المَجَلَّةُ العَرَبِيَّةُ لِدِرَاسَاتِ وَ بُحُوثِ العُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالإِنْسَانِيَّة

(دَوْرِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ)

تصْدُرُ رُبْعَ سَنَوِيَّةٍ

السَّنة (7) العدد (24)

سبتمبر 2021

المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التّربويّة والإنسانيّة

(دوريَّة علميَّة محكمة)

المراسلات

كافَّة المراسلات من مشاركاتٍ للنَّشر أو للاشتراك للحصول على أعداد المجلَّة

د.حنان درويش

Dr_h_m_darwish@hotmail.com

العنوان البريديّ

مصر..القاهرة .. النُّزهة (2) من ش جسر السويس .. 2 ش محمَّد عبده مع محمد متولِّي الشَّعراوي

ت : 00201152555122

رئيس مجلس أمناء المؤسّسة

أ.د.حنان درويش

رئيس هيئة التَّحرير

أ.د محمد عبد الظَّاهر الطيب

هيئة تحرير العدد مرتَّبة أبجديًّا

أ.د أحمد كامل الرَّشيدي

أ.د إيمان محمد صبري إسماعيل

أ.د تهاني محمّد عثمان منيب

أ.د عبد الرَّازق مختار محمود

أ.د مهنَّى محمَّد إبراهيم غنايم

أ.د ناهد نصر الدِّين عزَّت حسن

أ.د محمود عبد الحليم منسي

أ.د مختار أحمد السَّيِّد الكيَّال

قواعـد وشروط النَّشـر

في المجلَّة العربيَّة لدراسات وبحوث العلوم التَّربويَّة والإنسانيَّة

- تنشر المجلّةُ البحوثَ والدراساتِ العلميّةَ في مجالِ العلومِ التربويّةِ والإنسانيّةِ الّتي يُجريها أو يَشترك في إجرائها أعضاءُ هيئة التّدريس والباحثين في الجامعات والمعاهد العلميّة ومراكز وهيئات البحوث وغيرهم من المهتمّين بالبحث العلميّ.
- طلبُ المؤلّف للنّشر بالمجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة يُعتبَر في حدِّ ذاته إقرارًا ضمنيًّا بالموافقة على نظم النّشر الّتي تقرّرها المجلّة .
- تُقدَّم البحوث بإحدى اللّغتين العربيّة أو الإنجليزيّة ،أو غيرهما (في حال تقديم ملخّصٍ وافٍ للمقال باللّغة العربيّة).
- يشترط للنّشر بالمجلّة : أن يتميّز البحث بالأصالة العلميّة والابتكاريّة والمنهجيّة السَّليمة.
- تكون أولويّة النّشر للأعمال المقدّمة وفقًا لأهميّة الموضوع ،وتاريخ الاستلام والالتزام بالتّعديلات المطلوبة .
- تعبِّر الأعمال الَّتي تنشرها المجلَّة عن آراء المؤلِّفين ولا تعبِّر عن رأي الهيئة الاستشاريَّة أو هيئة التَّحرير بالمجلَّة .
- يرفق مع البحث ملخَّصٌ ما بين (150 إلى 200 كلمةً) ، باللّغة العربيّة وآخر باللّغة الإنجليزيّة وتحدَّد بنهايته الكلمات المفتاحيّة للبحث.
- يذكر عنوان البحث مع اسم الباحث ووظيفته ومكان عمله وبريده الإلكترونيّ الشخصيّ (مع إرسال مستندٍ رسميٍّ لإثبات الإسم والوظيفة) .
- تكتب البحوث بخط **Traditional Arabic** مقاس **12 Bold** الورقة **A5** والمسافة بين السطور **1.15** سم والمسافة اليمنى واليسرى **1** سم والمسافة أعلى وأسفل **1** سم.

- لن يتم استلام البحث للطّباعة بعد التّحكيم والتّعديل إلّا بعد قيام الباحث بمراجعة البحث لدى مختصٍّ في اللّغة .
- ترسل البحوث إلكترونياً مع إقرارٍ من الباحث بعدم نشر البحث لا سابقًا ولا لاحقًا بأيِّ جهةٍ أخرى.
- تُعرَض البحوث والدراسات المقدّمة للنّشر بما فيها بحوث الأساتذة على اثنين من المُحكِّمين ويكون رأيهما مُلزِمًا وفي حالة اختلاف الرأي بين المُحكِّمين يعرض البحث على محكِّمٍ ثالثٍ يكون رأيه قاطعًا.
- يعاد البحث إلى الباحث لإجراء التّعديلات اللّازمة بعد التّحكيم عند قبول نشر البحث ،وفي حال عدم قبوله يتمُّ إخطار الباحث مع تقارير المحكِّمين .
- يتمُّ تسديد الرُّسوم –قبل تحكيم البحث على حساب المؤسّسة البنكيّ– أو نقدًا بمقرِّ المجلّة .
- يجب مراعاة الالتزام بالأصول العلميّة في إعداد وكتابة البحث العلميّ من حيث كتابة المراجع و أسماء المؤلّفين والاقتباس (اسم عائلة الباحث ، السّنة : رقم الصّفحة) ،و الهوامش ،وتكتب المراجع في نهاية البحث كما يلي : اسم الباحث يبدأ بالعائلة (السّنة).عنوان البحث . بلد النّشر : دار النّشر .
- تراجع نسبة الاقتباس بالمؤلَّفات المقدَّمة للمجلّة بواسطة البرامج الإلكترونيّة اللّازمة لذلك ،تحقيقًا لمبدءِ الأمانة العلميّة بالبحوث المقدمَّة .
- يُعرَض البحث بعد تنسيق المجلّة على الباحث ليُقِرَّ بصحَّتها قبل الطّباعة.
- كلُّ ما يُنشَر في المجلّة لا يجوز نشره بأيَّةِ طريقةٍ في أيِّ مكانٍ آخر إلّا بعد موافقةٍ موثّقةٍ من مجلس أمناء المؤسّسة الّتي تصدر عنها المجلّة .

- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 700 جنيهًا مصريًّا (20 صفحةً) ، وتضاف 10 جنيهاتٍ عن كلِّ صفحةٍ تزيد (للمصريّين سواءً مقيمين بمصر أو خارجها ممن يسجِّلون الوظيفة الخاصّة بهم داخل مصر) .
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 150 دولارًا أمريكيًّا (20 صفحةً) ،وتضاف 10 دولاراتٍ عن كلِّ صفحةٍ تزيد لغير المصريّين. (أو للمصريّين ممَّن يسجِّلون الوظيفة الخاصّة بهم خارج مصر) .
- لا تُقْبَلُ البحوث المقدَّمة للمجلّة بأيِّ حالٍ في حال زيادتها عن (8000) كلمةً ،بخلاف الرُّسوم البيانيّة والجداول .
- يُحَصَّل مبلغ (150) جنيهًا مصريّاً عن الملخّص المكوّن من صفحتين فقط للمصريّين مقابل مبلغ (25) خمسةٍ وعشرين دولاراً من غير المصريّين .
- يسمح بنشر الإعلانات المتعلّقة بالمجلّات العلميّة والمؤتمرات والجمعيّات الأهليّة بواقع 200 جنيهًا مصرياً عن الصّفحة للمصريّين ،25 دولاراً أمريكياً عن الصّفحة لغير المصريّين أو المقيمين بالخارج .

لن يُقْبَل أيُّ بحثٍ للنّشر دون مراجعةٍ لغويّةٍ كاملةٍ .. ولن يُقْبَل بحثٌ يخالف أسلوب التّوثيق وكتابة المراجع كما هو مذكورٌ بقواعد نشر المجلّة .

افتتاحيّةُ العدد

بسم الله نتوكّل على الله آملين أن يُشَكِّل هذا العدد من المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة إضافةً قيّمةً للباحثين والبحث العلميِّ في مصر والوطن العربيّ ،راجين من كلِّ قارئٍ ألّا يبخل علينا بأيّة مقترحاتٍ أو مداخلاتٍ ،كما نتشرّف بجميع الأساتذة من ذوي الخبرة والكفاءة الرّاغبين في الانضمام للهيئة الاستشاريّة للمجلّة أو لهيئة المحكِّمين ،إذ أنّ كلَّ عملٍ بشريٍّ لا يخلو من أخطاءٍ ،وتجويد العمل العلميّ يتطلّب قبول كافة الآراء والانتقادات والمقترحات أملاً في الوصول بها للوجه الأكمل الذي يجعل منها نبراساً يهتدي به الباحثون والمهتمّون بقضايا العلوم التربويّة والإنسانيّة .

كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة الذين بادروا بالانضمام لهيئة تحرير العدد أو تفضّلوا بالموافقة على انضمامهم للهيئة الاستشاريّة للمجلّة ،نفع الله بهم دومًا ،ونأمل أن تكون لمؤسّسات المجتمع المدنيِّ مساهماتٍ فاعلةً لدعم مجالات التعليم والبحث العلميّ.

وفي هذا العدد (الرابع والعشرين) للعام السابع ،تُعرَض عدد (7) سبعة من البحوث والأوراق العلمية ،وعدد (1) مقالاً واحداً . .

والله المُستعان ،،،

هيئة تحرير العدد

العنوان	الموضوع
بحوث علمية	دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي "دراسة تطبيقية جامعة شقراء" بدرية عبدالعزيز النويصر ، د.حنان محمد درويش
	اللعب كأحد المؤشرات التشخيصية لاكتشاف الأطفال ذوي اضطراب التوحد د. سهى أحمد أمين نصر
	التعليم المنزلي والتنمية المبكرة لطفل ما قبل المدرسة نوره حسين البيش
أوراق علمية	أعراض التوحد وكيفية تشخيصه مبكراً في مرحلة الرضاعة د/ عبير فوزي يوسف الهابط
	التحديات التي تواجه الدمج التعليمي وسبل تشخيص ذوي الإعاقة عموماً .. والتوحد خصوصاً عـــــزة الأشـــــوح
	المشكلات النفسية التى تواجه أسر الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد منى محمد إسماعيل خليل
	معايير إختيار شريك الحياة ..دراسة ميدانية على طالبات الكلية الجامعية بمدينة ينبع الصناعية سحر يوسف حكيم
مقال العدد	إدارة الأزمات ندى المسعد ماجدة الماجد

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

تعريف : مجلة علمية دورية ربع سنوية محكمة تختص بشتى فروع العلوم التربوية والإنسانية تصدر عن مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي بمصر .. رقم الإيداع للمجلة 18978 لسنة 2015 – الترقيم الدولي للمجلة (ISSN 2356– 9220) – الاسم المتخصرِ AJEHSSR

تقبل بحوث النشر للترقيات وتقبل بحوث طلاب الدراسات العليا ، كما تقبل بحوث الأساتذة والخبراء الميدانيين باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها من قبل ، كما تقبل ملخصات الرسائل الجامعية ، وتقارير المؤتمرات ، ومقالات كبار الأساتذة ، وتقبل أي أفكار للتطوير من الخبراء والمختصين حتى تصل المجلة للشكل العلمي العالمي الذي يجعل منها مجلة عربية عالمية متميزة

وتتضمن المجلة أبواباً ثابتة ؛ بحوث علمية ، أوراق علمية ، كما تتضمن أبواباً متغيره : مقالات الحكماء ، رسائل من القرن الماضي ، قدوة في حياتهم ، أحدث الرسائل الجامعية ، عروض الكتب ، مؤتمرات قادمة ، حكمة تقودهم ، مصطلحات علمية وغيرها .

الرؤية : المجلة وعاء علمي يستقبل ويحكم وينشر البحوث المتميزة في شتى فروع العلوم التربوية والانسانية ليقدم إنتاج الباحثين العرب للعالم .

الرسالة : تسعى المجلة لأن تكون نبراساً للباحثين ومنبراً لعرض إنتاجهم العلمي المحكم ، بمعايير الجودة الدولية والتميز .

الأهداف

تأسيس منبر جديد مطور غير تقليدي يعين الباحثين على نشر بحوثهم بالوقت المناسب

توفير مرجعاً علمياً يجمع دراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية في ظل حتمية النظرة التكاملية المعاصرة

نشر مقالات كبار الأساتذة ضمن أعداد المجلة لتكون مراجعاً علمية مباشرة للباحثين .

عرض ملخصات أحدث الرسائل الجامعية والتي تسلط الضوء للباحثين الجد للبدء في موضوعات بحثية مكملة

تكوين حصيلة متراكمة للبحوث العلمية الأصيلة الجديدة المحكمة في العلوم التربوية والإنسانية من خلال الأعداد الربع سنوية المتتالية .

بُحُوثٌ عِلْمِيَّةٌ

الأفكار والآراء المتضمَّنة

في بحوث ومقالات المجلَّة مسؤوليَّة

الباحثين والكُتَّاب

تُرتَّب البحوث هجائياً حسب أسماء الباحثين

دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي

"دراسة تطبيقية جامعة شقراء" (*)

The role of transformational leadership in managing change in higher education institutions

"Applied Study Shaqra University"

بدرية عبدالعزيز النويصر

Badriya Abdulaziz Al-Nuwaiser

عضو هيئة تدريس بجامعة شقراء المملكة العربية السعودية

alnwsr151@hotmail.com

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير في التعليم العالي ، عينة عشوائية مكونة من (30) من القيادة الأكاديمية بجامعة شقراء وطبقت عليهم استبانة مكونة من جزئين ؛ الأول يشمل البيانات الأساسية ، والثاني مكون من ثلاثة محاور :

الأول : يتناول أدوار القيادة التحويلية في العمل داخل الجامعة ويتكون من (15) فقرة

(*) بإشراف د.حنان درويش عضو هيئة التدريس بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض – السعودية

الثاني :يتناول معوقات ممارسة القيادة التحويلية لأدوارها القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير ويتكون من (11) فقرة.

الثالث : يتناول الحلول المقترحة للتغلب على معوقات ممارسة القيادة التحويلية لأدوارها القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير ويتكون من (7) فقرات

وقد استعرضت نتائج الدراسة بالتفصيل ما توصلت إليه في اجابات أسئلة الاستبيان والمذكورة في نهاية الدراسة الحالية .

summary

The current study aimed to identify the role of transformational leadership in managing change in higher education. A random sample of (30) academic leaders at Shaqra University was applied to them. A two-part questionnaire was applied to them. The first includes basic data, and the second consists of three axes:

The first: deals with the roles of transformational leadership in the work within the university and consists of (15) paragraphs

The second: deals with the obstacles to the practice of transformational leadership of its leadership roles in the light of the requirements of change management, and it consists of (11) paragraphs.

The third: deals with the proposed solutions to overcome the obstacles to the practice of transformational leadership for its

leadership roles in the light of the requirements of change management, and it consists of (7) paragraphs

The results of the study reviewed in detail the findings in the answers to the questionnaire questions mentioned at the end of the current study.

مقدمة:

قال تعالى : {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا} أية 21 سورة الأحزاب

وقال سبحانه :{ إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ} أية 11 سورة الرعد

يشهد العصر الحالي العديد من التطورات المتسارعة والتغيرات المتلاحقة نتيجة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات، مما جعل المنظمات تواجه العديد من التحديات والصعوبات في كيفية مواكبتها وطريقة التكيف معها، وهذا فرض على المنظمات إيجاد طرق حديثة إبداعية ونبذ الطرق والإجراءات التقليدية من خلال إيجاد أشخاص مبدعين وتوفير الوسائل المناسبة التي تساعد على ابتكار طرق جديدة وحلول إدارية سريعة (العمر، 1430هـ، ص2).

ومن الأنماط القيادية التي أفرزها التقدم العلمي والتطور التقني نمط القيادة التحويلية والذي من أهم ما يميزه قدرته العالية على قيادة المنظمة في مواجهة التحديات والتطورات الحديثة من خلال التأثير في سلوكيات المرؤوسين وتنمية قدراتهم الإبداعية عن طريق فتح المجال لهم وتشجيعهم على مواجهة المشاكل والصعوبات التي تواجه منظماتهم. ولعلّ ظهور القيادة التحويلية (Transformational Leadership) خلال عقد الثمانينات من القرن العشرين، يعد بمثابة استجابة

لمتطلبات المجتمع الأكاديمي، والتي تدعو لتحقيق الفاعلية في أداء المنظّمات، وتحتل أهمية في إصلاح المؤسسات التربوية (الجارودي، 1432هـ).

فالقيادة التحويلية تعتبر من أكثر النظريات شهرة لتحويل المنظمات، وهي النوع من القيادة الذي تحتاجه منظمات اليوم ذات التنفيذ المتسارع، فهي تقوم على إحداث تغييرات جذرية عن طريق إقناع المرؤوسين للنظر إلى ما هو أبعد من مصالحهم الذاتية من أجل الصالح العام للمنظمة، وتوسيع اهتماماتهم، وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم لرؤية أهداف المنظمة.

وتعد مؤسسات التعليم العالي إحدى تلك المنظمات التي تحتاج أكثر من غيرها إلى ذلك النمط القيادي الذي يستطيع تفجير الطاقات الكامنة داخل الموظفين العاملين بها، وإتاحة الفرصة لهم في البحث عن الجديد في مجال العمل والتحديث المستمر لأنظمة العمل بما يتفق والتغيرات المحيطة.

وقد توالى الاهتمام بموضوع القيادة التحويلية على مستوى التعليم العالي تحديداً، فترى الباحثة أنه ينبغي أن يكون القادة الأكاديميون في الجامعات مؤهلين لممارسة سلوك القيادة التحويلية، وأن يمتلكوا خصائص القائد التحويلي، وذلك لقيادة جامعاتهم نحو المستقبل المنشود، ومواجهة التحديات الملحة في العالم اليوم. ويتأكد أن مؤسسات التعليم العالي كغيرها من المنظمات التي تحتاج إلى قيادات تسعى بها إلى التغيير؛ لمواكبة التطورات السريعة التي يتسم بها العصر؛ وذلك لما لهذه القيادات من دور فعال في تمهيد الطريق للعبور إلى مؤسسات تعليمية أكثر فعالية لتحقيق الأهداف المنشودة ووضع رسالتها موضع التنفيذ. ثم بينت أن عمليات التغيير تعتبر من أكثر العمليات تعقيداً وتحتاج لمهارات متميزة لابد من توافرها لدى القائد الجامعي، وهو ما توفره القيادة التحويلية (العمر، 1430هـ، ص3).

وبما أن الجامعات تعتبر أداة حيوية في المجتمعات الإنسانية، فإن قيادات هذه الجامعات تعتبر العنصر المحوري في تحقيق ما أنيطت به من أهداف وغايات تتعلق بالفاعلية والكفاءة المرغوبتين، وهذا يفرض على تلك القيادات توفير قدرات ومتطلبات خاصةً حتى تكون قادرة على مواجهة التغيرات والتحولات المعاصرة، والتعامل معها بكفاءة واقتدار (التلباني وبدير والرقب، 2013م، ص735).

مشكلة الدراسة:

نال موضوع القيادة التحويلية اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين والكتاب في الآونة الأخيرة لدور القيادة الفاعل على المنظمات والمؤسسات وخاصة التعليمية منها , لما له من دور في التغيير وإدارته .

وتكمن مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: ما دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية :

س1 ما دور القيادة التحويلية في تفعيل إدارة التغيير التنظيمي لدي قيادات التعليم العالي؟

س2 ما مفهوم القيادة وما أهم النظريات التي تناولت القيادة وصولا لمفهوم القيادة التحويلية ؟

س3 ما تعريف الإدارة وما أهم النظريات التي تناولت مفاهيم الإدارة وصولا لإدارة التغيير؟

س4 ما الهياكل التنظيمية الإدارية بجامعة شقراء، وما أهم الوظائف القيادية التي يجب أن تخضع لإدارة التغيير التنظيمي؟

*** أهمية الدراسة:**

الجانب الأول: الأهمية العلمية:

وتتمثل الأهمية العلمية للدراسة في كونها إضافة للدراسات العلمية التي تناولت القيادة التحويلية بجوانبها المختلفة.

الجانب الثاني: الأهمية العملية:

وتتمثل في إبراز هذا الموضوع بصورة واضحة متكاملة الجوانب، ولتكون الصورة واضحة أمام المهتمين بشؤون الإدارة وخاصةً في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ومحاولة التوعية والتوجيه لأهمية القيادة التحويلية في إدارة التغيير بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة

*** أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير في التعليم العالي، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

1- **التعرف على دور القيادة التحويلية في تفعيل إدارة التغيير التنظيمي لدي قيادات التعليم العالي.**

2- **بلورة الجانب النظري لمفهوم القيادة ونظرياتها و مفهوم القيادة التحويلية .**

3- **التعرف على نظريات الإدارة بشكل عام وإدارة التغيير التنظيمي .**

4- **التعرف على مدى ممارسة نمط القيادة التحويلية في ضوء متطلبات إدارة التغيير لدى القيادة عينة الدراسة (جامعة شقراء).**

الدراسات السابقة:

تم اختيار أكثر من دراسة لها صلة بمتغيرات البحث للاستفادة من نتائج هذه الدراسات, بالإضافة إلى إثراء الجانب النظري للدراسة

وهذه الدراسات هي :

- **الدراسة الأولى: بعنوان "نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات" (السميح، 1430هـ).**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنمطي القيادة التحويلية والقيادة التعاملية، والتعرف على درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في صنع القرارات، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- **أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أكدوا أن رؤساء الأقسام يمارسون نمط القيادية التحويلية بدرجة كبيرة جداً.**
- **أكد أعضاء هيئة التدريس أن رؤساء الأقسام يشاركون في صنع القرارات بدرجة كبيرة جداً.**
- **أكدت النتائج وجود علاقة بين ممارسة نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى الرؤساء ومشاركة الأعضاء في صنع القرارات، إلا أن هذه العلاقة أكثر قوة مع نمط القيادة التعاملية.**

*** الدراسة الثانية: دراسة بعنوان "إمكانية تطبيق القيادة التحويلية في الإدارة الجامعية من منظور عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية"، (الشمري، د.ت).**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق القيادة التحويلية في الإدارة الجامعية من منظور عمداء ورؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية، وذلك لمعرفة مدى ممارسة القيادة الجامعية

لسلوكيات القيادة التحويلية، وتحديد أهم سمات القائد التحويلي في مؤسسات التعليم العالي، وكشفت مدى جاهزية الجامعات السعودية لتطبيق القيادة التحويلية، وطبقت الدراسة على (203) من العمداء ورؤساء الأقسام من جامعات الملك سعود والجوف ونجران والباحة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن القيادة الجامعية تمارس سلوكيات بُعدي التأثير المثالي والحفز الإلهامي بدرجة كبيرة جداً، في حين تمارس سلوكيات بعدي التحفيز الذهني والاعتبار الفردي بدرجة متوسطة.

- أهم سمة للقائد التحويلي هي التمتع بثقة ذاتية عالية تجنبه الصراع الداخلي، بالإضافة إلى تأكيد جاهزية بعض الجامعات السعودية بدرجة كبيرة جداً لتطبيق القيادة التحويلية.
- وجود فروق بين رؤية القادة الجامعيين نحو تحديد مستوى جاهزية الجامعات تعزي إلى الخبرة في العمل القيادي، والتدريب، ومقر العمل، لصالح الأطول خبرة، والأكثر مشاركة في الدورات التدريبية، والقادة الجامعيين في جامعة الملك سعود وجامعة الباحة.

* الدراسة الثالثة: دراسة بعنوان" العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة "(العمري، 1424هـ)

استهدفت هذه الدراسة تحديد العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطات قوية وإيجابية ذات دلالة إحصائية بين خصائص القيادة التحويلية وتوفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن الوحدات والأقسام الإدارية التي يتمتع فيها المديرون بخصائص القيادة التحويلية تطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والعكس

صحيح فإن المديرين الذين لا يتحلون بسمات القائد التحويلي لا يدعمون ولا يساندون تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

*الدراسة الرابعة: بعنوان (خصائص القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العمر، 1430هـ).

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توفر ودرجة ممارسة خصائص القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف على مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن العلاقة بين ممارسة خصائص القيادة التحويلية ومستوى الروح المعنوية بأبعادهما المختلفة.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وتم تصميم استبانة تتألف من قسمين وتحوي 11 محوراً مشتملة على 95 عبارة، وتألف مجتمع الدراسة من هيئة التدريس الذكور بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغت عدد عينة الدراسة (143) عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

وتبرز نتائج الدراسة من خلال:

- أن توفر محاور خصائص القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية حصل على موافقة الأعضاء بدرجة كبيرة.
- أن ممارسة رؤساء الأقسام لمحاور خصائص القيادة التحويلية حصلت على موافقة الأعضاء بدرجة كبيرة، عدا محوري خصائص (التحفيز والتشجيع، والرؤية والرسالة) حصلا على موافقة الأعضاء بدرجة متوسطة.

*الدراسة الخامسة: بعنوان: "دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة"، (عيسى، 1429هـ).

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للعام الدراسي (2007/2008م)، والبالغ عددهم 117 مديراً ومديرة، كما بلغت عينة الدراسة (110) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وقد توصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بنسبة أقل من 60%.

الدراسة السادسة: بعنوان: "أثر أبعاد القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي" (العزاوي وسليمان، د.ت).

سعت هذه الدراسة إلى وصف وتشخيص أبعاد القيادة التحويلية والمبررات الداخلية والخارجية للتغيير التنظيمي وتحديد علاقات الارتباط والأثر بينهما ، ولعل هذا ما يكسبها الأهمية إذا ما تمكنا من التوصل إلى تحديد مضمون التأثيرات الجوهرية لتلك الأبعاد في مواجهة التغيير التنظيمي ودراسته على وفق الأسس العلمية وبالتالي وضع المنظمة في المسار الصحيح بعد إجراءات التغييرات المناسبة والتغلب على المقاومة التي قد تحصل جراء ذلك ومن ثم تحقيق أهداف المنظمة في النمو والاستمرار والنجاح .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات لعل أبرزها عدم كفاية أجراء التغييرات التنظيمية دون استخدام الأسلوب القيادي المناسب لها . وقد أكد ذلك وجود علاقات ارتباط واثر معنوية موجبة بين أبعاد القيادة التحويلية والتغيير التنظيمي .

واعتمادا على النتائج والاستنتاجات حرصت الدراسة على تقديم مجموعة من المقترحات التي يراها الباحثون ضرورية لإنجاح عملية التغيير من خلال مشاركة كافة الأفراد بعملية التغيير طوعا دون إكراه لتحقق أهداف كل من الزبون والمنتسبين وإدارة المنظمة على حد سواء.

وبعد دراسة وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث تخلص الباحثة إلى :

1- أن الدراسات السابقة أثرت الجانب النظري للدراسة بما توصلت إليه من نتائج .

2- أن الدراسات السابقة التي تناولت القيادة التحويلية ركزت على خصائص القيادة ولم تتناول أثرها على التغيير التنظيمي .

3- قلة تطبيق الدراسات في مؤسسات التعليم وخاصة العالي رغم الحاجة الماسة إليه .

وبناءً على ما تقدم فإن الدراسة تعتبر امتداد لما سبقها من الدراسات في مجال القيادة التحويلية إلا أنها تختلف عن ما سبقها حيث تناولت دور القيادة التحويلية بإدارة التغيير بمؤسسات التعليم العالي .

*** مصطلحات الدراسة:**

- **القيادة التحويلية:**

" هي القيادة التي تركز على الأهداف البعيدة المدى مع التأكيد على بناء رؤية واضحة وحفز وتشجيع الموظفين على تنفيذ تلك الرؤية والعمل في نفس الوقت على تغيير وتعديل الأنظمة القائمة لتلاءم هذه الرؤية" (العمري، 1424هـ، ص9).

*** ويقصد بالقيادة التحويلية في هذا البحث قدرة القائد في مؤسسات التعليم العالي على الارتقاء بمستوى مرؤوسيه والقدرة على التغيير التنظيمي سواءً المخطط وغير المخطط له .**

إدارة التغيير التنظيمي:

يستخدم مصطلح إدارة التغيير لوصف عملية التنفيذ. وقد وردت في الأدبيات تعاريف عدة لإدارة التغيير منها على سبيل المثال تعريف يُعرف إدارة التغيير على أن التغيير عملية تستخدمها المنظمة لتصميم

تنفيذ وتقييم المبادرات الملائمة للتعامل مع المتطلبات التي تفرضها البيئة الخارجية.

هذا وتتطلب إدارة التغيير قيادة. ويرى (1998) Harper أن قيادة التغيير تتعلق بنشر وهج جديد، وصياغة رؤية جديدة والدفع بشكل مستمر لتحقيقها. وفى أي جهد للتغيير، يمثل تنفيذ التغيير مصدر لتحقيق الميزة التنافسية.

القيادة

تمتلك القيادة القوة العظيمة في التأثير. والواقع أن قوة تأثير القيادة بفعل الشخصية الكارزمية أو بفعل الرؤية الملهمة أو بالنتائج التي تحققها, هي التي تجعل القيادة هي المعادل الذاتي لكل القوى الموضوعية (من موارد مالية ومادية وتنظيمية) في الشركة. وهذا يفسر حقيقة أن القادة هم الذين يصنعون في حالات كثيرة النجاحات المدوية ,كما أنهم عند فشلهم (طبعا في الإدارة أصبح مستخدما مفهوم القيادة الرديئة) يصنعون حالات الفشل المدوية .(نجم ,2011 , 20) .

وتعكس أساليب القيادة المتمثلة في القيم التنظيمية الخصائص الداخلية للمنظمة فهي تعبر عن فلسفة المنظمة وتوفر الخطوط العريضة لتوجيه السلوك، فهي أساسية في تحديد الاختبارات وتحفيز السلوك ووضع القرارات. وتدل الدراسات إلى وجود علاقة مهمة بين القيم والأداء التنظيمي، أن المنظمات الناجحة تتميز بنظام قيم يختلف عن المنظمات الفاشلة (جعلوك، 1999م: 174).

والتفاعل بين القيم الفردية والقيم التنظيمية يعكس أهمية القيم في فهم السلوك الفردي والسلوك التنظيمي وكيف أن للفرد والتنظيم أبعاد قيمة متوازية، فدراسة القيم بهذه الطريقة تسهل فهم عملية التفاعل التي تحدث بين الفرد والتنظيم (شوقي، 1993م: 66).

ولقد قدمت تعريفات كثيرة للقيادة من قبل الباحثين والمؤلفين وهذه التعريفات بقدر ما تكشف عن اهتمامهم بموضوع القيادة ,فأنهم لم يقدموا تعريفاً جامعا متفق عليه.(نجم,2011م,21,22)

المؤلف	التعريف
ألفريد وبيتي Alfred & Beatty	القدرة على ضمان الأنشطة المرغوبة لمجموعة من المرؤوسين بشكل طوعي بدون إكراه .
برنارد تشستر B .I	السمة التي تميز سلوك الفرد (القائد)وبواسطتها يوجه الأفراد وأنشطتهم وفق الجهود التنظيمية .
تيري Terry	القائد يعرض الطريق من خلال المثال الذي يقدمه ,ولا يدفع الأفراد وبدلاً من ذلك هو يجذبهم لذلك .
موسوعة العلوم الإجتماعية Ency.Of Drucker.	هي العلاقة بين الفرد والجماعة حول اهتمام مشترك والتصرف بطريقة موجهة وموحدة يقوم بها القائد .
لويس آلان L.A.Allen	القائد هو الذي يرشد ويوجه الأفراد والآخرين ,وهو الذي يتيح الفرص من أجل التوجيه والتأثير بمرؤوسيه وسلوكهم.
كاتز وكالم Katz&Kalm	إنها كلمة تستخدم لتشير إلى سمة الشخصية كما تشير إلى سمة الموقع والسلوك .
جوردن (Jordon)	الوظيفة التي يستخدم ما يملكه من سمات وخصائص للتأثير على الآخرين "
فرنش وساندر (French&Synder)	قوة وتأثير فرد ما من المجموعة على بقية الأعضاء .
هولاندر (Hollander)	القيادة التبادلية ما بين القائد والمرؤوس والتي تعتمد بشكل حيوي على الأخذ والعطاء كأساس لنجاحها .

وترى الباحثة أن كل تعريف من التعريفات السابقة يتعامل مع القيادة من زاوية خاصة، حيث يركز كل منها على عنصر دون الآخر، فنجد الاهتمام في إحداها ينصب على القائد وخصاله، وفي أخرى يتحول التركيز إلى عملية التأثير في الجماعة ومصادر ذلك التأثير باعتباره الوظيفة الجوهرية للقيادة وفي ثالثة تميل التعريفات إلى التعامل مع السلوكيات التي يمارسها القائد، وفي تعاريف أخرى يكون الطابع

التفاعلي فيها غير محدد على نحو يسمح لمن يتبناه أن تتحول إلى مجموعة من الإجراءات الكفيلة بقياس ما يشير إليه التعريف من عناصر متضمنة فيه.

وعلى ما سبق فإن أهمية القيادة تكمن فيما يلي :

1. أنها حلقة الوصول بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
2. أنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات.
3. تدعيم القوى الايجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
4. السيطرة على مشكلات العمل وحلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
5. مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.
6. أنها التي تسهل للمؤسسة تحقيق الأهداف المرسومة (ديسلر، 1999م: 411).

نظريات القيادة:

يجد الباحث في موضوع القيادة التحويلية نفسه مضطراً للعودة إلى جذور التي نشأة منها موضوعات القيادة . لذا فإنه من المهم التطرق للنظريات بشكل موجز قبل الدخول في صلب موضوع القيادة التحويلية.

هناك العديد من النظريات التي نشأت عن القيادة وتطورت عبر الزمن حتى الوقت الحاضر منها:

1- نظرية الرجل العظيم:

قدم الفيلسوف توماس كارليل (**Thomas Carlyle**) نظرية الرجل العظيم في القرن التاسع عشر مؤكداً على أنه لا يمكن للقائد أن يكون قائداً دون سمات خاصة تميزه عن غيره من الناس.

وليس هناك في هذه النظرية صفات محددة للقائد , ولكن الأمور تعالج على يديه بطريقة لا نظير لها, ولذلك ترتبط الجماعة بالقائد ارتباط الجسد بالروح, ومن مسلمات النظرية القادة يولدون ولا يصنعون, وأن القادة عظماء يظهرون عند الحاجة لهم. (الجارودي,1432هـ,23)

2- نظرية السمات:

توضح هذه النظرية أن القيادة تولد مع الشخص أي أنها تحمل خاصية الوراثة , فالملوك يولدون عادة من سلالة الملوك كذلك الخلفاء وأصحاب الشركات الضخمة والبنوك , وتؤكد هذه النظرية بأن القائد تميزه سمات معينة عن غيرة من التابعين مما يؤهله للسيادة , إضافة إلى صفات شخصية كالذكاء والشجاعة والجرأة والقدرة على التوجيه , ولقد وجه لهذه النظرية الكثير من الانتقادات من حيث أن السمات لا يمكن تحديد عددها في القائد بشكل دقيق وإنه ليس من الضروري أن يتمتع القائد وحده دون غيره بهذه السمات.

ومن مراجعة لهذه الدراسات وجود ارتباط قوي بين سمات الذكاء، والثقافة، والاعتماد والمسؤولية، والمساهمة الاجتماعية، والمرتبة الاجتماعية والاقتصادية للقادة بالمقارنة بغير القادة. (خلف، 1431هـ، 16).

3 نظرية المهارات القيادية لربوت كاتز:

قدم البروفسير كاتز بجامعة هارفارد نموذجاً للمهارات التي يجب توفرها بالمدير عام 1955م في مقال تم نشره بعنوان: المهارات للمدير الفعال بمجلة هارفارد للأعمال.

أ. أوضحت بأن المهارات الفنية في المقال الأساسي الذي نشرته عام 1955م ليست ذات أهمية للمدراء في الإدارة العليا.

ب. إن المهارات الإنسانية من الواجب علينا أن ننظر لها من منظور ثنائي الأبعاد فأولها مهارات المقدرة القيادية والثانية المهارة العقلانية.

ج. إن تفكيري قبل عشرين عاماً بأن الخبرة العملية يمكنها أن تنمي المهارة الفكرية قد عدلت عنه الآن.

في مقاله الرئيسي بعام 1955 والمعدل بعام 1974م يركز كاتز على المهارات الأساسية وهي:

(أ) المهارات التقنية والفنية: هذه المهارات الأولى في أي عمل والذي يحتاجها الإنسان لإنجاز أي عمل أو نشاط حركي.

(ب) المهارات العلائقية مع الآخرين: المدراء يقضون معظم وقتهم يتفاعلون مع أقرانهم ومرؤسيهم ورؤسائهم وزبائنهم في الشركة وخارجها.

(ج) المهارات الفكرية: هذه المهارات الإدراكية أو التصويرية تعتمد على قدرة المدير التفكيرية المجردة. فالمدير يحتاج إلى القدرات العقلية لتفهم العلاقة ما بين السبب والنتيجة في الشركة وتشكيل الكل من بين الأجزاء المكونة للشركة والنظر إلى الكل وتشكيله بتصور مستقبلي ومنظور ترابطي في بعض الأحيان للأجزاء أو العناصر المتناقضة أو المتناثرة.

(د) المهارات التشخيصية: لا يستطيع الطبيب تشخيص المرض إلا بإجراء بعض الفحوصات للأعراض القائمة لمعرفة أسبابها، وكذلك المدير لا يستطيع أن يحدد المشكلة إلا بتشخيص الأعراض ودراستها. (المنيف، 1420هـ: 436-444

4- نظرية القيادة الموقفية:

بعد أن عجزت نظرية السمات وكذلك النظريات السلوكية في تحديد النمط القيادي فقد ظهرت

النظريات التي بدأت بالتركيز على أن القائد الناجح هو الذي يلائم ما بين ما يقتضيه الموقف وبمعنى آخر إن القائد الناجح هو الذي يعبر سلوكه ويكيفه حسب الموقف الذي هوفيه وسوف نستعرض هنا أهم نظرية بحثت في هذا الموضوع وهي نظرية فيدلر، والتي أثبتت ان أساليب القيادة متعددة وكثيرة وان الموقف له الأثر الكبير في قرارات أي قائد وأن الموقف يتكون من العوامل التالية (خلف، 1431هـ، ص20):

*قوة المركز: وتتمثل هذه القوة للمدير حسب ومساعدة المرؤوسين له وكذلك على مدى صلاحيته ومسؤولياته.

–طبيعية العمل: وهي طبيعة العمل من حيث تركيبه فيما إذا كان روتينياً أم معقداً.

=علاقاته مع المرؤوسين: وهل العلاقة ما بين القائد والمرؤوسين العلاقة التي تساعد على أنه قائد وهذا مما يسهل عمله كقائد.

فإن الأسلوب القيادي للنظرية الموقفية يتوقف على درجة نضوج الإداري لدى المرؤوسين مقدرة المرؤوسين على تنفيذ مسؤوليات الوظائف، وقدرتهم على التعامل مع المتغيرات، وكذلك درجة الخبرة لديهم.(الصباب، وآخرون، 1426هـ: ص 158–159).

5– النظرية التكاملية:

حيث يرى (عاشور) أن هذه النظرية أكثر شمولاً وتكاملاً للتأثير والفعالية القيادية، حيث تهتم بتحليل مختلف العوامل التي تؤثر على سلوك الفرد بصرف النظر عن منبعها النظري والمنهجي، واختلاف المدارس الأكاديمية التي تتناولها، وتقوم النظرية على المسلمات التالية: (عاشور، 1997م: 223 – 230).

1. لكي يمكن أن تفسر متغيرات القيادة سلوك المرؤوس فينبغي أن يكون هناك تقابل (**Correspondence**) كامل بين محددات فعالية القيادة ومحددات سلوك المرؤوس، فمحددات فعالية القيادة ينبغي أن تشتق اشتقاقاً مباشراً من محددات سلوك المرؤوس.
2. لكي يمكن تفسير الجوانب المختلفة لفعالية تأثير القائد فلابد أن تشمل محددات فعالية القيادة متغيرات سلوكية وبيئية ومتغيرات معرفية أيضاً.
3. طالما أن سلوك القائد ينبغي أن يدرس من حيث تأثيره على سلوك أداء المرؤوس، فإن معايير فعالية القيادة لابد وأن تشتق من العمليات المحركة والمحددة لسلوك المرؤوس.

6- نظرية منتزبرج:

توصل منتزبرج بعد قيامه ببحث الاستقرائي على عينة تقدر بحوالي (70) رئيسياً تنفيذياً لشركات كبيرة في أمريكا وكندا، إلى مجموعة قواعد لأدوار يعمل المدير من خلالها، ومن هذه الأدوار ما يلي:

- الأدوار العلائقية: من المعهود أن يكون المدير مسئولاً عن مجموعة كرئيس صوري بإجراء حفل استقبال في مكتبه الجديد، كما له دوره القيادي في تعيين وتدريب وتحفيز الموظفين أضف إلى ذلك دوره كضابط اتصال مع المنشآت والمؤسسات الأخرى بحكم علاقته الغير رسمية مع الكثيرين من أقرانه كالموردين والمنظمين والحكوميين واستخدامه لهذه العلاقة بالاتصال معهم في حالة الحاجة لمساعدتهم لأمر محدد.
- الأدوار المعلوماتية: من أدواره جمع المعلومات وتوزيعها في مراقبة المعلومات ودخولها وخروجها من

المنشأة وتقديره لقيمة المعلومات الداخلة والخارجة في مراقبتها وتصنيفها وتوزيعها على الرؤساء للمنشأة.

(المنيف، 1420هـ: ص 441-444).

7- النظرية الوظيفية:

تنظر هذه النظرية إلى القيادة على أنها الأعمال والأدوار التي يقدمها الفرد بغية مساعدة الجماعة على تحقيق أهدافها , والقيادة هنا تتوقف على الدور الوظيفي للفرد والمهام التي يقوم بها , وحجم ما يقوم به من أعمال , وعليه فإن القيادة ممكن أن يشترك بها أكثر من شخص في المؤسسة.

وتعتمد هذه النظرية على الدور الهام لأعضاء الجماعة، ومدى معرفتهم بالمهام الموكلة لكل منهم: وتكون وظيفة القائد في هذه النظرية هي تحقيق التعاون والتفاعل بين أعضاء المجموعة وتوجيه جهودهم الفردية نحو تحقيق الهدف الكلي، والمحافظة على الحماس والدافعية التي تسهم في تماسك الجماعة. فالقيادة وفقاً لهذه النظرية قد يؤديها عضو واحد بالجماعة أو مجموعة متعاونة مع بعضها البعض (الحرابي، 2011م، ص69).

8- النظرية التفاعلية:

هذه النظرية التفاعلية على أن القائد خليط من كل ما ذكر في النظريات السابقة فالسمات الشخصية, والظروف البيئية, والمهام الوظيفية تشترك كلها لتنصب في بوتقة واحدة وتظهر لنا القائد بعد تفاعلها مع بعضها, وتلقي هذه النظريات الضوء على أهمية إدراك القائد لذاته وللآخرين وإدراك الآخرين له.

وتعد هذه النظرية مزيجاً من كافة النظريات السابقة، حيث تعتمد على أساس التكامل بين العوامل التي تؤثر في القيادة سواء كانت تتصل بالقائد وصفاته الشخصية، أو بالمجموعة التي يتولي قيادتها، ومدى قبولها للقائد، أو بالظروف المحيطة بالموقف. (عبدالفتاح، 1411هـ: ص 87).

جدول (1) يوضح المقارنة بين مداخل القيادة الإدارية (الحرابي، 2011م، ص73)

المدخل	نظرتها للقائد	نظرتها للفرد	نظرتها للمنظمة	تؤكد على	أسلوبها في تحقيق الأهداف
السمات	رئيس موهوب	كائن اقتصادي مطيع للأوامر التي تصدر من قائده	كيان بيروقرطي جامد	سمات القائد وصفاته الطبيعية	ممارسة السلطة وإصدار الأوامر من القائد لتحقيق الأهداف التي يضعها بنفسه
السلوكي	قائد يهتم برضى التابعين وطاعتهم الاختيارية لتحقيق أهداف المنظمة	كائن اجتماعي ذو حاجات إنسانية ينبغي إشباعها من قبل القائد	نظام اجتماعي مغلق	التفاعل بين القائد والتابعين	الاهتمام بالعاملين لتحقيق أهداف المنظمة والعاملين معاً
الموقفي	قائد يكيف الأدوار والمهام القيادية لتتناسب والموقف القيادي	كائن إنساني ذو حاجات اجتماعية واقتصادية يتأثر بالبيئة المحيطة به	نظام اجتماعي مفتوح يتأثر بالبيئة ومتغيراتها	التفاعل بين القائد والموقف والتابعين	تكيف السلوك القيادي بحسب متغيرات الموقف لتحقيق أهداف المنظمة والعاملين

جدول نظريات القيادة: (نجم , 2011)

نظرية القيادة	الرائد /المطور	نمط النظرية
نموذج الرجل العظيم	رالف ستوجديل R .Stogdill	سمات
دراسة ولاية أوهايو Ohio State S Studies	فليشمان وهاريس وآخرون E.AFleishman and EF.Harris,et al	سلوك القائد
دراسات مشيغان Michigan Studies	رنسيس لكرت R.Lkert	
نموذج نظرية X ونظريةY	دوغلاس ماكجريجور D.MacGregor	
نموذج المشبك الإداري	روبرت بلاك وجان موتون Black and Mouton	
نموذج فاعلية القيادة	فريد فيدلر (F.E.Fiedle)	الموقفية
نموذج قرار الموقفية الإشرافية	فروم وياتون /فروم وجاجو V.H.Vroom and.P.W.Yetton V.Vroom and A.G.Jago	
الأدوار الإدارية	هنري منزبيرج Henry Mentzberg	مدخل الدور
نظرية الكارزما	هاوس كونجر R.JHouse,J.A.conger	النظريات الانبثاقية
- النظرية التحويلية	بيرنز وآخرون J.M.Burns ,N,M,Tichy D,U,Ulrich ,B,M,bass	
- بدائل القيادة	جون هويل J,P,Howell	
- الذكاء العاطفي	دانيل جولمان D,Golemen	

و بعد استعراض تلك النظريات التي تتعلق بالقيادة, ترى الباحثة أن القائد يشترك في كل الأفكار التي وردت في تلك النظريات, فيعتبر القائد خليط من مجمل تلك النظريات حيث يفترض أن يتميز بصفات

شخصية من ناحية, وسلوكية من ناحية أخرى, إضافة إلى تقديره للظروف البيئية المحيطة والأفراد الذين يتعامل معهم والفروق بينهم, وأن يتميز بالحكمة والذكاء وسرعة البديهة, والقدرة على التصرف السليم في المواقف. كل هذه الأمور متجمعة إضافة إلى الثقافة الواسعة.

القيادة التحويلية :

مفهوم القيادة التحويلية:

القيادة التحويلية مفهوم يختص بالسلوك الذي يظهر عندما يدخل الأفراد – قادة ومرؤوسين في علاقة ما فيما بينهم بحيث يرتقي كل منهم بالآخر إلى مستويات أعلى من الدوافع والجوانب الأخلاقية والمعنوية. كما أنها القيادة التي تتضمن عددا من المكونات ذات العلاقات المتبادلة من الكاريزما أو التأثير المثالي، والتحفز الإلهامي والحفز أو الاستثارة الفكرية أو العقلية.

يرتكز مفهوم القيادة التحويلية على القدرة على مواءمة الوسائل مع الغايات وتشكيل وإعادة تشكيل المؤسسات لتحقيق أغراض إنسانية عظيمة وتطلعات أخلاقية، ويقوم هذا النمط القيادي على إدراك الحاجات الظاهرة والكامنة للمرؤوسين والعمل على إشباع تلك الحاجات واستثمار أقصى طاقات المرؤوسين بهدف تحقيق تغير مقصود. ومن هذا المنطلق فإن القائد التحويلي يسعى إلى زيادة وعي مرؤوسيه باحتياجاتهم وتحويل هذا الوعي بالاحتياجات إلى آمال وتوقعات، ومن ثم تتولد لديهم الدافعية لإشباع حاجاتهم فيما يتعلق بإدراك وتحقيق الذات في حياتهم العملية (العتيبي، 1426هـ، ص6).

