المَجَلَّةُ العَرَبِيَّةُ لِدِرَاسَاتِ وَ بُحُوثِ العُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالإِنْسَانِيَّة

(دَوْرِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ)

تصْدُرُ رُبْعَ سَنَوِيَّةٍ

السَّنة (8) العدد (27)

يونيه 2022

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 (السابع والعشرين) للعام الثامن ،تُعرَض عدد (4) أربعة من البحوث ،وعدد (3) ثلاثة من الأوراق العلمية ومقالاً واحداً وتلخيص كتاب

والله المُستعان ،،،

هيئة تحرير العدد

محتويات العدد السابع والعشرين

العنوان	الموضوع
بحوث علمية	الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد واستراتيجيات مواجهتها أ.د إبراهيم عبد الله العثمان
	التنفيس الإنفعالي من خلال الموسيقي لدي معلمات رياض الاطفال أفنان محمد العبد الله
	تطبيق أنظمة إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في الرياض. خلود فهد الشويعر
	العوامل المؤثرة فى حدوث الاكتئاب لدى الشباب د. نعمة محمد فؤاد كامل
أوراق علمية	" الهندرة " الفكرة الثائرة أفنـان محمد الخنين
	تجارب بعض المؤسسات فى رعاية الأطفال التوحديين "رصد للايجابيات و السلبيات" محمد سعد الدين السيد مروة ابو العزم الجناينى
	الإحتياجات التدريبية للأخصائيين الإجتماعيين العاملين في مجال اضطراب التوحد هند محمد أحمد سيد
مقال العدد	صعوبات التعلم النمائية عزة فوزي
تلخيص كتاب	إدارة الصفوف (الأسس السيكولوجية) أ. د يوسف قطامي ، د. نايفة قطامي

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

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

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

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

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

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

الأهداف

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

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

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

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

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

بُحُوثٌ عِلْمِيَّةٌ

الأفكار والآراء المتضمَّنة

في بحوث ومقالات المجلَّة مسؤوليَّة

الباحثين والكُتَّاب

تُرتَّب البحوث هجائياً حسب أسماء الباحثين

الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد

واستراتيجيات مواجهتها (*)

Stress among parents of children with autism and coping strategies

أ.د إبراهيم عبد الله العثمان

Prof. Ibrahim Abdullah Al-Othman

كلية التربية –جامعة الملك سعود

dribrahima@gmail.com

ملخص

استهدفت الدراسة التعرف على أنواع الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في مواجهة تلك الضغوط، وتأثير عدد من المتغيرات على الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد وسبل مواجهتها وهي: جنس الوالدين ومستواهما التعليمي، وشدة إعاقة الطفل. وقد تكونت عينة الدراسة من (73) منهم (35) أماً، (38) أباً من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، وقد استخدم الباحث مقياس الضغوط لدى أولياء أمور

(*) تم تقديم البحث في مؤتمر مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي " الاتجاهات الحديثة في مواجهة اضطراب التوحد بالقاهرة .

الأطفال ذوي اضطراب التوحد إعداد: الباحث، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد إعداد: الباحث. وقد كشفت النتائج عن ما يلي: جاء ترتيب الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد على النحو التالي : الضغوط النفسية، ثم الضغوط

المعرفية، ويليها ضغوط الدور، ثم الضغوط الاجتماعية، وأخيراً المادية، ، أما عن ترتيب استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد فجاءت استراتيجيات المواجهة غير النشطة في البداية: إستراتيجية الانفعال العاطفي، إستراتيجية التجنب، ثم استراتيجيات المواجهة النشطة: إستراتيجية السعي للدعم، إستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تختلف باختلاف جنس الوالدين لصالح الأمهات فكن أكثر شعورا بالضغوط، والمستوي التعليمي لهما فكان بوجه عام ذوي التعليم الجامعي فأعلي هم الأكثر شعورا بالضغوط، وأن أسر الأطفال شديدي الإعاقة هم الأكثر شعورا بالضغوط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تختلف باختلاف جنس الوالدين والمستوي التعليمي لهما.

summary

The study aimed to identify the types of pressures that parents of children with autism disorder are exposed to, the strategies they use to confront these pressures, and the effect of a number of variables on the pressures that parents of children with autism are exposed to and ways to confront them, namely: the gender of the parents and their level of education, and the severity of their disability. Child. The study sample consisted of (73) of them (35) mothers, (38) fathers, who are parents of children with autism.

The researcher used a pressure scale for parents of children with autism, prepared by the researcher, and a measure of coping strategies for parents of children with autism, prepared by the researcher. The results revealed the following: The order of pressures that parents of children with autism are exposed to is as follows: psychological pressures, then cognitive pressures, followed by role pressures, then social pressures.

Finally, physical, and as for the order of stress coping strategies among parents of children with autism disorder, the inactive coping strategies came first: the emotional outburst strategy, the avoidance strategy, then the active coping strategies: the strategy of seeking support, the strategy of direct action to solve problems.

There are statistically significant differences in stress among parents of children with autism that differ according to the gender of the parents in favor of the mothers, so they felt more pressure, and their educational level was generally the ones with university education or higher are the most pressure, and that the families of children with severe disabilities are the most pressure. There are also statistically significant differences in coping strategies for parents of children with autism that differ according to the parents' gender and educational level.

مقدمة

لقد أصبحت كلمة الضغوط من الكلمات شائعة الاستخدام لدى الإنسان العادي والمتخصص، وأصبحت تشكل جزءاً من مفردات العصر الحاضر، وارتبطت طبيعة الحياة المعاصرة بزيادة الضغوط، وأصبح لفظ الضغوط مصطلحًا أساسيًا في مجالات عديدة كالطب، والطب النفسي، وعلم النفس وعلم الاجتماع، ومجال التربية الخاصة.. وغيرها (البلاوي، والمعيقل، 2007).

ومن بين الضغوط التي قد تواجه الزوجين في مشوار حياتهما معاً ولادة طفل معوق والتي تثقل كاهل الزوجين. حيث يتسبب ذلك في إحداث توتر في حياة الزوجين. هذا التوتر بدوره يؤثر سلبًا في كثير من الأحيان علي اتزانهما العاطفي وقدرتهما علي التكيف مع التحديات مما يسبب لهما شعورًا بالكآبة والأسى المزمن، وخاصة إذا كانت العلاقة بين الزوجين ليست قوية بما فيه الكفاية فان وجود هذا الضغط قد يؤدى إلى إضعاف هذه العلاقة أكثر وفي حالات قليلة يؤدى إلى تقويتها (الأنصاري، 1996، ص 124).

إن إعاقة الطفل ونموه البطيء والإجراءات الخاصة المطلوبة للعناية البدنية والتدريب والصحة والمرافقة وخيبة الأمل وضياع الأحلام، كل هذا يخلق ضغوطاً تعطل التوازن الأسري، وقد يضاف إلى هذه الضغوط المشكلات المالية والتوترات الناتجة عن السيطرة غير الناضجة للطفل على ذاته، وإعاقات الاتصال وشكوك الآباء المتعلقة بأسلوبهم في التنشئة وهكذا فإن العلاقة بين الطفل المعاق والأسرة تكون أكثر تعرضاً للتعقيد، والتردد، وأكثر توتراً واستمراراً من العلاقة العادية (الأشمي، 1986، ص 18).

وهكذا فان الأسر التي قد تتعرض لمثل هذه الخبرة قد تضطر لتغيير نمط حياتها، وقد تتعرض للعديد من الضغوطات والمشكلات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية لوجود هذا الطفل

المعاق، وتمثل هذا الظروف والخبرات أصعب المواقف التي يمكن أن تواجهها الأسرة خلال أدائها لوظائفها (Brown, Goodman, & Küpper ,1997)

إن ظهور حالة الإعاقة و إدراك ذلك عادة ما يشعر بها كل أفراد الأسرة بسبب المتطلبات الانفعالية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية المفروضة عليهم، وهذه المتطلبات والإلتزامات تجعل أسر الأطفال المعاقين معرضين بشكل خاص للإجهاد تلك الحالة التي تتصف بالتوتر العضوي والصراع المستمر بين الاختيارات التي تضغط على الشخص لتخفيض التوتر وتحصيل التوازن (زهران، 1984، ص 65)

أما جميل (1998) فقد حددت مصادر الضغوط الأسرية الواقعة علي الأسرة التي لديها طفل معوق فيما يلي:

- الضغوط الوالدية المتعلقة بخصائص الابن ذي الإعاقة ومنها: تأهيله ودرجة استقلاليته، والمشكلات السلوكية،والعزلة الاجتماعية، ومعامل الذكاء، وعمره، وحالته الصحية.
- الضغوط التي تتعلق بخصائص الوالدين ومنها: الوقت الإضافي المطلوب لرعايته، والعزلة الاجتماعية، والعلاقات الأسرية، والتوافق الزواجي، وكبر سن الوالدين، وحالتهم الصحية، وعدم اقتناع الوالدين بالخدمات المقدمة لابنهما في المجتمع.
- الضغوط الواقعة علي الأخوة العاديين للطفل ومنها: تحمل أعباء زائدة، والشعور بالإهمال من قبل الوالدين، والشعور بالأبوة، والعلاقات الأسرية والعزلة الاجتماعية (ص54).

ويضيف القريطي (1999) عددًا آخر من المصادر التي تولد ضغوطاً علي والدي الطفل ذي الإعاقة، والتي من بينها: ما تنطوي عليه الإعاقة الفكرية من بطء شديد في النمو،

الشخصي والاجتماعي، وعدم اكتراث بالمعايير الاجتماعية..، وما تعوزه من تدابير وترتيبات خاصة وجهود إضافية لإشباع الاحتياجات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية للطفل وغالباً ما تعجز الأسرة بمفردها عن الوفاء بها (ص52).

وقد أورد استيورت (1996) ما ذكره هوف Hoff من أن الأزمات التي يتعرض لها آباء الأطفال المعاقين التي تشكل ضغوطاً عليهم لا تقتصر فقط علي اكتشاف الإعاقة،وإنما تظهر في أوقات عديدة، منها: حين يدخل الطفل المدرسة ولا ينجح في الصف العادي، وحين تظهر علي الطفل مشكلات سلوكية غير مألوفة لنوع الإعاقة، وحين يمثل الطفل عبئاً ثقيلاً لا يطاق مع افتقار الآباء لمصادر رعايته، وحين يُرفض الطفل من المجتمع، وحين يصل لمرحلة المراهقة (استيورت،1996، ص ص 176–177).

وإذا كان كل تغير يصيب أحد أفراد الأسرة يؤثر في بقية الأفراد الآخرين فان مولد طفل معاق في الأسرة لا شك يؤثر تأثيراً كبيراً في المناخ الذي يسود العلاقات البيئية بين أعضاء الأسرة، وفي مشاعر الأعضاء المتبادلة، فقد تمر الأسرة بمراحل من الضغوط والتوترات، والأعباء الجسمية والنفسية، التي تسببها العوامل الاجتماعية والاقتصادية، وهذا الأمر قد يؤدي إلى تقوية العلاقات الأسرية وتماسكها لمواجهة هذا الضغوط والتوترات أو قد تضعف هذه العلاقة (كفافي، 2001).

ينظر إلى استراتيجيات المواجهة على أنها عمليات نشطة وهادفة تساعد على تعديل نواتج الضغوط المواجهة، كما تعمل على تكيف الفرد مع هذه المواقف الضاغطة إما بإزالة النتائج السلبية المترتبة عن وجودها والوقاية منها أو تخفيفها أو حتى قبولها من خلال التكيف معها حيث يعتبر

التكيف نتيجة لجهود المواجهة الفعالة ، وهذه الجهود الفعالة هي كل ما يفكر فيه الأفراد للتعامل مع الموقف أو المشكلة المواجهة (Curry & Russ ,1985 :p. 61).

إن الأبحاث المتعلقة بدراسة اسر الأطفال المعاقين أصبحت تأخذ منحى جديد، فبدلاً من التركيز على الضغوطات التي تتعرض لها الأسر فقط، فقد أصبحت تركز أيضاً على كيفية مواجهة الأسر للإعاقة (Bennett ; DeLuca & Allen, 1996)

وعلى الرغم من الدلالة النظرية والتجريبية الموضحة لاستراتيجيات المواجهة الأبوية من أجل رفاهية عائلات الأطفال المصابين بإعاقات قامت أبحاث قليلة نسبياً بالتركيز بشكل واضح على المواجهة لدى أمهات وآباء الأطفال الذين يعانون من التوحد هاستنجس، وكوفشوف، وبراون، ووارد، وايسبينوزا، ورمنجتون (Hastings et al.,2005) .

مشكلة الدراسة:

لقد أكدت الدراسات السابقة على أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة – الفكرية والسمعية وذوي متلازمة عرض داون، وذوي الإعاقات البدنية ومرضي الصرع .. وغيرهم – يتعرضوا للعديد من الضغوط المادية والنفسية والاجتماعية سنجي وجويال وسنجي ووالیا (Singhi; Goyal; Singhi and Walia, (1990؛ ملكوش، ويحيى (1995)؛ ومارتن Martin (1995) ؛ وبيلو وماكنيل وشور وأيسن Buelow; McNelis; Shore and Austin (2006) ومع العدد الكبير من الدراسات السابقة إلا أي منها لم يهتم بدراسة تلك الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في البيئة العربية – في حدود علم الباحث –

السؤال الرئيس التالي: ما هي الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي إضطراب التوحد واستراتيجيات مواجهتها ؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية:

(1) ما أكثر الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد إنتشاراً؟

(2) ما أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد لمواجهة الضغوط؟

(3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغيرات جنس الوالدين والمستوي التعليمي لهما، وشدة إعاقة الطفل؟

(4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغيرات جنس الوالدين والمستوي التعليمي لهما؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى ما يلي:

(1) التعرف على أكثر الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(2) التعرف على أكثر استراتيجيات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد استخداماً في مواجهة الضغوط.

(3) التعرف على أثر متغيرات جنس الوالدين والمستوي التعليمي لهما، وشدة إعاقة الطفل على الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد واستراتيجيات مواجهتها.

(4) إضافة مقياسين جديدين للمكتبة العربية، هما: مقياس الضغوط أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (من وجهة نظر أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد).

أهمية الدراسة : تبرز أهمية هذه الدراسة في:

(1) ندرة الدراسات العربية – في حدود علم الباحث– التي أجريت على أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد للتعرف على أكثر الضغوط التي يتعرضون لها، واستراتيجيات مواجهة تلك الضغوط.

(2) أن نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها ستكون عوناً للباحثين في وضع برامج إرشادية وإعداد ندوات ولقاءات تساعد أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد على تنمية مهارات التكيف مع تلك الضغوط.

(3) أنها ستفتح المجال لمزيد من الدراسات المستقبلية التي تغطي أبعاد هذه المشكلة مما يسهل وضع خريطة سليمة لأساليب التعامل مع الضغوط.

المصطلحات الإجرائية:

الضغوط: "هي تلك الآثار المادية والمعرفية والنفسية والاجتماعية الناجمة عن وجود طفل يعاني من اضطراب التوحد – وما يتسم به من خصائص سلبية – مما يثير لدي الوالدين ردود فعل غير مرغوبة، وتحول دون قدرتهم على التركيز فيما يقومون به من أعمال".

استراتيجيات مواجهة الضغوط: "هي الأنشطة والممارسات التي يقوم بها الوالدان الأطفال ذوي اضطراب التوحد لتهيئة ذاتهم للتغلب على الضغوط اليومية إما بطريقة مباشرة من خلال

التركيز في حل المشكلة أو بالانسحاب والهروب منها والانخراط في أنشطة وممارسات تبعده عن أصل المشكلة لتخفيف التوتر الانفعالي الناتج عنها".

حدود الدراسة : يتحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية :

1-البعد البشرى : شملت عينة الدراسة (73) منهم (35) أماً، (38) أباً من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

2-البعد الجغرافي : أجريت الدراسة على أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد الملتحق أبنائهم بمعهد التربية الفكرية شرق والتربية الفكرية غرب بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

3-البعد المنهجي : اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على جمع البيانات وتصنيفها فحسب، بل يصف الظاهرة موضوع الدراسة وإيضاح خصائصها الكمية والنوعية بهدف الوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات التي من خلالها يتم فهم المشكلة موضع الدراسة.

4-البعد الزمني: تم تطبيق الأدوات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1432/1431هـ.

الإطار النظري للدراسة:

الضغوط (المفاهيم والخلفية) : يعرف منصور، والبلاوي (1989) الضغوط: "تلك الظروف المرتبطة بالضغط Pressure، وبالتوتر، والشدة Strain الناتجة عن المتطلبات، أو التغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق، وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية، ونفسية، وقد تنتج الضغوط كذلك من الصراع، والإحباط، والحرمان، والقلق"

أما النيال وعبد الله (1997) فيشيران إلى الضغوط على أنها: "المثيرات، والمتطلبات الخارجية للحياة، أو النزعات، والرغبات، والأفكار الداخلية التي تتطلب منا التكيف، وقد تتضمن الضغوط الاختناقات المرورية، أو التلوث في المدنية، ويمكن أن تشمل الضغوط أيضاً العمل الذي يبدو أنه لا ينجز أبداً، ويمكن أن نلاحظ أن بعض هذه الضغوط تأتي من البيئة الخارجية، وبعضها الآخر من صراعتنا الداخلية، وقد تأتي من كلا المصدرين"(ص 86).

إن أدبيات التربية الخاصة تشير إلى أن والدي الأطفال ذوي الإعاقة غالباً ما يمرون بعملية صعبة للتكيف والتعايش مع إعاقات أطفالهم وأن تلك العملية تتضمن جملة من المراحل المحددة المتسلسلة، لكن أولياء الأمور لا يشكلون مجموعة متجانسة وذلك لوجود فروق بين الأسر، وعلى أي حال فإن الوالدين غالباً ما يشعرون بالصدمة في البداية عند إنجاب طفل ذو إعاقة أو عند تشخيص حالة الإعاقة، وبعد ذلك، فهما يعيشان أزمة قد تشمل ردود فعل مختلفة من وقت إلى آخر، ومن ردود الفعل التي يمر بها الوالدين: النكران، الغضب، الشعور بالذنب، الاكتئاب، الرفض، ومع مرور الوقت يبدأ الوالدين بقبول الأمر الواقع ويطوران استراتيجيات محدده لمواجهة الضغوط وحل المشكلات(الخطيب،2008).

فعادة ما يغير مولد الطفل المعاق الأسرة كوحدة اجتماعية بطرق مختلفة، فقد يصاب الآباء والأبناء بالصدمة وخيبة الأمل والغضب والقلق والاكتئاب والشعور وبالذنب والحيرة كرد فعل، وهذا قليل مما يواجهانه، كما قد تتغير العلاقات بين أفراد الأسرة إما بشكل سلبي أو إيجابي فأثر مثل هذا الحادث يكون كبيراً وليس من المحتمل أن تبقى الأسرة كوحدة كما كانت من قبل. وخاصة عندما ما يعاني الآباء من أحلام اليقظة والتخيلات المحتملة للمرحلة الجديدة من الرعاية الأبوية، فالتخيلات المفرحة تتعدل بواسطة الخبرة الحقيقية للرعاية الوالدية، فعلى

الآباء اتخاذ نوع مختلف من الإلتزام تجاه كل منهما وتجاه الطفل أيضاً، كما أن عليهما أيضاً أن يقوما بتنظيم كيفية عملهما معاً، بحيث يستطيعا إشباع رغبات وقبول كل منهما، ومولد طفل ذي إعاقة أو صعوبة بالغة سيعقد كل هذا حيث نجد أن تصوراتهم لأنفسهم كآباء غالباً ما تتغير، فالوقت الذي كان يجب أن يحمل السرور أصبح يحمل الشك والقلق، كما أن المصاعب العادية في مساعدة أي طفل في النمو تخلق الإحباط والعجز في فترة معينة عند كل الآباء. حتى الآباء الذين لديهم اتصال قريب مع الأطفال المعاقين عادة ما يجدون أنفسهم في حالة ذهول عندما يخبروا بأن طفلهم معاق (كامل، 1996، ص 80).

وعلاوة على ذلك، يمكن تمييز بعض الخصائص العامة والمشتركة التي تتميز بها أسر الأطفال ذوي الإعاقة، والتي أشارت إليها كاشف (2007) نقلاً عن ديل (Dale,1996) على النحو التالي:

(1) عدم الرضا أو التوافق الزواجي.

(2) العزلة الاجتماعية ، والحاجة إلى صديق مقرب.

(3) ضعف العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة.

(4) الصعوبات الاقتصادية: مثل البطالة، عدم وجود سيارة مما يعيق حركة الأسرة، فقد العمل أو الخصم من الراتب الشهري نتيجة عدم المواظبة لارتباط الأب بموعد المستشفى أو زيارة مراكز الرعاية.

(5) المستويات العالية للجهد والمشقة من أحداث الحياة اليومية: كضرورة بقاء أحد الأفراد بالمنزل لرعاية الطفل، أو المراقبة المستمرة لسلوكيات الطفل حتى لا يؤذي نفسه.

(6) أساليب التوافق الضعيفة التي يستخدمها الوالدين مع طفلهم، بالإضافة إلى زيادة استخدام وسائل سلبية للتعامل مع مشكلات الطفل، والتفكير غير المنطقي، أو الأمنيات المبالغ فيها نحو مستقبل وقدرات الطفل.

ولقد أورد (عبد الغني، 2006) الضغوط النفسية التي يواجهها أولياء الأمور فتتلخص فيما يلي:

(1) الأعراض النفسية والسيكوسوماتية: وتشمل الحزن والقلق والتوتر ولوم الذات والإحباط وضيق التنفس وفقدان الشهية العصبي وارتفاع ضغط الدم والألم في المفاصل والمعدة و الأمعاء.

(2) مشاعر اليأس والإحباط: ويشمل ذلك الإحساس بأن الوالدين هما سبب الإعاقة ومشاعر الرفض والتجنب الاجتماعي من الأقارب والأصدقاء.

(3) المشكلات المعرفية والنفسية للطفل: وتشمل قلق وتوتر الوالدين بسبب صعوبة الفهم والانتباه وضعف الثقة بالنفس وعدم التكيف مع الأقران والأسرة.

(4) المشكلات الأسرية والاجتماعية: وتتضمن مشكلات الوالدين بسبب الإعاقة وقلة العلاقات الاجتماعية.

(5) القلق على مستقبل الطفل: وتتضمن الخوف والقلق على مستقبل الطفل وذلك لمحدودية إمكانياته وحرص الوالدين على توفير الحماية الزائدة.

(6) مشكلات الأداء الاستقلالي للطفل: وتتضمن مشاعر القلق والألم بسبب عجز الطفل عن القيام بالوظائف الاستقلالية الضرورية مثل إرتداء الملابس واستخدام الحمام وتناول الطعام والمحافظة على نظافته والاتزان في الحركة والمشي.

(7) عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل :ويشمل المتطلبات الكثيرة التي يحتاجها الطفل مادياً ومعنوياً.

ولقد أسفرت دراسة كل من الشخص والسرطاوي (1998) عن أن من أهم هذه المصادر: متطلبات الحياة اليومية، والرعاية طويلة المدى للطفل ذي الإعاقة، ووصمة العار التي يتعرضون لها، والشك الطويل المدى سواء في تشخيص حالة الطفل أو بين الوالدين بعضهما البعض، واختزال العلاقات الاجتماعية لهما، والافتقار إلى الدعم الاجتماعي، وعدم توافر المتخصصين، والمشكلات الشخصية لكل من الوالدين، ومشكلات التوافق الأسري، والافتقار إلى معلومات حول ذوي الإعاقات والخدمات المتاحة لهم (الشخص والسرطاوي،1998، ص 17).

أنواع الضغوط التي يتعرض لها الأولياء الأمور:

يتعرض آباء الأطفال ذوي الإعاقة بوجه عام و آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد بوجه خاص لعدد من الضغوط أهمها ما يلي:

الضغوط المعرفية:

تعد المعلومات وطريقة الحصول عليها من الحاجات الضرورية للوالدين، حيث أن حاجة الوالدين لفهم إعاقة الطفل بصورة أعمق مفيدة لتصور ما يتوقعانه في المستقبل، وهما بحاجة أيضاً لمعلومات تتعلق باحتياجات الطفل وكيفية مساعدته ضمن نطاق روتين الحياة اليومي، كما تعتمد طبيعة الحاجات للمعلومات على نوع الإعاقة وشدتها وظروف أخرى كمستوى تعليم وثقافة الوالدين (عبد الغني، 2007، ص 183).

إن كثير من ردود أفعال الآباء تكون نتيجة لنقص المعلومات، ويحتاج الآباء في هذه الحالة إلى الإرشاد النفسي الذي يساعدهم في الإجابة عن كثير من الأسئلة مما يتيح لهم

الفرص لتقبل أبنائهم المعاقين (زهران، 1984، ص125). إن العديد من الأسر تجد صعوبة في تقبل الإعاقة، لأن خبراتهم ضئيلة، أو لا يكون لديهم أي خبرات عن الإعاقة وكيفية التفاعل والتعامل معها، كما لا يستطيعون الإجابة عن أسئلة كثيرة منها، كيف يمكن تدريب الطفل؟ ما هي حدود التدريب؟ ماذا ينتظر من هذا الطفل المعاق؟ وكثير من الأسئلة التي تتطلب ردود وإجابات مبكرة وسريعة (بخش، 2003).

الضغوط النفسية:

إن العلاقات الإنفعالية والعاطفية تعكس مدى ترابط الأسرة وتماسكها ، فوجود حالة إعاقة في الأسرة يعمل على خلق جو من التوتر والضغط النفسي العاطفي ، وقد تساهم في إضعاف الروابط والتماسك الأسري بخاصة بين الأبوين . في كثير من الحالات لا يتحمل الأب الوضع ويلجأ إلى الهروب من البيت أو الانفصال عن زوجته، نتيجة لوجود حالة الإعاقة، وقد يسود جو الأسرة نوعاً من الضيق والتذمر والتبرم ومشاعر الكراهية واليأس والحزن، أو قد تنتاب الأب ساعات غضب شديدة ويقوم بالاعتداء على المعوق أو على أخوته أو على الزوجة وتحميلها مسؤولية الوضع (القريوتي، 2009).

وقد أشار المغلوث (2002) في دراسته إلى عدة مؤشرات تظهر عدم تقبل ولي الأمر للإعاقة وعدم مشاركة الآخرين، والانطواء على النفس، وعدم تقبل النصائح، وعدم الاهتمام بأي شيء حتى نفسه، والتذمر الزائد.

الضغوط المالية:

إن إمكانيات الأسرة المالية تساعدها على التعايش مع الأزمة فعند توفر الإمكانيات المالية ، تصبح الأسرة أكثر قدرة على التعايش مع حالة الإعاقة لأن وجود حالة الإعاقة بالأسرة يستنزف الموارد المالية وذلك من خلال التكاليف الباهظة للعلاج الطبي أو تكاليف إجراء العمليات الجراحية مثل عمليات زراعة القوقعة، أو عمليات الأطراف، أو شراء الأدوية والأدوات والمعدات الخاصة بحالات الإعاقة المختلفة، والعلاج النطقي والطبيعي (القريوتي، 2009).

يكلف الطفل المعوق الوالدين الكثير، فالعناية الطبية والعمليات الجراحية والأدوات الخاصة بالإضافة إلى الرعاية اليومية والمواصلات والمسكن واللباس، تشكل جميعها عبئاً مالياً على الوالدين، وبالتالي فهما أكثر تعرضاً للمشكلات الاقتصادية كلما بذلا جهداً لسداد تكلفة الخدمات اللازمة للطفل وقد أشارت عدة دراسات إلى أن الوالدين يواجهان مشكلات مالية بسبب احتياجات الطفل للعلاج والرعاية الطبية، بالإضافة إلى الأدوات والمعدات الطبية الخاصة ومن ناحية أخرى فإن الطفل المعوق بحاجة إلى معالجين وظيفيين وطبيعيين ومعالجي نطق وأخصائيين نفسيين وخدمات أخرى مساندة، وكل ذلك لا يسهل تعايش الوالدين وتكيفهما، ولكن حتى لو توفرت المصادر المالية بحيث تسمح بأخذ الطفل من عيادة إلى أخرى من أجل الحصول على التشخيص المطلوب والعلاج المناسب، فإن مسئولية المهنيين تظهر هنا مرة أخرى، وهي حماية الوالدين من الأشخاص الذين قد يشخصون الحالة وفقاً لما يتمنى الوالدان سماعه والذين من الممكن أن يزودوا الوالدين ببرامج علاجية مكلفة جداً وقليلة الفائدة (الخطيب، والحسن، 2000).

الضغوط الوظيفية:

يتعرض بعض الناس بفعل عوامل كثيرة مختلفة ومنها زيادة الأعباء الناجمة عن تعدد الأدوار، أو تعدد المسئوليات، إلى شعور متزايد بالضغوط إذا ما قورنوا بالأشخاص الذين، يؤدون عددا من المهم أقل، ولا يتحملون مسئوليات كبيرة (Cohen & Williamson, 1991).

إن أحد مصادر الضغوط النفسية والانفعالات والمشاعر السلبية لدى الأمهات هو صراع الأدوار، الذي يتطلب منهن مسئوليات ويفرض عليهن واجبات وأعباء بسبب وجود الابن المعاق، يضاف إلى ذلك محاولة التوفيق بين مقتضيات دورها كزوجة وربة منزل، وفي الوقت نفسه تحقيق الترابط الأسري من حيث علاقتها بزوجها وأبنائها وعلاقة الأبناء ببعضهم البعض، وما يصاحب ذلك من مشاعر الخوف والقلق من عدم قدرة الأم علي الحفاظ علي كيان الأسرة وتكاملها (دويدار، 1998، ص 149).

الضغوط الاجتماعية:

تتشابه الحاجات الاجتماعية لآباء الأطفال المعوقين وأمهاتهم مع حاجات آباء الأطفال الآخرين وأمهاتهم، ولما كانت ولادة الطفل المعاق قد تقود الوالدين للانسحاب والعزلة الاجتماعية التي قد تستمر لسنوات، فمن الممكن أن يصحبا أكثر عرضه للأخطار الاجتماعية من خلال آراء واتجاهات الآخرين السلبية وعدم عودتهما للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، وبالتالي قد يشعر الوالدان بالإجهاد لعدم حصولهما إلا على قدر ضئيل من المساعدة من قبل الآخرين وكذلك قد يصبح الآباء أقل فاعلية في مسايرة الطفل ويصبح كل

منهما أقل قدرة على إشباع حاجات الآخر لذلك فمن الضروري مساعدة الوالدين على التفاعل الاجتماعي ومثل هذه الخدمة تتطلب توفير مساندة كاملة من المجتمع المحلي ومن جميع المصادر المختلفة، ويشير ذلك البعد إلى حاجة الوالدين إلى مساعدة الأقارب في رعاية الأطفال، ووجود الأصدقاء المخلصين لطلب النصح والمشورة والخبرة وإتاحة الفرص للإلتقاء بأسر الأطفال ممن يعانون من نفس المشكلة (الخطيب، والحسن، 2000).

مما يترتب عليه عزلة الأسرة كنتيجة لما تكون قد واجهته في موقفها التطوري من إستجابات الآخرين نحوها، ومن ثم نجد والدي الطفل قد لا يشاركان في الأنشطة الاجتماعية، وقد لا يصطحبا طفلهما إلى الأماكن العامة في أغلب الأحيان، وأكثر من ذلك، فإن والدي الطفل ذي الإعاقة قد لا توجه إليهما الدعوة إلى زيارة الآخرين، كما أنهما نادراً ما يدعوان الآخرين لزيارتهما (عبد الرحيم،2003).

إستراتيجيات مواجهة الضغوط:

يشير كامبس (Campas (1987إلى أن الفضل الأول في تطوير مفهوم استراتيجيات المواجهة يرجع إلى كل من فولكمان ولازروس (Folkman and Lazaurus (1984 حيث وضعا تعريفاً شاملاً لاستراتيجيات المواجهة على أنها : تغيير مستمر في الجهود المعرفية والسلوكية للتحكم في بعض المتطلبات أو الحاجات الداخلية أو الخارجية والتي تقدر على أنها تتعدى قدرات الفرد (Campas,1987,p. 395) .

أما عن مفهوم المواجهة Coping فقد أخذ دوراً مركزياً متزايداً في النماذج النظرية للتوتر والتكيف (الموائمة) وهناك اتفاق عام مع الرؤية التي وضعها فولكمان و لازروس (1984) بأن مفهوم المواجهة ينظر إليه على أنه عملية نشطة وهادفة تعمل على تعديل نتائج

التكيف، وجهود المواجهة أو الاستجابات العقلية التي يفكر الأفراد في عملها للتعامل مع مشكلة ما، وتلعب دوراً محورياً في تشكيل وتطوير شخصية الفرد، حيث يكشف الفرد نفسه ويقسمها من خلال خبرات المواجهة التي تقوم بتطوير إدراكه لحل مشكلاته ومواجهة الضغوط التي تقابله (Curry & Russ,1985,p.63) .

إن المواجهة هي ما يقوم به الفرد من محاولات للتعامل مع ضغوط حادثة بالفعل، بينما إدارة الضغوط هي ما يمكن أن يتعلمه أي شخص كي يعرف كيف يواجه الضغوط بصفة عامة سواء في الحاضر أو المستقبل .وتكون مفيدة على وجه الخصوص عندما تفشل المواجهة الفردية نتيجة لنقص المعرفة أو المهارات أو الخبرة(Lazarus & Folkman, 1984,p. 3)

وتشمل المواجهة عمليتين هما المواجهة المركزة على المشكلة والمواجهة المركزة على الانفعال وتأخذ المواجهة المباشرة صوراً منها الإعداد للموقف، الصعود، التجنب، أما المواجهة المركزة على الانفعال فهي مجموعتان الأولى منها الأساليب الفسيولوجية وهي لجوء الأفراد إلى بعض المهدئات والمسكنات وأساليب الاسترخاء والثانية الأساليب النفسية الداخلية مثل الحيل الدفاعية العقلية (موسي، وعثمان، 1998، ص 464).

وعرف ذويتس (Thoits,1995) استراتيجيات المواجهة بأنها السلوكيات التي يوظفها أو يستخدمها الفرد عند مواجهة العوامل الضاغطة خلال مجموعة مختلفة من المواقف وتشمل (الانسحاب – الاقتراب – الإنكار – المواجهة الفعالة) (p.66).

وقد عرف أيسن وثوميسون وهامارات Aysan; Thompson and Hamarat (2001) عن استراتيجيات المواجهة بأنها: "عبارة عن خطط وأفعال للتعامل مع المواقف المليئة بالضغوط للتقليل من التوتر"(p. 403).

وتعرفها محمد (2004) بأنها: "عملية إعادة تقدير الموقف والاستجابة له وتنفيذ هذه الاستجابة. وتتضمن هذه المرحلة تغيرات في إدراك الشخص للأحداث عند الاستجابة؛ لظروف داخلية، أو خارجية متغيرة"(ص 32).

يشير مصطلح إستراتيجيات مواجهة الضغوط إلى تلك الأنشطة والممارسات – سواء كانت داخلية أو خارجية أو خفية – التي يتخذها الوالدان في محاولتهم التغلب على الضغوط النفسية الناتجة عن وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو الحد من تأثيراتها النفسية المؤلمة (الشخص والسرطاوي، 1998، ص 57).

ويعرفها حسين والزيود (1999) بأنها مجموعة من الأساليب أو الطرق والنشاطات الدينامية والسلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد في مواجهة الموقف الضاغط لحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها.

أبعاد إستراتيجيات المواجهة

قسم لازاروس وفولكمان(Lazarus and Folkman (1984 أساليب المواجهة إلى نوعين، أولهما المواجهة التي تركز على المشكلة Problem Focused Coping والمواجهة التي تركز على الإنفعال Emotion Focused Coping ورغم أن هذه الأخيرة قد تستخدم أحيانًا وقد تكون مفيدة) على نحو مؤقت (فإن الأولى) المرتكزة على المشكلة (هي الأكثر فاعلية . والمقصود بالمواجهة المرتكزة على الانفعال هو أن الفرد ينشغل بحالته النفسية من جراء الضغط أو الضغوط الذي تعرض له دون عناية بمصدر هذا الضغط أو سببه .فالطالب الذي يرسب في الامتحان كل ما يعنيه إذا كان (مركزا على الإنفعال) هو أنه حزين أو مكتئب، ومن

ثم فإنه يفكر فى الخروج من المنزل أو السفر لتحسين حالته النفسية دون انشغال بسبب الرسوب ومحاولة علاجه حتى لا يتكرر.

وقد أكد مارتن وآخرون Martin, et al., (1992) على أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط هما:

- الإستراتيجيات الانفعالية في المواجهة Emotional Coping Strategies وتتمثل في ردود إنفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق واليأس.
- الإستراتيجيات المعرفية في المواجهة Cognitive Coping Strategies وتتمثل في إعادة تفسير وتقويم الموقف والتحليل المنطقي والنشاط العقلي.

وقد صنف كيري وريس Curry and Russ (1985) استراتيجيات المواجهة إلى نوعين هامين هما:

1- استراتيجيات المواجهة السلوكية Behavioral coping strategies وتشمل :

أ- البحث عن المعلومات .

ب- البحث عن المساندة

ج- الجهود المباشرة للإبقاء على التحكم .

2- استراتيجيات المواجهة المعرفية Cognitive coping strategies وتشمل :

أ- العمل من خلال التوجه نحو الحقيقة .

ب- إعادة البناء المعرفي.

ج- إعادة التقدير العقلي.

د- الإدراكات التي تنظمها العاطفة .

هـ- الإدراكات التي ينظمها السلوك .

و- التفكير المتشعب أو المتشتت(pp.63-64) .

بينما قسم كوهين (Cohen, 1994) إستراتيجيات التعامل مع الضغط إلى:

(1) التفكير العقلاني Rational Thinking ويتمثل في محاولة الفرد في التفكير المنطقي بحثاً عن مصادر القلق وأسبابه.

(2) التخيل Imagining حيث يتجه الفرد إلى التفكير في المستقبل وتخيل ما قد يحدث.

(3) الإنكار Denial ويتمثل في إنكار الضغوط وكأنها لم تحدث أو يتجاهلها Ignoring.

(4) حل المشكلة Problem Solving وهي إستراتيجية معرفية تتمثل في استخدام أفكار جديدة ومبتكرة لمواجهة المشكلة وحلها.

(5) الفكاهة Humor وتتمثل في التعامل مع الضغوط ببساطة وروح الفكاهة والانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.

(6) الرجوع إلى الدين Turning to religion وتتمثل في رجوع الفرد إلى الدين والإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي والانفعالي في مواجهة المواقف الضاغطة.

وقد صنف بوكير وبيكوكي وهيميل وسيبولو Bowker; Bukowki; Hymel and Sippolo, (2000) أبعاد إستراتيجيات المواجهة إلى ما يلي:

(1) إستراتيجية المواجهة النشطة : وهى التي تركز على حل المشكلة.

(2) إستراتيجية المواجهة العاطفية : وهى التي تحاول التركيز على الإنفعال أو التجنب.

(3) إستراتيجية المواجهة السلبية : وتتضمن القيام بأنشطة سلبية تجاه الآخرين مثل العدوانية ، الانشغال بهوايات خارجية(p.225).

بينما قام بوكارتس (Boekarts (2002 تقسيم استراتيجيات المواجهة في بعدين رئيسين وشاملين وإستند فى تقسيمه لهذين البعدين إلى الهدف المراد من المواجهة فيما يلي :

1- المواجهة التي تعتمد على مواجهة مسببات الضغط وتشمل :

(أ) إستراتيجية التركيز على المشكلة .

(ب) إستراتيجية السعي للمساندة الاجتماعية.

2- المواجهة التي تهدف إلى الإبقاء (الحفاظ) على التحسن أو إستعادة السلامة النفسية بقدر الإمكان . وتشمل:

(أ) إستراتيجية الانفعال العاطفي .

(ب) إستراتيجية التجنب والهروب (pp.405-408).

إستراتيجيات الوالدين في مواجهة الضغوط:

لقد كشفت أبوت وميرديث Abott and Meredith (1986) إلى أن أساليب مواجهة الضغوط النفسية التي يتخذها آباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هي: الدعم المتبادل من الزوجين لكليهما، والمشاركة في تحمل أعباء الأطفال المادية والمعنوية، والممارسات والعقائد الدينية التي تعطي القوة للتحدي وزيادة التقبل.

إن المواجهة الناجحة للضغوط الناتجة عن الإعاقة تعتمد على عدة عوامل، وقد استعرض فولكمان وآخرون **Folkman, et al** مجموعة مجالات تؤثر في مواجهة الضغط النفسي تتضمن ما يلي: مستوى الصحة والطاقة والأخلاق للفرد مثل التأهب العقلي المبدئي والإحباط، والإستعداد للإضطراب النفسي، ومهارات حل المشكلات مثل مهارات التعميم والتجريد التي تمكن الفرد من تحليل المواقف وتعميم الأنشطة البديلة، وشبكة العلاقات الاجتماعية مثل المستوى الاقتصادي الاجتماعي والدخل المادي وبرامج التدريب المتاحة والمؤسسات والجمعيات الاجتماعية المؤثرة أو المعاونة أو التي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة، والمعتقدات العامة والخاصة مثل الإعتقاد بالكفاءة الذاتية أو الإلتزام بالدين واللجوء إلى الله (في الشخص، والسرطاوي، **1998**، ص **20**).

وإذا كانت عملية مواجهة الضغوط بوجه عام تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات . سلوكية ومعرفية . يسعى الفرد من خلالها إلى تطويع الموقف الضاغط وحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي وهي: المبادأة، والتريث، والسلبية، وعزل الذات، والتنفيس الإنفعالي، وإعادة التفسير الإيجابي، والإنكار، والقبول، والانسحاب الفكري والعقلي، والتفكير الإيجابي، والبحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي، والتحول إلى الدين (إبراهيم، **1994**، ص ص **6–9**).

الدراسات السابقة:

لقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات اهتمت بالضغوط لدى أولياء أمور الأطفال المعوقين:

استهدفت دراسة سين ويرتسيرير (**Sen and Yurtsever (1989** التعرف على طبيعة الضغوط النفسية لدى آباء وأمهات الأطفال المصابين بالتوحد، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة عشر

أسرة الخصائص لتقييم مدى تأثير وجود طفل توحدي في الأسرة على خصائصها والضغوط التي يعانون منها. وكشفت النتائج عن الأمهات الأكبر عمراً هم الأكثر عرضة للضغوط. وأن أمهات الأطفال المصابين بالتوحد أكثر شعورا بالضغوط بمقارنتهن مع أمهات الأطفال العاديين ، وقد أعربت أمهات الأطفال المصابين بالتوحد عن حاجتهن إلى دعم إضافي من أزواجهن.

بينما استهدفت دراسة رودريجي ومورجان وجراي **Rodrigue; Morgan and Gary(1990)** مقارنة الضغوط التي تشعر بها أمهات (20) من ذوي اضطراب التوحد، (20) من ذوي متلازمة داون، و (20) أماً لأطفال عاديين. وكشفت النتائج أن أمهات الأطفال الذين يعانون من التوحد أقل كفاءة ، وأقل رضاً زوجياً، وأقل من التكيف الأسرة الأمهات في المجموعتين الأخريين. كما أنهن أكثر شعورا بالضغوط النفسية وشعوراً بالذنب.

أما دراسة فيديا (**Vidya (2007** فقد استهدفت التعرف على طبيعة ما يعانيه آباء الأطفال المعوقين والمرضي من إجهاد وضغوط، وتم تقسيم الآباء لأربعة مجموعات، هم آباء الأطفال ذوي الإعاقات النمائية، والأطفال المصابين بفيروس نقص المناعة (الأيدز)، والأطفال الذين يعانون من الربو ، والأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وقد كشفت النتائج عن أن آباء وأمهات المجموعات الأربع يعانون من الضغوط، إلا أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقات النمائية هن الأكثر شعوراً بالإجهاد والضغوط من أمهات جميع الفئات الأخرى.

أما دراسة مونتس وهالتيرمان (**Montes and Halterman (2007** فقد استهدفت وصف الوظيفة النفسية والصحة الجسدية والعقلية والاتصال الأسري ودعم الآباء والأمهات لأمهات الأطفال المصابين بالتوحد مقارنة بأمهات أخريات على أساس سكاني وكذلك تقييم العلاقة المستقلة بين وجود طفل مصاب بالتوحد وتلك النتائج التي تتحكم في مهارات الطفل

الاجتماعية والخلفية الديموغرافية.وقد تكونت العينة من أمهات (61772) طفلاً كانت تتراوح أعمارهم من 4 : 17 عاماً وتم اختيارهم عن طريق المسح القومي لصحة الأطفال في عام 2003 وتم قياس التوحد من خلال رد الأمهات بالإيجاب على السؤال: "هل أخبرك الطبيب أو أخصائي الصحة أن طفلك يعاني من التوحد؟" وكان هناك (364) طفل يعانون من التوحد في العينة. وكشفت النتائج عن: أن الأمهات التي لديهن طفل مصاب بالتوحد يعانين من الشعور بالضغوط بشكل أكبر وأكثر احتمالاً لتسجيل صحة عقلية ضعيفة أو منخفضة عن أمهات الأطفال العاديين في العينة العامة حتى بعد تنظيم مهارات الطفل الاجتماعية والخلفية الديموغرافية.

فيم استهدفت دراسة روبرتس(Roberts (2008 التعرف على الدور الذي تلعبه سلوكيات الأطفال التوحديين في إثارة الضغوط لدى آبائهم ودور مجموعات الدعم في تخفيفه، وقد تكونت عينة الدراسة من (75) أب وأم ممن هم مسؤولين عن تقديم الرعاية بشكل أساسي للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وقد قدم الآباء والأمهات معلومات عن سلوكيات تكيف أطفالهم المصابين بالتوحد وعن شبكات دعم الأسرة وضغوط الوالدين وتكيفهم. وقد كشفت النتائج عن أن سلوكيات تكيف الأطفال المصابين بالتوحد كانت مرتبطة بشكل سلبي مع سلوكيات الآباء والأمهات التي قامت بالتركيز على الاستمرار في البحث عن واستخدام الدعم الاجتماعي واحترام الذات. آراء الآباء والأمهات في الدعم الذي تلقته أسرهم كانت مرتبطة بشكل إيجابي مع سلوكيات الآباء والأمهات التي تركزت على تكيف الأسرة وفريق العمل والمعنى الإيجابي للموقف. كما توجد دلالة بين سلوكيات تكيف الطفل المصاب بالتوحد وبين ضغوط الوالدين.

أما دراسة هوفمان، وسويني، وهودج، ولوبيز–واجنر، ولوني Hoffman; Sweeney; Hodge; Lopez-Wagner, and Looney (2009) فقد استهدفت المقارنة بين الضغوط التي تتعرض لها أمهات الأطفال التوحديين وأمهات الأطفال العاديين.سجلت (104) أماً من أمهات الأطفال الذين تم تشخيص إصابتهم بالتوحد مستويات أعلى من الضغوط لدى (342) أماً من أمهات الأطفال الذين يتطورون بشكل طبيعي على 13 مقياس من 14 مقياس فرعي من مؤشرات ضغوط الآباء والأمهات. الدرجات الوحيدة التي لم تختلف كانت على المقياس الفرعي الذي يشير إلى نقص القرب العاطفي والأنماط الباردة من التفاعل بين الوالدين والطفل. درجات المقياس الفرعي لمجال الطفل المتوسط بالنسبة للأمهات في مجموعة التوحد كانت في نطاق 99% وكانت الدرجات المتوسطة على فرع الارتباط الفرعي عند حوالي 50%. بالرغم من الضغط الكبير تسجل أمهات الأطفال المصابين بالتوحد علاقات قوية مع أطفالهن. تؤكد النتائج الحاجة إلى أنه لابد من إتاحة فترات راحة لمساعدة هؤلاء الأمهات على تقليل ضغوطهن.

المحور الثاني: دراسات اهتمت باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال المعوقين:

استهدفت دراسة سيفبرج (Sivberg (2002 المقارنة بين الضغوط الواقعة على أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأسر التي لديها أطفال عاديين، وأنواع سلوك الآباء والأمهات في المواجهة. وقد إشترك (37) أسرة و66 أب وأم في كل حالة وتم استخدام أربع اختبارات نفسية ووجد أن المستويات الأقل من المواجهة كانت مرتبطة بالمستويات الأعلى من الضغط على النظام الأسري، وأن الضغوط على النظام الأسري كان أكبر في الأسر التي لديها طفل مصاب بالتوحد، وأن المجموعتين اختلفتا في نمط سلوكهم للمواجهة.

