والجهاز الجوفي والجهاز العصبي الودّي لتهيئة الجسم للردّ على مصدر الضغط واستيعاب الصدمة.

عند تعرض الإنسان للصدمة، يرسل المهاد، وهو مركز التحكّم في الدماغ (Hypothalamus)، ناقلات عصبية في مجرى الدم لإبلاغ الغدد المختلفة في الجسم بفرز الهرمونات الملائمة. مثلاً، عندما يواجه الإنسان أمراً مخيفاً أو خطراً مريعاً، تُحرّض الناقلات العصبية الجهاز العصبي الودّي (Sympathetic nervous system) على فرز مادتي "الأدرينالين" و"النورادرينالين". ان الأدرينالين المعروف باسم هرمون الضغط هو الهرمون المسؤول عن "تصنيع الطاقة"، كما أنه المسبّب للتوتّر في العضلات والخفقات المتسارعة في القلب، وارتفاع ضغط الدم وتسرّع نمط التنفس وتوسّع حجم بؤبؤ العين، وكلها أعراض فسيولوجية تضع الجسم في حالة تأهب واستنفار لتهيئته للتصدّي للخطر ومكافحة الخوف.(NSCDC ٢٠٠٧).



المرحلة الثانية: مرحلة المقاومة

يسعى الجسم إلى استرجاع حالة التوازن الداخلي الطبيعي (تشيابيللي ٢٠٠٠) حيث ينشط الجهاز العصبي اللاّودّي لتبطيء خفقان القلب وتخفيض ضغط الدم واسترجاع النمط التنفسّي الطبيعي... إلخ. على الرغم من هذا الانخفاض في حدّة الأعراض الفسيولوجية، يبقى الجسم في حال "إنذار" بسبب التفعيل المستمر لهرمون الأدرينالين. إن حال المقاومة هذه قد تدوم لفترة زمنية طويلة نسبياً، أي أن الإنسان يستطيع العيش في هذه الحال لمدّة طويلة، لكن على حساب إضعاف الموارد الجسدية الداخلية كالجهاز المناعي: فمع التعرّض المستمر للضغوطات والصدمات، هناك احتمال كبير بحصول تشويه لوظيفة الجهاز المناعي بسبب تكاثر فرز الأدرينالين. ومن أهم الأمراض التي ثُبتَت صلتها بتعرض الإنسان للضغط الحاد والمستمر نذكر الأمراض الالتهابية والحساسيات والقرحة والأورام السرطانية وآلام المفاصل، لأن الضغط يؤثر على قدرة الجهاز المناعي على الدفاع عن الجسم وحمايته من الأمراض (تشيابيللي ٢٠٠٠).

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنهاك

إذا استمرت حال الخطر أو الصدمة طويلاً وبحدّة متصاعدة، قد يصل الجسم إلى مرحلة الإجهاد أو الإنهاك :إن التدفق المستمر لهرمونات الضغط يؤثّر على وظيفة القلب ويسبّب تراكمات دهنية في شرايين القلب بسبب إضعاف عملية الأيض للدهنيات، ما يؤدّي إلى ما يسمى بالذبحة القلبية.

ومن ناحية أخرى، وفي ما يتعلق بالناحية التطورية، تشير الدراسات الحديثة إلى أن هناك علاقة واضحة بين تعرّض الطفل الصغير للصدمات والأحداث الخطرة وتطور الوظائف الدماغية. وهي تؤكّد الأهمية البالغة لعاملين متكاملين: الخبرات التي يمر بها الطفل في سنواته الأولى وتأثيرها على شخصيته وقدراته، والدور الكبير الذي يلعبه العامل الوراثي في عملية النمو لدى الإنسان. (بيري ٢٠٠٢)

نتائج الضغط المستمرعلى الدماغ وعملياته

يبدو أن المحيط المباشر الذي ينشأ ويترعرع فيه الطفل في السنوات الأولى من الحياة يساهم بدرجة كبيرة في تحفيز وبلورة قدراته على الصعد كافة (النطق، المنطق، المهارات الاجتماعية...) أو العكس. أي أن الطفل الصغير الذي ينمو في محيط غير آمن، وغير مستقر ولا يُوفّر الموارد والفرص والخبرات التعلميّة المثيرة (ويشمل ذلك فرص اللعب والاستكشاف البنّاء)، فإن ذلك يؤثّر بشكل سلبي على نمو قدراته ومهاراته، وعلى شخصيّته بشكل عام.

- **إن العيش في محيط يتّسم بدرجة عالية ومستمرة من الضغط (مثل الحياة طويلة المدى في مخيمات اللاجئين التي تتميز بالفقر والمرض والفلتان الأمني، أو العيش في مناطق حروب ونزاعات مسلحة حيث تكون حياة الإنسان مهدّدة في أي لحظة) له مضار كبيرة على دماغ الطفل، تكوينياً ووظيفياً: إن استمرار حال التأهب الفسيولوجية التي وصفناها سابقاً يُؤثر بشكل مباشر، على صحّة الطفل الجسدية (ظهور أمراض مثل الحساسيات والالتهابات، واضطرابات في النوم والمأكل والتبول اللاإرادي والصداع وآلام المعدة) والنفسية (الكوابيس، التدهور السلوكي، الاكتئاب، العدوانية)، ولكن أيضاً على صحّته العقلية (فالنت ٢٠٠٠). إن الضغط الفسيولوجي المستمر الذي يسبّبه العيش المزمن في محيط خطر وغير مستقر ويفتقر**

إلى الموارد الأساسية للنمو السليم (مثل الرعاية الصحية والتربية الملائمة والحياة الأسرية الطبيعية والقيم الاجتماعية والاخلاقية العامّة) يؤثّر سلباً على المنطقة الأمامية من قشرة الدماغ التي تحتوي على مراكز مختلف الوظائف المهمة مثل الذاكرة واللغة والتفكير والإدراك والتصميم وأخذ المبادرات وضبط الانفعالات..إلخ: ومن المعلوم أن دماغ الطفل، بين العام الأول والعام الثاني من الحياة يعمل على إنشاء شبكة تواصل عصبيّة بين الفص الجبهي (Frontal Lobe) للدماغ (وهو منطقة التفكير والتحليل المنطقي) من جهة، وبين مناطق أخرى في الدماغ مثل الجهاز الجوفي (Limbic System) الذي يعمل على تشغيل الذاكرة بواسطة "قرن آمون" (Hippocampus)، وتنظيم ردات الفعل العاطفية كالخوف والعدوانية بواسطة إحدى لوزتي الحلق (Amygdala)، من جهة أخرى. (إيفانز وشامبرج ٢٠٠٩)

- كلما تعرّض الطفل الصغير للضغوطات (مخاطر، تهديد، صدمات)، كلما بقي دماغه في حال تأهّب وتيقّظ مستمرين، وكلما فشل الفص الجبهي في دماغه في إقامة هذه الروابط العصبية التي تساعده على تفهم ما يجري حوله وربط الخبرات الحسية بعملية التفكير والتحليل المنطقي، فيبقى الطفل في حال خوف وذعر وانفعال مستمرة، أي في حال تأهب فسيولوجي مستمرة، ما يعيق العملية الطبيعية لنمو القشرة الدماغية التي سوف تسمح له باكتساب اللغة والنطق والقدرات الأساسية التي تمهّد لتعليم القراءة والرياضيات لاحقاً.
- تضيف دراسات أخرى (NSCDC ٢٠٠٧) أن حال الضغط الفسيولوجي المستمر التي يعيشها الأطفال الصغار جرّاء الفوضى والانفجارت وعمليات القتل والتشرد والترحيل ومشاهد الرعب تؤثّر على حجم منطقة "قرن آمون"، حيث تتبلور وظيفة الذاكرة قصيرة المدى، وهي الذاكرة التي نحتاج اليها لتخزين المعلومات بعد تحليلها وفهمها، أي الذاكرة التي يحتاج اليها الطفل للتعلم. (جولستون ٢٠٠٨)

«مخاطر كبرى وفجوة في الإنجاز»

ماذا يعني كل ذلك بالنسبة لأولادنا الصغار الذين يعيشون في بيئات غير آمنة، ليس فيها المقومات الأساسية للتنشئة السليمة بل هي المعرّضة باستمرار للحروب والنزاعات والصدمات؟

ما يعنيه خطير للغاية بالنسبة لمستقبل أجيال وأجيال من الأطفال يولدون ويكبرون في مثل هذه الظروف الصعبة: انهم وبكل بساطة، كما يقال في العامية، يكبرون "دون تشغيل الدماغ تشغيلاً كاملاً". فالتعرّض المستمر لويلات الحرب ومآسيها يجعل الدماغ منهمكاً بالاستجابات الفسيولوجية الخاصة بحال الإنذار والتأهب لتفادي الأخطار والدفاع عن النفس، ويحصل ذلك على حساب تطوير الوظائف الدماغية الأساسية الأخرى التي يجب أن تتطوّر في هذه المرحلة العمرية من حياة الطفل الصغير لتحضيره لاكتساب العمليات الفكرية الأكثر تعقيداً في حياته المدرسية. (إيفانز وشامبرج ٢٠٠٩)

هذا الطفل يستصعب التركيز على موضوعٍ ما لأنه لم يتعلم كيفية التركيز الذهني، ولا

يستطيع تكريس انتباهه على موضوع ما لأنه عاش طفولته مشتّت الانتباه، متيقّظاً، حذراً، مفرط الحساسيّة إزاء الإثارات الصوتية والبصرية حوله التي قد تنذر بوقوع كارثة ما. وهو لا يستطيع الثبات في مكان واحد والعمل على إنهاء وظيفته لأنه اعتاد نمط حياة غير مستقر، متقطّع بين حين وآخر بأحداث ومفاجآت مؤلمة.

ان كل هذه الملاحظات الخطيرة أدّت ببعض الخبراء إلى التحدّث عن " فجوة في الإنجاز" (إيفانز وشامبرج ٢٠٠٩) أي الفارق الكبير في مستوى التحصيل العلمي والانجاز الفكري عند الأطفال الذين يعيشون في بيئة سليمة، مستقرة وآمنة، من جهة، وبين الأطفال الذين يتواجدون في مناطق توتر وحروب في غياب كل مقومات العيش الأساسية (امن، تربية، صحة...)، من جهة أخرى.

لكن على الرغم من فداحة التأثير السلبي الناجّة عن ظروف الطوارئ على الأطفال، هناك الكثير مما نستطيع القيام به للتعويض عن هذه الفرص الضائعة، إذ أن دماغ الإنسان يتميّز بمرونة كبيرة تسمح له بالتكيّف والأوضاع، وبخاصة في ظروف منمّطة ومتكرّرة. من هنا أهميّة تأمين فُرَص التعلّم أثناء الطوارئ لأن البيئة المدرسية تمنح الأطفال شعوراً بالاستقرار في ظلّ برنامج تعليمي يعتمد على الروتين والأنشطة المتكرّرة. الدماغ في مرحلة الطفولة المبكرة يتمتّع بدرجة عالية من هذه المُرونة، ما يجعل برامج التدخّل المبكر، خاصة أثناء الطوارئ، ذات تأثير إيجابي كبير على نمو الأطفال. ولكي تكون فعّالة، يجب على هذه البرامج أن تكون:

- **مبنية على معرفة تامّة لعمليّة نمو الدماغ واكتساب المهارات الذهنية، ما يسمح بوضع أهداف تربوية متلائمة مع ميّزات كل مرحلة من مراحل النمو الفكري عند الطفل.**
- **متجانسة مع الخصائص الاجتماعية والثقافية للبيئة المحلية التي يتواجد الطفل فيها.**

تأثير الصدمة على سلوك الإنسان

كما هو معلوم، فإن كل سلوكيات الإنسان مرتبطة بعوامل فسيولوجية، وفي حال التعرض للصدمة وتحت تأثير هرمونات الضغط كما ورد أعلاه، تظهر أعراض سلوكية نستطيع وصفها ضمن المراحل التالية: (جولستون ٢٠٠٨).

- **عند حدوث الصدمة، يشعر الإنسان بالتخدير الحسّي ويتصرّف كأنه لا يستوعب ما يحدث حوله، ويلي ذلك ظهور حال من التأزّم الإنفعالي الشديد حيث يبدأ بالصراخ والبكاء.**
- **مرحلة ردات الفعل قريبة الأمد: تخّف حدّة حال التأهب الفسيولوجي لدى الإنسان وتبرز عنده صعوبات بالتفكير في ما حدث وتحليله تحليلاً منطقياً. وتنتابه مشاعر قلق وترقّب وكأنه يتوقّع حدوث كارثة أخرى في أي لحظة.**
- **مرحلة ردات الفعل متوسطة الأمد: تستمر مشاعر القلق عند الإنسان وعدم الإطمئنان على الرغم من عودة الأشياء إلى طبيعتها، ويُضاف إليها شعور بالذنب لعدم قدرته على تقديم المساعدة للضحايا، وقد يترافق هذا الشعور بحال غضب (ظاهر أو مبطّن) ناجّ عن مشاعر العجز عن إنقاذ الآخرين.**
- **مرحلة ردات الفعل طويلة الأمد: تختلف الأعراض في هذه المرحلة من إنسان**

إلى آخر وتتوقّف على الخصائص الفردية المختلفة والقدرات التكيّفية المتفاوتة التي يملكها الفرد في مواجهة آثار الصدمة على حياته. إن معظم هذه الأعراض هي ردات فعل طبيعية للصدمات وتشمل (الزين ٢٠٠٧):

- تغيّرات في نمط النوم
- تغيّرات في نمط الأكل
- الشعور بالتعب
- صعوبات في التركيز
- اضطرابات في الذاكرة
- قلق و/أو حزن
- فقدان الاهتمام بالمثيرات المحيطة
- توتّر
- تغيّرات في بعض العادات السلوكية

أعراض أخرى مقلقة

لكن هناك بعض الأعراض المقلقة الأخرى التي تظهر عند بعض الاشخاص والتي تستدعي تدخّلاً علاجياً متخصّصاً وهي (الزين ٢٠٠٧):

- ظهور علامات الاكتئاب السريري (مثل الإنزواء التام).
- ظهور سلوكيات غريبة (مثل التكلم مع النفس أو حالات هيجان...).
- بدء تعاطي الكحول.
- بدء تعاطي المخدّرات.
- ظهور أفكار انتحارية.

أما بالنسبة للأطفال الصغار، فالأعراض المقلقة الإضافية تشمل (بيري ٢٠٠٢):

- ازدياداً في الأعراض النفسية ـ الجسدية، مثل الصداع أو آلام المعدة
- ظهور علامات التبول والتبّرز اللاإرادي.
- اضطرابات في النوم وكوابيس.
- اضطرابات في نمط الأكل (فقدان الشهية أو الشراهة).
- نوبات قلق شديد وخوف.
- نوبات بكاء.
- ازدياد في التعلق بالأم أو كلا الوالدين أو الإخوه الأكبر سناً.
- ازدياد في العدوانية.
- ظهور بعض التشنجات في الوجه أو الجسد.
- إنزواء وفقدان الاستمتاع بالهوايات السابقة واللعب عموماً.
- سيطرة ذكريات الحَدَث / الصدمة على التفكير والسلوك.
- تشتّت الانتباه ونشاط مفرط.

تأثير الصدمة على القدرات الفكرية

كما سبق أن ذكرنا في التحليل الفسيولوجي لتأثير الصدمة، فإن القدرات الفكرية عند الإنسان، وبخاصة عند الطفل الذي يكون دماغه في طور النمو، تتأثر بشكل مباشر بالعوامل الصادمة والخطرة. (إيفانز وشامبرج ٢٠٠٩)

أهم الأعراض الفكرية التي تظهر عند الطفل هي:

- انخفاض كبير في نسبة التركيز على العمل وعدم القدرة على إنهائه.
- تشتّت كبير في مدى الانتباه وتراجع ملحوظ في قدرة الطفل على تركيز انتباهه على موضوع واحد.
- ازدياد ملحوظ في النسيان، وهذا ناجٌ عن اضطرابات التركيز والانتباه.
- ازدياد حالات الشرود الذهني مما يؤثر على نوعية استجابة الطفل لمتطلبات المحيط (لا يجيب عن الأسئلة الموجّهة إليه).
- فقدان القدرة على الإبداع وهذا يظهر بوضوح في طريقة اللعب عند الطفل وفي رسوماته.
- ازدياد درجة القلق وسيطرة المخاوف على تفكير الطفل، خاصة الخوف من فقدان والديه أو من أن يتكرّر الحدث/ الصدمة.
- ازدياد التردّد قبل القيام بأي شيء وعدم التجرّؤ على أخذ المبادرات وهذا التردّد مرتبط بالقلق والخوف.
- ظهور نمط "اجتراري" في التفكير، فبدلاً من أن يكون الطفل منفتحاً على الأفكار الجديدة ومستقبلاً المعلومات المفيدة التي يجب أن يتزوّد بها كل طفل، فإنه يبقى تحت سيطرة ذكريات وقائع الحدث/ الصدمة التي تساهم في تفاقم مشاعر القلق والخوف وتعيق عملية التعلّم.
- عند بعض الأولاد، يصل الإجترار الفكري إلى أقصى الدرجات فيغوص الولد في المبالغة في التحدّث عن الحدث/ الصدمة وتضخيمه فينتج عن ذلك صورة متدنية للذات وعدم ثقة بالنفس، بمعنى اقتناعه بأن ما حدث هو رهيب للغاية وأنه لن يستطيع أبداً تخّطي هذا الحدث لأنه إنسان عاجز وضعيف. طبعاً، هذا النوع من التفكير يجعل عملية العلاج أصعب طالما بقي الطفل متمسّكاً بمثل هذه المشاعر.
- ازدياد عملية التخيّل أو التوهّم، حيث يتوهّم الطفل أنه مَنَع وقوع الحدث/ الصدمة أو أن الحدث كان له نتيجة مختلفة. يُعتبَر التخّيل، من جهة، أسلوب مقاومة إيجابياً يستخدمه الطفل في اللعب أو الرسم أو حتى في التحدث مع الآخرين لطرد الأفكار المخيفة والمؤلمة، ولكنه، عندما يدرك الطفل حقيقة ما حدث في الواقع، فإنه يتألم لأنه "يتخيّل" ما كان بوسعه فعله لمنع وقوع الحادث، وينتج عن ذلك الشعور بالذنب وتأنيب الذات.
- في حالات الصدمات المتكررة، يفقد بعض الأطفال القدرة على التفكير بوضوح وبشكل عملي وهذا ما يسمّيه الخبراء "الجمود الوظيفي"، أي الطفل عندما يتعرّض مجدّداً لظروف خطرة تهدد حياته أو حياة الآخرين، يجمد في وجه الخطر وكأنه لا يدرك ما يحصل ولا ما ينبغي أن يفعل لتفاديه. ان هذا النوع من الجمود مقلق للغاية، أولاً لأنه فعلاً يعّرض حياة الطفل للخطر، وثانياً لأنه قد يكون من أهم إشارات الاكتئاب السريري عند الطفل الذي يشعر أنه عاجز تماماً عن مكافحة الألم ومقاومته، فيرضخ له كلياً دون تحريك ساكن.

■■■■■

على ضوء كل ما ورد في هذا الفصل من وصف للأعراض الفسيولوجية والسلوكية والفكرية الناجّة من تعرّض الأطفال للصدمات والحروب، ومدى خطورة تأثيرها على تطوّر

الفصل الثالث

الطفل، تبرز أهمية برامج التدخّل الطارئة ؛ لمواجهة هذه الخطورة المحدقة بأجيال وأجيال من الأطفال ، تقدّم هذه البرامج المناهج والخدمات بهدف تأمين محيط مستقر، متعاف، يترعرع فيه الطفل في أحضان أسرته الدافئة، ويرتاد المدرسة للتعلم واكتساب المعرفة، ويتشرّب بالقيم الأخلاقية والاجتماعية السليمة في مجتمع عادل وآمن، بعيداً عن الفوضى والنزاعات المسلحّة والقتل والتشرد.

مراجع أساسية:

National Scientific Council on the Developing Child, NSCDC (2007) The timing and Quality of Early Life Experiences Combine to Shape Brain Architecture, Working Paper 5, Center on the Developing Child, Harvard University.

Chiappelli, F. (2000) Immune Suppression. In G. Fink (Ed.), Encyclopedia of stress. Academic Press: San Diego

Perry, B.D. (2002) Stress, Trauma and Post-Traumatic Stress Disorders in Children: an introduction, The Child Trauma Academy.

Evans, G. and Schamberg, M. (2009) Childhood poverty, Chronic Stress, and Adult Memory. In Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 106, No. 13, March 30.Goulston, M. (2008) Post Traumatic Stress Disorder for Dummies, Wiley Publishing, Inc.

الزين، هيام لطفي (إعداد) (٢٠٠٧). الصغار في الظروف الصعبة والنزاعات: نصوص مختارة للأهل، والمدارس، والعاملين في الدعم النفسي- الاجتماعي، ، ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الفصل الرابع

التقنيات الداعمة
لتعافي الأطفال من التجارب الصادمة

- إن الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة (الكوارث الطبيعية أو الحروب) معرّضون لخطر الموت والدمار والفقر. وهي ظروف تتخطّى قدرة أهاليهم أو الجماعة التي ينتمون إليها على تأمين الحماية والرعاية والمأوى اللازمين في مثل هذه الأوقات.

- إن كل طفل فريد ومختلف. ولديه شخصيّته الخاصة به. وطباعه وقدراته وخبراته وكلها عوامل تؤثر على كيفية تعامله مع الأحداث. لذلك فمن الضروري تفهّم كل طفل على حدة والاستماع إليه ومساعدته على بناء قوىً داخلية ستسمح له بالتكيّف مع الخبرات التي يمر بها.

- أهم آليات الدعم لمساعدة الأطفال على التعافي من الحوادث الصادمة هي العلاج باللعب. بالتعبير والتواصل. بالقصص. بالموسيقى والرسم. والعلاج المسرحي. والاسترخاء.

- من المهم مراقبة الأطفال قبل المباشرة في تطبيق أي آلية. فللأطفال آلياتهم الطبيعية التلقائية في التفاعل مع مخاوفهم ومشاعرهم وبإمكاننا أن نتعلم الكثير من خلال هذه المراقبة للوصول إلى اختيار الآلية المناسبة للطفل المناسب.

تمهيد

عندما نفكّر باحتياجات الأطفال، نركّز عادة على احتياجاتهم المادية من الطعام والشراب والمسكن والدفء والصحة والتعليم. لكن هناك احتياجات أخرى لا تقل أهمية، هي الاحتياجات النفسية والاجتماعية التي تساعد تلبيتها على تحفيز تفاعلهم الإيجابي مع الآخرين، وتطوير القيم الإيجابية للتمييز بين الصح والخطأ، والتفكير البنّاء والإبداع لتدبير أمورهم وأمور غيرهم بالشكل الصحيح. فالأطفال يحتاجون إلى الأمان والحماية والحنان والتقدير والتقبّل والتفاعل الاجتماعي فضلاً عن حاجتهم إلى المأكل والملبس والمسكن وذلك من أجل نمو شامل ومتكامل.

أما الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة كالتي تنتج عن الكوارث الطبيعية أو الحروب والنزاعات المسلحة فهم معرّضون لخطر الموت والدمار والفقر، وهي ظروف تتخطّى قدرة أهاليهم أو الجماعة الذين ينتمون إليها على تأمين الحماية والرعاية والمأوى اللاّزمين في مثل هذه الأوقات.

لذلك من المهم جداً توفير الدعم لهؤلاء الأطفال، الدعم الذي يسمح لهم بمتابعة حياتهم ويمنحهم الشعور بأنهم يستحقّون الحياة، وأن لديهم قيمة وقدرات مميّزة وأن هناك أملاً في المستقبل.

إن الدعم النفسي الاجتماعي يساعد الأطفال على التكيّف والتأقلم والتعامل مع ظروف الحياة الصعبة بالطريقة الملائمة لنموهم النفسي ـ الاجتماعي.

إن الأطفال الذين يعيشون ظروف الحرب والنزاعات المسلحة:

- **يُظهرون ردات فعل إما فور وقوع الأحداث المفجعة أو بعد فترة وجيزة.**
- **في كل الأحوال، فإن "جرحاً عاطفياً" يصيب الطفل حيث يطوّر ذكريات عاطفية قد تؤثّر بشكل مزمن على صحته وقدراته.**
- **بعض الأطفال يكوّن ذكريات بشعة ومشاعر قلق قد تدوم لفترة زمنية قصيرة. إلا أنهم يستطيعون تجاوز وطأة الصدمة ومتابعة حياتهم بشكل طبيعي بفضل الدعم الأسري.**
- **لكن هناك نوعاً آخر من الأطفال الذين يتأثرون بشكل مزمن بالحوادث الصادمة، ما ينعكس سلباً على صحّتهم وعافيتهم الاجتماعية والنفسية. هؤلاء يحتاجون إلى الدعم والمعالجة، مثل الطفل الذي يلاقي صعوبة بالغة في العودة إلى المدرسة أو اللعب مع رفاقه والتفاعل مع الآخرين.**

من المهم أيضاً أن نذكر أن كل طفل هو فريد ومختلف، ولديه شخصيّته الخاصة به، وطباعه وقدراته وخبراته. كل هذه العوامل سوف تؤثر على كيفية تعامله مع الأحداث حوله. لذلك فمن الضروري تفهّم كل طفل على حدة والاستماع إليه ومساعدته على بناء قوىً داخلية ستسمح له بالتكيّف مع الخبرات التي يمر بها. إن هذه القوى ستجعل الطفل أكثر تجاوباً مع العلاج المطروح وبالتالي أكثر قدرةً على التعامل بالشكل الملائم مع مشاعره وأفكاره.

الأهداف العامة للخطة الداعمة

وفقاً لما ورد أعلاه، نستطيع القول إن الهدف الرئيسي لأي خطة داعمة للطفل الذي مرّ بخبرات صادمة وظروف مخيفة ومؤلمة، هو المساهمة في دفع نموه النفسي والاجتماعي إلى الأمام من خلال تخفيف وطأة الحدث الصادم على تطوّر شخصيته وقدراته النفسية والاجتماعية.

لتحقيق هذا الهدف الرئيسي، هناك مجموعة من الأهداف العامة التي يجب العمل على توطيدها وهي بمثابة شروط أساسية تُمكّن من الوصول إلى الهدف الرئيسي:

١. تلبية حاجة الطفل إلى الشعور بالأمان والسلامة:

بما أن الطفل الصغير يلبّي هذه الحاجة من خلال تعلقه بوالديه أو أفراد أسرته الأقربين، فمن المهم جداً عدم فصله عن مانحي الرعاية الرئيسيين له (الأم، الأب، الجدّة، الخ...) وإذا لم يكن ذلك ممكناً من الناحية العملية (بسبب وفاة الوالدين مثلاً)، فمن المهم مساعدة الطفل على إقامة علاقة وثيقة جديدة مع أي شخص آخر يستطيع منحه الشعور بالأمان والسلامة والحماية.[١]

٢. تلبية حاجة الطفل إلى فهم ما يجري حوله:

أحد العوامل الأساسية التي تساهم في زيادة الخوف وتكريس آثار الحدث الصادم عند الطفل هو عدم تفهمّه ما حصل وانعدام معلوماته عن الحدث. فالمعرفة والفهم هما من المتطلبات الأساسية لإعادة التوازن النفسي والفكري للأطفال: عندما يتعرّض الطفل إلى ظروف صعبة وضاغطة، يمر بتجارب مخالفة كلياً لما تعلمه أو عرفه سابقاً وهذا يجعله يفقد توازنه الذهني والنفسي نتيجة خوفه من المجهول وعدم درايته بما يجري حوله.

من المهم الإجابة عن تساؤلات الأطفال جميعها بصدق وتروٍّ وان نحاورهم لندعمهم في رؤية الواقع بشكل أكثر "تماسكاً"، وأقل التباساً مع الخيال (إذ غالباً ما يخلط بين الخيال والحقيقة). ولتحقيق هذا الهدف، يجب إتاحة الفرصة للأطفال أن يتكلموا عن غضبهم وحزنهم ومخاوفهم وآلامهم وأن ندعمهم من خلال الإصغاء والدعم المعنوي وبناء مناخ من الثقة والتقبّل. (مقصود ٢٠٠٠)

٣. تلبية حاجة الطفل للتعبير عن مشاعره:

يُعتبر هذا الهدف من قبل عدد كبير من الخبراء الخطوة الأولى من خطوات التدخّل السريع في أوقات الأزمات، لذا من المهم توفير الإمكانية للتعبير عن المشاعر كما هي، دون نقاش، فلا يوجد صح أو خطأ هنا. إذا عبّر الطفل عن خوفه علينا أن نؤكد له تفهّمنا هذا الخوف، وإذا عبّر عن مشاعر الكره أو الحقد، علينا أيضا أن نتقبّل مثل هذه المشاعر السلبية الصادرة منه، إذ إن دورنا الأساسي هو طمأنة الطفل بالإصغاء إليه في جو من التفهمّ والتعاطف الوجداني وعدم إصدار الأحكام أو النقد أو اللوم بسبب ما يقوله، وإشعاره بالأمان ليتمكّن من التحدّث عن مشاعره بشكل حر (الزين ٢٠٠٧). إن التنفيس والتفريغ هما أمران أساسيان في طريق التغلّب على الأزمة. ويستعمل الخبراء عدّة وسائل لمساعدة الطفل على "التفريغ"، أهمّها اللعب، والتمثيل، والقصص.. الخ.

إن هذا التفريغ، كما توفير المعلومات الصحيحة للطفل بُغية مساعدته على الوصول

١ على سبيل المثال، وضعت منظمة "إتحاد غوث الأولاد" عمليّة جمع العائلات المشتتّة في المناطق المنكوبة جراء الكوارث في سُلَم أولوياتها في برامج التدخّل أثناء الطوارئ، كما حدث مثلاً في أعمال الإغاثة عقب التسونامي الآسيوي في كانون الأول ٢٠٠٤ (إتحاد غوث الأولاد، ٢٠٠٦).

إلى تكوين فكرة واضحة عن واقع الحدث. يهيّئان الطفل للقيام بأعمال تهدف إلى إعادة سيطرته على الأوضاع والبحث عن بدائل من شأنها أن تريحه. وفي هذا الإطار، يبدو أن القيام بأعمال مرتبطة بالحدث يساعد الطفل على الشعور بأنه فاعل وقادر، بعكس الشعور بالعجز. (مقصود ٢٠٠٠)

٤. بناء القدرة على الارتداد عند الأطفال الصغار

هناك اهتمام كبير اليوم لدى الاختصاصيين النفسيين والخبراء في علم نفس النمو بما يُعرف "بالمرونة الداخلية"[٢] . أي القدرة على التكيّف بسهولة مع بلاء أو تغيير ما من خلال تفعيل مَواطن القوة عند الإنسان وموارده الشخصيّة. أثناء الطوارئ، تهدفً الخطة الداعمة إلى مساعدة الطفل على بناء نقاط القوة الداخلية عنده لمساعدته على التعامل مع الأحداث التي يواجهها في حياته. وهي تشمل مجموعة من المهارات والكفاءات التي إما هي موجودة لدى الطفل أو أنه من الممكن أن يكتسبها . فيصبح أكثر تفاعلاً وأكثر تجاوباً ويكتسب قدرة أكبر على التعامل مع عواطفه الخاصة.(كلويت ومارين ولينارس ٢٠٠٤)

يلعب الأشخاص الراشدون الذين يمنحون الرعاية في هذه الظروف الصعبة دوراً مهماً جداً في تنمية القدرة على الارتداد عند الطفل من خلال تأمين الحماية والأمان والسلامة في محيطه، وإتاحة الفرصة له أن يبني علاقة وطيدة مع شخص راشد داعم وعطوف، وتوفير الفسحة الكافية للعب والتعبير من خلال النشاطات الفنية، إضافة إلى تدريبه على تقنيات الاسترخاء. إن دور الشخص الراشد يشمل أيضاً توفير المعلومات الصحيحة المرتبطة بالحدث الصادم للطفل والإجابة عن تساؤلاته والتنبّه لردات الفعل السلبية التي قد تنتج عن التعرّض للحدث من نوبات قلق أو عدم التركيز أو الاكتئاب، ما يستدعي اللجوء إلى ذوي الاختصاص لتوفير العلاج اللازم.

ومن مسؤوليات الشخص الراشد الرئيسية مساعدة الطفل على تطوير نظرة إيجابية للمستقبل وترميم ثقته بنفسه، وتقوية شعوره بالسيطرة على الوضع وقدرته على التعامل بإيجابية مع الضغوطات. (مقصود ٢٠٠٢)

وسائل مساندة في الخطط الداعمة

هناك العديد من الأساليب وآليات العمل التي يمكن بواسطتها مساعدة الأطفال على تجاوز الأزمات والسيطرة على الوضع الضاغط بهدف الوصول إلى التوازن النفسي وبناء المناعة والقدرات الذاتية عندهم. وفي مايلي أهم الوسائل (هالة اسبانيولي ونبيلة اسبانيولي ٢٠٠٦):

١. العلاج باللعب: يعتبر اللعب والحركة وعنصر الخيال أدوات التعافي الأساسية للأطفال الذين يمرون بتجارب صعبة. فاللعب يساعد على استعادة التوازن ويستطيع الطفل من خلاله أن يحقّق مكاسب وانجازات، وأن يعيد الأوضاع المحيطة إلى طبيعتها (الزين ٢٠٠٧). وهناك عّدّة أنواع من اللعب نذكر منها:

- **تمثيل الأدوار:** حيث يتقمّص الطفل دور إحدى الشخصيات البطولية (جندي، شرطي...) ليشعر بالقوة والسيطرة. إن تمثيل الأدوار ضمن العمل المسرحي يُعتَبَر وسيلة علاجية فعّاله جداً مع الأطفال الصغار، إذ إن انتحال شخصيّة ما أو "لعب" دور شخص آخر يسمح للطفل بإيصال أفكاره ومشاعره التي يصعب عليه البوح بها علناً، فكأنه يختبئ وراء هذا الدور

٢ المرونة الداخلية: resilience

مُجسّداً فيه عواطفه وهواجسه ورغباته الحقيقية. متجنّباً هكذا الحرج الذي قد ينتج عن التعامل المباشر مع هذه العواطف والهواجس وكأنه يفكّر في ذهنه: إذا أرادوا لوم أحد، فلينصبّ اللوم على الدور الذي ألعبه وليس عليّ! (موستاكاس ١٩٩٧)

وننصح المعلّمة بتشجيع الأطفال على أداء هذا النوع من اللعب إمّا بمشاركتها الفعّالة معهم في لعب الأدوار، أو بتلاوة قصص صغيرة لهم ثم بتزويدهم بالأقنعة والملابس و"الإكسسوارات" المناسبة لكي يقوموا بتمثيل القصة وتترك الخيار لهم في اختيار الأدوار التي يودّ كل طفل لعبها. من المهم أن تلتفت المعلّمة إلى نوع الأدوار التي يختارها الأطفال، وإلى طريقة أدائهم الدور- طبعاً ليس من الناحية الفنّية، بل من ناحية كيفية استثمار الطفل لطاقته الداخلية في تقمّصه للشخصية وسلوكه في أثناء "التمثيل" (الحماسة الزائدة، العدوانية، الانفعال، الخ.)، كما عليها الالتفات إلى اللّغة التي يستخدمها خلال التمثيل (التعبير اللفظي) وطبيعة الحوار مع الشخصيات الأخرى في القصّة.