وصف (بيرنز) القيادة التحويلية على أنها عملية تحدث عندما يقوم شخص أو أكثر بالالتحام مع آخرين بطريقة تمكن القادة والتابعين من رفع بعضهم الآخر لمستويات أعلى من الأخلاق والدوافع والسلوكيات (رغبات , وحاجات وطموحات , وقيم التابعين الأساسية). (الجارودي ,1432,ص100)

ويرى (**Trofino**) أن القيادة التحويلية تعني مدى سعي القائد التحويلي إلى الارتقاء بمستوى مرؤوسيه من أجل الإنجاز والتطوير الذاتي والعمل على تنمية وتطوير الجماعات والمنظمة ككل.

وينظر (**Conger**) للقيادة التحويلية على أنها تلك القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين فكرياً و إبداعياً وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمنظمة. (ألغالبي و ادريس , **2010**,ص**160**).

ويعرف القائد التحويلي بأنه القائد الذي يرفع من مستوى المرؤوسين من أجل الانجاز والتنمية الذاتية , والذي يروج في الوقت نفسه عملية تنمية وتطوير المجموعات والمنظمات . (الحريري ,**2007**م ,ص**46**).

والقيادة التحويلية عمل جماعي يرتكز على المشاركة واحترام وتبادل الآراء وتقدير جهود العاملين كما أنها تنظر للعمل الإداري على أنه خليط من العلم والعقل .(الحريري ,**2007**م ,ص**47**).

نشأة القيادة التحويلية:

ويعد بيرنز **Burns** مؤسس القيادة التحويلية عام **1978**م , حيث وصف بيرنز القيادة التحويلية كعملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهما الآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية , وهي القيادة الأكثر تعقيداً والأكثر قوة , وهي علاقة تأثير متبادل بين قائد ملهم وفعال وبين تابعين لديهم ولاء وانتماء متبادل لعملهم .(السميح , **2009**م)

وقد شهدت القيادة التحويلية تطوراً ملحوظاً من خلال إسهامات باس عندما وضع نظرية منهجية للقيادة التحويلية ووضع لها نماذج ومقاييس لقياس عوامل السلوك القيادي وهو ما يعرف

بمقياس (MLQ)، الذي تضمن ثلاثة عناصر للقيادة التحويلية، وهي (الغامدي، 1432هـ، ص15):

- الكاريزما ، التشجيع الإبداعي ، والاهتمام بالفرد.

وترى الباحثة أن باس قدم تطوراً أكبر على نظرية القيادة التحويلية مما قدمه بيرنز حيث قدم نظرة إدارة أكثر منها سياسية، فعلق على علاقة القائد بتابعيه وكيفية تأثير هذا النوع من القيادة على أدائهم.

أهمية القيادة التحويلية:

إن القيادة التحويلية هي القيادة التي تحقق نتائج أبعد مما كان متصوراً أبعد مما كان متوقعاً. فهي تسعى وتستطيع إحداث نقلة نوعية متكاملة في القيم والقناعات، والتوجهات والرؤى والأهداف، وهي تعتمد في هذا على ؛ التغيير الحقيقي ، الإبداع ، والمخاطر البنائية (الهواري، 1429هـ، ص104).

تبرز أهمية القيادة التحويلية وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التربوية، من وجهة نظر سيرجيوفاني المشار إليه في الهواري (1429هـ) في أنها قيادة فنية تتضمن أساليب إدارية على درجة عالية من الأهمية، وأنها وفقاً لنتائج دراسة إبتروباكي تعمل على رفع مستوى الأداء المنظمي، وتستجيب بشكل فاعل للتغيرات التي تحدث في مناخ عمل المنظمات، والتقلبات في حاجات العاملين ورغباتهم وكذلك المتعاملين مع المنظمة، فضلاً عن رفع ثقة العاملين بالمنظمة وإشعارهم المواطنة والانتماء، وتبعث فيهم الدافعية اللازمة لتحقيق الأداء المتميز.

نظريتي القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية:

إن القيادة عند "بيرنز" تتركز في نمطين رئيسين، الأول: ويطلق عليه القيادة الإجرائية، وهى

عملية تتضمن في جوهرها قائدًا يتبادل أو يعد بتبادل الخدمات والوظائف؛ أي أنها تمثل علاقة تعتمد على تبادل المنفعة، ومن ثم فهي علاقة غير ثابتة وغالبًا ما لا تستمر طويلاً. أما النمط الآخر من القيادة فقد أطلق عليه "بيرنز" القيادة التحويلية، وهو نمط من القيادة يسعى القائد من خلاله إلى الوصول إلى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين له، ثم يعمل على إشباع حاجاتهم واستثمار أقصى طاقاتهم بهدف تحقيق تغيير مقصود.

تُميّز آن لوكاس (1994) Ann Lucas ,حين لخصت المفاهيم التي عرضها كبار المؤلفين في هذا الميدان بين نوعين من القادة ,فتقول :"القادة التحويليون يخلقون رؤية مشتركة , ويحفزون الآخرين من خلال إيصال هذه الرؤية إلى مستويات عديدة ,ويولدون الدافع عند الآخرين من خلال إيصال هذه الرؤية إلى مستويات عديدة ,ويولدون الدافع عند الآخرين ليفكروا بشكل مختلف ويتفرقوا , ويمنحون الآخرين ليفكروا بشكل مختلف ويتفوقوا ,ويمنحون الآخرين اعتبارات فردية ويهيئون المناخ التنظيمي الذي يساعد الآخرين في انجاز أنشطة ذات قيمة فيشعرون بقيمتهم . وعلى النقيض من هؤلاء , هناك القادة الإجرائيون الذين ليسوا سوى مديرين يخططون وينظمون ويقودون ويوظفون الموظفين ويسيطرون ويراقبون البرامج الخاصة بإنجاز تحقيق أهداف المؤسسة ".

عناصر القيادة التحويلية:

تشتمل سلوكيات القيادة التحويلية عند باس على أربعة عناصر أطلق عليها (four I,s)حيث يبدأ كل حرف منها بالحرف اللاتيني (I) وهي :(العازمي ,1427هـ ,ص27 ,28) :

1- التأثير الكرزماتيكي أو الجاذبية القيادية (Idealized Influence):

يسلك القادة وفقاً لهذه الخاصية طريقة تجعل منهم نموذجاً يحاكيه الآخرون مع مرور الوقت فيصبحوا

أهلاً للإعجاب والاحترام والثقة . ومن الأشياء التي يفعلها القادة حتى يتصفوا بالمثالية أن يأخذوا في اعتباراتهم حاجات الآخرين وإيثارهم على حاجاتهم الفردية وأن يكونوا على استعداد للتضحية بالمكاسب الشخصية لصالح الآخرين وأن يشارك القادة في الأخطار التي يتعرض لها الأتباع وأن يكونوا متوافقين وليسوا متسلطين في تصرفاتهم ويتمسكوا بالمعايير الأخلاقية السلوكيات المعنوية العالية . ومتى ما توفرت هذه الصفات المثالية مع مرور الوقت يعمل التابعين على محكاتهم . وتصبح أهداف هؤلاء التابعين ذات معنى أكبر فيعملون بأقصى طاقاتهم .

2- الدفع والإلهام أو التحفيز الملهم (**Inspirational Motivation**) :

يتصرفون القادة التحويليين وفق هذه الخاصية بطرق تعمل على تحفيز والهام أولئك المحيطين بهم وذلك بإعطاء المعنى والتحدي لما يقوم به مرؤوسيهم وتغليب روح الجماعة, وإظهار الحماس والتفاؤل وجعل التابعيين يركزون ويفكرون في حالات مستقبلية جذابة ومتعددة لهم في المشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة وفي سبيل ذلك فهو يستخدم الرموز والشعارات لتوجيه الجهود , ويوضح توقعاته العالية من تابعية .

3- التشجيع الإبداعي (**intellectual simulation**) :

يتصرف القادة بطريقة تجعلهم يحركون جهود أتباعهم لكي يكونوا مجددين ومبتكرين وذلك بزيادة وعي التابعين بحجم التحديات وتشجيعهم على تبني وخلق مراحل وطرق جديدة لحل المشاكل , وتناول المواقف القديمة بطرق ووجهات نظر جديدة . ووفقاً لهذه الخاصية فإن القادة التحوليين يتجنبون النقد العام لأي عضو في المجموعة في حالة حدوث خطأ.

ويستحثون الأعضاء على تقديم أفكار جديدة وتجريب مناهج جديدة ولا يعرضون أفكارهم للنقد أبداً . وفي المقابل يستحث التابعين القائد على إعادة التفكير حول أرائه وافتراضاته ومبادراته , فلا يوجد شيء ثابت وصحيح دائماً لا يمكن تحديه وتغييره والاستغناء عن أو حتى إزالته .

4- الاهتمام الفردي أو مراعاة مشاعر الأفراد (Individualized consideration) :

وفقاً لهذه السمة يعطي القائد التحويلي اهتماماً خاصاً بحاجات كل فرد لتطويره والارتقاء بمستوى أداة ونموه . فيعمل كمدرب وناصح وصديق وموجه ويهتم بالنواحي الشخصية لكل منهم . وخلق فرص جديدة لتعليمهم مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية فيما بينهم بالنسبة لحاجاتهم ورغباتهم والنظر إليهم كأشخاص كاملين بدلاً من النظر إليهم كونهم مرؤوسين أو عمال . كما يجب على القائد أن يكون مستمعاً جيداً ويعطيهم الثقة والاطمئنان إذا ما أرادوا قول شيء . ويقوم القائد أيضاً وفق هذه الخاصية بتفويض المهام كوسيلة لتنمية الإتباع وهذا التفويض يتم بموجب مراقبة للتعرف على ما إذا كان التابعين يحتاجون إلى توجيه إضافي أو تقييم.

خصائص القائد التحويلي:

يمتاز بخصائص عديدة، من بينها ما يأتي:

- **القائد التحويلي هو شخص قادر على خلق رؤية ورسالة للمنظمة وإيصال هذه الرؤية بطريقة تستثير وتدفع المرؤوسين لاعتناقها (العازمي، 1427هـ، ص29).**
- **الطاقة العالية والديناميكية.**
- **المثابرة وتقديم الدعم والسلطة للعاملين لرقابة العمليات الإدارية وبخاصة عند ظهور مقاومة للتغيير.**
- **المصداقية لما لها من تأثير في نظرة المرؤوسين إلى قائدهم وزيادة ولائهم للقائد.**
- **التأثير القوي في العاملين من خلال الأفعال والمعتقدات المؤثرة، لا السيطرة واستخدام السلطة إلى أن القائد التحويلي يمتاز بأن لديه رؤية واضحة، يحققها باستخدام طرقا ووسائل أخلاقية، ويفضل**

مصلحة المنظمة على المصلحة الشخصية، ويشجع الإبداع، ويثق بالعاملين، ويفسح المجال أمامهم للنمو والتطوير وتحقيق ذواتهم.

- أن هذا القائد التحويلي لا يسعى إلى تحقيق رغبات التابعين كما يفعل كل ما عداه من المديرين ولكنه يرقى بها، فإذا كان التابعون يتكلمون عن الحاجات الفسيولوجية فإنه يدعوهم إلى التفكير في حاجاتهم الاجتماعية وفي دورهم ومكانتهم بين منافسيهم وأعدائهم وبين البشرية بشكل عام، إنه يستخدم سيكولوجية الجماهير (الهواري، 1429هـ، ص107).

فلسفة إدارة التغيير:

تتبع فلسفة إدارة التغيير في المنظمات المعاصر من رؤية المنظمة ورسالتها، ذات البعد المستقبلي، واستراتيجيات تغيير السلوك، ومحددات وأطر وأدوات وعمليات ذات طبيعة خاصة لمقاومة التغيير، ويمكن تحديد العناصر الأساسية لفلسفة إدارة التغيير على النحو التالي:

أولاً: البعد المستقبلي:

ويعتبر أهم وأول عناصر فلسفة التغيير وذلك لأنها تتعامل مع المستقبل من أجل صياغة وتشكيل رؤية المنظمة في المراحل القادمة، ولا يعني ذلك إهمال ماضي المنظمات وحاضرها، بل تتخذ منه الأساس الذي يتم بناء عليه تشكيل المستقبل، وصياغته، خاصةً في منظمات العصر الحديث، دائمة التغيير، التي تتطلب الإعداد والتخطيط الجيد، وتجنب الافتراض أن تطور الأعمال يتم من خلال النمو التدريجي، وذلك من أجل الانتقال إلى وضع أفضل، والخروج من الإطار المألوف في العمل، والتقليد وتحليل كافة العناصر لمواكبة تطورات العصر وتحديات العولمة (السيد، 2012م، ص189).

ثانياً: محددات فلسفة إدارة التغيير:

تتحدد فلسفة إدارة التغيير بنطاق معين تعد خطوط فاصلة لتحقيق أهداف معينة، ويمكن إجمالها على النحو التالي:

1. تحديد أحكام ومصداقية التغيير، بمعنى وضع قواعد معينة، لإتمام التغيير.
2. الالتزام بمشاركة كافة أطراف المنظمة المعنيين بالتغيير، على أن يكونوا محددين قبل البدء في عملية التغيير، فلا يمكن إحجام أي من هؤلاء الأطراف، أو الاستعانة بأطراف أخرى غير متفق عليها.
3. تعزيز الخطوات الناجحة بصفة مستمرة وذلك لتفعيل، إمكانية العناصر غير المرغوب فيها، وإبقاء تلكم العناصر ذات الصلة بالأهداف المنشودة.
4. تحديد قياسات الأداء، على أن تتصف بالمصداقية والشفافية، بما يجعلها تحظى بثقة جميع أفراد المنظمة.
5. تحديد المهارات والإمكانات والمواد الجديدة التي يسعى التنظيم إلى الاستعانة والتزام إدارته، مع الإحجام عما سواه (السيد، 2012م، ص190).

ثالثاً: هندسة إدارة التغيير في المنظمات المعاصرة:

تعتمد فلسفة إدارة التغيير على منهجية علمية تتبنى أسلوب التفكير غير التقليدي نهجاً لها، ما يجعلها تتصف بأمور يمكن إجمالها على النحو الآتي:

1. استخدام تكنولوجيا المعلومات: باعتبارها دائمة التطوير، ولا غنى بل يزداد اعتماد المؤسسات عليها يوماً بعد يوم، فهي ركيزة أساسية لإحداث التغيير الجذري في المؤسسات (سلطان، 1996م، ص45).
2. الاستراتيجيات المعرفية للتغيير: حيث تتسم إدارة التغيير بالديناميكية ذات التأثير في تغيير التصورات الثقافية الثابتة المتعلقة بالإبداع بصورة غير تقليدية.

3. تحديد معالم أسلوب السلطة: بمعنى تخويل السلطة للموارد البشرية، وبعد ذلك من المبادئ الرئيسية لهندسة إدارة التغيير، على أن يتم وفق منهجية علمية بعد دراسة متأنية لكافة الأبعاد التي يمكن أن تتأثر بتخويل السلطة لشخص محدد، أو حتى سحب السلطة من شخص آخر داخل المنظمة (السيد، 2012م، ص190).

ويرى الجهني أن فلسفة إدارة التغيير ترتكز على أن:

1. المنظمة نظام مفتوح يؤثر ويتأثر بالبيئة الخارجية.
2. الاستعداد لمواجهة التغيير يمكن المنظمة من تجاوز سلبيات التغيير أو على الأقل التخفيف من تلك السلبيات.
3. التبدل والتحرك الدائم للمنظمة يجعل من التغيير ظاهرة مرافقة لنشاطها إذا ما أرادت المنظمة أن تحافظ على وجودها في بيئتها الديناميكية.
4. ضرورة إيجاد نظام اتصال فعال لدى المنظمة لرصد حركية نظام المنظمة ككل وحركية بيئتها لتوفير المعلومات الدقيقة التي تهم نشاط المنظمة وتؤمن نجاحه في البيئة المتغيرة (الجهني، 1432هـ، ص76).

خصائص إدارة التغيير:

- تتسم إدارة التغيير بجملة من الخصائص التي يؤدي الأخذ بها إلى إحداث عملية تغيير إيجابية وهذه الخصائص هي:
- هادفة: بحيث يتم التغيير في إطار موجه نحو أهداف محددة وواضحة.
- واقعية: فانطلاق التغيير من الواقع وضمن الإمكانات المتوفرة ضرورة لنجاحه.
- توافقية: ويقصد بذلك وجود قدر مناسب من الاتفاق بين عمليات التغيير وتطلعات الشركاء الداخليين والخارجيين.

- **الفاعلية: وتأتي محصلة لامتلاك الرؤية الشاملة، وقدرة التأثير.**
- **المشاركة: ويعني التفاعل الإيجابي بين قادة التغيير وجميع الشركاء الداخليين والخارجيين.**
- **الإصلاح: بحيث ينصب التغيير نحو إصلاح ما هو قائم من خلل أو نقص، وتلبية الاحتياجات المجتمعية الطارئة والمشروعة.**
- **الترشيد: يجب أن تخضع قرارات التغيير إلى اعتبارات الكلفة والعائد المادي في الحاضر والمستقبل.**
- **القدرة على التطوير والابتكار: وحتى يكون التغيير إيجابياً لابد أن يعمل على إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو معروف، ويظهر ذلك على مستوى المهارة الفردية للموظفين والإنتاجية التي تعود على المنظمة والمجتمع.**
- **القدرة على التكيف: تسعى إدارة التغيير الناجحة إلى أن تتوافق مع الأحداث والمتغيرات وتستثمرها دون أن تصطدم معها، بل تصل إلى درجة قيادتها وتوجيهها (الجهني، 1432هـ، ص77 – 78).**

أدوات وتقنيات التغيير الإيجابي:

حتى يتمكن القائد من قيادة التغيير في المنظمة بنجاح عليه اتباع التقنيات الأدائية التالية:

- **انتهاج النمط الديمقراطي (الاستراتيجي) في إدارة المنظمة، حيث يعمل على مناقشة الموظفين بأهمية التغيير وانعكاساته على المنظمة ومنسوبيها لكونوا شركاء في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات.**
- **إرساء قواعد الاتصال المفتوح بين القيادة والموظفين لتطوير فهم مشترك لخطوات التغيير تقوم على تحقيق الثقافة المتبادلة وتحمل المسؤوليات المشتركة.**

- إقامة علاقة طيبة بين القيادة من جهة وبين الموظفين فيما بينهم لخلق مناخ تنظيمي مريح يشعر الموظف فيه بأنه جزء فاعل في أسرة مهنية متآلفة فيقبل على العمل لما فيه مصلحته ومصلحة أسرته الوظيفية.
- توفير الحد الأقصى من البيانات والمعلومات الكمية والنوعية للموظفين وذلك فيما يتعلق بماهية التغيير ومحتواه والأسباب التي دعت إليه وتوضيح كيفية تنفيذ مراحله.
- المراقبة الشاملة والمتابعة الواعية لخطوات تنفيذ خطة التغيير ويكون ذلك الوضع دليل تقييم شامل تحدد فيه مؤشرات النجاح التي يمكن التنبؤ بها على مدى كفاية الخطة وهل تسير وفق المسار القويم الذي خطط له، ويمكن عقد جلسات مناقشة منتظمة مع مجموعات الموظفين لتلقي التغذية الراجعة ومقارنتها مع المؤشرات المتحققة بهدف الوقوف على ملامح القوة لتعزيزها ومكامن الضعف لتلافيها وتحديد آثارها.
- تفويض المسؤوليات للموظفين وفق قدراتهم ودرجة تحمسهم لخطوات التغيير، فبعد أن يدرك الموظفون الحاجة الماسة للتغيير ويقبلون عليه يجب أن يعمل القائد على تطوير مهاراتهم القيادية فيحدد الأدوار ويضعهم في مواجهة مع مسؤوليات محددة ويتيح لهم فرصة اتخاذ قرارات معينة على ألا يكون ذلك بمنأى عن مراقبته ومتابعته غير المباشرة كي يكون قادراً على التدخل في الوقت المناسب لتصويب ما يظهر من أخطاء أو فروقات (الجهني، 1432هـ، ص106).

نموذج القائد التحويلي في التغيير:

إن قدرة القائد على التغيير، بالإضافة إلى كونه يتمتع بذكاء وجداني تعتمد على نموذج التغيير الذي يتبناه في تحويل الأحلام إلى نتائج، ولابد لهذا النموذج أن يكون صالحاً وملائماً لما أفسدته الممارسات السابقة وأدت إلى "المشاعر السلبية". وربما يتطلب الأمر إجراء بعض التعديلات الصلبة مثل إحداث تغييرات في الهيكل التنظيمي لجعل التنظيم مدمجاً أو تفويض صلاحيات أكبر قرب

التنفيذ، أو تطوير لنظم العمل الحالية بحيث تكون أكثر دقة وأكثر سرعة وملاءمة وربما يكون ذكل من خلال إعادة هندسة العمليات أو استخدام المكينة والحاسب الآلي.. الخ.

وقد يتطلب الأمر من القائد صانع التغيير أن يتبنى استراتيجيات هجومية – فيها تحدي للمنافسين الأقوياء – أساسها التميز التنافسي ورضا العملاء التام بدلاً من الاستراتيجيات الدفاعية أو النمو مع التأني. وغالباً ما يتطلب الأمر تبني استراتيجيات جديدة في الموارد البشرية تسعى إلى تمكين الموظفين وتقوية دوافعهم أملاً في تحريك المشاعر السلبية والمشاعر الملوثة التي سيطرت عليهم واستقرت في نفوسهم (الهواري، 1429هـ، ص109).دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير :

إن إدارة التغيير التنظيمي وقيادة أنشطته المختلفة سواء على مستوى التخطيط أو تنفيذه تعتبر مسئولية متكاملة وجماعية تتطلب المشاركة الفعلية من كل الأفراد المنفذين له, والمتأثرين به داخل الجامعة وخارجها , فهي ليست مسئولية الإدارة العليا فقط ذلك إذا أردنا أن تكلل جهود التغيير التنظيمي في المجال الجامعي بالنجاح . فالمشاركة تسهم في الإبداع من خلال تعدد وتنوع وثراء الأفكار , كما تولد التزاماً أصيلاً تجاه تبني التغيير والإسهام في إنجاحه . (زيان,2006)

وتتطلب إدارة التغيير قيادة . ويرى (1998) Harper أن قيادة التغيير تتعلق بنشر وهج جديد, وصياغة رؤية جديدة والدفع بشكل مستمر لتحقيقها . وفي أي جهد للتغيير , يمثل تنفيذ التغيير مصدر لتحقيق الميزة التنافسية (السكارنه ,2009م,ص338).

وللقيادة أيضاً دور فعال وبارز في التغيير التحويلي (Transformational change) وذلك من خلال تحديد طريق لمسيرة المنظمة , وإيجاد زخم للتغيير حتى وإن لم يتم تحديد الوضع المستقبلي للمنشاة . (السكارنه ,2009م,ص338).

أوضح Kotter يمكن للشخص ومن خلال القيادة فقط وبصورة صادقة إيجاد ورعاية بيئة تتكيف مع التغيير. وحدد schein كذلك الثقافة التحويلية مثل تصميم النظم والاجراءات , وتصميم البناء التنظيمي, وتصميم المرافق. ويرى كل من Kotter and Heskett أن من أكثر الأمور وضوحاً في التمييز بين التغيرات الثقافة الناجحة وتلك الفاشلة هو القيادة في المستويات العليا فالقيادات التي تلهم التابعين وتساعد في تكوين ثقافة تتكف مع المتغيرات ,تمتلك كما يطلق عليها Kotter and Heskettصفات القيادة التحويلية (السكارنه,2011م, 341, 340)

وحدد Kotter and Heskett القادة الناجحين بأولئك القادة الذين لديهم القدرة على إيصال رؤيتهم تسمح للأفراد بتحدي ومسائلة رسالتهم وتحفز الإدارة الوسطى بتولي زمام الأمور القيادية . (السكارنه,2011م, 341) .

ويعتبر تحقيق التغيير سمة أساسية للقيادة التحويلية .وقد ركز Bass(1985) على التغيير الذي يتم إحداثه في سلوكيات واتجاهات التابعين ,بالإضافة إلى أنه أوجز أيضاً في دور القائد التحويلي في تحفيز التابعين .أما (TichyandDevanna(1986 فقد ركزا بشكل أساسي على التغيرات التنظيمية واعتبرا أن التغيرات في سلوكيات التابعين أحد المتطلبات الجوهرية المرتبطة بعملية التغيير التنظيمي.

أما (Burns(1978 فقد اتخذ موقفاً متوازناً في نظريته للقيادة التحويلية والتي ربطها بتغيرات في الجوانب التنظيمية بالإضافة للتغيرات في فكر وحفز التابعين .

وقد حدد (Higgs and Rowland(2001مجموعة من الكفاءات الأساسية للقيادة الفعالة, وتتضمن تلك الكفاءات ما يلي :

1. إيجاد حجة مقنعة لتبني التغيير: حيث يشرك القائد جميع العاملين في إدراك حاجة المنشأة لتبني التغيير.
2. إحداث تغيير في البناء التنظيمي: التأكد من أن التغيير بني على أساس تفهم عميق لاحتياجات المنشأة ودعم بمجموعة من الأدوات والعمليات .
3. مشاركة وإدماج العاملين في المنشأة لبناء الالتزام بعملية التغيير .
4. التنفيذ والمحافظة على التغييرات: بناء وتطوير خطة فعالة لتنفيذ التغيير والتأكد من إيجاد خطة للمتابعة.
5. تطوير القدرات: التأكد من تطوير قدرات الأفراد للعمل على مواجهة متطلبات التغيير ودعمهم ومساندتهم خلال مراحل التغيير. (السكارنه,2011م)

ومن خلال مراجعة أدبيات القيادة والتغيير يمكن الخروج بإطار لدور القيادة التحويلية في عملية إدارة التغيير من خلال ما يلي:

أولاً: صياغة الرؤية:

قادة التغيير قادة لهم رؤية, والرؤية أساس لعملهم. ويشكل صياغة وإيصال رؤية واضحة عن الوضع المستقبلي المرغوب فيه خطوة جوهرية لإنجاح التغيير . ويعتبر صياغة وإيصال الرؤية من قبل القادة أحد العناصر الأساسية لإدارة التغيير الناجح . وفي سبيل إيجاد الحاجة للتغيير, فإن على القائد أن يقترح بعدم ملائمة الوضع الحالي لتفهم الحاجة للتغيير.

وعند طرح القائد للرؤية لابد أن يضع في الاعتبار أن تكون ذات مغزى وأخلاقية وذات طابع الهامي. ويؤكد **Kotter** أهمية الرؤية المشتركة للتغيير التنظيمي , ويقول أن الرؤية :

- توضيح الاتجاه للتغيير .

- تحفيز الأفراد لاتخاذ التصرفات السليمة , حتى في ضوء أن التغيير في صورته الأولية قد يسبب الألم لبعض الأفراد .
- تساعد لربط الأفراد ببعضهم البعض , وتوحيد جهودهم بأسلوب فعال .

ثانياً: الاستراتيجية :

الاستراتيجية عبارة عن أداة لتحقيق الرؤية والرسالة . والخطط الاستراتيجية عبارة عن خطط الطريق التي تحتاجها الرؤية. وتستلزم القيادة الفعالة القدرة على البناء والالتزام لتنفيذ استراتيجيات عقلانية للأعمال على ضوء احتمالات مستقبلية لاحتياجات المنشأة.

وأوضح **Nadler** أنه لكي يكون التغيير ناجحاً يجب أن يتم ربطه بشكل واضح بالمواضيع الاستراتيجية للمنشأة ويجب أن تلامس الرؤية بعض النقاط الأساسية :

1. العقلانية لوصف لماذا نحتاج للرؤية , أو لماذا نحتاج للتغيير .
2. أصحاب المصالح –مناقشة أصحاب المصالح في المنشأة , وماذا سيقدم لهم التغيير .
3. أهداف الأداء – تحديد القيم والمعتقدات الأساسية التي تدفع المنشأة للتغيير .
4. العمليات والبناء التنظيمي – كيف سيكون البناء التنظيمي للمنشأة , أو كيفية العمل لتحقيق الرؤية .
5. أسلوب التشغيل – المناقشة لتحديد بعض العناصر لكيفية أداء الأفراد للعمل وكيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض .

وتستلزم الاستراتيجية الفعالة للتغيير إيجاد تحالف مع مجموعة من الأفراد وإعطائهم سلطة لقيادة التغيير والعمل بصورة جماعية كفريق عمل .

ثالثاً : الاتصال:

يعتبر الاتصال أحد العناصر الرئيسة لنجاح تنفيذ التغيير .حيث تحتاج المنشأة التي تمر بعملية تحول لعملية الاتصال لإيضاح الوضع المستقبلي فيما يتعلق بكل ما هو وثيق الصلة باحتياجات ومتطلبات العاملين في مختلف المستويات الإدارية .ولا يمكن تجاهل أهمية دور القيادات في الاتصال خلال تنفيذ المراحل المختلفة للتغيير لمختلف المستويات الإدارية .أن الفشل في تبني استراتيجية للاتصال يقلل الفرصة في تسهيل تفسير الأفراد للتغيير ومن ثم يضعف الفرصة لتقبل التغيير .

ولكي يكون الاتصال فعالاً , لابد من توافر عناصر أساسية , حددها Kotter فيما يلي :

1- البساطة Simplicity – البعد عن المصطلحات المعقدة .

2- استخدام البلاغة والمثال Metapher,Analogy and Example – التركيز استخدام الصور اللفظية في عملية الاتصال .

3- تنوع الطرح والنقاش Multiple Forrums .

4- التكرار

5- القدوة الحسنة وإظهار المصداقية .

6- التغذية العكسية .

رابعاً : التزام وقناعة القيادة

يتوقف نجاح التغيير على مدى التزام وقناعة القيادة الإدارية في المنشأة بضرورة الحاجة لتبني برنامج للتغيير, وهذه القناعة يجب أن تترجم في شكل دعم ومؤازرة فعالة من خلال توضيح الرؤية وإيصالها لجميع العاملين في المنشأة , والحصول على ولاء والتزام المديرين في المستويات الوسطى

لتنفيذ التغيير .وأحد أهم الأدوار للقيادات خلال عملية التغيير تتمثل في مساعدة المتأثرين بالتغيير للتكيف مع بيئة وظروف عدم التأكد التي يخلقها التغيير , ويتحتم على القيادات التأكيد أن التغيير يسير حسب الخطة . فقد أكدت الدراسات (**e.gMaurer ,1996 ,Strebel,1994**) . أن أسباب فشل العديد من مبادرات التغيير يرجع لمقاومة التغيير. لذا يبرز دور القيادات في تخفيف حدة مقاومة التغيير .

خامساً : التحفيز والإلهام :

ينشأ التحفيز والإلهام من خلال ربط أهداف المنشأة باحتياجات الأفراد وقيمهم واهتمامهم والاحتكام للغة اقناع ايجابية .وينشأ التحفيز كذلك من خلال تحقيق انتصارات على المدى القصير. ويستلزم تحقيق الانتصارات الاعتراف بشكل واضح ومكافآت الأفراد الذين جعلوا تحقيق الانتصارات ممكناً. وأحد مظاهر القيادة التحويلية تتمثل في القدرة على تحفيز والهام التابعين. ويقدم (**Spizer,1996**) العديد من الأسباب لفشل المكافآت في تحقيق التأثير السلوكي المأمول. ومن تلك الأسباب الاعتماد بشكل رئيس على المكافآت المالية وغياب التقدير والاعتراف , ومكافأة أصحاب الأداء الضعيف .

سادساً : تمكين العاملين:

أحد السمات الجوهرية للقيادة التحويلية التمكين. والافتراض الرئيس في فكرة التمكين أن سلطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها للموظفين في الصفوف الأمامية لكي يمكن تمكينهم للاستجابة بصورة مباشرة لطلبات العملاء ومشاكلهم واحتياجاتهم، ويتضح أن فكرة التمكين تتطلب التخلي عن النموذج التقليدي للقيادة الذي يركز على التوجيه إلى قيادة تؤمن بالمشاركة والتشاور، وهذا

بدورة يتطلب تغيير جذري في أدوار العمل ومن ثم العلاقة بين المدير والمرؤوسين. بالنسبة لدور المدير يتطلب التحول من التحكم والتوجيه إلى الثقة والتفويض، أما بالنسبة لدور المرؤوسين فيتطلب التحول من أتباع التعليمات والقواعد إلى المشاركة في اتخاذ القرارات، ويبرز دور القيادة التحويلية حيث يمثل تمكين العاملين أحد الخصائص التي تميز القيادة التحويلية عن القيادة التبادلية، حيث يتميز القيادة التحويلية بأتباع أساليب وسلوكيات تشجع على تمكين العاملين كتفويض المسؤوليات، تعزيز قدرات المرؤوسين على التفكير بمفردهم، وتشجيعهم لطرح أفكار جديدة وإبداعية . وتتميز القيادات التي لديها توقعات التي لديها توقعات وطموحات عالية بقدرتها على تعزيز الفاعلية الذاتية للموظفين وتحفيزهم لبناء المبادرة الفردية لتحقيق الهدف .(السكارنه,2010م) .

مؤسسات التعليم العالي

تمثل الجامعة القيادة الفكرية والعلمية بما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلاً عالياً , فهي بيت الخبرة ومعقل الفكر في شتى صورة وأصنافه ورائدة التطور والإبداع وصاحبة المسئولية في تنمية أهم ثروة يمتلكها المجتمع وهي الثروة البشرية .

إن نشأة الجامعات في منطقة الخليج العربي وانتشارها كان تعبيراً عن القناعة لدى المسئولين في دول المنطقة أن المدخل للتنمية والتقدم هو الإنسان .

لذلك آمنت هذه الدول بأن التعليم العالي هو الطريق الرئيس للتغيير الإيجابي والوسيلة المثلى لتطوير المجتمع والنهوض بأعباء التنمية الوطنية الشاملة .

مفهوم التعليم العالي:

يعرف التعليم العالي بأنه مرحلة من مراحل التعليم تلي المرحلة الثانوية ,وتعتبر قمة هرم المراحل التعليمية , وتبدأ بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوي .(مريزق ,الفقيه,2008م ,21)

بدايات التعليم العالي:

تشير المعلومات إلى وجود الجامعة (مكان يجتمع فيه الأساتذة والطلاب) في بعض بلدان العالم منذ أكثر من أربعة آلاف سنة , ولتسهيل مهمة معرفة نشأة وتطور هذا النوع من التعليم يمكن تصنيف تطور الجامعة إلى مرحلتين أساسيتين :

- **مرحلة النشأة والتأسيس:**

وتتمثل بنشأة الجامعة في العصور الوسطى (476–1453) ويمكن القول أن أقدم محاولة معروفة في التاريخ الإنساني لجمع الأساتذة والطلاب في مكان واحد لتلقي العلوم والمعارف كانت في مصر ,إذ كان يتم في الأديرة الكبيرة , حيث كان يدرس فيها العلوم الدينية والرياضيات والفلك والطب والقانون والهندسة والنحت والرسم , ومن أشهر الجامعات في مصر القديمة "جامعة أون" في عين شمس , ومن الأشهر الأديرة التي كانت تقدم تعليماً متخصصاً "الكرنك , وتل العمارنة "

وكانت بداية الجامعة في الهند القديمة عام (1500ق.م) حيث اتخذ الحكماء من الغابات البعيدة مقرات لهم لتعليم صغار السباب الخطابة والمنطق والفلك والرياضيات , أما الصين فقد نشأة الجامعة نشأة الجامعة فيها سنة (124ق.م) حين أصدر الإمبراطور [وه ني] مرسوماً حدد فيه أنظمة مؤسسات التعليم العامة , وكانت الجامعة الصينية آنذاك تقدم العلوم الكلاسيكية والتعاليم الكونفوشيوسية , كما ظهرت بداية التعليم العالي في بلاد اليونان والسريان والصابئة في الشرق وبلاد فارس .

وقد طور العرب المسلمون منذ بداية القرن الثاني الهجري / التاسع الميلادي التعليم الجامعي, وأصبحت كل من بغداد ودمشق والقدس وقرطبة مزاراً لطلبة العلم من أنحاء العالم المختلفة .

❖ **مرحلة التطور والعطاء :**

شكل التقدم في العلوم والآداب وتطور المدن والإقبال على التعليم عوامل مساعدة أدت إلى نشأة الجامعة بمفهومها الحديث فقد ظهرت بوادر الجامعات بهذا المفهوم في أوربا في أواخر القرن الحادي عشر.

وقد ظهر الكيان الجامعي بالمفهوم المتعارف عليه حالياً أول الأمر في (بولونيا عام 1214م) التي اشتهرت بالدراسات القانونية, وجامعة (سالرنوعام 1231م) التي اشتهرت بالدراسات الطبية, وكذلك جامعة باريس عام 1200م والتي اشتهرت بالدراسات الاهوتية, ومع منتصف القرن الخامس عشر كانت هناك جامعة في مدينة هامة في أوربا . (مريزق , الفقيه ,2008م ص21,22) .

التعليم العالي في المملكة العربية السعودية:

بدايات التعليم العالي في المملكة :

تعود البداية للتعليم العالي بالمملكة إلى عام 1369هـ عندما تأسست بمكة المكرمة كلية الشريعة، وكانت نواة التعليم العالي، وتتبع مديرية المعارف لعمومية، وكلية المعلمين بمكة عام 1372هـ، والتي تحولت إلى كلية للتربية عام 1382هـ ، وكانت هي وكلية الشريعة تتبعان جامعة الملك عبد العزيز بجدة، إلى عام 1401هـ عندما تأسست بمكة المكرمة جامعة أم القرى فألحقتا بها.

كانت بإرسال عدد من خريجي مدرسة تحضير البعثات(1355هـ) والمعاهد الثانوية إلى الجامعات للدراسة، وتأسيس كلية الشريعة بمكة عام (1396هـ) وكلية المعلمين بمكة عام (1372هـ)، وكلية الشريعة بالرياض عام (1373هـ) وكلية اللغة العربية بالرياض عام (1374هـ) وكلية الملك عبد

العزيز الحربية (1375هـ) وكانت بداية ظهور الجامعات. وكانت أول الجامعات ظهوراً بمسمى جامعة، جامعة الملك سعود بالرياض عام (1377هـ)، ثم توالت الجامعات بالظهور .

و يوجد في المملكة العربية السعودية حوالي 30 جامعة وهي: الجامعة الإسلامية بالمدينة, جامعة أم القرى, جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية, جامعة الملك سعود, جامعة الملك عبدالعزيز, جامعة

الملك فيصل جامعة الملك فهد للبترول والمعادن, جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية, جامعة الملك خالد, جامعة الأمير سلطان, جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية, جامعة اليمامة, جامعة طيبة ,جامعة الطائف, جامعة الجوف, جامعة جازان, جامعة حائل, جامعة القصيم, جامعة نجران جامعة تبوك, جامعة الباحة, جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن, جامعة الحدود الشمالية, جامعة الدمام ,جامعة الأمير سلمان , جامعة شقراء, جامعة المجمعة .

جامعة شقراء :

تعد جامعة شقراء من أحدث الجامعات السعودية التي صدر القرار السامي الملكي بإنشائها، حيث صدر المرسوم الملكي الكريم رقم (7305/ م ب وتاريخ 1430/9/3هـ) بإنشاء جامعة شقراء، انطلاقا من حرص حكومة المملكة وخادم الحرمين الشريفين – على النهضة بمجال التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة.

وتتطلع الجامعة مع باقي الجامعات خلال خطة التنمية التاسعة إلى تحقيق أهدافها العامة، المتمثلة في إعداد وتنمية القوى البشرية الوطنية، وتوفير الكوادر المؤهلة والمدربة للوفاء بمتطلبات

التنمية واحتياجات سوق العمل، وإثراء حركة البحث العلمي وتطوير الدراسات العليا لتلبي قضايا المجتمع واحتياجات التنمية. كما تتطلع الجامعة بالتوسع في قبول طلاب الثانوية ما أمكنها ذلك، وتطبيق الأنماط المختلفة من التعليم. وستفتتح أيضاً المزيد من الكليات العلمية خلال الخطة التاسعة لتلبية حاجة التنمية من القوى الوطنية المؤهلة. وتضم الجامعة حالياً (23) كلية موزعة في عدة محافظات ومراكز غرب مدينة الرياض، وهي: شقراء، وحريملاء، والقويعية، والدوادمي، وساجر، وضرماء، وعفيف، والمزاحمية، وثادق والمحمل.

الأهداف الاستراتيجية

أهم الأهداف الاستراتيجية التي تسعى جامعة شقراء لتحقيقها تتلخص في النقاط التالية :

- الإجادة في جميع المجالات، والتميز في مجالات محددة.
- إيجاد نخبة من أعضاء هيئة التدريس المتميزين.
- تعزيز قدرات الخريجين بما يتناسب مع سوق العمل وحاجات مجالات التنمية.
- بناء جسور التواصل بين الجامعة والمجتمع، وبين الجامعة وغيرها من الجامعات الأخرى المحلية والعالمية.
- إيجاد بيئة تعليمية داعمة.

وترى الباحثة أن جامعة شقراء بحاجة كغيرها من الجامعات إلى تغيير تنظيمي و إلى قيادة تحويلية تؤمن بضرورة التغيير التنظيمي

ومن ثم القدرة على التجديد في أهدافها حيث نلحظ أن أهداف الجامعة تتركز في الجانب العلمي وتهمل الجانب المهاري لدى الطلاب, كذلك الإهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة, وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعة .

و لكي يتم حل هذه المشكلات التي تواجه الجامعات فإن الأمر يتطلب قادة أكاديميين تحويليين على جميع مستويات الإدارة سواءً العليا منها أو الوسطى من (مدير الجامعة, ووكلائه, وعمداء الكليات, ورؤساء الأقسام) إذ أنهم حجر الزاوية في عملية التغيير التنظيمي لمواكبة مستمرة وحثيثة للمستجدات والتطورات الحديثة في شتى الميادين واستجابة لمتطلبات المجتمع .

وسنعرض ما يواجه التعليم العالي من مشكلات وكيف تتصدى الجامعات لهذه التحديات باستخدام نمط القيادة التحويلية .

مشكلات التعليم العالي:

تواجه أنظمة التعليم العالي في العالم أجمع تغيرات مذهلة في شتى جوانب الحياة ,لاسيما تلك التغييرات التي أحدثتها الثورة العلمية التكنولوجية والتي أسهمت في التأثير على كافة العلوم والمعارف بل وأدت إلى بزوغ تخصصات جديدة , وقد تطلب ذلك من هذه الأنظمة التخلي عن صلبتها وجمودها والأخذ بقدر من المرونة و التنوع .(مريزيق و الفقيه,2008م).

ولعل من أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي وتحتاج إلى تغيير:

- الفجوة بين مؤسسات التعليم وسوق العمل.
- الفجوة المتزايدة اتساعاً بين الاحتياجات العامة وواقع التعليم العالي.
- نظرة القادة السياسيين والسواد الأعظم من العامة والمجتمع الأكاديمي إلى التعليم العالي.
- تحدي العالمية (الكوكبية أو العولمة).
- ثورة التكنولوجيا وانعكاسها على الجامعات في البرامج التي يفترض أن تصمم وتطرح لأول مرة.

- المنافسة مع الآخرين والاحتكارات الدولية , وما يستدعيه ذلك من تغيير وتجديد في بنى التعليم الجامعي.
- تحدي الانفجار السكاني, وانعكاسات ذلك على التعليم.
- المستوى المتدني للخريجين.
- عدم موائمة البرامج.
- ضعف معايير الاعتماد.
- غياب أسس ضبط الجودة.
- إهمال البحث العلمي.
- الإدارة الجامعية غير الكفؤة.(مريزق و الفقيه ,2008م).

التعليم العالي تحت تأثير التغيير التحويلي :

إن التعليم العالي قد بات وعلى حين غرة في قبضة تغيير تحويلي. بعض هذا التغيير يأتي من مطالب القادة السياسيين الذين يريدون لقسم كبير من السكان أن يحصلوا على التعليم العالي بهدف تلبية احتياجات "الاقتصاد الجديد". وبعض آخر منه يأتي من مشاعر القلق المتزايدة بأن مهارات ومواقف الشباب التي يضيفونها إلى أدوارهم كأشخاص عاملين ومواطنين ليست على المستوى الكافي, والبعض الآخر منه يأتي الأثر المتزايد للقوى الخارجية مثل تقنية المعلومات والعولمة.

بيد أن قوة التغيير الرئيسية تصدر عن مستوى جديد من المنافسة والتوجه نحو السوق لدى مؤسسات التعليم العالي , وهي منافسة في سبيل الحصول الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمنح الخاصة بالبحوث والألقاب الرياضية والإيرادات ودرجة التصنيف والسمعة الجيدة .فالمنافسة تحمل في ثناياه

وعداً بتحسين مستوى التعلم وتوسيع إمكانات الوصول إلى الجامعة أو لعلها تركز الانتباه على الاستخدام الفاعل للموارد. أما إذا انعدمت المهارة في تكوين الهيكلة من خلال الاستراتيجي المدروس من جانب الحكومة فإن هذه المنافسة المتزايدة , وكذلك السوق, سوف يشوهان الغرض من التعليم العالي ويوسعان الفجوة بين الشعارات والواقع . (شحادة,2010م).

طبيعة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي:

هناك مجموعة تتألف من تسع قيم أساسية ينتهجها ويطبقها القادة الناجحون الذين يتفهمون الحاجة الماسة للتنسيق بين الجوانب التنظيمية وتلك المعنية بالثقافة المؤسسية لتحقيق التغيير الناجح في المؤسسة التربية وهي كالتالي (الجارودي، 1432هـ، ص112):

1. القيادة بالغايات والأهداف: تشمل جميع السلوكيات والممارسات القيادية التي تسعى إلى نقل وإيصال كل المعاني المهمة وذات القيمة والمرتبطة بأهداف التنظيم للعاملين في أنحائه كافة. إن توضيح الغايات يساعد الناس على إدراك المغزى والهدف من وراء عملهم وتقدير أهميته، ويسهم في تحفيزهم وإثارة دافعيتهم لمواصلة أدائهم بنجاح وتميز.
2. القيادة بالتمكين: تتمثل بإتاحة الفرص والوسائل والآليات المناسبة أمام هيئة العاملين في المنظمة للمساهمة في صناعة القرارات التربوية، فعندما يشعر الأفراد بأن لديهم القوة والقدرة لاتخاذ قرار ما بخصوص أمر يهمهم. وأنهم يحظون بالثقة والتقدير لقدرتهم على معالجة الموقف بحكمة وعقلانية فإنهم غالباً ما يؤدون هذه المهمة على النحو الأفضل، وعندما يستثمر قادة المنظمات الكفايات التي يتمتع بها العاملون معهم بشكل مناسب، ويعدونهم ويؤهلونهم للمساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف التنظيم، فإن العائد التربوي غالباً ما يكون عظيماً.