فيما استهدفت دراسة هاستنجس، وكوفشوف، وبراون، ووارد، وايسبينوزا، ورمنجتون Hastings, Kovshoff; Brown; Ward; Espinosa and Remington ; (2005)التعرف على استراتجيات المواجهة لدى أمهات وآباء الأطفال الذين يعانون من التوحد في عمر دخول المدرسة وما قبله، في الدراسة الحالية قام (89) أب وأم لطفل في عمر ما قبل المدرسة و(46) أب وأم لطفل في عمر المدرسة بالانتهاء من قياس الاستراتيجيات التي قاموا باستخدامها للتعامل مع ضغوط تربية طفلهم الذي يعاني من التوحد. لقد كشف تحليل العوامل عن أربعة أبعاد يمكن الاعتماد عليها من أجل المواجهة وهي: المواجهة بالتجنب الفعال، والمواجهة المركزة على المشكلة، والمواجهة الإيجابية، والمواجهة الدينية/الرافضة. المزيد من تحليل البيانات أشار إلى وجود اختلافات نوعية بالبعدين الأوليان ولكن لا يوجد دليل موثوق به أن تعامل الوالدين تنوع بتنوع عمر الطفل المصاب بالتوحد. كما تم اكتشاف الارتباطات بين استراتيجيات المواجهة وبين توتر الوالدين والصحة العقلية وتمت مراعاة التضمينات العملية بما فيها تقليل الاعتماد على إستراتيجية المواجهة عن طريق التجنب وزيادة استخدام استراتيجيات المواجهة الإيجابية.

بينا استهدفت دراسة جراي (2006) Gray دراسة مطولة للآباء والأمهات المتعاملين مع التوحد على مدار فترة عقد تقريباً.وتكونت عينة هذه الدراسة من 28 أب وأم (19 أم وتسعة آباء) لأطفال يعانون من التوحد وتكونت أداة المقابلات من أسئلة بخصوص: تاريخ الطفل الطبي، وتجربة الإحالة، وأعراض الطفل الحالية، وتأثير مشاكل الطفل على رفاهية الوالدين، وتأثير التوحد على الحياة الاجتماعية للأسرة، واستراتجيات المواجهة التي يستخدمها الوالدين، وتصور المرض وتوقعات الوالدين للمستقبل. وقد كشفت النتائج عن أن استراتيجيات المواجهة تغيرت من وقت الدراسة الأولية حيث قام عدد أقل من الآباء والأمهات بالمواجهة عن طريق الاعتماد على مقدمي الخدمة والدعم الأسري والانسحاب والفردية الاجتماعية، وقام عدد

أكبر نسبياً من الآباء والأمهات بالمواجهة عن طريق إيمانهم الديني واستراتيجيات أخرى تركز على العواطف.

دراسة توي، وكونوللي، ونوفاك Twoy(2007) Connolly and Novak ; استراتيجيات المواجهة المستخدمة بواسطة آباء وأمهات الأطفال المصابين بالتوحد، وتم استخدام مسح وصفي مع عينة مناسبة مأخوذة من وكالات علاج التوحد ومجموعة دعم من الآباء والأمهات في منطقة خليج كاليفورنيا تقوم بدعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وآبائه وأمهاتهم. وقد كشفت النتائج إجمالاً كان مستوى التكيف ضمن الحدود الطبيعية وكانت درجات المواجهة مماثلة للدرجات القياسية لمعايير التقييم الشخصي الخاص بالأزمات الأسرية حيث كانت درجات الذكور أعلى قليلاً من الإناث في معيار المواجهة. أشارات درجات المقياس الفرعي لمعايير التقييم الشخصي الخاص بالأزمات الأسرية إلى أن الوالدين بحثوا عن التشجيع والدعم من الأصدقاء والدعم الغير رسمي من أسر أخرى واجهت مشاكل مماثلة والدعم الرسمي من الوكالات والبرامج. كشفت إعادة الصياغة عن نتائج مماثلة حيث تمت ملاحظة النماذج ذات الاستخدام الأقل للدعم الروحي والتقييم السلبي الأكثر من آباء وأمهات الأطفال المصابين بالتوحد. في المقارنات الداخلية لم يكن هناك اختلافات إحصائية بين جنس الشخص والزمن الذي قضاه في تنسيق الخدمات. المقارنات في العرق بالنسبة للقوقازيين والأمريكان الآسيويين كشفت عن معدل مواجهة أعلى بالنسبة لإعادة الصياغة في الأمريكان الآسيويين ومعدل تقييم سلبي أعلى بين القوقازيين. قام غير المتحدثين للغة الإنجليزية بتسجيل درجات أعلى من الدعم الروحي بينما سجل متحدثو اللغة الإنجليزية درجات أعلى من التقييم السلبي. تم إرجاء المقارنات في التعليم والدخل والحالة الاجتماعية ونقل السكن بسبب القوة

الإحصائية الغير كافية. الزمن الفاصل بين شكوك الآباء والأمهات في وجود تأخر في النمو أو إعاقة وبين التشخيص الفعلي لمرض التوحد كان ستة شهور على الأقل أو أكثر.

أما دراسة لين، تساي، تشانج Lin; Tsai and Chang (2008) فقد استهدفت التعرف على آليات مواجهة الآباء والأمهات التايوانيين الذين تم تشخيص إصابة أطفالهم بالتوحد مؤخراً. تم تحديد (17) من آباء وأمهات الأطفال الذين تم تشخيص إصابتهم بالتوحد من عيادة خارجية للطب النفسي للأطفال بمركز طبي في جوب تايوان حيث كان الآباء والأمهات لا يزالوا في إنتظار ترتيبات الرعاية المجانية في اليوم الوطني في المستشفى. تم جمع البيانات عن طريق مقابلات وملاحظات فردية ومسجلة وتم تحليل النصوص عن طريق تحليل المحتوى من أجل الخروج بأفكار ومفاهيم. وقد كشفت النتائج عن أن عينة الدراسة المكونة من آباء وأمهات الأطفال المصابين بالتوحد أوضحت وجود تسع آليات رئيسة للمواجهة تقع في ثلاث فئات أساسية هي: التكيف مع التغير الذاتي، وتطوير معالجات من أجل الطفل المتوحد، والبحث عن الدعم. وقد تبين أن آباء وأمهات الأطفال المتوحدين في حاجة إلى مساعدة المتخصصين على أن يصبحوا مدركين لما إذا كانوا يستخدمون آليات مواجهة سليمة وحتى يقترحوا آليات مواجهة سليمة وقوية خاصةً في الفترة التي تلي تأكيد التشخيص والتي يكونوا فيها في انتظار ترتيبات الرعاية المجانية لليوم الوطني في المستشفى.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة اتضح للباحث الخطوط الأساسية لإجراءات الدراسة. حيث استفاد الباحث من هذه الدراسات في إعداد استبيان الدراسة لتقدير أهم الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد وكذلك استراتيجيات مواجهتها. فضلا عن أنه استعان من هذه الدراسات، بصياغة فروض الدراسة، وتحديد الأساليب

الإحصائية المناسبة وكذلك الاستفادة منها في تفسير ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

أولاً:عينة الدراسة :

العينة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من (25) أماً، (25) أباً من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد استفاد الباحث من تلك العينة في تقنين المقياسين.

العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (35) أماً، (38) أباً ممن يلتحق أبنائهم ذوي اضطراب التوحد بمعهدي التربية الفكرية شرق الرياض، والتربية الفكرية غرب الرياض.

جدول (1) تقسيم أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	التقسيم	العدد
النوع	ذكور	38
	إناث	35
المستوي التعليمي	ثانوي فأقل	25
	جامعي فأعلي	48
شدة الإعاقة	بسيط	30
	شديد	43

ثانياً: منهج الدراسة:

بما أن موضوع الدراسة الحالية يسير في خطواته جنباً إلى جنب مع المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على جمع البيانات وتصنيفها فحسب، بل يصف الظاهرة موضوع الدراسة وإيضاح خصائصها الكمية والنوعية بهدف الوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات التي من خلالها فهم المشكلة موضع الدراسة. لذا تم اعتماد هذا المنهج لمناسبته موضوع الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة الحالية من مقياسين هما:

(1) مقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد) إعداد: الباحث

على الرغم من تعدد المقاييس التي اهتمت بقياس الضغوط لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة إلا أن معظمها كان يركز على قياس الضغوط النفسية وهو أحد الأبعاد التي يحاول الباحث الحالي قياسها ضمن أربعة أبعاد أخرى.وبعد دراسة الخلفية النظرية للضغوط التي يتعرض لها آباء الأطفال ذوي الإعاقات بشكل عام ذوي اضطراب التوحد على وجه الخصوص، ووجد الباحث أن الضغوط يمكن تضمينها في خمسة أبعاد هي النحو التالي:

البعد الأول: الضغوط المعرفية: هي تلك الضغوط الناجمة عن نقص المعلومات التي تتعلق بتشخيص الحالة، وخصائص واحتياجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وكيفية التعامل معهم.

البعد الثاني: الضغوط النفسية: هي تلك الضغوط الناجمة عن ما يرتبط بإعاقة الطفل من سمات وخصائص سلوكية وانفعالية ولغوية وعقلية تسبب التوتر والضيق، ومشاعر الحزن،

والأسى لوالديه.

البعد الثالث: الضغوط المادية: هي تلك الضغوط الناجمة عن الأعباء المالية الإضافية التي تفرضها حالة الطفل من برامج علاجية، وتأهيلية، وتدريبية.

البعد الرابع: ضغوط الدور الوظيفي:هي تلك الضغوط الناجمة عن ما تفرضه الإعاقة من أعباء زائدة يقوم بها الوالدين تجاه الطفل.

البعد الخامس: الضغوط الاجتماعية: هي تلك الضغوط الناجمة عن نظرة الآخرين لوجود طفل معوق في الأسرة وما يترتب عليه من عزلة اجتماعية.

وقد صاغ الباحث (25) عبارة موزعة على بعدين بمعدل (5) عبارات لكل بعد، وهي تغطي الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد) وأمام كل منها أربع اختيارات للإجابة هي: (كثيرا، أحياناً، نادرا، أبداً) والمطلوب اختيار إجابة واحدة منها لكل عبارة وتعطى الدرجات (4، 3، 2، 1) على الترتيب.

وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق أجرى الباحث الخطوات التالية:

كفاءة المقياس : بعد أن انتهي الباحث من الخطوات والإجراءات التي اتبعها في إعداد وتصميم المقياس بدأ في الإجراءات الخاصة بتقنين المقياس وضبطه ليصبح أداة علمية تستخدم في التعرف على الضغوط، وذلك على النحو التالي :

حساب صدق المقياس :

1. الصدق الظاهري : للتحقيق من الصدق الظاهري أعتمد الباحث على آراء خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود

وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات، ومدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى قدرة المقياس على تحديد نوع الضغوط. وقد استبقي الباحث على العبارات التي وصلت نسب الاتفاق عليها 90% فأكثر، وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل في صياغة بعض العبارات.

2. التجانس الداخلي : قام الباحث بحساب التجانس الداخلي وذلك بإيجاد معامل ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للبعد باستخدام معامل بيرسون، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (2) معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي (البعد)

البعد الأول	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الثاني	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الثالث	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الرابع	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الخامس	رقم المفردة	معامل الارتباط
الضغوط المعرفية	6	0,57	الضغوط النفسية	7	0,67	الضغوط المادية	8	0,82	الضغوط الاجتماعية	9	0,69	ضغوط الدور الوظيفي	10	0,63
	11	0,73		12	0,58		13	0,45		14	0,66		15	0,52
	16	0,49		17	0,50		18	0,65		19	0,57		20	0,03
	21	0,55		22	0,77		23	0,59		24	0,74		25	0,60

وهكذا يتضح من الجدول (2) أن عبارات المقياس دالة عند 0.01

حساب ثبات المقياس :

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد) بطريقتين الأولى هي حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، والثانية هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ" سبيرمان/براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (3) معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الضغوط كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)

م	الأبعاد	معامل الثبات	
		ألفا لـكرونباخ	التجزئة النصفية سبيرمان/براون
1	الضغوط المعرفية	0,7803	0,7577
2	الضغوط النفسية	0,8132	0,7934
3	الضغوط المادية	0,7303	0,7265
4	الضغوط الاجتماعية	0,6418	0,6623
5	ضغوط الدور الوظيفي	0,8488	0,8148
الثبات الكلي للمقياس		0,7378	0,7556

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد) بالطريقتين (ألفا لـكرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون) مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

مفتاح تصحيح مقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد):

يتكون المقياس في صورته النهائية ملحق (1) من (24) عبارة موزعة كما في الجدول التالي:

جدول (4) مفتاح تصحيح مقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
الضغوط المعرفية	1، 6، 11، 16، 20	5

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
الضغوط النفسية	2، 7، 12، 17، 21	5
الضغوط المادية	3، 8، 13، 18، 22	5
الضغوط الاجتماعية	4، 9، 14، 19، 23	5
ضغوط الدور الوظيفي	5، 10، 15، 24	4
المجموع الكلى		24

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالي لقياس الضغوط (الملحق الأول).

(2) مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد) إعداد: الباحث

على الرغم من تعدد المقاييس التي اهتمت بقياس الضغوط لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة إلا أن معظمها كان يركز على قياس الضغوط النفسية وهو أحد الأبعاد التي يحاول الباحث الحالي قياسها ضمن أربعة أبعاد أخرى.وبعد دراسة الخلفية النظرية للضغوط التي يتعرض لها آباء الأطفال ذوي الإعاقات بشكل عام ذوي اضطراب التوحد على وجه الخصوص، ووجد الباحث أن الضغوط يمكن تضمينها في خمسة أبعاد هي النحو التالي:

أولاً :– المواجهة النشطة : وتتضمن بعدين هما :

(1) إستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات: وتعني قدرة الوالد / الوالدة في وضع البدائل واختيار الأولويات المتمركزة حول المشكلة لتغيير العلاقة المتوترة بينه وبين بيئته.

(2) إستراتيجية السعي للدعم: وتعنى مدى توافر المصادر الخارجية للمعلومات المساعدة للوالد / للوالدة والتي يمكن الاعتماد عليها عند مواجهة المواقف الضاغطة و الاستفادة من خبرات الآخرين ذات الأهمية في الحصول على الراحة النفسية والبدنية .

ثانياً :– المواجهة غير النشطة : وتتضمن بعدين هما :

(1) إستراتيجية الانفعال النفسي: وتعني ردود الأفعال الوجدانية لدى الوالد / الوالدة والتي تصاحب متطلبات حل المشكلة أو تجنبها والسعي لإعادة التنظيم للموقف الضاغط لتقليل التوتر المواجهة .

(2) إستراتيجية التجنب: وتعني جهود الوالد / الوالدة للإبتعاد عن مصدر الضغط والانخراط في أنشطة وممارسات تشتته ذهنياً لتخرجه من الشعور بوجود مشكلة .

وقد صاغ الباحث (24) عبارة موزعة على بعدين بمعدل (6) عبارات لكل بعد، وهي تغطي استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد) وأمام كل منها أربع اختيارات للإجابة هي: (كثيرا، أحياناً، نادرا، أبداً) والمطلوب اختيار إجابة واحدة منها لكل عبارة وتعطى الدرجات (4، 3، 2، 1) على الترتيب.

وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق أجرى الباحث الخطوات التالية:

كفاءة المقياس : بعد أن انتهي الباحث من الخطوات والإجراءات التي اتبعها في إعداد وتصميم المقياس بدأ في الإجراءات الخاصة بتقنين المقياس وضبطه ليصبح أداة علمية تستخدم في التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط، وذلك على النحو التالي :

حساب صدق المقياس :

الصدق الظاهري : للتحقيق من الصدق الظاهري أعتمد الباحث على آراء خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات، ومدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى قدرة المقياس على تحديد نوع استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يلجأ إليها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وقد استبقي الباحث على العبارات التي وصلت نسب الاتفاق عليها 90% فأكثر، وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل في صياغة بعض العبارات.

(1) التجانس الداخلي : قام الباحث بحساب التجانس الداخلي وذلك بإيجاد معامل ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للبعد باستخدام معامل بيرسون، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (5) معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي (البعد)

البعد الأول	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الثاني	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الثالث	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الرابع	رقم المفردة	معامل الارتباط
إستراتيجية الفعل المباشر	1	0,59	إستراتيجية السعي للدعم	2	0,72	إستراتيجية الانفعال النفسي	3	0,56	إستراتيجية التجنب	4	0,76
	5	0,83		6	0,64		7	0,71		8	0,84
	9	0,62		10	0,58		11	0,69		12	0,58
	13	0,08		14	0,77		15	0,72		16	0,68

	17	0,57		18	0,49		19	0,02		20	0,63
	21	0,74		22	0,70		23	0,86		24	0,71

وهكذا يتضح من الجدول (5) أن عبارات المقياس دالة عند 0.01

حساب ثبات المقياس :

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد) بطريقتين الأولى هي حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، والثانية هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ" سبيرمان/براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (6) معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)

م	الأبعاد	معامل الثبات	
		ألفا لـكرونباخ	التجزئة النصفية
1	إستراتيجية حل المشكلات	0,6889	0,6678
2	إستراتيجية السعي للدعم	0,7346	0,7139
3	إستراتيجية الانفعال النفسي	0,8267	0,7987
4	إستراتيجية التجنب	0,7743	0,7489
الثبات الكلي للمقياس		0,7648	0,7373

يتضح من الجدول (6) أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد) بالطريقتين (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون) مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

مفتاح تصحيح مقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد):

يتكون المقياس في صورته النهائية ملحق (2) من (22) عبارة موزعة كما في الجدول التالي:

جدول (7) مفتاح تصحيح مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
إستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات	1، 5، 9، 13، 17	5
إستراتيجية السعي للدعم	2، 6، 10، 14، 18، 21	6
إستراتيجية الانفعال العاطفي	3، 7، 11، 15، 19	5
إستراتيجية التجنب	4، 8، 12، 16، 20، 22	6

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالي لقياس الضغوط (الملحق الثاني).

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والتي شملت العمليات الإحصائية التالية:

(1) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.

(2) اختبار (ت).

(3) ومعامل ارتباط بيرسون.

النتائج وتفسيرها: التساؤل الأول وتفسيره: والذي ينص على: ما أكثر الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد انتشاراً؟ ، ولاختبار صحة الفرض الأول استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، كما يظهر في الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية للأساليب وترتيبها

الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الترتيب
الضغوط النفسية	17,30	2,126	1
الضغوط المعرفية	15,45	2,517	2
الضغوط المادية	11,95	2,204	5
الضغوط الاجتماعية	12,23	2,418	4
ضغوط الدور الوظيفي	12,40	3,911	3

ويلاحظ من الجدول (8) أن الضغوط النفسية هي أكثر الضغوط شيوعاً، يليها الضغوط المعرفية، ثم ضغوط الدور الوظيفي، يليها الضغوط الاجتماعية، وأخيراً الضغوط المادية.

وهكذا يتبين أن الضغوط النفسية هي من أكثر الضغوط التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد وذلك للعديد من الأسباب التي تأتي في مقدمتها خصائص الأطفال التوحديين، وما يتعرضون له من ضغوط أخري كالضغوط المعرفية، والاجتماعية، والمادية وضغوطالدور الوظيفي، أي أن الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد قد تكون نتيجة لتعرضهم للضغوط الأخرى.

حيث أن آباء الأطفال المعوقين يقاسون ويعانون العديد من مظاهر السلبية والمشاعر والتي يسببها الموقف من الضغوط النفسية مع أنفسهم، فكثيراً ما يحدث أن يشعر آباء المعوقين أنهم يختلفون عن باقي الآباء الذين ينعمون بأطفال عاديين، ويشعر كثير من الآباء بالخجل، وكسر الكبرياء، بل وخيبتهم حينما تخيب آمالهم بعد أن كانوا ينتظرون طفلاً سليماً عادياً، ثم سرعان ما لا تتحقق الآمال مما يؤدي إلى الشعور بالخجل والحزن في كثير من الأحيان، وهي العملية السيكولوجية والعاطفية التي تتحرك نتيجة لحالة الضياع أو الفشل لإدراك الطموحات في موقف انفعالي أو عاطفي إلى درجة ما (بخش، 2003).

وقد أكد كل من الخطيب (2001)؛ والزريقات (2006) أن من أهم العوامل المسببة للضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال الخصائص الشخصية للمعاق، ومستوى استقلاليته واعتماده على نفسه دوراً في تقبله أو عدم تقبله؛ فبعض الحالات يصعب ضبطها والسيطرة على سلوكها، والتفاعل والتواصل معها، وإكسابها السلوك المناسب، وتظهر بعض الحالات سلوكيات عدوانية واضحة مثل الضرب أو التخريب وبعضها يتصرف بطريقة غير لائقة وناضجة اجتماعياً، وبعض الحالات لا تتعلم بسهولة ويسر، ولا تستجيب للتعليمات والأوامر، ولا تتقيد بأنظمة الأسرة وعاداتها وتقاليدها، وقد يتحدث بعضهم بطريقة لا تعكس مدى فهمه للمواقف التواصلية، وقد يظهر على البعض حركات نمطية متكررة بطريقة مزعجة للآخرين ومبالغ فيها، إن مثل هذه الخصائص التي يظهرها المعاق قد تؤدي إلى رفضه وعدم تقبله وإخفائه عن أنظار الآخرين منعاً للإحراج.

ويؤكد أيضاً دويدار(1998) أن أحد مصادر الضغوط النفسية والانفعالات والمشاعر السلبية لدى الأمهات هو صراع الأدوار، الذي يتطلب منهن مسئوليات ويفرض عليهن واجبات وأعباء بسبب وجود الابن المعاق، يضاف إلى ذلك محاولة التوفيق بين مقتضيات دورها كزوجة وربة منزل، وفي الوقت نفسه تحقيق الترابط الأسري من حيث علاقتها بزوجها وأبنائها وعلاقة الأبناء ببعضهم البعض، وما يصاحب ذلك من مشاعر الخوف والقلق من عدم قدرة الأم على الحفاظ على كيان الأسرة وتكاملها (ص149).

وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع ما توصل إليه هويدي (1996) عند دراسته للآثار السلبية الناجمة عن وجود حالة إعاقة في الأسرة الإماراتية،حيث أظهرت النتائج أن 47.5% من عينة الدراسة لديهم نوع أو أكثر من التوتر النفسي. أما عن الانعزال والانطواء فقد أشارت النتائج إلى أن 87,5 من أفراد عينة الدراسة قد انعزلوا عن فعاليات المجتمع والاختلاط بالآخرين، كما أظهر 85% من أفراد عينة الدراسة الخجل من طفلهم المعاق، و90% أكدوا قلقهم على مستقبل ولدهم المعاق، وتأثر نشاط 75% من أفراد عينة الدراسة الاجتماعي.

وهذا ما أكدته أيضاً نتائج الدراسة Buelow, McNelis, Shore, and Austin (2006) إلى أن الوالدين يتعرضوا إلى كم هائل من الضغوط وقد تم تصنيفها حسب مصادر هذه الضغوط إلى خمسة فئات وهي: القلق فيما يتعلق بالطفل، وصعوبة التواصل مع اختصاصي الخدمات الصحية، والتغيرات التي تحدث للعلاقات العائلية، والتفاعل مع المدرسة، وفقدان المساندة داخل المجتمع.

وأيضاً ما توصلت إليه نتائج دراسة سنجي وجويال وسنجي ووواليا (Singhi; Goyal; Singhi and Walia, 1990) من أن أمهات الأطفال التوحديين يتعرضون لعدد من الضغوط مثل: الانزعاج الأسري، والمشكلات المالية، وعدم انتظام برامج الأمهات، وقلة التواصل والتفاعل الاجتماعي وتدني مستوى التكيف الزواجي، كما أظهرت الأمهات ردود فعل عصابية.

ويركز عدد من الباحثين على أهمية حاجة الوالدين إلى تفسير حالة الطفل المعوق للآخرين وخصوصاً إخوة والأطفال الآخرين والأصدقاء والأقارب فمن الضروري أن يكون الوالدان وأخوة الطفل المعوق على معرفة بتأثير الطفل المعوق على الأسرة، حيث أن بعض الأسر تحتاج إلى فترة طويلة من الوقت للتكيف مع حالة الطفل وحتى تدرك حاجته للمساعدة، ولذلك فإن المعلومات الدقيقة يمكن أن تحقق مساعدة للوالدين في إدراك ديناميكية الموقف الذي يدور حول خوف الوالدين من طرح الأسئلة ومن المفاهيم الخاطئة ضمن

حالات الإعاقة المختلفة. ومن هنا تنبثق أهمية تأسيس مراكز للمصادر لأن المراكز تعد من الطرق الناجحة والفعالة لتلبية حاجات الأطفال المعاقين للمعلومات والدعم الانفعالي وتقديم الخدمات الإرشادية الضرورية (الخطيب والحسن، 2000).

التساؤل الثاني وتفسيره: والذي ينص على: ما أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد لمواجهة الضغوط؟

ولاختبار صحة الفرض الثاني استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما يظهر في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية للأساليب وترتيبها

الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الترتيب
إستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات	11,03	4,359	4
إستراتيجية السعي للدعم	13,49	4,580	3
إستراتيجية الانفعال العاطفي	18,00	5,513	1
إستراتيجية التجنب	16,25	5,421	2

ويلاحظ من الجدول (9) أن الاستراتيجيات غير النشطة جاءت في المقدمة: إستراتيجية الانفعال العاطفي، يليها إستراتيجية التجنب، ثم تلها الإستراتيجيات النشطة إستراتيجية: السعي للدعم، وأخيراً إستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع دراسة فولكمان وازارس Folkman and Lazarus (1988) حيث تبين أن أكثر إستراتيجيات التعامل مع الظروف الضاغطة هي: الدعم الاجتماعي، والتحول عن الموضوع، وضبط الذات، والتخطيط لحل المشكلات.

وهذا ما أكدته أيضاً نتائج دراسة هاستنجس، وكوفشوف، وبراون، ووارد، وايسبينوزا، ورمنجتون Hastings (2005) Kovshoff; Brown; Ward; Espinosa and Remington; , من أن هناك أربعة أبعاد يعتمد عليها الآباء عند مواجهة الضغوط وهي: المواجهة بالتجنب الفعال، والمواجهة المركزة على المشكلة، والمواجهة الإيجابية، والمواجهة الدينية/الرافضة.

بينما يري جراي (2006) Gray أن عن عدد من الآباء والأمهات يلجأون إلى إستراتيجية المواجهة عن طريق الاعتماد على مقدمي الخدمة والدعم الأسري والانسحاب والفردية الاجتماعية وقام عدد أكبر نسبياً من الآباء والأمهات بالمواجهة عن طريق إيمانهم الديني واستراتيجيات أخرى تركز على العواطف.

وقد أوضحت نتائج دراسة لين، تساي، تشانج Lin; Tsai and Chang (2008) أن هناك تسع آليات رئيسية للمواجهة تقع في ثلاث فئات أساسية هي: التكيف مع التغير الذاتي، وتطوير معالجات من أجل الطفل المتوحد، والبحث عن الدعم. وقد تبين أن آباء وأمهات الأطفال المتوحدين في حاجة إلى مساعدة المتخصصين على أن يصبحوا مدركين لما إذا كانوا يستخدمون آليات مواجهة سليمة.

الفرض الأول وتفسيره: والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغيرات جنس الوالدين، والمستوي التعليمي لهما، وشدة إعاقة الطفل؟

ولاختبار صحة الفرض الثالث استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، قد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (10) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الضغوط لدى أولياء أمور

الضغوط	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضغوط النفسية	الآباء	38	16,08	1,776	-6,375	0,000**
	الأمهات	35	18,63	1,629		
الضغوط المعرفية	الآباء	38	13,89	1,914	-7,192	0,000**
	الأمهات	35	17,14	1,942		
الضغوط المادية	الآباء	38	13,16	1,620	5,957	0,000**
	الأمهات	35	10,63	2,001		
الضغوط الاجتماعية	الآباء	38	10,84	2,272	-6,375	0,000**
	الأمهات	35	13,74	1,502		
ضغوط الدور الوظيفي	الآباء	38	9,87	3,504	-7,942	0,000**
	الأمهات	35	15,14	2,031		
الدرجة الكلية للضغوط	الآباء	38	63,84	7,831	-6,822	0,000**
	الأمهات	35	75,29	6,350		

**دالة عند مستوى 0.001

وهكذا يتبين من الجدول (10) أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانين من الشعور بالضغوط في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية أكثر من الآباء، فيما عد بعد الضغوط المادية حيث كان الآباء أكثر شعوراً بالضغوط من الأمهات.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة المرأة بشكل عام ومدى قدرتها على تحمل الضغوط بالمقارنة بالرجل وخاصة عندما يكون مصدر الضغوط هو أحد أطفالها. وهذا ما أكده نتائج دراسة بيلي Belle (**2000**) من أن النساء أكثر تعرضاً لأحداث الحياة الضاغطة من الرجال, وذلك بسبب اتجاهاتهم إلى الجوانب العاطفية بشكل واضح.

إن المفتاح الرئيسي لفهم الاستجابات للضغوط لا يعتمد على طبيعة الضواغط ومصادرها وإنما يتوقف على الكيفية التي بها يستجيب الفرد إلى تلك الضغوط، فبعض الناس ينهارون، بينما نرى غيرهم يجتهد للتعامل مع الظرف الطارئ الضاغط، وهذا يعتمد على أن لكل شخص نقطة انهيار نفسي وهي تختلف من شخص إلى آخر، وحسب طبيعة الضغوط ومصادرها، وبنية شخصية الفرد، ومزاجه وعمره وجنسه وصحته النفسية (بطرس، **2008**، ص **120–121**). وهذا ما أكدته نتائج دراسة سين ويرتسيرير Sen & Yurtsever (1989) من أن أمهات الأطفال المصابين بالتوحد صرحن بحاجتهن إلى دعم إضافي من أزواجهن نتيجة لما يشعرن به من ضغوط.

وقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها جيبتا وسينغال Gupta & Singhal (2005) عن أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعرضون الأسرة للضغوط النفسية، وأن حوالي **70%** من الأمهات و **40%** من الآباء يتعرضون للضغوط النفسية بسبب إعاقة الطفل.

واتفقت نتائج دراسة رودريجي وموجان وجراي Rodrigue; Morgan and Gary(1990) من أن أمهات الأطفال المصابين بالتوحد أكثر شعورا بالضغوط بمقارنتهن مع أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون والعاديين. وهذا ما أكدته أيضا نتائج دراسة Vidya (2007) فقد استهدفت التعرف على طبيعة ما يعانيه آباء الأطفال المعوقين والمرضي من إجهاد

وضغوط، وقسموا الآباء لأربعة مجموعات، هم آباء الأطفال ذوي الإعاقات النمائية، أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقات النمائية هن الأكثر شعوراً بالإجهاد والضغوط من أمهات الأطفال المصابين بفيروس نقص المناعة (الأيدز)، والأطفال الذين يعانون من الربو ، والأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ملكوش، ويحيى(1995) من أنه لا توجد فروق في الإحساس بالضغوط لدى كل من آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (11) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغير المستوي التعليمي للوالدين

الضغوط	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضغوط النفسية	ثانوي فأقل	27	16,00	2,000	4,514–	0,000**
	جامعي فأعلي	46	18,07	1,818		
الضغوط المعرفية	ثانوي فأقل	27	16,22	2,366	3,674–	0,000**
	جامعي فأعلي	46	14,15	2,248		
الضغوط المادية	ثانوي فأقل	27	12,81	1,618	2,692	0,000**
	جامعي فأعلي	46	11,43	2,354		
الضغوط الاجتماعية	ثانوي فأقل	27	10,96	2,295	3,734–	0,009**
	جامعي فأعلي	46	12,98	2,186		
ضغوط الدور الوظيفي	ثانوي فأقل	27	9,74	3,493	5,183–	0,004**
	جامعي فأعلي	46	13,96	3,272		
الدرجة الكلية	ثانوي فاقل	27	63,67	7,825	4,579–	0,000**
	جامعي فأعلي	46	72,65	8,247		

الضغوط	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
للضغوط						

**دالة عند مستوى 0.001 أيزوفوثاليك أنهيدريد

أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها مسعود (1988) بينت أن الآباء والأمهات من المستوى التعليمي المتوسط (إعدادي فما دون) يتميزون باتجاهات إيجابية أكثر من الآباء والأمهات من المستويات العالية (ثانوي فما فوق)كما بينت الدراسة أن تقبل الوالدين لطفلهم ولإعاقته وميلهم إلى عدم إخفائه عن الآخرين كان موجوداً بشكل أكبر بين فئات الآباء والأمهات الأقل ثقافة وتعليماً ،وقد عزت الدراسة ذلك إلى المعتقدات الراسخة التي يتمتع بها هؤلاء الأهل من أن الطفل المعاق ما هو إلا هبة منحها الله لهم ولا يجوز الإعتراض عليها.

يلعب المستوى التعليمي والثقافي للوالدين دوراً أساسياً في تحديد الطرق والأساليب التي يستخدمها الوالدان في تربية أبنائهم من جهة ،وفي درجة وعيهما للأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة وطرق الوقاية منها من جهة ثانية.كما أن المستوى التعليمي والثقافي يؤثر في المستوى المعيشي والوظيفي للوالدين،فغالباً ما يشغل الأفراد الذين هم في مستوى تعليمي عال مناصب وظيفية أفضل ممن هم أقل منهم مستوى،الأمر الذي يؤدي إلى الاختلاف والتباين في المستوى الاقتصادي والصحي والاجتماعي لأسرهم،وهذا ينعكس بالتالي على الوالدين واتجاهاتهما ودرجة استجابتهما نحو طفلهم المعاق.وقد أظهرت الدراسات التي أُجرِيت على هذا الجانب تناقضاً في الاتجاهات لدرجة أنها اختلفت مع توقعات الباحثين أحيانا فقد يتوقع الفرد أحياناً أنه كلما ارتفع المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين أدى ذلك إلى أن تكون اتجاهاتهم نحو الطفل المعاق ،إيجابية،وقدرتهم على المشكلات المصاحبة للإعاقة أيسر بحكم معلوماتهم

ومستواهم الثقافي الذي يمنحهم القدرة على توفير الأساليب المناسبة للتعامل مع طفلهم المعاق ،والبحث عن المراكز والمؤسسات الملائمة لرعايته وتدريبه،ولكن دراسات أخرى.

جدول (12) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغير شدة إعاقة الطفل

الضغوط	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضغوط النفسية	بسيط	29	16,10	1,780	4,567-	0,000**
	شديد	43	18,16	1,939		
الضغوط المعرفية	بسيط	29	13,86	2,013	5,391-	0,000**
	شديد	43	16,60	2,184		
الضغوط المادية	بسيط	29	11,33	2,378	2,858	0,006**
	شديد	43	12,76	1,550		
الضغوط الاجتماعية	بسيط	29	10,69	1,984	5,241-	0,000**
	شديد	43	13,30	2,133		
ضغوط الدور الوظيفي	بسيط	29	9,62	3,234	6,294-	0,000**
	شديد	43	14,37	3,079		
الدرجة الكلية للضغوط	بسيط	29	63,03	6,806	5,938-	0,000**
	شديد	43	73,77	7,964		

**دالة عند مستوى 0.001

أما دراسة Rousey; Bests and Blacher (1992) كشفت النتائج عن أنه كلما ازدادت شدة الإعاقة الطفل ازداد الحزن والاكتئاب والإحساس بالذنب والعزلة عن المجتمع لكل من الآباء

والأمهات.وهذا ما أكدته أيضا دراسة مارتن (1995) Martin من أن هناك علاقة بين شدة العجز الجسدي ومستوى الشعور بالضغوط.

إن ردود فعل الأسرة وطريقة تفاعلها مع طفلها المعاق ترتبط ارتباطاً مباشراً بنوع إعاقته وشدتها،ولاشك في أن لكل نوع من أنواع الإعاقة وقعاً مميزاً على الوالدين وعلى أفراد الأسرة الآخرين، فولادة طفل متخلف عقلياً تختلف في تأثيرها على الأسرة من ولادة طفل معاق حسياً أو طفل يعاني شلل دماغي،وينطبق هذا الأمر كذلك على شدة هذه الإعاقة ودرجتها فإصابة طفل بإعاقة بسيطة تختلف في وقعها على الأسرة عن الإعاقة الشديدة،وتبعاً لذلك مدى شعور الأسرة بالإحباط وخيبة الأمل يختلف تبعاً لنوع الإعاقة وشدتها.وكلما اتجهت الإعاقة إلى الشدة وارتبطت بالمظهر الخارجي للطفل كالتشوهات الخلقية أو ارتبطت بالمظاهر السلوكية والانفعالية تكون ردود أو السلوك الزائد له:كالعدوان أو التوحد فعل الأسرة سلبية حيث تميل بعض الأسر إلى محاولة إخفاء طفلها عن الآخرين وقد يصل الأمر ببعض هذه الأسر إلى تمني وفاته.أما إذا كانت الإعاقة بسيطة ولا ترتبط بالمظاهر السلوكية أو الجسمية الظاهرة على الطفل فغالباً ما يكون هناك تقبل وتفهم أفضل لدى الوالدين وأفراد الأسرة ويمكن أن يسود لدى هذه الأسر توجهات نحو تقبله والرغبة في إدخاله بأحد المراكز للتربية الخاصة المناسبة لحالته. كذلك تزداد المسؤوليات الملقاة على عاتق الوالدين وباقي أفراد الأسرة وكذلك الأعباء المادية والنفسية والاجتماعية المترتبة على الأسرة تزداد تبعاً لنوع الإعاقة وشدتها.

فكلما زادت درجة الإعاقة شدة زادت متطلبات الرعاية المستمرة للفرد، وقلت فرص تفاعله الاجتماعي، بسبب صعوبة التواصل معه، وتفهم احتياجاته ،كما أن شدة الإعاقة تحرم المعاق من فرص الالتحاق بالبرامج التعليمية والاستفادة منها، وتطوير مهاراته سواء التعليمية أو التواصلية، مما يقلل من درجة تقبله ، وتزيد شدة الإعاقة أيضاً من اعتمادية المعاق على الآخرين خاصة الأم أو

الأخت الكبرى، مما يثقل كاهل الأسرة بأعباء إضافية قد لا تستطيع التعايش معها (الخطيب والحديدي والسرطاوي، 1992 ؛ والقارسي 2003).

الفرض الثاني وتفسيره: والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغيرات جنس الوالدين والمستوي التعليمي لهما.

ولاختبار صحة الفرض الرابع استخدم الباحث اختبار ت (T-test)، قد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (13) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغير جنس الوالدين

الضغوط	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات	الآباء	38	12,84	5,049	4,210	**0,000
	الأمهات	**35**	**9,06**	**2,195**		
إستراتيجية السعي للدعم	الآباء	**38**	**15,61**	**5,345**	**4,819**	**0,000**
	الأمهات	**35**	**11,20**	**1,712**		

الضغوط	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إستراتيجية الانفعال العاطفي	الآباء	38	12,95	5,671	7,257-	0,000**
	الأمهات	35	19,83	1,361		
إستراتيجية التجنب	الآباء	38	14,37	5,390	8,357-	0,000**
	الأمهات	35	21,94	1,413		

**دالة عند مستوى 0.001

يتبين من الجدول (13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغير جنس الوالدين، حيث تبين أن استراتجيات المواجهة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد ترتكز على استراتيجيات المواجهة غير النشطة: إستراتيجية الانفعال العاطفي، يليها إستراتيجية التجنب، بينما اعتمد الآباء اعتمدوا على استراتيجيات النشطة عند مواجهة ما يتعرضون له من ضغوط: إستراتيجية السعي للدعم، وإستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات.

ويمكن تفسير هذا الفرض في ضوء الفرض الخاص بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغيرات جنس الوالدين وما كشفت عنه النتائج من أن الأمهات تبين أنهن أكثر شعوراً بالضغوط من الآباء وما سبق أن ذكرناه من طبيعتهن ومشاعرهن المرهفة الذي يجعلهن يملن إلى الهروب من المواجهة ويفضلن النوم عندما تواجههن

مشكلة، والتفكير في الأشياء السارة ومحاولة نسيان المشكلة، والاعتماد على الآخرون في حل مشاكلها نيابة عنها، وتفضليهن ألا يذكرنهن أحد بمشكلتهن، وتفضليهن للعزلة عند التفكير في حل المشكلة، والشعور بالوحدة عند التعرض لأي ظروف ضاغطة، واعتقادهن بأنهن مسئولات عن ما يعينوه من مشكلات، وفقدان الأمل بأن الأمور سوف تصبح على ما يرام بعد المشكلة.

هذا على عكس الآباء الذين يعتمدون على استراتيجيات النشطة عند مواجهة ما يتعرضون له من ضغوط: إستراتيجية السعي للدعم، وإستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات، مما يجعلهم يخضعوا مشكلاتهم للدراسة والتحليل، ويستفيدوا من خبراتهم المتنوعة في حل مشكلاتهم الحياتية، ويحاولون صياغة حلول وبدائل مختلفة لأي مشكلة تعترض حياتهم، ويواجهون مشكلتهم بحرص وتيقن دون اندفاع أو تهور، وقبولهم للنصيحة من الآخرين عند التعرض لأي مشكلة، ومناقشة مشكلتهم بصراحة مع من يثقون فيهم، عندما تواجههم مشكلة لا يترددون فى حلها، ويستمعون لآراء الآخرين ولكنهم يركزون بأنفسهم في حل المشكلة.

وهذا ما كشفته دراسة توي، وكونوللي، ونوفاك Twoy Connolly and Novak (2007) ; التي استهدفت استراتيجيات المواجهة المستخدمة بواسطة آباء وأمهات الأطفال المصابين بالتوحد، حيث كانت درجات الذكور أعلى قليلاً من الإناث في معيار المواجهة.

وعلى الرغم من ذلك فإن استخدام بعض هذه الإستراتيجيات دون غيرها محكوم بعدد من العوامل، فقد اتضح في بعض الدراسات أن للجنس (ذكر وأنثى) أثراً في استخدام بعض الإستراتيجيات فقد أظهرت دراسة كومار وراماورت (Kumar and Ramamourt 1990) أن الإناث أكثر استخداماً لإستراتيجيات طلب النصيحة والتحليل المنطقي، والحصول على المعلومات أكثر من الذكور وأن

الذكور أكثر استخداماً لإستراتيجية إعادة التقييم المنطقي أكثر من الإناث. في حين لم تؤكد هذه النتيجة دراسات أخرى.

جدول (14) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغير المستوي التعليمي للوالدين

الضغوط	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات	ثانوي فأقل	27	10,96	2,295	3,734-	0,009**
	جامعي فأعلي	46	12,98	2,186		
إستراتيجية السعي للدعم	ثانوي فأقل	27	14,30	5,120	1,094	0,254
	جامعي فأعلي	46	13,02	4,219		
إستراتيجية الانفعال العاطفي	ثانوي فأقل	27	15,48	5,374	23,9-	0,359
	جامعي فأعلي	46	16,70	5,456		
إستراتيجية التجنب	ثانوي فأقل	27	17,15	5,607	1,012-	0,315
	جامعي فأعلي	46	18,50	5,456		

****دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من الجدول (13) أن الفرض تحقق بشكل جزئي حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغير المستوي التعليمي للوالدين إلا في بعد إستراتيجية الفعل المباشر لحل

المشكلات لصالح الآباء في المستوي الجامعي فيما فوق. بينما لا توجد فروق بين أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المستويين التعليميين المستوى الثانوي فأقل والمستوى الجامعي فيما فوق.

ويمكن أن يرجع الباحث الحالي تلك النتيجة أن إستراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات هي من المهارات التي يكتسبها الأشخاص نتيجة لما مروا به من مستوى تعليمي متقدم، قد لا يوفره النظام التعليمي في مراحل التعليم الأساسية، بينما يتدرب عليه طلاب الجامعة والدراسات العليا مما قد يفيدهم في حياتهم وتسير شؤون حياتهم اليومية ومواجهة ما يتعرضون له من مشكلات.

أما فيما يتعلق بالأبعاد الثلاث الأخرى لمواجهة الضغوط: إستراتيجية الانفعال العاطفي، وإستراتيجية التجنب، وإستراتيجية السعي للدعم فيبدوا أن ما يتعرض له آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد من الشدة بما يجعلهم لا يستطيعون مواجهة تلك الضغوط بطريقة نشطة؛ مما ينعكس على سلوكياتهم الفعلية، وطريقة تناولهم لتلك الضغوط، مما انعكس على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يستخدمها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى متغير المستوي التعليمي للوالدين في أبعاد الثلاث لمواجهة الضغوط.

توصيات الدراسة:

(1) التخلص من الأساليب غير الفعالة فى المواجهة ومنها:

أ –التواكل وتأجيل أعمال اليوم إلى الغد وخلط الجد بالهزل.

ب –إهدار الوقت فيما لا يفيد وعدم العناية بتخطيط الوقت.

ج -اللجوء إلى الحيل الدفاعية كالانسحاب، والإنكار، والإسقاط

د -الانهماك الشديد فى العمل وعدم أخذ وقت الراحة.

هـ -عدم ممارسة الرياضة وإتباع أساليب غذائية خاطئة.

و -التمسك بأساليب التفكير اللامنطقى مع التصلب وعدم المرونة.

(2) تطوير أساليب إدارة الانفعال.

(3) تطوير أسلوب حل المشكلات.

(4) تعلم تطوير مهارات إدارة الذات.

(5) تطوير أساليب فعالة لإدارة التغيير.

(6) إدارة العلاقة مع الآخرين بطريقة أكثر فعالية.

(7) فحص النظرة للحياة وتبنى نظرة إيجابية نحوها.

(8) البحث عن المساعدة الخارجية في حالة الضرورة.

البحوث المقترحة:

(1) فعالية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(2) سمات الشخصية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(3) العلاقة بين وجهة الضبط والضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

المراجع

- إبراهيم، لطفي (1994). مقياس عمليات تحمل الضغوط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- استيوارت، جاك سي (1996). إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين. (ترجمة) عبد الصمد الأغبري، فريدة آل مشرف. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود .
- الأشمي، عبد الحميد (1986). التوجيه والإرشاد النفسي "الصحة النفسية الوقائية". الرياض: دار الشروق.
- الأنصاري، أحمد مال الله (1996). الصعوبات والمشكلات في الرعاية الأسرية للطفل المعاق وحالات من الواقع الإكلينيكي. سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي. المنامة. العدد،19– 21/ 4.
- البلاوي، إيهاب؛ المعيقل، إبراهيم (2007). النموذج البنائي لبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بالضغوط النفسية لدي أمهات الأطفال ذوو الإعاقة العقلية, مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (8)، عدد يوليو، الجزء الثاني، 37– 79.
- الحديدي، منى؛ والخطيب، جمال (1996). أثر إعاقة الطفل على الأسرة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 31، 1–23.
- الخطيب، جمال(2008). استراتيجيات إرشاد وتدريب ودعم أسر الأطفال المعوقين. عمان: دار وائل.

- الخطيب، جمال؛ والحسن، محمد (2000). حاجات آباء الأطفال المعوقين وأمهاتهم في الأردن، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، الجامعة الأردنية، 27 (1)، 1–16.
- الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى؛ السرطاوي، عبد العزيز (1992). إرشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار حنين.
- السرطاوي، عبد العزيز (1991). ردود أفعال الوالدين نحو الإعاقة الجسدية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، 1 (3)، 1–18.
- الشخص، عبد العزيز؛ والسرطاوي، زيدان (1998). دراسة احتياجات أولياء أمور المعوقين لمواجهة الضغوط النفسية، بحث مقدم إلى المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة " ذوو الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي "، القاهرة ، المجلد الثاني، 8– 10 / 12.
- القارسي، جلال (2003). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. الشارقة: منشورات مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.
- القريطي، عبد المطلب (1999). الإرشاد النفسي لآباء وأسر المتخلفين عقلياً، ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربية، البحرين، 19–21/ 4.
- القريوتي، إبراهيم (2009). دعم أسرة الشخص المعاق نفسياً واجتماعياً، بحث مقدم إلى مؤتمر دور جمعيات أولياء أمور المعاقين في دعم أسرة الشخص المعاق، الشارقة، 25–26 / 3 .

- بخش، أميرة (2003). دور الأسرة في مساعدة ذوي الحاجات الخاصة، ورقة عمل مقدمة إلى لقاء التربية الخاصة (رؤى وتطلعات) ، شعبة التربية الخاصة بالإدارة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة، 4–5 / 4

- بطرس، حافظ بطرس (2008). التكيف والصحة للطفل، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- جميل، سمية طه (1998). الإعاقة الفكرية :استراتيجيات مواجهة الضغوط الأسرية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- جيرالز، الين (2003). الأطفال المصابون بالشلل الدماغي. (ترجمة) بيداء العبيدي. العين: دار الكتاب الجامعي.

- حسين، محمود، ونادر الزيود (1999). مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البصائر عمان: جامعة البترا ، 3 (2)، 17– 32.

