المَجَلَّةُ العَرَبِيَّةُ لِدِرَاسَاتِ وَ بُحُوثِ العُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالإِنْسَانِيَّة

(دَوْرِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ)

تصْدُرُ رُبْعَ سَنَوِيَّةٍ

السَّنة (7) العدد (25)

ديسمبر 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 المجلَّة

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 (الخامس والعشرين) للعام السابع ،تُعرَض عدد (3) ثلاثة من البحوث ،وعدد (3) ثلاثة من الأوراق العلمية واثنان من البحوث الجماعية ومقالاً واحداً. .

والله المُستعان ،،،

هيئة تحرير العدد

العنوان	الموضوع
بحوث علمية	SPEECH–SOUND SELECTIVE AUDITORY IMPAIRMENT IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM,SPECTRUM DISORDERS Soha Mekki, Ehab Rasheed and Osama Youse
	الصف الخامس من المعاقين سمعياً بمحافظة الإسكندرية د.محمد عبد المنعم
	إدارة الأزمات لدى مديرات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية دراسة مقارنة .. مشاعل عبد الرحمن السالم
أوراق علمية	مفاهيم أساسية ومشروع للمساهمة فى حل مشكلة البطالة د.م بلال محمد على
	جودة حياة المسنين من منظور سيكولوجي أ.د كوثر إبراهيم رزق
	بعض متغيرات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري للطلاب ذوي صعوبات التعلم ... مي فتحي السيد البغدادي
مقال العدد	التوحد Autism وفاء بهنسى
بحث فريقي	سبل تذليل معيقات الاشراف التربوي لتجويد العملية التعليمية فريق من طالبات قسم الإدارة والإشراف التربوي بكلية الشرق العربي للدراسات العليا
	نظريات القيادة Theories In Leadership (نظرية الرجل العظيم،نظرية السمات،النظريات السلوكية،النظريات الموقفية،النظرية التبادلية،النظرية التفاعلية)

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 وأوراق

عِلْمِيَّةٌ

الأفكار والآراء المتضمَّنة

في بحوث ومقالات المجلَّة مسؤوليَّة

الباحثين والكُتَّاب

تُرتَّب البحوث هجائياً حسب أسماء الباحثين

الإعتلال الخاص بسمع أصوات الكلام فى أطفال بأعمار مرحلة ما قبل المدرسة المصابين بمرض اضطرابات الأنماط الذاتية (التوحد)

أ.د سهى مكي د.إيهاب رشيد د.أسامه يوسف

قسم طب السمع والإتزان كلية الطب جامعة الزقازيق

soha.mekki@hotmail.com

ehabeid_ps@yahoo.com

يوجد اختلاف شديد فى الأطفال المصابين بمرض اضطرابات الأنماط الذاتية فى السلوك الاجتماعى وانحصار الإهتمام وضعف اللغة والتواصل وتعد المثيرات الاجتماعية ذات المعنى هى الأكثر تاثراً وتضيف صعوبة الاستيعاب الحسى المركب إلى هذه العيوب. تهدف هذه الدراسة لتحديد ما إذا كان هناك عيب خاص بعينه فى مراحل متأخرة فى استيعاب الكلام عن ما إن كان بسبب عيب فى مرحلة سابقة لذلك فى هؤلاء الأطفال. تم قياس الجهد الدماغى المثار المرتبط بحدث مع تغيير الدوام الزمنى وطبقة صوت النغم فى النغمات النقية وفى الكلام وذلك لاختبار المراحل المختلفة فيما قبل الانتباه لتفسير الكلام الممثل فى موجة عدم التوافق السلبية والمراحل الأولية من الاهتمام اللاإرادى للاستيعاب الممثلة فى الموجة الموجبة 3أ فى عدد من الأطفال فى مرحلة ماقبل الدراسة فى عمر من 3–6 سنوات وأمثالهم من الأطفال الطبيعيين للمقارنة الإحصائية. وتم أخذ التاريخ الدقيق المفصل لكل الأطفال والفحص الإكلينيكى الشامل النفسى والعصبى والسمعى. وقد استعملت نغمات نقية وكلمات متناغمه صوتيا مع تغيير الدوام الزمنى وطبقه صوت النغم فى النماذج الغريبة الأطوار المختلفة. وأشارت نتيجة الدراسة إلى سلامة موجة عدم التوافق السلبية والموجة الموجبة 3أ باستعمال الإثارة بالنغمات النقية فى الأطفال المصابين بمرض اضطرابات الأنماط الذاتية مقارنة بالأطفال الطبيعيين بينما اختلف عن الطبيعى مع اختلاف الدوام الزمنى وطبقة النغم مع استعمال الإثاره

بالكلام وقد خلص الباحثون إلى أن الأطفال المصابين بمرض اضطرابات الأنماط الذاتية (التوحد) عندهم اعتلال فى التفسير الزمنى للكلام بالإضافه إلى أن قدراتهم المعلولة للانتباه اللاإرادى قد تنتمى أكثر إلى التغيير الزمنى فى صوت الكلام.وبناء على هذه النتائج نوصى باستخدام النغمات الموسيقية أولاً فى تدريبات النطق والكلام لجذب انتباههم ثم استعمال الكلام مع الضغط وأخذ وقت كافى فى كل كلمة والمسافات بين الكلمات ثم التركيز على تغيير معنى الكلام بتغيير طريقة النطق والنغمة وإدخال التعبيرات من الأسهل للأصعب حتى التمكن من التغلب على جميع مشاكل ضعف الاستيعاب الزمنى للكلام لديهم.

SPEECH–SOUND SELECTIVE AUDITORY IMPAIRMENT IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Soha Mekki* Ehab Rasheedand Osama Yousef*****

Audiology Unit ENT* Pediatric Neuropsychiatry*****

Departments

Faculty of Medicine Zagazig University

ABSTRACT

Background: In children with autism spectrum disorder (ASD), severe abnormalities in social behavior coexist with attention and language deficit. Socially meaningful stimuli are the most affected. A deficiency in sensory processing of complex stimuli has been suggested to contribute to this impairment.

Aim of the work: to test if there is a specific auditory deficit in speech and non-speech processing regarding pitch and temporal changes in children with ASD.

Methodology: cortical Event-related brain potentials (ERP) were recorded for pitch and duration changes in tonal and speech stimuli to examine different stages of pre-attentional sound discrimination through mismatch negativity (MMN) and early involuntary attentional processing through P3a in pre-school aged children (3-6 years) with ASD and their respective control. All participants were submitted to full history taking, general, thorough psychiatric, neurological and otological evaluation. Acoustically matched tonal and speech sounds contrasted in pitch and duration were presented in separate oddball paradigms.

Results: MMN and P3a were intact with the tonal stimulation in ASD children while was differently affected in duration and frequency speech stimuli changes.

Conclusion: ASD children showed impaired temporal speech-sound discrimination. Further, their auditory involuntary orienting deficits might be more related to speech–sound durational changes. All that should be considered in their rehabilitation.

Introduction:

Autism spectrum disorder (ASD) are defined as complex neuro-developmental disorder characterized by social interaction and communication impairment, and by restricted, repetitive patterns of behavior[(1)].

As regards speech and language development, about 50% of ASD patients fail to develop useful spoken language and those who do develop speech show marked abnormalities in their language development[(2)].

Social difficulties in communication and resistance to changes in autism have received a great deal of research attention,
An important key in diagnostics is that their unusual narrow interests could be related to atypical processing of infrequent, novel
stimuli[3]. This can be tested at neural levels through event-related potential. As ASD are known to have attention deficit[3]. The pre-attentional mismatch negativity (MMN) component of cortical auditory ERPs is considered a valuable appropriate tool in studying the neural mechanisms underlying ASD auditory perception[4]. MMN is followed by the P3a, an ERP index of involuntary attention switch. It is triggered by infrequent, highly attention-catching novel sounds, the more attention catching the change, the larger the P3a[3]. Cortical ERP potentials (MMN and P3a) recorded for pitch and duration changes in tonal and speech stimuli could add in defining different stages of pre-attentional sensory perception and early involuntary attentional processing[3,4].

Aim of the study:

The present study was designed to determine how tonal (non-speech) and speech sounds concerning pitch and duration changes are perceived by preschool-aged ASD children with average IQ as compared with age and sex matched normal controls in a trial to define ASD specific auditory perception deficit.

Methodology:

Twelve children with diagnosed ASD participated in this study (age range 3-6 year's boys) according to DSM-IV-TR

criteria[2], and scored on average 33 points (S.D: 2.2) on the Childhood Autism Rating Scale[5]. The children had no MRI, EEG, or Chromosomal abnormalities, co-morbid diagnosis, or medication

The control group consisted of twelve normally developing age and sex matched children; they had no past or present neurological disorder, language or learning difficulty, or emotional problem.

All subjects in this study after parent's consent had subjected to: 1.Full history taking. 2. Full clinical examination. 3. Complete neurological examination to exclude organic brain lesions. 4. Intelligent quotient (IQ) assessment. 5. Complete otological examination. Normal peripheral hearing and normal range of Performance IQ (>70) was used as an inclusion criterion based on Arabic version of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised (WPPSI-R) [6].

Children sat in a sound-attenuated and dimly lit room in a relaxed comfortable position watching a silent cartoon movie.

The used electrode montage was according to the 10-20 electrode system [7] using Ag/AgCl electrodes. With Non-inverted (active) electrode: at the Fz site, inverted (reference) electrodes: at the mastoids (M1 and M2) and Ground electrode: at the FPz site. Electrodes impedance was kept below 3kOhms.

Stimuli were presented binaurally at 75 dBHL in an oddball paradigm in four different sound-contrasts conditions: tonal and speech in pitch and duration change.

Tonal stimuli were generated using stimulus generator of Intelligent Hearing Systems, Smart EP (version. 3.70). A 1000 Hz pure tone of 250 ms duration was used as standard (80% probability) while a 1100 Hz pure tone of 250 ms and

1000 Hz pure tone of 175 ms were deviants (20% probability), deviating in frequency and duration respectively.

In the speech condition: The stimuli were semisynthetic phonemes synthesized using a computer-based stimulus-generation method, Semisynthetic Speech Generation (SSG)[8]. In pitch contrast the standard and deviant phonemes differ only in their second formant (F2) whereas the F1, F3, F4 as well as the fundamental frequency FO were the same for both the standard and the deviant phonemes. The standard phoneme was the vowel /o/ (F2=851 Hz. probability =80%), and the deviant phoneme was vowel /e/ (F2=1940 Hz. probability =20%). The standard and deviant phonemes were both of 400 ms in duration (including10 ms rise/fall time).

Second for duration contrast: the stimulus was syllable /ba/ which has bilabial stop consonant/b/ along with vowel /a/. The standard was 250 ms in duration with probability 80 %, and the deviant stimuli differ only in vowel duration (175 ms in duration, probability 20 %).

The analysis period was 515 ms with 50 ms pre-stimulus recording. Recording was done with an amplification of 50, artifact rejection level 100 µV and band pass filter 0.8-30 Hz.

The difference wave was computed by subtracting the standard wave from the deviant one separately for each subject. Peak latency and peak amplitude of MMN and P3a were measured [4, 9].

The data obtained from the control group and clinical group was statistically analyzed using SPSS version 16 for windows. Description of all data was carried out using mean and standard deviation (SD). Statistical analysis was done using independent t- test.

Results:

The MMN (table 1):

MMN was elicited by all stimulus classes in both groups of children. In tonal stimulation there were no significant differences between ASD and normal children MMN amplitude and latency measurements either with frequency (pitch) or duration changes (table 1).

With speech stimuli in pitch contrast condition there were no significant differences between ASD and normal group. While in duration contrast condition, there were reduced amplitude and shifted latency in ASD children compared to their normal beers which were very highly statistically significant (table 1).

Table (1): MMN amplitude and latency (mean ± SD) in control and ASD children for different stimuli changes.

Stimulus	Change	MMN amplitude± SD (control)	MMN amplitude± SD (ASD)	P value	MMN latency± SD (control)	MMN latency± SD (ASD)	P value
Tonal	Pitch	-5.19 ± 3.06	-5.97 ± 3.07	0.541	169 ± 16	164 ±25	0.573
Tonal	Duration	-4.20 ± 2.03	-3.52 ± 1.89	0.406	267 ± 19	274 ±20	0.390
Speech	Pitch	-4.16 ± 2.34	-4.22 ± 2.74	0.960	189 ±19	193 ±21	0.634
speech	duration	-4.58 ± 2.20	-2.08 ±1.34	0.003 **	251 ±10	302 ±22	0.001 **

SD: standard deviation. **: very highly statistically significant.

P3a (table 2):

In healthy children, the P3a was significantly evident in all stimulus conditions.

P3a could be measured in ASD children with tonal stimulation either with frequency or duration contrast. There were no significant differences in latency or amplitude measures between ASD and normal children with tonal pitch or duration contrast (table 2). With speech stimuli in pitch contrast condition p3a could be elicited in ASD children but there were statistically significant differences in amplitude and very highly statistically significant differences in latency between ASD and normal group (table 2).

No P3a could be elicited with speech stimuli for duration contrast in ASD children .

Table (2): P3a amplitude and latency (mean ± SD) in control and ASD children for different stimuli changes.

Stimulus	Change	P3a amplitude± SD (control)	P3a amplitude± SD (ASD)	P value	P3a latency± SD (control)	P3a latency± SD (ASD)	P value
Tonal	Pitch	3.82 ±2.05	3.69 ±1.64	0.871	285 ±48	292 ±51	0.730
Tonal	Duration	3.14 ±1.25	2.76 ±1.29	0.470	366 ±37	372± 46	0.736
Speech	Pitch	3.42± 2.32	1.82 ±1.35	0.05 *	302 ±41	379 ±35	0.001 **
Speech	Duration	2.65 ±1.55	No P3a response	----	342± 31	Not P3a response	----

SD: standard deviation. *: statistically significant. **: very highly statistically significant

Discussion:

In summary, the present study investigated sound-feature discrimination (MMN) and involuntary orienting (P3a) in ASD children using tonal (non-speech) and speech stimuli with pitch and duration contrast:

- **ASD children showed normal tonal MMN and P3a in both pitch and duration contrast conditions.**
- **ASD children showed impaired temporal speech sound discrimination while discrimination of speech pitch changes was intact in those children.**
- **ASD children showed impaired involuntary attention to speech-sound which was more evident with temporal changes.**

There were no significant differences between ASD and normal children MMN amplitude and latency measurements using tonal stimulation either with pitch or duration changes (table 1). These were comparable to the findings of the study of Ceponiene et al. [(10)] and Klin et al. [(11).] The previous results indicated that children with autism were able to discriminate frequency and duration changes in tonal stimuli comparable to that of their healthy peers.

Lepisto et al.[(12)] reported that autistic children showed strong listening preference for non-speech signals.

MMN reflects automatic change detection processes on neural level [(13,14)].

In this study with speech stimuli in pitch contrast condition there were no significant differences between ASD and normal group.Lepisto et al.[(12)]. reported that discrimination of pitch was enhanced in the autistic children, as indicated by their enlarged MMN responses over the parietal areas for both speech and non-speech pitch changes. These results could be related to that they used different electrode montage.

Pitch is an important prosodic cue, however, deficient prosody perception and production in ASD individuals was explained as they may be able to perceive the prosodic variation as such, but may fail to interpret the meaning of it. This should be considered during therapy.

In this study with speech stimulus in duration contrast condition, there were reduced amplitude and shifted latency of MMN in ASD children compared to their normal beers that showed very highly statistically significant difference (table 1) which point to impaired temporal speech discrimination in ASD children.

There were no significant differences in P3a latency or amplitude measures between ASD and normal children with tonal frequency or duration contrast. While there was statistically significant difference between ASD children and control group for speech sounds in pitch contrast condition. This finding was in agreement with Ceponiene et al. and ferri et al [10,15]. In this study there were no P3a responses to speech stimuli in durational contrast condition.

The P3a response, indexing involuntary attention switch varied in autistic children as a function of stimulus type [16,17] .

If a deviant stimulus is perceptually salient, then a call for attention toward it is generated, which may result in an involuntary attention switch. If attention is switched, then the P3a response is elicited and the more attention catching the stimulus the larger the P3a response [11].

One might suggest that orienting to speech stimuli with duration changes was abolished in children with autism. Because acoustically, duration changes were even more complex with speech stimuli than duration changes with tonal stimuli.

Furthermore, Impairment in social orienting has been proposed to be one of the first symptoms of autism to emerge [14]. An atypical pattern of activation in the frontoparietal network during novelty detection was reported[15,18]. And there is a possibility of link between these brain regions and autistic traits.

Conclusion and recommendation:

ASD children showed normal tonal (pitch and temporal) discrimination and orientation. Meanwhile, for speech sound stimuli they showed impaired abilities to discriminate durational changes while discrimination of speech pitch changes was intact

Furthermore, ASD children showed impaired involuntary orientation to speech-sound which was more evident with temporal changes.

The findings of this study can influence the strategy of the remediation plan for ASD children:

- **Catching their attention could depend on variable tonal sounds (music).**
- **Rehabilitation therapy could involve temporal remediation therapy using speech-sounds material in ascending difficulty technique. And training of prosodic meaning using speech stimuli. This could help them to overcome their specific speech-sound temporal perception impairment.**

References:

- **Autism Spectrum Disorders: Overview of Autism Spectrum Disorders. Cited from internet (2002) (http://www. geocities.com/ Heartland/Fields/6979/).**
- **American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition**

(DSM-IV). (1994) Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

- **Kraus, N. & Cheour, M. Speech sound representation in the brain. Audiology & Neuro-Otology (2000), 5, 1140-150.**
- **E. Yago, M.J. Corral, C. Escera, Activation of brain mechanisms of attention switching as a function of auditory frequency change, NeuroReport (2001).12 4093– 4097**
- **Schopler, E., Reichler, R., & Rochen Renner, B. Childhood Autism Rating Scale (1993) (Western Psychological Services, Los Angeles).**
- **Wechsler, D. WPPSI-R Manual: Wechsler Preschool and Primary Intelligence Scales, Revised (Psykologien Kustannus Oy, Helsinki); (1995) WPPSI-R**
- **Jasper, H.H.: The ten-twenty system of the international-federation. Electro-encephalog. (1958) Clin. Neurophysiol.; 10:371-375.**
- **Alku P, Tiitinen H, and Näätänen R Clin Neurophysiol (1999) 110:1329–1333, pmid: 10454267. CrossRefMedlineWeb of Science.**
- **Wall, G., Davidson, A. and Dalebout, D.:Determining latency and amplitude for multiple peaked P300 waveforms. J. AM. Acad. Audiol (1991).;2:189-194.**
- **Ceponiene, T. Lepisto, A. Shestakova, R. Vanhala, P. Alku, R.Naatanen, K. Yaguchi, Speech-sound-selective auditory impairment in children with autism: they can perceive but do not attend, Proc. Natl.Acad. Sci. U. S. A. 100 (2003) 5567– 72(19).**
- **Klin, A. J. Autism Dev. Disord. (1999) 21, 29–42**
- **Lepisto L. Kujala T Huotilainen M The discrimination of and orienting to speech and non-speech sounds in**

children with autism 2005 Brain Research 1066 (2005) 147 – 157.

- **Lepisto E Kajander R. Vanhala c, P. Alku and Naatanen R The perception of invariant speech features in children with autism Biological Psychology 77 (2008) 25–31.**
- **Kraus, N. & Cheour, M. Speech sound representation in the brain. Audiology & Neuro-Otology, (2000) 5, 1140-150.**
- **Ferri, M. Elia, N. Agarwal, B. Lanuzza, S.A. Musumeci, G. Pennisi, The mismatch negativity and the P3a components of the auditory event-related potentials in autistic low-functioning subjects, Clin. Neurophysiol. 114 (2003) 1671– 1680.**
- **16- Kuhl, P. K., Coffey-Corina, S., Padden, D., & Dawson, G. Link between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: Behavioral and electro.measures. Deve. Science,(2005) 8,9–20.**
- **Marie Gomot, Matthew K. Belmonte, Edward T. Bullmore, Fre¤de¤ric A. Bernard and Simon Baron-Cohen: Brain hyper-reactivity to auditory novel targets in children with high-functioning autism Brain (2008) 131, 2479-2488.**
- **Dawson G, Jane S Webb, and McPartland J Understanding the Nature of Face Processing Impairment in Autism: Insights From Behavioral and Electrophysiological Studies developmental neuropsychology, (2005) 27(3), 403–424**

وحدة تعليمية مقترحة لكرة السلة وتأثيرها علي بعض جوانب التعلم لمتعلمي الصف الخامس من المعاقين سمعياً بمحافظة الإسكندرية

A proposed educational unit for basketball and its impact on some aspects of learning for fifth-grade learners who are hearing impaired in Alexandria Governorate

د.محمد حسين محمد عبد المنعم

Dr. Mohamed Hussein Mohamed Abdel Moneim

أستاذ مساعد بقسم الرياضة المدرسية بكلية التربية الرياضية للبنين جامعة الاسكندرية

mohamedmanahg@yahoo.com

ملخص

تهدف هذه الدراسة لبناء وحدة مقترحة لكرة السلة والتعرف علي تأثيرها علي بعض جوانب التعلم البدنية والمهارية والمعرفية لمتعلمي الصف الخامس من المعاقين سمعيا بمحافظة الإسكندرية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي علي مجموعة تجريبيـة واحدة بطريقة القياس القبلي . البعدي علي عينة قوامها 14 متعلم من متعلمي الصف الخامس بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع للبنين، حيث قام الباحث بتصميم وحدة دراسية مقترحة لكرة السلة اشتملت علي مسك الكرة والتمرير والاستقبال، التمريرة الصدرية، التصويبة الصدرية من الثبات، تنطيط الكرة " المحاورة "، وكذلك اشتملت الوحدة علي مجموعة من تمرينات الإعداد البدني تهدف لتنمية القدرات البدنية المرتبطة بمهارات كرة السلة قيد الدراسة وأسفرت نتائج الدراسة إلي تحسن في جوانب التعلم البدنية والمهارية والمعرفية قيد الدراسة لمتعلمي الصف الخامس من المعاقين سمعياً بمحافظة الإسكندرية.

وكانت من أهم التوصيات أدراج الوحدة المقترحة في منهج التربية الرياضية للمتعلمين المعاقين سمعياً بمدرسة الأمل للبنين بجناكليس بمحافظة الإسكندرية.

Abstract

Educational unit proposed for basketball and its impact on some aspects of learning for learners with disabilities from the fifth grade audio Alexandria governorate * Dr / Mohamed Hussein Mohamed Abdel Moneim

Assistant Prof. at School Sport Dep.Faculty of Physical Education for men Alexandria University

This study aims to build the unit proposed for the basketball and to identify the impact on some aspects of learning the physical and skill and knowledge to the learners of the fifth row of the Hearing Impaired in Alexandria, and the researcher used the experimental approach to the experimental group and one-way measurement tribal dimensional on a sample consisting of 14 learners from the learners of the fifth grade school Hope for the Deaf and Hard of Hearing School for Boys, where the researcher designed a study unit proposed for the basketball included on the maintenance of the ball, passing, receiving, pass bra, Altsoibp Vest of fortitude, dribbling the ball, "Interviewing," and also included a unit on a set of exercises the physical setup is aimed to develop physical abilities associated basketball skills under study and the results of the study to the improvement in the physical aspects of learning and skill and knowledge under study for

learners of the fifth row of the Hearing Impaired in Alexandria.

The drawers of the most important recommendations of the proposed unit in the curriculum of physical education for learners with disabilities Hearing School for Boys Hope Binnacles Alexandria governorate .

مقدمة ومشكلة الدراسة:

تقاس درجة التقدم العلمي والإنساني لدي دول العالم من خلال اتجاهاتها للاهتمام بأبنائها المعاقين باختلاف فئاتهم، وبما تقدمه من خدمات لرعايتهم في شتى مجالات الحياة والمرتبطة بظروف أعاقتهم، وفي الأونه الأخيرة أصبح مجال المعاقين مجالا خصبا لتسابق دول العالم المتقدمة لاستثمار طاقتهم كمؤشر لحضارتهم وتقدمهم.

ولقد ذكر محمد فهمي (1995) بأنه يوجد في مصر ما يقرب من 34 ألف من المعاقين سمعيا (22: 61)

فالأطفال المعاقين سمعياً يواجهون أشد الصعوبات في مجالات مختلفة، لذلك أوصى كل من أمال فوزي (1990) وسهير المهندس (1990) وهاني الريضي ووليد ماردينى (1995) ، ومحمد خليل (1997) ، وإلهام عبد العظيم وهند فرحات (1997) وحلمي إبراهيم وليلى فرحات (1998) ، وزوزو الحسب (1999) ، أن الأطفال المعاقين سمعياً في حاجة ماسة لوضع برامج خاصة لهم تتناسب مع إعاقتهم ، وأن البرامج التي خصصت لهم أثبتت إيجابيتها وفاعليتها على النواحي البدنية والمهارية والنفسية. (5)، (15)، (30)، (23)، (4)، (11)، (14).

وأضافت زوزو الحسب (1999) أن الطفل المعاق سمعياً لا يختلف عن الطفل الطبيعي السمع في مستوى الذكاء، ومن الناحية النفسية لا توجد فروق في مستوى الطموح بين الأصم والسوي (14: 8–12).

كما تؤكد كل من عفاف عبد الكريم (1995) ، فايزة شبل (1995) أن الأطفال المعاقين سمعياً لديهم طاقة فائقة في اللعب والإنجاز الحركي لبعض المهارات الحركية تفوق الأطفال الأسوياء وذلك لأنهم يتميزون عن كافة الإعاقات الأخرى بأن أعضائهم سليمة وحواسهم صحيحة ولديهم صحة عامة ويتمتعوا مع الاستمرارية في التدريب المنتظم بلياقة بدنية عالية ، إذ أحسن توجيهم إلى أن يصلوا لمستوى يقارب الأطفال

العاديين الذي يماثلونهم في الميول والمستوى العقلي . (16 : 262) (17 : 20)

وكرة السلة إحدى الأنشطة الرياضية الجماعية الأساسية ضمن مناهج الدراسة للتربية الرياضية للصف الخامس الإبتدائي بمدارس الصم وضعاف السمع، وبالرجوع للمنهاج الخاص بالمعاقين سمعياً، وبسؤال القائمين على تنفيذه وتدريسه أتضح أن وزارة التربية والتعليم أقرت تدريس محتوى المنهاج المطور الخاص بالأسوياء من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي مع النزول بالمناهج سنتين بمعنى أن محتوى الصف الثالث الإبتدائي للأسوياء يتم تدريسه للصفين الخامس والسادس للتلاميذ المعاقين سمعياً. وعلى ذلك فإن المتعلم المعاق سمعياً وحتى سن الثانية عشر والثالثة عشر يدرس منهج الصف الثالث الإبتدائي للمتعلم السوي، أي يدرس التربية الحركية والقصص الحركية والألعاب الشعبية دون أي تعديل يتناسب مع خصائصهم ومرحلتهم السنية مما يترتب عليه استبعاد هذه الفئة في هذه المرحلة السنية من الإشتراك في الأنشطة الرياضية والألعاب الجماعية سواء كانت أنشطة داخلية أو خارجية، ومما سبق نجد أن المحتوي الذي أقرته وزارة التربية والتعليم لا يتناسب مع جوانب نمو هذه الفئة وخصائصهم

البدنية و المهارية والمعرفية من حاجات وميول واتجاهات واستعدادات وقدرات ومهارات، وهذا ما أظهرته بعض الدراسات إلي تفوق متعلمي المعاقين سمعياً في بعض القدرات عن إقرانهم من الأسوياء (26)، (29).

وعلية اقترح الباحث وحدة تعليمية لكرة السلة تدرس لمدة أربعة أسابيع يتم التدريس في كل أسبوع أربعة دروس في الأسبوع أي عدد 16 درساً يتم من خلالها معرفة أثرها علي القدرات البد نية والمهارية والجانب المعرفي لكرة السلة كجوانب تعلم تسهم في تحسين المهارات والقدرات البدنية والمهارية والتحصيل المعرفي.

واستناداً علي ما سبق فان الدراسة الحالية هي محاولة للتعرف علي ما يمكن أن تقدمة الوحدة التعليمية لكرة السلة كأحد الألعاب الجماعية التي من فوائدها تساعد متعلمي الصف الخامس من المعاقين سمعيا بمحافظة الإسكندرية في تقدمهم البدني والمهاري والمعرفي وهذا ما دعي الباحث إلي القيام بهذه الدراسة.

الدراسات السابقة :

1 – اجري Gayle & pohman (1990) (35) دراسة تهدف إلى قياس ومقارنة كل من التوازن الحركي والتوازن الثابت للأطفال الصم والأسوياء ، ولقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي ، واختيرت العينة بالطريقة العمدية ، من عدد (40) طفلا أصما ، وعدد (20) طفلا سويا، وتراوحت أعمارهم بين (5 ، 6) سنوات ، واستخدم الباحثان اختبارات التوازن الثابت والحركي لفليشمان ، وكانت أهم النتائج أن 75.8 % من الأطفال الأسوياء أحرزوا نجاحا علي الصم في التوازن الحركي والثابت .

2 – أجرت هناء عبد الفتاح (1990) (31) دراسة تهدف إلى معرفة اثر برنامج مقترح من التدريبات الأرضية والأوضاع المعكوسة والتي فيها حركة الرأس علي المحاور الثلاثة لتنمية التوازن الثابت والمتحرك ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، واختارت عدد (54) تلميذا أصما تراوحت أعمارهم بين (9 – 12) سنة ، قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، استخدمت اختبارات توازن ثابت وحركي من تصميم الباحثة ، وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوي أداء التوازن الثابت والحركي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج .

3– أجرى جمال السيد أحمد (1991) (10) دراسة تهدف إلي التعرف علي تأثير برنامج رياضي مقترح على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والنفسية لدى الصم والبكم ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة قوامها (40) تلميذ تتراوح أعمارهم من (9 – 12) سنة قسمت إلى مجموعتين تجريبية (20) تلميذ والأخرى ضابطة (20) تلميذ وكانت أهم النتائج وجود فروق إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في بعض المتغيرات البدنية والمهارية والنفسية

4 – أجرت هالة محمد (1993) (28) دراسة تهدف إلي إعداد برنامج جمباز موانع مقترح لتنمية القدرات الحركية والتكيف النفسي للتلاميذ الصم والتعرف علي فاعلية البرنامج علي القدرة الحركية والتكيف النفسي للتلاميذ الصم ، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتم اختيار عدد (51) تلميذاً أصماً بالصفوف الرابع والخامس والسادس الإبتدائي، وقسمت العينة إلى ثلاث فئات سمعية ، واستخدمت الاختبارات البدنية واختبار أيوا – بريس للقدرة علي التعلم الحركي واختبار التكيف النفسي ، وكانت أهم النتائج أن برنامج جمباز الموانع المقترح أثر تأثيراً إيجابياً علي تنمية القدرات الحركية والتكيف النفسي بين الفئات السمعية الثلاثة .

5 – أجرى هاني الريضي ، وليد الماردينى (1994) (29) دراسة تهدف إلي وضع برنامج لتنمية القوة المميزة بالسرعة ومعرفة تأثيره علي تطوير المهارات الأساسية في كرة السلة لدي المعاقين سمعياً بدرجات متفاوتة ، حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي ، واختارا عدد (34) أصم تراوحت أعمارهم بين 20 – 22 سنة ، تم تقسيمهم إلي مجموعتين عدد (17) للمجموعة الضابطة وعدد (17) للمجموعة التجريبية ، واستخدما اختبار الاتحاد الأمريكي للصحة والتربية البدنية والترويح ، والبرنامج ، وكانت أهم النتائج وجود فروقاً دالة إحصائياً في تطوير الأداء المهاري في كرة السلة لصالح المجموعة التجريبية .

6 – أجرى هاني الريضي ، وليد الماردينى (1995) (30) دراسة تهدف إلى معرفة اثر برنامج تدريب مقترح علي تحسين السرعة وتطوير الأداء المهاري في السلة للصم والبكم كلياً ، حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي ، وتم اختيار عدد (34) أصماً تراوحت أعمارهم بين 20 – 22 سنة تم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما ضابطة وعددها (17) ، والأخرى تجريبية وعددها (17) ، واستخدما اختباراً لقياس السرعة والتمرير من أسفل السلة والتمرير السريع والمحاورة ، وكانت أهم النتائج وجود فروقاً دالة إحصائياً في اختبار تحسين السرعة والتمرير من أسفل والتمرير السريع لصالح المجموعة التجريبية .

7 – أجرت نادية عبد القادر (1995) (25) دراسة تهدف إلى معرفة أثر برنامج جمباز موانع علي التوافق النفسي ، وبعض الصفات البدنية للصم والبكم ، ولقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتم اختيار عدد (40) تلميذاً أصماً بالصف السادس والسابع الإبتدائي وقسمت العينة إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية وعددها (20) تلميذاً أصماً ، ومجموعة ضابطة وعددها (20) تلميذاً أصماً ، واستخدمت الاختبارات البدنية واختبار رسم الرجل ، وجهاز من تصميم الباحثة ، وكانت أهم النتائج أن جمباز الموانع يؤدي إلى إشباع الميول ، والحاجات النفسية ، والدوافع وتنمية الثقة بالنفس ، والسمات الإرادية .

8 – أجرت إيمان عبد الله (1995) (7) دراسة تهدف إلي معرفة اثر التعليم المبرمج علي تعلم المهارات الأساسية للكرة الطائرة للتلاميذ الصم والبكم ، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتم اختيار عدد (32) تلميذاً جميعهم مجموعة تجريبية من الصف الثاني الثانوي ، واستخدمت الاختبارات المهارية للكرة الطائرة واختبارات القدرات البدنية الأكثر ارتباطاً بالأداء المهاري ، وكانت أهم النتائج أن التعليم المبرمج أدي إلي تحسين مستوي الأداء في المهارات قيد الدراسة والي زيادة فاعلية التلميذ في التعلم .

9– أجرى اليس وستيوارت (1997) Stewart & Ellis (34) دراسة تهدف الي " العلاقة بين تطوير القدرات الحركية والتوازن للأطفال الصم " ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة قوامها (30) طفل ذو إعاقة سمعية وكانت أهم النتائج أن هناك علاقة بين تحسن التوازن والقدرات الحركية نتيجة لممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة للأطفال الصم .

10 – أجرى مجدي عبد النبي (1998) (18) دراسة تهدف إلي التعرف علي تأثير بعض الوسائل التعليمية (الفيديو – الصور المسلسلة – اللوحات التوضيحية) علي تعلم بعض المهارات الأساسية للصم والبكم في كرة اليد ، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي ، واختار عدد (40) تلميذا بالصف الخامس والسادس والسابع والثامن الإبتدائي من المرحلة السنية (12 – 14) سنة وقسمت إلي مجموعتين تجريبية يطبق عليها البرنامج المدرسي باستخدام الوسائل التعليمية والضابطة يطبق عليها البرنامج التقليدي ، استخدم الباحث اختبارات بدنية ومهارية لكرة اليد واختبارات الذكاء ، وكانت أهم النتائج تفوق المجموعة التجريبية علي الضابطة في القياس البعدي في تعلم الصم والبكم لمهارات كرة اليد الأساسية وفاعلية الوسائل التعليمية مقارنة بالمنهج المدرسي .

11 – أجرى Butter Field and et . al., (1998) (33) دراسة تهدف إلي مقارنة بين تطوير المهارات الحركية الأساسية للأطفال الصم والأسوياء ، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي ، واختاروا عدد (54) طفلاً أصماً ، و عدد (63) طفلاً ضعيف السمع، واستخدموا بطارية أوهايو للمهارات الحركية ، وكانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصم وضعاف السمع لصالح ضعاف السمع بعد سن السادسة ، ولكن معدل التطور متشابه بشكل ضئيل ولكن لصالح الأسوياء .

12 – أجرت زوزو الحسب (1999) (14) دراسة تهدف إلي التعرف علي تأثير برنامج الألعاب التمهيدية المقترح علي تعلم المهارات الأساسية لكرة اليد لدي التلاميذ الصم والبكم وتحسن القدرات الحركية لديهم ، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتم اختيار عدد(60) تلميذا من الصفين السادس والسابع تم تقسيمهم إلي مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة ، واستخدمت الاختبارات البدنية الأكثر ارتباطاً بمهارات كرة اليد واختبارات المهارات الأساسية لكرة اليد ، وكانت أهم النتائج أن البرنامج أدي لتحسين المهارات الأساسية والقدرات الحركية لدي التلاميذ الصم والبكم .

13 – أجرى السيد العقاد (1999) (3) دراسة تهدف إلى التعرف علي تأثير استخدام التعليم المبرمج (الكتيب المبرمج) علي تعلم بعض مهارات لكرة اليد للتلاميذ الصم والبكم بالصف الأول الإعدادي ، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي ، واختار عدد (43) تلميذاً أصماً و أبكماً بالصف الأول الإعدادي وقد روعي أن تكون درجة سماعهم أكبر من (70) ديسيل (الفقد الشديد) لكلتا الأذنين ، قسمت لمجموعتين إحداهما تجريبية وتبلغ عدد (22) أصم و الأخرى ضابطة وتبلغ عدد (21) أصماً ، استخدم اختبارات بدنية واختبار الذكاء واختبار ولاية كارولينا للياقة البدنية (9– 18) سنة ، وكانت أهم النتائج تفوق

المجموعة التجريبية علي الضابطة في القياس البعدي في تعلم الصم والبكم لمهارات كرة اليد الأساسية وفاعلية التعليم المبرمج عند الصم والبكم .

14– أجرى رضوان محمد ويحيى زكريا (2000) (13) درسة تهدف الي التعرف علي تأثير برنامج مقترح على بعض متغيرات الإدراك الحس حركية والمتغيرات الوظيفية والبدنية لدى الصم والبكم ، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة قوامها (18) تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية (9) وضابطة (9) وكانت أهم النتائج أن البرنامج المقترح أدى إلى تحسن القدرات الحس حركية قيد الدراسة والمتغيرات البدنية والوظيفية .

15 – أجرى أيهاب فهيم (2001) (9) دراسة تهدف إلي تصميم برنامج تعليمي بالفيديو لتعليم الوثب الطويل بالتعلق لمعاقي الصم والبكم والتعرف علي تأثيره ، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي ، واختار عدد (26) تلميذاً أصم تراوحت أعمارهم بين (15 – 17) سنة قسمت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية و الأخرى ضابطة ، واستخدم اختبارات بدنية واختبارات مهارية للوثب الطويل (تعلق) واختبار معرفي ، وكانت أهم النتائج تحسن جوهري في مستوي تعلم الوثب الطويل باستخدام الفيديو لصالح المجموعة التجريبية .

16– أجرت حنان عبد الفتاح خضر ، هالة مصطفى عليوة (2007) (12) دراسة تهدف الي التعرف علي تاثير برنامج تدريبي لتحسين بعض متغيرات الإدراك الحس حركي على المستوى المهارى في الجمباز والكرة الطائرة لذوى الاحتياجات الخاصة السمعية ، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي على عينة عمدية قوامها (20) تلميذ من تلاميذ الصف السادس والسابع والثامن قسمت إلى مجموعتين تجريبية (10) وضابطة (10) وكانت أهم النتائج فعالية البرنامج على المستوى المهارى للمهارات قيد الدراسة .

17 – أجرت نوال شلتوت ، محمد حسين ، امام جابر (2009) (27) دراسة تهدف إلي بناء وحدة تعليمية مقترحة لتنس الطاولة وتاثيرها علي بعض جوانب التعلم لمتعلمي الصف الخامس من المعاقين سمعياً بمحافظة الاسكندرية ، حيث استخدم الباحثون المنهج التجريبي ذو التصميم التجريبي لمجموعة واحدة تجريبية ، واختارو عدد (8) تلاميذ وقد تم استخدام الاختبارات البدنية والمهارية والمعرفية، وأسفرت نتائج الدراسة إلي تحسن في بعض جوانب التعلم البدنية والمهارية والمعرفية قيد الدراسة

تحليل الدراسات السابقة ومدي الاستفادة منها :

قام الباحث بتحليل الدراسات السابقة ولقد جاءت الدراسات في أنشطة ومهارات مختلفة للمعاقين سمعيا علي مستوي أنشطة مختلفة حيث أنهم في حاجة ماسة لتجريب وحدات من الألعاب الجماعية وتم الاستفادة منها في تذويد المعاقين سمعيا بالخبرات التربوية التي تتمشي مع قدراتهم البدنية والمهارية والمعرفية .

أهداف الدراسة:

1 – بناء وحدة تعليمية مقترحة لكرة السلة للصف الخامس من المعاقون سمعياً بمحافظة الإسكندرية.

2 – التعرف علي تأثير الوحدة التعليمية المقترحة لكرة السلة علي جوانب التعلم البدنية والمهارية والمعرفية.

فروض الدراسة:

1 – توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسيين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في اختبارات القدرات البدنية المرتبطة بالمهارات المتعلمة للمتعلمين المعاقين سمعيا بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية لصالح القياس البعدي.

2 – توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسيين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في اختبارات المهارات الحركية قيد الدراسة (مسك الكرة والتمرير والاستقبال – التمريرة الصدرية – التصويبة الصدرية من الثبات – تنطيط الكرة " المحاورة ") للمتعلمين المعاقين سمعياً بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية لصالح القياس البعدي.

3 – توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسيين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي للمتعلمين المعاقين سمعياً بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية لصالح القياس البعدي.

مصطلحات الدراسة:

الوحدة التعليمية: هي جزء حيوي مكمل للبرنامج التربوي العام وهي من أجزاء المنهج لمساعدة المعاقين لنموهم البدني والمهاري والمعرفي (تعريف إجرائي)

المعاقين سمعياً: " هم المتعلمون الذين يعانون من مشاكل في السمع على اختلاف قياساتهم السمعية (يشمل كل درجات فقد السمع ويتم إلحاقهم بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع التابعة لوزارة التربية والتعليم " (1: 19)

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم التجريبي لمجموعة تجريبية واحدة بطريقة القياس (القبلي – البعدي) لمناسبته لطبيعة الدراسة.

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة علي عينة قوامها (14) متعلماً من متعلمي الصف الخامس بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع للبنين بجناكليس محافظة الإسكندرية حيث كان العدد الكلي للصف الخامس عدد (24) متعلما يمثلون ثلاثة فصول دراسية، تم اختيار فصلين دراسيين بالطريقة العشوائية لتطبيق الوحدة المقترحة عليهم حيث كان عدد متعلمي كل فصل عدد (7) متعلمين وعدد الفصل الثالث عدد (10) متعلمين طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية وقياس المعاملات العلمية الخاصة بالصدق والثبات وتجريب الاختبارات من خارج عينة الدراسة الأساسية لتبلغ العينة الأساسية (14) متعلماً من الصف الخامس والجدول رقم (1) يبين التوصيف الإحصائي للعينة وتجانس أفرادها للمتغيرات الأساسية قيد الدراسة.

جدول رقم (1) التوصيف الإحصائي لعينة الدراسة في القياس القبلي للمتغيرات الأساسية قيد الدراسة

المعالجات الإحصائية / المتغيرات	اقل قيمة	اعلي قيمة	المدى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
السن	9.5	11.5	3	9.90	0.89	– 0.48	– 1.08
الطول	125	151	26	146.6	6.64	– 0.19	– 0.97
الذكاء	92.0	99.0	7.0	98.49	0.917	0.85	0.22
الوزن	26	38	12	38.5	4.5	0.56	– 1.90
درجة السمع (بالديسيل)	46	89	43	85.19	19.47	0.141	– 1.93

يتضح من جدول رقم (1) أن جميع قيم الإلتواء لدي عينة الدراسة في القياس القبلي للمتغيرات الأساسية قيد الدراسة تنحصر ما بين (± 3) مما يدل علي اعتدال القيم وتجانس أفراد عينة الدراسة.

أدوات جمع البيانات:

تمت جميع القياسات بمساعدة معلمي ومعلمات المدرسة المتخصصين في التدريس لهذه الفئة

أولاً: اختبارات القدرات البدنية الأكثر ارتباطاً بمهارات كرة السلة قيد الدراسة:

قام الباحث بالرجوع إلى الاختبارات البدنية الواردة من قبل الوزارة والخاصة بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع وللأسوياء، والرجوع أيضا للدراسات التي سبق تطبيقها لهذه الاختبارات للمتعلمين الصم وضعاف السمع ومنها (هاني الريضي، وليد المارد يني (1994) (29) و هاني الريضي، وليد المارد يني (1995) (30) وحسن علاوي (1993) (19) ودراسة ايمان رمضان (2003) (8) وفي ضوء ذلك تم اختيار مجموعة اختبارات بدنية أكثر ارتباطاً بالمهارات قيد الدراسة وعرضها علي الخبراء ملحق رقم (1) وفي ضوء موافقة الخبراء تم وضع الاختبارات في صورتها النهائية ملحق رقم (2) وهي

1 – إختبار التصويب علي الدوائر المتداخلة (الدقة)

2– إختبار الجري المكوكي 4 × 10 م (الرشاقة)

3 – إختبار رمي كرة طبية لأبعد مسافة (قدرة الذراع)

4– إختبار الوثب العريض من الثبات (قدرة الرجلين)

5 – اختبار عدو 30 متر (السرعة)

ثانيا: اختبارات المهارات الحركية قيد الدراسة:

قام الباحث بالرجوع للاختبارات المهارية لكرة السلة بالمراجع والدراسات (2) (21) (8) وبعد عرض الاختبارات علي الخبراء السابقين ، تم اختيار مجموعة الإختبارات المهارية قيد الدراسة ملحق رقم (3) وهي:

1 – اختبار سرعة التمرير (ث)

2– اختبار دقة التمرير (درجة)

3 – اختبار التصويبة الصدرية من الثبات (درجة)

4 – المحاورة (الزجزاج) (ث)

ثالثا: الاختبار المعرفي لكرة السلة:

بعد الرجوع للمراجع العلمية والدراسات السابقة (6) ، (24) أمكن تحديد استمارة خاصة بتقويم الجانب المعرفي لمهارات كرة السلة في صورة سؤالين صح وخطا، واختيار من متعدد وتم عرضها علي الخبراء السابقين وأصبحت في صورتها النهائية ملحق رقم (4)

المعاملات العلمية لاختبارات الجانب البدني والمهاري والمعرفي:

أولاً: الصدق: –

1 – صدق المحكمين:

قام الباحث بإيجاد معاملات الصدق للاختبارات، وقد أجريت عملية التقنين على عينة استطلاعية قوامها (10) متعلمين من الصف الخامس، وجميعهم من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك لحساب صدق المحكمين بعرضها علي الخبراء السابقين للموافقة علي الاختبارات.

2 – الصدق الذاتي

وتم حسابة بإيجاد معامل الارتباط والجزر التربيعي له يعطي الصدق الذاتي

ثانيا: الثبات:

الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبارات بفاصل زمني قدره (5) أيام من القياس الأول على نفس العينة (10) متعلمين من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالصف الخامس وكانوا جميعهم من خارج عينة البحث

جدول رقم (2) التوصيف الإحصائي للمعاملات العلمية للاختبارات البدنية والمهارية والمعرفية لحساب الصدق والثبات لوحدة كرة السلة المقترحة

ن = (10)

المعالجات الإحصائية		الثبات				الصدق
		التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط	الصدق الذاتي
المتغيرات		وحدة القياس	س	ع	س	ع		
اختبارات الجانب البدني	التصويب على الدوائر المتداخلة	درجة	8.30	0.95	8.00	1.25	0.75	0.87
	الجري المكوكي 4 ×10 م	ث	18.35	1.09	18.23	1.08	0.96	0.98

	رمى كرة طبية 1.5كج	درجة	3.00	0.55	3.08	0.47	0.95	0.97
	الوثب العريض من الثبات	درجة	90.40	7.91	90.60	7.92	0.92	0.96
	عدو 30 متر	ث	7.12	0.83	7.33	0.79	0.88	0.94
اختبارات الجانب المهاري	سرعة التمرير	ث	43.26	1.93	11.00	4.03	0.74	0.86
	دقة التمرير	درجة	11.02	3.26	34.33	3.36	0.995	0.997
	التصويبة الصدرية من الثبات	درجة	6.70	1.25	7.00	1.15	0.85	0.92
	المحاورة (الزجزاج)	ث	29.28	1.56	29.26	1.35	0.91	0.95
اختبارات الجانب المعرفي	الاختيار من المتعدد	درجة	4.10	1.29	4.60	1.17	0.91	0.95
	اختبار الصواب والخطأ	درجة	4.50	1.35	4.70	1.25	0.95	0.97

يتضح من جدول رقم (2) أن معاملات الإرتباط دالة عند مستوي 0.01 مما يؤكد ثبات الاختبارات وكذلك الصدق الذاتي ذو درجات عالية مما يؤكد صدق المحكمين ، وبذلك أصبحت الاختبارات صالحة للتطبيق .

رابعاً: الوحدة المقترحة لكرة السلة:

وبالرجوع للمراجع العلمية والدراسات (19) (29) (30) قام الباحث بتصميم الوحدة المقترحة لكرة السلة محددة بها الأهداف المعرفية والنفس –حركية والانفعالية ورقم الدرس وأجزائة والمحتوي والتنفيذ والأدوات والإشكال التنظيمية.

ثم قام الباحث بعرض الوحدة المقترحة لكرة السلة للمتعلمين المعاقين سمعياً بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية وهي تشتمل علي (مسك الكرة والتمرير والاستقبال – التمريرة الصدرية – التصويبة الصدرية من الثبات – تنطيط الكرة "

المحاورة ") في كرة السلة علي الخبراء السابقين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة من الخبراء أصبحت الوحدة في شكلها النهائي الصالح للتطبيق ملحق رقم (5).

الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بأجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة من 9 / 10 / 2010 وحتى 14 / 10 / 2010 وذلك للتعرف علي ما يلي:

مدي مناسبة الأدوات الخاصة بتنفيذ دروس الوحدة لقدرات المتعلمين قيد الدراسة، التعرف علي القائمين بالتدريس وتوضيح الهدف لهم، وبذلك تم التأكد من مدي صلاحية تنفيذ الوحدة المقترحة.

الدراسة الأساسية:

تم إجراء القياس القبلي للاختبارات قيد الدراسة في 16 / 10 / 2010، تم تنفيذ الوحدة المقترحة لكرة السلة لمدة شهر (4 أسابيع) يشمل كل أسبوع 4 دروس بمعدل 16 درس بدأ من 23 / 10 إلي 18 / 11 / 2010، تم أخذ القياس البعدي للاختبارات قيد الدراسة في 21 / 11 / 2010

المعالجة الإحصائية:

المتوسط الحسابي – الإنحراف المعياري – معامل الإرتباط (ر) – فروق المتوسطات قيمة (ت).

عرض ومناقشة النتائج: سوف يتم عرض جوانب التعلم الثلاث في جدول واحد

جدول رقم (3) قيمة (ت) للفرق بين درجات متوسطي القياسيين القبلي و البعدي لاختبارات الجانب البدني والمهاري والمعرفي قيد الدراسة

ن = 14

م	جوانب التعلم الثلاث	اسم الاختبار	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين درجات متوسطي القياسيين	قيمة " ت "
				س	ع	س	ع		
1	الجانب البدني	التصويب على الدوائر المتداخلة	درجة	8.64	1.60	19.79	1.89	11.15	29.65
2		الجري المكوكي 4 ×10 م	ث	18.63	1.07	13.28	1.41	5.35	12.82
3		رمى كرة طبية 1.5كج	درجة	3.04	0.24	5.58	0.61	2.54	17.15
4		الوثب العريض من الثبات	درجة	89.29	8.51	128.64	9.92	39.35	16.21
5		عدو 30 متر	ث	7.68	0.73	5.32	0.50	2.36	10.77
6	الجانب المهاري	سرعة التمرير	ث	31.88	2.84	23.34	1.64	8.54	9.83

7		دقة التمرير	درجة	9.93	2.92	21.07	2.13	11.14	9.44
8		التصويبة الصدرية من الثبات	درجة	7.29	1.14	12.57	1.34	5.28	11.75
9		المحاورة (الزجزاج)	ث	29.46	1.23	21.48	1.19	7.98	16.19
10	الجانب المعرفي	الاختيار من المتعدد	درجة	4.36	1.22	8.64	1.08	4.28	11.60
11		اختبار الصواب والخطأ	درجة	3.86	1.51	9.14	1.03	5.28	10.42

قيمة "ت" الجد ولية عند درجات حرية 13 = 3.01 عند مستوى معنوية 0.01

حيث أشارت نتائج جدول رقم (3) إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسيين القبلي والبعدي في الاختبارات البدنية والمهارية والمعرفية عند مستوي 0.01 لصالح القياس البعدي مما يشير إلى تقدم مستوي المتعلمين في جميع الاختبارات قيد الدراسة، وهذا يؤكد أن الوحدة المقترحة لكرة السلة كان لها أثراً إيجابياً علي تنمية القدرات البدنية والمهارية والمعرفية، وهذا ما يؤكده محمد علاوي (1997) أن الفرد لا يمكن إتقان المهارات لآي نشاط في حالة افتقار للقدرات البدنية (20: 127) وبذلك يتحقق الفرض الأول من فروض الدراسة. وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت إلية دراسة زوزو الحسب (1999) في أن المتعلمين المعاقين

سمعيا يمكنهم أن يكتسبوا الأداء الجيد (14: 22) كما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة ماركوفت بوريسف markovin Borisv(1993) في أن قدرة المعاق سمعياً علي التعلم واكتساب المهارات الحركية عالية مثلها في ذلك مثل الأسوياء (37: 58) وبذلك يتحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة الحالية.وهذا يتفق مع نتائج دراسة هليسف Hallisf(1998) في أن المتعلم الأصم وضعيف السمع يمكنه اكتساب المعلومات والمعارف إذ ما وجدت لغة تواصل تناسب إعاقته (36: 16) كما يتفق مع بو وجاكسون Bau& Jakson(1995) بأن إكساب المتعلم المعلومات الرياضية يساعده علي تنمية ميوله نحو ممارسة الأنشطة الرياضية (32: 238).