3. القيادة كقوة دافعة للإنجاز: تؤكد على دور القائد كداعم ومحفز ومسهل للأداء والإنجاز، فقادة المنظمات الذين يتسمون بالفاعلية لا يحكمون من خلال إصدار الأوامر والتعليمات وباستخدام سلطة الثواب والعقاب. وإنما بالتركيز على ما يمكن أن يحققه العاملون معهم من نجاح فيدعمون جهودهم ويوفرون لهم المناخ المناسب للإنجاز والتميز، وهذا ما يعكس وجهة نظر إيجابية لاستخدام السلطة وتوظيفها في المسار الصحيح.
4. القيادة بنشر السلطة وتفويضها: ترتبط بالتمكين، وتتضمن نشر الأدوار والمهام والصلاحيات القيادية بين العاملين في المنظمة، مما ينعكس إيجاباً على تطوير العملية التربوية بمختلف أبعادها ومجالاتها.
5. القيادة بالرقابة النوعية: تختلف الرقابة في المؤسسات التربوية عنها في الشركات مثلاً، فهي تتجاوز الاهتمام بالبرامج والضبط والقواعد والأوامر، لتغدو أكثر اهتماماً بمواقف المعلمين تجاه عملهم، واتجاهاتهم نحوه، فالرقابة النوعية تعني بمعتقدات الناس وكيفية تطابقها وانسجامها مع أدوارهم ومهماتهم، وتسعى إلى التعرف على مدى الرضا الذي يشعرون به أثناء إنجازهم لأهدافهم وتحقيقهم لغاياتهم.
6. القيادة بالتحويل والتطوير: تلخص جهود التغيير الرامية إلى تحويل العاملين في المؤسسات التربوية من كونهم ملتزمين بشكل محدود تجاه غايات المؤسسة وأهدافها إلى مهنيين ملتزمين يشاركون في صياغة الرؤية العامة للمؤسسة وفي تحديد أهدافها وأولوياتها، ويتسموا بالحماس والدافعية
7. والمساهمة الفاعلة والتأثير الإيجابي على مخرجات التنظيم المؤسسي ونواتجه.
8. القيادة بالبساطة والوضوح: تتضمن الابتعاد عن تعقيد الأمور وتجنب المبالغة في الإجراءات والأنظمة والتعليمات، وكمثال، فإن المنظمات صغيرة الحجم تعد أفضل وأكثر ملاءمة لتسهيل

9. عمليات الاتصال المباشر، ولبناء وتدعيم علاقات عمل جيدة وقوية، وذلك مقارنة بالمنظمات الكبيرة والضخمة التي تكون فيها العلاقات غير المباشرة، مما يضطرها إلى إيجاد تنظيمات صغيرة داخل المنظمة نفسها، أو تشكيل فرق عمل متعددة للحد من معوقات الاتصال وصعوبته في مثل هذه التنظيمات الكبيرة.

10. القيادة بالالتزام بالقيم العليا للمؤسسة التربوية: يتضمن هذا المفهوم التأكيد بشكل قوي على القيم المؤسسية، وينص ببساطة على مجموعة القيم العليا الجوهرية التي بنيت عليها المؤسسة التربوية والتي لا تقبل المساومة بشأنها، وبعد أن يتم إعلان هذه القيم وتوضيحها والتأكيد عليها في أنحاء المؤسسة، تتاح هناك مجالات عدة مناسبة وفرص متعددة لتطبيق هذه القيم من قبل المهنيين والمختصين في المؤسسة من خلال برامجهم التربوية المتنوعة وإبراز طاقاتهم وتميزهم في هذا المجال، والمطلوب هو الالتزام بهذه القيم العليا، وإذا ما تم تبديلها أو إساءة التعبير عنها فإن القائد يتدخل ويعمل على إحداث التغيير في الاتجاه الصحيح، إذ لا يسمح بأن تتعارض الرؤية العامة للمؤسسة مع الوظيفة الأساسية التي ينبغي أن تسعى إلى تحقيقها أو الغايات السامية التي يتوخى أن تنتهجها لخدمة طلبتها ومجتمعها المحلي.

11. القيادة بالتفكير المتعمق والمركب: تنظر للقيادة باعتبارها تتطلب تفكيراً متعمقاً ينعكس على الأداء، وتصف القادة الناجحين بأنهم يتميزون بأسلوب التفكير المركب الذي يؤكد على أنهم يعملون ضمن إطار متعدد الأبعاد، فعندما يستخدمون أسلوب حل المشكلات فهم يأخذون مختلف الظروف المحيطة بعين الاعتبار، وذلك يعكس القادة الذين لا يتميزون بالتفكير المركب، فهم يميلون إلى اتخاذ القرارات بسرعة كبيرة والتفكير بنمط خطي ثابت ويتجاهلون نقاطاً عدة مهمة ذات علاقة بالموضوع قيد البحث (الجارودي، 1432هـ، ص115).

ويعتقد (1990) Tichy and Devanna أن القيادة التحويلية تشارك في عمليات تتضمن خطوات متتالية. وتشمل الاعتراف بالحاجة للتغيير, إيجاد رؤية جديدة, وجعل التغيير عمل مؤسسي. وفي مراجعة (House, 1995) لأدبيات القيادة والتغيير التي تتضمن أيضاً القيادة الجاذبية والقيادة ذات الرؤية أوضح أن أغلبية النماذج تتشارك بوجه عام على أهمية إيضاح الرؤية , الإسراع في قبول أهداف الجماعة , وتقديم الدعم الفردي, وأن القائد الفعال يسعى لتغيير القيم الأساسية واتجاهات التابعين وبالتالي يكون لديهم الاستعداد لأداء مستويات عالية تفوق المستويات التي حددتها المنظمة (السكارنه , 2009م,ص339) .

إن علاقة إدارة التغيير بالقيادة التحويلية, علاقة وثيقة حيث لن تتمكن المؤسسات من إنجاز التغيير على أكمل وجه إن لم يكن قائدها قائداً تحويلي فعن طريق شخصية القائد الجذابة وقدوته لتابعية, ومراعاة حاجاتهم والفروق الفردية بينهم وتمكين الأفراد المؤهلين للعمل يستطيع القائد تحريك العاملين ودفعهم للجد والمثابرة في العمل, وكذلك استمالة تفكيرهم لإنجاز العمل بطريقة إبداعية مبتكرة وتحقيق نتائج تفوق التوقعات, وبذلك تسهل مهمة القائد في التغيير التنظيمي والإبداع في إدارته .

الدراسة الميدانية

1. تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدارسة، من حيث منهج الدراسة الذي استخدمته الباحثة، والأساليب الإحصائية التي استخدمتها في معالجة البيانات، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والإجراءات المتبعة في التأكد من صدقها، وهي على النحو التالي:

2. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع, ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً , ويجمع المعلومات والبيانات عنها ويقوم بتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً, بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر ويؤدي أيضا إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره .

3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من القيادة بمؤسسات التعليم العالي، وخاصةً في جامعة شقراء

4. عينة الدراسة:

عينة عشوائية مكونة من (30) من القيادة الأكاديمية بجامعة شقراء.

6. أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبيان أداة لهذه الدراسة, لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها, كما أن هذه الأداة تتيح الحرية لأفراد العينة في اختيار الوقت والمكان المناسبين للإجابة على فقراتها, وتعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث شيوعاً في مجال الدراسات الميدانية وإنها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة، وتم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولقد تكونت الإستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل (العمر، المؤهل العلمي، مدة سنوات الخدمة).

الجزء الثاني: وهو يتكون من (33 فقرة) مقسمة على ثلاثة محاور كما يلي:

- **المحور الأول ويتناول أدوار القيادة التحويلية في العمل داخل الجامعة ويتكون من (15) فقرات.**
- **المحور الثاني ويتناول معوقات ممارسة القيادة التحويلية لأدوارها القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير ويتكون من (11) فقرة.**
- **المحور الثالث ويتناول الحلول المقترحة للتغلب على معوقات ممارسة القيادة التحويلية لأدوارها القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير ويتكون من (7) فقرات.**

7. الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فسوف يتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وسوف يتم حساب المقاييس الإحصائية التالية من خلال التحليل الإحصائي:

1. **معامل إرتباط برسون (Person Correlation)، للتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بإيجاد العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.**
2. **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، للتحقق من ثبات أداة الدراسة**
3. **التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة**

4. وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
5. المتوسط الحسابي " **Mean** " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
6. تم استخدام الانحراف المعياري "**Standard Deviation**" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة
7. الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

تحليل النتائج

يتناول هذا الفصل عرض الخصائص الشخصية لأفراد مجتمع الدراسة والتي اتضحت من خلال نوعية المتغيرات الديموغرافية، كما يتناول عرض البيانات التي توصلت إليها الدراسة وتحليلها وتفسيرها.

خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (1) وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (ن=28)

الجنس	التكرار	النسبة
أنثى	25	89.3
ذكر	3	10.7
المجموع	28	100.0

يتضح من بيانات الجدول والشكل رقم (1) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة كانوا من الإناث بنسبة (89.0%) تقريباً، والباقي من الذكور بنسبة (11%) تقريباً.

جدول رقم (2) وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنسية (ن=28)

الجنسية	التكرار	النسبة
سعودي	16	57.1
غير سعودي	12	42.9
المجموع	28	100.0

كما يتضح من بيانات الجدول والشكل رقم (2) أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة كانوا من السعوديين بنسبة (57.0%) تقريباً، والباقي من غير السعوديين بنسبة (43%) تقريباً.

جدول رقم (3) وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة الحالية (ن=24)

الوظيفة الحالية	التكرار	النسبة
استاذ مساعد	10	%42
محاضرة	4	%17
عميد	3	%13
وكيل	3	%13
استاذ	1	%4
رئيسة قسم	1	%4
مديرة	1	%4
معيدة	1	%4
المجموع	24	100.0

كما يتضح من بيانات الجدول رقم (3) أن ما يقارب من نصف أفراد عينة الدراسة (42%) كانوا يعملون في مهنة "أستاذ مساعد"، وكان (17%) يحتلون مهنة "محاضر"، (13%) لصالح كلاً من عميد، ووكيل، وأخيراً (4%) لصالح الأستاذ، ورئيس القسم، والمدير، والمعيد.

جدول رقم (4) وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=28)

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
من 15 الى اقل من 20 سنة	11	39.3
من 10 سنوات الى اقل من 15 سنة	7	25.0
اقل من 5 سنوات	6	21.4
من 5 الى اقل من 10 سنوات	4	14.3
المجموع	28	100.0

جدول رقم (5) وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المشاركة في الدورات التدريبية (ن=28)

المشاركة في الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
ثلاث مرات فأكثر	20	71.4
مرة واحدة	4	14.3
مرتين	4	14.3
المجموع	28	100.0

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات أدوار القيادة التحويلية في العمل داخل الجامعة

الفقرة		موافق بشدة	موافق	موافق أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
تظهر ادارة الجامعة التزاماً واضحاً بمصلحة طلابها	ك	11	15	2			4.32	.61	موافق بشدة
	%	39.3	53.6	7.1					
تضع ادارة الجامعة احتياجات ومتطلبات الطلبة ضمن اولوياتها	ك	14	8	6			4.29	.81	موافق بشدة
	%	50.0	28.6	21.4					
تؤكد ادارة الجامعة دوما على ان دوار العاملين بالجامعة هي ادوار تربوية ومهنية معا	ك	12	11	5			4.25	.75	موافق بشدة
	%	42.9	39.3	17.9					
الادارة حريصة على ان تكون العاقة بينها وبين عاضاء	ك	8	17	3			4.18	.61	موافق

الفقرة		موافق بشدة	موافق	موافق أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
هيئة التدريس والطلبة جيدة	%	28.6	60.7	10.7					
الادارة حريصة على ان تكون العلاقة بين الادارة العليا	ك	8	18	1	1		4.18	.67	موافق
للجامعة وباقي ادارات الجامعة والكليات جيدة	%	28.6	64.3	3.6	3.6				
تصرفات وسلوكيات القادة في الجامعة تنسجم مع القيم	ك	9	13	6			4.11	.74	موافق
والعادات السلوكية المشتركة مع العاملين معهم	%	32.1	46.4	21.4					
تؤكد القيادة دوماً على الاحترام المتبادل بينها وبين	ك	7	16	5			4.07	.66	موافق
العاملين معهم	%	25.0	57.1	17.9					
تقوم ادارة الجامعة بتوزيع المهام والمسؤوليات على كافة	ك	8	12	5	3		3.89	.96	موافق
العاملين وفقا لمواقعهم وتخصصاتهم	%	28.6	42.9	17.9	10.7				
الادارة تُعد نموذجاً في الالتزام والانضباط لكافة العاملين	ك	7	12	8	1		3.89	.83	موافق
بها وطلابها	%	25.0	42.9	28.6	3.6				
تشجع ادارة الجامعة العاملين بها على العمل معاً لتحقيق	ك	7	10	10	1		3.82	.86	موافق
اهداف ورؤية الجامعة	%	25.0	35.7	35.7	3.6				
تحرص إدارة الجامعة على مراعاة وجهات النظر	ك	5	13	5	5		3.64	.99	موافق
المختلفة حول توجهات وخطط وبرامج الجامعة	%	17.9	46.4	17.9	17.9				
تضع ادارة الجامعة احتياجات ومتطلبات اعضاء هيئة	ك	5	10	10	3		3.61	.92	موافق
التدريس ضمن اولوياتها	%	17.9	35.7	35.7	10.7				
مشاركة العاملين الإداريين واعضاء هيئة التدريس في بناء	ك	9	6	8	3	2	3.61	1.26	موافق
رؤية عامة مشتركة للجامعة	%	32.1	21.4	28.6	10.7	7.1			
تحث ادارة الجامعة العاملين بها على ابتكار الافكار	ك	4	13	6	4	1	3.54	1.04	موافق
الجديدة سواء في رؤية أو أهداف الجامعة	%	14.3	46.4	21.4	14.3	3.6			أحياناً
تتنبأ ادارة الجامعة بالمشكلات التي من المحتمل ان	ك	2	9	11	6		3.25	.89	موافق
تواجه الجامعة وتضع آليات التعامل معها	%	7.1	32.1	39.3	21.4				أحياناً
تعلن ادارة الجامعة عن وجو حوافز مادية لمن يسهم في	ك	4	5	7	10	2	2.96	1.20	موافق
ابتكار رؤية جديدة للجامعة	%	14.3	17.9	25.0	35.7	7.1			أحياناً
المتوسط العام							2.73	موافق أحياناً	

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات معوقات ممارسة القيادات للقيادة التحويلية في ضوء متطلبات التغيير

الفقرة		موافق بشدة	موافق	موافق أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
عدم وجود برامج تدريب خاصة بإكساب القادة الإداريين أساليب ادارة التغيير	ك	8	11	3	6		3.75	1.11	موافق
	%	28.6	39.3	10.7	21.4				
وجود عجز ونقص واحض في الموارد البشرية (اعضاء هيئة التدريس والعاملين والموظفين)	ك	6	9	8	5		3.57	1.03	موافق
	%	21.4	32.1	28.6	17.9				
غياب وجود قاعدة بيانات ومعلومات دقيقة عن الجامعة وكلياتها وفروعها	ك	4	10	7	7		3.39	1.03	موافق أحياناً
	%	14.3	35.7	25.0	25.0				
وجود نوع من الجمود في اللوائح والانظمة الخاصة بالجامعة	ك	4	10	7	6	1	3.36	1.10	موافق أحياناً
	%	14.3	35.7	25.0	21.4	3.6			
ضعف مساندة ودعم العاملين في الجامعة لإدارة الجامعة	ك	5	7	10	4	2	3.32	1.16	موافق أحياناً
	%	17.9	25.0	35.7	14.3	7.1			
ضعف التعاون بين ادارة الجامعة وكلياتها وفروعها	ك	2	10	10	6		3.29	.90	موافق أحياناً
	%	7.1	35.7	35.7	21.4				
الرضا التام حول الوضع الحالي لإدارة الجامعة	ك	2	10	10	6		3.29	.90	موافق أحياناً
	%	7.1	35.7	35.7	21.4				
وجود عجز ونقص واضح في الموارد المالية اللازمة لإحداث اي تغييرات في الجامعة سواء في النواحي المادية (المباني والتجهيزات)	ك	6	4	4	13	1	3.04	1.29	موافق أحياناً
	%	21.4	14.3	14.3	46.4	3.6			
وجود مقاومة من قبل العاملين في الجامعة لأية تغييرات تحدث داخل الجامعة	ك	3	8	6	9	2	3.04	1.17	موافق أحياناً
	%	10.7	28.6	21.4	32.1	7.1			
غياب الرؤية المستقبلية لإدارة الجامعة مما يتسبب في غياب وعدم وضوح اهداف الجامعة المستقبلية	ك	4	7	4	11	2	3.00	1.25	موافق أحياناً
	%	14.3	25.0	14.3	39.3	7.1			
المتوسط العام							3.31	موافق أحياناً	

جدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري لعبارات الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات التي تحول دون ممارسة القيادة التحويلية في ضوء ادارة التغيير

الفقرة		موافق بشدة	موافق	موافق أحيانا	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
وضع رؤية مستقبلية مشتركة يشارك فيها مدير الجامعة وكافة العاملين في الجامعة	ك	16	8	1	3		4.32	.98	موافق بشدة
	%	57.1	28.6	3.6	10.7				
توفير قاعدة بيانات ومعلومات شاملة لكافة العمليات الادارية الخاصة بالجامعة	ك	14	10	2	2		4.29	.90	موافق بشدة
	%	50.0	35.7	7.1	7.1				
تنسيق التعاون مع جامعات خارجية للاستفادة من خلال زيارات خارجية لتلك الجامعات للاستفادة تجاربها عن طريق الابتعاث الخارجي	ك	13	9	4	2		4.18	.94	موافق
	%	46.4	32.1	14.3	7.1				
اشراك ادارة الجامعة او من يمثلها في اجتماعات الجامعات سواء على مستوى الجامعات السعودية او الجامعات الاقليمية او الدولية	ك	12	9	6	1		4.11	.99	موافق
	%	42.9	32.1	21.4	3.6				
اعطاء ادارة الجامعة الصلاحيات الكافية لممارسة أدوارها المتعددة داخل الجامعة	ك	11	9	5	3		4.00	1.02	موافق
	%	39.3	32.1	17.9	10.7				
إشراك كافة العاملين في الجامعة سواء ادارة الجامعة او الكليات او فروعها في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بالجامعة	ك	7	13	3	3	2	3.71	1.18	موافق
	%	25.0	46.4	10.7	10.7	7.1			
عقد مقارنة بين اوضاع الجامعة في الوقت الحالي واوضاعها قبل ثلاث سنوات	ك	9	8	6	3	2	3.68	1.25	موافق
	%	32.1	28.6	21.4	10.7	7.1			
المتوسط العام							4.04	موافق	

البيانات الديموجرافية:

- **أن ما يزيد عن ثلاث أرباع أفراد عينة الدراسة (89.3%) كانوا من الإناث.**
- **أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة (57.1%) كانوا من السعوديين.**
- **أن أغلبية أفراد عينة الدراسة (42%) كانوا يعملون في مهنة "أستاذ مساعد".**

- أن أغلبية أفراد عينة الدراسة (39%) كانت سنوات الخبرة لهم تتراوح ما بين (15الى اقل من 20 سنة).
- أن ما يقارب من ثلاث أرباع أفراد عينة الدراسة (71.4%) شاركوا في دورات تدريبية " ثلاث مرات فأكثر".

ثانياً: محاور الدراسة

- متوسط عبارات أدوار القيادة التحويلية في العمل داخل الجامعة حيث كان المتوسط الحسابي العام (2.73) بدرجة موافق أحياناً وكانت العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أكبر متوسط حسابي وأقل انحراف معياري وجاءت العبارات على النحو التالي:

1. تظهر ادارة الجامعة التزاماً واضحاً بمصلحة طلابها.
2. تضع ادارة الجامعة احتياجات ومتطلبات الطلبة ضمن اولوياتها.
3. تؤكد ادارة الجامعة دوما على ان دوار العاملين بالجامعة هي ادوار تربوية ومهنية معا.
4. الادارة حريصة على ان تكون العاقة بينها وبين أعضاء هيئة التدريس والطلبة جيدة.
5. الادارة حريصة على ان تكون العلاقة بين الادارة العليا للجامعة وباقي ادارات الجامعة والكليات جيدة.
6. تصرفات وسلوكيات القادة في الجامعة تنسجم مع القيم والعادات السلوكية المشتركة مع العاملين معهم.
7. تؤكد القيادة دوماً على الاحترام المتبادل بينها وبين العاملين معهم.
8. تقوم ادارة الجامعة بتوزيع المهام والمسؤوليات على كافة العاملين وفقا لمواقعهم وتخصصاتهم.
9. الادارة تُعد نموذجاً في الالتزام والانضباط لكافة العاملين بها وطلابها.

10. تشجع ادارة الجامعة العاملين بها على العمل معاً لتحقيق اهداف ورؤية الجامعة.
11. تحرص إدارة الجامعة على مراعاة وجهات النظر المختلفة حول توجهات وخطط وبرامج الجامعة.
12. تضع ادارة الجامعة احتياجات ومتطلبات اعضاء هيئة التدريس ضمن اولوياتها.
13. مشاركة العاملين الإداريين واعضاء هيئة التدريس في بناء رؤية عامة مشتركة للجامعة.
14. تحث ادارة الجامعة العاملين بها على ابتكار الافكار الجديدة سواء في رؤية أو أهداف الجامعة.
15. تتنبأ ادارة الجامعة بالمشكلات التي من المحتلم ان تواجه الجامعة وتضع آليات التعامل معها.
16. تعلن ادارة الجامعة عن وجود حوافز مادية لمن يسهم في ابتكار رؤية جديدة للجامعة.

- المتوسط الحسابي العام معوقات ممارسة القيادات للقيادة التحويلية في ضوء متطلبات التغيير حيث كان (3.31) بدرجة (موافق أحياناً)، وكانت العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أكبر متوسط حسابي وأقل انحراف معياري، حيث تبين أن:

1. عدم وجود برامج تدريب خاصة بإكساب القادة الإداريين أساليب ادارة التغيير.
2. وجود عجز ونقص واحض في الموارد البشرية (اعضاء هيئة التدريس والعاملين والموظفين).
3. غياب وجود قاعدة بيانات ومعلومات دقيقة عن الجامعة وكلياتها وفروعها.
4. وجود نوع من الجمود في اللوائح والانظمة الخاصة بالجامعة.
5. ضعف مساندة ودعم العاملين في الجامعة لإدارة الجامعة.
6. ضعف التعاون بين ادارة الجامعة وكلياتها وفروعها.
7. الرضا التام حول الوضع الحالي لإدارة الجامعة.

8. وجود عجز ونقص واضح في الموارد المالية اللازمة لإحداث أي تغييرات في الجامعة سواء في النواحي المادية (المباني والتجهيزات).
9. وجود مقاومة من قبل العاملين في الجامعة لأية تغييرات تحدث داخل الجامعة.
10. غياب الرؤية المستقبلية لإدارة الجامعة مما يتسبب في غياب وعدم وضوح اهداف الجامعة المستقبلية.

- المتوسط الحسابي العام الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات التي تحول دون ممارسة القيادة التحويلية في ضوء ادارة التغيير حيث كان (4.04) بدرجة (موافق) ، وكانت العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أكبر متوسط حسابي وأقل انحراف معياري، حيث تبين أن:

1. وضع رؤية مستقبلية مشتركة يشارك فيها مدير الجامعة وكافة العاملين في الجامعة.
2. توفير قاعدة بيانات ومعلومات شاملة لكافة العمليات الادارية الخاصة بالجامعة.
3. تنسيق التعاون مع جامعات خارجية للاستفادة من خلال زيارات خارجية لتلك الجامعات للاستفادة تجاربها عن طريق الابتعاث الخارجي.
4. اشراك ادارة الجامعة او من يمثلها في اجتماعات الجامعات سواء على مستوى الجامعات السعودية او الجامعات الاقليمية او الدولية.
5. اعطاء ادارة الجامعة الصلاحيات الكافية لممارسة أدوارها المتعددة داخل الجامعة.
6. إشراك كافة العاملين في الجامعة سواء ادارة الجامعة او الكليات او فروعها في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بالجامعة.
7. عقد مقارنة بين اوضاع الجامعة في الوقت الحالي واوضاعها قبل ثلاث سنوات.

المراجع

- التلباني، نهاية وآخرون (2013م)، علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد (27)، العدد الرابع.
- الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم (1432هـ)، قيادة التحويل في المنظمات مدخل إلى نظريات القيادة وبرنامج تدريبي، الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم (2007م)، إعداد القيادات التحويلية في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- جعلوك، محمد على (1999م)، دليل رجال المال والأعمال – موسوعة العلوم الإدارية، بيروت: دار الراتب الجامعية، الطبعة الأولى.
- الجهني، احمد بن عطا الله (1432هـ)، التغيير الإيجابي في الشركات والهيئات، الرياض: دار قرطبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- الحرابي، احمد بن راشد (2011م)، مدى مساهمة برنامج إعداد القادة في تطوير الأداء بالدفاع المدني من وجهة نظر المشاركين ورؤسائهم، رسالة ماجستير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم العلوم الإدارية.
- حماد، إياد (2011م)، أثر القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي، دمشق: مجلة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (27)، العدد الرابع.
- خلف، محمد كريم حسني سعيد (1431هـ)، علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية بغزة.

- درويش، إبراهيم (1987م)، الإدارة العامة في النظرية والممارسة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4.
- ديسلر، قاري (1999م). أساسيات الإدارة: المبادئ والتطبيقات الحديثة، دار المريخ للنشر،الرياض.
- زيان , عبدالرازق (2006م)نموذج مقترح لقيادة أنشطة التغيير التنظيمي بالجامعات المصرية في ضوء أهداف الإدارة الجامعية المعاصرة ,مجلة مستقبل التربية : مج 12
- السكارنه ,بلال خلف ,(2010م –1431هـ) ,القيادة الادارية الفاعلة .عمان ,دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- السميح، عبد المحسن بن محمد (1430هـ)، نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.
- السيد، حمدي عبد الحافظ محمد (2011م)، إدارة التغيير للسياسة التعليمية بمصر لمواكبة التطورات العالمية بعد ثورة 25 يناير، جامعة بنها.
- الشمري، غربي بن مرجي (1426هـ)، إمكانية تطبيق القيادات التحويلية في الإدارة الجامعية من منظور عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية، جامعة الجوف، كلية التربية.
- شوقي، طريف (1993م)، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- الصباب، أحمد عبد الله وآخرون (1426هـ)، أصول الإدارة الحديثة، ط8، جدة: دار البلاد للطباعة والنشر.

- العازمي، محمد بزيع حامد بن تويلي (1427هـ)، القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري، رسالة ماجستير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عاشور، أحمد صقر (1997م)، السلوك الإنساني في المنظمات، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عباس , علي (2004م) , أساسيات علم الإدارة :عمان :دار المسيرة .
- عبدالفتاح، نبيل عبدالحافظ. (1411هـ). القيادة الإدارية بين الفكر الإسلامي والمفهوم المعاصر، الرياض: معهد الإدارة العدد (42).
- العزاوي، محمد عبد الوهاب وسليمان، ماجد محمد (د.ت)، أثر أبعاد القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي، المؤتمر العلمي الدولي الثامن، جامعة الزيتونة الأردنية.
- عسكر، سمير أحمد. (2005م). أصول الإدارة، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع، ط6.
- العمر، أمينة بنت سليمان (1430هـ)، خصائص القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير في التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العمري، مشهور بن ناصر (1424هـ)، العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير في الإدارة العامة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عيسى، سناء محمد عيسى (1429هـ)، دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة غزة.
- الغالبي ,طاهر,ادريس ,السيد(2010) ,سلوكيات القيادة التحويلية وأثرها في الإبداع التنظيمي , دراسات ادارية : مج 3 .

- الغامدي، تركي بن جمعان (1432هـ)، متطلبات القيادة التربوية في عصر المعرفة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الغامدي، عبد المحسن بن عبد الله بن علي (1432هـ)، القيادة التحويلية وعلاقتها بمستويات الولاء التنظيمي لدى الضباط الميدانيين بقيادة حرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الغزالي، حافظ عبد الكريم (2012م)، أثر القيادة التحويلية على فاعلية عملية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال.
- فياض , محمود ,قدادة ,عيسى ,عليان ,وربحي (2010م) مبادئ الإدارة (وظائف المدير)عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع .
- لوكاس , آن ف(2006م) .قيادة التغيير في الجامعات , الرياض : مكتبة العبيكان .
- المخلافي ,محمد الخامس ,(2009م) ,القيادة الإدارية التربوية في مؤسسات التعليم العالي, عمان : دار زهران .
- مريزق , هشام ,الفقيه , فاطمة (2008م) ,قضايا معاصرة في التعليم العالي ,عمان , دار الراية للنشر والتوزيع .
- المطيري، مها عبد الله (1431هـ)، تأثير النمط القيادي على أداء الموظفين، رسالة ماجستير في الإدارة العامة، جامعة الملك سعود، كلية العلوم الإدارية.
- المنيف، إبراهيم عبد الله (1432هـ)، القيادة والإدارة إعداد القيادات الإدارية العربية، الرياض: مجلة المدير للنشر.

- المنيف، إبراهيم. (1427هـ – 2006م). إدارة التغيير في الادارة العربية، الرياض: المدير، ط1.
- نجم , نجم عبود,2011م. القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين ,عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع .
- نيومان ,فرانك ,كوتورييز , لارا , سكارى , جيمي(2009 م), مستقبل التعليم العالي : الشعارات والواقع والمخطار السوق (ترجمة , شحادة , وليد .الرياض : مكتبة العبيكان .
- الهواري، سيد (1429هـ)، القادة صُناع التغيير، الرياض: دار قرطبة للنشر، الطبعة الأولى.
- **Eckles, R. (1981), Supervisory Management, 2nd ed. New york: John Willey and Sons.**
- **Fiedler, f. (1971), Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership effectiveness; a Review of enaptrizal findings, Psychological Bulletin, vol.76.**
- **Gibb, C. (1984) "The Management of operations" (New york; John wiley & sons).**

اللعب كأحد المؤشرات التشخيصية لاكتشاف الأطفال ذوي اضطراب التوحد (*)

Play as one of the diagnostic indicators for detecting children with autism

د. سهى أحمد أمين نصر

Dr. Suha Ahmed Amin Nasr

أستاذ علم نفس الطفل المساعد –كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية

sohaamen2006@yahoo.com

ملخص

تهدف ورقة العمل الحالية إلى بيان أهمية اللعب للأطفال كأداة تشخيصية لذوي اضطراب التوحد

summary

The current worksheet aims to demonstrate the importance of playing for children as a diagnostic tool for people with autism

(*) تم تقديمه بمؤتمر الاتجاهات الحديثة في مواجهة اضطراب التوحد

مقدمة:

يعد اضطراب التوحد من أكثر الإعاقات صعوبة من حيث تأثيرها على سلوك الفرد الذي يعاني منه وقابليته للتعلم أو التدريب أو التكيف الاجتماعي أو الإعداد المهني، كما تظهر آثاره على مجالات اللغة والعلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين.

ويعد اضطراب التوحد من الاضطرابات النمائية التي يمكن أن تلحق بالفرد خلال سنوات نموه الأولى ويصبح من شأنها أن تترك آثار سلبية عديدة عليه. (عادل عبد الله، 2010)

ومع تزايد عدد الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتزايد قوة الحاجة إلى وجود أساليب تقييم مختلفة وإلى وجود برامج تدخل ناجحة. ومن الضروري معرفة المهارات التي ينبغي أن تستهدفها هذه التدخلات لزيادة فرص التحسن.

وتعد منطقة اللعب عند هؤلاء الأطفال من نقاط التركيز الهامة في برامج التدخل، حيث صلتها المباشرة بالنمو المعرفي، الرمزي، اللغوي والاجتماعي. (Casby, 2003)

وتعتبر عملية التشخيص للطفل ذوى اضطراب التوحد من العمليات الشاقة التي تحتاج إلى كثير من الخبرة والملاحظة الدقيقة ورصد السلوك لتحديد وجود أو عدم وجود الأعراض السلوكية المميزة

لهذا الاضطراب ودرجة وجودها ومستواها، ولأن هذه العملية تبدأ بالفحوص الطبية الشاملة ثم يليها ملاحظة دقيقة وقياسات مقننة من قبل الأخصائيين ليصلوا في النهاية لوضع تشخيص إكلينيكي متكامل.

وقد أكدت الكثير من الدراسات على أهمية اللعب في حياة الأطفال ذوي اضطراب التوحد وذلك لاعتباره النافذة التي نُطل منها على هؤلاء الأطفال دون أن يشعروا بالتدخل المباشر وأيضاً لأن اللعب هو المعيار النموذجي للحكم على السلوك في الطفولة المبكرة. (**Boucher J., 1999**)

وأوصت (**Judith V., 1993**) على أهمية العودة للعب لأنه الطريق الطبيعي والتلقائي لتسجيل الملاحظات وقياس جوانب النمو المختلفة والتنبؤ باضطرابات النمو المختلفة، فيعد اللعب وسيلة لقياس جوانب النمو لكونه ذو طبيعة متكاملة. (عزة خليل، **2002**)

وأيضاً أشارت (**Jennifer B., 2010**) إلى أهمية وجود مقاييس فحص سريعة سهلة الاستخدام لغرض الكشف عن حالات الأطفال التوحديين عند بداية ظهور الأعراض.

وقد أكدت دراسة كلاً من (**Lisa et al, 2010 & Margaret, 2010**) على أهمية دراسة مهارات اللعب الأولى المبكرة لأنها تلعب دوراً هاماً كمؤشر قوي لأشكال العجز الأساسي لدى هؤلاء الأطفال، وأيضاً تعطي مؤشر قوي لأشكال العجز الأساسي لدى هؤلاء الأطفال وأيضاً تعطي مؤشر قوي لوجود اضطرابات النمو المتعلقة بجوانب اللغة والاتصال والجوانب الاجتماعية مستقبلاً، وأيضاً تعمل كنقاط للتدخل أيضاً لتنمية الجوانب المختلفة للنمو، ومن ثم وبناء على ما سبق أننا يمكن أن

نكتشف اضطراب التوحد في سن مبكرة من خلال استخدام قوائم ملاحظة مهارات اللعب المقننة كأحد المؤشرات التشخيصية التي يمكن من خلالها اكتشاف الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

وتهدف ورقة العمل الحالية إلى تصميم قوائم ملاحظة مقننة تقيس مهارات اللعب عند الأطفال لاكتشاف وتشخيص اضطراب التوحد مبكراً.

تكمن أهمية ورقة العمل الحالية في نظرتها لأحد مجالات النمو الأساسي عند الأطفال وهو مجال اللعب الذي يلعب دوراً هاماً في اكتشاف اضطرابات النمو عند الأطفال وأيضاً دوره في التدخل لتنمية العديد من جوانب النمو من خلاله.

وتهتم هذه الدراسة بتناول فئة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهو أحد الإعاقات التى نالت اهتمام الباحثين حديثاً. والذي لم تجد الباحثة في حدود علمها وما اطلعت عليه من دراسات سوى دراسات قليلة في الأدبيات العربية التي اهتمت بهذا الجانب من نمو الطفل ذوى اضطراب التوحد (جانب اللعب ومهارات ومستويات اللعب)، وأغلب الدراسات على حدود علم الباحثة اهتمت باستخدام العلاج باللعب للأطفال ذوى اضطراب التوحد لتنمية مجال معين من مجالات النمو، وليس الاهتمام بدراسة مهارات اللعب بذاتها وكيفية استخدامها كمؤشر للتشخيص أو تنميتها بذاتها، وهو ما يشير إلى الحاجة لمزيد من الدراسات للتعرف على خصائص هذه الفئة والتعرف على أهم الوسائل لتقييمها وأهم الوسائل التي تساهم في التخفيف من حدة الإضطراب والحد من جوانب القصور.

تهدف ورقة العمل الحالية إلى :

1- التعرف على بعض مهارات ومستويات اللعب للأطفال التوحديين، والتعرف بالتالي على أدائهم في أنشطة اللعب، كما تكشف عنه درجاتهم على قوائم الملاحظة المستخدمة وهو ما يمكن أن يمثل أداة تشخيصية للكشف مبكراً عن اضطراب التوحد.

2-التعرف على خصائص لعب الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

3-التعرف على تفسيرات العجز في اللعب عند الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

4-التحقق من إمكانية التنبؤ باكتشاف اضطراب التوحد لدى الأطفال في سن مبكرة باستخدام قائمة الملاحظة المقننة لمهارات اللعب.

وسيتم مناقشة بعض التساؤلات في هذه الورقة البحثية مثل:

1- ماهية طبيعة وخصائص اللعب للطفل ذوى اضطراب التوحد ؟

2- هل يظهر الطفل ذوى اضطراب التوحد عجزاً في اللعب أم أنه يرفض اللعب، وهذا في واقع النظريات المفسرة للعجز في اللعب؟

3- هل يمكن اكتشاف اضطراب التوحد من خلال مستويات وشكل اللعب الذي يلعبه الطفل؟

المصطلحات:

إضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:

يعرف اضطراب التوحد بأنه نوع من الاضطرابات النمائية التي تتميز ببدايتها في سن مبكرة جداً، وذلك قبل أن يصل الطفل الثالثة من عمره، وحدوث إعاقة للنمو الاجتماعي، واضطراب في نمو اللغة، وفي اللعب الرمزي والخيالي وجمود السلوك، حيث يتسم بالعديد من المظاهر الكيفية للإعاقة في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والعلاقات الاجتماعية المتبادلة إلى جانب مخزون مقيد ومحدد من الأنشطة والاهتمامات التي تتسم بشدتها غير العادية، أو بالسلوك الذي تحكمه طقوس معينة، أو بالسلوك القهري. (عادل عبد الله ، 2010)

اللعب:

عرفه (Craft, 2000) بأنه هو النشاط الذي يقوم فيه الأطفال بالاستطلاع والاستكشاف للأصوات والألوان والأشكال والأحجام والملمس، وذلك من خلال بعدين أو ثلاثة، حيث يظهر الأطفال قدراتهم المتنامية على التخيل والإنصات والملاحظة والاستخدام الواسع للأدوات والخامات وباقي المصادر، وكل ذلك للتعبير عن أفكارهم والتواصل مع مشاعرهم ومع الآخرين. (في: مصطفى أحمد & السيد سعيد، 2005)

خصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

1. **قصور واضح في التواصل اللفظي وغير اللفظي مع بطء اللغة وانعدامها.**
2. **(علاء الدين أيوب، 2008)**
3. **فشل في تكوين علاقات مع الآخرين.**
4. **حركات نمطية متكررة.**
5. **شذوذ حسي حيث يبدو أكثر حساسية لأشياء وأقل حساسية لأشياء أخرى.**

(Goodgive, 2000)

6. **الضعف في إدراك أفكار الآخرين (غياب نظرية العقل).**
7. **صعوبة في فهم الانفعالات وعواطف الآخرين.**
8. **يعاني من ضعف في مهارات التقليد.**
9. **يعاني من قصور في الانتباه المشترك Join Attention.**
10. **أنشطة شاذة في اللعب.**
11. **نوبات غضب متكررة.**

12. لديهم قصور في عملية الانتباه. (Hallahan & Kauffman, 2008)

13. أنهم يرددون الكلام دون فهم لمعناه فيما يسمى (المصادة).

(عبد الرحمن سيد & إيهاب الببلاوي & أشرف عبد الحميد، 2006)

14. أنهم لا يحبون اللعب بالكرة، في حين يمكن أن نجد لديهم مهارة عالية في ترتيب المكعبات والبازل.

15. لا يدركون الأخطار بشكل عام.

16. يقاومون الأساليب التقليدية في التعلم.

17. يحبون الروتين ولا يحبون التجديد.

18. يحبون العزلة عن الآخرين.

19. لا يحبون الاحتضان.

20. لديهم ارتباطات شاذة بأشياء غريبة.

إن قضية الاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب التوحد أصبحت من القضايا العصرية التي تشغل بال الكثير من العلماء والمفكرين والدارسين في الألفية الثالثة.

وتعد دراسة مهارات اللعب ومستوياته لدى هؤلاء الأطفال من الجوانب الهامة التي أولت

الدراسات الأجنبية اهتماماً خاصاً بها لإيمانهم القوي بأهمية اللعب بالنسبة لهؤلاء الأطفال لأنه يعد من المعايير النموذجية الهامة للكشف عن مستوى الاضطراب الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال ولأن اللعب لما له من صلة وثيقة بنمو الطفل في جميع مجالات النمو، فلذا أكدت الكثير من الدراسات بأهمية دراسته لدى هؤلاء لأن العجز الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال قد يضاعف من سوء الحالة ويبرز اختلافهم عن بقية الأطفال.

ومن هنا تطرح هذه الورقة بعض الرؤى المعاصرة في دراسة اللعب ومهاراته لدى هؤلاء الأطفال، وأيضاً اللعب وكيفية تنميته مهاراته لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

ومن ثم تناولت هذه الورقة بالدراسة ثلاثة محاور:

- المحور الأول: تناول خصائص اللعب عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأهميته.
- المحور الثاني: تناول النظريات المفسرة لاضطراب مهارات اللعب عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- المحور الثالث: تناول إمكانية الكشف عن اضطرابات النمو والتطور (اضطراب التوحد) عند هؤلاء الأطفال من خلال اللعب.

المحور الأول: خصائص اللعب عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأهميته لهم:

يعد اللعب ظاهرة معقدة تحدث بشكل طبيعي عند معظم الأطفال، فهم ينتقلون عبر مراحله ومستوياته إلى مراحل أكثر تعقيداً ويكونوا قادرين على إضافة إليه، التعقيد، التخيل، والإبداع، ولكن العديد من الأطفال ذوى اضطراب التوحد لا تتطور المراحل والمستويات المتعددة للعب بشكل طبيعي أو يحدث بشكل مضطرب. (Sonia M., 2009)

ويرى Piaget أن اللعب يشكل مدخلاً أساسياً لنمو الأطفال من جميع جوانب النمو المعرفي والاجتماعي والمهاري، فعن طريق اللعب يمكن للطفل التعرف على المفاهيم والحقائق والمبادئ والأحكام العامة التي تحكم اللعب، وعن طريق أنشطة اللعب يمكن للطفل أن يتعرف على ذاته من وجهة نظر الآخرين وأيضاً من خلال اللعب يمكن للطفل اكتشاف أهدافه ورغباته وخصائصه الشخصية. (محمد الحيلة، 2002)

وأيضاً أكد كلاً من بياجيه وبرونر على ارتباط اللعب بمراحل النمو عند الطفل ومن خلال اللعب ينمو الطفل نمواً شاملاً متكاملاً. (محمد عبود & كوثر عبود، 2010)

ويعد العجز في اللعب من الخصائص الشائعة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث أن

نقص اللعب المتنوع، التلقائي والاجتماعي وألعاب المحاكاة المناسبة لمستوى نمو وتطور الطفل هو جزء من المعيار التشخيصي لاضطراب التوحد (**APA, 1994**) ويظهر هؤلاء الأطفال عجزاً كبيراً في كل من اللعب الرمزي **Symbolic Play** واللعب الوظيفي **Functional Play**.

وقد أكد (**Bruce B., 2010**) على ارتباط اللعب بشكل كبير بمهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وبتطور العلاقات الاجتماعية المناسبة والارتباط بالأقران، وأيضاً أكد على أن مهارات اللعب المبكرة تلعب دوراً هاماً كمؤشر قوي لتطور اللغة والتطور الاجتماعي لاحقاً.

خصائص لعب الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

1. لا يميل الأطفال ذوى اضطراب التوحد للاشتراك في لعب رمزي تلقائي ولا ينتجون أي أفعال للعب الرمزي مثل الأطفال العاديين عندما يتم تحفيزهم. (**Jarrold, 2003**)
2. اختبر (**Welherby, 2007**) عينات من السلوك المسجل بالفيديو للأطفال ذوى اضطراب التوحد والأطفال ذوي التأخر في النمو والأطفال العاديين في سن **15–24** شهراً، ووجد أن **ASD** كانت تختلف بشكل كبير عن الأطفال العاديين في اللعب التمثيلي والأفعال الوظيفية في اللعب الموجه للدمى أو لأشخاص آخرين، ولكن لم تختلف مجموعة **ASD** عن الأطفال ذوي

التأخر في النمو، ويرجع العجز إلى نقص الحس الفضولي والسلوك الاستكشافي لدى هؤلاء الأطفال.

3. يستخدم الأطفال ذوى اضطراب التوحد تتبعات وظيفية أقل للعب من الأطفال الآخرين العاديين في مثل المرحلة العمرية، وهذا ما أكدت عليها (**Landa et al, 2007 & Lisa et al, 2010**) وتُرجعها إلى أن هؤلاء الأطفال قد يعانون من صعوبات في النمو العقلي.

4. أن الأطفال ذوى اضطراب التوحد يتضمن لعبهم أفعال سلوكية متكررة ونمطية مثل (خبط المكبعات)، تكرار الأفعال الرمزية أو السلوكيات مع الألعاب مثل (تمشيط الشعر عدة مرات باستخدام الفرشاة أو استخدام فرشاة تحيلية) ، وسلوكيات لعب غير طبيعية مثل هز وتحريك بعض الأشياء بشكل نمطي .

5. نادراً ما يتضمن لعبهم لغة تلقائية أو إشارية.

6. لعبهم غير مرن وينقصه إدراكهم للحالات العقلية ومعرفة دوافع شخصيات اللعب.

(**Sherralt, 2002**)

7. لديهم نقص في خبرات اللعب الدرامي.

8. يوجد عندهم نقص في القدرة على الاستنتاج أو التنبؤ بمواقف الآخرين في اللعب.

9. يتجنبون التفاعل مع الأقران في اللعب أو مساهمتهم محدودة إذا دخلوا إلى عالم اللعب مع أقرانهم العاديين.

10. أوضح (Wolfborg, 1990) أن اللعب يدعم استكشاف الأدوار الاجتماعية التي يتعلم فيها الأطفال التفاوض وفهم الحالات العقلية للآخرين ولكن الأطفال ذوى اضطراب التوحد ليس لديهم القدرة على التصرف في اللعب (كما لو كان) عند توقع نتيجة افتراضية في موقف غير موجود.

11. يجدون صعوبة في تلقي دعوة مشاركة في اللعب الذي يكثر به المواقف الافتراضية من قبل الآخرين سواء (بالغين– أطفال عاديين). (Casby, 2003)

12. يقضي معظم الأطفال ذوى اضطراب التوحد ساعات كثيرة في تكرار نفس أنشطة اللعب مما يجعل من الصعب إشراكهم في أنشطة ذات هدف. (Wendy, 2008)

13. الأطفال ذوى اضطراب التوحد لا يبحثون عن خبرات جديدة في اللعب. (Williams et al., 2001)

14. أن لعب الأطفال ذوى اضطراب التوحد فقير للقوة والحيوية ويجد هؤلاء الأطفال صعوبة في

اللعب التمثيلي وذلك ينشأ من أنهم لديهم صعوبة في تنظيم الأفكار بسلسلة وأيضاً صعوبة في إيصال أفكارهم للآخرين.

15. أثبتت الدراسات أن هؤلاء الأطفال لديهم مشاكل من ناحية انتاج اللعب أو البدء باللعب.

16. غالباً ما يجد الأطفال ذوى اضطراب التوحد صعوبة في الاشتراك في الأنشطة، أو في الألعاب الدرامية الاجتماعية نظراً لما تتطلبه من تفاعلات اجتماعية تتضمن:

17. (اللغة، الدلائل الاجتماعية، الاتصال الجسدي، والطبيعة المجردة لعملية ادعاء وجود الشيء).

18. يعد مستوى اللعب الثنائي من المستويات الصعبة بالنسبة لهؤلاء الأطفال لأنه يتطلب نشاط أو فعل يوجد به تعاوناً مع آخر، أي هذا المستوى من اللعب يلعب فيه الطفل ذوى اضطراب التوحد مع طفل آخر، ولكن هذا لم يحدث لأن الطفل ذوى اضطراب التوحد يلعب بجانب طفل آخر ولكنه لا يحب التفاعل معه.

19. يكون مستوى اللعب الجماعي الذي يتطلب أكثر من اثنين من المستويات الأكثر صعوبة نظراً لأنه يتطلب وجود تفاعلات وعلاقات اجتماعية مع الآخرين وكذلك لطبيعته المجردة.

20. تعد ألعاب الفريق من مستويات اللعب العالية لأنها عبارة عن منافسة بين مجموعتين أو أكثر للحصول على هدف معين، وعادة تكون ألعاب الفريق هي رياضة منظمة أو لعب في الملعب

يشترك فيه الأطفال مثل كرة السلة، البيسبول، فهذه الألعاب تتطلب مستوى عالياً من النشاط ووجود قواعد محددة للعبة، فهذا بطبيعته صعبة لهؤلاء الأطفال. (**Judith E. et al., 2002**)

21. يظهر هؤلاء الأطفال سلوك فضولي مضطرب وصعوبة في اللعب الرمزي نتيجة سيطرة السلوك النمطي، المثابرة، التكرارية في فعل بعض السلوكيات المستمرة التي تعطي تحفيز ذاتي لهؤلاء الأطفال فنجعلهم لم يطوروا اللعب الرمزي عندهم.