- راشد، آمنه (1996). أثر الإعاقة على الفرد والمجتمع. دبي: مركز راشد لعلاج ورعاية الطفولة.

- زهران، حامد (1984). التوجيه والإرشاد النفسي (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

- عبد الغني، خالد (2006). الضغوط النفسية المصاحبة للإعاقة وعلاقتها بالصفحة الإكلينيكية والبناء السيكودينامي والغرائز الجزئية (دراسة حالة لأحدى الأمهات)، بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الخاصة الثاني " نحو ممارسات أفضل في التربية الخاصة"، كلية التربية، بجامعة قطر، 13–14 / 5.

- عبد الغني، خالد (2007). دراسة استطلاعية ترتيب الحاجات والضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، مجلة التربية، قطر، 230 (2)، 21– 36.

- كاشف،إيمان(2007). حق أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على خدمات إرشادية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، كلية التربية، جامعة بنها 15–16/ 7.

- كامل، سهير (1996). أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الأنجلو المصرية.

- كفافي، علاء الدين(2001). الإرشاد الأسري للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: دار قباء.

- محمد، نوال سيد (2004): فعالية برنامج لتنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية المدركة لدى الطالبات في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- ملكوش،رياض، ويحيى، خولة (1995). الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى آباء وأمهات الأطفال المعاقين في مدينة عمان، دراسات (العلوم الإنسانية)، 22أ (5)، 329 – 348 .

- منصور، طلعت؛ البلاوي، فيولا (1989). قائمة الضغوط النفسية للمعلمين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- **النيال، مايسة؛ وعبد الله، هشام (1997): أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي "الإرشاد النفسي والمجال التربوي" ، جامعة عين شمس، 2–4 / 12.**
- **هويدي، طايل (1996). أثر الإعاقة عل الفرد المعاق. دبي: مركز راشد للعلاج ورعاية الطفولة.**

- Abbeduto, L., Seltzer, M. , Shattuck, P., Krauss,M., Orsmond,G., Murphy, M.(2004). Psychological Well-Being and coping in mothers of youths with autism, down syndrome, or fragile X syndrome, American Journal on Mental Retardation, 109 (3),237-254.
- Abbott, D. & Meredith, W. (1986). Strengths of parents with retarded children .Family Relations, 35, 371-375.
- Aysan, F., Thompson , D. & Hamarat , E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students :A Turkih sample. The Journal of Genetic psychology ,162(4) ,402-411.
- Bennett, T., DeLuca D., & Allen, R. (1996 Jan), Families of children with disabilities positive adaptation across the life cycle. Social Work in Education,18 (1),31-44.
- Boekarts, M. (2002). Intensity of emotions, emotional regulation and doal framing : How are they related to adolescents choice of coping strategies?, Center for the study of Education and Instruction, 15 (4),401-412.

- Bowker, A. , Bukowki, W.M. , Hymel , S. & Sippolo, L. K. (2000). Coping with daily Hassles in the peer group early adolescence : Variations as a function of peer experience. Journal of Research on Adolescence,10 (1), 211- 243.
- Brown,C., Goodman,S. & Küpper, L.(1997). The Unplanned Journey: When You Learn That Your Child Has a Disability, . NICHCY, News Digest ,Second Edition. 5-15.
- Buelow, J., McNelis, A., Shore, C., & Austin, J. (2006). Stressors of parents of children with epilepsy and intellectual disability. Journal of Neuroscience Nursing [NLM - MEDLINE], 38 (3), 147.
- Campas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. Psychology Bulletin,101(3),393-403.
- Cohen, R. (1994). Psychology and adjustment, values, culture and changes. Boston: Allyn and Bacon.
- Cohen, S. & Williamson, G. (1991). Stress and infectious disease in humans. Psychological Bulletin, 98, 310-357.
- Curry, S., & Russ, S. (1985): Identifying coping strategies in children. Journal of Clinical child Psychology ,14 (1) ,61-69.
- Folkman, S. & Lazarus R. (1988). coping as mediator of emotion. Journal of personality and social psychology, 54(3),466-475.

- Gray ,D. (2006). Coping over time: the parents of children with autism, 50 (12), 970–976.
- Guillermo M, & Halterman,J.(2007). Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: A population-based study, PEDIATRICS ,119 (5) ,e1040-e1046 (doi:10.1542/ peds.2006-2819)
- Halstead,M., Johnson,B., & Cunninghom,W. (1993). Measuring coping in adolescents :An application of the ways of coping checklist, Journal of chainal Child Psychology ,22 (3),37-344.
- Hastings,R., Kovshoff,H., Brown,T., Ward,N., Espinosa,F. & Remington,B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism, Autism , 9 (4), 377-391 .
- Hoffman, C., Sweeney, D., Hodge, D., Lopez-Wagner, M.& Looney,L.(2009).Parenting Stress and Closeness: Mothers of Typically Developing Children and Mothers of Children With Autism, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. Sep . 24, (3),178-187 .
- Kumar, R. & Ramamurti, P. (1990). Stress and coping strategies of the rural aged. Journal of personality and clinical studies,6(2), 171-175.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping, New York: Springer Publishing Comp.

- Lin C., Tsai Y.& Chang H, (2008). Coping mechanisms of parents of children recently diagnosed with autism in Taiwan: a qualitative study. Journal of Clinical Nursing ,17(20), 2733–2740.
- Lopez,V., Clifford,T., Minnes,P .And Ouellette-Kuntz ,H.(2008). Parental stress and coping in families of children with and without developmental delays Journal on Developmental disability,14(2), 99-104.
- Martin, P., Poon, L., Clayton, G., Lee, H., Fulks, J., & Johnson, M. (1992). Personality, life events and coping in the oldest-old. International Journal of Aging &Human Development, 34(1), 19-30.
- Martin,F. (1995). Perceived stress and coping patterns of mothers of children with physical disabilities. pHD. University of Auburn ,56-03 A of Diss. ABS.P.808.
- Montes G,& Halterman J.(2007) Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: a population-based study. Pediatrics. 119 (5):e1040-1046.
- Roberts,H. (2008).The relationships among adaptive behaviors of children with Autism Spectrum Disorder, their family support networks, parental stress, and parental coping , Proquest Dissertations And Theses 2008. Section 0783, Part 0569 121 pages, [Ph.D. dissertation].United States -- Tennessee: The University of Tennessee Health Science Center, 2008. Publication Number: AAT 3330305.

- Rodrigue,J., Morgan,S., & Geffken, G (1990). Families of autistic children: psychological functioning of mothers, Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 19 (4), 371 – 379.
- Rousey,A.,Bests, S.,&Blacher, J. (1992). Mothers and fathers perception of stress and coping with children who have sever disabilities. Journal of Mental Retardation ,97 (1), 99-109.
- Sen, E. & Yurtsever. S.(1989). Assessing child symptom severity and stress in Parents of autistic children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30(3), 459–470.
- Singhi, P., Goyal, L., Singhi, S., & Walia, B. (1990). Psychosocial problems in families of disabled children. British Journal of Medical psychology, 63 (Pt 2), 173-182.
- Sivberg B. (2002). Family system and coping Behaviors A comparison between parents of children with autistic spectrum disorders and parents with non-autistic children, Autism. 6(4),397-409.
- Thoits, P. (1995). Stress, coping and social support processes : Where are we? what next?. Journal Of Hralth And Social Behavior, (Extra Issue) ,53 - 79.
- Twoy R, Connolly, P. & Novak J.(2007). Coping strategies used by parents of children with autism, Journal of the American Academy of Nurse Practitioners 19(5),251-60.

الملحق الأول

مقياس الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)

إعداد : د. إبراهيم العثمان

الاسم (اختيارياً) :.....

المستوي التعليمي: .....

الجنس : ذكر _ أنثي

شدة إعاقة الطفل: بسيط – شديد

يتعرض أولياء أمور للعديد من الضغوط بعد تشخيص أطفالهم بأنهم مصابين باضطراب التوحد، تلك الضغوط التي قد تكون نتيجة للعديد من المصادر، , ولذا نرجو منك أن تعبر عن مدى تعرضك لتلك الضغوط من خلال إجابتك على عبارات هذا المقياس ...وفي إطار ذلك:

- **الرجاء الإجابة على المقياس حتى ولو لم تكن العبارة مطابقة تماماً.**
- **في حالة صعوبة الاختيار بين الاستجابة بنعم أو لا، فأجب بما تشعر به شخصياً أو تشعر به أسرتك أغلب الوقت.**
- **قد تشير العبارات أحياناً إلى مشكلات لا تواجهها أسرتك، ولكن مع ذلك نرجو الإجابة عليها.**
- **رجاءً تذكر الإجابة على جميع الأسئلة.**

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	اجهل الكثير من خصائص طفلي.				
2	أشعر بالكآبة طوال الوقت بعد تشخيص طفلي.				
3	أضافت علينا حالة طفلي أعباء مادية كثيرة.				

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
4	أتجنب اصطحاب طفلي معي خارج المنزل بسبب ما يسببه لي من إحراج أمام الآخرين.				
5	أشعر بالإجهاد من كثرة احتياجات طفلي				
6	ليس لدى فكرة عن الطرق المناسبة لتلبية احتياجات طفلي.				
7	أفتقد للشعور بالسعادة الذي كنت أتمتع به قبل تشخيص طفلي.				
8	قد نضطر للتخلي عن كثير من مطالبنا بسبب أعباء طفلي.				
9	أشعر باستياء الآخرين عندما نصطحب طفلنا لزيارتهم.				
10	اهتمامي المتواصل بطفلي قلص من فرص اشباع العديد من احتياجاتي.				
11	لم نجد من يساعدنا على فهم حالة طفلي.				
12	أعر بالإرهاق الشديد ولا استمتع بحياتي.				
13	قد يحرم أفراد الأسرة من الترفية لتوفير نفقات طفلي.				
14	اشعر بالخجل من تصرفات وسلوكيات طفلي في الأماكن العامة.				
15	يشعر أفراد الأسرة بالضيق بالأعباء الملقاة على عاتقهم لوجوده.				
16	يصعب ايجاد المتخصصين الذين يقدمون لنا المعلومات ويساعدوا طفلي.				
17	أشعر بالقلق حول مستقبل طفلي.				
18	يصعب تلبية كافة احتياجات طفلي التعليمية والتدريبية بسبب ارتفاع تكاليفها.				
19	بعد تشخيص حالة طفلي تقلصت زيارتنا وخروجنا من المنزل.				
20	اسعي للحصول على معارف حول حالة طفلي ولكن				

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
	اغلبها أكاديمي.				
21	أشعر بالضيق والحزن كلما عجزت عن التعامل مع طفلي.				
22	اشعر أنني مكبل عن تلبية كافة احتياجات طفلي.				
23	يرفض الجيران والمعارف لعب طفلنا مع أبنائهم.				
24	تخليت عن القيام بالكثير من الأشياء التي كنت أحب القيام بها.				

الملحق الثاني

مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)

دكتور/ إبراهيم العثمان

الاسم (اختيارياً) :.....

هناك عدد من ردود الأفعال التي يقوم بها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تم عرض بعضا منها, ونرجو منك أن تعبر عن طريقة تعاملك تجاه تلك الضغوط من خلال إجابتك على عبارات هذا المقياس ...وفي إطار ذلك:

- **الرجاء الإجابة على المقياس حتى ولو لم تكن العبارة مطابقة تماماً.**
- **في حالة صعوبة الاختيار بين الاستجابة بنعم أو لا، فأجب بما تشعر به شخصياً أو تشعر به أسرتك أغلب الوقت.**
- **قد تشير العبارات أحياناً إلى مشكلات لا تواجهها أسرتك، ولكن مع ذلك نرجو الإجابة عليها.**

❖ رجاءً تذكر الإجابة على جميع الأسئلة.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أخضع مشكلاتي للدراسة والتحليل.				
2	أستعين بذوي الخبرة في حل مشكلاتي				
3	أفضل العزلة عند التفكير في حل المشكلة .				
4	أفضل النوم عندما تواجهني مشكلة.				
5	استفيد من خبراتي المتنوعة في حل مشكلاتي الحياتية .				
6	أناقش مشكلتي بصراحة مع من أثق فيهم.				
7	أشعر بالوحدة عند التعرض لأي ظروف ضاغطة .				
8	أفكر في الأشياء السارة وأحاول نسيان المشكلة .				
9	عندما تواجهني مشكلة لا أتردد فى حلها .				
10	أستمع لآراء الآخرين ولكن أركز بنفسي في حل المشكلة .				
11	أفقد الأمل بأن الأمور سوف تصبح على ما يرام بعد المشكلة.				
12	أعتمد على الآخرون في حل مشاكلي نيابة عنى .				
13	أحاول صياغة حلول وبدائل مختلفة لأي مشكلة تعترض حياتي.				
14	أستفيد من خبرات الآخرين فى حل المشكلة .				
15	أعتقد أنني مسؤول عن ما أعانيه من مشكلات.				
16	عندما تواجهني مشكلة أهرب منها بمشاهدة التليفزيون أو ممارسة القراءة.				
17	أواجه مشكلتي بحرص وتيقن دون اندفاع أو تهور.				
18	أقبل النصيحة الآخرين عند التعرض لأي مشكلة .				
19	أعتقد أنني أستحق ما أنا فيه من شقاء.				
20	أُفضل ألا يذكرني أحد بمشكلتي.				
21	ألجأ لله ليساعدني على حل مشكلاتي.				
22	أتجاهل حديث الآخرين عن مشكلتي كأنها لم تحدث.				

التنفيس الإنفعالي من خلال الموسيقي لدي معلمات رياض الأطفال

Emotional venting through music among kindergarten teachers

أفنان محمد العبد الله

Afnan Muhammad Al-Abdullah

باحثة ماجستير– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بني سويف

أ.م.د هناء فؤاد علي **أ.د مروة مختار بغدادي**

Prof. Marwa Baghdadi **Dr. Hana Fouad Ali,**

أستاذ التربية الموسيقية للطفل المساعد **أستاذ علم النفس التربوي**

قسم العلوم الأساسية بكلية التربية للطفولة المبكرة **كلية التربية**

جامعة بني سويف

Afnan.m.abdallah@gmail.com

ملخص

هدفت الدراسة الي التعرف على التنفيس الإنفعالي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الموسيقية للمعلمات في تلك المرحلة، كما تم التسليط الضوء على أهمية الموسيقى وتأثيراتها على إنفعالات المعلمة، والتركيز على إيجابية الإنفعالات وتأثيرها على سلوكيات المعلمة.

وعلى غرار ذلك كان الاهتمام بالتربية الموسيقية متزايد في العديد من الدول المتقدمة ودراسة إنفعالات المعلمة من خلال التأثيرات الموسيقية، وكان تركيز الدراسة بشكل خاص على مرحلة رياض الأطفال لتعد أساس للبناء التعليمي، لأنها تعتبر للفرد حياة عامة، وتهيئة للنمط الاجتماعي المتجانس والمتكامل

لسلوكيات الأطفال. وفي هذا البحث تم تناول سلوكيات المعلمة التي برزت اثناء التجربة التي عكست استنتاجات وملاحظات الأخصائيين النفسيين، ومعلمات رياض الأطفال، وتغير التنفيس الإنفعالي الذي ظهر على المعلمات بشكل واضح أثناء التغيرات الموسيقية، وقد توصلت استنتاجات الدراسة مع الإيقاعات الموسيقية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التنفيس الإنفعالي – الموسيقي – معلمات رياض الأطفال .

Abstract

The objective of the study is to identify the emotional venting for kindergarten teachers on developing musical skills for kindergarten teachers at this stage, also highlighted the importance of music and its effects on teachers' emotions, Focusing on positive emotions and their impact on kindergarten's teacher behavior. Similarly, interest in music education was increasing in many developed countries and the study of kindergarten's teachers emotions through musical influences.

The study focused in particular on the kindergarten stage, as it is a basis for educational construction, as it is considered a public life for the individual, and a preparation for a homogeneous and integrated social pattern of children's behavior. In this research, Kindergarten teacher's behaviors that emerged during

trials that reflected the conclusions and observations of psychologists, kindergarten teachers, and the change in emotional breathing that appeared on children clearly during musical changes were discussed, and the conclusions of the study reached the effectiveness of kindergarten teacher's different breathing patterns with musical rhythms.

KEYWORDS: catharsis emotional – Music - Parameters childhood

مقدمة

العلاج بالموسيقى من التخصصات المتواجدة منذ القدم وشهدت حركة تدريجية من التطور مع كل حقبة زمنية، وخاصةً لما تخلفه من أثار إيجابية على النفس وتعزيز الشعور بالسعادة للأفراد في المجتمعات، كما رجح أرسطو أن الموسيقى الهادئة لها دور فعال في الخصائص العلاجية. (نصرالله ف ، كومو ج ، راسل د ، كوسيت آي (2013) ، كما أكدت الدراسات الحديثة بأن الموسيقى لها القدرة على تعزيز إستثارة ردود الأفعال الإنفعالية في الأنشطة اليومية مثل الإعلانات التجارية أو مشاهدة الأفلام بجانب استخدام الأفراد للموسيقى التي تغير من الحالة المزاجية أو الانفعالية للوعي، واعتماد البعض الآخر على الموسيقى بشكل

رئيسي كهدف لخض المشكلات المزاجية أو الإنفعالية السلبية، وهناك العديد من الأفراد يختارون الموسيقى لتحسين حالاتهم المزاجية بغض النظر عن التنظيم الإنفعالي.

فلا يمكننا إستثناء القدرة على تعزيز الأداء المعرفي ومدى ارتفاع الصوت أو خفت المصادر من ديناميكيات الموسيقى، وتأثيراتها على المتغيرات في نمط النغمات على الصوت والتي تظهر في التغييرات الرئيسية، مع تقنيات تحرك الصوت في مساحات معينة للطبقات الصوتية المختلفة والصوت العام الموضوعي للموسيقى كلها كخصائص هيكلية، وقد حاول الباحثون إكتشاف آليات تملي الحالات العاطفية للمستمتع وكيف تمتلك الموسيقى هذه الخصائص التواصلية والعاطفية. (حمدي ياسين، رباب سيف، هبة قاسم (2019)

لإبراز العلاقة بين النوع الموسيقى والفوائد العاطفية في ذلك بعد حث المشاركين على الشعور بالقلق، وما ينتج عن التعرض للموسيقى من النوع المفضل لتقليل مستويات القلق أكثر من مجرد الجلوس في صمت، حيث تشير الدراسات إلى أن تفضيل نوع الموسيقى يؤثر أيضاً على درجة حدوث تقليل التوتر أثناء الاستماع للموسيقى الهادئة أو الموسيقى المحفزة، وخاصة إذا كانت نية مستمع الموسيقى هي تقليل التوتر، فقد ينتج عن ذلك الواقع لتقليل التوتر والوصول للإسترخاء .مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحث انخفاض التنفيس الإنفعالي لبعض معلمات رياض الأطفال، وهنا تكمن الأسئلة الرئيسية للدراسة حيث أنهن يتحملن من الضغوط النفسية ما يجعل

المسئولية الجسيمة لمعلمات رياض الأطفال في تحقيق أهداف المرحلة التربوية للأطفال، وتوظيف الحكمة والعقل في مواجهة مشاكل الأطفال والصبر على تحمل إنفعالاتهم وتوتراتهم.

تساؤلات الدراسة

تتمثل تساؤلات الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما هو التنفيس الإنفعالي لدي معلمات رياض الأطفال؟

2- هل هناك ضرورة لاتسام المعلمات بالإتزان الإنفعالي لتحقيق التوافق النفسي؟

أهداف البحث

1- تهدف الدراسة للتعرف على التنفيس الإنفعالي لمعلمات رياض الأطفال.

2- التعرف على دور الموسيقى في التنظيم الإنفعالي والإرشاد النفسي للأطفال

أهمية البحث

إلقاء الضوء على أهمية الموسيقى وتأثيراتها على إنفعالات معلمات رياض الأطفال، والتركيز على إيجابية الإنفعالات وتأثيرها على سلوكيات الأطفال.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2022/2021

الحدود المكانية: بعض الروضات في محافظة بني سويف في جمهورية مصر العربية.

الحدود البشرية: إعتماد عينة الدراسة على معلمات رياض الأطفال.

منهجية البحث:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليل الخاص بالمحتوى حيث يقوم هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتفسير وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ولا تقتصر على جمع البيانات وتبويبها فقط، حيث تتضمن الدراسة تفسير للبيانات وإدراك هذه العلاقات فيما بينها واستخدام ما يتلاءم مع إشكالية الدراسة وأبعادها.(بيومي، احمد: 1992، 102 : 104)

مصطلحات الدراسة

التنفيس الانفعالي:

الغرض من التنفيس عن المواد والخبرات المشحونة فعلياً، ويتضمن تفريغ الشخص بما بفعله بذاته من إنفعالات، وترتكز على جوانب المعالجة المعرفية المرئية المحددة لدى الدارسين للموسيقي كما يهدف إلى ربط التحفيز البصري والسمعي بالقدرة الموسيقية، علاوة على ذلك ، فالبحث يرتكز علي المعالجة الإدراكية الموسيقية في الماضي. نظرًا لأنه تم عرض معالجة معرفية محددة لـ ERP للمحفزات السمعية ، فإن نتيجة مماثلة للمنبهات البصرية تشير إلى أن القدرة الموسيقية مرتبطة بمعالجة معرفية محددة في جميع الطرائق (حمدي ياسين، رباب سيف، هبة قاسم (2019).

معلمات رياض الأطفال:

معلمات رياض الأطفال تابعين للهيئة التدريسية، يقع على عاتقهم دور كبير في فهم ما يحتاجه الأطفال من رغبات، والقدرة على توجيهم بشكل علمي وممنهج، كما يجب أن يتمتع بالصبر وتوجيهم بشكل مثالي وجيد، وتقديم جوده ذات نظام كفؤ في ما يتعلق بمواصفات المعلم واهدافه والبرامج النظرية والعملية المقدمة للوصول الي جودة الحياه (رانية، صاصيلا، ٢٠٢٠)

الإطار النظري وأدبيات البحث

تناول الباحث في هذا الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة ليتم مناقشة المفاهيم الأساسية للتعرف على طبيعة متغيرات الدراسة لإلقاء الضوء على التالي:

التنفيس الإنفعالي المقصود به التنفيس عن المواد والخبرات المشحونه إنفعالياً، ويتضمن تفريغ الشخص في نفسه من إنفعالاته، ويعد بمثابة تطهير للشحنات الإنفعالية وتفريغ الحمولة (**Nakahara H. Furuya S., Francis P. R., Kinoshita H. (2010**) وأشارت الدراسة (**2017**) الإنفعالات هي مجموعه من التدخلات النفسية والاجتماعية وفق التجارب الحياتية للعوامل المضادة للانفعالات، ليساهم في الإعاقة وإضفاء الطابع المؤسسي وتدهور نوعية الحياة للمرضى والقائمين على رعايتهم، وشكلت الرابطة الدولية للطب النفسي مجموعة عمل تعريف التحريض **(ADWG)** لتطوير تعريف إجماع مؤقت للتحريض في المرضى الذين يعانون من إضطرابات معرفية يمكن تطبيقها في الدراسات الوبائية والسريرية غير التداخلية والصيدلانية والتداخلية غير الدوائية والبيولوجية العصبية ليعمل تعريف الإجماع على تسهيل الإتصال والمقارنة بين الدراسات وقد يكون له تطبيقات تنظيمية في برامج تطوير الأدوية.

وأشارت الدراسة (2010) على وجود أدلة متزايدة على أن التنفس يتم تعديله من خلال العديد من الأنشطة الحركية والمعرفية ، إلا أن طبيعة التنفس في الأداء الموسيقي لم يتم استكشافها كثيرًا. فحصت الدراسة الحالية نمط التنفس الزمني في أداء البيانو ، بهدف توضيح كيفية ارتباط توقيت التنفس بالتنظيم الأحداث الموسيقية والأداء.

كدراسة عن التأثير العاطفي لأداء البيانو ، (Nakahara et al. (2010 قارن العديد من المعلمات اللاإرادية والقلبية التنفسية بين الأداء التعبيري للبيانو والأداء غير التعبيري. تم تعديل تردد التنفس وحجم المد والجزر من خلال الحالة العاطفية لعازفي البيانو. في دراسة منفصلة ، أظهرت نفس المجموعة (Nakahara et al.، 2011) أن التعديل العاطفي في الاستجابات النفسية الفسيولوجية كان أكبر بالنسبة لمشغلي الموسيقى (أي عازفي البيانو) مقارنة بمستمعي الموسيقى (الاستماع إلى نفس القطعة الموسيقية) .

وأكدت الدراسة (Smith J. C., Abdala A. P., Borgmann A., Rybak I. A., Paton J. F. (2013 على أن فكرة حركة الجسم جزء من التعبير الموسيقي أثناء التنفيس الإنفعالي من خلال الموسيقى، يمكننا الترجيح بأن الإختلافات في نمط التنفس تنبع أساسًا من الاختلاف في التعبير الموسيقي تفسير عازفي البيانو الفرديين. في الوقت الحاضر لاختبار هذا الرأي ، وهو ما ظهر كتعبيرات لعازفي البيانو والموسيقيين من وجهات نظر مختلفة ، فيجب أن يكون التحليل الموسيقي لعازفي البيانو الفرديين مهمًا بشكل أساسي ليكون الإرتباط بين نتائج تحليل الموسيقى وأنماط التنفس مفيدًا لتطوير هذه المناقشة.

كشفت دراسة (King، 2006؛ Nassrallah et al.، 2013) أن أنماط التنفس كانت مختلفة بشكل كبير بين الموسيقيين والمستمعين. وقد أشارو باحثون آخرون إلى هذا التباين بين مستقبلين الموسيقى، إذا تم تعديل نمط التنفس البشري من خلال المهمة الحركية والعقلية (على سبيل المثال ، Boiten 1993) ، فمن الممكن أن تكون أنماط التنفس متشابهة إلى حد ما بين عازفي البيانو المختلفين لأنهم يؤدون نفس المهمة الحركية لعزف نفس القطعة الموسيقية. ما العامل الذي أحدث الإختلاف بين عازف البيانو؟

بدفع فكرة أن حركة الجسم جزء من التعبير الموسيقي ، يمكننا ترجيح بأن الإختلافات في نمط التنفس تتبع أساسًا من الإختلاف في التعبير الموسيقي تفسير عازفي البيانو الفرديين. في الوقت الحاضر، وهنا يأتي التحليل الموسيقي للأطفال مهمًا بشكل أساسي: سيكون الإرتباط بين نتائج تحليل الموسيقى وأنماط التنفس.

ويأتي أنماط التنفس لدى مستقبلين الموسيقى الفردية تشكلت من خلال تجربتهم السابقة. أطلق King (2006) على السمات الخاصة بعازف البيانو لنمط التنفس "إيقاع تنفسي متأصل". على الرغم من أنها لم تذكر كيف تكون هذه الأنماط متأصلة ، إلا أن التجارب المختلفة (على سبيل المثال ، الموسيقية وغير الموسيقية) يمكن أن تؤثر على نمط التنفس الحالي. يبدو من الصعب للغاية فحص هذا الرأي ، لكنه قد يعطي فكرة إذا ما تتبعنا التغيير في أنماط التنفس لفترة طويلة.

فأكدت وجهة نظر " إستقبال الموسيقى". هذا يعني أن توقيت التنفس للغناء يتوافق مع توقيت سماعها نظرًا لحقيقة أن الناس يعاملون الموسيقى في الأصل على أنها "أغنية" حتى عند سماع العزف على الآلات. تم التعبير عنه بشكل متكرر في مناقشة

غير رسمية مع الموسيقيين، لم تكن أنماط التنفس لمعظم المشاركين متزامنة بشكل مباشر مع اللحن في التجارب الحالية. بهذا المعنى ، قد يختلف "الشعور بالتنفس" عند المستقبلين عن التنفس الفسيولوجي: أن الأداء "تدفق الطاقة" داخل أجسادهم بمصطلح "التنفس". لذلك من حيث الإحساس بالتنفس في الإستماع ، لا يمكن لهذا الرأي أن يفسر العلاقة بين التنفس وأداء الإستماع.

أوضح كو وآخرون (كو وآخرون ، 2016) ومصطفى مظلوم (2017) أن التنظيم العاطفي هو مجموعة من المهارات العاطفية والسلوكية التي تساهم في التحكم في التجارب والمواقف التي يمر بها الفرد ، وأن العمليات الداخلية والخارجية من التنظيم العاطفي المرتبط بالتنشيط وهي مرتبطة بمشاعر محددة ويمكن للفرد إدارتها بمرور الوقت ، حيث إنها تلعب دورًا مهمًا في تحديد السلوك وتؤثر على الوظائف السلوكية التي يقوم بها الفرد وتتضمن مجموعة من العمليات التي تمنع تطور الإضطرابات السلوكية المتعلقة بالعواطف ، هي عملية تعديل وتأثير الفرد في نوع وشدة الإنفعالات. التنظيم العاطفي يشمل إعادة التقييم المعرفي وقمع التعبير العاطفي.

فاشار كل من كوستا وآخرون ، 2017) ، باول (2018) ، لاغي وآخرون ، 2018 و Lennarz ، وآخرون ، 2019 إلى أن التنظيم العاطفي هو مجموعة متكاملة من المشاعر الإيجابية والسلبية مع القدرة على الإستجابة بطريقة مقبولة للتجارب العاطفية وفي نفس الوقت تكون هذه الإستجابات مرنة للسماح بتأخير ردود الفعل العنيفة للتجارب السيئة التي قد يمر بها الفرد ، والقدرة على تحمل الحالات العاطفية العنيفة والمتطرفة وتنظيمها بشكل مقبول طريقة.

في ضوء ما تقدم يمكن للباحث تعريف التنظيم العاطفي بأنه قدرة الفرد على الإنتباه ، والإنتباه للعواطف وفهمها بوضوح ووعيها بها ، وكذلك القدرة على التحدث عن مشاعره والتعبير عنها بسهولة ووضوح و إظهار المشاعر الإيجابية بطريقة مناسبة مع مراجعة الفرد لأفكاره ومعتقداته من خلال إعادة التقييم المعرفي للعواطف والنظر في المواقف والخبرات الفردية بطرق مختلفة تساعده على التفكير بشكل مناسب في المواقف العصيبة مع القدرة علي التحكم والسيطرة على النفس.

أشارت دراسة (**Oxenham، 2012**).) إلى القدرة الموسيقية تستخدم لوصف حساسية الموسيقى، والقدرة على فهم الموسيقى ، أو القدرة على إنتاج الموسيقى حيث أنه لا يوجد تعريف موحد، ومدى قدرة الشخص على إدراك المنبهات الموسيقية مثل التغييرات الصغيرة في درجة الصوت، والإيقاع ، والمجالات الأخرى لمعالجة الموسيقى. تركزت الأبحاث على دراسة المهارات الموسيقية الفردية (الغناء والإستماع) وتم إجراؤها مع أطفال الطبقة الوسطى الذين يتعلمون الموسيقى في المدارس والمعاهد الموسيقية، وأكدت الدراسة (**Krumhansl، 2000**) على أن طبقة الصوت سمة بارزة يدركها البشر منذ وقت مبكر جدًا يتضمن تصور النغمة الموسيقية مجموعة واسعة من المكونات بما في ذلك تمييز التردد، والحساسية لاتجاه اللعب، وفقًا لفانكورت وآخرون. (**2013**)، حيث أنهما يهتمان في إدراك الألحان، والتي بدورها تشكل أساس الكثير من الموسيقى النغمية الغربية. ومن المثير للاهتمام أن كلا من تمييز التردد لأعمار الأطفال حوالي **6-7** سنوات (**Goodingand Standley، 2011**)، فإن الحساسية تجاه إتجاه النغمة لا تصبح

شبيهة بالبالغين حتى يبلغ الأطفال حوالي 10 أو 11 عامًا (Trainor and Corrigall، 2010 ؛ Fancourt et al.، 2013)، في حين أن بعض اللبنات الأساسية للإدراك التوافقي تُرى بالفعل في مرحلة الطفولة وأثناء سنوات ما قبل المدرسة (Costa-Giomi، 2003 ؛ Corrigall and Trainor، 2010)، فإن هذه المهارة الخاصة تستغرق وقتًا للتطور ، لتصبح شبيهة بالبالغين فقط عندما يكون الأطفال بين الأعمار من 10 إلى 12 عامًا (ترينور وكوريغال ، 2010).

و تؤكد دراسة (Costa-Giomi، 2003 ؛ Corrigall and Trainor، 2010) إلى ان تعتمد أهمية المهارات الموسيقية بالدرجة الأولي على مساعدة التدريب الموسيقي على تطوير اللغة والتفكير: حيث يتم تطوير الجانب الأيسر من الدماغ بشكل أفضل بالموسيقى ، ويمكن أن تساعد الأغاني في طباعة المعلومات على عقول الشباب.Gooding and Standley ، 2011 إتقان الحفظ: حتى عند العزف باستخدام النوتات الموسيقية ، يستخدم الطلاب الموسيقيون ذاكرتهم باستمرار للأداء. يمكن لمهارة الحفظ أن تخدم الطلاب جيدًا في التعليم وما بعده. (Nassrallah F., Comeau G., Russell D., Cossette I. ،2013) يتعلم الطلاب تحسين عملهم: إن تعلم الموسيقى يعزز الحرف اليدوية ، ويتعلم الطلاب الرغبة في إنشاء عمل جيد بدلاً من العمل المتوسط. يمكن تطبيق هذه الرغبة على جميع مواد الدراسة. (Nakahara H., Furuya S., Masuko T., Francis P. R., Kinoshita H. (2011 زيادة التنسيق: يمكن للطلاب الذين يتدربون على الآلات الموسيقية تحسين التنسيق بين اليد والعين. تمامًا مثل ممارسة الرياضة ، يمكن للأطفال تطوير مهاراتهم الحركية عند تشغيل الموسيقى. (Nakahara H.,

الشعور (Furuya S., Masuko T., Francis P. R., Kinoshita H. (2011 بالإنجاز يمكن أن يكون تعلم العزف على مقطوعات موسيقية على آلة موسيقية جديدة هدفًا صعبًا ولكنه قابل للتحقيق. سيتمكن الطلاب الذين يتقنون حتى أصغر هدف في الموسيقى من الشعور بالفخر بإنجازاتهم.

معلمة رياض الأطفال: هن مربيات محترفات في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة الإبتدائية ويعملن على حماية وتربية الأطفال ورعايتهم الرعاية الصحي السليمة وتسهم بقدر كبير في تنمية شخصية الطفل تنمية شاملة جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً ولغوياً وسلوكياً ودينياً.

وللمعلمة في الروضة تأثيراً بالغاً في شخصية الطفل قد يكون أكبر من تأثير المقربين للطفل، حتى أبويه، فالأطفال يتأثرون كثيراً وهم في مثل هذه السن بمظهرها، وشكلها، وحركتها، ومكانتها، وإشاراتها، وإيماءاتها، وألفاظها التي تصدر عنها، وسلوكياتها وأخلاقياتها التي تبدو منها، والطفل أسرع في التقاط كل هذا والتأثر به، ورغم اختلاطه بأقرانه من الأطفال وأهله إلا أن تأثير المعلمة يبقى أعمق وأشد من تأثير الآخرين، فهي التي تطبعهم على عاداتها وتبث فيهم آداب السلوك، مما يترتب عليه نشوء الأطفال وهم يحملون في أنفسهم ما طُبِعوا عليه من آراء في طفولتهم مما يصعب التحول عنه فيما بعد (طارق عبد الرؤوف، 2008، 15).

كما تؤثر شخصية المعلمة بأبعادها المختلفة تأثيراً بيناً في نفوس المتعلمين بصفة عامة ومعلمة رياض الأطفال في نفوس الأطفال بصفة خاصة، فهي القادرة على التأثير فيهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق الإيحاء والمواجهة والتقمص والقدوة، وهي تستطيع أن تغرس روح المسئولية والمثابرة في نفوس الأطفال والعمل على شحذ أخيلتهم وتطويرها عن طريق

القدوة والموعظة الحسنة وتهيئة المناخ النفسي والمادي اللازمين لذلك (نور بطاينة، 2006، 19).

لذلك يمكن القول أن تحقيق أهداف رياض الأطفال يتوقف بالدرجة الأولى على معلمة رياض الأطفال فهي المفتاح الحقيقي لتربية أطفال ما قبل المدرسة، وهي المسؤولة عن تكوين شخصياتهم المتوافقة مع التراث ومع المجتمع، وهي المثل الأعلى للأطفال، كما يتضح أيضاً عظم رسالة معلمة رياض الأطفال.

نتائج الدراسة:

قدم البحث الحالي بعض السمات المميزة للتنفس الانفعالي لمعلمات رياض الأطفال أثناء إستقبال الموسيقى، وقد أشارت الدراسات إلى أن أنماط أنفاس الأطفال إختلفت مع إيقاعات الموسيقى، وما ارتبط بمتغيرات الدراسة التي ظهرت أثناء التجارب السريرية التي عكست إستنتاجات وملاحظات الأخصائيين النفسيين، ومعلمات رياض الأطفال، كما لوحظ ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع، فقد تبنت الدراسات الأجنبية دور المهارات الموسيقية واثره على التنفيس الإنفعالي بدءاً من الأطفال ووصولاً بالعازفين والموسيقيين.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بضرورة إعتماد المواد الموسيقية في المراحل التعليمية التأسيسية نظراً لما تقوم بتعزيزه من تحكم على الإنفعالات الفردية، حيث تعزز من سعادة الطفل وايجابية الإنتاجية التعليمية.

وضرورة إعتماد العديد من الدراسات العربية على عينات من المجتمع العربي ليتم تحديد إستقبال الأطفال للموسيقى ومدى تأثرهم به.

المراجع:

- نصـــرالله، ف ،كومـــو ج ، راســـل د ،كوســـيت آي (2013): "تنســـيق التـــنفس وعلامات الحركة المختلفة أثناء مهام أداء عازفي البيانو .الإدراك .موت .مهارات 116 ، 1–20.
- أحمـد أبـو زيـد (2017). فعاليـة التـدريب علـى اليقظـة العقليـة كمـدخل سـلوكي جـدلي فـي خـوض صـعوبات التنظـيم الإنفعـالي لـدى الطالبـات ذوات اضـطراب الشخصـية الحديـة وأثـره علـى أعـراض هـذا الإضـطراب. مجلـة الإرشـاد النفسـي، جامعة عين شمس، 51، 1–68.
- حمـدي ياسـين، ربـاب سـيف، هبـة قاسـم (2019). التنظـيم الإنفعـالي محـدد سـيكولوجي للشـره العصـبي وتشـوه صـورة الجسـم لعينـة مـن مرضـى الشـره العصـبي. مجلـة البحـث العلمـي فـي التربيـة، كليـة البنـات جامعـة عـين شـمس، 20، 125–167.
- سـهام أبـو عطيـة وآلاء الشـاملية (2017). فعاليـة الإرشـاد الجمعـي المسـتند إلـى العـلاج السـلوكي الجـدلي فـي خـوض الإندفاعيـة والسـلوك التخريبـي لـدى طالبـات الصف العاشر. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13 (14)، 433–448.
- رانيـة صاصيلا،إسـتراتيجية مقترحـة لتطـوير نظـام إعـداد معلـم ريـاض الأطفـال فـي ضـوء التوجهـات التربويـة المعاصـرة ،قسـم المنـاهج وطرائـق التـدريس، ٢٠٢٠.
- عبـد الـرؤوف، طـارق (2008). معلمـة ريـاض الأطفـال. القـاهرة: مؤسسـة طيبـة للطباعة والنشر والتوزيع.
- بطاينة، نور (2006). مشكلات رياض الأطفال. عمان: عالم الكتب الحديثة.

- **Bartlett D., Jr., Leiter J. C. (2012). Coordination of breathing with nonrespiratory activities. Compr. Physiol. 2, 1387–1415. 1**
- **Mccaleb J. M. (2014). Embodied Knowledge in Ensemble Performance. Surrey: Ashgate.**
- **Bernardi L., Porta C., Sleight P. (2006). Cardiovascular, cerebrovascular, and respiratory changes induced by different types of music in musicians and non- musicians: the importance of**
- **Ebert D., Rassler B., Hefter H. (2000). Coordination between breathing and forearm movements during sinusoidal tracking. Eur. J. Appl. Physiol. 81, 288–296 .**
- **Feldman J. L., Kam K. (2015). Facing the challenge of mammalian neural microcircuits: taking a few breaths may help. J. Physiol. 593, 3–23.**
- **Holstege G., Beers C. M., Subramanian H. H. (eds.) (2014). Breathing, Emotion and Evolution. Amsterdam; Oxford: Elsevier .**
- **Ito J., Roy S., Liu Y., Cao Y., Fletcher M., Lu L., et al.. (2014). Whisker barrel cortex delta oscillations and gamma power in the awake mouse are linked to respiration. Nat. Commun. 5, 3572.**

تطبيق أنظمة إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في الرياض

The importance of applying knowledge management systems in public schools in Riyadh

خلود فهد الشويعر

Kholoud Fahad Al Shuwaier

باحثة ماجستير بكلية الشرق العربي بالرياض – السعودية

khloud227@hotmail.com

ملخص

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

1- التعرف على مدى إدراك العاملين بالمدارس الحكومية بالرياض لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها.

2- التعرف على مدى تطبيق المدارس الحكومية بالرياض لإدارة المعرفة.

3- التعرف على خصائص المعرفة الجيدة.

4- التعرف على مبررات التحول نحو المعرفة.

5- التعرف على العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة، والأداء المؤسسي (رضا العاملين، التعلم والنمو المؤسسي كفاءة العمليات الداخلية في المؤسسة) بالمدارس الحكومية بالرياض.

التعرف على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في مدارس الرياض

ومن خلال العرض الأدبي التفصيلي ومن خلال استطلاع آراء عينة الدراسة (مجموعة من مديرات المدارس بمدينة الرياض – السعودية) توصلت إلى رؤية مستقبلية مرغوبة لتطبيق أنظمة إدارة المعرفة في المدارس الحكومية بالرياض .

summary

The study sought to achieve the following objectives:

1- **To identify the extent to which employees in government schools in Riyadh understand the concept of knowledge management and its importance.**
2- **Identifying the extent to which government schools in Riyadh apply knowledge management.**
3- **Recognize the characteristics of good knowledge.**
4- **Identifying the justifications for shifting towards knowledge**
5- **Identifying the relationship between knowledge management processes and institutional performance (worker satisfaction, institutional learning and growth, efficiency of internal operations in the institution) in government schools in Riyadh.**

Identify the requirements for applying knowledge management in Riyadh schools

Through a detailed literary presentation and by surveying the opinions of the study sample (a group of school principals in Riyadh - Saudi Arabia), I reached a desirable future vision for the application of knowledge management systems in government schools in Riyadh..

مقدمة

أصبح التقدم العلمى والتكنولوجى العنصر الحاكم فى جميع المجالات، حيث يشهد العصر الحالى تطورات هائلة في جميع المجالات، ذلك العصر الذي نعيشه عصر حضارة المعلومات أو عصر التنمية المعلوماتية أو عصر المعرفة كما يطلق عليه –أطلقته تشكيله من المتغيرات

والتحولات والمستجدات التى ما زالت تؤثر تداعياتها الإيجابية والسلبية على العالم المعاصر، بشكل متسارع، متصارع، الأمر الذى مهد لظهور مجتمع عالمى جديد يطلق عليه مجتمع المعرفة.

وظهور مجتمع المعرفة كان نتاجاً لظهور اقتصاد المعرفة الذى نتج عن تشابك أصيل لظواهر متعددة مثل : ثورة الاتصالات، وظاهرة إنفجار المعلومات، وانتشار استخدام تكنولوجيا المعلومات، مما سمح ببناء اقتصاد المعرفة ، وهو مجتمع يشق طريقاً جديداً في التاريخ الإنساني، ويجعل المعلومات وتكنولوجيا الإتصالات والمعلومات جزءاً لا يتجزأ من معظم الفعاليات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتعليمية، ويحقق تغييرات بنيوية عميقة في مناحي الحياة جميعها[1]، بحيث تصبح مصدراً إقتصادياً رئيساً يحمل فى ثناياه بذور الهيمنة الاقتصادية والثقافية والسياسية[2] أنَّ مجتمع ما بعد الرأسمالية هو مجتمع المعرفة، والذي يتميز بأنَّ المحور الرئيس فيه هو(المعرفة) وليس رأس المال أو الخامات أو غيرها من عناصر الإنتاج المادي، ويؤكد أنَّ الأنشطة المعرفية ستكون أساس إنتاج الثروة، كما أن المهارات الحقيقية سوف تتمثل في كيفية توظيف المعرفة عبر استخدامات مفيدة من قبل المديرين والمهنيين والموظفين ذوي المعرفة، كما أنَّ(إدارة المعرفة)هي الوسيلة الملائمة لتحقيق النجاح والتنافس من خلال إيجاد بيئة تنظيمية تؤدي إلى إنتاج مزيد من المعرفة ومشار ة الأفراد بها[3].

(1) بشار عباس(2001) ثورة المعرفة والتكنولوجيا التعليم بوابة مجتمع المعلومات، دار الفكر، دمشق، ص20 0

(2) أحمد أبو زيد(2005) المعرفة وصناعة المستقبل، سلسلة كتاب العربى، العدد (61)، الكويت، يوليو ، ص 0 96

(3) كرمالي، سلطان (2005) إدارة المعرفة :مدخل تطبيقي، ترجمة هيثم حجازي، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، ص1.

حيث تعد إدارة المعرفة العصب الحقيقي لمنظمات اليوم ووسيلة إدارية هادفة ومعاصرة للتكيف مع متطلبات العصر، إذ أن المعرفة هي المورد الأكثر أهمية في خلق الثروة وتحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية، كالعولمة والخصخصة وثورة المعلومات واتساع رقعة المجتمعات الإنسانية المختلفة[4].

وأصبح من البديهيات أن أدارة المعرفة عنصر فاعل فى تغيير المجتمعات، فمختلف التصورات التقنية الحاصلة في العالم من إنترنت، وشبكات إتصال،وطرق سوق المعلومات، تهدف جميعها إلى تحقيق السرعة فى الوصول إلى المعلومات والبيانات وفى اتخاذ القرار الصائب، والنفاذ العقلاني إلى السوق، فلم تعد المعرفة عفوية ولا أمراً متروكاً للصدفة، وإنما هى منارة تكشف السبل، وتهدى إلى الطرق القويمة، وتساعد على التصرف الحكيم، وبناء القرار الرشيد فى مرحلة تاريخية أبرز خصائصها التقلب والإضطراب[5]

لقد أصبحت إدارة المعرفة من أهم مدخلات التطوير والتغيير في عصرنا الحالي حيث إستطاعت إحداث نقلة نوعية في مستوى أداء مختلف المؤسسات خاصة المؤسسات التربوية، فهناك نوع من الترابط والانسجام ما بين إدارة المعرفة وأنشطة وفعاليات المؤسسات التعليمية، حيث يوجد قدر من التطابق بين المفهوم العملياتي للمعرفة وآليات وأنشطة وفعاليات المؤسسة التعليمية بصفتها منظمات معرفية[6]

(4) حمود،خضير كاظم (2010) منظمة المعرفة ,عمّان ,الأردن ,دار صفاء للنشر والتوزيع، ص54.

(5) المصنف وناس (2002) مجتمع المعرفة والإعلام، الإذاعات العربية، العدد (4)، اتحاد إذاعات الدول العربية، جامعة الدول العربية، ص16 .

(6)محجوب، بسمان فيصل(2004) عمليات إدارة المعرفة :مدخل للتحول إلى جامعة رقمية" جامعة الزيتونة، المؤتمر العلمي السنوي الرابع، عمان، الأردن، ص18.

وتؤكد العديد من الدراسات أن تبني إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية يحقق العديد من الفوائد منها على سبيل المثال :زيادة الكفاءة والفعالية تحسين عملية إتخاذ القرارات، تحسين الأداء، زيادة الإنتاجية، تحسين الإبداع، تحقيق ميزة تنافسية وسرعة الإستجابة للتغيرات في البيئة المحيطة(7).

وتمشياً مع الإتجاهات العالمية فى مجال التعليم بإتاحة فرص التعليم المتميز للجميع لمواكبة المتغيرات والتحولات الجديدة السابقة واللحاق بالركب الحضارى المعاصر "أصبح التعليم شاغل الجميع، دولاً وتكتلات إقليمية، ومنظمات دولية بل مؤسسات تجارية وإعلامية أيضاً حفاظاً على الريادة التنافسية الدولية (8).

بناءًا على المعطيات السابقة وزيادة الدور الذي تلعبه المدارس في المجتمع فمن الأولى بهذه المدارس أن تعتمد مدخل إدارة المعرفة في إدارة أنشطتها وأعمالها من منطلق أن هذه المؤسسات هي في الأساس منظمات لإدارة المعرفة، بما تمتلكه من بنية معرفية تتمثل في وجود وتنوع العناصر البشرية والتقنية وبما يتوافر لديها من مصادر بحثية ومعلوماتية.

