مجلة الطفولة والتربية – العدد الثالث والأربعون – السنة الثانية عشرة – يوليو ٢٠٢٠

[٥]

برنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة

د. منى محمد عبد الله يوسف

مدرس بقسم العلوم التربوية

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة القاهرة

برنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة

د. منى محمد عبد الله يوسف*

مقدمة:

يعتبر الاهتمام ببناء شخصية الطفل بشكل سليم منذ مراحل نموه الأولى من دعائم بناء مجتمع خالي من المشكلات الإنسانية الناتجة عن أساليب التنشئة الاجتماعية الغير سوية ولكي يتم بناء شخصية الطفل منذ نعومه أظافره بصورة خالية من الاضطرابات النمائية النفسية والجسدية لابد من تضافر الجهود مجتمعة من المؤسسات القائمة على تربية الطفل المختلفة والتي تبدأ في الأسرة نواة المجتمع والحضن الأول للطفل ثم المؤسسات التربوية والتعليمية ومنها دور الحضانة والروضات والمدارس وغيرها.

وحياة الطفل مثلها مثل أي حياة للراشدين لا تخلو من الأزمات والمشكلات التي قد يتعرض لها الطفل– بالطبع على خلاف شكل الأزمة بالنسبة للطفل عنها بالنسبة للراشد ولكن الذي لا خلاف عليه هو أن الأطفال يتعرضون لأزمات مختلفة حسب طبيعة مجتمع الطفل الذي يعيش فيه من هنا يمكن القول أن الأزمات نمط أساسي لحياة الأشخاص ولا تكاد تخلو منها حياة أي فرد.

مشكلة البحث:

بدأ الإحساس بالمشكلة عند ملاحظة بعض الأطفال في محيط مجتمعي متنوع قد لا تتجاوز أعمارهم الخامسة لكنهم يتعرضون لأزمات تختلف حدتها حسب كل موقف. ومن الملاحظ أيضاً اختلاف ردود أفعال الأطفال نحو هذه الأزمات حسب طبيعة الأزمة وشخصية كل طفل.

تلك الملاحظات المختلفة دفعت الباحثة للقيام بدراسة استطلاعية على مجموعة من الأطفال وعددهم ١٥ طفل وطفلة– أعمارهم ما بين الخامسة والسادسة

* مدرس بقسم العلوم التربوية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.

بهدف التعرف على طبيعة المواقف التي يمر بها الأطفال وتشكل أزمات لهم وبدأت الباحثة في سؤال الأطفال من خلال أداة الدراسة الاستطلاعية وهي استمارة بها مجموعة من المواقف التي من الممكن أن يتعرضوا لها وكيف سيكون تصرف كل طفل منهم في كل هذه المواقف.

وكانت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية متباينة بين هؤلاء الأطفال حيث أدرك ١٥% من الأطفال التصرف الجيد في كل موقف أو بعض المواقف.

ولكن٨٥% من الأطفال في معظم المواقف يعجزون عن التصرف السليم الذي يساعدهم على تخطي الأزمة بشكل أفضل.

واتفقت نتائج الدراسة الاستطلاعية للباحثة، مع دراسة (إيمان جمال فكري ومنار شحاتة أمين٢٠١٧م) والتي كانت بعنوان "فعالية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات إدارة الأزمات والكوارث لدى طفل الروضة".

وكذلك أيضاً نتائج دراسة (هناء محمد عثمان، منال أنور سيد٢٠١٨م) وعنوانها "فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة في بعض مواقف الطوارئ والأزمات الحياتية" ومن ذلك تتضح مشكلة البحث حيث يجد الطفل صعوبة في التعامل مع الأزمات التي تواجهه بشكل أفضل وبالتالي يحتاج إلى تنمية مهارات إدارة الأزمات من خلال برنامج أنشطة باستخدام أسلوب حل المشكلات باعتباره من الأساليب التي يمارس فيها الطفل العمل بشكل يجعله متفاعل مع الموقف وبالتالي يتجاوز الأزمة بنفسه فيما بعد.

أسئلة البحث:

ويحاول البحث الاجابة عن السؤال التالي:

- ما أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة؟

ومن السؤال السابق تشتق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هي الأزمات التي قد يواجهها طفل الروضة؟
- ما مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة؟

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهاراة إدارة الأزمات لطفل الروضة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي لتطبيق برنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات على مقياس مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات.

منهج البحث:

استخدم في هذا البحث المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة البحث من أجل معرفة أثر برنامج أنشطة تربوية قائم على أستراتيجية حل المشكلات (كمتغير مستقل)، وعلاقته بتنمية مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة من ٥– ٦ سنوات (كمتغير تابع).

وقد تم التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمناسبته لطبيعة البحث والفئة العمرية، باستخدام القياس القبلي والبعدي للمجموعتين وتطبيق برنامج الأنشطة التربوية على المجموعة التجريبية فقط لمعرفة أثره.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- الاهتمام بتنمية مهارات إدارة الأزمات للطفل.
- توعية القائمين على تربية الطفل في مرحلة الروضة بأهمية أسلوب حل المشكلات.
- توظيف استراتيجيات تربوية متعددة وغير تقليدية، ومنها أسلوب حل المشكلات.
- إلقاء الضوء على مهارات إدارة الأزمات منذ الصغر – باعتبارها اتجاه مستحدث للعديد من المجتمعات لتفادي حدوث الأزمة.

الأهمية التطبيقية:

- معرفة أثر برنامج أنشطة تربوية باستخدام أسلوب حل المشكلات على إدارة أزمات لطفل الروضة.
- تطبيق استراتيجية حل المشكلات مع أطفال ما قبل المدرسة.

مصطلحات البحث:

يتناول البحث المصطلحات إجرائياً كالتالي:

برنامج أنشطة تربوية Educational activities program:

هو مجموعة من المواقف التربوية منظمة في صورة عدة أنشطة يقوم بها الطفل وتستخدم فيها أسلوب حل المشكلات كأسلوب من أساليب التعلم النشط، وذلك بهدف تنمية مهارات إدارة الأزمات.

حل المشكلات Problem Solving:

أسلوب تربوي تعليمي يقوم على وضع الطفل في مشكلة ويتبع الخطوات اللازمة لحل هذه المشكلة ومن ذلك يكتسب خبرات ومهارات واقعية كما يقوم هذا الأسلوب على التعلم النشط للطفل.

مهارات إدارة الأزمات Crisis Management Skills:

مجموعة الإجراءات والأفعال التي يقوم بها الطفل لحل مشكلة أو مواجهة عقبة وذلك لتقليل الضرر والمخاطر التي تقف أمامه– وهذا من خلال مجموعة من المهارات وهي:

- التحكم في الانفعالات أثناء الأزمة.
- التنبؤ بما يمكن أ، يحدث مستقبلاً للتغلب عليه.
- تحديد الأولويات والاهتمامات نحو حل المشكلة.
- التواصل بشكل جي مع الآخرين لحل الأزمة.

طفل الروضة Kindergartens Child:

فى هذه الدراسة هو طفل سبق وألتحق بإحدى الروضات ويتراوح عمره من ٥: ٦ سنوات.

الإطار النظرى للبحث: قراءات نظرية ودراسات سابقة:

يتناول الإطار للبحث المحاور التالية:

- أسلوب حل المشكلات.
- مهارة إدارة الأزمات.
- طفل الروضة.

أسلوب حل المشكلات:

لا يعد أسلوب حل المشكلات من الأساليب التعليمية الحديثة حيث نجد أن سقراط وأفلاطون قد شجعا تلاميذهما على التفكير والتوصل إلى المعرفة بأنفسهم والبحث عن الأفكار الجديدة وإقحامهم في حلقات المناقشة من خلال البيئة التي تعتمد عل البحث والاستقصاء عن الحقيقة.

ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تتحدى قدرات المتعلمين على التعلم من خلال مواجهة مشكلات حقيقية، ويساعد استخدام هذا الأسلوب على تنمية مهارات الطفل المشكلات وتنظيم المعلومات من خلال وضع الطفل في مواجهة مشكلات حقيقية، والتي من المحتمل أن يواجهوها في عملهم في المستقبل.

ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تركز على المتعلم في المقام الأول Student- centered حيث ينتقل التركيز من عملية التعليم إلى عملية التعلم، وذلك من خلال إقحام الطفل في مشاكل واقعية مما يساعد على مزيد من التعلم والدافعية لديهم.

http://www.usc.edu/hsc/dental/ccmb/usc- csp/Quikfacts.htm

واستخدام هذا الأسلوب يجعل الأطفال مسئولين عن عملية تعلمهم كما أنه يقلل اعتمادهم على المعلم كمصدر أساسي للمعرفة، كما أن استخدام هذا الأسلوب يدعم روح الاستقلالية لدى الأطفال في تحصيل المعلومات بأنفسهم للاستفادة منها في حياتهم الوظيفية في المستقبل، ويقتصر دور المعلم في هذا الأسلوب على تزويد الأطفال بالمادة العلمية وإرشاد وتسهيل تعلم الطفل لها، حيث يعمل الأطفال بطريقة تعاونية مع بعضهم البعض لإيجاد الحلول الصحيحة للمشكلات المعقدة الواقعية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمجال عملهم المستقبلي، ويتم إعداد هذه المشكلات بطريقة تتحدى قدرات الطفل للبحث عن حلول صحية لهذه المشكلات كما أن هذا الأسلوب يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال.

ووفقاً لهذا الأسلوب فإن المعلم يقدم للأطفال إحدى المشكلات ويطلب منهم إيجاد الحل الصحيح لها من خلال المعلومات المتاحة لديهم، ويحتاج الطفل إلى التدريب على كيفية فهم المشكلة بصورة أفضل حتى يستطيع أن يتبع الخطوات الصحيحة التي تساعده على حلها.

وعندما يبدأ الطفل في التعامل مع المشكلة ومعرفة ما هو مطلوب منه بالضبط فيما يتعلق بها فإنه يبدأ في إقحام نفسه في نوع من الدراسة الذاتية الموجهة Self- directed study للبحث عن المعلومات الضرورية التي يحتاجها، وبهذا الأسلوب فإن عملية التعلم تصطبغ بالصبغة الشخصية Personalized المرتبطة بحاجات المتعلم وأسلوب تعلمه بصورة مباشرة.

وبعد ذلك يعود المتعلم إلى المشكلة مرة أخرى لتطبيق ما تعلمه عن هذه المشكلة لحلها. وبعد أن ينتهي الأطفال حل المشكلة فإنهم يقومون بعملية تقييم ذاتي لأنفسهم ولغيرهم من الأطفال لما قاموا به، وذلك لتنمية مهارات التقييم الذاتي Self- assessment والتقييم الجماعي للأطفال الآخرين، وذلك لأن عملية التقييم الذاتي

من المهارات الأساسية في عملية التعلم الفردي أو المستقل Independent learning. (http: //www.pbi.org/pb1/pb12.htm).

الأصول التاريخية لأسلوب حل المشكلات:

ترجع الأصول التاريخية لهذا الأسلوب إلى ما قبل سقراط وأفلاطون والفلسفات الهيجلية Hegelian philosophies والتي كانت تعتمد في المقام الأول على توجيه الأسئلة للطلاب ثم البحث عن إجابة هذه الأسئلة، وقد أظهرت الاكتشافات الأثرية لشرائح حمورابي Code of Hammurabi في العراق تبني هذا الأسلوب في هذا العصر الموغل في القدم.

http: //www.sw.edu/sarc/research_1.htm

ويعتبر أسلوب حل المشكلات مزجاً بين النظرية المعرفية cognitive والنظرية البنائية الاجتماعية social constructivist لبياجيه وفيجوتسكي Piaget and Vygotsky وقد طبقت هذه النظرية لأول مرة في أحد المدارس الطبية في عام ١٩٦٨ في جامعة ماكمستر McMaster University بكندا إلى جانب إحدى كليات الطب بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك لأن العمل في المجال الطبي يتطلب الإطلاع الدائم على أحدث الأبحاث والتقنيات الحديثة في هذا المجال وتعتبر مهارة التعلم طوال الحياة life- long learning من أهم الخصائص التي يجب أن يتميز بها الذين يعملون في هذا المجال.

وفي الوقت الحاضر نجد أن عدداً كبيراًمن كليات الطب ومؤسسات التعليم الجامعي وقبل الجامعي تتبنى هذا الأسلوب في التدريس على المستوى العالمي والمحلي (Garcia- Famoso, 2005).

تعريف أسلوب التعلم القائم على المشكلات:

تعرف دائرة المعارف ويكيبيديا (Wikipedia 2009) أسلوب التعلم القائم على المشكلات بأنه أحد الأساليب التعليمية التي تركز في المقام الأول على المتعلم Student- centered instructional strategy حيث يعمل المتعلمون بصورة تعاونية داخل الفصل على حل المشكلات التعليمية والتفكير العميق فيما لديهم من خبرات تعليمية.

ويعرفه فينكل وتورب (1995) Finkle and Torp بأنه أسلوب لتطوير المنهج ونظام تعليمي يساعد بصورة تلقائية على تنمية أساليب حل المشكلات وتنظيم معارف الطالب وذلك من خلال إقحام الطالب في حل مشكلات حقيقية واقعية ترتبط بمجال عمله.

وتعرفه جمعية الإشراف وتطوير المنهج Association for Supervision and Curriculum Development في موقعها على شبكة الاتصالات الدولية (٢٠٠٩) بأنه نوع من التعلم القائم على الخبرة experiential learning والذي يمارس بطريقة جماعية بين الأطفال بهدف تناول مشكلات حقيقية، حيث يعد هذا الأسلوب الطلاب بخبرات واقعية تساعد على تدعيم التعلم النشط واكتساب المعلومات وإحداث نوع من التكامل بين ما يدرس في المؤسسة التعليمية والحياة الواقعية، حيث تقدم للتلاميذ مشكلات حقيقية يحاول الطالب التوصل إلى جذور لهذه المشكلات والظروف المحيطة بها للتوصل إلى حلول ناجحة لها، مما يساعد على تعميق الفهم لديه وبالتالي يتعلم بصورة ذاتية موجهة.

ويعرفه دتش جروه وآلن (2001) Datchgroa & aln بأنه ذلك الأسلوب التعليمي الذي يعتمد بصورة أساسية على استثارة مشكلة أو سؤال أو أحجية والتي يحاول الطفل أن يجد حلا لها، وفي هذا الأسلوب يتم استخدام أنواع من المشكلات الواقعية أو المعقدة والتي تساعد على استثارة الدافعية لدى الطفل للبحث عن الأساليب المناسبة التي تمكنه من إيجاد حلول لها.

خصائص أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات:

Characteristics of Problem- Based Learning

- يعتمد هذا الأسلوب على طرح تساؤل عام يتعلق بمشكلة معينة يمكن حلها من خلال عدد من الحلول والطرق.
- يركز هذا الأسلوب في المقام الأول على الطفل ويقتصر دور المعلمة على عملية الإرشاد والتوجيه.
- يعمل الأطفال بطريقة تعاونية لإيجاد حل للمشكلات المعروضة عليهم.
- تتم عملية التعلم من خلال سياق المشكلة المعروضة ولا ترتبط عملية التعلم بمنهج محدد.

- المشكلات التي تعرض على الأطفال لا تهدف إلى اختبار مهاراتهم ولكنها تهدف إلى تنمية هذه المهارات.
- يقدم الأطفال مجموعة من الخطوط العامة لمساعدتهم على حل المشكلات.
- المشكلات التي يتعامل معها الأطفال هي مشكلات حقيقية واقعية ترتبط بواقع عملهم في الحاضر والمستقبل.
- Life- long learners يساعد هذا الأسلوب والأطفال على أن يكونوا متعلمين طوال حياتهم وتنمية روح الاستقلالية لدى المتعلمين حيث أن الأطفال يكونون مسئولين عن عملية تعلمهم.
- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال.
- تنمية مهارات التحليل لدى الأطفال وأداء العمليات العقلية لاكتشاف قضايا معقدة (Stepien, W.J. and Gallagher, S.A. 1993).