22. تسيطر الألعاب الحركية عليهم أي يتبع هؤلاء الأطفال لعب حسي حركي أكثر من أي أنواع أخرى ولكن لسيطرة هذا النوع من اللعب يحد من خبراتهم في التغلغل مع إشباع آخر أو اكتشاف أشياء جديدة وأيضاً يؤجل تطور المفاهيم الوصفية المتعلقة بهذه الأشياء.

أهمية اللعب للأطفال ذوي اضطراب التوحد:

1. يعد اللعب من أنسب الطرق التشيخصية والعلاجية للأطفال ذوى اضطراب التوحد.
2. أكد (**Vygotsky, 1978**) أن هناك بعض المساحات من التطور هي التي تمهد الطريق لمساحات أخرى من التطور، فقد حدد اللعب باعتباره واحد من هذه المساحات على وجه

التحديد لتنمي مستوى الكفاءة الوظيفية الاجتماعية اللغوية لدى هؤلاء الأطفال. (Margaret, 2010)

3. وسيلة تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء.

4. يتيح فرصة اشتراك الوالدين والتعامل معهما في نطاق علاجي.

5. يتيح خبرات نمو بالنسبة للطفل في مواقف مناسبة لمرحلة نموه. (سكوت جودمان، 2002)

6. اللعب ينتج للأطفال بيئة آمنة وداعمة.

7. أن تحسين مهارات اللعب لدى هؤلاء الأطفال يعطيهم الشعور بالمتعة والثقة بالنفس.

8. دمج اللعب في جميع الأنشطة الروتينية للطفل لتشجعهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل والتفكير. (Wendy K., 2008)

9. وأكدت (Choi, 2000) على أهمية اللعب في تنمية التواصل مع شريك اللعب من حيث التواصل البصري الذي أدى إلى التواصل الاجتماعي.

المحور الثاني: يتناول هذا المحور ثلاثة نظريات مفسرة للعجز في اللعب عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد وهم نظرية العقل **Theory of Mind**، نظرية الترابط المركزية **Central Coherence Theory**، النظرية التوليدية/ الإنتاجية **Generativity**.

أولاً: نظرية العقل واللعب:

افترضت نظرية العقل أن الأطفال ذوى اضطراب التوحد غير قادرين على إدراك أو فهم مشاعر أو أفكار الآخرين أو بعبارة أخرى أن هؤلاء الأطفال ينقصهم استنتاج الحالات العقلية للآخرين، ونتيجة لهذه الفجوة، وأن الأطفال ذوى اضطراب التوحد يواجهون صعوبة في التخيل أو التمثيل، فمثلاً الطفل صعب عليه تخيل الصورة كتليفون أثناء اللعب، وافترضت النظرية أيضاً أن هؤلاء الأطفال لديهم مشكلة في الإدراك، المعرفة، التعاطف، الفكاهة واللعب والاعتقاد (**Browm & Whilten, 2000**)، وهذه المشكلة تتصل بمشكلة لاحقة مثل اضطراب في الانتباه المشترك، والفهم الاجتماعي، والاتصال المتبادل وهي كلها أمور أساسية للعب التفاعلي مع الأقران.

وافترضت (**Leslie, 1987**) أن الأطفال ذوى اضطراب التوحد يواجهون صعوبة في فك الارتباط بين الواقع الحقيقي والأدوار التمثيلية، فهؤلاء الأطفال لا يفرقوا بين العالم الحقيقي والتخيلي. ومن هنا أكد كلاً من (**Rogers & Ruthe, 2003**) بأن اللعب التمثيلي عند هؤلاء الأطفال يكون ناقصاً وغير عادي.

ثانياً: نظرية الترابط/ المعالجة المركزية:

افترضت هذه النظرية أن الصعوبات الجوهرية عند الأطفال ذوى اضطراب التوحد تنشأ من التلف الرئيسي في وضع المعاني في مخططات أو سياقات إجمالية.

وطبقاً لما أكدت عليه (Frith, 1989) أن الأطفال العاديين لديهم معالجة متماسكة واضحة وأوتوماتيكية للمعلومات، فهذه المعالجة تؤدي إلى ترجمة سريعة للمعلومات، أما الأطفال ذوى اضطراب التوحد يظهرون معالجة مركزياً ضعيفاً أو انحرافاً تجاه اكتساب المعارف والمفاهيم، أي أنهم يركزون على الأجزاء الصغيرة من المعلومات وليس على الصور الجمالية. (Morgan et al., 2003)

فمثلاً، يكون أداء الأطفال ذوى اضطراب التوحد دائماً أفضل (مقارنة بالعاديين) في بعض المهام مثل المكعبات، البازل وغيرها من ألعاب الفك والتركيب، وهذا يعني أن هؤلاء يستطيعون التعامل مع المعلومات بالقطعة ولكنهم لا يمتازون في المهام التي تتطلب معالجة شمولية، وفي ضوء هذا التفسير نرى أن الأطفال ذوى اضطراب التوحد لا يستطيعون إكمال القطع المختلفة من المعلومات (أي نسب خصائص غير الموجودة في المادة لمادة أخرى) مثل تحويل "الموزة إلى تليفون" أو استخدام أحد الأشياء كما لو كان شيئاً آخر (إحلال) أو الرجوع إلى أشياء غاية أي كما لو كانت موجودة. ولأن هؤلاء الأطفال لديهم معالج مركزي ضعيف ونظرية عقل ضعيفة، فليس مدهشاً أن نجدهم دائماً غير مدركين

لما ينبغي عليهم عمله إذا عرضنا عليهم عدد من الألعاب ليلعبوا بها. (**Yiminez & Coltington, 2000)**

ثالثاً: النظرية التوليدية/ الإنتاجية:

افترضت هذه النظرية أن مشكلة الأطفال ذوى اضطراب التوحد في اللعب ارتكزت في أنهم يواجهون مشكلة في إنتاج وتوليد أفكار للعب، فقد أثبتت الدراسات أن هؤلاء الأطفال يمكنهم تشكيل ومعالجة الرموز المرتبطة بأفعال اللعب عندما يتم المساعدة من شخص آخر.

وأثبتت (Rulherfood, 2003) بأن هؤلاء الأطفال يعانون من نقص في التحكم الوظيفي عجز في الصادرة أو صعوبة في توليد الأفكار المطلوبة للخيل بمعنى أن اللعب التمثيلي يتضمن وظيفية لتغذية، حيث تتطلب انفصالاً عن العالم الحقيقي وخلق سيناريوهات جديدة (إنتاجية)، وبالتالي فالأطفال ذوى اضطراب التوحد لديهم محوران فيما يتعلق بالمبادرة الإنتاجية لأفعال اللعب التمثيلي التلقائي، ويتضمن هذا التفسير أن هؤلاء الأطفال يقضون استخدام الشيء بطريقة حرفية، وقد يبدو لعب الأطفال ذوى اضطراب التوحد أصلياً وتخيلياً، ولكنه في الحقيقة ليس كذلك، فقد يكون هذا اللعب تكراراً لما شاهده في تليفزيون أو فيديو.

وقد أشارت (Sonia M., 2009) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يعانون من صعوبات في توليد اللعب التخيلي العضوي فقط ولكنهم أيضاً يقضون أوقاتاً أقل بكثير من الأطفال الآخرين في اللعب الوظيفي.

ونخلص مما سبق أن لعب الأطفال ذوي اضطراب التوحد فقير وغير حيوي، وذلك لأن الصعوبة التي يجدونها في اللعب التمثيلي أو التخيلي ينشأ من الصعوبة التي يجدونها في تنظيم الأفكار بسلاسة، وفي إيصال هذه الأفكار إلى الآخرين، وأيضاً عدم مرونة عمليات التفكير عندهم تفسد اللعب كما تفسد المهارات الأخرى، لذا يجب تعليم هؤلاء الأطفال مهارات اللعب لأن ذلك قد يزيد من تنظيم وسلامة الأفكار لديهم.

المحور الثالث: يتناول هذا المحور الكشف عن اضطرابات النمو والتطور عند الأطفال ذوى اضطراب التوحد من خلال اللعب.

يعتبر اللجوء إلى اللعب كطريقة مهمة للكشف عن اضطرابات النمو والتطور لدى الأطفال من الأمور الهامة التي أكدت عليها الكثير من الدراسات مثل دراسة (Jennifer et al, 2010)، (P.J. Yoder, 2008)، (Yoder & Stone, 2006).

وقد أوصت ("الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال" **The American Academy of Pediatrics, 2006**) وأيضاً دراسة (**Wiggins et al., 2006**) إلى ضرورة وجود مقياس بسيط ومختصر لتقييم **ASD** في وقت مبكر أي عند بداية ظهور الأعراض، وفي دراسة (**Yoder, 2006**) وجد أن هناك علاقة تنبؤية بين اضطراب اللعب والعجز في الاتصال اللغوي والاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال.

استخلاص لنتائج الدراسات السابقة لجأت الباحثة إلى إعداد أداة ملاحظة مقننة لتقييم مهارات اللعب عند الأطفال لاكتشاف اضطرابات النمو والتطور عند الأطفال مبكر، وذلك لأن اللعب هو الوسيلة التلقائية الطبيعية التي نستطيع من خلالها الكشف عن جوانب النمو المختلفة، ويعتبر هذا الأسلوب من القياس من الأساليب التي نتعرف من خلالها على مراحل النمو المعرفي واللغوي والاجتماعي عند الأطفال، وقد اعتمدت هذه الطريقة على العديد من النظريات مثل نظرية بياجيه ومستويات (**Patern**) حول النمو الاجتماعي في اللعب.

وارتكزت الباحثة على مستويات **Patern** (**1932**) حول النمو الاجتماعي واللعب والتي قسمت مراحل نمو اللعب من الناحية الاجتماعية إلى:

أ- سلوك المشاهدة **On looker Behavior**.

ب- اللعب الفردي **Solitary Play.**

ج- اللعب المتوازي **Parallel Play.**

د- اللعب الجماعي **Group Play.**

وقد قسمت هذه المراحل إلى مستويات اللعب ألا وهي:

* السلوك غير المنشغل. * سلوك المشاهدة.

* اللعب الفردي. * اللعب المتوازي.

* اللعب الترابطي. * اللعب التعاوني.

وأيضاً مراحل اللعب عند بياجيه وعلاقته بالنمو العقلي والتي قسمت إلى:

أ- اللعب الوظيفي أو التدريبي **Practice or Functional Play.**

ب- اللعب الرمزي **Symbolic Play**.

وقسم بياجيه اللعب الرمزي إلى ثلاثة أشكال (اللعب البنائي- اللعب الدرامي- اللعب ذوي القواعد) ، وأيضاً لجأت الباحثة إلى إضافات سميلانسكي حول علاقة اللعب بالنمو العقلي والتي وضعت أشكال اللعب السوسيودرامي والتي لخصت خصائصه في الآتي:

* لعب الأدوار. * اللعب الإيهامي باستخدام أدوات.

* اللعب الإيهامي اللفظي مع وجود أفعال ومواقف.

* المثابرة في لعب الأدوار. * التفاعل.

* الاتصال اللفظي.

ومن هنا جاء اختيار الباحثة لأسلوب الملاحظة لتكون الأداة الرئيسية في دراسة اللعب لما تتميز به من إمكانية تسجيل السلوك بشكل تلقائي في مواقف طبيعية.

لذا توصي الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات اللعب عند الأطفال ذوى اضطراب التوحد لما لها من آثار إيجابية على جوانب النمو الأخرى مثل النمو اللغوي والاجتماعي والمعرفي، فاللعب هو الطريق القوي للوصول إلى الطفل ذوى اضطراب التوحد ومفتاح النجاح للتفاعل معه هو التوازن بين المنهج التطوري للعب وبين قدراته.

المراجع

- سكوت جودمان (2002). التدريب الرياضي لذوي الاحتياجات الخاصة– المبادئ الأساسية. ترجمة عبد الحكيم المطر. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربي.

- عادل عبد الله محمد (2010). التنبؤ بالتلازم المرضي بين اضطراب التوحد واضطراب قصور الانتباه واثر العمر الزمني على مسار الاضطراب. مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية. العدد (4). مايو 172: 105.
- عبد الرحمن سيد، إيهاب الببلاوي، أشرف عبد الحميد (2006). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء.
- عزة خليل (2002). علم نفس اللعب في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاء الدين عبد الحميد (2008). استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تحسين المهارات الحياتية اليومية لدى الأطفال التوحديين. ورقة عمل الملتقى العلمي الأول لمراكز التوحد في العالم الغربي "التوحد... واقع ومستقبل".
- محمد عبود، كوثر عبود (2010). أثر استخدام الألعاب التعليمية الجماعية في تدريس العلوم في التحصيل وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي في محافظة المفرق. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلد 7 (عدد خاص).
- محمد محمود الحيلة (2004). الألعاب من أجل التفكير والتعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مصطفى أحمد، السيد سعد الخميسي (2005). دور أنشطة اللعب الجماعي في تنمية التواصل لدى الأطفال التوحديين. كلية المعلمين بجدة. جامعة الملك عبد العزيز.

- **Boucher., Jarrold, C., & Smith, P.K. (1999). Executive Function Deficits and the Pretend Play of Children with Autism: A Research Note Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35.1473-1482.**
- **Brown, J., & Whiten, A. (2000). Imitation. Theory of Mind and Related Activities in Autism: An Observational Study of Spontaneous Behavior in Early Day Contexts. Autism: The International Journal of Research and Practice, 4, 185-204.**
- **Casby, M. (2003). The Development of Play in Infants. Toddlers, and Young Children. Communication Disorders Quarterly, 24(4). 163-174.**
- **Cerenity Cincze (2005). Targeting Skills Bases on A Developmental Play Assessment: Effects of Intervention on Preschoolers with Autism. Thesis Development of Communication Disorders. The Florida State University College of Communication.**

- **Choi. (2000). Let Play: Children With Autism and Their Parent Together. Pub Schonell Special Education Research Center. University of Gueensland. Australia.**
- **Goodgive, J. (2000). Autism. Put. Resource Foundation of Children with Challenges, U.S.A.**
- **Hallahan, D. & Kauffman, J. (2008). Exceptional Learners. An Introduction to Special Education (10th. Ed). Boston.**
- **Jarrold, C. (2003). A Review of Research into Pretend Play in Autism. Autism. 7(4). 379-390.**
- **Jennifer L. Rodman & Kumberly A. & Allen B. & Megan C. Sara Levenson & Lisa Wajsblat. (2010). Efficacy of Brief Quantitative Measures of Play for Screening for Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders. 40 . 325-333.**
- **Judith E., Terpstra & Kyle Higgins, & Tom pierce. (2002). Can I Play? Classroom- Based Interventions for Reaching Play Skills to Children with Autism Journal of Focus on Autism and Other Developmental Disorders, 17(2). 119-128.**

- **Judith Van Horrn, P.M. Nourat, B. Scales and K.R. Alward (1993). Play at the Center of The Curriculum. U.S.A. Publishing Company. Macmillan.**
- **Landa, R.J., K.C., & Garrett. Mayer, E. (2007). Social and Communication Development in Toddler with Early and Later Diagnosis of Autism Spectrum Disorders Archives of General Psychiatry. 64(7). 583-864.**
- **Leslie, A.M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". Psychological Review. 94(4).412-426.**
- **Lisa C. & Ted Hutman & Agata R. & Greory S. Young & Sally Ozonoff & Sally J. & Bruce Bancl, Marian Sigman (2010). Play and Development Outcomes in Infant Siblings of Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 40. 946-957.**
- **Margaret M. Manning & Laurel D. Wainuright. (2010). The Role of High Level Play as a Predictor Social Functioning in Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 40.523-333.**

- **Morgan, B., Maybery, M., & Durkin, K. (2003). Weak Central Coherence. Poor Joint Attention. And law Verbal Ability: Independent Deficits in Early Autism Development Psychology. 39.646-656.**
- **Rutherfod, M. D & Rogers, S.J. (2003). Cognitive Underpinnings of Pretend Play in Autism Journal of Autism and Developmental Disorders. 33. 289-302.**
- **Sonia Mastrangelo. (2009). Play and the Child with Autism Spectrum Disorder: From Possibilities to Practice. International Journal of Play Therapy. 18(1). 13-30.**
- **Wendy Keay- Bright. (2008). Autism and Play. University of Wales Institute Cardiff.**
- **Wetherby, A., Watt, N., Margon, L., & Shumway, S. (2007). Social Communication Profiles of Children with Autism Spectrum Disorders Late in the Second Years of Life. Journal of Autism and Developmental Disorders. 37. 960-975.**
- **Williams, E., Vasudevi, R. & Costall, A. (2001). Taking a Closer Look at Functional Play in Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 31(1), 67-77.**

- **Wollberg, P. (1990). Enhancing Children's Play. In L. Quill Editor, Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization. New York Delmar.**
- **Yoder, P.J. (2006). Randomzied Comparison of Two Communication Interventions for Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. Journal of Consuling and Clinical Psychology. 74(3). 426-435.**

التعليم المنزلي والتنمية المبكرة لطفل ما قبل المدرسة

Homeschooling and the early development of the preschool child

نوره حسين البيش

Noura Hussein Al-Bish

وزارة التربية والتعليم – المملكة العربية السعودية

drehab_2010@yahoo.com

ملخص

لقد هدفت هذه الورقة إلى التعرف على:

1. **مفهوم التعليم المنزلي المبكر، وفلسفته، وأهدافه، كما هدفت إلى التعرف على حق الأم في التثقيف المنزلي المبكر، وكذلك حق الطفل في التعليم المنزلي المبكر في ضوء المواثيق الدولية لحقوق الطفل.**
2. **مفهوم إدارة التعليم المنزلي المبكر، وأهميته، والعوامل المؤثرة فيه،**
3. **العوامل التي تحكم مستوى الإدارة المنزلية للتعليم المبكر، ومفاهيمه التي تتبناها إدارته.**
4. **التعرف على دور الإدارة المدرسية في إدارته.**

(*) قدمت الدراسة في مؤتمر حقوق الطفل العربي في مجتمع التكنومعلوماتية

5. عملية التعليم المنزلي المبكر، وأنواع التعلم، ومعايير التعليم المنزلي المبكر وأسسه.
6. العلاقة بين التعليم المدرسي (رياض الأطفال) والتعليم المنزلي المبكر.
7. تجارب بعض البلدان المتقدمة في مجال التعليم المنزلي عموما والتعليم المنزلي المبكر خصوصاً.
8. دور الدولة ممثلاً في دور وزارة التربية والتعليم في التعليم المنزلي المبكر.

وقد توصلت نتائج هذه الورقة البحثية إلى شيوع هذا النوع من التعليم في الدول المتقدمة كما تبين من خلال عرض التجربة الأمريكية في هذا المجال، وإلى أنه يحتاج إلى إدارة فلا يمكن أن يكون اعتباطيًا لأن العشوائية قد تهدم ما تقوم به الروضة، لهذا فإن عملية التعلم المنزلي المبكر لطفل ما قبل المدرسة عملية تكميلية تفاعلية ما بين الطفل وأسرته من ناحية والمدرسة من ناحية أخرى. وأوضحت نتائج الدراسة أن التعليم المنزلي المبكر يعتبر رافد تربوي تعليمي حضاري جديد للروضة وليس بديلا عنها باعتباره نمط حضاري متقدم في إطار نظام التعليم غير الرسمي . كما أوضحت الدراسة أن هذا النوع من التعليم يقوم على فلسفة مغايرة لفلسفة التعليم التقليدي في ظل ثورة الاتصالات والتكنولوجيا المعرفية الهائلة الاضطراد وتفعيل دور الأسرة في العملية التعليمية. ومن ثم ، فإن هذا التعليم له أهدافه الخاصة به. كما أكدت الدراسة على حق الأم في التثقيف المتعلق بالتعليم المنزلي المبكر باعتبارها البديل للمعلمة التقليدية في رياض الأطفال. وأوضحت الدراسة مفهوم إدارة هذا النوع من التعليم ، وأهميته، وأسسه، والعوامل المؤثرة فيه. وكذلك أبرزت نتائج هذه الدراسة دور الدولة في نشر هذا النوع من التعليم. كما اختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات في ضوء نتائجها وإن كان أبرزها إنشاء مواقع إليكترونية وتخصيص محطات إذاعية وتليفزيونية خاصة بتدريس هذا النوع من التعليم ومساعدة من يقومون به في المنزل كالأم أو بدائلها والإجابة على تساؤلات معلمي هذا النوع من التعليم (الأم غالباً أو بدائلها).

summary

This paper aims to identify:

.1The concept of early home education, its philosophy, and objectives. It also aimed to identify the mother's right to early home education, as well as the child's right to early home education in the light of international conventions on children's rights.

.2The concept of managing early home education, its importance, and the factors influencing it.

.3Factors governing the level of home management of early education, and its concepts adopted by its administration

.1Recognizing the role of the school administration in managing it.

.2Early home education process, types of learning, and early home education standards and foundations.

.3The relationship between school education (kindergarten) and early home education.

.4The experiences of some developed countries in the field of home education in general and early home education in particular.

.5The role of the state represented in the role of the Ministry of Education in early home education.

The results of this research paper have reached the prevalence of this type of education in developed countries, as shown by presenting the American experience in this field, and that it needs management, so it cannot be arbitrary because randomness may destroy what the kindergarten does, so the home learning process Early life for a pre-school child is a complementary, interactive process between the child and his family on the one hand, and the school on the other. The results

of the study showed that early home education is a new educational and cultural tributary to kindergarten and not a substitute for it as an advanced cultural pattern within the framework of the informal education system.

The study also showed that this type of education is based on a philosophy that is different from the philosophy of traditional education in light of the massive revolution in communication and cognitive technology and the activation of the role of the family in the educational process. Hence, this education has its own goals. The study also emphasized the mother's right to education related to early home education as an alternative to the traditional teacher in kindergarten. The study clarified the concept of managing this type of education, its importance, its foundations, and the factors influencing it

The results of this study also highlighted the role of the state in spreading this type of education. The study also concluded with a set of recommendations in the light of its results, although the most prominent of them is the establishment of electronic websites and the allocation of radio and television stations for teaching this type of education, helping those who do it at home, such as the mother or her substitutes, and answering the questions of teachers of this type of education (often the mother or her substitutes.(

.مقدمة:

إن التعليم المنزلي المبكر Home pre-schooling والدراسة المنزلية Homeschooling أصبحت شائعة اليوم في أمريكا، حيث يزيد عدد المتعلمين بهذه الطريقة عن أكثر من 2 مليون طفل. وعلى الرغم من اختلاف نظام التعليم المنزلي من ولاية إلى أخرى في الولايات المتحدة، إلا أنه عموما يخضع لرؤية عامة على مستوى الولايات المتحدة.. ولا ريب أن انتشار هذا النظام من التعليم كان ثمرة من ثمرات جهود دعاة اللا مدرسية.

والتعليم المنزلي لطفل ما قبل المدرسة يحتاج إلى إدارة فلا يمكن أن يكون اعتباطيًا لأن العشوائية قد تهدم ما تقوم به الروضة، لهذا فإن عملية التعلم المنزلي المبكر لطفل ما قبل المدرسة عملية تكميلية تفاعلية ما بين الطفل وأسرته من ناحية والمدرسة من ناحية أخرى.تتم بدرجة متفاوتة من أسرة لأخرى تبعا لمتغيرات متعددة لا يمكن التحكم بها كما هو الحال في الروضة، ذلك لأنها عملية ذاتية يبادر بها الأهل اتجاه أبنائهم، وتكون مخرجاتها متفاوتة تبعا للوضع الثقافي والاقتصادي للأسرة، ولكن هذه العملية تتم ويكون لها تأثير على الخبرات السابقة واللاحقة للطفل وتفاعله مع العملية التعليمية ذاتها سواء في البيت أو الروضة (حسن نبيل رمضان، 2010 ، 15).

وفيما يلي عرض لمفهوم التعليم المنزلي المبكر ، وفلسفته، وأهدافه ، ثمَّ نعرض لكيفية إدارة التعليم المنزلي المبكر، وذلك على النحو التالي:

مفهوم التعليم المنزلي المبكر:

التعليم المنزلي المبكر فكرة حضارية متقدمة، ورسالة تربوية يتحقق من خلال تنفيذه حرية التعليم بما يتفق وأهدف المجتمع ، ويواكب تطلعاته وينمي لديه فكرة الاعتماد على الذات .إن فكرة التعليم المنزلي جاءت نتيجة معطيات واحتياجات لحل العديد من المشاكل والصعوبات التي تواجه الطفل خلال سنوات عمره الأولى ، إضافة إلى كسر الحواجز والمعيقات المكانية والزمانية والسنية والجغرافية (بعد المكان) والديموغرافية (الانفجار السكني) ليصبح التعليم للجميع وبالجميع انطلاقا من الأسرة كمدرسة اجتماعية طبيعية ووصولا لمجتمع متعلم ومعلم ، وذلك بتوظيف الإذاعة المرئية التعليمية (التلفزيون التربوي التعليمي) وأجهزة العرض المرئي والحقائب والرزم التعليمية وتقنية الأقمار الصناعية لإنجاز هذا الطموح التربوي – التعليمي – الحضاري ، وتحقيق الغايات والأهداف الإنسانية في مجال التربية والتعليم (علي الهمالي، 2007 ، 18) .

والتعليم المنزلي المبكر يعتبر رافد تربوي تعليمي حضاري جديد للروضة وليس بديلا عنها باعتباره نمط حضاري متقدم في إطار نظام التعليم غير الرسمي .

وبعد أن وضحنا مفهوم التعليم المنزلي المبكر نعرض فيما يلي لفلسفته ، وذلك على النحو التالي:

فلسفة التعليم المنزلي المبكر:

إن التعليم التقليدي الذي عرفه الإنسان منذ القدم لا يتعدى نظم قوامها : غرفة الصف ذي العدد المحدود من الطلاب والمعلم والكتاب والسبورة ، وكل ما في هذا النظام التعليمي يدور حول هذا الإطار: المنه، وكذلك أوضحت الدراسة حق الطفل في الحصول على هذا النوع من التعليمج والمعلم والطالب .

وفلسفة التعليم المنزلي المبكر تتعدى هذا الإطار الضيق بحيث تتجاوز غرفة الصف الدراسي أو الروضة وتبحث في الإطار القادر على ربط الطفل بحركة الحياة ومستقبلها من حوله في عصر نمت فيه وسائل المعرفة الجماعية غير الرسمية اتسعت أبعادها؛ لقد نمت وسائل المعرفة الجماعية من أساليب الاتصال الجماعي كالإذاعة المسموعة والمرئية وأشرطة الفيديو والأقراص المدمجة والحاسبات الإلكترونية والأقمار الصناعية وشبكة المعلومات الدولية وسواها، ليتعلم طفل ما قبل المدرسة من خلال أسرته ليرسخ مبدأ الاعتماد على الذات والتعليم عن بعد و نشر التعليم للجميع مجتازا العوائق الديموغرافية.

فحان الوقت لاستغلال هذه التقنيات و تفعيل الدور الإيجابي للأسرة في تعليم أبنائها والعمل على توفير بيئة تعليمية ثرية في المنزل (ليلى كرم الدين ب، 1999 ، 87).

وبعرضنا لفلسفة التعليم المنزلي، يتوجب علينا أن نعرض لأهداف هذا النوع من التعليم، وذلك على النحو التالي:

أهداف التعليم المنزلي المبكر:

تتمثل أهداف التعليم المنزلي المبكر فيما يلي:

1. تحقيق مبدأ حرية التعليم وتسهيل حصول الإنسان على العلم والمعرفة دون الارتباط بقيود المكان والزمان والعمر.

2. تعزيز دور الأسرة ومساهمتها في بناء المواطن.

3. تقليل معاناة أطفال ما قبل المدرسة جراء انتقالهم اليومي إلى مواقع الرياض كما تحقق الرغبة في الدراسة وتتيح التوقيت المناسب.

4. ترسيخ مبدأ الاعتماد على الذات والتعليم عن بعد .

5. تعمل على إتاحة الفرص أمام المواهب البارزة في العلوم المختلفة للانطلاق نحو الإبداع وتنمية المواهب والتألق.

6. إتاحة فرص التعلم أمام أطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة وتمكينهم من اللحاق بأقرانهم.

7. المساهمة في محو الأمية والحد منها.

8. تخفيض كلفة التعليم الأساسي.

9. نشر التعليم للجميع مجتازا العوائق الديموغرافية .

10. إتاحة الفرصة أمام المقيمين بالمناطق النائية من تعليم أبنائهم (ليلى كرم الدين ج ، 1999 ، 43 ؛ علي الهمالي، 2007 ، 89).

وبعد أن تعرفنا على التعليم المنزلي المبكر من حيث مفهومه ، وفلسفته، وأهدافه نعرض فيما لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة أو ما يعرف بمرحلة طفل ما قبل المدرسة باعتبارها الفئة المستهفة بهذا النوع من التعليم، وذلك على النحو التالي:

أهمية الطفولة المبكرة:

تعد السنوات الأولى في حياة الطفل من أهم وأخطر المراحل التكوينية في حياته؛ إذ تتحدد فيها خصائص وسمات شخصية الطفل، حيث يكون الطفل في حالة من النمو السريع والمستمر في هذه المرحلة ويكون ضعيفاً من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وشديد التأثر بالعوامل المختلفة المحيطة به، مما يزيد من أهمية السنوات الست الأولى في تكوين شخصيته وتكوين فكرة واضحة وسليمة عن نفسه ومفهوما محدداً عن ذاته بما يساعده على النجاح في المجتمع والتوافق السليم مع ذاته، وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمراً يستحق الاهتمام والعناية البالغة به، ذلك لأنها – وفقاً لفرويد – الفترة التي يتم فيها وضع النواة الأولى للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في حياة الطفل المستقبلية (فاطمة جمال الدين محمود، 2006 ، 10).

والطفولة المبكرة وفقاً للأساس أو التقسيم البيولوجي لمراحل النمو الإنساني هي الفترة الممتدة من نهاية العام الثاني وحتى نهاية العام الخامس من ميلاد الطفل، وهي تقابل مرحلة ما قبل المدرسة تبعاً للأساس أو التقسيم التربوي لمراحل النمو الإنساني. وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ما قبل

المدرسة من المراحل المهمة في حياة الإنسان والتي بدأها بالاعتمادية الكاملة على الغير، ثمَّ يرتقي في

نموه نحو الاستقلال والاعتماد على الذات. ففي مرحلة الطفولة المبكرة يقل اعتماد الطفل على الكبار ويزداد اعتماده على نفسه وذاته، ويتم فيها الانتقال من بيئة المنزل إلى التفاعل مع البيئة الخارجية المحيطة به، مما يمكنه من التعامل بوضوح مع بيئته مقارنة بمرحلة المهد (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، 1999 ،43).

وفي هذه المرحلة تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية واكتساب القيم والاتجاهات، والعادات الاجتماعية ويتعلم فيها التمييز بين الصواب والخطأ وإن كان لا يفهم لماذا هو صواب أو خطأ (صلاح الدين إبراهيم معوض، 1990، 38).

ويجمع علماء النفس على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، فعلى سبيل المثال يرى فرويد أن شخصية الفرد تتكون خلال السنوات الخمس الأولى والتي تشكل مرحلة الطفولة المبكرة منها ثلاث سنوات يعتبرها من مراحل النمو الحرجة التي تشكل خبرات الطفولة فيها شخصية الفرد. كذلك اهتمت أنَّا فرويد بهذه المرحلة غير أنها تذهب إلى أن خبرات الطفولة تعتبر مشكلات حاضرة بالنسبة للأطفال (محمد السيد عبد الرحمن، 1998، 45). وكذلك فإن هورني وفروم وإريكسون وسوليفان قد أشاروا جميعا إلى أهمية الطفولة المبكرة.

وبشكل عام يمكن القول بأن مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ما قبل المدرسة بمثابة الأساس والقواعد التي يتم بناء الشخصية عليها؛ فكلما كانت أقرب للسواء كانت الشخصية في المستقبل أقرب إلى السواء والعكس بالعكس.

حق الأم في التثقيف المنزلي المبكر:

للأم حق أصيل في التثقيف المنزلي المبكر حول خصائص احتياجات طفل ما قبل المدرس؛ حيث

تقوم الأم في مرحلة الطفولة المبكرة بدور هام في تحقيق أهداف النمو والتطور وتشكيل شخصية الطفل في ضوء حاجاته واستعداداته وقدراته الذاتية. فالأم توجه كاف جهودها التربوية لتعمل على تنمية شخصيته وتعده لتحمل مسئوليات المستقبل؛ وذلك من خلال ما تغرسه الأم من قيم تربوية وتزويد الطفل بالحاجات الصحية والغذائية وكافة حاجاته الأخرى (صلاح الدين إبراهيم معوض، 36،1990 –37).

ومن ثمَّ فإن الأم تحتاج إلى المعرفة بنمو الطفل ومطالبه أو خصائص احتياجاته ورعايته. وبالتالي يصبح لها حق أصيل على المجتمع بمختلف مؤسساته يتمثل في تثقيفها التثقيف المنزلي بما يتناسب مع دورها المرتقب في عملية التعليم المنزلي المبكر لأطفالها في مرحلة ما قبل المدرسة.

ويقصد بمطالب النمو – التي ينبغي أن تلم بها الأمهات عن طريقها تثقيفهن من خلال عقد دورات تدريبية لهن والبرامج التليفزيونية والإذاعية المعدة لهذا الغرض – عبارة عن:

" مجموعة من الحاجات التي تظهر خلال فترة زمنية معينة ويتوافق فيها جميع الأفراد " (علاونة،2001 ، 22).

ولقد أكد هافجيهرست وجهة نظر إريكسون في أن فشل الطفل في اكتساب مظهر مبكر من مظاهر النمو قد يسبب له مشاكل في مراحل نموه اللاحقة. وتتمثل مطالب النمو التي ينبغي تثقيف الأم بشأنها في مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ما قبل المدرسة كما ذكرها هافيجهرست فيما يلي:

1. تعلم عادات النظافة.
2. تعلم الكلام.
3. تعلم استعمال العضلات الصغيرة.

4. تعلم التفريق بين الجنسين.
5. تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب.
6. تعلم استكشاف البيئة المحيطة.
7. تعلم التمييز بين الصواب والخطأ.
8. تعلم التفاعل مع الآخرين.
9. الإحساس بالثقة بالذات وبالآخرين.
10. تعلم تحمل المسئولية.
11. تكويم مفهوم الذات الإيجابي.
12. تعلم العادات الاجتماعية السليمة.
13. تعلم القواعد والقوانين للعب الجماعي.
14. تعلم ممارسة الاستقلال الشخصي (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، 1999 ،45 – 46).

وكما للأم حق في التثقيف المنزلي المبكر ، فإن هذا الحق يكون بالأساس موجهاً لخدمة حق الطفل في التعليم، وهذا ما سنوضحه فيما يلي:

حق الطفل في التعليم المنزلي المبكر:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، ولذلك فإن الاهتمام بالطفل كركيزة أساسية في

بناء مستقبل المجتمعات المتقدم منها والنامي قد دفع الأمم المتحدة إلى دراسة أحوال الطفل وتبنت الجمعية العامة في 20 نوفمبر 1959 إعلان حقوق الطفل ليكون هدياً لجميع دول العالم في الاهتمام بالطفل والطفولة، وقد ترجم هذا الاهتمام بأن أعلنت الجمعية عن وثيقة رعاية الطفل واتجاهاته النفسية والرعاية السليمة لها، وتنص الوثيقة على أن: " البشرية مدينة للطفل بأفضل ما لديها" ، وأهابت بالآباء والأمهات والحكومات ومؤسسات المجتمع والهيئات الدولية والإقليمية والمحلية أن تعترف بهذه الحقوق وتعمل على مزاولتها بإجراءات تشريعية وغيرها على أن يتم ذلك تدريجياً، وعليها أن تمنح لطفل كافة حقوقه التي لخصها الميثاق في مباديء عشرة ، نخص منها بالذكر المبدأ السابع الخاص بحق الطفل في التعليم ، حيث ينص هذا المبدأ على:

المبدأ السابع: للطفل الحق في الحصول على وسائل التعليم الإجباري المجاني على الأقل في المرحلة الأولى أن تتيح له هذه الوسائل ما يرفعمستوى ثقافته العامة ويمكنه من أن ينمي قدراته وحسن تقديره للأمور وشعوره بالمسئولية الأدبية لكي يصبح عضواً مفيداً في المجتمع. ومن الواجب أن تتاح له فرصة الترفيه عن نفسه باللعب والرياضة اللذين يجب أن يستهدفا نفس الغاية التي ترمي التربية والتعليم إلى بلوغها. وعل المجتمع والذين يتولون السلطات العامةأن يعملوا على إتاحة الاستمتاع الكامل بهذا الحق (صلاح الدين إبراهيم معوض، 1990، 34 –35).

وفي ضوء المبدأ السابع من مبادىء إعلان حقوق الطفل للأمم المتحدة يتضح حق طفل ما قبل المدرسة في التعليم المجاني بكافة صوره ومن بينها التعليم المنزلي المبكر خاصة إذا ما دعت لذلك الضرورات والمتمثلة في أهدافه العشر السابق عرضها.

وبعد أن عرضنا لحق الطفل في التعليم المنزلي المبكر نعرض فيما يلي لمفهوم إدارة هذا النوع من التعليم ، وذلك على النحو التالي:

مفهوم إدارة التعليم المنزلي المبكر:

كما أسلفنا فعملية التعليم المنزلي لطفل ما قبل المدرسة تتم داخل الأسرة وحتى تتم هذه العملية لا بد أن تخضع لمفهوم إداري في حدود الأسرة؛ لأن الأسرة أيضًا تسير وفق نظام إداري خاص بها بناء على خطوط عامة يحددها الأب والأم داخل الأسرة الواحدة بغض النظر عن تطابقها مع أساسيات الإدارة العامة، وأنه لما كانت الإدارة العامة تعني القدرة على توجيه مجموعة من الأفراد نحو تحقيق هدف معين بأقل وقت وجهد فإن إدارة التعليم المنزلي المبكر تعني تلك العملية التي يتم فيها توجيه أطفال ما قبل المدرسة داخل الأسرة من خلال تنظيم عناصر عملية تعلم منزلي مبكر تعزز التعليم في الروضة وتهيئ له وتعمل على رفع قدرات الأطفال المعرفية والمهارية والسلوكية وهذه العملية قد تتم بالتعاون مع الروضة (علي الهمالي، 2007، 91):.

أهمية إدارة التعليم المنزلي المبكر:

ليس جزافًا عندما نلقي الضوء على التعليم الأسري (المنزلي) المبكر ذلك لأن هذا الجانب أصبح هاما جدًا في البناء التعليمي العام وذلك لعدة أسباب نسوقها على النحو التالي:

– إن عدم النظر إلى دور الأسرة في العملية التعليمية يعني إهمال الحصيلة المعرفية والسلوكية التي اكتسبها الطفل من خلال أسرته الأمر الذي يجعل هناك فجوة ما بين الروضة والأسرة.

– إن جزءا كبيرا من التعليم في رياض الأطفال وخصوصًا في دول العالم الثالث التي تعاني من اكتظاظ في الرياض وإعداد أطفالها يكون للأسرة دور فيه من حيث التعزيز وتدعيم ما تقدمه الروضة من معارف ومسلكيات من جهة، وكحل لمشكلة الاكتظاظ في الرياض والتي لا يأخذ بها الطفل حقه من الاهتمام والمتابعة داخل الروضة الأمر الذي يلقي مسؤولية أكبر على الأسرة من جهة أخرى.

– التعليم الأسري يلعب دورًا هامًا في إثارة الدافعية التعليمية داخل الروضة إذا ما تم في الشكل الصحيح كما أنه قد يلعب دورًا سلبيًا في جفاء الطفل من عملية التعليم إذا كان بطريقة منفرة.

– إن التعليم الأسري لا يمكن أن يكون عشوائيًا وانتقائيًا بل يجب أن يكون مبرمجا حتى لا يحقق صدمة تعليمية وحتى يحقق الدور الذي أصبح ملقى على عاتق الأسرة بفعل التغيرات التي فرضتها ظروف هذا العصر.

– إدارة التعليم المنزلي المبكر تعني بالضرورة أن يكون هناك تكامل في العملية التعليمية التي تتم ما بين الروضة والمنزل وبالتالي يتحقق التواصل المنشود الذي يفرز معرفة دقيقة بالأهداف العامة التي تسعى الروضة والمجتمع إلى تحقيقها.

– التعليم المنزلي المبكر يسبق التعليم المدرسي النظامي ويمتد معه بالتالي فهو حلقة أساسية ومكملة معًا (حسن نبيل رمضان، 2010 ، 17–18).

العوامل التي تؤثر في إدارة التعليم المنزلي المبكر:

كما أسلفنا فإن عملية التعلم المنزلي المبكر تشكل تفاعلا كاملاً بين الأسرة والأطفال والمنهاج التعليمي

الذي يشكل العنصر الأساسي والأهم في عملية التعلم المنزلي المبكر كما أن هناك جملة من العوامل تحكم مستوى الإدارة المنزلية للتعليم وهي على النحو التالي:

العوامل التي تحكم مستوى الإدارة المنزلية للتعليم المبكر:

1- المؤهل العلمي والمستوى الثقافي والخبرة للوالدين ولأفراد الأسرة:

وهذا التفريق بين كل من (الشهادة العلمية، والمستوى الثقافي، والخبرة) جاء من تسليط الضوء على أن إدارة التعلم المنزلي المبكر يمكن أن تتم في توفر أحد العناصر التي تم التفريق بينها فإذا توفر المؤهل العلمي فإنه يعني بالضرورة أن يكون قد تحقق عامل مهم من عوامل التعليم المنزلي المبكر، كما أن المستوى الثقافي والخبرة يحققان نفس الهدف فقد يكون هناك مستوى ثقافي تكون بحكم الثقافة الخاصة، والخبرة اليومية من خلال الاحتكاك المباشر مع المحيط، ولكنها لا يمكن أن تتم إذا كان الأسرة بأكملها تعاني من الأمية، كما أن هذه المكونات الثلاث تلعب دورًا هاما في علاقة الأهل بالروضة.

2- ظروف الأسرة: وتتضمن ما يلي:

عمل الوالدين: فالأسرة التي يعمل بها الوالدان تختلف عن الأسرة التي يعمل فيها الأب فقط، لأن ذلك سيؤثر بنسبة ما على الوقت الممنوح للأبناء ولعملية التعلم، كما أن أسرة يوجد فيها معيل قادر على توفير الاحتياجات المنزلية والرياض للطفل سيكون لها دور مختلف عن أسرة لا تستطيع توفير هذه الاحتياجات.

ب– الظروف المكانية: فالأسرة التي تمتلك منزلا واسعا رحبا تختلف عن الأسرة التي تمتلك منزلا مكتظا، لأن هذه الظروف من الضرورة بمكان أخذها بعين الاعتبار أثناء عملية التعلم المنزلي المبكر.

ج– عدد أفراد الأسرة: فالأسرة التي يكون عدد أفرادها قليلا تختلف عن الأسرة التي يكون بها عدد الأفراد كبيرا، فالأخيرة تحتاج إلى جهد في التعليم مختلف عن الأسرة قليلة العدد.

د– استقرار الأسرة الاجتماعي والنفسي: فالأسرة التي تخلو من الاستقرار المنزلي سيكون من الصعب فيها إيجاد أرضية لتعليم مبرمج ومدروس.

3– اهتمام المدرسة ذاتها في التعليم المنزلي:

إن اهتمام الروضة ذاتها في التعليم المنزلي المبكر كجزء من العملية التربوية كاملة له الأثر في تكوين جسور التعاون وإمداد الأسرة بالدعم المعنوي والتغذية الراجعة عن المستوى اليومي للأطفال إضافة لما تقدمه الروضة من خبرات للأهل فيما يتعلق باساليب ووسائل وإجراءات التعلم.

4– المستوى العمري والمرحلة الدراسية:

التعليم المنزلي المبكر يختلف عن التعليم في المراحل التعليمية الأخرى من حيث الجهد والوقت والوسائل المستخدمة والطرق المناسبة لإيصال المعلومات الفكرية المختلفة (فوزية دياب، 1980 ، 45 ، حسن نبيل رمضان، 2010 ،20).

المفاهيم الأساسية التي تتبناها إدارة التعليم المنزلي المبكر:

هناك العديد من المفاهيم الحديثة التي بدأت تظهر في أعقاب الدراسات والبحوث النفسية في مجال

علم النفس التي تناولت موضوع الروضة والإدارة الصفية التي تتبناها أيضًا إدارة التعليم المنزلي المبكر:

1- المفهوم المسلكي:

حيث ينظر إلى المدى الذي يتم فيه تنمية السلوك المناسب لدى الأطفال وحذف السلوك غير المناسب سواء في حدود الروضة أو حدود المنزل ذاته أثناء العملية التعليمية.

2- المفهوم المعرفي:

وهذا المفهوم يعني مدى المعارف التي سيتم اكتسابها في العملية التعليمية المنزلية أو مدى التأكيد والتعزيز للمعلومات التي تم اكتسابها في الروضة وما مدى التوافق بين المعرفة في الروضة أي التي يتم اكتسابها داخل الروضة والصف وبين المعرفة المنزلية التي يتم فيها تداول المنهاج وعناصره داخل الأسرة ذاتها.

3- المفهوم الإنساني الاجتماعي

والذي يحدد مدى نجاح الأسرة في تعميق العلاقات الطيبة بين الأسرة والطفل من جهة وبين الطفل ومحيطه الاجتماعي (**عماد الدين اسماعيل وآخرين، 1994 ، 59 ؛ حسن نبيل رمضان ،2010 ، 1**)

إدارة التعليم المنزلي المبكر من مهام الإدارة المدرسية:

إدارة التعليم المنزلي المبكر يجب أن تكون من إحدى مهام الإدارة المدرسية هذا إذا أردنا أن تكون العملية متكاملة ومتناغمة تسير فيها مدخلات العملية التعليمية بالاتجاه الصحيح الذي سيقود حتما إلى

مخرجات نتوقعها ونرضى عنها محققة الأهداف التي طالما عملنا لأجلها فلا يمكن أن لا تشارك الإدارة المدرسية في إدارة التعليم المنزلي المبكر لهذا فإنه من الضروري جدًا العمل على ما يلي:

1- أن يدخل مفهوم إدارة التعليم المنزلي المبكر في صلب عمليات ومهام الإدارة المدرسية حتى يتم تجاوز الكثير من العقبات.

2- من الضروري تحديد متخصص في الأساليب التدريسية والإدارة ليتولى عملية المساهمة في حلقة التعليم المنزلي المبكر تكون مهامه ما يلي:

أ- تقديم الإرشاد التربوي في الأساليب وطرق التدريس للأهل من خلال النشرات واللقاءات، والندوات المتعلقة بمرحلة رياض الأطفال، الأمر الذي يعطي صورة متناسبة مع ما تقدمه المدرسة للتلاميذ.

ب- مساعدة الأهل في المشكلات التعليمية التي تبرز لدى أطفال ما قبل المدرسة كصعوبات التعلم، وتوفير جزء من التعليم المساند، الذي يدفع بالتعليم للأمام.

ج- تلقي التقارير التربوية عن الأطفال من كافة المعلمات داخل الروضة وإعداد بطاقات خاصة لكل طفل لديه مشكلة تعليمية حتى يتم تدارس المشكلة مع الأسرة، ورصد كافة الخطوات التي تتم، ويكون هذا الأمر بالتعاون مع المرشد النفسي في المدرسة.

ومن الهام جدًا أن نلفت الانتباه أن هناك فرقا بين دور المرشد النفسي داخل المدرسة، ودور الإرشاد التعليمي الذي يجب أن يقدم للأسرة لمساعدتها في إدارة التعليم المنزلي المبكر.

3– أن تتم دراسة مفاهيم التعليم المساند ومعرفة موقع التعليم المنزلي المبكر من مفهوم التعليم المساند وبناء الخطط المستقبلية عليه.