مشكلة الدراسة:

(7) العمري، غسان إبراهيم(2004) الاستخدام المشترك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأعمال البنوك التجارية الأردنية"، أطروحة دكتوراه، جامعة الدراسات التطبيقية عمان، الأردن،ص12،الملاك، ساهرة ، والأثري، أحمد(2002) إدارة المعرفة ودورها في دعم المهارات التنموية في المنظمات" ، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد(8)، العدد(26)، ص19.

(8) نبيل على، نادية حجازى(2005) الفجوة الرقمية – رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، العدد (318)، الكويت، أغسطس ، ص 268 0

- لا سبيل إلى الهروب من الاعتراف بأن التعليم فى العالم يعانى حالة متراكمة من الجهالة العلمية، فلا المناخ محفز، ولا ثقافة علمية حاضنة، وفى ظل تقهقر غير مسبوق سوف يؤدى –إذا ما استمر على الوتيرة نفسها– إلى إرجاعنا للحياة فى كهوف الماضى.

وإيماناً بمواجهة تلك التحديات والتحولات، واستلهاماً للرؤية المستقبلية، وما يتطلبه ذلك من نشر واستيعاب مضامين الثورة المعرفية الجديدة وتوظيف آلياتها التكنولوجية، لابد من التحرر من تقليدية التربية والتعليم، والذى أصبح اليوم أمراً ضرورياً، وذلك بالانفتاح على تقنيات العصر التى فرضت نفسها على المجتمعات العربية ، وعلى البيئة التعليمية التعلمية، فلم يعد الهدف يقتصر فقط على اكتساب المتعلم المعارف والحقائق بل تعداه إلى تنمية مهاراته وقدراته وبناء شخصيته، ليكون قادراً على التفاعل مع متغيرات العصر وقادراً على صناعة حياة جديدة قائمة على السيادة لا التبعية وفق تعاليم دينه ومجتمعه.

من هذا المنطلق وفى ضوء تلك الحال انبثاقاً مبررات ومنطلقات وموجهات ومسلمات وحتمية السعى لتغيير منظومة التعليم العربي، تغييراً جوهرياً في توجهاته ومصداقيته ومضامينه وطرقه وإدارته الأمر الذى يجعل السعى نحو تحقيق مجتمع المعرفة العربي لم يعد ترفاً، بل أصبح من الضرورات التى لابد من السعى الحثيث والدائم لتحقيقها.

ونتيجة لإحساس الباحثة بالمشكلة ذلك ظهرت الحاجة الملحة لقيام مثل هذه الدراسة التي سعت فيه الباحثة إلى معرفة أهمية ممارسة أنظمة إدارة المعرفة لدى المدارس الحكومية بالرياض؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

1– ما إدارة المعرفة؟ ما أهمية إدارة المعرفة؟ وما أهداف إدارة المعرفة؟

2– ما مدى إدراك العاملين بالمدارس الحكومية بالرياض بمفهوم وأهمية إدارة المعرفة فى التعليم؟

3– ما مدى تطبيق المدارس الحكومية بالرياض لإدارة المعرفة؟

4- ما العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة (الاحتياجات المعرفية، الوعي المعرفي) ، وعمليات إدارة المعرفة (تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) بالمدارس الحكومية بالرياض ؟

5- ما خصائص المعرفة الجيدة؟.

6-مصادر المعرفة؟

7- ما مبررات التحول نحو إدارة المعرفة.؟

8-مامتطلبات تطبيق إدارة المعرفة؟

أهداف الدراسة.

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

6- التعرف على مدى إدراك العاملين بالمدارس الحكومية بالرياض لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها.

7- التعرف على مدى تطبيق المدارس الحكومية بالرياض لإدارة المعرفة.

8- التعرف على خصائص المعرفة الجيدة.

9- التعرف على مبررات التحول نحو المعرفة.

10- التعرف على العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة، والأداء المؤسسي (رضا العاملين، التعلم والنمو المؤسسي كفاءة العمليات الداخلية في المؤسسة) بالمدارس الحكومية بالرياض.

11- التعرف على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في مدارس الرياض

أهمية الدراسة.

تحددت أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- تنطلق هذه الدراسة من الإتجاهات التربوية الحديثة التي تنادى بضرورة توجيه مزيد من الإهتمام بإدارة المعرفة وأثرها فى التعليم.

2- كما تتأتى أهمية القيمة النظرية والتطبيقية للدراسة من كونها إستجابة إجرائية لكثير من إستقراء الواقع العربي المعاصر وما أشارت وتوصلت إليه نتائج وتوصيات الدراسات العلمية والمؤتمرات الدولية المتخصصة بطبيعة هذه الدراسة (9) والتى أكدت على أن معرفة المستقبل وإدراكه بدقة غير متاحة للبشر، ولكن السعي إلى إستشرافه واجب لا يمكن لمن أراد التخطيط الواعي إلا أن يتبعه، ومن ثم فلكي تضمن المجتمعات العربية أنها قد ضبطت مؤشر البوصلة الإستشرافية على الاتجاه الصحيح، فإنه ينبغى أن يكون الشعار الرائد لتعليم الألفية الثالثة هو "التعليم القائم على المعرفة"

3- إنها إحدى الدراسات القليلة التي تتناول بنوع من الخصوصية واقع ممارسة أنظمة ادارة المعرفة لدى المدارس الحكومية بالرياض، وتزداد أهمية هذه الدراسة في ظل محدودية الدراسات التي تناولت موضوع إدارة المعرفة فى المؤسسات التعليمية على المستوى العربى بوجه عام وعلى المستوى السعودى بوجه خاص.

(9) من أبرز المؤتمرات المتخصصة فى طبيعة الدراسة على سبيل المثال وليس الحصر ما يلى : المؤتمر العلمى الثالث عشر : مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، فى الفترة من 24-25 يوليو 2001، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة0 المؤتمر العلمى السنوى الثامن : المدرسة الإلكترونية، فى الفترة من 29-31 أكتوبر 2001، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس، ندوة : مدرسة المستقبل، فى الفترة من 23-24 أكتوبر 2002، مرجع سابق،الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكترونى، فى الفترة من 21-23 إبريل 2003، مدارس الملك فيصل، الرياض، المؤتمر العلمى السنوى التاسع : تكنولوجيا التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة، فى الفترة من 28-30 أكتوبر 2003، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، بالتعاون مع جامعة حلوان، المؤتمر العلمى الثانى عشر : التعليم الإلكترونى وعصر المعرفة، فى الفترة من 15-17 فبراير 2005، الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات بالاشتراك مع مركز البحوث الإدارية بأكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة0

4- إن التغيرات والتحديات المتسارعة على مختلف الأصعدة قد جعلت من إدارة المعرفة ضرورة لازمة لكافة المنظمات، وخاصة المنظمات التربوية والتعليمية، لما تضطلع به هذه المؤسسات من دور ريادي في تعليم وتثقيف العنصر البشري.

5- تنتظم هذه الدراسة مع سابقها من الدراسات في إثراء المكتبة العربية على العموم والمكتبة السعودية على وجه الخصوص فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية وأسابها.

حدود الدراسة.

خضعت هذه الدراسة للحدود التالية:

الحد الموضوعي:ستقتصر الدراسة على معرفة واقع ممارسة أنظمة ادارة المعرفة لدى المدارس الحكومية بالرياض .

الحد البشري: ستركز هذه الدراسة على مديرات المدارس الحكومية في الرياض .

الحد المكاني:ستركز الدراسة الحالية على جميع المدارس الحكومية بالرياض.

مصطلحات الدراسة:

أدارة المعرفة:

اصطلاحاً: هي العمليات المنظّمة اله تقوم بها المؤسسات التعليمية لتعريف وتحليل الأصول المعرفية الخاصة بها، بالإضافة إلى الحصول على المعرفة المناسبة المطلوبة وتصنيفها وتنظيمها وخزنها واستخدامها ونشرها بين أفراد وأقسام المؤسسة، وتوليدها للحصول على قيمة مضافة،

وذلك لتحقيق أهداف المنظمة والقيام بالأنشطة الإدارية المختلفة إتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعلّم والتخطيط الاستراتيجي(10).

إجرائياً:عملية مترابطة ومستمرة تتضمن مجموعة من الأنشطة والممارسات الهادفة إلى تحديد المعرفة وإيجادها وتطويرها وتوزيعها واستخدامها وحفظها وتيسير إسترجاعها، مما ينتج عنه تحسين مستوى الأداء، وخفض التكاليف، وتجويد المنتج أو الخدمة، وزيادة رضاء العملاء،بهدف التكييف مع التغيير السريع في البيئة المحيطة بالمنظمة.

أهمية المعرفة.

ذكر كثير من الباحثين والمهتمين عدة نقاط لأهمية المعرفة على النحو التالي:

1. الاستفادة منها في اتخاذ القرارات المتصلة بالعمل ووضعها موضع التطبيق.
2. الاعتماد عليها كمرشد فى تحقيق الممارسة الأفضل[11].
3. إسهام المعرفة في تحويل المنظمات إلى مجتمعات معرفية يمكنها إحداث التغيرات الإيجابية للتكيف مع التغيرات والمستجدات المتسارعة فى بيئات العمل، ومواجهة التعقيدات المتزايدة فيها.
4. تحفز الأفراد والجماعات على تدفق مزيد من الأفكار الإبداعية والابتكارات .

(10) محمد ,أشرف السعيد أحمد(2009) أدوار رؤساء الأقسام الاكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية ,ورقة عمل قدمت الدولي السابع بعنوان :التعليم في مطلع الألفية الثالثة، الجودة،الإتاحة، التعلم مدى الحياة،القاهرة، مج 2، ص129.

(11) كرمالي ,سلطان (2005) إدارة المعرفة :مدخل تطبيقي , ترجمة هيثم حجازي, الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، ص61.

5. أن المعرفة المتجددة تعد المحرك الأساسى لإعادة تشكيل المنظمة وتحسين أنشطتها ومخرجاتها باستمرار(12).
6. أن المعرفة تمثل الأساس الحقيقى لإيجاد الميزة التنافسية للمنظمة .
7. أن المعرفة تجعل المنظمة التربوية أثر قدرة على التوصل لأفضل الحلول للمشكلات التي تواجهها.
8. أن المعرفة تمثل المصدر الأساسى الذى يسهل تسهل تعلم الأفراد بالمنظمة لتنمية قدراتهم وتعظيم نتائج أعمالهم الفردية أو الجماعية (13).
9. يعتمد قرار إنشاء المنظمة في ذاته على حجم المعرفة المتاحة عن فرص الاستثمار وظروف السوق وتوقعات الطلب على منتجاتها وخدماتها، وطبيعة المنافسين وقدراتهم، ونوعيات العملاء المرتقبين وتفصيلاتهم.
10. تحدد المعرفة القرار باختيار مجال النشاط الرئيسي للمنظمة والمجالات المساندة التي توظف فيها أموالها ومواردها المتاحة، وذلك في ضوء التقنيات السائدة والمتوقعة والظروف الاقتصادية العامة والتحولات الجارية والمحتملة التي من شأنها جميعاً أن تؤثر في جدوى نشاط معين فضلاً عن المعرفة المتخصصة بطبيعة الصناعة ومقوماتها المادية والتقنية والبشرية ومن ثم احتمالات النجاح أو الإخفاق فيه.
11. تحدد نوعيات ومستويات المعرفة التنظيمية والإدارية المتاحة لمنظمة ما، فعالية وكفاءة ما تقوم به الإدارة من تصميم هياكلها التنظيمية والوظيفية ونظم العمل واختيار تقنيات الأداء ومعاييره

(12) الزيادات، محمد عواد(2008) اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة"، الطبعة السادسة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص20.

(13) مليكي، نسرين، وشرقي، فطيمة(2011)علاقة إدارة المعرفة بالمنظمة المتعلمة ,دراسة لنيل شهادة الليسانس غير منشورة ، سكرة، الجزائر كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة محمد خضير، ص14.

وغير ذلك من أمور مهمة لتشغيل المنظمة وتفعيل ما بها من موارد .كما تؤثر المعرفة المكتسبة من الخبرات والتجارب والإطلاع على ممارسات الآخرين في قرارات إعادة الهيكلة وغيرها من محاولات التطوير والتحسين في أداء المنظمات.

12. يمثل تخطيط العمليات الإنتاجية والتسويقية والمالية وغيرها حقلاً مهماً من حقول العمل الإداري التي تعتمد كلية على المعرفة التقنية والإدارية المتاحة للقائمين بها، ويكون النجاح فيها رهناً بجودة وحداثة تلك المعرفة وارتباطها بمجريات الأمور في الأسواق واشتمالها على رصد وتقييم لممارسات المنافسين وتطلعات العملاء.

13. تحتاج المنظمة إلى المعرفة المتجددة في مباشرة عمليات اختيار وتصميم وإنتاج المنتجات من السلع والخدمات أو تطوير وتحسين الموجود منها، كما تحتاجها لتصميم نظم وآليات التسويق والتوزيع والوصول بتلك المنتجات إلى الأسواق المناسبة في التوقيت الصحيح[14].

14. إن المعرفة هي حصيلة عمل العقول الإنسانية عبر التاريخ، ومنذ فجر الإنسانية تتراكم وتتزايد يستمر بعضها وينمو ويتداول بين البشر وينتقل من جيل لآخر ويخبو بعضها ويندثر نتيجة عدم الاستخدام، ولكنه أبدا لا يضيع بل يمكن دائما البحث عنه واستنقاذه وإعادته إلى مجال الاهتمام والإدراك المعاصر ، أكثر من هذا فكلما استخدمت تلك المعرفة أكثر كلما زادت وتطورت أكثر، ولهذه الخصوصية في العلاقة بين الإنسان والمعرفة يستدعي الأمر أن تكون المعرفة مسألة حيوية في الاتصال الاجتماعي حتى تحتل دورها الحقيقي والفعال في تلك العملية الاتصالية الإنسانية بقصد إنماء الإنسان ومساعدته في إدراك غاياته.

(14) السلمي، علي(2002) إدارة التميز :نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة"، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص205.

15. والمعرفة أداة لرقي الفرد وتقدمه، وتعد خطوة أساسية نحو اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات المرغوب فيها .فالمعرفة هي بمثابة المفاتيح التي تسمح لنا بفتح الزمن باستنتاج ما حدث في الماضي والتنبؤ بما سوف يحدث في المستقبل [15].
16. إن المعرفة هي الثروة الحقيقية للمنظمات كما هي بالنسبة للأفراد والشعوب والمجتمعات وهي بالتالي أداتها الحيوية في القيام بوظائفها ومباشرة أنشطتها من أجل تحقيق أغراضها وغاياتها التي وجدت من أجلها .فالمعرفة قوة وثروة في آن واحد إذ تعد قوة المعرفة هي الميزة التي تميز القرن الحادي والعشرين باعتبارها المورد الأكثر أهمية من الموارد الأخرى، وتكمن أهميتها في كونها المورد الوحيد الذي لا يخضع لقانون تناقص الغلة وأنها لا تعاني من مشكلة الندرة باعتبارها المورد الوحيد الوافر الذي ينمو بالتراكم ولا يتناقص بالاستخدام [16].
17. تحسين عملية اتخاذ القرارات.
18. نفيذ القرارات التي تم اتخاذها بشكل أفضل.
19. يصبح المستخدمون أكثر قدرة على معرفة ما يتعلق بوظائفهم والوظائف القريبة منهم.
20. يصبح المستخدمون أكثر وعيا وأفضل خبرة.
21. يصبح المستخدمون أكثر قدرة على التعاون فيما بينهم بشكل أفضل.
22. تصبح المنظمة أكثر قدرة على ارضاء الزبائن بشكل أفضل.
23. تحسين العمليات الداخلية مما يترتب عليه خفض التكاليف.
24. تحسين الابداع وزيادة الانتاجية.

(15) العيسوي عبد الفتاح(2002) نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، الإسكندرية، دار الوفاء، ص39.
(16) العلي، عبد الستار ، وآخرون(2009) المدخل إلي إدارة المعرفة"، الطبعة الثانية، دار المسير عمان، الأردن، ص26.

25. زيادة النمو فى أعمال المنظمات[17].

26. المعرفة تؤدى الى كمال الإنسان وسعادته.

27. أن المعرفة تنقل الإنسان إلى اعلى المراتب، وهى أعظم صفات الإنسان.

28. أن الفرد يبدأ بالرقى حين تتركز أهتماماته نحو العلم والمعرفة، ويبدأ فى التدهور والانحدار عندما ينصب إهتمامه على المال[18].

خصائص المعرفة.

إن للمعرفة مجموعة من الخصائص منها:

1. الذاتية

المعرفة هي نتاج تفاعل الإنسان والمعلومات وبذلك فإنها تتأثر بعمق بخلفية الشخص الذي يتعاطى معها وكذلك بالسياق الذي يتم فيه تناول هذه المعلومات ومن هنا فإن قراءة أو فهم المعرفة أو بتعبير أدق مكوناتها المعلوماتية وتأويل هذه المكونات وتفسيرها لاستخراج معرفة منها سيخضع بالتأكيد للمؤثرات الشخصية وبالتالي يمكن توليد وابتكار معرفة جديدة لدى قراءتها من قبل شخص آخر وهكذا بل أكثر من ذلك أن المعرفة المتولدة من قراءة الشخص نفسه للمكونات المعلوماتية نفسها ربما تختلف من سياق لآخر تختلف فيه المؤثرات الفكرية والنفسية وغيرها [19] .

2. اليقينية

(17) حجازي، هيثم(2005) قياس أثر إدراك أبعاد إدارة المعرفة وتوظيفها لدى المنظمات الأردنية"، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، ص84.

(18) الكيلاني، ماجد(1409) فلسفة التربية الاسلامية (ط2)مكتبة هادى، مكة المكرمة،ص49.

(19) Kluges, Jurgen , Stein, Wolfram , Light, Thomas (2001): "Knowledge Unplugged", Pal Grave, New York،2.

إن أهم الخصائص العامة والمشتركة للمعرفة بجميع أنواعها هي خاصية الجزم واليقين والوضوح، بحيث لا يصبح الإدراك أو التصور أو الحكم معرفة إلا إذا كان على سبيل الجزم واليقين واتسم بالوضوح ، فالمعرفة دون اعتقاد أو يقين هي مجرد معلومات مطبوعة بهوية الفرد أو الجماعة، وللإشارة فإن اليقينية هنا لا تعني أن المعرفة ثابتة ولا تعلو على التغيير، بل تعني الاعتماد على أدلة مقنعة ودامغة على الأقل خلال فترة محددة [20].

3. المعرفة مضمون اجتماعي إنساني

إنها كائن لا يعيش بنفسه ولنفسه، بل يحتاج إلى بيئة يتنفس ويعيش فيها وأرض ينبت منها ومجتمع يتشارك بالمعرفة من أجل التقدم والرقي .فهي تتطلب تفاعل انسيابي مع الواقع ووعيا وإدراكاً له من حيث متغيراته وعناصر تشكله والقوى المحفزة للتطور والتغيير ، إن المعرفة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقدم الحضاري والتنمية الإنسانية الشاملة، وكذا رغبة الكائن البشري المستمرة في إيجاد إجابات للأسئلة التي تتبادر إلى ذهنه.

4. البحث عن الأسباب (التسبيب والتعليل).

يهدف التسبيب والتعليل إلى إشباع رغبة الإنسان في البحث والتعليل لكل شيء، وإلى معرفة أسباب الظواهر لأن ذلك يمكننا من التحكم فيها وتطويعها، فالمعرفة في النهاية هي سلوك عقلي.

5. المعرفة جزء من نظام ديناميكي للتفكير والإدراك للواقع الموضوعي.

بمعنى أن المعرفة هي نتاج النشاط الذهني للعقل في حواره مع الطبيعة وفي تعامله مع الواقع وإدراكه البديهي لمتغيرات الواقع والحقائق الجديدة في الحياة[21].

(20) العيسوي عبد الفتاح .المرجع السابق(2002) ص42.

(21) الكبيسي صلاح الدين(2005) إدارة المعرفة، القاهرة :المنظمة العربية للتنمية الإدارية ص28.

6. القابلية للانتقال.

إن هذه الخاصية في المعرفة ظاهرة للعيان، فالشخص في عمله على سبيل المثال قد يجرب أسلوباً معيناً في تنفيذ مهمة ما فإذا نجح في ذلك فإنه يفكر تلقائياً في إمكانية نقل هذه المعرفة إلى مهمة أخرى، والمنظمات تقوم بالشيء نفسه إذ تحاول تعميم تجاربها الناجحة ونقل المعرفة البناءة بين مواقعها أو فروعها أو أقسامها.

7. الطبيعة المضمرة.

يجب أن لا يغيب عن بالنا أن المعرفة تتولد من عقل الإنسان وليس على الورق أو مكان آخر، وبالتالي فليس من السهل ملاحظة أو متابعة المعرفة كعملية ولا كنتيجة أو ثمرة لهذه العملية إذ عندما تتم عملية المعرفة وتنتهي فإن الناتج المعرفي يختزن في العقل وقد لا يخرجه صاحبه مطلقاً أو يخرج جزءاً منه أو يخرجه بشكل معين بعد فترة من الزمن .إن فهم هذه الخاصية للمعرفة غاية في الأهمية لنجاح برامج إدارة المعرفة ولتحديد الأساليب الملائمة لاستخراج الممكن من هذه المعرفة المضمرة.

8. التعزيز الذاتي.

تتميز المعرفة عن غيرها من الثروات بأن المشاركة فيها لا تنقصها فالشخص الذي يمتلك المعرفة ويشارك بها غيره ستبقى معرفته لدية في حين أنه يضيف إلى معرفة غيره هذا في الحد الأدنى، والمتوقع أكثر من ذلك أن المشاركة المعرفية بينهما ستضيف قيمة جديدة لمعرفة كلٍ منهما.

9. الزوالية.

إن قيمة المعرفة وأهميتها ليست ثابتة مع الزمن بل هي عرضة للتغير لا بل والزوال مع مرور الوقت لاسيما في مجال الأعمال التي تعمل وتنافس في بيئة مفتوحة والسباق بين المتنافسين

في مجال إمتلاك التقنيات الجديدة واختراع تقنيات إضافية يمكن أن تنهى قيمة ما تمتلكه منظمة أعمال ما وتحقق من خلاله ميزة تنافسية عالية وربحية كبيرة.

10- اللحظية.

هذه الخاصية للمعرفة لا تعني أبداً العشوائية كما أنها لا تعني أيضاً عدم إمكانية إدارة المعرفة بسبب هذه الخاصية إذ المطلوب هو تهيئة المناخ المناسب لتوليد المعرفة ومن المؤكد عندئذ إن شيئاً ما سيتولد دون أن نجزم بالضبط بتوقيته أو مدى فائدته.

11- التجديد والاستمرارية(التراكمية).

فالمعرفة تتراكم وتتفاعل مع معطيات معرفية جديدة لتتولد بالإبداع والابتكار معرفة جديدة وهذه بدورها تتفاعل مع المعطيات والأحداث وهذا ما يعطيها خاصية الإستمرارية والتجدد.

12- المعرفة لها دورة حياة:

فهي يمكن أن تولد عندما تتكون من خلال تجاربنا خاصة إذا وجدت لها أرضاً خصبة تساعد على توليد معارف جديدة دومًا وهذا ما يجعلها تعيش وتتطور وتؤثر أيضاً، كما يمكن لها أيضاً أن تموت بموت صاحبها أو بحلول معارف أخرى محلها أو عند تغيير المعتقدات [22] .

ويمكن تلخيص سمات ومميزات المعرفة السابقة في ستة نقاط [23].

- المعرفة هي فعل إنساني.
- المعرفة تتولد تراكمياً.
- المعرفة تنتج عن التفكير.
- المعرفة تتولد في اللحظة الراهنة.

(22) Kluges, Jurgen , Stein, Wolfram , Light, Thomas (2001): "Knowledge Unplugged", Pal Grave, New York،2.

(23) الكبيسي صلاح الدين(2005) مصدر سابق، ص15.

- المعرفة تنتمي إلى الجماعات.
- المعرفة تتداولها الجماعات بطرق مختلفة.

بناء على ما سبق ترى الباحثة أن المعرفة المعرفة موجودة داخل العقل البشري والعقل البشري قادر على التفكير والإبداع والابتكار لهذه المعرفة الضمنية وبالتالي يكسبها خاصية التجدد والاستمرار ، كما أن المعرفة من الموارد التى تتميز بكثرة مميزاتها وتنوعها، وهذه الكثرة والتنوع أدت إلى زيادة تفعيلها في كل المجالات الحياتية يوماً بعد يوم، كما أن من هذه الخصائص ما ساهم في بلورة أنواع وأشكال عديدة للمعرفة واختلاف مصادرها وآلية المشاركة فيها وتبادلها والغاية من تطبيقها وأهدافها.

أنواع المعرفة.

من أكثر هذه التصنيفات شيوعاً لدى الباحثين في حقل إدارة المعرفة :-

1- تصنيف نجم (2005)، حيث صنف المعرفة الى : [24].

أ- المعرفة الإجرائية: وهي المعرفة العملية التي تتعلق بمعرفة كيفية عمل الأشياء أو القيام بها وهي تطابق المعرفة الشائعة أو معرفة كيف.

ب- المعرفة الإدراكية: وهي التي تذهب إلى ما بعد المهارات الأساسية وتحقيق الخبرة الأعلى في معرفة الموضوع ونطاق المشكلة؛ أي معرفة ماذا؟

ت- المعرفة السببية: وهي التي تتطلب فهما أعمق للعلاقات البينية عبر مجالات المعرفة، وهذه المعرفة تتطلب منظور النظم وبناء إطار للمعرفة يمكن الاعتماد عليه في اتخاذ القرارات، وهي معرفة لماذا؟.

(24) نجم نجم عبود(2005) إدارة المعرفة :المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات،ط1، الأردن،الوراق، ص47.

ث- معرفة الأغراض: وهي تتطلب مجموعة سياقية اجتماعية توجه بشكل مباشر أو خفي في المدى القريب أو البعيد الخيارات الاستراتيجية ومبادلات التكلفة/العائد المرتبطة بها، وهي معرفة لماذا؟

2- تصنيف (العلي، 2009) حيث اشار الى أن المعرفة تقسم الى: [25].

أ- المعرفة الضمنية : والتي تشير إلى معرفة شخصية تحتوي على معانٍ داخلية ونماذج ذهنية وخبرات وتبصر وبديهة وشعور حدسي، وهي نوعان :أحدهما تقني يعود إلى عمق (معرفة كيف) المعرفة التكنولوجية في الخبرة، والثاني له بعد إدراكي يحتوي على مخطط ذهني ونماذج ذهنية ومعتقدات وإدراكات تقود الأفراد في أفعالهم وسلوكياتهم اليومية.

ب- المعرفة المعلنة: وهي المعرفة التي يعبر عنها من خلال الحقائق والتعبيرات والرسومات والتصورات ويمكن توثيقها في الورق أو في الشكل الإلكتروني كما ويمكن تدويرها.

ت- المعرفة التكنولوجية: وهي جزء من المعرفة الضمنية وتعبر عن البراعة والخبرة والمهارة في العمل.

ث- المعرفة الضحلة والمعرفة العميقة : المعرفة الضحلة وتعنى الفهم القليل لمؤشرات مساحات المشكلة .أما المعرفة العميقة فهي التي تتطلب التحليل العميق للمواقف المختلفة.

ج- المعرفة السببية والمعرفة الموجهة: المعرفة السببية هي التي تتم بناء على ربط المفاهيم معاً باستخدام طرق الاستنتاج والاستقراء، أما المعرفة الموجهة فهي المعرفة التي تبنى على أساس عدد سنوات الخبرة في عمل ما فتصبح دليلاً ومرشداً للسلوك نتيجة للتعلم.

انماط المعرفة [26].

(25) العلي، عبد الستار ، وآخرون(2009) مرجع سابق، ص37-39

(26) العلي، عبد الستار ، وآخرون(2009) مرجع سابق، ص37-39

تصنيف (لمطلق، 1432) حيث اشار الى أن المعرفة تقسم الى [27].

أ- المعرفة التنظيمية الداخلية أو الذاتية: وهي المعرفة الناتجة عن أنشطة وتفاعلات أفراد المنظمة فيما بينهم ,أو تفاعلهم مع عناصر البيئة الخارجية.

ب- المعرفة التنظيمية الخارجية: وهي المعرفة اله تحصل عليها المنظمة من مصادر خارجية عبر وسائط الاتصال المتعددة.

3- تصنيف (الصاوى، 2007، ياسين، 2007)، حيث اتفقا على تصنيف المعرفة الى : (28).

أ- المعرفة الضمنية: هى المعرفة المعقدة غير المكتوبة والتى تتعلق بالمهارات المتراكمة على شكل معرفة وتتألف المعرفة الضمنية من:

- الحقائق، والبيانات الثابتة، والأنماط الذهنية.
- وجهات النظر، والأشكال والصور.
- الأحكام ، والتوقعات، والفرضيات العاملة، والمعتقدات.
- استراتيجيات التفكير، والداخل الميثودولوجية.

ب- المعرفة الصريحة : وهى المعرفة الموجودة المكتوبة أو المرمزة والمخزنة لدى المنظمة، وهى معرفة سهلة الوصف ويمكن بسهولة تحويلها من لغة إلى أخرى ومن شكل إلى آخر .

وترى الباحثة أن الأنواع الواردة للمعرفة تدور كلها في نمط المعرفة الضمنية والصريحة، حيث إن المعرفة كما يجب أن نفهمها تتجاوز النصوص المكتوبة والمنقولة والمترجمة، إنها في الواقع أكثر تعقيدا واتساعا وأكثر غنى من هذا المفهوم المبسط للمعرفة، وهذه الكلمة الثرية بمعانيها

(27) نفس المرجع السابق.

(28) ياسين، سعد(2007) ادارة المعرفة ،المفاهيم، النظم، التقنيات، مرجع سابق ص27،الصاوى، ياسر،(2007) أدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، (ط1) دار السحاب،القاهرة، ص42.

وأبعادها المتنوعة لا تزال محل نقاش وجدال ومجال اهتمام العلماء والباحثين والدارسين في مختلف التخصصات للعلوم الإنسانية والتطبيقية.

خصائص المعرفة الجيدة.

يؤكد الباحثون في مجال إدارة المعرفة على أهمية جودة المعرفة التنظيمية التى تحتفظ بها المنظمة وتحرص على نشرها بين الأفراد العاملين بها ,وقد أشار عدد من الباحثين إلى أهم الخصائص التى تتميز بها المعرفة الجيدة وذلك من خلال ثلاث ابعاد وهى:

أ- البعد الزمني: وذلك من حيث التوقيت، أي تقديم المعلومات والمعرفة في الوقت المناسب عند الحاجة إليها، والحداثة، إذ يجب تزويد أفراد المنظمة بأحد المعلومات والمعرفة التى تواكب آخر التطورات العلمية والتقنية، كما يجب أن تشمل المعرفة الفترات الزمنية الماضية والحاضرة والمستقبلية. (29)

ب- بعد المحتوى : ويتضمن الدقة؛ إذ يجب أن تكون خالية من الأخطاء، وأن تتسم بدرجة عالية من الصواب، والموضوعية؛ أي البعد عن الذاتية والتحيّز لأفكار أو اتجاهات معيّنة، والوضوح؛ أي خالية من الغموض سهلة الفهم ولا يختلف على فهمها اثنان، والاكتمال بمعنى تقديمها كاملة غير مبتورة ، والشمولية ؛ أي تولها لجميع جوانب الموضوع الذي يهم المستفيد، بالإضافة إلى ارتباطها بحاجات الأفراد المهنية، وقابليتها للتحقيق على أرض الواقع.

(29) حمود،خضير كاظم (2010) منظمة المعرفة ,عمّان ,الأردن ,دار صفاء للنشر والتوزيع، ص66.

ت- البعد الشكلي: ويتضمن التلخيص أو التفصيل المطلوب، والترتيب والتنظيم، والتنويع في أسلوب العرض الورقي أو الرقمي، بحيث يتمُّ تقديمها عبر الوسائط المتعددة كالصور، أو الرسوم، أو المقاطع الصوتية أو المرئية. (30)

وفي ضوء ما سبق تؤكد الباحثة على أهمية مراعاة الجوانب السابقة عند جمع المعرفة وتنقيحها وإعادة صياغتها لتكون مثمرة وأكثر فاعلية في تحقيق أهدافها.

مصادر المعرفة.

إتفق بعض الباحثين الى أن مصادر المعرفة تنقسم إلى : (31)

1- المصادر الداخلية:

تتمثل المصادر الداخلية في خبرات أفراد المؤسسة المتراكمة حول مختلف الموضوعات وقدرتها على الاستفادة من تعلم الأفراد والجماعات والمؤسسة ككل وعملياتها والتكنولوجيا المعتمدة، ومن الأمثلة على المصادر الداخلية :الإستراتيجية،المؤتمرات الداخلية المكتبات الإلكترونية، التعلم الصفي، الحوار، العمليات الداخلية للأفراد عبر الذكاء والعقل والخبرة والمهارة، أو من خلال التعلم بالعمل أو البحوث وبراءات الاختراع الداخلية.

2- المصادر الخارجية :

(30) نجم، نجم عبود(2005) إدارة المعرفة ,المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات ، عمان ، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ص73.

(31) الزيادات، محمد عواد(2008) اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة"، الطبعة السادسة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ص45، الدوري ,زكريا ,والعزاوي ,بشرى (2004) إدارة المعرفة وانعكاساتها على الإبداع التنظيمي، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع حول إدارة المعرفة في العالم العربي،الأردن،ص11، الوذيناني، جواهر عواض(2007) إدارة المعرفة مدخل لتحقيق نموذج الجامعة المنتجة، رسالة ماجستر غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى، ص22-23.

وهي تلك المصادر التي تظهر في بيئة المؤسسة المحيطة، والتي تتوقف على نوع العلاقة مع المؤسسات الأخرى الرائدة في الميدان أو الانتساب إلى التجمعات التي تسهل عليها عملية استنساخ المعرفة، ومن أمثلة هذه المصادر المكتبات والانترنت والانترانت والقطاع الذي تعمل فيه المؤسسة والمنافسون لها والموردون والزبائن والجامعات ومراكز البحث العلمي وبراءات الاختراع الخارجية.

إدارة المعرفة.

مع التسارع المتزايد في حركة الابتكار والإبداع العلمي والتكنولوجي التي تحولت إلى نشاط معرفي منظم ذو طبيعة مؤسساتية حيث أن إدراك أهمية المعرفة وامتلاكها ليس معيارا للتفوق بل هو التصرف الحكيم معها كي تصبح ذات نفع وهنا يأتي دور الإدارة التي تصوغ النظم والبرامج لذاك الغرض لمن يستطيع جمع وحفظ واستعمال الخزينة المعرفية التي يملكها في مجاله وينجح في استقطابها من مصادرها، وهكذا جاءت إدارة المعرفة للحاضر مستعدة للتحليق بتطبيقاتها المميزة للمستقبل، خصوصا عندما بدأ الكومبيوتر في التعرف عليها بعد أن كان لا يجيد سوى لغة البيانات والمعلومات.

مفهوم ادارة المعرفة.

من أهم تعريفات إدارة المعرفة ما يلي:

- هى إيجاد الطرق للإبداع و أسر معرفة المؤسسة للحصول عليها والاستفادة منها و المشاركة فيها و نقلها إلى الموظفين الذين في حاجة إليها لأداء أعمالهم بفعالية و بكفاءة و باستخدام الإمكانيات الحديثة و تقنية المعلومات بأكثر قدر ممكن.
- تلك الإدارة التي تعمل على التعرف على ما لدى الأفراد(سواء موظفين أو مستشارين أو مستفيدين) من معارف كاملة في عقولهم وأذهانهم، أو جمع وإيجاد المعرفة الظاهرة في

السجلات والوثائق، وتنظيمها بطريقة تسهل استخدامها والمشاركة فيها بين منسوبي المؤسسة بما يحقق رفع مستوى الأداء وإنجاح العمل بأفضل الأساليب وبأقل التكاليف الممكنة[32].

- وهى العمليات التى تساعد المنظمات على توليد المعرفة، واختيارها، وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وأخيرا تحويل الخبرات الهامة التى تمتلكها المنظمة والتى تعتبر ضرورة للأنشطة الإدارية كاتخاذ القرارات ، وحل المشكلات، والتعليم، والتخطيط الاستراتيجى[33].
- ادارة نظمية معلنة وواضحة للأنشطة والممارسات والسياسات والبرامج الخاصة بالمعرفة داخل المنظمة[34].
- الاسم المعطى لمجموعة من الأعمال النظامية والمرتبة والتي يمكن للمنظمة أن تقوم بها للحصول على أكبر قيمة من المعرفة المتاحة لديها.
- عملية يتم من خلالها إيجاد المعلومات كنتيجة للتصنيفات متعددة الأبعاد للمعلومات في العديد من البيئات المختلفة بواسطة مستخدمين متعددين [35] .

يلاحظ من خلال ما سبق أنه لا يوجد تعريف متفق عليه لمفهوم إدارة المعرفة، ومن الملاحظ أن إدارة المعرفة ليست وظيفة إدارية مستقلة أو عملية مستقلة عن بقية الأنشطة التنظيمية لأن إدارة

(32) الأكلبي، علي ذيب(2008) إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات" ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص26.

(33) الزامل، ريم(2003) إدارة المعرفة لمجتمع عربى قادر على المنافسة،مجلة العالم الرقمى، العدد 16 نيسان، ص1.

(34) ابو فارة، يوسف(2004) العلاقة بين استخدام مدخل ادارة المعرفة والاداء، ورقة مقدمة الى المؤتمر العلمى الدولى السنوى الرابع(ادارة المعرفة فى العالم العربى)جامعة الزيتونة، عمان 26-28/ 4/2004م، ص8.

(35) Levine, L. (٢٠٠١) Integrating knowledge and Processes in a Learning Organization. Information Systems Management،PP22.

المعرفة هي حزمة من الأنشطة والعمليات التنظيمية المتنوعة العابرة للمجالات التنظيمية التي تقوم بعملية تكوين المعرفة الجديدة بصورة مستمرة وإدارة التعاضد بين تقنية المعلومات وقدرة الابتكار.

لذا تعرف الباحثة إدارة المعرفة بأنها"عملية مترابطة ومستمرة تتضمن مجموعة من الأنشطة والممارسات الهادفة إلى تحديد المعرفة وإيجادها وتطويرها وتوزيعها واستخدامها وحفظها وتيسير استرجاعها، مما ينتج عنه تحسين مستوى الأداء، وخفض التكاليف، وتجويد المنتج أو الخدمة، وزيادة رضاء العملاء،بهدف التكييف مع التغيير السريع في البيئة المحيطة بالمنظمة."

مبادئ إدارة المعرفة

تعد مبادئ إدارة المعرفة بمثابة قواعد يستحسن التعرف عليها من أجل إسترشاد التعامل مع إدارة المعرفة، على أن هذه المبادئ ليست قواعد ضرورية وثابتة بل أكثر منها تمثل دروس تعلمها الممارسون في هذا الحقل وهي تشكل مفاتيح التطبيق الناجح لمشروعات إدارة المعرفة.

- إن جوهر إدارة المعرفة هو الاستثمار في أصول المعرفة من خلال مجموعة من العمليات تمثل دورة حياة لتلك المعرفة في المنظمة من أجل تحقيق أكبر عائد ممكن، والكثير من المنظمات الرائدة تصرف نسبة محترمة من إراداتها في هذا الصدد، ومن هذا الإستثمار ننتظر توليفة من الحلول التي يجب أن تكون متكاملة من الناحية الإنسانية والتقنية لأن للمعرفة سياق اجتماعي وتقني.
- ولإدارة المعرفة مضمون سياسي– رغم تجريد المعرفة –أين تلتقي السياسة بالمعرفة نتيجة التحول الجوهري للقوة من المادة إلى المعرفة ومن العضلات إلى العقل وفي كل مرة تتضاعف المعرفة تتضاعف بدالة أسية القوة التي يملكها الأفراد والجماعات والمنظمات.

- ولا يمكن استثمار المعرفة من دون وجود فريق من المديرين يتولى مهام وعمليات إدارة المعرفة، ليس هذا فقط بل يتعداه إلى تهيئة البنية التحتية والفوقية للمنظمة من أجل أفضل الممارسات لإدارة المعرفة.
- تعقد ظاهرة المعرفة فإن أي محاولة لنمذجتها وتأطيرها في قوالب رياضية أو كمية مصيرها الفشل، صحيح أن هذه النماذج مفيدة لكن لا تستطيع أن تحيط بحركية المعرفة وعلاقاتها البيئية، وبدلا من هذه النماذج الساكنة تستفيد إدارة المعرفة من نماذج تبصير المعرفة ومسارات تدفقها ونقاط عناقيدها مثل خرائط المعرفة.
- ومن النقاط المهمة أيضا في قضية إدارة المعرفة المشاركة بها التي هي أصعب من إنتاجها خاصة منها تلك التي تتعلق بالخبرات والمهارات الفردية المكتسبة، وتعد أكبر التحديات بالنسبة للمنظمة حيث توجه لها كل اهتماماتها وخططها من أجل تخطي العقبات النفسية التي تحول دون المشاركة بها.
- إن النفاذ إلى المعرفة هو البداية فقط، فلا تستطيع إدارة المعرفة أداء مهامها من دون وجود بيئة حاضنة وثقافة تنظيمية تشجع على التواصل والمشاركة في المعرفة بكل شفافية وسهولة، وهذا شرط يسبق عمل إدارة المعرفة ويجب أن يكون بداية له في جميع المنظمات.
- كما أن أنشطة إدارة المعرفة لا توجد لها نهايات ملموسة ومرئية، على عكس الإدارات الأخرى (إدارة الإنتاج، إدارة التسويق) التي لها حدود واضحة تتمثل أساسا في مدخلات عمليات ومخرجات واضحة ومستهدفة وذلك ببساطة لأن طبيعة عملية إدارة المعرفة متداخلة بنيويا مع العملية الإدارية ومع كل نشاط وظيفي تقوم به المنظمة [36].

(36) غالب، ياسين سعيد(2007) مرجع سابق، ص52-56.

- **ومن وجهة نظر الاقتصاديين، فإنهم يؤكدون اختلاف إدارة المعرفة عن إدارة الموارد المادية؛ فهي لا تستهلك عند الاستخدام وفق قانون تزايد العوائد على عكس قانون تناقص العوائد المطبق على الموارد المادية، إن الاستثمار في إدارة الموارد المادية عادة ما يتحول إلى أصول مادية وملموسة تبقى داخل المؤسسة، بينما الاستثمار في إدارة المعرفة يتحول في العادة إلى أصول معنوية مجسدة في رأس مال فكري أو معرفي .كما أن إدارة الموارد المادية يتعامل في السابق مع المعرفة كأصل ملموس وفق معيار المردود الاقتصادي غير المادي الذي تملكه المؤسسة الذي يقدم قيمة مادية قابلة للقياس كما هو الحال في البراءات، والامتيازات، والسمعة أو الشهرة، الأمر الذي يجعل من الممكن تقدير قيمته محاسبيا .إلا أنه ومع إدارة المعرفة فإن مفهوم المعرفة كأصل غير ملموس أصبح أوسع بكثير من ذلك، فهي تضم أيضا الخبرات والقدرات الفكرية للعاملين، وعلاقاتهم ضمن البيئة التنظيمية والبيئة التنافسية[37].**

بينما يرى (دهمش، وأبو رز، 2004)أن مبادئ المعرفة تتمثل فيما يلي: [38].

- **إن المعرفة تنظم نفسها بنفسها تلقائيًا.**
- **إن المعرفة تسعى للاستمرارية فالمعرفة تريد أن تكون وتدوم كاستمرارية الحياة.**

---

(37) سملالي يحضيه، وصاف سعيدي(2005) نحو تسيير استراتيجي للمعرفة والميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، الملتقى الدولي حول المعرفة الركيزة الجديدة والتحدي التنافسي للمؤسسات والاقتصاديات .كلية العلوم الاقتصادية والتسيير جامعة بسكرة، 12-13 نوفمبر.

(38) دهمش ، نعيم و أبوزر ، عفاف (٢٠٠٤م) إدارة المعرفة بين تكنولوجيا المعلومات والتأهيل المحاسبي . بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي)٢٦-28/ابريل: جامعة الزيتونة:الأردن، 6-7.

- إن المعرفة تنتقل من خلال اللغة فاللغة وسيلة لوصف الخبرة ولا يمكننا بدونها إيصال ما نعرفه ويعني انتشار واتساع المعرفة التنظيمية انه يجب علينا تطوير اللغات التي نستخدمها لوصف خبرة أعمالنا التي نقوم بتأديتها.
- إن اتصاف المعرفة بالمرونة يعتبر أمرًا مفض ً لا حيث أن النظم القابلة للتكيف تؤدي إلى الإتقان ويصبح معدل النماء للنظم غير اللامركزية بدرجة أعلى وهذا يعني أننا يمكن أن نهدر الموارد والطاقة عندما نحاول أن نراقب أو نسيطر على المعرفة بشكل محكم أو ضيق.
- لا يوجد حل واحد للأمور المعرفية فالمعرفة تتغير بشكل مستمر دائمًا حيث أن الأسلوب الأفضل لإدارتها في الوقت الحاضر هو ذلك الأسلوب الذي يترك الأمور تسير بينما تبقى الخيارات قائمة.
- أن المعرفة لا تنمو إلى ما لا نهاية ففي آخر الأمر تضيع بعض المعرفة أو تفنى تمامًا كما تفنى الأشياء في الطبيعة فعدم التعلم والإهمال فيه واستمرارية استخدام الطرق القديمة للتفكير يؤديان إلى تراجع مجموعة المعرفة الكاملة التي تساهم في القدرة على إنماء وتطور المعرفة.
- إن مسؤولية تطور المعرفة لا تقع على أحد بشكل فردي فالمعرفة عملية اجتماعية وتعني انه لا يستطيع أي شخص تحمل المسؤولية للمعرفة التجميعية الجماعية.
- لا يستطيع أحد فرض الأحكام والقواعد والنظم فإذا كانت المعرفة حقًا تنظم نفسها بنفسها ذاتيا فإن الطريقة الأكثر أهمية لتقدمها هي إزالة الحواجز التي تقف أمام التنظيم الذاتي وفي بيئة مساندة فإن المعرفة سوف تهتم بنفسها.

إن المبادئ السابق ذكرها تحدد بدقة الخطوط الأساسية في إدارة المعرفة، لكنها غير كافية وحدها لتحقيق إدارة معرفة، حيث يتطلب ذلك وبالدرجة الأولى توفر مجموعة من العناصر الضرورية التي تعتبر المحرك للمعرفة وإدارتها على مستوى المنظمة.

وتستنتج الباحثة مما السابق أن إدارة المعرفة يجب أن تتسم بالسمات التالية–:

١ –أن تكون في المتناول) بحيث لو وجدت المعرفة فإنها تكون ممكنة الاستدعاء.

٢ –الدقة في عملية استرجاع المعرفة) فإذا كانت في المتناول يتم استدعاؤها.

٣ –أن تكون فعالة ومؤثرة بحيث أن المعرفة التي يتم استدعاؤها تكون مفيدة وصحيحة.

0 – سهولة التوصل للمعرفة وقت الحاجة.

مبررات التحول نحو إدارة المعرفة.

تطرق بعض الباحثين لمبررات التحول الى إدارة المعرفة نتيجة بعض العوامل على النحو التالي:

- تحسين عملية اتخاذ القرارات :إذ تتخذ القرارات بشكل أسرع خاصة في المستويات الإدارية الوسطى والدنيا وباستخدام موارد أقل، وبشكل أفضل كما لو أنها اتخذت من قبل المستويات الإدارية العليا.
- تنفيذ القرارات التي تم اتخاذها بطريقة أفضل :إذ أنه ليس هناك حاجة ماسة لشرح وتوضيح تلك القرارات، ولأن حلقات الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة تكون أقصر.
- يصبح الموظفون أكثر قدرة على المعرفة فيما يتعلق بوظائفهم والوظائف الأخرى القريبة من وظائفهم :ونتيجة لذلك يصبح هؤلاء الموظفين قادرين على طرح مبادرات لإجراء تحسينات أفضل إضافة إلى تعلم إجراءات جديدة أسرع وأكثر فاعلية تتعلق بالعمليات المساعدة في تحسين العمل بخبرة وعقلانية.
- يصبح الموظفون أكثر وعياً فيما يتعلق بعمليات التشغيل :ومحتوى وطبيعة المنتجات والخدمات وحاجات العملاء والزبائن، وسياسات الشركة وإجراءاتها، وبالتالي يصبحون قادرين على إنجاز أعمالهم بجودة أفضل، ويعملون على تصحيح الأخطاء دون الحاجة إلى تدخل المشرفين.