- **اللعب بالدمى:** نوع آخر من اللعب العلاجي يتناول اللعب بالدمى إذ إن هذا النوع من اللعب يلقى استحساناً كبيراً من قبل الأطفال من الجنسين في مرحلة ما قبل المدرسة (الزين ٢٠٠٧). تستخدم هذه الدمى لإعادة تركيب المشاهد الصادمة وتفاعل الأشخاص معها. هنا أيضاً، من الضروري أن نذكر بأهمية تواجد الاختصاصي النفسي لإدارة فقرات اللعب هذه، وتساعده المعلّمة في "تحريك" الدمى بحسب "سيناريو" محدّد يعيّنه الاختصاصي ليكون نقطة انطلاق القصّة التي يُكملها الأطفال. ومن المهم جداً تزويدهم بمجموعة واسعة من الرموز والأشكال التي تسمح لأوسع تعبير ممكن عن المشاعر والصراعات الداخلية والمخاوف والهواجس لديهم. في بعض الأحيان، يمكن استبدال الدمى بالحيوانات المحشّوة التي هي أيضاً محببة جداً لدى الأطفال الصغار.

  من خلال هذا النوع من اللعب وملاحظة الطفل في طريقة لعبه والإصغاء بتمعّن إلى أقواله في أثناء اللعب بالدمى، يستطيع الاختصاصي النفسي لفت انتباه المعلمة إلى الكثير من الأمور.

- **اللعب بالدمى المتحركة:** الدمى المتحرّكة تثير إعجاب عدد كبير من الأطفال الصغار بسبب "حيويّتها"، فهي تتحرّك (أي إننا نحرّكها) وهي تتفوّه وتصرخ وتبكي وتضحك بصوت عال... إن استعمال الدمى المتحركة يقوم على الافتراض بأن الطفل:
  - يتماثل مع الدمية المتحركة.
  - يوجه مشاعره وينقل صراعاته الخاصة إلى الدمية.

وبذلك فهذا النوع من اللعب يسمح للطفل بالتكلم عن المشاعر والأفكار التي "تنتمي" إلى الدمية والتي لا يتعيّن على الطفل أن يعترف بها على أنها تعود إليه هو. كما أنه يسمح لخيال الطفل أن ينطلق بحريّة إلى ما وراء حدود المعقول: فالدمية عندما تتعرّض للضرب لا تشعر بالألم الحقيقي، وقتل الدمية خلال اللعب يذهب إلى أبعد بكثير من حدود تحمّل البشر.(الزين ٢٠٠٧)

- **المغامرات:** هنا يستكشف الطفل أمكنة أو أنشطة جديدة يختبر من خلالها قدراته ويكتسب ثقة في نفسه عبر تفاعله مع التجارب الجديدة، ما يحصّنه ويزوّده بالمناعة الضرورية للتأقلم. لذلك ننصح المعلمة بتوفير فرصة الاستكشاف للأطفال مرّة أو مرّتين في الأسبوع من خلال كسرها روتين الصف الاعتيادي (من تعليم ونشاطات مبرمجة منتظمة ومُوجّهة) واصطحاب الأطفال في "مغامرات استكشافية" خارج الصف ـ وخارج المدرسة إذا أمكن ذلك.

- **الألعاب الحركية والرياضية:** تساعد الطفل على السيطرة على جسمه واختبار قدراته الحركية وحثه على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين الشركاء في اللعبة، ما يساهم في استعادة توازنه النفسي. باستطاعة المعلّمة الاستعانة بنصائح معلّمة الرياضة لمساعدتها على تصميم وتنظيم الحصّة الرياضية، إذ لا يجوز أن تتحوّل هذه الحصّة الضرورية في المنهج التعليمي الداعم إلى فقرة تعُمّها الفوضى والصراخ والعشوائية، لأن ذلك يزيد الضغط النفسي على الأطفال كما على المعلمة!
من المهم أن تتّبع الحصّة الرياضية نَمَطاً متدرّجاً في استثمار الطاقة الجسدية عند الأطفال. فتتدرّج التمارين من السهل إلى الصعب فالأصعب بواسطة نشاطات تنافسية تجعل الطفل يكتشف قدراته البدنية ويتحدّاها بشكل مُوجّه وتحت إشراف المعلمة من جهة، فيما هو يتعلّم مبادئ المنافسة "الوُدّية" وأهمية العمل ضمن الفريق والتعاون والتضامن، من جهة أخرى. يلي ذلك تمارين استرخائية تمهّد للعودة إلى الهدوء في نهاية الحصّة.

- **ألعاب الخيال:** إن عالم الخيال يمدّ الطفل بطاقات نفسية هائلة تساعده على تحرير مشاعره وتطوير قدراته التعبيرية والعقلية. ويُستخدم الخيال في اللعب، كما في تمثيل الأدوار، كما ذُكِرَ أعلاه – أو ألعاب "الإبّداع" – حيث يقوم الطفل بتمثيل التجارب المؤلمة التي مرّ بها مستخدماً خياله بكل عفويّة. ومن المهم جداً في هذا النوع من اللعب إفساح المجال أمام مخيّلة الطفل "لتلوين" هذه التجارب كما يشاء بما في ذلك "تشويه" حقيقة التجربة التي عاشها، إذ إن ذلك يساعد الطفل على التعامل مع عواطفه وذكرياته عن الأحداث.
إن تواجد الاختصاصي/ية النفسي/ية ضروري في هذا النوع من اللعب الذي يندرج عادة ضمن الأساليب العلاجية المُمارسة مع الأطفال الصغار الذين لا يستطيعون التعبير الكلامي عن مشاعرهم: فالاختصاصي النفسي هو الذي يطرح مواضيع الادّعاء (التمثيل) على الأطفال وهذا الطرح لا يتم إلاّ بعد دراسة معمّقة ومُسبَقة لكل الحالات على جميع الأصعدة (الخلفية الأُسرية للطفل، تفاصيل الحدث الصادم الذي تعرّض له، "تاريخه" السلوكي والانفعالي، حاله الصحية، الخ.). كذلك، فإن الاختصاصي النفسي هو الذي يدفع الأطفال إلى تمثيل المشاعر، ويتم ذلك بطريقة جداً متدرّجة ومدروسة، وهو الذي يتدخّل عندما يرى الحاجة لذلك، كما أنه هو الذي يقرّر متى تنتهي "التمثيلية" (وقد يكون ذلك بعد بضع دقائق أو قد يمتدّ النشاط لساعة من الوقت، بحسب حاجة الطفل ونوعية التفاعل مع النشاط). أما المعلمة، فينحصر دورها بالمراقبة ولا تتدخّل لكي لا تؤثّر على الأطفال.

- **ألعاب التركيز والانتباه:** يفقد الكثير من الأولاد تركيزهم بعد تعرضهم لأزمة أو لحدث صادم. من الضروري أن نساعدهم على استعادة قدرتهم على التركيز وذلك من خلال اختيار ألعاب الأحاجي (البازل) على أنواعها، وألعاب الذاكرة، وألعاب التصنيف، وألعاب الحاسوب (الكمبيوتر). من المُحبّذ أن تُكرّس المعلمة فقرة يومية لمثل هذه النشاطات حيث تشرف على الأطفال وتساعدهم على اختيار أنواع الألعاب التي تناسب أعمارهم وقدراتهم. وتتابع عن كثب مدى تركيزهم وطرق لعبهم، فتستطيع، من خلال هذه المراقبة، أن تستقي معلومات وافرة ودقيقة عن مهارات واحتياجات كل طفل في مجموعتها وأن تقدمها لاحقاً إلى الأشخاص المختصّين لوضع المنهج الملائم الداعم للطفل.

- **ألعاب التنفيس:** إن مجمل الألعاب الرياضية والحركية تساعد الأطفال على تصريف طاقتهم وتمنحهم شعوراً بالتحكّم بالموقف والسيطرة. وتكون هذه الألعاب مهمة جدا بالنسبة للأطفال الذين يظهرون نشاطاً زائداً وحركة مفرطة جرّاء تعرضهم للأحداث الصادمة. تشمل هذه الألعاب أيضاً التمارين النفسية-الحركية[٣] المستخدمة إجمالاً في مناهج الروضات (مثل ألعاب تقليد الحركات، والرقص على الإيقاع، وتمارين التوازن والتنفّس، والتمارين الإدراكية لتطوير صورة الجسد عند الطفل، وألعاب الإيماء، الخ.) وتستطيع أي معلّمة لديها الخبرة في تعليم صفوف الروضات تطبيق هذه التمارين في الصف أو في الملعب.

٢. العلاج بالتعبير والتواصل: أي التنفيس عن المشاعر من أجل التحرّر من المشاعر السلبية وعدم كبتها، بواسطة "العصف الذهني" (الزين ٢٠٠٧). وهو تفكير جماعي يقوم به أفراد المجموعة حيث يشجّع كل المشاركين على قول ما يخطر في بالهم من مشاعر أو أفكار متعلّقة بالحدث الصادم. إن العصف الذهني يكون فعالاً جداً عندما يتشارك الأطفال مع آخرين عاشوا أحداثاً مماثلة، فتُطرح مواضيع عديدة للنقاش مثل الكوابيس والأوهام المزعجة والمخاوف والتغيّرات الطارئة على حياة الطفل اليومية وما تسبّبه من شعور بعدم الأمان. كما تُطرَح تجارب مختلفة لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالحدث الصادم. إن مثل حلقات التعبير هذه توفّر للأطفال فسحة للتحدّث عن مشاعرهم في جو آمن يتخلّله الكثير من الدعابات والفكاهة، ما يساعد الطفل على البوح بكل ما يزعجه من دون خوف أو حرج. المهم أيضاً في هذه الحلقات من العصف الذهني هو أنها تشكّل فرصة للطفل للحصول على المعلومات من أشخاص آخرين ممّن لهم دراية أكبر بوقائع ما حدث والتعرّف إلى تجارب بعضهم بعضاً. من المهم ذكره في هذا الإطار أن مثل هذه الحلقات يجب أن يُعقَد في وجود اختصاصي نفسي عيادي لديه خبرة في إدارة هذا النوع من الجلسات التي تضمّ إجمالاً مجموعات صغيرة من الأطفال (من ٦ إلى ٨ أطفال) ويكون دور المعلمة هنا أن تشارك إلى جانب الأطفال لا المراقبة أو إدارة الجلسة فحسب.

٣. العلاج بالقصص: إن للقصص والحكايات تأثيراً كبيراً على الأطفال فهي تنمّي خيالهم وقدراتهم على الإبداع والابتكار، وتمكّنهم من تذوّق الجمال، وتُغني محصولهم اللغوي، وتوسع آفاق معرفتهم في شتّى الميادين فضلاً عمّا توفّره لهم من تسلية وترفيه وما تنمّي لديهم من اتجاهات إيجابية نحو القراءة لاحقاً (جريصاتي خوري ١٩٩٤). إضافة إلى ذلك،

٣ النفسية- الحركية: Psychomotor

فللقصة وظائف علاجية مهمة جداً من حيث الدور الذي تلعبه في تحريك أزمات الطفل الداخلية وقلقه وطموحاته كما في مساعدته على إدراك صعوباته وابتكار الحلول لها. (خليفة ٢٠٠٠)

أن استخدام القصص مع الأطفال كوسيلة علاجية مبني على المرونة والتحرّك بين الواقع والخيال. فالطفل يغوص في الخيال ثم يعود إلى الواقع بعد تفريغ قلقه ومخاوفه ورغباته من دون الحاجة إلى الوقوع أسيراً لها وهو يكرّر ذلك مراراً حتى تصفية المآزم. من خلال الإصغاء إلى القصة، يكتشف الطفل أن مأساته الداخلية ليست فردية ولا فريدة. فهو بذلك يشارك كل كائن في المأساة نفسها، وهذا ما يُشعره بأنه ليس غريباً ولا وحيداً في حبه وحقده وقلقه وإحباطاته. والنهاية السعيدة للقصة (وهي تعني إحقاق الحق وانتصار الخير على الشر وإصلاح الخطأ) تسمح للطفل بتصفية الحسابات على الجبهة الداخلية والسيطرة على العالم الذاتي (خليفة ٢٠٠٠).

من المهم جداً اختيار القصة المناسبة في الوقت المناسب حول المشكلة المناسبة: هذا ما يذكّر به دوماً الخبراء في "العلاج بالقراءة" ("البيبليوتيرابيا")[٤] . فمن خلال ارتباط الطفل الحقيقي أو الخيالي بالناس أو الفكرة أو الرموز الموجودة في القصة، يصل إلى:

- **التحرّر العاطفي التلقائي العفوي وهو ما يُعرف بالتنفيس[٥].**
- **درجة أعلى من الإدراك الذاتي أي إدراك الوضع والدوافع الشخصية وهو ما يعرف بالبصيرة النفسية[٦].**
- **تفريغ الذات من الهواجس الداخلية التي تغذّي عقدة الذنب، من خلال عملية إسقاط الدوافع والعواطف الشخصيّة على الآخرين[٧].**

٤. العلاج بالموسيقى والرقص: من بين كل الفنون، تبقى الموسيقى الفن الذي يثير شغف الإنسان إلى أعلى مستوياته، فنادراً ما يبقى المرء لامبالياً عند سماعه لحناً أو مقطوعة موسيقية، بغض النظر عن ميوله الموسيقية أو انعدامها. الموسيقى تهدئ، تُثير، تُزعج، تُتعِب، تُنشّط، تحفّز، تُحبط، فهي تؤثّر مباشرة على عواطف وجسد وفكر الإنسان من خلال اللحن والإيقاع (جايتنر ١٩٧٩).

تعتبر الموسيقى آلية مفيدة للتعبير عن المشاعر، وهي غير مهدّدة للأطفال الصغار وهي الوسيلة المثلى للتنفيس عن الأحاسيس المكبوتة خاصة عند الأطفال الذين ليس لديهم القدرة على التعبير الكلامي. (يو-شنُغ ٢٠٠٥).

أما الرقص، فمن المعروف أنه الوسيلة الأولى منذ بدء البشرية التي استعملها الإنسان للتعبير عن فرحه أو آلامه. فالرقص هو لغة الجسد وبذلك يكتسب الرقص قيمة علاجية نستطيع استخدامها لمساعدة الطفل على التواصل مع الآخرين والتعبير عن مشاعره. فضلاً عن ذلك، فالرقص، بخاصة أمام المرآة أو أمام الآخرين، يمنح الطفل شعوراً بالتقبّل الذاتي (تقبّل صورة جسده) وتقبّل نظرة الآخرين له، وبذلك يتعلم أن يحبّ النظر إلى نفسه (ما يعني ازدياد الثقة في النفس) مثلما يحب أن يكون محطّ أنظار الآخرين. وتشكل الموسيقى والرقص معاً وسيلة قوية لتخفيف التوتّر عند الطفل خصوصاً حين تكون الألحان

٤ العلاج بالقراءة: bibliotherapie
٥ التنفيس: catharsis
٦ البصيرة النفسية: insight
٧ "إسقاط": projection

مألوفة ومرتبطة بذكريات سعيدة ويكون النشاط جماعياً، فإن ذلك يُشعِر الطفل بأمانٍ وفرح ضمن المجموعة.

٥. العلاج بالرسم والتقنيات الإبداعية: الأطفال الذين لا يستطيعون التحدّث إلى الآخرين عن تجاربهم، يمكنهم أن يعبّروا عنها بواسطة الرسوم. وقد يكون الرسم بحد ذاته وسيلة للارتياح أو لفتح المجال للتواصل مع الآخرين (إيصال بعض الرسائل المهمة التي يصعب على الطفل التكلّم عنها).

من أشهر التمارين المستخدمة في العلاج بالرسم تمرين "ارسم نفسك" أو "ارسم عائلتك" حيث يستطيع المعالِج التعرّف إلى صورة الطفل الذاتية وطبيعة العلاقات التي تربطه بأسرته وتلك التي تربط أعضاء الأسرة، أحدهم بالآخر.

إن الرسم الحر عند الأطفال الذين تعرّضوا للأحداث الصادمة الناجمة من الحروب والنزاعات المسلّحة يعكس مشاعرهم المكبوتة والتي لا يتجرؤون على البوح بها أمام الآخرين. ومن المهم أن نذكر أن التحليل المعمق لرسومات الأطفال أثناء الحروب والكوارث قد ساهم بشكل كبير في تشخيص الاضطرابات النفسية والسلوكية ومن ثم في طرح الأطر العامة للخطط والبرامج العلاجية لمساعدة هؤلاء الأطفال على التكيّف مع أوضاعهم الخاصة.

هناك تقنيات فنية إبداعية أخرى تستطيع المعلمة استخدامها مع الأطفال، مثل اللعب بالطين والصلصال، واللعب بالرمل، أو تمارين القص والتلصيق، وكلها تُعتبَر وسائل تنفيسية تساعد الطفل على تجسيد المشاعر غير الواعية وتفرّج عن التوتر المرافق لها.

٦. العلاج بالاسترخاء: إن الخوف والقلق والفزع والأعراض الأخرى الناجمة من التعرض للضغط والصدمات ترافقها عادة ردود فعل جسدية كالتشنّج وسرعة التنفس وتسارع دقات القلب. ومن المهم جدا التدريب على السيطرة على ردود الفعل هذه، إذ إن قدرتنا على التنفّس ببطء والاسترخاء تساعدنا على التخفيف من التأثيرات السلبية للضغط والصدمات.

■■■■■

كما تبين لنا في هذا الفصل، هناك مجموعة كبيرة ومتنوعة من آليات الدعم التي نستطيع استخدامها لمساعدة الأطفال في التعبير عن مشاعرهم وعلى تجاوز الأزمة والسيطرة على الموقف. لكن من المهم جداً أيضاً أن نراقب الأطفال قبل المباشرة بتطبيق أي آلية، فالأطفال يتصرّفون عادة في سلوكيات طبيعية وتلقائية للتعامل مع مخاوفهم ومشاعرهم. وبإمكاننا أن نتعلم الكثير من الأمور من خلال هذه المراقبة للوصول إلى اختيار الآلية المناسبة للطفل المناسب.

مراجع أساسية

اسبانيولي ،هالة و اسبانيولي، نبيلة (٢٠٠٦) أطفالنا في مواجهة الأزمات (الطبعة الثانية). مركز الطفولة، مؤسسة حضانات الناصرة، الناصرة.

جريصاتي، خوري نجلا (١٩٩٤) الكتاب و المكتبة، اليونيسيف.

خليفة، شعبان عبد العزيز (٢٠٠٠) العلاج بالقراءة أو البيبليوترابيا، الدار المصرية اللبنانية – القاهرة.

الزين، هيام لطفي (إعداد) (٢٠٠٧).الصغار في الظروف الصعبة و النزاعات: نصوص مختارة للأهل، والمدارس، و العاملين في الدعم النفسي- الاجتماعي، ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

مقصود، منى (٢٠٠٠). مساعدة الأطفال في التغلب على الضغوط النفسية الناجمة عن الحرب: كتيّب للوالدين، منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف"، نيويورك، الولايات المتحدة الأميركية

American University of Beirut, (2006), Mental Health and Psychosocial Support (MHPSS), Workshop in Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings, AUB-MC.

Cloitre, M., Morin, N.A. , Linares, O. (2004), Children›s resilience in the face of trauma, Child Study Center, Vol. 8, No. 3, New York University.

Moustakas, C. (1997), Relationship Play Therapy, Aronson Inc.: New Jersey.

Gaetner, R. (1979) Thérapie psychomotrice et psychose : La Danse et la Musique, Delachaux et Niestlé Neuchatel, Suisse.

Ma, Yeou-Cheng (2005), The Meaning of Music and Art in the Lives of Children, Child Study center, Vol. 9, No. 3, New York University.

مراجع ثانوية

نيلسون، أولاّ ـ ستينا (١٩٩٩). الدراما الإبداعية: أداة في العمل التربوي والتواصل، ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الفصل الخامس

تطوير مهارات التعبير والتواصل
عند الأطفال في حالات الطوارئ

- إن الطفل الصغير الذي يمرّ بظروف أليمة جرّاء حروب ونزاعات يحتاج الى إعادة تأهيل ثقته بنفسه (بقدراته، مواهبه) وثقته بالآخرين وترميم مهاراته الاجتماعية.

- من خلال النشاطات الجماعية التي تتطلّب قدراً كبيراً من التعاون والتفاعل بين أعضاء المجموعة، ومن خلال تمارين تعبيرية مختلفة بواسطة الرسم والتمثيل والإبداع، يتشجّع الطفل على التعبير عن انفعالاته ومشاعره المكبوتة ويشعر بالمرح والألفة والأمان، ويستعيد قدرته على السيطرة على الأوضاع، مدركاً قيمته بين الآخرين، ويتعلّم الانضباط الذاتي والتفاعل السليم مع أفراد المجموعة.

- إن النشاطات الداعمة في المدرسة غير كافية للوصول الى الهدف المنشود، بل يجب إشراك الأهل في هذه العملية من خلال تعريفهم بأهداف الخطة النفسية الاجتماعية الداعمة وعواقبها الإيجابية على صحة الطفل النفسية وسلوكه، وتدريبهم على تأمين جو داعم للطفل في البيت.

تمهيد

إن التعليم في حد ذاته مهمة معقّدة وصعبة، والتعليم في ظروف ضاغطة وناجّة من صدمات مؤلمة يبدو أكثر تعقيداً وصعوبة. لكن يجب ألاّ يشكّل ذلك مبرّراً للتعليم متدنّي النوعية، بل تحدياً كبيراً يجب تخطّيه.

لقد رأينا في الفصل الأول كيف أن التعليم في حالات الطوارئ يجب أن يكون في المرتبة الأولى من أولوياتنا لأنه يحمي الأطفال جسدياً ونفسياً وفكرياً من خلال توفير مساحة آمنة لهم تساعدهم على امتصاص الصدمات واكتساب مهارات ضرورية للتكيّف والتأقلم مع الظرف الصادم.

فالتعليم يجب أن يستمر بغضّ النظر عن توفّر أو انعدام الهيكلية الاجتماعية لذلك، فهو المكوّن الأولي لكل مبادرات المساعدة الإنسانية أثناء الحروب والكوارث الطبيعية التي تحرم أجيالاً من الأطفال من حقهم في المعرفة والتعلّم.

الطفل يأتي إلى المدرسة في ظل الظروف العصيبة الضاغطة مُزوّداً باستراتيجيات دفاعية غير ملائمة وغير مفيدة، مثل العدوانية تجاه الغير، أو كبت المشاعر والإنزواء، أو بعض الأعراض النفسية ـ الجسدية. يُضاف إلى ذلك أن تعرُّض الطفل للضغوطات يؤثر سلباً على عملية التعلّم من خلال انعدام التركيز على النشاطات الذهنية بسبب تمحور تفكيره على مشاعره الداخلية. أما النتيجة المحتّمة فهي انخفاض في أدائه المدرسي ومستواه التعليمي. لذلك يبدو واضحاً أن المهمة الأساسية في أي برنامج للتربية الداعمة هي تطوير مهارات التركيز وقدرات الطفل على السيطرة على الظرف الضاغط فضلاً عن مساعدته على تعلّم استراتيجيات سلوكية إيجابية لتحل مكان سلوكيات المشاغبة والتخريب في الصف وخارجه.

برنامج "أورليك" للمهارات الحياتية الإيجابية (جيلبرت وأورليك ٢٠٠٢) هو من البرامج الداعمة التي تساعد الطفل على أن يتحرّر من آثار الضغوط ويطوّر مواهبه وثقته في نفسه وأن يعتمد رؤية إيجابية لمدى الحياة.

ومعظم الدراسات والبرامج المطروحة في إطار الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال في ظل الظروف الضاغطة والصادمة يركّز على موضوع ترميم الثقة بالنفس عند الطفل، إذ أن الخبَرات السلبية تساهم بشكل حاد في تدنّي الثقة بالنفس حيث ينظر الطفل إلى ذاته وكأن لا قيمة له، ما يؤثّر سلباً على عملية التعلّم ويفشِلها ("لماذا أحاول طالما أني سوف أفشل ؟").

المطلوب إذن هو، كما تنصّ عليه المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل، تأمين جو نفسي داعم للطفل من خلال نظام تعليمي إيجابي حيث يشعر الطفل بالأمان (جسدياً وفكرياً وعاطفياً و اجتماعياً) وحيث تصبح عملية التعلّم بنّاءة وممتعة بالنسبة له.

ما هي البيئة التعليمية المحفزة للتعافي؟

إن مساعدة أطفال الحروب والنزاعات على تقوية الثقة في النفس وترميم المرونة الداخلية، هي الاستراتيجية الأهم في عملية التعافي. وقد يتم ذلك من خلال دمج المعرفة الحديثة عن نمو

وحقوق الطفل ضمن المفاهيم والممارسات المحليّة لتأمين وسائل فعالة ومستدامة لتلبية احتياجات الأطفال. لذلك، يجب أن نتذكّر أنه بالرغم من أن أعراض التأزّم هي متشابهة لدى كل الناس في جميع أنحاء العالم، إلا أن الطرق التي يعبّر بها الناس عن تأزمهم تعتمد بشكل كبير على العوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية لبيئتهم الخاصة، وعلى كل شخص يود تقديم المساعدة في الظروف الضاغطة أن يتفهّم بعمق المجتمعات المحلية التي يعمل فيها وأن يحترمها، مع كل ما تشمله من معالم حضارية وقيم أخلاقية وطقوس اجتماعية ودينية.(UNESCO – INEE ٢٠٠٥)

إنها لمهمّة معقدة: الكل يعلم أنه في ظل الأوضاع الأمنية العصيبة، من الصعب تأمين بيئة محفّزة للتعلّم، كما أن مشاعر الخوف واليأس والعجز تجتاح الطفل الصغير كما المربّي أو معلّمة المدرسة، لكن على الجميع أن يعي أهمية استمرار عملية تعليم الأطفال بالرغم من الظروف الصعبة. والمحتوى الأساسي لأي مبادرة تعليمية في الأوضاع الضاغطة والصادمة يجب أن يتخّذ منحىً مسالماً، مبنياً على العدالة الاجتماعية واحترام حقوق الإنسان وتقبل المسؤوليات. في هذا الإطار، يتعلم الأطفال مهارات التفاوض والتفكير النقدي والتواصل التي من شأنها مساعدتهم على حل النزاعات من دون اللجوء إلى العنف (أي باستخدام ما يُعرف بالتربية على السلام).

ركائز البرنامج الداعم

في الإطار نفسه، قدّمت منظمة غوث الأطفال(ISCA – SCS ٢٠٠٦) مجموعة من التوصيات لأخذها في الاعتبار عند تصميم أي برنامج تربوي داعم، نلخصها بالنقاط الآتية:

- **اعتبار الطفل عاملاً اجتماعياً قادراً على التأثير في حالته الذاتية وفي بيئته بشكل إيجابي. يجب عدم التعامل معه وكأنه مجرّد كائن بحاجة إلى حمايتنا بل كإنسان يملك حَدساً ذاتياً يساعده على التعافي وله دور فعّال في ابتكار وتطبيق الحلول لمشاكله لمصلحته الذاتية ومصلحة بيئته.**
- **التركيز على مواطن القوة عند الطفل وعلى صلابته الداخلية.**
- **تشجيع الأطفال على التعبير عن المواضيع التي تهمّهم وإشراكهم في مناقشة المواضيع التي تتناول احتياجاتهم المباشرة ضمن بيئتهم المحلية. إن ذلك يساعدهم على تعلم مهارات عديدة لحل المشاكل واكتساب شعور بالسيطرة على الوضع. كما إن مشاركتهم الآخرين في التعبير عن الأحزان والمآسي يساعدهم على تخطّيها.(كُربر ١٩٩٩).**
- **تكثيف الفرص للتعبير الإبداعي من خلال الرسم والقراءة والموسيقى والتمثيل وكل أنواع الفنون.**
- **تكثيف النشاطات الثقافية والمسابقات والرياضة والترفيه لإفساح المجال أمام الأطفال للاسترخاء والتمتع باللعب والتعاون بعضهم مع بعض. إن هذا النوع من النشاطات يشكل نوعاً من شبكة دعم اجتماعي للطفل من شأنها تقوية صلابته الداخلية وثقته بالنفس. (BvLF ٢٠٠٥).**

دور المعلم/ة في البيئة التعليمية الداعمة

بناءً على هذه الملاحظات، من المهم إيجاد الشخص الملائم لتوفير البيئة المحفّزة للتعلّم والتعافي. ولقد حدّدت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE – UNESCO ٢٠٠٥)، ضمن برنامجها "التربية على السلام" مواصفات المعلم/ة الملائم للقيام

بهذا الدور على الشكل الآتي:

- أن يتحلّى بالصدق الأخلاقي والمهني.
- أن يتحمل مسؤولياته بجدارة.
- أن يندمج مع البيئة المحلية (الجماعة، الأهالي).
- أن يمتلك دقة الملاحظة والإدراك.
- أن يكون منفتحاً ومتعاطفاً.
- أن يكون مبدعاً في عمله (في التخطيط وتقديم المواضيع وطريقة التواصل).
- أن يتحلّى بالسيطرة الذاتية والإنضباط الذاتي.
- أن يحترم الآخرين وأن يكون موضع احترام الآخرين له.
- أن يتحلّى بمواصفات القيادة والإرشاد.
- أن يوفر قدوة سلوكية سليمة للأطفال (الصبر، اللطف).
- أن يتحلّى بروح الدعابة والفكاهة.
- أن يحترم الوقت.
- أن يتحلّى بالحيوية والإنتاجية.
- أن يكون نظيفاً.

المهمة الرئيسية في التعليم الداعم

ان المهمّة الرئيسية للمعلم هي مساعدة الطفل في الظروف الضاغطة على التعبير والتواصل، وقد فصّلتها وحدة تنمية تطور الطفولة المبكرة في برنامج العمل خلال الطوارئ التابع لمنظمة اليونيسف بالنقاط الآتية (اليونيسف ٢٠٠٥):

- الحاجة الأساسية لدى الأطفال المعرضين للضغوطات هي التواصل العاطفي مع أشخاص راشدين متفهمّين يساعدونهم على التعبير عن ذكرياتهم ومشاعرهم وأفكارهم، والوصول إلى تفهم واقعي لما حصل لهم ولذويهم وأصدقائهم، والتفاعل السليم مع نشاطات الحياة اليومية.
- الطفل يحتاج إلى تفسير لما حدث ويحدث. إنه بحاجة إلى أن يستوعب أن هناك سبباً للفوضى والعنف والأشياء الخاطئة التي يقوم بها الناس من حوله. إن تفسير الأحداث للطفل ينزعها من قالبها الغامض ويضعها ضمن إطار محدّد يجعله يشعر بأنه مسيطر عليها.
- يرى الخبراء أن تأثير الصدمة يتفاقم عندما لا ينظرالطفل نظرة واقعية إلى أسباب ونتائج الأحداث، بل يبني نظرته على معلومات غامضة وتخيّلات مشوّشة، وعندما يشعر أن هناك أسراراً تُخفى عنه. لذلك يجب إعطاء الطفل المعلومات المباشرة والدقيقة لبناء جسر من الثقة والتفاهم بينه وبين الراشدين. وتُعطى هذه المعلومات بما يتناسب مع عمر ونضج الطفل باتباع الإرشادات الآتية(AUB ٢٠٠٦):
  - إعطاء المعلومات بشكل مبسّط.
  - إعطاء المعلومات بجرعات صغيرة.
  - الإجابة بشكل مباشر عن أسئلة الطفل.
  - استخدام لغة يفهمها الطفل.
  - تكرار المعلومة للطفل بحسب حاجته للاستماع إليها.
- إن التواصل الداعم مع الأطفال يفرض علينا عدم تبسيط وتسخيف

مشاعر الطفل أو ردود فعله للحدث. لذلك على الراشدين التحلّي بالصبر وتقبل مشاعر الطفل دون إظهار الأحكام المسبقة. عندئذ يشعر الطفل أن هناك احتراماً لمشاعره وطريقة تفكيره. وهذا الاحترام من قبل الراشدين يمنح الطفل الطمأنينة الداخلية والشعور بالثقة. ما يشجعه على المزيد من التعبير والتواصل. ومن المهم جداً أن نتذكّر أن الطفل الصغير لا "يملك" التعابير الملائمة للتحدث عن مشاعره. لذلك فعلى الراشدين مساعدته على اكتساب الكلمات اللازمة للتعبير عن أفكاره وعواطفه.

تجهيز البيئة الداعمة للتعلم

من المهم جداً، قبل المباشرة بتطبيق نشاطات مع الأطفال، ان نجهّز البيئة الآمنة الملائمة للعب وللتعلّم[1]، ويتطلّب ذلك:

- إخفاء كل الأواني الزجاجية من المكان.
- إخفاء كل مساحيق التنظيف المنزلي.
- إخفاء كل الشرائط الكهربائية.
- تغطية زوايا الأثاث الحادة بقماش مبطّن.
- تنظيف الأرض بحيث لا يوجد أشياء صغيرة سهلة الابتلاع.
- إخفاء كل الأدوية والمواد السامّة.

أما في اللعب الخارجي، فمن المهم الالتزام بالإرشادات الآتية:

- اختيار مساحة آمنة ونظيفة.
- استخدام تجهيزات للعب متينة وصالحة.
- التأكد من تواجد مساحة للركض.
- التأكد من تواجد منطقة مظللّة مع إمكانية تواجد ماء للشرب.
- تأمين إشراف مستمر.
- التأكد من أن كل الأطفال على مرأى من المشرف (بحيث لا يوجد أي شيء يحجب رؤية الأطفال وهم يلعبون).
- التأكد من تواجد حقيبة طبية للتدخّل السريع عند وقوع الأحداث الطارئة.

أنشطة لمساعدة الطفل على التعبير(الحاج حسن واسماعيل ٢٠٠٦):

١. لعبة الخربشة: يهدف هذا النشاط إلى معرفة ما يفكّر به الطفل.