الاستنتاجات والتوصيات:

- الاستنتاجات:

1 – تنمية القدرات البدنية الخاصة بالوحدة المقترحة لكرة السلة للمتعلمين المعاقين سمعياً بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية.

2 – تطور وتحسن المهارات الحركية الخاصة بالجانب المهاري للوحدة المقترحة لكرة السلة للمتعلمين المعاقين سمعيا بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية.

3 – اكتساب المعارف والمعلومات الخاصة بالجانب المعرفي للوحدة المقترحة لكرة السلة للمتعلمين المعاقين سمعيا بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية.

التوصيات:

1 – الاهتمام بأدراج أنشطة تتناسب مع حاجات وميول وقدرات المتعلمين المعاقين سمعياً بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية.

2 – وضع الوحدة المقترحة لكرة السلة ضمن منهج التربية الرياضية للمتعلمين المعاقين سمعياً بالصف الخامس بمدارس الصم وضعاف السمع بمحافظة الإسكندرية.

3 – إجراء دراسات أخرى في مجال الأنشطة الرياضية الأخرى لهذه الفئة.

المراجع :

– احمد حسين اللقانى أمير القرشي : مناهج الصم ، التخطيط والبناء والتنفيذ ، عالم الكتب ، 1999 .

– احمد خاطر علي فهمي البيك : القياس في المجال الرياضي ، القاهرة ، 1996.

– السيد محمد احمد العقاد : تأثير استخدام التعليم المبرمج علي تعلم بعض مهارات كرة اليد للتلاميذ الصم والبكم للمرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الزقازيق ، 1999 .

– إلهام عبد العظيم ، هند فرحات : تأثير برنامج تمرينات هوائية باستخدام الأدوات علي تنمية بعض القدرات الحركية وبعض القدرات البدنية للصم ،

مجلة علوم وفنون الرياضة ، كلية التربية الرياضية للبنات العدد الثالث ، جامعة حلوان ، القاهرة ، 1997 .

– أمال محمد فوزي : تأثير برنامج ترويحي رياضي مقترح علي بعض النواحي النفسية للصم والبكم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة المنيا ، 1990 .

– امين انور الخولي محمود عبد الفتاح عنان : المعرفة الرياضية ، الاطار المفاهيمي لاختبارات المعرفة الرياضية (اسس بنائها ونماذج كاملة منها) ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1994 .

– أيمان عبد الله زيد : تأثير استخدام التعليم المبرمج علي تعلم بعض مهارات الكرة الطائرة للتلاميذ الصم والبكم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الزقازيق ، 1995 .

– إيمان محمد رمضان : دراسة مقارنة لثر استخدام أسلوبي عرض شريط الفيديو التعليمي علي تعلم بعض مهارات كرة السلة لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين – جامعة الإسكندرية ، 2003

– إيهاب محمد فهيم عبده : تأثير برنامج تعليمي باستخدام الفيديو وأثرة علي تعلم مسابقة الوثب الطويل لمعاقي الصم والبكم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة طنطا ، 2001 .

–جمال السيد أحمد	: تأثير برنامج مقترح على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والنفسية لدى الصم والبكم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة حلوان 1991 .
– حلمي محمد إبراهيم ليلي السيد فرحات	: التربية الرياضية والترويح للمعاقين ، دار الفكر العربي القاهرة ، 1998 .
– حنان عبد الفتاح خضر ، هالة مصطفى عليوة	: برنامج تدريبي لتحسين بعض متغيرات الإدراك الحس – حركي وتأثيره على المستوى المهارى في الجمباز والكرة الطائرة لذوى الاحتياجات الخاصة السمعية ، مجلة نظريات وتطبيقات ، كلية التربية الرياضية للبنين ، بالإسكندرية ، العدد 61 ، 2007 .
– رضوان محمد رضوان على ، يحيى محمد زكريا الحريري	: تأثير برنامج تمرينات مقترح على بعض متغيرات الإدراك الحس حركي والمتغيرات الوظيفية والبدنية لدى الصم والبكم ، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة ، كلية التربية الرياضية للبنات ، العدد الثامن عشر ، يناير 2000.
– زوزو حامد الحسب	: فاعلية استخدام برنامج العاب تمهيدية مقترح علي تعلم المهارات الأساسية وتحسين بعض القدرات الحركية لدي الصم والبكم ، مجلة نظريات وتطبيقات العدد الرابع العشرون ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الإسكندرية ، 1999 .

– سهير مصطفي المهندس : تأثير برنامج تربية حركية مقترح علي الرضا النفسي وبعض مكونات الأداء لدي التلاميذ والتلميذات ضعاف السمع ، المؤتمر العلمي الأول المجلد الثاني ، كلية التربية الرياضية للبنات الزقازيق ، 1990

– عفاف عبد الكريم حسن : البرامج الحركية والتدريس للصغار ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 1995 .

– فايزة محمد شبل : تأثير تدريبات مقترحة لتنمية بعض الإدراكات الحس حركية على دقة مهارة الإرسال للمبتدئات ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الرياضية ، جامعة طنطا ، 1995 .

– مجدي عبد النبي : تأثير استخدام بعض الوسائل التعليمية علي تعلم بعض المهارات الأساسية للصم والبكم في كرة اليد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة طنطا ، 1998 .

– محمد حسن علاوي : علم التدريب الرياضي ، ط 5 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1993 .

– محمد حسن علاوي : اختبارات الأداء الحركي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1997 .

– محمد حسن علاوي : القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي ، دار الفكر

محمد نصر الدين رضوان العربي ، القاهرة 2000 .

– محمد سيد فهمي : السلوك الاجتماعي للمعوقين ، دراسة في الخدمة الاجتماعية ، دار المعرفة الاجتماعية ، القاهرة ، 1995 .

– محمد عبد الله خليل : تأثير استخدام بعض رسائل الاتصال الثابتة والمتحركة علي سرعة تعلم سباحة الزحف علي البطن للمعاقين الصم والبكم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الإسكندرية ، 1997 .

– محمد وهبه محمد : دور منهج كرة السلة والمعلم في اكساب النواحي المعرفية والقيم الخلقية والاجتماعية لتلاميذ مرؤاحل التعليم العام في ضوء الاهتمام بتطوير التعليم ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية الرياضية – جامعة طنطا ، 2001 .

– نادية عبد القادر احمد : أثر برنامج جمباز موانع علي التوافق النفسي ، وبعض الصفات البدنية للصم والبكم ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الزقازيق ، الزقازيق ، 1995 .

– نشوي محمود نافع : تأثير برنامج مقترح للتمرينات بالأدوات علي بعض الصفات البدنية للصم والبكم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الزقازيق ، 1992 .

– نوال ابراهيم شلتوت محمد حسين عبد المنعم : وحدة تعليمية مقترحة لتنس الطاولة وتاثيرها علي بعض جوانب التعلم لمتعلمي الصف الخامس من المعاقين سمعياً بمحافظة

امام جابرامام — الاسكندرية ، بحث منشور بالمؤتمر العلمي الدولي الثالث بعنوان " نحو رؤية مستقبلية لتقافة بدنية شاملة بكلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك بالاردن في الفترة من 6 – 7 مايو 2009 .

– هالة محمد مصطفي — : أثر ممارسة جمباز الموانع علي القدرة الحركية والتكيف للتلاميذ الصم بمحافظة الإسكندرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الإسكندرية ، الإسكندرية ، 1993 .

– هاني الريضي وليد الماريني — : برنامج خاص لتنمية القوة المميزة بالسرعة وأثرة علي تطوير بعض المهارات الأساسية في كرة السلة لدي المعاقين سمعياً بدرجات متفاوتة ، مجلة كلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية ، 1994 .

– _____ _____ — : تحسين السرعة وأثرة علي تطوير الأداء المهاري في كرة السلة لدي الصم والبكم كليا ، نظريات وتطبيقات ، كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية ، 1995 .

– هناء عبد الفتاح عبد الرازق — : أثر برنامج مقترح من التدريبات الأرضية علي تنمية التوازن للتلاميذ الصم بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي (9 – 12) سنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية

الرياضية للبنين ، جامعة الإسكندرية ، الإسكندرية ، 1990 .

–Bau Mgartner,Ted,A. & Jackson, Andrew, S. : Measurement for evaluation in physical education and exercise science 15 the ed , Madison , bench mark publishers 1995 .

- Butter Field S.A .&Vander Mars H. & Chase., : Fundamental motor skills performance of deaf and hearing children ages 3 to 8 children kinesiology (Toledo – Ohio) spring 1998 .

34- Ellis, M & Stewart, D,A : Revisiting The Effects of Balance and Motor Skill development in deaf children, CAEDHH. Journal Revue , ACESM. V23, no2.1997.

- Gayle, G ., W., & Pohman, R.L., :Comparative study of the dynamic , static and rotary balance of deaf and hearing children, perceptual and motor skills (Missoula Mont) . June , 1990 .

36 – Hallisf, F . : Special physical education adapted corrective developmental 4 the ed , Saunders Philadelphia 1998 .

37 – Markovin & Borisv : Encyclopedia American Teaching Language Age to Deaf Children , U . S . A . 1993 .

ملحق رقم (1) أسماء السادة الخبراء الذين تم الاستعانة بهم في الاختبارات البدنية والمهارية والمعرفي والوحدة التعليمية المقترحة لكرة السلة

م	الاســـم	الوظـــيفة
1	زكية إبراهيم كامل	أستاذ طرق التدريس بقسم الرياضة المدرسية بكلية التربية الرياضية للبنين – جامعة الإسكندرية
2	سالم عبد اللطيف سويدان	أستاذ المناهج غير المتفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الرياضية للبنات – جامعة الإسكندرية
3	سعيد أبو العينين	مدرس أول تربية رياضية – دبلوم دراسات إعاقة سمعية (بعثة تربية سمعية القاهرة)
4	سهير بدير احمد	أستاذ المناهج المتفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية الرياضية للبنات – جامعة الإسكندرية
5	عفاف عبد الكريم	أستاذ طرق التدريس المتفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية الرياضية للبنين – جامعة الإسكندرية
6	فاطمة عوض صابر	أستاذ طرق التدريس غير المتفرغ بقسم الرياضة المدرسية بكلية التربية الرياضية للبنين – جامعة الإسكندرية
7	ماجدة احمد عقل	أستاذ المناهج بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الرياضية – جامعة طنطا
8	محمد عبد الرحيم	أستاذ كرة السلة بقسم تدريب الألعاب بكلية التربية الرياضية للبنين – جامعة الإسكندرية

9	محمد عبد العزيز سلامة	أستاذ كرة السلة المتفرغ بقسم الإدارة الرياضية بكلية التربية الرياضية للبنين جامعة الإسكندرية
10	ميرفت حسن علي خفاجة	أستاذ طرق التدريس بقسم الرياضة المدرسية بكلية التربية الرياضية للبنين – جامعة الإسكندرية
11	نبيل محمود احمد	مدرس أول تربية رياضية – دبلوم دراسات عليا طفل غير عادي
12	نوال إبراهيم شلتوت	أستاذ طرق التدريس ورئيس قسم الرياضة المدرسية بكلية التربية الرياضية للبنين – جامعة الإسكندرية
13	هناء عبد الفتاح عبد الرازق	مدرس أول تربية رياضية – دكتورة و متخصص في مجال الصم وضعاف السمع

ملحق رقم (2) اختبارات الجانب البدني لوحدة كرة السلة المقترحة

1– اختبار التصويب على الدوائر المتداخلة (الدقة)

– الغرض من الاختبار : قياس الدقة .

– الأدوات :

– خمس كرات سلة ، حائط أمامه أرض مستوية – يرسم على الحائط ثلاث دوائر متداخلة أبعادها موضحة بالشمل الحد السفلي للدائرة الكبير يرتفع عن الأرض (24) بوصة ، يرسم خط على الأرض يبعد عن الحائط بمقدار (20) قدم .

– مواصفات الأداء :

– يقف المختبر خلف الخط ثم يقوم بتصويب الكرات الخمسة المتتالية محاولة إصابة الدوائر الصغرى .

– للمختبر الحق في استخدام أي اليدين أو كلتاهما في التصويب .

– التسجيل :

– إذا أصابت الكرة الدوائر الصغرى (داخل الدائرة أو الخطوط المحددة لها) يحسب للمختبر (3) درجات .

– إذا أصابت الكرة الدوائر الوسطي يحسب للمختبر (2) درجة .

– إذا أصابت الكرة الدائرة الكبرى يحسب درجة واحدة .

– إذا أصابت الكرة خارج الدوائر الثلاثة يحسب صفر درجة .

2– اختبار الجري المكوكي (الرشاقة)

– الغرض من الاختبار : قياس الرشاقة .

– الأدوات : ساعة إيقاف – خطان متوازيان – المسافة بينهما 10 متر .

– مواصفات الأداء :

– يقف المختبر خلف خط البدء عند سماع إشارة البدء يقوم بالجري بأقصى سرعة إلى الخط المقابل ليتجاوز بكلتا قدميه الخط ثم يستدير ليقوم مرة أخرى ليتخطى خط البداية بنفس الأسلوب ثم يكرر العمل مرة أخرى أي أن المختبر يجري (40) متر ذهاباً وعودة .

– الشروط :يجب أن يتخطى المختبر خط البداية والخط المقابل بكلتا قدميه.

– التسجيل :

– تسجل للمختبر الزمن الذي يقطعه في جري المسافة المحددة (4×10م) من خط إشارة البدء حتى يتجاوز خط البداية بعد أن يكون قطع مسافة (40) متر ذهاباً وعودة .

3– اختبار رمي الكرة الطبية باليدين 1.5 كم (قدرة الذراع الرامية)

– الغرض من الاختبار: قياس القدرة العضلية للذراع الرامية (اليمنى أو اليسرى)

– الأدوات : كرة طبية . شريط للقياس.

– مواصفات الأداء

. يقف المختبر خلف خط البداية ثم يقوم برمي الكرة الطبية

بذراع واحدة لأقصى مسافة ممكنة.

. يجب عدم تخطى خط الارتقاء أثناء الرمي.

. لكل مختبر محاولتان تسجل له أفضلهما.

– التسجيل : حساب الدرجات

المسافة بين الحافة الداخلية ومكان سقوط الكرة تعبر عن قدرة المختبر.

4– اختبار الوثب العريض من الثبات (قدرة الرجلين)

– الغرض من الاختبار : قياس القدرة العضلية للرجلين في الوثب للامام .

– الأدوات :

– مكان مناسب للوثب بعرض 1.5 وبطول 3.5 م ، ويراعي أن يكون المكان مستوياً وخالياً من العوائق وغير أملس .

– شريط قياس ، وقطع ملونة من الطباشير .

– مواصفات الأداء :

– يقف المختبر خلف خط البداية والقدمان متباعدتان قليلاً ومتوازيتان وبحيث يلامس مشطاً القدمين خط البداية من الخارج .

– يبدأ المختبر بمراجعة الذراعين للخلف مع ثني الركبتين والميل قليلاً ، ثم يقوم بالوثب للأمام لأقصي مسافة ممكنة ، عن طريق مد الركبتين والدفع بالقدمين مع مرجحة الذراعين للأمام .

– الشروط :

– يقام الاختبار علي سطح خشن يسمح بإعطاء الدفع المطلوب .

– يؤخذ الارتقاء بالقدمين معا وليس بقدم واحدة .

– يسمح بالإحماء قبل أداء الاختبار .

– يجب تجنب السقوط للخلف قدر الإمكان .

– لكل مختبر ثلاث محاولات متتالية تحتسب له درجة أحسن هذه المحاولات .

– المرجحة بالذراعين للامام ولأعلي للمساعدة في الدفع .

– يسمح للمختبر بتأدية الاختبار بالحذاء الكاوتش أو عاري القدمين .

– التسجيل :

– لكل مختبر ثلاث محاولات متتالية تحتسب له درجة أحسن هذه المحاولات .

5– اختبار العدو 30 متر من البدء المنخفض (السرعة)

– الغرض من الاختبار :

قياس السرعة القصوى في الجري تحت ظروف متغيرة بالنسبة للقصور الذاتي لوزن الجسم وسرعة رد الفعل .

– الأدوات :

– مضمار لألعاب القوي أو منطقة فضاء طولها لا يقل عن 50 م ، وعرضها لا يقل عن 5 م ، عدد 2 ساعة إيقاف .

– مواصفات الأداء :

– يبدأ الاختبار بأن يتخذ كل مختبر وضع الاستعداد خلف الخط الأول .

– عندما يعطي الأذن بالبدء إشارة البدء ، يقوم المختبر بالجري بسرعة تزايدية تصل إلى أقصي مدي لها عند خط البدء الثاني .

– يخصص لكل مختبر مراقب يتخذ مكانة عند خط البدء الثاني ، ويقف المراقب رافعا إحدى ذراعية لأعلي وعندما يقطع متسابق خط البدء الثاني ، يقوم المراقب بخفض ذراعه ، لأسفل بسرعة ، حينئذ يقوم الميقاتي بتشغيل الساعة مع الإشارة .

– وعندما يقطع المختبر خط النهاية يقوم الميقاتي بإيقاف الساعة وحساب الزمن الذي يستغرقه المختبر ما بين الإشارة التي يعطيها المراقب ولحظة اجتيازه خط النهاية .

– الشروط :

– يؤدي كل متسابقين الاختبار معا لضمان توافر عامل المنافسة .

– علي كل مختبر أن يجري في الحارة المخصصة له .

– يتخذ المختبر وضع البدء العالي عند خط البدء الأول .

– يعمل المختبر علي أن يكتسب أقصى سرعة له خلال مسافة ال20 م .

– يعطي لكل مختبر محاولتين بين كل محاولة والأخرى 5 دقائق للراحة .

– التسجيل :

– يسجل الزمن لأقرب 1/ 10 من الثانية .

– يحتسب للمختبر أحسن زمن يسجله في المحاولتين .

ملحق رقم (3) اختبارات الجانب المهاري لوحدة كرة السلة المقترحة (الاختبار الأول والثاني)

م الاختبار	: سرعة ودقة التمرير
الغرض من الاختبار	: قياس سرعة التلميذ ودقته
الأدوات	: حائط أملس – هدف محدد مرسوم علي الحائط – ساعة إيقاف
طريقة الأداء	: يقف التلميذ خلف خط علي بعد 9 قدم من الحائط والمحدد علية الهدف بثلاث دوائر داخل بعضها ويكون قطر الدائرة الصغرى 18 بوصة والمتوسطة 38 بوصة والكبري 58 بوصة ويكون ارتفاع الهدف من سطح الأرض 3 قدم من سطح الأرض حتى محيط الدائرة الكبرى .
شروط الاختبار	: يؤدي التمرير من خلف الخط المحدد ويمكن اخذ خطوة للأمام أثناء التمرير بشرط عدم تجاوز الخط ولكل لاعب عشر تمريرات فقط .
طريقة التسجيل	: 3 نقط في حالة لمس الكرة للدائرة الصغرى أو محيطها ونقطتان للدائرة الوسطي وواحدة للكبري ، ويسجل الزمن الذي استغرقه التلميذ في التصويبات العشرة بالثانية وكلما قل الزمن كان افضل للتلميذ ، وتجمع النقاط للدقة ويحدد زمن التمرير .

(الاختبار الثالث)

اسم الاختبار	: التصويبة الصدرية من الثبات .
الغرض من الاختبار	: قياس مدي إتقان التلاميذ للتصويبة من منتصف خط الرمية الحرة ومن كلا جانبي الرمية الحرة .
طريقة الأداء	: يقف اللاعب علي خط الرمية الحرة ويقوم بالتصويب علي الهدف من ثلاث أماكن (من منتصف وجانبي الخط) برمي 5 رميات من كل مكان
شروط الاختبار	: أن يخضع اللاعب لقواعد وشروط قذف الرمية الحرة والتي ينص عليها القانون .
طريقة التسجيل	: يحصل اللاعب علي النقاط بالطريقة التالية : – – نقطتان في حالة نجاح الرمية – نقطة واحدة في حالة لمس حلقة الهدف فقط – لا يحصل علي أي نقط في حالة عدم وصول الكرة أو لمس أي جزء أخر غير الحلقة أو مخالفة شروط قذف الرمية الحرة كما ينص عليها قانون كرة السلة .

(الاختبار الرابع)

اسم الاختبار	: المحاورة (زجزاج)
الغرض من الاختبار	: قياس سرعة التلميذ في المحاورة حول العوائق .
الأدوات	: ارض مستوية – ساعة إيقاف – ستة كراسي كعوائق (أو أقماع) .
طريقة الأداء	: توضع الكراسي علي بعد 8 أقدام بين كل كرسي والأخر ويقف اللاعب خلف خط البداية ومعه الكرة وعند سماع الإشارة يبدا بالمحاورة علي يمين الكرسي الأول ثم يستمر في المحاورة للداخل والخارج بالتبادل حول الكراسي الخمسة ثم العودة بنفس الطريقة حول الكراسي إلى خط البداية .
شروط الاختبار	: المحاورة بكلتا اليدين بالتبادل
طريقة التسجيل	: يسجل الزمن بالثانية لحظة البدء ولمس خط البدء في العودة .

ملحق رقم (4) الاختبار المعرفي لوحدة الجمباز المقترحة

السؤال الأول: الاختيار من متعدد اختر الإجابة الصحيحة لكل عبارة.

م	العبارة	الاختيار	الإشارة
1	ملعب كرة السلة عبارة عن	– مستطيل – مربع – شبة منحرف	
2	تبدأ كرة القفز في بداية المباراة من	– الخط الخلفي – الخط الجانبي – مركز دائرة الوسط	
3	تمسك الكرة والأصابع	– مضمومة – منتشرة – للامام	
4	عند أداء المحاورة يجب أن يكون النظر	– للخلف – لأسفل – للامام	
5	مساحة الملعب	– 20 × 15 متر – 26 × 14 متر – 28 × 18 متر	
6	عدد اللاعبين في كرة السلة	– 4 لاعبين – 5 لاعبين – 6 لاعبين	
7	يجب أن تؤدي التمريرة الصدرية في كرة السلة	– من مستوي الكتف – من مستوي الحوض – من مستوي الصدر	
8	تعني مهارة المحاورة	– التنطيط – التصويب – التمرير	
9	التصويب في كرة السلة هو احد مهارات	– الدفاع – الخداع	

10	وزن الكرة يتراوح من	– الهجوم – 450 – 500 جم – 567 – 650 جم – 650 – 800 جم	

السؤال الثاني:

ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة

م	العبارات	صح	خطأ
1 –	يتكون الفريق من 4 لاعبين		
2 –	وزن كرة السلة للنساء نفس وزن كرة السلة للرجال		
3 –	التمريرة الصدرية من المهارات الخططية		
4 –	تسجل الرمية بهدفين إذا كانت داخل منطقة الثلاث نقاط		
5 –	يجب عند أداء التمريرة الصدرية مسك الكرة والأصابع مضمومة		
6 –	ترتفع حلقة كرة السلة عن الأرض مسافة 305 سم		
7 –	الوقت المستقطع لكل فريق يستغرق 30 ث		
8 –	يجب علي اللاعب إدخال الكرة من الحد النهائي في خلال 7 ث		
9 –	وزن الكرة يتراوح من 567 جم إلي 800 جم		
10–	مساحة اللوحة الخشبية 180 سم × 105 سم		

ملحوظة: تحتسب الدرجة من 10حيث يمنح المتعلم درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة

مفتاح تصحيح الاختبار المعرفي لوحدة الجمباز المقترحة

مسلسل السؤال	رمز الإجابة (1) (2) (3)	مسلسل السؤال	رمز الإجابة (√) (×)
1	1	1	(×)
2	3	2	(×)
3	2	3	(×)
4	3	4	(√)
5	2	5	(×)

6	2	6	(√)
7	3	7	(×)
8	1	8	(×)
9	3	9	(×)
10	2	10	(√)

تحتسب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة أي أن الحد الأقصى لعدد الدرجات 20 درجة

ملحق رقم (5) الوحدة التعليمية المقترحة لكرة السلة

مقدمة الوحدة التعليمية المقترحة لكرة السلة:

تعتبر التربية الرياضية بأنشطتها المختلفة إحدى المناهج الدراسية التي تمثل جانباً هاماً وأساسياً في العملية التربوية بالمؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، فمن خلالها يمكن تحقيق النمو الكامل المتزن للمتعلم إلى أقصى حد تسمح به قدراته واستعداداته بما يمكنه من التكيف مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه.

أهمية الوحدة التعليمية المقترحة لكرة السلة:

هذه الوحدة عبارة عن مجموعة من الدروس لتعليم بعض مهارات كرة السلة في صورة بسيطة تساعد المعاقين سمعياً علي الخروج من نطاق العزلة والإنطوائية بأحد الألعاب الجماعية التي تساعد علي التعاون بين الزملاء مما يشبع رغباتهم نحو ذاتهم والاستفادة بأنشطة مفيدة في وقت الفراغ هذا بالإضافة إلي ما تحتويه هذه الوحدة التعليمية علي تمرينات وألعاب تنمي اللياقة البدنية للمتعلم.

الأهداف السلوكية لوحدة كرة اليد:

في نهاية تدريس وحدة كرة السلة يكون المتعلم قادراً علي تحقيق الأهداف التالية:

الأهداف المعرفية:

1- يعرف المتعلم المهارات الأساسية لكرة السلة

2 – يعرف المتعلم طبيعة الملعب وعدد اللاعبين وأشواط المباراة

3 – يعرف المتعلم العادات الصحية السليمة

4 – يعرف المتعلم جميع الإشارات المستخدمة في الدرس.

الأهداف النفس – حركية:

1- أن يحقق مستوي معين من القدرات البدنية

2 – أن يؤدي المتعلم المهارات المتعلمة بطريقة صحيحة

3 – اكتساب أنشطة جماعية يمكن استغلالها في وقت الفراغ

الأهداف الإنفعالية:

1 – يصبح المتعلم قادراً علي التعاون مع الزملاء

2- يكون المتعلم قادراً علي تحمل المسئولية

3 – يشعر بتحقيق الذات وإشباع الرغبة من خلال المشاركة في أداء المهارات

محتوي الوحدة:

كل أسبوع يحتوي علي 4 دروس كل درس مدته 45 ق بواقع 16 درس علي النحو التالي:

الأسبوع الأول: مسك الكرة والتمرير والاستقبال

الأسبوع الثاني: التمريرة الصدرية

الأسبوع الثالث: التصويبة الصدرية من الثبات

الأسبوع الرابع: تنطيط الكرة " المحاورة "

إدارة الأزمات لدى مديرات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية

دراسة مقارنة

Crisis management for primary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia (A comparative study)

مشاعل عبد الرحمن السالم

Mashael Abdul Rahman Al-Salem

معلمة و باحثة ماجستير بكلية الشرق العربي بالرياض – السعودية

mashael.alsalem@hotmail.com

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي :

- **التعرف على درجة ممارسة مديرات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لأساليب إدارة الأزمات المدرسية.**
- **التعرف على الكفايات الإدارية اللازمة لمديرات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية؟**
- **الكشف عن أثر كل من [المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية] في تقديرات مديرات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية.**
- **الكشف عن العلاقة بين ممارسة مديرات المرحلة الإبتدائية لأساليب إدارة الأزمات وبين المستوى الدراسي للطلاب.**
- **التعرف على تجارب بعض الدول في إدارة الأزمات بالتعليم الإبتدائي وما الأدوار المنوطة بمديرات المدارس في هذا الصدد**

وقد توصلت الباحثة من خلال استخدام المنهج المقارن إلى نتائج أهمها ما يلي:

- أكثر مظاهر الأزمات

- تعرض المدارس للسرقة [أسئلة الاختبارات – بعض الأجهزة والوسائل التعليمية غالية الثمن]
- اندلا ع الحرائق في المدارس.
- العنف المدرسي.
- نقص الخدمات وسوء الصيانة بالمباني المدرسية.

- أكثر معوقات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة ما يلي:

- المعوقات التنظيمية.
- المعوقات المرتبطة بنظم المعلومات والاتصالات.
- المعوقات السلوكية.

- أكثر المعوقات التنظيمية لإدارة الأزمات المدرسية ما يلي:

- ندرة البرامج التدريبية المقدمة في مجال إدارة الأزمات.
- عدم وجود غرف عمليات مناسبة ومجهزة في المدرسة لإدارة الأزمات المدرسية.
- ضعف نظم تقييم ممارسات وقرارات التعامل مع الأزمات المدرسية للاستفادة منها مستقبلاً.
- ضعف برامج التوعية والتثقيف لمنسوبي المدرسة في كيفية التعامل مع الأزمات المدرسية وإدارتها.
- افتقار المدارس لقاعدة بيانات يتم توظيفها في التعامل مع الأزمات المدرسية.

- عدم توافر أنظمة اتصال مناسبة يتم تبادل المعلومات عن طريقها في حال نشوب الأزمات المدرسية.

Summary

The current study aimed to the following:

•Identifying the degree of practice of primary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia for school crisis management methods.

•Identify the necessary administrative competencies for primary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia?

•Disclosure of the effect of [educational qualification, years of service, educational stage, and educational district] on the estimates of primary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia.

•Exposing the relationship between the practice of crisis management methods by primary school principals and the academic level of students.

•Learn about the experiences of some countries in managing crises in primary education and what are the roles assigned to school principals in this regard.

The researcher reached the following results, the most important of which are:

*** The most common manifestations of crises**

- Schools are being robbed [test questions - some expensive educational devices and aids]

Fires broke out in schools.

- **School violence.**

- Lack of services and poor maintenance of school buildings.

***- The most common obstacles to managing school crises from the point of view of the study sample are:**

Organizational obstacles.

Obstacles associated with information and communication systems.

Behavioral obstacles.

***- The most common organizational obstacles to managing school crises are:**

- Scarcity of training programs offered in the field of crisis management.

- The lack of appropriate and equipped operating rooms in the school to manage school crises.

Weak systems for evaluating practices and decisions for dealing with school crises to benefit from them in the future.

Weak awareness and education programs for school employees on how to deal with and manage school crises.

Schools lack a database to be employed in dealing with school crises.

- The lack of appropriate communication systems through which information is exchanged in the event of school crises.

مقدمة

العملية الإدارية أمر تحتاجه جميع التنظيمات، فما يميز المجتمعات المتقدمة على المجتمعات النامية هو حسن الإدارة وكفائتها والقدرة على استغلال الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأهداف المرجوة بأعلى درجة من الكفاءة. وقد أحدثت التطورات التكنولوية وما زالت تحدث تغيرات كثيرة في تشكيل الإدارة، وأصبحت نظم الإدارة تجد نفسها مرغمة على تطوير أساليبها ومناهجها لمواجهة المواقف المتجددة التي تحمل في طياتها مخاطر لا حدود لها.

وقد بدأ الفكر الإداري مع منتصف الستينيات يحدثنا عن الأزمات، ومفهومها وخصائصها، وأنواعها وأسباب نشوئها والمشاعر المصاحبة لها،والآثار المترتبة عليها، وأوجهها، وكيفية إدارتها [أحمد، 21:2002].

ولقد نشأ مصطلح الأزمة وإدارتها وكيفية التعامل معها في مجال الإدارة العامة، ليشير إلى دور الدولة في مواجهة الأزمات المفاجئة، والظروف الطارئة كالزلازل والفيضانات والأوبئة والحرائق والحروب الشاملة. ورغم حداثة مفهوم الأزمة في الإدارة المعاصرة، إلا أن ابن سينا يُعد من أوائل من بحثوا في هذا الموضوع عند إشارته إلى الآثار النفسية والجسدية للأزمات والكوارث [الزاملي وآخرون، 66،2007].

مشكلة الدراسة:

ومن المعروف لدى الجميع أن العملية التعليمية تواجه أزمات كبيرة في معظم دول العالم، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها وتفاوتت درجاتها. ويتحمل مديري المدارس العبء الأكبر في إدارة وإيجاد حلول لهذه الأزمات والحد من تأثيرها ومعالجتها والتخطيط المسبق من أجل تفادي حدوث هذه الأزمات.

وبناء عليه فإن التساؤل الرئيسي للدراسة هو "ما هي أساليب إدارة الأزمات لدى مديرات المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية؟"

تساؤلات الدراسة

ومن التساؤل الرئيسي تتفرع الأسئلة التالية:

- ماتعريف الأزمة؟وما أنواع الأزمات التي يمكن أن تعتري مرحلة التعليم الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية؟
- ما الكفايات الإدارية اللازمة لمديرات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربيبة السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على درجة ممارسة مديرات المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لأساليب إدارة الأزمات المدرسية.
- التعرف على الكفايات الإدارية اللازمة لمديرات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربيبة السعودية؟
- الكشف عن أثر كل من [المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية] في تقديرات مديرات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن العلاقة بين ممارسة مديرات المرحلة الإبتدائية لأساليب إدارة الأزمات وبين المستوى الدراسي للطلاب.
- التعرف على تجارب بعض الدول في إدارة الأزمات بالتعليم الإبتدائي وما الأدوار المنوطة بمديرات المدارس في هذا الصدد؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يلي:

1- تعتبر من الدراسات الأولى التي تربط بين أساليب إدارة الأزمات وبين المستوى الدراسي للطلاب.

2- تعد الدراسة الحالية من المحالات الرامية لجذب الإنتباه لأساليب إدارة الأزمات وفاعليتها وأثرها في العملية التعليمية.

3- الدراسة مفيدة لمديرات المرحلة الإبتدائية وكذلك القائمين على إدارة المدراس في وزارة التربية والتعليم.

مصطلحات الدراسة:

مدير المدرسة: هو المسئول الأول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم لضمان سير العملية التعليمية التربوية، وتنسيق جهود العاملين فيها وتوجيههم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً في هذا البحث بأهم مديرات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية.

الأزمة: يعرفها [حجي] بأنها "نقطة تحول في سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر، وتقود إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة، وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد وقدرة لمواجهتها" [حجي، 449:1998].

وتعرفها الباحثة إجرائياً في هذا البحث بأنها "حالة مفاجئة تحدث داخل مدارس المرحلة الإبتدائية، وتسبب عدم قدرة العملية التعليمية على السير بشكل طبيعي.

إدارة الأزمة: يعرفها [مصطفى] بأنها "العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالأزمات المحتملة عن طريق الإستشعار، ورصد المتغيرات البيئية الداخلية أو الخارجية المسببة للأزمة، وتعبة الموارد والإمكانات المتاحة منع الأزمة والتعامل معها بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة [مصطفى، 2005:482].

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "الأنشطة والإجراءات التي تقوم بها مديرات المرحلة الإبتدائية بمساعدة العاملين معها لمواجهة الأزمات المدرسية بأسلوب علمي مبني على التنبؤ الجيد وتحديد الأدوار والمهام".

منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في وصف طبيعة الوضع القائم في إدارة الأزمات المدرسية والأساليب المستخدمة حالياً من قبل مديرات المرحلة الإبتدائية. كما اعتمدت الباحثة على المنهج المقارن في جمع البيانات الخاصة بالدراسة لمناسبته لطبيعة الموضوع محل الدراسة.

عينة الدراسة:

مجموعة من مديرات مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الدهان [10، ص ص 67-95] : إلى التعرف على الإطار العام لإدارة الأزمات في المنظمة من حيث : مفهومها ، وأشكالها ، ومراحلها ، والعوامل المؤثرة في إدارتها ، وعمليات إدارة الأزمات .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن الأزمة واقع حتمي تواجهه أي منظمة مهما كان نوعها أو حجمها وسط التغيرات البيئية المتعددة والسريعة ، وقد تكون الأزمة فجائية أو غير فجائية ، وأن الأزمة حالة من الإدراك لوضع يهدد أهداف المنظمة وقيمها وسلامة ممتلكاتها ، وهناك أشكال متعددة للأزمة منها : الطبيعية ، والبشرية ، والمادية ، وتتم الأزمة في ثلاث مراحل هي : مرحلة قبل الأزمة ، ومرحلة الأزمة ، ومرحلة بعد الأزمة ، وأن هناك أربعة عوامل رئيسة تؤثر في إدارة الأزمات هي : حجم الأخطار ، مدى السيطرة على البيئة ، الزمن المتوفر للتصرف ، عدد الخيارات المتاحة ونوعها ، وأن عمليات إدارة الأزمات تتكون من : التخطيط ، والتنظيم ، والتنفيذ ، والمتابعة ، والتقويم .

ركزت هذه الدراسة على الإطار العام لإدارة الأزمات ، من حيث : مفهومها ، أشكالها ، مراحلها ،العوامل المؤثرة في إدارتها ، عملياتها باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي . في حين ركزت الدراسة الحالية على عمليات إدارة الأزمات بشكل خاص موسع باستخدام المنهج الوصفي المسحي . وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد عمليات إدارة الأزمات وهي : التخطيط ، التنظيم ، المتابعة ، التقويم .

أما دراسة الأعرجي [3، ص ص 13-25] : فهدفت إلى التعرف على طرق [أساليب] اتخاذ القرارات في موقف الأزمة .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج ، منها : تعدد طرق اتخاذ القرارات في موقف الأزمة تبعاً لاختلاف طبيعة الأزمة من حيث: سرعتها ، وشدتها ، وقوة تأثيرها ، وغموضها . وإن من طرق اتخاذ القرارات في موقف الأزمة ما يلي : طريقة الاعتماد على اللارسمية ، واللاتحديد المسبق ، والتأكيد على المبادرات الذاتية الموقفية كمنهجية لاتخاذ القرارات في موقف الأزمة ، وطريقة تجنب التخطيط المسبق في موقف الأزمة ، والاعتماد على الموقفية والميدانية في اتخاذ القرارات ، وطريقة سلة النفايات التي تحتوي على عدد من الأهداف المقترحة والمتنوعة ، ويقابل كل هدف عدد من الحلول البديلة الجاهزة مع مواصفات ملائمة ومطلوبة لمتخذ القرار في كل حالة ، وطريقة الاعتماد على تحديد إجراءات وقائية لزيادة مقدرة متخذ القرار في مواجهة موقف الأزمة ، وطريقة الاعتماد على منهج الاستجابة المباشرة للتغيرات البيئية من قبل متخذ القرار مع التأكيد على التدريجية في عملية اتخاذ القرار ، وطريقة الاعتماد على إحداث تغيرات في بيئة القرار لغرض تقليل حالة الإبهام ، والتأكيد على الاستجابة السريعة للحالات المفاجئة، وطريقة التأكيد على الإبداعية والتجديد بدلاً من المنطقية المعتادة والروتينية في اتخاذ القرار ، وطريقة الاعتماد على الإبداعية والمنهج الاستقرائي بدلاً من المنهج الاستنباطي والتأكيد على المنهج الحدسي في اتخاذ القرار . كما بينت الدراسة أن الطريقة [الأسلوب] الأقل ضرراً في حالة عدم التأكد في موقف الأزمة هو استخدام المنهج المفتوح النهاية باتخاذ قرارات أولية بتحديد هدف ووسيلة القرار بالتدريج .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول اتخاذ القرارات في الأزمات ،إلا أن هذه الدراسة تناولت أساليب اتخاذ القرارات في موقف الأزمة بشكل مفصل [كما اتضح في عرض الدراسة] . في حين تناولت الدراسة الحالية اتخاذ القرارات في الأزمات كأحد عمليات إدارة الأزمات التي تتطلب من المديرين اتخاذ القرارات استناداً إلى طبيعة الأزمة إذا ما كانت

فجائية تتطلب الاعتماد على اللارسمية ، أوغير فجائية تتطلب اتخاذ القرار اعتماداً على المنهج العلمي في اتخاذ القرارات .إلا أن الدراسة الحالية أفادت من هذه الدراسة من حيث أنها أظهرت أن أساليب اتخاذ القرارات في موقف الأزمة متعددة .

وهدفت دراسة عبد الهادي و بو عزة [4 ، ص ص 5–29 [: إلى التعرف على دور المعلومات في اتخاذ القرارات في موقف الأزمة، وأسلوب مواجهة الأزمات .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن المعلومات تمثل العامل الحاسم في كفاءة أو عدم كفاءة عملية اتخاذ القرارات في موقف الأزمة ، وأن خطوات الأسلوب العلمي في اتخاذ القرار من تحديد للمشكلة ، وتحديد البدائل المختلفة وتحليلها ، واختيار البديل الأفضل ، وتنفيذ الحل ، ومتابعة وتقييم الحل يعتمد بشكل كبير على نوعية وكمية المعلومات المتاحة ، وأن كفاءة وفاعلية مواجهة الأزمات يعتمد على توافر المعلومات في الوقت المناسب ، ودقة وشمولية ، وملائمة المعلومات وعدم تحيزها ، وحسن استغلالها .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول نظام المعلومات في موقف الأزمة ، إلا أن هذه الدراسة ركزت على دور نظام المعلومات في اتخاذ القرارات في الأزمات ، بينما تطرقت إلى المتطلبات التي يعتمد عليها نجاح نظام المعلومات في موقف الأزمة ؛ من حيث توافر المعلومات في الوقت المناسب ، ودقة وشمولية ، وملائمة المعلومات وعدم تحيزها ، وحسن استغلالها وهذا ما تناولته الدراسة الحالية بشكل مفصل ، لمعرفة مدى ممارسة عملية نظام المعلومات بالمنهجية العلمية في إدارة الأزمات .

أما دراسة الحويطي [62، ص ص 1–22 [: فهدفت إلى التعرف على فاعلية القرارات في موقف الأزمة .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها : تحدد فعالية القرار دائماً نتيجة جمع مكوناته ، فالقرار يحمل في طياته ثلاثة مكونات رئيسة هي : الفاعلية ، والرشد ، والقبول فإذا كانت هذه العناصر مجتمعة ومتوفرة في القرار بشكل إيجابي بحيث يكون القرار صائباً لجوهر موضوع الأزمة ، وغير مكلف ، ولم يترتب عليه خسائر وإنما يحد من تدهور الخسائر ، وكان مقبولاً من الأفراد المنفذين له والمشاركين فيه فإنه يكون قراراً فعالاً . أي تُحدد درجة الفعالية بقدر ما يتوفر للقرار من عوامل إيجابية ويفتقد للعوامل السلبية ، وأن الأزمة بما تحمله من أحداث سريعة ومتلاحقة تحتاج لقرارات سريعة ، وأن التردد في القرارات يؤدي إلى زيادة حجم الخسائر المحققة ، وأن الوقت المستغرق لظهور نتائج القرار في موقف الأزمة أقل من الوقت المستغرق في صناعته واتخاذه في الظروف العادية .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول القرارات في موقف الأزمة ، في حين ركزت هذه الدراسة على فاعلية القرارات في الأزمات من حيث الفاعلية والرشد والقبول ؛ في حين ركزت الدراسة الحالية على اتخاذ القرارات في الأزمات كأحد عمليات إدارة الأزمات التي تتطلب من المديرين اتخاذ القرارات ، استناداً إلى طبيعة الأزمة إذا ما كانت فجائية تتطلب الاعتماد على اللارسمية ، أو غير فجائية تتطلب اتخاذ القرار اعتمادا على المنهج العلمي في اتخاذ القرارات.

وهدفت دراسة السيد (68، ص ص 1–21) : إلى التعرف على دور التخطيط في مواجهة الكوارث ، والعلاقة بين شدة الكارثة والتخطيط لها ، وملامح عملية التخطيط للكوارث في جمهورية مصر العربية .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن التخطيط للكوارث يمثل

دوراً هاماً في منع الكارثة ، والعمل على زيادة فاعلية المواجهة ، وتقليل الآثار السلبية ، وأن هناك علاقة بين حدة [شدة] الكارثة والتخطيط لها ، فكلما كان هناك تخطيط وكانت الكارثة غير حادة يمكن مواجهة الكارثة بدون أي خسائر ، أما إذا كانت الكارثة حادة فإنه يمكن مواجهة الكارثة بأقل قدر من الخسائر ، أما إذا لم يكن هنالك أي تخطيط وكانت الكارثة غير حادة فإن الكارثة تتحول إلى كوارث حادة في المستقبل ، أما إذا كانت الكارثة حادة فإنها تحقق أقصى درجة من الخسارة . وأن من أهم ملامح عملية التخطيط للكوارث في مصر : عدم وجود خطة قومية لتحقيق مواجهة شاملة للكوارث ، والنقص الشديد في بعض الأفراد أو المديرين في مختلف المجالات الضرورية لمواجهة الكوارث ، وعدم توافر قواعد البيانات ، وشبكة اتصال للكوارث والطوارئ ، وعدم متابعة صيانة الوسائل والإجراءات الوقائية ، واكتشاف مصادر الأخطار ، وتلافي وقوعها قبل حدوث الكارثة .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول التخطيط كأحد العمليات الهامة في إدارة الأزمات ، إلا أن هذه الدراسة ركزت على دور التخطيط في إدارة الأزمات ، في حين تناولت الدراسة الحالية التخطيط للأزمات بتحديد الأنشطة التي ينبغي على المديرين إتباعها عند ممارسة التخطيط للازمات .وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إظهار التخطيط كأحد المتطلبات في مواجهة الأزمات .

في حين هدفت دراسة عامر [69، ص ص 1–29] : إلى التعرف على تأثير القائد على الأزمة ، وعوامل تعظيم دور القائد في موقف الأزمة ، وأثر خصائص شخصية القائد ودوافعه الذاتية على موقف الأزمة .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن القائد يؤثر في موقف

الأزمة فهو يتصرف في موقف الأزمة وفقاً لتصوراته عن الأسلوب الأمثل للتعامل مع الأزمة ، كما تؤثر مفاهيم وتصورات القائد على تحليله للبدائل في موقف الأزمة ، وأن هناك علاقة بين الخصائص والرؤية الذاتية للقائد وكل من اهتمام القائد بموقف الأزمة ، وشخصية القائد الذي يتحلى بالقدرة على الثبات والولاء والإخلاص والثقة ، وقدرة القائد في التعامل مع الأزمة بنجاح ، وعدم مرونة القائد .وأن خصائص القائد الشخصية ودوافعه الذاتية تؤثر على أسلوب تعامله مع الأزمة ، وأن من أبرز خصائص شخصية القائد ذات العلاقة بإدارة الأزمة نوع القيادة الذي يستخدمه القائد ، فالشخصية ذات القيادة التسلطية تتعامل مع الأزمات باستخدام مفاهيم نمطية وبأسلوب عنيف ، في حين أن الشخصية ذات القيادة التشاركية تتعامل مع الأزمة بالفهم العميق لأحداثها، ومشاركة الآخرين في الرأي .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول القيادة في الأزمات ، بإظهار دور القائد في التأثير على الأزمة ، من خلال النمط القيادي الذي يستخدمه . إلا أن هذه الدراسة ركزت على تناول دور القائد بشكل مفصل ، من حيث تأثيره ، ودوره ، وخصائصه ، ودوافعه وأنماط المديرين في موقف الأزمة باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي ، في حين تناولت الدراسة الحالية قيادة الأزمات كأحد عمليات إدارة الأزمات ، وقد ركزت على القيادة التشاركية في التعامل مع الأزمات بفاعلية. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة بإظهار دور القيادة في التعامل مع الأزمات بنجاح .

أما دراسة جبر [5، ص ص 66–87] : فهدفت إلى معرفة مدى أهمية المعلومات في إدارة الأزمات ، والتعرف على نوع المعلومات التي يتطلبها إدارة الأزمة بفعالية التي تنسجم مع عمليات إدارة الأزمات : التخطيط ، والتنظيم ، والتنسيق ، والمتابعة .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج ، من أهمها : أهمية المعلومات في إدارة الأزمات واتجاهات القرارات ، وأن جودة القرار لحل الأزمة يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسة هي : جودة البيانات والمعالجة الدقيقة للمعلومات ، وصحة ودقة تشخيص الأزمة المعروضة للحل من خلال دقة البدائل ، وأن نوع وحجم المعلومات المطلوب في موقف الأزمة يتحدد بنوع وحجم الأزمة المطروحة ، وأن نقص المعلومات في ظل سرعة الأحداث وفجائية الأزمة يحدث خسائر مادية وبشرية خطيرة ، وأن إدارة الأزمة بفعالية يتطلب توفير نوع من المعلومات الضرورية التي تنسجم مع عمليات إدارة الأزمات وهي : معلومات لأغراض التخطيط تتعلق بتحديد الأهداف والاستراتيجيات المطلوبة لمواجهة الأزمة ، ووضع السياسات والإجراءات الواجب اتخاذها ، وصياغة البرامج التفصيلية المطلوب تنفيذها ، ومعلومات لأغراض التنظيم تتعلق بوضع الهيكل التنظيمي المطلوب لمواجهة الأزمة ، وتحديد أوجه الأنشطة المختلفة ، وتحديد الصلاحيات ، وتفويض السلطة ، وتحديد واجبات الوحدات والأقسام ، ومعلومات لأغراض التنسيق تتعلق بأوجه الأنشطة والأدوات المختلفة والمعنية بإدارة الأزمة . ومعلومات لأغراض المتابعة تتعلق بخطوات سير العمل .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول نظام المعلومات في إدارة الأزمات ، بتطرق الدراستين إلى المتطلبات التي يعتمد عليها نجاح نظام المعلومات في موقف الأزمة .

وهدفت دراسة شريدة والإعرجي [70 ، 219 – 252] : إلى معرفة مدى قدرة المديرين على التعامل مع الأزمات ، ومدى توافر المعوقات التي تحول دون التعامل مع الأزمات بفاعلية، ومعرفة طبيعة عملية اتخاذ القرارات حيال الأزمات في المدارس الثانوية في محافظة إربد بالأردن .

تكونت عينة الدراسة من 70 مديراً ، استخدم المنهج الوصفي المسحي ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة من إعداد دقامسة [71] تكونت من 72 عبارة موزعة على أربعة مجالات هي : مراحل القدرة على اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات ، مستويات الوقائية ، مستويات ، مستويات العلاجية ، المعوقات وتضمن ثلاثة أبعاد هي : معوقات إنسانية ، وتنظيمية ، ونظم المعلومات .وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، ومعامل ارتباط بيرسون . توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها :أن قدرة المديرين على التعامل مع الأزمات بلغت درجة متوسطة ، وان تعامل المديرين مع الأزمات تواجهه معوقات إنسانية ، وتنظيمية ، ونظم المعلومات بدرجة متوسطة . وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين مستويات الجاهزية لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات ومستويات الوقاية إزاء الأزمات المدرسية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين مستويات القدرة على اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات ومستويات المقدرة العلاجية بصددها ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المقدرة على اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات ومستويات وجود المعوقات في ظروف الأزمات .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث معرفة كلا الدراستين لقدرة المديرين للتعامل مع الأزمات ، ومعرفة طبيعة اتخاذ القرارات حيال الأزمات، مع اختلاف الفئة التي طبقت عليها الدراستان حيث طبقت هذه الدراسة على فئة المديرين ، في حين طبقت الدراسة الحالية على فئة المديرات والمعلمات كما تختلف الدراستان من حيث البيئات فقد أجريت هذه الدراسة في الأردن ، في حين أجريت الدراسة الحالية في السعودية .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

هدفت دراسة بيرنيت [Burnett] [6، ص ص 476–488 [إلى وضع أساليب مقترحة لإدارة الأزمات من أجل اتخاذ قرارات أكثر عقلانية في موقف الأزمة .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : إن إدارة الأزمات تتطلب حساسية في أساسيات الإدارة ؛ فالتحديد الملائم للأزمات من أولى الخطوات المهمة للأزمات ، ويتطلب ذلك إجراء عمليات تحليل بيئي لأهداف ومهام المنظمة ، وإعادة تشكيل المنظمة من خلال تطوير الموارد البشرية ، وتوفير الإمكانات المادية ، وأن هذه الرؤية لعملية الإدارة ، وإعادة التشكيل ،تزيد خطورتها أثناء الأزمة بواسطة ضغوط عوامل : الوقت ، ومستوى الخطورة ، والاستجابة الأزمات .كما أن استخدام أساليب فعالة يؤدي إلى اتخاذ قرارات عقلانية .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرض لمتطلبات إدارة الأزمات من حيث : تحديد الأزمات ، تطوير الموارد البشرية ، توفير الإمكانات ، وهو ما تناولته الدراسة الحالية في التخطيط للأزمات .