مميزات أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات:

The Advantages of PBL

- التركيز على المعنى والفهم وليس على الحقائق المجردة Meaning, Not Facts.
- يساعد على تدعيم التعلم الذاتي الموجه Self Directed learning.
- يساعد استخدام هذا الأسلوب على الفهم العميق للقضايا المطروحة وتنمية المهارات بصورة أفضل لدى الأطفال.
- يساعد على تنمية المهارات الشخصية ومهارات العمل الجماعي.
- تنمية اتجاه الدافعية الذاتية لدى المتعلمين Self- Motivated Attitude.
- تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين.
- يدعم عملية اكتساب واستبقاء واستخدام المعرفة لدى الأطفال.
- تحسين مستوى التعلم لدى الأطفال.
- يسهل نقل المعرفة وتبادلها بين الأطفال.
- تنمية استخدام المعرفة السابقة Prior knowledge لدى الأطفال.
- التعلم في سياق بيئة تشبه إلى حد كبير بيئة العمل في المستقبل.

- التطبيق العملي للمعلومات التي يتم دراستها.
- استخدام هذا الأسلوب يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر إمتاعاً بالنسبة للمتعلمين والمعلمين http: //edweb.sdsu.edu/clrit/learningresource/PBL/PB .Ladvant a.ges.html.

عيوب وعقبات استخدام أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات:

Barriers and disadvantages

- ارتفاع كلفة التعليم باستخدام هذا الأسلوب.
- يحتاج وقتاً أكبر من المعلم في عملية الإعداد.
- مرهق بالنسبة للمتعلمين والمعلمين.
- اكتساب المتعلمين لمعلومات قليلة في العلوم الأساسية.
- قد يكون من الصعب تطبيقه في الفصول الكبيرة.
- يحتاج تطبيق هذا الأسلوب إلى عدد كبير من المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس.
- تغيير المناهج بصورة مستمرة.
- نقص الحافز بصورة مستمرة.
- قلة التدريب على تطبيق هذا الأسلوب.
- صعوبة تقييم المتعلمين بالوسائل التقليدية. Paul M. Finucane, Steve M. Johnson and David J. Prideaux 1998 http: //edweb.sdsu.edu/ clrit/learningresource/PBL/DisPBL. Html.

كيف يمكن التغلب على هذه الصعوبات؟

- يمكن التغلب على العقبات التي تقاوم تطبيقه وذلك عن طريق عرض بعض النماذج الناجحة لتطبيق هذا الأسلوب على المعلمين وشرح خطوات تنفيذه.
- زيادة الحافز المادي للمعلمين الذين يقومون بتطبيق هذا الأسلوب.
- توفير المزيد من الوقت والإمكانات لكل من المعلم المتعلم.
- تدريب المعلمين على تطبيق هذا الأسلوب.
- يجب أن يطلع القائمون على التعليم على الأبحاث التي تتناول خطوات وتطبيق هذا الأسلوب.

المنهج المستخدم في أسلوب التعلم القائم على المشكلات:

تشكل مجموعة المشكلات التي تقدم للمتعلمين المنهج الذي يدرسونه، ويتميز هذا الأسلوب بأن المتعلمين يتعلمون أشياء كثيرة في المجالات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجاتهم التعليمية.

دور المعلم في أسلوب التعلم القائم على المشكلات:

The role of the PBL teacher

يعتمد دور المعلم في هذا الأسلوب على التوجيه والإشراف أثناء انخراط المتعلمين تنفيذ خطوات هذا الأسلوب وتزويدهم بالمادة العلمية، وعندما يصبح المتعلمين أكثر تمكناً من خطوات هذا الأسلوب يصبح المعلم أقل نشاطاً.

نظام المجموعات في أسلوب التعلم القائم على المشكلات:

The learning group

من الأفضل أن تتم عملية التعلم في مجموعات صغيرة (٥– ٧ طلاب) وذلك لأن الأطفال يعملون بطريقة تعاونية لحل إحدى المشكلات، وفي المجموعات الكبيرة يمكن أن تتكون المجموعة من أكثر من ذلك، ولكن من الضروري أن يستخدم المعلم الأساليب التي تساعد على تعويض عيوب الانخراط في مثل هذه المجموعات الكبيرة (http: //www.pbli.org/pb1/pb12.htm)

خطوات أسلوب التعلم القائم على المشكلات:

أولاً: تقديم المشكلة:

تبدأ هذه الخطوة عند استخدام هذا الأسلوب بتقديم المشكلة للمتعلمين ويعتبر هذا من أهم الفروق بين هذا الأسلوب والأساليب التقليدية في التعليم ففي الطرق التقليدية يقوم المعلم أولاً بشرح المفهوم للمتعلمين ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتقديم الأسئلة (المشكلات)، إذ في الطرق التقليدية يقوم المعلم أولاً بتقديم الجانب النظري ثم يتم تقديم الجانب التطبيقي، وعندما تقدم المشكلة للمتعلمين قد تكون في شكل تمرينات (أحد المسائل الرياضية والتي يتم حلها من خلال مفهوم معين) أو في صورة نوع من التجارب التي تقوم على مبادئ علمية معينة، ودائماً ما يكون هناك

إجابة صحيحة واحدة للمشكلة أو التمرين المقدم، ويتم تقويم المتعلمين على مدى دقتهم في التوصل إلى الإجابة الصحيحة.

ومن ناحية أخرى فإن أسلوب التعلم القائم على المشكلات يعتمد على تقديم المشكلة للمتعلم قبل أن يقوم المعلم بتقديم أي نوع من الشرح أو التوضيح في موضوع الخبرة، والهدف من تقديم المشكلة هو إشراك الأطفال بصورة إيجابية في عملية التعلم.

وتعد المشكلة المقدمة هي حجر الزاوية للبحث عن المعلومات المتعلقة بها واكتسابها ثم تطبيقها على هذه المشكلة، والمشكلات التي تقدم للمتعلمين لا تكون مشكلات بسيطة ترتبط بتوضيح أحد المفاهيم أو الأفكار ولكنها في حد ذاتها لها أكثر من حل صحيح، ولا يتم تقييم المتعلم على مدى توصله للحل الصحيح بل يتم التقييم على مدى جدية هذا الحل وقابليته للتطبيق والاستفادة منه في الحياة الواقعية.

ثانياً: خصائص المشكلات المقدمة:

يجب أن تتميز المشكلات التي تقدم وفقاً لهذا الأسلوب بما يلي:

- أن تكون معقدة أو صعبة حتى لا يكون من السهل التوصل إلى الحلول المناسبة بسرعة.
- لابد أن ترتبط بمشكلات واقعية مما يتيح الفرصة للتفكير العميق فيها.
- ويجب أن تكون هذه المشكلات محددة حتى يتاح الفرصة للإلمام بكل تفاصيلها.
- ويجب ألا تشتمل على الكثير من العوامل النقدية والتي تتطلب تجميع الكثير من المعلومات عنها.
- يجب أن تكون من نوعية المشكلات المحيرة التي تساعد Swampy problems على بذل المزيد من المجهود لفهمها، والتي يكون لها أكثر من حل وتشبه إلى حد كبير المشكلات الموجودة في الواقع والطبيعة، وفي الواقع فإن مثل هذه المشكلات تكون أكثر إثارة وتخلق مزيداً من المدافعية والتي يمكن أن تشتق من رؤوس الموضوعات الموجودة في الأحداث الجارية أو التي حدثت في الماضي.

ثالثاً: اختيار المشكلة Problem Selection:

يمكن تحديد هذه المشكلات من قبل مصممي المناهج أو من قبل المتعلمين أنفسهم، وفي الواقع فإن إعداد مثل هذه المشكلات يتطلب نوعاً من الدراسة الجادة المتأنية لربط المشكلة بالواقع وإعداد أدوات التقويم المناسبة لها، ويمكن أن يقوم المعلمون بتطوير هذه المشكلات من خلال المنهج، ولكن إعدادها قد يحتاج إلى مهارات خاصة قد لا يمتلكها المعلم، لذلك من الضروري أن يكون هناك تعاون بين المعلمين لإعداد مثل هذه المشكلات، ويعد أفضل أنواع هذه المشكلات في الواقع تلك المشكلات التي ترتبط بالعالم الواقعي.