ترسم المعلمة رسماً عشوائياً (خربشة) على قطعة ورق وتعطيه للطفل ثم تطلب منه أن يشكل صورة من ذلك الرسم. عند الانتهاء، تطلب المعلمة من الطفل أن يحكي قصة عن الرسم الذي أعدّه.

٢. ملصقي: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الطفل على معرفة ذاته.

تطلب المعلمة من الطفل أن يجمع صوراً من مجلات متنوّعة لأشياء يستمتع بها أو لأشياء يحب أن يمتلكها أو لأماكن يحب أن يزورها، ثم أن يلصقها جميعاً على لوحة أو ورقة كبيرة. وتشرح المعلمة للطفل أن هذه اللوحة ستساعد الآخرين على فهم من هو.

٣. كيف أشعر: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الأطفال على التعّرف إلى مشاعرهم

١ × البيئة الآمنة والملائمة للطفل: Child proof environment

الداخلية والتعبير عنها.

توزّع المعلمة على الأطفال ثلاثة وجوه ترمز إلى (١) السعادة، (٢) الحزن و(٣) اللامبالاة. ثم تقرأ عليهم مجموعة من الأسئلة تبدأ بـ "كيف تشعر؟" (مثلاً: كيف تشعر عندما تنهض من النوم في الصباح؟، كيف تشعر عندما تغادر المدرسة بعد الظهر؟...). وعلى الأطفال أن يبرزوا صورة الوجه المناسب لكل سؤال بعد التفكير فيه.

٤. أفكار متعارضة: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الطفل على التعرّف إلى قدراته ومهاراته ومشاعره.

تطلب المعلمة من الأطفال أن يصغوا إليها جيداً فتقول بصوت مرتفع: أستطيع أن أركض ولكنني لا أستطيع أن أطير. ثم تطلب من كل طفل أن يملأ الفراغ في كل جملة من الجمل التالية بالكلمات والعبارات التي تعبّر عنه.

الجمل هي :

أستطيع أن .....ولكنني لا أستطيع أن.....

أحب أن آكل.....ولكنني لا أحب أن آكل.....

أعرف كيف.....ولكنني لا أعرف كيف .....

أنا (كذا) .....ولكنني لست (كذا) .....

أحب أن أكون قادراً على ـــــ ولكنني غير قادر على ـــــــــ

٥. الأشياء التي أتذكّرها: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الطفل على التعبير عن مشاعره من خلال استرجاع الذكريات السعيدة والمؤلمة.

إنه تمرين مهم لأنه يضع الطفل وجها لوجه أمام ذكرياته السعيدة والحزينة، ويقام على شكل لعبة جماعية، حيث يُطلب من كل طفل في المجموعة أن يُكمِل الجمل التي تبدأها المعلمة بصوت عال وواضح.

الجمل هي:

أكثر وقت شعرت فيه بالفرح كان عندما ـــــــــــــــ

أكثر شيء أضحكني كان عندما ـــــــــــــــ

أكثر وقت شعرت فيه بالخوف كان عندما ـــــــــــــــ

أكثر وقت شعرت فيه بالفخر كان عندما ـــــــــــــــ

أكثر ما كرهته في الحرب الأخيرة كان ـــــــــــــــ

أكثر شيء أفتقده في بيتي الذي تهدّم (أو هجرته) هو ـــــــــــــــ

أفضل صديق لي هو/كان ـــــــــــــــ

٦. أحلامي: هذا التمرين يساعد الأطفال على التعبير عن رغباتهم وأحلامهم ومشاركة الآخرين هذه الأحلام.

تبدأ المعلمة الجملة بصوت واضح وعال، وعلى كل طفل في المجموعة أن يكملها بالكلمات والعبارات التي يختارها.

الجمل هي:

- أحلم بأنني سأكون قادراً في يوم ما على _____
- أحلم بأنني في يوم ما سأعمل _____
- أحلم بأنني سأعيش يوما ما في _____
- أحلم بأنني سأكون غنياً في يوم ما كي أشتري _____

يلي ذلك مناقشة جماعية لأحلام ورغبات الأطفال مع لفت الانتباه إلى النقاط المشتركة بين الجميع.

٧. الأشياء التي تثير مشاعري: يساعد هذا النشاط الطفل على التعبير عن مشاعره حيال فقدان الأشياء المهمّة.

تعرض المعلمة أمام الأطفال لعبة مكسورة أو صورة ممزقة أو بيتاً مهدماً، وتطلب من كل طفل أن يعّبر عن مشاعره تجاه هذا الشيء سواء أكان شفهياً أم بالرسم.

٨. ما هي مشاعري: يساعد هذا النشاط الطفل على "تجسيد" مشاعره من خلال الرسم.

تطلب المعلمة من الأطفال أن يرسموا إجابتهم عن هذه الأسئلة الأربعة:

- **ما الذي يجعلني أضحك؟**
- **ما الذي يجعلني أبكي ؟**
- **ما الذي يجعلني أغضب؟**
- **ما الذي يجعلني أحزن؟**

٩. رسم الوجوه: يساعد هذا النشاط الطفل على التعرّف إلى المشاعر المختلفة والتمييز بينها.

تطلب المعلمة من الأطفال أن يرسموا على أوراق أمامهم وجهاً ضاحكاً، وجهاً حزيناً، وجهاً غاضباً، وجهاً خائفاً... ثم تطلب من كل طفل أن يشرح ما هي العلامات المميّزة التي استعان بها في الرسم ليعبّر عن الفرح/الحزن/الغضب/الخوف..إلخ. وينتهي النشاط بطلب المعلمة من الأطفال أن يعبّروا بوجوههم عن كل هذه المشاعر.

١٠. ارسم بيتك: يساعد هذا النشاط الطفل على استرجاع الذكريات المؤلمة من خلال جعل مسافة عاطفية بينه وبين الحدث.

توزّع المعلمة على الأطفال أقلاماً وأوراقاً وتطلب منهم ان يرسموا بيتهم أو قريتهم أثناء الحرب، يلي ذلك مناقشة ما رسموه.

١١. ارسم ما فقدت: يساعد هذا النشاط الطفل على التعبير عن مشاعره حيال الأشياء المحببة التي فقدها أثناء الحرب ومشاركة الآخرين هذه المشاعر.

تطلب المعلمة من الأطفال أن يرسموا على الورقة شيئاً محبّباً فقدوه أثناء الحرب ويلي ذلك جلسة مناقشة لهذه الأشياء ولأهميتها بالنسبة لكل طفل.

١٢. تمثيل الخوف: يساعد هذا النشاط الطفل على تفهّم شعور الخوف وتخطّيه.

تتحدّث المعلمة عن الخوف مع الأطفال، وتسألهم عن الأشياء التي تخيفهم، ثم تطلب منهم أن يمثلوا بوجههم وبجسدهم ماذا يحدث عندما نخاف. إنه نشاط جماعي، وبالرغم من أنه يعالج موضوع الخوف، إلا أنه يثير الكثير من الضحك والمرح بين الأطفال عندما يمثلون هذا الشعور.

١٣. البطل المفّضل: يساعد هذا النشاط الطفل على الشعور بالأمان من خلال تجسيد فكرة الأمان.

تسأل المعلمة كل طفل عن بطله المفضّل ولماذا يحبّه، ثم تطلب من الطفل أن يشرح لأصدقائه كيف يمكن أن يساعده هذا البطل المفضّل وفي أي ظرف.

١٤. تمثيل الغضب: يساعد هذا النشاط الطفل على تفهّم شعور الغضب والتعبير عنه وتخطّيه.

تتحدّث المعلمة عن الغضب مع الأطفال وتطلب منهم أن يمثّلوا كيف يتصرّف الكبار عندما يكونون غاضبين، ثم تعطي ورقة بيضاء لكل طفل مع قلم وتطلب منهم رسم خطوطٍ بغضب، وعند الانتهاء، تطلب منهم تمزيق هذه الورقة إلى أكبر عدد ممكن من القطع.

١٥. أنا من ثلج: يساعد هذا النشاط الطفل على التخلّص من التشنّجات الجسدية الناجّة عن الضغوطات وكبت المشاعر.

تطلب المعلمة من الأطفال أن يقفوا على شكل حلقة وأن يتخيّلوا أنفسهم وكأنهم من ثلج وهم يذوبون ببطء شديد.

١٦. الاسترخاء: يهدف هذا النشاط إلى تعليم الطفل تقنية الاسترخاء واللجوء إليها في الظروف الضاغطة.

تطلب المعلمة من الأطفال أن يجلسوا على الأرض على شكل حلقة، ثم أن يغمضوا عيونيهم ويأخذوا نفساً عميقاً من الأنف ثم يخرجوا الهواء ببطء من الفم بعد حبسه عّدة ثوان. تطلب منهم أن يتخيّلوا أنفسهم في مكان رائع يحبّونه وأن يدعوا أفكارهم "تتجوّل" بهدوء في هذا المكان، وبعد ٥ إلى ١٠ دقائق، تطلب منهم "ترك" هذا المكان وتذكّره لأنهم سوف يعودون إليه، والتنفّس العميق البطيء ثم فتح العيون .

١٧. بطاقات الاهتمام بالآخر: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الطفل على الخروج من حالة التمحور الذاتي وإبداء الاهتمام بالآخرين.

توزّع المعلمة على الأطفال بطاقات وتطلب من كل طفل رسم شخص مهم له على البطاقة، ثم تعلّق البطاقات ويُطلب من كل طفل أن يقول من هو الشخص المهم له وأن يشرح للآخرين الطرق التي يستعملها للاهتمام بهذا الشخص.

إرشادات للمعلمة في كيفية تحفيز الطفل على التعبير [IDRAAC ٢٠٠٦]:

- الإصغاء الجيد.
- خلق جو من الثقة والتفاؤل ("سوف يكون كل شيء على ما يرام" - "سوف تتحسّن الأمور").
- الانتباه والتركيز على صوت الطفل وتعابير وجهه وحركات جسمه.
- عدم مقاطعة الطفل عندما يتحدث عن أموره الشخصية.
- التحدّث بلطف واحترام ووضوح.
- عدم الاستخفاف بمشاعر الطفل بالقول: "خَلَص! انسَ الموضوع!" أو "لا تفكر فيه!"
- استعمال لغة مبسّطة ودقيقة والتأكد من أن الطفل يفهم ما يُقال له.
- عدم التشكيك بأقوال الطفل.
- عدم إجبار الطفل على الكلام.
- تذكير الطفل دائماً بأن هناك أشخاصاً يحبّونه ويعتنون به.
- تذكير الطفل بأن لديه موارد وقدرات داخلية (مثل الشجاعة والذكاء) يستطيع استخدامها في المواقف الصعبة كما استخدمها بنجاح في السابق ("هل تذكُر كيف استطعتَ أن تُخرِجَ جدّتك من الغرفة أثناء القصف؟"، "أليس أنتَ الذي أحضر مياه الشرب لأخوتك الصغار في الملجأ عندما كان الجميع مختبئين وخائفين؟").
- عدم انتقاد الطفل.
- المراقبة الدقيقة والتقييم الحذِق لمشاعر الأطفال.

أنشطة لمساعدة الطفل على التواصل مع الآخرين:

عندما يمر الطفل بظروف صعبة وبخبرات أليمة (الحروب أو الكوارث الطبيعية)، تتدنّى ثقته بالنفس إلى درجة أنه يصبح عاجزاً عن المشاركة مع الآخرين والاستمتاع بالخبرات الجديدة ويجد صعوبة كبيرة في التعاون والتواصل. من الطبيعي أن يتشوّه تقديره الذاتي جرّاء تراكم وتكرار الصدمات عليه وعلى أهله وبيته وحيّه أو قريته، اذ ان التعريف الأكثر قبولاً لتقدير الذات هو خبرة الفرد التي تجعله يشعر بأنه قادر على إدارة ومعالجة تحديات الحياة والشعور بأنه يستحق السعادة.(ميلز وكارولين ١٩٩٩)

أنشطة التواصل

تكلّمنا في الفصول السابقة عن حال القلق العميق التي يعيشها الطفل نتيجة فقدانه مصادر الحنان والحماية والرعاية والتي تجعله يفقد الثقة بنفسه وبالآخرين كما يفقد الأمل في غد أفضل. إن انعدام الثقة بالنفس يؤثّر على سلوك الطفل الاجتماعي حيث يبدو واضحاً أنه يفتقر إلى الانتماء، فيعزل نفسه عن الآخرين ولا يكون لديه أصدقاء، أو أنه يستقوي عليهم ويزعجهم. كما أنه يحاول دائماً لفت انتباههم بالتفاخر أو التبجّح. ويفتقر كلياً إلى فن التواصل مع الآخرين والروح الرياضية. (الزين ٢٠٠٧).

إن فن التواصل مع الآخرين مبني على المُكوّنات الآتية:

- القدرة على الإصغاء النشِط للآخر.
- المراقبة الدقيقة للآخر (حركاته، تعابير وجهه، سلوكه، نبرة صوته).

- طرح الأسئلة المناسبة لجمع المزيد من المعلومات عن الآخر(اهتماماته، آراؤه، خلفيّته الاجتماعية...)
- القدرة على التعبير السليم عن الأفكار (من خلال الكلام أو الحركات أو الكتابة).
- القدرة على تحليل المعلومات التي يوفّرها الآخر (أقواله، حركاته، سلوكه).
- إجراء التقييم السليم للظرف التواصلي بهدف متابعته أو تعديله أو إنهائه (مثل المُحاضر الذي ينتبه إلى مَلَل الحُضور فيقرّر اختصار محاضرته واللجوء إلى أسلوب تفاعلي مع الحضور).

أمّا الميزة الأساسية عند الإنسان التي تساعده على التواصل السليم مع الآخرين فهي أن يكون لديه الثقة بالنفس الكافية للانفتاح على الآخرين وبناء علاقات الصداقة معهم.

نطرح في ما يلي مجموعة من النشاطات (الزين ٢٠٠٦ واسماعيل ٢٠٠٦) التي تهدف إلى تحفيز التواصل والشعور بالانتماء والروح الرياضية عند الطفل، وإعادة ثقته بنفسه:

١.جعل المدرسة مكاناً أفضل:

يهدف هذا النشاط إلى تعزيز الشعور بالانتماء إلى المجموعة والمدرسة:

يجلس الأطفال في حلقة وتقوم المعلمة بطرح الأسئلة الآتية عليهم، ومع كل إجابة يدور نقاش يشارك فيه الجميع.

- ماذا يمكنك ان تفعل لتحسين غرفة صفك؟
- اذكر ٣ أشياء يمكنك أن تعملها بمساعدة الآخرين لتحسين مدرستك؟
- ماذا يمكنك أن تعمل بمساعدة الآخرين لجعل الملعب مكانا أفضلاً؟

عند الانتهاء، تطلب المعلمة من الأطفال أن يرسموا المدرسة المثالية من مخيّلتهم.

٢. تحمّل المسؤوليات:

يهدف هذا النشاط إلى تعزيز الثقة بالنفس عند الطفل من خلال تحمّله المسؤوليات:

توزّع المعلمة يومياً وبالمناوبة المسؤوليات الأساسية في الصف (محو اللوح، توزيع الأوراق، ترتيب الصف، إلخ...) على ولدين أو ثلاثة، وتراقب مدى تحملهم هذه المسؤوليات. وفي نهاية النهار، تقوم بمدحهم علناً أمام رفاقهم لقيامهم بالمهام المطلوبة منهم. .

٣. لعبة الأحجية:

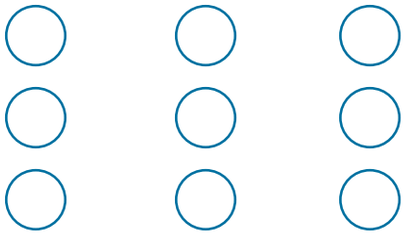
يهدف هذا النشاط إلى تحفيز التواصل مع الآخرين والشعور بالانتماء إلى المجموعة.

تحضّر المعلمة مسبقاً مجموعة من الأحجيات المقطّعة (جيكُسُو) بحيث تشمل كل أحجية ٣ أو ٤ قطع وتكتب على كل قطعة منها اسم طفل في المجموعة (أو تضع صورة شمسية للطفل اذا كان الأطفال صغاراً غير قادرين على القراءة). توزّع المعلمة كل القطع على الأطفال بحسب أسمائهم أو صورهم، ثم تطلب من كل طفل أن يتجول في الصف ليبحث عن قطعة الأحجية التي تلائم قطعته وعندما يجدها يبقى إلى جانب التلميذ حامل تلك القطعة إلى أن تكتمل كل الأحجيات وتتكوّن مجموعات صغيرة من التلاميذ وفقاً للأحجيات. عند الانتهاء، تلصق كل الأحجيات على لوحة كبيرة في الصف.

٤. شبكة الدعم:

يهدف هذا النشاط إلى تعزيز الثقة بالآخرين عند الطفل:

توزّع المعلمة على الأطفال أوراقاً رُسمت عليها ٩ دوائر ملوّنة على الشكل الآتي: الدور الأول يحتوي على ٣ دوائر حمراء، الدور الثاني يحتوي على ٣ دوائر صفراء، والدور الثالث يحتوي على ٣ دوائر خضراء:



ثم تطلب من كل طفل أن يكتب :

في الدوائر الحمراء: أسماء أكثر المشجعين والداعمين له للاستعانة بهم في حالات الطوارئ أو الظروف الصعبة.

في الدوائر الصفراء : أسماء الأصدقاء الذين يمكنه اللجوء اليهم لطلب المساعدة في حالات الطوارئ أو الظروف الصعبة.

في الدوائر الخضراء: أسماء الأشخاص الكبار (أخ أكبر، أخت أكبر، معلمة، جيران...) الذين يمكن أن يقدموا له المساعدة في حالات الطوارئ أو الظروف الصعبة.

٥. ما أجيدُ عمله:

يهدف هذا النشاط إلى ترغيب الطفل بالعمل الجماعي والإصغاء إلى الآخرين وتقوية الشعور بالانتماء:

يجلس الأطفال في حلقة وتطرح المعلمة على كل طفل السؤالين الآتيين، طالبةً منه التفكير ملياً قبل الإجابة:

- **ما هي الأشياء الثلاثة التي تجيد عملها بمفردك؟**
- **ما هي الأشياء الثلاثة التي تجيد عملها مع صديق؟**

في أثناء مناقشة الأجوبة، تركّز المعلمة على قدرة الأطفال على التمييز بين العمل الفردي والعمل المشترك وعلى مزايا العمل المشترك مقارنةً بمزايا العمل الفردي.

٦. تمثيل المشاكل الافتراضية:

يهدف هذا النشاط إلى تدريب الطفل على المراقبة الدقيقة لسلوك الآخرين وتحليله وتقييمه.

تطرح المعلمة على الأطفال ثلاثة "سيناريوات" لتمثيلها:

١) **تلميذ يوجه شتائم لتلميذ آخر.**
٢) **تلميذ يقاطع باستمرار لعبة تلميذ آخر.**
٣) **تلميذ يرى أصدقاءه يتقاسمون الحلوى من دون إعطائه قطعة.**

وتطلب المعلمة من الأطفال أن يمثلوا الأدوار المختلفة في كل من هذه المشاهد ويكون التركيز على الدور الذي سيلعبه "التلميذ ـ الضحية" وعلى الوسائل الدفاعية التي سيستخدمها لإسترجاع حقه. وتُناقَش كل الأدوار، وتفسح المعلمة المجال أمام كل طفل من الأطفال لإبداء رأيه في ما قام به الممثلون من سلوك جيد أو خاطئ وطرح ما يقترحه لتصحيح الخطأ الحاصل.

٧. كبكوب الصوف:

يهدف هذا النشاط إلى تقوية الشعور بالانتماء:

يقف الأطفال في حلقة وتُحضر المعلمة كبكوباً من الصوف وتشرح لهم اللعبة: يبدأ طفل برمي الكبكوب إلى طفل آخر ويذكر اسمه مع صفة جيدة تميّزه، مثلاً: "فادي، يحب المساعدة". وعند استلام فادي الكبكوب يجب أن يلفّ الخيط حول خصره ثم يرمي الكبكوب باتجاه طفل آخر مع ذكر اسمه وصفة جيدة تميّزه: مثلاً: "ليلى لا تكذب أبداً". فتستلم ليلى الكبكوب وتلفّ الخيط حول خصرها ثم ترمي الكبكوب مجدداً نحو طفل آخر... وهكذا حتى يصبح جميع الأطفال ضمن الحلقة "مربوطين" بخيط الكبكوب وببعضهم البعض من خلال الصفات الجيّدة.

٨. الدراما الإبداعية:

يهدف هذا النشاط إلى تشجيع الطفل على ابتكار وسائل غير تقليدية للتواصل مع الآخرين:

يقوم أحد الأطفال بتمثيل دور شخص كفيف ويقوم طفل آخر بتمثيل دور شخص أخرس وعليه أن يساعد الشخص الكفيف في إيجاد طريقه. يتم وضع عراقيل في الطريق للمزيد من التحفيز على التواصل بينهما.

٩. تمثيل صامت للمشاعر:

يهدف هذا النشاط إلى تدريب الطفل على مراقبة وتقييم المشاعر:

تختار المعلمة طفلاً من المجموعة وتطلب منه على حدة أن يمثل بصمت دور شخص سعيد وعلى بقية الأطفال أن يحزروا ما هو شعور هذا الشخص، ثم تطلب من طفل آخر أن يمثل بصمت دور شخص خائف، أو شخص غاضب، أو شخص خجول، الخ... وعلى بقية الأطفال أن يحزروا هذه المشاعر وأن يسمّوها، ويلي ذلك مناقشة حول المظاهر السلوكية لهذه المشاعر وينتهي النشاط بتمثيل جماعي للمشاعر.

١٠. الدعابة في المأساة:

يهدف هذا النشاط إلى تعزيز الثقة بالنفس من خلال القدرة على اتّخاذ مسافة عاطفية من الحدث المؤلم:

يجلس الأطفال في حلقة ثم تطلب المعلمة من كل طفل أن يحاول تذكّر حادثة طريفة ومضحكة حصلت له أثناء الظروف الصعبة التي تعرّض لها (كالحرب والنزوح)، والنتيجة هي جلسة طرائف هدفها الترويح عن النفس وبعث الفرح في قلوب الأطفال.

١١. رسالة إلى جريح:

يهدف هذا النشاط إلى تعزيز التعاطف مع الآخرين والتعبير عن هذا التعاطف:

تُعلن المعلمة للأطفال أن هناك طفلاً من عمرهم وهو جريح جرّاء الحرب (أو معتقل أو مهجّر)

ولا يستطيع الحضور مثلهم إلى المدرسة وهو مشتاق إلى التعلّم والتعرف إليهم. لذلك يجب أن "نكتب له رسالة جماعية نعبّر فيها عن دعمنا ومحبتنا له". فتبدأ جلسة "عصف ذهني" حيث يعبّر كل طفل في المجموعة عن فكرة ما يريد كتابتها في الرسالة، وتدوّن المعلمة على اللوح كل هذه الأفكار ثم تصوغها على شكل رسالة يوقعها كل الأطفال.

١٢. قصة الأبطال:

يهدف هذا النشاط إلى تدريب الطفل على مراقبة وتقييم سلوك الآخرين وتعزيز مهارات المشاركة والتعاون:

تختار المعلّمة قصةً أبطالها ينتصرون من خلال المشاركة مع بعضهم البعض والتعاون وتبادل الثقة، وترويها للأطفال بطريقة ممتعة ومشوّقة، ثم تطرح أسئلة حول القصة: أحداثها، أبطالها، ما هي المشكلة الرئيسية التي واجهوها، كيف وجدوا الحل لها. عند الانتهاء من القصة، تطلب المعلمة من الأطفال أن يتنكّروا بالملابس المتوافرة لهذه الغاية في الصف وأن يمثّلوا قصّة جديدة شبيهة بالقصة التي سمعوها. من المهم إعادة التمثيلية عدّة مرّات مع تبديل الأدوار بين الأطفال لكي يُفسَح المجال أمام كل طفل في المجموعة أن يلعب دور البطل أو القائد ودور الشرير أو العدو على التوالي.

أهمية التنسيق مع الأهل

إن كل الأنشطة المقترحة في هذا الفصل تساعد على ترميم الصورة الذاتية لدى الطفل الصغير بعد كل الانتهاكات التي عاشها في ظل الحروب والحالات الطارئة، وإعادة تأهيل ثقته بنفسه وبالآخرين ومهاراته الاجتماعية . لكن عملية الترميم هذه وإعادة التأهيل يجب ألا تكون محصورة في إطار الصف والنشاطات المدرسية، بل يجب أن تمتدّ إلى الإطار العائلي حيث يساهم الأهل أيضاً في مساعدة طفلهم على الشعور بأنه قادر على السيطرة على الأوضاع من خلال التحفيز والتشجيع وتأمين البيئة الآمنة كما الأجواء التفاؤلية في المنزل.

للأسف، وبسبب انعدام التواصل بين المدرسة والبيت، فإن معظم الأهالي ليس لديهم أي فكرة عن العمل الداعم الذي يجري في المدرسة لصالح أبنائهم، والطفل إجمالاً لا يُخبر أهله عما يجري في المدرسة. إن الموارد التي يستطيع الأهل تقديمها لأبنائهم أثناء الظروف الصعبة هائلة ويجب على البرامج النفسية الاجتماعية الداعمة في المدرسة أن تستثمر هذه الموارد المنزلية لمصلحة الطفل من خلال التنسيق الوطيد مع أهالي الطلبة. إن هذا التنسيق قد يتّخذ الأشكال الآتية:

- **تأمين دفتر مراسلة يومية بين المعلمة والأهل لتعريفهم على أبرز النشاطات التي قام بها الطفل في الصف وهدفها.**
- **توزيع كرّاس على الأهل يلخّص أهداف الخطة النفسية الاجتماعية الداعمة ويقترح نماذج عن النشاطات المتعلقة بكل هدف.**
- **عقد اجتماع موسّع مع الأهل لشرح أهمية الخطة النفسية الاجتماعية الداعمة ونتائجها الإيجابية على صحة الأطفال النفسية وإفساح المجال أمامهم لطرح الأسئلة والتعبير عن هواجسهم ومصادر قلقهم.**
- **إقامة ورش عمل مع مجموعات مصغّرة من الأهل لتدريبهم على تطبيق النشاطات الداعمة مع أطفالهم في البيت.(بيرنارد ١٩٩٧).**

الفصل الخامس

إن تطوير مهارات التعبير والتواصل عند الطفل الصغير الذي عاش انتهاكات كبيرة في ظل الحروب والظروف الطارئة المأسوية هو من أهم أهداف العمل النفسي ـ الاجتماعي الداعم في المدرسة كما في البيت. فكلّما استطاع الطفل أن يعبّر عن مخاوفه وانزعاجه وغضبه وقلقه في جوّ متفهّم وآمن، كلّما استعاد ثقته بنفسه وبالآخرين وقدرته على التواصل السليم مع محيطه، ما يعزّز شعوره بالسيطرة على الأوضاع وإعادة الأمور إلى طبيعتها واستقرارها.

مراجع أساسية

University of Beirut (AUB), (2006), Mental Health and Psychosocial Support (MHPSS), Workshop in Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings, AUB-MC

Gilbert, J. and Orlick, T. (2002), Teaching Skills for Stress Control and Positive Thinking to Elementary School Children, Journal of Excellence, Issue No.7.

Bernard van Leer Foundation (BvLF) (2005), Early Childhood Matters: Responses to young children in post-emergency situations, The Hague: The Netherlands

Burnard, P. (1997), Effective Communication Skills for Health professionals (2nd edition), Nelson Thornes

Save the Children Sweden (SCS) and the International Save the Children Alliance (ISCA) (2006), Child Protection in Emergencies, Stockholm: Sweden

Institute for Development, Research, Advocacy and Applied Care, IDRAAC, (2006), National Mental Health Action Plan for families, Children and Adolescents Exposed to War Events in Lebanon.

Kraemer, S. (1999), Promoting resilience: Changing Concepts of Parenting and Child Care .2. International Journal of Child and Family Welfare, No.3

Milner, P. and Carolin, B. (Eds.), (1999), Time to listen to Children: Personal and Professional Communication, New York : Routledge

UNESCO - INEE (November 2005), Inter-Agency Peace Education Program: Skills for Constructive Living, Background Notes for Teachers, France.

UNICEF (2005), Early Childhood Development Kit, Guideline for caregivers, ECD Unit/ ECD Emergency Task Force, New York.

الحاج حسن، إلهام وإسماعيل، شذا (٢٠٠٦): الدعم النفسي-الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / مدارس المبرات: مدرسة الإمام علي بن أبي طالب – لبنان. (تقرير). ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الزين، هيام لطفي (إعداد) (٢٠٠٧). الصغار في الظروف الصعبة والنزاعات: نصوص مختارة للأهل، والمدارس، والعاملين في الدعم النفسي- الاجتماعي. ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الزين، هيام لطفي (٢٠٠٦): الدعم النفسي- الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / بنت جبيل (تقرير) ورشة الموارد العربية.

اسماعيل، شذا (٢٠٠٦): الدعم النفسي-الاجتماعي لمعالجة أثار الحرب على أطفال لبنان / مدارس المبرات- مدرسة الإمام علي بن أبي طالب (تقرير) ورشة الموارد العربية .

مراجع ثانوية

أولاّ – ستينا نيلسون: الدراما الإبداعية أداة في العمل التربوي والتواصل. ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الفصل السادس

التعافي النفسي ـ الاجتماعي لدى الأطفال المعرضين للظروف الصادمة:

بناء المرونة الداخلية وتحفيز التفكير الإيجابي

- ان تطوير مهارات التفكير الإيجابي عند الطفل يُعتبر من أهم ركائز صلابته الداخلية للمحافظة على رؤية إيجابية ومتفائلة للحياة على الرغم من الضغوطات التي قد يتعرّض لها.

- إن بناء المرونة الداخلية عند الطفل يجب أن يكون من بين أهم محاور التعليم في مناهج الطفولة المبكرة، وهو يقوم على تحديد مواطن القوة عند الطفل ويعتمد على بنية توفر له الرعاية والحماية بالتنسيق مع القدرات المحلية المتاحة لدعمه.

- إن أنشطة بناء المرونة الداخلية هي نشاطات مستوحاة من أفكار وآراء عبّر عنها الأطفال أنفسهم لمعالجة همومهم وتلبية اهتماماتهم، ومبنية على إشراك العائلة في عملية الدعم.

- إن دور المعلمة مهم جداً في بناء المرونة الداخلية عند الطفل من خلال تعزيز الثقة في النفس وتنمية المهارات الاجتماعية، والتدرب على الانضباط الذاتي والتكيّف مع المتغيّرات، وترميم الصورة الذاتية وطرق التفكير، وتحفيز الاستقلالية وتحمّل المسؤوليات وتعزيز الإبداع.

تمهيد

إن النظرة الشمولية التي تُعتَمَد في تصميم برامج حماية الأطفال المعرضين للحروب والنزاعات المسلحة تشدّد على أهمية تناول الاحتياجات النفسية والاجتماعية إلى جانب القضايا الأساسية من تأمين الطعام والمأوى والرعاية الصحية.

معظم برامج الدعم في الظروف الطارئة تحاول، قدر الإمكان، الابتعاد عن المفهوم الضيّق للصحة النفسية الذي يعتمده الطب النفسي، والذي يركّز على النواحي السلبية للصحة النفسية مثل الصدمة والاكتئاب والقلق، ودراسة مدى انتشارها وحدّتها. كذلك، فإن هذه النظرة الطبية البحتة تراهن على تحليل وقع الأحداث الصادمة على الوضع النفسي والاجتماعي الحالي للمرء، بينما نلاحظ في الواقع أن المرء (الطفل كما الراشد) غالباً ما يفيد بأن أقوى الضغوطات التي يعيشها هي التي تأتي بعد وقوع الصدمة (الحرب أو الكارثة): فالعيش في الفقر، وفي حال اللجوء بعيداً عن البيت الذي تهدّم، أو فقدان الوظيفة والمكانة الاجتماعية السابقة... كلها عوامل معيقة لتطور الإنسان والطفل بالأخص، وتفوق بحدّتها الوضع الصادم المحدّد الذي مرّ به.

إن اللجوء، في مثل هذه الأوضاع، إلى الإرشاد النفسي ذي التوّجه الطبّي العيادي المتأثّر بشدّة بالحضارة الغربية، قد ساهم في تحويل المشكلة الجماعية إلى مشاكل فردية خاصة. (BvLF ٢٠٠٥)

لذلك تتّخذ البرامج الداعمة المطروحة منحىً شمولياً وجماعياً. فهي تسعى إلى توفير الدعم للأسرة وللجماعة من خلال التركيز على تقوية مصادر المرونة لدى الأطفال وأولياء أمورهم وصولاً إلى المجتمع المحلّي والمجتمع ككل، بشكل عام. فالفلسفة المعتمدة في هذه البرامج هي أن الطفل أو عائلته ليسا بالضرورة "ضحية سلبية"[١] في الحروب والكوارث وان مهمّة البرنامج الرئيسية هي العمل على إعادة بناء مرونتهم الداخلية وتقوية الموارد المحلية المتوافرة.

في هذا الإطار قامت وحدة تنمية الطفولة المبكرة في اتحاد غوث الأطفال البريطاني (UNICEF ٢٠٠٢) العاملة في الأراضي الفلسطينية المحتلة بتحديد خمسة أهداف رئيسية للتدخّل الداعم وهي:

- **تخفيف الضغوطات على أولياء الأمور.**
- **تطوير تفهّم أولياء الأمور لأبنائهم.**
- **تقوية الجماعة حتى توفّرالدعم في تطورالأطفال.**
- **توفير فرص النمو السليم في المجالات الاجتماعية والصحية والفكرية والعاطفية والأخلاقية في الظروف الصعبة.**
- **تطوير المرونة الداخلية لدى الأطفال.**

تعريف مفهوم المرونة الداخلية:

المرونة الداخلية : resilienceهي قدرة الإنسان على التكيّف مع الظروف الصعبة والضاغطة.

١ ضحية سلبية: Passive victim

وهناك ترابط وثيق بين مفهوم المرونة الداخلية لدى الفرد، من جهة، وبين النظام الاجتماعي الاقتصادي المحيط به، إذ إن القدرة على التكيّف مبنية على تبادل المسؤوليات بين كل الأفراد المعنيّين في المجتمع ضمن آلية تفاعل مستمرة مدى الحياة.(ريفيتش وشات ٢٠٠٣).