وهدفت دراسة ويليامس و اولانيران [Williams &Olaniran] [7، ص ص 387–400] إلى التعرف على متطلبات الاتصال باستخدام التقنية الحديثة في إدارة الأزمات في المنظمات بأمريكا .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن استخدام التقنية الحديثة في حفظ المعلومات واسترجاعها له أثر على عملية الاتصال في الأزمات ، ويتطلب تحقيق اتصال فعال لإدارة الأزمة المشاركة والثقة بالجمهور ، واستخدام وسائل الاتصال الرسمي وغير الرسمي ، وتدريب فريق الأزمات على التقنيات الحديثة في الاتصال لإدارة الأزمات .

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول نظام الاتصال ،كأحد عمليات إدارة الأزمات بكفاءة وفاعلية .

في حين هدفت دراسة كرونيل وشيراس [Cornell & Sheras] [8 ، ص ص 279–307] إلى التعرف على دور القيادة وفرق العمل ، والفهم الملائم للمسئولية في إدارة الأزمات بفعالية بالمدارس الثانوية بأمريكا .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بالموضوع . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن القيادة الفعالة ، وفرق العمل ، والفهم الملائم للمسئولية يمكن المدير من وضع خطط فاعلة لإدارة الأزمات ، وأن القيادة واتخاذ القرارات وإعطاء التوجيهات للآخرين ، ومراقبة الأنشطة تمثل أهمية في موقف الأزمة ، وأن عدم وجود جهود تخطيطية ، وفرق لمواجهة الأزمات يؤدي إلى تدهور الأزمة ، وأن الاستجابة غير السريعة والملاءمة للازمات ، وغياب التوجيه والإرشاد والدعم من الكبار تؤدي إلى تصعيد قلق الطلاب ، وأن عدم تحمل المديرين للمسؤولية في معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب قد يؤدي إلى العنف والصراع ، وتبديد الجهود المبذولة لإيجاد حلول أكثر فاعلية وبناءة .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها عمليتين من عمليات إدارة الأزمات التي تناولتها الدراسة الحالية وهما: القيادة، وفرق العمل .

أما دراسة كنيدي [Kennedy] [9، ص ص 1–3] : فهدفت إلى التعرف على أسلوب التخطيط لإدارة الأزمات ، من أجل الاستجابة الفورية الملائمة للأزمات الغير متوقعة ، والتي من الممكن أن تقع في المدارس ومؤسسات التعليم بأميركا .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة .وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها :أن التخطيط للأزمات يتطلب توفير قاعدة بيانات تحتوي على أسماء وأرقام هواتف ، وفاكس ، والهاتف الخلوي ، والبريد

الإلكتروني ، وعناوين البريد لكل من أفراد فريق الأزمة . وتحديد دور كل عضو من أعضاء فريق الأزمة ، وتوفير قاعدة بيانات خاصة بوسائط الاتصالات المتعددة تحوي المعلومات المهمة عن مؤسسات التعليم من حيث : المباني ، والمكاتب ، والموظفين ، والخدمات التي تقدمها ، وأن تعمل خطة إدارة الأزمات على تسهيل الاستجابة السريعة لقياس وتحديد نتائج ومصدر الأزمة ، ومساعدة السلطات في تحرياتها ودراساتها ، والإنذار بوجود أزمة ، والاعتراف بمسؤوليات المنظمة، والقيام بأفعال حذرة وحكيمة لإنهاء الأزمة ، وإعلام وتبليغ الأفراد المتأثرين وتعليمهم كيف يعملوا على حماية أنفسهم .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول المنهجية العلمية للتخطيط للأزمات ، بتحديد الأنشطة والإجراءات التي ينبغي على المديرين ممارستها للتخطيط للأزمات ، مع اختلاف المنهج حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي ، في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي ؛كما اختلفت البيئات حيث أجريت هذه الدراسة في أمريكا بينما أجريت الدراسة الحالية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية .

وهدفت دراسة كيبل [Kibble] [72، ص ص 373–384 [: إلى التعرف على التوجيهات والدعم المقدم للمدارس من جانب سلطات الإدارة المحلية فيما يتصل بإدارة الأزمات ، ومقارنة التوجيهات والدعم المقدم بما جاء في كتيب التدريب لكيبل [Kibble] [73 [الإدارة وقت الكارثة ووقت السلام بالمدارس والكليات ، ونتائج دراسة فستشر [Fischer] [74 [عن الكوارث المدنية .

تكونت عينة الدراسة من 40 سلطة من سلطات التعليم المحلية تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، استجاب منهم 17 سلطة للتعليم المحلية . استخدم المنهج الوصفي المقارن ، بالاعتماد على الوثائق والكتب والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وأسفرت الدراسة عن

عدد من النتائج ، منها : وعي أفراد عينة الدراسة في السلطات المحلية بأهمية توعية ودعم المدارس في عملية إدارة الأزمات الخطيرة ، وأن السلطات المحلية لا تقدم المساعدة الحقيقية للمدارس في إدارة الأزمة . كما أن الوثائق المتعلقة بإدارة الأزمات لا تحتوي على تفاصيل مهمة . وبمقارنة الإرشادات الواردة في كتيب كيبل [Kibble] [73] وجد أن بعض السلطات المحلية تركز على حوادث الرحلات المدرسية دون التركيز على أن المدارس بحاجة إلى مزيد من التخطيط لحوادث الحرائق والفيضانات . كما بينت دراسة فستشر [Fischer] [74] أهمية وجود شخص في موقف الأزمات ذي معرفة بخطة الإدارة وقادراً على النصح الفعال لإدارة الأزمة وذلك ما لم تؤكد عليه السلطات المحلية .

على الرغم من أن هذه الدراسة ركزت على موضوع إدارة الأزمات ، من حيث التوجيهات والدعم المقدم للمدارس من جانب السلطات المحلية ، في حين ركزت الدراسة الحالية على ممارسة عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية ، إلا أنها أفادت الدراسة الحالية من حيث أنها أظهرت دور السلطات التعليمية المحلية في تقديم الدعم للمدارس ؛ الأمر الذي يسهم في مساندة المديرين في مواجهة الأزمات .

أما دراسة ريتنج [Retting] [75، ص ص 10–13] : فهدفت إلى وضع خطط شاملة على مستوى المدرسة لمنع ومواجهة الأزمات ، من أجل مساعدة المديرين على المحافظة على أمن وسلامة المدارس في أمريكا .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن التخطيط الشامل للأزمات لمنع حدوثها ومواجهتها على مستوى المدرسة يتمثل في: تشكيل فريق عمل لإدارة الأزمة على مستوى المدرسة مكونٍ من المعلمين وأولياء الأمور وهيئات الدعم ذات العلاقة

بمعالجة الأزمة ، وتطوير وإجراء فحص مستمر للسلامة على مستوى المدرسة يشمل تصميم كامل للمبنى المدرسي بجميع مرافقه ، وفحص عدد المداخل والمخارج طبقاً لقوانين ونظم الحرائق ، والتأكد من معرفة المعلمين والطلاب لما يجب أن يقوموا به عند حدوث الأزمات ، وتطوير سياسات وإجراءات شاملة لمختلف حالات الأزمات –سواء أكانت – أزمات تتعلق بالأفراد [مثل: هروب الطلاب من المدرسة أو موت أحد المعلمين أو الطلاب] ، أو أزمات تتعلق بالكوارث [مثل : الحرائق والزلازل] ،أو أزمات مادية [مثل : انقطاع التيار الكهربائي ، وتسرب الغاز] ، وتقديم معلومات وتدريباً في الإسعافات الأولية وفي السلوكيات الإدارية أثناء وقوع الأزمة بالتأكد من أن جميع فريق العاملين بالمدرسة قد تلقوا تدريباً في الإسعافات الأولية ، ويتقنون مهارات استخدام التدريبات ، وفي السلوكيات الإدارية مساعدة الطلاب على ضبط وإدارة إحساسهم بالغضب ، وتوضيح أهداف مشاركة الطلاب في تقديم المعلومات عن أنفسهم والآخرين عن طريق مساعدتهم على التواصل مع المعلمين ، والتحدث معهم عن مخاوفهم ، وعناية المدرسة بالموضوعات الهامة التي قد تكون مصادر للأزمات مثل : التقدير الذاتي ،حل الصراعات ، ودوافع الضبط والرقابة ، وإدارة الضغوط ، وتغذية الإحساس بالانتماء للمدرسة ، والتخطيط للأزمات برسم سيناريوهات [ماذا لو] ، وتحديد الأزمة وكيفية مواجهتها .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول المنهجية العلمية للتخطيط للأزمات بتحديد الأنشطة والإجراءات التي ينبغي على المديرين ممارستها للتخطيط للأزمات مع اختلاف المنهج ، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي ؛ كما اختلفت البيئات حيث أجريت هذه الدراسة في أمريكا بينما أجريت الدراسة الحالية بالمدينة المنور بالمملكة العربية السعودية .

وهـــدفت دراســـة روك [Rock] [76، ص ص 248–264 [: إلـــى وضـــع استراتيجية تعاونية للتخطيط الفعال لإدارة الأزمات ، والتعرف على العوامل التي تساعد على

تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفعالية ، من أجل تعزيز أداء المعلمين الذين يتعاملون مع الطلاب المشاغبين في مدارس أمريكا .

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن التخطيط الفعال لإدارة الأزمات يتمثل في : التعرف على [متى] تحدث الأزمة ، لتحديد السلوكيات والمؤشرات ذات الصلة بالأزمة والأحداث التي تنشئ السلوك المرتبط بالأزمات ، ووصفها بمصطلحات دقيقة وقابلة للقياس والملاحظة ، وتحديد [من] الذي سوف يستجيب لحدوث الأزمة بتشكيل فريق عمل مكون من 4 – 8 أفراد يتميزون بالمرونة والقدرة على الاستجابة الفورية للأزمة يتم تدريبهم على تقنيات التدخل أثناء وقوع الأزمة ، وتحديد [كيف] يتم استخدام التقنية في استدعاء أعضاء الفريق أثناء وقوع الأزمة بتأسيس شبكة للاتصالات تتضمن : الجوالات ، النداء الآلي ، النداء الداخلي ، الاتصال اللاسلكي ، والهاتف ، ووصف [ما] هي أدوار ومسؤوليات كل عضو من أعضاء الفريق بدقة عند وقوع الأزمة ، وتوضيح السياسات والإجراءات المرتبطة بالاستجابات السلوكية المتوقعة بكل أعضاء فريق الأزمة مسبقاً ، وتوضيح [أين] سيتم التدخل في الأزمة لأن مكان التدخل يختلف طبقاً لوقت ومكان حدوث الأزمة ، والتقييم [لماذا] حدثت الأزمة عن طريق مراجعة السجلات ، والمقابلات ، والمعاينات الوظيفية ، وتحويل الأزمة إلى فرصة للتحسين . كما بينت الدراسة أن العوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفعالية : تنفيذ الخطط بأسلوب تعاوني بين المديرين والمساعدين والمعلمين وأولياء الأمور وفريق الأزمات ، والاحتفاظ بسجل دائم لتسجيل خطط الأزمات ، وتوزيع الخطط على الأعضاء ، واجتماع فريق الأزمات على أساس جدول عمل وبرنامج زمني محدد بصفة دورية .

ركزت هذه الدراسة على وضع استراتيجية للتخطيط للأزمات كأحد عمليات إدارة الأزمات في الدراسة الحالية . كما تناولت هذه الدراسة ضمن وضع الاستراتيجية بعض عمليات إدارة الأزمات التي تناولتها الدراسة الحالية بشكل مفصل وهي :تشكيل فرق عمل لإدارة الأزمات ، نظام الاتصال ، التنظيم ، التقويم .

وهدفت دراسة ديغنان وبوزمان [Degnan & Bozeman] [77، ص ص 296–312] : إلى تصميم وتطبيق برنامج محاكاة للواقع باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على إدارة الأزمات من أجل مساعدة المديرين والمعلمين على الفهم الأفضل للتفاعلات التي تقع أثناء وقوع الأزمة في إحدى المدارس المتوسطة بأمريكا .

طبقت الدراسة على مدير إحدى المدارس المتوسطة والمعلمين الذين ينضمون لفريق الأزمات بإحدى المدارس المتوسطة بأمريكا ، استخدم المنهج الأثنوجرافي [الحلقي] ، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد على المقابلة لتحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات ، واستخدمت البرمجيات التالية : 111 Microsoft Office ، photo suite. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : يعتمد تصميم برنامج محاكاة باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على إدارة الأزمة على خمس مراحل هي : مرحلة ما قبل التدريب بتحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات ، وموضوعات التدريب ، ومرحلة بداية البحث بالتركيز على جمع المعلومات في المجالات التالية : البنية التنظيمية للمدرسة ، وتحديد البنية التنظيمية أثناء موقف الأزمة ، وتأمين نماذج التسهيلات التي تتضمن عملية التخطيط الاتصالي ، وتحديد الإجراءات المعيارية للعمل مع الإدارات بالمدينة والمقاطعة والولاية . مرحلة التصميم وبناء السيناريوهات التي تتناول مواقف الأزمة بناء على جمع المعلومات عن البنية التنظيمية للمدرسة وموضوعات التدريب وتحديد أنشطة التصرف في موقف الأزمة بالإعلام عن الأزمة ، والتصرف الفوري ، ومواجهة الموقف ، وحل الموقف . ومرحلة تطبيق المحاكاة بتوضيح إجراء تدريبات

المحاكاة ، وتطبيق المديرين والمعلمين لتطبيقات البرنامج . ومرحلة التغذية الراجعة بمعرفة آراء المديرين والمعلمين حول البرنامج .كما بينت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يرون أن التدريب على إدارة الأزمات باستخدام أسلوب المحاكاة بواسطة الحاسب الآلي له منافع فورية وأخرى بعيدة المدى .

على الرغم من أن هذه الدراسة تناولت موضوع التدريب على الأزمات ، باستخدام الحاسب الآلي ، في حين تناولت الدراسة الحالية عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية ؛ إلا أنها أفادت الدراسة الحالية من حيث أنها أظهرت أن التعامل مع الأزمات بفاعلية يتطلب التدريب في مجال إدارة الأزمات .

بالنظر إلى الدراسات لسابقة يتضح أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية تتفق من حيث موضوعها ؛ فهي تتناول موضوع إدارة الأزمات إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع حيث اعتمدت الدراسات السابقة في تناولها لموضوع إدارة الأزمات على عملية واحدة من عمليات إدارة الأزمات فبعض الدراسات تناولت التخطيط للأزمات ، والبعض الأخر تناولت اتخاذ القرار في الأزمات ، وركز بعضها على نظام المعلومات في الأزمات، ، والبعض الأخر تناولت القيادة في الأزمات بينما تناولت الدراسة الحالية عمليات إدارة الأزمات من حيث :التخطيط للأزمات ، التنظيم للأزمات ، التوجيه في الأزمات ، متابعة الأزمات تشكيل عضوات فرق الأزمات ، القيادة في الأزمات، نظام الاتصال في الأزمات ، نظام المعلومات في الأزمات، اتخاذ القرار في الأزمات ، تقويم الأزمات .كما اختلفت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت بها فأغلب الدراسات طبقت في أمريكا ، والبعض في مصر وواحدة في الأردن .وهذا يدل على قلة الدراسات العربية التي أجريت في مجال إدارة الأزمات والدراسة الحالية طبقت في بيئة المملكة العربية السعودية بالمدينة المنورة ، وأغلب الدراسات السابقة دراسات نظرية اعتمدت على المنهج الوصفي الوثائقي بينما استخدمت دراسة واحدة المنهج المسحي

الوصفي وأخرى المنهج الاثنوجرافي [الحلقي] ، ودراسة أخرى استخدمت المنهج المقارن بينما الدراسة الحالية دراسة ميدانية تتفق مع الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي وطبقت على عينة قصدية ممثلة من المديرات والمعلمات بلغت 442 مديرة ومعلمة . ولجمع المعلومات استخدمت إحدى الدراسات المقابلة وأخرى الاستبانة .وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات ، ولتحليل النتائج استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، واختبار [ت] ، وتحليل التباين الأحادي ، واختبار شيفيه .

أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية :

أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث أنها حققت ما يلي :

- أعطت فكرة عن عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية من أجل تجنب وقوعها و الحد من نتائجها [آثارها] السلبية ، والإفادة منها كفرص للتقدم .
- أشارت إلى دور التخطيط والتنظيم في مواجهة الأزمات ، ومتطلبات التخطيط للأزمات ، والعوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفاعلية .
- وضحت تأثير القائد وفرق الأزمات على الأزمة .
- بينت دور المعلومات على اتخاذ القرارات في موقف الأزمة ، ونوع المعلومات التي تتطلبها كل عملية من عمليات إدارة الأزمات .
- بينت متطلبات الاتصال باستخدام التقنية الحديثة قي إدارة الأزمات .
- بينت طرق اتخاذ القرارات ، و فاعلية القرارات وأثر استخدام عمليات إدارة الأزمات على عقلانية القرارات في موقف الأزمة .
- أوضحت العلاقة بين المعلومات واتخاذ القرارات في موقف الأزمة، وبين التخطيط للأزمات وشدة الأزمة ، وبين القيادة وخصائص القائد في موقف الأزمة .

- الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد عمليات إدارة الأزمات .
- تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث : أهدافها ، وأهميتها، ومنهج الدراسة ، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث المجالات والعبارات التي يحتويها كل مجال ، ومقياس تدرج الإجابات ، وتحديد الأساليب الإحصائية .

تم في هذا الجزء عرض عدد من الدراسات السابقة من حيث : الهدف ، والعينة ، والمنهج ، والأداة ، والأساليب الإحصائية ، والنتائج ومناقشة الدراسات السابقة ، وأهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية . وتناول الجزء التالي عرض منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية.

الإطار النظري للدراسة

يتمركز هذا المبحث حول محاولة تأصيل مفهوم إدارة الأزمات المدرسية ، وبالنظر إلى حالة التداخل الشديد بين مفهوم الأزمة وغيره من المفاهيم الأخرى تتبع الدراسة منهجاً ذا ثلاثة أبعاد في تعريف الأزمة.

الأول هو : تناول التعريفات اللغوية والاصطلاحية لمفهوم الأزمة بشكل عام، والثاني هو : تمييز مفهوم الأزمة عن غيره من المفاهيم الأخرى بهدف وضع حدود فاصلة بين مفهوم الأزمة وغيره من المفاهيم. وأخيراً يقوم البعد الثالث على تناول مفهوم الأزمة في عدد من العلوم الاجتماعية الرئيسة ذات الصلة بدراسة مفهوم الأزمة وذلك بهدف التعرف على رؤية تلك العلوم لمفهوم الأزمة واقترابات التعامل معها. ثم تنتقل الدراسة بعد ذلك إلى تناول مفهوم الأزمة وأسباب نشوء الأزمات وتصنيف الأزمات وأنواعها، وأخيراً مراحل تطور الأزمة[1] .

[1] جادالله، محمود [2010]،إدارة الأزمات، الطبعة الأولى، عمان، المكتبة الوطنية.

نشأة مفهوم الأزمة:

نشأ مفهوم الأزمة Crises في نطاق العلوم الطبية، حيث يرجع اصطلاح الأزمة إلى الإصطلاح اليوناني كرينو والذي يعني نقطة تحول Turning Point للدلالة على حدوث تغيير جوهري مفاجئ في جسم الإنسان، قد ينتهي بالشفاء أو يؤدي إلى الوفاة ، وهي لحظة مرضية محددة يتحول فيها المريض إلى الأسوء أو إلى الأحسن خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً، وسرعان ما انتقل مفهوم الأزمة من مجال علوم الطب إلى مختلف فروع المعرفة والعلوم الاجتماعية الأخرى، خاصة العلوم السياسية وعلم النفس، ثم علم الاقتصاد خاصة بعد تطور ظاهرة الأزمات الاقتصادية والمالية ابتداء من عقد الثلاثينيات والستينيات .

المفاهيم:

قبل تناول موضوع إدارة الأزمات ، ينبغي النظر لبعض المفاهيم ، ومحاولة الاتفاق عليها لتكون الأساس في طرح موضوع إدارة الأزمات .

1– مفهوم الأزمة:

قبل البدء بتوضيح مفهوم الأزمة ، ينبغي التمييز بين مفهوم الأزمة ، وبعض المفاهيم الأخرى الشائعة ، والتي قد تتشابه مع الأزمة في خصائصها ، ولكنها في واقع الأمر ليست أزمة ، وهي:

– مفهوم المشكلة : هي عبارة عن عائق يحول دون تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها ، وتعبر عن حدث له شواهد وأدلة ، تنذر بوقوع مشكلة بشكل تدريجي غير مفاجئ . مما يجعل من السهل إمكانية التوصل إلى أفضل حل بشأنها من بين عدة حلول ممكنة . والعلاقة بين المشكلة والأزمة وطيدة الصلة ؛ فهي قد تكون سبباً في حدوث الأزمة ، ولكنها ليست الأزمة في حد ذاته.

– مفهوم الكارثة : تعبر الكارثة عن حالة مدمرة حدثت فعلاً ، ونجم عنها ضرر في العناصر المادية والبشرية أوكليهما . وهي أكثر التصاقاً بالأزمة ، وقد ينجم عنها أزمة ولكنها ليست أزمة بحد ذاتها .

– مفهوم الأزمة في اللغة:

تفيد الأزمة في اللغة معنى الضيق والشدة ؛ يقال أَزَمَت عليهم السنة أي :اشتد قحطها . وتأزم، أي :أصابته أزمة.

ويعرف معجم ويبستر [Webster] الأزمة بأنها : نقطة تحول إلى الأفضل أو الأسوأ . وهي لحظة حاسمة ، أو وقت عصيب . أي وضع وصل إلى مرحلة حرجة.

وتستخدم الأزمة باللغة الصينية في كلمتين هما : [Wet – Ji] تعبر الأولى Wet عن الخطر ، والثانية Ji عن الفرصة التي يمكن استثمارها ،من خلال تحويل الأزمة وما تنطوي عليه من مخاطر إلى فرص لإعادة الظروف لوضعها الطبيعي ، وإيجاد الحلول البناءة.

– مفهوم الأزمة اصطلاحاً :

على الرغم من كثرة تداول مصطلح الأزمة في العقد الأخير من القرن العشرين ، نتيجة للتغيرات البيئية التي تعمل في ظلها المؤسسات الإنتاجية والخدمية ، والتي تتميز بالتغيرات السريعة والمتلاحقة التي قد تؤدي إلى حدوث أزمات تفرض استخدام عمليات فعالة لمواجهتها للحد من نتائجها [آثارها] [19، ص1] ، إلا أنه يصعب تحديد مفهوم الأزمة ، نتيجة شمولية طبيعته ، واتساع استعماله [20، ص17 ،16] ، واختلاف الاستخدام والسياق المطبق من قبل الكتّاب والباحثين .

وقد وردت مجموعة من التعريفات للأزمة على مستوى المنظمة ، منها :

عرف فنك [Fink] الأزمة بأنها : نقطة تحول في حياة المنظمة نحو الأسوأ أو الأفضل . فهي حالة من عدم الاستقرار يحدث فيها تغيير حاسم في سير العمل في المنظمة ، قد يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها ، أو نتائج غير مرغوب فيها .

أما الحملاوي عرف الأزمة بأنها : خلل يؤثر تأثيراً مادياً على النظام كله ، ويهدد الافتراضات الرئيسة التي يقوم عليها النظام .

وقد عرفها أحمد بأنها : حدث مفاجئ [غير متوقع] يؤدي إلى صعوبة التعامل معه . ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل ، وطرق لإدارته بشكل يحد من آثاره السلبية .

بالنظر إلى المفاهيم السابقة يتضح أنه : على الرغم من تعدد مفاهيم الأزمة ، نتيجة الاستخدام والسياق المطبق ، إلا أنه يمكن استنتاج العديد من خصائص الأزمة ، التي يرتكز عليها المفهوم على النحو التالي :ليس بالضرورة أن تكون الأزمة نقطة تحول سلبية ، وإنما قد تكون فرصة للاستثمار نحو التقدم والنجاح ، والتعقيد والتشابك ، وتداخل الأسباب بالنتائج ،و سرعة تلاحق الأحداث ؛ مما يزيد من درجة الغموض في مواجهة الأزمة ، وعدم التأكد ، ونقص المعلومات ،و ضيق الوقت ؛ للتفكير في مواجهة الأزمة ، باتخاذ قرارات صائبة وسريعة ، وفقدان السيطرة على مجريات الأمور ، وتهديد كيان المنظمة ، وفقدان التوازن الناتج عن الشعور بدرجة عالية من التوتر في بداية الأزمة ، مما يضعف إمكانات الفعل المؤثر والسريع لمواجهتها ، يتطلب مواجهة الأزمة عمليات فعالة لإدارتها بشكل سليم ، للحد من نتائجها [آثارها] السلبية.

ومن خلال ذلك الاستعراض لمفاهيم الأزمة ، واستنتاج خصائصها ، يمكن التوصل إلى مفهوم إجرائي للأزمة يتفق وطبيعة الدراسة الحالية على النحو التالي : لحظة تحول حرجة وحاسمة ، تفقد المدرسة قدرتها على العمل بالشكل المتعارف عليه من قبل [الاعتيادي] ،

في سلسلة من الأحداث التي تختلط فيها الأسباب بالنتائج ، وتتلاحق الأحداث في ظل عدم التأكد ، وضيق الوقت ، ونقص المعلومات . الأمر الذي يزيد من درجة غموض الدور ، وحدتها ، ودرجة المجهول ؛ مما يتسبب في فقدان التوازن ، وحدة درجة التوتر ، وتهديد كيان المدرسة .كما يؤدي إلى صعوبة التعامل معها ، واتخاذ القرار المناسب حيالها . الأمر الذي يتطلب ممارسة عمليات منهجية علمية في إدارة الأزمة لمنع وقوعها ، والحد من نتائجها [آثارها] السلبية في حالة وقوعها ، واعتبارها فرصاً للاستثمار ؛ لتحقيق نتائج مرغوبة ، بالإفادة من نتائجها كدروس .

2 – مفهوم إدارة الأزمات :

تعددت مفاهيم إدارة الأزمات بتعدد الكتّاب والباحثين ، واختلاف وجهات نظرهم حول كيفية تناولهم لإدارة الأزمات، وأن كانت توجد بينها سمات مشتركة . ويمكن عرض بعض المفاهيم لإدارة الأزمات ، على النحو التالي :

عرف ليتل [Little] إدارة الأزمات بأنها : نظام يستخدم للتعامل مع الأزمات ، من أجل تجنب وقوعها ، والتخطيط للحالات التي يصعب تجنبها ؛ بهدف التحكم في النتائج ، والحد من الآثار السلبية .

كما عرف تشيس [Chase] إدارة الأزمات بأنها : الخطوات التي تتخذ لتقليل مخاطر حدوث الأزمة.

في حين عرف أبو قحف إدارة الأزمة بأنها : مجموعة الاستعدادات والجهود الإدارية ، التي تبذل لمواجهة أو الحد من الآثار السلبية المترتبة على الأزمة .

وعرف عثمان [27، 122–123] إدارة الأزمات بأنها : العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالإحساس بالأزمات المحتملة ، عن طريق الاستشعار ، ورصد المتغيرات البيئية

الداخلية والخارجية المولدة للأزمات ، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة ؛ لمنع أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية ، بما يحقق أقل قدر من الضرر للمنظمة والبيئة والعاملين . مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت ، وبأقل تكلفة ممكنة ، ودراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها ، وتحسين طرق التعامل معها مستقبلاً ، و محاولة الإفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة .

وعلى الرغم من تعدد مفاهيم إدارة الأزمات، نتيجة الاستخدام والسياق المطبق ، إلا أن ذلك التعدد والتباين شكلي في تحديد المفهوم وليس في مضمون إدارة الأزمات ؛ فهي تتفق على أن إدارة الأزمات هي أسلوب إداري للتعامل مع الأزمات باستخدام أساليب منهجية علمية سليمة تتمثل في : التخطيط ، والتنظيم ، والتوجيه ، والمتابعة ، وتشكيل عضوات فرق الأزمات ، والقيادة ، ونظام الاتصال ، ونظام المعلومات ، والتقويم .

ومن خلال ذلك الاستعراض لمفاهيم إدارة الأزمات يمكن التوصل إلى مفهوم إجرائي لإدارة الأزمات يتفق وطبيعة الدراسة الحالية على النحو التالي : أسلوب للتعامل مع الأزمة بالعمليات المنهجية العلمية الإدارية ،من خلال : اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية ، التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة والتقليل من آثارها السلبية ، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الايجابية ، والتنسيق بين جهود أعضاء الفريق والهيئات المساندة التي تبذل لإدارة الأزمة ، وترشيد خطوات فريق الأزمات وتزويده بالمعلومات اللازمة لإدارة الأزمة ، والإشراف على سير العمل في موقف الأزمة ؛ للتأكد من صحة مسارات وتنفيذ خطط الطوارئ ، وتشكيل فرق لمواجهة الأزمات حسب طبيعة ونوعية كل أزمة قادرة على التعامل مع الأزمات ، والتأثير في فريق الأزمات لدفع نشاطهم وحفزهم على اتخاذ القرار المناسب ، الذي يتميز بالفاعلية والرشد والقبول لموقف الأزمة ، وتبادل المعلومات والأفكار المتعلقة بالأزمة من خلال توفير نظام اتصال فعال يتكون من الأفراد والتجهيزات اللازمة ، يُمكن من إدارة الأزمة بفاعلية ، واتخاذ القرار المناسب في

موقف الأزمة ، في ظل ضيق الوقت ، ونقص المعلومات ، وتسارع الأحداث ، واعتبار الأزمات فرص للتعلم ، من خلال تقييم موقف الأزمة ، والإجراءات التي اتخذت في التعامل مع الأزمة ومحاولة تحسينها .

تصنيف الأزمات :

تُصنَّف الأزمات طبقاً لعدة أسس في شكل مجموعات ،لأن التصنيف يفيد في عدة أمور من أهمها :

تعميق التفكير في الأزمة ، ولفت الانتباه إلى بعض القضايا المهمة ، التي تخص الأزمة حسب نوعها .

توضيح المفاهيم الرئيسة المتعلقة بالأزمة حسب نوعها التي تعد أداة توصيل الأفكار ، مما يساعد على الاتفاق في منطلقات النقاش ، والحوار حول الأزمة .

إلا أن التصنيف لا يمنع من وجود تداخل بين هذه المجموعات ، ويمكن تصنيف الأزمات وفقاً للأسس التالي :

– معدل تكرار الأزمة [البعد الزمني] : وتصنف الأزمة تبعا لمعدل تكرارها إلى : أزمة متكررة [دورية] :و هي التي تأخذ طابع التكرار والتوقع أحياناً ، وإن كان مدى وحجم وشدة الأزمة لا يمكن توقعها بشكل دقيق وكامل . ويُعالج هذا النوع من الأزمات بمعالجة الأسباب التي أدّت إلى حدوث الأزمة .وأزمة غير متكررة [غير دورية] : وهي التي تحدث فجأة دون مقدمات ، ولا ترتبط في حدوثها بأسباب متكررة ، ومن ثم لا يسهل توقعها ، وتكون شديدة التأثير في الغالب . ويُعالج هذا النوع من الأزمات بمعالجة النتائج التي أفرزتها الأزمة.

– شدة تأثيرها وعمقها : وتصنف الأزمة من حيث شدة تأثيرها إلى : أزمة ظرفية هامشية محدودة التأثير :و هي الأزمة وليدة الظروف ، التي تحدث عادة دون أن تترك نتائج واضحة ،

وتنتهي بسرعة التعامل مع أسبابها لأنها أزمة بدون جذور ، وتُعالج بتعديل السياسات وأساليب العمل المدرسية المستخدمة .وأزمة جوهرية هيكلية التأثير : وهي التي تؤثر على كيان المدرسة بجميع جوانبه المادية والبشرية ، وتجاهلها يؤدي إلى إفراز نتائج خطيرة ، قد تصل إلى تقويض كيان المدرسة .

– شمولية الأزمة [المستوى] : تصنف الأزمة من حيث شموليتها إلى :أزمة جزئية :و هي التي تحدث على مستوى الوحدات في المدرسة ، وبالتالي فإن حجم تأثيرها في الغالب لا يمتد إلى خارج الوحدة .وهذا النوع من الأزمات متنوع ومتعدد الأسباب والنتائج نظراً لأن الوحدات بطبيعتها متعددة ومتنوعة .وأزمة شاملة : وهي التي تحدث على مستوى الكيان المدرسي ككل ، ويتأثر بها جميع عناصر العملية التعليمية بالمدرسة ، وهي أزمات شاملة عامة في أسبابها ، والنتائج التي أفرزتها .

– موضوع [مجال] الأزمة : تصنف الأزمة تبعا لموضوعها إلى :أزمة مادية : وهي التي تدور حول شيء مادي ملموس يمكن التحقق منه ودراسته ، والتعامل معه ، وقياس مدى توافق أدوات التعامل في إدارة الأزمة ،والنتائج المترتبة على حدوث الأزمة .وأزمة معنوية : وهي التي ترتبط بذاتية الأفراد المحيطين بالأزمة مثل أزمة الثقة والولاء . لذلك يصعب التعامل مع هذا النوع من الأزمات ؛ نظراً لأنه غير ملموس .وإنما يتم التعامل معه من خلال إدراكه المضموني .وأزمات مادية ومعنوية : غالباً ما تضم الأزمة الواحدة النوعين سابقي الذكر .

وكما تتباين أنواع الأزمة ، تتباين أسباب الأزمة مابين كوارث إلهية تتعلق بالبيئة ، وظروف العمل المادية ، والقيادة الإدارية المستبدة ،وعدم وضوح الأهداف ، والخوف الوظيفي ، وسوء الفهم ، والشائعات .

إدارة الأزمات في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية :

على الرغم من أن الاهتمام بالأزمة والتعامل معها بأسلوب علمي بدأ على نطاق واسع في أوائل الستينيات عقب أزمة الصواريخ الكورية – أزمة حدثت بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي – سابقاً – عندما قام الاتحاد السوفيتي بتنصيب صواريخه في كوبا الواقعة جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية ، والتي كادت أن توقع حرباً نووية – عام 1962 ، إلا أن الأزمات والكوارث والتعامل معها وفق الإمكانات المتاحة قديم قدم الإنسان نفسه [34، ص5] ، حيث أورد القرآن الكريم العديد من الأدلة، والمواقف العملية ،التي تصف ما حدث في الماضي مع بعض الأمم منها على سبيل المثال ما وقع من كوارث إلهية بيئية مع قوم هود وقوم شعيب.

وجدير بالذكر أن البدايات الحقيقية للتأصيل العلمي لإدارة الأزمة ، وفق منهج علمي التي ظهرت كعنوان شامل لإدارة الأزمات عام 1962 في العلاقات الدولية ترجع إلى الإسلام ، ويظهر ذلك من خلال توجيهات الآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث النبوية الشريفة ، ومن هذه الأساليب على سبيل المثال لا الحصر:

عالج الإسلام الشائعات التي قد تكون مصدراً للأزمة بعدم التصديق إلا بعد التأكد والتثبت من الحقيقة .

كما قَالَ عَلَيهِ الصَّلاةُ والسَّلامْ [كَيْفَ بِكُمْ وَبِزَمَانٍ يُوشِكُ أَنْ يَأْتِيَ يُغَرْبَلُ النَّاسُ فِيهِ غَرْبَلَةً وَتَبْقَى حُثَالَةٌ مِنْ النَّاسِ قَدْ مَرِجَتْ عُهُودُهُمْ وَأَمَانَاتُهُمْ فَاخْتَلَفُوا وَكَانُوا هَكَذَا وَشَبَّكَ بَيْنَ أَصَابِعِهِ قَالُوا كَيْفَ بِنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ إِذَا كَانَ ذَلِكَ قَالَ تَأْخُذُونَ بِمَا تَعْرِفُونَ وَتَدَعُونَ مَا تُنْكِرُونَ وَتُقْبِلُونَ عَلَى خَاصَّتِكُمْ وَتَذَرُونَ أَمْرَ عَوَامِّكُمْ] [أبن ماجه ،ح 3957 ، ص 2714 [.

كما نهى الاسلام عن ترويج الشائعات لأنها قد تكون مصدراً للأزمات:

قَالَ عَلَيهِ الصَّلاةُ والسَّلامْ [كَلَامُ ابْنِ آدَمَ عَلَيْهِ لَا لَهُ إِلَّا الْأَمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيَ عَنْ الْمُنْكَرِ وَذِكْرَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ] [ابن ماجه ، ح 3974 ، ص 2715 [.

و دعا الإسلام إلى التعامل مع الأزمات على أنها فرص للنجاح ، وتحقيق الأهداف لا على أنها شر محض .

كما حث الإسلام على التهيؤ والاستعداد للأزمات قبل وقوعها .

أيضاً ما أشار إليه القرآن الكريم في سرده لقصة يوسف ، الذي قام بمواجهة الأزمة الاقتصادية التي حصلت بوضع خطة اقتصادية طويلة الأجل .

كما دعا الإسلام إلى التعامل مع الأزمات على أنها قضاء وقدر من الله سبحانه وتعالى ؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة رباطة الجأش .

قال ε[عِظَمُ الْجَزَاءِ مَعَ عِظَمِ الْبَلَاءِ وَإِنَّ اللَّهَ إِذَا أَحَبَّ قَوْمًا ابْتَلَاهُمْ فَمَنْ رَضِيَ فَلَهُ الرِّضَا وَمَنْ سَخِطَ فَلَهُ السُّخْطُ] [ابن ماجه ، ح 4031 ، ص 2179 [.

كما أوضح القرآن الكريم أهمية ودور المعلومات في إدارة الأزمات . وهذا ما أشار إليه في مطلع سرده لإدارة أزمة دولية حدثت بين نبي الله سليمان عليه أفضل الصلاة والسلام وملكة سبأ .

كما أشار القران إلى أهمية التدقيق من صحة المعلومات بعد الحصول عليها في إدارة الأزمات .

كما أوضح القرآن الكريم إنه في حالة حدوث الأزمة أن على القائد تشكيل فريقاً لمساندته في إدارتها ولأخذ مشورتهم . كما بين القرآن الكريم أهمية رفع معنويات العاملين في موقف الأزمة

. كما دعا الإسلام إلى الإفادة من نتائج الأزمات ،ومحاولة تلافيها مستقبلاً ، بحيث لا يتكرر حدوثها .

قال صلى الله عليه وسلم : [لَا يُلْدَغُ الْمُؤْمِنُ مِنْ جُحْرٍ مَرَّتَيْنِ] [ابن ماجه ، ح 2716 ، ص 3982] .

أسباب نشوب الأزمات:

بالنظر إلى طبيعة طاهرة الأزمة المدرسية، لا يمكن أن نعزو وقوعها إلى عامل محدد أو عامل واحد، ولكنها تأتي في الغالب نتيجة تفاعل عدد من العوامل المتزامنة والمتتالية، دون أن ينفي تفاوت الأهمية النسبة لأحد العوامل أو بعضها دون الأخرى وفقاً لطبيعة الأزمة.

1- سوء الفهم

وينشأ عادة عن المعلومات غير الكاملة والتسرع في إصدار القرارات أو الحكم على الأمور قبل تبين حقيقتها .

2- سوء الإدراك

يؤدي اختلاف إدارك الحدث الواحد من فرد إلى آخر إلى اختلاف رد الفعل لنفس الحدث، وبالتالي فإن إدراك حدث ما بطريقة غير سليمة يؤدي بدوره إلى سلوك غير سليم، الذي يؤدي بدوره إلى انفصام في العلاقة بين الأداء الحقيقي للكيان الإداري.

3- الإدارة العشوائية

وتنصرف الإدارة العشوائية إلى الإدارة التي يمارسها صاحب اتخاذ القرار وفقاً لما يمليه الموقف وتبعاً لرؤيته الشخصية دون أي تخطيط . والإدارة بهذا المعنى تلعب دوراً مؤثراً في نشوء

الأزمة، حيث ينشأ عن هذا النوع من الإدارة العديد من الأزمات المعقدة التي قد تهدد الكيان الإداري بأكمله.

ومن الأسباب الإدارية المتعلقة بالأزمات المدرسية ما يلي:

- التفسير الخاطئ للأمور يجعل القرارت منفصلة عن الواقع الحقيقي.
- ضعف المهارات القيادية واستخدام اسلوب الإدارة بالتهديد والوعيد
- الجمود والتكرار.
- سوء الفهم والإدراك والتقدير. الإدارة العشوائية
- الشائعات
- تعارض الأهداف بين متخذ القرار ومنفذ القرار في المدرسة الضعف الداخلي في بنية النظام الإداري نفسه
- . وجود عيوب في نظم الرقابة والإتصال والحوافز.

4- أسباب تنظيمية.

- تجاهل الإدارة المدرسية إشارات الإنذار المبكر التي تشير الى إمكانية حدوث الأزمة.
- ضعف العلاقات بين العاملين داخل المدرسة وسيطرة الفردية على العمل.
- اللامبالاة تجاه الخطر الذي يحدث في المدرسة.

- ضعف الإمكانيات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات ممايؤدي إلى تفاقمها
- غموض أهداف التعليم ومايترتب على ذلك من قصور في تحديد الأولويات المطلوب تحقيقها صراع المصالح بين العاملين والنزاع الهدام داخل الإدارة المدرسية
- قصور في إجراء مراجعة دورية للمواقف المختلفة التي واجهت الإدارة المدرسية.
- نقص التوازن بين الكفاءة الداخليه للإدارة المدرسية والضغوط الخارجية.

5- أسباب مجتمعيه

وهي تتعلق بالمجتمع المحيط بالمدرسة وتتحدد في الآتي:

- سيادة الشعور بالإحباط ،إزاء إنهيار أليات تسوية الصراعات الإجتماعيه وتحقيق التوازن الإجتماع مما يؤدي إلى شعور الفرد بالإغتراب في ظل الأوضاع الراهنه لمجتمعه.
- عجز الثقافه العامة عن مواجهة التغيرات والتحديات الجديدة الطارئه. عجز المدارس القائمة عن خلق السلوكيات الإيجابيه المطلوبة.

4. أسباب شخصية:

وهي تتعلق بالعاملين داخل منظومة التعليم وتتحدد بالآتي:

ضعف التعاون والنزاع الهدام ،وضعف معدل الثقه بين العاملين.

- سيادة الأنانية وقلة اعتراف العاملين بأخطائهم ،ومحاولة التعلم منها.
- تراجع وانسحاب العاملين بسهولة من بعض المواقف.
- نقص التزام العاملين بتنفيذ ما يتخذ من قرارت.

- انعدام عمل العاملين كفريق واحد.

المدى الزمني للأزمة المدرسية :

– أزمة مفاجئة كحدوث حريق أو حادث تسمم لعدد كبير من الطلاب أو عمل إرهابي.

– أزمة تدريجية أو زاحفة [الثعبان] كالأخطار الناتجة عن سوء المبنى المدرسي [وقوع حائط وإصابة عدد كبير من الطلاب].

عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في المدارس :

على الرغم من تعدد وتباين الأزمات التي تتعرض لها المدارس ، من حيث : مجال ، ومكان ، وزمان ، حدوثها ،وعمقها وشدة تأثيرها ،وشموليتها ، وأن لكل أزمة من الأزمات خصائصها المميزة ، التي تتطلب أسلوباً معيناً لإدارتها والتصدي لها ، إلا أن كل الأزمات تخضع لمعايير ، وعناصر عامة مشترك باستخدام عمليات منهجية علمية تتميز بإجراءات مبسطة تعمل على تحقيق المناخ المناسب للتعامل مع الأزمة ، وتتيح لفريق الأزمات حرية الحركة والتصرف على النحو التالي :

– تبسيط الإجراءات : إن التعامل مع الأزمات ينبغي أن لا يخضع للإجراءات نفسها المنصوص عليها في التعامل مع المشاكل المختلفة ؛ لأن الأزمة عادة ما تكون حادة وعنيفة ، وتحتاج إلى التدخل السريع والحاسم والسليم ، باستخدام إجراءات بسيطة تساعد على التلقائية في التعامل مع الأزمة في ظل ضيق الوقت وتسارع الأحداث .

– إخضاع إدارة [التعامل] الأزمة للمنهجية العلمية : إن التعامل مع الأزمة ينبغي ألا يخضع للعشوائية ، وسياسة الفعل ورد الفعل ، بل لا بد أن يخضع التعامل مع الأزمة للعمليات المنهجية العلمية السليمة ؛ لمنع وقوع الأزمات ، والحد من آثارها السلبية . ويقوم إدارة الأزمات وفق أسلوب علمي على إتباع المديرين للعمليات التالية :

1- التخطيط للأزمات :

يقصد به : رسم برنامج [سيناريو] متكامل للأزمات ، باتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة التي تعمل على منع مسببات الأزمات ، والحد من آثارها السلبية ، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية ، بالتصور الدقيق للواقع والمستقبل ،وتوقع الأحداث التي من الممكن أن تتزامن مع ذلك الواقع ، والإعداد للطوارئ بالتحديد المسبق لما.

والتخطيط للأزمات يتطلب من مدير المدرسة – بالتعاون مع أعضاء فريق الأزمات – القيام بعدة أنشطة وإجراءات تتمثل في : إجراء مسح كامل لموارد المدرسة ، ورصد ومراقبة البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة ، عن طريق نظام المعلومات، وتوقع المخاطر المحتمل حدوثها ، من خلال رصد وتحليل الاحتمالات والتغيرات التي تشير بوقوع أزمة ، وتحديد الأزمات المحتملة في ضوء القيم والمتغيرات البيئية ، ووضع أولويات للأزمات عن طريق فحص الأزمات وتحديد الأزمة التي تمثل أهمية للمدرسة ، والإفادة من وسائل الإنذار المبكر ، والإشارات التحذيرية التي تنذر بقرب وقوع الأزمة كأساليب وقائية ، وإعداد سيناريوهات الأزمة بعرض ما يمكن أن يحدث من تطورات للمسارات المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة، وردود الأفعال المناسبة تجاه مواجهة الأزمة ، وإعداد أفضل سيناريو وأسوأ سيناريو لمواجهة الأزمة يختلفان في مدى استعداد المدرسة للأزمة ، والظروف المصاحبة لموقف الأزمة والإمكانات المادية والبشرية المتاحة ، وتقدير الوقت المناسب في التدخل للتعامل مع الأزمة ، ونشر الوعي بكيفية التعامل مع الأزمات بين فئات المجتمع المدرسي.

وتبرز أهمية التخطيط للأزمات في أنه يعمل على زيادة فاعلية فريق الأزمات في منع أو تقليل وقوع الأزمات ، وضمان استعداد المدرسة للتعامل الفوري بكفاءة مع الأزمة بإعطاء رد فعل مناسب من أجل الحد من آثارها السلبية .كما يسهم في التركيز على المشكلة الرئيسة عندما تصل ذروتها ، وتحديد إجراءات التعامل مع الأزمة ، وتوفير الوقت حيث يكون الوقت

في موقف الأزمة أغلى الموارد وأقلها وفرة ،كما يعمل على توفير الجهد ، والاحتياجات المادية والبشرية اللازمة للتغلب على الأزمة ، والمحافظة على اقتصادية التعامل مع الأزمة بمنع الإجراءات العشوائية [الارتجالية] وعديمة الفائدة. وجدير بالذكر أنه من الصعب وضع خطة موحدة للأزمات تكون مناسبة لجميع المدارس وكل الأوقات والأزمات ، نظراً لأن التخطيط للأزمات يوضع في ظل أهداف المدرسة ، وعلى أساس الاستراتيجيات والسياسات والثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة ، وفي ضوء افتراضات خطط الطوارئ ، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة . إلا أن هناك بعض الخصائص العامة التي ينبغي على المديرين أن يحرصوا على أن تتوافر في عملية التخطيط للأزمات وهي : أن تكون إجراءات التخطيط للأزمة مرنة ، وتحقق الاستجابة الفورية لتطورات موقف الأزمة السريع ، وأن تتميز بالعلمية ، وأن يكون مفهوماً وبسيطاً ، ويتلاءم مع جميع المستويات [الوحدات] في المدرسة ، ويتميز بالشمول ، وقابلية التنفيذ ، ويتلاءم مع الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة .

2- التنظيم للأزمات :

يقصد به : التنسيق والتوافق المتكامل بين الجهود المختلفة التي تبذل لإدارة الأزمة ، بتحديد الأعضاء الموكلة إليهم الأعمال الخاصة بمعالجة الأزمات ، والمهام المرتبطة بكل عضو ، والهيئات الخارجية المساندة للأعضاء ، وتحديد خطوط السلطة والمسؤولية ، والاتصال التي تربط بينهم على أن يتم العمل بشكل جماعي ، وتحديد الأدوات والعناصر اللازمة للتغلب على الأزمة ، وأماكن المواجهة والتنفذ .

ويتطلب التنظيم السليم لإدارة الأزمات : معرفة إمكانات أعضاء فريق الأزمات ، والظروف البيئية المحيطة بالأزمة ، وشرح طبيعة المهمة ، ووصف العمل نفسه ، ونطاق التدخل ، والهدف من التدخل ، والسلطة المفوضة من خلال اجتماع قائد الفريق بأعضاء فريق الأزمات ، وعرض الخرائط والصور والمخططات لإظهار كيفية تقسيم الأنشطة ، ومدى ارتباطها ببعضها

أفقياً ورأسياً [29، ص135] .ولضمان التدخل الكفء في تنظيم الأزمات ينبغي توافر هيكل تنظيمي مكتوب لإدارة الأزمات لأنه يعود بفوائد عديدة ، منها : وضوح الأهداف العامة وأهداف وظيفة إدارة الأزمات داخل المدرسة ، وتحديد الواجبات والصلاحيات والمستويات والعلاقات لمنع التضارب والتناقض والازدواجية بين أعضاء الفريق ،و التنسيق فيما يتعلق بكيفية معالجة حدوث الأزمات ، ووضع وتحسين قنوات الاتصال وإدارة أنظمة المعلوم.

3– التوجيه في الأزمات :

يقصد به : ترشيد قائد فريق الأزمات لخطوات أعضاء الفريق في الأعمال ، التي ترتبط بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم تجاه إدارة الأزمة ، وتزويدهم بالمعلومات والتعليمات التي يتطلبها التعامل مع الأزمة ، وخط سير العمل ، وحث العاملين على التعاون مع الفريق ، وتقديم المقترحات للحيلولة دون انتشار الأزمة.

وتتضمن عملية التوجيه استخدام الأوامر من قائد فريق الأزمات – مدير المدرسة – بالقيام بعمل معين أو الامتناع عن عمل معين أو تعديله ، لذلك ينبغي أن يتضمن التوجيه الخصائص التالية : أن يكو ن التوجيه [الأمر] معقولاً وقابلاً للتنفيذ ، وواضحاً لا غموض فيه ، و كاملاً مبيناً العمل المطلوب تأديته سواءً : من الناحية الكمية أو الكيفية ،والمكان ، والوقت .أي :تشخيص وتوصيف كامل للمهمة المسندة لأعضاء فريق الأزمات ، ومكتوباً ، ومحدداً كافة الصلاحيات ، وحدودها حتى لا يكون هناك تجاوزات أو يساء فهمها ، ولكي يسهل الرجوع إليها إذا ما اقتضت الضرورة لذلك [الخضيري، ص245] .