ويمكن استخدام المشكلات الموجودة في نطاق البيئة المحلية كمصدر أولى للمشكلات التي يمكن حلها، ولكن المشكلات التي يجب التركيز عليها لابد أن تكون من نوعية المشكلات التي تهم عدداً كبيراً من الناس، وذلك لأن تناولها يكون له أثر كبير على شريحة كبيرة من المجتمع المحلي أو المجتمع العالمي.

تقديم المشكلة Problem Presentation:

يمكن أن يقوم المعلم بتقديم المشكلة في صورة مكتوبة أو يقدمها عن طريق الكمبيوتر، حيث يقدم المعلم الخطوط العامة للمشكلة مع القليل من المعلومات المتعلقة بها ويجب أن تكون هذه المشكلة مستمدة من العالم الواقعي الذي يعيش فيه المتعلمين، وكلما كانت هذه المشكلات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بطبيعة خصائص المتعلمين كانت أكثر فائدة بالنسبة له، وفي الواقع فإن إعداد هذه المشكلات بحيث تكون مرتبطة باهتمامات المتعلمين يتطلب من المعلم مجهوداً كبيراً وتدريباً متخصصاً حتى يستطيع المعلم أن ينجح فيما يقوم به.

وعندما يبدأ المتعلم في تحليل المشكلة للتوصل إلى الحل المناسب فإنه يجد أن ما لديه من معلومات سابقة لا يساعده على التوصل إلى الحل المطلوب، لذلك فإنه يبدأ في الاستعانة بمصادر أخرى تساعده في الحصول على المعلومات المطلوبة لحل المشكلة معتمداً بصورة أساسية على نفسه للتوصل إلى هذه المعلومات. ويجب أن تكون المشكلات التي يقدمها المعلم مشكلات فعالة ومفيدة بالنسبة للمتعلم وإلا فإنه سوف يتبنى أهدافاً أخرى غير الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها.

تحديد ما يعرفه الطالب من معلومات عن المشكلة وما لا يعرفه عنها:

Separation of known facts from unknown facts:

وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلم دراسة المشكلة بعمق أكثر وذلك عن طريق تحديد ما يعرفه عن المشكلة من معلومات وتحديد ما يحتاج منه لمزيد من البحث والاستقصاء حتى يتمكن من جمع كل المعلومات المرتبطة بالمشكلة محل التعلم والخطوة الثانية تكمن في دراسة جميع الظروف المرتبطة بالمشكلة، وفي هذه الحالة فإن المتعلم في حاجة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الذي أعرفه عن المشكلة؟
- ما الذي أحتاج إلى معرفته أكثر عن المشكلة؟
- ما الذي يجب أن أفعله؟

وتتبلور المشكلة والأهداف التعليمية منها أمام المتعلمين بعد تحديد ما لديهم من معلومات سابقة عنها وتحديد ما يحتاجون إلى معرفته من معلومات إضافية حتى يتمكنوا من إيجاد الحل المناسب لها.

البحث الفردي Individual research:

بعد التعرف على الأهداف التعليمية المرتبطة بالمشكلة يبدأ المتعلمين بتوزيع العمل فيما بينهم من أجل تحقيق هذه الأهداف، حيث يختار كل متعلم مجالاً من مجالات البحث التي يرغب في البحث عنها وذلك عن طريق توزيع الأهداف فيما بينهم حيث يقوم كل متعلمين بتناول أحد الأهداف أو يقوم كل متعلم من أفراد المجموعة بتناول هذه الأهداف ودراستها، وبعد ذلك يقوم أفراد المجموعة بتحديد النقاط الأساسية في المشكلة وتحديد الأدوار التي سوف يضطلع بها كل فرد من أفراد المجموعة، وبعد تحديد الأدوار في المجموعة يبدأ أفرادها بمحاولة البحث عن إجابة لهذا التساؤل ما الذي سوف نقوم بعمله للتوصل إلى حل المشكلة؟

وتكمن إجابة هذا التساؤل في عملية البحث والاستقصاء التي سوف يقوم بها المتعلمين بأنفسهم والذي قد يكون في صورة تجارب يقومون بها أو نوع من الملاحظات أو العمليات الحسابية أو التحدث مع الخبراء في مجال المشكلة عن طريق المقابلات الشخصية أو قراءة الكتب والمجلات المتخصصة أو مشاهدة الأفلام

المرتبطة بمجال هذه المشكلة، وتساعد التكنولوجيا الحديثة إلى حد كبير في عملية تجميع المعلومات الضرورية.

التحليل الجماعي Group analysis:

يكمن الهدف الأساسي من عملية البحث والاستقصاء وتجميع المعلومات إلى إلقاء الضوء على بعض جوانب المشكلة ومن الضروري أن يرتبط عمل كل فرد من أفراد المجموعة بعمل المجموعة ككل وذلك حتى يتم توفير الوقت والجهد ويتم ذلك من خلال تحديد الأدوار بصورة دقيقة، يقوم أفراد المجموعة بعد ذلك بتقييم ما تم التوصل إليه من معلومات نتيجة لعملية البحث لتحديد ما إذا كان ما تم التوصل إليه قد ساعد المجموعة في التوصل إلى حل المشكلة من عدمه، وفي حالة عدم كفاية المعلومات يتم توسيع دائرة البحث لتجميع المزيد من المعلومات ويستمر أفراد المجموعة في ذلك حتى يقتنع كل فرد من أفرادها أن المعلومات التي تم تجميعها أصبحت كافية للتعامل مع المشكلة قيد البحث، وإتباع هذا الأسلوب يمكن المتعلمين من تطبيق المعلومات التي تم تجميعها عن المشكلة وذلك للتوصل إلى الحل المناسب لها مما يدعم عملية التعلم لدى المتعلمين لأن تجميع المعلومات عن المشكلة يتم بطريقة منظمة وهادفة، ومن ناحية أخرى يساعد على تدعيم روح العمل الجماعي بين المتعلمين.

التوصل إلى حل المشكلة Solution generation:

بعد أن يتم تجميع المعلومات الضرورية عن المشكلة ومناقشتها بين أفراد المجموعة، يتم تقديم الحل الذي تم التوصل إليه حيث يتم عرضه وتقويمه، ويجب أن تعرض الحلول التي توصل إليها الطلاب من خلال تقديم جوانب التشابه والاختلاف بين هذه الحلول وبين المشكلات المشابهة لها في الأبحاث والدراسات التي تم الإطلاع عليها.

عرض الحل Solution presentation:

بعد أن يقوم المتعلمين بتحليل الحلول المقترحة واختيار أفضلها، يعرض المتعلمين الحل ويتم ذلك إما في صورة تقرير جماعي مكتوب أو بصورة شفهية أو

عن طريق مسرحة الحل المقدم حيث يتم عرض الأسباب والمبررات التي أدت إلى تبني هذا الحل.

التقويم Evaluation:

قد تتم عملية التقويم من قبل أفراد المجموعة أو عن طريق مجموعة أخرى أو من قبل المعلم وذلك في ضوء الأهداف الموضوعة مسبقاً.

http: //www.ncsu.edu/pb1/overview.htm1

نماذج التعلم القائم على المشكلات: Versions of PBL

يوجد العديد من نماذج التعلم القائم على المشكلات، إذ يحدد أدون بردجز (١٩٩٢) نموذجين من نماذج التعلم القائم على المشكلات واللذين يمكن استخدامهما داخل الفصل، والنموذج الأول يطلق عليه مسمى نموذج التعلم القائم على استثاره المشكلات Problem- stimulated PBL.

والنموذج الثاني يسمى نموذج التعلم القائم على المشكلات والمتمركز حول المتعلم Student Centered PBL.

وسوف يتم استعراض كل نوع بالتفصيل:

أولاً: نموذج التعلم القائم على استثارة المشكلات:

Problem- stimulated PBL:

يهدف هذا النموذج إلى تقديم وتعلم المعارف الجديدة، ويركز هذا النموذج على ثلاثة أهداف رئيسية، وهي كالتالي:

- تنمية المهارات الأساسية لدى المتعلم.
- تنمية مهارات حل المشكلات.
- اكتساب المعرفة الضرورية.