الأهداف التي يتم تحقيقها من تبني الإدارة المدرسية إدارة التعليم المنزلي المبكر:

1– تخطي عقبة عدم معرفة الأهل بالسبيل الأمثل في إدارة التعليم المنزلي المبكر وسبل إيصال المعرفة وتحقيق التعلم السليم وتعزيز دور الروضة.

2– تعزيز علاقة الروضة بالأسرة وإيجاد لغة تنسيقية تكفل عدم التعارض وعدم هدم ما تبنيه الروضة والعكس صحيح في بعض الأحيان.

3– ضبط المرجعية الحقيقية للمعلومات التي يتلقاها الأهل عن أبنائهم إضافة إلى تجاوز التشويش الذي قد يحصل داخل الروضة بسبب المراجعة غير المنظمة من قبل الأهل.

4– العمق والتركيز في جوانب عملية التعليم وتحقيق الامتداد لتصل إلى خارج أسوار الروضة وذلك من خلال استحداث مفهوم وجسم مدرسي جديد متخصص (يمكن تسميته الإرشاد التعليمي التربوي الأسري) تلقى على عاتقه مسؤولية توضيح الأساليب المناسبة للتعليم المنزلي المبكر وإظهار كيفية التغلب على الصعوبات للأسرة ويوفر معلومات عن الأطفال الأمر الذي يوفر وقتا وجهدا ويؤكد مسؤولية المدرسة تجاه الأسرة على وجه الخصوص.

5– تشكيل أرضية معلوماتية تربوية يستند عليها التعليم المساند وبشكل فردي بالتعاون التام ما بين الأسرة والروضة.

6- مساهمة ضرورية في حل مشكلة الأطفال بطيئي التعلم ذلك أن من أبرز السمات التي يتصف بها هؤلاء الأطفال هو أن اهتمامهم بالدراسة وحماسهم لها قصير الأمد ولهذا فهم يحتاجون إلى تجديد مستمر للحماسة ومتابعة داخل البيت والروضة على حد سواء مع ضمان التغير المستمر في عرض المادة الدراسية.

التعليم المنزلي المبكر:

عملية التعليم هي العملية التي ينتج عنها تغير في سلوك الإنسان بسبب مروره أو تعرضه لخبرة جديدة، وهي عملية لا يمكن ملاحظتها بشكل عام إذا ما نظرنا للأمر من خلال المفهوم الكلي لعملية التعليم، وإذا كان التعلم الصفي هو التعلم الذي يتم نتيجة مرور الطفل بخبرات جديدة تحت إشراف المعلمة داخل غرفة الروضة، فإن التعلم المنزلي المبكر هو التغير والتعزيز الذي ينتج نتيجة مرور الطفل بخبرات جديدة وتعرضه لمعززات لما تم اكتسابه في الروضة (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، 1999، 47 ؛ ليلى كرم الدين، 1999 ب ، 49).

أنواع التعلم:

1- التعلم النظامي المقصود: وهو الذي يتم من خلال الروضة أو المؤسسة التعليمية، ويكون ضمن أهداف محددة، ومناهج تربوية وموارد تربوية متعددة ويقع تحت مسؤولية مختصين ومؤهلين.

2- التعلم غير النظامي: وهو التعلم الذي يتم من خلال الأسرة ودور العبادة ومؤسسات المجتمع المدني ووسائل الاعلام، وهي تربية لا تتم ضمن أهداف واضحة مسبقًا، ولكنها تؤثر بشكل كبير نتيجة للانفتاح العالمي وانتشار طرق الاتصال المختلفة.

3- التعلم الحر المفتوح: وهي التي تتم نتيجة تفاعل طفل ما قبل المدرسة مع عالمه ومحيطه دون أن تكون هناك جهة معينة تقوم بهذا (عبد الله عبد الحي موسى، 1983 ، 154).

معايير التعليم المنزلي المبكر وأسسه:

1- الاستعداد:

فعلى الأسرة أن تختار الوقت المناسب الذي يكون فيه الطفل مستعدًا للتعلم بحيث لا يكون عبئا يمكن أن يعود بنا إلى أبعاد سلبية في هذا المجال.

2- التفاعل والمشاركة:

يجب أن يكون الطفل أو المتعلم مشاركا في العملية بحيث يتم الابتعاد عن التلقين وإثارة دافعية الطفل إلى نمط جديد من التعلم يجعل التعليم المنزلي المبكر ممتعاً في نظره .

3- الابتعاد عن الأسلوب التسلطي وإدخال الطمأنينة إلى نفس الطفل:

فالخوف من الأب أو الأم قد يقود الطفل إلى تعلم لكنه في المقابل يقود إلى أنواع مختلفة من التوتر والقلق وانعدام الثقة بالنفس الأمر الذي يفسد عملية التعلم ويلحق الأذى في أهدافها، لأن الطفل المتردد هو طفل غير واثق بما لديه وهو بالتالي خاسر.

4- مراعاة ما لدى الطفل من معلومات وخلفية معرفية:

حيث لا بد من توظيف هذه المعلومات بشكل جيد، وحتى لا يكون هناك إهدار للوقت والجهد.

5- مراعاة الحالة النفسية والاجتماعية للطفل:

فالمتعلم لا يمكن أن يكون قادرا على تحقيق النجاح بغير اكتساب المعرفة وهو يقع تحت تأثير احتياج نفسي أو فسيولوجي معين (حسن نبيل رمضان ،2010 ، 24) .

التعليم المنزلي المبكر تعلم متبادل:

قد يكون من فوائد عملية التعلم المنزلي المبكر أنها عملية متبادلة ومتفاعلة بين الأسرة والمنهاج التعليمي من جهة وبين الأسرة وطفل ما قبل المدرسة من جهة اخرى بحيث يتم من خلالها ترسيخ المعلومات المعرفية لأفراد الأسرة وبالتالي يحصل تعلم أسري ويتم من خلالها أيضًا تجذر معرفي لدى الطفل بعد أن يتم التأكيد على تلك المعلومات وإثراؤها من قبل الأسرة.

كيف نحقق فاعلية التعليم المنزلي المبكر:

1- أن يقوم بعملية التعليم المنزلي المبكر من هو أهل له:

فلا يعقل أن يتم إسناد عملية التعلم لأحد أفراد الأسرة غير القادرين على القراءة مثلاً، ولهذا لا بد من إسناد الأمر لمن هو قادر على ذلك، بغض النظر عن دوره ومسماه في الأسرة، ومن هنا يأتي دور مفهوم الإدارة لدى الأسرة فالأسرة التي لا تجد في أي منها القدرة على القيام بعملية التعلم المنزلي والمتابعة عليها البحث عن سبل لتوفير هذا الدور لأقارب أو أصدقاء يمكن أن يقوموا بهذا الدور لتحقيق الفاعلية المرجوة.

2- أن تتم عملية التعلم المنزلي في ظروف ملائمة ومناسبة:

فلا يمكن أن تتم عملية التعلم داخل المنزل إذا لم يتم تهيئة الظروف المناسبة لها، فالمكان والزمان مهمان جدًا لبدء العملية.

3- الجدية والالتزام:

بحيث تبدأ العملية في جدية محببة لا ترقى إلى مرتبة الإجبار والإكراه بل المقصود هو التعامل مع الأمر باهتمام يدفع الطفل للالتزام.

4- التنويع في استخدام البيئة المحيطة والإثراء المبسط:

حيث إن الطفل يتعامل بشكل يومي مع محيطه الأسري وبالتالي يمكن استنباط العملية التعليمية داخل المنزل من خلال تسخير هذا الاحتكاك اليومي بينه وبين بيئته.

5- التلاؤم والموازاة:

وذلك من خلال اطلاع الأهل على المنهاج والسير به بصورة مرافقة وموازية مع التعليم المنظم فالتعليم المنزلي المبكر لا يمكن أن يكون شاذًا عن التعليم المنظم فيما يتعلق بالمنهاج والدور التكميلي للروضة.

6- الاعتماد على الوسائل المعينة:

التي يمكن أن تصنع من خلال الألعاب البيتية، أو يمكن صناعتها يدويًا، أو شراؤها من السوق المحلي (هوارد، 2001 ، 32).

العلاقة بين التعليم المدرسي (رياض الأطفال) والتعليم المنزلي المبكر:

إن الشكل الحقيقي للعلاقة ما بين التعليم المدرسي في رياض الأطفال والتعليم المنزلي المبكر هي علاقة يكون الأساس فيها التعليم المدرسي ممثلاً في روضة الأطفال ويكون التعليم المنزلي المكمل

والمثبت للتعليم المدرسي، وهذه التبعية للتعليم المنزلي المبكر لا تقلل من أهميته بل على العكس تعطيه بعدا هاما في التواصل وعدم الضياع بسبب ظروف متعددة قد تلحق بالروضة، كما أن التعليم المنزلي المبكر يحتاج لأن يعي جيدًا ما تقوم به الروضة في بناء الطفل حتى لا يشكل عائقا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في عملية التعلم التي تقوم بها الروضة، كما أن الأسرة قد تشكل عاملا معززا للروضة والمعلمة على حد سواء وقد يصل الأمر إلى ما هو أبعد من ذلك في حال نضوج الوعي الأسري فيما يتعلق بالتعليم والأساليب بحيث تقدم الأسرة ملاحظاتها على أسلوب الروضة أو المعلمة الأمر الذي يشكل حصانة وتحقيق تغذية راجعة فيما يتعلق بسيرورة العملية التعليمية.

ويمكن إجمال أهم الفوارق بين المفهومين بما يلي:

1- التعليم في الروضة محكوم بقوانين وأنظمة لا يخضع لها عادة التعليم المنزلي المبكر.

2- التعليم في الروضة يخضع للإشراف الدائم بعكس التعليم المنزلي المبكر.

3- التعليم في الروضة يقوده مؤهلون لديهم خبرة بينما قد لا يتحقق هذا الأمر لدى العديد من الأسر.

4- التكامل ضروري بين شكلي التعلم (الروضة والمنزلي المبكر) والتعارض بينهما مردوده سلبي(حسن نبيل رمضان ،2010 ، 24).

وبعد أن عرضنا للمفاهيم المتعلقة بالتعليم المنزلي المبكر ، نعرض فيما يلي لنموذج تطبيقي لهذا النوع

من التعليم ؛ وذلك بعرض التجربة الأمريكية في التعليم المنزلي المبكر، وذلك على النحو التالي:

أبرز معالم الجهود الأمريكية للتربية خلال مرحلة الطفولة المبكرة وأهم ما ترتب على هذه الجهود من نتائج وبعض النماذج الهامة والحديثة للمناهج والبرامج الخاصة بهذه المرحلة

سنعرض فيما يلي لأبرز معالم الجهود الأمريكية في مجال تربية الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة، ونقدم فيما يلي عرضاً لأهم ما ترتب على هذه الجهود من نتائج وتعرض بعض النماذج الهامة والحديثة التي تتوفر لدى الباحثة للمناهج والبرامج الخاصة بهذه المرحلة .

1- الخلفية التاريخية اللازمة لتوضيح أبرز معالم الجهود الأمريكية في مجال تربية الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة :

تكشف المتابعة الدقيقة لمختلف المؤلفات والدراسات والبحوث والتقارير المتوفرة لدى الباحث أن الساحة الأمريكية، سواء الأكاديمية أو التطبيقية قد شهدت جهوداً عديدة ومكثفة في مجال تربية الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة .

وعلى الرغم من أن هذه الجهود قد بدأت قبل ذلك بكثير، ربما مع بداية النصف الثاني من القرن الماضي، فإنها قد تزايدت وتعاظمت ودخلت في حيز التطبيق الميداني والتنفيذ الفعلي والواسع الانتشار في مختلف أنحاء الولايات المتحدة مع بداية الثمانينيات من القرن الماضي فقدكشف مسح الدراسات والبحوث التي أجريت حول مرحلة الطفولة المبكرة خلال النصف الثاني من القرن الماضي والفترة التي انقضت من هذا القرن عن كم يكاد لا يحصى من الدراسات والبحوث الإمبريقية العلمية التي سعت إلى تحقيق العديد من الأهداف لعل أهمها التعرف على أكثر أنواع الاستراتيجيات والأنشطة والخبرات التي

تلائم الأطفال عند هذه الأعمار وكذلك التوصل إلى أهم خصائص ومواصفات البرامج التعليمية والتربوية والتنموية اللازمة لها. بالإضافة إلى ذلك سعت كثير من هذه الدراسات والبحوث إلى بناء وتصميم وتخطيط البرامج وتطبيقها وتجربتها والتحقق من مدى كفاءتها وفعاليتها في رعاية وتعليم وتنمية أطفال هذه المرحلة .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسات قد سبقت الجهود التنفيذية الفعلية التي بذلت في مختلف الولايات وصاحبتها وترتبت عليها، بل إن كثيراً من هذه الدراسات والبحوث قد تمت بتكليف من بعض الإدارات التعليمية وبالتعاون معها، كما أن بعضها الآخر قد تبنته الإدارات التعليمية بالولايات الأخرى بعد التحقق من كفاءته وفعاليته .

وعلى الرغم من أن الجهود التطبيقية الميدانية التي بذلت إبتداء من الثمانينيات من القرن الماضي قد بدأتها وأخذت زمام المبادرة فيها الجهات والإدارات المسؤولة عن التربية في كثير من الولايات كل على انفراد، فإن الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار بالولايات المتحدة، **The National Association for The Education of Young Children (NAEYC)**، قد أخذت على عاتقها ابتداء من عام 1981 وحتى اليوم مهمة ومسؤولية التنسيق والتكامل بين الجهود الفردية المستقلة التي كانت تبذل على مستوى إدارات تربية الأطفال الصغار في مختلف الولايات .

كما سبق كذلك توضيح أنه إبتداء من عام 2005 فإن جميع برامج الطفولة المبكرة التي تسعى للحصول على الاعتراف، **Accredetation** يجب أن تلتزم بهذه المعايير قبل السماح بتطبيقها على الأطفال .

نتيجة لما تقدم تحاول الباحثة القيام أولاً بمحاولة جادة لتوضيح جوهر هذه المعايير وأهم محتوياتها ومكوناتها ثم يلي ذلك تقديم أهم ما يلزم القيام به من إجراءات وضمانات واحتياطات عند تطبيق هذه

المعايير لضمان تطبيقها بالدقة والعناية والمرونة المطلوبة والتأكد من ذلك لتحقيق الأهداف الأساسية من وضع وبناء هذه المعايير وتعميمها .

أ – (المعايير القومية لبرامج الطفولة المبكرة التي وضعتها الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار بالولايات المتحدة، : (NAEYC)كما سبق التوضيح فإن الصورة النهائية للمعايير القومية لبرامج الطفولة المبكرة، **The National Early Childhood Program Standards** التي تم التوصل لها ، قد تم اعتمادها من قبل مجلس إدارة الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار في الولايات المتحدة (NAEYC) وقد بدأ تطبيقها بالفصل مع بداية عام 2005 .

وتضمنت الوثائق التي صدرت عن الرابطة حول هذه الوثيقة الهامة أولاً شرحاً للمعايير ثم توضيحاً لطريقة تطبيقها على البرامج التربوية الخاصة بهذه المرحلة من قبل لجان الاعتماد التي تشكلها الرابطة والمحكمين الذين يتولون هذه المهمة .

ونقدم فيما يلي ما يوضح كلاً من المعايير وخطوات التطبيق .

المعايير القومية لبرامج الطفولة المبكرة The National Early Childhood

Program Standards (NAEYC)

يوضح في بداية عرض المعلومات الخاصة بهذه المعايير النقاط الأساسية التالية

- تنطبق هذه المعايير على البرامج المقدمة لخدمة الأطفال من الميلاد وخلال مرحلة الروضة، **From birth through Kindergarten.**

* تدور هذه المعايير حول ما أطلق عليه بمجالات التركيز،**Focus Areas** ، وقد حددت أربعة مجالات للتركيز بهذه البرامج .

*تحتوي المعايير على عشرة مكونات أساسية للبرامج الخاصة بالأطفال الصغار .

* يبدأ كل مكون بتحديد الهدف منه والمنطق وراءه ثم يلي ذلك شرح للمحكات، **Criteria** التي تدلل على تحقق الهدف .

*يلي كل محك عبارات تفسيرية للمساعدة على توضيح وشرح البند .

*ضمنت كافة التفاصيل التي قد يحتاج لها البعض لمزيد من المعرفة بهذه المعايير بالملاحق المرفقة بوثيقة المعايير .

ونقدم فيما يلي الهيكل العام لهذه المعايير ثم يتم شرح مختلف مكوناتها بعد ذلك .

المعايير :

مجال التركيز الأول : الأطفال

. المعيار (1) العلاقات الاجتماعية .**Relationships**

. المعيار (2) المنهج، .**Curriculum**

. المعيار (3) التدريس، .**Teaching**

. المعيار (4) القياس أو التقويم، .**Assessment**

. المعيار (5) الصحة، .**Health**

مجال التركيز الثاني :

هيئة التدريس، **Teaching Staff**

. المعيار (6) المعلمون والمدرسون،**Teachers**

مجال التركيز الثالث :

مشاركة الأسرة والمجتمع المحلي **.Family and community Partnerships**

. المعيار (7) الأسرة .

. المعيار (8) المجتمع المحلي .

مجال التركيز الرابع

القيادة والإدارة **Leadership and Administration**

. المعيار (9) البيئة المادية، .**Physical Environment**

. المعيار (10 (القيادة والإدارة .

ونقدم فيما يلي نبذة مختصرة عن كل من المعايير العشرة السابق تحديدها .

مجال التركيز الأول

الطفل

المعيار (1) : العلاقات الاجتماعية، **Relationships**

يشجع البرنامج وينمي إقامة العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين جميع الأطفال، وبينهم وبين البالغين، وذلك لبناء وتشجيع إحساس الطفل بقيمته وبأنه موضع تقبل، بما يقوي انتمائه للجماعة، وبما يساعد على تنمية قدرة الطفل على المساهمة كعضو مسؤول في المجتمع .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

العلاقات الإيجابية مطلب أساسي وضروري لتنمية الشعور بالمسؤولية، والقدرة على ضبط وتنظيم الذات، وتحقيق التفاعل البناء مع الآخرين. فالتفاعلات والاستجابات الدافئة الودودة الحساسة تساعد الأطفال على تنمية الشعور بالأمن والإحساس الإيجابي بالذات، كما تساعدهم على اكتساب مهارات التعاون واحترام الآخرين. فالطفل الذي يشعر بأنه ذو قيمة كبيرة ومقدر من الآخرين يكون أكثر استعداداً للشعور بالأمن والقوة والتعامل مع الآخرين بكفاءة والتعلم والشعور بالانتماء للمجتمع .

المعيار (2) المنهج، **Curriculum**

يلتزم البرنامج بتطبيق منهج يتسق مع الأهداف التي يسعى لتحقيقها مع الأطفال، فيشجع ويستحث تعلم الأطفال وتنميتهم في المجالات الجمالية والمعرفية والوجدانية واللغوية والبدنية والجسمية والاجتماعية .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

البرامج التي يكون لها أهداف محددة والتي تصمم على أساس نتائج البحوث العلمية الحديثة وتتضمن المفاهيم والمهارات التي كشفت عنها هذه النتائج تحقق نمو الأطفال وتعلمهم وتنميتهم.

فالمنهج الواضح المحدد المخطط بدقة يرشد المعلم المؤهل ويمكنه من تصميم وتقديم خبرات للأطفال تحقق لهم النمو المتكامل عبر مدى واسع من مجالات النمو والمحتوى .

كما يمكن مثل هذا المنهج المعلم من أن يكون له قصد واضح وهدف محدد حين يشرع في التخطيط للجدول اليومي بحيث يتضمن توظيف الزمن ومواد وأدوات اللعب وإتاحة الفرص للأطفال للتعلم الذاتي والتعبير الإبداعي والابتكاري، كما يساعده على توفير الفرص اللازمة للأطفال للتعلم الفردي وفي جماعات صغيرة أو كبيرة وفقاً لاحتياجاتهم النمائية وميولهم واهتماماتهم .

المعيار (3 (التدريس، **Teaching**

يستخدم المنهج مداخل ومناحي تدريسية فعالة وملائمة لنمو الطفل بشكل عام ونموه اللغوي على وجه الخصوص ومتناسبة كذلك مع عمره وثقافته وحضارته، تشجع وتستحث النمو والتعلم في سياق وإطار أهداف المنهج .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

المعلمون الذين يستخدمون مداخل ومناحي متعددة للتدريس يتيحون للأطفال أفضل الفرص للتعلم. وتتضمن هذه المداخل والمناحي وتستخدم الاستراتيجيات التي تتفاوت من تلك التي تركز على المعلم إلى تلك التي تركز على الطفل، ومن تلك التي تتضمن مواقف وخبرات موحدة متشكلة، **Structured**إلى تلك التي تتضمن مواقف وخبرات مرنة وغير متشكلة. فكل طفل يذهب إلى المدرسة بخلفيته واهتماماته وميوله وخبراته وأسلوبه المفضل في التعلم واحتياجاته وقدراته في التعامل مع البيئات المختلفة للتعلم. فإذا راعى المعلم وأخذ في اعتباره هذه الفروق عند اختيار وتنفيذ

المداخل التدريسية والأنشطة والخبرات التي تقدم للأطفال، فإنه يساعد جميع الأطفال على تحقيق النجاح .

وتختلف كفاءة وفعالية المداخل والمناحي التدريسية المختلفة باختلاف المجالات وعناصر المنهج والتعلم المطلوب، ولذلك فلكي يتصدى البرنامج ويواجه التعقيدات الكامنة والمتضمنة في أي موقف تدريسي ـ تعليمي يلزمه أن يستخدم المداخل والمناحي المتعددة والمتنوعة وذات الكفاءة العالية .

المعيار (4) القياس أو التقويم، Assessment

يكشف المنهج عن علم ودراية بالمداخل الرسمية وغير الرسمية للقياس والتقويم التي طورت حديثاً لتقديم المعلومات عن تعلم الأطفال ونموهم في جوانبهم المختلفة. ويتم هذا القياس والتقويم في سياق التواصل المتبادل بين المدرسة والأسرة، مع مراعاة حساسية وأهمية الانتباه لاختلاف السياقات الثقافية للأسر التي يأتي منها الأطفال .

وتستخدم نتائج القياس والتقويم لصالح الطفل حيث تساعد على اتخاذ قرارات صائبة حول الطفل من جهة وحول طرق التدريس المستخدمة من جهة أخرى بما يحقق التجديد والتحسين والتطوير المستمر للبرنامج .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

إن معرفة المعلم بكل طفل على أساس علمي دقيق يساعده على تخطيط مناهج وخبرات ملائمة وتتحدى الأطفال وكذلك على اختيار طرق التدريس التي تستجيب لكل من جوانب القوة لدى الطفل وحاجاته .

كما أن القياس والتقويم المنتظم المنهجي ضروري للتعرف على الأطفال الذين يحتاجون ويستفيدون من رعاية خاصة وتدريس أكثر كثافة أو لتدخل من نوع مختلف أو أولئك الذين يحتاجون لمزيد من التقويم والفحص والتشخيص لمستوى نموهم في مختلف الجوانب. فمن شأن هذا الإجراء والحصول على هذه المعلومات ضمان تحقيق البرنامج لأهدافه في إتاحة الفرص لجميع الأطفال لكي ينموا ويتعلموا ويتقدموا بأقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. كما أن من شأن هذا الإجراء كذلك أن يقدم المعلومات اللازمة لجهود تحسين وتطوير البرنامج .

المعيار (5) الصحة **Health** ،

يهتم البرنامج بتغذية وصحة جميع الأطفال وكذلك العاملين معهم، ويحميهم من التعرض للإصابة بالأمراض أو الحوادث .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

لكي يستفيد الأطفال من الخبرات التي تقدم لهم ويتعلمون ويحققون نمط حياة جيد، **Quality of Life**، لابد وأن يكونوا في أفضل مستوى صحي ممكن. ولأن الأطفال يعتمدون على البالغين فلابد وأن نضمن لهؤلاء البالغين أفضل مستوى صحي كذلك، حتى يكونوا نموذجاً من جهة وحتى يمكنهم أن يقوموا بالمسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتقهم من جهة أخرى، وأن يعلموا الأطفال كذلك الممارسات والاختيارات الصحية .وعلى الرغم من أن التعلم والتعليم التجديدي يتضمن قدراً من المخاطرة، إلا أن البرامج ذات الجودة العالية لا تسمح بالممارسات العشوائية الارتجالية ولا تسمح بوجود الأطفال في بيئات قد ينتج عنها نتائج سلبية بالنسبة للأطفال وأعضاء هيئة التدريس أو الأسر أو المجتمع .

مجال التركيز الثاني

هيئة التدريس، **Teaching Staff**

المعيار (6) المعلمون والمدرسون، **Teachers**

يوظف البرنامج ويدعم هيئة تدريس من ذوي المؤهلات التربوية والخبرة والمعرفة والالتزام المهني اللازم للإسراع في نمو الأطفال وتشجيع تعلمهم وتنميتهم ولتدعيم حاجات الأسر واهتماماتهم على تنوعها .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

تتحقق أقصى استفادة ممكنة للأطفال عندما تتوفر لدى معلميهم مستويات عليا من التعليم الرسمي، والإعداد المهني المتخصص في مرحلة الطفولة المبكرة. فالمعلمون الذين يجمعون بين التخصص الدقيق والمعرفة والمهارة في مجال نمو الأطفال والتربية المبكرة يكونون أقدر من غيرهم على التفاعل الإيجابي الدافئ مع الأطفال، وعلى تقديم خبرات لغوية وإنمائية تتسم بالعمق والثراء، كما يكونون أكثر من غيرهم قدرة على خلق بيئة تعليمية ذات جودة عالية. كما أن توفير توجيه تربوي داعم وإيجابي للعاملين مع الأطفال وإتاحة فرص المشاركة المستمرة في برامج التنمية المهنية المتوفرة يضمن حصول هؤلاء العاملين على المعرفة والمهارات التي تعكس التطور الدائم التغير في المجال وأحدث المستجدات فيه .

مجال التركيز الثالث

مشاركة الأسرة والمجتمع المحلي، **Family and Community Partenership**

المعيار (7) : الأسرة

يحرص البرنامج على بناء علاقات تعاون مع أسر جميع الأطفال والمحافظة على استمرار هذه العلاقات حتى يتحقق النمو والتعلم والتنمية المنشودة في جميع المجالات. ويلزم أن تكون هذه العلاقات حساسة وتتأثر ببناء الأسرة واللغة المستخدمة فيها وخلفيتها الاجتماعية والثقافية .

المنطق الذي بني على أساسه هذا المعيار :

يرتبط تعلم الأطفال الصغار ونموهم وتنميتهم ارتباطاً كبيراً بأسرهم، ولذلك لابد للبرنامج أن يضع الأسرة على قمة أولوياته واهتماماته حتى تتحقق للطفل أقصى حدود النمو والتعلم. كما يلزم أن تبنى هذه العلاقات مع الأسرة على الثقة المتبادلة والاحترام المتبادل، كما يجب أيضاً الحصول على مشاركة الأسرة ودعمها للمدرسة في البرنامج وفي النمو التعليمي والتحصيلي لأطفالها .

كما يلزم دعوة الأسرة للمساهمة الكاملة في جميع خطوات البرنامج .

المعيار (8) المجتمع المحلي

يقيم البرنامج علاقات مع المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ويستخدم موارده **Resources** لدعم تحقيق أهداف البرنامج .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

كجزء من نسيج المجتمع المحلي الذي يعيش فيه الطفل يقيم البرنامج الفعال العلاقات المتبادلة مع الوكالات والمؤسسات الموجودة بالمجتمع المحلي التي يمكن أن تدعم وتساعد في تحقيق أهداف

البرنامج وتحسين الصحة وانتقال الأطفال والدمج وتشجيع التنوع. كما يلزم أن يسعى البرنامج بكافة السبل للمحافظة على هذه العلاقات وتقويتها. ويمكن للبرنامج عن طريق المساعدة على ربط الأسر بالمصادر المطلوبة في المجتمع المحلي أن يساعد على النمو الصحي للأطفال وتعلمهم .

مجال التركيز الرابع

القيادة والإدارة، **Leadership and Administration**

المعيار (9) البيئة المادية، **Physical Environment**

يوفر البرنامج بيئة داخلية وخارجية ملائمة ويحسن المحافظة عليها، وتتضمن البيئة المادية الأدوات والمعدات والتجهيزات والمواد التي تيسر نمو الطفل وتعلمه وتنميته والمتعاملين معه. ولتحقيق هذا الهدف يصمم البرنامج ويبني بيئة صحية وآمنة .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

ييسر تصميم البرنامج لبيئة مادية ذات مستوى رفيع ويحافظ عليها ويدعم تقديم أنشطة وخدمات وخبرات ذات جودة عالية، ويسمح بأفضل استخدام وأفضل تعامل وعمل. فالبيئة المنظمة والمجهزة والمعدة التي تراعَى المحافظة عليها تدعم جودة البرنامج لكونها تيسر التعلم وتوفر الراحة والصحة لمن يستخدمون البرنامج. كما أن خلق وإقامة مواقف وبيئات صديقة ومرحبة ومقبولة من كل من الطفل والأسرة وهيئة التدريس من شأنه أن يرفع من جودة البرنامج .

المعيار (10 (القيادة والإدارة)

يطبق البرنامج بكفاءة وفعالية السياسات والإجراءات والنظم التي تضمن استقرار هيئة التدريس والعاملين، وتوفر إدارة قوية للأفراد والنواحي المالية وإدارة البرنامج، تضمن لكل من الأطفال والأسر والمتعاملين مع الطفل خبرات ذات جودة عالية .

المنطق الذي بني على أساسه المعيار :

يتطلب البرنامج المتميز بناء إدارياً كفء وفعالاً، وقيادة ذات كفاءة وخبرة عالية وسياسات إدارية شاملة تطبق بكفاءة في جميع جوانب الإدارة الخاصة بالبرنامج .

فالقيادة والإدارة الفعالة الناجحة تخلق بيئة تتوفر فيها رعاية وتعليم يتصفان بالجودة العالية، وذلك عن طريق الالتزام بالنظم الملائمة والإرشادات الصحيحة، وضمان الإدارة المالية والمحاسبية الدقيقة الأمينة والصحيحة، وتأكيد التواصل الفعال، وبناء علاقات إيجابية بالمجتمع، وتقديم الخدمات الإرشادية، وضمان الراحة والأمان في العمل، والمحافظة على استقرار هيئة التدريس، وتوفير فرص التنمية المهنية للمتعاملين مع الأطفال، وإدخال التطوير والتحسين المستمر على البرنامج .

أهم الإجراءات والاحتياطات والضمانات اللازم مراعاتها لضمان تطبيق المعايير بالدقة والعناية والمرونة المطلوبة :

بعد الانتهاء من وضع الصورة النهائية لمعايير برامج تربية الطفولة المبكرة من جانب مجلس إدارة الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية (NAEYC) قامت الرابطة باتخاذ عدة خطوات ووضع عدد من السياسات والممارسات التي كان الهدف منها الحرص على ضمان تطبيق المعايير بالدقة والعناية والمرونة المطلوبة لتحقيق الأهداف من وضعها وبنائها. ومن أهم هذه الإجراءات والاحتياطات والضمانات والسياسات ما يلي :

أ) تشكيل لجنة خاصة أطلق عليها لجنة الاعتماد أو الاعتراف، **Accredetation Committee** انبثقت عن لجنة معايير برامج الطفولة المبكرة وكلفت بوضع محكات الأداء اللازمة للاعتراف بكل من المعايير السابق إقراراها، **Accredetation Performance Criteria for each Standard**. وقد قامت هذه اللجنة بالفعل بوضع هذه المحكات واتخاذ كافة الخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وكفايتها وملاءمتها للمعايير القومية لبرامج تربية الأطفال الصغار التي سبق إعدادها والاعتراف بها والتصديق عليها كما سبق التوضيح .

ب) حددت الرابطة الهيئات والجهات والجامعات ومراكز البحوث التي ستتم الاستعانة بالمحكمين منها لضمان الكفاءة والتميز والحيدة وغيرها من الشروط اللازم توفرها في أعضاء اللجان التي يتم تشكيلها للاعتراف بالبرامج التربوية تحت الإشراف الكامل والمتابعة المستمرة والمسؤولية الكاملة للجنة الاعتراف أو الكيان المسؤول عن الاعتراف بالرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار .

ج) سعت الرابطة لإصدار القوانين واللوائح التي تساعد على تنفيذ هذه المعايير عملياً وفي ميدان العمل مع الهيئات والجهات التنفيذية الحكومية وغير الحكومية العاملة في هذا المجال والتي تقوم بإعداد وتخطيط البرامج التربوية لهذه المرحلة. ونتيجة لذلك تمت الموافقة على البدء في التطبيق الفعلي لهذه المعايير ابتداء من عام **2005** بما يتطلب قيام الجهات المسؤولة عن إعداد البرامج التربوية للأطفال الصغار بالسعي للحصول على الاعتراف ببرامجها قبل الموافقة على تطبيقها على الأطفال على النحو السابق توضيحه .

د) ولتسهيل عمل لجان الاعتماد أو الاعتراف واتخاذ القرارات بشأن الاعتراف بالبرامج على ضوء المعايير القومية أعدت الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار مجموعة من الإرشادات والتوجيهات التي

تساعد لجان الاعتراف في عملها .

وقد قامت الرابطة بتوزيع هذه الإرشادات والتوجيهات على الهيئات والجهات والمؤسسات والجامعات المعنية كما نشر عرض لها في أحدث الكتب والمؤلفات التي تضمنت عرض المعايير .

ومن أهم هذه الإرشادات والتوجيهات ما يلي :

*ضرورة أن تحرص لجنة الاعتماد أو الاعتراف عند الحكم على برنامج ما على الحكم المهني **Professional Judgment**وأن تأخذ بعين الاعتبار وتراعي السياق العام للبرنامج وتفرده ومدى التزامه العام بالمعايير وكذلك العلاقات المتبادلة بين مكوناته .

*على الرغم من عدم توفر نظام عددي أو رقمي صريح محدد وواضح لتقدير المعايير ومحكات الأداء الخاصة بها، فإنه يلزم على المحكمين القيام بمراجعة دقيقة للبرنامج مع الأخذ في الاعتبار حقيقة أن بعض المعايير أهم من بعضها الآخر. على سبيل المثال من المؤكد أن تقديم خبرات تعلم ملائمة نمائياً أكثر أهمية وخطورة من توفير إمكانيات لتغيير الملابس .

*من الضروري على المحكمين إعطاء اهتمام ووزن أكبر للمكونات التالية من المعايير :

. التفاعل بين المعلمين والأطفال .

. المنهج .

. نسبة الأطفال للمعلم .

. حجم المجموعة .

. والصحة والأمان .

ضرورة أن يتضمن نظام الحكم القيام الفعلي بملاحظة ما يحدث للأطفال في البرنامج وأن يعطي الوزن الأكبر لنتائج هذه الملاحظات مع الاهتمام بشكل خاص خلال هذه الملاحظات بالإدارة والسياسات التي تمارس بالفعل سواء من جانب الإدارة أو داخل الفصل الدراسي .

ضرورة الإدراك الكامل والمعرفة الكاملة لشدة الارتباط بين مختلف المعايير وهو ارتباط لا يمكن التعبير عنه أو توضيحه من مجرد كتابة قائمة بهذه المعايير. لذلك يلزم على لجان التحكيم النظر لهذه المجالات والمكونات والمعايير بوصفها منظومة يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به بما يقتضي الحكم على البرنامج اعتماداً على تكامل حلقات هذه المنظومة وتناغمها بما يحقق التنفيذ الجيد للبرامج ذات الجودة العالية وتحقيق أقصى استفادة لكافة الأطراف المعنية أي الأطفال والمعلمين والإدارة والأسرة والمجتمع المحلي .

هـ) ولضمان معرفة هذه الإرشادات وممارستها فعليا وبدقة قامت الرابطة بعقد العديد من الدورات التدريبية للمحكمين لمساعدتهم على الإحساس بهذه الإرشادات والاستفادة منها عملياً .

ومن الجدير بالملاحظة أنه نتيجة لجميع هذه الجهود كشفت متابعة تطبيق المعايير في السنوات الماضية وكذلك نظام الاعتراف خلال السنوات الطويلة التي طبق فيها أن هناك اتساقاً واتفاقاً كبيراً بين لجان الاعتماد أو الاعتراف المختلفة في تطبيق أحكامهم المهنية .

فقد وجدت جهة الاعتماد أنها قد حصلت بانتظام وبشكل شبه دائم على اتفاق بدرجة تصل إلى 95% أو أكثر بين المحكمين المختلفين الذين يراجعون نفس البرنامج .

وبعد عرض التجربة الأمريكية نعرض فيما يلي لدور الدولة في التعليم المنزلي المبكر، وذلك على النحو التالي:

دور الدولة ممثلاً في دور وزارة التربية والتعليم في التعليم المنزلي المبكر:

ويمكن لوزارة التربية والتعليم وضع نظام لهذا النوع من التعليم يكون منضبطًا وخاضعًا للمتابعة والتقويم، وخاصة أن الوزارة لديها نظام "طلاب المنازل" الذي تتاح فيه الفرصة لمن لديه ظروف من الطلاب والطالبات من كبار السن في الحصول على التعليم دون الحضور إلى المدرسة. ولعل من أبرز الشروط التي يمكن الأخذ بها لمن يريد تسجيل طفله في التعليم المنزلي المبكر هو أن يكون الأبوان أو أحدهما لديه تعليم لا يقل عن المستوى الجامعي، وأن يكون أحدهما لديه مؤهل تربوي في التعليم، وأن يجتاز الوالدان أو أحدهما الاختبار المخصص لذلك من الوزارة. ويفضّل أن يخضع الوالدان لدورة قصيرة تجريها وزارة التربية والتعليم لتعريف الوالدين بمهمّتهما التعليمية والتربوية وبالضوابط واللوائح النظامية، وإرشادهما نحو الأساليب التربوية والنفسية الملائمة لأطفال ما قبل المدرسة، وتوجيههما نحو الكتب والمراجع المناسبة (على الهمالي، 2007 ، 51 ؛ حسن نبيل رمضان ، 2010 ، 24).

ونختتم هذه الورقة البحثية بالتوصية التالية:

التوصيات

إنشاء مواقع إليكترونية متخصصة في التعليم المنزلي المبكر:

وتستطيع الوزارة إنجاح هذا النوع من التعليم عن طريق وضع موقع إلكتروني عام يقدّم إرشادات للوالدين ودروساً نموذجية وأنشطة بكافة صورها في صورة عروض تقديمية باستخدام برنامج البور بوينت PowerPoint ، يكون موزعًا على الأسابيع الدراسية، ويمكن لطفل ما قبل المدرسة التسجيل فيه والاحتفاظ برقم خاص يمكّنه من أداء الأنشطة التي تصحّح إلكترونيًا وتظهر نتائجها في الحال. وفي حالة وجود مشكلات في النتائج يمكن لولي أمر الطفل أن يزور الروضة ويحاول حلّ مشكلة ابنه التعليمية في وقتها. ويكون نظام الموقع على علم بمسيرة كل طفل من خلال أدائه في الأنشطة، بما يضمن أن الطفل قد اكتسب المهارات والمعارف المطلوبة لطفل الروضة.

- **المراجع**

- **جاردنر هوارد (2001): العقل غير المدرسي. محمد جلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج.**
- **حسن نبيل رمضان (2010): إدارة التعليم المنزلي. مجلة المعرفة، العدد (178)، ص ص 15–27 .**
- **سعيد حسني العزة (2002): سيكولوجية النمو في الطفولة. الدار العالمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.**
- **شفيق علاونة (2001): سيكولوجية النمو الإنساني: الطفولة. دار الفرقان ، عمان الأردن.**

- صلاح الدين إبراهيم معوض (1990): دراسة ميدانية لواقع مرحلة رياض الأطفال " من وجهة نظر المعلمات ". مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الرابع عشر ، الجزء الثالث، ص ص 31–70 .
- عبد الله عبد الحي موسى (1983): علم النفس التعليمي. القاهرة ، مكتبة الخانجي.
- علي الهمالي (2007): التعليم المنزلي: التجربة الليبية في التعليم المنزلي بين الواقع والمأمول. طرابلس، دار الفكر العربي.
- عماد الدين اسماعيل وآخرين (1994): مقاييس النمو النفسي لطفل ما قبل المدرسة. المجلد الثاني ، الدراسة النفسية، المجلس القومي للطفولة وبرنامج الأمم المتحدة لإنماء.
- فاطمة جمال الدين محمود أحمد (2006): فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحسب الآلي في تنمية بعض مهارات التفكير التقاربي لدى عينة من أطفال الروضة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (1999): تموالإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ليلى كرم الدين (1999أ): الخصائص العقلية لطفل ما قبل المدرسة. دورة تدريب كُتَّاب الأطفال، مركز توثيق وبحوث أدب الأطفال، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ليلى كرم الدين (1999ب): التربية المبكرة. برنامج تدريب الباحثين الشبان في مجالات الطفولة. المجلس العربي للطفولة والتنمية.

- ليلى كرم الدين (1999 ج): التربية المبكرة: أهميتها وأهم الاتجاهات والتوجهات الحديثة فيها. وثيقة بحوث مؤتمر " حق طفل دار الحضانة في مشرفة تربوية ". مشروع تنمية الطفولة المبكرة. القاهرة، 27–28 نوفمبر.
- محمد السيد عبد الحمن (1998): نظريات الشخصية. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

أعراض التوحد وكيفية تشخيصه مبكراً في مرحلة الرضاعة (*)

Symptoms of autism and how to diagnose it early in infancy

د. عبير فوزي يوسف الهابط

Dr. Abeer Fawzy Youssef descending

أستاذ مساعد التربية الخاصة – جامعة القصيم – السعودية

abeerfuz@hotmail.com

ملخص

تهدف الورقة لتحديد أهم الأعراض التي يجب ملاحظتها في فترة الرضاعة والتي تشير إلى وجود أعراض التوحد عند الطفل ومن أهمها ؛ ضعف في التفاعل الاجتماعي، ضعف في التواصل، واهتمامات وأنماط سلوكية مقيدة ومتكررة.وكذلك التعرف على طرق التشخيص المبكر.

The paper aims to identify the most important symptoms that should be observed during the lactation period, which indicate the presence of symptoms of autism in the child, and the most important of them are; Weakness in social interaction, poor communication, and restricted and repetitive interests and behavioral patterns. As well as learning about early diagnosis methods.

(*) **تم تقديمه بمؤتمر " سبل تشخيص ورعاية وتأهيل الأطفال والمراهقين الذاتويين (التوحديون)"**

مقدمة

إن الاكتشاف المبكر للتوحد في مرحلة الرضاعة ربما تؤدي إلى منع تطور المرض والحد من المشاكل الناجمة عنه ، وقد يساعد التدخل المبكر في تهيئة المخ ومن ثم مساعدة الطفل على تطوير قدراته ومساعدته في شتى جوانب النمو الخاصة به .

تعريف اضطراب التوحد : يعرف بأنه اضطراب النمو العصبي الذي يتصف بضعف التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وبأنماط سلوكية مقيدة ومتكررة.

وتتطلب معايير التشخيص ضرورة أن تصبح الأعراض واضحة قبل أن يبلغ الطفل من العمر ثلاث سنوات. (Gerber, J.S. 2009)

ويصاب باضطراب التوحد حوالي 1–2 من كل 100 شخص في جميع أنحاء العالم ويصاب به الأولاد 4 مرات أكثر من البنات(Newschaffer, –C.J. J et al 2007).

أهم المؤشرات الدالة على وجود التوحد:

وعادة ما يلاحظ الآباء مؤشرات التوحد في العامين الأولين من حياة الطفل

(Myers, S.M. Johnson, C.P 2007) ، وتتطور هذه المؤشرات تطورًا تدريجيًا، ولكن بعض الأطفال المصابين بهذا المرض يتطورون في النمو بشكل أكثر من الطبيعي ثم يبدءون في التراجع أو التدهور (Stefanatos, G.A,2008.)وتساعد التدخلات السلوكية والمعرفية والتخاطبية للأطفال المصابين بالتوحد على اكتساب مهارات الرعاية الذاتية ومهارات اجتماعية ومهارات التواصل (Newschaffer, -C.J Crone L.A, Daniels. J et al. 2007)

المهارات اللغوية :

1- انعدام الهذيان ببلوغ 12 شهراً

2- عدم وجود أي إشارات(الإشارة، التلويح) ببلوغ 12 شهراً

3- عدم نطق أي كلمة بعد بلوغ 16 شهراً .

4- عدم نطق عبارات مكونة من كلمتين(عفويًا، وليس تقليدًا للآخرين) ببلوغ 24 شهراً

5- اختفاء مهارات بعد اكتسابها إنذار قوي على وجود التوحد .

6- غياب السلوكيات الطبيعية وليس مجرد وجود السلوكيات الشاذة .

المهارات الاجتماعية :

1- لا يستجيب لمناداة اسمه .

2- لا يكثر من الاتصال البصري المباشر.

3-غالبا ما يبدو أنه لا يسمع محدثه .

4- ينكمش على نفسه .

5- يبدو انه لا يدرك مشاعر وأحاسيس الآخرين .

6- يبدو أنه يحب اللعب بمفرده ،و يتقوقع في عالمه الخاص به (Landa, R.J. 2008)

السلوك

ينفذ حركات متكررة مثل، الاهتزاز، دوران الدماغ. أو التلويح باليدين، ينمي عادات وطقوسا يكررها دائما، و يفقد سكينته لدى حصول أي تغير حتى لو كان بسيطاً في العادات أو الطقوس ، دائم الحركة، يصاب بالذهول والانبهار من أجزاء معينة من الأغراض، مثل دوران عجل في سيارة ، شديد الحساسية بشكل مبالغ فيه للضوء أو للصوت أو اللمس ، غير قادر على الإحساس بالألم .

تشخيص التوحد :

لا توجد فحوص مخبريه أو صور إشعاعية تفيد في تشخيص مرض التوحد وكل الفحوص التي تجرى عند الشك في وجود مرض التوحد تهدف إلي استبعاد أمراض أخرى وأهم هذه الفحوص هي :

1- تخطيط السمع لاستبعاد فقد أو ضعف السمع .

2- تشخيص مشاكل النطق .

3- تشخيص مشاكل التطور الغير مرتبطة بالتوحد .

4- تشخيص مشاكل التسمم ببعض المواد مثل التسمم بالرصاص .

5-أجراء كشف اختبار التوحد المبكر للأطفال في سن 9 شهور وما بعدها لكل طفل لديه تأخر في النمو ، ويحتاج هؤلاء لإعادة الاختبار والتقييم في سن عام ونصف وعامين.

1- كشوف أخرى حسب حالة كل طفل مثل تصوير الدماغ (Nationa l Institute of mental health,2011)

التوصيات: توصي الباحثة من خلال الاستعراض السابق بما يلي :-

1 – نشر الوعي عن التوحد من خلال وسائل الإعلام المختلفة .

2– حث الحكومة على إنشاء مراكز حكومية للتشخيص المبكر لحالات التوحد في كافة المحافظات واعتماد ميزانية لهذه المراكز.

3– إنشاء شبكة عربية للتوحد (واقعية وحقيقية وفاعلة) وتأسيس موقع الكتروني للتبادل السريع للخبرات والأنشطة والمشاريع الخاصة للتوحد .

4– عمل دورات تثقيفية لأولياء الأمور من خلال الوحدات والمراكز الصحية عن التوحد وأعراضه المبكرة.

5– عمل كتيبات تدريبية للمعلمين عن كيفية اكتشاف طفل التوحد ومناطق الاختصاص للتعامل مع هذه الحالات .

المراجع

- 1-. Filipek, - P.A. Accord, , Baranek, P.J GT et al(1999)" The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. J Autism Dev Disorder ,29(6):439–84.