4– متابعة الأزمات:

يقصد بها :إشراف قائد فريق الأزمات على كيفية سير العمل في موقف الأزمة ، والتأكد من صحة مسارات وتنفيذ خطط الطوارئ ، وقيام كل عضو في الفريق بدوره ،

واستخدام الموارد المتاحة بشكل سليم [رمضان، ص2749] ، لتقديم الإسناد والتعزيزات اللازمة لمواجهة الأزمة من أجل معرفة مواطن الضعف لتفاديها ، والقوة للإبقاء عليها [الدهان، ص87]

وتعد متابعة الأزمات ركناً أساسياً في نجاح إدارة الأزمات ، لأنها تساعد قائد فريق الأزمات في مساندة الفريق من حيث: إيضاح تنفيذ بعض جوانب الخطة في حالة غموضها ، أو تبرير عمل معين ، أو توضيح طريقة معينة ، أو تشجيعهم لغرض القيام بعمل معين ، والتأكد من كفاية الوسائل والأدوات المستخدمة في الخطة ، وحسن توظيفها ، وإدخال التعديلات المناسبة على الخطة ، والتأكد من تواجد الهيئات المساندة لفريق مواجهة الأزمة .

ولكي تحقق متابعة الأزمات أهدافها ينبغي على قائد فريق مواجهة الأزمات إتباع الإجراءات التالية : الانتباه التام في متابعة أحداث الأزمة ، والتواجد في موقف الأزمة باستمرار ؛ لمتابعة الأحداث أول بأول ، وتهيئة الجو الملائم من تعاون وتآلف بين أعضاء الفريق ليتمكنوا من تأدية أدوارهم على الوجه الأمثل [الخضيري، ص40] .

تحليل الأزمة:

- تقدير التهديدات والأخطار المحتملة.
- تحديد نوع الإجراءات اللازمة.
- تحديد الإمكانات المتاحة للتعامل مع الأزمة[2].

[2] دليل إدارة الأزمات المدرسية، قسم الطوارئ بولاية فرجينيا، 2001.

شدة تاثير الأزمة:

– أزمة سطحية يسهل احتواؤها ويتسم تأثيرها بالمحدودية.

– وأزمة عميقة ذات مضاعفات شديدة .

بوادر ظهور الأزمات المدرسية:

طرح كوي وشوتز Kooi & Schutz عددا من مظاهر السلوك غير القويمة التي يمكن أن تكون مؤشرات على بوادر تبلور أزمة داخل المدرسة، وتشمل تلك المظاهر :

– الاعتداء الجسمي : ويقوم به التلميذ في صورة دفع وجذب الآخرين والتشاجر معهم، وإصدار الأوامر ، وتهديد من هم أضعف منه، واستخدام لهجة شديدة للسيطرة على زملائه الأخرين، المجادلة الشديدة أو مقاطعة المدرس أثناء الحديث.

– التأثير على زملائه : ويلجأ الطالب في هذه الحالة إلى عمل إيماءات مضحكة، التحرك بدون إذن المعلم، التجول في الفصل[3].

– جذب الإنتباه : وقد يلجأ الطالب في هذه الحالة بعمل ضوضاء غير ضرورية ، مثل رمي القلم على الدرج، إسقاط الكتب على الأرض، كتابة رسائل ورميها لزملائه في الفصل.

– تحدي سلطة المدرسة : من خلال استخدام الصوت المرتفع بالمقارنة بمستوى ولهجة الخطاب السائد، ثم رفض تنفيذ أوامر المعلم [رفض الجلوس في مكانه، رفض التوقف عن ممارسة فعل محدد مثل مضغ اللبان] [أبو خليل 2001 ، ص 288–289] .

---

[3]الموسى، ناهد عبدالله [2006]، إدارة الأزمات المدرسية، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

المرحلة الأولى : اكتشاف إشارات الإنذار المبكر :

أن التقاط إشارات الإنذار المبكر للأزمة يعني اكتشاف الأزمة قبل حدوثها، [فتحي، 2001، ص42] وباستثناء عدد محدود، غالباً ما تكون الأزمة مسبوقة بسلسلة من إشارات الإنذار المبكر .

وعلى الرغم من أولية تلك المرحلة ، إلا أنها تلعب دوراً مهماً في عملية إدارة الأزمة، فبقدر نجاح المؤسسة وفريق إدارة الأزمات داخل المؤسسة في اكتشاف واستشعار تلك الإشارات بقدر ما يكون قادراً على التعامل المبكر مع الازمة قبل تعقدها وتفاعلها مع البيئة المحيطة .

المرحلة الثانية : مرحل الاستعدادية والوقاية :

وتنصرف تلك المرحلة إلى محاولة المؤسسة حماية نفسها من التعرض للأزمة أو منع وقوعها، خاصة بعد التعرف على إشاراتها، من خلال محاولة الإجهاض المبكر للأزمة بشكل كامل او بشكل جزئي سواء من خلال محاصرة انتشار الأمة ومنع انتشارها على مستوى المؤسسة ككل أو من خلال محاصرة تداعياتها وتفاعلاتها مع البيئة المحيطة.

المرحلة الثالثة : مرحلة احتواء الأضرار أو الحد منها :

وتنشأ تلك المرحلة في حالة وقوع الأزمة بالفعل والفشل في إجهاضها ، حيث يتم التركيز على احتواء الآثار الناتجة عن الأزمة وعلاجها وتقليل الخسائر الناتجة عنها إلى أقصى حد ممكن، خاصة في بعض الأزمات التي لا تمتلك المؤسسة أو المدرسة سوى العمل على منع انتشارها وتقليل الآثار السلبية التي قد تترتب عليها [نصر ، 2002، ص72].

المرحلة الرابعة : مرحلة استعادة النشاط:

وتركز تلك المرحلة على إعادة الوضع إلى ما كان عليه قبل وقوع الازمة، وهي أقرب إلى عملية ترميم الأثار السلبية للأزمة. وتتطلب تلك المرحلة توافر برامج وخطط ، قصيرة الأجل وبعيدة الأجل، لدى المؤسسة لإعادة الحياة الطبيعية إلى المؤسسة في أقرب وقت ممكن [نصر، 2002، ص82]

المرحلة الخامسة : التعلم

تنصب هذه المرحلة على استرجاع ودراسة وتحليل الأحداث واستخلاص الدروس المستفادة منها سواء من تجربة المنظمة أو من تجارب المنظمة الأخرى، ومن المؤسف أن الكثير من المنظمات لا توالي تلك المرحلة الأهمية المطلوبة لأسباب عديدة، منها شعور المؤسسة بنوع من الزهو الذي يعقب نجاح المؤسسة في اجتياز الأزمة بنجاح، ونمو الشعور بقدرة المؤسسة على مواجهة أية أزمات مستقبلية ق تتعرض لها المؤسسة . [نظر ، 2002، ص 73]

طرق التعامل مع الأزمات :

تكتشف قراءة طرق التعامل مع الأزمات عن شيوع منهجين رئيسين في التعامل مع الأزمة، هما المنهج التقليدي ويضم مجموعة من الطرق ، يجمع بينها تعاملها الظاهري مع الأزمة دون التركيز على مواجهتها بشكل مباشر، والمنهج غير التقليدي الذي يضم بدوره مجموعة من الطرق التي تتسم بتركيزها على المواجهة المباشرة للأزمة، وفيما يلي عرض مختصر لكل مجموعة :

الطرق التقليدية:

ويضم مجموعة من الطرق التي سبق تجربتها أو استخدامها من جانب عدد كبير من الدول أو المؤسسات، ولكنها لا تقدم علاجاً ناجحاً متكاملاً للأزمة بقدر ما تقدم معالجة وقتية ظرفية آنية لمظاهر الأزمة بهدف امتصاص الضغوط المرتبطة بها، ويشمل إنكار الأزمة، كبت الأزمة ،

تشكيل لجنة لبحث الأزمة، بخس الأزمة، تنفيس الأزمة، عزل قوي صنع القرار، إخماد الأزمة، وقد [ناقش الحارثي، 1422، ص 29–41] و [الخضيري 2003، ص 279–291] بعضاً من طرق المنهج التقليدي في التعامل:

إنكار الأزمة :

وهي أبسط الطرق التقليدية، حين يعلن المسئول أو صاحب القرار الإداري أنه لا توجد أزمة وأن الأوضاع القائمة تعبر عن أفضل وأحسن الأوضاع ، ويطلق على هذه الطريقة "التعتيم الإعلامي للأزمة".

كبت الأزمة:

ويطلق على هذه الطريقة تأجيل ظهور الأزمة، وتقوم على استخدام العنف بهدف إخماد الأزمة وتدمير عناصرها الأولية بشكل عام، حيث يتم التعامل مع الإفرازات التي أفرزها نظام الأزمة وعدم الاستجابة لقوى الضغط الدافعة لوجودها[4] .

تشكيل لجنة لبحث الأزمة :

وتعد تلك الطريقة من أدوات الخداع في التعامل مع الأزمة وإداراتها، وتستخدم في حالة عدم توافر معلومات عن القوى الحقيقية التي صنعت الأزمة وفي حالة الأزمات الجماعية أو الشعبية، حيث يكون هدف اللجنة معرفة الأطراف والفاعلين المسئولين عن ظهور الأزمة، ثم العمل على تمييع الموقف لإفقاد الأزمة قوة الدفع الخاصة بها.

[4]الموسى، ناهد عبدالله [2006]، إدارة الأزمات المدرسية، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

بخس الأزمة :

على الرغم من انطلاق هذه الطريقة من الاعتراف بالأزمة كحدث تم بالفعل، إلا أنها تقوم على التقليل من شأن وقيمة الأزمة، سواء فيما يتعلق بتأثيرها أو نتائجها. وبمعنى أخر يتم تصوير الأزمة على أنها مجرد حدث طارئ مصيره إلى الزوال، وأنها ليست من الخطورة التي تستحق الاهتمام .

تنفيس الأزمة:

ويطلق عليها طريقة تنفيس البركان ، حيث ينظر إلى الأزمة على أنها بركان على وشك الإنفجار، وأن الأبخرة والغازات التي تتصاعد من فوهته ما هي إلا مقدمات، ولهذا فإنه يتعين تنفيس الأزمة/ البركان عن طريق إجراءات فتحات جانبية حول فوهة الأزمة / البركان تكون بمثابة تنفيس عن التفاعلات الداخلية ، والتي تشمل بالنسبة للأزمة الضغوط المادية والمعنوية المرتبطة، غير أن هؤلاء تغافلوا أن عملية تنفيس البركان لا تقود إلا إلى انفجار الحمم النارية التي لا يمكن احتمال آثارها ، وهو ما قد ينطبق أيضاً على عملية تنفيس الأزمة .

طريقة تفريغ الأزمة :

وتهدف إلى تفريغ تيار الأزمة من قوته الذاتية ووحدته ومساره واتجاهه، من خلال خلق مسارات بديلة متعددة ومتنوعة تتسرب إليها قوة الدفع الأزموي ، مما يؤدي إلى ضعف الأزمة وقدرتها على التاثير ، حيث يصبح تيار الأزمة الرئيس مجزئاً إلى تيارات فرعية جانبية. ورغم ما تنطوي عليه عملية تفريغ الأزمة هنا من عمل واع منظم يؤدي إلى إضعاف الأزمة، إلا أنه يظل بعيداً عن الإدارة الفاعلة للأزمة وفق قواعد المنهج العلمي لإدارة الأزمات الذي يقوم على التفرقة الواضحة بين الظواهر والأسباب وتحديد دو المكونات البشرية والطبيعية والتكنولوجية ومدى تأثيرها في ظهور الأزمة، وتحديد العناصر المشتركة في صناعة الأزمة دون تفريغها، وترتيب

أهميتها النسبية في نشوء الأزمة، وتتبع المرحلة التي وصلت إليها الأزمة دورة حياتها وما التوقع لطبيعة وتكاليف الأخطار الناتجة عن الأزمة وأثر الوقت على انتشارها، وتحديد الإمكانات المتاحة.

طريقة عزل قوى صنع القرار:

وتقوم تلك الطريقة على عزل القوى المعنية بصنع القرار المعنية بصنع الأزمة أو تغذيتها عن تفاعلات المؤسسة وعملياتها، بهدف عزل مصادر الأزمة عن الوسط المحيط بها، بما قد يؤدي إلى تجميد الأزمة وعزلها عن سياقها الاجتماعي والتنظيمي ومن ثم وقف تطورها، وعلى الرغم من أن هذه الطريقة قد تنطوي على قدر من التخطيط وإدارة الأزمة – عزل مصادر وقوى دعم الأزمة عن بيئتها – إلا أنه لا يندرج تحت عملية التخطيط، ، إذ أن عملية الإدارة المتكاملة للأزمة تشمل وقف تدهور الموقف، وتقليل الخسائر قد الإمكان، والسيطرة على الموقف وتوجيهه في الاتجاه الصحيح مع معالجة الآثار لنفسية والاجتماعية الناتجة عن الأزمة، والحرص على تطوير الأداء ليكون دائماً بصورة افضل مما سبق ، والاستفادة من الأنظمة الوقائية والمناعية ضد نفس النوع من الأزمات المتكررة والمتشابهة دون الحاجة إلى عزل القوى المساندة للأزمة .

طريقة إخماد الأزمة:

وتقوم على الصدام العلني والصريح مع قوى الأزمة المختلفة، بهدف التصفية العنيفة لعناصرها دون مراعاة لأي مشاعر أو قيم وتستخدم تلك الطريقة عندما تصل الأزمة إلى حد خطير ومدمر، خاصة في ظل النظم الديكتاتورية التسلطية التي لا تقبل أنظمتها الإدارية ومؤسساتها بمختلف أنواعها الرأي الأخر.

الهروب من الأزمة:

وهو أبسط الطرق التقليدية في إدارة الأزمات، وتتنوع أساليب الهروب من الأزمة، منها الهروب المباشر، والتنصل من المسئولية ، وأسلوب التركيز على أحد القضايا الهامشية داخل الأزمة، وأسلوب الإسقاط ورمي التهم الذاتية على الغير.

الطرق الغير تقليدية:

وهو المنهج الأكثر فاعلية للتعامل مع الأزمات ، ويتميز هذا المنهج بطرقه المختلفة بالإلتزام بقواعد المنهج العلمي في إدارة الأزمات، ويشمل المنهج غير التقليدي عدداً من الطرقن أهمها طريقة فريق العمل، والاحتياطي التعبوي للتعامل مع الأزمات، وطريقة المشاركة الديمقراطية واحتواء الأزمة ، وتصعيد الأزمة ، وتفريغ الأزمة من مضمونها.

طريقة فرق العمل :

وهي من أكثر الطرق شويعاً واستخداماً لإدارة الأزمات في العصر الراهن، وعادة ما يتم تكوين فريق عمل متكامل مكون من عدد مناسب من الخبراء والمختصين في مختلف المجالات التي لها علاقة بالازمة، ويتم تكوين فرق العمل بأسلوبين رئيسيين ، الأول هو فريق العمل المؤقت ، الذي يتم تاسيسه بهدف التعامل مع أزمة بعينها، وتتركز وظيفته في تشخيص الأزمة بشكل فوري وسريع، وإعداد خطة عمل مواجهة الأزمة ومتابعة تنفيذ تلك الخطة ، أما الأسلوب الثاني فيتمثل في فرق العمل الدائمة ، والتي يتم تشكيلها من مجموعة من الكوادر ذات مهارات خاصة وتأهيل عال، حيث يكون هذا الفريق مستعداً بشكل دائم للتعامل مع الأزمات التي تدخل في مجال عملهم [أحمد 2001، ص45]

طريقة الاحتياطي التعبوي:

وتستند إلى ما يسمى نظرية حافة الخطر ، أو حد الأزمات والتي تستدعي المعرفة المعمقة بمناطق ومواطن الضعف في الكيان الإداري للمؤسسة، ثم اعداد احتياطي وقائي يمثل حاجزاً إضافياً وقائياً لمواجهة أي اختراق ، ويدخل هذا الإجراء ضمن عملية التخطيط لإدارة الأزمة، وقد شبه [فينك] هذه الطريقة بشخص معصوب العينين يسير إلى الخلف ويحمل أصابع من الديناميت، فمثل هذا الشخص يحتاج إلى فريق احتياطي تعبوي يصحح له مساره باستمرار .

طريقة المشاركة الديمقراطية :

وتقوم على تفعيل العنصر البشري في إدارة الأزمة من خلال المشاركة المباشرة للقاعدة جنباً إلى جنب مع قمة الهرم الإداري للمؤسسة في إطار توزيع مسئوليات وأعباء إدارة ، ويرتبط باستخدام تلك الطريقة بالمجتمعات التي تنتشر فيها الثقافة الديمقراطية [الخضيري، 2003، ص 298] وعلى الرغم من تميز تلك الطريقة الشفافية والوضوح وتوزيع المسئوليات والأعباء، إلا أنها تمثل في بعض الحالات آلية لتنصل مدير المؤسسة من مسئوليته عن الأزمة، كما قد لا تكون مناسبة في إدارة بعض الأزمات التي تتطلب استجابة سريعة، وعلى سبيل المثال لا يمكن الأعتماد على تلك الطريقة في إدارة أزمة التسرب الإشعاعي .

طريقة احتواء الأزمة :

وتهدف إلى وقف الأزمة عند أقرب مرحلة ممكنة من خلال العمل على تجميد الأزمة أو محاصرتها في أضيق نطاق ممكن، والعمل على امتصاص الضغوط المترتبة عليها [أحمد، 2001، ص45–46] ويلعب المسئول الإعلامي دوراً مهما داخل فريق إدارة الأزمة في إطار تلك الطريقة، الأمر الذي يفرض ضرورة اختيار المسئول الإعلامي بعناية شديدة، بحيث تتوافر فيه مهارات الدقة والحوار والإلمام بنمط تفكير أعضاء وحاجات ودوافع أعضاء المنظمة

والمجتمع الخارجي، واختيار مفرداتهم بعناية شديدة [Nudell & Antoko, 1989,p.70].

طريقة تصعيد الأزمة:

ويتم اللجوء إليها في حالة غموض الأزمة وعدم وضوحها بالنسبة لصاحب القرار، أو في حالة وجود تكتل وراء الأزمة، حيث يلجأ صانع القرار في هذه الحالة إلى تصعيد الأزمة بهدف فك هذا التكتل وتطوير حالة من تعارض وتناقض مصالح أطراف هذا التكتل، ولذلك غالباً ما تستخدم هذه الطريقة في حالة الأزمات السياسية .[أحمد، 2001، ص46]

تفريغ الأزمة من مضمونها الرئيسي [اجتماعي ، سياسي، ثقافي، ديني]

حيث يركز صانع القرار في هذه الحالة على تفريغ الأزمة من هذا المضمون أو طريقة إدراكها، من قبل المجتمع المحيط، خاصة المتأثرين بالأزمة، مما يؤدي إلى افتقاد الأزمة لهويتها وقوة دفعها [أحمد، 2001،ص47] وتعدد طرق تفريغ الأزمة منها على سبيل المثال تشكيل التحالفات المؤقتة مع العناصر المسببة للأزمات[5]، والأعتراف الجزئي بالأزمة ثم إنكارها ، والأنحراف بالأزمة في اتجاه آخر لافقادها قوتها [أحمد، 2001، ص48]

طريقة تفتيت الأزمة :

وتستخدم بشكل خاص في حالة الأزمات الكبيرة أو شديدة التعقيد، والتي تؤثر على عدد كبير من الأفرادن حيث يكون من المناسب في هذه الحالة إضعاف الأزمة من خلال تفتيت مكوناتها، وإفقادها وحدتها ، ويتطلب استخدام تلك الطريقة قدر كبير من الذكاء والمام كامل

[5] الزاملي، علي والغنبوصي، سالم وسليمان، سعاد [2007]: الأزمات المدرسية وأساليب التعامل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الثالث.

بمكونات الأزمة ن والتحكم في البيئة المحيطة بالأزمة بما يحول دون تحول تلك المكونات إلى أزمات جديدة التجمع مرة أخرى.

طريقة تدمير الأزمة ذاتياً :

وتعد من الطرق الصعبة التي يلجا غليها صانع القرار داخل الكيان الإداري من خلال تفجير الأزمة الداخلن ويلجا صانع القرار إلى هذه الطريقة في حالة الأزمات المستعصية ذات الضغط العنيف والتي تمثل تهديداً خطيراً لبقاء المؤسسة وفي ظل الغياب الكامل للمعلومات حول الأزمة [الخضيري، 2003، ص305].

طريقة الوفرة الوهمية :

وتعتمد ذلك الطريقة على استخدام الأدوات النفسية للتأثير على متلقى الأزمة بهدف موازنة الآثار النفسية للأزمة .

طريقة امتطاء الازمة :

ويتم اللجوء إليها في حالة الأزمات بالغة الصعوبة والتي تتسم بالعنف ولا يمكن وقف تصاعدها أو التعامل مع قوة الدفع المولدة لضغوطها، حيث يضطر صانع القرار في هذه الحالة إلى امتطاء الأزمة أو مسايرتها بمراحلها المختلفة وصولاً إلى مرحلة الانحسار والضعف حيث يقوم صانع القرار بتحويل مسارها إلى مسارات بديلة .

الإدارة العلمية للأزمة :

أصبحت إدارة الأزمات عملية ومنهجية ولكن السؤال الذي يثيره هذا الافتراض ما خصائص وشروط المنهج العلمي في إدارة الأزمة؟ واقع الأمر اتفقت دراسات إدارة الأزمة على أن المنهج العلمي في إدارة الأزمة هو ذلك المنهج الذي يلتزم بثلاث خطوات رئيسة في التعامل مع الأزمة

1- الدراسة المبدئية للأزمة، وتتم من خلال عدد من العناصر ، تشمل تحديد العوامل المشتركة في الأزمة ن تحديد المدى الذي وصل إليه موقف الأزمة، ترتيب العوامل المشركة والمؤثرة في الأزمة وفقاً لدرجة خطورتها ، تحديد القوى المؤيدة والمعارضة في الأزمة، تحديد نقطة البداية للمواجهة.

التغيرات النفسية أثناء الأزمات المدرسية:

من البديهي أن نقول أن استجابات الطلاب للأزمات تختلف اختلافاً كبيراً وأن فهم هذه التغيرات الخاصة بالطلاب المعرضين لمواقف الأزمات هو خطوة هامة لتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة، وقد وصف باحثون كثيرون التغيرات التي تظهر على الأفراد أو الطلاب الذين يتعرضون موقف الأزمة.

وعلى الرغم من عدم التجانس فيها إلا أنها تغيرات متوقعة وتخمد خلال أسابيع تالية للأزمة[6].

وقد أعد باراد وباراد Parad & Parad في [Muro & Koman, 1995]

قائمة بتسع استجابات لمعظم الأزمات يمكن إيرادها فيما يلي:

1- الارتباك: يظهر الطلاب عادة عدة استجابات صعبة غير مفهومة لما قد حدث.

2- الشعور بالخطر: يشعر الناس الذين يتعرضون للخطر من مواقف الأزمة بالموت الوشيك فهم يقتنعون بأن الأذى سوف يلحقهم إما جسدياً أو نفسياً قبل الأزمة.

3- التشويش: حيث يشعر الأفراد الذين يتعرضون للأزمة بالتوتر لأسباب صعبة تجعلهم غير قادرين على وضع خطط كل الأزمة المتوقعة لمجتمعاتهم.

---

[6] كامل، عبدالوهاب محمد [2003]، سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ص35.

4- اليأس: الطلاب اليائسون ليس لديهم رغبة في القيام بأي محاولة لحل الأزمة وحتى الطرق التي ستكون طبيعية ولا يرغبون باستخدامها أو تلك التي تكون غير متصلة منطقياً بالأزمة.

ويمكن عرض التغيرات السيكولوجية أثناء الأزمات والكوارث كما يلي:

1- التغيرات الانفعالية: حيث يصاب الناس بحالة من التوتر والقلق ويشعرون بالفراغ والضياع بالإضافة إلى مشاعر الغضب والرعب والإحساس بالذنب والحزن ويرتفع قلق العزلة مع المواقف المفاجئة وغير المتوقعة.

2- التغيرات السلوكية: من العلامات التي تدل على التغيرات السلوكية أثناء الأزمة العجز عن أداء الوظائف والواجبات بصورة طبيعية والانسحاب من المواقف الاجتماعية المعتادة أو قد يحدث العكس ويبذل الشخص محاولات غير عادية لكي يبقى بمفرده أو يصبح كثير المطالب[7].

فريق إدارة الأزمات المدرسية:

تشكيل الفريق:

يقصد به : قيام مدير المدرسة بتشكيل فرق لمواجهة الأزمات يضم كل واحد من 4 – 8 من المعلمين [41، ص33]، الذين تتوافر لديهم القدرة والرغبة في التعامل مع الأزمات في حالة وقوعها [42، ص109] .

وفرق مواجهة الأزمات قد تكون دائمة يعهد إليها بإدارة الأزمات التي تتعرض لها المدرسة ، يتم اختيارها من مستويات وتخصصات مختلفة ، وخبرات متكاملة ، ويتم تدريبهم على إدارة الأزمات ، وفرق مؤقتة يعهد إليها مهمة إدارة أزمة بعينها [28، ص37] .

[7] الزاملي، علي والغنبوصي، سالم وسليمان، سعاد [2007]: الأزمات المدرسية وأساليب التعامل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الثالث.

وعلى الرغم من أن اختيار فريق الأزمات مرتبط بنوع الأزمة التي تواجه المدرسة ، إلا أن هناك شروطاً عامة يتعين توافرها في أعضاء فريق الأزمات تتمثل في : الرغبة في التعامل مع الأزمات ، والاستعداد للبذل ، والقدرة على التدخل الناجح والسريع في الأزمة ، والقدرة على التحليل والاستنتاج ، واتخاذ قرارات سريعة في ظل نقص المعلومات وضيق الوقت ،والاتزان الانفعالي ، والمرونة ، وقدرات ذهنية ولياقة جسمية تتيح لهم التعامل مع الأزمة . [هلال، ص 17] والعمل بروح الفريق بتدعيم كل عضو للآخر ، واحترام كل منهم للآخر ، والتأقلم السريع لمواجهة التغييرات التي تحدث أثناء الأزمة ، والانتماء والولاء للمدرسة.

ولكي تحقق فرق الأزمات الهدف من انعقادها ، يتعين على قائد فريق الأزمات– مدير المدرسة – ما يلي : تحديد وتوضيح أهداف تشكيل الفريق لأعضاء فريق الأزمات ، و تحديد الأدوار للأعضاء بدقة بالقدر الذي يزيل الإبهام والغموض، وإعطائهم الصلاحيات ، وتحديد منهجية العمل ، وتوفير الدعم المادي والمعنوي لأعضاء الفريق ، والمراجعة الدورية لأعمال الفريق ، والتكامل بين أعضاء الفريق.

ويساعد تشكيل فريق مواجهة الأزمات على نجاح التعامل مع الأزمات ؛ لأنه يعود بفوائد عديدة ، منها: التعامل مع الأزمات بأفضل الأساليب ، وأقلها من حيث الجهد والوقت والمال ، ومنع حدوث الأزمات والحد من آثارها السلبية ، واستثمارها كفرص للتعليم وتحسين الأوضاع ، وزيادة فاعلية القرارات التي تتخذ في موقف الأزمة.

يتم تأسيس فريق إدارة الأزمات المدرسية تحت إشراف مدير المدرسة، وتشمل عضوية الفريق إلى جانب الأعضاء المختارين أشخاصاً معينين في خدمات المساندة، ويجب أن يضم الفريق النموذجي المعلمين والمدير والمرشد والممرض والأخصائي النفسي والفيزيائي والمعلمين

الحاضرين وأعضاء مصنفين. كما يجب الأخذ في الاعتبار أن فريق الأزمة هو فريق لكل أنواع الأزمات فلا يوجد فريق مختص بالأزمات العقلية وآخر لمنع الانتحار مثلا وثالث للعنف.

ويحدد محمد عبدالغني هلال [1996] الشروط العامة لاختيار فريق إدارة الأزمات فيما يلي:-

- التخصصات المختلفة والمكملة لبعضها البعض.
- القدرة على التحليل والاستنتاج والتخيل.
- السرعة على الانتباه والوعي والحرص.
- السرعة في اتخاذ القرارات.
- التفاؤل والطموح وقوة الإرادة.

وكحد أدنى لا بد أن يضمن فريق إدارة الأزمات الأعضاء التاليين لمساعدة المدير المسؤول:

1- المسؤول الطبي
2- المسؤول الأمني.
3- ممثل الوالدين/ أولياء الأمور
4- مسؤول الإرشاد.

مهام فريق التعامل مع الأزمة:

1- التخطيط للطرق التي يجب التعامل بها عند حدوث الأزمات المدرسية.

2- توفير التدريب الكافي لأعضاء الفريق وكذلك الطلاب على طريقة التصرف عند حدوث الأزمات المدرسية.

3- توفير المساعدة عند حدوث الأزمات المدرسية طبقاً للإمكانات المتاحة وحسب التعليمات.

4- إجراء مراجعة دورية لمعدات السلامة بالمدرسة وكذلك خطط إدارة الأزمات المدرسية[8].

الخطوات التي تمر بها خطة إدارة الأزمة في المدرسة:

الخطوة الأولى :

- **تقييم أو تقدير الأزمة[9].**
- **تحديد ما إذا كان هناك خطر وشيك.**
- **هل توجد إصابات.**
- **الخطط المدرسية لمواجهة هذا النوع من الحوادث.**

الخطوة الثانية:

- **الاستجابة الفورية للمدرسة.**
- **تنشيط فريق الأزمة في المقاطعة وإبلاغ الأعضاء.**

---

[8] نموذج لخطة إدارة الأزمات المدرسية، إدارة التربية والتعليم بولاية فرجينيا، قسم التعليم الخاص والخدمات الطلابية، 2002.

[9] [9] كامل، عبدالوهاب محمد [2003]، سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ص47.

- الإسعافات الأولية.
- تأمين المنطقة من أجل أمن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

الخطوة الثالثة:

- استجابة المساندة من المقاطعة.
- تأسيس مركز التحكم داخل المدرسة.
- تأمين المنطقة والاحتفاظ بالأشخاص الذين شاهدوا الحادث.
- إرسال مذكرة إلى الأعضاء في هيئة التدريس، الوالدين، والصحافة.
- تأسيس مركز للإرشاد وخدمات الصحة المدرسية.

الخطوة الرابعة:

- إذا كان وقت انصراف المدرسة، إبلاغ جميع المسؤولين في المدرسة.
- إبلاغ خدمات الطعام.
- إبلاغ خدمات النقل.
- إبلاغ خدمات المتابعة.

الخطوة الخامسة:

- التخطيط لليوم التالي
- جمع علومات إضافية عن الحادث.
- تحديد الاحتياجات الأمنية.

- تحديد الواجبات المفروضة على الأعضاء.
- العودة ما أمكن إلى الجدول الطبيعي.

القيادة في الأزمات:

يقصد بها : قدرة قائد فريق الأزمات على التأثير في أعضاء الفريق لتوجيه نشاطهم ودوافعهم وحفزهم على التفكير الابتكاري في توليد البدائل لاتخاذ القرارات المناسبة لحل الأزمة ، والعمل على احترام كل عضو ، والحفاظ على تماسك المجموعة لضمان سير الفريق في الاتجاه الذي يحقق أهداف خطط الطوارئ.

إن قائد فريق الأزمات – مديرة المدرسة – باعتبارها قائدة لجميع فرق الأزمات في المدرسة –كما تنص عليه اللوائح المنظمة لفريق إدارة الأزمة في وزارة التربية والتعليم للبنات – تواجهه كثير من المواقف الصعبة في موقف الأزمة ، التي قد تؤدي إلى خسائر مادية وبشرية ، الأمر الذي يتطلب حسن اختيار قائد فريق مواجهة الأزمات بحيث يتمتع بخصائص شخصية ، وخصائص موضوعية مكتسبة على النحو التالي.

الخصائص الشخصية :

لضمان نجاح فريق الأزمات في التعامل مع الأزمة ينبغي أن يتحلى القائد بالشجاعة التي تدفعه إلى اقتحام المخاطر ، والتفاؤل بالقدرة على التغلب على حجم الأزمة ، وامتلاك زمام المبادرة ، والرغبة في مساعدة الغير ،والثقة بإمكانات وقدرات أعضاء فريق الأزمات ، والعمل على تماسك المجموعة ، والمشاركة الوجدانية بالإحساس بموقف الأزمة مع الفريق ، والثبات ورباطة الجأش في حالة تدهور الموقف ، والقدرة على توقع الأزمات ، والتحليل ، واتخاذ القرار في الوقت المناسب في ظل ضيق الوقت وتسارع الأحداث .

الخصائص الموضوعية [المكتسبة] :

تتعلق هذه الخصائص بالمعلومات والثقافة والتعليم والتدريب ، ومن أهم هذه الخصائص . القدرة على جمع المعلومات وتحليلها ، والتعامل في ضوئها بسرعة ، والقدرة على وضع السيناريوهات اللازمة للتعامل مع موقف الأزمة ، وتوظيف الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بنجاح في التعامل مع الأزمة ، والقدرة على توضيح الأفكار وتوصيل المعلومات بصورة دقيقة وسريعة لأعضاء الفريق ، وأن يكون مؤهلاً ومدرباً على أصول القيادة ومتطلباتها الرشيدة .

ومن حيث أسلوب قائد فريق الأزمات ، وطريقته في ممارسة التأثير في أعضاء الفريق، تصنف القيادة في الأزمات إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي : القيادة الشورية ، والمستبدة ، والمتسيبة ، ومن أهم السلوكيات المميزة للقيادة الشورية في الأزمات : أن القائد يحث أعضاء الفريق على النظر إلى الأزمات على أنها فرص لتحسين الأوضاع ، والتحلي برباطة الجأش ، ورؤية المخاطر والتهديدات الناجمة عن الأزمة في حجمها الطبيعي ، وتحديد الأولويات ، وجمع الحقائق التي لها علاقة بالأزمة ، وتشخيص الأزمة وتحديد درجة شدتها ،والتوفيق بين وجهات النظر المختلفة ، وتشجيع الأعضاء على المبادرة وإبداء الرأي ، وتوفير مناخ قوامه الألفة والاحترام بين الأعضاء ، وتشجيع الأفكار المبدعة لتحفيز الأعضاء ليصبحوا مجددين لأفكارهم بصفة مستمرة ، واستخدام التفكير الإبداعي في توليد البدائل المناسبة لموقف الأزمة ، باستخدام أسلوب العصف الذهني مما يؤدي إلى التعامل مع الأزمة بكفاءة عالية.

وعلى النقيض من ذلك القيادة المستبدة للأزمات والذي أهم ما يميزها : أن القائد يتمتع بدرجة عالية من التوتر في معالجة الأزمة ، ويسعى للخروج من الأزمة بسرعة لأنه ينظر إلى الأزمات على أنها خطر يهدد كيان المدرسة ، ويرى الأزمة بعدسة مكبرة بإعطائها أكبر من حجمها الطبيعي ، واتخاذ القرارات بمفرده وبسرعة ، الأمر الذي يترتب عليه الفشل في التعامل مع الأزمة ، ويزيد من نسبة المخاطر والتهديدات.

أما في ظل القيادة المتسيبة في الأزمات فالقائد يتمتع بهدوء ظاهري يتجاهل في ضوئه البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالأزمة ، ويترك أمر التصرف في الأزمات للعاملين في المدرسة ،كما يكون غير قادر على اتخاذ القرارات ، مما يؤدي إلى غياب القيادة في موقف الأزمة مما يزيد من الاضطراب والفوضى والخلل في موقف الأزمة فتزيد الخسائر المادية والبشرية.

نظام الاتصال في الأزمات :

يقصد به : نقل وتبادل المعلومات والأفكار والتعليمات المتعلقة بالأزمة بين قائد فريق الأزمات وأعضاء الفريق والهيئات المساندة للفريق باستخدام قنوات الاتصال الرسمية ، وغير الرسمية من أجل إيصال الكم والنوع المناسب من المعلومات في الوقت المناسب لمتخذ القرار للتغلب على الأزمة.

ويتطلب التعامل مع الأزمة بكفاءة عالية وضع أسلوب للاتصال يتضمن : تحديد الأفراد الذين سيتم الاتصال بهم في موقف الأزمة ، وتحديد الهدف من الاتصال بحيث يكون للاتصال أثناء الأزمة أهداف واضحة ومحددة ، وأن تكون الرسالة ملائمة لطبيعة الأزمة ، ومصاغة بوضوح في ضوء الهدف ، وتحديد المصدر بتحديد من سيقوم بنقل محتوى الرسالة.

و يؤدي الاتصال في موقف الأزمة مهام عديدة ويخدم أغراضاً مهمة تتمثل في : نشر أهداف إدارة الأزمة ، وإعلام أعضاء الفريق وجميع فئات المجتمع المدرسي بنمط إدارة الأزمات ، وإبلاغ الأوامر المتعلقة بالأزمة لأعضاء الفريق ، وإصدار التوجيهات والإرشادات المتعلقة بالأزمة ، وإيصال الكم والنوع المناسب من المعلومات في الوقت المناسب لاتخاذ القرار .

ويحتاج إدارة الأزمات إلى كم مناسب من المعلومات الملاءمة والفورية لتداعيات أحداث الأزمة ، لذلك يتعين توفير نظام اتصال يتميز باستخدام سياسة الباب المفتوح ، لأنها

أفضل الأساليب الوقائية ضد حدوث الأزمة ، واستخدام وسائل الاتصال الرسمية وغير الرسمية ، وأن يكون نظام الاتصال في المدرسة انسيابياً ، ودقيقاً ، وسريعاً ، ويسمح بتدفق المعلومات بين المستويات المختلفة باستخدام التقنية الحديثة كالحاسب الآلي والانترنت.

نظام المعلومات في الأزمات :

عبارة عن : نظام يتألف من مجموعة من العناصر البشرية والآلية [التجهيزات ، و الإجراءات ، والبرمجيات وقواعد المعلومات] لجمع وتخزين وتحليل وتصنيف وتوزيع المعلومات المتعلقة بالأزمة من أجل السيطرة على الأزمة بفعالية وفي ضوء ذلك المفهوم يتضح أن هناك بعض العناصر التي يتعين توافرها لتوفير نظام معلومات متكامل للأزمات، هي :

- العنصر البشري المؤهل، القادر على التعامل مع نظام المعلومات ، وخاصة في موقف الأزمة .
- توفير المستلزمات المادية مثل الحواسيب لجمع ، وتخزين ، وتحليل ، وتصنيف المعلومات .

وتكون وظائف نظام المعلومات : جمع المعلومات والبيانات من داخل وخارج المدرسة المتعلقة بالأزمة ، وتنظيم البيانات والمعلومات وتبويبها وتصنيفها ومعالجتها ، ونقل وإيصال المعلومات إلى المستفيدين منها في موقف الأزمة بالطريقة المناسبة.

ويعد توفير نظام معلومات في الأزمة على درجة عالية من الأهمية لإدارة الأزمة بفاعلية ؛ لأنه يعود بفوائد عديدة منها: الاستجابة السريعة ، والمرنة للأحداث والمفاجآت في موقف الأزمة ، و التغلب على عامل ضيق الوقت ، والخطر ، ونقص المعلومات حتى لا تنفجر الأزمة ، و السيطرة على موقف الأزمة بأقل الخسائر ، و ترشيد وتنسيق ما يبذل من جهود في التعامل مع الأزمة ، وضمان صحة اتخاذ القرار في الوقت المناسب .

ويعتمد نجاح نظام المعلومات ، وحسن توظيفها في إدارة الأزمة بفاعلية على بعض الاعتبارات التي يتعين على المديرين مراعاتها تتمثل في : ربط نهائيات نظام المعلومات بمراكز اتخاذ القرارات في موقف الأزمة – والتي غالباً ما تكون ميدانية وقريبة من مجريات أحداث الأزمة لضمان تغذيتها بالمعلومات أول بأول –، وتجاوز القنوات الرسمية الروتينية في نقل المعلومات إذا دعت الحاجة لذلك ، وإفساح المجال لمبادرات وقنوات الاتصال غير الرسمية لضمان إيصال الكم والنوع المطلوبين من المعلومات في الوقت المناسب لمراكز اتخاذ القرارات ، والتأكيد على التحديث المستمر للمعلومات ؛لأن المعلومات قد تتقادم بسرعة في موقف الأزمة سريعة الأحداث ،وتبويب المعلومات وتصنيفها طبقاً للاحتياجات ؛ لكي يسهل استخدامها وتوظيفها بفاعلية في موقف الأزمة.

اتخاذ القرار في الأزمات :

يُقصد به : اختيار البديل المناسب من عدة بدائل ، في ضوء بعض المعايير المحتملة في إمكانية تنفيذ القرار في حدود الإمكانات المتاحة في موقف الأزمة ، وضيق الوقت وسرعة الأحداث ، وقبول وتجاوب العاملين في المدرسة ، والبساطة والوضوح ليتمكن أعضاء الفريق من تنفيذه.

وجدير بالذكر أن القرارات في موقف الأزمة لا تتعلق بالعوامل المادية المؤثرة والمتأثرة بالأزمة فقط ، والتي يمكن قياسها والتعبير عنها بالأرقام ، وإنما تتعلق أيضاً بالعوامل الموضوعية والأشياء غير الملموسة التي لا يمكن قياسها مثل العلاقات الشخصية والاجتماعية. لذلك يواجه متخذ القرار ضغوطاً بشأن اتخاذ قرار في موقف الأزمة يتمثل : في عدم وضوح الرؤية في موقف الأزمة ، وسرعة الأحداث التي تتطلب اتخاذ قرارات سريعة للسيطرة على الموقف من أجل تقليل الخسائر ، وضيق الوقت المتاح أمام تصرف الفريق ، ونقص المعلومات؛ نظراً لتعدد المواقف المفاجئة ، والمتتابعة التي تتداعى بسبب الأزمة ، وتأثر القرارات بشخصية

القائد في موقف الأزمة لأنه عادة ما يكون شخصية مختلفة عن الظروف العادية ، لأنه يكون أكثر انفعالاً مما لا يتيح له ضمان التفكير ، وتفاقم النتائج المترتبة على استمرارية الأزمة واستفحال عواقبها، وحتمية فعالية القرار في موقف الأزمة.

وفعالية [جودة] القرارات في موقف الأزمة هي حاصل جمع ثلاثة عناصر رئيسة هي : العنصر الأول : الفاعلية :ويقصد بها ملائمة القرار للجوانب الفنية والموضوعية للأداء ، العنصر الثاني الرشد : ويقصد به أن تكون تكاليفه وخسارته أقل قدر ممكن ومن ثم يكون عائده أقصى حد ممكن بحيث تكون القرارات إبداعية [إبتكارية] . العنصر الثالث القبول : ويقصد به تجاوب أعضاء فريق الأزمات والمتأثرين بهذا القرار .

كما أن القرارات في موقف الأزمة يتعين أن تكون مناسبة لموقف الأزمة ، وفي ظل حدود الإمكانات المتاحة ، ويسهل إبلاغها لجميع المستويات ، وتتسم بالبساطة والوضوح ، ويمكن تنفيذها دون عوائق ، وتسهل متابعتها ، ويتم إصدارها في الموقف المناسب بحيث يتزامن مع موقف الأزمة .

وحتى لا يصل قائد فريق الأزمات إلى اتخاذ قرارات ارتجالية هناك عدة أسس يتعين عليه مراعاتها وهي : السعي للوصول إلى أهداف محددة من خلال تصرف إيجابي ، والفهم والإدراك المناسبين للأسلوب ،والوقت المناسب للتنفيذ ، والاستخدام السريع لمهارة التحليل ، والتقييم ، واختيار أفضل البدائل ، والالتزام على العمل بها.

وتختلف طرق [أساليب] اتخاذ القرارات في موقف الأزمة باختلاف نوع الأزمة ، ومجالها ، وعمقها وشدتها ، فالأزمات المتوقعة وواضحة الأبعاد يتم اتخاذ القرارات بشأنها تبعاً لاستخدام التفكير الإبداعي عن طريق : تحديد الأزمة ، وتوليد وتنمية الأفكار المتعلقة بالأزمة ، وتحليل الأفكار ، و تقييم الأفكار ، وتنفيذ الأفكار.

أما الأزمات غير المتوقعة والغامضة وشديدة التأثير فإن الاعتماد على نفس طرق [أساليب] اتخاذ القرارات التي كانت معتمدة قبل وجودها فإن ذلك يعني تأزم القرار ، لأن متخذ القرار لا يمكنه التخلص من الوضع المحيط بموقف الأزمة الذي يتطلب اتخاذ قرارات سريعة في ظل تسارع الأحداث ، وضيق الوقت ، ونقص المعلومات . لذلك فإن الطريق [الأسلوب] الأقل ضرراً في حالة عدم التأكد هو اتخاذ قرارات باستخدام المنهج المفتوح النهاية بحيث يتم اتخاذ القرارات في موقف الأزمة دون تحديدات أولية ، وإنما يتم تحديد هدف ووسيلة القرار بالتدرج ومن خلال اكتشاف المجهول أثناء التعامل مع الأزمة.

تقويم الأزمات:

يقصد به : الحكم على خطط طوارئ الأزمات بطريقة شمولية ، ومعرفة جوانبها السلبية والإيجابية في ضوء تطور الأوضاع ، وتوافر المعلومات واكتساب الخبرات أثناء سير الأزمة ، ورصد المواقف الأزموية ، وتحليلها لاستخلاص الدروس المستفادة منها والإفادة منها في التخطيط للأزمات المستقبلية ، وإعادة تقييم وتقدير للظروف البيئية وقواعد السلوك والمعايير والإجراءات والممارسات التي كانت مقبولة في السابق بغرض تحسين مقدرة المدرسة على التعامل مع الأزمات والتغلب عليها في المستقبل.

ويهدف تقويم الأزمات إلى تحديد أسباب حدوث الأزمة ، ومنع حدوث الأزمات في المستقبل [66، ص247] ، وتحويل الأزمات إلى فرص تعلم وتحسين الأوضاع .ويتم تقويم الأزمات بأشكال غير مباشرة مثل : مراجعة السجلات ، والمقابلات ، والمعاينات الوظيفية ، وبأشكال مباشرة مثل : السجلات الدورية و المتكررة من القياسات ، والتدخل العلاجي للأزمة.

التعامل مع الأزمة:

من الضروري تعلم المهارات والتقنيات والإجراءات اللازمة للتعامل مع الأزمة وهناك ثلاثة مجالات متشابكة وتسمى مثلث إدارة الأزمات:

1–المعرفة والمهارات 2–الوعي الوقائي 3–التخطيط لإدارة الأزمة.

خطة التدخل السريع:

التدخل المبكر في مواقف الحياة المهددة ضروري للحصول على نتائج إيجابية. وخلال الوقت اللازم لوصول الإسعاف، فإن فريق الاستجابة يستطيع أن يفصل بين الحياة والموت للشخص الذي فقد الوعي[10].

[10] الزاملي، علي والغنبوصي، سالم وسليمان، سعاد [2007]: الأزمات المدرسية وأساليب التعامل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الثالث.

وعلى مدير المدرسة أن يقوم بمراجعة إجراءات التدخل السريع مع الأعضاء وأن يجتمع بهم من حين لآخر. وفي حال وقوع أي حادث طارئ يقوم فريق الاستجابة بتحريك أي أثاث يعوق حركة المرور ويبقى موجوداً في موقع الحدث كما أن عليه إبلاغ المدير والمعنيين في أسرع وقت لاتخاذ القرارات اللازمة بهذا الشأن. كما أن على فريق الاستجابة توثيق الحدث وكتابة تقرير بكل ما حدث.

أساليب إدارة الأزمات المدرسية في المدارس الحكومية بقطاع غزة – فلسطين

الأساليب التقليدية: ومنها

1- أسلوب النعامة [الهروب]: ويحدث ذلك عندما يشعر الفرد المتعامل مع الأزمة بالحيرة والعجز في كيفية مواجهة الأزمة، يوجد نوعاً من التوتر الشديد ويزداد هذا التوتر عندما تكشر الأزمة عن أنيابها وتزيد من آثارها. ولكي يتخلص الفرد من التوتر النفسي الناتج عن وجود الأزمة من جانب، وما ينتج من عجزه عن مواجهتها من جانب آخر، فإنه يلجأ إلى بعض الأساليب السلبية بطريقة لاشعورية للتخلص من هذه الحالة [المهدي وهيبة، 2002: 173]. وتختلف أشكال الهروب من الأزمة حيث تأخذ صوراً منها:

- الهروب المباشر: مثل ترك مجال الأزمة وتأثيرها نهائياً، والاعتراف بعدم القدرة أو الفشل في مواجهتها.

- الهروب غير المباشر: وذلك عن طريق الإصابة الحقيقية ببعض الأعراض الصحية التي تستدعي النقل بعيداً عن مجتمع الأزمة، أو اصطناع مواقف تظهره بعيداً عن الأزمة.

- التركيز على جانب آخر: حيث يعمل المسئول على تحاشي الفشل المتوقع في مواجهة الأزمة، بالتركيز على جانب آخر من الموضوع، وليس في صميم الأزمة أو على جانب يستطيع أن يحقق فيه بعض النجاح.

- **الإسقاط: حيث يعمل المسؤول على تغطية قصوره في مواجهة الأزمة بتركيز الأضواء على عيوب الآخرين والقصور في أدائهم وغالباً ما يركز على أنه قد حذرهم كثيراً من ذلك [هلال، 2004: 116-117].**

- **القفز فوق الأزمة: ويتركز هذا الأسلوب على الاهتمام بالتظاهر بأنه قم تم السيطرة على الأزمة عن طريق التعامل مع الجوانب المألوفة والتي هناك خبرة في التعامل معها. ويؤدي هذا الأسلوب غالباً إلى ترك النار تحت الرماد، حيث يعتقد المسئول ومن حوله أنه قد تم السيطرة على الأزمة في حين أنها تستعد للظهور مرة أخرى ويكون تأثيرها أكثر قوة [أحمد، 2002: 39].**

النتائج

سعت الدراسة إلى التعرف على مظاهر الأزمات المدرسية في المدارس الإبتدائية بمدينة الرياض، وكذلك استكشاف المعوقات نحو إدارة الأزمات في المدارس الإبتدائية. وقد توصلت الباحثة إلى نتائج أهمها ما يلي:

1- أكثر مظاهر الأزمات

- **تعرض المدارس للسرقة [أسئلة الاختبارات – بعض الأجهزة والوسائل التعليمية غالية الثمن]**
- **اندلا ع الحرائق في المدارس.**
- **العنف المدرسي.**
- **نقص الخدمات وسوء الصيانة بالمباني المدرسية.**

2- أكثر معوقات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة ما يلي:

- **المعوقات التنظيمية.**

- المعوقات المرتبطة بنظم المعلومات والاتصالات.
- المعوقات السلوكية.

3- أكثر المعوقات التنظيمية لإدارة الأزمات المدرسية ما يلي:

- ندرة البرامج التدريبية المقدمة في مجال إدارة الأزمات.
- عدم وجود غرف عمليات مناسبة ومجهزة في المدرسة لإدارة الأزمات المدرسية.
- ضعف نظم تقييم ممارسات وقرارات التعامل مع الأزمات المدرسية للاستفادة منها مستقبلاً.
- ضعف برامج التوعية والتثقيف لمنسوبي المدرسة في كيفية التعامل مع الأزمات المدرسية وإدارتها.
- افتقار المدارس لقاعدة بيانات يتم توظيفها في التعامل مع الأزمات المدرسية.
- عدم توافر أنظمة اتصال مناسبة يتم تبادل المعلومات عن طريقها في حال نشوب الأزمات المدرسية.

ثانياً: التوصيات:

من خلال دراسة الباحثة للواقع النظري والميداني لمظاهر الأزمات المدرسية ومعوقات إدارتها في مدارس البنات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ومن أجل التغلب على تلك المظاهر والمعوقات بمختلف أنواعها سواء السلوكية منها أو التنظيمية أو تلك المعوقات بنظم المعلومات، وخلصت الباحثة إلى التوصيات التالية:

– التخطيط للأزمات :ينبغي على مديرات المدرس اتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة لمنع مسببات الأزمات ، والحد من آثارها السلبية ، وتحقيق قدر من النتائج الإيجابية وذلك عن

طريق : تشكيل فريق للتعامل مع الأزمات التي تواجه المدرسة ، وتحديد أهداف وجود مثل هذا الفريق بوضوح لفئات المجتمع المدرسي ، و توقع المخاطر المحتمل حدوثها من خلال رصد ، وتحليل الاحتمالات والتغيرات التي تشير بوقوع أزمة ، و الإفادة من وسائل الإنذار المبكر، والإشارات التحذيرية التي تنذر بقرب وقوع أزمة كأساليب وقائية لاحتواء الأزمة ، والبحث عن الحلول المناسبة لمواجهة الأزمات المختلفة قبل وقوعها ، ووضع إجراءات للتعامل مع كل أزمة حسب طبيعتها قبل حدوثها من خلال إعداد السيناريوهات التي تبين ما يمكن أن يحدث من تطورات للمسارات المختلفة التي يمكن أن تظهر في الأزمة ، وردود الأفعال المناسبة تجاه مواجهة الأزمة ، وتقدير الوقت المناسب للتعامل مع الأزمة ، و إجراء مسح كامل لموارد المدرسة المادية والبشرية التي يتطلبها التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها ، ووضع نظم ولوائح للسلامة والوقاية من الأخطار ، وإخطار جميع فئات المجتمع المدرسي بها ؛ لتوفير عنصر الأمان في المدرسة ، ونشر ثقافة التعامل مع الأزمات بين جميع فئات المجتمع المدرسي ، عن طريق النشرات والكتيبات وإلقاء المحاضرات .