- يصبح الموظفون أكثر وعياً لما يحدث في بيئة العمل :وبالتالي فإنهم يتفهمون ما يحدث بشكل أفضل، كما وتنخفض نسب الغياب والدوران الوظيفي.
- يصبح الموظفون أكثر قدرة على التعاون فيما بينهم بصورة أفضل :إذ يصبح لديهم فهم أكبر حول كيفية اعتماد كل منهم على الآخر، وكيف يتمم كل منهم بمعرفته المعرفة التي لدى الآخرين.
- تصبح قدرة المؤسسة على إرضاء الزبائن أفضل :من خلال تقديم منتجات وخدمات واستجابات ذات نوعية أعلى.
- العمل على تحسين العمليات الداخلية الأمر الذي يؤدي إلى خفض التكاليف .
- العمل على تحسين الإبداع داخل المنظمة، والذي يعتبر العنصر الأساسي للمنافسة الآخذة بالازدياد والإبداع لا يقتصر فقط على توليد منتجات وخدمات جديدة، ولكنه يعنى أيضاً رؤية الأشياء القيمة بمنظور جديد[39].

فيما أشار (العلى، 2009) غالى أن تزايد الإهتمام بإدارة المعرفة يرجع إلى عدة أسباب منها: [40].

- إعادة هندسة العملية الإدارية:حيث عرف إعادة هندسة العمليات بأنها إعادة تصميم جذري لعمليات الأعمال الإدارية لتحقيق تحسينات مثيرة في الكلفة والجودة والخدمة والسرعة"،

(39) حجازي، هيثم(2005)إدارة المعرفة :مدخل تطبيقي"، الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع عمان، الأردن،ص 35.

(40) العلي، عبد الستار ، وآخرون(2009) المدخل إلي إدارة المعرفة"، الطبعة الثانية، دار المسير عمان، الأردن، ص60.

ويظهر التطابق بين إدارة المعرفة وإعادة هندسة العملية الإدارية في القدرة على أسر المعلومات عن الممارسات الفضلى والمقارنة المرجعية كأحد التطبيقات في إدارة المعرفة كما يظهر ذلك في برمجيات المجموعات والتعاونيات التي تستخدم كطرق لتوزيع المعرفة ونشرها داخل المنظمة ولكل مستوياتها وفيما بين المنظمة والمنظمات الأخرى.

- إدارة الجودة الشاملة:عرفت المنظمة العالمية للمقاييس إدارة االجودة الشاملة بأنها" :عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المصالح الأخرى، وتسعى إدارة الجودة الشاملة الى زيادة رضا الزبائن من خلال تطوير الإجراءات للعناية بمخرجات ذات جودة عالية، وأن هدفها النهائي هو تحسين فعالية المنظمة وتطوير إمكانيات الأفراد العاملين بها من خلال ما تملكه من خصائص وما تحققه من أبعاد الجودة وخاصة الأداء العالي المستوى.
- إدارة المعلومات:هي الحقل العلمي الذي يهتم بضمان المداخل التي توصل إلى المعلومات وتوفير الأمان والسرية، وخزنها ونقلها وإيصالها إلى من يحتاجها [41]،وقد ساهمت إدارة المعلومات وإدارة تكنولوجيا المعلومات ساهمتا في وضع إطار شامل استفادت منه إدارة المعرفة في عملياتها وعبر وظائفها ومستوياتها لإضافة قيم عديدة منها :تحقيق وتعظيم رضا الزبائن وتحويل المعرفة الضمنية إلى واضحة ويظهر ذلك في إحلال مصطلح المعرفة بدلاً من المعلومات [42].

(41) الملكاوي، إبراهيم(2007) إدارة المعرفة :الممارسات والمفاهيم"، دار الوراق، عمان الأردن، ص79.
(42) قنديلجي، عامر(2006) المدخل إلى إدارة المعرفة"، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص70.

- **المنظمة المتعلمة: ويركز هذا المفهوم على تغير نمط التفكير للأفراد العاملين وتحقيق التعلم الجماعي المستمر للوصول إلى النتائج المرغوبة .وتعرف المنظمة المتعلمة بأنها" :المنظمة التي يحدد فيها كل واحد من العاملين المشكلات ويقوم بحلها بما يجعل المنظمة قادرة على أن تجرب وتغير وتحسن باستمرار من أجل زيادة قدراتها على النمو والتعلم وتحقيق أغراضها[43].من جانب آخر فإن القيادات الإدارية المؤمنة بمفاهيم إدارة المعرفة والساعية إلى تدعيم تطبيقاتها في المنظمة هي من أسس تسريع التعلم التنظيمي من خلال الممارسة الديموقراطية للإدارة التي لا تحتكر المعرفة وحق اتخاذ القرار، بل تعمد إلى تمكين الموارد البشرية ذوي المعرفة وتتيح لهم حرية الحركة والمشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات مما يحفزهم إلى استخدام ما لديهم من معارف ومن الانتقال بالممارسة التنظيمية من مستوى إلى آخر وفق تطورات المواقف ومتطلباتها .أي أن المنظمة التي تستثمر في تنمية آليات البحث عن مصادر المعرفة وتحليلها ثم إتاحتها لأعضائها، إنما تهيأ البيئة الصالحة لنشأة ونمو التعلم التنظيمي[44].**

متطلبات تطبيق إدارة المعرفة

ترتكز إدارة المعرفة على مجموعة من العناصر أو الأبعاد التى تُعدُّ محدداتٍ رئيسة يتوقف على توفّرها و كفاءتها مدى فاعلية إدارة المعرفة بالمنظمات، لذا فإن تبنى وتطبيق مفهوم إدارة المعرفة يتطلب توافر مجموعة من المقومات والمتطلبات الأساسية بالمنظمة، يمكن تلخيصها فيما يلي:

---

(43) السلمي، علي(2002) إدارة التميز :نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص226.

(44) Daft, R. & Noe, Raymond (2001): "Organizational Behavior", U.S.A., Horcourt College Publishers،40.

1. الاحتياجات المعرفية وتشمل:

أ- البيانات والمعلومات.

أكد الباحثون في حقل المعرفة على ضرورة فهم العلاقة بين(البيانات والمعلومات، والمعرفة) تلك العلاقة التي تحدد كيف تؤخذ المعرفة من مصادرها الحقيقية، حيث أن المعلومات" هي مجموعة من البيانات ذات معنى جمعت مع بعضها لتصبح مهمة يمكن الإفادة منها، وأن المعرفة ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى ووضعها في نص للوصول إلى فهم يمكننا من الاستنتاج (45).

ب- المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة

- **والمعرفة الضمنية هى:المعرفة المعقدة، المركبة وغير المصقولة والمتراكمة على شكل معرفة الكيف والفهم في عقول الناس الذين يتمتعون بإطلاع واسع(46)**
- **أما المعرفة الصريحة فهى: المعرفة التي يمكن تقاسمها مع الآخرين وتتعلق هذه المعرفة بالبيانات والمعلومات الظاهرية الموجودة والمخزنة في ملفات وسجلات المنظمة، التي يمكن الحصول عليها وتخزينها، والتي تتعلق بسياسات المنظمة وإجراءاتها وبرامجها وموازنتها ومستنداتها، وأسس ومعايير التقويم والتشغيل والاتصال .**

وترى الباحثة أن نوعي المعرفة السابق ذكرهما متكاملان بغض النظر عن خصائص كل منها وقابليته للإدارة فكلاهما على درجة كبيرة من الأهمية لأي منظمة، مما يستدعي وضع برامج

---

(45) الكبيسي، عامر(2005) إدارة المعرفة وتطوير المنظمات"، المكتب الجامعي الحديث جمهورية مصر العربية،ص26.

(46)Balogum, J. & Hailey, V.P (2004): "Exploring Strategic Chang Harlow"Prentice Hall, England.68

ملائمة لإدارتها، أي بمعنى أن تجد المنظمة الطرق والأساليب المناسبة لنقل هذين لنوعين من المعرفة أي كيفية تحويل المعرفة الضمنية (الفردية) إلى معرفة صريحة(منظمة) [47]

ت- توفير البنية التحتية والتقنية وتكنولوجيا المعلومات

- والبنية التحتية والتقنية هي:التطبيق المنظم للمعرفة العلمية ومستجداتها من الاكتشافات في تطبيقات وأغراض عملية[48].
- أما تكنولوجيا المعلومات فهي" :الاستخدام والاستثمار المفيد والأمثل لمختلف المعارف والبحث عن أفضل الوسائل والسبل التي تسهل الحصول على المعلومات التي تقودنا إلى المعرفة وكذلك جعل هذه المعلومات متاحة للمستفيدين منها، وتبادلها وإيصالها بالسرعة المطلوبة والفاعلية والدقة التي تتطلبها أعمال وواجبات الإنسان المعاصر[49].

ث- توفير رأس المال البشري اللازم :

يعد الجانب البشري الجزء الأساسي في إدارة المعرفة، ومن أهم المقومات التي يتوقف عليها نجاح إدارة المعرفة في تحقيق أهدافها، لكونه يتضمن الأساس الذي تنتقل عبره المعرفة .وهؤلاء يعرفون "بأفراد المعرفة "التي تقع عليهم مسؤولية القيام بالنشاطات اللازمة لتوليد المعرفة وتخزينها وتوزيعها، إضافة إلى القيام بإعداد البرمجيات اللازمة، لذا تعتبر عقول العاملين أعظم قواعد البيانات والمعلومات مما يستوجب على أي منظمة أن تسمح لكل فرد فيها أن يتحدث مباشرة ويستفيد من

(47)Allen, Verna (2003): "The Knowledge Evolution", Butterworth-Heinemann; MA, Boston،37.

(48) قنديلجي، عامر(2006) المدخل إلى إدارة المعرفة"، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص36.

(49) قنديلجي، عامر، والجنابي، علاء الدين(2005)نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات"، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ص30.

أكثر الأفراد وأحدثهم خبرة فيها ويساهم ذلك في أن يشعر الأفراد الذين يقدمون مثل تلك المعلومات بالأهمية والاحترام .كما من الضروري

أن توفر المؤسسة لذوي المعرفة والكفاءة المتميزة الحوافز المناسبة، التي تحفزهم على إشراك غيرهم بما لديهم من معارف وخبرات(50)

2. الوعي المعرفي ويشمل:

أ- التخطيط والتنفيذ:

يعتبر التخطيط والتنفيذ الركيزة الأساسية في إعداد الاستراتجيات بشكل عام ، وقد تتضمن الإستراتيجية ما يلي:

- نشر الوعي وترسيخ ثقافة المشاركة بالمعرفة داخل المؤسسة .
- تحديد مصادر المعرفة داخل المؤسسة وخارجها ورصد خرائط المعرفة .
- توفير سبل الوصول للخدمات والأنظمة والسياسات والتعليمات داخليا وخارجيا .
- توفير الجاهزية الالكترونية لعمليات إدارة المعرفة .
- إدارة الاتصالات المفتوحة وتبادل المعلومات داخلياً وخارجياً .

ب- أمن المعلومات :

يخزن الحاسوب كثيراً من المعلومات الحساسة عن الأفراد والمؤسسات ويجري تبادل هذه المعلومات بين المستخدمين من خلال أنواع الشبكات المختلفة، لذا يقتضى الأمر حماية هذه المعلومات والمحافظة عليها.

(50) Marquardt, Michael J. (2002): "Building the Learning Organization:Mastering the 5 Elements for Corporate Learning", U.S.A, Davis-Black publishing Company,2.

ويمكن تعريف أمن المعلومات بأنه" :العلم الذي يعمل على توفير الحماية للمعلومات من المخاطر التي تهددها أو من الإعتداء عليها، وذلك من خلال توفير الأدوات والوسائل اللازمة لحماية المعلومات من المخاطر الداخلية والخارجية، ووضع المعايير والإجراءات اللازمة لمنع وصول المعلومات إلى أيدي أشخاص غير مخولين عبر الاتصالات، ولضمان أصالة وصحة هذه الاتصالات (51).

عناصر إدارة المعرفة .

تتكون إدارة المعرفة من أربع عناصر أساسية نذكرها على النحو التالي:

1- الأشخاص:

هم كادر المنظمة على كل المستويات والذين أصبحوا ينعتون بصناع المعرفة أو بعمال المعرفة، وكادر إدارة المعرفة يتوقف عليه كل شيء خاصة تلك الكفاءات بما تملك من خصوصية الإبداع والابتكار .

2- التكنولوجيا:

تعد التكنولوجيا بكل ما تسخره من حلول سحرية وتطبيقات أهم الوسائل في إدارة المعرفة ومن أهم الممكنات في توليد وخلق المعرفة من الأشخاص، وسنتعرض لتلك التطبيقات المساعدة لاحقا والتي إذا التحمت مع العناصر الأخرى بشكل صحيح تحقق لنا الهدف من إدارة المعرفة في المنظمة.

3- العمليات:

(51) الكبيسي، عامر(2005) إدارة المعرفة وتطوير المنظمات"، المكتب الجامعي الحديث جمهورية مصر العربية،ص22.

توفر العملية المهارة والحرفة اللتين تعدان من أهم مصادر المعرفة، وتتضمن العمل المعرفي أي إجراءات العمل والممارسات الفضلى التي تعكس كفاءات وخبرات الأفراد وتعمل على تطوير ممارسات العمل التي تزيد من الترابط المتبادل لأفراد فريق العمل وبالتالي التمكن من المعرفة الضمنية الفردية وتحويلها إلى معرفة جماعية صريحة يتم الاستفادة منها في عمليات أخرى تعمل كلها في إطار إستراتيجية شاملة لتحقيق أهداف المنظمة.

4- الإستراتيجية:

تعني أسلوب التحرك لمواجهة تهديدات أو استغلال فرص بالنظر على أساس نقاط القوة والضعف، والإستراتيجية كعنصر لإدارة المعرفة تبحث في الأساليب والأدوار التنفيذية التي توكل للمسئول عن إدارة المعرفة وتهدف إلى تطوير إستراتيجية معرفة المنظمة وضمان استمرارها. [52]

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة ببعض مديرات مدارس شمال الرياض.

منهج الدراسة: لما كانت الدراسة في طبيعتها وصفية سعت الباحثة إلى وصف مشكلة قائمة على أرض الواقع العملي وتشخيصها، فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يوضحه) العساف، ١٤٢١ هـ :١٨٩ (أنه" :يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها " معتمدة في جمع المعلومات والبيانات اللازمة لها على الكتب والمؤلفات التربوية، والدوريات العلمية المحكمة، والرسائل الجامعية،القواميس ومعاجم المصطلحات العربية والإنجليزية وبعض

[52] **(52) Buck Jean-Yves/ Le management des connaissances : Mettre en oeuvre un projet de Knowledge management. Paris : Editions d'organisation, 2000. P. 35**

الوثائق الصادرة عن [53]وزارة التربية والتعليم وعلى معلومات وآراء أفراد مجتمع الدراسة حول المشكلة.

رؤية استشرافية : إن التخطيط لا يتعلق بالتنبؤ بالمستقبل ولا بالسيطرة على ذاك المستقبل، بقدر ما يتعلق بالتعامل مع ما الذي سيحدث في المستقبل لذلك إذا استطعنا أن نتعامل بدقة مع التطورات المستقبلية فسوف ننجح ونسهم في تحسين مستوى الأداء المؤسسي ودعمه وإسناده بقيادات حكمية، ولكن إذ فشلنا في التعامل لاشك ستكون النتائج مؤدية إلى حد بعيد. لذا فإن التخطيط يتطلب من بين أهم ما يتطلبه الإلمام بأساليب إدارة المعرفة كأحد أهم مشاهد التطورات العصرية، وإن تحقيق ذلك دون شك يعد غاية بالغة الأهمية. لما فيهم من أهمية لضمان حسن أداء النظم المؤسسية التي تتضمن إضافة إلى دعم "القيادة" وجود بناء تحتي بمعنى ثقافةِ تنظيمية وأدوات تقنيةِ، وقياسِ وتقييم كُلّ ما هو ضروري لمساندة تطبيق برامج وعمليات إدارة المعرفة، اذ لا شيء لوحده كافي لابد من توافر كافة الجوانب، حيث كشفت نتائج دراسة مسحية ان حوالي 90 % مِنْ المستجيبين وافقَ بشدة على أنّ القيادةِ متغير مهم ومساعدة علي إدارةِ المعرفة، وتاليها العمليات ثم الثقافة والتقنية والقياس أو التقييم.

لاشك أن الرؤية الاستشرافية الواضحة من شأنها صياغة أهداف واضحة الأمر الذي يدفعها نحو التغيير المطلوب، يعنى ذلك أن نظام القيم يحدد أنماط المعرفة المطلوبة المرتبطة بالأهداف التي تسعى المؤسسات لتحقيقها وتمثل كل من الثقة والشفافية أهم القيم التي تدعم التدفق الفعال للمعرفة كما سبق وأوضحنا، وتعتبر الثقافة التنظيمية الحاضنة الأساسية للمعرفة وخلقها ونموها، فإذا توفرت المؤثرات الايجابية في ثقافة النظام المؤسسي اتجه إفراده، أسفر بطبيعة الحال عن تقديم أفكار مبدعة وخلاقة والتي بدورها تؤدي إلى نموها وتميزها، كما ان الهيكل التنظيمي يرتبط بعناصر أخرى مثل السياسات

[53] (١٨٩ :هـ ١٤٢١ العساف،)

والعمليات ونظم الحوافز والمكافآت وغيرها مما قد تدعم برامج إدارة المعرفة أو أن تكون عقبة في سبيلها.

أداة الدراسة : لصياغة الرؤية المستقبلية تم توجيه أسئلة مفتوحة إلى عينة الدراسة ، وقامت الباحثة بتحليل الاجابات واستخلصت الرؤية المستقبلية

يعد مفهوم النظم المؤسسية المتعلمة المتدربة وغيره من المفاهيم كالمؤسسة العارفة والمفكرة واحدة من اكثر المجالات الإدارية حداثة واهتماما في الآونة الأخيرة، فيقصد بها التي يعظم أفرادها باستمرار قدراتهم على تحقيق النتائج التي يرغبونها حيث تسعى إلى تطوير أنماط تفكيرية جديدة وحيث توضع فيها مجموعة من الأهداف والطموحات الجماعية، حيث يتعلم أفرادها باستمرار كيف يتعاملون ويتعلمون بشكل جماعي، والتي تستوجب على المديرين التخلي عن أنماط التفكير التقليدية بان يكون منفتحين مع غيرهم ويسعون لفهم الطريقة التي تعمل بها المؤسسة ويشكلون الخطط التي يجمع عليها الأفراد والعمل بشكل جماعي لتحقيق تلك الأهداف.

كما يستوجب أن تتضمن الأساليب المستخدمة في الهيكلة الإدارية وجعلها متمشية مع عصر الافتراضية إستقطاب الخبراء من اجل الحصول على أفكارهم المعرفية وأرائهم ليتم توليد أفكار جديدة منها والإفادة من مقترحاتهم كحلول للإشكاليات التي تواجهها النظم المؤسسية، وفي هذا السبيل تبرز أنشطة أساسية مثل التفسير والفهم والتحليل لتلعب دوراً كبيراً في توليد تلك الأفكار. ومع ذلك فإن ما يتم الحصول عليه من معرفة جديدة هنا لا يمكن لأفراد المؤسسة عموماً الإشتراك بها ما لم يتم إقرارها وثبوتها رسمياً على مستوى المؤسسة وعليه من أجل تثبيت المعلومات رسمياً لابد من تبريرها وإقراراها لكي تتحول إلى معرفة صالحة للتطبيق في عمليات ومنتجات المؤسسة، وتكمن قدرة المؤسسة التنظيمية في كفاءتها على إدارة المعرفة الداخلية والخارجية ورفعها وتكاملها لأداء مهام إنتاجية بحد ذاتها بفاعلية

وكفاءة، وتعني القدرة هنا دور الإدارة الإستراتيجية في التبني المناسب للمصادر والكفاءات والخبرات داخل وخارج المؤسسة والعمل على تكاملها وإعادة صياغتها لمطابقتها مع متطلبات عصر الإفتراضية.

لذا يستوجب العمل على توافر أطر تنظيمية مبنية أساساً على جملة رأسمال لتحقيق القيمة الحضارية كالتعرف على الأصول الفكرية المتوفرة لدى المؤسسات والأجهزة الشعبية أولاً، إضافة إلى ضرورة إمتلاك إستراتيجية وسياسة وطنية تستجيب لمتطلبات التنمية الشاملة (تنمية الراسمال الفكرية) ثانياً، لدفع عجلة التنمية من خلال دعم وترشيد إتخاذ القرارات على كافة المستويات (مؤتمر الشعب العام، اللجنة الشعبية العامة، اللجان النوعية..إلخ) ثالثاً، باعتبار أنه تنبع أهمية دعم ومساندة إتخاذ القرارات من القدرة على تجميع وتحليل البيانات وتحسين إدارة المعلومات وتقييم البدائل ليتم على ضوئها الوصول للمعرفة ويتسنى التشارك في الأفكار بين قيادات الإدارات العليا وقيادات الصنف الثاني، من أجل العمل على كيفية التطبيق لتلك الأفكار التي من شأنها تحقيق التميز والتنافس، وبالتالي بلوغ القيمة والقيمة المضافة التي ستنعكس بطبيعة الحال على الأداء المؤسسي ومن ثم على الإقتصاد الوطني.

وبالتالي فانه يصدق القول فعلاً لابد للنظم المؤسسية أن تتضمن أكثر من بطل في كل موقع فإشكالية الأعمال الإدارية على وجه الخصوص أنها تقدم من خلال أشخاص، وعليه يتم تقييم الأعمال تلك من خلال جودة مؤديها –الأداء– لذا لابد من إستنبات أكثر من بطل، ولكي توجد مثل هؤلاء الأبطال لابد لها من العمل على تغيير ثقافتهم التنظيمية وترسيخ فيهم قيم وإتجاهات إيجابية، نحو التعامل مع المستفيدين أو العملاء ومع الأدوات والتجهيزات المؤسسية بل ومع تجاربهم الشخصية وخبراتهم من أجل تشاطرها مع أقرأنهم، وإن هذا التغير الثقافي لايتم آلياً أو من طريق أوامر إدارية وايعازات القيادات العليا، وإنما يتطلب تحديث وتغيير الإدارة بالتأكيد على إدارة المعرفة التي تستهدف الحفاظ على الخبرات والتجارب وتوثيقها بشكل يضمن إنتقالها السلس واستمراريتها عبر أجيال

العاملين، ولكي يتسنى ذلك لابد من وجود خطة عمل بأهداف مرنة قابلة للتحقيق والقياس والقيم، من خلال جعل أهدفها إستراتيجية لا تكتيكية، ومن هنا لابد من إيجاد حوافز لضمان إستمرارية ذلك .

التطلعات المستقبلية المرغوبة

فيما يلي مجموعة من النقاط يجب الاهتمام بها مستقبلاً لنجاح إدارة المعرفة في مدارس الرياض:-

1-العامل الإنساني:

أ) تمكين العاملين من خلال منحهم وتخويلهم السلطة والقوة لأداء أعمالهم.

ب) توفير القيادة الحكيمة القادرة على استشراف المستقبل وإثارة الحماس بمقدمة وإعداد الإمكانات اللازمة لمواجهته وإقصاء المتخاذلين والمتقاعسين عن تلك المواجهة.

ج) تكريس المستويات العليا جل اهتمامهم ووقتهم في مشاركة قاعدة المعرفة وتحفيز مبادرات المعرفة من خلال الاعتراف بخبراء المعرفة وصناعها وتقدير خبرتهم ومعرفتهم إذ أنهم يشكلون بذلك روافع ودعامات الإدارة الناجحة. وبذلك يتعزز الرأس المال البشري.

2-عامل المشاركة: ومن أهم العوامل لنجاح إدارة المعرفة هو المشاركة في المعرفة الضمنية والتحدي لن يكون في توفرها، وإنما في الرغبة في المشاركة فيها مع الآخرين وفي استخدامها. وهذا يعني ويجسد لا مركزية الذكاء عند العاملين وتراكمية الخبرات وشراكة المعرفة التنظيمية. ويظهر ذلك من خلال التعاونيات ومشاركة الممارسات الفضلى في العمل.

3–العامل الاجتماعي: تتكون إدارة المعرفة من حقائق ومعرفة موجهة يمكن استرجاعها ونقلها إلى السياقات التنظيمية لاستخدامها وعليه، فإن إدارة المعرفة هي اكبر من إعطاء المعلومة الصحيحة إلى الشخص المناسب في الوقت المناسب، أنها قضية سياق اجتماعي معقد، لا بد من تعزيزها من خلال تأكيد ضرورات العمل الجماعي وفرق العمل. ويتم بذلك تبني الثقافة التنظيمية والقيمة الداعمة.

4–عامل الإبتكار والإبداع: إن تشجيع الإبتكار الفردي والجماعي هو الذي يركز على العقل التنظيمي ومكتنزاته ومعارفه التراكمية ويؤكد على نجاح الأعمال مستقبلاً.

5–المزيد مما يجب معرفته:

ا) تعزيز رأس مال وزارة التعليم.

ب) المعرفة قوة إذا طبقت.

ج) توظيف المبدعين والمحافظة عليهم وتعزيز قدراتهم الجوهرية.

6–التحول من الفضاء المادي إلى الفضاء الإلكتروني: سيشهد المستقبل مزيداً من التحول الذي يؤسس على إمكانيات الشبك والإتصالات التي تقود إلى المنظمات الإلكترونية، هذا الإتجاه سيقود إلى المزيد من التعاونيات بين الأعمال والتربية وتوفير سلاسل الدعم اللازمة لإبداعات المخرجات التعليمية الكفؤ المستقبلي.

7–مزج معرفة الخبراء مع التكنولوجيا: يبدو أن قضية المستقبل تكمن في مزج معرفة وخبرة الخبراء مع التكنولوجيا لجعل الأشياء تفعل، وهي هدف إدارة المعرفة الرئيس، إذ أن المزيج المكون من التكنولوجيا

والعوامل الإنسانية والاجتماعية والتنظيمية هي التي ستقود إلى تعزيز القيمة الاقتصادية لمنظمات المستقبل .

خلاصة:

شهدت الإنسانية العديد من الثورات التي قلبت وجه الحياة وأحدثت نقلة نوعية غير مسبوقة في جميع أوجهها، كان من أهمها ثورة تكنولوجيا المعلومات والإتصال التي إستطاعت في ظرف نصف قرن ما لم تحققه أي ثورة على مدى قرون طوال، وكنتيجة لهذا التطور المذهل والمتسارع أضحت التكنولوجيا تحكم تفكيرنا وممارساتنا حتى أصبح الإنسان الذي يعود الفضل إليه في كل هذا رقماً في معادلة الصفر والواحد شأنه شأن العناصر المكونة لبيئته وكأننا نستعد للدخول إلى حياة كل ما فيها إفتراضي.

فإدارة الموارد البشرية بالطرق التقليدية لا تتناسب مع المعطيات المتغيرة والمتسارعة.

ويجب أن تشكل حلول إدارة المعرفة إطاراً مناسباً لإدارة رأس المال الفكري ورأس المال البشري الذي تمتلكه المؤسسة.

لابد عند إدارة الموارد البشرية عن طريق إدارة المعرفة من إتباع الوسائل والتقنيات التي من شأنها أن تطلق الطاقات الفكرية والذهنية للموارد البشرية.[54]

[54] غنيم، احمد محمد، نظم دعم القرار، القاهرة _ المنصورة، **2004**.

- الملكاوي، ابراهيم الخلوف، إدارة المعرفة الممارسات والمفاهيم. عمان _ الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، **2007**.
- العلي وقنديلجي والعمري، عبد الستار وعامر ابراهيم وغسان، المدخل إلى إدارة المعرفة، عمان _ الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، **2006**.
- الكبيسي، صلاح الدين، إدارة المعرفة، القاهرة _ مصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية **2005**.

وطالما كان الإنسان هو المحور الذي تدور حوله جميع الأمور على الأرض، فقد تولدت الحاجة إلى إعادة النظر في استمالة الأضواء إليه بعدما سرقتها التكنولوجيا وإعتلاء العرش بسلطة عقله الذي لا يضاهيه شيء، لقد ظل يستكشف ما يحيط به وقد آن الأوان الرجوع إلى نفسه التي تكمن وراء كل النجاحات، وأخيرًا ها هو يمتلك مفاتيح العصر الذي نشهده؛ عصر المعرفة الذي يعترف فيه لصاحب المعرفة فقط.

لقد أصبحت المعرفة بنداً أساسياً من بنود التنمية الإنسانية ومصدر التفوق والتميز ومعيار نجاح المنظمات، كما أصبحت أعلى شأناً من المعلومات هذه المسألة التي يجب أن تأخذ أهمية بالنسبة لنا كاختصاصيي معلومات كونها تشكل وستشكل مرحلة تطور للتخصص في مسيرته الدائمة التغير والتطور، ما جعل بداية البحث خصصت للخوض والتفصيل في موضوع المعرفة خاصة في ظل تعقد دلالاتها ولا ملموسيتها، فالمعرفة تكوين متغير، متنوع الأبعاد، متباين الأوجه، متعدد المصادر والطبيعة، مميز بخصائصه ، حيث إنها توليفة ثرية ومتنوعة من البنى الرمزية التي تتجاوز المعلومات والخبرات إلى التفاعل

الحي والمؤثر مع الواقع الإنساني بكل تداعياته وتناقضاته وتحدياته، لهذا لا يمكن الاكتفاء بمجرد التعامل مع المعلومات لأن المعرفة ببساطة حالة فكرية وإنسانية أرقى من كل هذا.إن الفهم الصحيح والشامل للمعرفة والقدرة على التعاطي مع خصوصياتها المتميزة سيكون أساس عملنا من أجل تطوير المعرفة وإدارتها، فلم تبق المعرفة مفهوما نظريا بعد أن خصص لها الباحثون والعلماء مجالا كبيرا للتنظير و التأطير وبعد أن اكتسحت ممارسات المنظمات فصرنا نرى في كل مكان حولنا منظمات تحول نفسها بين يوم وليلة إلى منظمات معرفة، لقد قذفت المعرفة بنا في سباق محموم على المسايرة والتعلم

والتكيف والتغيير جعلنا نشعر بأننا إذا استطعنا أن نتعلم بسرعة كافية وأن نكتسب ونعمل بالمعرفة فسوف يكتب لنا النجاح.[55]

[55] المعجم الوسيط /إخراج مصطفى إبراهيم، الزيات أحمد حسن، عبد القادر حامد،] وأخ.[... إسطنبول :المكتبة الإسلامية،] د.ت[.

.المنجد في اللغة العربية المعاصرة .ط .2 .بيروت :دار المشرق،2001

.الموسوعة العربية العالمية.ط .2 .الرياض :مؤسسة أعمال الموسوعة،1999

العوامل المؤثرة فى حدوث الإكتئاب لدى الشباب

Factors affecting the occurrence of depression in young people

د. نعمة محمد فؤاد كامل

Dr. Neama Mohamed Fouad Kamel

الأستاذ المساعد بكلية التمريض جامعة الإسكندرية

nmkamel@iau.edu.sa

ملخص

الإكتئاب إضطراب نفسي شائع يصيب 3.8 % من سكان العالم. يُعاني حوالي 280 مليون شخص حول العالم من الإكتئاب. ويختلف الإكتئاب عن التقلبات المزاجية العادية والإستجابات العاطفية قصيرة المدى للتحديات اليومية. يمكن أن يكون الإكتئاب خطيرًا على صحة المرأة ، خاصةً إذا كان مستمرًا سواءً كان متوسط أو شديد الحدة. يجعل الإكتئاب الفرد المصاب به يعاني بشدة ويُضعف أداءه في المدرسة أو العمل وكذلك في المنزل مع الأسرة ، كما يمكن أن يؤدي الإكتئاب إلى الإنتحار في أسوأ السيناريوهات. يموت في كل عام حوالي 700000 شخص بالإنتحار، حيث أن الإنتحار هو رابع أعلى سبب للوفاة بين أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عامًا. إكتئاب المراهقين مشكلة نفسية خطيرة تسبب شعورًا مستمرًا بالحزن وفقدان الإهتمام بالأنشطة المعتادة. الإكتئاب يؤثر في طريقة تفكير المراهق وشعوره وسلوكه، وبالتالي يؤثر على حالته العاطفية والوظيفية والجسدية. إكتئاب المراهقين ليس ضعفًا أو شيئًا يمكن التغلب عليه بالإرادة القوية فقط، بل قد يكون له تبعات خطيرة ويتطلب علاجًا طويل المدى. في أغلب الحالات تزول أعراض الإكتئاب بالعلاج

الدوائي وجلسات العلاج النفسى. قد يمر المراهقون بمجموعة متنوعة من التغيرات في حياتهم، مثل التغيرات في النشاط الاجتماعي والمدرسي، مما يعرضهم لخطر الإصابة بحالة إكتئاب. هذا بالإضافة لكون البعض أكثر عرضة للإصابة بالإكتئاب من غيرهم بناءً على عوامل وراثية.

لذا هناك حاجة ماسة لمعرفة الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا الصدد لفهم وتحديد العوامل التي تزيد من فرصة حدوث الاكتئاب خلال فترة المراهقة، وبالتالي تعزيز الاستراتيجيات التي تسهم في معالجة ومنع الأسباب تتطرق هذه الدراسة إلى علاقة الإكتئاب بأربع عوامل وهي: أسلوب الحياة، السمات الشخصية، الدعم الاجتماعي والنفسي، والتعبيرات الجينية والبيولوجية. كما سيتتم تناول واستعراض النتائج والتوصيات.

كلمات البحث الرئيسية: الإكتئاب، الشباب، عوامل الخطورة، الذكاء العاطفي، المرونة النفسية والتدخلات المختلفة .

summary

Depression is a common mental disorder affecting 3.8% of the world's population. About 280 million people worldwide suffer from depression. Depression differs from normal mood swings and short-term emotional responses to everyday challenges. Depression can be dangerous to a woman's health Especially if it is persistent, moderate or severe. Depression makes the affected individual suffer greatly and impair his/her performance at school or work as well as at home with the family. Depression can also lead to suicide in the worst scenarios. Every year about 700,000 people die by suicide , Suicide is the fourth highest cause of death among those

between the ages of 15 and 29. Adolescent depression is a serious psychological problem that causes persistent feelings of sadness and a loss of interest in usual activities. Depression affects the way a teenager thinks, feels, and behaves, and thus affects his emotional, functional, and physical condition. Teenage depression is not a weakness or something that can be overcome with just a strong will.

It can have serious consequences and require long-term treatment. In most cases, symptoms of depression disappear with medication and psychotherapy sessions. Adolescents may go through a variety of changes in their lives, such as changes in social activity and school, that put them at risk of developing depression. This is in addition to the fact that some people are more likely to develop depression than others, based on genetic factors.

Therefore, there is an urgent need to know the research and studies conducted in this regard to understand and identify the factors that increase the chance of depression occurring during adolescence, and thus enhance strategies that contribute to addressing and preventing the causes.

This study addresses the relationship of depression with four factors: lifestyle, personality traits, Social and psychological support, genetic and biological expressions. The results and recommendations will also be addressed and reviewed.

مقدمة

يمكن أن يشعر الشباب بالحزن والقلق بشأن أحداث الحياة مثل الامتحانات أو الشجار مع العائلة أو الأصدقاء أو تغيير المدارس أو الإنتقال من منزل إلى آخر. إذا إستمرت مشاعر الحزن لأسابيع أو أشهر وأثرت على الحياة اليومية، فقد يصاب الشاب بالإكتئاب. أعراض الإكتئاب لدى الشباب تشمل الشعور بالغضب، ومشاكل النوم، والشعور بعدم القيمة أو الذنب، وتناول طعام أكثر أو أقل من المعتاد، واكتساب الوزن أو فقدانه. يمكن أن تسهم مواقف الحياة في الإكتئاب لدى الشباب، ولكن في بعض الأحيان يبدو أنه لا يوجد سبب. يحدث الإكتئاب أحيانًا بسبب عوامل وراثية أو عوامل بيولوجية مثل الإختلالات الكيميائية. في جميع الأحوال، من المهم أن يتم تشخيص الإكتئاب وعلاجه مبكرًا.

تشمل الأعراض التي قد تشير إلى الإكتئاب ما يلي: الشعور بالضيق أو الغضب، الشعور بالتعب، الشعور بانعدام القيمة أو بالذنب معظم الوقت، وجود أفكار بالموت أو الإنتحار، إضطرابات في النوم إما بزيادة أو نقص، الإفتقار إلى الدافع والشعور بأن كل شيء صعب للغاية، فقدان الإهتمام بالطعام أو الأكل بكثرة، فقدان أو زيادة الوزن، إستخدام السجائر والكحول أو المخدرات غير المشروعة. في بعض الأحيان لا توجد أعراض واضحة للإكتئاب، ولكن قد يلاحظ الآباء تغيرات سلوكية لدى الشباب تشير إلى الإكتئاب ويجب عدم تجاهلها. من هذه التغيرات: الإنسحاب الاجتماعي، درجات أقل في المدرسة، سلوك المجازفة، وإستخدام الكحول والمخدرات.

طرق البحث:

تم البحث في قواعد البيانات PubMed و Google Scholar في الفترة من عام 2000 إلى 2022

تم إستخدام مصطلحات البحث الآتية: الإكتئاب، الشباب، عوامل الخطورة، الذكاء العاطفي، المرونة النفسية والتدخلات المختلفة. تم تحديد مجموع 60 مقالة وإستوفى عدد 22 منهم معايير التضمين في نتائج الدراسة.

الإكتئاب إضطراب نفسي، وهو أحد المشاكل الصحية الأكثر شيوعًا بين الشباب. يمكن أن تُساهم العديد من العوامل المختلفة وظروف الحياة في حدوث القلق والإكتئاب لدى الشباب. لذا هدفت هذه الدراسة لمعرفة العوامل التي تزيد من فرصة حدوث أعراض الإكتئاب خلال هذه الفترة وكذلك معرفة عوامل الحماية والوقاية.

1.1 إستراتيجية البحث

تم إستخدام المبادئ التوجيهية المفضلة لإجراء الدراسة المرجعية المنهجية. تم البحث في قواعد البيانات التالية: **Pub Med** ، و **Science Direct** ، و **Internet** ، و **Midline** في الفترة من عام 2000 إلى 2022. مصطلحات البحث المستخدمة كانت : الإكتئاب، الشباب، عوامل الخطورة، الذكاء العاطفي، المرونة النفسية والتدخلات المختلفة.

تم تحديد مجموع 60 مقالة وإستوفى عدد 22 مقالة معايير التضمين فى الدراسة.

1.2 معايير تضمين المراجع كالتالي:

المجموعة المستهدفة كانت المراهقين والشباب المصابين بالإكتئاب.

أجريت المراجعة المنهجية على الدراسات المنشورة من عام 2000 حتى 2022.

تم التركيز على الدراسات القائمة على البراهين.

تم التركيز على توصيات الدراسات.

تم تضمين الدراسات باللغتين الإنجليزية والعربية.

1.3 معايير الإستبعاد

ليست مقالة بحثية أصلية خاضعة لمراجعة الأقران.

الفئات العمرية الأخرى مثل كبار السن.

النتائج الرئيسية

الإكتئاب وعلاقته بأسلوب الحياة (7 مقالات)

أشار لي، جي وآخرون (2021) إلى أن مستويات التوتر لدى المراهقين الكوريين تزيد مع تقدم العمر، وكان كبار السن والإناث في المدارس الثانوية أكثر احتمالاً للتعبير عن أعراض الإكتئاب لديهم. إرتبطت التجارب الفردية لأعراض الإكتئاب بالحالة الصحية المتصورة، والأداء الأكاديمي، والوقت الذي يقضيه الطالب في الدراسة، والنشاط البدني، ومدة إستخدام الإنترنت، وجهود التحكم بالوزن. وقد أوصت الدراسة بالحث على أداء الأنشطة المناسبة لثقافة وأسلوب حياة المراهقين للحد من ظهور أعراض الإكتئاب.

ولانغفل فترة إنتشار وباء كورونا وتأثيرها على الجميع بصفة عامة والشباب بصفة خاصة

. فى إحدى الدراسات تم تحليل بيانات 745 من المراهقين خلال وباء COVID-19 حيث نظر الباحثون إلى العوامل المؤثرة على مستويات القلق والإكتئاب لدى المراهقين. وجد أن إغلاق المدارس والحجر الصحي في المنازل أثناء تفشي الوباء يؤدي إلى زيادة القلق والشعور بالوحدة بين

الشباب. كما قد يساعد تحديد الفئات المعرضة للخطر وتقديم الدعم المناسب لها من قبل المتخصصين في الرعاية الصحية والأسر والمدارس على تقليل حدة الإكتئاب (Kılınçel, et.al 2021).

لودز وآخرون (2020) قام بمراجعة منهجية سريعة لتأثير العزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة على الصحة النفسية للأطفال والمراهقين في سياق COVID-19. الخلاصة: من المرجح أن يعاني الأطفال والمراهقون من معدلات عالية من الإكتئاب وعلى الأرجح القلق أثناء وبعد إنتهاء العزلة، وقد تزداد هذه المعدلات مع إستمرار العزلة القهرية. يجب أن تقدم الخدمات السريرية الدعم الوقائي والتدخل المبكر حيثما أمكن ذلك ، وأن تكون مستعدة للزيادة في مشاكل الصحة النفسية.

باركر، جي وآخرون (2001) أجرى دراسة لمراجعة المراجع لفحص الخصائص السريرية وعوامل الخطر لإكتئاب المراهقين، ولقد توصل إلى إستنتاج مفاده أن غالبية المراهقين الذين أُصيبوا بالإكتئاب عادةً ما يكون القلق والسمات الشخصية من محدداته وأسبابه. لذا يجب أن يضع الطبيب إستراتيجية علاجية لا تعالج الإكتئاب فحسب، بل تحدد أيضًا العوامل ذات الصلة وتعالجها أيضاً.

تم ربط العديد من الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والنفسية بنوعية الحياة العامة المتعلقة بالصحة وجودة الحياة لدى الأطفال والمراهقين. إستنادًا إلى البيانات الطولية المأخوذة من مسح ألماني للسكان، تبحث هذه الدراسة في المخاطر النفسية والاجتماعية المحتملة وعوامل الحماية للأطفال والمراهقين. وُجد أن عوامل الخطر لإضطرابات الصحة النفسية لها تأثير ضار على تطوير

جودة الحياة لدى الشباب، في حين أن متغيرات الموارد والكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي لها تأثير إيجابي ويجب دمجها في جهود الوقاية. (أوتو، سي وآخرون 2017)

إستنتجت موريكي وآخرون (2014) إستنادًا إلى دراستهم أن السلوكيات المعيشية غير المنتظمة، وانخفاض المشاركة في المدرسة، والتدخين، وشرب الكحول، وسوء حال الصحة النفسية كلها مرتبطة بسوء تكيف المراهقين مع المدرسة، ويجب على المسؤولين تقديم التوجيه الصحي للطلاب.

دعمت نتائج إل بي وآخرون ذلك (2019). حيث تمت مراجعة 26 دراسة تناولت الإكتئاب والقلق وتقدير الذات، ووجد أن النشاط البدني والإكتئاب والقلق وإحترام الذات لدى المراهقين لديهم علاقات طفيفة إلى معتدلة.

الإكتئاب وعلاقته بالدعم الاجتماعي والنفسي (7 مقالات)

وفقًا لتقرير (F. et al Meinck(2017 ، فإن الحد من الحرمان الأسري والأبوة المسيئة أمر بالغ الأهمية لتحسين صحة المراهقين في جنوب إفريقيا. يمكن أن يشمل الحل المشترك الحد من الفقر والعنف، والحصول على الرعاية الصحية، وخدمات الصحة النفسية لمقدمي الرعاية والمراهقين، ودعم الأبوة الإيجابية. من خلال الحد من الحرمان وتخفيف المسارات السلبية للحرمان بين الأسر المحرومة للغاية، يمكن لمثل هذه الحزم المختلطة تحسين صحة مقدمي الرعاية والمراهقين.

قام S Park وزملاؤه (2017) بتقييم العوامل التي قد تؤثر على أعراض الإكتئاب والعلاقة بين الإكتئاب ونوعية الحياة لدى 131 لاجئًا من المراهقين الكوريين، حيث كانت أعمارهم تتراوح بين 12 إلى 24 عامًا. قارنوا بين المشاركين المصابين بالإكتئاب وغير المصابين به من حيث العوامل

الاجتماعية والديموغرافية والاجتماعية والفردية، فضلاً عن نوعية الحياة المتصورة. أظهر 37 لاجئًا (28.2٪) أعراض إكتئاب شديدة. كان اللاجئون المصابون بالإكتئاب أصغر سنًا، وذكورًا، وأحد الوالدين صينيًا وذلك مقارنة مع اللاجئين غير المصابين بالإكتئاب. إرتبط الإكتئاب بمستويات أقل من الدعم الاجتماعي النفسي والمرونة؛ وكذلك بمستويات أعلى من مشاكل تعاطي الكحول، العنف، وإضطراب كرب ما بعد الصدمة.

يواجه شباب اليوم مجموعة متنوعة من القضايا الصحية. قد تتاح للمدارس الفرصة للتأثير بشكل كبير على جودة حياة الطلاب من خلال لعب دور حاسم في دعم صحتهم لأن المراهقين يقضون معظم وقتهم في الفصل الدراسي. كان الهدف من هذه الدراسة هو فحص الأدلة التي تثبت أن المدرسة هي الموقع الأمثل لتعزيز رفاهية الأجيال القادمة.

إن تعزيز رفاهية الطلاب لديه القدرة على تقليل إنتشار العواقب السيئة القابلة للقياس مع تحسين أدائهم الأكاديمي. يمكن أن يمنع التثقيف الصحي ما لا يقل عن 80٪ من جميع حالات أمراض القلب والسكتة الدماغية والسكري من النوع 2، وثلث الأورام الخبيثة. يجب أن تبدأ الوقاية الأولية وتعزيز الصحة، لذا يجب أن تزيد التدخلات الوقائية الفعالة في المدرسة من رغبة الطلاب في تخصيص معلوماتهم الصحية، وتحسين مهارات التفكير النقدي لدى الشباب حول الآثار السلبية للسلوكيات الخطرة الأكثر شيوعًا. يجب أن يحصل المعلمون على تدريب كافٍ متعلق بالصحة وأن يصبحوا خبراء في أحدث التقنيات لإشراك الطلاب بشكل فعال في خيارات نمط الحياة الصحية. (بوليمينو، إم وآخرون 2020)

في العديد من البلدان الغربية، يُظهر منحنى الإتجاه طويل الأمد زيادة مشاكل الصحة النفسية بين المراهقين مما يظهر حاجة ملحة لتحديد ما إذا كان يجب التدخل وكيفية ذلك، وكيف لعبت التطورات الثقافية دورًا في الصعود الملحوظ.

إستخدمت هذه الدراسة سبع مراحل من البيانات المقطعية المتكررة التي تم الحصول عليها في السويد بين عامي 1988 و2008 لمعرفة ما إذا كان للظروف الاقتصادية تأثيرًا على المستوى المحلي، والمجتمعي (معدل البطالة في البلدية) وعلى المستوى الفردي (القلق المالي). يمكن أن تفسر تفاعلاتهم ارتفاعًا علمانيًا في قضايا الصحة النفسية للمراهقين. (كيم، واي.2018)

بينما قام يشم وآخرون (2018) بدراسة الإكتئاب والقلق وإضطراب كرب ما بعد الصدمة بين الشباب في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل: كمراجعة للإنتشار والتدخلات العلاجية. خلصوا إلى أن عبء الصحة النفسية الذي يتحمله الشباب بسبب الإكتئاب وإضطرابات القلق كبير، مع احتياجات عالية ولكن خدمات غير كافية. هناك حاجة لبرامج خاصة بالشباب من أجل الكشف المبكر والعلاجات الفعالة من حيث التكلفة.

تم جمع بيانات من 28160 مراهقًا لمعرفة المزيد عن تواتر إضطرابات الصحة النفسية في المدارس والعوامل التي تزيد من فرص مواجهتها. تظهر النتائج أن إنتشار إضطرابات الصحة النفسية في إنجلترا أعلى بكثير مما كان يُعتقد سابقًا، حيث سجل إثنان من كل خمسة شبان درجات عالية في إضطرابات المشاعر أو السلوك أو فرط النشاط. كان الجنس والحرمان وكونك طفلًا بالتبني والعرق والعمر كلها مرتبطة بارتفاع مخاطر الإصابة بمشاكل الصحة النفسية. (ديتون، جي وآخرون 2019)

وأخيراً لاننسى دور الدعم النفسى من الوالدين حيث قام ليو وآخرون (2021) بتقييم تصورات الآباء والمراهقين لمشاركة الوالدين وعلاقاتها بالإكتئاب بين طلاب المدارس الإعدادية. أشارت النتائج

إلى وجود تناقضات في تصوراتهم للجوانب السلوكية ومشاركة الوالدين لهم، بما في ذلك المشاركة الأكاديمية، والتواصل بين الوالدين والمعلمين، والتواصل بين الوالدين والمراهق. إرتبطت المستويات المنخفضة من التواصل بين الوالدين والمراهق والتي يلاحظها الطلاب بمستويات أعلى من الإكتئاب. تساهم هذه النتائج في فهم العلاقة بين مشاركة الوالدين والصحة النفسية للطلاب أثناء جائحة COVID-19.