خطوات هذا النموذج:

ووفقاً لهذا النموذج فإن المتعلمين يحصلون على المواد التعليمية التالية:

المشكلة:

- قائمة بالأهداف التي من المتوقع أن يتقنها المتعلم نتيجة التعامل مع المشكلة.

- قائمة بالمراجع التي ترتبط ارتباط وثيقاً بالأهداف الأساسية.
- الأسئلة التي تركز على المفاهيم الأساسية وتطبيقات ما لدى المتعلم من معلومات.
- يعمل المتعلمون في صرة مجموعات لحل المشكلة وتحقيق الأهداف التعليمية، حيث يكون لكل متعلم دور أساسي يؤديه، بالإضافة إلى تحديد الوقت لكل مشكلة من المشكلات والذي يقوم باستغلاله لتنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمشكلة.
- يتم تقويم أداء المجموعة من قبل المعلم أو المجموعات الأخرى أو عن طريق التقويم الذاتي أو عن طريق المقابلات الشخصية أو الملاحظة أو عن طريق أدوات التقويم الأخرى.
- أما فيما يتعلق بدور المعلم فإنه يعتبر هو المرجع الذي ترجع إليه المجموعات لاستشارته فيما يحتاجون إليه بالإضافة إلى أن دوره يقوم أساساً على تقديم النصح والإرشـــاد. http: //Idt.stanform.edu/~jeepark/jeepark+ .portfolio/PBL/whatis2.htm

ثانياً: نموذج التعلم القائم على المشكلات والمتمركز حول المتعلم:

Student Centered PBL

يشبه هذا النموذج السابق في بعض الجوانب بالإضافة إلى نفس الأهداف ولكنه يشتمل على تدعيم مهارات التعلم طوال حياة الإنسان.

خطوات هذا النموذج:

- تقدم المشكلة.
- العمل بطريقة تعاونية في صورة مجموعات.
- يتم التقويم بطرق مختلفة من قبل المعلم أو المجموعات الأخرى أو عن طريق التقويم الذاتي.

وهناك تشابه كبير بين خطوات هذا الأسلوب والأسلوب السابق ولكن الفرق الأساسي يكمن في أن كل خطوة من خطوات هذا الأسلوب تركز على تدعيم مهارات التعلم طوال حياة الإنسان، ويكمن الفرق الأساسي في المسئوليات الملقاة على عاتق المتعلم كالتالي:

- يتعرف المتعلمون على الموضوعات التعليمية والتي يرغبون في دراستها.
- يحدد المتعلمون المحتوى الذي يرغبون في إتقانه.
- يحدد المصادر والمراجع التي يرجعون إليها.

وفي هذا النموذج نجد أن المتعلمين يسعون إلى الاستفادة القصوى من المعلومات التي يجمعونها لاستخدامها في حل المشكلة قيد البحث.
http: //ldt.standford.edu/~jeepark/PBL/whatis3.htm

مهارة إدارة الأزمات:

يموج العالم اليوم بمتغيرات من الأحداث السريعة والمتلاحقة المليئة بالأزمات والكوارث والصراعات المستمرة على كافة الأصعدة والمجالات، كما تعصف بحياة الإنسان ألوان من المشاكل، وأشكال من الأزمات منذ القدم، ولا يزال يقاوم أحداثها ويكابد نتائجها، وأخذت الأزمات بمرور الوقت تتنوع في مجالاتها وتشتد في خطرها، ومع ذلك فالإنسان ماضٍ في سبيله يستفيد من تجاربة الناجحة والمخفقة على السواء (عبد العزيز الأسمري، ٢٠١٢: ١٥).

من أجل ذلك تعالت الصيحات بضرورة وضع آليات جديدة لإدارة الأزمات والكوارث التي يتعرض لها العالم، ما نتج عنه ظهور ما يسمى بمصطلح إدارة الأزمات Crisis Management والذي ظهر جلياً على الساحة العلمية في النصف الثاني من القرن الماضي، وذلك من أجل التغلب على الأزمات على الساحة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وإدارة الأزمات التعليمية والتربوية. (حافظ فرج ومحمد صبري، ٢٠٠٣: ٢٢٥).

وعلم إدارة الأزمات هو أحد فروع علم الإدارة المعاصرة، ويُعد أيضاً من العلوم الإنسانية حديثة النشأة، وأبرزت أهميته التغيرات العالمية، ومن ثم يكون علم إدارة الأزمات هو علم المستقبل، إذا يعمل على التكيف مع المتغيرات ذات التأثير السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وإن كان ذلك العلم من العلوم المستقلة بذاتها، إلا أنه في الوقت نفسه يتصل اتصالاً مباشراً بالعلوم الإنسانية. (Rainer, M., 2011: 39).

وإذا كانت الأزمات تحدث في كل مكان وزمان، فإن العالم المعاصر، بعد أن أصبح وحدة متقاربة سياسياً، واقتصادياً، واجتماعياً، بات أي من كياناته عرضه للأزمات التي تعصف به من وقت لأخر وتؤثر في مجتمعاته تأثيرات متفاوتة، ولذلك أصبح استخدام المناهج العلمية في مواجهة الأزمات ضرورة ملحة، ليس لتحقيق نتائج إيجابية من التعامل معها، وإنما لتجنب نتائجها المدمرة (على شحاتة، ٢٠١٢: ٥).

ويتضح مما سبق أن علم إدارة الأزمات فرع من فروع علم الإدارة، وأحد علوم المستقبل للتعامل مع المتغيرات والأزمات الطارئة في كافة المجالات الإنسانية سواء كانت سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو صحية، أو تعليمية وتربوية، فهو علم متصل بكل العلوم الإنسانية الأخرى ومتداخل معها يؤثر فيها ويتأثر بها، ولا يمكن أن تتم إدارة الأزمات بشكل عشوائي ولكن تتطلب استخدام أساليب إدارية علمية فعالة للتعامل معها.

وإدارة الأزمات الناجحة يجب أن تبدأ بوقت مبكر جداً، وأن تضع هدف مؤداه الوقاية خير من العلاج في أولويات مهامها، والإفادة من الدروس والعبر المستنبطة من هذه الأزمة، كما أن إدارة الأزمات يجب أن تنطلق من إدارة الأزمة القائمة ذاتها، والتخطيط والتدريب المسبق على كيفية مواجهتها والتغلب عليها باستخدام وسائل وأساليب إدارية علمية، واتخاذ قرارات سريعة ومناسبة، وتوفير سيناريوهات وبدائل، ويتطلب ذلك معلومات وافرة، وإدارة رشيدة (السيد حسيني وعبد السلام العود، ٢٠١٣: ٦٢- ٦٣).

يتبين مما تقدم أن إدارة الأزمات تتعلق بتطبيق مفاهيم علم الإدارة على الأزمات عن طرق تحليل الموقف، ورسم السيناريوهات، والتعرف على نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات الناتجة عن كل أزمة، ثم وضع خطة للتعامل مع الأزمة والعمل على تنفيذها والرقابة عليها وإدارتها بأسلوب علمي منظم، وكذا الاستعداد المستمر للتعامل مع أي أزمات محتملة في المستقبل، مما يدفعنا لتوضيح مفهوم إدارة الأزمة، وخصائصها، وأنواعها، وأسبابها، وطرق التعامل وأساليب إدارتها.

مفهوم الأزمة (Crisis):

أضحى مفهوم الأزمة من المفاهيم واسعة الانتشار في مجتمعاتنا المعاصرة، حيث يمس كل جوانب الحياة والمجالات السياسية والاقتصادية والإدارية والاجتماعية.

وفيما يلي عرض لمدخل مفاهيمي لبعض التعريفات لمفهوم الأزمة، ثم نلقي الضوء على بعض المفاهيم التي قد تختلط بمعنى الأزمة، وأخيراً عرض لمفهوم إدارة الأزمة، وهي كالأتي:

ويعرف (أحمد إبراهيم، ٢٠٠: ٢٤) الأزمة بأنها " حدث مفاجئ غير متوقع مما يؤدي إلى صعوبة التعامل معه، ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل وطرق لإدارة هذا الموقف بشكل يقلل من أثاره ونتائجه السلبية".