– التنظيم للأزمات : ينبغي على مديرات المدارس التنسيق والتكامل بين الجهود المختلفة التي تبذل لإدارة الأزمة وذلك عن طريق :تحديد العضوات الموكلة إليهن الأعمال الخاصة بمعالجة الأزمة ، وتحديد المهام المرتبطة بكل عضوة بالفريق أو الهيئات الخارجية المساندة من حيث الكمية ، والكيفية ، والمكان ، والوقت .منعاً للتضارب والازدواجية ، و تحديد حدود السلطة المخولة لعضوات الفريق في التعامل مع الأزمة ، وتحديد الجهات ، والهيئات المساندة التي يمكن الإفادة منها في تقديم المساعدة للفريق أثناء وقوع الأزمات ، و التعامل مع الأزمات بإجراءات بسيطة تختلف عن الإجراءات المنصوص عليها في معالجة المشاكل المختلفة ؛ وفقاً لما تفرضه الأزمة ، و إعداد الخرائط التنظيمية ، والصور ، والمخططات؛ لتوضيح تقسيم الأنشطة والأعمال على عضوات فريق الأزمات .

– التوجيه في الأزمات :ينبغي على مديرات المدارس ترشيد خطوات عضوات الفريق للتعامل مع الأزمة بفاعلية و ذلك عن طريق: تزويد عضوات الفريق بالتعليمات اللازمة لترشيد خطوات تنفيذ المهام الملقاة على عاتقهن للتعامل مع الأزمة ، و إمداد هن بالمعلومات التي يتطلبها التعامل مع الأزمة أول بأول، و توضيح قواعد الأمن والسلامة التي يتعين على جميع فئات المجتمع المدرسي إتباعها عند حدوث الأزمة مثل المحافظة على الهدوء والاتزان الانفعالي ، وحث جميع فئات المجتمع المدرسي على التعاون مع عضوات فريق الأزمات ، و احترام فردية جميع فئات المجتمع المدرسي عند إسداء النصح والإرشاد لهن في التعامل مع الأزمة ، واستخدام أسلوب التفاهم والإقناع .

– متابعة الأزمات :ينبغي على مديرات المدارس الإشراف على كيفية سير العمل في موقف الأزمة وذلك عن طريق :التواجد في موقع الأزمة باستمرار لمتابعة الأحداث أول بأول وللتأكد من صحة المسارات لتنفيذ خطط الطوارئ وإيضاح تنفيذ بعض جوانب الخطة في حالة غموضها، والاطلاع على أسلوب تنفيذ خطوات خطط الطوارئ ؛ من أجل معرفة جوانب القوة للاستفادة منها ومعرفة جوانب الضعف لتفاديها ، وتهيئة الجو الملائم من تعاون وتآلف بين عضوات الفريق ؛ ليتمكن من القيام بأدوارهن بجودة عالية ، والتأكد من تواجد الجهات والهيئات المساندة لفريق الأزمات في موقف الأزمة .

– تشكيل عضوات فرق الأزمات : ينبغي على مديرات المدارس تشكيل فرق لمواجهة الأزمات يضم كل واحد من 4 – 8 من المعلمات يتم اختيار عضواته عن طريق توافر شروط عامة على مديرة المدرسة مراعاتها عند تشكيل الفريق على النحو التالي: اختيار عضوات الفريق بناء على الروح الجماعية والتفاهم بينهن ،وأن تتوفر لديهن القدرة والاستعداد للتعامل مع الأزمات، ويتمتعن بالقدرات الذهنية والحكم الصائب واللياقة الجسمية التي تتيح لهن التعامل مع الأزمة، ويتميزن بالاتزان الانفعالي والصبر والأناة ، والإنتباه والوعي والحرص وتحمل المسئولية ، وأن

تتوافر لديهن القدرة على إعداد السيناريوهات والتصورات الجاهزة للتعامل مع الأزمة ، وكيفية توظيف الأفراد والأدوات المتاحة للسيطرة على الأزمة ، وان تتوافر لديهن القدرة على حسن التصرف وسرعة البديهة لاتخاذ قرارات سريعة في ظل نقص المعلومات وضيق الوقت وتسارع الأحداث ، و أن تتوفر لديهن القدرة على التحليل والاستنتاج ، ويتميزن بالمرونة والتأقلم السريع لمواجهة التغيرات التي تحدث أثناء الأزمة .

– القيادة في الأزمات : ينبغي على مديرات المدارس التأثير في عضوات الفريق لتوجيه نشاطهن ودوافعهن للتعامل مع الأزمة بنجاح عن طريق :احترام فردية كل عضوة في الفريق ، و مشاركة عضوات الفريق في اتخاذ قرارات الأزمة ، واتباع أسلوب التفاهم والإقناع مع العضوات في كل أزمة ، وحفز عضوات الفريق على استخدام التفكير الابتكاري ؛ لاقتراح البدائل، واتخاذ القرار المناسب مع العضوات بتحديد المشكلة ، وتوليد وتنمية الأفكار ، واختيار البديل المناسب في ضوء الإمكانات المادية والبشرية وأحداث الأزمة، وحث عضوات الفريق للتعامل مع الأزمات على أنها فرص لتحسين الأوضاع ، وإشعار فئات المجتمع المدرسي بالإطمئنان ، والتخلص من الخوف عند حدوث الأزمة .

– نظام الاتصال في الأزمات : ينبغي على مديرات المدارس نقل وتبادل الأفكار والتعليمات المتعلقة بالأزمة بين مديرة المدرسة باعتبارها قائدة لفريق الأزمات ، وعضوات الفريق والهيئات المساندة للفريق ،وذلك عن طريق :استخدام سياسة الباب المفتوح للحصول على المعلومات الخاصة بالأزمة ، و استخدام وسائل الاتصال الرسمية وغير الرسمية ، وتوفير نظام اتصال انسيابياً ودقيقاً وسريعاً يسمح بتدفق المعلومات بين المستويات المختلفة ، واستخدام التقنيات الحديثة في حفظ وتحليل واسترجاع وتصنيف المعلومات كالحاسب الآلي والإنترنت .وعلى إدارة التربية والتعليم ترشيد فريق الأزمات بالتقنيات الحديثة في الاتصال في استدعاء فريق الأزمات وتأسيس شبكة للاتصالات من الهواتف النقالة ، والنداء الآلي ، والهواتف الثابتة.

– نظام المعلومات في الأزمات :ينبغي على مديرات المدارس توفير نظام معلومات متكامل للأزمات يتألف من العنصر البشري المؤهل القادر على التعامل مع نظام المعلومات الخاص بموقف الأزمة والمستلزمات المادية مثل الحاسب الآلي لجمع وحفظ وتحليل وتصنيف المعلومات .كما ينبغي على مديرات المدارس لضمان نجاح نظام المعلومات وحسن توظيفها في إدارة الأزمات إتباع ما يلي :تبويب المعلومات الخاصة بالأزمة تبعاً للاحتياجات بحيث يسهل الرجوع إليها ، وتحليل المعلومات التي تم الحصول عليها عن الأزمة لاستخلاص المؤشرات التي تلقي الضوء على مصادر الأزمة واحتمالات التغيير وكيفية التعامل معه ، وتلخيص المعلومات التي تم الحصول عليها لاستخلاص نتائج الأزمة ، والحرص على أن تتسم المعلومات الخاصة بالأزمة بالوضوح لإدارة الأزمة بشكل صحيح ، و تحديث البيانات باستمرار وفقاً لتطور الأزمة .

– اتخاذ القرارات في الأزمات : ينبغي على مديرات المدارس اتخاذ القرارات في موقف الأزمة عن طريق : مشاركة عضوات الفريق في صنع القرار ، واستخدام خطوات التفكير العلمي في اتخاذ القرارات في موقف الأزمة المتوقعة ، وواضحة الأبعاد، بتحديد الأزمة ، وتوليد وتنمية الأفكار الخاصة بالأزمة ، وتحليل الأفكار وتقيمها، واختيار البديل المناسب من عدة بدائل في ضوء المعايير المحتملة في حدود إمكانية تنفيذ القرار و في حدود الإمكانات المتاحة في موقف الأزمة وضيق الوقت ونقص المعلومات وسرعة الأحداث ، واستخدام تنظيم شبكي مرن لا يخضع لاعتبارات التنظيم الرسمي في اتخاذ القرارات في موقف الأزمات غير المتوقعة والغامضة وشديدة التأثير ، وإصدار القرارات في موقف الأزمة في الوقت المناسب الذي يتزامن مع حدوث الأزمة ، و أن تكون القرارات المتخذة لحل الأزمة تتسم بالوضوح ، ويمكن تنفيذها دون عائق ويسهل إبلاغها لجميع فئات المجتمع المدرسي وان تلقى تجاوب وقبول كافة فئات المجتمع المدرسي .

– تقويم الأزمات : ينبغي على مديرات المدارس الحكم على خطط طوارئ الأزمات التي حدثت لاستخلاص الدروس منها والإفادة منها في التخطيط للأزمات عن طريق : وضع معايير لتقييم الأزمات بصفة مستمرة ، وتقييم الإمكانات والقوى البشرية اللازمة للتعامل مع الأزمات ، والكشف عن مستويات الانحرافات ، و مستوى الانجاز الحقيقي للفريق ، و فحص خطط طوارئ للأزمات والقرارات المتخذة لإدخال التعديلات المناسبة في ضوء تطور الأوضاع ، و تحليل موقف الأزمة من حيث إيجابياتها وسلبياتها سعياً لاستنتاج الدروس المستفادة من الأزمة لتفاديها ، و إعداد سجل لأزمات المدرسة يشتمل على التجارب السابقة لمواجهة الأزمات للإفادة منها في التخطيط للأزمات المستقبلية ، و دراسة نتائج الأزمة للوصول إلى الأسباب التي أدت إليها من أجل تفاديها ، و إعداد خطط فعالة لمواجهة الأزمات المستقبلية في ضوء خطط الأزمات السابقة .

المراجع:

- كامل، عبدالوهاب محمد [2003]، سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الموسى، ناهد عبدالله [2006]، إدارة الأزمات المدرسية، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الشعلان، فهد بن أحمد [2012]، إدارة الأزمات..الأسس المراحل الآليات، الطبعة الثانية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- توفيق، عبدالرحمن [2009]،إدارة الأزمات..التخطيط لما قد يحدث، الطبعة الأولى، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة.

- الطوق، سناء بنت عبدالرحمن [2011]،معوقات إدارة الأزمات المدرسية في مدارسة التعليم الثانوي الحكومي في مدينة الرياض، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- جادالله، محمود [2010]،إدارة الأزمات، الطبعة الأولى، عمان، المكتبة الوطنية.
- أحمد، إبراهيم أحمد [2002]، إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الأسباب والعلاج، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الخضيري، محسن أحمد [2003] إدارة الأزمات، القاهرة، مجموعة النيل العربية.
- شريف، منى صلاح الدين [1996]، التنبؤ بالمخاطر والأزمات المحتملة: دراسة تطبيقية في الصناعة المصرية، المؤتمر السنوي الأول لإدارة الأزمات والكوارث القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة، في الفترة ما بين 12–13 أكتوبر.
- الزاملي، علي والغنبوصي، سالم وسليمان، سعاد [2007]: الأزمات المدرسية وأساليب التعامل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الثالث.
- الدهان، أميمة [1989]، إدارة الأزمات في المنظمات، أبحاث اليرموك، مجلد 5.
- هلال، محمد عبدالغني [1995]، مهارات إدارة الأزمات: الأزمة بين الوقاية والسيطرة، ط2 القاهرة، مركز تطوير الأداء.
- المراجع الأجنبية:
- دليل إدارة الأزمات المدرسية، قسم الطوارئ بولاية فرجينيا، 2001م.
- Virginia Department of Emergency, [2001]. School Crisis Management.

- نموذج لخطة إدارة الأزمات المدرسية، إدارة التربية والتعليم بولاية فرجينيا، قسم التعليم الخاص والخدمات الطلابية، 2002.

- Virginia Department of Education, [2002], Model School Crisis Management Plan,

- إدارة المخاطر والأزمات بالمدارس، دليل أوستيجا لرواد المدارس.

- Austega's Guide for School Leader. Risk and Crisis Management for Schools. [http://WWW.Austega.com]

- وزارة التربية والتعليم الأمريكية. [2006]. إدارة الطوارئ بالمدارس.

- US. Department of Education.[2006]. Emergency Management for Schools.

- Mitroff Lani, & others (1987) Effective Crisis Management, .17 Academy of Management Effective, No.4: 29:280-299.

مفاهيم أساسية ومشروع للمساهمة فى حل مشكلة البطالة

Basic concepts and a project to contribute to solving the problem of unemployment

د.م بلال محمد على ماهر

Dr. Bilal Muhammad Ali Maher

كلية الهندسة–جامعة المنوفية – مصر

bilalmaher@yahoo.com

مقدمة

البطالة مشكلة عالمية، تعاني منها جميع دول العالم المتقدمة والنامية. وتتباين معدلات البطالة وتتعدد أسبابها من بلد إلى آخر. وحسب الإحصائيات المنشورة فى أوائل 2007 يصل متوسط النسبة المئوية للبطالة فى البلدان العربية إلى حوالى 15% من إجمالى طاقة العمل الكلية، بينما تصل تلك النسبة فى الدول المتقدمة إلى حوالى 5.5%.

وتعد فكرة المشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر أحد الحلول المتاحة التى تساهم فى الحد من هذه المشكلة، والتى لقيت رواجاً عالمياً ونالت قدراً كبيراً من اهتمام المنظمات الدولية، ودعم العديد من الحكومات، فضلاً عن مؤسسات المجتمع المدنى في معظم دول العالم. ومن الواضح أن جميع دول العالم تطرح أفكاراً و حلولاً واقعية لعلاج مشكلة البطالة والحد منها. وتم وضع برامج ومشاريع لتطبيق تلك الحلول والأفكار فى معظم دول العالم الأجنبية

والعربية والتى لاقت نجاحاً بنسب متفاوتة من منطقة إلى أخرى، ومن بلد إلى آخر، وبعضها لم يكتب له النجاح.

ولعلاج هذه المشكلة بالعالم العربى يجب وضع حلول وأفكار متوافقة مع الحلول والأفكار المطروحة عالمياً، ومن الدعائم الأساسية لنجاح تلك الحلول تحديد الهوية الاقتصادية العربية واحتياجات سوق العمل العربى من خلال التعرف بشكل علمى منهجى على الموارد الأساسية والإمكانيات المتاحة والخبرات المتوارثة، ومعالم البيئة المحلية العربية، والتقييم الحقيقى لقدراتنا وإمكانياتنا بين دول العالم المتقدمة.

كما يجب أن تتميز الحلول المطروحة بالتوافق والانسجام مع ثقافة وحضارة وتراث العالم العربى، والحفاظ على الخبرات والمهارات المنوارثة وتحديثها وتطويرها فى هذه المنطقة. ومحاولة وضع وتنفيذ مشاريع واقعية للانتقال بالصناعات والمنتجات العربية من المواصفات المحلية إلى المواصفات العالمية.

وبذلك نرى أن هذا الطرح هو الأنسب من الحلول العالمية المطبقة، لأنه ينبع من بيئتنا المحلية، ومستمد من ثقافة وتراث المنطقة العربية.

ثانيا: المجتمع المدنى والتكافل الاجتماعي:

من السمات الأساسية للإنسان العربى السوى عبر كل العصور العطاء والتكافل الاجتماعى والذى لم يكن مجرد مكمل لنقص في دور الدولة، أو بديل له، كما لم يكن من قبيل الأعمال الخيرية بمفهوم البر والإحسان، وفى حقيقة الأمر أنه كان تطبيقا عملياً لثقافة مجتمع انبثقت من واجبات شرعية أوجبتها جميع الأديان السماوية، وهذه الثقافة بكل ما تحمله من مفاهيم التكافل والمسئولية المجتمعية بكافة أبعادها شملت المجتمع بأسره، ولم تقتصر هذه المسئولية على رعاية إنسان دون آخر، بل امتدت إلى جميع طوائف المجتمع وأفراده.

ومن المعلوم أن جميع الأديان السماوية تحث على الإنفاق في سبيل الله، وعلى وجه الخصوص الضعفاء والفقراء والمساكين وذوى الحاجة، وإخراج حق الله في المال هو فرض يؤديه الإنسان المؤمن ليبرهن به على إيمانه وطاعته لربه. والنصوص كثيرة فى هذا الشأن ومنها:

ما نقص مال من صدقة – منذ الذى يقرض الله قرضاً حسناً فيضاعفه له– من كان له ثوبين فليعطى من لا ثوب له–...وغيرها من النصوص.

و من أهم أوجه القصور التي شهدتها بلادنا خلال الفترة الماضية انحسار الاجتهاد في النواحى الاقتصادية، مما تسبب فى الانعزال وسوء الفهم للجوانب الاقتصادية في الإسلام، كما تسبب فى عدم وضوح الرؤية فى توظيف المال في الإسلام، وتراجع الإنفاق على ذوي الحاجات، وظهور أمراض اجتماعية واقتصادية لم تكن موجودة في بلادنا من قبل. ومن أكبر جوانب القصور في فهم دور الزكاة والصدقات والإنفاق عموماً في الإسلام، قصر العطاء للفقراء

بما يلبي الاحتياجات لتلبية ضرورات الحياة من طعام وشراب وكساء (وهي بلا شك أمور هامة) إلا أن هذا التوجه يفتقر إلى المنهج التنموي بما يجعل متلقي الزكاة عضواً منتجاً كي يتحول بعد ذلك إلى عضو دافع للزكاة . وكما قال الرسول صلى الله عليه وسلم فيما رواه البخاري:

"لأن يذهب أحدكم ليتحطب خير له من أن يسأل الناس أعطوه أو منعوه".

فهذا الرجل الفقير المعدم اختار النبي (ص) أن يعطيه أداة إنتاج (وهي المعول) بدلاً من أن يعطيه خبز يوم وليلة .ومن هذا الحديث يتضح توجيه الإسلام لفكرة الدور التنموي لفريضة الزكاة ، كما نجد في التراث الصيني القديم المثل المشهور " بدلاً من أن تعطي الفقير سمكة ..علمه الصيد".

وهذه هي الفكرة الأساسية التي تنطلق منها المشاريع المقترحة لمعالجة مشكلة البطالة أو الحد منها فى دول العالم العربى.

ثالثاً: تنوع أشكال العطاء الاجتماعي ومصادر التمويل

المنح الأجنبية– الصندوق الإجتماعى للتنمية– مساهمات الشركات والمؤسسات العامة والخاصة–مساهمات رجال الأعمال– زكاة المال – زكاة الفطر– الصدقات الجارية – الكفارات–النذور– الوقف الخيرى وهو من أبرز مؤسسات العطاء الاجتماعي في تاريخنا وقد مارس المسلمون الوقف في كافة أرجاء العالم الإسلامي لأنشطة عديدة متنوعة، ويوجد أربعة أنواع للوقف هي:

أ– الوقف الخيرى: وهو أشهر أنواع الوقف، وهو ربط ريع الشيء المملوك لعمل مشاريع وخدمات خيرية للفقراء والمساكين والمحتاجين.

ب– الوقف الأهلى: وهو ربط ريع الشيء المملوك لورثة أو أهل الواقف.

جـ– الوقف المشترك: وهو الوقف المشترك وهو ربط جزء من الريع لعمل خدمات خيرية والجزء الآخر للورثة أو ربط الريع لفترة معينة للورثة ثم بعد ذلك يكون الريع للأعمال الخيرية.

د– صناديق استثمار الوقف: عرفت الفترة القريبة الماضية ما سمي بصناديق استثمار الوقف وهي وسيلة جيدة تفتح الباب أمام المتبرعين الذين لا تتيح لهم دخولهم وظروفهم الاقتصادية تقديم عقارات أو أراضي أو غيرها للوقف، فيقومون بشراء صكوك هذه الصناديق التي تحدد لخدمات معينة كتعليم الفقراء أو علاجهم أو صيانة المدارس العامة أو المستشفيات وخلافه، ويكون أصحاب الصكوك هم أعضاء الجمعية العمومية لهذه الصناديق بحيث يمكنهم مراقبة ومحاسبة القائمين عليها ومعرفة النتائج التي حققتها هذه الصناديق من خلال عملها.

رابعاً: الحلول لمطروحة

المشروعات الصغيرة

تحتل المشروعات الصغيرة ومتناهية الصغر حجما كبيراً في اقتصاديات الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء، كما أنها تعمل على رفع معدلات النمو في معظم الدول المتقدمة. إلا أن تجربة تلك البلدان تختلف من حيث التطبيق عن تجربة البلدان النامية، ففي البلدان المتقدمة

تلقى هذه المشروعات الدعم وسهولة الإجراءات من قبل الحكومات، كما تلقى الدعم أيضا من الصناعات الكبيرة والشركات متعددة الجنسيات، مما أوجد تكاملاً وتناسقاً بين هذه المشروعات.

إلا أن تجربة الدول النامية تعاني من مجموعة من المعوقات والتي يأتي على رأسها التمويل والإدارة والتكامل والتدريب والتسويق، وقد نالت المشروعات الصغيرة ومتناهية الصغر اهتمام الباحثين والدارسين وكانت أحد أهم الحلول المطروحة لعلاج مشكلة الفقر، والحد من معدلات البطالة في معظم البلدان النامية.

ومن هنا فإننا نطرح تصورا لتجربة نحسبها إيجابية لعلاج مشكلة البطالة بين الشباب من منظور إسلامي من خلال التمويل المجتمعي للمشروعات الصغيرة ومتناهية الصغر.

خامساً: مشروع للتطبيق

مشاركة مجموعة من رجال الأعمال مع الصندوق الاجتماعى للتنمية وبعض الشركات الحكومية والخاصة لتكوين كيان متكامل لتشغيل العاطلين في مشروعات صغيرة، وتقديم المشروعات بعد تدريبهم من خلال المشاركة المنتهية بالتمليك بعد التأكد من تحقيق المشروع لمقومات النجاح.

أ–هدف المشروع

المساهمة في التنمية من خلال العمل على علاج مشكلة البطالة بين الشباب عن طريق تمليكهم للمشروعات الصغيرة ومتناهية الصغر.

ب–الهيكل الإدارى

يتكون من المؤسسين للمشروع بالمعاونة مع عدد محدود من العاملين لديهم.

جـ–آلية العمل

يتم اختيار الشباب المستفيدين من المشروع بمعرفة المؤسسين للمشروع من الشباب حديثي التخرج ممن عرف عنه الجدية وحسن الخلق، وتحديد مجالات الأنشطة حسب مؤهلات وخبرة كل شاب.

ويتم عمل دورات تدريبية للشباب الذي(تم اختياره أصلاً بعناية) وتتضمن الدورات الجوانب التثقيفية (الروحية والخلقية) والجوانب الاجتماعية والسلوكية والجوانب العملية والمهنية.

وإذا ثبت أثناء التدريب عدم ملاءمة بعض هؤلاء الشباب لبدء المشروع سواء من ناحية عدم القدرة الفنية أو من حيث ضعف القدرات الشخصية أو غياب الجدية فإنه يتم استبعاد هذا الشاب، حيث أن فترة التدريب والتي تصل لثلاثة أسابيع تكون كافية لملاحظة هؤلاء الشباب والحكم على مدى استعدادهم لأداء عملهم من عدمه.

د– مجالات النشاط

جماعى– فردي – حرفي – صناعات صغيرة،...

هـ- مقومات إنجاح المشروع

لإنجاح هذا المشروع يجب التأكيد على الأمور التالية: سهولة الإجراءات، سخاء التمويل، شمول وعمق التدريب، حيث إن الدورات التدريبية ذات أبعادٍ ثلاثةٍ (خلقية-اجتماعية- مهنية) تحقق درجة مقبولة من الثقة والطمأنينة لمدى قدرة الشاب على إنجاح المشروع الصغير.

و- طريقة التمويل

يتم تمويل المشروعات بأسلوب المشاركة المنتهية بالتمليك حيث يتم تمليك الشباب نسبة 40 %من المشروع في البداية وتمليك المؤسسين 60% يتم التنازل عن 15% منها سنويا للشاب الذي ينجح في تحقيق أرباح لا تقل عن 10% بحيث يملك الشاب المشروع بعد أربع سنوات من العمل الناجح وإذا فشل الشاب في إدارة المشروع ولم يحقق الأرباح المتوقعة في سنة من السنوات تنقص مساهمته في المشروع بنسبة 10% عن تلك السنة، مع مراجعة أسباب التعثر وإصلاحها، وذلك لتحفيز الشباب على العمل الجاد لتحقيق الهدف وإشعارهم بالمسؤولية عن مشروعهم وأن الأمر ليس بدون محاسبة عند الإهمال والتقصير وهذا يعني أن المشروع يتميز بشكل آخر جديد ألا وهو استمرار متابعة الشباب المستفيدين من المشروع.

سادساً :خطوات للتنفيذ

1- إذا كنت من الشباب يمكنك تكوين فريق من زملائك لعمل الآتي:

- فريق للبحث عن التجار ورجال الأعمال الذين لهم اهتمام أو إحساس بأهمية العمل المدني

والعمل الاجتماعي، ومن منهم مستعد للمساهمة في هذا المشروع بحيث يكون هناك انسجام وتفاهم مع مجموعاتهم وإقناعهم بالفكرة.

– فريق يشرح الفكرة للمساهمين والتجار ورجال الأعمال وخطوات التنفيذ.

– فريق للمتابعة.

– فريق للمساعدة في اختيار الشباب المستفيدين لبدء المشروعات

2–إذا كنت من التجار ورجال الأعمال يمكنك الاشتراك مع ثلاثة آخرين لتكوين شراكة من أربعة لبدء مشروع على أساس:

– مخاطبة الصندوق الإجتماعى للتنمية والشركات والمؤسسات العامة والخاصة للمساهمة.

– الإشتراك في رأس المال بنسب متساوية لكل واحد منكم على سبيل المثال.

– الإشتراك في اختيار الشباب المستفيدين من المشروع وتحديد مجالات النشاط.

– اختيار مدير المشروع و الإدارة المعاونة له.

– الإشتراك في نقل خبرتك المكتسبة في مجال التجارة والأعمال إلى الشباب المستفدين من المشروع.

– عمل عقد للشركة لتحديد العلاقة بين الجهات المساهمة والتجار ورجال الأعمال المؤسسين للشركة وبين الشباب المستفيدين من المشروع.

جودة حياة المسنين من منظور سيكولوجي

The quality of life of the elderly from a psychological perspective

أ.د كوثر إبراهيم رزق

Prof. Dr. Kawthar Ibrahim Rizk

أستاذ الصحة النفسية والعلاج النفسي

ورئيس علم النفس التربوي– كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة

hebasaad2007@yahoo.com

مقدمة:

تعد مرحلة الشيخوخة آخر عربة في قاطرة الحياة وآخر مراحل النمو الإنساني وهي مرحلة عمرية حتمية لكل إنسان كتب له البقاء في الحياة، وقد ارتبطت الشيخوخة في أذهان كثير من الناس بالمرض الجسمي والنفسي لتكون النهاية، نهاية المطاف "الموت"..وإن كنا نسلم بأن الموت قدر كتب علينا في أية مرحلة من مراحل العمر.

ومرحلة الشيخوخة مرحلة دينامية من مراحل الحياة تمتلئ بتحديات التكيف ومشكلات التوافق والتي تحتاج لمعالجة حتى يمكن للمرء أن يستمر في الحياة والمسنون قد ينجحون وقد يفشلون في مواجهة هذه المهام النمائية ، لذلك تكون أساليب التوافق أكثر اختلافاً عنها في المراحل السابقة عليها. وهذا لا يجعلنا ننكر خطورة المشكلات التي يواجهها المسنون وأهمها تدهور الصحة– فقدان العمل–

فقدان المكانة الاجتماعية فقدان رفيق الحياة– العزلة الاجتماعية– مشكلات مالية ومن أهم أمراض الشيخوخة التي تواجه المجتمع المعاصر الأمراض العصابية والذهانية (كوثر إبراهيم رزق، 2002، ص299، 300)

والأمراض النفسية التي قد تصيب المسنين قد تنجم عن بعض الأمراض العضوية الأخرى كمشاكل الغدد الصماء (انخفاض وظيفة الغدد) التهاب المفاصل وضعف السمع أو البصر، أمراض السكر، الجلطات الدماغية والسرطان....الخ

أنها تتضمن Aksman وعن الأمراض المنتشرة في كبار السن وجد إكسمان القلق بنسبة 84%، قهر الذات 79%، انخفاض الطاقة79%، انخفاض الجهد 68%، العصبية 63%، أرق النوم53%، البكاء 53%، الاحباط53%، هذا مع وجود صعوبة في التركيز وصعوبات عقلية ومزاج متقلب.(Kermio, M, 1986, pp482- 487)

كما يعاني المسنون من شعورهم بالوحدة النفسية وعلاقتها بكل من الاكتئاب والأفكار الانتحارية وتقدير الذات المنخفض ونقص التوافق النفسي

(Rokach, A 2004, pp24- 40)

ويري رش أن انتشار الاكتئاب بين كبار السن في تزايد مستمر وينتج عن إدراك مشوه للذات والعالم والمستقبل والاكتئاب عند المسنين وثيق الصلة بالانتحار

(Krause &Boraski, 1994)

وقد وجد أن 50% من كبار السن المكتئبين لديهم اضطرابات في الشخصية

(Neugarten ,L. &Neugarten, D, 1993pp29- 33)

والقلق عند المسنين سمة مميزه لمرحلة الشيخوخة وقد أشارت نتائج كثير من البحوث والدراسات أن هذا القلق يزداد مع التقدم في العمر وأن قلق المسنين ينتج من أربع مصادر هي:

- قلق الصحة وهو يحدث نتيجة للاضمحلال في بناء الجسم ونقص القدرة علي مقاومة المؤثرات الخارجية.
- قلق التقاعد وترك العمل وما يترتب عليه من عدم الأمان الاقتصادي.
- قلق الانفصال والإحساس بالوحدة والفراغ.
- قلق الموت حيث الإحساس بالنهاية واليأس من الشفاء.

ويعاني معظم المسنون من فقد للحب والأشخاص الذين يمكن أن يحبهم وليس بغريب مع هذا أن يفقد المسن في كثير من الحالات الدافع نحو الحياة. (هشام محمد مخيمر، عمرو رفعت عمر، 1999، ص68)

وبمراجعة التراث النفسي في مجال أحداث الحياة الضاغطة وجد أن أحداث الحياة الضاغطة لها تأثير نفسي سلبي علي الصحة النفسية للمسنين وهناك علاقة إرتباطية بين أحداث الحياة الضاغطة والاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب والأمراض السيكوسوماتية.

إن أهم ما يميز مرحلة الشيخوخة التغيرات البيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وكثرة أمراض المسن وانخفاض دخلة ويترتب علي هذه التغيرات خمول جسمي وعقلي يترافق مع حدوث قلق.

وهناك بعض الخصائص والسمات المشتركة التي يمكن أن تميز عدم التوافق لدي المسن منها:

اليأس وعدم الرضا عن الحياة والآخرين، والشعور بضياع الحياة، والاتجاه نحو الاعتماد علي الآخرين، والمرارة مع الشعور بالضعف البدني والإحساس بأن الآخرين لا يحتاجون إليه، وعدم تقبل الواقع والرغبة في الانعزال مع الخوف الشديد من الوحدة والبقاء علي انفراد، وعدم الانتماء الداخلي للآخرين، والشعور بأنه غير مرغوب فيه من الجنس الآخر نتيجة ضعف القدرة الجنسية، وعدم الاهتمام بالمظهر الخارجي والإحساس بالانفصال عن المجتمع، وعدم الرغبة في إقامة صداقات جديدة نتيجة لعدم المرونة، وعدم الاهتمام بالإشتراك في رحلات أو نزهات، وعدم الرغبة في العمل والإحساس بالتعب والمبالغة في الأمراض البسيطة، والشعور بعدم القيمة وفقدان الثقة بالنفس ونقد الجيل والشعور بالفراغ وضياع الهيبة والمكانة، والشكوى من عدم اهتمام الآخرين وازدياد النرجسية. (عبد الحميد شاذلي، 2001، ص74)

والشيخوخة السوية كما يعرفها (يالتسين ويالتسين 1990 تشير إلي الشيخوخة بدون أمراض بيولوجية أو عقلية أو أي مرض ظاهر، أما الشيخوخة غير السوية فهي التي تظهر فيها الأمراض الطبية والعقلية بشكل واضح. (Neugarten, L.&winstin , k. , 1994, pp196- 202)

وتؤكد العديد من الدراسات والإحصاءات والتقارير الدولية أن نسبة المسنين إلي مجموع السكان آخذه في التزايد في جميع أنحاء العالم ومن المتوقع أن تزداد نسبتهم بإطراد ووفقاً لتقديرات الأمم المتحدة سوف يتجاوز عددهم 1100مليون بحلول عام 2025 بزيادة قدرها 224% عن عام1975 (Dunkie, R.E& Norgard, T 1995, pp.142- 146)

وفي مصر تشير الإحصاءات إلي التزايد المستمر في إعداد المسنين في الفئة العمرية من60 فما فوق ومن المتوقع أن يصل العدد إلي 15 مليون نسمة بحلول عام 2017 ومن المنتظر أن تصل النسبة المئوية لكبار السن من 60 فأكثر في مصر 11.9% في تعداد السكان عام2025 (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 1992، ص26– 33)

ولما كان من حق المسنين علي المجتمع الذي قدموا له جهدهم وعملهم وخبراتهم في شبابهم ورشدهم علي مدي عقود متتالية وجب أن تيسر لهم الرعاية الشاملة ذات الجودة العالية فرعايتهم واجب تملية القيم الدينية والخلقية التي تؤكدها كافة المجتمعات المتقدمة والنامية علي حد سواء اعترافاً بالجميل لما قدموه من جهد في خدمة مجتمعاتهم وأسرهم سني حياتهم المبكرة، لذا تعتبر الرعاية المتكاملة الشاملة لهذه الفئة العمرية هدف تسعي إلي تحقيقه كافة المجتمعات بمؤسساتها المختلفة سواء الحكومية منها أو غير الحكومية. (آمال صادق، 2002، ص11)

وتتضمن رعاية المسن رعاية شخصيته بكافة مظاهرها "جسمياً وعقلياً وانفعالياً" رعاية متكاملة طبية ونفسية واجتماعية كحق له وواجب علي المجتمع بكافة هيئاته الحكومية والأهلية. (حامد زهران، 2002، ص47)

وذلك من أجل جودة حياته...

والبعد الأخلاقي والإنساني يشير إلي أن المسنين هم بالفعل ثروة بشرية حقيقية لكل شعب وأمه، لذا يجب الاهتمام برعايتهم وحفظ صحتهم وتعزيزها وتنشيط دورهم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والتربوي بما كدسوه من خبرات وتجارب وبما يمثلونه من ريادة ومثل عليا وهم أيضاً معين هائل لعملية التنمية في كل المجالات إذا أحسن الانتباه لهم وتلقوا الرعاية المناسبة وإلا فإنهم قد يصبحون عبئاً علي التنمية نفسها في حال تجاهلهم وإهمال قضاياهم وتردي أوضاعهم الصحية والاجتماعية والنفسية .

إن الاهتمام بالمسنين لا يعتبر استجابة لاحتياجات أفراد بحاجة للعناية فحسب بل هو تقدير وتكريم مجتمعي لشريحة كان لها الفضل في وصول المجتمع إلي ما هو علية.

وإعلان هيئة الأمم المتحدة الاهتمام بالشيخوخة وتعزيز مكانه كبار السن واستثمار دورهم ورعايتهم من الناحية الاجتماعية والصحية والنفسية دليل واضح علي أهمية دورهم في المجتمع ودفع عجلة الإنسانية نحو التحضر والرقي والاستفادة من خبرات وتجارب السنين التي مروا بها.

مفهوم المسن The Elder concept

كلمة مسن مأخوذة من أسن وهو الشخص الذي كبر سنة وتقدم به العمر.

ويسمي الشخص عندئذ " شيخاً أو عجوزاً أو معمراً أو هرماً أو شيباً". (آمال جودة، 2005، ص100)

وتشير كلمة Elder في اللغة الإنجليزية إلي المسن او المتقدم في العمر أو الكهل. (إلياس إنطون إلياس، 1984، ص240)

ويعرف المسن في علم النفس بأنة مرحلة كبر السن التي تبدأ من السنة الخامسة والستين إلي آخر العمر والذي قد يمتد إلي ما بعد المائة من السنوات. (عبد الحميد الهاشمي، 1980، ص351)

والمسن هو الشخص الذي تجاوز الستين من عمرة ويزداد اعتماده علي غيرة بازدياد تراجع وظائفه الجسدية والنفسية والاجتماعية ويختلف هذا تبعاً لشخصية المسن والمعايير الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع.

جودة الحياة Quality of life

معني الجودة في اللغة: تعني الجيد ضد الردئ، جياد، وجيادات وجيائد وجاد (يجود) جودة، صار جيداً ، في حين يعرف "فرانك" جودة الحياة بأنها حسن إمكانية توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية وإثراء وجدانه ليتسامي بعواطفه ومشاعره وقيمة الإنسانية.

وتكون المحصلة هي جودة الحياة وجودة المجتمع ويتم هذا من خلال الأسرة والمدرسة والجامعة وبيئة العمل ومن خلال التركيز علي ثلاثة محاور هامة هي التعليم والتثقيف والتدريب.

وجودة الحياة كما عرفها "فرانك" بأنها إدراك الفرد للعديد من الخبرات وبالمفهوم الواسع شعور الفرد بالرضا مع وجود الضروريات في الحياة مثل الغذاء والمسكن وما يصاحب هذا الإحساس من شعور بالإنجاز والسعادة، وجودة الحياة بالمفهوم الضيق خلو الجسم من العاهات الجسمية.

عرف روبن جودة الحياة بأنها الدمج والتكامل بين عدة اتجاهات لدي الفرد من ناحية الصحة الجسمية والنفسية والحياة الاجتماعية، متضمنة كلا من المكونات الإدراكية (Cognitive component) والذي يشمل الرضا(satisfaction) والمكونات العاطفية (emotional component) والتي تشمل السعادة(happiness).

وفي جامعة تورنتو بكندا وحدة أبحاث جودة الحياة التابعة لقسم الصحة العامة بالجامعة تقرر "إن الهدف النهائي من دراسة جودة الحياة هو جعل الناس تعيش حياة ذات جودة، حياة لها معني ويتم الاستمتاع بها" (Renwick, 2002)

وتعرف منظمة الصحة العالمية (WHO, 1999) جودة الحياة بأنها انطباع الفرد تجاه حياته وضمن النسق والمعاير الثقافية في مجتمعه ومستوي العلاقة بين تحقيق أهدافه وتوقعاته وفق مفاهيم معيارية محددة لديه ومن وجهة نظر أخري هي عملية الدمج والتكامل بين جوانب صحة الفرد الفسيولوجية والنفسية ومستوي عدم الاعتمادية Independency والعلاقات الاجتماعية، وعلاقة ذلك بما يبرز في المستقبل من أحداث بيئية.

منظمة الصحة العالمية (WHO) أجملت هذه الاعتبارات بالمقولة القائلة "إضافة سنوات إلي الحياة يعتبر نصراً غير ذي مضمون ما لم تكن هناك إضافة حياة لهذه الأعوام". (صالح إسماعيل الهمصي، 2010ص49)

ويري ليتوين (Litwin) أن جودة الحياة لا تقتصر علي تذليل الصعاب والتصدي للعقبات والأمور السلبية فقط، بل تتعدي ذلك إلي تنمية النواحي الإيجابية. كما يذكر بارجر (Barger, 1998, 344) أن الدراسات في مجال جودة الحياة تناقش المستوي الوظيفي للفرد وتقييمه لشخصيته في تأثيرها علي جودة الحياة.

ولقد اقترح كل من (Mcdowell& Mewell) تعريف لجودة الحياة "علاقة كل من كفاية الظروف المادية وشعور الناس حول هذه الظروف".

عرفCoulter جودة الحياة" الإحساس الشخصي بالإشباع من الحياة والتي هي أكثر من فقط سرور أو شعور بالسعادة رغم أنها أقل من معني أو انجاز"

وعرفه(Rapheal and other) " الدرجة التي من خلالها يستمتع الشخص بالإمكانيات المهمة بحياته. (Brown,A,2009,pp213-219)

وفي ضوء الاتجاهات المتعددة لدراسة مفهوم جودة الحياة يري دونفان **Donvan** أن جودة الحياة تتضمن الوظائف الجسمية المتمثلة في إنجاز الأنشطة اليومية، والوظائف النفسية المتمثلة في الأفكار والانفعالات ، والنشاط الاجتماعي والبيئي ، والرضا عن الحياة بشكل عام. **(Soppingtion,1989)**

ويري كومنس **(Cummins)** أن مفهوم جودة الحياة يشير إلي الصحة الجيدة أو السعادة ، أو تقدير الذات، أو الرضا عن الحياة أو الصحة النفسية.

كما يؤكد هونت ومارشال **(Hunt & Marshall)** علي أن ارتفاع مستوي الأفراد في المهارات الاجتماعية يؤدي إلي تحسين مستوي ونوعية حياتهم، ومنها المشاركة في الحديث ومواصلته، واستخدام النبرة المناسبة للصوت، والتساؤل بهدف التوضيح ، والمطالبة بالحقوق في صورة مهذبة، والتفاوض بلطف والمرح والثناء علي سلوكيات الآخرين وتشجيعهم والعناية بالمهام واستكمالها ومتابعة التعليمات والتوجيهات ، والعناية بالملبس، وبذل الجهد. **(Benedict,1990,pp417-422)**
من الملاحظ مما سبق أن مفهوم جودة الحياة:

تطرق للاستخدام في العديد من العلوم، حيث يستخدم أحياناً للتعبير عن الرقي في مستوي الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع. كما يستخدم للتعبير عن إدراك الأفراد لمدي قدرة هذه الخدمات علي إشباع حاجاتهم المختلفة.

وأن هذا المفهوم لا يرتبط بمجال محدد من مجالات الحياة أو بفرع معين من فروع العلم، إنما هو مفهوم موزع بين الباحثين والعلماء علي اختلاف تخصصاتهم والملفت للنظر أن أصحاب كل تخصص يرون أنهم الأحق باستخدام هذا المفهوم

سواء كان هؤلاء تخصص علم الاجتماع ، أو الطب بفروعه المختلفة، أو العلوم البيئية أو الاقتصادية. (عادل الأشول، 2005، ص 3– 13)

ومن الملاحظ أن تعريفات الجودة قد تباينت بتباين الأطر النظرية التي طرحت بها التعريفات، إذ يمكن القول أن التعريفات أخذت اتجاهات مختلفة وهي:

الإتجاه الاجتماعي.

الإتجاه النفسي.

الإتجاه الطبي.

أولاً: الاتجاه الاجتماعي:

يري المير هانكس(Hankiss) أن الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت علي المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد، معدلات الوفيات ، معدل ضحايا المرض، نوعية السكن، المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، إضافة إلي مستوي الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلي آخر ، وترتبط جوده الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه الفرد من عائد مادي من وراء عمله والمكانة المهنية للفرد وتأثيره علي الحياة ويري العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء Peer relationship تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة علي رضا أو عدم رضا العامل عن عمله. (Rokach, 2004, pp24-40)

ثانياُ: الاتجاه النفسي

إن الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل، المسكن، العمل، والتعليم يمثل انعكاساً مباشراً لإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة، ويظهر ذلك في مستوي السعادة والشقاء الذي يكون عليه، ويرتبط بمفهوم جودة الحياة العديد من المفاهيم النفسية منها: القيم ،الإدراك الذاتي، الحاجات، مفهوم الاتجاهات، مفهوم الطموح ، مفهوم التوقع إضافة إلي مفاهيم الرضا، التوافق ، الصحة النفسية ويري البعض أن جوهر جودة الحياة يكمن في إشباع الحاجات كمكون أساسي لجودة الحياة، وذلك وفقاً لمبدأ إشباع الحاجات في نظرية ابراهام ماسلو. هذا وسوف تركز الباحثة علي جودة حياه المسن من خلال هذا الاتجاه النفسي وذلك لارتباطه بشكل موجب ببقية الإتجاهات الأخري.

ثالثا": الاتجاه الطبي:

ويهدف هذا الاتجاه إلي تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسمية مختلفة، أو نفسية أو عقلية وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية

إن تطوير جودة الحياة هو الهدف المتوقع لمقدمي الخدمة الصحية، وتقييم حاجة الناس لجودة الحياة تشمل أيضاً تقييم احتياجات الإفراد وتوفير البدائل لهذه الاحتياجات حتى ولو لم يكن هناك تشخيص لمرض معين أو مشكلة أخري.

جوده الحياة تعطي مؤشراً للمخاطر الصحية والتي من الممكن أن تكون جسدية أو نفسية، وذلك في غياب علاج حالي أو الاحتياج للخدمات.

إن التغير الدراماتيكي وزيادة معدل الأعمار في البلدان المتقدمة قد أوجب الإدراك بضرورة أن طول العمر يجب أن يترافق مع تحسين الصحة المتعلقة بجودة الحياة (health related quality of life) (HRQOL).

مقومات جودة الحياة

تستطيع القول بأنه تعريف نسبي يختلف من شخص إلي أخر حسب ما يراه من معايير تقيم حياته. وتوجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة:

القدرة علي التفكير وأخذ القرارات.

القدرة علي التحكم.

الصحة الجسمانية والعقلية.

الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.

المعتقدات الدينية – القيم الثقافية والحضارية.

الأوضاع المالية والاقتصادية والتي عليها يحدد كل شخص ما هو الشئ الأهم بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة التي يحياها .

وإذا تحدثنا عن مقومات جودة الحياة ونعني هنا الناحية الصحية نجدها تتمثل في أربع نواحي أساسية والتي تؤثر بشكل أو بأخر علي صحة الإنسان بل وعلي نموه كما أنها تتفاعل مع بعضها البعض:

الناحية الجسمانية.

الناحية الشعورية.

الناحية العقلية.

الناحية النفسية.

وتتمثل هذه النواحي الأربع في الاحتياجات الأساسية الاخري الضرورية لحياة الإنسان التي لا يستطيع العيش بدونها والتي يمكن أن نطلق عليها الاحتياجات الأولية.

وهذه الاحتياجات تقف جنباً إلي جنب مع مقومات جودة الحياة بل تعتبر جزءاً مكملاً لها والإخلال بأي عنصر فيها يؤدي إلي خلق الصراع . ولكن هذا لا يمنع من وجود عوامل أخري خارجة عن إرادة الإنسان تؤثر علي مقومات حياته والتي تتصف بالناحية الصحية وتتمثل في:

العجز– التقدم في العمر– الألم– الخوف– ضغط العمل– الحروب– الموت– الإحباط– الأمل– اللياقة الجسمانية بل والراحة أيضا، لكنه لابد أن نفرق بين ما هو طبيعي وبين ما يحدث نتيجة إتباع أسلوب حياة خاطئ أو مرض **(net,www.montada.com,2008)**

الصحة النفسية للمسن يقصد بها مدي قدرة المسن علي التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه وهذا يؤدي به إلي التمتع بحياة خالية من الأزمات والاضطرابات وان يرضي عن نفسه وأن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين فلا يبدو فيه ما يدل علي عدم التوافق الاجتماعي بل سلك سلوكاً معقولاً يدل علي التوازن الانفعالي والعاطفي والعقلي في ظل مختلف العوامل وتحت تأثير كل الظروف.

ولتحقيق جودة حياة المسنين من المنظور السيكولوجي لا بد من تنمية الجوانب الايجابية في المسنين ومساعدتهم لتحقيق توافقهم وصحتهم النفسية وذلك من خلال ما يلي:

- نشر مراكز الإرشاد النفسي للمسنين رد "مراكز إرشاد الصحة النفسية للمسنين" والتي تضم فريقاً متكاملا متخصصاً في جميع أنحاء الجمهورية.
- إعداد وتدريب المسئولين المتخصصين عن الإرشاد النفسي بحيث يضم فريق الإرشاد: المدير والمرشد النفسي والمعالج النفسي والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والطبيب وكل من يهمه أمر المسن.
- إعداد برامج إرشاد نفسي متخصصة تستخدم مع المسنين،تحدد معالمها وخدماتها واستراتيجيات تنفيذها وأساليب تقييم نتائج تطبيقها باستخدام أحدث الطرق وأفضل الفنيات وأنسب الاستراتيجيات.
- إعداد وسائل جمع المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد النفسي الخاصة بالمسنين بما يناسب الثقافة المصرية والعربية بحيث بتوافر فيها شروط الصلاحية والدقة والموضوعية والمعيارية.
- جمع المعلومات الخاصة بالمسن منه ومن الآخرين الذين يهمهم أمره بدقة وموضوعية وتنظيم عن شخصيته بكافة مظاهرها وعن مشكلاته وعن أسلوب حياته وعن مفهومة عن ذاته في إطار دليل يجدد اتجاه عملية الفحص والدراسة وجمع المعلومات الشاملة مع ضمان السرية.

- إجراء عملية الإرشاد النفسي للمسنين بحيث يتوافر فيها الجودة والإتقان من الإعداد وعبر تحديد الأهداف والتشخيص والمآل وحتى تحقيق الأهداف والإنهاء مع توفير وسائل التقييم والمتابعة.
- استخدام طرق الإرشاد النفسي الحديثة والمتجددة والمبتكرة ذات العالية مع المسنين فردياً وجماعياً مع الاستعانة بإمكانات التقدم العلمي والتكنولوجي والمعلوماتي الحديث.
- الاكتشاف المبكر للاضطرابات والأمراض النفسية في المسنين.
- علاج الاضطرابات والأمراض النفسية التي يعاني منها المسنين إذا ما وجدت.
- إجراء الدراسات العلمية علي مستوي قومي الخاصة بمشكلات المسنين مثل المشكلات الصحية والاجتماعية والانفعالية والوحدة ومشكلات العيش مع الأولاد ومشكلات التقاعد والعزوبة الإجبارية.
- إعداد برامج إرشادية قبل الإحالة إلي التعاقد وذلك بما يمكنهم من تقبل أنفسهم علي نحو إيجابي وتنمية قدراتهم النفسية علي التعامل مع الضغوط المصاحبة لتقدم العمر.
- إجراء البحوث الشاملة لتحديد الحاجات الإرشادية للمسنين.
- تقديم المشورة الطبية النفسية الاجتماعية للمسنين بحيث يقدمها فريق مستشارين متخصصين.

- إعداد أدله إرشادية من قبل مراكز الإرشاد النفسي وأقسام طب المسنين وعلم النفسي من شأنها أن تساعد علي فهم طبيعة المرحلة العمرية للمسن وكيفية التعامل معه وما قد يطرأ عليه من أعراض نفسية.

- مراعاة الفروق الفردية والفروق بين الجنسين ومطالب النمو في مرحلة الشيخوخة وخاصة التوافق بالنسبة للضعف الجسمي والمتاعب الصحية المصاحبة والقيام بأي نشاط ممكن وتحقيق ميول نشطة وتنويع الاهتمامات والتوافق بالنسبة للإحالة للتقاعد أو ترك العمل، التوافق بالنسبة لتقصي الدخل نسبياً والاستعداد لتقبل المساعدة من الآخرين، التوافق بالنسبة للتغيرات الأسرية وترك الأولاد للأسرة واستقلالهم في أسرهم الجديدة والتوافق لموت الزوج أو الأصدقاء. وتنمية وتعميق العلاقات الاجتماعية القائمة وتكوين علاقات اجتماعية جديدة وتحقيق التوافق مع رفاق السن والوفاء بالالتزامات الاجتماعية في حدود الإمكانات وتقبل التغير الاجتماعي المستمر والتوافق معه ومع الجيل التالي وتهيئة المناخ النفسي الصحي المناسب للحياة الصالحة لهذه المرحلة حتى تكون خير سني العمر.