الإكتئاب وعلاقته ببعض سمات الشخصية (6 مقالات)

باركر، جي (2001). أجرى دراسة لمراجعة المراجع لفحص الخصائص السريرية وعوامل الخطر لإكتئاب المراهقين ولقد توصل إلى إستنتاج مفاده أن غالبية المراهقين الذين أُصيبوا بالإكتئاب عادةً ما يكون القلق وأسلوب الشخصية أحد محدداته وأسبابه، لذا يجب أن يضع الطبيب استراتيجية علاجية لا تعالج الاكتئاب فحسب، بل تحدد أيضًا العوامل ذات الصلة وتعالجها أيضاً. هذه الدراسة ذكرت في علاقة الاكتئاب بأسلوب الحياة أعلاه

حاولت بعض الدراسات معرفه تأثير بعض سمات الشخصية على مستوى الاكتئاب لدى الشباب، إختبرت إحدى الدراسات العلاقة بين الذكاء العاطفي والقلق والاكتئاب بين المراهقين. تم إعطاء مئتين وخمسين طالبًا من المدارس الثانوية مقياس الذكاء العاطفي إلى جانب مقاييس قمع الفكر واحترام الذات والقلق والاكتئاب. كشفت الدراسة نتيجتين رئيسيتين. أولاً: كانت القدرة على تنظيم الحالة المزاجية مرتبطة بشكل إيجابي بتقدير الذات. ثانيًا: ارتبط الذكاء العاطفي سلبًا بمستويات الاكتئاب والقلق. تُقدم الدراسة الدعم للفرضية القائلة بأن القدرات العاطفية مهمة ومساهمة في التكيف النفسي والتقليل من حدوث الاكتئاب. (فرناندیز بیروکال، ٢٠٠٦)

وكذلك أجرى Resurrección D.M، et.al 2014 مراجعة منهجية لتلخيص العلاقة بين الذكاء العاطفي والمشاكل العاطفية للمراهقين، وأعراض اضطرابات الأكل، والإدمان. تم تحديد 32 دراسة وجدت ارتباطًا سلبيًا بين الذكاء العاطفي وبين مشاكل الإستيعاب والاكتئاب والقلق. ارتبط الذكاء العاطفي أيضًا بانخفاض معدل تعاطي المخدرات واستراتيجيات المواجهة الأفضل. اختلفت هذه الإرتباطات إختلافًا طفيفًا اعتمادًا على ما إذا كان قد تم تقييم الذكاء العاطفي بناءً على التقارير الذاتية أو عن طريق اختبارات مستوى الأداء.

بينما أجريت دراسة طولية مدتها سنتان تشتمل على ثلاثة تقييمات مفصولة بسنة واحدة لكل منها. تم إجراء مقاييس التقرير الذاتي للذكاء العاطفي المتصور وأعراض الاكتئاب على 525 مراهقًا تتراوح أعمارهم بين 12 و 15 عامًا والذين التحقوا بـ 18 مدرسة ثانوية في إسبانيا. أظهرت النتائج انخفاضًا في الذكاء العاطفي وزيادةً في أعراض الاكتئاب لدى الفتيات.

في إطار علم النفس الإيجابي، يتحدث الباحثون والأطباء عن الحاجة إلى التوسع في علاج الاكتئاب وكان الدافع وراء الدراسة التالية هو فحص تأثير التعاطف مع الذات كعامل وقائي ضد الاكتئاب. 133 طالب جامعي أكمل سلسلة من الاستطلاعات في نقطتين زمنيتين، بفاصل 5 أسابيع. كشفت النتائج أن التعاطف مع الذات مرتبط عكسياً بدرجات الاكتئاب.)فورد وآخرون 2017)

ليس من الواضح ما إذا كانت المرونة النفسية للتوتر في مرحلة المراهقة تمثل خاصية ثابتة ذات صلة بالمخاطر اللاحقة للاكتئاب والقلق في مرحلة البلوغ اللاحقة. هدف هيبوشي وآخرون (2015) إلى دراسة العلاقة بين المرونة النفسية والإجهاد في مرحلة المراهقة وما تلاهما من استخدام لمضادات الاكتئاب والقلق لدى الرجال في منتصف العمر. كانت المرونة المنخفضة للتوتر النفسي التي تم تقييمها في مرحلة المراهقة مرتبطة بزيادة احتمالية تلقي الأدوية للاكتئاب والقلق في منتصف العمر.

الاكتئاب وعلاقته بالتعبيرات الجينية والبيولوجية

هانكين وآخرون (2012) اتبعوا نهج تحليل متعدد المستويات للتحقيق في عوامل التعرض للاكتئاب على مدى العمر وتوفير فهم أكثر شمولاً لمسبباته. تم تقديم أحد الأمثلة على نموذج تحليل متعدد المستويات لنقاط الضعف للاكتئاب الذي يدمج أكثر العوامل التي يمكن الوصول إليها وملاحظتها على سبيل المثال: المخاطر المعرفية والمزاجية، والعمليات الوسيطة والأنماط الداخلية (مثل تحيزات معالجة المعلومات، والوظائف البيولوجية للجهاز العصبي)، والتأثيرات الجينية. وأوصوا بأنه يجب أن يتم النظر في الاكتئاب من منظور التحليل لتقليل العبء العالمي للاكتئاب وتحسين الرعاية المقدمة.

دن وآخرون (2011) بحثوا التفاعل الجيني والبيئي في اكتئاب الشباب من خلال دراسة 20 دراسة متعلقة بالتعبيرات الجينية والاكتئاب. تم تقديم توصيات تركز على: (أ) أهمية إجراء أبحاث لفهم العلاقة بين الجينات والاكتئاب؛ (ب) تقييم الاكتئاب وقياسه وتحليله؛ (ج) تقييم تأثير البيئة وقياسها وتحليلها؛ (د) زيادة القدرة على اختبارات التعبير الجيني؛ (ه) تحسين جودة البيانات الجينية المسجلة عن الأطفال والمراهقين والشباب.

المناقشة والاستنتاجات

أظهرت النتائج أن عوامل الخطر المتعلقة بنمط الحياة تشمل: الحالة الصحية المتصورة، والأداء الأكاديمي، والوقت الذي يقضيه الطالب في الدراسة، والنشاط البدني، ومدة استخدام الإنترنت، وجهود التحكم في الوزن، وإغلاق المدارس والحجر الصحي في المنزل أثناء تفشي الوباء. كما أن القلق وسمات الشخصية من محددات وأسباب الاكتئاب فضلاً عن السلوكيات المعيشية الغير المنتظمة، وانخفاض المشاركة في المدرسة، والتدخين، وشرب الكحول، كل ذلك يساهم في زيادة مشاكل اكتئاب المراهقين.

لذا يجب إشراك الطلاب بشكل فعال في خيارات نمط الحياة الصحية. أما بخصوص عوامل الخطر المتعلقة بالدعم الاجتماعي والنفسي: فلقد وجد أن الحرمان الأسري والأبوة المسيئة يدهوران صحة المراهقين.

إرتبط الاكتئاب بمستويات أقل من الدعم الاجتماعي النفسي والمرونة؛ وكذلك مستويات أعلى من مشاكل تعاطى الكحول، العنف، واضطراب كرب ما بعد الصدمة. كما أن تحسين مهارات التفكير النقدي لدى الشباب حول الآثار السلبية للسلوكيات الخطرة الأكثر شيوعًا تحسن الصحة النفسية وتقلل مستوى الاكتئاب لدى المراهقين. لذا لابد من دعم الأبوة الإيجابية بما في ذلك المشاركة الأكاديمية والتواصل بين الوالدين والمعلمين، والتواصل بين الوالدين والمراهق. فيما يتعلق بعوامل الخطر المتعلقة بالاكتئاب وعلاقته ببعض سمات الشخصية فلقد وجد أن الذكاء العاطفي ارتبط أيضًا بانخفاض معدل الاكتئاب، كما أفادت الدراسات أيضا إلى أن التعاطف والتصالح مع الذات عامل وقائي ضد الاكتئاب.

لذا فلابد من العمل على زيادة تقبل الذات والتصالح معها، مما يزيد المرونة النفسية: والتي تعني القدرة على التكيف الجيد في مواجهة الشدائد والكوارث والصدمات والتهديدات، أو حتى الأسباب الرئيسية للتوتر (مثل قضايا الأسرة والعلاقات، أو الحالة الصحية الخطرة، أو الضغوطات المهنية والمالية) مما يقلل من فرصة حدوث الهشاشة النفسية وبالتالي سرعة الإنكسار وحدوث الاكتئاب.

References

- **Dunn, E. C., Uddin, M., Subramanian, S. V., Smoller, J. W., Galea, S., & Koenen, K. C. (2011). Research Review: Gene–environment interaction research in youth depression–a**

systematic review with recommendations for future research. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52(12), 1223-1238

- **Dale, L. P., Vanderloo, L., Moore, S., & Faulkner, G. (2019). Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review. Mental Health and Physical Activity, 16, 66-79.**
- **Deighton, J., Lereya, S. T., Casey, P., Patalay, P., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2019). Prevalence of mental health problems in schools: poverty and other risk factors among 28 000 adolescents in England. The British Journal of Psychiatry, 215(3), 565-567.**
- **Hankin, B. L. (2012). Future directions in vulnerability to depression among youth: Integrating risk factors and processes across multiple levels of analysis. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 41(5), 695-718.**
- **https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/conditionsandtreatments/Depression-in-young-people**
- **Kılınçel, Ş., Kılınçel, O., Muratdağı, G., Aydın, A., & Usta, M. B. (2021). Factors affecting the anxiety levels of adolescents in home-quarantine during COVID-19 pandemic in Turkey. Asia-Pacific Psychiatry, 13(2), e12406.**
- **Kim, Y., & Hagquist, C. (2018). Trends in adolescent mental health during economic upturns and downturns: a multilevel**

analysis of Swedish data 1988-2008. J Epidemiol Community Health, 72(2), 101-108.

- **Lee, J., Han, C., Ko, Y. H., Lee, M. S., & Yoon, H. K. (2021). Assessment of life factors affecting the experience of depressive symptoms in adolescents: a secondary analysis using the Korea Youth Risk Behavior Survey. Child and adolescent psychiatry and mental health, 15(1), 1-11.**
- **Liu, K., Yang, Y., Li, M., Li, S., Sun, K., & Zhao, Y. (2021). Parents' and adolescents' perceptions of parental involvement and their relationships with depression among Chinese middle school students during the COVID-19 pandemic. Children and youth services review, 129, 106190.**
- **Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 59(11), 1218-1239.**
- **Meinck, F., Cluver, L. D., Orkin, F. M., Kuo, C., Sharma, A. D., Hensels, I. S., & Sherr, L. (2017). Pathways from family disadvantage via abusive parenting and caregiver mental health to adolescent health risks in South Africa. Journal of Adolescent Health, 60(1), 57-64.**

- **Morioka, H., Itani, O., Kaneita, Y., Iwasa, H., Ikeda, M., Yamamoto, R., ... & Ohida, T. (2014). Factors affecting unhappiness at school among Japanese adolescents: an epidemiological study. PloS one, 9(11), e111844.**
- **Otto, C., Haller, A. C., Klasen, F., Hölling, H., Bullinger, M., Ravens-Sieberer, U., & BELLA Study Group. (2017). Risk and protective factors of health-related quality of life in children and adolescents: results of the longitudinal BELLA study. PLoS One, 12(12), e0190363.**
- **Park, S., Lee, M., & Jeon, J. Y. (2017). Factors affecting depressive symptoms among North Korean adolescent refugees residing in South Korea. International journal of environmental research and public health, 14(8), 912.**
- **Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. Health Promotion Perspectives, 10(4), 316.**
- **Parker, G., & Roy, K. (2001). Adolescent depression: a review. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 35(5), 572-580**
- **Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. Journal of adolescence, 37(4), 461-472.**

- **Washington, T., Rose, T., Coard, S. I., Patton, D. U., Young, S., Giles, S., & Nolen, M. (2017, February). Family-level factors, depression, and anxiety among African American children: A systematic review. In Child & Youth Care Forum (Vol. 46, No. 1, pp. 137-156). Springer US.**
- **Yatham, S., Sivathasan, S., Yoon, R., da Silva, T. L., & Ravindran, A. V. (2018). Depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder among youth in low- and middle-income countries: a review of prevalence and treatment interventions. Asian journal of psychiatry, 38, 78-91.**

أوراق علمية

" الهندرة " الفكرة الثائرة

أفنـان محمد الخنين

Afnan Mohammed Al-Khunin

المملكة العربية السعودية

afnanmohammad@hotmail.com

مقدمة

الهندرة هي كلمة عربية جديدة مركبة من كلمتين "هندسة وإدارة" , وقد ظهرت الهندرة في بداية التسعينات عام 1992م.عندما اصدر الكاتبات الامريكيان هامر وجيمس شامبي كعنوان لكتابهما الشهير (هندرة المنظمات) من ذلك الحين أحدثت الهندرة ثورة حقيقة في عالم الإدارة بما تحمله من أفكار غير تقليدية ودعوة صريحة الى اعادة النظر بشكل جذري في كافة الانشطة والاجراءات التي قامت عليها الكثير من المنظمات والشركات.

مفهوم الهندرة:

"البدء من جديد أي البدء من نقطة الصفر وليس اصلاح وترميم الوضع القائم, او اجراء تغييرات تجميلية وترك البنية الاساسية كما كانت عليه, كما لايعني ترقيع ثقوب النظم السارية لكي تعمل بصورة أفضل , وانما تعني التخلي التام عن إجراءات العمل القديمة الراسخة والتفكير بصورة جديدة ومختلفة في كيفية تصنيع المنتجات أو تقديم الخدمات لتحقيق رغبات العملاء"

أهمية الهندرة

1. تشجع على التعلم كذلك إلى التدريب وذلك لتنمية قدرات الأفراد وتوسيع قدرتهم.

2.تعمل الهندرة على تغيير الثقافة السائدة حيث يصبح الاداء الجيد والأهتمام بالعملاء من أولويات العاملين.

3. دمج الوظائف المتخصصة في وظيفة واحدة حيث يتم تجميع الأعمال ذات التخصصات في مكان واحد.

4.تتحول الأعمال من مهام بسيطة الى مهام مركبة مما تؤدي إلى زيادة التعاون في الأعمال بسبب المسؤولية المشتركة لفريق العمل

5. تساعد العاملين على اتخاذ القرار دون قصر هذه العملية على المدراء

أهداف الهندرة:

تحقيق تغيير جذري في الأداء .

احداث تحسينات في العمليات الإدارية.

تقليل التكلفة , وزيادة الإنتاجية .

سرعة الاداء وجودة المنتج.

زيادة التعاون بين أفراد المنظومة من اجل تحسين العمل وتطويرة

تحسين شعور واحساس العاملين .

التركيز على العملاء.

اشباع حاجات العميل.

خصائص الهندرة:

- تبدأ من نقطة الصفر فهي في الواقع أداة لإعادة البناء من جذوره.
- * تهتم بالنتائج وتركز على حاجة العميل الداخلي والخارجي.
- * تقوم على هيكلة العمل على أساس العملية ككل.
- * تتميز مشاريع الهندرة بطموحاتها الفائقة، حيث يلاحظ على مفاهيمها التركيز على عبارات "التغيير الجذري" تحسينات جوهرية"، "بناء أساسي"، "إعادة تصميم كلي" ، فهي لا تقف عند حد التحسين النوعي بل لا تنظر إليه.
- * الاعتماد بشكل رئيسي على تقنية المعلومات كأساس لمشروع الهندرة.

مبادء الهندرة:

- العلمليات:هي مجموعة من الانشطة المتداخلة تقوم بتحويل المدخلات الى مخرجات .
- رضا العميل:ان احتياجات العميل ورغباته هي أساس نجاح المنظمة.
- القيادة والتزام الادارة:أن مسؤولية الادارة الأساسية هي تطوير رؤية المنظمة ورسالتها وعليها ن تكون متماشية مع البيئة المتغيرة.
- الأفراد:هم أساس أي منظمة وقيمهم ومعتقداتهم هي التي تقرر نجاح إعادة الهندرة لآي مشروع
- تكنولوجيا المعلومات:هي العامل المساعد الضروري في إعادة الهندرة .

على من تطبق الهندرة :

قبل أن نبين المؤسسات التي تحتاج إلى الهندرة يجب التنويه إلى أمر هام و هو أن منهج الهندرة قابل للتطبيق في القطاعين الخاص و العام ، و لقد طبق هذا المنهج في عدد من الأجهزة الحكومية .

و على كل حال فإن هناك ثلاثة أنواع رئيسية من المنظمات تحتاج إلى هندرة ، و هي :

1. **المنظمات ذات الوضع المتدهور : و هي تلك المؤسسات ذات الأداء المتدني بشكل ملفت للنظر من حيث ارتفاع تكاليف الإنتاج و تواضع الخدمات التي تقدمها .**
2. **المنظمات التي لم تتدهور بعد و لكن أدائها يوحي ببلوغ حالة التدهور في المستقبل القريب ، و تشمل المؤسسات التي تتصارع من أجل البقاء في الوقت الحالي و لكنها لا تستطيع مسايرة التطور الذي يحدث في ميدان الاعمال مما يجعلها في موقع تنافسي ضعيف أمام مثيلاتها من المؤسسات الاخرى .**
3. **المنظمات التي بلغت التفوق و النجاح : و هي تلك المنظمات الناجحة بالمقاييس الإدارية المتعارف عليها ، و ليس هناك ما ينذر بتدهورها .**

و هنا يطرأ سؤال وجيه ، و هو أن احتياج المجموعتين الأولى و الثانية إلى الهندرة أمر مقروء و مبرر ، و لكن لماذا نحتاج إلى الهندرة في مؤسسة ناجحة و متفوقة و ليس في الافق ما يهدد بقائها ؟ و الإجابة على هذا السؤال تكمن فيما يراه خبراء الهندرة في ان هذه المجموعة لا تقل عن أختيها من حيث الاحتياج للهندرة ، و لكن ليس بدافع الخوف من السقوط كما هي الحال في سابقتيها و لكن بدافع الطموح و توسيع الشقة فيما بينها و بين منافسيها . (السلطان ، 1998 : 39-40)

مراحل تطبيق الهندرة :

1- التحضير:وهي مرحلة الاستعداد وتنظيم الافراد الذي سيقع عليعم عملية إعادة البناء.

2- تحديد الأنشطة:يتم فيها تحديد العملاء والموارد المتاحه.

3- التخطيط:تهدف هذه المرحلة الى تكوين رؤية كفيلة بتحقيق التغيير الجذري السريع.

4- وضع الخطة موضع التنفيذ يقوم فيها فريق العمل بمعاونة الإدارة العليا بإنجاز المهام المسندة إلية ومحاولة القضاء على الصعوبات.

5- متابعة الخطة:يتم التأكد من مدى تحقيق خطة إعادة البناء في تحقيق الأهداف اللازمة لاحداث التطوير والتحسين الجذري للمؤسسة من حيث رضا العملاء

عوامل النجاح و الفشل في تطبيق الهندرة :

عوامل الفشـل:

- * العمل على تطوير العمليات و تعديلها بدلاً من تغييرها جذرياً
- * القناعة و الاكتفاء بالتطوير التدريجي المتواضع
- * عدم الاستمرار في مشروع الهندرة أو التراجع عند وجود بعض المشكلات
- * تحديد المشكلات التي تواجهها الشركة بشكل مسبق و

* تقييد نطاق الهندرة في ضوئها

*عدم تبني الهندرة و البدء بها من القمة

*عدم اخذ المشروع بجدية

*عدم إعطاء اهتمام كاف و متابعة مستمرة للمراحل التي تلي مرحلة إعادة تصميم العلميات .

*استغراق وقت طويل في تطبيق المشروع .

*عدم توفير التمويل المناسب خاصة و أن مشروع الهندرة يتطلب استثمارات كبيرة .

- عوامل النجاح:
- تدريب جيد لفريق العمل.
- استخدام تقنية المعلومات .
- إعادة التنظيم على أساس النتائج و ليس العمليات .
- ضرورة دعم الإدارة العليا للمشروع من البداية إلى النهاية .
- ضرورة اقتناع و تعاون العاملين الذين سيشملهم المشروع .
- التركيز في الدرجة الاولى على احتياج العميل .

المراجع :

•*فهد صالح السلطان . (1998) . اعاده هندسه العمليات الإدارية (الهندرة) : نقله جذرية في مفاهيم وتقنية الإدارة . السعودية :الرياض .

*زيد منير عبوي.(2007). الإدارة و إتجاهاتها المعاصرة : وظائف المدير.عمان ,الاردن.دار دجلة للنشر والتوزيع.

*السعيد مبروك ابراهيم.(2012). إدارة المكتبات الجامعية في ضوء إتجاهات الإدارة المعاصرة : الجودة الشاملة ، الهندرة ، إدارة المعرفة ، الإدارة الإلكترونية.القاهرة,مصر .المجموعة العربية.للتدريب والنشر

•*رقية عدنان فرحان المعايطة (2010) . تطوير أداء العاملين في وزارة التربية و التعليم الأردنية لزيادة كفاءتهم في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات . Bprمجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية . مج (2) . ع (1) .

•*فهد صالح السلطان . (1421هـ/2001م).إعادة هندسة نظم العمل : النظرية والتطبيق.

المملكة العربية السعودية : الرياض.

"تجارب بعض المؤسسات فى رعاية الأطفال التوحديين

"رصد للايجابيات و السلبيات"

Experiences of some institutions in caring for autistic children,M the pros and cons.

محمد سعد الدين السيد — مروة ابو العزم الجنايني

Muhammad Saad Al-Din — Marwa Abu Al-Azm Al-Janaini

اخصائى نفسى (السويس) — اخصائية تخاطب (الغربية)

flower.alex2@yahoo.com

ملخص

تهدف ورقة العمل هذه إلى إلقاء الضوء على واقع المؤسسات فى رعاية الأطفال التوحديين من خلال تجارب فعلية وآراء أولياء الأمور حول ما يتلقاه أطفالهم التوحديين من الخدمات اللازمة للحد من التوحد وخاصة فى مجال الوقاية و الرعاية الصحية و الأولية مع الإجراءات اللازمة لتهيئة فريق العمل لتدريب أسر أطفال التوحد لتحقيق استقرار الحياة العائلية لأسر الطفل التوحدى

لما له من احتياجات خاصة وتبنى فكرة مشاركة الأسرة فى البرنامج التدريبى الموضوع لطفلهم التوحدى ، والمشاكل التى تنتج عن عدم التشخيص السليم وعدم توافر معلومات كافيه للأخصائى أو برامج جديده أو وسائل تقنيه حديثة مثل المكان والأدوات المستخدمة لمساعدة أطفال التوحد

وآراء أولياء الأمور عن أحجامهم عن تلك المؤسسات و المشاكل التى تواجه أولياء الأمور التى تجعلهم يحجمون عن المتابعة و الاستمرارية مع المؤسسة

مع عرض لبعض التجارب الحياتية لأطفال التوحد وأسرهم بمحافظة السويس و الغربية

و عرض المشكلات التى يواجهها أطفال التوحد من خلال تلقى برامج تدريبية خطأ الناتجة عن التشخيص الغير سليم وعدم وعى أولياء الأمور بأعراض التوحد وكيفية التعامل معهم وإفتقاد أهمية التدخل المبكر فالسنوات الأولى من عمر الطفل التوحدى الذي لا تقدم له برامج تأهيلية تعتبر سنوات حرمان وفرص نمو ضائعه قد تؤدي إلى مزيد من التدهور النمائي

فبدون التدخل المبكر من المتوقع حدوث تأخر نمائي يزيد الفارق بين الطفل التوحدى وبين أقرانه من الأطفال غير التوحديين ويجعل الفارق أكثر إتساعاً مع مرور الزمن

(إن من البيان لسحر) الكلام أو النطق هو نعمة من من نعم اللة الجليلة التى وهبها سبحانة وتعالى لبنى ادم من خلال الكلام يستطيع الانسان ان يعبر عن كل مايجيش فى صدرة فالكلام اداة هامة فى التعبيرة عن الحياة بحلوها ومرها والكلام وسيلة التخاطب والتعايش بين أفراد المجتمع ووسيلة للتعبير عن الرأى وعن مكنون النفس

ترجع أهمية هذه الورقه إلى أنها تهدف إلى إلقاء الضوء على واقع مؤسسات رعاية الأطفال التوحديين بمحافظة السويس و الغربيه بجمهورية مصر العربيه. وذلك من خلال خبرة ميدانية للباحثين فيحاول الباحثان رصد واقع المؤسسات الحالى و ما يجب أن تكون عليه وحول ما يتلقاه الأطفال التوحديين من الرعاية و التاهيل و كل ما يلزمهم من متطلبات من حيث صلاحية المكان و التجهيزات اللازمه و البرامج التدريبيه و العلاجيه و المقاييس التشخيصيه (النفسية – الاجتماعية)

ورصد لحالات التوحد فى محافظة السويس والغربية بمصر

إن مشكلة الإعاقة من المشكلات المتعددة الأبعاد إذ لاتقتصر آثارها على الطفل المعاق بل تتمد لتشمل الأسرة والمجتمع وتحتلف هذة الآثار بحسب نوع الإعاقة ودرجتها فكلما إشتدت درجة الإعاقة زادت معوقات الإندماج الاجتماعى إضافة إلى النتائج الاقتصادية والاجتماعية المترتبة عليها ومما لاشك فية أن الاهتمام بإظهار دور وواقع الإختلاف بين المؤسسات العلاجية فى الريف والحضر وذلك لإظهار أوجة الإختلاف فالنسبة للريف توجد لدية العديد من المشكلات التى تواجة ولى الأمر أو الأخصائى المعالج أولها سوء تشخيص حالات التوحد مبكراً وعدم معرفة هل يعانى الطفل من توحد فقط أم أن هناك إعاقة أخرى متصلة بالطفل وجهل أولياء الأمور بمعرفة مرض التوحد ونحصر المشكلات كالآتى أولا سوء تشخيص الحالة وعدم التاكد من أن الطفل يعانى من مرض التوحد لعدم وجود أداة مسحية أو تشخيصية للتأكد من أنه طفل توحدى

فعادة مايتم تشخيص الأطفال على أنهم متخلفين عقلياً أو إنه اضطراب نفسى أو إعتقاداً من الأهل نتيجة لهياجة وعصبيتة وسلوكه الغريب وعدم تجاوبة معهم على أنه ملموس (مصاب بالسحر أو الجن)

ويتخبط أولياء الأمور عند الأطباء سواء أطباء أطفال أو مخ وأعصاب معتقدين أن الأدوية هى التى سوف تهدئة وتنبهة ولكن تفشل محاولات العلاج فيلجاون إلى الدجالين والسجرة زاعمين أن هناك أشخاص تنزل من السماء تعالجهم وبعد يومين سوف يتكلم ويكون طبيعياً أو إستخدام أحد الوصفات القديمة لأجدادنا أن ياكل غراب أو لسان معزة أو يشرب مية من قشرة بيض عصفور وناهيك عن ما نسمعة من الأمهات وكيف أن يكون هناك إدعاء وخداع وصل لهذة الدرجة من تصديق هولاء الدجالين فى علاج أطفال التوحد حتى يهتدى أخيراً لوجود أخصائى

تخاطب يستطيع إبنة أن يتكلم معة فى غصون شهرين بغض النظر عن حالتة وعندما يتم تشخيص الحالة نشرح للوالد أو ولى الأمر ماهو التوحد وما الاعراض الظاهرة علية وكيفية التعامل مع إبنة يفاجأ الأب أو ولى الأمر من تشخيص الطبيب وفى اعتقادة أن التخاطب مثل الدواء خلال شهر أو شهرين سيتسلم إبنة طبيعى وهذا لايحدث ونتيجة لافتقار المكان بالوسائل والأدوات اللازمة لعلاج هذة الفئة يحجم أولياء الأمور عن المجى مرة اخرى وعدم الاستمرار للمتابعة وذلك لعدة أسباب :

أولاً : يعتقد البعض أن الظاهر الذى يراه من الجلسة (جلسة التخاطب)يستطيع أن يفعلة الأب ويعتقد أننا غير قادرين على فهم حالة إبنه وأن الجلسات لا تؤتى الثمرة المرجوة منها وأن العلاج بالدواء هو الأساس وأنه لا فائدة من الجلسات إعتقاداً أنه مرض عضالى يحتاج إلى دواء وليس جلسات والمشكلة الثانية التى تواجة أى إنسان يعيش فى قرية بعيداً عن المراكز هى تكاليف السفر من القرية إلى المركز مكلفة وسعر الجلسة كل هذا عبء كبير على الأسرة وجهل الأسرة باحتياجات الطفل وتعاونهم مع المشرف على الحالة يتسبب فى تأخيرها وتقليل فرص التدخل المبكر لعلاج الطفل وتلبية احتياجاته من تعليم وتعلم ورعاية .

ثالثاً تدنى مستوى المعيشة والفقر والاحتياج مشكلة كبيرة للأسرة هل سيصرفون على طفل معاق أم على طفل معافى يستطيع أن يساعدهم بعد ذلك فى أعمال الحقل

وينتشر كثير من هذة الإعاقات فى البلد يربيهم الشارع والأسر والحنان من كل فرد فى القرية لأنهم يعاملون على أنهم أطفال فيهم بركة ويتركونهم ولايتحملون مسئوليتهم نتيجة لنقص الوعى وعدم الاهتمام بهذة الحالات وأن لها حقوق وواجبات مثل الأطفال العاديين ، رابعاً والأهم توجد مشاكل كثيرة فى المراكز منها أولاً : عدم كفاءة العاملين ونقص تدريبهم والتعامل مع هذه الفئة بالتحديد فكثيراً مانرفض هذة الحالات وذلك لعدة أسباب منها عدم التشخيص المبكر

وصعوبة فى تحيد نوع التوحد ودرجتة والبرنامج المؤهل له عدم وجود أكثر من فريق عمل متكامل حيث يوجد أخصائى واحد فقط فى المركز لجميع الإعاقات فى المركز عن السلوكيات التى شاهدتها فى بيتها وخاصة البيئة الطبيعية وتعاملها مع أهلها مثل التجنب الاجتماعي للكبار والأطفال معاً

نقص الإنتباة المشارك : تواصل بصرى غير طبيعى ومضطرب إستجابات حسية غير طبيعية غير اجتماعية منعزلة متحمورة حول ذاتها اهتمامات مفرطة فى بعض المجالات الاخرى

التى لاحظتها عليها فى بيئتها شخصت على أنها توحد ومن هنا تاتى المشكلة عدم توافر إمكانيات لمعالجة الحالة أو توافر برنامج لها أو توافر أداة تشخيصية أو بحثية تؤكد على أن هذة الحالة تعانى بالفعل من التوحد ثانياً :كيفية توظيف البيئة لخدمة هذة الطفلة مع تدنى إمكانيات المركز أولاً خصصت جزء من حجرتى الخاصة بجلسات التخاطب وعملت ستائر سوداء والسقف باللون الأسود أيضاً استخدام صورة كبيرة وتلوينها بنفسى بألوان زاهية فسفورية لشد انتباة الطفلة وبمسنادة طبيبة لى فى العلاج الطبيغى لعمل جلسات مكثفة الإدارك والانتباة وهى كالآتى أولاً التمييز بين الأصوات المختلفة وأيضاً الضوء باستخدام قلم ضوئى وأيضاً التمييز

بين أنواع الطعام وأيضاً الرائحة باستخدام أشياء من الفواكة المتوفرة فى البيئة ولكن لم تستمر الأم فى جلسات التخاطب وذلك لأن النتيجة طفيفة جداً وغير محسوسة بالنسبة للأم فسمعت بأخصائى عائد من الخارج لفترة فعرضت عليه الحالة وبعد تشخيصها قال لى : أنت تحفرين فى الصخر وأن تشخيصها جاء متاخراً جداً وأنه لايوجد علاج لها وصدقت الأم كلام الطبيب وقالت أوفر تعبى ومصاريفى لأخواتها الباقين وهى يتولاها الله ، هى عايزة إيه غير الطعام والشراب ناهيك أيضاً تأثر احيها الصغير بسلوكيات أخته وعمل مثل ما تفعلة أخته فقلت لها

لانستطيع علاج أخنة ولكن تستطيعي تعديل سلوكيات أخاها وعدم تقليدها وتشجيعة على الكلام مع أشخاص أسوياء حتى لا تتفاقم المشكلة ومازالت هذة الطفلة حبيسة مرض التوحد المرض الصامت الذى لا يعرف الكثيرين شيئاً عنه ولا نستطيع علاجة----------

بعض من آراء أولياء الأمور لهذا الإضطراب :- يأخذ أولياء الأمور بكلمات أجدادنا وخاصة فى القرى

مثل تلك الأقوال الشعبية : * بكرة يتكلم ، * سيبه فى الشارع مع العيال هيعمل زيهم ، * فلوسك على قد عيالك ..* هنصرف على المهبول ولا السليم ؟ ، * هو عايز إيه غير ياكل ويشرب ، مما يجعل الأب والأم يستسلمون لكلام الأشخاص الكبار و يبقى الحال كما هو عليه ، ويزيدون أقوالاً مثل : * هم أطفال ناخذ منهم البركة ، *نعطف عليهم بحاجة حلوة .

وهناك فئة أخرى من المتعلمين يتنقلون بأولادهم من طبيب إلى آخر ومن مركز إلى آخر وينتهى به المطاف إلى الجلوس فى البيت وقد استنفذوا كل ما معهم من مال وطاقة وإحساس بالمسئولية تجاه هذا الطفل حتى لا يحاسبهم الله عليه – من وجهة نظرهم – ويوجهون اللوم للطبيب المعالج للطفل فى الوحدات الصحية في عدم علاج أولادهم ويرون أن ما يقدمه الأخصائي أمر هين يستطيع ولي الأمر القيام به بالمنزل بدلاً منه .

أهداف الأخصائيين وأولياء الأمور الواعيين من تقديم الخدمات للأطفال التوحديين :

1- تحسين القدرات الوظيفية للأطفال الذين يعانون إضطرابات أو خلل بها ومحاولة إستغلال القدرات العقلية القوية لدى الطفل فى تحسين القدرات المضطربة والضعيفة

2-تنمية المهارات الإجتماعية لدى الطفل التوحدى وتتمثل تلك المهارات فى عدة نقاط :-

ا)تنمية مهارة التواصل البصري

2)تنمية مهارة الانصات والانتباة .

3)تنمية التازر البصرى والحركى

4)تنمية الجانب اللغوى لدى الطفل وهذا الجانب خاص بأخصائى التخاطب حيث يعمل أخصائى التخاطب على محاولة اكساب الطفل معانى ومفرادات جديدة وتوظيفها التوظيف الصحيح والجيد مثال القاء التحية على الأشخاص ، و التعرف على الأشياء مثل:كوب .. أشرب فيه .. ملعقة .. أكل بها وهكذا من الأشياء الأخرى التى يتوجب على الطفل معرفتها وإستخدامها

5) رعاية الذات وهذا اهدف هام بالنسبة للطفل ولأولياء الأمور جيث يمكن الطفل من الإعتماد على نفسة من خلال اكسابة مهارات رعاية الذات والعناية بها والنظافة الشخصية مثل إرتداء الملابس وغسل الأيدى والوجة والأسنان والإستحمام

6)ضرورة توفير معلومات بسيطة عن التمييز بين الطفل الطبيعى أو السوي وبين الطفل الذى يعانى من مشكلة ما فى سلوكة فى تعامله مع المحيطين به أو فى كلامة أيضاً .

7)ضرورة نشر الوعى بين أهل القرى عن طريق الوحدات الصحية والإعلام تعريف أولياء الأمور بالحقوق والواجبات وكيفية توفير رعاية من الدولة لهولاء الأطفال ومساعدتهم براتب بسيط توفير مدارس خاصة أو فصل خاص بهولاء الأطفال وتوفير مدرسين متخصصين لهولاء الأطفال وتدريبهم على كل جديد يطرأ فى علاج هذة الفئة إيماناً منا بأن التعليم والتعلم مهم لهذه الأطفال وتوظيف البيئة والاستفادة منها لهولاء الأطفال وممارسة أنشطة الحياة اليومية وتطوير المهارات الاجتماعية لدى الطفل والعمل على تقوية نقاط الضعف لدى الطفل

الإحتياجات التدريبية للأخصائيين الإجتماعيين العاملين في مجال اضطراب التوحد

Training needs of social workers working in the field of autism

هند محمد أحمد سيد

Hind Mohamed Ahmed Sayed

باحثة بالماجستير بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة الفيوم

قسم مجالات الخدمة الاجتماعية

doctora_nahed@yahoo.com

مقدمة:

تحتاج المجتمعات الحديثة في هذا العصر إلي أن تراجع نظمها وأساليبها ومناهجها، وأن تضع نظماً وأساليب جديدة لمواجهة العصر، ولعل الاتجاه الحديث في الخدمة الاجتماعية ينادي بضرورة إمتلاك الأخصائى الاجتماعي لبعض المهارات، ومعرفة ما يدور حوله من معلومات، بل هي تكامل كل هذه المعارف والمهارات والاتجاهات ووصولها إلى الفئات المتعامل معها، وهنا يبرز دور الأخصائى الاجتماعي المتعامل مع فئة الأطفال التوحديين، فالأخصائى الاجتماعي المتعامل مع فئة الأطفال التوحديين يقع على عاتقه مهمة كبيرة لا تتمثل في التعرف على المشكلات التي تواجه هذه الفئة فحسب بل تمتد إلى أبعد من ذلك وهي بناء قدراته وتنمية مهاراته بشكل يجعله يستطيع مساعدة هذه الفئة بفاعلية فيصبح دوره دور فعلى متكامل وليس دور موصوف فقط ، ومن هنا لابد من التعرف على الإحتياجات التدريبية التي

يحتاج إليها الأخصائى الاجتماعي المتعامل مع فئة الأطفال التوحديين للعمل على سد تلك الإحتياجات وتمكين الاخصائى الاجتماعي من تفعيل دوره بشكل أعمق وأكبر مع الطفل التوحدى . وهناك تحولات وتغيرات بدأت تفرض نفسها علي المجتمعات وأغراضها وأهدافها وإستراتيجيتها، ولعل هذه التحولات انعكست بدورها علي نواحي الحياة في كافة المجتمعات تمثلت في ظهور النظام العالمي الجديد ومن هذا المنطلق فلابد من تحديد الإحتياجات التدريبية لرفع مستوى للاخصائى الاجتماعي المتعامل مع الأطفال التوحديين.

أهداف ورقة العمل:

1-العمل على تفعيل دور الأخصائى الاجتماعي وطرق التعامل مع فئة الأطفال التوحديين.

2-التعرف على الاحتياجات التدريبية المهارية والمعرفية والقيمية اللازمة لعمل الأخصائى الاجتماعي مع فئة الأطفال التوحديين.

3- تنمية الاتجاهات الايجابية داخل الأخصائى الاجتماعي تجاه فئة الأطفال التوحدين.

4- تقديم رؤية مستقبلية مقترحة لعمل الأخصائى الاجتماعي مع تلك الفئة وفق سياسات عامة تخدم هذه الفئة من الأطفال.

محاور ورقة العمل:

المحور الأول: الاهتمام العالمي بفئة الأطفال التوحديين

مع كثرة هذا الاهتمام العالمي بفئة المعاقين عقلياً إلا أننا لم نسمع عن دواء أو اختراع طبي يشفي هؤلاء المعاقين من إعاقتهم, فكل الإسهامات التي قُدمت إنما هي إسهامات (وإن صح

القول إرهاصات من جانب رجال التربية والصحة النفسية)، وهي عبارة عن دراسات تساهم في الحد من تزايد المشكلات السلوكية وطرق التغلب عليها لكي يصبح هذا المعاق مقبول في مجتمعه ،تعمل على دمجه فيما بعد في المجتمع, ولكي يكون قادراً على توظيفه وفق قدراته العقلية التي تؤهله فيما بعد للعمل بنفسه.

أما في حديثاً عن فئة التوحد أو ممن يعانون من اضطراب التوحد **Autism** الذي ألقى بظلاله في الآونة الأخيرة علينا وانتشر بصورة مخيفة في جميع أنحاء العالم حيث أشار الدليل الإحصائي للأمراض النفسية في الطبقة الثالثة **DSM-III** أنه قد يصاحب التوحد نسبية كبيرة من التخلف العقلي, وقد أشارت نتائج دراسية طبِّقت على عينة من (**450**) حالة توحد في ثلاث ولايات أمريكية أن نسبة **40%** من أفراد العينة يعانون من إعاقة عقلية بدرجة أقل من (**50-55**) معامل الذكاء, أي ما بين إعاقة عقلية متوسطة أو شديدة, وأن **30%** منهم ذكاء عادي (**90%** فأكثر, ووصل قلة منهم إلى **120** معامل ذكاء), وتؤكد هذه النتائج على إزدياد إحتمالات الإصابة بالتوحد لدى المعاقين عقلياً، حيث لم تكن هناك معايير دقيقة تشخص لنا التوحد بصفة خاصة[56]، وإذا كان الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال اضطراب التوحد يواجهون صعوبات وعقبات في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الأطفال التوحديين وتباين في القصور المهاري, فإن ما قدم في هذا المجال لا يعدو إلا دراسات وبرامج إرشادية لنيل درجة علمية لأصحابها, أما الفائدة المرجوة فلا تعود على هؤلاء الأطفال ولا الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بهذا المجال. فلم نسمع عن بحث أو برنامج طبق بنجاح على العاملون في هذا

(**56**) جمال عبد الناصر الجندي: مقدمة فى اضطراب الطيف التوحدى لدى الأطفال (دليل للأباء والأخصائيين) ، مجلة احتياجات خاصة، القاهرة ،**2010**.

المجال . ولذا إرتأيت مدى احتياج هؤلاء الأطفال وأسرهم إلى أخصائيين اجتماعيين على مستوى عالي من الثقافة والوعي بطبيعة إضطراب التوحد . وكان همي الأول هو الوقوف على الإحتياجات التدريبية التي تمكن الأخصائى الاجتماعي من التعامل بفاعلية مع الأطفال التوحديين والتخلص من عقبات التي تعيق نجاحهم في مساعدة هؤلاء الأطفال وزيادة توافقهم وإندماجهم في المجتمع.

المحور الثاني: الدراسات التي ألقت بظلها على التوحد ودور الخدمة الاجتماعية مع الأطفال التوحديين.

دراسة "نظمية سرحان:1995[57] تناولت الدراسة أهمية الإعداد المهني المستمر للأخصائي الاجتماعي ، وأهمية إيجاد الرغبة لدى الأخصائيين الاجتماعيين لثقل الجوانب المعرفية والمهارية لتحسين أدائهم المهني في مجالات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية ، واستهدفت الدراسة تحديد أهم مناشط النمو المهني للأخصائيين والتعرف على المعوقات التي تحول دون إقبالهم على تلك المناشط ،وخلصت الدراسة إلى أن رغبة الأخصائيين الاجتماعيين لتحقيق نموهم المعرفي والمهاري ضعيفة مما يؤثر على أدائهم المهني ، ومن ثم فهناك ضرورة لتنظيم البرامج والدورات التدريبية من جانب المنظمات للأخصائيين الاجتماعيين لتحقيق النمو المهني المستمر وتوفير المتطلبات المعرفية والمهارية لتحسين أدائهم المهني، وأكدت دراسة " Rhodes – Roderick – Boone " عام 2000 على ضرورة تقسيم الخدمات والدعم الذي يقدم للأطفال التوحديين من قبل مؤسسات الرعاية كما أكدت على أن هذا الدعم و

(57) نظيمة أحمد سرحان : النمو المهني المستمر للأخصائي الاجتماعي ، بحث منشور في المؤتمر القومي الثاني ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، 1995م.

المساعدة التي تقدم لهؤلاء الأطفال قد ساهمت في الحد من العديد من الصعوبات التي تواجههم في التكيف الاجتماعي[58]،دراسة " رأفت عوض السيد خطاب" عام 2005 أشارت إلى ضرورة تنمية الإنتباه لدى الأطفال التوحديين من قبل الأخصائيين الاجتماعيين المتعاملين معهم للوصول إلى تحسن في الإنتباه لديهم و الإستجابة للمثيرات من خلال تعليم الطفل للرسم وإستخدام الأصوات العالية والألوان الجذابة المثيرة للإنتباه لتحسين انتباه الطفل[59] ،وأشارت دراسة " محمود محمد احمد صادق " عام 2002 إلى ضرورة تنمية مهارات الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية للأخصائيين الاجتماعيين للتدخل المبكر مع الطفل التوحدى وأن برامج مهنة الخدمة الاجتماعية مع تلك الفئة تعد أمر ضروري ولابد من وجوده كما أكدت الدراسة أن برامج مهنة الخدمة الاجتماعية لها دور فعال في التدخل مع فئة الأطفال التوحديين[60]، وأوضحت دراسة " Row– Elisabeth " (روا – اليسابيس) عام 2005 أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين الدعم الاجتماعي الذي يقدمه الاخصائى الاجتماعي المتعامل مع أسر الأطفال التوحديين وبين تربية الطفل التوحدي والتأثير في شكل حياته و أفعاله حيث أن الأسرة التي يقدم إليها الأخصائى الدعم الاجتماعي والمعنوي يكون لديها القدرة

(58) Rhodes – Roderick – Boone: Support groups for parents who have child diagnosed with autism of other pervasive development disorder , California state university , 2000 (

(59) رأفت عوض السيد خطاب : فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية الانتباه لدى الأطفال التوحديين ، رسالة ماجستير ،غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 2005 .

(60) محمود محمد احمد صادق : تنمية مهارات الممارسة المهنية في خدمة الفرد للتدخل المبكر مع الطفل التوحدى ، بحث منشور ، مجلة دراسات وبحوث في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، المؤتمر العلمي الخامس عشر ، الفترة من 20–21 /3 ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، 2002.

بشكل أفضل على تربيه طفلها التوحدى وتعليمه أكثر من الأسر الأخرى[61]،أوضحت الدراسات أهمية الإعداد المهني المستمر للأخصائيين الاجتماعيين لثقل الجوانب المعرفية والمهارية لتحسين أدائهم المهني في تقديم خدمات الرعاية والإرشاد للأطفال التوحديين وأسرهم، واتفاقا مع الدراسات السابقة اهتمت الباحثة بدراسة هذا الموضوع الذي يعد من أهم مشكلات العصر التي تتطلب الاهتمام والدراسة.

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية كأحد أشكال التحديات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين في تعاملهم مع الأطفال التوحديين:

يشير احمد اللقانى وعلى الجمل(1999)[62] إلى الاحتياجات التدريبية بأنها عبارة عن " مجموعه من البرامج والدورات الطويلة والقصيرة، والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات، أو مؤهلات دراسية في مجال معين ، وتهدف إلى تقديم مجموعه من الخبرات المعرفية ، والمهارية، والوجدانية، اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لرفع مستواهم لرفع مستواهم في مجال عملهم"

ومن هنا تتمثل الاحتياجات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال اضطراب التوحد إلى:

(61) Row- Elisabeth: the effects of social support on marital satisfaction in families raising children with autism , M.s.w , 2005

([62]) احمد اللقانى، على الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط2.

أولاً: الاحتياجات المعرفية وتتمثل في :

1- معلومات وبيانات معرفية خاصة بسمات وخصائص الطفل التوحدى وطبيعته.

2- معلومات وبيانات معرفية خاصة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية التي يستفيد منها الطفل التوحدى وبيئته.

3- معلومات وبيانات معرفية خاصة بنظام وإجراءات وإرشادات عملية تقديم المساعدة سواء للطفل التوحدى نفسه أو لأسرته أو للمهتمين والقائمين على إتخاذ القرارات في هذا المجال.

ثانياً: إحتياجات مهارية وتتمثل في المهارات التي يجب أن يتزود بها الأخصائى الاجتماعي المتعامل مع فئة الأطفال التوحديين والتي يمكن تلخيصها في الآتى:

1- مهارات العمل:

وتعني إستخدام الطريقة العلمية التي تتضمن جمع الحقائق وتحليلها والتخطيط بما يناسب المواقف الاجتماعية المختلفة التي تواجهه في التعامل مع الطفل التوحدى، وهي تقوم على المعرفة فيما يتعلق بديناميكية الطفل التوحدى ومساعدته على الإندماج والتكيف الاجتماعي ، كما أن مهارة العمل تعتمد على قدرات الأخصائي الاجتماعي وخاصة القدرة على الإصغاء والملاحظة والتجاوب والتعاطف.