من المهم أن نوضح للقارئ أن مفهوم المرونة الداخلية لا يقتصر على تخّطي الأحداث الصادمة، بل هو مسألة مرونة ناشطة وديناميكية تحّث الإنسان على ابتكار استراتيجيات للتكيّف والتجدّد الذاتي واستخراج العبر من الخبرات المؤلمة باعتبارها فُرَصاً للتعلّم والتطوّر. معظم الذين نجحوا في تخطّي الأحداث الصادمة يفيدون بأن هذا النجاح ناجٌ ليس من محاولتهم نسيان الحدث الصادم بل العكس، أي من قدرتهم على تذكّره وتفهمه وتحليله: فالإنسان "المرن" داخلياً هو الذي يستطيع فهم ما حدث له، وبهذه الطريقة يستطيع كسر دائرة الاكتئاب والقلق والمضي قُدماً في حياته ومشاريعه المستقبلية (كرمر ١٩٩٩).

انطلاقا من هذا المفهوم، فإن بناء المرونة الداخلية عند الطفل يجب أن يكون من بين أهم محاور التعليم في مناهج الطفولة المبكرة، وهو يقوم على تحديد مواطن القوة عند الطفل ويعتمد على بنية توفر الرعاية والحماية له بالتنسيق مع القدرات المحلية المتاحة لدعمه.

دور المعلمة في بناء المرونة الداخلية عند الطفل:

إن المدرسة هي المكان المثالي لتطبيق برامج مسانِدة للأطفال تساعدهم على تخطّي الظروف الضاغطة والأزمات. والمعلمة التي تتميّز بالرؤية المفضّلة أدناه هي الشخص المناسب لتطبيق هذه البرامج (تشالنجر ٢٠٠٢):

- **إن كل طفل يرغب بالتعلّم والنجاح في المدرسة، فإن لم ينجح يكون على المعلمة أن تحاول فهم طبيعة مشكلته التعلمية.**
- **على المعلمة أن تدرك أن السلوكيات السلبية التي يُظهرها الطفل (مثل المشاغبة والعنف) هي استراتيجية غير فعّالة يستعملها لتخبئة مشاعر القلق وتدنّي الثقة بالنفس واليأس. وبدلاً من معاقبته، يجب على المعلمة أن تبحث عن وسائل لتخفّف مشاعر اليأس عنده.**
- **لا يكفي أن نحدّ من استعمال الاستراتيجيات غير الفعّالة عند الطفل، بل يجب تدريبه على استراتيجيات بديلة تستثمر أفضل ما عنده. وللقيام بذلك، يجب إدراج التعديلات اللازمة في البرنامج التعليمي التقليدي.**
- **إن هذه التعديلات مبنيّة على مبدأ تواجد جوانب قوة في كل طفل، وعلى المعلمة اكتشافها وتحفيزها.**
- **إن هذه النظرة إلى الطفل لا تعني نفي مشاكل الطفل بل تعترف بأهمية استخدام نقاط القوة عنده كعناصر أساسية في خطة التدخل الداعم.**
- **يجب إشراك الطفل كعامل أساسي وناشط وفعّال في عملية وضع خطة التدخل التي تستهدفه.**

إن دور المعلمة في البرنامج الداعم لبناء المرونة الداخلية لدى الطفل يشمل المهام الآتية:

- **تعزيز الثقة في النفس.**
- **تنمية المهارات الاجتماعية.**
- **التدريب على الانضباط الذاتي.**

- التدريب على التكيّف مع المتغيّرات.
- ترميم صورة الطفل عن ذاته وطرق التفكير.
- تحفيز الاستقلالية وتحمّل المسؤوليات وأخذ المبادرات.
- تعزيز الإبداع.
- تنمية روح الفكاهة.
- توطيد العلاقة مع أسرة الطفل وإمدادها بموارد الدعم الملائمة.

أنشطة لبناء المرونة الداخلية عند الأطفال:

إن الأنشطة المطروحة لبناء المرونة الداخلية في برامج التدخل الداعم للأطفال في الظروف الصعبة ترتكز على النقاط الآتية. فهي أنشطة:

- تهدف إلى الوقاية من الأذى وتُحصّن حقوق الطفل.
- تتطلّب الاستنفار الاجتماعي.
- تستثمر كفاءات وموارد الجماعة.
- تستهدف التعليم والتأهيل والدمج الاجتماعي.
- مبنية على استراتيجيات متلائمة مع الاحتياجات والظروف الخاصة بالفئة المستهدفة.

هذا فضلاً عن هاتين الصفتين الرئيسيتين المتمحورتين على الطفل وأسرته. فهي أنشطة:

- مستوحاة من أفكار وآراء عبّر عنها الأطفال أنفسهم لمعالجة همومهم وتلبية اهتماماتهم.
- مبنية على إشراك العائلة في عملية الدعم (ماستن وكوتسُووِرْث ١٩٩٨).

إن الاعتماد على نظرة الطفل إلى الأمور مهم جداً في تصميم الأنشطة، وهذا ما يتجلّى في نهج "من طفل إلى طفل"(الأطفال شركاء في الصحة، ٢٠٠٧) الذي يعمل منذ العام ١٩٧٩ وفي أكثر من سبعين بلداً على تحفيز دور الأطفال كشركاء أساسيّين ناشطين في عملية التأهيل الصحي والنفسي والاجتماعي للطفل والعائلة والجماعة.

باختصار فإن مهمّة الطفل أو مجموعة من الأطفال في هذا النهج هي:

- توفير المعلومات لطفل أو مجموعة من الأطفال أصغر سناً.
- تدريب الأتراب على اكتساب مهارات من خلال تطبيق نماذج عملية من هذه المهارات.
- العمل والتعاون مع الأسرة والمجتمع المحلّي.

• في النشاط أدناه، نورد مثلاً على تطبيق نهج "من طفل إلى طفل" في أحد مخيّمات اللاجئين الأفغان في باكستان (BvLF ٢٠٠٥):

الخطوة الأولى: لاحظت إحدى العاملات الاجتماعيات في هذا المخيم عدم وجود أي نوع من التفاعل الحسّي والاجتماعي لدى الأطفال الصغار (دون الثلاث سنوات) في المخيم. فعقدت

جلسة نقاشية مع مجموعة من الأطفال الأكبر سناً (بين ٥ و١٠ أعوام) وشرحت لهم مدى أهمية التحدث واللعب مع الأطفال الصغار من أجل نمو سليم.

الخطوة الثانية: عاد هؤلاء الأطفال إلى عائلاتهم وراقبوا أخوتهم الصغار وانتبهوا إلى الأشياء والأمور التي تضحكهم. فلاحظوا أن التصفيق والغناء وقراءة الشعر وتلاوة القصص تثير إعجابهم. كما أنهم لاحظوا النقص الكبير في الألعاب والكتب في بيئة المخيّم.

الخطوة الثالثة: ناقش هؤلاء الأطفال مع العاملة الاجتماعية ملاحظاتهم ووضعوا خطة عمل لدعم الأطفال الصغار في المخيّم : فقرّروا صنع الألعاب من مواد غير مكلفة ومتوافرة في بيئتهم (مثل الحبوب والحبال وبقايا القماش أو الخرق وأغطية الزجاجات والمجلات القديمة،إلخ...)

الخطوة الرابعة: جمَع الأطفال كل هذه المواد وأقاموا "يوماً لصناعة الألعاب" بمشاركة الأهالي وافراد الجماعة وأنتجوا سوياً مجموعة جميلة ومتنوعة من الألعاب والقصص المصورة للأطفال الصغار، وقاموا بتوزيعها عليهم.

الخطوة الخامسة: عقد هؤلاء الأطفال اجتماعاً في ما بينهم لتقييم هذا النشاط ولاحظوا الفرق الكبير الذي أحدثته هذه الألعاب الجديدة في حياة الأطفال الصغار وكم أعجبتهم وأفادتهم. إضافة إلى ملاحظتهم المخاطر التي ميّزت بعض الألعاب من حيث احتواؤها قطعاً صغيرة سهلة الابتلاع.

• مثل آخر على تطبيق نهج "من طفل إلى طفل" نورده أدناه من خلال نشاط أقيم في حضانة تابعة لمؤسسة غسان كنفاني في أحد مخيّمات اللاجئين الفلسطينين في لبنان، وهو يهدف إلى تدريب الأطفال على ابتكار أساليب سليمة لمعالجة موضوع العنف.

في هذا النشاط، وضعت المعلمة أمام الأطفال الصغار (٤ أعوام) مجموعة من الصور التي تبرز السلوك العدواني:

- **صورة طفل يوقع طفلاً آخر على الأرض.**
- **صورة طفل يرمي شيئاً في وجه طفل آخر.**
- **صورة امرأة عجوز تقع أرضاً لأن أحداً سلبها العصا التي كانت تتكّئ عليها.**

ناقشت المعلمة هذه الصور مع الأطفال ثم طلبت منهم ان يمثّلوا المشاهد العدوانية. بعد ذلك، طُلبَت من كل طفل بدوره إيجاد حلول لهذه المشاكل. وطلبت المعلمة مجدداً من الأطفال أن يمثّلوا هذه الحلول (مثلا: طفل يساعد المرأة العجوز على إيجاد عصاها). من خلال هذا النشاط الممتع الذي جمع بين التفكير والتمثيل، استطاع الأطفال ان يبتكروا حلولاً عملية لمشكلة العنف.

هكذا، من خلال إشراك الطفل مباشرة في تحديد المشكلة وأخذ القرارات ووضع خطة للعمل وتطبيقها، يساهم نهج "من طفل إلى طفل" في تعزيز الثقة بالنفس عند الأطفال وتحفيز التفكير الإيجابي لتقوية شعورهم بالسيطرة على الأوضاع وبناء نظرة تفاؤلية إلى المستقبل، وهذه هي بالفعل أهم مكوّنات المرونة الداخلية.

مهارات التأقلم

لتعزيز الثقة بالنفس، يجب تدريب الطفل على تطوير واستخدام مهارات للتأقلم مع المشاعر والحالات الصعبة (الزين ٢٠٠٦) (الشعراني ومهنا ٢٠٠٦)، من خلال مهارة الاسترخاء ومهارة إدارة العاطفة (اسبانيولي ٢٠٠٦):

أ. أنشطة مهارة الاسترخاء: أو الاستراحة الذهنية والسلوكية، وهي تشمل حركات الجسم والتنفّس والتخيّل:

- **نشاط المعكرونة: تسأل المعلمة الأطفال ما إذا كانوا يعرفون شكل المعكرونة قبل السلق، وتشرح لهم صلابتها وقساوتها، ثم تخبرهم كيف أنها بعد السلق، تصبح ليّنة ومرنة، بعد ذلك تطلب من الأطفال أن يلعبوا دور المعكرونة غير المسلوقة (الوقوف متصلّبين، مشدودي العضلات) ثم أن يتخيّلوا عملية سلق المعكرونة وكيف تصبح ليّنة وملتوية بشكل تدريجي. يتابَع التمرين حتى يسترخي الأطفال كلياً.**
- **نشاط التواصل مع الكون: تشرح المعلمة للأطفال كيف أنه يستحيل علينا عملياً البقاء غير ملتصقين بالأرض بسبب الجاذبية، باستثناء الوضع اثناء القفز، ثم تشير إلى النقاط في الجسم التي تلامس الأرض، مثلاً: القدمان على الأرض، المؤخرة على الكرسي، اليد على الطاولة، إلخ... ثم تطلب من الأطفال أن يقفزوا عدة مرات لكي يشعروا بأجسامهم وهي غير ملتصقة بالأرض أثناء القفز، بعد ذلك تطلب من الأطفال أن يلامسوا الأرض عند نقطة واحدة من الجسم (مثلاً : الوقوف على قدم واحدة) وتستمر في زيادة عدد نقاط التلامس بالأرض حتى لا يعود بإمكان الأطفال تحقيق المزيد منها، ثم تتكلم مع الأطفال عن الاختلاف الذي يشعرون به بين وضعية القفز ووضعية ملامسة الأرض عبر نقطة واحدة ثم عدّة نقاط. إن الهدف الرئيسي من هذا التمرين هو تطوير الإدراك الجسدي ـ الحسّي عند الطفل الصغير ما يساهم في تعزيز "صورة الجسد" والإدراك المكاني عنده.**
- **نشاط الغرفة المفضّلة: تساعد المعلمة الطفل على تخيّل غرفة يشعر فيها بالأمان والراحة وتطرح عليه أسئلة عن قطع الأثاث والألعاب التي يرغب في أن تكون فيها، وعن الأشخاص الذين قد يسمح لهم بالدخول، وعن نوع الألعاب التي قد يلعبونها معاً، وعن المنظر الذي تطل عليه هذه الغرفة عبر النوافذ، وعن الصور على الجدران، عن الموسيقى في هذه الغرفة... هكذا يشعر الطفل أنه "مَلك" هذه الغرفة وأنه مسيطر تماماً على هذا المكان الخيالي.**

ب ـ أنشطة مهارة إدارة العاطفة:

وهي من أهم مهارات التأقلم لأنها تساعد الطفل على تهدئة نفسه عندما يكون مستاءً وتمنعه من التصرف بتهوّر (حبيش ٢٠٠٦):

- **نشاط العبارات التأكيدية: تساعد المعلمة الأطفال على إيجاد عبارات تأكيدية أو شعارات أو كلمات يستطيعون تكرارها لأنفسهم عندما يواجهون أوقاتاً عصيبة، مثلاً: "أنا محبوب"، "أعرف أشخاصاً يقدّرونني"... عند اختيار العبارة المعزّزة للثقة بالنفس، فإن المعلمة تساعد الأطفال على تدعيمها بكتابتها على القمصان أو الملصقات. كذلك يجب تدريب الطفل على أن يقول هذه العبارة بصوت مرتفع ويردّدها لنفسه عندما يشعر بالاستياء أو الإحباط .**

- نشاط "باص" المدرسة الوهمي: تساعد المعلمة الأطفال على كتابة لائحة بالأشخاص الذين يُعتَبرون داعمين لهم (مثلاً: الأبطال الخارقون كما الأقارب أو الأصدقاء). ثم تطلب منهم أن يتخيّلوا أنهم يجلسون في باص المدرسة إلى جانب كل هؤلاء الأشخاص المحبّبين وأن يرسموا هذا الباص الخيالي مع تدوين أسماء هؤلاء الأشخاص، أو رسمهم، على المقاعد. يلي ذلك حوار مع كل طفل حول من يجلس قربَ مَن ولماذا وما سيفعله هؤلاء الأشخاص لمساعدة الطفل اذا واجه مشكلة محدّدة.
- نشاط الموسيقى والمشاعر: تحضر المعلمة مجموعة من الألحان الموسيقية المنوعة وتطلب من الأطفال لعِب دور "ممثل الشعور"، أي أنه يتعيّن على كل طفل عند سماع مقطوعة موسيقية معيّنة ان يمثل الشعور الذي تولّده فيه هذه المقطوعة من خلال استعمال تعابير الوجه و"لغة الجسد"، ويجب على بقية الأطفال أن يحزروا هذا الشعور.
- نشاط اختبار المشاعر: إنه من الأنشطة التي تتم بحضور اختصّاصي/ة نفسي/ة لإدارة النشاط. تختار المعلمة مجموعة من صور المجلّات التي تثير المشاعر المختلفة وتطلب من الأطفال أن يتأمّلوها جيداً. ثم تسأل المعلمة كل طفل عن شعوره وهو ينظر إلى كل صورة تلوَ الأخرى ويتدخّل الاختصاصي/ة النفسي/ة لمساعدته على وصف شعوره وأي أفكار أو مخاوف ذات صلة بهذا الشعور. وهكذا حتى الانتهاء من كل الصور. الهدف من هذا النشاط إبراز الصفة "العابرة" لمشاعر الإنسان مهما كانت حدّتها، وكيف أنها تتغير وتتحوّل مع مرور الزمن وكيف أن كل طفل تمكّن من تحمل هذه المشاعر المختلفة من دون حدوث أي شيء سّيئ له أو لمن هم حوله.
- نشاط تمثيل الأدوار: تبتكر المعلمة للأطفال عدّة سيناريوات تحتوي على شخصيّات بطولية أو خارقة القوة وتطلب منهم ان يمثلوا هذه الأدوار (الجندي الشجاع الذي يهزم العدو، الشرطي الذي يهّب إلى نجدة الضعفاء، سوبرمان الذي يُبعد الكوارث عن الآخرين، طفل صغير قوي يتغلب على كلب يهاجمه).
- ألعاب تنافسية: إن استخدام الألعاب التنافسية الجماعية (مثل "الداما" أو الدومينو أو لعبة السلالم والأفاعي) يساعد الأطفال على التفاعل الاجتماعي والضبط النفسي والسيطرة على مشاعرهم خاصة عندما تحتدّ المنافسة ويواجه الطفل الفشل أو يشعر بفقدان التركيز.
- لعبة المساحة الآمنة: تحدّد المعلمة للأطفال مساحة كبيرة من الملعب وتقول لهم إنهم طالما لا يجتازون حدود هذه المساحة فهم بأمان. ثم توزّع بعض "الأشياء" خارج هذه المساحة وتطلب من الأطفال أن يتخيّلوا ما هي هذه الأشياء (قد تمثل اخوتهم أو أهاليهم أو حيواناً أليفاً أو أشياء محبّبة للطفل لا يحب الانفصال عنها..). ويكون على الأطفال أن يحاولوا استرداد هذه الأشياء إلى داخل المساحة الآمنة. وتطلب المعلمة من أحد الأطفال ان يلعب دور"العائق"، أي الشخص الذي يمنعهم من الخروج من المساحة الآمنة لاسترجاع الأشياء. عندما ينجح "العائق " بالتقاط أحد الأطفال، يجب على هذا الطفل ان ينتظر في "الحبس" (وهو كناية عن مقعد في إحدى زوايا المساحة الآمنة) حتى ينقذه طفل آخر. حينئذ يستطيع معاودة اللعب. تنتهي اللعبة عندما يعود كل الأطفال مع "أشيائهم" المحبّبة إلى داخل المساحة الآمنة.
- لعبة المرآة: تضع المعلمة مرآة في علبة مقفلة وتقول للأطفال إن هذه العلبة

تحتوي على صورة أهم إنسان في العالم. ثم تطلب من كل طفل على حدة أن ينظر داخل العلبة وأن يحفظ السّر لنفسه حتى ينتهي جميع الأطفال من النظر داخل العُلبة. بعد ذلك، يجلس الأطفال في حلقة مع المعلمة ويدور النقاش حول أهمية كل طفل داخل المجموعة وتطلب من كل طفل أن يقول لماذا يعتقد أنه مهم.

- لعبة الجوائز: تختار المعلمة أحد الأطفال من المجموعة وتعلن أمام الجميع انها قررت اليوم أن تمنح المجموعة هذا الطفل جائزة (أو نجمة...الخ). وتطلب منهم أن يقترحوا صفة جيدة يتمتّع بها هذا الطفل ليتستحق الجائزة ، ثم يحصل الطفل على جائزته. بعد ذلك، تنتقل المعلمة إلى طفل آخر وهلّم جراً حتى يحصل كل أطفال المجموعة على جوائز تقدير لصفاتهم الجيّدة. أما الجوائز، فقد تكون لأحلى ابتسامة ـ أفضل راقص ـ أخلص صديق ـ يساعد الجميع، إلخ ...
- رسم الأعمال الجيدة: تطلب المعلمة من كل طفلٍ أن يرسم نفسه على ورقة وهو يقوم بعمل جيد أو عمل يعتقد أنه يجيّده. يلي ذلك نقاش حول كل رسمة.

لتحفيز التفكير الإيجابي (اسماعيل ٢٠٠٦)، هناك عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الطفل على معرفة إيجابياته والتخلّص من الأفكار السلبية وصولاً إلى بناء نظرة تفاؤلية للمستقبل:

- نشاط المشهد الجميل: تشجّع المعلمة الأطفال على التحدّث عن المشاعر والأفكار السلبية في داخلهم (مثلاً: الخوف ـ عدم الأمان ـ الغيرة ـ الكره...) وتقول لهم إن هذه المشاعر موجودة لدى كل الناس ولكن هناك مشاعر جميلة جداً في داخلنا نستطيع استخدامها لتحل مكان المشاعر السلبية. وتطلب من الأطفال أن يتخيلوا مناظر مسالمة، هادئة، آمنة وجميلة (مثل ضوء القمرعلى سطح الماء، شروق الشمس وراء الجبال، حديقة مزهرة في فصل الربيع، إلخ..). ثم تعلم الأطفال كيف يفكّرون بهذا المشهد الجميل كلما وردت في ذهنهم فكرة سلبيّة. في النهاية، تطلب منهم رسم هذه المشاهد وتلوينها والمحافظة عليها لاستخدامها عند اللزوم.
- لعب أدوار: تشرح المعلمة للأطفال ان عليهم إبتكار تمثيليات ثنائية قصيرة حول انتصار التفكير الإيجابي على التفكير السلبي. تقوم بتوزيع الأطفال إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تضم الأطفال الذين سيلعبون دور أصحاب الأفكار والمشاعرالسلبية (اليأس والإحباط والتشاؤم...)، والمجموعة الثانية تضم الأطفال الذين سيلعبون دور أصحاب الأفكار والمشاعر الايجابية (التفاؤل والأمل والفرح...). ثم تطلب من طفلين من كل مجموعة تمثيل مشهد حيث يساعد الطفل "الإيجابي"صديقه "السلبي" على التخلص من مشاعره وأفكاره السلبية: مثلاً: يقف الولدان تحت سلة الكرة، ويقول الطفل الأول: أنا فاشل، لن أستطيع أبداً إدخال هذه الكرة في السلة لأنني ضعيف... يأتي الولد الثاني ويتحدث معه بلطف ويشجعه ثم يحمله قليلاً حتى يستطيع إدخال الكرة في السلة. وتتغير السيناريوات مع كل تمثيلية حتى يشارك جميع الأطفال في المجموعتين في هذا النشاط..
- نشاط المشاهد المزعجة: تضع المعلمة أمام الأطفال صوراً فوتوغرافية من

الجرائد والمجلاّت لمشاهد مؤلمة أو مزعجة عن الحرب. وتطلب من الأطفال أن يعبّروا بصوت مرتفع عن مشاعرهم حيال هذه المشاهد. بعد ذلك، تطلب من كل طفل أن يقترح بمساعدة من المعلمة على الجميع طريقة بنّاءة للتغلّب على هذه المشاعر المزعجة: تمزيق الصورة، رميها في النفايات،التأمل بها والتفكير بمشاهد جميلة بنفس الوقت، قلبها على الطاولة والمباشرة بالغناء، وضعها جانباً والمباشرة برسم مشهد جميل وتلوينه، إلخ...

- نشاط إعادة البناء: تضع المعلمة أمام الأطفال صورة كبيرة وواضحة لبيت أو مدرسة أو أي بناء في حالة مدمّرة من جرّاء القصف أثناء الحرب أو التفجير. وتطلب من الأطفال ملاحظة كل التفاصيل في الصورة والتركيز على الأشياء المتبقية في هذا البناء المدمّر (مثلاً النوافذ، القناطر، الأبواب، الحديقة، الأشجار...) وتطلب منهم ان يقترحوا طرقاً لإعادة بنائه منطلقين من الأشياء المتبقية فيه، مثلاً:
  - أنا سأدهن الجدران.
  - أنا سأزيل القرميد المحطم وأبني سقفاً مكانه.
  - أنا سأسقي الأشجار في الحديقة المحيطة به.
  - أنا سأضع الزجاج على النوافذ.....
- نشاط الرسم المضحك: تطلب المعلمة من كل طفل أن يخترع شخصّية فكاهية مضحكة تبعث السعادة والفرح في قلبه وأن يرسم هذه الشخصّية على ورقة و يلوّنها كما يشاء. وتُعلَق المعلمة هذه الصور في الصف، وتشرح للأطفال أنهم يستطيعون النظر إلى هذه الصور كلما شعروا بحزن أو إحباط لكي يتخلّصوا من المشاعر السلبية واستبدالها بمشاعر المرح والفكاهة.
- نشاط تلفزيوني: تُعلَق المعلمة ورقة كبيرة على اللوح وتقسمها إلى قسمين وترسم في أعلى القسم الأول وجهاً ضاحكاً، وفي أعلى القسم الثاني وجهاً عابساً، وتطلب من الأطفال أن يذكروا أسماء كل البرامج التلفزيونية المضحكة والمرحة، فتكتبها في القسم الأول، وكل اسماء البرامج التلفزيونية الحزينة والمزعجة وتكتبها في القسم الثاني، وتطلب من الأطفال أن يكفّوا عن مشاهدة البرامج السلبية والتركيز على البرامج الإيجابية من اليوم فصاعداً.
- نشاط القبعة الصفراء: استناداً إلى إستراتيجية "قبعات التفكير الست" تشرح المعلمة للأطفال أن القبعة هي شيء يوضع على الرأس، وأن الرأس يحتوي على الدماغ، والدماغ هو الذي يجعلنا نفكّر، وأن الدماغ يفكر بشكل سلبي أحياناً، وبشكل إيجابي أحياناً أخرى، وهذا أمر طبيعي جداً. ثم تقول لهم إنها ستساعدهم على صنع قبّعة لكل طفل، لونها أصفر مثل لون الشمس، وسوف توضع هذه القبعات في الصف، وكلما شعر أحد الأطفال بالحزن أو الخوف أو اليأس، فباستطاعته ارتداء قبّعته الصفراء لطرد الأفكار السوداء الحزينة وتحويلها إلى أفكار مشرقة مثل ضوء الشمس. وتعطي المعلمة أمثلة عن نوع المشاعر التي يمكن الطفل استخدامها عند ارتداء القبعة الصفراء:
  - أنا مستمتع الآن برفقة أصدقائي.
  - أعرف أن المعلمة تخاف علي وتحميني.
  - أعرف أن "الباص" سيوصلني إلى أمي...

■ **لعبة إضحاك الآخر: تطلب المعلمة من أحد الأطفال أن يقف أمام طفل آخر وأن يحاول إضحاكه من خلال الحركات بالوجه والجسد أو الأصوات. وعندما ينجح في مهمّته، يُعطى مكافأة، ثم يجري تبادل الأدوار بين كل الأطفال في المجموعة.**

■■■■■

إن العمل على تطوير مهارات التفكير الإيجابي عند الطفل يُعتبر من أهم ركائز مرونته الداخلية وذلك حتى يتمكّن من المحافظة على رؤية إيجابية ومتفائلة للحياة على الرغم من الضغوطات والمآسي التي قد يتعرّض لها. لذلك فمن المهم جداً ان يتناول أي برنامج تدخل داعم للأطفال المعرضين للحروب أوالنزاعات المسلحة أو الكوارث الطبيعية كل هذه الأنشطة بشكل يومي، والمدرسة هي المكان الأمثل لتعليم هذه المهارات وبلورتها وتحفيزها باستمرار.

من خلال هذه التمارين والألعاب، يرتفع التقدير الذاتي عند الطفل إلى نسبة مقبولة ويترافق مع تعزيز ثقته في نفسه وبقدراته وبمواهبه، ويصبح أكثر جهوزية لإدارة مشاعره بالشكل الملائم والتحوّل إلى نمط تفكير إيجابي قد يساعده مدى الحياة.

مراجع أساسية:

Bernard van Leer Foundation, BvLF (2005), Early Childhood Matters: Responses to young children in post-emergency situations, The Hague: The Netherlands

Gallagher, R., Ayana, C. (2002) Building Resilience in Children in the Face of Fear and .Tragedy, , Child Study Center, New York University

Kraemer, S. (1999). Promoting Resilience: Changing Concepts of Parenting and Child care. International Journal of Child and Family Welfare, No. 3

Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. American Psychologist, 53.

Reivich, K. & Shatte, A. (2003). The Resilience Factor : Seven keys to discovering your inner 3 strength and overcoming life›s hurdles. Random House.

UNICEF, Occupied Palestinian Territory (2002), Psychosocial Well Being for Children and Adolescents, Activity Manual for Children Care Givers

اسبانيولي، هالة واسبانيولي، نبيلة، (٢٠٠٦): أطفالنا في مواجهة الأزمات (الطبعة الثانية). مركز الطفولة . مؤسسة حضانات الناصرة.

اسماعيل، شذا (٢٠٠٦) : الدعم النفسي ـ الاجتماعي لمعالجة أثار الحرب على أطفال لبنان / مدارس المبرات ـ مدرسة الإمام علي بن أبي طالب. ورشة الموارد العربية.

حبيش، زينة (٢٠٠٦) : الدعم النفسي ـ الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب/ ثانوية الرحمة في كفر جوز ـ النبطية. ورشة الموارد العربية.

الشعراني، إلهام ومهنا، ماجدة (٢٠٠٦): الدعم النفسي ـ الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب/ جويّا وبنت جبيل. ورشة الموارد العربية.

للمزيد عن نهج "من طفل إلى طفل" زوروا صفحة البرنامج على الموقع: www.mawared. org حيث يمكن الحصول على مواد عن النهج وخطواته وتطبيقاته بما في ذلك استخدامه في الكوارث والحالات الطارئة.

مراجع ثانوية:

سروجي منى وآخرون (٢٠٠٠): نهج من طفل إلى طفل ـ رزمة المنشط في العمل مع الأطفال

الفصل السابع

التعافي النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المعرضين للظروف الصادمة:

إدارة الصف الفاعلة وتحفيز التعلم

- الأطفال الذين يعيشون في الظروف الصعبة هم بحاجة للشعور بالأمان والطمأنينة. وبما إن المدرسة تشكّل نقطة انطلاق لإعادة التكيف عند الأطفال، من المهم أن يكون المعلم مهيأً لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم.

- من المهم خلق بيئة صفية داعمة تعزّز التعلم الفعّال وتواجه المشاكل السلوكية بفعالية وتشكّل دعماً وقائياً لمنع تكرارها. إن دور المعلمة الأساسي هو تأمين هذه البيئة التي تحفز الدافعية إلى التعلم لدى الأطفال، وتدفعهم إلى تغيير موقفهم والانتقال من مرحلة الشعور بعدم القدرة على الانجاز إلى الشعور بضرورة المحاولة وإمكانية النجاح.

- إن الصف هو صورة مصغّرة عن المجتمع. فكما أن هناك قواعد وقوانين وواجبات للمحافظة على أمان واستقرار المجتمع، كذلك على المعلمة وضع قوانين وقواعد سلوكية وأخلاقية لتأمين الاستقرار بهدف الاستفادة قدر المستطاع من البرامج والنشاطات التعليمية.

- هذه القوانين توضع لخلق جو من الأمان ولمنع الأذى والمشاكسة المضرّة. وليس لفرض سلطة صارمة وقاسية على الأطفال الذين هم بحاجة ماسة إلى الشعور بالحنان، خاصة بعد الظروف الصعبة التي مرّوا/ يمرّون بها.

تمهيد

تعتبر المؤسسات التعليمية من أكثر القطاعات حاجة للدعم بعد انتهاء الحروب والنزاعات لأن استمرارية التعليم، كما رأينا في الفصول السابقة، هي ضرورة ماسّة للمحافظة على الحياة (من خلال تأمين بنية مستقرة وآمنة للأطفال تبعث الأمل في مستقبل أفضل) ولإنقاذ الحياة (من خلال توفير الحماية المباشرة للأطفال ومشاركتهم وأهاليهم ومحيطهم المعلومات الأساسية للبقاء) (SCS and ISCA ٢٠٠٦).

إن الأطفال الذين يعيشون في ظروف الحرب والنزاعات المسلّحة هم بحاجة إلى الشعور بالأمان والطمأنينة. ولأن المدرسة تشكّل نقطة انطلاق لإعادة التكيف عند الأطفال، من المهم أن يكون المعلم مهيّأً لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم.

في هذا الفصل، سوف نتناول موضوع البيئة الصفية الداعمة للأطفال (الاستراتيجيات الإدارية والاستراتيجيات التعليمية)، ثم نتناول التحفيز ونطرح بعض الأساليب والتطبيقات ضمن هذه البيئة الداعمة لتحفيز التعلم عند الأطفال.

أولا: استراتيجيات الإدارة الصفية الداعمة

بشكل عام، الإدارة الناجحة هي ممارسة المبادئ الإدارية، والقوانين والنظم الضرورية لخلق بيئة صفية تعزّز التعلم الفعّال وتواجه المشاكل السلوكية بفعالية وتشكّل دعماً وقائياً لمنع تكرارها (موريسون ٢٠٠٨). ترتكز الإدارة الصفية الداعمة على المكوّنات الآتية:

١ـ تنظيم البيئة المادية للصف.
٢ـ بناء مناخ صفي إيجابي.
٣ـ وضع القواعد والقوانين والنظم الصفية.
٤ـ إدارة سلوك التلاميذ.

(١) تنظيم البيئة المادية للصف:

يساهم الترتيب والتنظيم المادي لغرفة الدراسة مساهمةً كبيرة في زيادة فاعلية عملية التنفيذ اليومي للأنشطة التعليمية (الحاج حسن واسماعيل ٢٠٠٦). يجب الاهتمام بصفة خاصة بالغرف المزدحمة حيث يحتاج الأطفال مثلاً إلى التحرّك أو الوصول بسهولة إلى المواد التعليميّة (الأقلام، الأوراق، مواد اللصق...) من دون إحداث بلبلة مزعجة لعملية التعليم الجارية في الصف. إن الوضوح في طريقة تنظيم الصف مهم جداً لأنه يمنح الطفل الشعور بالأمان والاستقرار، وعندما يتطابق هذا التنظيم مع الأنشطة والبرامج المطروحة، فإن ذلك يساهم في تحسين درجة التركيز والانتباه عند الأطفال. مثلاً، باستطاعة المعلمة استخدام ثلاثة جدران في الصف لتنظيم انتباه الأطفال إلى كل ما يجري فيه:

- **الحائط الأول هو "حائط التعلم" الذي يحتوي على المواد المستعملة في الأنشطة التعلمية الحالية.**
- **والحائط الثاني هو "حائط الأداء" الذي يحتوي على الأعمال السابقة للتلاميذ والحوافز المكتسبة وتقارير عن تقدّمهم.**
- **الحائط الثالث هو "حائط المستقبل" ويحتوي على المعلومات المتعلقة بالأنشطة والمشاريع التعليمية التي سوف يتم تناولها.**

من خلال هذا النوع من التنظيم، يستطيع الأطفال رؤية الصف كمكان منهجي مع هدف محدّد وهو العمل والأداء المدرسي. إن الترتيب والتنظيم المادي للصف يعتمدان على تواجد أكبر عدد ممكن من العناصر الأساسية الآتية:

- أماكن لتخزين المواد والأدوات التعليمية.
- مراكز الأنشطة المتنوّعة (مركز للمطالعة، مركز للتلوين المائي، مركز للعمل على الحاسوب..).
- رفوف متوسطة الارتفاع بمتناول الأطفال الصغار.
- وجود أسماء المواد على الرفوف حيث تُخزّن.
- إضاءة جيّدة في الصف، بخاصة في ركن الكتب أو مركز المطالعة.
- استخدام طاولات دائرية الشكل وترتيب الكراسي حولها.
- وجود طفّاية لإخماد الحرائق.
- مخارج كهربائية مغطاّة وأسلاك كهربائية مخفيّة.
- لوحة إعلانات عن موضوع الدراسة (مع التركيز على وضوحها وجاذبيّتها).
- وجود الوسائل التزيينية في الصف من دون أن تكون طاغية بحيث تحدث بلبلة حسيّة وتشتّتاً في انتباه الأطفال.