- ضرورة أن تؤدي الخدمة النفسية وفقاً لسياسات ثابتة ومستقرة يشترك في تطويرها كبار السن أنفسهم ولا بد أن يكون لكبار خاضعين لإشراف صحي ونفسي بصفة دورية حماية لهم من تفاقم الأمراض مع تيسير سبل العلاج عند الحاجة في وقت مبكر.

- ضرورة شعور كبار السن بقدر الإمكان بارتباطهم بالمجتمع الذي يعيشون فيه ومن ثم يتعين أن تكون أحوالهم النفسية مستقرة وتيسير مهمة الاتصال بالغير

وتيسير الانتقال إلي دور العبادة والأماكن والمنشآت عن طريق وسائل مواصلات ميسرة.

- تقديم خدمات طبية نفسية ممتدة في دور علاجية تتمثل في مستشفيات لعلاج الأمراض العضوية أو النفسية، أجنحة خاصة لأمراض الشيخوخة في المستشفيات، بيوت عائلية صغيرة للكبار يقيمون فيها في مجموعات متجانسة وتحت إشراف طبي مدروس أو إتباع أسلوب الأسر البديلة.
- تقديم خدمات طبية ونفسية وخدمات التمريض النفسي في المنزل الخاص عن طريق فريق متخصص لعلاج الكبار.
- العمل علي تواصل الأجيال عوضاً عن صراع الأجيال.
- رعاية المسنين وفقاً للتوجيهات المعاصرة تعتمد علي إستراتيجية متصل الرعاية المتكاملة (طويلة المدى) والتي تتناول كبار السن من كافة جوانب الرعية الطبية والصحية والنفسية والرياضية والثقافية والروحية والترويحية. وفي كافة مجالات حياتهم ونشاطهم تأكيداً علي تحسين نوعية الحياة في مجالات حياتهم المختلفة.
- تدريب أعضاء الأسرة أباء وأحفاد علي السمو الوجداني وترقية المشاعر الإنسانية النبيلة من خلال تفاعل أعضاء الأسرة.
- مراعاة تكوين اتجاهات إيجابية لدي الأطفال والشباب نحو كبار السن من خلال المواقف والخبرات التربوية والثقافية في الأسرة والمدرسة والأعلام ودور العبادة وذلك لكون كبر السن مكوناً طبيعياً من دور حياه الإنسان ومن الوجود الإنساني.

- إبداء اهتمام خاص بالمدخل النفسي في رعاية المسنين استناداً إلي أن مرحلة التقدم في العمر في الحقيقة مرحلة نمو ومرحلة سمو،نمو بالخبرة المتراكمة عن مدي حياة الفرد وتكاملها في هذه الفترة الزمنية من العمر وسمو بالحكمة المميزة لهذه الشريحة العزيزة من بنية المجتمع وتماسكه.
- جذب متطوعين من الشباب للعمل في مجال رعاية المسنين نفسياً واجتماعيا وتمريضياً وطبيا وتدعيمهم بالمهارات النفسية والطبية والترويحية والرياضية.
- العمل علي إعادة تأهيل كبار السن ليكونوا أكثر قدرة علي ممارسة هوايات وأعمال تتفق ومرحلتهم العمرية واحتياجات ومتطلبات المجتمع أيضاً .
- تعميم إنشاء أقسام طب وصحة المسنين في الجامعات المصرية في كليات الطب حتى يكون لهذه الفئة العمرية مكانها من الاهتمام العلمي والتعليمي والبحثي والتدريبي.
- تنظيم برامج علمية مرنة لتقديم درجات علمية متخصصة تعطي مجالات رعاية المسنين نفسياً.
- ضرورة الاهتمام بإعداد المرشدين والأخصائيين النفسين للعمل في مجال رعاية المسنين تأكيداً علي ضرورة وحتمية المدخل النفسي في رعاية المسنين وعلاقته الوثيقة بالمدخل الطبي والصحي والاجتماعي.
- التأكيد علي إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس النفسية المقننة اللازمة للتشخيص والبحث في مجالات رعاية المسنين مع الاهتمام بالبحوث التنبؤية للإضطرابات أو الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها كبار السن. وبالتدخل

الوقائي لهم وإعداد البرامج التدريبية المنظمة لتدريب الأطباء والاخصائين النفسيين علي مهارات واستخدام هذه الأدوات.

- التأكيد علي دمج المسنين في مجري الحياة اليومية بما يحقق التفاعل المنشود بين فئات العمر المختلفة وعدم اللجوء لأي صورة عزليه إلا في حالات الضرورة الصحية والنفسية والاجتماعية.
- التأكيد علي نموذج رعاية المسن في كنف أسرته وعائلته واعتبار ذلك هو النموذج المعبر عن ثقافتنا وقيمنا الدينية وتقاليدنا المتوارثة مع عدم اللجوء إلي عزل المسنين إلا في الحالات التي تحتمها الضرورة الصحية والنفسية والاجتماعية وأيضاً الاقتصادية للمسن وعائلته.
- الاهتمام بالمسنين ذوي الاحتياجات الخاصة وتسهيل حصولهم علي الخدمات النفسية بشكل فاعل ومستمر سواء في منازلهم أو في المؤسسات الخاصة بتقديم هذه الخدمات.
- التأكيد علي أهمية تداخل الأهل مع مسنيهم المقيمين في دور الرعاية.
- التأكيد علي أهمية العلاقات الأسرية الدافئة في تخفيف معاناة المسنين واضطرابهم وأمراضهم النفسية.
- زيادة عدد أقسام الإرشاد النفسي في الجامعات المصرية والتركيز علي تقديم خدمات الإرشاد النفسي للمسنين في أماكن تواجدهم سواء داخل الأسرة أو في دور الرعاية.

- إنشاء مجلس قومي لرعاية المسنين علي نسق ما هو موجود لرعاية الطفولة والشباب.

المراجع :

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء(1992) الكتاب الإحصائي السنوي لجمهورية مصر العربية.
- أمال مختار صادق(2002) الجودة الشاملة في رعاية المسنين (27–28أكتوبر 2002)– مركز الرعاية الصحية والاجتماعية للمسنين – المؤتمر الإقليمي العربي الثالث لرعاية المسنين– جامعة حلوان.
- إلياس أنطون إلياس(1984) قاموس إلياس العصري (انجليزي– عربي) ص 27– القاهرة: دار إلياس العصرية.
- آمال جودة(2005) العلاقة بين أساليب مواجهه ضغوط الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدي عبيه من المسنين في المحافظات غزة– رسالة ماجستير جامعة القدس المفتوحة– فلسطين.
- حامد زهران(2002) الجودة الشاملة في الإرشاد النفسي لكل من ولكل المسن– الجودة الشاملة في رعاية المسنين (27–28أكتوبر 2002) المؤتمر الإقليمي العربي الثالث لرعاية المسنين – مركز الرعاية الصحية والاجتماعية للمسنين– جامعة حلوان
- صالح إسماعيل عبد الله الهمجي(2010) قلق الولادة لدي الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة رسالة ماجستير– كلية التربية– الجامعة الإسلامية– غزة.

- عادل الأشول (2005) نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي(15–16 مارس2005) المؤتمر العلمي الثالث، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة– كلية التربية جامعة الزقازيق.
- عبد الحميد محمد الهاشمي(1980) علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقه من الولادة إلي الشيخوخة– جزء5، ط4 دار المجمع العربي.
- عبد الحميد محمد شاذلي (2001) التوافق النفسي للمسنين– المكتبة الجامعية– الإسكندرية.
- كوثر إبراهيم رزق(2002) مشكلات المسنين المقيمين مع أسرهم وفي دور المسنين ودراسة الشخصية إرشادية مقارنة– الجودة الشاملة في رعاية المسنين(27–28 أكتوبر 2002)– المؤتمر الإقليمي العربي لرعاية المسنين – مركز الرعاية الصحية والاجتماعية للمسنين – جامعة حلوان.
- هشام محمد مخيمر، عمرو رفعت عمر(1999) فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق الموت لدي المسنين المبصرين والمكفوفين (18–20 مايو 1999) المؤتمر الدولي للمسنين دار الضيافة– جامعة عين شمس.

- Benedict,T.(1990):Loneliness : Areview of current literature ,with implications for counseling and research ,Journal of Counseling &Development,vol.68,417-422.

- Brown ,A(2009) the Social Processes of Aging and old Age ,New york ,Prentice Hall.

- DunKie, R,E &Norgard ,T(1995)Aging Overview in Richard L,et al Ency Clopedia of Social Worle. Washington, N, A.S.W

- Kermis,M(1986) The Epidemiology of mental Disorder in the Elderly: A Resrponse to the senate ,AARP Report Gerontologist ,vol 26 No 5.Oct pp482-487

-Killeen,C.(1998): Loneliness: an epidemic in modern Society, Journal of Advanced Nursing ,vol.28,Nov.(4),762-770.

-Krause,N&Boraski,C.E(1994) Clarifying The funcation of Social Support in later life Reseatch on Aging vol 16,No3.pp251-279)

-net,www.montada.com2008

-Neugarten ,B, l& Neugarten, Dail,A(1993) The Changing using of Age Psychology to day,vol21 pp29-33.

-Neugarten,B,l,&Weinstein,k,(1994) the Changing American Grandparent ,Journal of Marriage and the Family vol 24,pp199-201.

-Renwiclr,2002 www.Utoronta.cal/90 1.

-Rokach,A.(2004):Loneliness the and now: Reflections on Social and emotional alienation in everyday life, Current Psychology, Vol.23,No.(1),24-40.

-Sopping,A.(1989). Adjustment :Theory ,Research and Personal Applications. Publishing Company

بعض متغيرات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري للطلاب ذوي صعوبات التعلم

Some variables of information processing and their relationship to innovative thinking for students with learning disabilities

مي فتحي السيد البغدادي

باحثة ماجستير معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة – جامعة الدول العربية

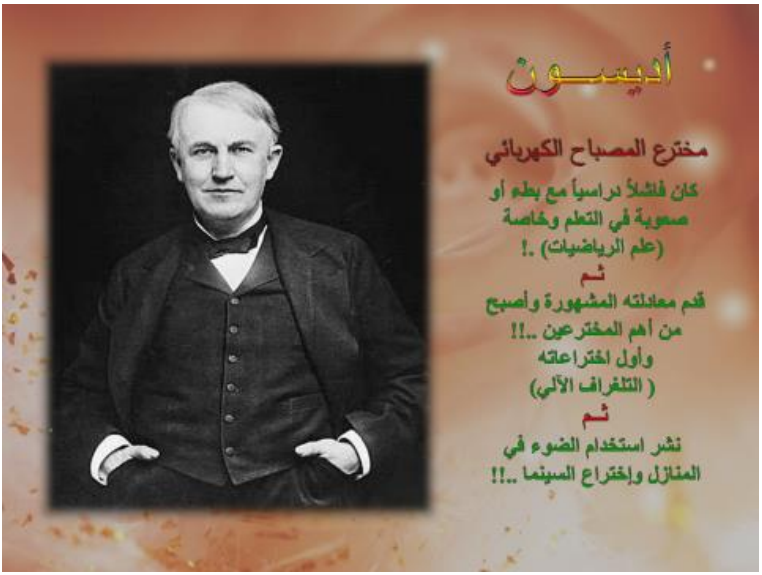
May Fathi Al-Sayed Al-Baghdadi

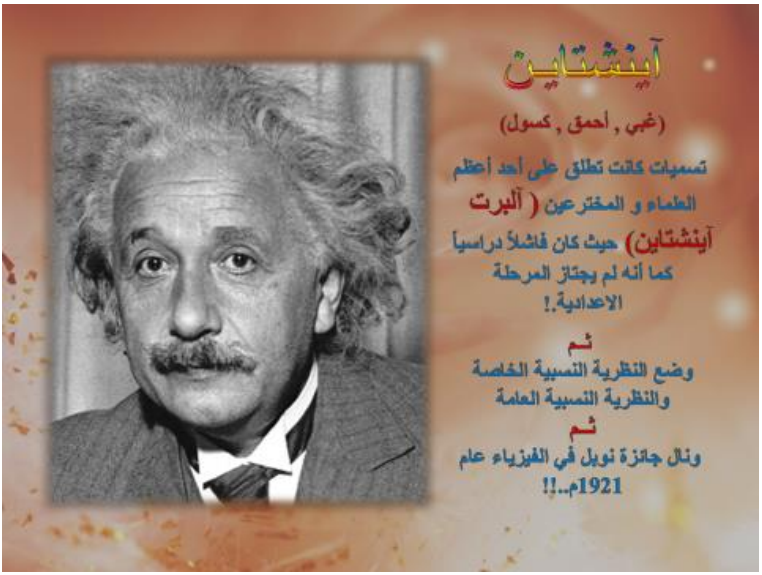
أ.د سليمان الخضري الشيخ أ.د طلعت كمال الحامولي

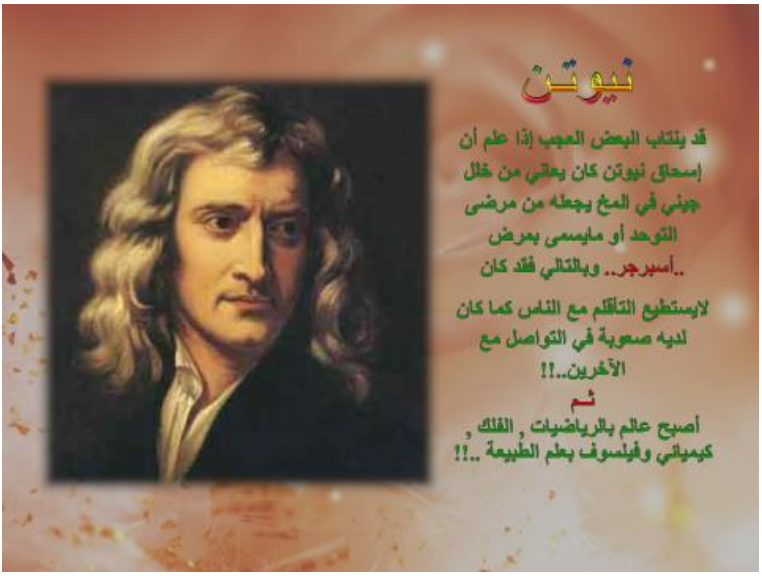
قسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة عين شمس

nemnem_m@yahoo.com

أعجوبة المعاقين
هيلين كيلر
أصيبت بالصمم والعمى والبكم
منذ صغرها ورغم هذا..!
تعلمت
الكتابة والنطق ..!
ثم
اللغات الانكليزية والفرنسية
والألمانية واللاتينية ..!
ثم
دخلت الجامعة وتخرجت، ثم
تفرغت للكتابة والتأليف ..!!
HELEN KELLER
LIGHT in my DARKNESS
light in my DARKESS

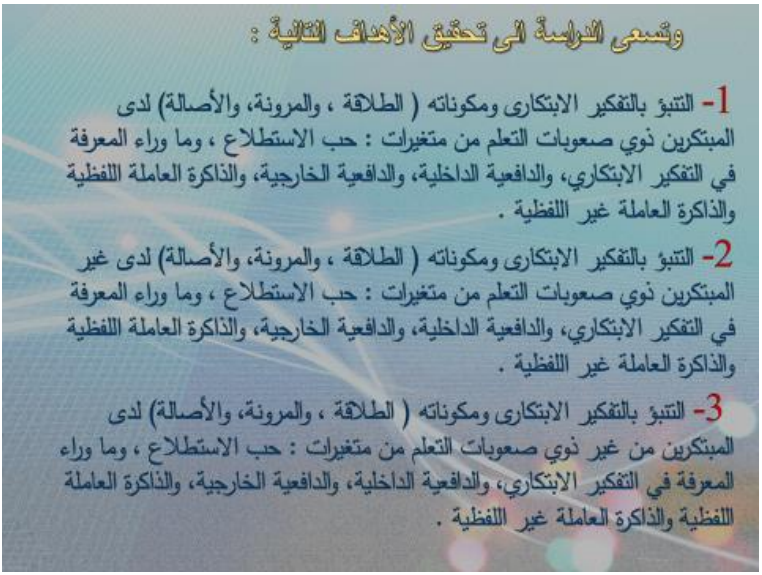

أديسون
مخترع المصباح الكهربائي
كان فاشلاً دراسياً مع بطء أو
صعوبة في التعلم وخاصة
(علم الرياضيات) ..!
ثم
قدم معادلته المشهورة وأصبح
من أهم المخترعين ..!!
وأول اختراعاته
(التلغراف الآلي)
ثم
نشر استخدام الضوء في
المنازل وإختراع السينما ..!!

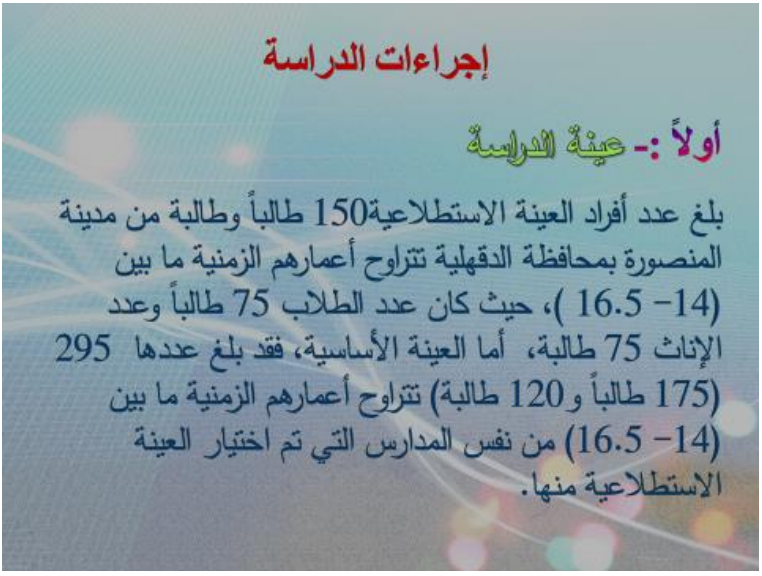

آينشتاين
(غبي , أحمق , كسول)
تسميات كانت تطلق على أحد أعظم العلماء و المخترعين (آلبرت آينشتاين) حيث كان فاشلاً دراسياً كما أنه لم يجتاز المرحلة الاعدادية.!
ثم
وضع النظرية النسبية الخاصة والنظرية النسبية العامة
ثم
ونال جائزة نوبل في الفيزياء عام 1921م..!!


نيوتن
قد ينتاب البعض العجب إذا علم أن إسحاق نيوتن كان يعاني من خلل جيني في المخ يجعله من مرضى التوحد أو مايسمى بمرض أسبرجر.. وبالتالي فقد كان
لايستطيع التأقلم مع الناس كما كان لديه صعوبة في التواصل مع الآخرين..!!
ثم
أصبح عالم بالرياضيات , الفلك , كيميائي وفيلسوف بعلم الطبيعة ..!!

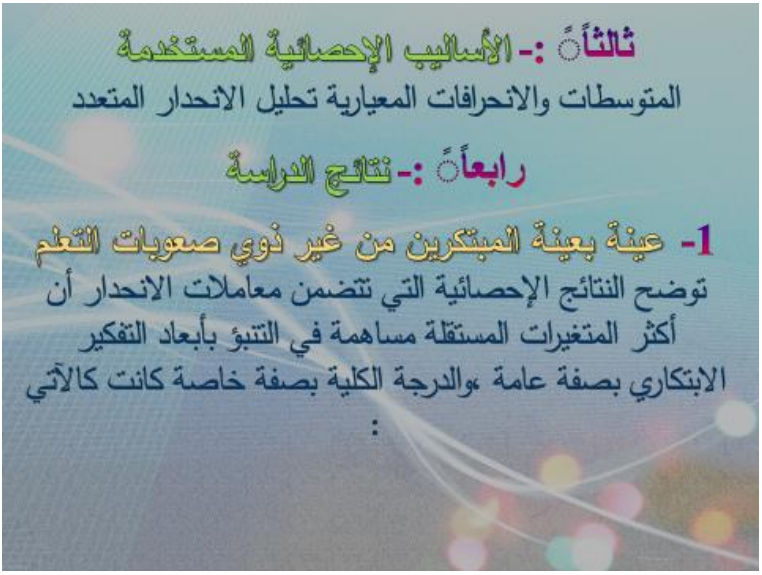
وتتحدد مشكلة الدراسة في أنه على الرغم من أن صعوبات التعلم صنفت إلى نوعين : الصعوبات الأكاديمية و النمائية، فإن أغلب الدراسات التجريبية ركزت على الصعوبات الأكاديمية على عينات مختلفة من أطفال المدارس أو الشباب الجامعيين ، وأهملت دراسة صعوبات التعلم لدى المبتكرين مما يشير إلى حصر مشكلات ذوي صعوبات التعلم في الصعوبات الأكاديمية وإغفال دراستها لدى المبتكرين. ويتسم هؤلاء الطلاب بوجود صعوبات رئيسة في عمليات تجهيز المعلومات المعرفية والاجتماعية ، وصعوبات في فهم الانفعالات المركبة ونقص الكفاءة الاجتماعية والمعاني المتضمنة في المهارات الاجتماعية. والمشكلة قد تكون أعمق عندما يكون هؤلاء الطلاب من المبتكرين، وتقف هذه الصعوبات حائلا دون ظهور الموهبة أو الابتكار لأن المعرفة الابتكارية تشتق مما هو قائم في البناء المعرفي للفرد. وهي تنشأ من خلال أنواع معينة من التجهيز التي تخضع لميكانيزمات الذاكرة . بالإضافة الى أن الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية عند عينة الدراسة في ضوء علاقتها بالتفكير الابتكاري تكاد تكون قليلة، وتحتاج إلى مزيد من الدراسة والتوضيح.

والدراسة الراهنة تسعى إلى أن نتناول بعض متغيرات تجهيز المعلومات في علاقتها بالتفكير الإبتكاري، والتنبؤ بالابتكار لدى ذوى صعوبات التعلم، ومن هذه المتغيرات: الدافعية الابتكارية، والذاكرة العاملة، وما وراء المعرفة في التفكير الإبتكاري، وحب الاستطلاع .


وتسعى الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية :
1- التنبؤ بالتفكير الابتكارى ومكوناته (الطلاقة ، والمرونة، والأصالة) لدى المبتكرين ذوي صعوبات التعلم من متغيرات : حب الاستطلاع ، وما وراء المعرفة في التفكير الابتكاري، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة غير اللفظية .
2- التنبؤ بالتفكير الابتكارى ومكوناته (الطلاقة ، والمرونة، والأصالة) لدى غير المبتكرين ذوي صعوبات التعلم من متغيرات : حب الاستطلاع ، وما وراء المعرفة في التفكير الابتكاري، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة غير اللفظية .
3- التنبؤ بالتفكير الابتكارى ومكوناته (الطلاقة ، والمرونة، والأصالة) لدى المبتكرين من غير ذوي صعوبات التعلم من متغيرات : حب الاستطلاع ، وما وراء المعرفة في التفكير الابتكاري، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة غير اللفظية .


إجراءات الدراسة
أولاً :- عينة الدراسة
بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية150 طالباً وطالبة من مدينة المنصورة بمحافظة الدقهلية تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (14- 16.5)، حيث كان عدد الطلاب 75 طالباً وعدد الإناث 75 طالبة، أما العينة الأساسية، فقد بلغ عددها 295 (175 طالباً و120 طالبة) تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (14- 16.5) من نفس المدارس التي تم اختيار العينة الاستطلاعية منها.

ثانياً : الأدوات المستخدمة في الدراسة
يمكن تحديد الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية كما يلي:-
مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات)
اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن لرافن
مقياس الذاكرة العاملة (إعداد الباحثة)
مقياس مهارات ما وراء المعرفة (ما وراء التفكير الابتكاري) (إعداد الباحثة)
اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (إعداد الباحثة)
مقياس حب الاستطلاع اللفظي (إعداد هانم أبو الخير).
مقياس الدافعية الابتكارية (إعداد الباحثة).


ثالثاً :- الأساليب الإحصائية المستخدمة
المتوسطات والانحرافات المعيارية تحليل الانحدار المتعدد
رابعاً :- نتائج الدراسة
1- عينة بعينة المبتكرين من غير ذوي صعوبات التعلم
توضح النتائج الإحصائية التي تتضمن معاملات الانحدار أن أكثر المتغيرات المستقلة مساهمة في التنبؤ بأبعاد التفكير الابتكاري بصفة عامة ،والدرجة الكلية بصفة خاصة كانت كالآتي :

1- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالطلاقة متمثلا في الذاكرة العاملة غير اللفظية حيث فسرت 35% من التباين في المتغير التابع .

2- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالمرونة متمثلا في الذاكرة العاملة غير اللفظية، بالإضافة إلى حب الاستطلاع حيث فسرت 19% من التباين في المتغير التابع .

3- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالأصالة متمثلا في الذاكرة العاملة غير اللفظية حيث فسرت 29% من التباين في المتغير التابع .

4- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالدرجة الكلية للابتكار متمثلا في الذاكرة العاملة غير اللفظية حيث فسرت 36% من التباين في المتغير التابع .

2- عينة المبتكرين من ذوي صعوبات التعلم

توضح النتائج الإحصائية التي تتضمن معاملات الانحدار أن أكثر المتغيرات المستقلة مساهمة في التنبؤ بأبعاد التفكير الابتكاري بصفة عامة ،والدرجة الكلية بصفة خاصة كانت كالآتي:

1- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالطلاقة متمثلا في الذاكرة العاملة غير اللفظية حيث فسرت 48% من التباين في المتغير التابع .

2- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالمرونة متمثلا في الذاكرة العاملة غير اللفظية حيث فسرت 24% من التباين في المتغير التابع .

3- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالأصالة متمثلا في الدافعية الداخلية للابتكار حيث فسرت 15% من التباين في المتغير التابع .

4- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالدرجة الكلية للابتكار متمثلا في الذاكرة العاملة غير اللفظية حيث فسرت 26% من التباين في المتغير التابع.

3- عينة ذوي صعوبات التعلم غير المبتكرين

توضح النتائج الإحصائية التي تتضمن معاملات الانحدار أن أكثر المتغيرات المستقلة مساهمة في التنبؤ بأبعاد التفكير الابتكاري بصفة عامة ،والدرجة الكلية بصفة خاصة كانت كالآتي :

1- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالطلاقة متمثلا في الذاكرة العاملة اللفظية حيث فسرت 34% من التباين في المتغير التابع.

2- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالمرونة متمثلا في الذاكرة العاملة اللفظية ، بالإضافة إلى مهارات ما وراء المعرفة في التفكير الابتكاري حيث فسرت 31% من التباين في المتغير التابع .

3- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالأصالة متمثلا في الذاكرة العاملة اللفظية حيث فسرت 23% من التباين في المتغير التابع .

4- كان المتغير المستقل الذي له تأثير دال عند التنبؤ بالدرجة الكلية للابتكار متمثلا في الذاكرة العاملة اللفظية حيث فسرت 35% من التباين في المتغير التابع .

التوحد Autism

وفاء بهنسى

Wafaa Bahnasi

أخصائي تربية خاصة

w_gaidaa@hotmail.com

نتناول في هذه الورقة ما يلي :-

1.أسباب التوحد

2.اأواع طيف التوحد

3.أعراض التوحد – أمثلة لحالة أطفال توحديين

4.تشخيص التوحد

5.الطرق العلاجية المستخدمة :

التعليم المبكر : ويشمل برامج تعليمية متعددة مثل تيتش وسن رايز

والتدخل الطبي الحيوي : أو ما يسمى برتوكول دان التابع لمركز أبحاث التوحد بأمريكا (الذى يحمل شعار أن التوحد قابل للشفاء)

6. ترجمة قصة من كتاب (Treating Autism)

يتصف التوحد بوجود تأخر في اكتساب اللغة لدى الطفل وضعف في العلاقات الاجتماعية مع من حوله أيضاً يكون للطفل حركات متكررة أو اهتمامات محددة.....وتظهر الأعراض عادة إما واضحة في ضعف التواصل الاجتماعي واللغوي منذ السنة الأولى ..أما في حالات أخرى فيكون الطفل قد مر بمرحلة تطور طبيعية ...ولكن حصل له تراجع فإن فقد المهارات اللغوية أو الاجتماعية بعد بلوغه السنة والنصف أو السنتين نسبة التوحد 75 حالة في كل 10000 وهي في الذكور أكثر من الإناث بنسبة 4 الى 1

ولكن هناك حقائق جديدة ذكرها مركز يوتاها للتدخل الطبي الحيوي في أمريكا نقلاً عن Center of Disease Control CDC

إن نسبة التوحد أصبحت حالياً حوالى 1 في كل 150 أيضاً ذكر ICDRC International Child Development Resource C نسبة مقاربة هي 1 في كل 160 طفل في ولاية كاليفورنيا بأمريكا

- **إرتفاع نسبة التوحد وصل الى 110 % في السنة مقارنة باضطرابات الأخرى مثل التخلف العقلي ارتفع بنسبة 17.5 % ، الصرع إرتفع بنسبة 12.6 % , والشلل الرعاش بنسبة 12.4 %**

إذا الإعداد في إزدياد مستمر سواء كان في الخارج أو في بلادنا العربية ولكن للأسف لا يوجد احصائيات رسمية لدينا إلى الآن...

اللون الاحمر..... يرمز للتوحد

اللون الأزرق..... يرمز إلى الإعاقات الأخرى ، وهنا نرى الفرق واضح....

مصدر الرسم البيانى : http://www.fightingautism.org/idea/autism.php

وقد تم إصدار تقرير جديد بتاريخ 29 اكتوبر 2007 من الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال إلى تنبيه لأطباء باكتشاف العلامات المبكرة لدى الطفل والتى قد تؤدي إلى التشخيص المبكر....حيث أن عادة تأخر اللغة من عمر 18 شهر يثير الشكوك لدى أطباء الاطفال...ولكن قد يكون هناك علامات قبل ذلك العمر مثل عدم الإنتباه لمناداة اسمه –لا يلتفت عندما أحد الوالدين يشير بإصبعه إلى شى ما ويقول أنظر.... ولا أيضاً يشير هو بإصبعه ليظهر اهتمامه بشئ ما– أيضاً عدم وجود مناغاة – الإبتسامة المتاخرة – عدم النظر إلى العين

وفى الرابط التالى التقرير الصادر من أكاديمية الأطفال الأمريكية باللغة الانجليزية

http://www.aap.org/advocacy/releases/oct07autism.htm

وطبعا هنا الاهتمام بالتشخيص المبكر فى عمر صغير مهم جداً حتى يبدأ مع الطفل التدريب المبكر ..الذى يساعد الطفل بشكل كبير جداً ..وقد ينفى عنه التشخيص بالتوحد مستقبلاً

أسباب التوحد

ترجع أسباب التوحد إلى عوامل ملوثات فى بيئة الطفل مثل التعرض للسموم كالمعادن السامة مثل الزئبق والرصاص والإلتهابات والفيروسات وأخذ المضادات الحيوية بكثرة ....بالإضافة إلى وجود قابلية جينية وراثية لدى الطفل

التغيرات الطبية الحيوية التى تحدث نتيجة ذلك هى زيادة تكاثر الكانديدا (الفطريات) والبكتريا فى الأمعاء ، زيادة نفاذية الأمعاء Gut Leaky نقص الفيتامينات والمعادن وضعف التغذية بشكل عام ، ضعف المناعة ،وزيادة الحساسية ونقص مضادات الأكسدة ، نقص الأحماض الدهنية ونقص قدرة الجسم على التخلص من السموم والمعادن السامة

ومن أحدث ما ذكر هو ما قالته Dahr Dr. Jane El فى مؤتمر مركز أبحاث التوحد نقلا عن مركز هوبكنز فى أمريكا

حيث أن نظريتهم تشرح أسباب التوحد بوجود عوامل بيئية مثل السموم أثناء الولادة أو بعدها والتعرض لالتهابات مع وجود قابلية جينية لدى الطفل بالإضافة إلى وجود خلفية مناعية جينية (عدم عمل الجهاز المناعى بشكل جيد) ...ونتيجة هذه العوامل... يؤدى إلى تكون خلايا مخ غير منظمة وأيضاً تؤثر على الإشارات العصبية كذلك تؤدى إلى إلتهابات فى خلايا المخ وكل ذلك مسؤول عن ظهور التوحد

http://www.neuro.jhmi.edu/neuroimmunopath/autism.htm

أنواع طيف التوحد

1 – التوحد التقليدي Autism Clasical

2 – إضطراب اسبرقز Asperger's Disorder

3 – إضطراب ريتز Rett's Disorder

4 – الإضطراب التفككي Disintergrative Disorder

5 – PDD NOS وجود بعض سمات من التوحد .

سوف نقوم بشرح أعراض التوحد التقليدي و إضطراب إسبرقز ..

أعراض التوحد التقليدي

المعروف أن التوحد له 3 أعراض رئيسية

1 – ضعف العلاقات الاجتماعية.

2 – ضعف الناحية اللغوية .

3 – الاهتمامات و النشاطات المتكررة.

و قد يصاحبه اضطربات في السلوك مثل نشاط زائد و قلة تركيز أو نوبات غضب شديدة أو صعوبة فى النوم وقد يظهر سلوكاً مؤذياً لنفسه وأيضاً تبول لاإرادي ...هناك بعض الحالات يصاحبها تشنجات (صرع)

التخلف العقلي ونسبة الذكاء : التخلف العقلي هى إعاقة منفصلة تماماً عن التوحد ...قد يكون مصاحب للتوحد إنخفاض لنسبة الذكاء ....ولكن هناك أيضاً أطفال توحديين درجة ذكائهم فى المعدل الطبيعي أو مرتفع

1 – ضعف التواصل الاجتماعي

أي ضعف في العلاقات الاجتماعية مع أمه ..ابيه مع أفراد العائلة والغرباء . بمعنى أن الطفل لا يهتم بوجود الآخرين .. لا يفرح عندما يرى أمه أو أبوه .. لا ينظر إلى الشخص الذي يكلمه ... لا يستمتع بوجود الآخرين و لا يشاركهم اهتماماتهم ...و لا يحب أن يشاركوه ألعابه .....يحب أن يلعب لوحده ... و لا يحب أن يختلط بالأطفال الآخرين.

أيضاً لا يستطيع أن يعرف مشاعر الآخرين أو يتعامل معها بصورة صحيحة (مثل أن يرى أمه تبكي أو حزينة فهو لا يتفاعل مع الموقف بصورة طبيعية مثل بقية الأطفال)

2 – ضعف في التواصل اللغوي

ضعف في التعبير اللغوي أو تأخر في الكلام ..أحياناً استعمال كلمات غريبة من تأليف الطفل وتكرارها دائماً ....أو إعادة آخر كلمة من الجملة التي سمعها.. .. أيضاً قد يكون هناك صعوبة

في استعمال الضمائر فمثلاً لا يقول " أنا أريد أن أشرب " بل يستعمل اسمه فيقول " حسن يريد أن يشرب "

3 – نشاطه و اهتماماته وألعابه متكررة و محدودة :

فلا يوجد فيها تجديد مثل أن يلعب بالسيارات فقط أو المكعبات أو طريقة لعبه لا تتماشى مع اللعبة التي يلعب بها مثل أن يرص السيارات الصغيرة بطريقة معينة بدل من أن يتخيل أنها تسير في الطريق . أيضاً يحب الروتين و لايحب التغير في ملابسه أو أنواع أكله أو طريقة تنظيم غرفته .. التعلق بالأشياء مثل مخدة معينة أو بطانية و يحملها معه دوماً و قد يكون عنده أيضاً حركات متكررة لليد و الأصابع .

مثال لحالة طفل توحدي: (علي) طفل عمره 4 سنوات ولد ولادة طبيعية , وزنه كان 3 كيلو غرام وتلقى رضاعة طبيعية لمدة أربع أشهر..تقول (أم علي) إن إبنها كان هادئ جداً عندما كان طفلاً رضيعاً ...لا تسمع له صوت ..ولا يوجد تفاعل بالنظر بينها وبينه ...لم يستطع أن ينطق بكلمة إلى أن صار عمره 3 سنوات ... حاليا يستطيع أن يقول (ماما \ بابا \ واحد \ اثنين \ ثلاثة) فقط مع أصوات غير مفهومة ...عندما يريد شيئاً يسحبها من يدها إلى الشئ الذى يريده ....كثير من الأحيان لا يرد عليها عندما تناديه باسمه مع إنها متاكدة من أنه يسمع .. ينظر إليها أحياناً عندما تتحدث إليه ولكن ليس بشكل ثابت ...يقضى وقته بالجرى والصراخ ...لايهتم بإخوته ولا يشاركهم ألعابهم . ولا يهتم بوجود أحد من أفراد العائلة ....يحب أن يلف الأشياء ويقضى وقت طويل فى ذلك... يحب أن يشاهد أشرطة الفيديو بشكل كبير وهناك أشرطة معينة يحب تكرارها ..متمسك بدمية تليتابيز يحملها معه دائماً.....له حركات بيده مثل الرفرفة...تزيد عندما يكون متوتر ...

مثال آخر لحالة طفل توحدي: (هاني) طفل عمره سنتان ...ولد ولادة طبيعية وزنه كان 3 ونصف الكيلوغرام ...رضع رضاعة طبيعية لمدة 3 أشهر ثم بعد ذلك رضع رضاعة صناعية ...ذكرت والدته أن هاني كان لديه تواصل بصري منذ صغره فكان يضحك ويصدر أصواتاً عندما يراها ...وكان طبيعيا 100% ...نطق أو كلمة (تيتا) اسم جدته لأمه عندما كان عمره سنة ..ولكن عندما بلغ السنة الثانية (وهو عمره الحالي) فقد هذه الكلمة ..ولم يعد يتفوه باى كلمة ...وبدأ تواصله البصري يضعف ...ولا ينتبه عندما تناديه باسمه كما كان فى السابق. يتواصل مع والديه بسحبهم إلى المكان المرغوب ...يفرح برؤية والديه فقط .. ولكن لا يهتم بالأطفال الآخرين ولا يلعب معهم .. يحب لمس وجوههم وشعرهم .....هانى يحب العجلات ويدور حولها مثل أن يدور حول عجلات السيارة أو يلف كفرات السيارات الصغيرة لمدة طويلة ...يتمسك بمعلقة معينة معه طوال الوقت ويغضب بشدة عندما تاخذها منه والدته...يمشي أحياناً على أطراف أصابعه ..ويهتم بلمس الأشياء والأرض

مثال آخر: (سلوى) عمرها 5 سنوات ولادتها كانت طبيعية ولكن كانت متعسرة ..وزنها كان 3 كيلوجرام وكانت ترضع رضاعة طبيعية وصناعية من البداية ..ذكرت والدة (سلوى) أنه كان لديها تفاعل فى السنوات الأولى ..ولكن كان تطورها العضلي متأخر بعض الشئ حيث جلست فى 8 اشهر ..ومشت عند عمر 15 شهر..وكانت تقول ماما ..بابا ..عند بلوغها السنة..ولكن القلق بدأ يساور والديها عندما لم تكتسب كلمات أخرى ...ولكن عند بلوغها السنة الرابعة من العمر ...حيث دخلت الحضانة ...بدأت لغتها تتحسن تتدريجياً وأصبحت تنطق بجمل بسيطة مثل (إريد العصير) ...(إريد الخروج) ...أيضاً بعض الجمل مثل (أريد ألبس ملابس سلوى) ....(ملابس سلوى جميلة) وأصبحت تستعمل الضمائر بشكل معكوس ..حيث تتحدث عن والدها بالضمير (هي) مثل (هي راحت الشغل) ...أيضاً تكرر جمل فى البيت تسمعها من

معلمتها مثل (سلوى إذهبي لفصلك) ..وأحياناً تنقل حوار بين المعلمات ...هي تفهم الحديث الموجه لها .. وتنفذ الأوامر..تواصلها البصري ضعيف نوعاً ما ..وأحياناً لا ترد عندما تناديها ..وتتصرف وكأنها لا تسمع فى بعض الأحيان..تفاعلها العاطفي مع الآخرين محدود ..بما فيهم الأطفال فى عمرها ..لها بعض الحركات والاهتمامات المتكررة ...فهى تقضى وقت طويل فى فتح وقفل دواليب المطبخ

رسالة من معلمة عن طفل يحمل أعراض توحد ويحتاج إلى تقيم :أنا معلمة حديثة في مدرسة لرياض الأطفال...أنا أعلمهم اللغه الإنجليزية وتخصصي ليس له علاقه برياض الأطفال لذالك ليس لدي خلفية كافيه عن التوحد... لكني أحب الاطلاع وقرأت الكثير عنه ....الأطفال في فصلي من سن 3 الى 4 .. يوجد لدي طفل مختلف عن بقية الأطفال وأريد أن أعرف ان كان مصاب بالتوحد أو بشيء آخر.... هو يعرف إسمي ويعرف إسم معلمة العربي...كثيراً مايكرر الجمل التي أقولها حتى لو لم تكن موجهه له ويفعل ذالك بدون تركيز (مثلاً أقول: محمود لا ترمي التراب على صاحبك.. فيقول وهو ينظر إلى الأسفل منهمكاً باللعب دون النظر إلى أو إلى أي أحد وكأنه يحدث نفسه: محمود لا ترمي التراب على صاحبك)...كما أنه يمسك بلعبه واحده أغلب الوقت ويلعب بها يومياً دون ملل... كما أنه يحب قصة بارني ويقرأها يومياً...أحس أن تركيزه مشتت...ففي وقت الحلقة جميع أصحابه يتقيدون بالجلسه الصحيحة ويتوقفون عن الكلام ليسمعون ما سأقوله ويتفاعلون معي ومع الوسائل التعليمية...أما هو فيجلس معنا في الحلقه ثواني ثم ينبطح على بطنه ومره على ظهره وعندما أشرح لا ينظر إلى بل يحدق بأشياء اخرى أو يردد كلمات أو أناشيد بصوت مسموع ليس لها أي علاقه بالحلقه.... يلعب لوحده لكنه لايرفض إذا جاء أحد أصحابه ليشاركه اللعب...يحب أخته كثيراً وكثيراً ما يردد اسمها ويقوم باحتضانها إذا رآها...اذا جائت أي أم أو مربية لتأخذ طفلها يقوم بمناداتها بماما ويقوم باحتضانها...حتى أن جميع الأمهات يضحكون ويعلقون على تصرفه ويقولون:(هذا

الولد كل الناس عنده ماما؟؟)...كثيرا ما أناديه ويكون بقربي لكنه لا يرد..... أصحابه يتقيدون بقوانين الفصل لكن هو لا....يقول أشياء بأوقات غير مناسبة...مثل أن يرحب بصاحبه:(أهلاً يامحمود) وكأنه للتو قادم مع أنه موجود منذ فتره طويله....

.الحقيقة تعاون الأهل و المدرسة في كشف أى سمة أو أعراض من التوحد مبكراً مهم جداً.... أتمنى أن تكون كل معلمة في رياض الأطفال ....لديها خلفية عن التوحد. ....فكثير من الحالات فى الخارج محولة من المدارس

أيضاً ما أحب أن ألفت النظر إليه أن للتوحد صوراً مختلفة فلا يوجد حالة مطابقة للأخرى ... وهو درجات تتروح من البسيط الى المتوسط أو الشديد....

. أعراض اسبرقرز : **Asperger's**

يدخل تحت مسمى طيف التوحد... الطفل يكون لديه بعض التصرفات المشابهة للتوحد .....هنا يكون الطفل ذكاءه طبيعي أوفى بعض الأحيان معدل ذكاءه أعلى من الطبيعي ...ولا يوجد لديه تأخر فى الكلام (أى أن مقدرته على الكلام جيدة) وهذا ما يفرقه عن التوحد التقليدي ....لكن مشكلته الأساسية تكمن فى ضعف التواصل الاجتماعي ..والتى قد تظهر بعدم رغبة الطفل بالإختلاط بالآخرين أو الكلام معهم أو مشاركتهم أى اهتمامات ..وكثيراً ما يكون الطفل ليس له اصدقاء ويقضي معظم وقته لوحده .....أيضاً يوجد أحياناً تكرار فى بعض السلوكيات بالإضافة إلى عدم تقبل التغير سواء كان فى الأكل أو الملابس ...وعادة ما تكون لهم طقوس وروتين معين فى حياتهم.

– من المهم أن نتذكر أن الطفل مختلف وينظر إلى العالم بطريقة مختلفة.

_ أيضاً بعض هؤلاء الأطفال عندهم قدرات فائقة في بعض النواحي مثل (قدرة غير عادية على الحفظ).

– هم عرضه أحياناً إلى السخرية و التهكم من أقرانهم لكونهم غريبين أو ساذجين في تصرفاتهم بعض الأحيان.

تشخيص التوحد

تشخيص التوحد أصبح فى الخارج يتم مبكرا من عمر 18 شهر فى مراكز متخصصة ....وذلك باستعمال اختبارات عالمية معتمدة فى تشخيص التوحد مثل اختبار ADI , ADOS وسوف نشرح هذه الاختبارات لاحقاً ...هذا ويتم الكشف على الطفل من قبل فريق متعدد التخصصات يشمل الطبيب النفسي (الذى له صلاحية طلب التحاليل الطبية والعلاج الطبي) والأخصائي النفسي (المتخصص فى علم النفس ويقوم بعمل اختبارات الذكاء) وأخصائي التخاطب (الذى يقيم الطفل من الناحية اللغوية ويعرف هل مستواه اللغوى يتماشى مع عمره) وأخصائي العلاج الوظيفي أو المختص التعليمي (الذى يقيم الطفل من الناحية التعليمية ويضع له البرنامج التعليمي المناسب .

أما فى وطننا العربى فليس من السهل وجود هذا الفريق فى مكان واحد .. لذا يتم التشخيص من قبل طبيب متخصص فى إحدى الاختصاصات التالية (طبيب نفسي \ طبيب نفسي أطفال \ طبيب أطفال متخصص فى النمو والتطور \ طبيب أطفال أعصاب) والحقيقة من الأفضل أن يكون الطبيب لديه خبرة بالتشخيص ويستعمل اختبارات معتمدة كما ذكرنا .... وهي المقابلة التشخيصية للتوحد ADI – وهى عبارة عن أسئلة توجه للوالدين تتكون من حوالى 97 سؤال تستغرق حوالى الساعة وتغطي عدة جواب اجتماعية \ تواصل \ سلوكية أيضاً المراقبة الإكلينيكية لسلوكيات الطفل هامة فى التشخيص وهناك الاختبار المشهور المسمي ADOS-G أيضاً يحتاج الطبيب إلى بعض الفحوصات والتحاليل لاستبعاد أمراض أخرى مثل فحوصات السمع وتخطيط المخ وتحاليل الغدة الدرقية وغيرها من الفحوصات الهامة ...

هناك أهمية كبرى فى التشخيص المبكر فقد أثبت الأبحاث أن تلقى هذه البرامج التعليمية مبكراً يعطي نتائج إيجابية مستقبلاً

نصيحة هامة للوالدين : لمعرفة مختص معروف وله خبرة فى تشخيص التوحد فى المدينة التى تقيم بها ...حاول الإتصال مسبقاً بمراكز التوحد فى بلدك فهم على دراية أكثر من خلال تقارير الأطفال التى تصلهم.