- **Geschwind, D.H (2008)" Autism: many genes, common pathways, 135(3):391**
- **Gerber, J.S. (2009)" Vaccines and autism: a tale of shifting hypotheses. Clin Infect Dis**
- **4-. Landa, R.J.(2008)" Diagnosis of autism spectrum disorders in the first 3 years of life". Nat Clan Pract Neurol. 4(3):138–147.**
- **London E.(2007)" The role of the neurobiologist in redefining the diagnosis of autism. Brain Pathos", 17(4):408–11**
- **-Myers, S.M. Johnson, C.P (2007) "Council on Children with Disabilities. Management of children with autism spectrum disorders. Pediatrics", 120(5):1162–82.**
- **Newschaffer, -C.J Crone L.A, Daniels. J et al.(2007)" The epidemiology of autism spectrum disorders. Annu Rev Public Health.**
- **8-Nationa l Institute of mental health.(2011)" Research into Cases and Treatment of Autism Spectrum Disorders'',' 'Autism Blurs Distinctions between Brain Regions.June2.**

- **Rapine, I. Tuchman R.F (2008)" Autism: definition, neurobiology, screening, diagnosis. Pediatric Clan North A, 55(5):1129–46.**
- **10-. Rogers, S.J (2009) " What are infant siblings teaching us about autism in infancy? Autism Res, 2(3):125–37...**
- **.Stefanatos, G.A.(2008)" Regression in autistic spectrum disorders. Neuropsychology Rev, 18(4):305–19**
- **World Health Organization. F84(2007). Pervasive developmental disorders**

.

.

التحديات التي تواجه الدمج التعليمي وسبل تشخيص ذوي الإعاقة عموماً والتوحد خصوصاً

Challenges facing educational integration and ways of diagnosing people with disabilities in general and autism in particular

عـــــــزة الأشـــــوح

Azza Al-Ashwah

باحثة دكتوراه تخصص تربية خاصة (دمج تعليمي) جامعة دمياط – مصر

استشاري تربية خاصة ومنسق الدمج التعليمي

azamedhat@yahoo.com

مقدمة

تحمل الكثير من المجتمعات مفاهيم مغلوطة عن أسباب حدوث الإعاقة وطبيعة الأشخاص ذوي الإعاقات ؛ حيث تسهم هذه المفاهيم والرؤى في توليد اتجاهات سلبية نحو هؤلاء الأشخاص وقضاياهم وتؤثر على الاستجابة المجتمعية للإعاقة والأشخاص ذوي الإعاقات في تلك المجتمعات ، وقد تضافرت الاتجاهات السلبية ضد ذوى الإعاقة وترى "الباحثة" بأنه لا يوجد شخص معاق بقدر ما يوجد مجتمع معيق.

ويُعد الحديث عن حقوق المعاق عامةً، ومعاق التوحد خاصةً، مدخلاً إلى فهم تعقيدات مُحيطة بطفل

(*) تم تقديمها بمؤتمر سبل تشخيص ورعاية وتأهيل الاطفال والمراهقين الذاتويين (التوحد4)

التوحد ليس هو مصدرها ولكن منبعها اتجاهات المجتمع في إطار مؤسسته المختلفة بدأً بالأسرة ومروراً بالمحيط الاجتماعي وانتهاءً بمؤسسات الدولة كالمدرسة وجهة العمل التي التحق بها المعاق وغيرها مما يجعله في علاقة مباشرة مع هذه الجهات سواءً كانت آنية مرحلية أو كانت علاقة طويلة المدى.

و دعا روجرز **Rogers** صاحب النظرية الإنسانية في"حرية التعليم "إلى قبول الطالب كما هو أي الإنطلاق من موقع الطالب وليس من موقع المعلم ويعتبر هذا توجهاً إيجابياً حيث أن قبول الطالب كما هو يحمل في طياته جوانب غاية في الأهمية لقبول الطفل ذوى الإعاقة والإعتراف بحاجاته ووضعها في سلم الأولويات العائلي والمدرسي والاجتماعي. (مركز الدارسات التربوية، **Care 2000**).

وأكد نجيب خزام (**2006**) على هذا قائلاً إن كل ما يمكن أن يقال عن تطوير التعليم يمكن أن يحققه الدمج، وإدخال ذوي الاعاقة في المدارس النظامية الحكومية يمكن أن يؤدي إلى تطوير التعليم والمعلم والمدرسة والتلاميذ من ذوي الإعاقة والتلاميذ من غير ذوي الإعاقة بالإضافة إلى أولياء الأمور من الطرفين وسيستفيد الجميع في نهاية المطاف بما يحقق للمجتمع الإستفادة بجميع أعضائه

وتعد اتجاهات المجتمع المدرسي أهم مؤشرات الدمج الناجح للطلاب ذوى الإعاقة في المدارس النظامية والتي تلعب دورا مهما في نجاح أو فشل الدمج حيث تساعد الإتجاهات الإيجابية نحو ذوى الإعاقة في تشجيع السياسات التعليمية التي تتضمن حقوق الطلاب ذوى الإعاقة في التعليم في فصول المدارس النظامية. (الجوزا واخرون **Alghazo et al ,2003**).

هدفت هذه الورقة:

التعمق في معرفة مفهوم الدمج التعليمي، والتعرف على واقع ذوى الإعاقة، تزويد المتعلمين ذوى الاعاقة بفرص تعليمية عالية في جودتها النوعية ،ومتكافئة مع أقرانهم من غير ذوى الإعاقة ،ودمجهم بجميع مدارس التعليم العام، وتحسين جودة التعليم المقدم وتوفير بيئة شاملة داعمة لعملية دمج ذوى الاعاقة بالمدارس النظامية ،ومخاطبة الرأي العام عن أهمية المشاركة في دعم عمليتي التعليم والتعلم. اعطاء المجتمع معلومات عن الدمج وأهدافه والعاملين به ومعلومات عن الأطفال ذوى الإعاقة وتحديد نوع الفئة والحالة الصحية والنفسية والسلوكية والاجتماعية الخاصة بهم، وأيضاً تحديد أوجه القصور التي تحتاج إلى رعاية وعناية .

وهناك العديد من القضايا التي تهم الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي مازال ينظر إليها نظرة سلبية، ويجرى التعامل معها بالأساليب القديمة، في الوقت الذي زادت فيه أعداد الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل كبير، ومن أهم قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة :

. النظرة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة من منظور الاتفاقيات الدولية المختلفة، وصولاً إلى الإتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة،

. تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم، وتنمية مهاراتهم،.

. دمج الأشخاص ذوي الإعاقة، وأنواعها ودرجاتها، زيادة تقبل المجتمعات لهم.

. تشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة ما بين المؤيد والمعارض.

– التعليم وسيلة ذوي الإعاقة للوصول إلى حقوقهم الكاملة

ونحن في إطار هذه الورقة نحاول إيضاح أهم التحديات التي تضمنتها الاتفاقيات والتشريعات والقوانين الدولية التي تعنى بذوي الإعاقة بوصفها فئات مهمشة، وقبل ذلك يمكن أن نورد تعريف:

الإعاقة:– هي حالة العجز لعضو واحد أو أكثر من أعضاء جسم الإنسان عن أداء وظيفته جزئياً أو كليا. وتختلف هذه الحالة باختلاف العضو المسبب له ودرجة العجز أيضا. فالمعاق هو إنسان فقد احد أعضائه البيولوجية، أو إحدى حواسه السمعية، أو البصرية، أو غيرها، أو هو الشخص الذي يعاني من التخلف الذهني أو العقلي. وفي هذا الصدد نتساءل أيكون الشخص بسبب إعاقته عاجزاً عن أداء مهامه ومسئولياته بالتماثل مع غيره بسبب ما يعانيه من إعاقة؟ وفي المقابل أيكون كل شخص مكتمل الأعضاء والحواس متفوقا في أداء مهامه ومسئولياته عن أقارنه من ذوي الإعاقة؟ بالتأكيد تكون الإجابة لا .

التعليم الدمجى :– هو تدريس الطلبة ذوى الاعاقة في صفوف الدارسة النظامية مع أقارنهم من غير ذوى الإعاقة وتزويدهم بتعليم خاص، حيث يقوم مدرسو الصفوف النظامية بتوجيه وتعديل الطرق التعليمية، والمحتوى العلمي المنهجي ليمكن جميع الأطفال من الإنضمام في برامج تربوية تعليمية عادية بما يتناسب و قدرات كل طفل كما أنه يساعد المجتمع على تقبل الاختلافات في قدرات وإمكانيات أفراده والتعامل بصورة اكثر ايجابية مع هذه الاختلافات.

الحالة الراهنة

تشير الإحصاءات عن عدد المعاقين ولو نسبياً في العالم. إذ أن هذه الإحصاءات تشير إلى أن نسبة ذوي الإعاقة في الدول النامية تصل إلى 80 % من واقع 500 مليون معاق في العالم. أغلبهم يعيش في مجتمعات ريفية. وفي الوطن العربي يقدر عدد ذوي الإعاقة بحسب منظمة العمل العربية يتجاوز عشرين مليون شخص ، ومن أهم التقارير التي تلفت الانتباه تقرير أصدره مركز الأبحاث فى جامعة كامبردج عن ازدياد نسبة مرض التوحد حيث اصبحت 75 حالة في كل 10.000 من عمر 5 – 11

سنة وتعتبر هذه النسبة كبيرة عما كان معروف سابقا وهو 5 حالات فى كل 10.000 ومازال السبب الرئيسي للمرض غير معروف لكن العوامل الوراثية تعمل دور مهم بالإضافة الى العوامل الكيمائية والعضوية ايضا من المهم ان نعرف انه ليس جميع المصابون بالتوحد مستوى ذكاءهم منخفض ,فحسب الاحصائيات ان ربع الحالات من الاطفال المصابين بالتوحد ذكائهم في المعدلات الطبيعية وغالبيتهم العظمي بحاجة إلي التعليم والتدريب والتأهيل والرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية ،وهذا الأمر لا يتأتى إلا بتفعيل القوانين والتشريعات الصادرة والتي تنص في مجملها على تمكين المعاق من حقوقه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وأول هذه الحقوق التمكين من التعليم والعمل ليستعيد المعاق ثقته بنفسه وأسرته ومجتمعه حتى يكون قادراً على ممارسة حقوقه مساواةً بأعضاء المجتمع.

ويري فارق صادق (2001) ان عملية دمج الطفل ذوى الاعاقة تحتاج الي تخطيط وتهيئة كل من المدرسة والفصل والمعلم والأخصائيين الذين يعملون مع الطفل لتعليمه وإعداده وإرشاده وإرشاد أسرته ولا بد من ان يكون البرنامج محققا للشراكة بين كل عناصر العملية التعليمية او التأهيلية، وان يمتد التخطيط والتنفيذ الي البيئة المحلية التي يأتي منها الطفل ويعود اليها بعد إنتهائه من البرنامج.

وتشير " شقير" الى العديد من المشاكل والصعوبات التي تواجه تطبيق الدمج لذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوى الاعاقة وارتباطها بالعديد من المتغيرات ذات الطبيعة المختلفة فهي ترتبط بصورة قوية باتجاهات أولياء أمور الأطفال من غير ذوى الإعاقة واتجاهات المدرسين واتجاهات المجتمع الكبير وبإعداد المدرسين وبالنظام التربوي وبأساليب التقويم والإمتحانات ومدي مرونة هذه الأنظمة وبالبيئة الطبيعية التي يتعلم فيها الطفل.(شقير،2002).

وقد أشارت (منى الحديدي ومسعود) إلى أن من أهم وأكثر العوامل التي تؤثر في قبول ذوي الإعاقة من قبل أفراد المجتمع المحيطين به هي:

– مدى تأثير و انتشار الخرافة في المجتمع والمتعلقة بذوي الإعاقة.

– نظرة العلم لذوى الإعاقة– مدى قدرة ذوى الإعاقة على البقاء.

– مدى توافر الخدمات لذوى الإعاقة. (منى الحديدي ومسعود،1997).

هذا وتحاول ورقة العمل رصد واقع تحديات الدمج التعليمي لذوى الاعاقة بالمدارس النظامية من حيث التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق الدمج ، كما تحاول الخروج بنماذج متعددة من خلال ثلاث محاور رئيسية:

أولاً :تطوير المدارس والحضانات لتصبح دامجة.

ثانياً: تحفيز وتحريك المجتمع المدرسي لمساندة الدمج.

ثالثاً: العمل مع صانع القرار لمساندة التعليم الدمجى وإعطائه الشرعية اللازمة ونشرة.

و ترى الباحثة أن تحديات الدمج تتمثل في الاتي :

1) صعوبة التعرف إلى الحاجات التعليمية للطلبة بصورة عامة و ذوى الاعاقة منهم بصورة خاصة، حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها

2) صعوبة تغيير اتجاهات القائمين على تربية الطلبة نحو الغرض من المدرسة، وكيفية تحقيقها لأهداف واسعة النطاق تمتد لتشمل تربية ذوى الإعاقة ، ويتطلب ذلك العديد من الإجراءات يتمثل أهمها في إعداد المعلمين إعداداً مناسباً بحيث يصبحون قادرين على – :

- فهم التعريفات المختلفة للإعاقة وكيفية تشخيصها، ومعرفة القوانين المختلفة المتعلقة بالمعاقين
- معرفة الخصائص المختلفة والحاجات الأساسية الخاصة بكل فئة من فئات المعاقين، وذلك من خلال تعلم كيفية تطبيق بعض أساليب القياس اللازمة لتحديد الحاجات التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ المعاقين
- معرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرائق التدريس أو في المناهج الدراسية، بحيث يمكن مواجهة الحاجات الخاصة للمعاقين.

- معرفة أساليب توجيه وارشاد التلاميذ من غير ذوى الإعاقة
- – معرفة كيفية التعامل بفاعلية مع أولياء أمور المعاقين وزملائهم المدرسين في مجال التربية الخاصة
- التقبل الإيجابي غير المشروط لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقتهم
- إتاحة الفرص والبرامج والأنشطة المناسبة لتفاعل التلاميذ ذوى الإعاقة مع أقارنهم من غير ذوى الإعاقة بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض .

3) صعوبة إعداد المناهج الدراسية والتقييم الملائم والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح للمعاقين فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية، والاجتماعية، والتربوية، ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدارتهم، وبما يساعدهم على التعلم، والتوافق الاجتماعي سواء داخل المدرسة أو خارجها

4) صعوبة وضع سياسة واضحة تحدد حقوق جميع الطلبة في الإنتفاع من جميع المرافق والتسهيلات التعليمية المتاحة بغض النظر عن إعاقتهم.(الشخص،2004)

طموحات لإنجاح فكرة الدمج

إلزام الدولة بكافة مؤسساتها وهيئات المجتمع المدني بالعمل فوراً على رفع الوعي بالإتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص المعاقين ووضع الأحكام وآليات متابعة مدى تنفيذ ها ، مع اعتبارها المصدر الرئيسي للجهود الحالية لوضع قانون الإعاقة في مصر وذلك ضمن الجوانب التالية:

أولاً: الجانب التشريعية:

لا يمكن لأي عنصر من عناصر الدمج أن يكتسب القدرة التنفيذية وآلياً بدون السلطة السياسية والتشريعية التي تعطي الحق قوة الإلتزام وتكليف المجتمع والحكومة إلى ضرورة تدبير التمويل والترتيبات ووضع القواعد والمعايير .

ويحتاج الأطفال ذوي الإعاقة إلى أن تنص النظم والتشريعات إجرائياً وبصورة صريحة على إجراءات لتقديم الخدمات للطفل وأسرته، و مصادرها، ومسئولياتها، والتوجه للخدمات حسب نوعياتها وتبعيتها حتى مرحلة التشغيل، طبقاً لما كفله الدستور له من حقوق في ضوء المبادئ التالية :-

1) مراجعة القرارات الوزارية المنظمة للعمل بتلك الخدمات لتساير حركة تطور سياسات رعاية ذوي الإعاقة في المجتمع، وربط سياسة رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة بخطط التنمية الاقتصادية للدولة من خلال تشريعات جديدة.

2) أن يصبح للطفل الحق في الحصول على الخدمة في المدرسة، في المنزل، في البيئة المحلية المحيطة به

3) ضرورة التوعية ورفع الوعي المجتمعي بالتعديلات الأخيرة لقانون126 لسنة 2008 (والمعرف بقانون الطفل) والتي تتيح حق الطفل المعاق في التعليم في المدارس الحكومية والتركيز على الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم المصري في الفترة من 2012/2007 في المكون المعني بدمج الأطفال ذوى الإعاقة

4) الارتقاء بالوعي الاجتماعي وتنمية اتجاهات المجتمع الإيجابية نحو ذوي الإعاقة بحيث تكون البيئة من حولهم مستوعبة لهم إلى أقصى حد ممكن.

ثانياً: توصيات خاصة بقطاع الصحة:

1) التركيز على تحسين آليات وبرامج لتشخيص وتقييم الإعاقة في مصر، وتوفير الكوادر القادرة على القيام بذلك، مع التركيز على الاكتشاف المبكر للإعاقة ووضع نظام أكثر صرامة لمتابعة الأطفال من سن المهد وتسجيل أي ملاحظات بوجود قصور في النمو.

2) وضع وتشغيل آليات واضحة لنظم إحالة الطفل ذو الإعاقة للاستفادة من عناصر تقديم الخدمة الطبية المختلفة ومستوياتها المتصاعدة.

3) تطوير برامج التدريب والتأهيل التابعة للتعليم الطبي المستمر على كافة المستويات، ولكل عناصر مقدمي الخدمة (أطباء– هيئة تمريض– خدمات المعمل– المعاونين– الإداريين) وآليات التقييم الدوري لمهاراتهم فيما يخص الجوانب الصحية للأطفال ذوي الإعاقة.

4) التوسع في توفير منافذ تقديم خدمات الرعاية الصحية الأساسية في أماكن التجمعات الخاصة، أو الأماكن المستهدفة بذوي الإعاقة، والعمل على إتاحة مفهوم طبيب الأسرة كنظام طبي للأطفال ذوي الإعاقة في تجمعاتهم المحلية.

5) يجب أن يرتبط توزيع وحدات الإرشاد الوراثي بالمناطق ذات الطبيعة الثقافية المستهدفة كمحافظات الصعيد ومطروح وسيناء وهى المحافظات التي يشيع فيها زواج الأقارب كمسبب رئيسي لحالات الإعاقة، مع الدعوة إلى مزيد من الاهتمام بقضية الفحص الطبي قبل الزواج من خلال حملات قومية للتوعية.

ثالثاً: توصيات خاصة بقطاع التعليم:

يحتاج تطبيق الدمج التعليمي إلى صدور اللوائح التنفيذية لدمج ذوي الإعاقة في مراحل التعليم المختلفة. مع اتخاذ الإجراءات التنفيذية للسياسة المقترحة لدمج ذوي الإعاقة في التعليم .

ويتطلب ذلك وضع القواعد والضوابط الخاصة بالدمج في اللائحة التنفيذية لقانون الطفل او القرارات التي تعدها الإدارة العامة للتربية الخاصة ويصدر بها قرار وزاري، وهو ما يحتاج إلى توفر متطلبات أساسية لتحقيق عملية الدمج كما يلي:

1) توفير فريق عمل متكامل في المؤسسات التعليمية لضمان التطبيق السليم والفعال لدمج ذوي الإعاقة بالنظام التعليمي، مع إجراء التدريب اللازم لفريق العمل بالمدارس التي تطبق تجربة الدمج.

2) وضع نظام حوافز للمدرسين والأخصائيين المشاركين في الدمج بالمدرسة وكذلك الإداريين والعاملين بالمدرسة، على أن يكون مدرجا باللائحة التنفيذية لبرنامج الدمج.

3) تدبير الميزانية اللازمة لإعداد المدارس المختارة لتطبيق تجربة الدمج.

4) تنمية الاتجاهات الإيجابية وتوفير التواصل بين العاملين في المدرسة والإدارات، وتوفير المصادر المطلوبة للبرنامج وتنوع التكنولوجيا المساعدة، وتدريب الكوادر متعددة التخصصات.

5) تعزيز المشاركة بين الإدارة المدرسية والإدارات الأخرى في المسئوليات ومعايير الأداء بحيث يتضمن العمل مشاركة الوالدين، والتقييم الموضوعي، مع دمج الطلاب في بيئتهم المحلية حيث إيقاع الحياة العادية والمجتمعية والمناسبات الثقافية والوطنية.

6) دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة في مرحلة رياض الأطفال، وكافة مجالات الحياة في المجتمع، ولا ننتظر حتى يتم تعليمهم وتدريبهم منعزلين، فقد تؤدي هذه العزلة إلى مزيد من السلوك سيئ التكيف.

7) توفير البيئة التربوية الملائمة بما تستلزمه من الكوادر المدربة والمتخصصة في هذا المجال والمواد والتجهيزات اللازمة، وتوفير فرص اللعب وإيجاد مساحة من الحرية في الحركة والتعبير والاختيار واتخاذ القرار واحترام ذات الطفل لتشجيعه على الشعور بالثقة بنفسه، واحترام القدرات الفردية وقبولها.

8) إعداد معلمي الفصول والأقران والبيئة المدرسية عامة كي يتحقق أقصى تدعيم وإفادة ممكنة.

9) يجب أن توفر المدارس فرصاً عديدة بقدر الإمكان من أجل التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال غير ذوي الإعاقة والعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية والقبول بينهم.

10) ضرورة أن تظل برامج التعليم والتدريب المهني برامج فردية إلى جانب توفير مكان للتعليم الجماعي والمشاركة في الأنشطة التنظيمية والإبداعية بسيطة المحتوى مع العمل على تنمية المستويات المرجوة من المهارات الوظيفية.

– وأشار كل من "فرازر واخرين (**Frazeur,etal., 2004**), ساتنر (**Sautner 2008**) إلى عدد من الاعتبارات اللازمة لا نجاح سياسة الدمج وهى:

1) الاتجاهات :**Attitudes** ويقصد بها إتجاهات أولياء الامور والمعلمين تجاه سياسة الدمج سواء أكانت تلك الاتجاهات إيجابية أم سليبية.

2) العلاقة بين أولياء أمور التلاميذ المدمجين والمعلمين **provider relationship – parent** حيث يجب أن يكون هناك مشاركة فعالة بين الآباء والمعلمين لمتابعة مدى تقدم أبنائهم من الناحية الأكاديمية كنتيجة لدمجهم بالمدارس النظامية

3) التدخل العلاجي **Therapeutic Intervention** ويقصد به أن يصاحب دمج التلاميذ بالمدارس النظامية تدخلاً علاجياً يشمل الجانب الفيزيقي, المهني , النطق واللغة , والتفاعل الاجتماعي

الأسس التي يقوم عليها الدمج:

1) أن الطفل هو محور العملية التربوية.

2) أن هناك فروق فردية بين الأطفال.

3) تطوير النظم التربوية.

4) تطوير برامج إعداد المعلمين.

5) مشاركة الأسرة في العملية التربوية أمر لا غنى عنه.

6) على المجتمع بكافته هو ساسة أن يشجع العملية التربوية. (خزام،**2012**)

وترى الباحثة أن :

- فلسفة الدمج في التعليم والتي ترتكز على قاعدة جديدة وهي "القدرات التي يتصف بها التلميذ وليس ما يتصف به من عجز، مع العدالة الاجتماعية والمساواة وليس الإبعاد و التجاهل"

- يوجد عدة عوامل لنجاح عملية الدمج منها عوامل طلابية وعوامل مدرسية وعوامل أسرية وعوامل مجتمعيه حيث من الضروري تقبل التلاميذ من غير ذوى الاعاقة للطفل ذوى الإعاقة وتحلي معلم الفصل النظامي بالمرونة لتقبله فضلاً عن توفر المستلزمات البشرية والمادية المساندة للطفل ذوى الاعاقة.

و من شروط نجاح الدمج:

- التدريب والتوعية
- غرف المصادر والوسائل التعليمية
- ولى امر يعي ضرورة قابلية ابنه للتعليم بمدارس التعليم العام
- اتساق واتفاق صناع القرار مع متخذي القرار في ملف الدمج التعليمي

الخاتمة

من خلال مناقشتنا لتحديات الدمج التعليمي لذوى الإعاقة نجد مجموعة معوقات مشتركة تواجه الدمج التعليمي تتعلق بطبيعة العمل المدرسي وبالتلاميذ ذوى الإعاقة، كما أن هناك معوقات مرتبطة بالجوانب الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والصحية المحيطة بالمدرسة ، من أهمها: – تحديات صحية وأبرزها الثقافة والتوعية والتشخيص والعلاج والتأهيل،

- تحديات اجتماعية ومنها نظرة المجتمع والتفكك الأسري وصعوبة التعايش مع المجتمع، وعدم توفر الإمكانيات المناسبة لدمج المعاق مع المجتمع.
- تحديات تربوية وتعليمية وتتمثل في ، ندرة البرامج التربوية والتعليمية المتخصصة، وعدم تطبيق برامج التدخل المبكر بالشكل المناسب، وعدم وجود بيئة ملائمة لتنفيذ برامج الدمج، وقلة الكوادر المتخصصة في مجال الإعاقة،

- تحديات حقوقية والتي تواجه اسر ذوي الإعاقة وتتمثل في عدم معرفة الأسر بالحقوق والتشريعات الخاصة بالمعاق، وحث المجتمع على دعم أسر ذوي الإعاقة للمطالبة بحقوقهم، ومسؤولية الجهات المعنية في تنفيذ القوانين والأنظمة للمحافظة على حقوق المعاقين.

التوصيات:

*توصية لوزارة التربية والتعليم لتشكيل لجنة لتفعيل الأنظمة والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة عامة و التوحد خاصة، ومتابعة المراكز التي تم إنشائها في المدن الرئيسية لذوي الإعاقة بما فيها مراكز التوحد، وتكثيف التوعية عن الإعاقة في وسائل الاعلام المختلفة.

- *عمل برامج تدريب للأسر للتعامل مع الطفل المعاق في كافة مؤسسات المجتمع الطبية، والعمل على تعليم الطفل المعاق بغض النظر عن إعاقته أسوة بأقرانه في التعليم ، وتشخيص وعلاج وتأهيل وتدريب وتعليم ذوي الإعاقة باعتبارها مسؤولية مجتمعية وينبغي أن تقوم بها الجهات المسؤولة تحت إشراف وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة .

المراجع

- زينب محمد شقير ، (2002) : سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، دار الفكر، الأردن.
- عبدالعزيز الشخص وزيدان السرطاوي وعبدالعزيز عبدالجبار (2004): الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- فاروق محمد صادق (2001): الحاجة إلى حقيبة إرشادية لأسرة الطفل المعوق سمعيا، "توصية للدول العربية"، ندوة الاتحاد عن حجم مشكلة الإعاقة في مصر، النشرة الدورية ، ديسمبر، العدد (52)،السنة الرابعة عشرة، القاهرة.

- منى الحديدي ، وائل مسعود. (1997). المعاق والأسرة والمجتمع. جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- نجيب خزام (2012) : الدمج التعليمي يستلزم آباء ومعلمين مدربين – الكويت
- نجيب خزام (2006) ."تقويم تجربة دمج ذوى الحاجات الخاصة في الفصول النظامية "وزارة التربية والتعليم– مصر، بالتعاون مع مكتب اليونسكو بالقاهرة وهيئة بحوث الاطفال ببريطانيا ومركز سيتي فإركاس– مصر.

- Alghazo, Emad, Hamzah Dodeen and Ibrahim Algaryouti (2003), "Attitudes of Pre-Service Teachers towards Persons with Disabilities: Predictions for the Success of Inclusion", College , ,Student Journal:37:4

- Frazwer,etal., (2004):Elements of Successful Inclusio for children with significant disabilities Journal of early childhood (special education,VOL,(24),Nno (3),pp(169 – 183

- Sautner,Bendra (2008) :Inclusive safe and caring schools ,Journal of developmental disabilities,VOL.(36),NO (1&2),PP ((135 – 167

المشكلات النفسية التى تواجه أسر الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد

Psychological problems facing families of children with autism spectrum disorder

منى محمد إسماعيل خليل

Mona Mohamed Ismail Khalil

ماجستير تربية خاصة كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس – مصر

Monna_m65@yahoo.com

مقدمة

يعرف الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (DSM-5, **2013ص809** (اضطراب **طيف التوحد بأنه "اضطراب يتميز بعجز في بعدين أساسيين هما، عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية ويتضمن ثلاث مستويات، على ان تظهر الأعراض في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي والمهني .(دنيا سليم ،2014، ص12).**

ومن ثم كان من الضرورى الإهتمام بأسرة الطفل التوحدى، حيث يعد وجود طفل توحدى بمثابة مصدر مشكلة للأسرة نتيجة لما تسببه هذه الإعاقة من مشكلات نفسية ، ويصف الباحثون فى مجال التوحد المشاعر التى يمكن أن يتعرض لها الآباء والأمهات لحظة إكتشاف إعاقة طفلهم، فالصدمة هى أول رد فعل نفسى يتعرض له الوالدين كما أن إدراك حقيقة الإعاقة يبعث خيبة الأمل

والحزن، ومزيجاً من الشعور بالخوف والألم، بالإضافة إلى الشعور بالذنب والارتباك والحرج والعجز ولوم النفس.

يرى إبراهيم الزريقات (2004،ص340) أن اكتشاف الطفل ذوى اضطراب التوحد تجلب كثيراً من المشكلات والتحديات النفسية والبيئية لوالديه وأسرته، فيواجه الوالدان مشكلات وتحديات متعددة .

ويرى ديفيز وكارتر Davis & Carter (2008،ص38) أن إكتشاف إعاقة الطفل التوحدى يعد موقفاً وحدثاً ضاغطاً يؤدى إلى تغيير فى الأدوار والتوقعات الأسرية ، ومايصاحب ذلك من ردود فعل إنفعالية لفقدان الوالدين لآمالهم وطموحاتهم المرتبطة بميلاد الطفل.

وتقوم الباحثة الحالية بتقسيم المشكلات النفسية التى تواجه والدى الطفل ذوى اضطراب طيف التوحد وهى :

أ- الأعراض النفسية والعضوية.

ب- مشاعر اليأس والاحباط.

ت- المشكلات المعرفية والنفسية.

ث- المشكلات الأسرية والاجتماعية.

ج- القلق على مستقبل الطفل .

ح- مشكلات الأداء الإستقلالى.

خ- عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل.

وتشير الباحثة الحالية من خلال مراجعتها للأدبيات فى مجال المشكلات النفسية التى تواجه أسر الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وما تشير إليه جميع الدراسات ايضاً وهى الأثار الناتجة عن وجود طفل توحدى فى الأسرة ينتج عنها من تأثير سىء فيثير ردود الفعل التى يعانى منها الوالدان فى مواجهة

إعاقة طفلهما بالتوحد والمشكلات التى تحدث يومياً لاشك أنها تؤثر على صحتهما النفسية والعضويه والإنفعالية الغير مرغوبة فيها.

وسوف تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

أ- فعالية برامج إرشادية لخفض المشكلات النفسية لدى أسر الأطفال التوحديين.

ب- دراسة الخدمات المقدمة لأسر الأطفال التوحديين : دراسة استطلاعية .

ت- دراسة مسحية لاتجاهات المجتمع ووسائل الإعلام والأقران والمعلمين نحو الطفل التوحدى.

يعتبر اضطراب طيف التوحد من الحالات التى لاتعترف بالحدود الاجتماعية أو الاقتصادية، حيث يمكن أن يتعرض لها الأطفال فى الأسر الفقيرة والغنية والأقل ثقافة..الخ، لذلك فقد استرعت هذه الحالة اهتمام مختلف الفئات والتخصصات الإنسانية بدرجات متفاوته. وذلك بهدف التعرف على هؤلاء الأطفال الذين يعانون من هذه الإعاقة، وتحديد خصائصهم من أجل الوصول إلى تشخيص دقيق لهم، وإتاحة أفضل أساليب التدخل لمواجهة احتياجاتهم والتغلب على مشكلاتهم.

ويعدّ اضطراب ذوى التوحّد (**Autism**) من أكثر الإعاقات النمائية (**Developmental Disabilities**) غموضاً لعدم الوصول إلى أسبابه الحقيقية على وجه التحديد من ناحية، وكذلك شدة غرابة أنماط سلوكه غير التكيفي من ناحية أخرى. فهو حالة تتميز بمجموعة أعراض يغلب عليها انشغال الطفل بذاته وانسحابه الشديد، إضافة إلى عجز مهاراته الاجتماعية، وقصور تواصله اللفظي وغير اللفظي، الذي يحول بينه وبين التفاعل الاجتماعي البناء مع المحيطين به (محمد يحيى خولة، **2002**).

ويشير (أحمد عواد ، **2011**) أن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائى ، تظهر أعراضه خلال الثلاث سنوات الأولى ، متمثلة فى اعاقة التفاعل الاجتماعى ،واعاقة التواصل والسلوك المحدود

والنمطى والطقوسى ، واستجارة غير اعتيادية بالنسبه للخبرات الحسية ، ولم يحدد سببه المباشر بشكل قطعى حتى تاريخ اليوم.

ويضيف (الزريقات ،2011، ص 189) اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائى عام يتميز بقصور نوعى، واضطراب فى التواصل، ولإثارة ذاتية غير اعتيادية، وسلوكية نمطية وطقوسية، ويجب أن تظهر هذه الخصائص وتشخص قبل سن الثالثة من العمر.

ويعرف الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية **Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (DSM-5,2013ص809** (اضطراب طيف التوحد بأنه "اضطراب يتميز بعجز في بعدين أساسيين هما، عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية ويتضمن ثلاث مستويات، على ان تظهر الأعراض في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي والمهني .(دنيا سليم ،2014، ص12).

ومن ثم كان من الضرورى الإهتمام بأسرة الطفل التوحدى، حيث يعد وجود طفل توحدى بمثابة مصدر مشكلة للأسرة نتيجة لما تسببه هذه الإعاقة من مشكلات نفسية ، ويصف الباحثون فى مجال التوحد المشاعر التى يمكن أن يتعرض لها الآباء والأمهات لحظة إكتشاف إعاقة طفلهم، فالصدمة هى أول رد فعل نفسى يتعرض له الوالدين كما أن إدراك حقيقة الإعاقة يبعث خيبة الأمل والحزن، ومزيجاً من الشعور بالخوف والألم، بالإضافة إلى الشعور بالذنب والارتباك والحرج والعجز ولوم النفس.

ويشير زيدان السرطاوى وعبد العزيز الشخص (1998 ،ص15) إلى بعض العوامل أو المصادر المحددة للمشكلات النفسية التى يتعرض لها والدى الأطفال المعاقين وهى :

- الأعراض النفسية والعضوية.

- مشاعر اليأس والاحباط.
- المشكلات المعرفية والاجتماعية.
- القلق على مستقبل الطفل.
- مشكلات الأداء الإستقلالى
- عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل.

ومن عرض ماسبق يرى إبراهيم الزريقات (2004،ص340) أن اكتشاف الطفل ذوى اضطراب التوحد تجلب كثيراً من المشكلات والتحديات النفسية والبيئية لوالديه وأسرته، فيواجه الوالدان مشكلات وتحديات متعددة .

ويرى ديفيز وكارتر Davis & Carter (2008،ص38) أن إكتشاف إعاقة الطفل التوحدى يعد موقفاً وحدثاً ضاغطاً يؤدى إلى تغيير فى الأدوار والتوقعات الأسرية ، ومايصاحب ذلك من ردود فعل إنفعالية لفقدان الوالدين لآمالهم وطموحاتهم المرتبطة بميلاد الطفل.

ويؤكد راو وبيدل Rao & Beidel (2009، ص33) أن التوحد كإعاقة فى حد ذاتها لها تأثير سلبى على الوالدين لما تحمله من خصائص غير مرغوبة فتصبح بمثابة مصدر دائم للضغط ويصعب على الوالدين تحمله فيشعران بمشاعر سلبية وتزداد المشكلات الأسرية ، فضلاً عن المظاهر العضوية والنفسية المصاحبة للضغط.

كما يشير بنسون Benson (2010 ،ص4) أن اكتشاف اضطراب طيف التوحد لدى الطفل بمثابة صدمة للوالدين لما بترتب على ذلك من ردود فعل إنفعالية من قبيل الإكتئاب والقلق والغضب والشعور بالذنب والعجز وتتزايد هذه الانفعالات مع نمو الطفل.

ويشير خالد القاضى (2010، ص242) إلى التأثير السلبى الذى يحدثه الطفل التوحدى للوالدين، نتيجة مطالب الرعاية الخاصة للطفل التوحدى وتلبية احتياجاته، وهذا ماأكده السيد الخميسى (2011،ص7) من أنه كلما نضج الطفل وهو على نفس شدة درجة الإعاقة ، كلما زاد العبء الذى يحمله الوالدين نتيجة إعاقة طفلهما وزيادة التأثير السلبى عليهما.

وللإجابة على ماسبق سوف تعرض الباحثة فى السطور القادمة تقسيم للمشكلات النفسية التى تواجه والدى الطفل ذوى اضطراب طيف التوحد وهى

1. الأعراض النفسية والعضوية : وهى المشاعر النفسية المتعددة التى يعيشها أولياء أمور الأطفال التوحديين من حزن ولوم للنفس وقلق وتوتر وإحباط بالإضافة إلى مايظهر على ولى الأمر من أعراض عضويه مثل ضيق التنفس وفقدان الشهية، واضطراب فى دقات القلب وآلام فى المعدة والمفاصل.
2. مشاعر اليأس والاحباط : وهو ما يعانيه أولياء أمور الأطفال التوحديين من مشاعر اليأس والإحباط المترتبه على وجود الطفل التوحدى من خلال إحساس أولياء الأمور بأنهم السبب فى إعاقة طفلهم وأن الطفل لن يكون امتداد طبيعيا للأسرة إضافة إلى ما تعانيه الأسرة من مشاعر رفض وتجنب اجتماعى من الأقارب والأصدقاء.
3. المشكلات المعرفية والنفسية : وهى مشاعر القلق والتوتر التى تصيب أولياء أمور الأطفال التوحديين بسبب المشكلات المعرفية والنفسية للطفل التوحدى والتى تتمثل فى صعوبة الفهم والانتباه وعدم الثقة بالنفس، وافتقار الدافعية للتعلم إضافة إلى عدم قدرته على التكييف والتعامل مع أقرانه وأفراد أسرته فيصبح التعامل معه أمراً صعباً ويصبح بحاجة إلى التوجيه والمراقبة المستمرة.

4. **المشكلات الأسرية والاجتماعية : وهى المشكلات التى يعانى منها أولياء أمور الأطفال التوحديين فى علاقتهما الاجتماعية والتى تظهر بوصمة العار، وتحديد لعلاقتهم الاجتماعية والحد من تفاعلهم مع الآخرين وهذا يسبب بالحرج لدى أولياء الأمور.**
5. **القلق على مستقبل الطفل : وهى مشاعر الخوف والقلق على مستقبل الطفل التوحدى عندما يكبر وذلك لإدراك أولياء الأمور بأن الطفل سوف يقضى حياته توحدياً لايستطيع أن يعيش حياته الطبيعية بسبب محدودية إمكاناته، حيث تجعله غير قادر على أداء مهام حياته اليومية، مما يجعل المسؤولية الكبيرة على عاتق الأسرة تجاه طفلها التوحدى، وتجعلها تحرص على توفير الحماية الزائدة له وعدم التقصير فى رعايته.**
6. **مشكلات الأداء الإستقلالى : وهى مشاعر القلق والألم التى يعيشها أولياء أمور الطفل التوحدى بسبب الصعوبة فى أداء الطفل التوحدى للوظائف الاستقلالية الضرورية للحياة والتى تتمثل فى القدرة على ارتداء الملابس واستخدام الحمام والتحكم فى حركته أثناء المشى، وعدم القدرة على المشى بدون مساعدة بالإضافة إلى عدم المحافظة على نظافة ملابسه.**
7. **عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل : وهى المتطلبات الكثيرة المترتبة على وجود طفل توحدى فى الأسرة والتى تفوق كثيرا قدرتها المالية مما يؤدى إلى تخليعا عن الكثير من الأشياء بالإضافة إلى عدم مراعاة مشاعر الأسرة من قبل الآخرين، مما يجعل أولياء الأمور بحاجة لتلقى الدعم المادى والاجتماعى لتلبية احتياجات طفلهم التوحدى.**

ولكن مايود إليه تشير الباحثة الحالية من خلال مراجعتها للأدبيات فى مجال المشكلات النفسية التى تواجه أسر الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وما تشير إليه جميع الدراسات ايضاً وهى الأثار الناتجة عن وجود طفل توحدى فى الأسرة ينتج عنها من تأثير سيء فيثير ردود الفعل التى يعانى منها الوالدان

فى مواجهة إعاقة طفلهما بالتوحد والمشكلات التى تحدث يومياً لاشك أنها تؤثر على صحتهما النفسية والعضويه والإنفعالية الغير مرغوبة فيها.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

1- فعالية برامج إرشادية لخفض المشكلات النفسية لدى أسر الأطفال التوحديين.
2- دراسة الخدمات المقدمة لأسر الأطفال التوحديين : دراسة استطلاعية .
3- دراسة مسحية لاتجاهات المجتمع ووسائل الإعلام والأقران والمعلمين نحو الطفل التوحدى.

المراجع :

– ابراهيم عبدالله الزريقات .(2004). التوحد: الخصائص والعلاج ، الطبعة الاولى ،عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع.

– ابراهيم عبدالله الزريقات .(2011). لتدخل مبكرالنماذج والاجراءات. ط2. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– خالد القاضى . (2010) . فعالية برنامج إرشادى فى خفض ضغوط الوالدية لدى والدى الأطفال التوحديين، دراسات تربوية واجتماعية ، مصر ، 16 ، (2) ، 239 – 271 .

– دنيا سليم . (2014). الضغوط النفسية لدي أسر الأطفال التوحديين وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية نحو الطفل التوحدى (رسالة ماجستير منشورة)، تربية الإسماعيلية، جامعة قناة السويس. 5– زيدان السرطاوى ، أحمد عواد .(2011). مقدمه فى التربيه الخاصه، سيكولوجية ذوى الاعاقه والموهبه، الناشر الدولى للنشر والتوزيع.

– زيدان السرطاوى ، عبد العزيز الشخص . (1998) . بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والإحتياجات لأولياء أمور المعاقين، الإمارات العربية ، العين : دار الكتاب الجمعى.

– محمد يحيى خولة.(2002) . الاضطرابات السلوكية ، والانفعالية، (ط1)، عمان ، الأردن ،دار الفكر.

- Benson , p. (2010). Coping, Distress, and Well-Being in Mothers of Children With Autism. Reseach in Autism Spectrum Disorders, 4 (2), 217-228.8

-Dsvis, N.,& Carter< A. (2008). Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers With Autism Spectrum Disorders : Associations With Child Characteristics . Journal of Autism and Developmenntal Disorders, 38 (2), 1278-1291.

- Rao, P., & Beidel, D.(2009). The Impact of Children With High-Functioning Autism on Parental Stress ,Siblimg Adjustment < and Family Functioing > Behavior Modification< 33 (4) , 437-451.

المرأة الجزائرية و التغيير : دراسة حول دور وأداء السياسات العمومية

Algerian women and change: a study on the role and performance of public policies

د.بوعلاق نوال د. يوسفي رفيق د.عزايزية سارة

Dr. Azizia Sarah Youssef Rafik Dr. Boualaq Nawal

جامعة العربي التبسي تبسة الجزائر

nawalboualleg@yahoo.com

ملخص

نحاول من خلال هذا المقال البحث في السياسات المتبعة من طرف السلطات الجزائرية المتعاقبة منذ الاستقلال إلى اليوم اتجاه المشاركة السنوية، مع التركيز على الجانب الاجتماعي دون إهمال الجوانب الاقتصادية والسياسية. ينطلق المقال من فرضية مؤدّاها أن التغيير المنشود بشأن المشاركة النسوية في الحياة العامة إنما يتوقف على مستوى أداء الحكومات و إرادة القيادات السياسية في هذه المسألة. يهتم المقال أيضا بالعناية التي بدأت السلطات الجزائرية توليها مؤخرا لإدماج المرأة من خلال

(*) قدمت الدراسة في مؤتمر المرأة وتكنولوجيا جودة الحياة

الاعتماد على مقاربة الجندر في إعداد الخطط الحكومية التي تهدف إلى اشراك المرأة في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. يرتكز التحليل المعتمد على مؤشرات التغيير كالعامل الديمغرافي والتعليم والتمدرس.

الكلمات المفتاحية : إدماج المرأة, المساواة, السياسات العمومية, الجندر, الجزائر

Abstract

We have tried through this article to surround the Algerian public policy that has followed since independence to the present day by focusing on the social aspect, without ignoring the economic and political once.
This article share a hypothesis which stipulates that the change which we aspire as to the participation of women in public life depends on the level of government performance and the willingness of political authorities. This article discusses, also, the interest of the Algerian authorities on the integration of women and this from a gender approach in the preparation of the government's plans for the participation of women in the socio-political and economic life countries. Our analysis is based on indicators of change such as demographic factors, education, and schooling.

intégration de la femme, égalité, politiques publiques, genre, Algérie

Keywords :

integration of women, equality, public policy, gender, Algeria

مقدمة :

ليس ثمة شك في أن الوجود المتزايد للمرأة الجزائرية في الحياة العامة يمثل أحد ركائز التغيير الاجتماعي والاقتصادي الذي تعيشه الجزائر منذ خمسين سنة من استقلالها. تمثل مواكبة المرأة الجزائرية لمسار التغيير الحاصل انعكاسا لدورها وفعاليتها في مختلف الميادين. سواء تعلق الأمر بالمدرسة أو الأسرة أو العمل أو الحياة السياسية، إنّ أداء المرأة و تأثيرها في عملية التغيير و كذلك تأثرها به إنّما يقاس بالدور المنوط بالسياسات العمومية و بمستوى أدائها و فعاليتها. تركّز هذه المحاولة على الميكانيزمات التشريعية و المؤسّساتية المعتمدة من قبل الدولة الجزائرية أولا، ثم على العوائق التي تحُول دون تجسيد السياسات العامة في الشأن النسوي من جهة، و ضدّ توسيعها إلى سبل أخرى كما تؤكد عليه الاتفاقيات الدولية، من جهة ثانيا. و في مسعى ثالث، يحاول هذا المقال فتح أفق للتفكير يرتبط بإدماج بُعد "الجندر" في السياسات العمومية.

كيف تتدخل السياسات العمومية المتبعة في الجزائر في "تفعيل" دور المرأة اجتماعيا و اقتصاديا و سياسيا؟ كيف تتجلّى مسايرة المرأة الجزائرية للتغيّرات الحاصلة في الجزائر بعد الاستقلال؟ هل يمكن لمقاربة الجندر المعتمدة في إحداث توازن بين وجود المرأة ديمغرافيا و من حيث التكوين و بين حضورها كفاعل في مسار التغيير؟

لا بد من الملاحظة أولا أن الدراسات و الأبحاث المتعلقة بمسألة وضعية المرأة في الجزائر قد اقترنت أولا و لفترة طويلة بوضعيتها القانونية. لقد خيّم قانون الأسرة لمدة عشريتين من الزمن على مسألة حقوقها ومكانتها داخل الأسرة والمجتمع من جهة و في الشأن العام من جهة أخرى. ومن ثمّ ارتكزت

أغلب الدراسات على الجانب الحقوقي. ثانيا، عُنيت كثير من الدراسات بالجانب الاجتماعي فقد و اكبت كثير من الأبحاث التي اهتمت التي ميزت مختلف التغيرات والأحداث الاجتماعية والاقتصادية التي عرفتها الجزائر والتي ارتبطت بشكل مباشر بالخيارات الإيديولوجية للنظام السياسي. ويمكن أخيرا، كان لتزايد الاهتمام بدراسات الجندر (التي تولي اهتماما للجانب الثقافي في دراسة الخصائص والروابط الاجتماعية بين الجنسين) في العالم ولا سيما في المحيط الأكاديمي الأثر الكبير في مواكبة عدد من الباحثين والباحثات في الجزائر لهذا الموضوع.[1]

1. المرأة الجزائرية في الحياة العامة : 50 سنة بين الحضور والتهميش

ينظر في هذا الشأن الأرقام المقدمة من طرف الوزارة المنتدبة المكلفة بشؤون المرأة والعائلة، المرأة الجزائرية،أدّى الحضور القوي للمرأة الجزائرية في المجلس الشعبي الوطني بعد انتخابات 10 ماي 2012 إلى فتح النقاش من جديد حول دور المرأة في الحياة العامة والمعوّقات التي تحول دون تكريس هذا الوجود في كافة المجالات. ويدفع هذا النقاش إلى أبداء اهتمام أكبر بالتناقضات التي تميّز واقع المرأة الجزائرية. ولعلّ أبرز هذه التناقضات تكمن في أن القطاع الأهم الذي عرف فيه الوجود النّسوي تطوّرا كبيرا هو قطاع التربية والتعليم العالي، لكن ذلك لم يؤدّ إلى تحقيق نموّ مماثل في ميدان العمل و في مراكز صنع القرار وفي تبوّأ مناصب قيادية حتى في مؤسسات التعليم العالي التي يعدّ الحضور النسوي فيها ملفتا للانتباه[2] حيث مر دور المرأة الجزائرية في الحياة العامة منذ اللإستقلال بعدة تغيرات نذكرها فيما يلي:

1–وثيقة برنامج طرابلس، منشورات جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1962.