2- مهارات تفاعلية:

وهي الوسائل التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي ليكون أكثر إيجابية في عمله مع الأطفال التوحديين وهذه الوسائل تتعلق بطبيعة حساسيته في استخدام نفسه والإستجابة بنجاح لحاجات

الأطفال التوحديين وفهم طبيعتهم بما يتماشى مع أهداف وأغراض العمل ، وهذا يعني الجانب الفني في العمل ، مثل التقبل – وتقديم المعونة والمشورة المهنية – والتوجيه والشرح والتفسير ، والمهارات التفاعلية يتم التعبير عنها من خلال أنشطة الأخصائي الاجتماعي المبدع حيث يقوم بانتقاء المعرفة ودمج المعرفة مع قيم المهنة وتطبيق ذلك في النشاط المهني ، وهذا يتطلب تدريب مستمر وممارسة منظمة وخبرة مضبوطة لتنمية وإثراء منهجية الأداء ، وتكتسب المهارات التفاعلية عن طريق قيام الأخصائي الاجتماعي بمسئولياته المهنية وإرتباطه بالوحدة التي يتعامل معها في موقف التدخل مع هذه الفئة من الأطفال (الأطفال التوحديين).

ثالثاً: احتياجات قيمية وهى القواعد الإنسانية والمواثيق التي يستند عليها عمل الإخصائى الاجتماعي مع فئة الأطفال التوحديين والتي تتمثل في:

1–السلوك الشخصي للأخصائي الاجتماعي (مقومات الشخصية للأخصائى الاجتماعي):

على الأخصائي الاجتماعي أن يحافظ على المثل العليا لسلوكه الشخصي كأخصائي اجتماعي في النواحي التالية:

أ–الإيمان بذاتيته وتفرده خصوصاً عندما يتعلق هذا السلوك بإنجاز مسؤوليات مهنية.

ب–على الأخصائي الاجتماعي ألا يشارك في مواقف لا أخلاقية أو تمس الأمانة والغش والتدليس أو الإهمال

ج–يجب على الأخصائي الاجتماعي إن يميز بين نزاعاته الشخصية وسلوكه المهني كممثل لمهنة الخدمة الاجتماعية أو للمؤسسة الاجتماعية التي يتبعها.

2- المسؤولية الأخلاقية للأخصائي الاجتماعي تجاه الأطفال التوحديين:على الأخصائي الاجتماعي أن يقدم خدماته للأطفال التوحديين بكل أخلاص مع تطبيق المهارة والكفاءة المهنية إلى أقصى حد ممكن كما يجب عليه أن يمارس عملة في المؤسسات التي تتقاضى رسوم عادلة ومناسبة للخدمات المقدمة مع مراعاة قدرة اسر الأطفال التوحديين على الدفع كما يجب عليه أن يبذل قصارى جهده ليحافظ على مستوى عالي من الكفاءة في الممارسة المهنية مع فئة الأطفال التوحديين ، وأن يتحمل مسؤولية العمل الذي يؤديه أيا كانت المعاناة أو الجهد المبذول لأن مهنة الخدمة الاجتماعية هي مهنة إنسانية في المقام الأول.

3- المسئولة الأخلاقية للأخصائي الاجتماعي تجاه المؤسسة أو المنظمة التي يعمل بها: وذلك من خلال:

العمل على تحسين وتطوير سياسات وإجراءات المؤسسة التي يعمل فيها لصالح فئة الأطفال التوحديين وأن يسعى لتقديم خدماتها بكفاءة وفاعلية في مجالهم من خلال عمله مع الطفل والبيئة المحيطة للطفل.

المحور الرابع: رؤية مستقبلية مقترحة لإعداد أخصائى اجتماعي متخصص في مجال الإعاقات النمائية.

شهدت التربية الخاصة في مصر في الآونة الأخيرة قفزات كبيرة وخصوصاً في مجال إضطراب التوحد، الأمر الذي جعلها تحتل مكانة مرموقة بين دول العالم في هذا المجال، إلا أن طموحات المسئولين والمعنيين لا تقف عند هذا الحد بل تتطلع للنهوض بهذه الخدمات كماً ونوعاً وعلى رأس أولوياتها برامج الدعم والتأهيل الاجتماعي التي تقدم لهذه الفئة

وبما أن الدعم والتأهيل الاجتماعي لا يقدم لفئة الأطفال التوحديين إلا من خلال أخصائيين اجتماعيين مدربين وذوى خبرة فعالة في مجال إضطراب التوحد فأصبح التدخل مع الاخصائى الاجتماعي العامل في هذا المجال أمراً حتمياً وواجباً ومن هنا نرى أن من ابرز التطلعات المستقبلية المقترحة لعمل الأخصائى الاجتماعي في مجال إضطراب التوحد تتمثل في:

1- إنشاء مراكز متخصصة لتدريب الأخصائيين الاجتماعيين العاملين مع فئة الأطفال التوحديين تهدف هذه المراكز إلى توضيح الفارق بين إضطراب التوحد والإعاقات الذهنية الأخرى لمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين بضرورة الفصل بين الطفل التوحدى والطفل المعاق باى نوع آخر من الإعاقات الذهنية لسهولة الفهم والتعامل مع تلك الفئة كما تهدف تلك المراكز إلى تعليم الأخصائيين كيفية الاكتشاف والتشخيص والتقويم المبكر لحالة الطفل التوحدى ، ثم التوجيه لأنسب البرامج العلاجية له.

2- إنشاء مراكز للوسائل التعليمية للأطفال التوحديين وتجهيزها بأحدث التقنيات مما يساعد الاخصائى الاجتماعي على التواصل مع هذه الفئة وفهم أشكال التواصل الغير لفظية المختلفة.

3- تدريب الأخصائيين الاجتماعيين على كيفية تقنين المقاييس النفسية لأغراض التشخيص للأطفال التوحديين بما في ذلك مقاييس الذكاء والسلوك ألتكيفي وصعوبات التعلم النمائية ليستطيع الفصل بين كل حالة وأخرى من الأطفال التوحديين المتعامل معهم.

4- إقامة غرف مصادر خاصة بالأخصائيين الاجتماعيين داخل مدارس ومؤسسات دمج الأطفال التوحديين وتزويدها بالتقنيات الحديثة ليرجع إليها الأخصائى الاجتماعي حينما يتعرض لاشى صعوبة في التعامل مع الطفل التوحد.

5- إعداد كوادر متخصصة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة في معاهد وكليات الخدمة الاجتماعية.

6- تعديل اتجاهات القائمين على وضع وتنفيذ السياسات الخاصة بالأطفال التوحديين تجاه أهمية دور عمل الأخصائى معهم كنوع من الدعم المعنوي والنفسي للأخصائى الاجتماعي المتعامل معهم مما يدفعه لبذل الجهود مع هذه الفئة من الأطفال التوحديين.

7-إكساب الأخصائيين الاجتماعيين بعض المهارات الاجتماعية الأساسية في التعامل مع إضطراب التوحد عن طريق إجراء دورات تدريبية مكثفة لهم من قبل المؤسسات التي يعملون بها.

8- إجراء مزيد من البحوث والدراسات النفسية والاجتماعية على الأخصائيين الاجتماعيين المتعاملين مع الأطفال التوحديين للتعرف على الصعوبات والمشكلات التى تعوق أدائهم المهني بشكل فعال.

مقال العدد

صعوبات التعلم النمائية

Developmental learning disabilities

عزة فوزي

Azza Fawzi

أخصائي صعوبات التعلم (دمياط – مصر)

c.rahma90@yahoo.com

مقدمة :

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة التي تركز عليها الدراسات العلمية في الوقت الراهن، ولعل ذلك يرجع لاهتمام معظم دول العالم بذوي الإعاقة حيث تقدم لهم البرامج التي تهدف إلى مساعدتهم لتحقيق أقصى إستفادة ممكنة من قدراتهم، وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن صعوبات التعلم تنقسم إلى نوعين هما صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية وسوف نتناول فى هذا المقال صعوبات التعلم النمائية ، والتى يمكن تعريفها على أنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي. وتتمثل مظاهر الصعوبات النمائية فيما يلي :

أولاً : صعوبات الانتباه ، حيث يعتبر الانتباه من أكثر الأمور أهميّةً عند التّعلّم وذلك لما لاحظه عددٌ من التّربويّين من ارتباط تدنّي أداء الأطفال المدرسي بعدم الانتباه سواء أكان ذلك عند تقديم المعلّم للتّعليمات أو الفشل في الاستمرار بالمهام الموكلة إليهم نظراً لعدم استطاعتهم مواصلة الانتباه . ولكون الانتباه عمليّةٌ معرفيّةٌ فلا يمكن ملاحظتها بصورةٍ مباشرةٍ وإنّما يمكن ملاحظة النّتائج التي تحدث نتيجةً

لنقصها، فالفشل في إتّباع التّعليمات أو عدم القدرة على الاستمرار في المهام أو عدم القدرة على إكمال الواجبات وغيرها إنّما هي نتيجةٌ من نتائج تشتّت الانتباه عند الأطفال.

ونظراً لكون الانتباه عمليّةٌ معرفيّةٌ فمن الصّعب تقديم تعريفٍ لعمليّة الانتباه كونه لايمكن ملاحظتها بصورةٍ مباشرةٍ وعلى الرّغم من ذلك فقد تم الاتّفاق فيما بين الملاحظين السّلوكيّين الذين يرون بالانتباه سلوكاً يمكن تعلّمه وبين المعرفيّين مفادها أنّ الانتباه عمليّةٌ انتقائيّةٌ عند التّركيز على المثيرات ذات العلاقة في موقف ما دون غيرها من المثيرات الأخرى .

إنّ تعقّد مفهوم الانتباه وصعوبة تحديده هي التي أدّت إلى تباين في التّعاريف التي تناولته أو حتى أسبابه وخصائصه إلا أنّه ومع ذلك كلّه فقد حدّدت له مجموعةً من الخصائص التي تحدّده والتي تدور حول الاختيار أو الانتباه الانتقائي والتّركيز أو الاستثارة والميل نحو المثير المراد الانتباه إليه أو اليقظة نحوه واستمراريّة الانتباه والتي تتضمّن القدرة على الفصل بين المثيرات المطلوبة والمشوّشات التي تصاحبه ليبقى الإنتباه متّجهاً نحو موضوع الإنتباه .

وتبرز مشكلات الانتباه عند أطفال صعوبات التّعلّم في العادة في اثنتين أساسيّتين من

خصائص الانتباه هما :

- الانتقائيّة أو الاختيار الانتقائيّ للمثيرات أو الموضوع المراد الانتباه إليه .

- الاستمرارية في الانتباه والاحتفاظ بموضوع الانتباه .

فقد أشارت الدّراسات أنّ هاتين الخاصّيتين تمثلان أهم مصدرٍ من مصادر اضطرابات الانتباه عند أطفال صعوبات التّعلّم .

محدّدات الانتباه :

إنّ محدوديّة قدرتنا الفرديّة العصبيّة وما يتجهّز به الفرد من أنظمة معالجة المعلومات تجعلنا غير قادرين على الإحاطة ومتابعة ذلك الكمّ الكبير من المثيرات من حولنا وتزداد المشكلة عند أطفال صعوبات التّعلّم نظراً لمحدوديّة انتباههم قياساً مع أقرانهم من الأطفال العاديين فيواجهون صعوبةً في الانتباه لأكثر من مثيرين من نفس النّوع عندما تحدث هذه المثيرات في زمنٍ واحدٍ .

وتلعب العوامل التّالية دوراً مهمّاً في الانتباه والتي يمكن إيجازها بما يلي :

- **العوامل الخارجيّة :-**

1- حركة المثير (المنبّه) :

حيث تلعب الأشياء المتحرّكة دوراً بارزاً في جذب الانتباه فعرض المثيرات من خلال حركاتٍ ورسوماتٍ متحرّكةٍ تزيد من جذب انتباه الفرد نحو ذلك المثير مما يجعله أكثر فاعليّةٍ ولعلّ ما نلاحظه أثناء مرورنا في الطّرقات مثلاً من مشاهد إعلانيّة حركيّة بألوانٍ زاهيةٍ وخاصةً في الليل مثالاً على مقدار انجذاب الانتباه نحو ذلك المثير إنّ هذه الحركات من شأنها أن تزيد من شدّة انتباه الفرد لذلك المثير .

2- شدّة المنبه :

يعتمد انتباه الفرد نحو مثيرٍ معيّنٍ دون غيره من المنبّهات الأخرى على مقدار قوّة وشدّة المثير فسطوع الضوء مثلاً أو قوّة الرّائحة المنبعثة تزيد من انتباه الفرد نحوها كلما ازدادت قوّته وشدّته .

3- طبيعة المنبّه :

تختلف المنبّهات باختلاف احساساتنا وقنوات إدراكنا فمن المنبّهات ما هو سمعيٌّ ومنها ما هو بصريٌّ أو لمسيٌّ أو شميٌّ فيختلف انتباه الفرد نحو هذه المثيرات باختلاف طبيعة إدراكها فالمنبهات السّمعيّة تختلف عن المنبهات البصريّة أو اللمسيّة أو الشّميّة وهكذا .

إنّ الأطفال الذين يتعلّمون بالطّريقة السّمعيّة هم أكثر انتباهاً نحو المثيرات السّمعيّة في حين الأطفال الذين يتعلّمون بالطّريقة البصريّة هم أكثر انتباهاً للمثيرات البصريّة بينما الذين يتعلّمون بالطّريقة اللمسيّة هم أكثر انتباهاً للمثيرات اللمسيّة ، إنّ معرفتنا بقناة التّعلّم عند أطفال صعوبات التّعلّم هي التي تجعلنا نختار ونقدم لهم المنبّه الملائم الذي يتناسب وقنواتهم التّعلّميّة مما يسهّل مهمّة التّعلّم .

4–حداثة المنبّه : فكما هو معلومٌ أنّ الأشياء الجديدة غير المألوفة سابقا في حياة الفرد تشدّ انتباهه أكثر من غيرها مما هو مألوفٌ في حياته سابقاً .

5– تغير المنبّه : حيث إنّ المنبهات التي تمتاز بالتّغيّر بدلاً من الثّبات مثل الحركة بدلاً من الثّبات والسّرعة بدلاً من البطء وتغيّر صورة المنبّه وصوته كل ذلك من شأنه أن يزيد من شدّة انتباه الفرد نحو مثيرٍ ما دون غيره .

6– مكان المنبّه وحجمه : حيث إنّ اختيار مكان المنبّه والحجم الذي ينبغي أن يكون عليه يعد عاملاً من عوامل شدّة انتباه الفرد نحو ذلك المنبّه إن جعل الفكرة مثلاً أو العنوان المراد تعلّمه في أعلى الصّفحة وبحجمٍ اكبر مغايرٍ لما حوله ولربّما يكون مختلفاً كذلك من العوامل التي تزيد من شدّة انتباه الفرد نحو ذلك المنبّه .

7–تكرار أو إعادة عرض المنبّه : حيث إنّ تكرار عرض المنبّه يؤدي إلي زيادة انتباه الفرد نحو ذلك المنبّه ولكن ينبغي هنا التّذكير أن لا يكون ذلك التّكرار مدعاةً للملل ولتجنّب ذلك فلا بد من إعادته بصورةٍ مختلفة.

العوامل الدّاخليّة : تؤثّر مجموعةٌ من العوامل الدّاخليّة النّابعة من ذات الفرد على مدى اهتمامه وانتباهه نحو المثيرات المراد تعلّمها ومن بين هذه العوامل ما يلي :

1— الدافعيّة :

إنّ لدافعيّة الإنسان ورغبته في التّعلّم دوراً كبيراً وهاماً في توجيه انتباه الفرد نحو المثيرات المراد تعلّمها ويمكن هنا القول أنّ على المدرّس إثارة دافعيّة الفرد نحو التّعلّم كي يتمكّن من التّعلّم بصورةٍ صحيحةٍ فالتّعلّم عمليّةٌ تفاعليّة تكون أكثر فاعليّةً ونجاعةً إذا انطلقت من إطار رغبتنا .

2– تهيّؤ الفرد واستعداده للانتباه : يعتمد انتباه الفرد على حجم استعداده لتلقي المثيرات دون غيرها من المثيرات الأخرى فإذا امتلك الاستعداد فإنّه متحفّزٌ للانخراط في هذه المهمّة دون غيرها في حين أنّ الفرد الذي لا يملك ذلك الاستعداد فإنّه لن ينتبه نحو تلك المهمّة لأنّها ليست من صميم اهتماماته واستعداده والذي يعتمد بدوره على مدى حفزه لطاقاته التي تعمل على زيادة الانتباه .

3– اهتمامات الفرد وميوله : تلعب اهتمامات الفرد وميوله في المثيرات المراد تعلّمها دوراً هامّاً في جذب الانتباه نحو ذلك المثير فكلما كان المثير من صلب اهتماماته ازداد انتباهه لذلك المثير وعمل من اجل إنجازه .

4– الرّاحة والتّعب : يتطلّب تركيز الانتباه من الفرد قدراً من الرّاحة والتّيقظ فالتّعب يؤدي إلي استنزاف طاقة الجسم مما يسبّب ضعف القدرة على تركيز الانتباه فالأطفال المنهكون هم اقل انتباهاً داخل الغرفة الصّفيّة .

5– المتغيّرات النّفسيّة والجسميّة والاجتماعيّة : كثيراً ما يتأثّر انتباه الفرد نتيجة لعوامل نفسيّة نابعة من ذات الفرد مثل القلق والاضطرابات والخوف أو عدم الرغبة حتى في المادة العلمية أو لقلقه في أمور أخرى تشغله مثل تعلقه بالرّياضة أو الرّسم أو الفن أو قد ترجع لعوامل جسميّة كعدم النّوم بالقدر الكافي أو سوء التّغذية أو اضطرابات في إفرازات الغدد الصّماء مما ينعكس سلباً على حيويّة الجسم التي تؤثّر بدورها على انتباهه فتضعفها .

العوامل العقليّة المعرفيّة :–

تعتبر القدرات العقليّة وبناءها المعرفي بالطّريقة والكيفيّة لدى الأفراد ونظام معالجته للمعلومات من العوامل التي تؤثّر على مدى انتباههم فالملاحظ لأداء الأفراد الأكثر ذكاءاً يجدهم أكثر انتباهاً من غيرهم

وأكثر دقّةً والذي يرجع إلى اليقظة العقليّة إضافة إلى سهولة ترميز وخزن واسترجاع موضع الانتباه مما يسهّل عليه مهمّة تتابع عمليات الانتباه نحو المثيرات المطلوبة .

إنّ المتتبّع لعمليات الانتباه وصعوبات التّعلّم ليدرك تمام الإدراك وجود علاقةٍ بين اضطرابات الإنتباه وصعوبات التّعلّم فلقد صنّف كوجن وزميله مورجوليس اضطرابات الإنتباه التي تبرز لدى أطفال صعوبات التّعلّم في ثلاث تصنيفاتٍ هي استحضار الإنتباه واتّخاذ القرار واستمراريّة الانتباه والاحتفاظ به . ويؤثر قصور الانتباه لدى أطفال صعوبات التّعلّم على العمليّات المعرفيّة الأخرى المستخدمة في التّعليم والتي أصبحت خاصيّة مميّزةً لذوي صعوبات التّعلّم .

كما يعاني أطفال صعوبات التّعلّم من القدرة على متابعة المهارات المعروضة أمامه بصورةٍ متسلسلةٍ والتي قد تعود إلى تركيز الفرد انتباهه إلى المثير الأول ثم يفشل في متابعة المثيرات اللاحقة أو قد تعود إلى عدم استيعابه الجزء الأول من التّعليمات أو الفشل في سماع الجزء المتبقي من التّعليمات أو قد تعود إلى مشكلاتٍ في التّذكّر وعلى العموم فإن متابعة المهارات يتطلب من الفرد انتباهاً وتركيزاً عاليين وذاكرةً قويّةً وهذا ما يعتبر مشكلة لطالب صعوبات التّعلّم

ويؤثّر اضطراب الانتباه عند أطفال صعوبات التّعلّم على تقديرهم لذاتهم وتوافقهم الاجتماعي لأنّهم يواجهون الرّفض والإعراض الاجتماعي من أقرانهم والمتعاملين معهم من أسرهم وقد يجدون اتّجاهاتٍ سلبيّةٍ نحو مصادقتهم والتّفاعل معهم إضافة إلى التّغذية السّلبيّة التي يواجهونها من قبل معلّميهم وتعود كل هذه المظاهر السلبيّة إلى فشلهم في القراءة والكتابة والتّهجئة والرّياضيّات واضطرا بات اللغة والحالة المزاجية والسّلوك والقلق والتي هي نتيجةٌ مصاحبةٌ لصعوبات الانتباه.

ثانياً : صعوبات الذّاكرة :–

تعتبر الذّاكرة عنصراً هاماً من عناصر التّعلّم فالتّعلّم عند الإنسان يتمّ من خلال المرور بتجارب وخبراتٍ معيّنةٍ تخزن في الذّاكرة بعد إكمال عمليّة التّعلّم ليفيد منها في مواقف لاحقةٍ ومشابهةٍ فالإنسان دون هذه

الذّكريات السّابقة ليس بمقدوره الإفادة من التّعلّم فلو تخيلت إنساناً دون ذاكرة فكيف تراه ؟ إنّ مثل هذا الإنسان ستضطرب لديه كلّ وظائف الإدراك والوعي لأنّ الإدراك أو التّعلّم يتطلّب من الفرد ربط الحاضر بالماضي وهذا الرّبط غير متوفّرٍ لعدم توفّر الذّاكرة إذاً كيف يستطيع تعميم الخبرات التّعلميّة ؟ إنّ هذا الفرد غير قادرٍ على التّعلّم لأنّ التّعلّم يتطلّب من الفرد الاحتفاظ بالعادات والتّقاليد والمهارات والخبرات المعرفيّة واللغويّة الجديدة ليفيد منها في مواقف مشابهةٍ كخبرةٍ تعلميّة فالذّاكرة مهمّةٌ في حياة الفرد لما تقوم به من دورٍ كبيرٍ وفاعلٍ فكلّ ما يمارسه الإنسان في الحياة اليوميّة سواء أكان صغيراً أم كبيراً سهلاً أم معقّداً فإنّه لابد أن يعتمد على التّذكّر فالذّاكرة أساس التّعلّم .

ونظراً للدّور الواسع الذي تقوم به الذّاكرة فقد قدّم لها عدّت تعريفاتٍ اختلفت باختلاف الباحثين والمهتمّين في هذا المجال فقد وصفها البعض بأنّها عمليّة ترميز واحتفاظ بمواد التّعلّم لفترةٍ زمنيّةٍ ما واسترجاعها، في حين عرّفها آخرون بأنّها المقدرة على تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاعها والتي تمّت تجربتها سابقاً عندما لا يكون الحافز الذي أثارها موجوداً وتتألّف من ثلاث أقسام وحدة الاستقبال وتصنيفها ووحدة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها ووحدة استرجاع المعلومات واستدعائها .

بينما وصف بور وهيلجارد الذّاكرة على أنّها " القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السّابقة أو القدرة على التّذكّر" أما في تعريف ريتشر فقد وصفها بقدرة الكائن الحي على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السّابقة . وفي تعريفاتٍ أخرى أشارت مايكلبست إلى أنّ الذّاكرة قدرةٌ على الرّبط والاحتفاظ واستدعاء الخبرات وقد وصف هيولز أنّ الذّاكرة تتألّف من ثلاث عمليّاتٍ هي تصنيف المعلومات والقدرة على التّخزين والاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في المستقبل والقدرة على استرجاعها أو استدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها .

كما عرّفت الذّاكرة على أنّها نشاطٌ عقليٌّ معرفي يعكس قدرة الفرد على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستخدمة أو المشتقّة واسترجاعها وهي قدرة متلازمةٌ وغير مستقلّةٍ أو قابلةٍ للاستقلال عن الوظائف العقليّة أو النّشاطات العقليّة المعرفيّة والتّعلّم.

وترتبط قدرة الفرد على التّعلّم بدرجةٍ كبيرةٍ بكفاءة وفاعليّة عمليّات الذّاكرة وتراكماتها ثم الإفادة منها في عمليات التّعلّم ولذلك نجد أنّ أيّ صعوباتٍ في الذّاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة في عمليات التّعلّم اعتماداً على طبيعة ودرجة قصور الذّاكرة من جانب والمهمة المتّعلمة من جانب آخر فالأطفال الذين يعانون من صعوباتٍ في الذّاكرة السّمعيّة مثلاً يواجهون مشكلاتٍ في استرجاع المعلومات السّمعيّة مما ينعكس سلباً على كل جوانب التّعلّم السّمعي ذي الصّلة بهذا الحقل في حين أنّ الأطفال الذين يواجهون صعوباتٍ في الذّاكرة البصريّة فإنّهم يواجهون صعوبةً في استرجاع المعلومات البصريّة مما ينعكس سلباً على كل جوانب التّعلّم البصري ذي الصلة بهذا الحقل ومثلها في الجانب اللمسي والحركي .

أنواع الذّاكرة :-

1- الذّاكرة الحسّيّة : تعتبر الحواسّ وسائل استقبال المثيرات والمعلومات السّمعيّة والبصريّة واللمسيّة والشّميّة والذوقيّة ثم تعمل الذّاكرة الحسّيّة على خزن المثيرات القادمة إليها للحظةٍ تمكّن الدّماغ من إعطائها التأويل الملائم والعمل على تصنيفها حيث تقدر لحظة مكوث أثر الذّاكرة في السّجل الحسّي من أجزاء من الثانية إلى بضع ثوانٍ بعد ذلك يرسل عضو الحسّ بالأثر الحسّي إلى المكان الذي يخزن فيه وما يجدر قوله أنّ لكلّ حاسّةٍ من حواس الإنسان سجل حسي خاصٌّ به قادرٌ على خزن قدرٍ كبيرٍ نسبيّاً من المنبهات الحسّيّة .

وتكمن قيمة الذّاكرة الحسّيّة في تأمينها تكامل المنبهات واستمراريّتها فالعين لا تصوّر الأشياء التي تراها بصورةٍ مستمرّةٍ كما تراها فالعينان تتثبتان عند كل نقطةٍ من المنبّه مدّةً تقدّر ب ¼ من الثانية ثم بعدها تقفز لتنتقل إلى نقطةٍ أخرى من المنبّه لكنّ الذّاكرة الحسّيّة هي التي تعمل على خزن هذه الصّورة المدّة الكافية التي تمكّن العينين من القفز والتّثبت من مشهدٍ لآخر مما يعطي استمراريّة رؤية الأشياء وكأنّها متّصلةً .

ويكمن دور السّجل الحاسّيّ ذو الأهمية البالغة في الاحتفاظ بالمثيرات الحسّيّة إلى أن يتم التّعرف إليها عندما تكون الذّاكرة قصيرة المدى مشغولةً بأنماط أخرى من التّجهيزات والمعالجة الإضافيتين لأنواع أخرى من المثيرات والتي تستمر لمدة خمس ثوانٍ لتخبو بعدها المثيرات لتحّل محلّها مثيراتٌ أخرى

والذي يعود إلى التّدفّق السّريع والمستمر للمعلومات البيئيّة الخارجيّة والمعلومات الدّاخليّة النّاتجة عن عمليّات معالجة المعلومات والتّجهيزات .

2-الذّاكرة قصيرة المدى :

تكمن وظيفة الذّاكرة قصيرة المدى في استقبال الذّكريات من الذّاكرة الحسّيّة والاحتفاظ بها دون تسميع لفترة تدوم من ثانيةٍ إلى ثمانية عشر ثانيةٍ (1- 18) وتؤدي هذه الذّاكرة وظيفتين الوظيفة الأولى خزن بعض المعلومات لفترة محدودة والوظيفة الثّانية المساعدة في القيام ببعض العمليّات العقليّة بما فيها العمليّات المعقّدة مثل حل مسألة رياضيّة والتي على إثرها سماها البعض بالذّاكرة العاملة وتعد هذه الذّاكرة نشيطةً لاحتفاظها بالمعلومات الواردة إليها بصورةٍ نشطةٍ وحيّةٍ طوال المدة التي تقيم بها بهذه الذّاكرة .

وتعد الذّاكرة قصيرة المدى ذاكرةً ذات قدرةٍ محدودةٍ على السّعة والتّخزين مما يؤدي إلى ضياع جزءٍ كبيرٍ من المعلومات التي تصل إليها عن طريق المنبهات الحسيّة بينما تقوم بإرسال ما تبقى فيها من ذكريات إلى الذّاكرة الطّويلة وتقدر سعتها بستٍ إلى سبع وحداتٍ في الحالات العاديّة والوحدة اصغر رمز له معنى ودلالة فقد يكون حرفاً أو رقماً أو كلمةً أو جملةً .

ويتم التّرميز في هذه الذّاكرة على أساسٍ صوتيٍّ أولاً فصوت الحرف أو الرقم أو الكلمة أو الجملة هو الذي يسجّل ثم يتم ترميز الصّور والرّسوم على أساس تكوين الصّور البصريّة غير أن سعتها في التّرميز البصري أكثر منها في التّرميز الصّوتي

ونظراً لمحدوديّة سعتها فإنّ المعلومات الجديدة الدّاخلة إليها تعمل على طرد المعلومات السّابقة بنفس الحجم والكم من المعلومات الدّاخلة إليها إلا إذا قام الفرد بعمليّات التّسميع للمعلومات القديمة بمعنى آخر تكرارها سواء أكان ذلك التّكرار علني أم باطني للمعلومات الأمر الذي يساعد على تثبيتها في الذّاكرة .

وفيما يتعلّق بالأطفال ذوي صعوبات التّعلّم وكفاءة الذّاكرة قصيرة المدى فقد أشارت الدّراسات التي أجريت عليها وجود فروقٍ ذات دلالةٍ بين أطفال صعوبات التّعلّم وأقرانهم العاديين في كم التّسميع ونوع التّسميع وكيفيّة التّسميع الذي يستخدمونه لتثبيت المعلومات لديهم إضافة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ في إدراك التّفاصيل والاحتفاظ بها أو حفظها لصالح الأطفال العاديين .

كما يفشل أطفال صعوبات التّعلّم في عمليّات الضّبط والتّحكم في الذّاكرة قصيرة المدى عند اختيار أنماط المعلومات المراد مسحها أو المراد تسميعها أو ترديدها وطريقة التّسميع مما يقلل من قيمة هذه الذّاكرة . ولذلك يمكن إيجاز أهم خصائص الذّاكرة قصيرة المدى عند أطفال صعوبات التّعلّم بمايلي :

– أقل كفاءةً وفاعليّةً بسبب افتقارها إلى الاستراتيجيات الملائمة للتّسميع والتّنظيم والتّرميز وتجهيز معالجة المعلومات .

– ضعف كفاءة الذّاكرة العاملة بسبب عدم كفاءة الذّاكرة قصيرة المدى .

– انخفاض معدلات الاستيعاب والتّسكين والاحتفاظ مما يؤدي إلى ضآلة المحتوى المعرفي للذّاكرة طويلة المدى من حيث الكم والكيف المعرفي .

– الفشل في اختيار أنماط المعلومات المراد مسحها أو المراد تثبيتها .

– ضعف في استيعاب الاستراتيجيات والمحددات المعرفية لاختيارها مما يسبب تضاؤل قدرتهم على معالجة المواقف والتعامل معها .

3– الذّاكرة العاملة : تعمل الذّاكرة العاملة بطريقةٍ ديناميّةٍ نشطةٍ من خلال التّركيز التزامني على متطلبات عمليّات التّجهيز والتّخزين حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذّاكرة قصيرة المدى إلى الذّاكرة طويلة المدى وتلعب دورها البارز من خلال عمل كميّةٍ صغيرةٍ من المعلومات لتجهيزها وتعمل على تكاملها ومعالجتها مع معلوماتٍ أخرى إضافية لتعطينا موقفاً تكامليّاً يتناسب وطبيعة الموقف ومتطلّباته .

وعند الحديث عن الذّاكرة العاملة لدى أطفال صعوبات التّعلّم وكفائتها فقد أشارت الدّراسات التي أجريت في هذا الخصوص إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ بكفاءة الذّاكرة العاملة عند أطفال صعوبات التّعلّم لصالح الأطفال العاديين تعزي إليها أسباب صعوبات التّعلّم وهذا ما أشارت إليه الدّراسة التي قام بها حيث تبيّن كذلك وجود ارتباطٍ بين ضعف فاعليّة الذّاكرة العاملة والذّاكرة طويلة المدى فضعف الذّاكرة العاملة ينعكس سلباً على كفاءة الذّاكرة طويلة المدى وخاصةً في مجال معالجة المعلومات وتجهيزها واسترجاعها .

4– الذّاكرة طويلة المدى : ذلك المكان الذي تختزن فيه المعلومات لمدةٍ تزيد عن ثمانية عشر ثانيةً وتصل إلى ثلاثين سنةٍ أو يزيد ويتم فيها التّخزين النّهائي لا التّخزين المرحلي كما هو الحال في الذّاكرة الحسّيّة والقصيرة المدى والعاملة فهي على عكس غيرها تعتبر مستقرّ المعلومات النهائيّ لا ممر له وتعتمد هذه الذّاكرة في خزنها للمعلومات على ترميزها للمواد اللفظيّة اعتماداً على معانيها بالدرجة الأولى وهذا ما يفسّر أحيانا تذكّر الإنسان لكلمةٍ أخرى شبيهةٍ للكلمة المطلوب تذكّرها مثل تذكّره مريض بدلاً من عليل ويتمّ ترميز المعاني على احد شكلين إمّا على أساس دلالاتها اللفظيّة أو على أساس صورها العقليّة مثل كلمة طاولة يمكن ترميزها على أساس الدلالة اللفظيّة لها أو على أساس نموذجها التّصميمي (الشكل) . وتزداد قدرة الفرد على التّذكّر إذا كان التّرميز على الأساسين معا الدّلالي والصّور العقليّة لها .

ونظراً لاعتماد الذّاكرة طويلة المدى في تخزينها للمعلومات الجديدة وفقاً لمعانيها ودلالاتها فإنّ هذه المعلومات إمّا أن تتحلّل فقراتها اللغويّة أو أن يحدث فيما بينها تداخلٌ فقد يحصل نتيجةً لذلك لدى الإنسان النّسيان لبعض المعاني أو تحول أبنية المعلومات وصورها إلى أبنيةٍ وصورٍ جديدةٍ بسبب التّنظيم وإعادة التّنظيم والصّياغة أو نتيجةً لعمليّات الدّمج أو الإذابة أو الصّهر والمعالجة أو الحذف والتّعديل والتّوليف الذي يطرأ عليها .

ثالثاً : صعوبات الإدراك : الإدراك عمليّةٌ طويلةٌ ومعقدةٌ تقوم بتأويل الاحساسات القادمة إلى الدّماغ عن طريق الحواسّ وإعطائها معنا والتي يجري الجزء الأكبر منها بصورةٍ آليّة ودون وعيٍ أو شعورٍ بها لكنّها في بعض الأحيان تحتاج إلى تركيز الانتباه وبذل الجهد والتّنظيم العقلي وعلى الرّغم من اعتمادها على الحواس

في استقصاء المعلومات إلا أنّها تختلف عنها فالإحساس عمليّة استقبال المعلومات أو المنبّهات (المثيرات) والتي تقع على إحدى قنوات الإحساس مثل السّمع والبصر واللمس والحركة والشّم والذّوق ونقلها إلى الدّماغ ليعمل على معالجتها وتحليلها وتفسيرها وإعطائها المعنى المراد منها في حين ، فالإدراك عمليّة التّرجمة التي يقوم بها الدّماغ للمحسوسات التي نقلت إليه عن طريق الحواسّ على شكل رسائل مرمّزةٍ على شكل نبضاتٍ كهربائيّةٍ تسري من خلال الأعصاب الحسّيّة الرّابطة ما بين أعضاء الإحساس والدّماغ ويتّضح من خلال ذلك أنّ دور أعضاء الإحساس نقل المنبهات إلى الدّماغ دون إعطائها أي معنى ويكمن دورها فقط بعمليّة النّقل بينما يكون دور الدّماغ إدراك هذه الرّسائل وإعطائها المعنى المراد منها .

ويعدّ الإدراك أساساً هاماً من بين الأسس التي يقوم عليها التّعلّم المعرفي فهو كما أدركنا عمليّة تأويل وتفسير للمثيرات وإكسابها المعنى والدلالة فالمدركات الحسّيّة في الواقع ليست مجرد احساسات أو مثيرات حسّيّة نستقبلها مجردةً من المعنى فلكل حرفٍ أو كلمةٍ أو إشارةٍ أو صوتٍ له معنى خاصّ به ويمكن إدراكه وفقاً للنّشاط العقلي الذي يقوم به للرّبط ما بين هذه المثيرات الحسّيّة والخبرات السّابقة فصوت سيّارة الإسعاف صوت له دلالته وصورة الحرف كذلك له دلالته ومن خلالهما يتمّ إدراك الكلمة وقراءتها حيث تعتمد عمليّة الإدراك عند الفرد على ما لديه من مخزونٍ معرفيٍّ إضافةً إلى الدّور الفاعل الذي تقوم به العمليّات المعرفيّة عند الفرد والتي تقوم بدورٍ ايجابيٍّ ونشطٍ في استقبال المثيرات الحسّيّة وإكسابها المعنى والدلالات وتفسير محتواها والاستجابة لها وفقاً لنتائج عمليّات التّأويل والتّفسير .

- أنواع صعوبات الإدراك :-

تختلف الصّعوبات الإدراكية عند أطفال صعوبات التّعلّم من شخصٍ إلى آخر كلٌّ حسب الاضطراب الذي يعانيه ، إلا أنّه على العموم يمكن تحديد عددٍ من أنماط الصّعوبات الإدراكيّة التي يمكن أن تبرز لدى أطفال صعوبات التّعلّم والتي يمكن تصنيفها بما يلي :

- صعوبات عمليّة التّجهيز والمعالجة : أشارت الدّراسات التي أجريت في هذا المجال أنّ أطفال صعوبات التّعلّم يظهرون انخفاضاً في قدراتهم على تحمّل استقبال المثيرات العديدة من خلال أنظمةٍ

إدراكيّةٍ مختلفةٍ في نفس الوقت كما يصعب عليهم إحداث تكاملٍ بين مدخلات هذه الوسائط أو النّظم فيصبح نظامهم الإدراكي مثقلاً وعاجزاً عن القيام بالعمليّات التّجهيزيّة والمعالجة الفاعلة أو الكفاءة والقدرة الملائمة لمعالجة المعلومات والذي ينتج بطءاً في النّظم الإدراكيّة وفقدان أو ضياع الكثير من المعلومات سريعاً أو بمعنى آخر لا يتناسب ومعدل عمليّات التّجهيز لدى الفرد والذي وصفه كيرك بصعوبات سرعة الإدراك .

وتبدو أعراض صعوبات عمليّات التّجهيز والمعالجة عند هؤلاء الأطفال على صورة:

1- تشوّش وتداخل في المعلومات .

2- ضعفٍ واضحٍ في القدرة على استرجاع المعلومات .

3- تراجع في الإدراك المعرفي .

4- رفض أداء المهام .

5- ضعفٍ أو انخفاضٍ في الانتباه .

6- نوباتٍ مزاجيّةٍ من الغضب الحاد .

وما يجدر قوله هنا في معالجة مثل هؤلاء الطّلبة تجنيبهم عرض المادة العلميّة من خلال أساليب تعدّديّة الحواس حتى تسهل عليهم مهمّة معالجة المعلومات وتجنيبهم تداخل قنوات المعرفة وتشتّت الانتباه .

- صعوبات الإدراك السّمعي : يعد الإدراك السّمعي وسيطاً ادراكيّاً هامّاً للتّعلّم ولقد أشارت عدّة دراساتٍ في هذا المجال إلى أنّ العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوباتٍ سمعيّةٍ إدراكيّةٍ وتبدأ مهارات الإدراك السّمعي في العادة بالنمو عند الأطفال منذ الطّفولة المبكّرة وتشتمل مهارات الإدراك السّمعي على المهاراتٍ الفرعيّةٍ التالية والتي تتكامل معاً لتكوّن في النّهاية إدراكاً سمعياً للاحساسات التي يستقبلها الإنسان :

1- مهارة الوعي الصوتي

2- مهارة التّمييز السّمعي

3- الذّاكرة السّمعيّة

4- التّعاقب أو التّسلسل السّمعي

5- مزج الأصوات السّمعي

- **صعوبات الإدراك البصري : ويكمن دور الإدراك البصري في تأويل وتفسير المثيرات البصريّة الدّاخلة إلى الدّماغ من خلال حاسّة البصر شأنه في ذلك شأن الإدراك السّمعي حيث تكمن وظيفة الإدراك البصري في إدراك التّشابه والاختلاف بين المثيرات من حيث اللون والشّكل والحجم والوضع والصورة والوضوح والعمق والكثافة ... والتي تعتمد على المعرفة السّابقة للفرد والمختزنة لديه من خلال التّجارب المعرفيّة السّابقة والتي تسهّل عليه إمكانيّة الإدراك بيسر وسهولة .**

إنّ الإضطرابات الإدراكيّة البصريّة التي يعانيها الطّلبة ذوو صعوبات التّعلّم تجعلهم لا يحسنون فهم ما يرون من صور الحروف والكلمات وإعطائها مدلولاتها ليس لضعفٍ في قدراتهم الإبصاريّة وإنّما لضعف الطّريقة التي تعالج بها أدمغتهم تلك المثيرات والتي قد تقودهم إلى مواجهة صعوباتٍ في التّعرّف أو تنظيم أو تفسير أو تذكّر الصّور البصريّة وتسلسلها في الكلمة الواحدة أو السّطر الواحد مما يتسبّب في تدنّي قدرتهم على فهم الرّموز الكتابيّة والصّوريّة للحروف والكلمات والأعداد والرّسوم البيانيّة والمخطّطات والخرائط .

- **أنواع صعوبات الإدراك البصري :-**

يعاني طلبة صعوبات التّعلّم واحدةً أو أكثر من صعوبات الإدراك البصري التالية :

1- صعوبة التّمييز البصري :

ويقصد بالتّمييز البصري قدرة الطّفل على التّفريق بين الشّكل المرئي وآخر كالتّمييز ما بين الصّورة وخلفيتها أو التّمييز ما بين صورة رجل بستة أصابع ليديه وآخرون بأصابع كاملة أو إدراك أوجه الشّبه والاختلاف بين الصّور من حيث الطّول والعرض واللون والشّكل والمساحات ... وعليها يقاس في الجانب القرائي القدرة على التّفريق ما بين الحروف الهجائيّة للكلمة مثل التّفريق ما بين (ت ب ن) أو يفرّق ما بين الأعداد (2،6 ،15 ، 51، ..) .

2– صعوبة الإغلاق البصري: وهو مفهومٌ يشير إلى قدرة الطّ ّفل في التّعرّف إلى الأشياء الكليّة من خلال رؤية جزءٍ منه (معرفة الكلّ من خلال الأجزاء) كأن يقرأ الطّالب كلمةً بعد إخفاء جزءٍ من هذه الكلمة من خلال تلميحات الكلمة في السّياق الذي تقع فيه أو قراءة جملةٍ بعد حذف كلمةٍ منها .

وعادةً ما يفتقر أطفال صعوبات التّعلّم ممن يعانون من اضطراباتٍ في الإدراك والوظائف الإدراكيّة إلى هذه القدرة سواء أكانت في الإغلاق السّمعي أم كانت في الإغلاق البصري ونظراً لصعوبة تركيزهم للانتباه على الشكل أو الجملة أو الكلمة فيبدو لهم الشّكل وكأنّه الصّورة النّهائيّة مما يعيق من عمليّة الإغلاق لديهم .

3– صعوبة إدراك العلاقات المكانيّة : يتطلّب إدراك العلاقات المكانيّة إدراك الطّفل في القراءة مثلا علاقة الحروف مع أمكنتها في المكان الذي وجدت فيه وفق حجمٍ وشكلٍ ومساحةٍ محدّدة حيث يؤثر بعد المسافة أو اقترابها بين الرّموز الكتابيّة على إدراكهم الصّحيح لهذه الكلمات مما ينعكس سلباً على القراءة والكتابة والحساب ويرتبط كذلك بهذه المهارات القدرة على إدراك الخرائط والرّسوم البيانيّة واللوحات الهندسيّة والكتابة باستقامة على السطر .

4– صعوبةٌ تمييز الصّورة وخلفيّتها : وهي عدم قدرة الفرد على الفصل ما بين الصّورة أو الشّكل من الأرضيّة التي وجد عليها وهي الخلفيّة المحيطة به كالّتفريق ما بين الجملة أو الكلمة المكتوبة والأرضيّة التي كتبت

عليها وما يحيط بها ويردّ ذلك إلى انشغال الطّفل بمثيرٍ آخر غير المثير المستهدف (الكلمة أو الجملة) وهو الهدف الذي وجّه نحوه الإدراك فيتشتّت انتباهه ويتذبذب إدراكه فيخطيء في مدركاته البصريّة.

5- صعوبة سرعة الإدراك البصري : وهي تلك المدة الزّمنيّة المطلوبة حتى تتم عمليّة الاستجابة من قبل الفرد للمثيرات الحسيّة البصريّة والتّعرف إليها وإعطائها معانيها ودلالاتها فيحتاج عادةً أطفال صعوبات سرعة الإدراك البصري إلى وقتٍ أطول في عمليّة تحليل ومعالجة المعلومات البصريّة التي يشاهدونها مثل الكلمات والأرقام والأشكال والصّور مما ينعكس سلباً على تعلّمهم القراءة والكتابة والحساب . إنّ سرعة الإدراك هي التي تمكّن الفرد من القراءة الصّحيحة والكتابة السّليمة وتعلّم الرّياضيّات بيسرٍ وسهولةٍ مما يزيد من فاعليّة التّعلّم.

6- صعوبة الذاكرة البصريّة والتّصور : تعمل الذّاكرة البصريّة على استرجاع الصّور البصريّة التي تم تعلمها مما يسهّل أمام الأطفال إمكانيّة تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف والكلمات مما يسرّع في عمليّة قراءتها في حين أنّ الأطفال ذوو صعوبات الذّاكرة البصريّة يواجهون صعوباتٍ في التّعرف إلى الكلمات مما يدفعهم إلى تهجئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلّم القراءة كما يجدون صعوبةً في تذكّر قواعد الإملاء والتّهجئة وتعرّف الكلمات الشّاذة فتظهر على كتابتهم التّهجئة الصّوتيّة للكلمات كما يرافق ذلك صعوبةً في تكوين صورٍ للأشياء في أذهانهم .

7- صعوبة التآزر البصري – الحركي : تلك المهارة التي تتآزر فيها العين مع حركة اليد عند التّعامل مع الأشياء وخاصّةً في مجالات النّسخ والكتابة والثّبات على السّطر ومسك الأشياء وقذفها حيث يعاني الأطفال ذوو اضطرابات التآزر الحركي من عدم القدرة على القيام بمثل هذه الأنشطة .

صعوبات الإدراك الحركي :-

لا يقل إدراك الفرد للحركة أهميّةً عن إدراكه البصري لصور الأشياء وإدراكه السّمعي لأصواتها حيث تؤثّر هذه المهارة على ذات الفرد جرّاء الأحكام التي يصدرها على مهاراته الحركيّة ومدى قدرته على إحداث

توافقٍ وتكاملٍ بين الحركة وإدراكاته لهذه الحركة ويبدو اثر اضطرابات الإدراك الحركي واضحاً عند قيام الفرد بأنشطةٍ تعتمد في تنفيذها على توافق الإدراك الحركي مثل الإدراك البصري الحركي والسّمعي الحركي والإدراك السّمعي البصري الحركي والأنشطة التي تتطلّب من الفرد توافقاً بين مختلف الأنظمة الإدراكيّة الكليّة والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ– صعوبات التّوافق الإدراكي البصري الحركي :

يتطلّب الإدراك البصري الحركي التّعرف إلى الأشكال والأحجام والألوان والمساحات والأنشطة التي تتطلّب من الفرد توجهاً مكانيّاً .

إنّ الأطفال الذين يعانون من اضطراباتٍ في الإدراك المكاني البصري يخفقون في العادة بصورةٍ ملموسةٍ في أداء الأنشطة التي تتطلّب منهم إدراكاً حركيّاً ويكون معدل نموّهم الإدراكي بطيئاً مقارنةً بأقرانهم من الأطفال العاديّين مما ينعكس سلباً على العديد من المهارات الأكاديميّة مثل القراءة والكتابة والحساب إضافة إلى صعوباتٍ في الأنشطة الحركيّة مثل الوثب والركل والمسك والرّسم والتي قد تعود إلى خللٍ في الجهاز العصبي المركزي لديهم .