الطرق العلاجية المستخدمة والتى تأتى بنتائج جيدة عندما تطبق مبكراً

1- البرنامج التعليمي المكثف

2- التدخل الطبي الحيوي Bio medical Intervention

1 – التعليم والتدخل المبكر :

أو ما يسمي Early Intervention حيث ان التدخل المبكر مهم جدا فى السن المبكرة ويتم ذلك بوضع خطة فردية للطفل على حسب قدرته التعليمية . وذلك بعمل اختبار (سايكواديوكيشنل بروفايل) (psych educational profile

. أو ما يسمى اختصاراً بيب تست PEP TEST

وهناك عدة برامج منها التحليل السلوكي او ما يسمي ب ABA applied behaviour analysis وأحياناً يسمي LOVAAS أيضاً هناك برنامج تيتش TEACCH من نورث كارولينا والذي يعتمد على تنظيم البيئة بشكل نظري واستعمال الجداول .

www.teacch.com

.وأبضاً هناك برنامج بكس PECSالذي يقوم على أساس تبادل الصور ..وأيضاً هناك برامج جديدة مثل فلور تايم FLOOR TIME http://www.floortime.org/

وبرنامج RDI http://www.rdiautism.com/

وتقدر عدد الساعات التعليمية التى يحتاجها الطفل الى حوالي 40 ساعة أسبوعياً .....ولكن قد يتردد بعض الأطباء فى إعطاء تشخيص التوحد ...عندما يكون لدى الطفل بعض أعراض من التوحد فقط ....ولكن ما انصح به فى هذه الحالة عدم الإنتظار ...والقيام باختبار تقيم قدرات الطفل ووضع برنامج تعليمي خاص به معتمداً على نقاط الضعف لديه أو القوة ....فمثلاً لو كان ضعيف فى الناحية اللغوية ...من المهم البدء بجلسات التخاطب ..ولو كان هناك نقص فى القدرات الإدراكية مهم التركيز عليها ووضع تمارين تقوي هذا الجانب ...أو وضع تمارين تقوي مهارة تاذر العين مع اليد .....الخ

النشاطات التدريبية التعليمية الخاصة بالطفل:

هناك عدد من النشاطات المختلفة التى تعتمد على تقوية المهارات الإدراكية \ مهارة تاذر العين مع اليد \ مهارة الإدراك الحسي السمعي والنظري \ مهارة العضلات الصغيرة والكبيرة \ المهارة اللغوية \ ومهارة الاعتماد على النفس .....كثير من الأطفال لديهم تفاوت بين هذه المهارات ...هناك العديد من الألعاب على شكل تمارين تقوى هذه المهارات ..طبعاً اختيار هذه التمارين والألعاب يعتمد على تحديد المهارات الضعيفية والقوية عند الطفل وكذلك العمر التطوري لهذه المهارات

في هذا الموقع بعض صور لهذه الألعاب التى تقوى مهارات مختلفة وتتضمن مطابقة صور \ فرز الألوان \ محاولة تقليد الشكل عن طريق إرشاد نظري ...وغيرها من النشاطات المختلفة ...ملاحظة يمكنكم الضغط على أي صورة للتكبير

http://www.preschoolfun.com/pages/teacch%20work%20jobs.htm

الالتحاق بأحد المراكز المتخصصة ببرامج التدخل المبكر مهم جدا لتطبيق جميع ما ذكرناه أعلاه

نصيحتى التى دائماً أوجهها للأهالى هو عدم ترك الطفل فى فراغ أو مشاهدة التلفاز أو الفيديو لساعات طويلة ..لا بد من أن يكون هناك تنظيم للوقت واستغلاله فى التعليم وتطبيق برنامج منزلى هادف ...ففى الصباح عدما يغير ملابس النوم من الممكن تدريبه على تغير البيجاما مثلاً .....كذلك فى تناول طعام الإفطار (تدريبه على أن يمسك المعلقة بيده) ..ثم الفترة الصباحية من الممكن تقسيمها للتدريب على إحدى المهارات م ..ثم السماح بمشاهدة الفيديو لمدة ساعة... ثم فى الغذاء محاولة التدريب على الأكل ...ثم تدريب على أحد المهارات الأخرى...وهكذا طبعا مع تطبيق التعزيزات المناسبة له وسوف يساعد على التعرف على هذه الأساليب الاخصائي التعليمي او المعلمة المختصة فى مراكز التدخل المبكر

تنظيم البيئة:

ويقصد بها تنظيم الوقت للنشاطات المختلفة ....وتستعمل الجداول فى ذلك.... وتصمم حسب قدرات الطفل ،فهناك جداول نظرية على مستوى الأشياء وذلك يكون بتعليق الأشياء والمجسمات على الجدول مثل تعليق البامبرز لوقت التدريب على الحمام \ تعليق طبق

صغير من البلاستك لوقت الأكل.....وهكذا ، و أيضاً هناك جداول على مستوى الصور الفوتوغرافية وكذلك مستوى الرموز و مستوى الكلمات اختيار أى مستوى من هذه الجداول يعتمد على قدرات الطفل الإدراكية .....كذلك هناك إمكانية التدرج من مستوى الى آخر

فى هذا الموقع يوضح طريقة تصميم الجداول على عدة مستويات لعدة أطفال مختلفين

http://members.aol.com/Room5/schedule.htm

أما بالنسبة للصور الخاصة بالرموز فيمكن أخذها من شركة ماير اند جنسون عن طريق برنامج البورد ميكر**Johnson Co & Mayer.**

هذه الصور قابلة للتصغير والتكبير وهى ماخوذة من موقع ماير اند جنسون

صور خاصة بالتدريب على الحمام من موقع **do2learn** وهذا هو الرابط الخاص بالموقع

http://www.do2learn.com/picturecards/printcards/2inch/imagegridswords/bathroomword.htm

صور خاصة للملابس

http://www.do2learn.com/picturecards/printcards/2inch/imagegridswords/dressing.htm

صور خاصة لتفريش الاسنان

http://www.do2learn.com/picturecards/printcards/2inch/imagegridswords/personalcare.htm

تنظيم مكان العمل للطفل من الأمور المهمة سواء كان فى البيت أو المركز الذى يدرس فيه ...مهم جداً استعمال الفواصل كى يمنع تشتت التركيز ....هذا الرابط يوضح ذلك

http://members.aol.com/Room5/work1.html

جلسات التخاطب

جلسات التخاطب مهمة لأطفال التوحديين لتقوية الجانب اللغوى لديهم ويستعمل أخصائيين التخاطب البطاقات الملونة كوسيلة لتعليم الطفل الكلمات والجمل .... أيضاً الآباء والأمهاء يستطيعون عمل جلسات لأبنائهم إضافة للجلسات التى ياخذها الطفل لدى أخصائي التخاطب ....لابد من تجميع الصور سواء كان قصها من المجلات أو شراءها جاهزة ....وقد قامت شركة ونسلو بإصدار بطاقات على شكل مجموعات مثلاً مجموعة الطعام , مجموعة الأشياء , صور للمطابقة , صور متسلسلة على هيئة قصة قصيرة , أيضاً أشرطة للأصوات مختلفة مثل صوت حيوانات أو أشياء (وهذه تستعمل للإدراك الحسي السمعي) هذه الصور مأخوذة من موقع ونسلو وهى توضح مجموعة البطاقات المختلفة

صور متسلسلة أصوات داخلية وأصوات خارجية **Outdoor Sounds & Indoor**

هذه الصور من موقع شركة ونسلو **WINSLOW from CARD COLOR**

طبعا يستطيع الأهالى تقليد هذه المجموعات عن طريق التصوير الفوتوغرافي أو قصها من المجلات كما ذكرنا ..أو تسجيلها وقد وضعتها فقط لأعطاء فكرة عن البطاقات الملونة والحقيقة كثير من الأهالي يقومون بعمل ملفات عديدة من هذه الصور مثلاً ملف خاص بصور الحيوانات \ ملف خاص صور أفراد العائلة \ ملف خاص بوسائل التنقل طائرة , قطار ....إلخ \ ملف خاص بافعال مثل صور طفل يكتب ..يقرأ ..يشرب ..يأكل ...يلعب ....الخ \ ملف خاص بتكوين قصة قصيرة من ثلاث أو أربع بطاقات \ ملفات سمعية ...وهكذا

2 –التدخل الطبي الحيوي

وهو ما يسمي **Biomedical intervention** أو برتوكول دان **DAN**

ويتبنى هذا الجانب مركز أبحاث التوحد فى أمريكا الذى يحمل شعار (أن التوحد قابل للشفاء) ا **Autism Research Institute** فكرة هذا البروتوكول هو ينظر للتوحد على أنه أعراض لأمراض وإضطرابات مختلفة يجب البحث عنها من قبل الطبيب (مثل الألغاز أو البزلز) على الطبيب أن يحل هذا اللغز ويعرف أين مكان الخلل هل هو فى الجهاز الهضمى أو المناعي أو العصبي أو اضطرابات فى الأيض.....إلخ وهذا البحث يتم بالكشف عنه بتحاليل مخبرية عديدة فى مختبرات متخصصة فقط فى أمريكا....مثل معالجة مشاكل الجهاز الهضمي ووجود الفطريات بالأمعاء وضعف الجهاز المناعي وحساسية الطعام وإزالة المعادن الثقيلة

وبشكل عام يطبيق هذا البروتوكول على مرحلتين المرحلة الأولى : هى معالجة الأمعاء **Heal Gut the** وتتم قبل عملية إزالة السموم والمعادن الثقيلة وذلك لمنع الأعراض الجانبية وتتضمن هذه المرحلة الحميات الغذائية مثل حمية الكازين والقلوتين ..ومعالجة الفطريات

(الكانددا) والطفيليات والبكتريا الضارة فى الأمعاء..وإعطاء البروبيوتك والإنزيمات الهضمية ..والكشف عن حساسية الطعام ..وإعطاء الفيتامينات والمعادن ... وبعض من هذه التحاليل

Urine Peptide Comprehensive Stool Analysis \ Urin Organic Acid test\Food Allergy Profile

أما المرحلة الثانية هي : الكليشن وهى تعني إزالة السموم والمعادن الثقيلة مثل الزئبق والرصاص **Chelation for heavy Metals**

ويتم الكشف عن المعادن الثقيلة بعمل تحاليل مثل عينة الشعر مثال لهذه التحاليل

برتوكول دان يعتمد على النظريات والأبحاث المطروحة ...لذا هو ليس أسلوب معروف ومعتمد فى كليات الطب .... وهذا يفسر عدم معرفة كثير من الأطباء به فى عالمنا العربي .. وأيضاً الغربي ...وبالرغم من أن كثير من الأهالي فى المجتمع الغربي وجدوا نتائج إيجابية منه ...وبالرغم أيضاً من أن أطباء دان الذين يتزايد عددهم سنة بعد سنة يؤمنون به..... خاصة من خلال النتائج التى يروها ...إلا أن المجتمع الطبي فى أمريكا نفسها .. ينقسم فى هذا المجال إنقسام كبير ... فهناك من يؤيد ...وهناك من لا يعترف بهذه النظريات ويعتبرها (بلا قيمة) .....ولكنهم يتروكون للأهالي حق الاختيار فى تطبيقه أو لا .. .. ويقوم مركز أبحاث التوحد ...بنشر كتب تشرح هذا البرتوكول ...هذا بالإضافة إلى نشر المحاضرات التى تقام سنوياً فى أمريكا ..وكذلك يتم عرضها على الإنترنت للمهتمين الذين لا يستطيعون الحضور ..أيضاً نشر قصص أطفال عولجوا من التوحد اسم الكتاب (**Treating Autism**) .. .(هناك ترجمة لإحدى القصص من الكتاب آخر الصفحة). ...وعلى موقعهم على الإنترنت

يقوموا بسرد قائمة الأطباء المؤمنين بهذا البروتوكول ..وحضروا وتلقوا تدريب عليه ...وأسماءهم مدروجة فى الرابط على حسب البلد .

و أطباء دان فى الشرق الاوسط محدود جداً حيث يوجد حالياً طبيب فى مصر ، وأيضاً فى الكويت ... أما بالنسبة للتحاليل المخبرية.. لا تنفذ إلا فى مختبرات معددوة فى أمريكا مثل مختبر قريت بلانز لاب ..حيث ترسل له العينات من بول وبراز ودم عن طريق البريد السريع للدخول على موقع أبحاث التوحد بأمريكا ومعرفة معلومات أكثر عن برتوكول) دان (وقائمة أسماء الأطباء المختصين بتطبيقه فى أمريكا وخارجها **DAN (defeat Autism Now)**

إضغط تحت هذا العنوان **www.autism.com**

قائمة أطباء دان خارج الولايات المتحدة

http://www.autismwebsite.com/ari-lists/danforeign.html

http://www.generationrescue.org/angels.php

مقاطع فيديو لأطفال استعملوا برتوكول دان

http://www.autism.com/treatable/recovered/recovered2006videos.htm

http://www.autism-recoveredchildren.com/

http://www.childrenscornerschool.com/recoveries.htm

http://www.drneubrander.com/pageExample.html

http://www.amespa.org/why.asp

أيضاً الرجاء الدخول على (مواقع على الإنترنت خاصة بالتوحد)

ملاحظة: عند البحث عن التوحد ... سواء كانت مقالات على الإنترنت أو كتب... الرجاء التأكد من تاريخ الإصدار ...فكل سنة يظهر جديد في مجال التوحد

هذه قصة مترجمة من كتاب (Treating Autism)

كرستين والدة الطفل جاكسون حيث تعبش في بورت لاند في ولاية اوريجن مع إبنها الذى ولد عام 1996 هذه القصة كتبت في مارس 2002

ولد جاكسون في ربيع 1196 ..وله أخت أكبر منه بسنة ونصف ...وأخت صغرى ولدت في عام 2000

مشى جاكسون مبكراً ..ومنذ صغره وهو يحب الألعاب التى لها عجلات..ويحب لفها ..إذا شاهد سيارة كبيرة في موقف السيارات يحب لف عجلاتها..أيضاً هو يحب صحبة الرجال

عندما بلغ السنتين كنا معجبين بتقدمه العضلى حيث أنه يفعل ما تفعله أخته الكبرى ...ولكن كان لديه كلمات قليلة ...ولا يهتم بالأطفال.....الأصدقاء والعائلة طمئنونا إنه طفل طبيعي ..وأنه لا يجب أن نقارنه بأخته التى تملك حصيلة لغوية جيدة وأيضاً هى اجتماعية ....وقالو لنا أنه مع الوقت سوف يتحسن He will catch up

ولكن بعد ذلك بأشهر لاحظنا أنه لا يحب التغير وأنه تصيبه نوبات الغضب بشكل مكثف ..يبكى بشدة من الطريق للبيت إلى الفان (السيارة) ومن ألفان إلى السوبرماركت .كان ذلك ليس طبيعي...أيضاً لاحظنا أنه من الغريب أن ينطق كل الشخصيات الموجودة في فيديو القطار (توماس ذ تانك انجن) Thomas the Tank Engine

ولكن لا يستطيع أن يقول ماما..... بابا

طبيب الأطفال لم يكن قلق ....وطلب منا أن نقوم بعمل اختبار السمع.....أخصائية التخاطب حولتنا إلى برنامج تدخل مبكر للأطفال فى عمر جاكسون سنتان ونصف والذى يطبق قبل دخول المدارس...والمشرف هناك كان قلق من ناحية التركيز والإنتباه ..واقترح أن يطبق عليه مقياس التوحد....وعند تطبيق المقياس وجد أنه يطابق التوحد ..وبعد ذلك هذا التشخيص أكد من أطباء آخرين

فى البداية لم نوافق على التشخيص ..وأنكرناه....لم نكن نعرف شيئاً عن التوحد..ولكن بعد قراءات مكثفة وجدنا أن هناك بعض الأعراض الأخرى التى لم نتبه لها حيث أن جاكسون لا يشير بإصبعه على الأشياء...يهمل تماماً الأطفال ...لا يقوم بتواصل نظرى بشكل جيد مثل بقية الأطفال...لا يطلب أشياء ...يلعب لساعات بقطاره الخشبي..

وبعد ذلك بدأنا البحث كيف نعالج إبننا .....المعلمة نصحتنا باللعب معه....والمدرسة يقوم بالعلاج السلوكي مدة 10 ساعات أسبوعياً....وأيضاً قرأنا عن أبحاث دكتور لوقاس وأهمية وضع برنامج تعليمى ...وبعد ذلك بدأنا نقرأ عن الحمية الخاصة بإزالة الحليب ومشتقاته والقمح ومشتقاته والفيتامينات والمكملات الغذائية

بدأنا أولاً بتطبق د. لوفاس حيث بدأنا العلاج السلوكي 25 ساعة أسبوعياً فى المدرسة بالإضافة إلى 10 ساعات أسبوعياً فى البيت..وبدااأا نرى نتائج إيجابية.....ولكن كنا ما زلنا نفكر بالتدخل الطبي الحيوي ...كنا قد قرأنا عنه ولكن كنا جداً قلقين منه.....ولكن بعد 6 أسابيع من تشخيص جاكسون بالتوحد ذهبنا به إلى طبيب دان dan doctor ..وأيضاً إلى أخصائي سلوكي للأطفال..... الطبيب نصحنا على الفور بالبدأ بالحمية الخالية من الكازين والقلوتين وإعطاء فيتامينات مثل سوبرنيوثرا وزيت كبد الحوت وطلب بعض فحوصات الدم والحساسية

أما الأخصائى السلوكي ذكر لنا أن موضوع الحميات ليس له صحة ..وأنه من الأفضل التركيز على الناحية التعليمية .....ولكن بدأ لنا أنه لو جربنا حمية الكازين والقلوتين والفيتامينات ..أننا لن نخسر شيئاً ..وأننا حاولنا

بعد عدة أسابيع من استعمال الحمية ..التواصل البصري تحسن لديه ...بقى على الحمية سنة ونحن مقتنعين أنها ساعدته.....التحاليل أظهرت وجود طفيليات فى الأمعاء ..وعالجنا ذلك بدواء من طبيب دان...وأيضاً تحت إشراف الطبيب عالجنا الفطريات فى الأمعاء ...النتائج الأولى كانت مخيفة حيث أصبح يأكل التراب ..ويلف كثيراً حول نفسه...ونوبات الغضب زادت ..ولكن عرفنا بعد ذلك أنه من تاثير دواء الفطريات وأن ذلك نتيجة طرد السموم خارج الجسم die –off effect بعد حوالى أسبوع واحد ...توقفت هذه السلوكيات ....

كنا نعطى المكملات الغذائية بحذر ..حيث من الصعب أن تعالج إبنك على أنه حقل تجارب كيمائى..ولكن على أي حال فى خلال السنة التى أعطي فيها هذه المكملات لاحظنا تحسن شديد فى صحته حيث اختفت الهالات السوداء حول عينه ..ونومه تحسن ..وأصبح نادراً ما يمرض .

التدخل الطبى الحيوى الآخر الذى بداناه هو الكليشن Heavy Metal Chelation إزالة المعادن الثقيلة ...أيضاً لم يكن فرار سهل ....فى البداية تحاليل الدم والشعر والبول لم تظهر معدن الزئبق ولكن أظهرت معادن أخرى ضارة مثل الرصاص ..والإنتومنى ...والألمونيوم ..وبدأنا مع برتوكول دان فى إزالتها مع دواء دمسا الذى أعطي لمدة 3 ايام ثم راحة لمدة 11 يوم هذه دورة أولى ...ثم أيضاً بدأنا دورة ثانية .....الدورات الأولى جعلت جاكسون متعب وقليل السوائل ..ولكن قدرته اللغوية أصبحت مشجعة ...تكلم أكثر..وأوضح ...وبشكل مستمر كنا نقوم بتحاليل إنزيمات الكبد حتى نتاكد أن الدواء لم يؤثر عليها ..ومؤخراً أضاف

الطبيب الفا ليبولك اسد لجدول الكليشن ....وعلى ما يبدو أن له تاثير **die off effect** مثل دواء معالجة الفطريات ....ولكن أيضاً أصبحت قدرته الكلامية افضل .....مدرسته فى المدرسة التى تعطيه البرنامج التعليمي.. كانت لا تعلم أنه تحت برتوكول أو برنامج الكليشن .....منذ سنة مضت ...كان جاكسون لا يتكلم بشكل جيد ..وليس محيط بالعالم الخارجى ...اليوم عمره 4 سنوات ....يستطيع أن يسال ماذا يفعل ..ويصف العالم حوله ....يحب أن يلعب مع أختيه ...وأصبح ينتبه للأطفال الآخرين...نحن سعيدين لأننا وجدنا طبيب يساعدنا

إكمال للقصة مارس 2003 : الأن جاكسون عمره خمس سنوات ...ما زال يحرز تقدم فى جميع المجالات ....لغته ليست بعد كطفل عمره خمس سنوات ..ولكن أصبح يتحدث أكثر بتفصيل ..ونحن نعمل مع أخصائى تخاطب جيد لتحسين طريقة الكلام ودرجة الصوت ....من الناحية الاجتماعية يبدى رغبة للعب مع زملائه واختيه ..وأصبح لديه إحساس بانكته **sense of humor** من الناحية الأكاديمية هو يقرأ ..ويقوم بالحساب البسيط مثل الجمع ...يرسم مركب على البحر ...وبيث له حديقة ن حركة جسمه ما زالت تحتاج إلى مساعدة ..صحته جيدة ...تعلم الحمام من سنة ....مازال أكله محدود بأنواع معينة ...ولكن مؤخراً أصبح يأكل التفاح والكمثرى ....طفل رائع .. كتاب (دليلك للتعامل مع التوحد) **2003** د. رابية حكيم

سبل تذليل معيقات الإشراف التربوي لتجويد العملية التعليمية

Ways to overcome the obstacles of educational supervision to improve the educational process

فريق من طالبات قسم الإدارة والإشراف التربوي بكلية الشرق العربي للدراسات العليا (*)

الرياض – المملكة العربية السعودية

ملخص

قام فريق مكون من ثلاثة باحثات في مرحلة الماجستير بقسم الإدارة ولأشراف التربوي بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض ، بعمل دراسة نظرية هدفت إلى :-

1. التعرف على سبل تذيل معيقات الإشراف التربوي وتجويد العملية التعليمية في مدينة الرياض
2. التعرف على معيقات الإشراف التربوي في مدينة الرياض كما يراها المشرفات التربويات .
3. التعرف على الحلول المقترحة لمعيقات الإشراف التربوي في مدينة الرياض كما تراها المشرفات التربويات .
4. التعرف إلى دور متغيرات كلاً من (الخبرة – التخصص – المؤهل العلمي – المبحث الذي يتم الإشراف عليه) عند المشرفات التربويات في التأثير على المعيقات التي تواجه المشرفات التربويات في مدينة الرياض .

(*) فريق من طالبات قسم الإدارة والإشراف التربوي بكلية الشرق العربي للدراسات العليا

summary

A team of three female researchers at the master's level in the Department of Administration and Educational Supervision at the Arab East College for Postgraduate Studies in Riyadh conducted a theoretical study aimed at

.1Identify ways to eliminate the obstacles of educational supervision and improve the educational process in the city of Riyadh

.2Identifying the obstacles to educational supervision in the city of Riyadh as seen by educational supervisors.

.3Identifying the proposed solutions to the obstacles of educational supervision in the city of Riyadh as seen by the educational supervisors::.

.4Identifying the role of the variables (experience - specialization - academic qualification - the subject that is supervised) among female educational supervisors in influencing the obstacles facing female educational supervisors in the city of Riyadh

مقدمة :

يعتبر الإشراف التربوي إحدى الركائز الأساسية الهامة لتطوير العمل التربوي ، ويتبوأ الإشراف التربوي مكانة عالية في صلب العملية التربوية ، وتنبع أهميته من واقع الحاجة الماسة إلي جهاز دائم لتطوير العملية التربوية التعليمية وتفعيلها لكي تحقق التربة هدفها الأسمى وهو بناء الإنسان المنتج القادر على العطاء والبناء والتطوير في المجتمع الذي يعيش فيه" ناصر " (17 : 199)

والمشرف التربوي هو القائد المربي والمطور الذي تقع عليه مسؤولية توجيه المعلم وإرشاده حتى يتمكن من أداء عمله بطريقة أفضل ، حيث يري الكثير من التربويين ضرورة وجود عملية الإشراف التربوي لتحسين وتطوير العملية التعليمية والارتقاء بمستواها، وتغييرها في الاتجاه المرغوب " الخطيب " (148 : 1996).

كما أن الإشراف التربوي هو صمام الأمان في العملية التعليمية ، وبقدركفاءته تكون العملية التربوية وفعاليتها ، فهو المسئول عن الجودة النوعية في النظام التعليمي بجميع أبعاده والتي

منها أداء المعلمين الأمر الذي دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة بهدف التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة ، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من فعاليته واقتراح أفضل السبل لتطويره والنهوض به .

كذلك تحرص النظم التربوية باستمرار على تطوير عناصر منظومتها حفاظاً على ديمومتها وفاعليتها، ويمثل الإشراف التربوي أحد مكوناتها الأساسية المرتبط بتقويم أدائها الذي نال اهتماما كبيرا منذ بدايته تحت مفهوم تفتيش التعليم وصولا به إلى مفهوم الإشراف التربوي بخصائصه ومهامه المتنوعة، وأدواره المتعددة، وكفاياته اللازمة

في مواجهة المشكلات التربوية المرتبطة بتطوير بيئة التعلم وزيادة فاعلية المعلمين المستجدين(المبتدئين) خاصة غير المؤهلين.

ويسعى الإشراف التربوي في مجمله إلى تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته كونه من العمليات التربوية المصاحبة لعملية التعليم والتعلم في المدرسة، حيث يقوم باتخاذ جميع الأساليب والإجراءات اللازمة للتعرف على احتياجات العملية التربوية ومتطلبات تحسين مستوى أدائها الشامل وصولا إلى التمكين، كما وأنه يمثل حلقة الاتصال بين الميدان التربوي والأجهزة المسؤولة عنه، فهو يرتبط بالجانب الفني لوزارة التربية والتعليم ويمدها بالمعلومات الحقيقية عن إيجابيات العمل ومناحي تطويره التي في ضوئها يتم اتخاذ القرارات (الإبراهيم ،2002: 37–42؛ العمري، 2000 :5).

بالإضافة إلى لك يكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها والمتمثلة في متابعة العملية التربوية ومعايشة مشكلاتها، ثم وضع الحلول المناسبة لها، فهو حلقة الإتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعلم، علماً بأن التوسع في الخدمات التعليمية مع انتشار المدارس وازدياد عددها يفرض الحاجة إلى وجود مشرفين متخصصين في مواد الدراسة المختلفة ليقوموا بمهمة الإشراف على أعمال المعلمين، ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة (الخطيب والخطيب Silva & Dana, 2001؛33–2002:32). كما تتعدد وتتنوع وظائف المشرف التربوي وأدواره حيث أشار كل من الطعاني (2005:22) وأحمد (2003: 65) إلى العديد من الوظائف التي يدور معظمها حول تحسين الأداء التربوي وزيادة فاعليته المتمثلة في مساعدة المعلمين على استيعاب وظيفتهم والإيمان بها، وفهم الأهداف التربوية وترجمتها إجرائيا في الأداء المدرسي اليومي. إضافة إلى مساعدة المعلمين على متابعة كل جديد ومتطور في مادة التخصص, والعمل على التنسيق بين جهود المعلمين، وتقويم العملية التربوية تقويماً سليماً فضلاً عن تطوير علاقه المدرسة بالمجتمع المحلي.

ويمثل الإشراف التربوي ركناً مهماً في تطوير أي نظام تعليمي , و إذا أدركنا ان الغاية النهائية منه هي تحسين وتطوير العمليه التعليميه فإننا سنقتنع بالآهميه البالغه التي يحتلها هذا المفهوم . وكنتيجه للتطور الكبير في الفكر التربوي وممارسته المدينايه فقد أصبح مفهوم الكبير في الفكر التربوي وممارسته الميدانية فقد اصبح مفهوم الاشراف التربوي يهتم بجميع العملية التعليمية والمتمثلة في المعلم والمتعلم والمناهج الدراسية وطرق التدريس والبيئة المادية والاجتماعية في المؤسسة التعليمية (البابين 1425 ص8)

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة الهويدي 2002على أهمية فاعلية الإشراف التربوي وضرورة التغلب على المعيقات التي تحد أو تحول دون فاعليته ,وايجاد الحلول الملائمة لمشكلات الإشراف التربوي .وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لتأهيل المشرفات التربويات بمايتوافق مع تطور مفهوم الإشراف التربوي ,لتكون قادرة على المساهمه في تطوير العمليه التعليميه, إلا أن المشرفة التربوية تواجه الكثير من المشكلات والصعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف الأشراف بدرجة عالية من الكفاءة, فلا تزال المشرفة التربوية تعاني من زيادة عدد المعلمات بما يفوق النصاب المخصص لها , ويوضع لها أعمال إدارية تحد من أدائها القني ,

إضافة إلى لقصور البيئة المدرسية عن تلبية حاجات تطور التربيه والتعليم, وغيرها العديد من المعيقات التي تحد من فاعلية أداء المشرفات والتربويات.

مشكلة الدراسة :

من خلال اطلاع الباحثات على الأدب التربوي والتي تناولت الإشراف التربوي ,ومن خلال خبرتهن في مجال الإدارة ,وجدن الباحثات أن هناك حاجة ملحة لتطوير الإشراف التربوي ,حيث تبين أن الإشراف التربوي يواجه الكثير من التحديات والمعيقات وجوانب القصور في أداء عملة التي تحول دون تطبيقه للأهداف المرجوه وهذا ما أشارت إليه دراسة المدلل

(2002) في أن الإشراف التربوي يواجه الكثير من المعوقات الإدارية والفنية والمهنية والاقتصادية والاجتماعية ,منها قلة الحوافز المادية وعدم توفر الأجهزة والأدوات لتنفيذ بعض الفعاليات الإشرافية وكثرة الأعباء الوظيفية والإدارية الملقاة على عاتق المشرف التربوي ,كذلك الإشراف التربوي يواجه الكثير من المعيقات في فاعلية أداءه مثل تدني الرواتب وصعوبة المواصلات .

أسئلة الدراسة :

1- ما سبل تذليل معيقات الإشراف التربوي لتجويد العملية التعليمية
2- مامعيقات الإشراف التربوي كما يراها مشرفات مدينة الرياض ؟
3- ما الحلول المقترحة لمواجهة معيقات الإشراف التربوي كما يراها مشرفات مدينة الرياض ؟
4- هل تختلف معيقات الإشراف التربوي في مدينة الرياض تبعاً لاختلاف متغيرات الخبرة –المؤهل العلمي

أهداف الدراسة :

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

5. التعرف على سبل تذيل معيقات الإشراف التربوي وتجويد العملية التعليمية في مدينة الرياض
6. التعرف على معيقات الإشراف التربوي في مدينة الرياض كما يراها المشرفات التربويات .
7. التعرف على الحلول المقترحة لمعيقات الإشراف التربوي في مدينة الرياض كما تراها المشرفات التربويات .

8. التعرف إلى دور متغيرات كلاً من (الخبرة – التخصص – المؤهل العلمي – المبحث الذي يتم الإشراف عليه) عند المشرفات التربويات في التأثير على المعيقات التي تواجه المشرفات التربويات في مدينة الرياض .

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال :

1. أنها قد تسهم في بناء الخطة الإشرافية على أسس سليمة وصحيحة .
2. أن دراسة معيقات الإشراف التربوي تعد من الخطوط الرئيسية الأولى في العلاج ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها .
3. يؤمل من خلال نتائج الدراسات التي ستتوصل لها هذه الدراسة أن تفيد العاملين في مجال البحث التربوي والمشرفات والدارسين في هذا المجال .
4. أن ترك المعيقات التي تواجه الإشراف التربوي دون دراسة علمية سوف يجعلها تتزايد وبالتالي
5. يصعب معالجتها وحلها مما يؤثر سلباً على العملية التعليمية .
6. يؤمل أن تؤدي هذه الدراسة على توجيه الباحثين نحو دراسة أعمق لقضايا إشرافية أكثر تحديداً ومساعدة الجهة المشرفة على العملية التعليمية على تطوير عملية الإشراف التربوي ليساير التطوير التربوي المنشود في المناهج والإدارة التربوية .

مصطلحات الدراسة :

معيقات : صعوبات تقف أمام المشرف التربوي تمنعة من تحقيق أهداف البرنامج الإشرافي الذي يسعى إلى تنفيذه (السعود 1993)

الإشراف التربوي : العملية التي يتم فيها العملية التعليمية ومتابعة وتنفيذ كل مايتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تدريبية أو إدارية أو تتعلق باي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة أو خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها (الصائغ وآخرون 1985)

الإطار النظري :

بالرغم من مرور سنوات طويلة على بداية الإشراف التربوي في الحقل التربوي والرغم من التطور الكبير الذي شهده هذا الحقل التربوي في مفهوماته وأهدافه ومهامه وجوانبه المختلفه خلال هذه السنوات وحتى الوقت الحاظر فإن هناك شبه إتفاق بين المختصين والمهتمين في هذا

المجال على أن الحاجة ملحة لمزيد من الوضوح والتحديد لكثير من القضايا المتصلة به فلا يزال مفهوم الإشراف غير محدد وغير متفق عليه كما أن أهدافه ومهامه والهياكل التنظيمية الخاصة به وعلاقاته بالمجالات التربوية الأخرى بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتحديد (الصائغ وآخرون 1985)

ويعتبر الإشراف التربوي أحد العوامل الهامة لتطوير العمل التربوي, ومع أن بعض التربويين والباحثين لا زال يعتقد أن هذا المصطلح غير محدد الوظائف, ولا زال في مرحلة بين القيادة والإدارة والمناهج التعليمية, والتدريب, ويتميز بالغموض والعمومية وعدم وجود التعريف المناسب. (القحطاني, 1426هـ). إلا أن بعض التربويين يرى أن عدم وضح مصطلح الإشراف التربوي مبالغ فيه, وأن الإشراف التربوي حقل تطبيقي من حقوق التربية. (البابطين, 1425هـ).

تعريف الإشراف التربوي :

تعددت التعاريف لمصطلح الإشراف التربوي,فالشرف في اللغة هو العلو وشرف أي علا في دين أو دنيا, وأشرف أطلع من فوق. (الفيروز آبادي, 1406هـ, ص1064) .

ويذكر الرشيد (1421هـ, ص63) "أن المعنى اللغوي للإشراف اشتمل على معنى الفضل والعلو والشفقة والتميز وهذه المعاني تتلاءم مع تعريفات التربويين للإشراف التربوي" .

ويذكر السديري (1426هـ, ص15–17) عدداً من التعريفات للإشراف التربوي منها :

- عرّف مكتب التربية لدول الخليج العربي أن الإشراف التربوي هو: "العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية, ومتابعة كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية, وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة, سواء أكانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها, والعلاقات بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها, والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها" (مكتب التربية, 1406هـ, ص45, نقلاً عن السديري, 1426هـ) .

ويعرف جاروبا وستانلي, الإشراف التربوي أنه حالة تعليمية لكل من المدرسين ومشرفيهم, وأحياناً تعني ترك أفكار تعليمية قديمة واستبدالها بتعلم طرق جديدة للتفكير والتطبيق, وعلى المشرفين أن يتعلموا كيف يثقون برؤية المدرسين وفهمهم. وعلى المدرسين الثقة بأن المشرفين سيستخدمون المعلومات التي جمعوها لمساعدة المدرسين ومساعدة أنفسهم, وتظهر النتائج عادة بشكل أخوي وتعاوني ومحسن لعلاقة الطرفين في سبيل فهم أفضل لمجريات الأمور في الفصل الدراسي (Garubo stanly, 1998, P. 85 نقلاً عن السديري, 1426هـ) .

- ويرى نشوان أن الإشراف التربوي هو "عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البنّاء المستمر بين المشرف, والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم" (نشوان, 1986م, ص137, نقلاً عن السديري, 1426هـ).

- ويرى بامشموس وآخرون أن مفهوم الإشراف التربوي لم يعد قاصراً على قياس مدى كفاية المعلمين في العمل, بل أصبح يهدف إلى النهوض وبشتى الوسائل بالعملية التعليمية, وذلك عن طريق مساعدة المعلم وتهيئة الوسائل التي تسير له النجاح في تحقيق رسالته, ودراسة جميع العوامل المختلفة التي تسهل عملية التعليم وتحقق أهدافها" (بامشموس وآخرون, 1415هـ, ص10 نقلاً عن السديري, 1426هـ).

- ويرى كروفت Croft أن الإشراف التربوي هو الجهود إلرامية لتنسيق النمو المستمر للمعلمين (العاصم, 1416هـ, ص 12 نقلاً عن السديري, 1426هـ) .

- وتعرف وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان الإشراف التربوي بأنه "تلك العملية المنظمة المخططة الهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على اكتساب مهارات تنظيم تعلم الطلاب بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية (السويلم, 1417هـ, ص3 نقلاً عن السديري, 1426هـ)

- ويعرف هارولد آدم Harold Adam الإشراف الفني بأنه "خدمة فنية تقوم على أساس من التخطيط السليم, الذي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم" (الخطيب وآخرون, 1420هـ, ص127 نقلاً عن السديري, 1426هـ) .

- أما برجز **Griggs** فيعرفه على أنه "تنسيق وإثارة وتوجيه نمو المعلمين لغرض إثارة وتوجيه نمو كل طفل للمشاركة الذكية في المجتمع والعالم الذي يعيش فيه (الخطيب وآخرون, 1420هـ, ص127 نقلاً عن السديري, 1426هـ).

- ويرى الحماد (1421هـ, ص10, نقلاً عن السديري, 1426هـ) أن الإشراف التربوي الحديث عبارة عن مجهود منظم إيجابي يبذل من أجل تنسيق جهود العاملين في مجال التربية والتعليم وحفزهم ليزدادوا فهماً وإيماناً بدورهم القائد في توجيه النمو الذاتي للتلاميذ وليحققوا دورهم بفاعلية .

- ويذكر حسين وسليمان (2006م) تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للإشراف وهو: عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره المعلم والطالب والمنهج والبيئة المدرسية كما أنه أداة إتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والإدارة, وتنمية شاملة لقدرات العناصر المشاركة في العملية التعليمية, كما أنه تحسين الواقع الميداني .

وعرف لإشراف التربوي كما يلي :-

التعريف الأول: "أي خدمة تقدم للمعلمين تنتج في النهاية تحسناً في التدريس وتعلم الطلاب والمقرر الدراسي **(Neagley & Evans, 1980, p.)** .

التعريف الثاني : "نظام إجراءات إضافي يقدم بشكل رسمي بواسطة المنظمة بهدف التفاعل مع نظام التدريس بشكل يحفظ ويغير ويطور تصميم وتحقيق فرص التعلم للطلاب" (**Lovell & Wiles, 1983, p. 4**) .

التعريف الثالث: "الإشراف مجموعة من الخدمات الشاملة التي تقدم والعمليات المستخدمة لمساعدة المعلمين لتسهيل نموهم المهني لتحقيق أهداف المدرسة بشكل أفضل" . (Glatthorn, 1990, p. 84)

التعريف الرابع: "الإشراف هو عملية إدارة / تنظيم قدرات الأفراد لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون فيها" (Daresh & Playko, 1995, p. 26) .

التعريف الخامس: "الإشراف وسيلة لتقديم مساعدة متخصصة للمعلمين لتحسين التدريس" (Olive & Pawlas, 1999, p. 11) .

التعريف السادس: "الإشراف هو مساعدة لتحسين التدريس" (Glickman et, al., 1998, p. 8) .

التعريف السابع: "عملية معقدة تشمل العمل مع المعلمين وغيرهم من التربويين بعلاقة أخوية وتعاونية لزيادة جودة التعليم والتعلم داخل المدرسة, وتشجع النمو المهني المستمر للمعلمين" (Beach & Reinhartz, 2000, p. 8) .

التعريف الثامن : "عملية فنية شورية إنسانية وقيادية شاملة, تهدف إلى تقويم وتحسين العملية التربوية من جميع جوانبها" دليل المشرف التربوي .

ومن الملاحظ على كثير من التعريفات السابقة العمومية وخاصة التعريفات العربية, فهي تذكر أن الإشراف عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره, أما التعريفات الأجنبية فيلاحظ عليها التحديد والتخصص في شيء واضح, وأرى أن الإشراف التربوي هو العملية المنظمة لتحسين التدريس لفائدة المعلم والطالب .

خصائص الإشراف التربوي :

يتصف الإشراف التربوي بعدد من المميزات التي تساعد كل العاملين والمتأثرين بالعملية التعليمية,ومن هذه الخصائص :

1-أنه عملية إنسانية تقوم على الثقة بين المعلم والمشرف .

2-أنه عملية قيادية تتمثل في قدرة المشرف على التأثير على المعلم من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف .

3-الإشراف عملية شاملة تعني بجميع العوامل المؤثرة في تحسين البيئة التعليمية وتطويرها .

4-الإشراف التربوي عملية مرنة متطورة لا تعتمد أسلوباً واحداً وإنما أساليب متنوعة لتحقيق هدف تربوي محدد. (الحميد, 1426هـ, ص 23-24) .

- **ويذكر الدويك وآخرون (2001, ص115) عدداً من خصائص الإشراف منها :**
  - **أنه يتسم بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي .**
  - **يشمل جميع عناصر العملية التعليمية التربوية .**
  - **يقوم على احترام جميع العاملين التربويين, ويتقبل فروقهم الفردية .**
- **ويذكر الحبيب (1417هـ, ص61), إن الإشراف التربوي وسيلة لتحقيق أهداف السياسة التعليمية .**

أهمية الإشراف التربوي :

يعتبر الإشراف التربوي حجر الأساس في تطوير العملية التعليمية, وقد تزايدت أهميته بسبب المشكلات والقضايا التي تواجهها الأنظمة التربوية, مثل زيادة عدد المدرسين غير المؤهلين أو المبتدئين. ويذكر القحطاني (1426هـ, ص14) النقاط التالية للدلالة على أهمية الإشراف التربوي .

- لم تعد التربية محاولات عشوائية بل عملية منظمة لها نظرياتها ومدارسها الفكرية المتعددة
- يحتاج الإنسان بطبيعته إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين وعمل المشرف يكمل عمل المعلم .
- التحاق عدد من غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس .

الأسس النظرية للإشراف :

تأثر الإشراف التربوي بالعديد من النظريات وخاصة النظريات الإدارية, مثل نظرية الإدارة العلمية, ونظرية العلاقات الإنسانية, والنظرية العلمية الحديثة, وقد أثرت هذه النظريات على فكر وسلوك التربويين ويذكر البابطين, (1425هـ, ص9), أن أغلب المهتمين والمشتغلين في مجال التربية والتعليم يدركون العلاقة الوثيقة بين حقول التربية المتنوعة .

ومن المعروف أن الإشراف التربوي خرج من البيئة الصناعية وخصوصاً بعد ظهور المدرسة العلمية في الإدارة ورائدها فردريك تايلر, ويذكر العبدالكريم (1428هـ), في محاضراته لطلاب دكتوراه المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود أن هناك ثلاث مدارس أثرت في الإشراف التربوي .

1-المدرسة السلوكية وقد انتشرت في أمريكا ومن روادها سكنر, وقد خرج منها الإشراف الصفي في وسط الستينات الميلادية, وهي تركز على سلوك المعلم داخل الصف, وتنطلق من فرضية أن التدريس عبارة عن خطوات متتالية ومحددة يمكن لأي معلم بعد التدريب وتهيئة الظروف المناسبة أن يقوم لها .

2- المدرسة المعرفية: وركزت على الخبرة العقلية وعمليات التفكير وليس السلوك وقال المعرفيون أن هناك خطوة قبل السلوك وهو المعرفة, ومن أشهر العلماء في هذه المدرسة بياجيه وله نظريتان .

الأولى: مراحل النمو العقلي أو المعرفي وقد تركها في آخر حياته .

الثانية: نظرية التعليم وهي استقبال المعلومات وحفظها, وقد أثرت هذه المدرسة في الإشراف التربوي وظهر منها الإشراف التطوري الذي اهتم باحترام المعلم والتركيز على التفكير الناقد ، ويقوم هذا النوع من الإشراف على فرضية أن المعلمين يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي فيوجد صاحب الفكر التجريدي العالي أو المتوسط أو المنخفض .

3-المدرسة البنائية (الممارسة التأملية): وهذه المدرسة لا تركز على السلوك ولا على المعلومة بل تركز على المعنى, ماذا تعني لك هذه المعلومة .

وقد خرج الإشراف التربوي المتنوع من هذه المدرسة, وقد فصل العبدالكريم (1426هـ), الحديث عن هذا النوع من الإشراف, وذكر عدداً من المميزات التي تجعل هذا النموذج مميزاً وقابلاً للتطبيق ومنها :

- الشمول: فهو يشتمل على بعض نشاطات نماذج الإشراف مثل نموذج الإشراف الصفي والإشراف التطوري .
- المرونة: بحيث يعطي هذا النموذج الحرية للمشرف والمعلمين ببناء نموذج يتناسب مع المدرسة .
- البعد عن النظرة التقويمية والتركيز على التطوير .

وقد خرجت مدارس من البنائية مثل :

أ–المدرسة البنائية المعرفية .

ب–المدرسة البنائية الريديكالية .

ج–المدرسة البنائية الاجتماعية .

كما أن هناك مدارس أثرت في الإشراف التربوي مثل مدرسة العلاقات الإنسانية والتي ظهرت بعد المدرسة العلمية, وأخير ينبغي ذكر أن الإشراف التربوي الحديث خرج في الولايات المتحدة الأمريكية بداية .

أنواع الاشراف التربوي :

تصنيف الإشراف التربوي في ضوء مهام المشرف الى :

1– التسلطي (التفتيشي) : المشرف يرى نفسه الآمر الناهي ورأيه ينفذ دون مناقشة ، وأن المعلم أقل منه قدره وخبرة ، ويعمد إلى تصيد أخطاء المعلمين ورفعها للمسئولين مقترحاً

معاقبتهم ، فنظام هذه الفئة من المشرفين شكلي وأفكارهم ونشاطاتهم مكتوبة ، والصلة بينهم وبين المشرف غير إنسانية .

الإشراف الديموقراطي : وفيه يحترم رأي المعلم وشخصيته ، ودور المشرف هنا معاونة المعلم ومساعدته على تنفيذ الأعمال المتفق عليها ، وهو من أفضل أنواع الإشراف .

2-الإشراف الدبلوماسي :

يتمثل في قدرة المشرف على توجيه وقيادة التفكير الجماعي فهو يعرف متى يقدم الأشخاص الذين يؤيدونه ومتى يخلي الميدان للمعارضة ، وبهذا يصل المشرف إلى موافقة جماعية باستخدام التوجيه الرقيق حتى يصل إلى عمل ما يريدهم أن يعملوه ، فمظهر هذا النوع من الإشراف مظهر ديموقراطي ، ولكنه في حقيقته بعيد كل البعد عن الديموقراطية ، حيث أن المشرف يعمد إلى فرض آرائه بطريقته تتصف باللباقة والهدوء .

3- الإشراف السلبي :

وفيه تعطى الحرية المطلقة ، وتعيش الجماعة في فوضى دون أن يتدخل في شئونهم ، ولذلك فهو يخفق في برنامج ثابت تسير عمليه الجماعة .

الاشراف التربوي من حيث (الغايات والوسائل)

4-الإشراف التصحيحي:

وهو أن تكون غاية المشرف اكتشاف أخطاء المعلم أو نقاط الضعف في أدائه والعمل على تصحيحها أو معالجة العيوب في حينها دون العمل على تداركها مسبقاً.

5-الإشراف الوقائي:

وهو أن يتنبأ المشرف فيه للأخطاء والمشكلات التي قد يقع فيها المعلم قبل وقوعها وذلك

استناداً لخبرته الواسعة وممارسته الميدانية السابقة ويحاول هنا أن يجعل غايته من الإشراف السعي لعدم وقوع المعلم ويرسم معه الخطط المناسبة لتلافيها والتغلب عليها.

6-الإشراف البنائي:

هو إشراف يتعدى غاية التصحيح إلى غاية البناء وإحلال الجديد الصالح محل القديم الخاطئ من خلال تعاون المشرف مع المعلم في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجيد ويمد المعلم بكافة الإمكانات والوسائل اللازمة للتنفيذ كذلك يمده بكل ما هو جديد يساعد ويحقق النمو المهني له.

7-الإشراف العلمي:

يستخدم المشرف فيه الطريقة العملية وأسلوب القياس وجميع البيانات الموضوعية والكمية وتحليلها وتقويمها بوسائل إحصائية فالمشرف بأسلوبه العلمي هذا لا ينحاز لوجهات نظر خاصة بل يطرح جميع الأفكار والنتائج للمناقشة وإذا ثبت صحتها وتأكدت أخذ بها.

8-الإشراف الإبداعي:

هو أسلوب إشرافي يجمع فيه المشرف بين العلاقات الإنسانية والغايات والوسائل حيث يجمع بين الإشراف الديمقراطي والإشراف العلمي فهو لا يفرض أفكاره وآراءه وإنما يستفيد مما فعله الآخرون في تنمية قدرات المعلم وتوجيه نموه وهو يقوم على جانب تعاوني حيث يتيح فيه للمعلمين الاستفادة من نتائج البحث العلمي التي توصل إليها في التجريب وتحقيق منجزات ابتكارية في مجال العمل ويتابع هذه المنجزات ويشجعها

الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ::

تبنى الإشراف التربوي الحديث بعض المداخل أو النماذج التي تأخذ بعين الاعتبار زيادة فاعلية العملية الإشرافية من خلال توفير التفاعل المناسب بين المشرف التربوي والمعلم ومنها:

1- الإشراف التشاركي:

وهو يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بأهدافه من مشرفين ومعلمين وتلاميذ وينطلق ذلك من نظرية النظام والسلوك التعليمي للمتعلمين وتكون هذه الأنظمة مفتوحة على بعضها البعض وهو يؤكد المبادئ التالية:

أ- إن الهدف الأساسي للإشراف هو سلوك التلميذ فأهداف الإشراف ونشاطه وأدواته التي يستخدمها يجب أن تكرس في سبيل تعلم التلميذ باعتباره محور من محاور العملية التربوية.

ب – إن سلوك المعلم التعليمي الأساس لخدمة سلوك التلميذ ومن أجل ذلك فعملية كفاية المعلم في صياغة الأهداف السلوكية وتعيين الأنشطة التعليمية المناسبة وفي تقويم تحصل التلاميذ مسؤولية المشرف التربوي ومدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً.

جـ- التفاعل الإيجابي بين المصادر الإنسانية (تلاميذ- مشرفين-مديرين) سمة هامة للإشراف التشاركي.

د- استمرارية دراسة حاجات نظام السلوك التعليمي والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة لتلبية تلك الحاجات وبلورة استراتيجية استخدامها ضرورة هامة في نظام الإشراف التشاركي.

2-الإشراف العيادي (الإكلينيكي)

ويعتمد على زيادة فاعلية الملاحظة الصفية من جانب المشرف التربوي وتحدد هذه الملاحظة نوع السلوك الإشرافي الذي ينبغي على المشرف أن يسلكه من أجل مساعدة المعلم فيلجأ

المشرف إلى الاتفاق مع المعلم بعد الزيارة الأولى وتحديد مواطن الضعف والقوة في السلوك الصفي إلى التخطيط المشترك مع المعلم لتنفيذ الزيارة الثانية والتي يتبعها لقاء تربوي من خلاله يتم مواجهة متطلبات الحاجات التي نشأت عن كل زمان بإعطاء تغذية راجعة.

وفكرة الإشراف العيادي ليست جديدة بل هي من حيث الممارسة تعتبر تقليدية قديمة ومصطلح) **Clinic** إكلينيكي) يعني التقويم والتحليل وهو يعالج حالات حقيقية ومشكلات واقعية ملموسة في بعض الميادين الخاصة وتضمين الملاحظة المباشرة ويعتمد عليها وهذا يشكل أحد الخصائص الرئيسية المميزة له . ولهذا النوع من الإشراف وسائل متعددة حسب الحاجة مثل (التعليم المصغر ، أساليب تحليل التفاعل الصفي ، تسجيل التفاعل اللفظي أو غير اللفظي داخل غرفة الصف) وقد تستخدم هذه الوسائل منفردة أو مجتمعة.

وهو يشترك مع باقي أساليب الإشراف التقليدية في التركيز على الملاحظة الصفية ولكنه يختلف عنها في أنه يهدف إلى زيادة فعالية دور المعلم في التفاعل مع المشرف ويتضح ذلك في اتجاه حديث لهذا النوع من الإشراف فهو أسلوب يقوم على مهنة المساعدة بين المشرف والمعلم وبين المعلم والمشرف ويعتمد على تقديمه بأسلوب دوري.

3-الإشراف بالأهداف:

حيث أن الإشراف التربوي هو أحد أنظمة الإدارة التربوية فقد جرى تطبيق مبادئ الإدارة بالأهداف على الإشراف التربوي والذي هو أحد المداخل الهامة الحديثة في الإدارة وهو (عبارة عن مجموعة من العمليات يشترك في تنفيذها كل من الرئيس والمرؤوس وتتضمن هذه العمليات تحديد الأهداف المراد تحقيقها تحديداً واضحاً بالنتائج وهذا جعل بعض الإداريين يطلقون عليه الإدارة بالإنتاج

وهذا الإشراف يسعى إلى اشتقاق مجموعة أهداف واضحة ومحددة من الهدف العام بفضل تطوير المناهج الدراسية وتحسين تنفيذها وتطوير المعلمين مهنياً وتحسين تحصيل التلاميذ في الجوانب الثلاثة (معرفي نفسي ، حركي ، إنفعالي) وتوفير إمكانيات مادية متنوعة لتحقيق الأهداف وتنظيم عمليات التعليم والتعلم الصفية مع ترشيد الاستفادة من خدمات البيئة والمجتمع المحلي في العملية التربوية.

وللعمل في الإشراف بالأهداف مراحل هي:

تحديد الأهداف مع المعلمين بحيث تكون واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق في فترة زمنية متصلة .

1-.يقدم المشرف التربوي الطرق والوسائل التي تحقق الأهداف

2-.اشتقاق أهداف جزئية تنبثق عن الأهداف التي تم تحديدها

3- وضع أهداف إجرائية لكل جانب من جوانب الإشراف المزمع عملها .

4-اشتراك المشرف و المعلمين في وضع معايير لقياس الأهداف الجزئية لتقويم .

5-تقدير مشترك من جانب المشرف التربوي والمعلمين لجدوى الأهداف الحديثة.

6-صياغة أهداف جزئية مذيلة تستخدم عند فشل تحقيق الأهداف الأولى.

7- تنقيح المهام الموكلة لكل فرد من أفراد الفريق ومراجعة الخطط التفصيلية وأدوار كل مشترك فيها

8-دراسة ومراقبة أثر الأنظمة الفرعية الأخرى ذات الصلة بنظام الإشراف

تقويم الأداء وتقويم النتائج ثم إعادة الدورة مرة أخرى

وهذا النوع من الإشراف جامع شامل فهو يتفق مع الإشراف التشاركي في توحيد جهود المشرف والمعلمين موفراً الوقت والجهد ويتفق كذلك مع الإشراف العيادي الذي يركز على العمل المشترك للمعلم والمشرف في التخطيط والتحليل والتقويم ويتميز دون غيره بقدرته الفائقة على زيادة فاعلية الإشراف في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

الإشراف التربوي التطوري :

تعريف الإشراف التطوري: عرف سيد حسن حسين الإشراف التربوي بأنه " نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن ، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم ، لانطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رمفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها ". و عرفه عبدالعزيز البسام بأنه " عملية تربوية متكاملة تعني بالأغراض والمناهج وأساليب التعليم والتعلم وأساليب التوجيه والتقويم وتطابق جهود المدرسين وتتفق واياهم، وتسعي إلى التوفيق بين أصول الدراسات وأسسها النفسية والاجتماعية وبين أحوال النظام التعليمي في دولة ما ومتطلبات اصلاحه وتحسينه ". وعرفه حامد الأفندي بأنه " العمل على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم " . وعرفه آدمز بقوله " أن الإشراف خدمة فنية تقوم على أساس من التخطيط السليم الذي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم"

ميزات استخدام الإشراف التربوي التطوري:

1-يهتم الإشراف التربوي التطوري بمراعاة الفروق الفردية لدى المعلمين من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة.

2-يؤكد الإشراف التربوي التطوري على دوره في تطوير وتنمية طاقات المعلمين وقدراتهم،ويقلل من دور التقييم وإصدار الأحكام في الممارسات الإشرافية.

3-يتم اختيار الأسلوب الإشرافي بناءً على احتياجات المعلم الشخصية والمهنية الفعلية.

4-ينح الإشراف التربوي التطوري نحواً علمياً،باستخدام مراحل واضحة ومرتبة منطقياً،تسهم في إلغاء الأحكام الذاتية للمشرف التربوي.

5-يشبع الإشراف التربوي التطوري مناخاً مؤسسياً سليماً وصحياً،نتيجة لتأكيده على تطوير قدرات المعلم وإمكاناته،وتجنب تصيد أخطاء المعلم وهفواته.

6-يوفر الإشراف التربوي التطوري اختبارات علمية لتشخيص قدرات المعلم،وسبل تطويرها بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية التعلمية.

الإشراف المتنوع:

هو نمط إشرافي, يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة, عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة , مع مراعاة الفروق المهنية بين المعلمين من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين.

:الإشراف القائم على الحاجات

هو خدمة تربوية يقدمها المشرف التربوي للمعلمين الذين يشرف عليهم خصوصاً وإلى المدارس عموماً بأساليب إشرافية حديثة تتماشى وحركة تعليم التفكير والتفكير الإبداعي،وبتوظيف فاعل

لتقنيات التعليم ومصادر التعلم المتنوعة،وعبر تنوع اتصالي تفاعلي قائم على الود والثقة والدعم والخبرة. ويؤكد هذا النمط على عدة قضايا مهمة منها:

أنه خدمة يطلبها المعلم الراغب بالخدمة في المجالين التخصصي والتربوي

أن دور المشرف في هذا النمط يتجه من الكلية والشمولية إلى الفروع والجزئية .