يتجلى اهتمام النخبة السياسية بدور المرأة وتسليمه في الخطاب حول حتمية إشراكها في بناء الجزائر المستقلة من خلال وثيقة برنامج طرابلس التي نصّت صراحة على أن "تحقيق المهام الاقتصادية والاجتماعية للثورة الديمقراطية والشعبية" يتوقف على تبنّي سياسة اجتماعية لصالح الجماهير لرفع مستوى المعيشة. و يكون "تحرير المرأة" أحد مقاصدها. وفي هذا المنحى نصّ البرنامج على" إشراك المرأة بطريقة تامّة وكاملة في تسيير الشؤون العامة وفي تنمية البلد"، وقد تبنّى البرنامج سياسة تدعو إلى إنهاء كل المعوقات التي تحول دون تطوّر المرأة، ولا سيما" الذهنيات البالية" التي تكرّست لدى النساء أيضا. ومن جهة أخرى كان ميثاق الجزائر (1964) قد مثّل نداء صريحا للمرأة الجزائرية من أجل " المشاركة فعليّا في العمل السياسي" وأن "تجعل طاقتها في خدمة بلدها من خلال المشاركة في الحياة الاقتصادية بحيث يكون العمل، هو السبيل الحقيقي لترقيتها"[3].

مثّل واحدة من أهم المراحل التي أولت لمكانة المرأة اهتماما يتجه نحو إشراكها في الحياة العامة وإعطائها فرصة للتعليم، فبإقرار القانون المذكور عدم أهلية الفتاة للزواج قبل سنة 16 عشر، اتجه اهتمام الحكومة إلى تعليم الفتيات. ارتفعت نسبة التعليم من 37 % سنة 1966 إلى 92 % سنة 2008. وكان لهذا الارتفاع الملحوظ أثره الإيجابي في زيادة نسبة اليد العاملة التي تضاعفت أكثر من ثلاث مرّات في أقل من أربعين سنة (5,2%سنة 1977إلى17.7 %) سنة .2011

- 2 –إحصاءات البنك العالمي، .2012
- 3– الديوان الوطني للإحصاءات نشرة رقم 173، .2011
- 4 –احصاءات مركز الإعلام و التوثيق حول حقوق الطفل و المرأة[4].
- 5 –الأرقام المذكورة مستخلصة من دراسات مركز الإعلام و التوثيق حول حقوق الطفل و المرأة ورغم هذا الارتفاع تبقى هذه النسبة ضعيفة مقارنة بدول مجاورة حيث تبلغ هذه النسب 26 %

في المغرب و 25 % في تونس[5]. و لكن أهم التغيرات التي حصلت، و التي يجوز وصفها بالتطوّر الكمّي بشأن مشاركة المرأة الجزائرية تتمثّل في قطاع التعليم. ارتفعت نسبة تمدرس الفتيات ما بين 6 إلى 15 سنة من 36,90% سنة 1966 إلى 92 % سنة 2008. وبينما لم يكن عدد الطالبات الجزائريات سنة 1963 يتجاوز 420 طالبة من مجموع 2750 طالب، أي بنسبة 15 % فقط[6]، فإن نسبة الطالبات في التعليم العالي قد ارتفعت إلى 59 % في قسم التدرج مقارنة بـ 38 % لدى الطلبة من الذكور، لكن هذه النسبة تقل في قسم ما بعد التدرج لتبلغ 48 %، بينما تصل نسبة الذكور إلى 52 %. يبيّن هذا التفاوت في نسبة تسجيل الطالبات بين القسمين (التدرج وما بعد التّدرج) أنّ هناك اتجاها أكبر لدى الفتيات المتخرّجات من الجامعة نحو الحياة العملية أو الحياة الأسرية، ولكن إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ضعف الوجود النسوي في الحياة المهنية، أمكن الاستنتاج أيضا أن نسبة النساء حاملات الشهادات الجامعية تمثّلن نسبة هامة من البطالين. يعكس هذا التناقض جانبا من التغيّرات الاجتماعية "غير المتوازنة" من حيث عاملين مهمّين هما : نسبة التمدرس و التعليم من جهة، والمشاركة في الحياة المهنية من جهة أخرى، فالتطور الكمّي إذن لا يمثل فقط جانبا إيجابيا ومهمّا عند الأخذ بعين الاعتبار مكانة المرأة الجزائرية اليوم، كما يرد ذلك غالبا في الإحصائيات المقدّمة، ولا سيما في المناسبات السنوية للعيد العالمي للمرأة، و لذلك ينبغي مراعاة هذا التناقض. إنه يمثل في حدّ ذاته أحد أكبر عناصر التفاوت في المساواة بين الجنسين. يطرح عمل المرأة الجزائرية أيضا مشكل تقلص المجالات المتاحة أمامها في هذا الشأن، فسنة تلوى الأخرى يتجه نشاط النساء المهني إلى القطاع الإداري، ولا سيما التعليم والصّحة حيث تصل نسبة تواجد النساء إلى 63 %[7]. وتتقلص نسبة النساء العاملات في التجارة و النقل و الزراعة بشكل كبير أيضا. يبرز هذا التفاوت أيضا مدى تكريس الفئوية المهنية لدى النساء العاملات بما يؤكد غياب استراتيجية إدماج فعال للنساء حاملات الشهادات الجامعية و كذلك شهادات التكوين المهني. و من المفارقات المسجلة بشأن عمل المرأة مقارنة بالرجل،

يمكن الإشارة خاصة إلى أن نسبة كبيرة من النساء العاملات هن عازبات وذلك بنسبة 53 %، بينما نسبة الرجال العاملين غير المتزوجين تبلغ فقط 29 %. تعكس هذه الملاحظة جانبا من الدينامية التي تميّز نشاط المرأة غير المتزوجة و تبيّن في الوقت ذاته أن الزواج يلعب دورا مؤثرا في النشاط المهني للمرأة بحيث يضعف نشاط النساء المتزوجات ليصل إلى 39 % بينما يقارب الـ 60 % عند الرجال المتزوجين[8]. يطرح هذا الجانب مسألة استقلالية المرأة في حياتها الزوجية من جهة، و كذا السلطة الذكورية التي يمارسها الزوج أو أم الزوج داخل الأسرة بما يصنع قيودا على المرأة العاملة سواء تعلّق الأمر بالعمل أم لا، أو بطبيعة العمل أو بمكان العمل أو أحيانا بفرض لبس "الحجاب"، و مع ذلك فثمّة نوعا من التوافق يبرز في الحياة الاجتماعية والعائلية من خلال اعتماد شروط تجعل من الممكن التوفيق بين العلاقات الأسرية والعمل من أجل تفادي الصّراع داخل الأسرة. وهذا الحال لا يخص فقط بالمجتمع الجزائري، بل هو مرتبط في كثير من الأحيان بكل العلاقات التي تتعلق بالصراع والاندماج بين الأسرة والعائلة عندما تكون المرأة هي الفاعل، وهو مجال يستدعي البحث أكثر في الظروف التي من خلالها يتم تحديد الآثار الإيجابية والسلبية على كل امرأة فيما يتعلق بالعمل و بالأسرة[9].

2. السياسات العمومية بشأن تمكين المرأة في الجزائر

لقد أشرنا آنفا أنّ من التدابير الأولى التي اتخذت من أجل حماية وضع المرأة هي القانون الذي تبنّاه المشرّع الجزائري بمبادرة من السيّدة خميستي وذلك بتحديد سن زواج المرأة بـ 16 سنة. ومن المهم هنا الإشارة إلى أن هذا القانون الذي مضى عليه خمسون سنة كان من القوانين القليلة جدّا التي بادر بها النواب الجزائريون لمصلحة المرأة. وحتّى وإن كان هذا القانون غير مُحترم بسبب هيمنة التقليد من خلال الزواج بالفاتحة وعدم الأخذ بالزواج المدني دائما، إلاّ أنّه جعل الجزائر من أولى البلدان العربية والإسلامية التي تولي جانبا من الاهتمام إلى سن الزواج. لكن وطيلة أربعة عقود من الزمن لم يحدث من

قبل السلطات العمومية ما من شأنه أن يبدي اهتماما بإشراك المرأة في مسار التغيير الاجتماعي والاقتصادي الذي كان ينشده النظام السياسي. لقد اقتصر التفكير في هذا الشأن على الخطاب السياسي (بالمعنى الحرفي للعبارة). نذكر في هذا الصدد ما قاله الرئيس بومدين في خطابه أمام المؤتمر الثالث للاتحاد الوطني للنساء : "إن النظام الثوري يعمل على مساعدتكم من خلال إعداد تشريع يفتح أمامكم كل الأبواب نحو المستقبل، ولكنّه يتوجّب عليكن تجسيد هذه القوانين وتطبيقها. لا تنتظرن أن نفرض تغيير بعض الذهنيات المتحجّرة بالقوّة..." (2 أفريل 1974). ويمثّل هذا الخطاب تعبيرا عن توجّه النظام الحاكم آنذاك نحو سياسة تقوم على نمط أبوي يعترف بحقوق المرأة ويجسّدها في نصوصه الدستورية، ولكنّه في الوقت ذاته يقف في ممارسة سلطته عند الحدود التي تفرضها "قيم" المجتمع بل وحتى الذهنيات المتسلّطة التي يبدو إزاءها النظام السياسي عاجزا عن أي حراك، حتى أنّه ينظر إليها أنها أصبحت أمرا مقضيا.

ومن المهم التأكيد مرّة أخرى أنّه على المستوى التشريعي، ولا سيما فيما يتعلق بالدستور والانتخاب والترشح فأنّ المساواة كانت مكرّسة رسميا منذ الاستقلال، بل غالبا ما يتمّ التأكيد على هذا الجانب في الخطاب السياسي الرسمي من أجل إبراز احترام حقوق المرأة و كذلك المساواة بين الجنسين. ومع ذلك، فإن التأكيد على البعد الديني ورمزية التقليد، بل وسلطته، إلى جانب الأخلاق، غالبا ما كان يُشار إليها من أجل تبيان التوجه الذي تنهجه السياسات العامّة الحكومية في مجال المرأة. وسواء تعلّق الأمر بإعداد السياسات العمومية، أو بمضمونها وتطبيقها أو بأثرها على المجتمع، وعلى النساء بشكل خاص، فإنها إنما تروم في الواقع التماشي مع التغيير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الحاصل من جهة، ومع مطالب الفئات النسائية من جهة أخرى. وبشكل عام فإن موضوعا مثل هذا لم تتداوله الأبحاث الاجتماعية والسياسية إلاّ بدءًا من منتصف السبعينيات. كان المؤتمر الدولي حول وضع النساء الذي انعقد في مكسيكو سنة 1975 بداية لعمل كبير الشأن في هذا المجال، ومثّلت رعاية الأمم المتحدة

لهذا المؤتمر تأكيدا على البعد الدولي لحقوق المرأة، من هنا بدأ جدّيا الاهتمام ببعد "الجندر" في السياسات العمومية، من خلال الأخذ في الحسبان بالفوارق بين حقوق الرجل والمرأة على كافة المستويات. ويغلب على السياسات العمومية في هذا الشأن اتجاهان : ينحو الأول إلى تبنّي سياسات خاصة من أجل تدارك الفوارق وأبعاد اللامساواة الموجودة، والتي تعدّ النساء ضحيّة لها، أو تبنّي سياسات عامّة تدمج إشكالية المساواة في كل جوانب الحياة [15]. بالنسبة للجزائر فإن أهم جانب اهتم به المشرّع الجزائري فيما يتعلق بوضع المرأة كان هو قانون الأسرة. ومن المهم أن نلاحظ أوّلا أن الأمر يتعلّق بإدارة الجانب الخاص في التنظيم العائلي وإعطائه بعدا مؤسساتيا وعامّا في الوقت نفسه لا سيما فيما يخص الزواج مثلا. وربّما كان هذا العامل قد لعب دورا رئيسيا أولا في تأخر تبني قانون الأسرة الجزائري سنة **1984**، ثمّ تأخر تعديله فيما بعد لأكثر من عشرين سنة، وثانيا في الاهتمام الذي حظي به من طرف الباحثين من جهة والحركات النسائية والنسوية من جهة أخرى.

لقد فشل النظام الجزائري خلال ثلاث فترات **1964**، **1972**، **1980** (أي في عهد ثلاثة رؤساء : بن بلة، بومدين وبن جديد)**16** في تبني قانون منصف للمرأة إلى ترك فراغ قانوني فيما يخص القانون المدني الذي صدر سنة **1975**. لم يكن عدم إشراك المرأة في إعداد هذا القانون وحده الدافع إلى نمو حركة نسوية معارضة، ولكن تجاهله للواقع وعدم الأخذ في الحسبان بالتغيرات التي حصلت في الحياة الاجتماعية والاقتصادية أيضا، وربّما بشكل خاص، بدور المرأة في هذه الجوانب، جعل نجاح إدماج المرأة في الحياة العامة مسألة مرهونة بتقدم مكانتها في النصوص القانونية. يدفعنا هذا إلى القول أن النظام السياسي قد كرّس المرجعية التقليدية وسمى بالمعايير التي فرضتها الأعراف والقيم التي دافعت عنها بعض المرجعيات الإسلامية. وقد أدى ذلك إلى بروز نضال نسوي خارج الأطر الرسمية للحزب الحاكم)جبهة التحرير الوطني (وللمنظمة الجماهيرية التي كانت تنشط تحت لوائه) الاتحاد الوطني

للنساء الجزائريات(، بحيث اتجه نشاط النساء النضالي إلى الحركة النقابية، التي ورغم التمثيل النسبي الضعيف للنساء فيها إلا أنها كانت ملاذا للتعبير عن مطالبهن [17].

لقد غابت إذن وفي مرحلة حاسمة من تاريخ الجزائر السياسي والاجتماعي السياسات الحكومية المتعلقة بالمرأة، بشكل يوضح أن اهتمام الحكومات بعد الاستقلال قد انصب على ما سمي في الأدبيات السياسية والصحفية بـ"البناء والتشييد". ولم يكن الرهان منصبا على المرأة في ذلك. وذلك على الرغم من أن أول دستور جزائري (1963) قد أكد في ديباجته على أن نجاح الثورة يتحقق من خلال عوامل عدة، منها اتباع سياسة اجتماعية تُعنى بـ "الإسراع من انبعاث المرأة من أجل إشراكها في تسيير الشؤون العامة وتنمية البلاد". وحتى عندما أصبح اهتمام النظام السياسي منصبا حول إنجاح مشروع "الثورة الثقافية" التي كانت تهدف إلى تكوين "إنسان جديد" في "مجتمع جديد" لم تكن للمرأة مكانة تُذكر، بشكل بدا وكأنها تحت وصاية ذلك الإنسان الجديد الذي ما هو إلا الرجل الجزائري "المُهيمن".

إن عدم إدراك المشرع الجزائري للتلازم الموجود بين التغيّر الاجتماعي الحاصل منذ الاستقلال وحريّة المرأة وانبعاثها واستقلاليتها التي تمّ تقييدها في قانون الأسرة، لم يحرم المرأة الجزائرية من أداء دورها، ولكنه في المقابل، وهذا ما يهمّنا بشكل أكبر، قد أثّر سلبا على إعداد السياسات العامّة الكفيلة بإشراك المرأة في الحياة العامة. إن مجرّد اعتبار المرأة كقاصر أو غير مؤهلة كالرجل في قانون الأسرة قد أعاق بشكل أو بآخر الاندماج الكامل للمرأة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية من حيث أنه أعطى اهتماما أكبر للجانب الخاص في العلاقات بين الزوجين ولدور المرأة داخل الأسرة بشكل كاد يحصر مكانتها في البيت. وكان انتظار عشرين سنة من أجل تعديل قانون الأسرة مؤشرا على حساسية الموضوع من جهة، وعلى عدم إيلاء الاهتمام الكافي لدعوة النساء الجزائريات إلى إلغاء هذا القانون المسمى

مجازا من طرف الحركات النسوية "قانون العار" (Code de l'infamie). وقد عبّر الرئيس بوتفليقة عن موقف السلطة في هذا الشأن عندما اعتبر أن التعديل الذي دعا إليه إنّما يروم إعادة النظر في "القوانين والأعراف التي يكون قد تجاوزها الزمن و التي تتعارض مع طموحاتنا وتطلعاتنا في ترقية المرأة [18].ولكن إلى أي مدى يمكن اعتبار قانون الأسرة ضمن السياسات العمومية؟ الواقع أن هذا القانون يكرّس نزعة مقصدها الرئيس هو تنظيم الروابط الأسرية تحت ضمانة السلطة العمومية بما يضمن حقوق وواجبات أفراد الأسرة، و لكنّه أبعد ما يكون عن تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة. ومن ثمّ فإن كل القوانين الأخرى، وكذلك السياسات المتَّعبة من قبل الحكومات المتعاقبة فيما يخصّ قضايا المرأة، كانت تراعي احترام قانون الأسرة بما يقتضيه من مراعاة للقيم والثقافة الإسلامية، أكثر من مراعاتها للتغيرات الحاصلة.

ولم يحصل توجّه جدّي وفعّال نحو اهتمام السياسات العمومية بالمرأة من حيث المقاربة الجندرية أو بدرجة أقل "البعد الجندري" إلاّ بشكل محتشم، وحتى ذلك ما كان ليتمّ إلاّ تحت تأثير الموجة العالمية التي ظهرت بدءًا من الثمانينيات من خلال تبنّي مشروع الاستراتيجيات المستقبلية لترقية المرأة (مؤتمر نيروبي) وتكرّست ميدانيا في مناحي مختلفة ومستويات متباينة بين الدول بعد المؤتمر العالمي الرابع للمرأة المنعقد في بكين 1995. وكان برنامج العمل الذي شاركت فيه الجزائر و صادقت عليه قد أكد على الأهداف الاستراتيجية والتدابير الواجب اتخاذها في المسائل المرتبطة بمعاناة المرأة والتمييز الحاصل في حقها في مجالات التعليم و الصحة و الاقتصاد و اتخاذ القرار وكذلك في شؤون الإعلام و البيئة. ولئن لم يشر تصريح برنامج عمل بكين إلى عبارة السياسة العمومية إلا أنه حمل الكثير من العبارات من قبيل البرامج العامة، الاستراتيجيات الخاصة و سياسات التنمية.

وبعدما اقتصرت مسألة اقتراح البرامج الخاصة بترقية حقوق المرأة على الاتحاد الوطني للنساء الجزائريات[19]، ولفترة طويلة، اتجه اهتمام الحكومة بعد مؤتمر بكين إلى اعتماد سياسات تستجيب لمتطلبات برنامج العمل الذي تم تبنيه وكذلك لما تقتضيه واجبات الدولة الجزائرية والتزاماتها من خلال مصادقتها، بتحفظ على اتفاقية إقصاء على كل أشكال التمييز ضد المرأة(CEDAW) سنة 1996.

وقد كان لإنشاء الوزارة المنتدبة المكلفة بالأسرة)تحت تسميات مختلفة(بدءا من 1996 والذي تحقق تنفيذه لتوصيات برنامج بكين الأممي للمرأة سنة 1995. دورا لا يستهان في إبداء الاهتمام بمسائل كانت مغفلة من قبل محاربة العنف ضد المرأة والتحرش و الاهتمام بالنساء اللواتي يعشن في معزل عن أسرهن... ولئن كانت الإجراءات المتخذة في أمور مثل هذه ضعيفة وغير ذات اهتمام كما سنبيّن لاحقا إلاّ أنها أبانت أهمية تدخل الدولة من أجل تكريس حقوق المرأة في مجال العمل والتكفل بالنساء اللواتي هن في وضعية صعبة. ورويدا رويدا تكرس خيار مقاربات الجندر في إعداد بعض البرامج الحكومية.

[20]في تقاريرها الدورية المقدمة أمام اللجنة الأممية المكلفة بمحاربة التمييز ضد المرأة، اعترفت الجزائر بأنها تنتهج سياسات وبرامج تبتغي إدماج بعد "الجندر". ويمكن الإشارة هنا إيجازا إلى ثلاثة برامج حكومية كان الهدف منها إدماج المرأة في الحياة العامة من خلال الأخذ بالحسبان وضعية المرأة وخصوصيتها، وذلك مراعاة لتوصيات الهيئات الأممية في هذا الشأن :

أ. الإستراتيجية الوطنية لترقية و إدماج النساء : 2010-2014

لقدكان من أهداف هذه الاستراتيجية [22]التي تمّ تبنّيها من طرف الحكومة في مارس 2010 إلى السماح للرجال و النساء من الاستفادة من سياسات وبرامج التنمية، (مع الاعتراف بالاختلافات

الموجودة) من خلال التأكيد على ضرورة تأهيل المرأة، و تهيئة المناخ الملائم من أجل التعاون بين المرأة و الرجل في اتخاذهم للقرارات التي تهمّهم جميعا.

ب. برامج دعم قيادة المرأة و تجسيد مشاركتها في الحياة السياسية و في الحياة العامة

ويهدف حسب التقرير المقدم إلىCEDAW من اجل تأهيل المرأة في المجال السياسي وفي الشأن العام، والعمل على إيجاد استراتيجية ترمي إلى تكريس مكانة المرأة ومشاركتها سياسيا على المستوى الوطني والمحلي.

ج. البرنامج المشترك من أجل مساواة الجندر واستقلالية المرأة

انطلق هذا البرنامج في سبتمبر 2010 من أجل دعم "الجهود الحكومية بشأن المساواة" و تحسين شروط ولوج المرأة لعالم الشغل وتمكينها من الاستفادة من الفرص المتاحة من خلال برامج التكوين والتعليم المخصصّة للنساء وذلك في إطار التعاون الدولي.

الواقع أن الاستراتيجية والبرنامجين اللّذان تمّ اعتمادهما، بإشراف من الوزارة المنتدبة المكلفة بالأسرة وقضايا المرأة، هم بمثابة استجابة لمقتضيات مرحلة أصبحت فيها قضايا المرأة من انشغالات "العولمة". كان لا بد من حراك يأخذ بتوصيات، بل والزامات الهيئات الأممية المخّول لها باسم القانون الدولي الإشراف على مسائل ترقية حقوق المرأة. ونجد ذلك واضحا حتّى في النصوص التي تمّ اعتمادها والتي تكرّس، طوعا أو كرها، خطط العمل المعدّة في هذا الإطار. ولمّا كانت السياسات العمومية كما عرّفها بعض المختصّين ليست إلاّ ما تختار الحكومات أن تفعله أو لا تفعله، أو بمعنى آخر انجازات السلطات العمومية في المجتمع21، فإنها تُعبّر بجدّ عن كيفية تعامل هذه السلطات مع مسألة بعينها. و هكذا تعاملت الحكومات الجزائرية في سياساتها العمومية مع مسألة حقوق المرأة وفق ما

تفتضيه العولمة ومقرّرات الندوات والبرامج [21]والاستراتيجيات الدولية، وأيضا، وخاصة مع ما تقتضيه الاتفاقيات الدولية التي وقّعت عليها الجزائر، ولا سيما **CEDAW**. ولكن السياسات العمومية في مسعاها ذلك لم تطرح بعد "الجندر" إلاّ كآلية أو تقنية تستعمل من أجل إدراك الفروقات الموجودة بين الجنسين في مجالات شتّى. ولئن كان هذا الإجراء في حدّ ذاته مهمّا للسلطات أوّلا من أجل استكمال ما ينبغي تبنّيه من برامج وإجراءات، وللباحثين ثانيا من أجل الوقوف عند المتغيرات الحاصلة ودراستها، فإنه أخذ في أغلب الأحيان شكل معاينة الحال (**constat**). في المقابل غلب على البرامج، وكذلك التقارير المقدمة في شتى المناسبات، و لا سيما عيد المرأة العالمي، ولمختلف الجهات، الدولية منها خاصّة، الجانب الكمي. هكذا يظهر التركيز على ما يعتبر ايجابيا ويُنسب إلى جهود الحكومة كعدد المتمدرسات، والمعلمات والعاملات في قطاع الصّحة والقضاء والإدارة، وهي حقّا قطاعات سجّلت إدماج عدد كبير من النساء، ولكن هذا العدد الكبير الذي ارتكز في عدد محدّد من القطاعات يطرح بنفسه إشكالات أخرى تقتضي أن يتوجّه إليها اهتمام السياسات العامّة. إن افتقار قطاعات السياحة والتصنيع والصناعات التقليدية للعنصر النسوي يُعبّر عن قصور السياسات العامة في عملية إدماج المرأة في القطاع الاقتصادي.

وبمعنى آخر فإن طرح مسألة "الجندر" في السياسات العمومية لا يكون ذا جدوى، ولا يمكنه أن يحمل انعكاسا ايجابيّا إلا إذا دفع الحكومات وكل المؤسسات المعنية بالمشاركة في الكشف عن أشكال التمييز من جهة، وأيضا وبتعبير المختصين، عن الهيمنة الموجودة الممارسة داخل المجتمع (من طرف الرجال أو المؤسسات الدينية أو الاجتماعية أو حتى الحكومية في بعض الأحيان).

وينبغي من أجل فهم أوسع لهذا الموضوع ، الإحاطة ببعض الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي ارتبطت في السنوات الأخيرة بالسياسات العامة والتي قصدت بشكل مباشر ترقية حقوق المرأة وإدماجها :

- في المجال السياسي : طيلة خمسين سنة من الاستقلال كان وجود المرأة في الحياة السياسية هامشيا، سواء تعلّق الأمر بوجودها في المجالس المنتخبة أو في هيئات اتخاذ القرار. ولكن العام 2012 مثل أهم مرحلة في هذا الشأن، فقد كان لصدور القانون العضوي 02-2012 الذي يحدّ كيفيات توسيع تمثيل المرأة في المجالس المنتخبة، الأثر الكبير في الرفع من نسبة تمثيل المرأة في المجلس الشعبي الوطني إلى نسبة 31 %، حيث يبلغ عدد النائبات بعد انتخابات 10 ماي 2012، 146 امرأة بما يجعل الجزائر تحتل المرتبة الأولى عربيا والثمانية والعشرين عالميا. ومن دون الخوض في الجوانب التي أدت إلى تبني هذا القانون الذي يكرّس باسم القانون مبدأ نسب تمثيل المرأة (أو ما يعرف بالكوطا)22 فإنه من المهم أن نشير إلى أن هذا التغيير الذي حصل (بشكل ملفت للانتباه حيث كانت نسبة المرأة لا تتعدّى 7 % في عهدة المجلس السابق) قد أدرج من طرف السلطات العمومية ممثلة في شخص رئيس الجمهورية ضمن سلسلة "الإصلاحات السياسية التي بادر بها النظام السياسي من أجل تلافي أحداث ما عرف "بالربيع العربي" في الجزائر. وثمّة ملاحظة لابدّ من الإشارة إليها في هذا الجانب، وهي أن تمثيل المرأة الجزائرية في أوّل مجلس منتخب (المجلس التأسيسي سبتمبر 1962 قد بلغ عشر نساء) وهو عدد رغم قلّته لا بأس به مقارنة بعدد مقاعد المجلس و بحداثة التجربة الانتخابية و بالأوضاع السياسية التي جرت فيها الانتخابات. يمثل التمثيل النسبي على الأقل اهتماما، أو لنقل التفاتة، من المسؤولين الجزائريين الذين أداروا هذه المرحلة إلى دور المرأة الجزائرية، وحتى الأوروبية الأصل، التي تم تزكيتها ضمن القوائم المقدّمة. ولكن هذا العدد تقلّص ليصبح تمثيل المرأة مقتصرا على مقعدين فقط في انتخابات المجلس الوطني سنة 1963. وأما بالنسبة لإدماج المرأة في أعلى مؤسسات القرار، فقد سارت الأمور، وما تزال تسير ببطء شديد. دخلت أول امرأة الحكومة الجزائرية سنة 1984، ولم يرتفع هذا العدد في أحسن الأحوال إلى خمس نساء في حكومة بن فليس (أربع منهن برتبة وزيرات منتدبات). و لأجل ذلك فقد كانت ردّة فعل بعض البرلمانيين صارمة تجاه الحكومة لتي

سعت إلى فرض قانون الأحزاب السياسية بغية رفع تمثيل المرأة من دون أن تضرب في ذلك مثلا يقتدى به. والأمر سيان في التعيينات التي تمسّ سلك الولاة و رؤساء الدوائر والسفراء ورؤساء الجامعات والمدراء المركزيين.

في المجال الاجتماعي : قد يبدو من المثير أن نذكر أن كثيرا من الدراسات حول المرأة الجزائرية قد ركّزت على مسألة تنظيم الولادات ومنع الحمل كجانب من أبرز الإشكالات التي أثرت في التغيرات الاجتماعية والديمغرافية وحتى الاقتصادية التي مرّت بها الجزائر، فهي مسألة ترتبط بتحسين مستوى الصّحة والتعليم، وولوج المرأة عالم الشغل[23]. ويعبر جيلالي صاري[24] في رؤية ناقدة لغياب سياسة عامّة للسكان في الجزائر أنها تعكس إغفال الحكومة لدور ومكانة المرأة في المجتمع، و هي بذلك تنحو إلى تبني خطاب يغلب عليه اللُّبس والغموض. ويؤكد صاري على أن البرامج الحكومية لم تراع مسألة وضع المرأة إلا من خلال مخططات شاملة كانت تهدف إلى الحدّ من النمو الديمغرافي، وكان مردّ ذلك مسايرة السياسات التي استخدمت في مجالات ديمقراطية التعليم ومجانية العلاج لجميع فئات المجتمع مثل البرنامج الوطني لتباعد الولادات (1974) ثم البرنامج الوطني للتحكم في النموّ الديمغرافي سنة 1983 تحدّيا للسلطات العمومية من أجل تبني استراتيجية لم تكن لتتوافق مع القيم والأعراف السائدة اجتماعيا وثقافيا. كان هذان البرنامجان بمثابة استمرار لمأسسة النظام الأسري في الجزائر، ولم يُؤخذ فيها في الحسبان بتقسيم الأدوار جنسيا، بل اعتمدت على المرأة كعامل رئيسي، بل ووحيد، في إنجاح الخطّة العامة التي وضعت من أجل الحدّ من النمو الديمغرافي، والتي لم تتبلور بشكل جدّي إلاّ بدءًا من نهايات 1980 حيث تمّ إدراج مادة صنع الحمل في تكوين القابلات إضافة إلى تخصيص دورات تكوينية لهن[25]. ولئن بدا الموضوع اليوم تافها، وجب أن نذكر أن تدخل المؤسّسة الدينية من خلال إصدار فتوى في هذا الشأن كان ضروريا من أجل إقرار سياسة تنظيم الولادات. وكانت حماية الأمومة والطفولة التي تمّ إنشاؤها بدءا من السبعينات قد وسعت من خطط الحكومة في شأن آخر من خلال

إدماج برامج تعنى بالصحة الجنسية، موجّهة بشكل خاص إلى الفتيات. نذكر في هذا الشأن أنّ انتقال الأداء الحكومي إلى أمور مثل هذه يعتبر جديدا مقارنة بممارسات سابقة.

في منحى آخر يهدف إلى الحد من ظاهرة العنف ضد المرأة، تبنّت السلطات العمومية إجراءات غلب عليها تعديل قانون العقوبات من دون أن يتم تبني قانون خاص بمحاربة العنف ضد المرأة. وفي المقابل وتحت إشراف الوزارة المنتدبة المكلفة بالمرأة والطفولة تمّ تبنّي الاستراتيجية الوطنية لمحاربة العنف ضد المرأة. تكاد تأخذ الاستراتيجية بُعد "المرافعة" واتخاذ موقف من مسألة العنف. واعترافا بضرورة "تغيير السياسات" و"الإصلاح الاجتماعي"، أقرت الاستراتيجية بأهمية تغيير الذهنيات والأفكار السائدة. الأمر الذي يطرح التساؤل بشأن جدوى الخطط الحكومية في إنجاح مقاصدها. إن مجرّد طرح مثل هذا السؤال يقودها إلى استفهام آخر، ليس بالبسيط على ما نعتقد، وهو يتعلّق بمدى قدرة البرامج المتبعة في تغيير المجتمع، أو على الأقل في تغيير سلوكات أفراده بما يتلاءم وطموحات الحكومة وأيضا، بل وخاصة، مُراد المرأة الجزائرية في أن تسهم في الحياة الاجتماعية والحياة العامة كفرد كامل الحقوق وكعنصر فاعل.

ومن مناحي التغيير أيضا تزايد عدد الأمهات العازبات، ومن ثمّ عدد الأطفال المولودين خارج علاقة الزواج[26]. تكاد تغيب في هذا الشأن تقريبا الخطط الحكومية، حتى فيما يتعلّق بالمساعدة التي من شأنها المساهمة في صون علاقة الأمهات بأطفالهن، ويؤدي بالضرر على الأم والطفل في آن واحد بحيث تسوء معاملتهما، ويحدث أن يتزايد خطر المعاناة والتيه بالنسبة للنساء[27]، بل ويهدّد الاستقرار الأسري والتماسك الاجتماعي[28]. أدى غياب خطط جدية إلى إهمال جانب لا يستهان به في مسار التغيير الاجتماعي، حتّى أنه يظهر كأمر يُحظر الخوض فيه من قبل الحكومة. واقتصر كل ما قدم في هذا الشأن على مجرّد مبادرات وزارية لم تجد مجالا للتنفيذ. وممّا يدل على غياب هذه الخطط الحكومية هو أن النساء من دون مأوى يعاملن تماما مثل كل الأشخاص المشردين حتى ولو كانت هؤلاء النساء أمهات

لديهن أطفال و يعشن معهم في الشارع. يعبّر عدد المراكز المخصّصة لاستقبال النساء من دون مأوى والنساء ضحايا العنف والذي يبلغ اثنين فقط عن ضعف السياسات الحكومية لحماية المرأة، كما يشير إلى ضمور في خطط الادماج الاجتماع والمهني امرأة من مجموع 152 موجودة في مراكز الاستقبال) والعائلي (48 امرأة) وإلى أنّ مصير هؤلاء النساء لا يحظى بالاهتمام اللازم، وحتّى و إن ركّزت الهيئات المختصة على المنحة الجزائرية للتضامن والتعويض عن النشاط ذي المصلحة العامة، فإن الاستفادة منها على هزالتها، ليست في متناول كل النساء.

ومع ذلك، فإن أهم شيء ينبغي الإشارة إليه فيما يتعلق بالحقوق الاجتماعية للمرأة في الجزائر هو التأمين الاجتماعي الذي يعتبر إسهاما حكوميا يجسّد بحق الحماية الاجتماعية للمرأة. إن إدماج السياسة الحكومية للبعد العائلي في أوسع معانيه، يؤكد حسب ما تقول غنية غرابة، على أن تأمين الحماية الاجتماعية للمرأة غير العاملة سواء أكانت زوجة أم أختا أم بنتا، فهو "سخيّ" و يجسّد مبدأ المساواة بين الجنسين[29].

وبشكل عام تبقى حالات اغتصاب النساء بعيدة عن التداول في الاهتمامات الحكومية، بل وحتّى قانون العقوبات لا يعطيها تعريفا. كشف التعدي على النساء في مدينة حاسي مسعود سنة 2001 عن نوع من التعتيم من لدن المؤسسات الحكومية وغياب أي تكفل بالنساء اللواتي يعملن في وسط ذكوري وبعيدا عن أسرهن عن رغبتهن في حياة مهنية[30] مقارنة بظروف العمل(ولكنها تعبّر في الوقت نفسه على أنهن يسايرن التغيير وأن العمل في الجنوب ليس حكرا على الرجال و أن العمل ليس دعارة، بل إن التغيير الاجتماعي والاقتصادي تساهم فيه النساء من خلال تحرّرهن من تقاليد أسرية وأيضا من اعتبارات اجتماعية وثقافية سلمت الحكومة بدرجة سيطرتها إلى درجة أن أداء السلطات الحكومية عجز عن توفير الحماية لنساء هن في حالة من الانثلام والحاجة. وعلى الرغم من وجود كثير من مظاهر التحرر من

سيطرة التقاليد كخروج المرأة للعمل بشكل متزايد واشتغالها ببعض المهن التي كانت حكرا على الرجال ومنافستها للرجل في الانتخابات ومناصب صنع القرار، فإن التغيير الذي طرأ على العادات و التقاليد يبقى شكليا. إنه كما هو الحال في كثير من البلاد العربية و على حد تعبير أحد علماء الاجتماع العرب « فقير المضمون مقارنة باستمرار قوة الممانعة » و ذلك بسبب الفجوة بين نسقي القيم التقليدية و الغربية[32].

في المجال الاقتصادي : كما أوضحنا أعلاه، فإن مشاركة المرأة في الحياة الاقتصادية عن طريق العمل قد تزايدت في السنوات الأخيرة، لكنها تبقى ضعيفة مقارنة بالدول المجاورة. ولم تتجه السياسات العامة إلاّ في السنوات الأخيرة إلى إيلاء بعض الاهتمام إلى مسألة إدماج المرأة في الحياة الاقتصادية، حيث أن النساء الجزائريات واكبن بأنفسهم التغيّرات التي عايشتها الجزائر، خاصة بعد الثمانينيات و دخولها عالم اقتصاد السوق. بذلك بدا الإدماج الاقتصادي للمرأة و كأنه اتجاه طبيعي بسبب الظروف الاقتصادية و ظروف المعيشة و متطلباتها.

ومن دون أن يدّعي هذا المقال أنّه يبحث في سُبل ترقية حقوق المرأة لتتماشى مع مسارات التغيير المختلفة التي تعيشها الجزائر منذ الاستقلال، يمكننا القول أن الظروف الحالية تتطلب اليوم أن يكون ثمّة وعي لدى الحكومة بأهمية بعد الجندر في تحقيق التوازن المطلوب بين الجنسين في مختلف المجالات بما يجعل النساء والرجال مرتبطين بالمجتمع الذي يعيشون فيه ارتباطا يرتقي بمصالحهم جميعا ولا ينقص من حقوق أي طرف سواء تعلّق الأمر بالاستفادة من خدمات الدولة أو بالمشاركة السياسية والوصول إلى مناصب صنع القرار على كافة. إن المتتبّع لما أقرّته البرامج الجزائرية فيما يخص ترقية حقوق المرأة يلمس أن بعد الجندر قد تمّ تبنيه كأداة أو "تقنية" يفترض أن تستعمل في كافة المجالات : التخطيط، التنفيذ، متابعة السياسات وتقييمها، إعداد برامج ومشاريع التنمية...،[33] ولكن

الواقع أن مقاربة الجندر اقتصرت على العمل الإحصائي في مختلف القطاعات. ولم تكن هذه المقاربة عاملا معتمدا لا في فهم التغيير الحاصل ولا في تحقيق التغيير المنشود. إن دينامية التغيير الحاصل، والذي لعبت فيه المرأة الجزائرية دورا هاما على المستوى الأسري والمهني والتربوي، تبقى رهينة تدخل الدولة وحبيسة الذهنيات الأبوية التي ما تزال تمارس سلطانها على المرأة الجزائرية. وكما تؤكد على ذلك إحدى الدراسات فإن مرافقة مؤسسات الدولة لتكوين النساء من خلال الاعتماد على مقاربة الجندر من شأنه أن يساهم في إدماج أكبر للمرأة الجزائرية في مسار التنمية بما يساعدها على تجاوز حالة الفقر، وتحقيق استقلاليتها المهنية، ومن ثمّ المالية.

لقد غاب في المؤسسات العمومية مثلا ميثاق الجندر الذي يؤكّد ويكرّس المساواة بين الجنسين في تولي المناصب وفي الأجور والترقية والحضور في الهيئات المسيِّرة. وبشكل عام، هيمن الاتجاه نحو »إنصاف المرأة « أكثر من المساواة بين الرجل والمرأة على اعتبار أن في الإنصاف مفاهيم قيمية و دينية يسهل تبنّيها وتبريرها أمام الرأي العام و الاتجاه المحافظ في الطبقة السياسية و المجتمع المدني وحتى لدى كبار المسؤولين في الدولة. أما اعتماد مقاربة الجندر من أجل تكريس المساواة فغالبا ما قُوبل في الجزائر كما في العديد من البلدان العربية والإسلامية بمعارضة شديدة من التيارات الدينية والمحافظة التي لا يعدو ذلك في نظرها أن يكون فرضا للسيطرة الغربية وهيمنة للقيم الخارجية التي لا تتفق وخصوصيات المجتمعات العربية والإسلامية والتحذير من الوقوع في » فخ الرؤية الاستشراقية للمرأة«

ويبقى عمل المؤسسات الحكومية وغير الحكومية عاملا مهمّا في الدفع بدينامية التغيير الذي تشارك فيه المرأة كعامل. ومن أهم هذه المؤسسات الحكومية الوزارة المعنية بشؤون المرأة. يلاحظ على هذه الهيئة أنها غير مستقرة من حيث الأداء والأدوار والصلاحيات، بل وحتى التسمية، فبين وصاية الوزارة الأولى

ووزارة الصحة ووزارة التضامن فقدت هذه المؤسسة جانبا من أهم ما كان ينبغي أن تضطلع به من دور، فإعداد عدد مهم من القوانين لم يكن من صلاحيتها كقانون توسيع مشاركة المرأة في المجالس المنتخبة مثلا رغم أن الوزارة قد لعبت دورا تحسيسا مهما من أجل بلوغ هذا الهدف. كما أن المجلس الوطني للأسرة والمرأة الذي تمّ إنشاؤه سنة 2006 والذي يضطلع بمهام البحث وإعداد التوصيات بشأن ترقية حقوق المرأة لا يكاد يُرى له أثر. إن كثيرا من البرامج التي تمّ إعدادها في إطار ترقية المرأة تمّت بالتعاون مع مؤسسات تابعة لمنظمة المتحدة وقد شملت خاصّة :1– تقوية تأثير وقيادة ومشاركة المرأة، 2– محاربة العنف ضد المرأة، 3– تقوية الاستقلال الاقتصادي للمرأة، 4– اعتمادا مبدأ المساواة في إعداد البرامج والميزانيات والإحصائيات، 5– محاربة داء السيدا.

ولئن كانت مثل هذه البرامج مهمّة في النهوض بوضعية المرأة إلا أنّها، حتّى وإن أخذت بالاعتبار عينه بالجانب العالمي لمسألة المساواة بين الجنسين وحقوق المرأة فإنها لا تهتم بالشكل الكافي بالتمثلات التي يفرضها التغيير وديناميته على المستويات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمؤسساتية، وحتى الدينية وذلك من خلال تثمين الوجود النسوي و"استثماره" في كافة المجالات التي يمكن للمرأة الجزائرية أن تسهم فيها إيجابا من أجل تحقيق التنمية تكون فيها الرّوابط الاجتماعية نفسها بين الجنسين تعبيرا عن مشاركة متكافئة للنساء والرجال في مسار التغيير.

وبشكل عام، فقد ارتبط أهم عائق عطّل أو أخّر مسار الإدماج النسوي في الحياة العامة بتكريس تبعية النساء للدولة من حيث هي الضامن لحماية المرأة خاصة من حيث أنها الأكثر توظيفا في المؤسسات الحكومية، وكذلك الأكثر استفادة من مسعدات الدولة سواء بصفتها زوجة أو غير متزوجة، أو أرملة أو حتى عاملة38. والواقع أنّ الأمر يقتضي أن تتجه السياسات العمومية إلى تحقيق استقلالية المرأة بغض النظر عن حالتها العائلية وجعلها قادرة على أن تخوض بنفسها و لنفسها "غمار" الاندماج في الحياة

العامة. ومع ذلك فليس هناك بد من التذكير بالعوائق الاجتماعية والثقافية التي تحول دون تبني سياسيات عمومية فعالة يكون هدفها الأول هو تحقيق المساواة بين الجنسين وترسيخ انخراط المرأة كلية في مسار التنمية والبناء السياسي والاجتماعي والاقتصادي. ولاشك أن نجاح ذلك يبقى مرهونا من جهة بإسهام كل القائمين على الشأن العام وكذلك الفاعلين في الشؤون السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية وبمستوى التفاعل بين الديناميات التي تكون الدولة والحركات النسوية والمجتمع المدني أطرافا فاعلة فيها. ومن جهة أخرى، فإن مكانة المرأة الجزائرية في مسار التغيير الاجتماعي والاقتصادي موصولة بشكل العلاقات القائمة بين الجنسين وبالتحولات التي تطرأ على التغيرات في نوع الأدوار وأدائها. فحتى وإن بدأ الباب يُفتح للمرأة من أجل ولوج مؤسسات كانت حكرا على الرجل مثل الشرطة و الدرك الوطني والجيش وحتى الحقل الديني الذي يوظف منذ 2005 مرشدات دينيات، فإن ذلك كله لم يواكبه تغيير في النمط الثقافي والاجتماعي بشكل يكون معبرا عن اتجاه تكريس المساواة ورفع المعوقات التي تحول دون قبول المرأة في كافة القطاعات وعلى مختلف مراتب المسؤولية في مؤسسات الدولة.

الإحالات والمراجع المعتمدة

–وثيقة برنامج طرابلس، منشورات جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1962.

–أميمة أبو بكر و شيرين شكري (2002)، المرأة والجندر إلغاء التمييز الثقافي والاجتماعي بين الجنسين، دمشق.

-بورغدة وحيدة. (2012)، "المشاركة السياسية و التمكين السياسي للمرأة العربية : حالة الجزائر "، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد 36، ص 132-150.

-الوزارة المنتدبة المكلّفة بالعائلة وشؤون المرأة، إستراتيجية ترقية و إدماج المرأة، جويلية 2008.

-عرابي عبد القادر. (1999)، "المرأة العربية بين التقليد و التجديد". في المرأة العربية بين ثقل الواقع و تطلعات التحرر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

-André, A. (1965), « Chronique sociale et culturelle Algérie », in Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique ; Centre de recherches sur l'Afrique méditerranéenne (éds.), Paris, Éditions du CNRS, p. 165-193, vol. 3

-Benghabrit-Remaoun, N. (dir), 2006, Femmes et intégration socioéconomique, étude réalisée par le Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle pour le compte du Ministère délégué chargé de la famille et d la condition féminine.

-Benzenine, B. (2012), « Les femmes algériennes au parlement : La question des quotas à l'épreuve des réformes politiques », in Revue Égypte Monde Arabe, n° 10.

-Dandurand, R.-B., Jenson, J, et Junter, A. (dir), (2002), « Le genre des politiques publiques : des constats et des actions », in Lien social et Politiques, n° 47.

-Dauphin, S. (2010), « Action publique et rapports de genre », in Revue de l'OFCE, 3, n° 114, p. 265-289.

-Dauphin, S. (dir.) (2006), « Genre et action publique en Europe », in Politique européenne. n° 20, p. 268.

-Graba, G. (2012), « Genre et droit social : éléments pour un débat », in Benghabrit-Remaoun, N. et Benzenine, B. (coord.), (2012), Les femmes africaines à l'épreuve du développement, Oran, Éditions du Crasc.

-Kateb, K. (1965), École, population et société en Algérie, Paris, l'Harmattan (Coll. Perspectives méditerranéennes).

-Khodja, S. (2002), Nous les Algériennes la grande solitude, Alger, Éditions Casbah.

-Khodja, S., (1985), Les Algériennes du quotidien, Alger, ENAL.