هذا بالإضافة إلى التأكد من وجود كل الإجراءات الصحية اللازمة مثل دورة المياه النظيفة، ووجود الصابون والفوط الورقية والحقيبة الطبية لمعالجة الحوادث الطارئة (اليونيسف ٢٠٠٥).

(٢) بناء مناخ صّفي إيجابي:

- إن الطريقة التي تبدأ بها المعلمة أو المعلم النهار المدرسي يساهم بشكل كبير في بناء "مناخ الصف"، فهناك إجراءات إيجابية يجب الاعتماد عليها، مثل التأكد من الترحيب الصباحي المتبادل بين المعلمة والتلاميذ، والترحيب ما بين التلاميذ أنفسهم، وإبداء المواقف الإيجابية أمام التلاميذ، مثل توقّع أن يكون اليوم رائعاً (الزين ٢٠٠٦). كذلك، فالإجراءات التي تتخّذها المعلمة في نهاية اليوم الدراسي يجب أن تكون أيضاً مُطَمئنة وموحية بالأمل والفرح، فإلى جانب الطلب من التلاميذ إعادة كل الأشياء إلى أماكنها وترتيب مقاعدهم بهدوء وانتظام، والمشاركة في ترتيب مواد التعليم الجماعية، يجب التشديد على إلقاء تحية الوداع للجميع بلطف وتهذيب والاصطفاف بهدوء في صف عند الباب للخروج.
- في أثناء اليوم الدراسي، على المعلمة – أو المعلم ـ أن تعزّز الشعور بالانتماء بين أعضاء المجموعة من خلال تصميم نشاطات تنمّي مهارات التواصل والتعاون المتبادل بين الأطفال، إلى جانب النشاطات التعليمية البحتة. نذكّر في هذا الإطار بأن من أهم خصائص التعليم الفعال هو التعليم الذي يسعى إلى تعزيز التواصل بين التلاميذ بهدف دعم نموّهم الاجتماعي فضلاً عن نموّهم الفكري.
- مناخ الصفّ الإيجابي يُكرّس أيضاً عندما تختار المدرسة والمعلمة اعتماد طريقة تعليم محورها الطفل المتعلم لا المنهاج التعليمي[1] حيث ينصّب اهتمام المعلمة على الاحتياجات التعلمية الفردية لكل طفل واستخدامها في وضع أهداف تعليمية نمائية متلائمة مع احتياجات واهتمامات كل فرد في المجموعة (بُرُور ٢٠٠٧).

١ محورها المتعلِّم لا المنهاج: Learner-centered versus curriculum-centered

- في هذا النوع من التعليم، لا يُقارن المعلم التلميذ مع غيره بالنسبة لنجاحه أو رسوبه. فالمقارنة هذه تخلق جواً من المنافسة الظالمة لذوي القدرات الضعيفة.
- مناخ الصفّ الإيجابي يُبنى أيضاً على مدى معرفة المعلمة كل طفل في مجموعتها، لأن هذه المعرفة تساعدها ليس فقط على وضع الأهداف التعليمية المناسبة لهذا الطفل أو الطفلة، بل على ابتكار وسائل تعليمية متنوعة تتلاءم مع تنوع الشخصيات وأساليب التعلم عند الأطفال. ومن المعلوم أن استخدام وسائل تعليمية مختلفة ومتنوعة في التعليم (إلقاء محاضرة، عصف ذهني، وسائل بصرية سمعية، رحلات تربوية إلخ...) يساهم في خلق مناخ إيجابي في الصف يقوّي الدافع للتعلم والإنجاز عند الأطفال.

(٣) وضع القواعد والقوانين والنظم الصفية:

الصف صورة مصغّرة عن المجتمع. فكما أن هناك قواعد وقوانين وواجبات على أفراد المجتمع أن يلتزموا بها للمحافظة على الأمان والاستقرار، كذلك يتحتّم على المعلمة وضع قوانين وقواعد سلوكية وأخلاقية في الصف لضبط المشاكل وتأمين الراحة والاستقرار للجميع بهدف الاستفادة قدر المستطاع من البرامج والأنشطة التعليمية المطروحة في الصف. من المهم ان تتذكّر المعلمة أن هذه القوانين توضع لإيجاد جو من الأمان والراحة ولمنع الأذى والمشاكسة المضرّة، وليس لفرض سلطة صارمة وقاسية على الأطفال الذين هم بحاجة ماسة إلى الشعور بالحنان والدفء والألفة، بخاصة بعد الظروف الأليمة التي مرّوا/ يمرّون بها جرّاء تعرضهم للحروب والمآسي.

- لذلك، عند وضع القوانين والقواعد الصفية، ننصح المعلمة بإشراك التلاميذ بجدية في وضعها وصياغتها بأسلوب محدّد وواضح، وبطرح إيجابي بدلاً من الطرح السلبي (مثلاً: "نستطيع الخروج من الصف بعد طلب الإذن" بدلاً من: "لا تخرج من الصف من دون طلب الإذن"!).
  تستطيع المعلمة أن تحفّز الالتزام بالقواعد والقوانين وتنفيذها من خلال الحوار الحيوي حول هذه القواعد والقوانين مع التلاميذ، والإجابة عن أسئلتهم، وشرح الأمور غير الواضحة بطريقة سلسة مع توفير أمثلة حيّة، واستخدام لغة سهلة ومبّسطة (الحاج حسن واسماعيل ٢٠٠٦).
- في ما يأتي بعض الأفكار العملية لتعليم القوانين والقواعد:
  - تحديد التصرّف المرغوب من خلال الاستعانة بتمثيل ولعب الأدوار لكي يتمرن الأطفال عليه.
  - تعريف التصّرف المرغوب بلغة واضحة وعملية للأطفال. مثلاً: لا نقول للطفل يجب أن تكون جيداً في الصف، بل نخبره ماذا يعني أن يكون جيداً (البقاء في مكانه، الاستمرار في العمل، طلب الإذن قبل مغادرة الصف، التحدّث بعد رفع اليد...)
  - استعمال وسائل مادية لشرح القوانين مثل استراتيجية "رفع العلم": تضع المعلمة علماً صغيراً على طاولتها حيث يتمكّن كل الأطفال من مشاهدته، ثم تشرح لهم أن هذا العلم سوف يساعدنا على مراقبة سلوكنا داخل الصف، فطالما الأمور جارية أثناء التعليم على ما يرام، يبقى العلم في قاعدته، ولكن عندما تلاحظ المعلمة أن أحد الأطفال يشاغب أو لا ينتبه للدرس فسوف تلوّح بالعلم كإنذار أو تنبيه لكل التلاميذ للتأكد من تصرّفاتهم (هل يفعلون ما يجب فعله؟). وقد

ترفق المعلمة التلويح بالعلم ببعض الكلام على مثال: "هناك طفل لا يتابع معنا!" من دون أن تسمّي الطفل المعنيّ. فور ملاحظة المعلمة أن الجميع قد تابعوا العمل، تعيد العلم إلى قاعدته وتقول: "عظيم، نحن جميعاً نتصرّف جيداً ونتابع عملنا!". يساعد هذا الإجراء الأطفال على تنظيم تصرفاتهم من دون مقاطعة الدرس.

- صياغة القوانين والقواعد الصفية باستعمال أسلوب ايجابي يتضمّن ضمير المتكلم "أنا" وذكر الشعور الذي تختبره المعلمة وتأثير سلوك الطفل عليها، مثلاً:
  - لا نقول: "إذا لم تتوقفْ عن مقاطعتي بإمكانك مغادرة الصف".
  - بل: "عندما تقاطعني، أشعر بالتوتر لأنني لا أتمكن من مساعدة التلاميذ الآخرين".
  - لا نقول: "لم تحضر كتابك مجدّداً! كيف تتوقع أن تتعلّم أي شيء؟"
  - بل: "أنا أظن أنه يجب أن تحضر الكتاب حتى تتعلم أفضل!"
- توفير التقييم المباشر للطفل فور قيامه بالسلوك المرغوب، خاصة في المرحلة الأولى من انخراطه ضمن المجموعة. فتقدّم المعلمة المديح له. ولإضفاء قيمة فعّالة، ملموسة ووظيفيّة على مديحها، باستطاعتها استخدام "جداول التحفيز" وهي جداول بأسماء التلاميذ مع خانات لوضع "علامات التعزيز" (إشارة جيدة أو وجه مبتسم أو نجمة...) إلى جانب اسم التلميذ عندما يحسن التصرّف. يستطيع الطفل تعداد عدد المرات التي حصل فيها على هذه العلامة ويحفز ذلك عنده الرغبة بزيادة العدد أو، على الأقل، بالمحافظة عليه. مع مرور الأيام والأسابيع، تستطيع المعلمة تخفيض كمية وأوقات تقديم "علامات التعزيز" لسلوك الطفل حتى تتأكد من أن السلوك (أي الالتزام بالقوانين) أصبح جزءاً لا يتجزّأ من سلّم القيم الأخلاقية والسلوكية الداخلية عند الطفل وأصبح تطبيق القانون والالتزام بالقواعد أمراً تلقائياً عنده.
- عدم الإفراط في وضع القوانين والقواعد فكثرة القوانين لا تنفع! إن مدى انتباه وتركيز الطفل الصغير محدود ولا يجوز إنهاكه بسلسلة طويلة ومعقّدة من القوانين والقواعد للالتزام بها. وعلى المعلمة المحنّكة أن تميز بجدارة بين القوانين العامة، مثل "لا نتكلم أثناء شرح الدرس" أو "ننتبه إلى شرح المعلمة" أو "نرفع الأصبع قبل التكلم" من جهة، وبين القوانين الخاصة بظروف محّددة في الحياة الصفية، مثل قواعد فترة الانتقال من حصة إلى حصة مثلاً: "نحمل الكراسي ونحّركها بهدوء" أو "ننظّف مكاننا عندما ننتهي من الأكل"، من جهة أخرى.
- بالنسبة للقوانين العامة، من المفضل أن تكون مكتوبة بشكل جذاب مع الاستعانة بالصور والألوان ومعروضة في مكان يستطيع كل الأطفال رؤيتها بسهولة. أما القوانين الخاصة، فتستطيع المعلمة أن تكتفي بالإشارة الشفهية إليها وتكرارها عدّة مرات حتى تترسخ في أذهان الأطفال عند قيامهم بالنشاطات المتعلقة بها وحتى تصبح نوعاً من "العادات السلوكية" التلقائية.

(٤) إدارة سلوك التلاميذ

إن المعلمة التي تقع على عاتقها مسؤولية تعليم مجموعة من الأطفال يعيشون في ظروف صادمة ومتأزّمة، يجب أن تعلم أن في داخل كل طفل من هؤلاء الأطفال قصة مأسوية ومؤلمة جراء خبرات العنف والتهجير وفقدان الأحبّاء وتدمير بيوتهم التي مرّوا بها أو جراء ظروف العيش الصعبة.

أهم ما يجب أن تتميز به علاقة المعلمة مع أطفال المجموعة هو تقبّلهم من خلال:

- **خلق جو دافئ وآمن.**
- **إظهار التعاطف والاحترام.**
- **عدم الانتقاد أو إصدار الأحكام.**
- **التشجيع على التعبير عن المشاعر.**

إن هذه المكوّنات الأساسية للعلاقة الطيبة بين المعلمة والأطفال تساعدها بشكل كبير على إدارة سلوكهم داخل الصف. إلاّ أن بعض السلوكيات السلبية يظهر عند بعض الأطفال ويحتاج إلى معالجة من نوع آخر يرتكز على منهجية وقواعد خاصة تُعرَف باسم "تعديل السلوك".

و تعديل السلوك هو تغيير سلوك غير مرغوب فيه بطريقة تدريجية ومنهجية ويعتمد على استخدام الحوافز والعقاب، علماً أن اللجوء إلى العقاب يتم بعدما تكون كل أساليب التحفيز المستخدمة قد فشلت.

أ. الحوافز:

تستعمل الحوافز لحثّ الطفل على القيام بالسلوك المرغوب، وهي أنواع (مرهج ٢٠٠٩):

- **الحوافز المأكولة والمشروبة (حَلوى ـ عصير ـ فاكهة ـ شوكولاته ...)، علماً أنه قد يكون من الصعب توفيرها للأطفال في البيئات المحرومة أو في الظروف الطارئة.**
- **الحوافز الملموسة (ألعاب محببة لدى الطفل).**
- **الحوافز المادية مثل الرموز أو النقاط التي يحصل عليها الطفل مقابل السلوك الجيّد، فيجمّعها للحصول على مكافأة محببة لديه (كدعوة رفاقه إلى منزله للّعب أو مشاهدة التلفاز لساعة إضافية). ومن المهم أن تكتسب المكافآت أثناء الظروف الصعبة معاني تربوية.**
- **الحوافز الاجتماعية (مدح الولد: "هذا عمل جيد...").**
- **تصنف الحوافز إلى فئتين:**
  - **الحوافز الطبيعية: احتضان، الكلام اللطيف... وهي تستعمل للمحافظة على سلوك معين.**
  - **الحوافز الاصطناعية: ألعاب، جميع الحوافز المادية والملموسة. وهي تستعمل كثيراً في المراحل الأولى من التدريب وخاصة مع الصغار لأنهم لا يستوعبون المعاني المجردة للتحفيز فهم بحاجة لأشياء ملموسة. تدريجياً يجب التخلي عن هذه الحوافز الملموسة، لذلك ننصح بأن تُرفق الحوافز الاصطناعية دائماً بحافز طبيعي (احتضان، كلام مشجع) لكي تتم المطابقة في ذهن الطفل بين السلوك الجيّد والمكافأة غير الملموسة فيكتفي بها.**

■ **قوانين الحوافز :**

- كل سلوك يؤدي إلى مكافأة يدفع صاحبه إلى تكراره للحصول على المكافأة ثانيةً.
- إن السلوك الذي لا يؤدي إلى مكافأة لا يدوم طويلاً ويزول مع الزمن.
- الحافز الإيجابي هو الحدث السار الذي يلي سلوكاً ما ويؤدي إلى تكرار حدوثه.
- من الأفضل أن يبقى المعلّم مستنفراً لملاحظة السلوك الجيد ومكافأته بدلاً من الالتفات إلى السلوك السلبي ومعاقبته .
- الحافز أيا كان نوعه يجب أن يكون فعالاً وعلى المعلّمة أن تختبر عدّة أنواع من الحوافز إلى ان تلاحظ اهتمام الولد بحافز ما. وهذه خطوة مهمة جداً في وضع برنامج تعديل السلوك.

تذكير: ما هو مرغوب عند طفل ما ليس بالضرورة مرغوباً عند طفل آخر وما هو مرغوب عند المعلّم ليس بالضرورة مرغوباً عند الطفل!

- من المهم جداً تحديد كمية "الجرعات الحافزة" المناسبة للمحافظة على رغبة الطفل في الحصول عليه وعدم المبالغة بإعطاء الحوافز كي لا تفقد قيمتها وفعاليتها.
- يجب تقديم الحافز فوراً بعد إنجاز السلوك المطلوب.
- ننصح دائماً باستعمال حافزين من نوعين مختلفين معاً (مكافأة معينة مرفقة بالمدح والتشجيع).

■ **جدوال الحوافز :**

هناك جدولان أساسيان:

- **الحافز الدائم أو المستمر:** تقديم الحافز كلما قام الطفل بالسلوك المرغوب: نستعمل هذا الجدول عندما نبدأ بتدريب الطفل على سلوك معين (جديد).
- **الحافز الجزئي:** التقليل من عدد المكافآت. وهذا الجدول يأتي بعد مرحلة إعطاء الحفز الدائم أي عندما يكون الطفل قد أتقن السلوك المطلوب. وهو يُستعمل للمحافظة على السلوك و"صيانته".
- **ملاحظات مهمّة** (مرهج ٢٠٠٩):
  - ننصح إجمالاً باعتماد الجدول الجزئي منذ بدء التدريب بدلاً من الجدول الدائم والمستمر لأنه يساعد على تكريس جودة السلوك لمدة أطول. فباستخدام الجدول الدائم نرى أنه عند انقطاع الحافز يتوقف الطفل عن تأدية السلوك المرغوب لأنه تم اكتساب هذا السلوك بالأساس من طريق الاتكال الكلي على الحافز!
  - الفرق بين الحافز والرشوة: الحافز يأتي بعد إنجاز السلوك وليس قبل إنجازه. فهو بمثابة مكافأة معنوية في نهاية العمل المُنجَز. أمّا الرشوة، فهي سوء استعمال للحافز إذ إنها تسبق القيام بالعمل (" سوف أعطيك شوكولا إذا...).
  - مصدر الحافز: في كل ظرف تدريبي هناك شخصان: المدرب والطفل. فالحافز إذن يجب أن يكون مصدره المدرب وليس شخصاً ثالثاً غريباً عن الظرف التعليمي. وهذا بالطبع ينطبق على العقاب أيضاً.

ب. العقاب:

■ **وظيفة العقاب وأنواعه:**

- هناك أنواع كثيرة ومختلفة من العقاب استُعمِلَت في الماضي وهي ـ لسوء الحظ ـ لا تزال تُستعمَل حتى يومنا هذا، مثل الصفع والصراخ والتوبيخ والضرب والسخرية، وكلها أساليب تُعتبر اليوم من أشكال العنف الجسدي والعاطفي ضد الأطفال وتتناقض كلياً مع المفهوم الحديث للتربية الصالحة ومع مبادئ حقوق الطفل.
- مع أن الكثير من الناس يعتقدون أن العقاب عملية سريعة وفورية للحد من التصرف السيئ، فقد برهنت الدراسات أنه غير فعّال في وضع حد حازمٍ للسلوك السلبي على المدى الطويل .
- العقاب يؤدي في أكثر الأحيان إلى توقّف السلوك في وجود الشخص المعاقِب ولكنه يتكرّر في غيابه .
- العقاب الجسدي يؤدي إلى سلوك عدائي يقوم به الأطفال بتقليد الكبار في سلوكهم (وبخاصة سلوك أهلهم). فعندما يُستعمل الصفع والضرب كعقاب، يعتقد الأطفال أن هذا السلوك مقبول اجتماعياً فيعممونه على علاقاتهم مع الآخرين، وخاصة على الأضعف والأصغر سناً منهم.
- العقاب هو فقط لمنع أو ردع سلوك معين من الحدوث لكنه لا يوفّر بديلاً للطفل ("لا تفعل هذا" ← ماذا أفعل إذن ؟).
- العقاب يولّد الخوف والغضب والعدوانية عند الطفل تجاه الشخص المعاقِب (الخوف من الأهل أو المعلم يولّد أيضاً الكذب لتجنُّب العقاب).
- في الحروب والظروف المتأزّمة، يُستحسَن عدم استخدام العقاب مع الأطفال لأنه يولّد الشعور بالذنب عند الطفل، ما يزيد درجة الضغط عليه، في وقت هو بأمسّ الحاجة فيه إلى التفهّم والحنان والمودّة.
- يكون الطفل في الظروف الصعبة بحاجة للتعبير عن مشاعره والتواصل مع الآخرين، واستخدام العقاب لا يلبّي هذه الحاجة الضرورية، بل على العكس فهو يولّد الخوف عند الطفل ويعيق عملية التواصل.
- في التربية الصالحة، يُستعمل العقاب فقط عندما نفشل بتعديل السلوك بواسطة الحوافز الإيجابية.
- يجب أن نتذكّر دوماً أن العقاب الفعّال هو الذي يعطي الطفل فرصة لتصحيح سلوكه.

■ **أساليب العقاب المستخدمة**

نذكّر المعلمة بأن جميع الطرق المطروحة في ما يأتي تُستعمل فقط حينما تفشل كل جهودها في تشجيع الولد باستخدام الحوافز الإيجابية:

- **الحرمان:** حرمان الطفل من بعض الحوافز كلما قام بتصرف سيئ.
- **الإهمال:** تجاهل الطفل الذي يصرخ ويبكي وعدم إعارته أي انتباه (طبعاً نذكّر المعلّمة بأنه عندما تُقرر اعتماد التجاهل معه، فعليها أن تتأكد من أنه لا يؤذي نفسه). أما في الظروف الصعبة والحالات الطارئة، فلا نوصي باستخدام الحرمان لأن الطفل يكون بحاجة ماسّة إلى جرعات إضافية من الانتباه والاهتمام والرعاية.

- **العزل**[٢]: وضع الطفل في زاوية من الصف ومنعه من مشاركة رفاقه في نشاطهم. إن ذلك يسمح للطفل بمراقبة الآخرين ويجعله يرغب في مشاركتهم ممّا يحثّه على تعديل سلوكه تلقائياً.
- **الإبعاد**[٣]: هو حرمان الطفل من الانتباه المباشر بوضعه في مكان منفرد لفترة قصيرة من الزمن (مع مراقبته من الخارج دون علمه).
- **تصحيح السلوك**[٤]: يُطلب من الطفل تصحيح الخطأ الذي قام به (كتمزيق الأوراق أو توسيخ الطاولة) والاعتذار. من المحبّذ إرشاده إلى كيفية تصحيح خطئه ومساعدته إذا كان لا يدري ماذا يفعل.

تطبيقات خاصة لتعديل السلوك:

مبدأ "بريماك"[٥]

ينصّ المبدأ أنه يمكن استغلال السلوك المفضل لدى الطفل كحافز لقيامه بسلوك قلما يرغب القيام به. مثلاً: فادي يحب قراءة القصص ولكنه لا يحب ترتيب الصف عند الطلب. تستطيع المعلمة أن تكافئ فادي إذا قام جزئياً بالعمل غير المحبّب (ترتيب الصف) فتجعله يقرأ القصص لمدة طويلة. ثم تدريجياً تقصّر مدّة النشاط المحبب (قراءة القصص. مثلاً) وتزيد المدّة المطلوبة للقيام بالنشاط غير المحبب (ترتيب الصف) حتى ينجزه بشكل كامل. هكذا يتم مقايضة السلوك المفضل عند الطفل (قراءة القصص) بالسلوك غير المحبّب عنده (ترتيب الصف). وهكذا يمكن أن نزيد الشروط "برفع ثمن" السلوك المفضل: ترتيب الصف وجمع الألعاب في الخزانة ونفض الغبار عن الرفوف...إلخ.

تجزئة السلوك[٦]

وهو تقسيم السلوك إلى عدة أجزاء بحيث يصبح سلسلة من الحلقات المترابطة. ويكافأ الطفل كلما أكمل جزءاً وهكذا حتى نصل إلى السلوك الشامل ـ أي إنجاز العمل الكلي فينال المكافأة الكاملة .

المتاجرة الرمزية[٧]

في هذه الطريقة. تتفق المعلمة مع الطفل على أنه كلما قام بالسلوك المرغوب (بعدما يكون قد جرى تحديد هذا السلوك بوضوح) يحصل على مكافأة رمزية (بطاقة "الشاطر"، نجمة، رمز معين). ويستطيع بعد تحصيل عدد معين من هذه الرموز أن يستبدلها بشيء مرغوب عنده. تستطيع المعلمة أن تستخدم علبة لتجميع الرموز أو لوحة كبيرة بشكل جدول أسبوعي لكي تلصق عليه النجوم مثلاً. إلخ... كذلك. تستطيع أن تحضر الحوافز الملموسة إلى الصف لكي يستبدل الطفل رموزه بالحافز مباشرة.

---

٢ العزل: chair time-out
٣ الإبعاد: Time-out
٤ تصحيح السلوك: Over-correction
٥ مبدأ بريماك: Premack Principle و "ديفيد بريماك" (١٩٢٤-..) هو أستاذ في علم النفس في الولايات المتحدة الأميركية، صاحب مجموعة دراسات رائدة في استكشاف طبيعة القدرات الفكرية عند الحيوان والإنسان. ورؤيا ثورية في مفهوم التحفيز السلوكي.
٦ تجزئة السلوك: Shaping
٧ المتاجرة الرمزية: Token economy

ثانيا: تحفيز التعلم من خلال منهج تعليمي واضح ومنظم

من أصعب التحديات التي تواجه معلمة الأطفال المعرّضين للحروب والظروف الصادمة هي تنمية الدافع عندهم إلى التعلّم.

الدافعية إلى التعلّم هي الطاقة المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي. فكيف تستطيع المعلمة تحفيز هذه الدافعية لدى أطفال يأتون إلى المدرسة، مثقلين بمشاعر داخلية تتأرجح ما بين الخوف والقلق والحزن، وخبرات حياتية تتمحور حول الموت والعنف والدمار (أو في بيئة سكنية مكتظّة في غرفها وأزقّتها وأوساخها...الخ)؟ إنها مهمة صعبة جداً خصوصاً إذا كان هؤلاء الأطفال يأتون من بيئة منزلية وعائلية لا تضع التعلّم في سلّم أولوياتها وذلك بسبب انهماكها في تأمين الحاجات الحياتية الأساسية للأسرة من أجل البقاء...الخ.

هنا تكمن أهمية البرامج التعليمية الداعمة للأطفال في الحروب والنزاعات المسلحة وظروف الحياة الصعبة، إذ تكرّس إيمانها بقدرة الطفل على التكيف والخروج من دوامة القتل والتشرد والبؤس والحزن بواسطة التعلم ومكافحة الجهل الفتاك الذي لا يولّد إلا المزيد من القتل والتشرد والبؤس والحزن. (رَتَرْ ١٩٨٧).

■ دور المعلمة:

إن دور المعلمة الأساسي هو تأمين البيئة الصفية الملائمة التي تحفز الدافعية إلى التعلم لدى الأطفال. وهذا الدور يتلخص بهذين الهدفين:

- **مساعدة الطفل على إنجاز أهداف صغيرة تولّد الشعور بالنجاح والسيطرة على ظروف الحياة والإنجاز.**
- **دفع الطفل إلى تغيير مواقفه والانتقال من مرحلة الشعور بعدم القدرة على الإنجاز إلى الشعور بضرورة المحاولة وامكانية النجاح.**

ولتحقيق ذلك، هناك مجموعة من الوسائل تستطيع المعلمة استخدامها وأهمها (الزين ٢٠٠٦):

- **إعطاء الطفل سبباً لتعلمه (لماذا نتعلم؟).**
- **تجزئة المادة التعليمية إلى أهداف قصيرة المدى قابلة للإنجاز بسرعة من أجل توليد الإحساس بالنجاح.**
- **استخدام العبارات التشجيعية كلما أنجز الطفل مسألة معينة.**
- **الانطلاق في عملية التعليم من الأسهل إلى الأصعب كي يشعر الطفل بفرحة التعلم**
- **استعمال أمثلة مألوفة عند الطفل لها معنى خاص بالنسبة له ويستطيع ربطها بالمعلومات التي يحصل عليها.**
- **استعمال الألعاب لجذب انتباه الطفل.**
- **التخفيف من التأثيرات الجانبية التي تُضعف من تركيز الطفل خلال عملية التعلم.**
- **التأكد من أن الطفل مرتاح جسدياً ونفسياً في الصف.**
- **جعل الطفل يشعر باهتمام المعلمة به.**

■ مراعاة أنواع الذكاء المختلفة:

إن تنوع الوسائل التعليميّة يُعتبر من أهم الضروريات في المناهج التعليمية الحديثة لأنه يأخذ بالاعتبار تنوع الأطفال ضمن المجموعة. فلكل طفل طبعه ونمطه الخاص في التعلم وذكاؤه الخاص. إن معرفة المعلمة أنواع الذكاء المتعددة التي يتحلى بها أطفال المجموعة تساعدها

كثيراً في ابتكار وسائل تعليمية متعددة بعيداً عن الطريقة التقليدية، تستطيع من خلالها إيصال المفهوم أو المادة التعليمية لكل طفل في المجموعة بالطريقة المناسبة له (الحاج حسن واسماعيل ٢٠٠٦).

بناءً على نظرية "هوارد غاردنر"[٨] عن أنواع الذكاء المتعددة، فإن الإنسان يتمتع بثمانية أنواع من الذكاء (أضيف إليها أنواع أخرى لاحقاً) تكون متفاوتة المستويات عند الإنسان. وقد يَطغى نوع على الأنواع الأخرى فتتميز شخصية الإنسان ومواهبه وقدراته بحسب نوع الذكاء البارز فيه وتلّون نمط تفكيره ومظاهر سلوكه والطريقة التي يتعلّم بها الأشياء من حوله.

٨ أنواع من الذكاء حسب نظرية «غاردنر» (غاردنر ١٩٩٣):

نوع الذكاء	بعض الميول البارزة عند الطفل	أفضل الطرق لتنميته
١. الذكاء اللغوي/ اللفظي (Linguistic)	– القدرة على استعمال اللغة لإقناع الآخرين – تذكر الأسماء والتواريخ والأماكن – الشرح –التحليل الفكري للغة	– سماع القصص القراءة بصوت عال – استعمال القاموس – حل الكلمات المتقاطعة – تأليف القصص – المناقشة والحوار – ألعاب اللغة (مثلاً "السكرابل") – كتابة الشعر
٢. الذكاءالمنطقي الرياضي (Logical–Mathematical)	– الحل الذهني السريع للمسائل الحسابية – الاستنتاج المنطقي – حل المشاكل باستخدام المنطق – الاستمتاع بالأنماط وصنع الأشكال والمجسمات – جرأة الاستكشاف والتجربة – الاستمتاع بالتعامل بالأرقام	–أعمال التصنيف والفرز والمطابقة والتمييز – استعمال الأحاجي الحسابية – بناء المجسمات والأنماط والعلاقات الشكلية – استخدام مفاهيم مجردة
٣. الذكاء البصري ـ المكاني (Spatial)	– سهولة في قراءة الخرائط والجداول – الرسم من الذاكرة المكانية – الرسم من الخيال – العمل على المتاهات والأحجيات – الإبداع	–الرسم والتلوين – استخدام مكثّف لوسائل الإيضاح – الاعتماد على الصور والافلام – استخدام النظم المرئية – تعزيز استعمال الخيال

٨ هوارد غاردنر: أستاذ في علم النفس النمائي، جامعة هارفارد الأميركية.

٤. الذكاء الجسدي ـ الحركي (Bodily-Kinesthetic)	- استعمال لغة الجسم لنقل الأفكار والانفعالات - الاستمتاع بألعاب الرياضة والرقص والتمثيل - الاستمتاع بالحِرَف اليدوية - الحركة	-الإعتماد على اللمس والحركة في نقل المعلومات - استعمال الدراما والتمثيل - التمارين الرياضية - الموسيقى والرقص
٥. الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي (Musical)	- التقاط الأصوات والألحان بسهولة - تذكر الألحان والأنماط الإيقاعية بسهولة - الاستمتاع بالموسيقى - التعبير بواسطة الرقص	- تعليم العزف على آلة موسيقية - القراءة بطريقة موسيقية (على لحن معين) - دمج القصص بالأغاني - تخصيص زاوية للموسيقى في الصف ووضع الآلات الموسيقية فيها - التشجيع على تأليف الألحان - تعليم الحساب بواسطة الإيقاع والألحان
٦. ذكاء العلاقة مع الذات (أو ذكاء الإدراك الذاتي أو الداخلي) (Intrapersonal)	- الانفراد لمتابعة الاهتمامات الشخصية - الشعور بالاستقلالية والفردية - التعبير عن الآراء الشخصية بقوة وقناعة ذاتية - التفكير في المشاعر الداخلية وتحليلها	-إعطاء الطفل الفرصة للتعبير عن المشاعر - إبراز استقلاليته من خلال المشاريع الفردية - المناقشة والحوار - تمارين التحليل للقصص والنصوص والمفاهيم - تعزيز الخيال في الأنشطة الإبداعية - تمثيل الأدوار لفسح المجال أمام التعبير عن المشاعر
٧. ذكاء التفاعل مع الآخرين/ الذكاء الاجتماعي (Interpersonal)	-بناء الصداقات والمحافظة عليها - التفاعل الاجتماعي - القدرة على تفهم الآخرين ومواساتهم والتعاطف معهم - حل الصراعات بالحوار والتواصل والتفاهم - القيادة والتنظيم	-تشجيع المشاركة والتعاون - توكيل المسؤوليات - الإشراك في تنظيم الأنشطة - تعليم الأقران - المناقشة والحوار - التمثيل - استخدام أنشطة وتمارين ذات غاية وظيفية واجتماعية

		– تنمية القيم الإنسانية عنده من خلال تعزيز اهتمامه بالآخرين وتصميم وتنظيم مشاريع إنسانية
٨. الذكاء الطبيعي (Naturalist)	– اهتمام كبير بالمواضيع البيئية – اهتمام بالحيوانات والنباتات – حب التواجد في الطبيعة – ملاحظة شديدة – الاستمتاع بالطعام وكيفية تحضيره	–تعزيز حب الإستكشاف في الطبيعة من خلال رحلات إستكشافية – استخدام قصص عن الحيوانات – توفير المعلومات عن المظاهر الطبيعية والكونية –تحفيز اهتمامه بالمواضيع البيئية من خلال مشاريع تتعلق بالبيئة – إدخال أنشطة زراعية في المنهاج التعليمي – توفير معلومات عن جسم الإنسان ووظائفه – مناقشة وحوار في مواضيع تهمه مثل التغذية والحيوانات وفوائد الأعشاب والتغيرات المناخية، إلخ...

هكذا ومن خلال معرفتها الميول الخاصة لكل طفل في مجموعتها، وإطّلاعها على الوسائل التعليمية المتنوعة لتغذية احتياجات الأطفال، تستطيع المعلمة أن تصمم برنامجاً تعليمياً شاملاً مبنياً على استخدام وسائل ومواد متعددة ومختلفة لنقل المعلومات للأطفال بشكل محفز وغير ممل بحيث يتلاءم مع كل أوجه الاختلاف الموجودة ضمن المجموعة الواحدة.

■■■■■

في نهاية هذا الفصل، نعود ونؤكد الأهمية البالغة التي تلعبها المدرسة في حياة الطفل الذي يعيش في ظل الحروب والنزاعات المسلحة والظروف الصعبة. إن البرامج النفسية ـ الاجتماعية الداعمة تعمل على أهداف سامية لإنقاذ أجيال من الأطفال وإخراجهم من هذه الدوامة الفتاكة التي تخلقها الحروب والنزاعات والظروف الصعبة. فالعمل على بناء صلابتهم الداخلية وتحفيز الدافع والرغبة في التعلم بالرغم من الظروف القاهرة الظالمة هو المفتاح الأهم لتحقيق هذه الأهداف.