أنه يساير حركة تطوير التعليم باعتبار المشرف خبير التعليم ومعلم المعلمين،وأنه المعني بدعم المعلمين ومتابعتهم وتحسين أدائهم.

أنه يركز على مسايرة ركب التطور في أساليب التدريس الحديثة،وكيفية تطوير عناصر التخطيط الدراسي،وأدوات تقويم المواقف الصفية الموظفة لها وأدوات تقويم المعلمين المنفذين لها.

أنه يركز على الاستفادة من ثورة التكنولوجيا والاتصالات في إكساب المعلمين المهارات التي تمكنهم من توظيفها في التعليم بفاعلية من جهة،وفي تدربهم على الانفتاح الفكري والتعددية الفكرية من جهة أخرى.

– أنه يؤكد على ممارسة المشرف التربوي لمهارة الاتصال وتغليفها الحقيقي بالود والدعم والخبرة.

الإشراف الإلكتروني

المفهوم :

لا يوجد تعريف واحد متفق عليه لمصطلح الإشراف الإلكتروني لحداثة طرحه في البيئة التربوية أو لكونه في طور التكوين وهو في حالة تعديل مستمر نظراً لارتباطه بتكنولوجيا التعليم التي تنمو وتتطور بسرعة كبيرة يوماً بعد يوم. وعليه يمكن استنتاج بعض التعريفات لهذا النمط الإشرافي وفق ما ورد في مفاهيم التعليم الإلكتروني الذي وصل إلى مرحلة متقدمة على مستوى العالم، ومن هذه التعريفات:

الإشراف باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة (محلية) أو شبكات مشتركة أو شبكة الإنترنت.

عبارة عن مجموعة العمليات المرتبطة بالإشراف التي تتم عبر الإنترنت مثل الحصول على المعلومات ذات الصلة بالمعلمين والمدارس.

نمط من الإشراف الذي يوظف الشبكة في تقديم المعلومات والتفاعل وتيسير التواصل بين المشرف والمدير والمعلم.

استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات في النشاطات المطلوبة لعملية الإشراف لتشمل أساليب وبرامج الإشراف والتدريب.

تقديم المعلومات والتوجيهات والأساليب الإشرافية إلى المعلم عبر جميع الوسائط الإلكترونية والأقمار الصناعية وعبر التلفزيون والأقراص المدمجة.

أساليب الإشراف التربوي :

الزيارات الصفية : يقصد بالزيارات الصفية زيارة المشرف التربوي للمعلم في قاعة الصف في أثناء عمله,بهدف رصد النشاطات التعليمية ,وملاحظة التفاعل الصفي ,وتقويم أداء المعلم , والوقوف على أثره في التلاميذ.

أهداف الزيارة الصفية:

- ملاحظة الموقف التعليمي والفعاليات التربوية بصورة طبيعية.
- ملاحظة أثر المعلم في تلاميذه والوقوف على مدى تقدمهم.
- تقويم أساليب التعلم ، والوسائل التعليمية والأنشطة ،والوقوف على مدى صلاحيتها وملاءمتها لسيكولوجية التعليم.
- التحقق من تطبيق المناهج الدراسية ، والوقوف على مدى ملاءمتها لقدرات التلاميذ وتلبية حاجاتهم ، وما يعترض ذلك من صعوبات.

النشرات الإشرافية: هي وسيلة اتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، يستطيع المشرف من خلالها أن نقل للمعلمين بعض خبراته وقراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر من الجهد والوقت.

أهدافهـــــا:

1-ثير بعض المشكلات التعليمية لحفز المعلمين على التفكير فيها واقتراح الحلول الملائمة لها

2-.تزود المعلمين بإرشادات وتوجيهات خاصة بالإعداد والوسائل والنشاطات والاختبارات

3-.تعريف المعلمين ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة على المستوى المحلي والعالمي.

4-.تتيح تعميم مقالات المعلمين وبحوثهم وخبراتهم المتميزة وأساليبهم المبتكرة.

القراءة الموجهة :

هي أسلوب إشرافي هام يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين في أثناء الخدمة من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءات الخارجية ,وتبادل الكتب واقتنائها ,وتوجيههم إليها توجيها منظما ومدروساً

أهدافهـــا :

1-.تحقيق أسباب النمو الأكاديمي والمسلكي في مجال عمل المعلم التربوي .

2-.إكساب المعلم مهارات التعليم الذاتي .

3-.تطوير معلومات المعلم وتحسين أساليب عمله وحل مشكلاته التربوية.

4-.تكيف وتطوير الخبرات العالمية المتنوعة لتتلاءم مع الواقع التربوي الذي يعيشه المعلم.

الندوات التربوية :

هي عبارة عن عرض عدد من القادة التربويين لقضية تربوية أو موضوع محدد، وفتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة.

أهدافهـــا:

1. إثراء خبرة معينة وموضوع محدد بأكثر من رأي وأكثر من رافد.
2. إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول ما يتم عرضه من أفكار.
3. تحقيق التواصل بين المشاركين وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمين مع قضايا تربوية تتم مناقشتها وإثراؤها.
4. المساعدة على تحقيق النمو المهني وتحقيق الأهداف التربوية.

اجتماعات المعلمين:

هي لقاءات تربوية بمعلمي مادة دراسية ،أو وصف معين ،أو مجموعة معلمين في تخصصات مختلفة ،لتحقق التكامل بين جهودهم ،وتجميع الأفكار في مواجهات المشكلات التربوية.

أهدافهـــا :

1.تزويد المعلمين ببعض المفاهيم التربوية وشرح أبعادها ,وتحليل مسئوليات المدرسة وكيفية تحقيقها .

2.تحقيق قدر واف من الفهم المشترك ,والمسئولية المشتركة , وتكوين رأي عام بين جماعة المعلمين .

3.تتيح الفرصة لمواجهة المشكلات التربوية ,بصورة عامة ,والإسهام بشكل مثمر في إقتراح الحلول ,وتقديم البرامج العلاجية في مواجهة الضعف .

4.تحقيق النمو المهني وتحسس المشكلات والعقبات والتنبؤ بالصعوبات .الدروس التطبيقية (التوضيحية):

هو أسلوب علمي عملي حيث يقوم المشرف التربوي أومعلم ذو خبرة بتطبيق أساليب تربوية جديدة ,أوشرح أساليب تقنية فنية ,أو استخدام وسائل تعليمية حديثة ,أو توضيح فكرة ,أو طريقة يرغب المشرف التربوي إقناع المعلمين بفعاليتها وأهمية تجريبها ,ومن ثم استخدامها .

أهدافها :

1.تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق .

2.إكساب المعلمين مهارة استخدام بعض الأساليب المبتكرة .

3.إثارة دافعية المعلمين لتجريب واستخدام طرق جديدة .

4.حفز التقدم المهني للمعلم وتطوير كفاياته الصفية .

المشغل التربوي (الورشةا التربوية):

هونشاط تعاوني عملي يقوم به مجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة ،بهدف دراسة مشكلة تربوية مهمة أو إنجاز واجب أونموذج تربوي محدد.

أهدافــه:

1.وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز وتزيد من حسن التفاهم فيما بينهم.

2.توفير فرص أمام المعلمين لمواجهة المشكلات التي تهمهم.

3.إكساب المعلمين خبرة في العمل التعاوني.

4.تعريف المعلمين بطرق وأساليب جديدة يستطيعون استخدامها عند العودة إلى مدارسهم .

دور الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية

يساهم الإشراف التربوي بدور كبير في تحسين وتطوير العملية التعليمية ، فعليه تتوقف ممارسات المعلمين داخل الصفوف ،ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية ، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى الطالب .لذا يعد الإشراف التربوي عملية شمولية تغطى جميع جوانب العملية التعليمية.، ولما كان هناك حاجة إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وذلك من خلال تطبيق مفهوم إدارة الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، فمن الخطوات الهامة في تحقيق ذلك تفعيل دور الإشراف التربوي كمحور رئيس في تحقيق الجودة.

كما أن الإشراف التربوي يهدف إلى تحقيق أهداف المدرسة ومساعدة العاملين في الحقل التعليمي لكي يصبحوا ذوى مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان في تأدية عملهم(احمد :1988م،187) و يساعد على تشخيص المشكلات والأخطاء والعمل على معالجتها ، و يعمل على تطوير وتحسين مستويات الأداء داخل المدرسة ، فالمعلم الذي يقوم بمهنة التدريس يحتاج إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه ، حتى يتقن أساليب التعامل مع طلابه ، ويزداد خبرة بمهنة التدريس ويستطيع أن يواجه اختلاف المواقف والتغيير المستمر لأنه مهما كانت أسس إعداد المعلمين متينة ، ومهما توافرت لديهم من رغبات ذاتية في تطوير أنفسهم يبقى

للمشرف التربوي الذي يرافق المعلم أثناء الخدمة أثره الكبير في تحسين التعليم وأساليبه الذي يؤدى بدوره إلى تطوير العملية التعليمية (النورى:1991م،427).

الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي

من أهم الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي والمرتبطة بتطوير العملية التربوية والإشرافية.

1-الإشراف الإكلينيكي:

يعتبر الإشراف الإكلينيكي من الاتجاهات الحديثة في عملية الإشراف التربوي التي تركز على المهارات التعليمية وطرق التدريس بقصد تحسين التعليم.

الإشراف الإكلينيكي هو ذلك النمط من الجهود الإشرافية الموجهة بشكل مركز نحو تحسين ممارسات المعلمين التعليمية الصفية انطلاقاً من تسجيل كل مايجري في الصف من أفعال وأقوال تصدر عن المعلم والمتعلمين أثناء العملية التعليميةثم تحليله بالرجوع إلى ما هو متوافر من معلومات حول المعلمين والمتعلمين وهو التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلمين من ناحية والمتعلمين بعضهم مع بعض من ناحية أخرى.

أهدافه:

الهدف الأساسي للإشراف التربوي الإكلينيكي هو تحسين التعليم الصفي ويعني هذا الهدف مساعدة المعلم في اكتساب مزيداً من الفهم لنفسه كمعلم ماذا يعلم؟ كيف يعلم؟ ولماذا يعلم؟ وبأية نتائج يخرج من تعليمه؟ بحيث يعطيه تحليل تعليمه الصفي فرصة يقف فيها خارج نفسه ليعي أنماط سلوكه التعليمي ويقف على نتائجها.

ووظيفة المشرف التربوي في هذا النوع من الإشراف هي مساعدة المعلم على اختيار هذا السلوك الجديد والتخطيط الواعي له والدعم والتأييد في التدريس لتقليل احتمالات الفشل .

خطواته:

اجتماع التخطيط: حيث يشترك المعلم و المشرف في تخطيط الدرس بتحديد أهدافه وتنظيم محتوى مادته و اقتراح الإجراءات و الوسائل التعليمية و النشاطات اللازمة.

مشاهدة الحصة و تسجيلها إما عن طريق الصورة أو الصوت أو الكتابة.

تحليل الحصة تحليلاً موضوعي من قبل المعلم و المشرف و المشاركين و معرفة نقاط القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتلافيها

2-الإشراف الإبداعي:

يعتمد على نوعية التعامل ونوعية النتائج التي تم التوصل إليها... وهو غالباً يستخدم مع المعلمين المجيدين وهدفه الإرتقاء بمستوى هؤلاء المعلمين حتى نصل بهم إلى أعلى درجات التمكن وكذلك يهدف إلى الاستفادة من القدرات الإبداعية لدى المعلمين واستثمار ما لديهم من إمكانات جديدة غير تقليدية في المواقف التعليمية وبالتالي نستطيع أن نستثمر أفكار المعلمين وأن نوجه جهودهم من أجل التوصل إلى أساليب جديدة وتقنيات حديثة والتوصل إلى إجراءات أكثر فاعلية تؤدي إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلم وبالتالي الارتقاء بمستوى تحصيل المتعلمين كما أن الإشراف الإبداعي يركز على تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين وليس فقط لدى المعلمين ويعمل على تشجيع الطلاب على الإبداع والابتكار واستثمار الموهبة لدى بعض الطلاب وتوظيفها.

هذا النوع من الإشراف يدفع المشرف التربوي إلى أن يتصف ببعض الصفات الشخصية مثل مرونة التفكيروالصبر واللباقة والثقة بقدراته والتواضع والاستفادة من تجارب الآخرين وفهم الناس والإيمان بقدراتهم والرؤية الواضحة الشاملة للأهداف التربوية والمشرف المبدع لا يتقيد بالحرفيات ويعمل مع المعلمين وبالمعلمين يساعد في الكشف عن قدراتهم ويستخرج جهودهم

الخلاقة لتوجيهها إلى تحقيق الأهداف التربوية ولا يفرض آراءه على المعلمين لإتباعها ويستفيد مما يفعله الآخرون ويأخذ منه العبر في أحياناً كثيرة.

3-الإشراف التصحيحي:

تكمن فاعليته وفائدته في توجيه العناية البناءة الجادة إلى إصلاح الخطأ وعدم الإساءة إلى فاعلية المعلم وقدرته على التدريس وليس من المهم اكتشاف الخطأ وإنما تقدير الآثار التي يمكن أن تترتب عليه وقد يكون خطأ المعلم بسيطاً يمكن تجاوزه إن لم يترتب عليه آثار ضارةولم يؤثر على العملية التعليمية وقد يكون جسيماً يستدعي الإصلاح وينبغي أن ينال عنايةالمشرف بمقدار ماله من خطر.

أن هذا النوع من الإشراف يصعب تعميم نتائجه بسبب أن مشكلاته تختلف من معلم لآخر وكذلك الإجراءاتالعلاجية تختلف حسب شخصية المعلم وظروف البيئة المدرسية التي يعمل بها .. إذاً لا يوجدحل مثالي للجميع وبنفس الدرجة وبنفس الظروف إلا أننا يجب أن نتوقع نفس النتائج عند علاجنفس الأخطاء من معلم لآخر .

4-الإشراف البنائي:

أن الإشراف التربوي لا يعتمد على تصحيح الأخطاء فقط بل لابد أن يكون إشرافاً بنائياً يتجاوز مرحلة التصحيح السابقة إلى مرحلة البناء وإحلال الجديد محل القديم الخاطئ وينبغي على المشرف والمعلم تركيز أبصارهما على المستقبل ولا ترتكزان على الماضي لأن العمل على النمو والتقدم الأمامي خير من إضاعة الوقت في معالجة العيوب.

ومهمة الإشراف البنائي تحسين العمل وتنمية القدرة التي توجد هذا التحسين.

كما أن هدف الإشراف البنائي هو تزويد المعلم بالمهارات والخبرات المناسبة التي تمكنه من

أداء المهام التعليمية بطريقة جيدة بعيداً عن الوقوع في الأخطاء فإذا تمكنا من أن نبني المهارات والكفايات اللازمة نقلل من احتمالية الوقوع في الخطأ ولا يقتصر ذلك على المعلمين الجدد فقط ولا تقتصر مهمة الإشراف البنائي على إحلال الأساليب الأفضل محل الأساليب غيرالنافعة بل يتعدى ذلك إلى:

-إشراك المعلمين مع المشرف التربوي في الرؤية الجيدة لما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد.

-تشجيع النشاطات الإيجابية وتحسين أدائها.

-إثارة روح المنافسة بين المعلمين وتوجيهها لصالح العمل التربوي وتشجيع النمو المعرفي.

5-الإشراف الوقائي:

يعتبر هذا النوع من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ولكن الذي يميزه عن تلك الاتجاهات بأنه يعتمد على إجراءات وقائية يجب أن يقوم بها المشرفون التربويون بحيث تمنع أوتحد على الأقل من وقوع المعلم في الأخطاء خلال ممارسته العملية التعليمية والذي يعتبر هذا المعلم هو محورها أما الاتجاهات الأخرى فتعتمد في مجملها على الناحية العلاجيةوالتصحيحية وهذا الدور يتم بعد الوقوع في الخطأ

أن الإشراف الوقائي يعصم المعلم من أن يفقد ثقته بنفسه عندما تواجهه متاعب وصعوبات وبذلك يمنح هذا النوع من الإشراف المعلم القدرة على الاحتفاظ بتقدير التلاميذ واحترامهم له وعلى مواصلة النمو والتطور في المهنة ومواجهة مواقف جديدة وهو أكثر شجاعة وأقدر على التحكم بها.

الإشراف الوقائي أحد أنواع الإشراف التربوي واتجاهاً حديثاًحيث يقوم من خلاله المشرف التربوي بالتنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن تواجه المعلم الجديدعندما يبدأ ممارسته

للمهنة بهدف منع وقوعها قدر الإمكان والتغلب عليها والحد منها.

أن المشرف التربوي الذي يستخدم هذا النوع من الإشراف يكون قد اكتسب خبرة حية أثناء اشتغاله بالتدريس وزياراته للمعلمين فهو الأقدر من غيره على التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن يواجهونها في عملهم في المستقبل قبل وقوعها والتقليل من آثارها الضارة ومساعدة المدرس على كسب ثقته بنفسه ليتمكن من التغلب عليها والمشرف التربوي اللبق يتخذ من الأساليب ما يناسب كل موقف واضعاً في اعتباره مختلف الظروف

المحيطة بالعملية الإشرافية فيشترك مع المعلمين في مناقشات ومقترحات وتصورات وافتراضات تؤدي إلى تصور لما يمكن أن يحدث في المستقبل من متاعب في محاولة تلافيها قبل الوقوع فيها والإشراف الوقائي يمنح المعلم القدرة على الاحتفاظ بتقدير التلاميذ له واحترامهم إياه من خلال إحساسهم ببعد نظره ومواجهته للمواقف الجديدة بشجاعة وبقدرة على التحكم فيها وإن هذا الأسلوب يعمل على تجنيب أفراد الفئة المستهدفة أية صعوبات أو عثرات قد تعترض أداءهم لأعمالهم ومهامهم المتصلة بتنظيم التعلم أو التعليم أو الإدارة أو التقويم ...الخ

مدى حاجة المعلمين الجدد للإشراف الوقائي:

إذا تتبعنا أساليب الإشراف التربوي وأنواعه بشكل عام وجدنا أن المعلم يحتاج إلى أكثر من أسلوب إشرافي واحد وذلك حسب الموقف التعليمي وكذلك حسب قدرة المعلم على العطاء وخبرته وإبداعه في طرق التدريس وغيرها من جوانب العملية التعليمية فالمعلم مثلا ًربما يحتاج إلى إشراف عيادي في موقف تعليمي معين ويحتاج إلى تصحيحي في موقف آخر ثم إلى بنائي في موقف ثالث ... الخ ... المهم أن المعلم الجديد لا يستغني عن التوجيه والإشراف التربوي ...بدءاً بالإشراف الوقائي فمهما بلغت قدرة المعلم وخبرته فيجب أن تبقى

علاقته التكاملية مع المشرف قائمة وإذا كان ذلك وغيره يحتاجه المعلم على مدار سنوات خدمته وممارسته لمهنة التعليم فإن المعلمين الجدد أولى بالاهتمام وبشكل أكبر ... هؤلاء الذين لم يسبق لهم أن مارسوا مهنة التعليم من قبل فالأمر جديد عليهم لذلك فهم بحاجة ماسة إلى كل إرشاد وتوجيه يدفع باتجاه ترسيخ أقدامهم في هذا الميدان الواسع وهم بحاجة إلى من يأخذ بأيديهم إلى الارتقاء بقدراتهم في مجال مهنتهم الجديدة ... وهذا الأمر يحتاج إلى استخدام الإشراف الوقائي لأنه يعصم المعلم الجديد من الوقوع في الأخطاء ويعطيه الثقة بنفسه

معوقات الإشراف التربوي :

هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي تواجه الإشراف التربوي وتؤثر فيه بالسلب ويذكر الحميد (1426هـ, ص42–48) نقلاً عن دراسات علمية تناولت الإشراف التربوي العديد من معوقات الإشراف التربوي وتم تحديد أكثر أربع مشكلات :

- تذمر مديري المدارس من إشراك معلميهم في دورات وندوات خلال أيام التدريس .
- عدم اهتمام المسؤولين بتقرير المشرف .
- إلزام المشرف بالأعمال الإدارية .
- دمج الإشراف الإداري والإشراف الفني في مهمة واحدة .

وأقل ثمان مشكلات :

- شعور كثير من المعلمين في المرحلة الثانوية بالذات أنهم أكثر كفاءة من المشرف.
- عدم تخويل المشرف حق اتخاذ القرارات المتعلقة بعمله .
- تأخر وصول المعلومات الكافية عن المعلمين الجدد لتحديد حاجاتهم الإشرافية .

- عدم استشارة المشرف في الغالب عند نقل المعلمين .
- تأخر وصول المعلمين الجدد .
- عدم كشف المعلمين عن حاجاتهم الحقيقية .
- عدم تأهيل قسم من المشرفين تأهيلاً فنياً كافياً .
- كثرة عدد المعلمين التابعين للمشرف .

وهناك معوقات للإشراف من وجهة نظر المعلمين :

عدم استمرارية المشرف التربوي على المطالعة لإثراء المنهج .

ندرة استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة في تنفيذ أهداف المنهج .

عدم كتابة المشرف التربوي الإرشادات الخاصة بتطبيق المنهج ومناقشتها مع المعلمين .

وجود عدد كبير من المهام الإشرافية لا تُمارس بطريقة مناسبة .

عدم متابعة مدير المدرسة لتوجيهات المشرف التربوي للمعلمين في المدرسة

الاتجاهات والمفاهيم الخاطئة عند المعلمين بشكل عام لدور المشرف التربوي .

ضعف التنسيق بين المشرف التربوي والمسؤولين لوضع الخطة الإشرافية .

عدم مصارحة المعلم للمشرف التربوي بالمشاكل التعليمية التي يواجهها .

تأخر وصول المعلومات الكافية عن المعلمين الجدد للمشرف التربوي لتحديد حاجاتهم الإشرافية .

شعور بعض المعلمين بأن علاقة المشرف بهم علاقة سلطوية .

عدم تعاون المشرف التربوي مع المعلم على أسس من المصلحة الشخصية .

ضعف قدرة المشرفين على تفسير النتائج التي يجريها المعلمون للتلاميذ .

- قلة تقديم الملاحظات والإرشادات التي تؤدي إلى تحسين أدائه الصفي .

- اعتماد المشرف التربوي في عملية تقويمه للمعلم على ما يقدمه داخل غرفة الصف من مادة تعليمية .
- عدم وجود برامج تقويمية فعّالة لبرنامج الإشراف التربوي .
- ضعف البرامج التربوية للمشرفين والمعلمين .
- أعداد التلاميذ الهائلة في الصف الواحد يؤثر في إمكانية تحقيق أهداف العلمية التعليمية العلمية .
- زيادة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي عن طاقته .
- عدم متابعة المشرف التربوي للمستجدات العلمية .
- قلة متابعة المشرفين للمعلمين لتطوير مؤهلاتهم العلمية .
- عدم معرفة المشرف التربوي والمعلم بكيفية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم

وهناك معوقات أكثر تأثيراً في الإشراف :

- ازدحام الفصول الدراسية بالتلاميذ .
- كثرة عدد المدارس التي يجب على المشرف التربوي زيارتها .
- عدم توفر وسائل مواصلات للمشرفين مما يؤدي إلى تعريض سيارتهم الخاصة للخطر .
- كثرة الأعباء الإدارية التي تؤثر سلباً على النشاط الفني للمشرف التربوي.
- كثرة نصاب المشرف التربوي من النشاط الإشرافي الذي يشتمل على زيارة أعداد كبيرة من المعلمين .
- قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين
- قلة المخصصات المالية اللازمة .

- قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين .
- قلة توفر المكتبات داخل المدارس المجهزة تجهيزا كاملاً بالكتب والدوريات والأجهزة السمعية والبصرية .... الخ .
- قلة الوسائل التعليمية اللازمة للعملية التربوية في بعض المدارس .
- عدم توفر المكتبات التي تحتوي على الكتب والنشرات التربوية داخل مراكز الإشراف التربوية .
- تدني مستوى المعلمين وأساليب التقويم والقياس .
- ضعف التأهيل الأكاديمي والمهني لبعض المعلمين .
- كثرة المعلمين غير المؤهلين تربوياً خاصة في المرحلة الإبتدائية .
- ضعف مستوى إدارة المدرسة في مجال الإشراف والمتابعة والتقويم .
- عدم وضوح مفهوم الإشراف التربوي الحديث للمعلمين .
- ضعف الحوافز المعنوية التي يتلقاها المشرف التربوي .
- الإعتقاد الخاطئ لدى بعض أفراد المجتمع بأن المشرف التربوي شخص يتصيَّد الأخطاء .
- قلة اطلاع المشرف التربوي على البحوث والدراسات الحديثة في مجال الإشراف التربوي
- وجود المجاملات الشخصية في عملية الإشراف التربوي .
- الشعور بالقلق والتوتر النفسي لدى بعض المعلمين. نتيجة لوجود المشرف التربوي داخل المدرسة .
- عدم قدرة بعض المشرفين التربويين على إعداد البرامج التدريبية وتنفيذها .

- تركيز المشرف التربوي على عمل المعلم داخل الصف وتجاهله للعناصر الأخرى كتطوير وسائل التعليم وأساليب التدريس وكيفية التخطيط للمنهج .

والملاحظ على هذه المشكلات والمعوقات كثرة المشكلات الخاصة بالمشرف التربوي من خلال تكليفه بأعمال كثيرة منها الإداري والفني, وكثرة نصابه من المعلمين إضافة إلى وجود علاقة غير سوية بين المعلم والمشرف التربوي, مما يعني فائدة الإشراف التربوي المتنوع في التقليل من كثير من مشكلات ومعوقات الإشراف التربوي .

كذلك من معوقات الاشراف التربوي

(أ) المعوقات الادارية :

- ❖ قلة الدورات التدريبية التي تعقد لتدريب المشرفين التربويين ، إذ أن التدريب في أثناء الخدمة ضروري لكل عامل تربوي ، كي يواكب التطور التكنولوجي والمعرفي فيعمل على التطوير والتغيير الايجابي في مجالات عمله .
- ❖ كثرة الأعباء الادارية التي يكلف بها المشرف التربوي على حساب عمله الفني مما يؤثرسلبا على أدائه وعطائه ، ونشاطه في إعداد النشرات وعقد ورشات العمل والندوات واللقاءات والزيارات التبادلية والدروس التطبيقية وغيرها من ا لوسائط الإشرافية .
- ❖ تذمر بعض المديرين والمديرات من إلتحاق المعلمين بالدورات التدريبية في أثناء الخدمة ، حيث أن بعضهم لاينسب المعلم إلى الالتحاق بتلك الدورات ، حتى لا يؤثر على سير البرنامج المدرسي ، أو يشغل مدير المدرسة بتعديل ذلك البرنامج كما أن بعض المديرين لا ينصح المعلمين في الإلتحاق بالدورات للأسباب ذاتها .

- معظم مديري المدارس ومديراتها لايقومون بأعمالهم الفنية كمشرفين تربويين مقيمين في مدارسهم ، وقد يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء الادارية الملقاة على عاتقهم أو إلى عدم امتلاكهم الكفايات الفنية اللازمة أو إلى الضعف في قدراتهم العلمية والقيادية .
- يدرس بعض المعلمين مواد من غير تخصصهم حيث لاتقدم خدمات إشرافية كافية لهذه الفئة من المعلمين ، مما يؤثر سلبا على عمليتي التعليم والتعلم ، ,على مخرجات النظام التعليمي .
- نظام الحوافز المادية والمعنوية تنقصه الموضوعية بسبب الشللية والمحسوبية حيث يشعر المشرف التربوي المتميز في أدائه بالغبن والظلم ، عندما يجد بأن زميله في العمل قد حصل على كتاب شكر ، أو على زيادة تشجيعية ، وهو أقل منه عطاء وإنتماء مما يؤدي إلى الاحباط وإلى تدن في الروح المعنوية وإلى عدم الرضا عن العمل وإلى قلة الانتماء .
- زيادة عدد المعلمين والمعلمات عن النصاب المقرر للمشرف التربوي حيث يطلب منه تقديم خدمات إشرافية لهم جميعاً مما يؤثر على نوعية الخدمات الإشرافية المقدمة وتنوعها .
- قلة توافر التسيهيلات المادية اللازمة لعمل المشرف التربوي التي منها توافر :

_ الأماكن المناسبة لعقد الاجتماعات والندوات التربوية

_ الوسائل التعليمية / التعلمية

_ الأجهزة والأفلام والمواد

_ وسائل النقل من مكان العمل إلى الميدان

(ب) المعوقات الفنية

- عزوف بعض المعلمين والمعلمات عند تنفيذ التوجيهات التي قدمها المشرف التربوي لهم ، وقد يرجع ذلك إلى عدم اقتناعهم بها ، لأنها فرضت عليهم من عل ، فلم تتح لهم فرصة للنقاش أو لتحليل الموقف تشاركيا مع المشرف التربوي في اللقاء البعدي .

- ضعف بعض المشرفين التربويين في كفاياتهم الأكاديمية والمسلكية ، يسبب لهم إشكالات مع المعلمين والمديرين ويؤدي إلى تدن في أنتاجيتهم .
- عدم ممارسة بعض المشرفين للقاء القبلي وللقاء البعدي المصاحبين للزيارة الصفية يجعل الخدمة الإشرافية المقدمة للمعلم ناقصة .
- افتقار بعض أدوات التقويم التربوي التي يوظفها المشرف التربوي إلي الدقة والمصداقية
- لاينوع بعض المشرفين التربويين في وسائطهم وأساليبهم الإشرافية بل يقتصرون على الزيارة الصفية فقط ، دون اهتمام بالزيارات التبادلية والدروس التطبيقية والمشاغل التربوية وغيرها لأنها تحتاج إلى جهد في الإعداد والتنفيذ والتقويم والمتابعة .
- ليس لدي بعض المشرفين التربويين دراية كافية في توظيف الأجهزة التكنولوجية والأفلام التربوية والحاسوب والانترنت والوسائل التعليمية الأخري في ندواتهم وحلقاتهم التدريبية .

(ج) المعوقات الشخصية

تشمل عدة معوقات

- وجود إشكالات شخصية بين المشرف التربوي وبعض العاملين التربويين قد ترمي بظلالها على مناخ العمل في المؤسسة التعليمية .
- ضعف العلاقات الانسانية بين المشرف التربوي والعاملين التربويين تؤثر على الانتاجية ونوعيتها
- نوع النمط القيادي الذي يتبناه المشرف التربوي ، له تأثير على نوعية وعدد الخدمات الإشرافية التي يقدمها للمعلمين

(د) المعوقات الاقتصادية :

- قلة عدد المختبرات والغرف المتعددة الأغراض والمكتبات المتوافرة في المدارس ، تقف حائلا دون تقديم أفضل الخدمات الاشرافية

- عدم توافر الساحات والملاعب والمسارح في بعض المدارس يؤثر سلباً على تقديم الخدمات الاشرافية
- قلة توافر الحوافز المادية للمشرفين التربويين تبطل عامل التنافس
- وجود المباني المستأجرة التي لا توفر الأمن والسلامة للطلبة والمعلمين والزائرين تشكل عائقاً أمام الخدمات الإشرافية

معوقات التخطيط بالنسبة للمشرف التربوي :

يعاني المخططون من عدد من المعوقات والمشكلات التي تواجههم في أثناء عملية التخطيط وقد أشار (فهمي ، 87)

نقص في الأجهزة الفنية ,نقص في البيانات والمعلومات ,عدم الربط بين التخطيط الكمي والكيفي في التعليم فزيادة أعداد المتعلمين تؤدي إلى إغفال الجودة في المحتوي والطرائق والنتائج .

يتطلب من المشرف التربوي أن ينتبه إلى العقبات والعوائق التي يؤدي وجودها بين أعضاء الفريق إلى تفككه وعدم تماسكه .

المراجع :

–البابطين, عبدالعزيز. (1425هـ), اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. مكتبة العبيكان. الرياض

– الدويك, تيسير وآخرون. (2001). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي . دار الفكر. عمان. الأردن .

-الرشيد, خالد. (1421هـ). "مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية الأهداف السلوكية ومراعاتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية, جامعة الملك سعود. الرياض .

-السديري, محمد. (1426هـ). "أداء الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية". رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض .

-العبد الكريم, راشد. (1426هـ). الإشراف التربوي المتنوع رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين. مطبعة سفير, الرياض .

-العبد الكريم, راشد. (1428هـ). محاضرات ألقيت على طلاب دكتوراه المناهج العامة وطرق التدريس بجامعة الملك سعود في الفصل الأول للعام الجامعي (1428 / 1429هـ)

-العبد الكريم, راشد. (د. ت). ورقة بعنوان تمهين التدرس تجربة المملكة العربية السعودية. وقد وزعت هذه الورقة على طلاب دكتوراه المناهج العامة وطرق التدريس في الفصل الدراسي الأول لعام 1429/1428هـ .

-الفيروز آبادي, مجد الدين. (1406هـ). القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة .

-القحطاني, حميد. (1426هـ). "المشكلات التي تواجه مراكز الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية كما يراها المشرفون التربويون". رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض .

-الخطيب ,رواح ,الخطيب .أحمد ,والفرح ,وجيه (2000)الادارة والاشراف التربوي ,اتجاهات حديثة ط3 ,دار الأمل ,اربد

–السعود ,راتب (2002) الاشراف التربوي اتجاهات حديثة .مركز طارق للخدمات الجامعية ، عمان .

– العمري ,حسن (2000) درجة ممارسة المشرفين التربويون والتعليم رقم 3 :رسالة ماجستير غير منشورة ,الأردن ,جامعة اليرموك .

–الصائغ ,محمد وتوفيق ,عبد الجبار وعبد الرحيم ,شاكر(1985) الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعة وتطوره ,مكتبة التربية العربي لدول الخليج ,الرياض :مكتبة التربية العربي لدول الخليج .

–الإبراهيم ,عدنان (2002) الإشراف التربوي أنماط وأساليب .مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع ,اربد .

–أحمد ، أحمد ابرهيم (2004) التطوير التنظيمي في المؤسسة التعليمية :الإسكندرية ,دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

–الطعاني ,حسن أحمد (2007) الإشراف التربوي: مفاهميه ,أهدافه, أسسه ,أساليبه :عمان دار الشروق للنشر والتوزيع .

–الملل ,نعمة خليل (2003) تصور مقترح لمواجهة معوقات الإشرافية التربوية في محافظة غزة في ضوء الإتجاهات المعاصرة ,رسالة ماجستير غير منشورة ,الجامعة الإسلامية ,غزة .

نظريات القيادة Theories In Leadership

(نظرية الرجل العظيم،نظرية السمات،النظريات السلوكية،النظريات الموقفية،النظرية التبادلية،النظرية التفاعلية)

great man theory, trait theory, behavioral theories,)
(situational theories, reciprocal theory, interaction theory

فريق من طالبات مرحلة الماجستير بكلية الشرق العربي لدراسات العليا بالرياض

مقدمة

لقد تعددت نظريات القيادة التي تحاول أن تفسر تأثير بعض الأشخاص في الآخرين وبالتالي تحدد الأسباب التي تجعل من شخص ما قائداً.

وتعتبر تجربة هوثورن (**hawthorn**) التي أجريت كتجربة بالولايات المتحدة على أهمية المناخ الإشرافي هي البداية الحقيقية لدراسة السلوك الإنساني والقيادي،كما أن كتاب شيستر برنارد عن وظائف المديرين إلى قاد الاهتمام بدراسة اتجاهات البحث في موضوع القيادة ،وذلك لمنحه أدواراً متميزة وإستراتيجية للمدير داخل التنظيمات ،وسوف نتناول فيما يلي أهم نظريات القيادة الإدارية حسب تطورها التاريخي والتنظيمي.

أولاً: النظريات التقليدية:

- **نظرية الرجل العظيم Great Man Theory:**

تدور هذه النظرية حول مفهوم أساسي أن القادة يولدون ولا يصنعون ،ويحملون مواهب تؤهلهم للقيادة،وأن القادة الذين احتلوا مكاناً عالياً من التاريخ الإنساني تمتعوا بصفات لم تتم بأعمال وبرامج مخططة،وما يعاب على هذه النظرية إغفالها دور التعلم في صناعة القائد.

- يؤخذ على نظرية الرجل العظيم ثلاثة مآخذ:

1/إغفال جانب التدريب القيادي،فهذه النظرية تنسف في فلسفتها نظرية ليكرت.

2إهمال العوامل التكنولوجية والاجتماعية والسياسية التي تساعد المدير أو القائد على النجاح أو الفشل.

3/عدد القادة الذين يولدون قادة لا يمكن التحكم بهم،فقد يحتاج المجتمع في وقت معين أو مكان معين نمطاً من القادة لا يولدون فيه في وقت احتياجهم ومكانه.

نظرية السمات Traits Theory:

تشير هذه النظرية خصائص أو مميزات القائد وظلت هذه النظرية لفترة من الزمن تستخدم كمبرر للقيادة الناجحة والفاعلة فأصبح التركيز في اختيار القادة يعتمد على هذه الخصائص والسمات الشخصية.

وتشير هذه النظرية إلى عدد من الصفات التي يتحلى بها القائد ومن هذه الصفات:

1/ صفات جسمية :مثل الشكل ، نبرة الصوت ، الوسامة .

2/ صفات نفسية: مثل الحماس ، الثقة بالنفس ، القدرة على المبادأة ، النضج الإجتماعي ،الدافعية العالية،الإنجاز ، القدرة العالية على الحسم.

يؤخذ على نظرية السمات أربع مأخذ:

1/وجود عدد كبير

2/صعوبة قياس الصفات المحددة وتحديد الدرجة المطلوبة من كل سمةمن السمات التي يصعب حصرها.

3/إختلاف الأهمية النسبية لكل سمة من وقت لآخر.

4/عدم شمولية النظرية لأنها لم تأخذ في الحسبان المتغيرات الأخرى ذات التأثير على فاعلية القيادة.

ثانياً: النظريات السلوكية :

أدى عجز الباحثين عن تحديد السمات المشتركة بين القادة، إلى البحث في السلوكيات التي تمارس من قبل قادة محددين، وفيما إذا كانت هناك سلوكيات متميزة للقادة .

ولذا دعت الحاجة خلال ستينيات القرن العشرين إلى دراسة مدى تأثير سلوك القائد على إنتاجية العاملين الأمر الذي دفع كثير من علماء النفس السلوكيين للاهتمام بالجانب السلوكي ،وقد انطلق أصحاب هذا الاتجاه السلوكي في تفسير القيادة من أهمية التدريب في خلق قادة قادرين على التفاعل مع المرؤوسين وعلى إستثارة الدافعية.

- دراسات ميشيغان (Michigan Study):

تبلورت افكار هذه الدراسة نتيجة ابحاث جرت في جامعة ميشيغان , وقد حددت هذه الدراسة نوعين من سلوكيات القادة:

* نمط قيادة يركز على العمل (Job-Centered)

يعني تركيز القيادة على الإشراف المباشر والمكثف على العاملين ويؤكد على أهمية الإنتاج في العمل.

❖ نمط قيادة يركز على العاملين (Employee-Centered)

يؤكد على فردية العامل ،وحاجاته الشخصية ،وضرورة تفويض السلطات، والاهتمام برفاهية الموظف.

نظرية البعدين (دراسات أوهايو Ohio Studies) :

هناك نمطين سلوكيين للقائد :

■ الاهتمام بهيكلية العمل وإجراءاته Initiating Structure:

يقصد به تحديد الأدوار بين القائد والمرؤوسين ،ويعبر عن مدى إهتمام القائد بتخطيط العمل وتنظيمه.

■ الاهتمام بمشاعر العاملين Consideration :

يأخذ القائد في الإعتبار أراء ومشاعر المرؤوسين، وينمي جواً من الصداقة والثقة.

نظرية الشبكة الإدارية TheManagerial Grid (نموذج بليك وموتون)

تقوم الشبكة الإدارية على تصنيف القادة بالإعتماد على عنصرين أساسيين الإهتمام بالعاملين(وهو البعد الإنساني) والاهتمام بالإنتاج (البعد الإنتاجي) .

وتقوم الشبكة الإدارية على محورين المحور الرأسي هو الاهتمام بالأفراد والمحور الأفقي وهو الاهتمام بالإنتاج .

هناك خمسة أساليب قيادية تقع فى زوايا الشبكة وفى وسطها وهي :

أ)أسلوب القيادة الضعيفة(1.1)(اهتمام كبير بالإنتاج / اهتمام كبير بالأفراد)

ب)أسلوب القيادة المتسلطة(9.1)(اهتمام قليل بالإنتاج / اهتمام قليل بالأفراد)

ج)أسلوب القيادة التكاملي(9.9)(اهتمام كبير بالإنتاج / اهتمام قليل بالأفراد)

د)أسلوب القيادة الإنسانية(1.9)(اهتمام قليل بالإنتاج / اهتمام كبير بالأفراد)

هـ)أسلوب القيادة المتوازنة(5.5)(اهتمام متوسط بالإنتاج/ اهتمام متوسط بالأفراد)

ومن خلال البحوث والدراسات التي أجريت على ضوء مفهوم الشبكة الإدارية لكل من بليك وموتون ،تم تصنيف المديرين إلى خمسة أنماط ،وهي:

ع = عمل ن = عاملين

1/ ع+ : وهو المدير المهتم بالعمل أكثر من إهتمامه بالعاملين ،ويطلق عليه (المدير الدكتاتور)أو(المدير المقاول).

2/ن+:وهو المدير المهتم بالعاملين أكثر من اهتمامه بالعمل،ويطلق عليه(المدير المجامل)أو(مدير النادي الإجتماعي).

3/ ع ن:المدير المهتم بالعمل والعاملين بشكل متوسط،ويطلق عليه(المدير الواقعي)أو(المدير العملي).

4/ ع–ن : وهو المدير المهتم بالعمل والعاملين بشكل منخفض،ويطلق عليه (المدير البيروقراطي)أو(المدير السلبي).

5/ع +ن+:وهو المدير المهتم بالعمل والعاملين بشكل عالي قادر على الإنجاز بشكل سريع وجودة ،ويطلق عليه(المدير المتكامل)أو(مديرالنموذجي).

- نظرية ليكرت:

يقوم نظام ليكرت على أساس أربعة نظم أساسية للإدارة نقام بتطويرها مع زملائه في معهد البحوث الاجتماعية ، وتتراوح هذه النظم على محور القيادة ،بين الأتوقراطية التامة والديموقراطية التامة على النحو التالي:

نظام(1):نمط المتسلط الاستغلالي:

يمثل هذا النمط القائد الأوتوقراطي المستبد الذي لا يثق بمرؤوسيه ويرى أنهم لا يعملون إلا بالتلويح بعصا السلطة والتهديد.

نظام(2):نمط المتسلط العادل:

يتقمص القائد في هذا النمط دور الأب الذي يثق بدرجة متوسطة بمرؤوسيه ،ويستخدم مزيجاً من الإثابة والتهديد والعقاب ،ويسمح بقدر من الحرية في التصرف وصنع القرار.

نظام(3):النمط الديموقراطي الاستشاري:

في هذا النمط تزيد ثقة القائد في مرؤوسيه لحدكبير لكن غير تام،ويسعى لحثهم على تقديم أفكارهم ومقترحاتهم وهو يقدم حوافز إيجابية أكثر مما يقدم حوافز سلبية.

نظام(4):النمط الديموقراطي المشارك:

في هذا النمط تكون ثقة القائد بمرؤوسيه مكتملة،إذ يشجعهم على تقديم أفكارهم واقتراحاتهم،ويقدم الحوافز الإيجابية ،كما يتيح قدراً كبيراً من المشاركة في صنع القرار ويعزز الإتصالات المتبادلة بين أعضاء جماعة العمل.

- إنتقادات للنظريات السلوكية:

1/ أهملت دراسات أنماط القيادة المتغيرات الأخرى الخاصة بالمواقف وغيره واعتبرت أن فاعلية القيادة تحددها المتغيرات الخاصة بسلوك القائد فقط.

2/قامت كل دراسات أنماط القيادة على نموذج شديد التبسيط للعلاقة بين سلوك القائد وفاعلية هذا السلوك في تحقيق الإنتاجية ورضا المرؤوسين فهناك افتراض ضمني بوجود نمط أمثل للقيادة هو الذي يحقق الفاعلية ،وكذلك وجود علاقة مباشرة بين أنماط القيادة

المستخدمة وأنماط الفاعلية مما يعني إغفال الوضع المعقد لعملية القيادة.

3/كانت متغيرات أنماط القيادة متغيرات سلوكية مركبة،ومن الناحية المنهجية لا يجوز تجميع متغيرات سلوكية تختلف كماً ونوعاً.

4/أخفقت الدراسات في تقييم برهان تجريبي قوي على نمط القيادة ومتغيرات الفاعلية.

النظريات الموقفية Situational Theories

تقوم هذه النظرية على أساس أن النظرية القيادة الفاعلة تعتمد على تفاعل الخصائص الشخصية للقائد وسلوكه وعوامل الموقف القيادي نفسه،أي أنها تركز على فكرة الارتباط بين القيادة والموقف وأن طبيعة الموقف والظروف هي التي تحدد نوعية القائد،طالما أنها تتباين من تنظيم لآخر ومن وقت لآخر.

1/نموذج فيلدر fidler للقيادة التفاعلية:

يرى فيلدر أن خصائص القيادة ترتبط بالمواقف وفي أن فاعلية القيادة تتحدد بمدى ملاءمة النمط القيادي المستخدم في موقف معين لمتطلبات هذا الموقف كما يرى أن تحديد الموقف الملائم يتطلب وضع تشخيص دقيق للموقف الإداري الذي يمارس القائد ومرؤوسوه عملهم في إطاره من خلال تحليل عناصر الموقف الثالثة التالية:

أ- طبيعة العلاقة بين الرئيس وأفراد الجماعة التي يشرف عليها.

ب- هيكل المهام.

ج- قوة المركز الوظيفي للقائد (قدرته على التأثير).

- **أنماط القيادة في نموذج فيدلر:**

1/ نمط القيادة الذي يهتم بالعاملين والعلاقات الإنسانية.

2/نمط القيادة الذي يهتم بالإنتاج والعمل.

ويشرح فيلدر نظريته ،بأنه في المواقف ذات الرقابة العالية جداً ،تكون الجماعة مستعدة لكي يتم توجيهها، وعل الجانب الأخر فإنه في المواقف ذات الرقابة المنخفضة جداً،فإن الجماعة سوف تسقط متفككة بدون رقابة وتدخل فعال من جانب القائد وهكذا ففي الموقف ذات الرقابة المرتفعة أو الرقابة المنخفضة، يكون نمط القيادة الموجهة للعمل هو الأنسب أما المدى المتوسط فإن الموقف لا يكون واضحاً بدرجة كافية ،الأمر الذي يؤدي إلى تشتيت أداء الجماعة وهنا يتعين على القائد أن يكون موجهاً للأفراد،لكي يتمكن من السيطرة عايهم.

وقد بينت إحدى الدراسات التي أجريت على نموذج فيلدر نتائج إيجابية عموماً ،إلا أن هناك بعض الانتقادات التي وجهت إليه منها:

1/تعقد متغيرات الموقف وصعوبة تخمينها من قبل الممارسين ،ذلك أنه غالباً ما يصعب تحديد مدى جودة العلاقة بين القائد وتابعيه وهيكل العمل وقوة المركز الوظيفي للقائد.

2/صعوبة التطبيق العملي للنموذج.

2/نموذج ريدن Reddinذو الأبعاد الثلاثة لفاعلية القيادة:

ركز ريدن في تحليله على معرفة متى تكون الأنماط القيادية فعالة، ودور الموقف الإداري كعامل مؤثر في تحديد فاعلية الإدارة ولذا، وقد حلل السلوك القيادي إلى أبعاد ثلاثة هي:

- **بعد العلاقات (أي التوجه نحو العلاقات)**

- بعد المهمة (أي التوجه نحو المهمة)
- بعد الفاعلية (أي المدى الذي يحقق فيه الإداري الأهداف).
- أنماط القيادة في نموذج ريدن:

أولاً: الأنماط الأقل فاعلية:

1/ الإنسحابي 2/ المجامل

3/الديكتاتور 4/المقنع

ثانياً: الأنماط الأكثر فاعلية:

1/البيروقراطي 2/المطور

3/التنفيذي 4/الديكتاتور العطوف

3/نموذج هاوس HOUSEالذي يجسد المسار والهدف:

لقد طور هذه النظرية روبرت هاوس Robert House

أساس النظرية أن القائد الأفضل هو الذي يستطيع رسم مسارات واضحة للمرؤوسين لغرض الوصول إلى الأهداف، وذلك بتحفيزهم ومساعدتهم على سلوك هذه المسارات.

(رسم مسارات واضحة تعني أن القائد يوضح الأهداف والطرق والأساليب اللازمة لتحقيقها)

تشير النظرية إلى أن المرؤوسين بإمكانهم أن يزيلوا العقبات من هذه المسارات وبالتالي الوصول لأهدافهم.

يعتقد هاوس أن المدراء يجب أن يكونوا مرنين ويتحركون ضمن 4 أنماط قيادية هي:

- النمط الموجه:

يحدد القائد ما هو متوقع من العاملين وكيفية انجاز العمل مع وجود معايير وجدولة عمل واضحة.

- النمط الداعم أو المساند:

يهتم القائد بجميع العاملين واحتياجاتهم دون تمييز.

- النمط الإرشادي:

يقوم على تحفيز العاملين على إنجاز الأهداف بأداء عال.

- النمط المشارك:

يقوم على إشراك المرؤوسين في صنع القرار.

توصلت نظرية المسار والهدف إلى النتائج التالية:

1/يؤدي السلوك المشارك للقائد الإداري إلى دافعية ورضا المرؤوسين،حينما يغلب على العمل طابع الغموض ،ويتحدى قدرات الفرد، وخصوصاً عندما ينشد المرؤوسين الإستقلال وتحقيق الذات.

2/يؤدي السلوك المحافظ للإنجاز لدى القائد الإداري ،إلى دافعية ورضا عال لدى المرؤوسين ،حينما يكون العمل غامضاً ،وحينما يكون المرؤوسين محافظين وغير مبادئين .

3/يؤدي السلوك الموجه للإنجاز لدى القائد الإداري ،إلى دافعية المرؤوسين ورضاهم،حينما يكون العمل غامضاً وثابتاً.

4/نموذج هيرسي وبلانشارد Hersey&Blanchard للقيادة الموقفية:

النمط الملائم للقيادة يختلف بناءً على جاهزية واستعداد المرؤوسين لأداء مهامهم.

- الجاهزية أو الاستعداد Readiness:

مدى قدرة العاملين على إنجاز المهام وتوفر الخبرة لديهم لإنجاز العمل وتحمل المسئولية و مدى إمكانية الاطمئنان لقدراتهم للأداء بشكل صحيح .

- ميزت النظرية بين سلوكين قياديين :

1- السلوك المتعلق بالعمل .

2- المتعلق ببعد العلاقات الشخصية بين القائد وأتباعه .

- أنماط القيادة في نموذج هيرسي وبلانشارد:

1/النمط التوجيهي:

دور القائد تزويد المرؤوس بالمعلومات اللازمة لفهم المهام بالشكل المطلوب.

2/النمط الإقناعي:

دور القائد هنا أن يكون شرح قراراته والإقناع بهذه الفكرة وكيفية التنفيذ.

3/النمط المشارك:

دور القائد تعزيز ثقة بالمرؤوس بنفسه ودافعيته نحو العمل من خلال تنمية قدراته المهنية .

4/النمط التفويضي:

دور القائد بتفويض بعض الصلاحيات لمرؤوسه في صنع القرار.

ثالثاً: النظرية التفاعلية The interactional Theory

جمعت هذه النظرية التفاعلية بين كل من نظرية السمات والنظرية الموقفية ،فالقيادة الناجحة في هذه النظرية لا تعتمد على السمات التي يتمتع بها القائد في موقف معين، لكنها تعتمد على مقدرة القائد على إيجاد التفاعل الإيجابي بين القائد والمرؤوس.

رابعاً: النظرية التبادلية The Transactional Theory

يرى أصحاب هذه النظرية ان العلاقة بين القائد والمرؤوس قائمة على تبادل النفع للحصول على النتائج وحدوث التغيير المنشود،فالمرؤوس يعطي من جهده ،ووقته،وراحته،وينجز العمل تحت قيادة شخص ما مقابل أن يتلقى من هذا القائد الحوافز،والمكافآت التي تدفعه بعد ذلك للبذل أكثر ،ورفع مستوى الأداء لديه.

وقد يكون الشيء المتبادل بين القائد والتابع واحد من الأشياء الثلاثة التالية:

1/المال

2/الاحترام والتقدير

3/السمعة السياسية