-Lalami, F. (2012), Les Algériennes contre le code de la famille. La lutte pour l'égalité, Paris, Presses de Sciences Po.

-Lazreg, M. (2002), The Eloquence of Silence : Algerian Women in Question, New York, Routledge.

-Lemieux, V. (1995), L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir, Saint-Foy, Presses de l'Université de Laval.

-Merdaci, M. (2007), Une clinique des origines, Paris, l'Harmattan.

-Moutassem-Mimouni, B. (2001), Naissances et abandons en Algérie, Paris, Karthala.

-M'rabet, F. (1964), La Femme algérienne, Paris, Maspero.

-Ouadah-Bedidi, Z. et Vallin, J. (2006), Étude sur les déterminants de la fécondité en Algérie, Paris, INED.

-Rahou, Y. (2006), « Les mères célibataires : une réalité occultée », in NAQD Revue d'études et de critique sociale, n° 22-23, p. 47-60.

-Salhi Smail, Z. (2010), « The Algerian Feminist Movement between Nationalism, Patriarchy and Islamism », Women's Studies International Forum, 33, p. 113-124.

-Sari, D. (2002), « L'évaluation de l'efficacité des mesures prises pour maîtriser la croissance démographique en Algérie », in Gendreau, F. et Nzita Kikhela, D. (dir.), L'évaluation des politiques et programmes de population, Paris, John Libley Eurotext. Locoh T., p. 237-248.

-Wharton Amy, S. (2004), « Femmes, travail et émotions : concilier emploi et vie de famille », in Travailler, n° 12, p. 157.

-www.ciddef-dz.com

- Wharton Amy, S. (2004), « Femmes, travail et émotions : concilier emploi et vie de famille », in Travailler, n° 12, p. 157.

- Benghabrit-Remaoun, N. (dir), (2006), Femmes et intégration socioéconomique, étude réalisée par le Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle pour le compte du ministère délégué chargé de la famille et d la condition féminine.
-Collectif. (2010 (Violence envers les femmes ,Enquête réalisée par le Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle (Algérie), (Crasc) pour le compte du ministère de Famille et des Affaires féminines, éditions de l'UNICEF
-Boutheina, C. (2009), « Le genre et la citoyenneté comme « troc »
http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw

– عرابي، عبد القادر (1999)، المرأة العربية بين التقليد و التجديد، في المرأة العربية بين ثقل الواقع و تطلعات التحرر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

– الوزارة المنتدبة المكلّفة بالعائلة و شؤون المرأة، استراتيجية ترقية و إدماج المرأة، جويلية 2008.

معايير إختيار شريك الحياة

دراسة ميدانية على طالبات الكلية الجامعية بمدينة ينبع الصناعية

Criteria for choosing a life partner

A field study on female university college students in Yanbu Industrial City

سحر يوسف حكيم

Magic Youssef Hakim

وزارة التربية والتعليم – السعودية

مستخلص

تهدف هذه الدراسة الميدانية الى تحديد أهم المعايير الاقتصادية، والدينية، والتعليمية في اختيار شريك الحياة من وجهة نظر الطالبة الجامعية في الكلية الجامعية في ينبع الصناعية. تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي ماهي اهم معايير اختيار شريك الحياة لدى الطالبات الكلية الجامعية بينبع الصناعية. وقد اعتمدت المنهج الوصفي لجمع أدبيات الدراسة، ولإعداد أداة البحث وتصميمها والتي تتمثل في استبانة الموجهة لطالبات المستجدات في الكلية الجامعية. حيث اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية تتمثل 34%من مجتمع الدراسة. وقد اسفرت النتائج الى اهمية المعيار الديني. والتعليمي في اختيار شريك الحياة. حيث ترفض الطالبة الجامعية الزواج برجل أقل منها في المستوى التعليمي. اما المعيار الاقتصادي يأتي بأقل في الأهمية حيث تقيل الطالبة الجامعية بالزواج من رجل اقل منها في المستوى الاقتصادي. وتوصلت الدراسة الى مجموعة من التوصيات منها عمل دورات في جمعية الاسرة

في مبادئ التنشئة لاختيار شريك الحياة ولا يقتصر دورها على حل الخلاف بين الزوجين. الاهتمام بتدريس التنشأة الزوجية في المراحل التعليمية. إنشاء مراكز عديدة في المجتمع تقوم بدور الارشاد لاختيار شريك الحياة.

summary

This field study aims to identify the most important economic, religious, and educational criteria in choosing a life partner from the viewpoint of an undergraduate student at the University College in Yanbu Al-Sinaiyah. The problem of the study was identified in the following main question: What are the most important criteria for choosing a life partner for female students of the University College of Yanbu Industrial City?

The descriptive approach was adopted to collect the study literature, and to prepare and design the research tool, which is a questionnaire directed to new students in the university college. The sample of the study was chosen randomly, consisting of 34% of the study population

The results revealed the importance of the religious criterion. And educational in choosing a life partner. Where the university student refuses to marry a man who is less than her in the level of education. As for the economic criterion, it is less important, as a university student is prevented from marrying a man who is less than her in the economic level

The study reached a set of recommendations, including holding courses in the family association in the principles of upbringing to choose a life partner, and its role is not limited to resolving the dispute between spouses. Interest in teaching marital upbringing in educational stages. Establishing many centers in the community that play the role of guidance in choosing a life partner. The study reached a set of recommendations, including holding courses in the family association in the principles of upbringing to choose a life partner, and its role is not limited to resolving the dispute between spouses. Interest in teaching marital upbringing in educational stages. Establishing many centers in the community that play the role of guidance in choosing a life partner..

أهداف الدراسة
تهدف هذه الدراسة الميدانية الى تحديد أهم المعايير الاقتصادية، والدينية، والتعليمية في اختيار شريك الحياة من وجهة نظر الطالبة الجامعية في الكلية الجامعية في ينبع الصناعية

تساؤلات الدراسة
ما أهم المعايير الاقتصادية المؤثرة على الفتاة الجامعية في الاختيار لشريك الحياة.
ما أهم المعايير الدينية المؤثرة على الفتاة الجامعية في الاختيار لشريك الحياة.
ما أهم المعايير التعليمية المؤثرة على الفتاة الجامعية في الاختيار لشريك الحياة.

أهمية الدراسة

- تقع ضمن اهتمامات البحث في علم الاجتماع العائلة و علم اجتماع المرأة.
- تسلط الضوء على الأجانب الأول من عملية الاختيار لزوج المستقبل لدى الفتاة السعودية.
- الوقف على أهم المعايير المؤثرة في اختيار شريك الحياة.

أداة الدراسة

- والتي تتمثل في استبانة الموجهة لطالبات المستجدات في الكلية الجامعيةحيث اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية تتمثل 34%من مجتمع الدراسة

نتائج الدراسة

- اسفرت النتائج الى اهمية المعيار الديني. والتعليمي في اختيار شريك الحياة. حيث ترفض الطالبة الجامعية الزواج برجل أقل منها في المستوى التعليمي. اما المعيار الاقتصادي يأتي بأقل في الأهمية حيث تقبل الطالبة الجامعية بالزواج من رجل اقل منها في المستوى الاقتصادي

مقترحات و توصيات الدراسة

- منها عمل دورات في جمعية الاسرة في مبادئ التنشئة لاختيار شريك الحياة ولا يقتصر دورها على حل الخلاف بين الزوجين.
- الاهتمام بتدريس التنشأة الزوجية في المراحل التعليمية.
- إنشاء مراكز عديدة في المجتمع تقوم بدور الارشاد لاختيار شريك الحياة.

مقال العدد

إدارة الأزمات

Crisis Management

ندى المسعد ماجدة الماجد

Nada Al Mossad Magda Al Majid

باحثات بمرحلة الماجستير بكلية الشرق العربي بالرياض – السعودية

alnooor1433@gmail.com mn4830@hotmail.com

كلمة أزمة (**Crisis**) في اللغة الإنجليزية مشتقة من كلمة في اليونانية (**Krisis**) وتعني نشوء موقف أو وضع جديد أو نقطة تحول أو لحظة حاسمة حرجة تتعلق بمصير الكيان التنظيمي.(أبو شيخة.**2009**م) ، والأزمة تهديد خطر أو غير متوقع لأهداف وقيم ومعتقدات وممتلكات الأفراد والمنظمات والدول والتي تحد من عملية إتخاذ القرار.(الجهني.**2010**م)

وهي تختلف عن (أبو شيخة.**2009**م):

- الطارئ: الذي يعني حدثاً غير متوقع يتطلب تصرفاً فورياً
- الصراع: الذي يعبر عن تصادم إرادات وقوى معينة بهدف السيطرة
- النزاع: الذي يعبر عن تعارض في الحقوق القانونية وأن كان ليس أزمة في حد ذاته فانه قد يؤدي إلى أزمة
- الكارثة: حالة مدمرة حدثت فغلاً ونجمت عنها إضرار مادية أو غير مادية , وهي ليست أزمة في حد ذاتها ولكنها قد تؤدي إلى حدوث أزمة.

خصائص الأزمة:

هناك عناصر مشتركة في تعريف مفهوم الأزمة تتلخص فيما يلي :

1. أن الأزمة تحدث نتيجة لظروف مفاجئة وغير متوقعة .
2. تسبب حاله من الخوف والرعب وتقييد التفكير
3. أن الأزمة تؤثر على قدرة الفرد على التعامل معها بفعالية , وذلك لتعدد وتداخل الأسباب بالنتائج مما يشكل صعوبة في التحكم بالأحداث.
4. أن الأزمة تشكل تهديدًا لسير العمل في المنظمة .
5. أن الأزمة تتطلب التدخل واتخاذ القرار المناسب خلال فترة قصيرة .
6. تتميز القرارات المتخذة لعلاج الأزمة بعدم التأكد ونقص المعلومات

مفهوم إدارة الأزمات:

عمليات حسن التدبير التي تتخذ من أجل تشخيص الأزمة والتخطيط لردود أفعال تجاهها ومواجهتها وحلها.

وتعرف بأنها إطار عمل يفيد في تحليل وفهم المواقف المفاجئة وغير المتوقعة ، وتهدف إلى تحقيق درجة استجابة سريعة وفعالة لمواجهة الظروف الطارئة للقضاء عليها أو الحد من آثارها , وهي عبارة عن العمليات الإدارية التي تساهم في تلافي حدوث الأزمات من خلال البرامج الوقائية أو التقليل من أثارها في حالة حدوثها عن طريق التدخل الفوري ، وعن طريق الاستغلال الأمثل للمعلومات المتاحة والإمكانيات المادية والبشرية.

أهمية إدارة الأزمات (الجهني.2010م):

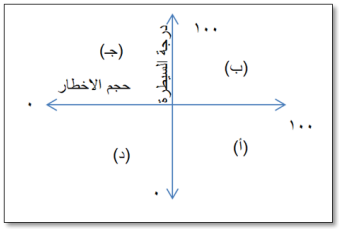
1. تهيئة المناخ الملائم للعاملين لممارسة الأنشطة بعيدًا عن الضغوط النفسية والتشتت الذهني.
2. توفير النظام والاستقرار للعاملين مما يمكّن من سير العمل بالصورة المخطط لها
3. المحافظة على الموارد والإمكانيات المادية في حالة وقوع الأزمات أو التقليل من الخسائر المتوقعة إلى أقل قدر ممكن .
4. زيادة إنتاجية العاملين من خلال تركيز جهودهم وعدم انشغالهم بالأزمة .
5. وضع الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات في حال وقوعها .
6. التنبؤ بالأزمات المستقبلية ، ووضع التدابير الوقائية لمنع حدوثها .
7. إعداد سيناريوهات افتراضية لكيفية التعامل مع الأزمات .
8. تهيئة العاملين للتعامل مع الأزمات المتنوعة .
9. تكوين فريق لإدارة الأزمات ، وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه .
10. المواجهة الفورية في حالة وقوع أزمة وتحقيق السيطرة الكاملة على الموقف .

العوامل المؤثرة في إدارة الأزمة (قطيش.2009م):

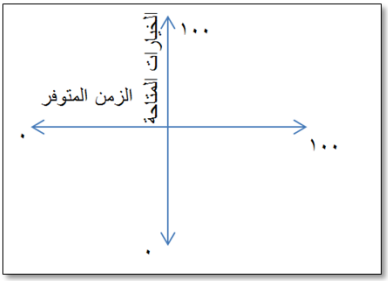
هناك 4 عوامل رئيسية تؤثر على إدارة الأزمة هي :

1. حجم الأخطار
2. مدى السيطرة على البيئة
3. الزمن المتوفر للتصرف
4. عدد ونوع الخيارات المتاحة

تؤثر هذه العوامل على إدارة الأزمة بارتباطها ببعضها البعض ,ويمكن توضيح كل عاملين على شكل شبكة ذات محورين يمكن من خلالها تمييز نوع الأزمة على الشبكة بقراءة كما يتضح في الشكلين التاليين:



حجم الأخطار ودرجة السيطرة



الزمن المتوفر والخيارات المتاحة

أسباب الأزمات (أبو شيخة.2009م):

مصادر الأزمات تتمثل في: الأجهزة والمعدات والآلات ,وفي الطبيعة ,وفي البشر.

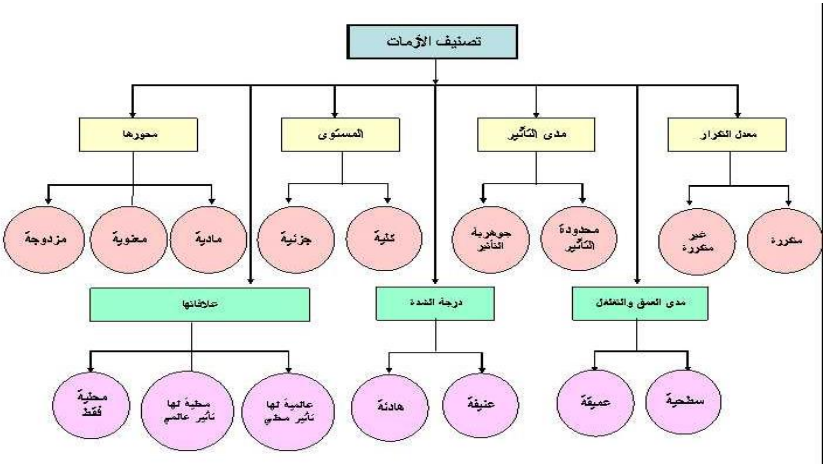
وسنذكر الأسباب البشرية للأزمات ومنها:

- سوء الفهم: وينشأ بسبب المعلومات الناقصة أو التسرع في إصدار القرارات أو الحكم على الأمور قبل تبين حقيقتها
- سوء الإدراك: إدراك الأمور بطريقة خاطئة يؤدي إلى سلوك خاطئ مما يؤدي إلى التباين بين أداء المنظمة والقرارات المتخذة , وتراكم نتائج هذه التصرفات يؤدي إلى أزمة.
- سوء التقدير: ينشأ نتيجة الثقة المفرطة في النفس والمغالاة في القدرات الذاتية وعدم التقدير السليم لنقاط القوة والضعف.
- الإشاعات: التي يتم توظيفها بشكل معين وفي وقت ومناخ معين لاستحداث أزمات.

- استعراض القوة: من جانب كيانات كبيرة للسيطرة على كيانات صغيرة أو التعرف على ردود أفعالها.
- تعارض الأهداف بين متخذ القرار ومنفذ القرار, وتعارض المصالح كذلك.
- الإرتجال في الإدارة وممارستها بدون تخطيط

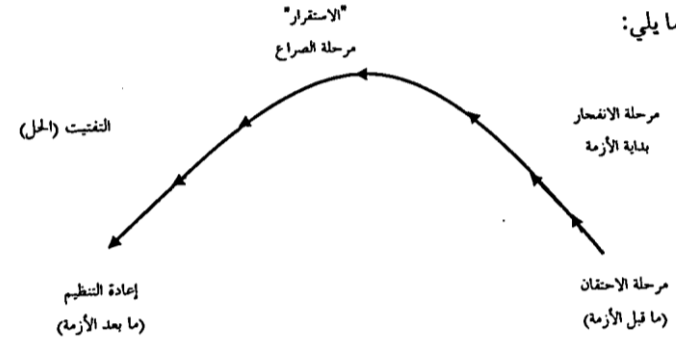
تصنيف الأزمات:

تتعدد المعايير الخاصة بتصنيف الأزمات ، فلا تأتي الأزمات على وتيرة واحدة ولا نوع واحد ، كما لا تتفق في حجمها ومدى تأثيرها ويوضح الشكل التالي تصنيف الأزمات:



دورة حياة الأزمة (قطيش.2009م):

تمر الأزمة بعدة مراحل وتبدو على صورة منحنى متصاعد ثم تميل إلى الانحدار وكما يلي:



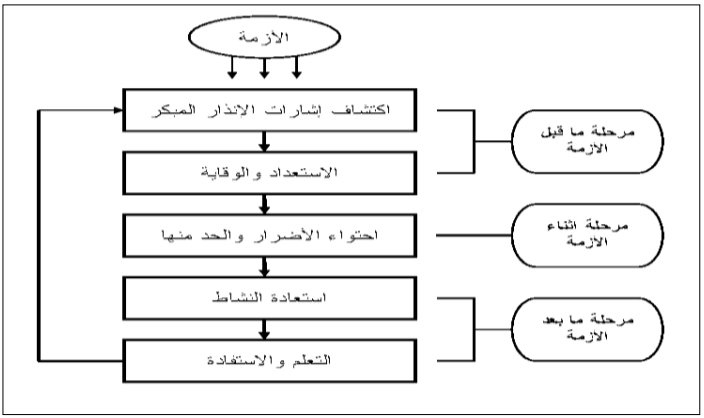
- مرحلة الإحتقان: هي المرحلة التي تمهد لوقوع الأزمة حيث تبدو بوادرها لجميع أجهزة المنشأة وهي تمثل نقطة إنعطاف بين إنفجار الأزمة من جهة وبين تلافي حدوثها من جهة أخرى , وهنا يأتي دور قدرة أصحاب القرار على التعامل معها بفهمها وإدراك أبعادها إدراكاً كاملاً ليكون التفاعل معها بكفاءة تنهيها قبل وقوعها .
- مرحلة الإنفجار: هي مرحلة بداية الأزمة وهي أشد مراحل الأزمة وأصعب أوقات التعامل معها لاتسامها بالشدة والعنف والتوتر ,وتتوقف الإجراءات المتخذة بها على سلامة الحل وتصعيده.
- مرحلة الصراع: تتبلور منها أبعاد الأزمة وأهدافها , ويتم فيها تطبيق كافة الخطط الخاصة بإدارة الأزمة وتتمثل هذه المرحلة ما بين بداية الأزمة ونهايتها ويتوقف قصر أو طول مدتها على ملاءمة الحلول المطروحة لها فهي المرحلة الحقيقية التي تختبر منها الكفاءة الفعلية لأسلوب إدارة الأزمة.
- مرحلة التفتيت: هي المرحلة التي تبدا معها الأزمة بالتمزق والتفتت والتبشير بالحلول وتعتبر أطول المراحل وقتاً .

- إعادة التنظيم: هو تقييم ما حدث وتقويم لأسبابها وتلافي الآثار الناجمة عنها.

مراحل إدارة الأزمات:

يمر الكائن البيولوجي بأربع مراحل هي: الميلاد والنمو والنضج والموت كذلك الأزمة فإنها تمر بهذه المراحل . ولكن إذا أحسن ادارتها فإنها لاتصل إلى مرحلتي النمو والنضج فالإدارة الجيدة كذلك تتجنب الأزمات قبل أن تولد بإجهاضها.

وتتمثل مراحل إدارة الأزمة في الشكل التالي:



مرحلة ما قبل الأزمة :

التي تتعلق بالتدابير الوقائية و تعمل على تلافي حدوث الأزمة من خلال اكتشاف إشارات الإنذار المبكر وكذلك الاستعداد والوقاية .

مرحلة أثناء الأزمة :

وهي تتضمن التدابير الكفيلة بتحقيق أكبر قدر من النتائج الجيدة من خلال إحتواء الأضرار والحد منها

مرحلة ما بعد الأزمة:

وتتضمن هذه المرحلة كل التدابير اللازمة لإعادة التكيف مع ما تمخضت عنه الأزمة من نتائج من خلال استعادة النشاط والتعلم والاستفادة .

ويمكن غلق ملف الازمة إذا حققت الإدارة :

معالجة الأضرار الناجمة عن الأزمة .

إتخاذ الإجراءات اللازمة للحيلولة دون تكرر وقوع الأزمة.

استعادة كسب ثقة الرأي العام بشكل عام ومجتمع المنشاة بشكل خاص بالمنشاة وبالمستوى الجيد لخدماتها.

الإتجاهات الحديثة في التعامل مع الأزمات:

أولاً : الأسلوب العلمي لمواجهة الأزمات:

تتعدد الأساليب والطرق المستخدمة لمواجهة الأزمة ، ولكن يظل الأسلوب العلمي هو الأكثر ضمانًا للسيطرة على الأزمة من أي أسلوب آخر ، واتفقت الدراسات التي تناولت موضوع الأزمات على أن الأسلوب العلمي في إدارة الأزمة هو ذلك المنهج الذي يلتزم بثلاث خطوات رئيسية في التعامل مع الأزمة وهي :

– الدراسة المبدئية لأبعاد الأزمة : والهدف من هذه الدراسة هو تحديد العوامل المشتركة في الأزمة ، وأسباب نشؤها ، وتحديد القوى المؤيدة والمعارضة ، ثم تحديد نقطة البداية للمواجهة .

وتتوقف طريقة الدراسة المبدئية والوصول للنتائج على طبيعة الأزمة وشدة خطورتها والوقت المتاح ، إلآ أنه في الأزمات الناتجة عن العنصر البشري لا يكون هناك متسع من الوقت لدراسة أبعاد الأزمة .

– الدراسة التحليلية للأزمة : ويتم ذلك من خلال تقسيم الأزمة إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء ، ليتسنى إدراكها بشكل منتظم ، بحيث يتم تحليل الموقف إلى ما يتركب من عناصر مبسطة بهدف الإحاطة بها على وجه سليم .

وينتج عن تقسيم الأزمة إلى أجزاء التفرقة بين الظواهر والأسباب ، والمرحلة التي وصلت إليها دورة حياة الأزمة ، وتوقع طبيعة وتكاليف الأخطار ، وتحديد الإمكانات المتاحة ، وتمثل نتائج الدراسة التحليلية قاعدة معلومات هامة للتعامل مع الأزمة .

– التخطيط للمواجهة والتعامل مع الأزمة : تعد عملية التخطيط وإعداد السيناريوهات لمواجهة الأزمات المحتملة من أهم العوامل التي تساعد المؤسسات التعليمية في التعامل مع تلك الأزمات بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية بأسلوب المبادرة وليس بأسلوب ردة الفعل.

وتعتمد هذه المرحلة على الخطوات السابقة من خلال التحديد الواضح لأسباب الأزمة وأبعادها وعناصرها ومدى تأثيرها على سير العمل المدرسي اليومي .

ثانيًا : تكوين فريق إدارة الأزمات :

تلجا المنشآت لتكوين فريق لإدارة الازمات تفادياً للتوتر والإرباك الذي يصاحب الأزمات وينتج عنه

الإرتجال والعفوية.

بعض المنشآت تشكل هذا الفريق حال وقوع الأزمة والمباشرة بالتصدي لها, وبعض المنشآت تشكل هذا الفريق وتسمي أفراده من قبل أن يستشعر بوجودها , ويكلف هذا الفريق بالتصدي لأي أزمة تلوح في الأفق, ويكون مخولاً بصلاحيات كبيرة ,ويراعى في اختيار أفراده أن يكونوا من الملمين بشؤون المنشاة الماماً جيداً , وغالباً ما يرأس هذا الفريق رئيس مجلس الإدارة أو مدير عام المنشاة.

وعند تشكيل فريق الأزمة ينبغي الأخذ بعين الإعتبار ما يلي:

تدريب العاملين وتدريب فريق إدارة الأزمات على كيفية التصدي للأزمات المحتمل التعرض لها , وينبغي اختيار مدربين مناسبين لذلك , ويفضل أن يكونوا من أصحاب الخبرة في التصدي للأزمات بشكل عام , ومخاطر الأزمة المحتملة بشكل خاص.

تسمية ناطق رسمي من داخل المنشاة وذلك لتجنب التضارب في التصريحات بسبب تعدد الذين يصرحون باسم المنشاة وقت وقوع الازمة , في الوقت الذي تتجه أنظار المجتمع كافة والسلطات إلى إدارة المنشاة لمعرفة ردود فعلها .

وضع نظام إتصالات ويشمل:

وضع نظام عملي للإتصالات بين أعضاء فريق الأزمة يؤمن ديمومة الإتصال بينهم.

وضع نظام للإتصال مع مجتمع المنشاة (كافة الشرائح التي يمكن أن تتضرر بفعل الأزمة أو مهتمة بها) بهدف مخاطبتهم وتنويرهم بما يجري فعلاً من أحداث لقطع الطريق أمام المبالغات والتأويلات.

نظام تنسيق واتصال مع بعض الجهات الخارجية ذات العلاقة مثل السلطات المختصة بموضوع الأزمة.

الإستجابة للحدث بوضع كافة التحضيرات والإجراءات لمواجهة الأزمة موضع التطبيق العملي عند وقوعها فعلاً, ويفضل إجراء إختبار مسبق لكافة البرامج الموضوعة لمواجهة الأزمة من خلال اختلاق وضع مشابه لوضع أزمة حقيقية يتيح للإدارة وفريق الأزمة التصرف كما لو كانوا في ظروف حقيقية.

المراجعة وتعني تقييم أداء المنشاة في الإستجابة لحدث الأزمة سواء كان ذلك في وضع حقيقي أو تماثلي, ويستفاد من المراجعة معرفة نقاط القوة والضعف في أداء الفريق, ولا تقتصر المراجعة على تقييم الأداء وقت وقوع الأزمة بل تشمل جميع الإجراءات المتخذة (ما قبل الأزمة وخلال الأزمة وبعد الأزمة).

المهارات الواجب توافرها في مدير فريق إدارة الأزمات :

تتطلب إدارة الأزمات مهارات خاصة لمن يقوم بها ، ومن هذه المهارات حسن التصرف ، وسرعة البديهة ، وتقدير المسؤولية ، والرؤية الواضحة للأحداث ، والقدرة على التعامل مع المتغيرات والمستجدات ، وامتلاك الشجاعة على إتخاذ القرار .

وينبغي أن يتحلى مدير فريق ادارة الأزمات بالتفاؤل بالقدرة على التغلب على حجم الأزمة ، والقدرة على توقع الأزمات وتحليلها ، واتخاذ القرار في الوقت المناسب ، ووضع السيناريوهات للأزمات المحتملة .

ومن خصائص مدير الفريق القدرة على تنمية العلاقات الإدارية وتطويرها مع أعضاء فريق المهام ، وأن يكون مؤهلا ومدربًا على إدارة الأزمات ، وأن تكون لديه القدرة على التخيل ، والقدرة على صياغة ورسم التكتيكات اللازمة للتعامل مع الأزمة التي يواجهها .

سلوكيات المنشاة في الأزمات:

يتضمن هذا المحور عدد من القرارات والمواقف تتخذها المنشاة لاستعادة ثقة المجتمع بها يعبر عنها بسلوكيات المنشاة والتي إن اتخذت مبكراً يمكن أن تحقق نتائج جيدة وسريعة:

- الصراحة في مخاطبة الجمهور وذلك بالإعتراف بالخطأ وتقديم وعود بتقديم العون والمساعدة للمتضررين وعدم تكرار ما حدث
- توفير التوضيحات عن أسباب وقوع الأزمة مهما كانت وعن توجهات المنشاة بشان التصدي لها والتزامها بتوفير كل ما يستجد من معلومات لغاية حل الأزمة.
- توضيح موقف المنشاة تجاه الحدث على أن يكون التعبير من وجهة نظر الضحايا وأن يكون واضحاً في أداء الإلتزامات تجاههم.
- إبداء الندم عن ما حدث للضحايا والمتضررين وإظهار الاستعداد لتحمل مسؤولية ما حدث.
- البحث عن المشورة من جهات وعناصر من خارج المؤسسة لإرساء قواعد وأسس ثابته تحول دون تكرار ما حدث.
- إعلان تعهد للمستقبل لطمأنه الجمهور بأنها ستتلافى أي خطأً أو عيب يؤدي إلى تكرار ما حدث.
- دفع ثمن الأخطاء من خلال معالجات سريعة ,كمثال: سحب المنتج من السوق , تحمل مصاريف معالجة الضحايا , وجعل القرارات والإجراءات تفوق توقعات المجتمع, وقد أثبتت تجارب المؤسسات أن التعويضات التي تدفع في هذه المرحلة أقل بكثير من الخسائر التي ستترتب على ذلك لاحقاً.
- الحفاظ على مصداقية المنشاة من خلال توفير المعلومات بصورة واضحة وصريحة للمجتمع.

إتخاذ القرارات في الأزمات :

للقرارات وقت الأزمة خاصية مختلفة عن القرارات في الظروف العادية ، ويحقق كثير من المديرين النجاح في اتخاذ القرارات في الظروف الطبيعية ، ولكن يصعب عليهم القيام بنفس العمل وقت الأزمات

فقرار الأزمة هو قرار ذو طبيعة استثنائية يختلف عن القرارات في الظروف العادية ، حيث يتم اتخاذه في وقت قصير نسبيًا ، لمواجهة موقف لم يكن متوقعًا حدوثه ولم تكن أبعاده وتأثيراته واضحة ، وهنا تتظافر عناصر المفاجأة ، وضيق الوقت ، والشعور بالخطر ، في خلق قدر كبير من التوتر والضغوط على متخذ القرار.

ويمثل اتخاذ القرار المشكلة الأولى وقت الأزمة ، نظرًا لعدم تعود متخذ القرار على بيئة وظروف الأزمة ، وما تمثله من ضغوط عليه لا تسمح له بالتفكير بشكل طبيعي والاستفادة من خبرة ورأي الآخرين ، ومن الطبيعي أن يجد الشخص نفسه ذا شخصية مختلفة وقت الأزمة ، فقد يكون أكثر انزعاجاً وإنفعالاً بحيث لا يمكنه التعمق في الموضوع بالإضافة إلى ما ينتابه من خوف وحذر شديدين يفقدانه القدرة على اختيار أحد الحلول الأقل خطرًا والأكثر ملائمة .

ومما سبق يتضح أن اتخاذ القرار يمثل أهمية جوهرية في إدارة الأزمات ، إلاّ أن مقدار نجاح القرار في الأزمات يتوقف على عدد من العوامل أبرزها قدرة وكفاءة متخذ القرار وفهمه للقرارات الإدارية والأساليب الملائمة لاتخاذ القرار في ظروف الأزمات ، خاصة وأن الأزمات تختلف من حيث الحجم والقوة والتأثير ، لذلك فإن لكل أزمة قرار يناسبها ، ولكل قرار في الأزمة أسلوب يتخذ من خلاله .

خصائص قرارات الأزمات:

تنبع صعوبة قرارات الأزمات من الأزمة ذاتها ، حيث غالبًا ما تتسم الأزمات بعدم الوضوح وصعوبة تقدير تأثيراتها وخاصة التي تتعلق بالإنسان ، بالإضافة إلى ضرورة توفر عنصرين مهمين في إتخاذ قرارات الأزمة

وهما السرعة والدقة وهذا ما يزيد قرارات الأزمة صعوبة ،كل ذلك يجعل قرارات الأزمة المدرسية تتصف بما يلي :

– عدم التأكد : حيث تتداخل الأمور ويزداد التوتر وترتفع حدة الضغوط عند متخذ القرار نتيجة حدوث الأزمة وضرورة اتخاذ قرار مناسب حيالها .

– التعقيد : يواجه متخذ القرار صعوبة كبيرة في معرفة العلاقات المتداخلة بين مختلف المتغيرات والأطراف المتضمنة في الأزمة ،كذلك العلاقات غير المستقرة بينها ، بالإضافة إلى وجود سلسلة من الأسباب والنتائج المعقدة ، والمعلومات غير الواضحة .

– التدخل العاطفي : تؤثر العواطف في العادة على تفكير متخذ القرار ، فالمعلومات حول الأزمة عند بعض المديرين ليست ذات أهمية بقدر تحسين صورتهم أمام الآخرين ، فلذلك تتدخل العواطف الإنسانية في قرارات الأزمة بغض النظر عن التعامل مع الأزمة بطريقة صحيحة.

– التأثير البشري : فالمنشآت تحتوي على إداريين وعاملين ، وقرار الأزمة يؤثر تأثيرًا مباشرًا على هذا الكم الكبير من البشر سواء إيجابًا أو سلبًا ، وربما يكون ذلك أحد الأسباب التي تزيد من الضغوط على متخذ القرار.

مواصفات اتخاذ القرار السليم في الأزمات :

يعد اتخاذ القرار السليم هو الحد الفاصل بين السيطرة على الأزمة وبين تعقد الأمور وزيادة الخسائر الناتجة عن الأزمة ، لذلك فإن اتخاذ القرار السليم في الأزمات يجب أن يتصف بعدد من الصفات الأساسية:

١– أن يكون اتخاذه سريعًا : فالأزمة أيًا كان نوعها أو حجمها أو تأثيرها تحتاج إلى سرعة في اتخاذ القرار المناسب لمواجهتها والحد من آثارها ، وهذه السرعة يجب أن تكون مقرونة بالدقة المطلوبة .

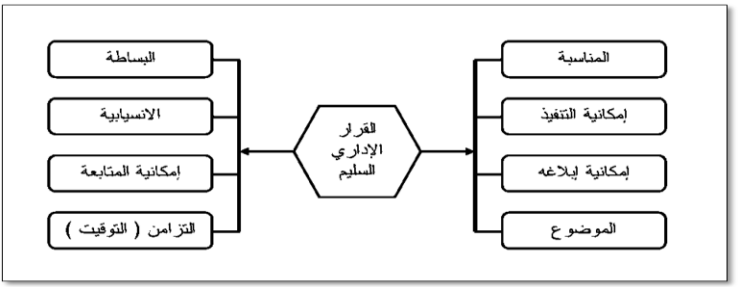
٢– أن يكون مناسبًا للأزمة : فلكل أزمة خصائص وسمات من حيث السرعة والانتشار والتأثير ، فلذلك يجب أن يكون لكل أزمة قرار يتناسب مع خصائصها وظروفها .

٣– أن يكون سهل التنفيذ : وذلك في حدود الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المنشاة والمتاحة أمام متخذ القرار .

٤– أن يكون واضحًا : بحيث لا يحتوي على أي غموض حتى لا يحدث لبس أو سوء فهم يؤدي إلى نتائج عكسية وتكاليف باهظة .

٥– أن يكون بسيطًا : بحيث يكون خاليًا من التعقيد ، ويصل إلى جميع الأفراد سواء في فريق الأزمات أو في الفرق المساندة أثناء الأزمة .

٦– أن يتم إصداره في التوقيت المناسب : بحيث يتزامن مع الأزمة ، بل ويسبقها ليتم مواجهة تصاعد أحداث الأزمة ، وإيقافها ومعالجة آثارها .



مواصفات القرار الاداري السليم

أساليب اتخاذ القرار الملائمة في إدارة الأزمات:

اتخاذ القرار وقت الأزمة له طابع يختلف عن اتخاذ القرار في الظروف العادية ، حيث أن اتخاذ القرار في موقف الأزمة يتعلق بالعوامل المادية والعوامل الإنسانية على حد سواء ، ويواجه متخذ القرار ضغوطًا بشأن اتخاذ القرار في موقف الأزمة تتمثل في عدم وضوح الرؤية ، وسرعة الأحداث التي تتطلب اتخاذ قرارات سريعة للسيطرة على الموقف ، وضيق الوقت المتاح للتصرف ، ونقص المعلومات .

لذلك فإن الأساليب الملائمة لاتخاذ ا لقرارات في الأزمات تتطلب بعض السمات والخصائص ، بحيث يتوافر في الأسلوب الملائم معايير تتناسب مع طبيعة بيئة المنشاة من إمكانيات مادية وبشرية وأهداف وخطط وبرامج .

لذلك فأن الأساليب الملائمة لاتخاذ القرارات في الأزمات ينبغي أن يتوافر فيها ما يلي :

– أن تكون مراعية للمصالح الإنسانية مع عدم إغفال المصالح المادية ، وذلك لأن المنشاة تحتوي على إداريين وعاملين.

– أن تكون بسيطة في إجراءاتها ولا تحمل تعقيدًا أو قدرات ومهارات خاصة .

– أن لا تستغرق وقتًا طويلا في إعدادها خاصة مع وجود أزمات سريعة الانتشار والتأثير.

– أن لا تتطلب جهدًا كبيرًا في تنفيذها .

– أن تتناسب الدقة المرجوة من النتائج مع حجم وتأثير الأزمات .

وبناء على المعايير السابق ذكرها ، فأن الأساليب الملائمة لاتخاذ القرارات في إدارة الأزمات يمكن حصرها فيما يلي :

١- أسلوب الحكم الشخصي والبديهة :

يقوم هذا الأسلوب على استخدام المدير حكمه الشخصي واعتماده على سرعة البديهة في إدراك العناصر الرئيسية الهامة للمواقف والأزمات ، والتقدير السليم لأبعادها ومدى تأثيرها ، وأيضًا في فحص وتحليل وتقييم البيانات والمعلومات المتاحة والفهم العميق والشامل لكل التفاصيل الخاصة بالأزمة وأحداثها .

ولعل من دواعي استخدام هذا الأسلوب هو طبيعة واختلاف المشكلات والمواقف التي يتعرض لها المدير وخاصة المواقف الإنسانية المتمثلة في قياس الاحتياجات والعواطف الإنسانية .

ومن عيوب هذا الأسلوب أنه يقوم عادة على أسس شخصية غير موضوعية نابعة من شخصية مدير المدرسة ، وقدراته العقلية ، والمعارف التي يمتلكها ، والتجارب التي مر بها خلال فترة عمله .

إلاّ أن هذا الأسلوب له العديد من المزايا التي تفوق العيوب ، ولعل من أبرزها سهولة استخدامه في مواقف الأزمات المدرسية التي تتطلب تدخلا سريعًا و فوريًا لاتخاذ القرار ، وكذلك استغلال المقدرة الشخصية كالابتكار والتصور وبعد النظر والقدرة على التصرف وتحمل المسؤولية ،كما أن إجراءات استخدامه والوقت المستغرق في تنفيذه والجهد المبذول في إعداده يعتبر الأسهل والأبسط من بين جميع الأساليب الأخرى .

٢- أسلوب دراسة الآراء والاقتراحات :

يقوم هذا الأسلوب بإحدى طريقتين أو كلاهما معًا ، حيث يقوم المدير بعرض قراره المبدئي المتخذ في ظروف الأزمة على زملائه في المؤسسة من إداريين وعاملين لأخذ وجهة نظرهم حول قرار الأزمة إما

بإقراره أو تعديله أو إلغائه ، أو من خلال طلب المدير من زملائه تقديم آرائهم واقتراحاتهم حيال القرار الذي يرونه مناسباً لموقف الأزمة التي تمر بها المنشاة.

وكلا الطريقتين تقومان على مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار ، وهي التي يشار إليها في الفكر الإسلامي بالشورى .

وللمشاركة في اتخاذ القرار فوائد متعددة منها توفير معلومات وافية عن الأزمة ، والاستفادة من خبرات وقدرات ومهارات الإداريين والمعلمين ، بالإضافة إلى شعور الأفراد بالمسؤولية ، والتزامهم بتنفيذ القرارات .

ويمتاز هذا الأسلوب بأن الوقت والجهد والأدوات المستخدمة هي أقل تكلفة من بعض الأساليب الملائمة لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات الأخرى ، بالإضافة إلى أن المدير يمكنه استنباط العديد من الاستنتاجات عن طريق دراسة وتحليل الآراء والاقتراحات التي تقدم إليه من العاملين من داخل المؤسسة والمشاركين في القرار من خارجها ، خاصة التي تتعلق بالعوامل غير الملموسة والمرتبطة بالأزمة محل القرار ، وبالتالي اختيار البديل الأنسب على ضوئها .

٣- أسلوب شجرة القرارات :

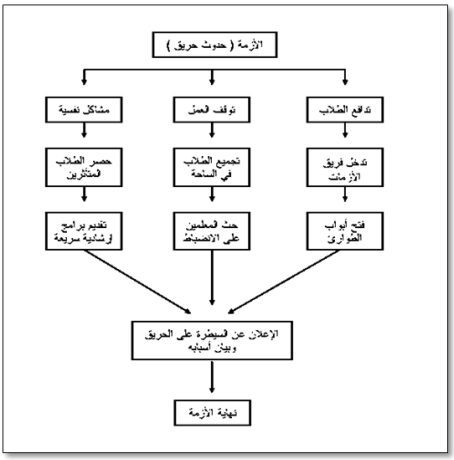
ويستخدم هذا الأسلوب في إدارة الأزمات نظرًا لأنه يمكّن مدير الأزمة من اتخاذ أكثر من قرار بالنسبة للازمات التي تواجهه في إطار الأزمة الواحدة ، ويستعان بالرسوم والأشكال البيانية في رسم شجرة القرارات ، وتحديد المسارات البديلة والفرعية وخط الاتجاه الأساسي والعام .

وأسلوب شجرة القرارات يمكّن متخذ القرار من رؤية البدائل المتاحة والأخطار والنتائج المتوقعة لكل منها بوضوح ، إلاّ أن تطبيق هذا الأسلوب بفعالية يتطلب استعانة متخذ القرار – وخاصة في مواقف الأزمات – بالحاسب الآلي لتقدير وتحديد درجة الاحتمالات المتوقعة ، وكذلك تحديد إجمالي العوائد المتوقعة خلال فترة محددة من خلال تجميع الحاسب الآلي للبيانات والمعلومات الخاصة بهذه الأمور وتحليلها للاستعانة بها في اختيار البديل الذي يحقق النتائج المطلوبة . وتمر عملية استخدام شجرة القرارات بعدة مراحل هي :

– يبدأ رسم شجرة القرارات بتحديد الهدف النهائي لمدير إدارة الأزمات.

– يتفرع من نقطة البداية عدد من الأفرع تمثل المسارات البديلة التي يمكن أن تحقق الهدف.

– يتفرع كل بديل من البدائل في المرحلة السابقة إلى أفرع مرحلية تمثل القرارات الأولية



أسلوب شجرة القرارات في حالة أزمة حريق في مدرسة

المحتمل اتخاذها عند مواجهة الأزمة في مراحلها الأولى .

– يتفرع عن الأزمة أفرع خاصة باحتمالات الازمة التي قد تواجهها المنشاة.

4– أسلوب دراسة الحالة :

يقوم هذا الأسلوب على أسس هامة لعل من أ برزها تحديد الأزمة بدقة ثم تعريفها والتفكير في أسبابها وأبعادها وجوانبها المختلفة ، بعد ذلك يتم وضع تصور للحلول البديلة استنادًا إلى المعلومات المتاحة عن الأزمة .

وقد كشفت التطبيقات العملية لهذا الأسلوب في مجال اتخاذ القرارات أنه يتسم بالواقعية أكثر من غيره من الأساليب الأخرى حيث أنه يضع المدير متخذ القرار في وضع حقيقي وطبيعي من حيث عدم كفاية المعلومات المتعلقة بالمشكلة أو زيادتها أو دقتها .

وبالإضافة إلى ذلك فإن ممارسة المدير لهذا الأسلوب تساعده في زيادة قدراته ومهاراته والعمل على تطويرها وتحسينها ، والإلمام بالوضع العام للأزمة قبل اتخاذ القرار المناسب .

وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب قد يستغرق وقتًا أطول من الأساليب الأخرى الملائمة في إدارة الأزمات إلاّ أن الممارسة ومشاركة الآخرين تساهم إلى حد كبير في تقليص الزمن المستغرق في إعداده وتنفيذه .

٥– أسلوب نظرية الاحتمالات :

تعتبر الحاجة إلى استخدام أسلوب الاحتمالات انعكاسًا جيدًا للرغبة الملحة من قبل المديرين في

محاولة القضاء أو التخفيف من درجة (عدم التأكد) والتي تميز نتائج الكثير من القرارات الإدارية .

وهناك ثلاثة معايير يمكن استخدامها لقياس الاحتمالات في مجال اتخاذ القرارات وهي :

– الاحتمال الشخصي : وهو درجة اعتقاد المدير في وقوع أزمة ما ، وذلك من خلال خبرته السابقة وتجربته وممارسته لهذا النوع من الأساليب .

– الاحتمال الموضوعي : وذلك عن طريق إجراء تجارب لأزمات افتراضية داخل المنشاة، وتحليل الأداء العام لمواجهة الأزمة الافتراضية ، وحساب نسبة وقوع الأخطاء وفقًا لنتائج التجربة .

– الاحتمال التكراري : وفيه يتم حساب الاحتمال على أساس معدل تكرار حدوث الأزمات في المنشاة أو في المنشآت الأخرى .

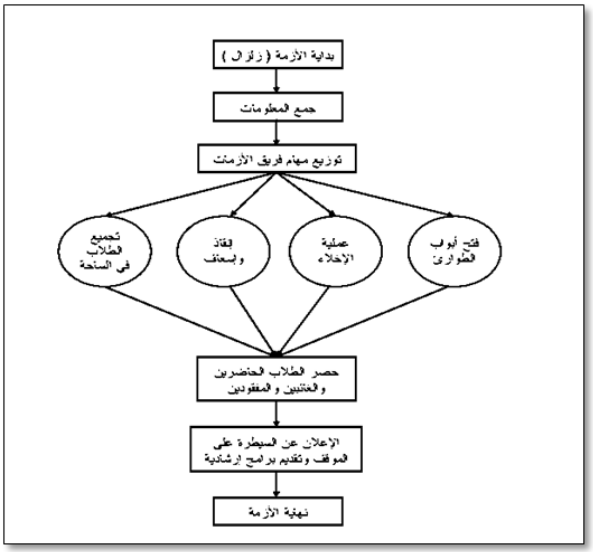
ويتطلب أسلوب الاحتمالات توفر بيانات ومعلومات عن الأزمات السابقة التي وقعت في المنشاة أو المنشآت الأخرى ، حيث أنها تساعد متخذ القرار على تقدير الاحتمالات والتوصل إلى توقعات سليمة للمستقبل .

٦– أسلوب بيرت :

يعتبر أسلوب بيرت أحد الأساليب التي تستخدم في عمليات التخطيط والرقابة ، بحيث تتمكن الإدارة من خلاله تقليل الحد الأدنى من التوقعات والتأخير ، ويتم التعامل بهذا الأسلوب في ظروف عدم التأكد

ويتم من خلال وضع برنامج زمني وإجراءات وقواعد ومسارات محددة توزع على فريق إدارة ألازمات توضح لكل فرد من أفراد الفريق الدور المتعين القيام به ، وتشرح لهم أهمية أن يتم تنفيذ مهمته بدقة كاملة سواء في التوقيت المحدد أو في النتائج المطلوبة .

ويعتبر عنصر الوقت في أسلوب بيرت هو العنصر الأساسي منذ بداية الأزمة وحتى نهايتها ، ولذلك يتعين على المدير وضع الأولويات وترتيب المهام المتعين تنفيذها وفقًا لتوقيتات كل منها ، وكذا وفقًا لاعتمادها على نتائج المهام الأخرى ، وفي الوقت ذاته مراعاة الوقت المتاح لإنهاء الأزمة .



توزيع المهام في أزمة زلزال وفقاً لأسلوب بيرت

المراجع:

- الحميري,باسم.مهارات ادارية.2010م.دار الحامد:عمان
- ابو شيخة, نادر احمد. مدخل الى ادارة الوقت.2009م.دار المسيرة:عمان.
- قطيش,نواف.ادارة الازمات.2009م.دار الراية:عمان.

- الجهني, عبدالله مسعود.(2010م). أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع.رسالة ماجستير غير منشورة,جدة:جامعة الملك عبدالعزيز
- جونز, نيل راسل(2010م).تخطيط العمل. (الطبعة الثانية) (ترجمة مكتبة جرير) . الرياض:مكتبة جرير