ب– صعوبات التّوافق الإدراكي السّمعي الحركي :

تتطلّب بعض الأنشطة من الطّفل القيام بعددٍ من المهارات الحركيّة مثل القفز والرّكل والتّنقل من اليمين إلى الشّمال ومن الشّمال إلى اليمين .... والتي تلقى في العادة عليه سمعياً لذلك يتطلّب من الطّفل موافقة إدراكه السّمعي والحركي كي يتمكّن من القيام بالمهارات الحركيّة على نحوٍ صحيحٍ .

وتنشأ صعوبات الإدراك السّمعي الحركي عند هؤلاء الأطفال نتيجةً لعدم قدرة هؤلاء الأطفال على متابعة تدفّق المثيرات السّمعيّة ذات الإيقاع العادي فلا يستطيع متابعة التّعليمات التي تصدر تباعاً وتتطلّب منه القيام بأنشطةٍ حركيّةٍ.

ويميل في العادة مثل هؤلاء الأطفال إلى الحاجة إلى تكرار التّعليمات نظراً لضعف قدرتهم على متابعة تدفّق المثيرات السّمعيّة وتفسيرها بالسّرعة الملائمة والتي قد تعود إلى عجزٍ وظيفي في عمليّاتهم السّمعيّة المركزيّة مما يسبّب لهم صعوباتٍ في إدراك الأنشطة ذات التّوافق السّمعي الحركي .

ج– صعوبات التّوافق في الإدراك السّمعي البصري الحركي :

هناك العديد من الأنشطة التي تحتاج في تنفيذها إجراء توافقٍ بين القدرات الإدراكيّة السّمعيّة والبصريّة والحركيّة بصورةٍ تكامليّةٍ بين هذه القدرات الإدراكيّة مثل تتبّع خريطة الوطن العربي ثم تتبّع منابع ومصابّ الأنهار التي تجري به . إنّ مثل هذا النّشاط يتطلّب من الطّفل توافقا في قدراته الإدراكيّة السّمعيّة والبصريّة والحركيّة معا كي يتمكّن من تحقيق ما هو مطلوبٌ منه .

رابعاً : صعوبات تكوين المفاهيم:–

تعدّ السّنوات الخمس الأولى من حياة الطّفل بيئةً غنيّةً بالمشاهد والصّور والأصوات والمواقف والأفكار الجديدة وغير المألوفة له والتي تتطلّب منه تعلّم تحديد وربط هذه المشاهد مع بعضها والذي يمثّل المرحلة الأولى من مراحل التّفكير والتي يتشكّل خلالها المفاهيم واستكشاف ما حوله ثم في سنوات المدرسة الأولى يتمّ استخدام الأساليب المنظّمة في تقديم المعارف والأفكار والمهارات الجديدة وعلى الفرد توظيف إحساسه في التّرتيب والتّنظيم والذي يعتبر ضروريّاً في تشكيل المفاهيم.

إنّ ما تمّت ملاحظته أنّ الكثير من أطفال صعوبات التّعلّم يعانون من مشكلات في تطوير المفاهيم من خلال خبراتهم الخاصّة والتي هي نتاج تفكيرهم .

ويتطلّب تكوين المفهوم من الأطفال الوعي بخصائص الأشياء السّابقة لتكوين المفهوم والتي تتطلّب منهم الإنتباه الإنتقائي فقد لوحظ أنّ الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم والذين يعانون من اضطراباتٍ في

عمليّات الإنتباه يواجهون مشكلاتٍ في تكوين المفاهيم سواء في المستوى المادي أو المستوى الأكثر تجريداً .

وفي المرحلة الثّانية من مراحل تكوين المفهوم يتطلّب من الطّفل معرفة أوجه الشّبه والإختلاف ما بين الأشياء .

كما يتطلّب تحديد العوامل المشتركة بين مجموعةٍ من الأشياء فتجميع الأشياء وتصنيفها وفقاً للعوامل المشتركة فيما بينها تعدّ مفتاحاً من مفاتيح تكوين المفاهيم عند الأطفال .

أمّا المرحلة الرّابعة من مراحل تكوين المفهوم فتتطلّب تحديد المحكّات والقواعد التي تستخدم في التّعرّف على ما يتضمنه المفهوم .

أمّا في المرحلة الأخيرة من مراحل تكوين المفهوم فيقتضي التّحقّق من مصداقيّة المفهوم والمعيار والقوانين والذي يتمّ من خلال تطبيق القواعد والمحكّات على أشياء ومواقف وأحداث وأفكار للتّحقّق من صدق المحكّ.

صعوبة الاحتفاظ بالمفهوم وتكامله :

لا تقف عمليّة تشكيل المفاهيم عند الأفراد في حدود تكوين المفاهيم فقط بل لا بدّ من الإفادة منها في الحياة فالّتفكير يتطلّب من الفرد القدرة على ربط المفاهيم التي تم اكتسابها سابقاً بمعارف جديدةٍ من اجل استخدامها في تطوير أوسع وأكثر شمولاً وتعقيداً فاكتساب أيّ جزئيّةٍ من المعرفة تمثّل خبرةً كافيةً لتجعل الخبرات اللاحقة أكثر أهميّةً .

صعوبة تعديل المفاهيم :

ما يمكن قوله أنّ عمليّة تكوين المفاهيم واكتسابها تأخذ أحد شكلين الأول أن تكون كلّ القوانين والقواعد المتعلقة بالمفهوم صادقةً ولذلك فلا بد هنا من الاحتفاظ في هذا المفهوم والإفادة منه أمّا الشّكل

الآخر أن تكون كلّ القواعد والقوانين المتعلقة بتكوين المفهوم غير صادقةٍ وهنا فلا بد للطّفل من القيام بعمليّات التّعديل الملائمة لهذا المفهوم بما يتلاءم والمفهوم وهذا ما يواجهه أطفال صعوبات التّعلّم حيث أنّهم غير قادرين على تعديل هذه المفاهيم كي تصبح ملائمةً وقابلةً للتّطبيق

خامساً : صعوبات التّفكير وحلّ المشكلات :-

التّفكير نشاطٌ عقليٌّ نكتسب من خلاله معارفنا ونحلّ مشكلاتنا ويظهر السلوك الإنساني بطريقةٍ منطقيّةٍ ومعقولةٍ وبالتّفكير نكتشف المعارف والعلوم التي تمكننا من السّيطرة على عالمنا الذي نعيش فهو مفهومٌ واسعٌ يشمل أنواعاً عديدةً من النّشاطات العقليّة كالاستقراء والاستنتاج والتّمييز والتّحليل والتّقييم والتّخطيط والتّخيّل وإصدار الأحكام. ولقد وصفه البعض بأنّه نشاطٌ عقليٌّ رمزيٌّ بينما وصفه آخرون على أنّه نشاطٌ عقليٌّ تصوّري في حين وصفه آخرون على أنّه حركاتٌ عضليّةٌ تقوم بها أعضاء النّطق وكأن التّفكير لغةٌ صامتةٌ بينما رآها علماء النّفس المعرفي على أنّه عمليّات معالجةٍ للتمثيلات العقليّة، ويحقّق التّفكير الإنساني وظائف عديدةٍ ومتنوّعةٍ منها :

- حل المشكلات

- اتّخاذ القرارات

إنّ التّعامل مع المواقف الصّعبة والتّغلب على العقبات وإجابة الأسئلة المركّبة وحلّ المشكلات اليوميّة تعدّ جزءاً مهمّاً في عمليّات النّمو ولذلك غالباً ما يفشل الكثيرين من أطفال صعوبات التّعلّم في ملاحظة طريقة تطوّر المواقف المشكلة أو تحديد المشكلة أو إيجاد أساليب مناسبةٍ لحلّ المشكلات عند التّعامل مع هذه المشكلات نظراً لنقص قدراتهم العقليّة أو أساليبهم في حلّ المشكلات بالإضافة إلى استخدام الاستراتجيّات غير المنطقيّة في حلّها، لذلك يجب تدريب أطفال صعوبات التّعلّم على تطوير استراتجيّاتٍ مناسبةٍ لحلّ المشكلات التي تمكّنهم من الاستجابة بصورةٍ أكثر ملاءمةً لمشكلات الحياة اليوميّة .

ومع أنّه في الواقع لا يوجد طريقة واحدة لحلّ المشكلات إلا أنّه يمكن إتّباع الطّريقة التّالية ذات الخطوات السّت في حلّ المشكلات والتي تبدأ عادةً في :

1- إدراك وجود المشكلة :

وتظهر عادةً عندما يواجه الفرد بمواقف لا يستطيع الاستجابة لها بشكلٍ مناسبٍ فيبدأ الفرد بالبحث عن حلٍّ لهذه المشكلة التي تواجهه .

وتكمن مشكلة أطفال صعوبات التّعلّم هنا بنقص الوعي لديهم بوجود مشكلاتٍ في حياتهم اليوميّة والذين عادةً ما يعبّرون عنها بالدّهشة عندما يكتشفون أنّهم يعانون من مشكلاتٍ معيّنةٍ .

2- تقرير حلّ المشكلة :

بعد إدراك الطّفل لوجود مشكلةٍ وحاجتها إلى الحلّ نجد الأطفال إمّا أن يقرّروا مواجهة مشكلاتهم وحلّها والتّغلّب عليها أو أنّهم يستسلمون لهذه المشكلة ويبقونها دون حلّ وعادةً ما يواجه الأطفال العاديين مشكلاتهم بالمثابرة والسّعي نحو حلّ مشكلاتهم فيحقّقون النّجاح بينما نجد أطفال صعوبات التّعلّم يتردّدون في الدّخول بحلٍّ لما يواجههم من مشكلاتٍ وعلى وجه الخصوص إذا شعروا بعدم نجاحهم في تحقيق الحلّ المناسب.

3- تحليل المشكلة :

ويتضمّن تحليل المشكلة الملاحظة الدّقيقة وجمع المعلومات وتنظيمها ثم تفسيرها ونظراً لضعف أطفال صعوبات التّعلّم في تحليل المشكلات فلا بدّ من تدريبهم على تحليلها وذلك من خلال :

أ- تدريب الأطفال على وصف المشكلات التي يواجهونها بدقّةٍ وموضوعيّةٍ. .

ب- تدريب الأطفال على التّعرّف إلى الأسباب التي قد تسهم في إحداث المشكلة.

ج- تدريب الأطفال على إعطاء التّقدير الدّقيق لدرجة صعوبة المشكلة .

4- تشكيل أساليب بديلة :

يتطلّب حلّ المشكلات البحث عن حلولٍ بديلةٍ لحلّ المشكلة لأنّ الأفراد عندما يواجهون المشكلات فإنّهم إمّا أن يبحثوا عن حلولٍ بديلةٍ لهذه المشكلة وإمّا أن يتصرّفوا باندفاعيّةٍ لأنّ المشكلات في العادة تسبّب عند بعض الأطفال القلق والاضطراب والإحباط مما يدفعهم وبسرعةٍ كبيرةٍ وبدون تفكير إلى الاستجابة للمشكلة وهذا ما يلجأ له في الغالب أطفال صعوبات التّعلّم وعندما يندفع الطّفل لمواجهة المشكلة وبسرعةٍ فقد يجد المشكلة أكثر تعقيداً مما هي عليه في الواقع مما يؤدّي إلى ظهور معلوماتٍ تحول دون البحث عن بدائل أخرى لحلّ المشكلة .

5- فحص الأساليب البديلة :

ويتضمّن حلّ المشكلة فحص البدائل والأساليب التي تم طرحها للتّأكد من سلامة الحلّ إلا أنّ أطفال صعوبات التّعلّم عندما يفحصون افتراضاتهم فإنّهم يفحصونها بكفاءة اقلّ من العاديّين لذا فإنّ استجاباتهم لا تكون متّسقةً مع التّغذية الرّاجعة السّليمة فقد يحذفون أو يغيّرون استجاباتهم عندما تكون التّغذية الرّاجعة سليمةً .

6- حل المشكلة :

وينطوي حلّ المشكلة على النّتائج التي توصل إليها أثناء بحثه عن حلٍّ لهذه المشكلة فإذا كان الحلّ صحيحاً وموفقاً فلا حاجة للقيام بسلوكٍ آخر لحلّ المشكلة أمّا إذا كان الحلّ البديل غير مناسبٍ فعلى الطّالب الاستمراريّة في البحث عن حلٍّ لتلك المشكلة وفق الخطوات السّابقة وحتى لا يشعر أطفال صعوبات التّعلّم بالإحباط من فشل الحلول البديلة فلا بدّ من تدخلّ المعلّم لمساعدته في التّحرّك بطريقةٍ ناجحةٍ فيما يتعلّق بالمشكلة .

تلخيص كتاب

إدارة الصفوف (الأسس السيكولوجية)

أ. د يوسف قطامي

د. نايفة قطامي

دار الفكر ، عمان ، الأردن ، 2013

عدد الصفحات : 450

سلوك المعلم لمنع المشاكل الانضباطية

إن دراسة كونين (Kounin, 1977) أكدت أن مديري الصف الناجح لا يستجيبون لسوء سلوك الطلبة السيئ بطريقة تختلف عن أداء مديري الصف الضعاف وأكد ذلك بروفي وجود (Brophy) (and Good, 1990، ودويل (Doyle, 1086).

استراتيجيات تقليل الأهمية للسلوك السيئ :

حدد الباحثون استراتيجيتين مهمتين في هذا المجال وهما:

أولاً: إعطاء الأهمية الكبرى للوقت الذي يعطيه الطالب بالانهماك في المهمة الأكاديمية الصفية .

ثانياً: يفترض المعلمون أن ما أداه الطلبة من سلوك سيئ يرد إلى غفلتهم، وعدم انتباههم في اللحظة المناسبة قبل تصعيد السلوك.

خصائص مدير الصف المضبوط (Controlled Classroom Management):

أولاً: فهم المشكلة، وضبطها قبل استمرارها.

ثانياً: التغطية الشاملة للصف.

ثالثاً: الإدارة المتحركة، إهمال أسباب المشكلة إذا لم تكن حادة.

رابعاً: التركيز على النشاطات الصفية الجمعية حينما تعرض مشكلة.

خامساً: جعل الإشباع المعرفي والإنفعالي منقوصاً.

سادساً: التحضير المسبق.

ويمكن تفعيل هذه الخصائص لتكون الفائدة أعم وأوضح.

أولاً: فهم المشكلة، وضبطها قبل استمرارها (فهم ما يحدث).

ثانياً: التغطية الشاملة للصف.

ثالثاً: الإدارة المتحركة.

رابعاً: التركيز على النشاطات الصفية الجمعية.

خامساً: جعل الإشباع المعرفي والانفعالي منقوصاً.

سادساً: التحضير المسبق.

التفكير التشخيصي: في هذه الحادثة الصفية البسيطة، أوضح المعلم خمس خطوات مستخدمة عادة في التفكير التشخيصي التحليلي.

- الاستماع إلى الأحداس الأولى.

- البحث عن العوامل الخفية.
- استخدام السلوك كدليل على الحدث.
- اختبار الأحداس المكنونة في الذهن.
- تجريب أسلوب آخر لمعالجة المشكلة الصفية.

ما المبرر لاستمرار المشاكل الإدارية الصفية؟

- عوامل اجتماعية.
- الطاقة والجهد.
- الحاجة للمعلومات.

جدول خصائص الطلبة التي تؤثر على إدارة الصف

سلوك الطلبة	التوقعات
استخدام الطاولات للعمل	* تنظف الطاولات، وتوضع المواد في أماكنها المناسبة بعد أن يطلب المعلم ذلك.
استخدام الحمامات وحنفيات الماء للشرب	* يذهب الطلبة إلى الحمامات ويشربون الماء قبل دخولهم الصف.
إمكانية الوصول إلى براية قلم رصاص	بعد أن يضع الطلبة في مقاعدهم، يقومون ببري قلمين لكل واحد منهم.
تغيير المجموعات	يجلس الطلبة على مقاعدهم ويبدأون أعمالهم وتقيناتهم، وواجباتهم. ثم ينتقلون إلى أماكن أخرى يقومون فيها بأعمال صفية أخرى كلفوا بها بنظام وبدون فوضى.
يتجمعون في صفوف حينما يطلب إليهم الخروج	* يصطفون بهدوء ووجوههم إلى طلبة الصف، ويستمعون إلى المعلم حين ينادي بالأسماء.

في حصة رياضة، أو الذهاب للمختبر	

إرشادات لتطبيق العقوبة:

- استخدم بعناية العقاب للتقليل من الأثر السلبي.
- تأكد من أن العقاب يتلو تأدية السلوك السيئ مباشرة.
- وضح نموذج السلوكات البديلة المناسبة.
- احتفظ بالآثار السلبية بصورة خفية وقصيرة ما أمكن.
- تجنب استخدام الواجبات البيئية والحرمان من مواقف التعلم كصور عقاب.
- طبق النتائج السلبية بمنطق ، ونظام وترتيب، دون أن تكون غاضباً.

عينة من نتائج اتباع القوانين:

- توضع إشارة أمام اسم الطالب عن كل يوم لا يظهر فيه خرقاً للقوانين. وبخاصة إذا كان له تاريخ سابق في خرق القوانين.
- يعزز الطلبة الآخرين الذين ليس لهم أية اختراقات للقوانين الصفية، وتسجل أسماؤهم على السبورة ويعطون خمسة وأربعين دقيقة استراحة، يتاح لهم الفرصة لأن يعملوا أي عمل أو نشاط في وقت بعد الظهر قبل يوم العطلة على أن يبقوا في الصف.

عينة من نتائج خرق القوانين	
أول خرق	تحذير لفظي
ثاني خرق	عشر دقائق خارج الصف
ثالث خرق	خمسة عشر دقيقة خارج الصف
رابع خرق	يطلب من الطالب إحضار ولي أمره
خامس خرق	يرسل إلى مدير المدرس

معوقات لحظة الزخم الصفي

السلوك	المثال
التركيز على المحتوى	بذل معلم الأحياء كل جهده لكي يؤدي عمله بإتقان. حيث واصل شرحه وتوضيحه لعملية التمثيل الضوئي للنبات حتى تأكد له من فهم الطلبة.
التركيز على السلوك	يبدأ المعلم بقوله: "أرى أن بعضكم ما زال لم يخرج دفتره. قلت لكم مراراً. إن إخراج دفاتركم أو إحضاره جزء مهم من التعلم. إذا لم تخرجه، فإنك سوف لا يتسنى لك أن تأخذ الملاحظات بكفاية.
خطوات السير	يقدم معلم التاريخ معلوماته ببطء. وبطريقة متعمدة، بوقفات متكررة ينظر فيها إلى دفتر تحضيره. ويطرح أسئلة تخلو من البطء والتكرار، وغالباً ما تكون مربكة للطلبة.
التجزئة	يقول معلم الفن: "تعال يا أحمد، وخذ الفرشاة والدهان اللازم. خالد بعده... وهكذا .
التدخلات	أثناء شرح معلم العلوم لموضوع قوة الجذب في مجموعة العناصر العامة. يقول: على فكرة إن تقريركم الكتابي لأعمال المختبر، سيكون موعد تسليمه غداً. بعد طرحه لمجموعة من الأسئلة يقول: "دعونا نرجع لما كنا نقوم به ... "

أمثلة لإشارات التواصل مع الطلبة

الرقم	النـــــوع	الإشارة
أولاً:	التصفيق في باطن اليدين	
ثانياً:	إشارة الذراع: يهدف جذب انتباه الطلبة وحينما يكونون في مواقف اللعب في الساحة.	
ثالثاً:	إشارة الأصابع: وتستخدم لضبط المجموعة الصغيرة والعمل على مهمة أخرى.	
رابعاً:	استخدم الوجه السعيد حينما يؤدي الطلبة المهمة بسرعة مناسبة وانضباط، وعلى العكس استخدام الوجه العابس حينما يتعثر الطلبة في المحافظة على الانضباط الصفي.	

خامساً:	إشارة بالإصبع الممتد للدلالة على إجابة رقمية، الإشارة بالأصابع الممتد ضد الصدر.	

الرقم	النـــــــوع	الإشارة
سابعاً:	بطاقة تفكير، أو بطاقة استجابة وفيها يطلب من كل طالب لأن يستجيب كتابة إذا يقطع فيها الطالب بقصاصة ويضعها في مغلف وتعطى للمعلم ليدققها فيما بعد. مثال: اكتب أسماء ثلاث قارات تضمنها البطاقة ودعني أراها.	
ثامناً:	إشارة الهمس: اهمس بالعدد الذي يشكل الاستجابة . اهمس برقم الفقرة التي تتضمن الاستجابة.	
تاسعاً:	بطاقة طلب المساعدة يطلب فيها الطالب المساعدة من المعلم. حينما يواجه الطالب صعوبة أو مشكلة تعلمية. حينما يواجه الطالب مشكلة في التهجئة.	

الإدخالات المستمرة

الإدخالات	الوقت المناسب	المثال
تجاهل السلوك غير المناسب	قصير، سلوك غير مشوش.	يلاحظ المعلم أن أحد الطلبة همس لزميله ولكنه واصل في إعطاء الدرس.
مدح السلوك المرغوب	الطاعة من قبل معظم الطلبة، وعدم الطاعة من البعض.	أفضل الطريقة التي يؤدي بها أحمد عمله بهدوء.
استعمال أسلوب النهي	المقاطعة ثانوية.	نحن في صفحة (31)، أحمد انظر وافتح كتابك لصفحة (31).
تطبيق النتائج	السلوك السيئ الحاد أو المزمن.	يمسك المعلم بالورقة التي وضعها الطالب المسيء في جيبه حاجباً إياها عن مرأى المعلم.

الفصل التاسع : النظـام الصفـي

النظام الصفي (Classroom Discipline)

يرى المعرفيون أن النظام الصفي هو نشاطات يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعلمية، بحيث يساعد طلبته على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية تضمن استمرار انتباههم.

العوامل المؤثرة في النظام الصفي:

يتأثر النظام الصفي والجو التعليمي بعدد كبير من العوامل، منها ما يتعلق بالظروف البيئية المدرسية والصفية، وما يتعلق بالظروف النفسية للمتعلمين وخصائصهم الشخصية والتأهيلية واتجاههم وجنسهم ومن هذه العوامل:

ما يتعلق بالمدرسة :

- **حجم المدرسة وعدد الصفوف في المدرسة.**
- **سعة الصف .**
- **موقع المدرسة.**
- **الإمكانات المدرسية.**
- **إدارة المدرسة.**

ما يتعلق بالطالب: الجو السيكولوجي السائد في المدرسة:

- **العوامل الشخصية وخصائص الطالب.**
- **جنس الطالب .**

- مستوى تحصيل الطالب.
- سلوك الطالب.

ما يتعلق بالمعلم:

- ما يتعلق بجنس المعلم.
- خصائص المعلم الشخصية والأدائية.
- تأهيل المعلم الأكاديمي والمسلكي.
- اتجاهات المعلمين ونظرتهم نحو الطفل بشكل عام.

الطريقة التي يتصل بها الطلبة ببعضهم وبالمعلم أثناء العمل معاً لإنجاز أهداف تدريسية: (Johnson & Johnson, 1975,6) وقد حددا ثلاثة أنماط للتركيبات البنيوية للأهداف وهي:

1- تعاونية: يعمل فيها الطلبة معاً لإنجاز أهداف مشتركة.
2- تنافسية: يعمل فيها الطلبة بدافع المنافسة لإنجاز أهداف لا يستطيع تحقيقها إلا القليل من الطلبة.
3- فردية: ينجز فيها الطلبة دون أن يربط أي علاقة بما ينجزه الآخرون للهدف نفسه.

إن هذه الأنماط الثلاثة فعالة في الوصول إلى تحقيق أهداف ضمن ظروف محددة أكانت فردية أم جماعية أم تنافسية.

وقد شرح جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1975) فوائد المنافسة داخل غرفة الصف وجدواها كما يلي:

1- تنمي المنافسة بين الطلبة الخصائص الشخصية والخشونة الضرورية لإعداد الأطفال للحياة الحقيقية.

2- يفضل الأطفال المواقف التنافسية عن غيرها.

3- يعتمد الطموح والدافعية والتحصيل والنجاح على المنافسة لنجاحه مع الأفراد الآخرين.

4- المجتمع بطبيعته منافس لدرجة عالية وعلى الطلبة أن يكونوا قادرين أن يمارسوا نشاطاتهم في هذا النمط من البيئة.

أنماط البيئة الصفية:

ويختلف المعلمون فيما بينهم بصفتهم مديرون لصفوفهم عند ممارستهم لصلاحياتهم في أثناء قيامهم بواجبهم ومسؤولياتهم، ويمكن أن نميز بين أنماط ثلاثة من الإدارة الصفية التي يلجأ إليها المعلمون في إدارتهم لصفوفهم وهي:

1- النمط التسلطي .

2- النمط التقليدي.

3- النمط الديمقراطي: وفي هذا النمط يقوم المعلم بممارسات سلوكية تعبر عن اتباعه لهذا النمط ونستطيع الحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسات الآتية:

- إشراك طلابه في المنافسة وتبادل الرأي ووضع الأهداف ورسم الخطط واتخاذ القرارات المناسبة.
- إتاحة فرص متكافئة بين الطلبة.
- احترام قيم الطلبة وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم.
- عدم إشعار الطلبة بالتعالي عليهم بشكل يؤدي إلى فقدان الاحترام وتقديرهم.

- يعمل على تنمية عادة الاعتماد على النفس عند الطلاب وتحمل المسؤولية.
- تشجيع استثارة همم الطلبة في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم.
- الثقة بالطلبة وبقدراتهم.

القيادة في غرفة الصف :

لقد وضحت الدراسات النفسية للصفات الشخصية التي يتصف بها المعلم والتي منها:

1- أن يكون ذكاؤه مميزاً.
2- أن يكون طويل القامة.
3- أن يكون جذاباً يجلب الانتباه.
4- أن يكون واضحاً ومحدداً ومفهوم الشخصية.
5- أن يتمتع بثقة عالية بالنفس.

أساليب مواجهة المواقف التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف:

أولاً: أسلوب جذب الانتباه للمعلم .

ثانياً: أسلوب يتعلق بقابلية المعلم للتحكم بالدرجات (النتائج) ويعتمد ذلك على تقييم المعلم للطلبة.

ثالثاً: أسلوب العقاب.

رابعاً: أسلوب اقتناع الطلبة أن المدرس على صواب دائماً.

خامساً: أسلوب السلطة الخبراتية ويعتمد على اعتقاد الطلبة أن المعلم واسع المعرفة.

المعلم القائد في غرفة الصف :

نماذج القيادة : (Styles of Leadership)

ويقسم المعلمون إلى ثلاثة أنماط من حيث القيادة :

1- المعلم الموجه .

2- المعلم الديمقراطي .

3- المعلم المتسيب.

إدارة الصف والتعلم :

الفرضيات التي يقوم عليها مشروع تنظيم البيئة الصفية :

1- إدارة الصف عملية منظمة ومخططة.

2- إدارة الصف تتعلق بكل من المعلم والطلبة.

3- إدارة الصف ترتبط بالمناخ الصفي بوصفه محصلة.

4- تهدف إدارة الصف إلى تحقيق المعلم والطلبة أهدافاً تعليمية مخططاً لها.

5- تتضمن تنظيماً للخبرات والمواد والأدوات لتيسير التعلم.

6- تسهم إدارة وتنظيم البيئة الصفية في تحقيق المتعلم لذاته وتطوير شخصيته واستقلاله في التعلم حسب قدراته واستعداداته.

أهمية تنظيم البيئة الصفية :

من أجل تحقيق النمو المتكامل والمتوازن ويمكن تفصيل دور البيئة الصفية من خلال الأبعاد الآتية:

1- مكان التعليم وشكل الطلبة.

2- طريقة التدريس.

3- أسلوب المعلم .

4- التقويم.

قواعد إدارة تنظيم البيئة الصفية:

القاعدة الأولى : دخول الطلبة.

القاعدة الثانية: صرف الطلبة.

القاعدة الثالثة : الاستمرار في الدرس .

القاعدة الرابعة: الانسجام والاتفاق بين المعلم والطالب .

إن تنظيم البيئة الصفية هي عملية هندسة التعلم لكي يكون أكثر مناسبة لراحة المتعلم .

أولاً : مجالات تفعيل البيئة الصفية.

ثانياً: تنظيم الغرفة الصفية.

ثالثاً: مجالات التغيير في البيئة الصفية.

إدارة النظام الصفي وضبطه:

(Classroom Disciplinc Management and Controlling):

ويرجح معنى النظام (**discipline**) إلى السلوك المنضبط المنظم عند الطلبة في أدائهم للسلوك المعرفي أو النفسحركي أو الوجداني أو الأخلاقي المتعلق بقواعد العلاقات.

ووفق ذلك تقترح فارعة حسن محمد (**66 ,1986**) أن هناك أربعة أنماط أو أساليب يمكن أن يستخدمها المعلم في سبيل توفير المناخ المناسب بهدف الوصول إلى نتاجات تعليمية مرغوبة.

وهذه الأساليب هي :

1- التركيز على النظام الصفي الذي يفرضه المعلم من خلال التعليمات والأوامر والعقاب.
2- التركيز على النظام الصفي الذي تفرضه الجماعة من خلال القيمة الاجتماعية السائدة.
3- التركيز على النظام الصفي الذي يفرضه الفرد على نفسه من خلال الالتزام بمعايير سلوكية معينة.
4- التركيز على النظام الصفي الذي تفرضه طبيعة العمل المشترك الذي يقوم به المعلم مع طلبته.

ما ضرورة النظام ؟

أولاً: للنظام ضرورة سيكولوجية.

ثانياً: للنظام ضرورة ديمقراطية.

للنظام قيمة وحاجة.

النظام يجعل التعلم ممكناً.

فالنظام الضروري للتعلم هو النظام الذي يتضمن عدداً من الأسس المتعلقة بإدارة الصف وهي:

أولاً: أسس تتعلق بالطلبة.

ثانياً: أسس تتعلق بالصف.

ثالثاً: أسس تتعلق بالخصائص التنظيمية.

رابعاً: أسس تتعلق بالإجراءات الوقائية لإشاعة النظام الصفي.

خامساً: أسس تتعلق بالسلوك الخاطئ.

سادساً: أسس تتعلق بنظام التعزيز لإشاعة النظام الصفي.

وإليك توضيحاً لهذه الحقائق بهدف توفير جو صفي لأسلوب النظام الصفي وإدارة صفية فاعلية.

أولاً: أسس تتعلق بالطلبة.

ثانياً: أسس تتعلق بالصف كمجموعة.

ثالثاً: أسس تتعلق بالخصائص التنظيمية.

رابعاً: أسس تتعلق بالإجراءات الوقائية لإشاعة النظام الصفي.

خامساً: أسس تتعلق بالسلوك الخاطئ .

سادساً: أسس تتعلق بنظام التعزيز لإشاعة النظام الصفي.

حفظ النظام الصفي :

يتأثر النظام والانضباط الصفي بعوامل متعددة ومتنوعة يتصل بعضاً بدور المعلم ومفهومه للنظام والانضباط وسلوكه الصفي ،وبقدرته على إدارة الوقت والمكان ، ويتصل بعضها الآخر بالطلبة والمناخ التعلمي السائد في غرفة الصف وبمدى إدراكهم للمعاني التي تحملها ألوان النشاط الصفي بالنسبة لكل منهم.

آليات حفظ النظام والضبط الصفي:

- تنويع النشاطات وتوفير البدائل.
- الأوامر والنواهي المضبوطة.
- حفظ النظام الصفي الوقائي.
- وضوح الهدف وتوفر المواد اللازمة.
- التعزيز بدلاً من التجاهل والعقاب.
- الصمت بدلاً من السكوت القسري.
- النقد البناء لا الانتقاد الساخر.

النشاطات والعوامل التي تسهم في توفير المناخ الديمقراطي للتعلم الصفي:

أولاً: تنويع نشاطات التعلم والتعليم وتوفير البدائل التي يمكن أن يختار المتعلم فيها ما يناسبه ويلائم قدراته وحاجاته.

ثانياً: الأوامر والنواهي والانضباط الصفي.

ثالثاً: حفظ النظام الصفي وقائياً (Hamilton, 1977,6).

رابعاً: وضوح الأهداف التعلمية وتوافر المواد اللازمة لتحقيقها ودورها في النظام الصفي.

خامساً: التعزيز بدلاً من التجاهل والعقاب.

سادساً: الصمت الهادف لا السلوك القسري.

سابعاً: النقد البناء لا النقد الساخر.

إيجاد النظام في الصف:

إن إيجاد النظام الصفي، والعمل على شيوعه يتضمن حدين أو طريقين، الطرف الأول إجراءات روتينية.

أما الطرف الثاني فيمكن تحقيقه من قبل المعلم عن طريق التفاعل والتواصل مع الطلبة.

خصائص غرفة الصف الجيدة:

1- البيئة المادية.

2- المناخ النفسي والاجتماعي.

3- كيف تحكم على نجاح عمل المعلم في بيئة صفية منظمة؟

الفصل العاشر

تعلم الأنظمة والقواعد الصفية

تسود الصف مجموعة من الأنظمة والقواعد سواء التي نظمتها المدرسة ونقلها المعلم، وهي الأنظمة والقواعد العامة المتعلقة بالدوام، والزي، والمحافظة على نظافة المدرسة والحضور.. الخ والأنظمة والقواعد الصفية التي يتكرر ظهورها، وتذكير المعلم بها.

لذلك يتطلب من المعلم أن يكون واعياً ودقيقاً عندما يريد مساعدة الطلبة على استيعاب قاعدة سلوكية صفية، ويمكن تثبيت القاعدة السلوكية في أذهان الطلبة وخبراتهم باستخدام الخطوات الآتية:

أولاً: حدد السلوك الذي تريد أن يستوعبه الطلبة تحديداً دقيقاً، بدلالة سلوك معرفي ظاهر.

ثانياً: نمذج السلوك الذي تريد أن ينمذجه الطلبة ، أي مارس السلوك المراد استيعابه بخطوات واضحة ودقيقة، واربط عرضه بالتعليمات التي توضحه.

ثالثاً: اطلب إلى أحد الطلبة أن يؤدي السلوك الذي عرضته أمام الطلبة.

رابعاً: اطلب إلى الطلبة ملاحظة زميلهم الذي يتوقع منه أن يؤدي السلوك بطريقة دقيقة (يكون الطالب عادة معروفاً بقوته، وتقدير المجموعة له).

خامساً: اطلب إلى الطالب الذي عرض السلوك أن يصف لفظيا؟ص ما عمله.

سادساً: عزز الطلب الذي عرض السلوك وكرر ما قاله بخطوات.

سابعاً: اطلب إلى الطلبة الآخرين عرض السلوك الذي نمذج، والذي عرضته من قبل ثم أطلب إلى الطالب عرضه.

أهمية استيعاب القواعد والأنظمة :

إن استيعاب القواعد والأنظمة الصفية، ذو قيمة تربوية عالية.

ويمكن تحديد أهمية فهم الأنظمة والقواعد الصفية لدى الطلبة بالآتي:

1- يساعدهم على وعي القواعد والأنظمة على أنها خبرات تربوية ضرورية للنجاح في التفاعل والتعليم الصفي.
2- ينظم علاقات الطلبة مع بعضهم ومع المعلم أثناء سير الدرس.

3- يساعدهم على إدراك مضمون العملية الانضباطية والالتزام بها داخل غرفة الصف، وممارستها، ويسهل عليهم نقلها إلى المواقف الحياتية خارج المدرسة.

وحتى نضمن استمرار تمثل القواعد والأنظمة التي دربنا عليها واستيعابها، لابد من القيام بالممارسات الآتية:

- التذكير بها لفظياً.
- ممارستها، والتعزيز على ممارستها.
- تعديل بعض الأخطاء إن ظهرت في ممارستها بعد مرور وقت من تقديمها وعرضها.
- استغلال الظروف والمواقف المناسبة لتقويتها لدى الطلبة بين الحين والآخر.

ويستدعي تحقيق تلك الأهداف البناءة من المعلم ممارسات محددة تساعده على ذلك. ومن هذه الممارسات :

- بناء خطة محددة لتقديم التعليمات المرتبطة بطريقة اليسر (الوصفة).
- تحديد الخطوات وتثبيتها في ذهن المعلم، والالتزام بها.
- الوقوف أمام الطلبة في مكان متوسط من غرفة الصف.
- التأكد من انتباه الطلبة إلى المعلم.
- إخبارهم بما يجب عليهم أداؤه.
- اختبار فهم الطلبة واستيعابهم للتعليمات التي أصدرها المعلم عن طريق التلفظ أمامهم.
- تكليفهم التحدث بأنفسهم عما قدم لهم من تعليمات.
- ملاحظة تعبيراتهم وهم يتحدثون لمعرفة مدى استيعابهم.
- جعلهم يبدأون المهمة التي تضمنت التعليمات التي نقلت إليهم .

(McCormick, and Pressley, 1977)

صياغة القوانين الصفية :

أهم قضية وأدلها في الإدارة الصفية في بدء العام الدراسي وهي صياغة القوانين الصفية ويحقق هذه القضية مبدءان:

المبدأ الأول : أن تكون القوانين والتعليمات محدودة العدد.

المبدأ الثاني : أن تكون القوانين والتعليمات الصفية ذات معنى، ومدركة، وعادلة للطلبة.

القوانين الصفية (Class Rules)

من الأمثلة على القوانين التي يمكن أن يسهم الطلبة بصياغتها والتي روعي فيها الدقة، والبساطة، والوضوح والإجرائية وهي:

1- كن لطيفاً مع الطلبة، وعاملهم معاملة حسنة.
2- احترام ملكية الآخرين.
3- توجه نحو إتمام المهمة والعمل، والتزم بما يطلب منك.
4- ارفع يدك حتى يمكن تمييزك بالمبادرة أو طرح سؤال.

خطوات إعداد القانون والقاعدة والتعليمات الصفية:

أن المعلم الكفي هو المعلم الذي يستطيع صوغ قوانين وتعليمات تتفق وقوانين وتعليمات المدرسة .. لأنه بذلك يساعده على تتبع تحقيقها لدى الطلبة.. ويمكن تتبع مجموعة من الإجراءات لتحقيق ذلك وهي:

1- اجعل القوانين والقواعد الصفية والمدرسية متسقة معاً.
2- صغ القانون على صورة عبارة واضحة.

3- زود الطلبة بمبررات مقبولة ومنطقية.

4- صغ القانون أو القاعدة بطريقة موجبة.

5- اجعل القائمة (تعليمات، قوانين، قواعد) قصيرة ما أمكن.

6- سهل مهمة استدخال وإدماج والقوانين والتعليمات في خبرات الطالب.

(Eggen, and Kauch, 1992, 495)

التواصل داخل غرفة الصف :

أولاً: مفاهيم التواصل والاتصال:

الاتصال (Communication)

لا يقتصر مفهوم "الاتصال" في المعاجم العربية على الصلة التي تقوم باتجاه واحد، ولا يقتصر معنى التبادل على التواصل، بل يتضمن "الاتصال"، وفي المعاجم العربية تأتي "الوصل" و "الاتصال" و "التواصل" بمعنى واحد تقريباً فيه معنى التشارك.

وصل الشيء بغيره فاتصل، ووصل الحبال وغيره توصيلاً، وصل بعضها ببعض. ووصلني بعد الهجر وواصلني .. وتصارموا بعد التواصل.ز وفي لسان العرب " الوصل " ضد الهجران. والوصل، خلاف الفصل، واتصل الشيء بالشيء لم ينقطع. والتواصل ضد التصارم.

التواصل (Communication):

هو العملية التي يتفاعل بها المرسل والمستقبل لرسالة معينة في سياق اجتماعي معين وعبر وسيط معين بهدف تحقيق غاية أو هدف محدد، وتعتبر اللغة بما فيها اللغة الصامتة أداة الاتصال والتواصل الرئيسة وإدارة نقل الثقافة وتوصيلها مثلما هي في الوقت ذاته جزء من الثقافة.

ويشترط توافر ستة عناصر كي تتم عملية التواصل، وهي العناصر هي:

1- الهدفية.
2- تبادل الأدوار (المرسل والمستقبل).
3- قناة تنساب فيها المعلومات.
4- تأثير وتأثر (استجابة).
5- محتوى (أفكار ، معلومات).
6- رموز أو لغة مفهومة من الطرفين.

مهارة الاتصال التربوي (Educational Communication Skill):

إن تحديد مهارات الاتصال في العملية التعليمية يتطلب تحليلاً دقيقاً لعملية الاتصال مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المهارات تمثل وحدة متكاملة وأبرز المهارات التي يجب على المعلم امتلاكها لإنجاح عملية الاتصال هي:

أولاً: مهارة تحديد الأهداف التعليمية وتوضيحها Setting Instructional Objectives

ثانياً: مهارة إثارة الدافعية Motivation Arousal Skills

ثالثاً: مهارة الإدارة الصفية الفاعلة Classroom Effective Management

رابعاً: مهارة تحديد واختيار الأساليب والإجراءات التعلمية Instructional Procedures

خامساً: مهارة التقويم Evaluation Skills

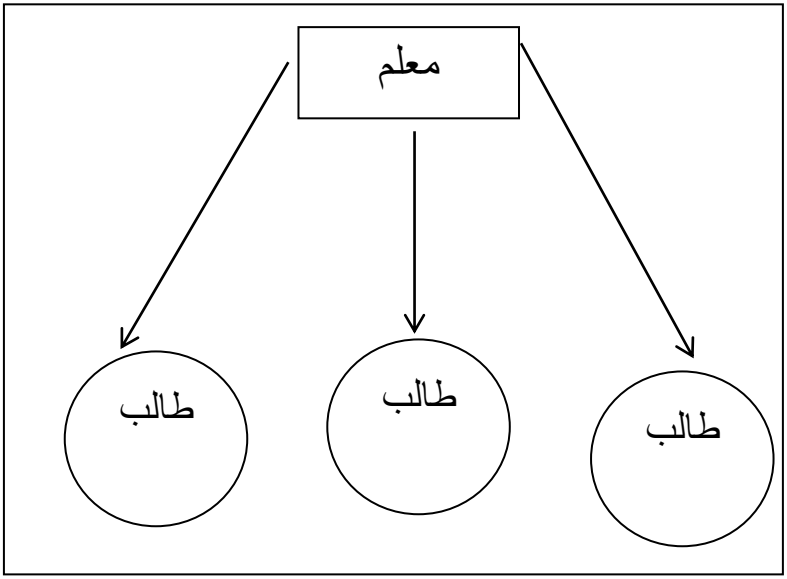
التفاعل الصفي Classroom Interaction:

إن التعلم الفعال هو التعلم القائم على التفاعل بين أطراف عملية التعليم، المعلم، والمتعلم، والمنهاج، وبالرغم أن كلاً من المنهج والمعلم له تأثير على أداء المتعلم، إلا أن أداء المعلم داخل الصف، أو ما يسمى بسلوك التدريس يعد من أهم العوامل التي تؤثر على أداء المتعلم.

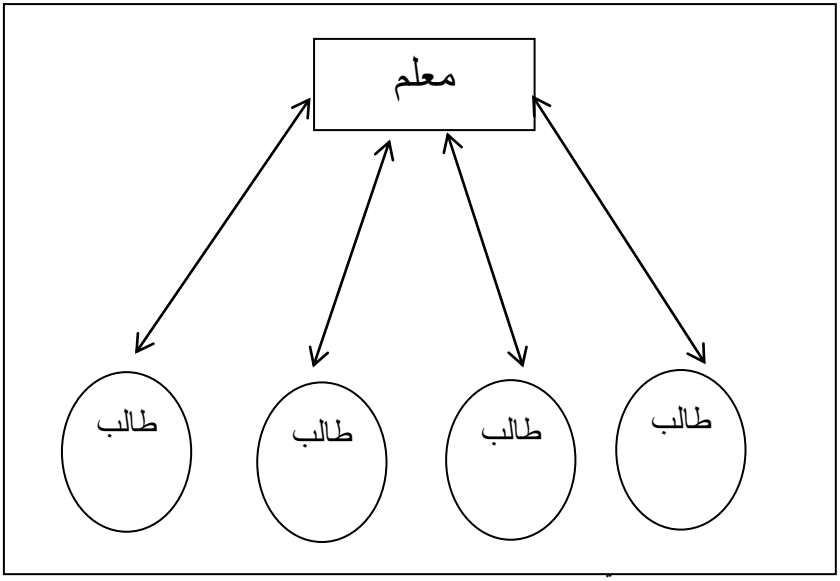
أنماط التفاعل الصفي Classroom Interaction Types:

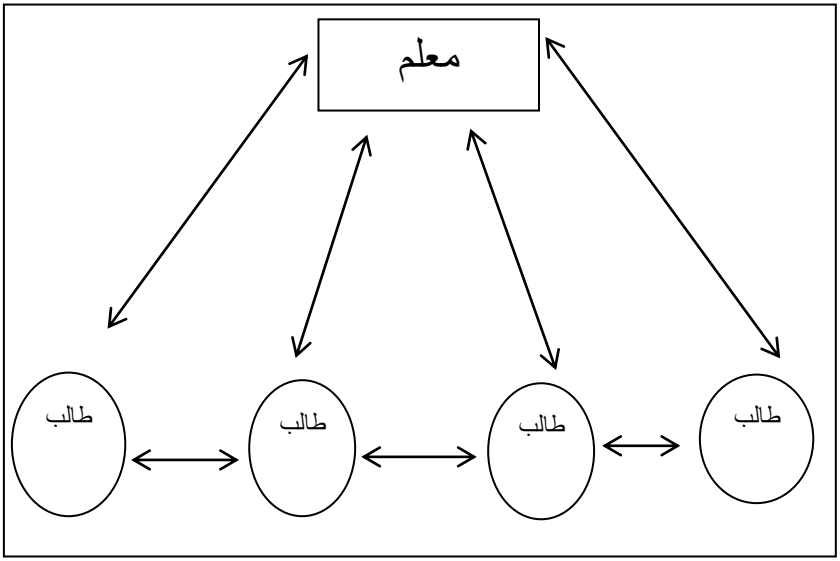
والأنماط الأساسية للتفاعل الصفي هي:

أولاً: نمط الاتصال وحيد الاتجاه .

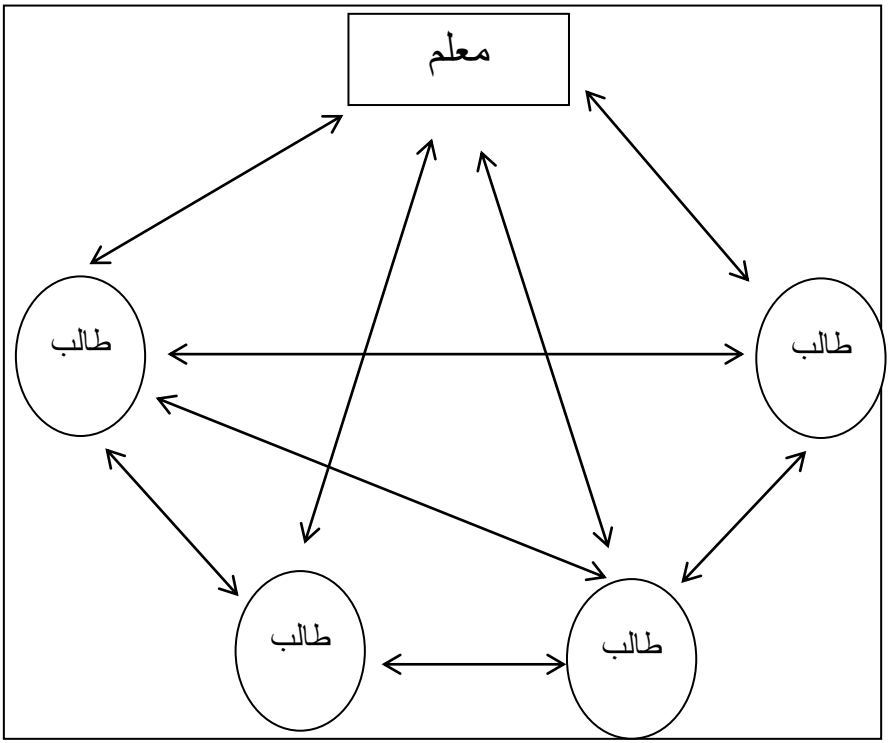


ثانياً: نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:





رابعاً: نمط الاتصال متعدد الاتجاه:



الآثار التربوية لوسائل الاتصال في العملية التعليمية:

1- **أسهمت وسائل الاتصال في إيصال التعليم إلى عدد كبير من الدارسين بإزالة الحدود المكانية والزمانية.**

2- **ساعدت تلك الوسائل على خفض تكاليف التعليم نتيجة لتطويرها واختصارها مسافات الزمان والمكان.**

3- استطاعت وسائل الاتصال تحسين نوعية التعليم، وذلك من خلال تزويد الطلبة بمهارات عبر الدروس المعدة إعداداً جيداً ومدرسين مهرة.