ويعرفها دريك (Derek, 2006: 40) بأنها "حدث مفاجئ غير متوقع تتشابك فيه الأسباب بالنتائج، وتتلاحق الأحداث بسرعة كبيرة لتزيد من درجة المجهول عما يحدث من تطورات مستقبلية، وتجعل متخذ القرار في حيرة بالغة تجاه أي قرار يتخذه، وقد تفقده السيطرة والتصرف".

كما يعرفها ستيفن (Stephen, 2009: 16) بأنها "حالة مؤقتة من الضيق، وعدم التنظيم، وعدم قدرة الفرد على مواجهة موقف معن باستخدام الطرق التقليدية مع احتمال تغيير جذري في النواتج الإيجابية أو السلبية".

بينما يعرفها (فاروق عثمان، ٢٠١٠: ١٢٨) أنها "موقف ينتج عن تغيرات بيئية مولدة للأزمات، ويخرج عن إطار العمل المعتاد، ويتضمن قدراً من الخطورة والتهديد، وضيق الوقت، ويتطلب استخدام أساليب إدارية مبتكرة، وسرعة ودقة في رد الفعل، ويفرز آثاراً مستقبلية في طياتها فرصاً للتحسن والتعليم".

ويعرفها (فاروق البوهي، ٢٠١١: ٤٢١) بأنها "لحظة حرجة وحاسمة تتعلق بكيان الفرد، أو الجماعة، أو الكيان الإداري الذي أصيب بها، مما يشكل صعوبة أمام متخذ القرار، وتجعله في حيرة بالغة، بحيث يكون أي قرار يتخذه يتسم بعدم التأكد لقصور المعرفة واختلاط الأسباب بالنتائج".

ويعرفها (أسامة عبد الرحمن، ٢٠١٥: ٧) بأنها "اللحظة الحرجة ونقطة التحول التي تتعلق بالمصير الإداري للمنظمة يهدد بقائها، وغالباً ما تتزامن الأزمة مع عنصر المفاجأة مما يتطلب مهارة عالية لإدارتها والتصدي لها".

كما يعرفها (السيد كمال، ٢٠١٦: ١٥) بأنها "نقطة تحول، أو موقفاً مفاجئاً يؤدي إلى أوضاع غير مستقرة، فهو خلل يؤثر تأثيراً مادياً على النظام كله ويؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها في وقت قصير، حيث أن الأحداث تتسم بالسرعة والتعقيد والتداخل في وقت تكون فيه الأطراف المعنية غير مستعدة وغير قادرة على المواجهة وتهدد الافتراضات الرئيسية التي تقوم عليها النظام وتستلزم اتخاذ قرارات محددة للمواجهة وتحتاج إلى مهارات عالية".

مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى:

لقد ثار جدل واسع حول التمييز بين مفهوم الأزمة ومفاهيم أخرى مشابهة، فقد كان لتعدد التعاريف المستخدمة في تحديد مفهوم الأزمة السبب في إلصاقها بمفاهيم أخرى قريبة، ويمكن إبراز أهم المصطلحات القريبة من مصطلح الأزمة على النحو التالي:

(١) المشكلة (Problem):

هي باعث رئيسي بسبب حالة غير مرغوب فيها قد تكون سبباً لأزمة، وتحتاج المشكلة لجهد منظم للوصول إليها والتعامل معها، أما الأزمة فإنها موقف حاد شديد الصعوبة والتعقيد وغير معروف أو محسوب النتائج ويحتاج لسرعة فائقة في التعامل معه، فكل أزمة في حد ذاتها مشكلة، ولكن كل مشكلة ليست أزمة.

(٢) الكارثة (Disaster):

ويقصد بها التغيير المفاجئ، ذات الأثر الحاد أو التدميري، مما ينتج عنه تغيرات ونتائج تتعلق بعملية التوازن، والكارثة في مجملها تعد سبباً للأزمة، وتشكل في مجملها عوامل باعث ةأو مناهضة للشعور القومي خاصة الكوارث الطبيعية.

(٣) الصراع (Conflict):

هو موقف تصادمي قد تكون له صفة الاستمرار، ولكن لا يكون بالغ الخطورة أو الحدة ويكون محدد الأبعاد والاتجاهات والأطراف، أما الأزمة فهي نوع من التصارع والتضاد في المصالح لا يعرف أبعادها واتجاهاتها وتطوراتها وليس لها صفة الاستمرارية.

(٤) الحادث (Accident):

هو أمر فجائي، ينقضي أثره فور وقوعه، فلا يتسم بالاستمرارية، وإذا نجمت عنه أزمة فلا تمثله في الحقيقة، وإنما هي إحدى نتائجه، وقد تمتد فترة بعد نشؤها والتعامل معها.

(٥) الصدمة (Shock):

هي شعور فجائي حاد نتيجة تحقق حادث ما، والتعامل معها يتم بأسلوب الامتصاص للتغلب على عنصر المفاجأة، فهي أحد عوارض الأزمة أو أحد مسبباتها أو نتائجها.

(٦) الخلاف (Dispute):

وهو يمثل المعارضة أو التضاد وعدم التطابق، سواء في الشكل أو في الظروف والمضمون، وهو قد يكون أحد مظاهر الأزمة.

(٧) التهديد (Threat):

علامة أو إنذار للمتاعب أو الخطر الممكن حدوثه، ويعد مرحلة الإنذار قبل حدوث الأزمة.

(٨) الواقعة (Incident):

خلل في مكون أو نظام فرعي تم تداركه ولم يسفر عنه نتائج سلبية، فهي لا تعبر عن الأزمة. (السيد عليوة، ٢٠٠٦: ١٣)، (شيرمهورن، ٢٠١١: ٦٥)، (على شحاتة، ٢٠١٢: ٩)، (مجدي أحمد، ٢٠١٣: ٢٣)، (علي عبد السلام، ٢٠١٥: ٧١- ٧٣).

ويتضح مما سبق أن مفهوم الأزمة يعاني مثل سائر مفاهيم العلوم الاجتماعية تداخلاً مع العديد من المفاهيم ذات الارتباط القوي به، وفي هذا الصدد يمكن القول بوجود تداخل قوي بين مفهوم الأزمة وتلك المفاهيم السابق ذكرها، ونحتاج في مواجهة الأزمات والتعامل معها إلى إدارة، مما يدفعنا لتوضيح مفهوم إدارة الأزمات.

مفهوم إدارة الأزمات (Crisis Management):

يذخر الفكر الإداري المعاصر بالعديد من التعريفات لمفهوم إدارة الأزمة، ونعرضها على النحو التالي:

يعرف (أحمد إبراهيم، ٢٠٠١: ٣٥) إدارة الأزمات بأنها "نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير اللازمة للتحكم في الأزمة المتوقعة، والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة".

كما يعرفها (أحمد اللقائي وعلى الجمل، ٢٠٠٣: ١٢) بأنها "تدريب العاملين على كيفية مواجهة الأزمات والمشكلات وحلها عن طريق الأسلوب العلمي والتوصل إلى حلول وبدائل لكل مشكلة أو أزمة، وهذا الاتجاه يحتاج إلى مسارات تفكير ومفاهيم وقيم، غير تلك التي تحتاجها الأساليب المعتادة في مواجهة الأزمات والمشكلات، ومن أكثر المهارات المطلوبة في هذا الشأن مهارة اتخاذ القرارات".

ويعرفها ستيفن (Steven Fink, 2008: 89) بأنها "القدرة على إزالة الكثير من المخاطر لتحقيق أكبر قدر من التحكم في الأحداث المفاجئة، وذلك من خلال تخيل ما يمكن حدوثه، واتخاذ القرارات المناسبة، ثم تقييم القرارات البديلة قبل ظهور الحدث المفاجئ".