مراجع أساسية:

Brewer, J.A. (2007).Introduction to early childhood education (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon

Gardner,H.(1993).Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Morrison, G.S. (2008). Fundamentals of early childhood education (5th ed.). Upper

Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57.

Save the Children Sweden (SCS) and the International Save the Children Alliance (ISCA) (2006), Child Protection in Emergencies, Stockholm: Sweden

UNICEF (2005), Early Childhood Development Kit, Guideline for caregivers, ECD Unit/ ECD Emergency Task Force, New York.

الحاج حسن، إلهام واسماعيل، شذا (٢٠٠٦): الدعم النفسي-الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / مدارس المبرات: مدرسة الإمام علي بن أبي طالب (تقرير غير منشور)، ورشة الموارد العربية.

الزين، هيام لطفي (٢٠٠٦): الدعم النفسي ـ الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / بنت جبيل (تقرير)، ورشة الموارد العربية / برنامج الطفولة المبكرة.

غاردنر هوارد: أنواع الذكاء المتعددة في "الكبار والصغار يتعلمون، الجزء ٣." ورشة الموارد العربية ٢٠٠٣ أو استخدام الرابط: http://www.mawared.org/adults__children__learning__readings.pdf

مرهج، ريتا (إعداد) (٢٠٠٩): مشروع الحقيبة التربوية للأولاد ذوي الاحتياجات الفكرية: دليل المدرّس للأولاد ذوي الاحتياجات الفكرية، جمعية لنا المستقبل / صيدا.

الفصل الثامن

التربية على حل النزاعات

- إدراج التربية على حل النزاعات في المناهج المدرسية هو عملية تدخّل اجتماعية تهدف إلى تكريس الوقاية ضد العنف في المدرسة وفي المجتمع، من خلال تدريب الطلبة على مهارات إدارة وحل النزاعات، ويجري ذلك عن طريق مشاركتهم الفعّالة في التعبير عن مواقفهم واهتماماتهم.

- يرتكز نهج التربية على حل النزاعات على خلق بيئة تعليمية بنّاءة حيث يصبح النزاع فرصة للتفاوض البنّاء والتطور، وتعزيز نمو الطلبة الاجتماعي والعاطفي، وتنمية فن الإصغاء النشِط والتواصل مع الآخر.

- دور المعلّم في نهج التربية على حل النزاعات يشمل توفير قدوة نزيهة وجيدة، وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية وآمنة، وتشجيع التلاميذ على تطوير روح المسؤولية.

- من خلال "التوجيه الجمعي"، يتعرّف الأطفال على المعاني المرتبطة بالحلول السلمية للنزاعات، مثل التسوية والتفاوض والتوسّط والتسامح وتقبل آراء الغير.

- لا يكتمل نهج التربية على حل النزاعات من دون تعريف الأطفال على حقوق الانسان وحقوق الطفل وكيفية تطبيقها في الحياة اليومية، فضلاً عن ترسيخ قيم احترام كرامة الانسان واحترام القوانين والعدالة ومكافحة التمييز والعنصرية.

تمهيد

في الأعوام الأخيرة، نشبت نزاعات عديدة حول العالم نتج عنها مقتل وتشريد الملايين من الأطفال في ظروف مريعة. معظم البلدان الذي شهد هذه الصراعات يعاني الفقر والبؤس اللذين يساهمان في تفاقم الانقسامات الداخلية مع إنتاج المزيد من العنف والدمار والموت.

في العام ١٩٩٧، وضعت مفوّضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR) برنامجاً للتربية على السلام لتحفيز المهارات الحياتية المتعلقة بحل النزاعات وتقليص الصراعات والسماح للأولاد اللاجئين وأسرهم بالتغلّب على مشاكل الانهيار الاجتماعي، والاستفادة من فرص التعلّم، وتطوير مهارات بناءة للحياة المسالمة داخل المجتمعات وما بين البلدان. تطوّر البرنامج الأساسي للتربية على السلام واعتمدته الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE٢٠٠٤) (أنظر الفصل الأول) في التلبية المباشرة لاحتياجات الشعوب في حالات الطوارئ وإعادة البناء، وذلك بالتزامن مع الالتزام الجوهري لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)/التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والحوار بين الثقافات والحضارات، وتوصيات مؤتمر"التعليم للجميع" في داكار ٢٠٠٠.

تعتبر التربية على حقوق الطفل عنصراً جوهرياً في التعليم الأساسي النوعي. وتنصّ رؤية "التعليم للجميع" ومبادئه، بوضوح، على أن حاجات التعلّم الأساسية لا تقتصر على توفير قدرات القراءة والكتابة والحساب، بل تشمل أيضاً المعرفة والمهارات والمواقف والقيم اللازمة لحياة كرامة وسلام. وتلبّي التربية على حقوق الطفل هذه الحاجات من خلال دعم العدالة الاجتماعية، وحل المشكلات، وتقبّل الذات والآخر. وهي بذلك تساند دعائم التربية الأربعة: التعلّم للمعرفة، والتعلّم للعمل، والتعلّم للعيش مع الآخر والتعلّم للوجود.

تعريف التربية على حل النزاعات في الإطار المدرسي

إن إدراج التربية على حل النزاعات في المناهج المدرسية هو عملية تدخّل اجتماعية تهدف إلى تكريس الوقاية ضد العنف في المدرسة وفي المجتمع، من خلال تدريب الطلبة على مهارات إدارة وحل المشاكل، ويتم ذلك من طريق مشاركتهم الفعّالة في التعبير عن مواقفهم واهتماماتهم (كلود ٢٠٠٠).

وتتلخّص أهداف التربية على حل النزاعات بالنقاط الخمس التالية(UNESCO-INEE، ٢٠٠٥):

أولاً: خلق بيئة آمنة لكل أبنائها.
ثانياً: خلق بيئة تعليمية بنّاءة.
ثالثاً: تطوير وتحسين الإدارة الصفّية.
رابعاً: تعزيز نمو الطلبة الاجتماعي والعاطفي.
خامساً: خلق بيئة حيث يصبح النزاع فرصة للتفاوض البنّاء والتطور.

من خلال التربية على حل النزاعات، يتعلّم التلميذ المهارات الآتية:

- تفهّم وتحليل مصدر النزاع.
- التعرّف إلى أسباب النزاعات.
- التعرّف إلى المشاعر التي يثيرها النزاع ومواجهتها بالطريقة المناسبة (كيفية

إدارة الغضب أو الإحباط).

- تطوير فن الإصغاء النشِط إلى الآخر.
- تطوير فن التواصل مع الآخر.
- التعرّف إلى الاهتمامات المشتَرَكة بين المتنازعين وطرح الخِيارات المُتاحة لهذه الاهتمامات.
- تقييم عواقب كل من هذه الخيارات على كل من المتنازعين.
- الوصول إلى اتفاق بمقاربة "ربح – ربح" (الربح للطرفين).
- احترام وتقبّل الآخر.
- تطوير التفكير النقدي.

إن التربية على حل النزاعات أصبحت ضرورة ماسّة في المدارس كما في المجتمع، وليس فقط في حالات الطوارئ أو في ظروف الحرب: فهي تزوّد التلميذ بمهارات تساعده على حل المشاكل اليومية بطريقة بنّاءة. وهي بذلك تخفّف من نسبة تفاقم النزاعات.

دور المعلم/ة في التربية على حل النزاعات:

- أساس التربية على حل النزاعات هو في المدرسة، والمرتكز الفعلي هو المعلم/ة الذي يتمتع بالخصائص الآتية (حبيش ٢٠٠٦):
  - أن يكون واثقاً من معلوماته (إدراك واسع لمهارات التربية والمبادئ وثقافة صنع السلام).
  - أن يحضّر برنامجه التعليمي (وضع خطة تعليمية واضحة الأهداف والوسائل).
  - أن يعرف تلاميذه معرفة جيدة.
  - أن لا يستعمل العقاب الجسدي أو التعنيف الكلامي.
  - أن يكون قدوة للأطفال.

  وفي حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر، يضاف إليها الخصائص الآتية:
  - أن يتصرف بشكل يحافظ على شرف وكرامة المهنة.
  - أن يحترم خصوصية الأطفال.
  - أن يكون مرجعاً آمناً وموثوقاً به بالنسبة للأطفال الصغار ما يسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم المكبوتة.
  - أن يبني ويعزز بيئة تعلّمية إيجابية وآمنة بخلق مناخ من الثقة المتبادلة بينه وبين الأطفال من جهة، و الأطفال فيما بينهم من جهة أخرى.
  - أن يشجع التلاميذ على تطوير روح المسؤولية والتعاون.

إن جو المدرسة الداعم يساعد الطفل على التخفيف من الضغوط والقلق والتوتر ويصبح دور المعلم ضمن هذا الجو الإيجابي دوراً مسانداً، ومرشِداً وموجهاً توجيهاً جَمْعياً. ففي دوره في "التوجيه الجمعي" يسهّل المعلم التعاون والتفاعل (شعراني ٢٠٠٦) اللذين يهدفان إلى مساعدة الأطفال على التكيف مع المواقف الحياتية الجماعية، كما تهدف إلى مساعدتهم على الوصول إلى حلولٍ ومعالجات مناسبة لبعض القضايا والمشكلات التي يعانون.

- تُستخدم حصص التوجيه الجمعي كثيراً مع الأطفال في برامج التربية على حل النزاعات بسبب جوانبها النمائية والوقائية ولأنها بطبيعتها غير

المنهجية وغير التقليدية تشجّع الطفل على سماع آراء الغير واحترامها وتعزز التواصل مع الآخرين والمشاركة.

هنا بعض الإرشادات التي نوصي المعلمة باتّباعها لإنجاح حصة التوجيه الجمعي:

- التأكد من ارتياح جميع التلاميذ.
- إبعاد الأشياء التي تسبب التشتت.
- منح كل متحدث الوقت للتعبير عن وجهة نظره/ها.
- الإصغاء باهتمام إلى ما يقوله المتحدّث.
- الاعتماد على طرح الأسئلة المفتوحة حيث لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

- تطبيق التربية على حل النزاعات في الصف:

لأول وهلة، يبدو من الصعب شرح مفاهيم معقّدة ومجرّدة مثل السلام وحل النزاع للأطفال الصغار. لكن تطبيق نهج التربية على السلام في عدد كبير من البلدان برهن أن حتى الطفل الصغير يستطيع ان يستوعب هذه المفاهيم إذا:

- قمنا بتجزئة المفهوم إلى أجزاء صغيرة وواضحة.
- ربطنا المفهوم بخبرات وأمثلة يألفها الطفل في حياته اليومية.
- أفسحنا المجال أمام الأطفال لمناقشة المواضيع المطروحة.
- اتّبعنا نمطاً تعليمياً يتدّرج من الوصف المادي الملموس إلى الفكرة المجرّدة.
- وفّرنا العديد من الأمثلة لشرح المفهوم الواحد ("المعلم الناجح هو الذي يقول نفس الشيء في خمس طرق مختلفة"!).
- اعتمدنا على التدريب العملي بواسطة التمارين الحسّية والأشياء الملموسة واللعب.
- كان تصّرفنا منسجماً مع المفاهيم التي نعلّمها (عدم استخدام العنف).

- عُموماً، توضع مكوّنات برنامج التربية على حل النزاعات من قبل المهنيين تلبيةً لاقتراحات من الجماعات المحلية بما يجب أن يتعلّمه الأطفال من مهارات العيش المسالم والبّناء. وتتجسّد هذه الاقتراحات في أمثلة توفّرها النقاشات مع الجماعات المحلية والاستشارات مع القيادات المحلية للتأكد من أن البرنامج الموضوع يتلاءم كلياً مع البيئة المستهدفة. مثلاً، قد تتّفق الآراء على أن يفهم الأطفال أسباب النزاعات، وأن يتعلموا مهارة الإصغاء إلى الآخر وكيفية التواصل والتعبير لتفادي سوء فهم وجهات نظر الآخرين (INEE ٢٠٠٤).

حل النزاع في ٦ خطوات

ولقد وضعت السيدة بيتسي إيفانز[1] (إيفانز ٨٢٠٠) ("قطر الندى" ٢٠٠٨) آلية عمل لتدريب الأطفال دون الثامنة من العمر على حل النزاعات في الصف أو الملعب، تتضمّن الخطوات الست الآتية:

١. نضع أنفسنا بين الأطفال و"ننزل ـ جسدياً ـ إلى مستواهم" (يجب أن يكون

١ بيتسي إيفانز" Betsy Evans ، مستشارة تربوية في مجال حل النزاعات في الطفولة المبكرة. أدارت التدريب في ورشة عن الموضوع نظمتها ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٧. انظر المراجع.

صوتنا هادئاً ولمستنا لطيفة).
٢. نضع حدّاً للنزاع بشكل إيجابي (نستخدم عبارات تعبّر عن التفهّم: "تبدو مستاءً فعلاً"، وأخرى تعبّر عن الحزم: "من الضروري أن يتوقّف الشجار الآن"، ونمسك الغرض المتنازَع عليه بين طفلين، مثلاً).
٣. نسأل: "ما المشكلة؟" (إذا كان الأطفال لا يستطيعون التعبير الكلامي، نقوم بوصف المشكلة لهم كما نراها، ونطلب جواباً: "نعم" أو "لا").
٤. نستنتج: "إذن، المشكلة هي...".
٥. نسأل: "كيف يمكن أن نحلّ هذه المشكلة؟" (نشجّع الأطفال على التفكير في حلول).
٦. نستدرج الأطفال لإيجاد الحل بأنفسهم: "لقد وجدتَ الحل بنفسك!" (ونكون جاهزين لتقديم الدعم والمتابعة).

مكونات نهج التربية على حل النزاعات

نستطيع شمل مكوّنات نهج التربية على حل النزاعات ضمن ثلاثة عناوين :

أولاً: تعليم المهارات الأساسية للتربية على حل النزاعات، مثل الإصغاء والتواصل وحل المشاكل والوساطة والتعاون.
ثانياً: تزويد المعرفة عن معاني التفاوض والسلام والعدالة الاجتماعية.
ثالثاً: ترسيخ قيم التعاطف والاحترام وحقوق الإنسان.

أولا: تعليم المهارات:

نورد فيما يلي سلسلة من الأنشطة العملية يتدّرب من خلالها الطفل على ممارسة مهارات الإصغاء والتواصل وحل المشاكل والتعاون (شعراني ٢٠٠٦) (حبيش ٢٠٠٦)

النشاط ١:

الهدف: أن يتدرب الطفل على تحديد المشكلة

تطلب المعلمة من الأطفال أن يمثّلوا بالحركات فقط حلاً لمشكلة معينة، وعلى الآخرين معرفة المشكلة.

النشاط ٢:

الهدف: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الطفل على إدراك المشاعر والتعبير عنها بالكلام

تقول المعلمة بصوت عال: "عندما أكون في حالة غضب، أحاول أن ....." وتطلب من كل طفل في المجموعة تكملةً الجملة، يلي ذلك حوار حول الأجوبة.

النشاط ٣:

الهدف: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الطفل على تعلّم أساليب مختلفة لحل النزاع.

تشرح المعلمة للأطفال بوضوح وبواسطة الأمثلة البسيطة، الوسائل المستخدمة لإدارة النزاع ، ثم تطلب منهم تمثيل كل وسيلة. أما الوسائل فهي:

١- الإصغاء: إعطاء الوقت اللازم للاستماع إلى الطرف الآخر.

٢- الاعتذار: الاعتراف بالأخطاء والاعتذار.
٣- التسوية: تقبّل المشاركة.
٤- التفاوض: المناقشة مع الطرف الآخر للوصول إلى حل.
٥- التوسّط: طلب المساعدة من طرف ثالث.
٦- التأجيل: تأجيل الحل لوقت لاحق كي يستعيد الطرفان هدوءهما.
٧- الترفيه: استعمال وسيلة مضحكة في الخلافات الصغيرة.
٨- التوافق: يتنازل كل طرف عن بعض الأشياء ويحصل على أخرى.
٩- التجنب: يتوافق كلا الطرفين على عدم الاتفاق.
١٠- الفرصة: يلجأ الطرفان إلى مصدر خارجي حيادي (مثل رمي قطعة نقد معدنية) لتحديد الرابح.

النشاط ٤:

الهدف: أن يتعرّف الطفل إلى الظروف النزاعية المختلفة وإدراك المشاعر المرتبطة بكل ظرف

تشرح المعلمة للأطفال بواسطة قصص طريفة (باستخدام الحيوانات كأبطال) السيناريوات الخمسة في الظروف النزاعية ثم تطلب من الأطفال تمثيلها. يلي ذلك حوار مع الأطفال حول مشاعر أبطال القصص في كل من السيناريوات الخمسة وهي:

١- التفاوض: حيث يربح كلا الفريقين.
٢- الاستسلام: حيث يربح أحد الفريقين ويستسلم الآخر.
٣- التحدّي: حيث يخسر أحد الفريقين ويربح الآخر من خلال سيطرته عليه.
٤- الانسحاب: حيث يخسر كلا الفريقين (يقرران عدم المواجهة).
٥- التسوية: حيث تُطبّق صيغة "لا غالب ولا مغلوب" من خلال إيجاد حل وسط للنزاع.

النشاط ٥:

الهدف: أن يتعلم الطفل الإصغاء النشِط والتعاون في إيجاد الحل للمشكلة

تروي المعلمة للأطفال قصة قصيرة حول نزاع قائم في العائلة بين شقيقتين يتصاعد إلى أن يصل إلى أن تضرب إحدى الشقيقتين أختها وتشتمها وترفسها.

يلي القصة حوار مع الأطفال حول سلوك الشقيقة العدواني، وتسأل المعلمة عمّا اذا كان هناك سلوك بديل كان يمكن للشقيقتين أن تسلكاه، وما هو هذا السلوك، وما هي نتائجه بالنسبة للنزاع القائم بين الشقيقتين.

النشاط ٦:

الهدف: أن يتعلم الطفل الإصغاء النشِط وإدراك شعور الغضب وإدارته

تروي المعلمة للأطفال قصة طفل يسمع صديقه يقول عنه لطفل ثالث إنه "سخيف ولا يجيد اللعب"، فيغضب و يرمي الطفلين بالحجارة.

يلي القصة حوار مع الأطفال حول مشاعر الطفل المجروحة وخيبة أمله بصديقه (هل تأذّى؟ هل خاف؟ هل عبّر عن مشاعره وكيف؟) وعن سلوكه العدواني تجاه الطفلين (هل هناك تصرّف بديل غير عدواني للتعبير عن مشاعره؟).

النشاط ٧:

الهدف: يهدف هذا النشاط إلى تعليم الطفل وسائل مختلفة لإدارة الغضب

يتدرب الأطفال على ممارسة وسائل التهدئة الذاتية حين يُواجهون حالة صعبة أو يشعرون بالتوتر والغضب، مثل: صرف النظر عن الطرف الذي يثير الغضب، أو تصوّر مشهد مهدّئ بعيد عن مصدر التوتر، أو العد حتى العشرة، أو اعتماد النكتة لإنهاء النزاع، أو العد العكسي...

النشاط ٨:

الهدف: يهدف هذا النشاط إلى فهم مبدأ الالتزام وتحمّل المسؤوليات الأخلاقية تجاه الآخر

تشرح المعلمة للأطفال كيفية إبرام اتفاق مكتوب (يُسمى العقد) بين فريقين متنازعين، مع تحديد التصرفات التي يتعّين على كل فريق الالتزام بها، فضلاً عن ذكر نوع التعزيز الإيجابي (المكافأة) المقترن بالتصرفات المدرجة في العقد، ونوع النتيجة السلبية (العقاب) المقترنة بعدم أدائها.

من خلال العقود السلوكية، يتعلم التلميذ كيفية تطوير خطة للوصول إلى هدف معين، وتقبّل وتحمل المحاسبة الذاتية. إنه نوع من المراقبة الذاتية التي تجعل الطفل على وعي بسلوكياته وتدفعه إلى تركيز انتباهه على جوانب معينة من السلوك التي يجب أن يتفادها وجوانب أخرى يجب أن يعززها.

ملاحظة: إن تقنية التعاقد السلوكي تُطبق مع الأطفال بعد عمر السبع سنوات ويستحيل تطبيقها مع الأطفال الأصغر سناً لأنها تتطلب استخدام قدرات فكرية غير مكتسبة بعد عند الطفل الصغير (مثل رسم الأهداف السلوكية ووضع خطة منهجية للوصول إليها).

النشاط ٩:

الهدف: أن يحدد الطفل المشكلة ويصفها بدقّة ويطرح الحلول المناسبة

تعرض المعلمة على الأطفال مجموعة من السيناريوات التي تبرز نزاعاً حاداً بين فريقين أو أكثر، وعند انتهاء كل قصة تطرح الأسئلة الآتية:

- **أين المشكلة؟ (تساعد المعلمة الأطفال على وصف المشكلة بدقّة ووضوح).**
- **كيف نستطيع حلها؟ (تشرح المعلمة للأطفال مفهوم التفاوض والمساومة بلغة سهلة وتستعين بأمثلة بسيطة مستوحاة من حياتهم اليومية).**

أمثلة عن السيناريوات:

- **فؤاد يسخر باستمرار من سامي بإطلاق أسماء حيوانات عليه، فيكسر سامي أقلام فؤاد ويمزق دفتره.**
- **هناك خمسة أولاد وأربع عشرة قطعة بسكويت، ويجب أن تُوزّع قطع البسكويت بطريقة عادلة.**
- **أنت تحلم باقتناء دراجة ورأيت في المحل دراجة مستعملة ثمنها خمسون ألف ليرة، ولكنك لا تستطيع أن تدفع هذا المبلغ.**
- **يقرر مدير المدرسة إلغاء المراجيح في الملعب لبناء غرفة للمطالعة مكانها، وأنت ورفاقك تحبّون اللعب على المراجيح.**

النشاط ١٠:

الهدف: يهدف هذا النشاط إلى تدريب الطفل على التفكير بالحلول السِلمية لحل النزاع

توزّع المعلمة الأطفال إلى مجموعات وتطلب من كل مجموعة أن تفكر ببطل فائق من الأبطال الذين يحلون المشاكل أو النزاعات من دون اللجوء إلى العنف، ثم ترسم كل مجموعة بطلها وتلصق الصورة على ورق العرض مع كتابة الآتي:

- **اسم البطل الفائق.**
- **القوة التي يتميّز بها.**
- **كيف يحل المشاكل أو النزاعات.**

(مع الأطفال الأصغر: تكتفي المعلمة بالمناقشة الشفهية لصورة البطل نظراً لعدم قدرة الأطفال على الكتابة).

النشاط ١١:

الهدف: أن يتعرف الطفل إلى العواقب السلبية للسلوك العدواني

تتبع المعلمة الأسلوب نفسه الذي استخدمته في التمرين ١٠ ولكن تستبدل صور الأبطال الفائقين بصورة "للأشرار الفائقين" مع طرح أسئلة عن نوع السلوك الذي يستخدمونه مع الآخرين وعواقب هذا السلوك وتأثيره على حياة الآخرين وما العمل اذا قابلت الشرير الفائق؟

النشاط ١٢:

الهدف: يتعرف الطفل إلى معنى السلام وأهمية تطبيقه في العالم

تعرض المعلمة على الأطفال صوراً لأعلام دول مختلفة وصورة لعلم الأمم المتحدة وتشرح لهم رمزية هذا العلم، ثم توزع عليهم الأوراق وأقلام التلوين وتطلب منهم أن يصمّموا علماً يرمز إلى السلام والوحدة في العالم.

النشاط ١٣:

الهدف: يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الطفل على تفهّم وتقبّل مشاعر الآخر

تدرّب المعلمة الأطفال على إدراك وتفهّم وجهات نظر الطرف الآخر من خلال عرض هذه المسائل عليهم:

- **يقرر شادي أنه لن يقوم بأي من الواجبات المنزلية. فكيف يمكن أن تشعر معلمته؟**
- **ترى زهرة كنزة سامية الجديدة على أرض الملعب فتلقطتها لتعيدها إليها. وفيما زهرة تسير في الردهة قررت أن تجرّبها. فرأتها سامية تفعل ذلك. فكيف يمكن أن تشعر سامية؟**
- **أنهى رامي قراءة درسه بسرعة كي يتمكن من اللعب بسيارة الشحن ولكن فؤاد كان قد سبقه إليها وبدأ يلعب بها. فكيف يشعر رامي؟**

بعد مناقشة الأجوبة التي أعطاها الأطفال لوصف مشاعر الأطراف المختلفة في القصص، تطلب المعلمة أن يقوموا بتمثيل الأدوار بالتركيز على التصرفات الخارجية والمشاعر الداخلية.

النشاط ١٤:

الهدف: يهدف هذا النشاط إلى تدريب الطفل على إدراك قيمة التعاون لحل المشاكل

يتوزّع الأطفال إلى مجموعات مؤلفة من طفلين ويجلس كل منهما وهو يدير ظهره إلى الآخر فيما تتشابك أيديهما معاً. وعليهما أن يعملا معاً محاولين الوقوف وهما في هذا الوضع.

ثانيا: توفير المعرفة عن معاني التربية على حل النزاعات:

من خلال "التوجيه الجمعي"، تستطيع المعلمة أن تستخدم العصف الذهني مع الأطفال لتعريفهم بالمعاني المرتبطة بالحلول السلمية للنزاعات، مثل التسوية والتفاوض والتوسّط وتقبل آراء الغير والتسامح...الخ. (الزين ٢٠٠٦).

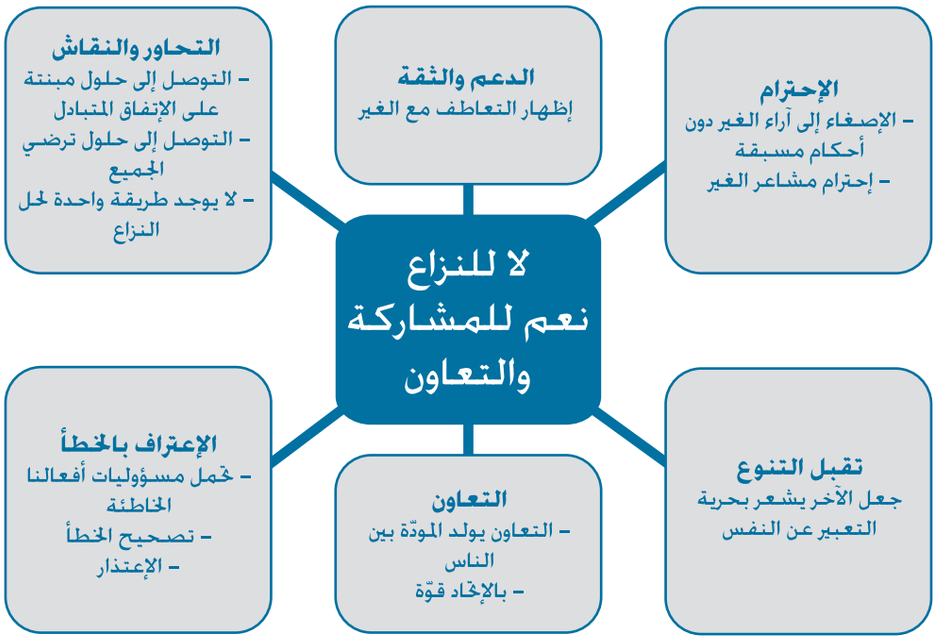
من المهم أيضاً أن تشرح لهم المعاني السلبية المرتبطة بالنزاعات والحروب وأن تبيّن لهم بطريقة واضحة ومنطقية كيف أن عدم تقبّل آراء الآخرين قد يولّد النزاع والحروب والمآسي، وباستطاعتها استخدام النمط التفسيري التالي لتبسيط الشرح، مع تزويد كل فقرة من هذا النمط بالأمثلة البسيطة المتعلقة بأمور حياتية يعيشها الأطفال ويختبرونها بشكل يومي:

الاختلاف ← عدم الاتفاق ← المشكلة الخلاف ← النزاع ← العنف ←الحرب.

تشدّد المعلمة في شرحها هذا على أهمية النقص في التواصل والتعاون وتقبل الآخر كمسبّب رئيسي للنزاعات بين الأفراد والمجموعات والشعوب.

«الصف المسالم»

تستطيع المعلمة ترسيخ مفهوم المشاركة والتعاون في أذهان الأطفال باستخدام الشكل الآتي لشرح المفاهيم (حبيش ٢٠٠٦):



لكي تستطيع المعلمة تطبيق مكوّنات هذا الشكل، يجب عليها أولاً أن تتأكد من أن صفها يتلاءم مع مقاييس "الصف المسالم" وهي:

- **أن يتعلّم الأطفال كيف يعملون معاً، وكيف يثق بعضهم في بعض، وكيف يتساعدون ويتشاركون الأنشطة والأشياء.**
- **أن يشعر الأطفال بالانتماء إلى "مجتمع الصف" من خلال التواصل السليم المبني على الإصغاء إلى الآخر.**
- **أن يتعلم الأطفال أن يحترموا ويقدّروا الاختلاف بين الناس.**
- **أن يتعلم الأطفال التعبير عن انفعالاتهم السلبية مثل الغضب أو الإحباط بطرق غير عدوانية، إضافة إلى ضبط النفس.**
- **أن يتعلّم الأطفال مهارات إيجابية مسالمة لحل النزاعات في جو من التساند والمحبّة.**

في المقابل، نرى أنه من المهم ذكر خصائص الصف غير المسالم حيث يساهم المعلّم/ة في خلق وتعزيز النزاعات من خلال:

- **فرض توقّعات عالية وغير واقعية من إنجازات الأطفال.**
- **فرض قواعد جامدة، غير مرنة وصارمة في إدارة الصف.**
- **اللجوء باستمرار إلى استعمال قوة السلطة من خلال إعطاء الأوامر الجافة وعدم إفساح المجال أمام الأطفال للتعبير عن رغباتهم**
- **اعتماد إدارة سلوكية مبنية على العقاب بدلاً من المكافأة.**

إن إدارة الصف بهذا الشكل تخلق جواً من الخوف وانعدام الثقة لدى الأطفال ولا تستطيع أي معلمة تمارس هذا الأسلوب أن تباشر في تطبيق نهج التربية على حل النزاعات لأن سلوكها يتناقض كلّياً مع مكوّنات هذا النهج.

ثالثا: ترسيخ قيم حقوق الإنسان:

■ إن مفهوم حقوق الإنسان هو من المكوّنات الرئيسية في برنامج التربية على السلام وتعليمه للأطفال الصغار هو من أصعب المهام لأنه يسعى لمساعدة الطفل على إدراك حقوقه المشروعة فيما هو يعيش في ظروف تجسّد أفظع الانتهاكات لهذه الحقوق البديهية! وبما أن هؤلاء الأطفال وأسرهم يقبعون تحت وطأة الضغوطات المنهكة التي تنتجها الحروب والنزاعات المسلّحة والظروف الصعبة المستمرّة، يبدو من الطبيعي جداً ألا يفكّروا حتّى بأن هناك شيئاً يُسمّى "حقوق الإنسان" نظراً لشدّة انهماكهم اليومي بالأمور الحياتية المادية التي تضمن مجرّد بقاءهم على قيد الحياة... وقد يصلون إلى مرحلة من التفكير حيث يشكّون حتى في "حقهم بالحياة"!

لذلك يبدو لنا أن الحق الأول الذي يجب تدريب الأطفال عليه ضمن أي خطة تهدف إلى التربية لحلّ النزاعات هو "الحق في معرفة حقوقهم". وحدها هذه المعرفة تمكّن الإنسان من أن يصبح مواطناً صالحاً مسؤولاً في مجتمع منفتح وحر من صنعه هو.

■ على الرغم من الصعوبات المقترنة بالعيش في ظل الموت والدمار والعنف والبؤس، يجب ألاّ نفقد الأمل أو نيأس من مهمتنا. يجب التأكيد باستمرار على أن الأطفال، كل الأطفال على

وجه الأرض، هم بحاجة إلى التعلم، وهذا حق من حقوقهم الجوهرية. والتعلم هو الوسيلة الأمثل لنشر التوعية حول مفهوم حقوق الإنسان وتعزيزها في أذهانهم وسلوكياتهم اليومية من خلال ارتيادهم المدرسة.

- التعلّم هو الوسيلة، ولكن هو أيضاً الغاية: فمن خلاله، يتعلم الناس المشاركة الفعّالة في المجتمع وتتعزّز الصفات مثل التفهّم والتسامح وتقبّل الغير والمحبّة بين الشعوب والدول وصولاً إلى ترسيخ ثقافة السلام في العالم (UNESCO-INEE، ٢٠٠٥).

كيف يجري التدريب على حقوق الإنسان مع الأطفال؟

لتعليم الأطفال القيم المرتبطة بحقوق الإنسان، ينصح المهنيون باتّباع صيغة تربوية غير تقليدية تحتوي على نشاطات منهجة تركّز على القيم الآتية:

- **احترام كرامة الإنسان.**
- **احترام القوانين.**
- **احترام العدالة.**
- **مكافحة العنصرية.**

أمّا التقنيات المستخدمة في هذا النوع من التعليم فهي تقنيات غير تقليدية مثل:

- **العصف الذهني.**
- **الحوار والمناقشة المفتوحة.**
- **تمثيل الأدوار.**
- **دراسة الحالات الخاصة**
- **تشكيل "دائرة الحوار": تُرتّب مقاعد الأطفال على شكل دائرة كبيرة لإفساح المجال أمام كل طفل للتعبير عن رأيه**
- **"الحوار الثنائي" (buzz groups) حيث يلتفت كل طفل إلى الطفل الجالس إلى يمينه أو يساره ويجري مناقشة قصيرة بينهما.**

من المهم جداً استخدام تقنيات سهلة التكرار لفسح المجال أمام إعادة هذه التمارين مع مجموعات مختلفة من الأطفال بهدف إيصال الفائدة إلى دائرة أوسع من الناس.

أنشطة عن ترسيخ قيم حقوق الإنسان (شعراني ٢٠٠٦) (حبيش ٢٠٠٦):

النشاط ١:

الهدف: فهم معنى القانون

تشرح المعلمة للأطفال أن القوانين وُضِعَت لحماية الناس من الأذى ولتأمين العدالة بين الناس، وتعطي مثلاً عن القوانين التي توضَع في الألعاب والتي تحمي الطفل من أن يؤذي نفسه خلال اللعب ("ممنوع السباحة في حوض الكبار") وتضمن العدالة للجميع (تفهّم وتقبّل الخسارة واستحقاق الفوز عن جدارة). كذلك تشرح المعلمة لماذا توضع القوانين في البيت والمدرسة.

النشاط ٢:

الهدف: فهم لماذا توضع القوانين

تطلب المعلمة من الأطفال أن يفكّروا بالقوانين المنزلية وأن يحاولوا شرح كيف تحميهم هذه القوانين وما تحميهم منه.

النشاط ٣:

الهدف: فهم معنى الاتفاقية

تشرح المعلمة للأطفال أن القانون هو كالوعد الذي يتعهّد به كل فرد في المجموعة من أجل التصرّف بإنصاف والتصرّف المهذّب وإبداء الاحترام المتبادل، وأن هذه الوعود تسمّى بالاتفاقيات.

النشاط ٤:

الهدف: إدراك الشعور بالمسؤولية في تنفيذ القوانين

تشرح المعلمة للأطفال أن القوانين، مثل الوعود، يجب أن تُنفّذ، ولكن كما أن هناك وعوداً لا تُنفّذ، كذلك هناك قوانين لا تُنفّذ، وتطلب من الأطفال أن يعطوا أمثلة عن بعض القوانين التي لا تُنفّذ (مثل ضرب الأطفال أو عدم القدرة على حمايتهم عموماً وخصوصاً في أثناء الحروب). ثم تتناقش معهم في مَن يتحمّل مسؤولية عدم تنفيذ هذه القوانين، ولماذا لم تُنفّذ وكيف باستطاعتنا تصحيح هذا الأمر.

النشاط ٥:

الهدف: فهم فوائد القوانين

تطلب المعلمة من الأطفال أن يشاركوها في وضع القوانين للصف، وعند طرح كل قانون يدور النقاش حول أهمية هذا القانون ولماذا تم طرحه (ما هي فائدته بالنسبة لأولاد الصف؟)

النشاط ٦:

الهدف: تقييم القوانين

تصغي المعلمة جيداً إلى الأطفال وهم يطرحون القوانين (نشاط ٥) ثم تجمعها وتطلب منهم التصويت لأفضل عشر قوانين منها.

النشاط ٧:

الهدف: ربط مفهوم القانون بالسلامة والأمان والسعادة

تطلب المعلمة من الأطفال أن يتخيّلوا أن هناك مولوداً جديداً في العائلة وأن عليهم إحضار هدية له، ولكن على هذه الهدية أن تكون ضرورية لصحّته وأمانه وسعادته، فماذا يختارون؟

النشاط ٨:

الهدف: وضع قوانين مفيدة وواقعية

تطلب المعلمة من الأطفال أن يعبّروا أمام رفاقهم عن أمنياتهم بعالم أفضل يؤمّن الحماية للأطفال، وتصغي المعلمة باهتمام إلى هذه الأمنيات وتقيّمها مع الأطفال من حيث واقعية تنفيذها وإفادتها.

النشاط ٩:

الهدف: التعرّف إلى شرعة حقوق الطفل

تشرح المعلمة للأطفال، مستعينةً بلغة سهلة وأمثلة عملية، بعض البنود من اتفاقية حقوق الطفل للأمم المتحدة (١٩٨٩) مثل:

- **الحق في التغذية الجيدة والمسكن والطبابة.**
- **الحق في الحب والتفهّم والحماية.**
- **الحق في التعلّيم المجاني واللعب والترفيه.**
- **الحق في أن يكون الأطفال أول مَن يجري إسعافه أثناء الكوارث وحالات الطوارئ.**
- **الحق في الترعرع في جو متسامح ومسالم كأفراد من العائلة الكونية.**

النشاط ١٠:

الهدف: صياغة قوانين حول حقوق الطفل

تطلب المعلمة من الأطفال أن يشاركوها في وضع لائحة بالحقوق التي يجب أن يتمتّع بها الأطفال داخل الصف، على مثال:

- **من حقّي أن أُعامَل برفق في هذا الصف، أي أن لا يضحك عليّ أحد أو يضايقني أو يهينني.**
- **من حقّي أن أشعر بالأمان في هذا الصف، أي أن لا يهدّدني أو يدفعني أي شخص، أو يخرب أغراضي.**
- **من حقي أن أُسمِع في هذا الصف وأن تؤخَذ آرائي بالاعتبار.**
- **من حقي أن أكون حراً في التعبير عن مشاعري وآرائي بدون مقاطعة أو انتقاد.**

■■■■■

في نهاية هذا الفصل، نعود ونذكّر بأهمية التربية على حل النزاعات في وضع الأسس لمجتمع الغد الذي نتمنّى أن يكون مجتمعاً مشبعاً باحترام كرامة وحقوق الإنسان. إن للتربية على حل النزاعات جانباً وقائياً مهماً جداً يوفّر للأطفال معرفة حقوقهم في الحماية والرعاية والعيش بأمان من جهة، فيزرع في أذهانهم، منذ الصغر، الوعي والإدراك اللازمين لتقدير واحترام الكرامة الإنسانية ويساعدهم، مع مرور الزمن، على تخطّي الجهل الذي يولّد العنصرية والظلم والعنف، من جهة أخرى.

مراجع أساسية:

Claude, R.P. (2000). Popular Education for Human Rights: 24 Participatory Exercises for facilitators and Teachers, Amsterdam/Cambridge, MA: Human Rights education Associates (HREA)

INEE (2004), Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction, Paris, France

UNESCO - INEE (November 2005), Inter-Agency Peace Education Program: Skills for Constructive Living, Background Notes for Teachers, France

إيفانز، بيتُسي (٢٠٠٨). "هل حلت هذه المشكلة؟". في نشرة "قطر الندى". العدد ١٣. ورشة الموارد العربية، بيروت- نيقوسيا.

حبيش، زينة (تقرير) (٢٠٠٦): الدعم النفسي-الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / ثانوية الرحمة في كفر جوز – النبطية ، ورشة الموارد العربية، بيروت- نيقوسيا.

شعراني، إلهام (تقرير) (٢٠٠٦): الدعم النفسي-الاجتماعي للأطفال في ظروف الحرب والتهجير/ مدارس المبرات : مدرسة الإمام جعفر الصادق، ورشة الموارد العربية، بيروت ـ نيقوسيا

الزين، هيام لطفي (٢٠٠٦): الدعم النفسي ـ الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / بنت جبيل، ورشة الموارد العربية، بيروت- نيقوسيا.

مراجع ثانوية:

Evans, Betsy (2007), You Can't Come to My Birthday Party! Conflict Resolution With Young Children. Kids and Conflict.

جاكسون، إ. وفيرنهام، م. حماية الطفل في المؤسسات (٢٠٠٧). ورشة الموارد العربية ، بيروت ـ نيقوسيا

باتل، فيكرام. كتاب الصحة النفسية للجميع (٢٠٠٩). ورشة الموارد العربية ، بيروت ـ نيقوسيا

الفصل التاسع

مساندة الأطفال ذوي الإعاقة في حالات الطوارئ

- للأطفال ذوي الإعاقة احتياجات الأطفال الآخرين نفسها من الحب والكرامة والحماية، لكن قلّة الاهتمام بهم، كما النظرة السلبية تجاه إعاقتهم، كلها عوامل تُعرّضهم للإهمال والتعنيف وانتهاك حقوقهم الإنسانية.

- في الظروف الطارئة مثل الحروب والنزاعات المسلّحة والكوارث الطبيعية، ومع انهيار آلية الحماية العائلية والثقافية والجماعية، يسوء وضع الأطفال المعوقين إلى أقصى الدرجات.

- في معظم الأحيان، تركّز وكالات الإغاثة اهتماماتها على إحصاء أعداد القتلى والمهجّرين والعاطلين من العمل، ولا تكرّس الانتباه الكافي لأعداد الأشخاص المعوقين أو الذين أُعيقوا جرّاء الحرب. إن الأطفال المعوقين أو الذين أُعيقوا بسبب الحروب، هم غير معنيّين بهذه الخدمات والبرامج.

- إن استمرار العملية التعليمية في الظروف الطارئة مهم جداً لتأمين المساندة النفسية ـ الاجتماعية للأطفال للتعافي والمُضي قُدُماً في حياتهم. لسوء الحظ، إن معظم الأطفال المعوقين لا تتوفّر لهم فرص التعليم أثناء الحروب.

- هناك ضرورة مُلحّة لإدراج البرامج التعليمية الدامجة في المناهج الرسمية لتزويد أطفال اليوم بالمعرفة والمواقف والمهارات والقيم اللازمة لبناء مجتمع دامج وآمن لكل أبنائه بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقات، مجتمع مبني على العدالة والمساواة في الحقوق، على أسس احترام الرأي الآخر واختلاف الآخر من أجل الوصول إلى السلام البنّاء الشامل.

تمهيد

الإعاقة هي مفهوم اجتماعي مبني على حواجز تفرضها البيئة والمواقف والمؤسسات. في هذا التعريف، يتبيّن أن المجتمع هو المسؤول الرئيسي عن إعاقة الطفل، وليس حالته أو إصابته.

للأطفال المعوقين احتياجات الأطفال الآخرين نفسها من الحب والكرامة والحياة العائلية والحماية، لكن قلّة الاهتمام بالأطفال المعوقين، كما النظرة السلبية تجاه إعاقتهم، كلها عوامل تُعرّض هؤلاء الأطفال للإهمال والتعنيف وانتهاك حقوقهم الإنسانية. وفي الظروف الطارئة مثل الحروب والنزاعات المسلّحة والكوارث الطبيعية وظروف البؤس، ومع انهيار آلية الحماية العائلية والثقافية والجماعية، يسوء وضع الأطفال المعوقين إلى أقصى الدرجات. (BvLF ٢٠٠٥)

من هم الأطفال المعوقون؟

هناك اختلاف بين وكالات الرعاية والجهات الداعمة لخدمات التدخّل المبكر حول التعريف المستخدم لكلمة الإعاقة، وهذا الاختلاف قد يعيق المجهود المشترك لتقديم المساعدات ويحدّ من فرص التمويل المشتركة. لذلك من المُحبّذ اعتماد التعريف الأكثر شمولية لمفهوم الإعاقة، بحيث يشمل:

- **الأطفال ذوو الإعاقة الحركية أو الحسّية الذين يحتاجون إلى مساعدة (بشريّة أو تجهيزية) لتنمية قدراتهم إلى أقصى حد.**
- **الأطفال ذوو الإعاقة التعلمية أو الفكرية الذين يحتاجون إلى مساعدة لتنمية قدراتهم إلى أقصى حد.**
- **الأطفال ذوو الاضطرابات العاطفية والصعوبات السلوكية والمشاكل النفسية الذين يحتاجون إلى مساعدة ومعالجة لتخطّي صعوباتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد.**

هذا التعريف يشمل أيضاً الأطفال الذين أُصيبوا بإعاقة (حركية أو نفسية) بسبب تعرّضهم لأحد أشكال العنف في الحروب والنزاعات المسلّحة (إصابات جرّاء القصف أو الألغام أو التعذيب والتشويه أو الاغتصاب) أو للكوارث الطبيعية (إصابات جرّاء تدمير المنازل والأبنية، الفيضانات، الحرائق). تشير الإحصاءات إلى أن ثلث بلدان العالم عانى الحروب الدامية والنزاعات المسلّحة العنيفة خلال العقد الأخير من القرن العشرين، وأن ٩٠ ٪ من عدد القتلى فيها هم من المدنيين، وأن ثلث هؤلاء هم من الأطفال. إن عدد القتلى من بين الأطفال يُقدّر بمليوني طفل، بينما يرتفع عدد الأطفال الذين أُصيبوا بإعاقات بالغة جرّاء الحرب إلى ٦ ملايين. في إحصاء آخر لمنظمة الصحّة العالمية، يتبيّن أن ١٦٪ من مُجمَل الإعاقات في العالم هي إعاقات ناجمة من الحروب والحوادث.(ISCA –SCS ٢٠٠٦)

الاتفاقية الدولية حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

تنصّ الاتفاقية الدولية حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (الأمم المتحدة ٢٠٠٦) على حماية حقوقهم وكرامتهم. وتطالب بتعزيز الاعتراف القانوني والسياسي بالإعاقة ضمن مفهوم حقوق الإنسان.

إن المادة ١١ من هذه الاتفاقية تتناول واجب الدول في أخذ كل الإجراءات اللازمة لتوفير الحماية والأمان للأشخاص ذوي الإعاقة في حالات النزاعات المسلحة والكوارث الطبيعية.

ان المطلوب من وكالات المساعدات الإنسانية البحث الناشط عن الأشخاص ذوي الإعاقات للتأكّد من أن أسماءهم مُدرجة في برامج المساعدة، ومن أنهم يحصلون على الدعم اللازم في ظروف الحرب والكوارث، لأن هناك صعوبة كبيرة في العثور عليهم ورؤيتهم بسبب "تخبئتهم" أو إخفائهم من قِبل أسَرهم، خصوصاً في ظروف الفقر الشديد.

تتناول المادة ٣٢ من الاتفاقية موضوع التعاون الدولي في البرامج الإنمائية، وتؤكّد على وجوب أن تكون هذه البرامج دامجة ومتوافرة للأشخاص ذوي الإعاقات. فالدمج يعني المشاركة الشاملة والعلاقات المتساوية، أي إشراك الأشخاص ذوي الإعاقات ومساعدتهم في كل نواحي عمليات التدخّل الإنساني.

إن ذلك يتماشى مع الشعار المعتمد اليوم من قِبل كل الناشطين في مجال الإعاقة، وعلى رأسهم ذوو الإعاقات أنفسهم، وهو: "لا شيء عنّا من دوننا".(شولز ٢٠٠٨)

انطلق هذا الشعار بناءً على الملاحظات الآتية:

- **إن التأثير السلبي للنزاعات المسلحة والكوارث هو مضاعف بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقات نظراً لفقدانهم العديد من التجهيزات المساعِدة التي يعتمدون عليها عادةً، أو فقدانهم مانحي الرعاية، إضافة إلى النقص الفادح في الأدوية والرعاية الصحية.**
- **هناك نقص كبير في التوعية والمعرفة عند العاملين أو المتطوّعين في وكالات الإغاثة أثناء حالات الطوارئ حيال مسألة الإعاقة. وبالتالي، لا يوضع الأشخاص ذوو الإعاقات في سُلّم الأولويات في مشاريع الإغاثة وإعادة التأهيل، ولا يتوافر لهم وجود أو دعم مباشر وفعّال فيها. (BvLF ٢٠٠٥)**
- **هناك إهمال غير مقصود لدى القيّمين على مشاريع الإغاثة في تقييم قدرة الأشخاص ذوي الإعاقات على المشاركة الناشطة والفعّالة وفي استشارتهم لوضع خطط وبرامج المساعدات الإنسانية أثناء حالات الطوارئ.**

مع إقرار الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، صار على المجتمع أن يلتزم بتنفيذ العهود والاتفاقيات الدولية التي تمّت المصادقة عليها، لإنصاف هذه الفئة من المجتمع وإعطائها حقوقها أسوةً بباقي أفراد المجتمع. ولقد نجحت الاتفاقية في تحويل الإعاقة من مسألة طبية أو فردية إلى مسألة اجتماعية وثقافية واقتصادية معقّدة لها تبعات سياسية، وفي تغيير النظرة المنمطة إلى الشخص المعوّق التي غالباً ما تؤدّي إلى انتهاك حقه في المشاركة الفعّالة على جميع الأصعدة.

تأثير الحروب والطوارئ على الأطفال ذوي الإعاقات

إن قدرة الأطفال على التكيّف الإيجابي لتخطّي الأزمات والنزاعات تعود إلى تواجد مرجعية عائلية آمنة وبنية منظمة في حياتهم، مثل المدرسة. أما الأطفال ذوو الإعاقات، فهم بالأساس يفتقرون إلى استراتيجيات دفاعية قوية. على سبيل المثال: الطفل الكفيف أو الأصم لا يستطيع إدراك إشارات الإنذار قبل حصول معركة ما، والطفل المقعد لا يملك سهولة الحركة للهروب من الخطر...وإذا ما أسفرت الحرب عن تهجيره، فقد يفقد الطفل المعوّق

شبكة الدعم الطبيعية التي اعتمد عليها طوال سنوات، ما يزيد من وطأة الضغوطات والصعوبات عليه وعلى أسرته. إضافة إلى ذلك، فإن الطفل ذا الإعاقة الحركية أو الحسية أو النفسية مُعرّض أكثر من سواه للشعور بالاكتئاب والعجز وانعدام الثقة بالنفس، ما يؤدّي في الكثير من الأحيان إلى قيامه بسلوكيات تعرّضه للخطر والأذى الذاتي.

الأطفال إجمالاً هم أكثر عُرضةً للتأذّي والإصابة من الكبار أثناء الحروب والنزاعات، وهذا يعود إلى نوعية الأنشطة التي يحبّون القيام بها مثل اللعب خارج المنزل. ونذكّر في هذا الإطار بخطر الألغام الذي يهدّد حياة الأطفال في المناطق الحربية بشكل يومي.

في معظم الأحيان، تركّز وكالات الإغاثة اهتماماتها على إحصاء أعداد القتلى والمهجّرين والعاطلين من العمل، ولا تكرّس الانتباه الكافي لأعداد الأشخاص المعوقين أو الذين أصابتهم إعاقات جرّاء الحرب. كما أن خدمات إعادة التأهيل التي تلي فترة النزاعات تطال بشكل مركّز الكبار، وبخاصة الجنود منهم الذين أصيبوا أثناء النزاعات، وتتخذ هذه الخدمات منحىً طبياً بحتاً. (BvLF ٢٠٠٥)

أما الأطفال ذوو الإعاقات أو الذين أُعيقوا بسبب الحروب، فيبدو، ولسوء الحظ، أنهم غير معنيّين بهذه الخدمات والبرامج.

هناك إذن حاجة ماسة للالتفات إلى ظروف ومصير الأطفال ذوي الإعاقات أثناء الحروب وبعدها، لأنهم مُعرّضون أكثر من سواهم للانتهاكات والإهمال و...النسيان!. حتى مطلع هذا القرن، كان هؤلاء يبدون وكأنهم فئة غير مرئية: لا أحد يستشيرهم عندما تُصمّم البرامج التنموية، ولا مكانَ لهم في هذه البرامج، كما يبدو مثلاً في تقرير لمنظمة "غوث الأطفال النرويجية"، عام ٢٠٠٥، الذي قيّم وضع الأطفال في النزاعات المسلحة والكوارث الطبيعية (الأمم المتحدة ٢٠٠٦).

السياسة الدامجة في برامج الإغاثة والمساندة

بناءً على المادة ٢٩ من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل التي تنص على وجوب أن تحفز البرامج التربوية والتعليمية على التفاهم المتبادل والسلام والتسامح بهدف المساهمة في منع العنف والنزاعات، تبرز فلسفة الدمج وهي فلسفة مبنية على احترام كل حقوق الإنسان لكل فرد من المجتمع، والاعتراف بالتنوّع لتأمين المشاركة الفعّالة للجميع، بغَضّ النظر عن العمر والنوع الاجتماعي (الجندر أو الجنس) والحالة الصحية والأصل العرقي أو أي ميزة أخرى (الأمم المتحدة ٢٠٠٦).

اليوم، تتخطّى النظرة الى الإعاقة عملية إزالة الحواجز أمام الطفل المعوّق لتشملَ عملية الاعتراف الكامل بحقوقه كما هي الحال بالنسبة لأي طفل آخر.

إن هذه النظرة تؤكّد أن دمج الأطفال ذوي الإعاقات، وليس تأمين العلاجات الخاصة بهم فحسب، هو الآلية الأساسية لحماية حقوقهم.

الدمج في الخطط التعليمية في حالات الطوارئ

لقد رأينا في الفصل الأول من هذا الدليل مدى أهمية استمرار العملية التعليمية في الظروف الطارئة في ظل الأزمات والحروب والكوارث، وأن المدرسة هي الوسيلة الأمثل لتأمين المساندة النفسية الاجتماعية للأطفال للتعافي والمُضي قُدُماً في حياتهم بنظرة واثقة

وإيجابية. لسوء الحظ، وكما يفيد "التقرير الشامل حول التربية للجميع" (اليونسكو ٢٠٠٧)، فإن معظم الأطفال ذوي الإعاقات لا تتوفّر لهم فرص التعليم أثناء الحروب، مع العلم بأن أكثر من ثلث الأطفال الذين لا يذهبون إلى المدارس هم ذوي إعاقات، وهذا الرقم يتضاعف في حالات الطوارئ والنزاعات المسلّحة. (SC UK ٢٠٠١)

إن المدرسة الدامجة المنفتحة لتقبّل كل فئات الأطفال، والتي تعتمد منهجاً تعليمياً يكرّس هذا الانفتاح بواسطة تطبيق التربية على السلام (التسامح، وتقبّل الاختلاف ونبذ العنف والتمييز، وحل النزاعات بالطرق المسالمة...) والترحيب بإشراك كل الأطفال، بمن فيهم ذوو الإعاقات، في العملية التعليمية، هي الخطوة الأساسية لعبور أجيال الغد نحو مجتمع منفتح، دامج وحر مبني على احترام حقوق الإنسان .

إن تلبية الاحتياجات المباشرة لشريحة متنوّعة من الأطفال في حالات الطوارئ هي مهمّة مليئة بالتحديات، وبخاصة في المرحلة الأولى من التدخّل حين تكون مفاعيل الأزمة محتدّة جداً. وهناك مَن يعتقد أنه من الأفضل تأمين نوع من الاستقرار قبل المباشرة في إشراك الفئات المهمّشة في عملية التدخّل. هذا النوع من التفكير يجب أن يتغيّر لأنه عندما لا تُدمَج هذه الفئات منذ بدء العمل في خطة تدخّل طارئة، فهناك احتمال كبير جداً بأن لا يتم دمجها أبداً في المراحل اللاحقة من الخطة (كلود ٢٠٠٠).

مبادئ في الدمج

أي خطة تدخل دامجة في حالات الطوارئ (INEE ٢٠٠٩) يجب أن تستند إلى المبادئ الآتية:

- **لكل طفل القدرة على التعلّم والحق في التعلّم.**
- **يجب على التعليم أن يكون مرحّباً بالجميع وأن يتكيّف مع المتعلّم (لا أن يتكيّف المتعلّم مع "التعليم").**
- **أي شخص يعمل في مجال التعليم يستطيع أن يقوم بمبادرة، ولو متواضعة، لجعل التعليم أكثر ملاءمةً للجميع.**
- **خطة التعليم الدامج في حالات الطوارئ تقدّم نظرة جديدة للتعليم وقد تشكّل فرصة قيّمة لتطوير المناهج التعليمية التقليدية في تناولها مواضيع لم تتطرّق إليها سابقاً.**
- **خطة التعليم الدامج في حالات الطوارئ لا تتطلّب خبراء في الدمج أو الإعاقة.**
- **للتعليم الدامج في حالات الطوارئ تأثير إيجابي على عملية التعليم على المدى البعيد، ويتخطّى حدود مفهوم التدخّل الطارئ بحد ذاته ليشمل المفهوم الأوسع للتربية بشكل عام.**

مواصفات الخطة التعليمية الدامجة

عند تصميم خطة تعليمية دامجة في حالات الطوارئ (INEE ٢٠٠٩)، يجب أخذ هذه النقاط بالاعتبار:

١. **الحاجة إلى تعديل المنهاج التعليمي التقليدي حتى يتلاءم مع كل فئات الأطفال المتلقّين، ومن بينهم الأطفال ذوو الإعاقات.**
٢. **إعادة النظر في البناء المدرسي والصفي والقيام بالتعديلات اللازمة (خصوصاً في مرحلة الترميم الهندسي وإعادة بناء المدارس التي دمرت كلياً أو جزئياً جرّاء الحرب أو الكارثة).**

٣. تدريب المعلمين والمعلمات على مفاهيم الدمج المدرسي وتزويدهم بالمعرفة والتقنيات اللازمة لتلبية احتياجات كل الأطفال بتنوّعهم واختلافاتهم.
٤. توطيد العلاقة مع القطاع الصحي لتأمين الكشف الطبي والدعم العلاجي الملائم للطفل ذي الإعاقة لكي لا تشكّل إعاقته (البصرية أو السمعية أو الحركية أو الفكرية أو النفسية) حاجزاً في وجه عملية اندماجه في المدرسة.

البيئة الصفية الدامجة في حالات الطوارئ

في الكثير من الأحيان، تشعر المعلمات بأنهنّ غير قادرات على تلبية الاحتياجات الخاصة للأطفال ذوي الإعاقات، أو أن الدمج المدرسي يتطلّب مستوى عالياً من الخبرة وأدوات وتجهيزات تعليمية معقّدة وباهظة الثمن.

نورد في ما يأتي بعض الإرشادات العملية وهي مستوحاة من الدليل الخاص بالتعليم في حالات الطوارئ لشبكة (INEE ٢٠٠٩) لإنشاء بيئة دامجة صديقة للمتعلّم :

- هناك وسائل فعّالة لإدارة الصف الدامج أو إشراك الجميع في العملية التعليمية، مثل تخصيص المقاعد الأمامية، قرب اللوح والنوافذ المضيئة، للأطفال ذوي الإعاقات البصرية، أو قبالة المعلمة مباشرةً لتمكين الأطفال ذوي الإعاقات السمعية من قراءة شفاهها.
- تنظيم جهاز من "الرفاق" المقرّبين ("buddy-system") من بين أطفال الصف لمساعدة رفاقهم ذوي الإعاقات، مثل مساعدة الطفل المقعد على التنقّل في أرجاء الصف والمدرسة وارتياد المرحاض، أو شرح الدرس للطفل الذي يعاني صعوبات تعلمية، أو اللعب والتحدّث مع طفل يعاني اضطرابات عاطفية (اكتئاب، خوف، خجل...).
- جعل الأطفال الأكبر سنّاً يتطوّعون لمساعدة الأصغر سنّاً، خصوصاً ذوي الإعاقات.
- ابتكار وسائل تعليمية متلائمة مع احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات، مثل نسخ الدروس المكتوبة للطفل ذي الإعاقة البصرية بأحرف كبيرة، وابتكار وسائل مادية بعيدة عن المعاني المجرّدة للطفل ذي الإعاقة الفكرية...) وإشراك الأطفال في تحضير هذه الوسائل.
- استخدام لغة بسيطة وواضحة مع كل الأطفال، والتحفيز على تعلّم لغة الإشارات لاستخدامها من وقت إلى آخر حين تدعو الحاجة إلى ذلك.
- التأكّد من إدخال مواد تعليمية في المنهاج تركّز على مبادئ الدمج وإرفاقها بأنشطة عملية متلائمة مع قدرات واحتياجات كل أطفال المجموعة.

المنهج التعليمي الدامج ومراحل التطور

ان المنهج التعليمي الدامج مبني على خطة منتظمة تتّبع منحىً تطورياً متعلقاً بمعرفة دقيقة بالتطوّر الفكري والنفسي عند الطفل، وبالقدرات المتوفرة لديه في كل مرحلة من مراحل نموه الذهني.

نعلم مثلاً أن الطفل الصغير، أي دون السبع سنوات، يستطيع تقبّل الاختلاف بشكل تلقائي وطبيعي حتى إنه لا يرى فيه اختلافاً! أما بعد السبع سنوات، فتختلف الصورة: يصبح الطفل قادراً على تصنيف الأشياء ورسم حدود واضحة بين الأسود والأبيض ويرى

الأشياء إمّا بالأسود أو بالأبيض، ولا توجد حلول وسطى في تفكيره ("فإما أنت مثلي وتنتمي إلى عالمي، أو أنت تختلف عني وتنتمي إلى عالم مختلف"). لذلك فان العمل مع الأطفال الصغار جداً على ترسيخ فكرة الدمج وتقبّل الاختلاف يبدو أسهل بكثير من العمل مع الأطفال الأكبر سناً.

من هنا أهمية وضع منهجية متسلسلة تأخذ بالاعتبار نمط التفكير عند الأطفال بحسب أعمارهم وخصائص التفكير التابعة لكل مرحلة عمرية.

ففي الفترة الممتدة بين السنتين والست سنوات، يلاحظ الجميع أن الأطفال الصغار لا يميّزون ضد بعضهم البعض، بخاصة أثناء اللعب (يجرّون صديقهم المقعد على كرسيه المتنقّل بكل فرح ومرح ولا يتساءلون لمَ هو في الكرسي، المهم أن يلعب معهم وأن يمرح الجميع)، حتى إن مظاهر التعاطف مع الآخر "المختلف" تكون أقوى بكثير في هذه المرحلة العمرية من المراحل التالية، فتراهم يمسكون أيدي بعضهم البعض من دون تردّد ويساعدون بعضهم البعض عند الحاجة: عندما توجّه المعلمة سؤالاً إلى الطفل الذي لا ينطق جيداً، ترى الأطفال الآخرين يهبّون لمساعدته في الإجابة، ولا يتساءلون لمَ لا يستطيع الإجابة!

بعد السبع سنوات، تختلف الأمور ويصبح الطفل أكثر إدراكاً للاختلاف: وبحسب الخبراء، من المستحسن المباشرة في ترسيخ معاني الدمج خلال هذه المرحلة باتّباع المنهجية الآتية:

أولاً: يجب تطوير التفكير النقدي عند الأطفال (حبيش ٢٠٠٦) من خلال:

- **تدريب الأطفال على الإصغاء بانتباه إلى المعلومة من خلال تقديم المعلومة بشكل جذّاب، بكلام يتلاءم مع مستوى الأطفال الفكري ونضجهم العاطفي والإدراكي، وتشجيع الأطفال على طرح الأسئلة حول المعلومة دون إحباط أي سؤال، والإجابة بوضوح عن كل الأسئلة المطروحة من قبل كل الأطفال.**
- **تدريب الأطفال على وصف خصائص المعلومة بموضوعية بعيداً عن الأحكام المُسبقة التي تؤثّر على تحليلهم للمعلومة في سجلّهم الفكري (مثلاً: من الخطأ الاعتقاد أن الطفل الأصم لا يستطيع اللعب معنا لأنه لا يفهم ما نقوله له، فإذا تكلّمنا بطريقة سليمة وببطء أمامه، يستطيع "قراءة" الشفاه واللعب معنا بالشكل الصحيح).**
- **تدريب الأطفال على مقارنة المعلومة بمعلومات أخرى متوفّرة لديهم، ما يسمح بالتركيز على أوجه التشابه والاختلاف بين المعلومات (مثلاً: هذا الطفل المُقعَد يحب الرسم مثلي، وشعره أسود مثلي، ويرتدي حذاءً رياضياً مثلي، لكنه لا يستطيع المشي أو الركض مثلي).**
- **بعد المقارنة، يجري تدريب الأطفال على تصنيف المعلومة وتفهّم معنى الاحتواء (مثلاً: الورود تختلف عن بعضها البعض: فهناك الوردة الحمراء والصفراء والبيضاء، لكنها كلها ورود). وهذه المرحلة من التدريب مهمّة جداً لأنها تستدرج الطفل إلى تقبّل الاختلاف كجزء لا يتجزّأ من الكُل (مثلاً: هناك طفل يضع نظّارات وطفل أشقر وطفل طويل القامة وطفل مقعَد، وكلهم أطفال).**

ثانيا: بناء على مهارات التفكير النقدي الذي اكتسبها الطفل من خلال التدريبات السابقة، تنتقل المعلمة تدريجياً إلى شرح المفاهيم المُضادّة للتفكير النقدي مثل التعصّب والتمييز

والانحياز وتشرح عواقبها الأليمة على المجتمع (الحروب، الكراهية، البغض، الصراعات) من خلال الحوار والمناقشة مع الأطفال والعصف الذهني والاستعانة بالصور وتلاوة القصص ونشاطات الرسم والتعبير المسرحي وتمثيل الأدوار حسب نماذج سلوكية تطرحها. (شعراني قديح ٢٠٠٦).

ثالثاً: على المعلّمة أن تُدخل مفهوم احترام وتقدير الغير ليس فقط في الأنشطة التي تطرحها على الأطفال ولكن من خلال تصرّفاتها هي معهم لكي تقدّم نموذجاً حيّاً لهم عن مبدأ احترام الآخر. كما عليها ربط هذا المبدأ بالمفاهيم التي اكتسبها الطفل سابقاً مثل نبذ التعصّب والتمييز من جهة، وتقبّل الاختلاف كجزء أساسي من الكُل من جهة أخرى. فالأنشطة المطروحة في هذا الإطار تتناول:

تعريف الأطفال إلى الحضارات المختلفة وتحفيزهم على تقدير التنوّع في الحضارات

من خلال رواية القصص الخاصة ببعض الحضارات (مثل روايات "أندرسن" أو حكايات "ألف ليلة وليلة" أو الأساطير الإغريقية والصينية ،الخ) وتعليمهم بعض الرقصات الفولكلورية السهلة أو مشاهدتها على التلفزيون وتذوّق الأطعمة المختلفة لبلدان العالم والتعرّف إلى الأزياء الخاصّة بها...الخ.

رابعاً: التدريب على الإصغاء النشط إلى آراء الآخرين وذلك من خلال السماح لكل الأطفال بالتعبير عن آرائهم وتشجيعهم على الإصغاء، أحدهم إلى الآخر بطرح الأسئلة والتعليق. وهذا التشجيع يقوم على تحفيز المعلّمة للأطفال الذين يظهرون المهارة في الإصغاء وطرح الأسئلة ومكافأتهم كلامياً أو بواسطة التحفيز المادي. ودفع الأطفال الخجولين أو اللامبالين إلى القيام بالمثل بإشراكهم في تحضير الأسئلة مُسبَقاً حول موضوع النقاش وتوزيعها على بقيّة الأطفال، أو إدارة النقاش، أو التعبير عن رأيهم من خلال الرسم.

خامساً: إن منهج التعليم الدامج لن يكون كاملاً من دون تعريف الأطفال على حقوقهم. وعلى المعلّمة السّعي وتحويل نصوص الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل إلى حقيقة وواقع ملموسين من خلال شرح هذه الحقوق لهم بكلام واضح، سهل الفهم، مستعينةً بأمثلة واقعية مستوحاة من الحياة اليومية، مع فتح المجال أمامهم للتعبير عن خبراتهم ومعايشتهم لهذه الحقوق. إن شرح المعلمة يجب أن يترافق بنشاطات حيوية متنوعة، فردية أو جماعية، يقوم بها الأطفال في المدرسة كما في البيت (مثل إحضار مَقال من الجريدة عن حدث يظهر انتهاكاً فاضحاً لحقوق الطفل، أو رسم أمثلة عن حقوق الطفل وتعليق الرسومات في الصف، أو القيام بنشاط أو مسيرة صغيرة في المدرسة أو الحي للمطالبة بتطبيق البعض من حقوق الطفل بواسطة تحضير المُلصقات وتعليقها على الجدران والنوافذ أو حتى حافلات النقل العام، ورفع الرايات واللافتات التي تعبّر عن مطالبهم، أو تأليف قصة صغيرة مُصوّرة بمشاركة جميع الأطفال، أو تحضير مسرحيةَ تتمحور حول موضوع حقوق الطفل).