ويعرفها أيضاً أورفيك (Orifici Michael, 2009: 25) بأنها "تقنية تستخدم لمواجهة الحالات الطارئة، والتخطيط للتعامل مع هذه الحالات عند حدوثها أو قبل حدوثها بغرض التحكم في النتائج المتتابعة كما يتضمن ذلك كيفية تفادي حدوث تلك الأحداث المفاجئة والطارئة، وذلك باستشعارها والتنبؤ بها قبل حدوثها، وإعداد الإجراءات الضرورية لمنع حدوثها وتفاديها وتخفيف حدتها والتحضير لمواجهتها".

بينما يعرفها (فاروق عثمان، ٢٠١٠: ١٢٨) بأنها "العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة لمنع أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، بما يحقق أقل قدر ممكن من الضرر للمنظمة والبيئة والعاملين مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت وبأقل تكلفة ممكنة، وأخيراً دراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها، أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة عنها إلى أقصى درجة ممكنة".

وتعرفها أيضاً (دعاء سمير، ٢٠١١: ٢٣) بأنها "عبارة عن كافة الوسائل والإجراءات والأنشطة التي تنفذها المنظمة بصفة مستمرة في مراحل ما قبل الأزمة وخلالها وبعد وقوعها والتي تهدف من خلالها إلى: مواجهة الأزمة بكفاءة وفاعلية، وتحسين وتطوير قدرات المنظمة وأدائها في المواجهة".

وأخيراً يعرفها (عبد العزيز الأسمري، ٢٠١٢: ٧٢) بأنها "علم وفن تجنب مواجهة الحالات الطارئة والمفاجئة بسرعة وكفاءة وفعالية عن طريق استخدام الوسائل العلمية في التنبؤ بالأزمات قبل وقوعها كمرحلة مبدئية بحيث تجعل المجتمع قادراً على التعامل مع تلك الحالات بهدف المنع إن أمكن أو التخفيف من حدة التهديدات في حالة حدوثها.

ويمكن اعتبار إدارة الأزمة (علم وفن)، فهي (علم) لأنها عملية تعتمد علم الإدارة بصفة عامة، وعلم إدارة الأزمات بصفة خاصة، ومن ثم فالقائم بإدارة الأزمة ينبغي أن يلم إلماماً كاملاً بالمفاهيم والأسس العلمية لعلم الإدارة، وعلم إدارة الأزمات، وغيرها من العلوم التي تخدم هذا المجال، وهي (فن) بقدر ما يلزم لكل من يواجه الأزمة من مهارات وقدرة على الإبداع والابتكار في مجال التعامل مع الأزمة، ولا يتأتى ذلك إلا من تراكم الخبرات، والتعلم من تجارب النجاح والخطأ (حمدي شعبان، ٢٠٠٥: ١٢٠).

أسباب نشوء الأزمات:

نشوء الأزمة يدل على وجود فشل إداري لدى متخذ القرار، نتيجة لخلل ما في الأنظمة الإدارية، أو عدم خبرة، ولكل أزمة مقدمات وشواهد ومظاهر تدل عليها وتشير إلى حدوثها، وبصفة عامة يمكن القول بأن أسباب نشوء الأزمات تتعدد وتتنوع ما بين اقتصادية، وبشرية، ومجتمعية، وإدارية، وفنية، ومن أهم تلك الأسباب كما يتضح في الشكل التالي (أشرف السعيد، ٢٠١٣: ٣١).

(١) سوء الفهم:

يمثل سوء الفهم أهم أسباب نشوء الأزمات، وهو يشير إلى خطأ في استقبال وفهم المعلومات المتاحة عن الأزمة، ويحدث سوء الفهم لعاملين أساسيين:

- قصور في المعلومات (معلومات ناقصة وغير كاملة مبتورة عن موضوع معين أو حالة خاصة).
- التسرع في إصدار القرارات أو الحكم على الأمور قبل تبين حقيقتها وعلى متخذ القرار الحصول على معلومات كاملة وغير منقوصة أو مشوشة، وأن يعطي لنفسه الوقت الكافي لاتخاذ قراره بنضج (أحمد ماهر، ٢٠١٠: ٢٣).

(٢) سوء التقدير:

يتمثل سوء التقدير في أن المعلومات تعطي للشئ قيمة وقدر ومعنى مخالف للحقيقة، على سبيل المثال: سوء تقدير قوة الخطر والاستخفاف به أو التقليل من شأنه وإظهاره بغير حقيقته، في ظل غياب المعرفة الكاملة، والمغالاة والإفراط في الثقة بالنفس والشعور بالقدرة على السيطرة على جميع الأزمات (أشرف السعيد، ٢٠١٣: ٢٥).

(٣) سوء الإدراك:

يمثل الإدراك مرحلة استيعاب المعلومات التي أمكن الحصول عليها والحكم التقديري عليها، فإذا كان هذا الإدراك غير سليم أو مشوش فإنه يؤدي إلى عدم سلامة الاتجاه الذي يتخذه القائد الإداري (أسامة عبد الرحمن، ٢٠١٥: ١٠).

(٤) تعارض المصالح:

عندما تتعدد جماعات المصالح والتنظيمات غير الرسمية في الكيان الإداري الواحد تتصادم كل منها وتعمل على إثارة المشكلات، وهو ما يسبب الأزمات سواء على النطاق المحلي أو الدولي، فإذا تعارضت المصالح بشكل شديد برز الدافع لإحداث الأزمة (فاروق البوهي، ٢٠١١: ٤٢٦).

(٥) الأزمات المعتمدة:

الأزمات المتعمدة أو الاختناقات الأموية المخططة، هي أفتعال المشاكل والأزمات إما للتمويه على أزمات أكبر، أو محاولة لصرف النظر عن أزمة حقيقية بافتعال أزمة وهمية، أو افتعال أزمة لتحقيق مصالح أو أغراض إدارية، أو اقتصادية، أو شخصية (على عبد السلام، ٢٠١٥: ٨٣).

(٦) الأخطاء البشرية:

هي أحد أسباب نشوء الأزمات، وهي تعني أخطاء تعود لانعدام قدرة أو رغبة أطراف الأزمة على التعامل مع حقائق الأزمة، وترجع أسبابها إلى: انعدام التدريب، وتدهور المعنويات والدافعية، وقلة الخبرة، والتعب والإرهاق، والإهمال، وعدم التركيز في العمل (السيد كمال، ٢٠١٦: ٦١).

(٧) اليأس:

هو فقدان الأمل في حل المشاكل والأزمات، أو الإحباط عدم الرغبة لدى متخذ القرار في مواجهة الأزمات، وهو في حد ذاته إحدى الأزمات النفسية والسلوكية التي تشكل خطراً على متخذ القرار، وتؤدي إلى حالة من الإحباط، وعدم الرغبة والدافع على العمل (Socrates, Inc, 2004: 68).

(٨) استعراض القوة:

استعراض القوة من جانب الكيانات الكبيرة لتحجيم الكيانات الصغيرة، كما يتم من جانب الكيانات الإدارية الطموحة عندما تحوز بعض عناصر القوة وترغب في قياس رد فعلها أو اختبار مدى تأثيرها على الكيانات الأصغر، وبعض الأفراد من خلال هذا المسلك قد يفتعلون أزمة خطيرة (أسامة عبد الرحمن، ٢٠١٥: ١١).

أنواع الأزمات:

الخطوة الأولى في الإدارة الاستراتيجية لتصنيف الأزمة هي تحديد طبيعة ونوع الأزمات Crisis Type وهي ليست بالعملية السهلة، لأن الأزمة بحكم طبيعتها تنطوي على عدة جوانب إدارية متشابكة واقتصادية، وإنسانية، وجغرافية، وسياسية، وبالتالي تتعدد التصنيفات بتعدد المعايير المستخدمة في تحديد أنواع الأزمات، وهي كالأتي:

(١) الأزمة من حيث درجة شدتها:

وتشمل ما يلي:

الأزمة العنيفة:

هي الأزمة بالغة العنف شديدة التأثير مؤثرة على الأطراف المعنية وتكبد خسائر مادية ومعنوية كبيرة، مثل: الأزمات العمالية.

الأزمات الهادئة الخفيفة:

وهي الأزمة التي يكون تأثيرها على الرأي العام أو أعضاء المؤسسة خفيفاً بسيط كالأزمات الناتجة عن بعض الشائعات، وأزمة الفساد الإداري كالتزوير (Brich John, 2012: 47).