سادساً: من خلال شرح مفهوم حقوق الطفل، يجب على المعلّمة أن تركّز على مبدأ المساواة بين الجميع ومفهوم العدالة وتطبيقها للوصول إلى مجتمع صالح وعادل. وتستطيع المعلمة أن تأخذ الصف كمثل على هذا المجتمع وعليها تشجيع الأطفال على تطبيق قوانين الصف التي ترتكز على المُساواة بين كل التلاميذ والتعامل العادل مع بعضهم البعض ("من حقّي أن لا أُهان في الصف من قِبَل أحد" و "من حقّي أن أحصل على تشجيع المعلمة مثل أي تلميذ آخر في الصف حتى ولو كان أدائي أسوأ من أداء الآخرين"، الخ). إن الأطفال الصغار لا يستطيعون بلورة هذه الحقوق بمفردهم أو وضع القوانين المرتبطة بها.

لذلك يجب على المعلمة أن تستدرجهم، من خلال القصص والتمثيل والحوار المُوَجّه والتعبير الحر عن مشاعرهم، إلى "وضع" هذه القوانين. يلي ذلك متابعة دقيقة من قِبَلِها لسلوكهم في الصف للتأكّد من أنهم يطبّقونها. فتكافئ الملتزمين منهم بشتّى الوسائل، وترشد المتردّدين بلطف وحكمة لتحفيزهم على تطبيقها.

سابعاً: إن منهج التعليم الدامج يرتكز بشكل خاص على موضوع تقبّل الاختلاف (الاختلاف الظاهر والاختلاف غير الظاهر): فبعد أن يكون الطفل قد تشرّب معاني الانفتاح على الثقافات والحضارات المختلفة، وتعلّم رفض التعصّب والتمييز بسبب عواقبهما الموجعة على الإنسانية، وفضّل احترام وتقدير الآخر، مهما اختلف عنّا، وتفهّم معنى المساواة بين الناس واحترام آراء ووجود الآخر، والتعامل بعدل مع الغير، يصبح من السهل عليه تقبّل الاختلاف على أنه مصدر غنىً وتنوّع للإنسان (الزين ٢٠٠٦) (اسماعيل ٢٠٠٦).

ثغرات

للأسف، نلاحظ أن مناهج التعليم الرسمي لا تكرّس وقتاً وقسطاً كافيين لتعليم هذه المفاهيم والقيم بسبب الهواجس المرتبطة بإنهاء البرامج الأكاديمية بحسب التوقيت السنوي المفروض على المدارس، وبتعليم المواد المدرسية البحتة على حساب مواد أخرى تُحاكي ذكاءهم "الاجتماعي" أو "العاطفي". انه واقع مُقلق، خصوصاً عندما نرى كيف أن اهتمام الصغار والكبار بالتكنولوجيا يبعدهم أكثر فأكثر عن التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، إذ إن تواصلهم المفضّل اليوم هو مع شاشة الحاسوب ومن خلالها، وذلك على دراية من أهاليهم وبموافقتهم وتشجيعهم. فلا المدرسة تؤمّن أو تحفز مهارات الانفتاح على الآخرين بالشكل المطلوب والكافي، ولا البيت يساعد في الحدّ من انعزال الأولاد وراء شاشات الحاسوب والألعاب الإلكترونية المتنوّعة. فالنتيجة حتماً مقلقة ومن حقّنا أن نسأل: أين الدور الذي يجب أن تلعبه المدرسة في تأسيس جيل واعٍ، مسؤول، منفتح على آراء الغير، جيل يبغض التمييز والعنصرية والتعصّب ، جيل يدرك حقوقه وواجباته ويعترف بحقوق الآخرين ويعمل على صيانتها؟

المطلوب إدراج البرامج التعليمية الدامجة في المناهج الرسمية لتزويد أطفال اليوم، وهم أصحاب المستقبل، بالمعرفة والمواقف والمهارات والقيم اللازمة لبناء مجتمع دامج وآمن لكل أبنائه بمن فيهم ذوو الإعاقات، مجتمع مبني على أسس احترام الرأي الآخر واختلاف الآخر من أجل الوصول إلى السلام البنّاء العادل والشامل.

مراجع أساسية

Bernard van Leer Foundation (2005), Early Childhood Matters: Responses to young children in post-emergency situations, The Hague: The Netherlands

Claude, R.P. (2000). Popular Education for Human Rights: 24 Participatory Exercises for facilitators and Teachers, Amsterdam/Cambridge, MA: Human Rights education Associates (HREA)

INEE Inter-Agency Network for Education in Emergencies Task Team on Inclusive Education and Disability (February 2009), Education in Emergencies: Including Everyone, Geneva: Switzerland

Save the Children UK- SC UK (October 2001), Policy Paper: Education in Emergencies

Save the Children Sweden and The International Save the Children Alliance (2006), Child Protection in Emergencies, Stockholm: Sweden

Schulze, M. (2008). Understanding the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Handicap International, Professional Publications Unit.

الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري، ٢٠٠٦ في الموقع:www.un.org/disabilities/convention .

الزين، (هيام لطفي) (تقرير) (٢٠٠٧) : الدعم النفسي- الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / بنت جبيل. ورشة الموارد العربية، بيروت- نيقوسيا.

اسماعيل، شذا (تقرير) (٢٠٠٦) : الدعم النفسي- الاجتماعي لمعالجة أثار الحرب على أطفال لبنان / مدارس المبرات : مدرسة الإمام علي بن أبي طالب. ورشة الموارد العربية، بيروت- نيقوسيا.

الفصل العاشر

تقنيات فعالة للإدارة السلوكية
في المنزل في حالات الطوارئ

- في الحروب والحالات الطارئة، يصعب على الأهالي توفير نماذج سلوكية سليمة لأطفالهم، بسبب الظروف غير الاعتيادية والضاغطة.

- إن خطة التدخّل مع الأهل تساعدهم على التعبير عن مخاوفهم وهواجسهم والتخلص من المشاعر المكبوتة المؤلمة والتزوّد بآمال جديدة للمستقبل. خطة التدخل مع الأهل تقدّم آليات لاستعادة حياتهم اليومية وتقنيات للاعتناء بالذات في الظروف الصعبة.

- إن الأهل بحاجة إلى المعلومات الصحيحة عن صحّة الطفل وسلوكه ليتفهّموا ردات فعل أولادهم على الظروف الصادمة.

- من المهم جداً مساعدة الأهل على التواصل الإيجابي مع أطفالهم أثناء الظروف الصعبة وذلك للتخفيف من درجات التوتّر العالية التي تسيطر عادة على العلاقات والسلوكيات في مثل هذه الظروف ولضمان تماسك العائلة في وجه الضغوطات.

تمهيد

فترات الحرب والطوارئ هي فترات توتّر شديد وضغط هائل، تتغير فيها كل أسس الحياة اليومية مع انهيار مقوّمات العيش الطبيعي، ما يثير ردات فعل سلبية عند أهالي الأطفال مثل التوتر والقلق والغضب وقلة الصبر والخوف. ومن الطبيعي جداً أن يُظهر الأهالي هذه المشاعر والسلوكيات، لكن عليهم أيضاً أن يدركوا أنهم يسرّبونها إلى أولادهم في وقت تكون حاجة أولادهم لهم، ولحبّهم وحمايتهم وتفهّمهم، كبيرة جداً. الأطفال يتعلمون السلوكيّات عن طريق تأمل ومراقبة وتقليد الوالدين.

في مرحلة الطفولة المبكرة، يتمحور عالم الطفل الاجتماعي حول والديه، وبالأخص حول الأم: من خلال تعلّقه بأمّه، يشعر الطفل بالأمان والاستقرار ويستخدمها قاعدةً آمنة ينطلق منها تدريجياً في استكشاف المحيط. وحتّى بعد اكتسابه مهارات الاستقلالية في حياته اليومية، لا يتوقّف الطفل الصغير عن الاعتماد على أمّه، بالأخص في المجال العاطفي، لأنها المرجعية الوحيدة والأساسية التي بفضلها يتعلّم الثقة بالآخرين وأخذ المبادرات والتصرّف الاجتماعي. إن هذا التعلّم هو أساس التطور الاجتماعي في السنوات الأولى من النمو. فالطفل الصغير يتأثّر بعدّة عوامل منها شخصية الأم، وسلوكها العام وردات فعلها على الأحداث المحيطة، وأسلوبها التربوي، والموارد المادية المُتاحة للأسرة...إلخ.

عندما تمرّ الأسرة بظروف صعبة كما في الحروب أو الحالات الطارئة، يصعب كثيراً على الأهالي، والأم بوجه خاص، توفير نماذج سلوكية سليمة لأطفالهم، بسبب الظروف غير الاعتيادية والضاغطة. لقد رأينا في الفصول السابقة كيف أن المدرسة، في ظل حالات الطوارئ، تساهم بشكل كبير في تأمين الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال، لكن نوعية التعليم الداعم الذي يتلقاه الطفل في المدرسة يجب أن يتمّ بالتنسيق مع بيئته البيتية من أجل تأمين الحد الأدنى من النجاح في عملية التدخل.

من هنا أهمية التدخل مع الأهل، علماً بأن المعنيّ الرئيسي من التدخل مع الأهل هو الطفل ـ ومصلحته وصحته النفسية في الدرجة الأولى. من المهم جداً أن تذكّر المدرسة الأهالي بضرورة الاعتناء بأنفسهم أولاً لكي يستطيعوا الإعتناء بأولادهم بالشكل الصحيح.

خطة التدخل مع الأهل:

تتناول خطة التدخّل مع الأهل خمسة مواضيع مهمّة تتعلّق بحياتهم الشخصية بما تشمله من قدرات نفسية ومعرفية، وعلاقتهم بأولادهم ونوعية التواصل بينهم، وتفاعلهم مع محيطهم وشؤون الحياة اليومية:

الموضوع الأول: التعبير عن المخاوف والهواجس

من المهم جداً تأمين جو من الأمان والثقة للأهل لإفساح المجال أمامهم للتعبير عن مشاعرهم الظاهرة والمكبوتة (الزين ٢٠٠٧) وذلك من خلال:

- **الإصغاء النشط لكل ما يقولونه، من دون التحليل أو إبداء الرأي أو إصدار الأحكام المسبقة.**
- **من المهم أن يشعر الأهل أن هناك مَن يحترم آراءهم ويهتم بأمرهم.**
- **تشجيع مشاركة الأهل في جلسات النقاش والعصف الذهني التي تضم**

عدداً كبيراً منهم من الذين مرّوا بخبرات مشابهة. فعندما يشعر المرء بأنه ليس وحيداً في معاناته وهواجسه، يسهل عليه التكلم عنها والتنفيس عن المشاعر المكبوتة.

- في مثل هذه الجلسات، يتبادل الأهالي النصائح والأفكار حول كيفية التأقلم مع الأوضاع الضاغطة وتخطّيها، من أجل المحافظة على الصحة النفسية في الأوقات الصعبة. من الأفكار العديدة التي يطرحها الأهل نذكر:
  - البكاء (إجراء تنفيسي)
  - الاسترخاء
  - الصلاة (إجراء روحي يمنح الأمان الداخلي)
  - الاعتناء بالذات (النوم والتغذية السليمة والراحة الجسدية)، مع الإيضاح بأن الجسم القوي المتعافي يستطيع مقاومة الضغط بشكل أفضل
  - اللجوء إلى الأصدقاء للتحدث عن الصعوبات والهموم
  - معاودة النشاط اليومي الإنتاجي (فالملل وقلة العمل يولدان القلق والتوتر)
  - معاودة النشاط الاجتماعي المحلي (الزيارات، الواجبات الاجتماعية، استقبال الضيوف)
  - التطوع لمساعدة الآخرين.

الهدف من هذه الجلسات (الحاج حسن وإسماعيل ٢٠٠٦) هو تمكين الأهل من التأقلم مع تجاربهم الصدمية. ويبدو أن المشاركة في هذه التجارب تساعدهم على:

- استعادة الإحساس بالُلحمة.
- التخلص من المشاعر المكبوتة المؤلمة.
- إعادة تنظيم أفكارهم وتصرفاتهم (تقييم ذاتي).
- إعادة تقييم ما حصل بشكل واقعي.
- التفكير بآليات لاستعادة حياتهم اليومية.
- التزود بآمال جديدة للمستقبل.

إن تمرين الاسترخاء مهم جداً لأنه يمنح شعوراً بالطمأنينة الداخلية ويخفّض من نسبة التشنّج. وننصح الأهل بالقيام به كلّما شعروا بالغضب والتوتّر أو بأنهم يفقدون السيطرة على الأوضاع. في ما يأتي نموذج عن تمرين في الاسترخاء (الشعراني قديح ومهنا ٢٠٠٦) :

- نجلس في وضعية مريحة جداً ونضَع القدمين على الأرض. نسترخي.
- نغلِق العينين. نتنفّس من الأنف بشكل طبيعي: نأخذ نفساً عميقاً، نحبسه لثوانٍ، ثم نخرج الهواء من الفم بهدوء...
- نركّز انتباهنا على العضلات ونتحسّس كيف تسترخي كلما تنفّسنا. نواصل لمدّة دقيقة أو أكثر...
- نتخيّل الآن أننا مع كل شهيق نختزن نشاطاً وصحّة، ومع كل زفير نتخلّص من بعض التوتّر والقلق. نتابع لدقيقتين أو أكثر.
- نتذكّر الآن مكاناً رائعاً ومحبّباً سبق أن زرناه. نتخيّل أننا هناك الآن. ندع فكرنا يرتاح بهدوء في ذلك المكان.
- عندما تجتاح فكرنا أفكار أخرى، نراقبها ببساطة وهي تدخل وتخرج. سنجد

أن الأفكار تحضر وتغيب من تلقاء نفسها. حتى الأفكار المقلقة والمزعجة تبتعد ما لم نتمسك بها.

- نحن نرتاح بعمق في هذا المكان الذي نحب. نتذكّر الموقع والروائح والمشاعر. ندَع الأفكار الأخرى تأتي وترحل عبر فكرنا بسطحية...
- في غَضون خمس إلى عشر دقائق. نترك هذا المكان ونتذكّر أننا سنعود إليه... نتنفّس بعمق وعلى مهل عدّة مرّات. ثم نفتح العينين.

الموضوع الثاني: تزويد الأهل بالمعلومات الصحيحة حول صحّة الطفل وسلوكه.

هذه المعلومات ضرورية جداً ليتفهّم الأهل ردات فعل أولادهم، مهما كانت غريبة وحادة، فهي طبيعية بعد اختبار حالات غير اعتيادية، وهي مبرّرة وقابلة للتغيّر مع الوقت إذا تأمّن لهم التفهّم والتعاطف والدعم.

عند نقل هذه المعلومات للأهل، من المفيد جداً إعطاؤهم أمثلة واقعيّة عن سلوكيات الأطفال الناجمة من تعرّضهم للتجارب الصدمية، وشرحها بوضوح وطرح الحلول المناسبة (الزين ٢٠٠٦).

نورد في ما يأتي أهم هذه السلوكيات، ونذكّر القارئ بالعودة إلى الفصلين الأول والثالث حيث تم عرضها بشكل مفصّل:

- الخوف الشديد.
- التعلق الشديد بالأهل (خصوصاً بالأم).
- الانزواء والخجل الشديد.
- العدائية.
- الأعراض الانتكاسية مثل التبول اللاإرادي ومص الأصبع.
- اضطرابات الأكل.
- اضطرابات النوم.

الموضوع الثالث: مساعدة الأهل على التواصل الإيجابي مع أطفالهم

من المهم جداً أن يدرك الأهل أهمية المحافظة على نمط هادئ ورصين في التواصل مع أطفالهم أثناء الظروف الصعبة وذلك للتخفيف من درجة التوتّر العالية التي تسيطر عادة على العلاقات والسلوكيات في مثل هذه الظروف (ليبل وطومسون ٢٠٠٠). على الأهل أن يتذكّروا أيضاً أن عليهم تقديم نماذج سلوكية بنّاءة وفعّالة أمام أطفالهم تَضمَنُ تماسك العائلة في وجه الضغوطات الهائلة التي يتعرّضون لها.

نطرح في ما يأتي مجموعة من الإرشادات العملية لتحفيز التواصل الإيجابي بين الأهل وأطفالهم (الشعراني قديح ومهنا ٢٠٠٦):

- الإصغاء إلى الطفل أكثر من التكلم.
- تجنّب النقد والجدال وإصدار الأحكام المُسبقة حول ما يقوله لنا.
- عدم تبسيط الأمور.
- التحدث مع الطفل عن أشياء تهمّه مع التركيز على مشاكله وليس مشاكل الأهل.
- عدم مقاطعة الطفل والانتظار حتى يُنهي فكرته. وعدم إظهار الانزعاج أو التململ.

- تزويد الطفل بمعلومات موثوقة ومسؤولة بلغة يستطيع فهمها، لأن الطفل يكون معرّضاً لأفكار وكلمات لا يدرك معناها (مثل: "أسلحة كيماوية وبيولوجية" أو "صواريخ" أو "كمامات واقية"، الخ...) وتثير القلق في ذهنه .
- الإجابة عن أسئلة الطفل حتى ولو كانت صعبة أو مزعجة وتحاشي التهرّب أو طرح الإجابات التجنبيّة مثل "ذلك غير مهم، لا تفكرّ به"، أو "دعنا لا نتكلم عن ذلك".
- تكرار الشرح للطفل أكثر من مرّة للتأكّد من أنه فهم، وعدم التذمّر أو التأفّف إذا طرح الطفل السؤال نفسه عدّة مرّات (ما قد يعني أن شرحنا لم يكن مُقنعاً).
- عدم الخجل من القول إننا لا نعرف الجواب عن سؤال طرحه الطفل.
- إستخدام التعابير والأصوات التي تعبّر عن الموافقة وتدلّ على أننا نصغي لما يقوله الطفل باهتمام، مثل: "نعم أسمعك...أنا أفهم جيداً ما تقوله...هذا فعلاً جدير بالاهتمام... أخبرني أكثر... وبعد ذلك، ماذا حصل؟".
- إستعمال الإجابة المفتوحة (مثل: "يبدو أنه صعب عليك، ...") التي تشجّع الطفل على الكلام والتعبير، بدلاً من الإجابة المغلقة (مثل: "ها أنت تتذمّر من جديد!") التي تحبطه وتغلق باب التواصل بينه وبينك.
- استعمال اللغة الجسدية للتعبير عن اهتمامنا بما يقوله الطفل، مثل حركة الموافقة بالرأس أو الانحناء قليلاً إلى الأمام أو النظر إلى عيونه مباشرةً..

الموضوع الرابع: وضع خطة عملية لبرمجة حياة الطفل اليومية في ظل الظروف الصادمة والضاغطة

ما من شيء يريح الطفل ويمنحه شعوراً بالطمأنينة والاستقرار أكثر من وجود برنامج ثابت وواضح لتنظيم حياته اليومية في البيت، كما هو الأمر في المدرسة، ما يعزّز قدرته على التأقلم مع الظروف الصعبة والاستثنائية ويخفّف تأثيرها السلبي على صحته النفسية والاجتماعية وعلى سلوكه (الحاج حسن واسماعيل ٢٠٠٦).

وفي ما يأتي بعض الأفكار التي قد يستفيد منها الأهل في وضع خطّتهم:

- ممارسة تمارين الاسترخاء مع الأطفال.
- أداء تمارين الرياضة البدنية معهم.
- الرقص على أنغام موسيقى إيقاعية معهم.
- قراءة القصص لهم.
- الصلاة معهم.
- مضاعفة التواصل الجسدي مع الأطفال مثل الاحتضان والتقبيل والمعانقة.
- تمكين الأطفال من التعبير عن مشاعرهم من خلال الرسم الإبداعي أو كتابة قصة أو رسائل إلى الأقارب والأصدقاء.
- تزويد الأطفال بالإرشادات التي يجب الإلتزام بها أثناء حالات الطوارئ (مثلاً: "ما العمل عند سماع صفارة الإنذار؟") وتوزيع المسؤوليات عليهم، ما يعطيهم إحساساً بالسيطرة على الوضع وشعوراً بالأهمية (إنهم يؤدون دوراً في العائلة).
- إستخدام روح الدعابة (اختراع القصص والأغاني المضحكة والطرائف)، فالدعابة تساعد على تخفيف التوتر وتقلل من جدّية وخطورة الظرف.

- الحد من تعرّض الأطفال لوسائل الإعلام: فمعظم المعلومات والمشاهد التي تعرضها البرامج الإخبارية والحوارية والتقارير على التلفزيون لا تناسب المستوى الفكري والعاطفي للأطفال الصغار، وتربكهم وتبعث الخوف والقلق فيهم.
- توفير بيئة آمنة مستقرّة داخل البيت بالمحافظة على الروتين الاعتيادي ويشمل ذلك تقديم وجبات غذائية منتظمة وصحية للأطفال، والتأكد من الالتزام اليومي بالنظافة الشخصية، وتأمين الملابس النظيفة...إلخ. فالعودة إلى الرتابة المنتظمة (الروتين) مهمة جداً في عملية التعافي لأنها تعزز الإحساس بالطمأنينة والسلامة والسيطرة على الوضع.
- دعم الأطفال للوصول إلى التوازن النفسي من خلال ابتكار أنشطة بسيطة ومريحة معهم، كرواية القصص المحبّبة خصوصاً قبل النوم، وسماع الموسيقى الهادئة، واللعب بكل أشكاله مع الطفل (بخاصة اللعب التمثيلي حيث يُفسَح المجال للطفل أن يلعب دور البطل الخارق الذي ينتصر على الشر وينقذ الآخرين من المِحَن). وكما ورد في الفصول السابقة، فإن اللعب مع الطفل الصغير يُعتبر أفضل وسيلة لمساعدته في التعبير عن مخاوفه وهواجسه.
- إظهار نظرة إيجابية للأمور أمام الطفل وطمأنته بأن الأمور سوف تعود إلى طبيعتها وكل شيء سوف يكون على ما يرام.
- التأكيد للطفل أنهم (أي الأهل) سوف يقومون بكل ما بوسعهم لحمايته من أي أذى.
- تصميم "خطّة طوارئ" للعائلة وطمأنة الطفل بأن كل شيء "تحت السيطرة" وإبلاغه ببعض تفاصيلها، مثل اللجوء إلى منزل الجدّة (أو الأصدقاء) الأكثر أماناً في حال استحال البقاء في منزل العائلة.
- إشراك الأطفال في وضع "خطة طوارئ" والإصغاء إلى آرائهم واقتراحاتهم وتشجيعهم على تحمّل المسؤوليات ضمن هذه الخطة.
- تكريس أوقات خاصة للتحاور مع الأطفال حول مواضيع تثير قلقهم وتساؤلاتهم، مثل استشهاد أحد الأقارب أو الوقوع في الأسر أو التعرّض للتعذيب.

في هذه الجلسات الحوارية، يجب على الأهل تقديم الحقائق للطفل بشكل يساعده على الفهم الصحيح والواضح لما حدث، وتشجيعه على إبداء رأيه والتعبير عن مشاعره، ويجب احترام ما يقوله. من المهم الرد على كل أسئلة الطفل وعدم تأجيل الإجابات أو ترك الحوار معلّقاً ومُبهماً، ما يثير المزيد من الارتباك والقلق عند الطفل.

الموضوع الخامس: تدريب الأهل على الإدارة الجيدة لسلوك الأطفال في البيت

من الطبيعي أن يفقد الأهل صبرهم حيال تصرّفات أطفالهم السلبية في الظروف الصعبة وقد لا يتفهّمون هذه التصرّفات (مثل رفض تناول الطعام، والتبول اللاإرادي، والعدوانية، والعناد، وتحدّي السلطة الأبوية...) علماً بأنه كلما كان الطفل أصغر، كلما احتدّت هذه السلوكيات بسبب عدم قدرته على التعبير بالكلام عمّا يزعجه ويدفعه إلى مثل هذا التصرّف.

إن استخدام الأساليب الحوارية المذكورة أعلاه قد تساعد الطفل، ولكن في معظم الأحيان، وبخاصة أثناء الظروف الطارئة، لا يستطيع الأهل تكريس الوقت النوعي لطفلهم (للاستماع إليه والتحاور معه)، فلا بد من اللجوء إلى أساليب أخرى لضبط هذه التصرّفات، وهي الأساليب التقليدية التي يستخدمها كل الأهل على وجه الأرض في تأديب أولادهم أي الأساليب التي تستند إلى مبدأ الثواب والعقاب.

مقارنةً بالأساليب التأديبية التي يستخدمها الأهل عموماً، فإن تقنيات تعديل السلوك في التربية الحديثة تتناول بشكل مباشر مسألة احترام حقوق الطفل من خلال نبذها الشديد لاستخدام العنف في العقاب. وإذا ما عاد القارئ إلى الفصل السابع حول الإدارة السلوكية، يلاحظ تأكيدنا وإصرارنا على أنه لا يجوز اللجوء إلى العقاب إلاّ عند فشل كل الوسائل التحفيزية الأخرى، وأن تعريفنا لمعنى العقاب يختلف كلياً عن التعريف التقليدي للكلمة والذي يعني، لسوء الحظ، استخدام العنف ضد الأطفال.

لذلك يجب أن يتناول تدريب الأهل موضوع العنف ضد الأطفال (العنف الجسدي، العنف المعنوي أو اللفظي أو النفسي، الإهمال) ووصف آثاره الفادحة على صحة الطفل الجسدية والنفسية.

من المهم أن يتعرّف الأهل إلى حقوق أطفالهم ولعل أهمها حمايتهم من الأذى. وبما أن الطفل الصغير لا يعي المخاطر المحيطة به ولا يملك عناصر ومقوّمات الحماية، يتحتّم على الأهل تأمين هذه الحماية له. في هذا الإطار، يدرك الأهل أنهم ينتهكون حقوق طفلهم عندما يمارسون العنف الجسدي أو المعنوي لتأديبه. لذلك فمن أهم مكونات خطة التدخل مع الأهل هو تثقيفهم بمضمون اتفاقية حقوق الطفل وحثّهم على تطبيق بنودها.

■■■■■

إن تعافي الأطفال الصغار يستند بشكل كبير، في الظروف المعيشية العصيبة، إلى قدرة أهلهم على تزويد أنفسهم بالأمل وتقدير الذات الايجابي، فضلاً عن قدرتهم على إعادة بناء وتنظيم أنشطة الحياة اليومية الأساسية بأقرب وقت ممكن، والحصول على المأكل، والمشرب، والملبس، والمأوى، والرعاية الصحية لتلبية حاجات العائلة الأساسية. لذلك، يحتاج الأهل أولاً إلى المساعدة في تخطّي تجاربهم الصدمية، ليستعيدوا قدراتهم ومهاراتهم الخاصة في تقديم الرعاية ومساعدة أطفالهم على التعافي.

مراجع أساسية:

Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2000).Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect and early conscience development. Child Development, 71, 1424-1440

الحاج حسن، إلهام واسماعيل، شذا. (تقرير) (٢٠٠٦): الدعم النفسي ـ الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / مدارس المبرات: مدرسة الإمام علي بن أبي طالب. ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا..

الزين، هيام لطفي (إعداد) (٢٠٠٧)، الصغار في الظروف الصعبة و النزاعات: نصوص مختارة للأهل، والمدارس، والعاملين في الدعم النفسي- الاجتماعي. ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الزين، هيام لطفي (تقرير) (٢٠٠٦) : الدعم النفسي ـ الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / بنت جبيل. ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الشعراني، إلهام ومهنا، ماجدة (تقرير) (٢٠٠٦): الدعم النفسي ـ الاجتماعي لأطفال لبنان الذين عانوا الحرب / جويا- جنوب لبنان. ورشة الموارد العربية، بيروت – نيقوسيا.

الملحق ١

كتب وأدلّة عمل مساندة من ورشة الموارد العربية

تضاف إلى تلك المذكورة كمراجع في فصول الدليل

للحصول على المنشورات يرجى الاتصال بورشة الموارد العربية أو الموزعين. ويمكن أيضاً تنزيل المنشورات من على موقع الورشة: www.mawared.org

---

■ **كتاب الصحة النفسية للجميع "حيث لا يوجد طبيب نفسي"**

يهدف الكتاب إلى تزويد العاملين الصحيّين والاجتماعيين والأهل بالمعرفة الضرورية للتعامل مع مسائل الصحّة النفسية وتحقيق الصحة النفسية الإيجابية للجميع. إنه دليل عملي عن الرعاية الصحية النفسية، وهو موجّه إلى العاملين الصحيّين في المجتمع وفي مجالات التمريض والعمل الاجتماعي والطبي، لاسيما في البلدان النامية. ويتناول الكتاب أيضاً مسألة الصحة النفسية كما تبرز في ظروف مختلفة، كمخيمات اللاجئين والمدارس ولدى مرضى الإيدز، إلى جانب مواضيع العمل على تعزيز الصحة النفسية الايجابية.

■ **تقرير الصحة النفسية في تسعة بلدان عربية**

هي :لبنان وسوريا ومصر والسودان والعراق واليمن والمغرب وفلسطين والأردن. يبني التقرير على نتائج عملية المسح التي استهدفت البلدان المذكورة آنفا ويلقي الضوء على كافة جوانب الرعاية الصحية النفسية في هذه البلدان.

■ **دليل المؤسسات العاملة في مجال الصحة النفسية**

دليل عن المؤسسات والجمعيات العاملة في مجال الصحة النفسية والاجتماعية في تسعة بلدان عربية (لبنان، سوريا، فلسطين، الأردن، العراق، مصر، المغرب، اليمن والسودان). رتب الدليل وفقاً لتصنيف موضوعي بحسب مجال تخصص المؤسسة أو الميدان التي تنشط فيه.

■ **الصحة النفسية لجيل جديد في البلدان العربية**

تقرير عن ورشة العمل الإقليمية التشاورية الأولى حول الصحة النفسية مع ملحق خاص يضم العروض والوثائق ذات الصلة

بيروت – لبنان 10 –8 حزيران /يونيو 2006 . إعداد: علا عطايا ود. غسان عيسى.

■ **الدعم النفسي الاجتماعي في الظروف الصعبة**

تقرير عن ورشة العمل المحلّية التشاورية، بيروت ٢٠٠٦- . يوثّق التقرير وقائع ورشة العمل المحلية التي جمعت عاملين في مجالات الدعم النفسي الاجتماعي (ومنهم المتطوعون الذي عملوا خلال حرب تموز/يوليو 2006)، والتي هدفت إلى تبادل الخبرات والدروس المستفادة والمستوحاة من خلال العمل الميداني. إعداد :علا عطايا وسارة أبو غزال ود. غسان عيسى.

■ **حماية الطفل في المنظمات: دليل العمل: السياسات والإجراءات**

كيف نبني منظمة آمنة للطفل

أداة تساعد على بناء سياسات وإجراءات داخل المنظمات لحماية الأطفال: المبادئ والجوانب

الأساسية والخطوات التطبيقية. نشأ دليل الأدوات هذا استجابة للقلق المتزايد في بلدان عدة حيال مستويات إساءة معاملة الأطفال داخل المنظمات الدولية والمحلية. تأليف :ايلانور جاكسون وماري فيرنهام

■ **الصغار في الظروف الصعبة والنزاعات**

نصوص مختارة للأهل والمدارس والعاملين في الدعم النفسي – الاجتماعي

تزود هذه المجموعة من المقالات الأهل والمدارس والعاملين في الدعم النفسي والاجتماعي وغيرهم بالمعلومات الكافية عن الأطفال في الظروف الصعبة والنزاعات .تغطي المجموعة الأوجه المختلفة :آثار الظروف الصعبة على لأطفال وردود الفعل وآليات الدعم اللازمة. إعداد د .هيام لطفي الزين

■ **أطفال فلسطين والهجرة**

العيش في ظل الهجرة القسرية في الشرق الأوسط

تبحث هذه الدراسة في ما يحدث للأطفال والفتية عندما يتم اقتلاعهم وعائلاتهم وإجبارهم على مغادرة وطنهم . وهي تركز على حياة الأطفال والفتية الفلسطينيين في سياق الجماعة العائلية والمجتمع المحلي. وتستكشف كيف تؤدي وقائع الهجرة القسرية السابقة والحالية إلى تغيير شخصية وأفكار الأطفال والفتية... والطرق التي تتأثر بها شعائر الانتقال من الطفولة إلى الرشد بالهجرة القسرية والإفتقار الناجم عنها. إعداد نور الضّحى شطّي وغيليان لُوانْدو هونْت.

■ **التواصل مع الأطفال**

كيف نساعد الأطفال في ظروف الضيق والنزاعات؟

دليل يبحث في المشكلات العملية التي تبرز عند التحدث مع الطفل ومحاولة إقامة اتصال وتواصل معه في ظروف الضيق والنزاعات. كيف نبني الثقة؟ ما العمل عندما نشعر باستياء الطفل اثناء الحديث معه؟ ...الخ. تأليف نعومي ريتشمان.

■ **مساعدة الأطفال في الظروف الصعبة**

دليل للمعلّمين

كتاب عن أهمية العلاقة بين المعلّم والتلميذ، وعن تأثير النزاعات والعنف والظروف الصعبة على الأطفال وعن كيفية دعم الأطفال والمراهقين. دليل للمعلمين العاملين مع الأطفال في ظروف العنف والأوضاع القاسية. هو يساعد على تمييز وفهم الآثار التي تتركها الحروب والنزاعات الاجتماعية والعنفية على مشاعر الأطفال وتطورهم. إعداد :نعومي ريتشمان وديانا بيريرا وآخرين

■ **الصحة النفسية في النظام القانوني اللبناني**

دراسة في التشريعات والسياسات وآثارها على الأطفال والشباب

تتناول هذه الدراسة التشريعات اللبنانية المتصلة بالصحة النفسية أو المؤثرة فيها لدى السكان عموماً ولدى الأطفال والشباب على وجه الخصوص. تحاول الدراسة تقويم المنظومة القانونية اللبنانية موزعة على ٥ أقسام و ٢٣ فصلاً في بابين اثنين.

تقوم التشريعات اللبنانية بشأن الحد من بواعث القلق وتعزيز الصحة النفسية، مواقف

الدولة بشأن الحريات العامة، والتشريعات المتصلة بالفئات الأضعف اجتماعياً، والتشريعات التنظيمية للحياة المشتركة على ضوء مستلزمات الصحة النفسية.

تقوم التشريعات اللبنانية بشأن التعامل مع "الاضطراب النفسي"، مدى ملاءمة التشريعات المتصلة بالتعامل مع الأشخاص المصابين بمرض عقلي أو اضطراب نفسي،ومدى ملاءمة الآليات التشريعية للتعامل مع أشكال أخرى من "الاضطراب النفسي". إعداد نزار صاغية ورنا صاغية.