(٢) الأزمة من حيث درجة تكرارها:

وتشمل ما يلي:

الأزمة الدورية (المتكررة):

قد يتكرر حدوث الأزمات وفقاً للظروف التي تُخلق في ظلها، فعلى الرغم من وجود تلك الأزمة والقضاء عليها والعمل على الوقاية منها، إلا أنها تعود لتتكرر مرة أخرى وبشكل دوري، مثل: الأزمات الاقتصادية.

الأزمة غير المتكررة (غير الدورية):

تحدث هذه الأزمات وفقاً للظروف التي تُهيأ لظهورها، مثل: الأزمات الناتجة عن سوء الأحوال الجوية، أو الفيضانات (السيد كمال، ٢٠١٦: ١٨-١٩).

(٣) الأزمة من حيث درجة عمقها:

وتشمل ما يلي:

الأزمة العميقة:

هي أزمات بالغة الخطورة شديدة القسوة بطبيعتها وتحدث عادة نتيجة لأسباب عميقة متغلغلة الجذور، وقد يتسبب نشوء مثل هذه الأزمات انهيار نظام ظالم، وتفكك الروابط الاجتماعية.

الأزمة السطحية:

وهي الأزمات البسيطة التي تظهر فجأة دون وجود أسباب، أو جذور، أو مخططات مسبقة لها، وهي أزمات عابرة تنتهي بزوال مسبباتها، مثل: أزمة الترويج لبضاعة معينة (Pommerehne, W. & Zweifel, P., 2008: 69).

(٤) الأزمة من حيث درجة شموليتها:

وتشمل ما يلي:

الأزمة الشاملة:

وهي الأزمة التي تتأثر بها كافة فئات المجتمع وطبقاته في بلد مثل الأزمات السياسية التي تحصل بين دولة وأخرى.

الأزمة الجزئية:

وهي الأزمة التي تؤثر على شريحة من شرائح المجتمع في بلد ما، مثل الأزمات التي تمر بها الشركات أو بعض القطاعات أو البنوك (رافدة الحريري، ٢٠٠٧: ١٨٤).

(٥) الأزمة من حيث موضوعها:

وتشمل ما يلي:

الأزمة المادية المحسوسة:

وهذه الأزمة تتمحور حول المادة البحتة، مثل: أزمة المواد التموينية الغذائية والتي يمكن التحقق منها والتعامل معها فهي من الأمور المادية الملموسة.

الأزمة المعنوية:

وهذه الأزمة تتعلق بالأشخاص الذين يتأثرون فيها نفسياً ومعنوياً، مثل: أزمة الانتماء والإخلاص، والالتزام بالعهود، فهي أوقات لا يمكن قياسها وملاحظتها، بل إدراكها والإحساس بها.

الأزمة المادية والمعنوية:

هي أزمة تجمع بين الأزمة المادية والمعنوية معاً، مثل الأزمات الدينية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، فعلى سبيل المثال: تتسبب الأزمة الثقافية في نشوء أزمة مادية مثل ازدياد البطالة، ومعنوية لتأثرها بثقافات الفرد وقيمة، وقد تنشأ تلك الأزمات نتيجة تعارض المصالح بين مجتمع وآخر (طارق حسن، ٢٠١١: ٢١٧).

(٦) الأزمة من حيث النطاق الجغرافي:

وتشمل ما يلي:

- **أزمات عالمية:** تؤثر على العالم كله مثل الحروب والأوبئة.
- **أزمات قومية:** تؤثر على إقليم معين من العالم.
- **أزمات محلية:** تؤثر على دولة واحدة دون غيرها (محمد فهمي، ٢٠١٢: ٢٤).

مما تقدم يتبين ضرورة تحديد طبيعة ونوع الأزمة حتى نتمكن من فهمها والتعامل معها والاستعداد لمواجهتها، وقد راعت الباحثة ذلك في البرنامج التدريبي حيث عرضت مجموعة من الأزمات لتحديد طبيعة كل أزمة والتدريب على توظيف المهارات في التعامل معها وحلها.

مراحل تطور الأزمات:

تعد الأزمة ظاهرة اجتماعية، مثل باقي الظواهر تمر بمراحل وخطوات متعددة، فمراحل الأزمة تعني دورة حياة الأزمة والأطوار التي تمر بها منذ نشأتها حتى انتهائها، وتلك المراحل تمثل حلقات متداخلة تقود إحداها إلى الأخرى، ومن خلال تتابعها يمكن تحديد أنسب الأساليب لمعالجتها والتعامل معها (محمد الصيرفي، ٢٠٠٨: ٦١).

(١) مرحلة ميلاد الأزمة:

وهي مرحلة التحذير والإنذار المبكر للأزمة، وتبدأ في شكل إحساس مبهم وتنذر بخطر غير محدد المعالم بسبب غياب كثير من المعلومات عن أسبابها، ويتأثر الأداء الوظيفي والفني كما تكشف القوى الصانعة للأزمة عن مواطن الضعف وأماكن الخلل في الكيان الإداري (Fink Steven, 2013: 87).

(٢) مرحلة نمو الأزمة:

تنمو الأزمة عندما لا يتنبه متخذ القرار إلى خطورة الأزمة في مرحلة الميلاد نتيجة تغذيتها من خلال المحفزات الذاتية والخارجية والتي استقطبتها الأزمة وتفاعلت معها (Mitroll, A. & Shriva, P., 2014: 123).

(٣) مرحلة نضج الأزمة:

تصل مرحلة نضج الأزمة عندما يكون متخذ القرار الإداري على درجة كبيرة من الجهل والتكبر والاستبداد برأيه، ومن ثم تزداد القوة المتفاعلة في المجتمع وتغذي الأزمة بقوى تدميرية وتصل الأزمة إلى قوتها والسيطرة عليها مستحيلة (على عبد السلام، ٢٠١٥: ٧٨).

(٤) مرحلة انحسار الأزمة:

هنا تبدأ الأزمة في الانتهاء وذلك بسبب الصدام أو المواجهة معاً، فإن فقدت الأزمة أسبابها وأشخاصها بدأت في الانحسار، كما تفقد الأزمة جزءاً هاماً من قوة الدفع لها، ومن ثم تبدو في الاختفاء التدريبي، وللقائد دور هام في مرحلة انحسار الأزمة (أحمد ماهر، ٢٠١٠: ٣٥).

(٥) مرحلة اختفاء وتلاشي الأزمة:

في هذه المرحلة تفقد الأزمة بشكل شبه كامل قوة الدفع المولدة لها، ومن ثم تتلاشى مظاهرها وينتهي الاهتمام بها، ويدفع اختفاؤها الكيان الذي نشأت فيه إلى إعادة البناء وعلاج الآثار المترتبة عليها ويستعيد فاعليته (عبد العزيز الأسمري، ٢٠١٢: ٥٠).

ومما تقدم يمكن القول بأن مراحل نشوء وتطور الأزمة في تتابعها واتصالها تشكل حلقات متصلة يصعب فصلها أو تجاوز إحدى مراحلها، فكل أزمة مهما بلغت قوتها أو ظلت لفترة زمنية لها أن تنتهي، ومراحل تطور الأزمة تتطلب من صانع القرار أن يكون ملماً بالأدوات للتعامل مع الأزمة حسب مقتضيات وظروف كل مرحلة حتى لا يقع فريسة لمسألة التشخيص، ولكي نقوم بعملية التشخيص السليم للأزمة، نحتاج لأسس ومناهج تساعدنا على التشخيص الدقيق لها، وسوف نتناول لاحقاً مناهج تشخيص الأزمات.

مناهج تشخيص الأزمات:

ويعد التشخيص السليم للأزمة هو مفتاح التعامل معها، وأساس التشخيص السليم هو المعرفة والممارسة والخبرة، وفوق كل هذا وفرة المعلومات والبيانات أمام من يتولى مهمة تشخيص الأزمة، ولذا فإن مهمة التشخيص الدقيق لا تنصرف فقط إلى معرفة أسباب وبواعث نشوء الأزمة والعوامل التي ساعدت عليها، ولكن بالضرورة تحديد كيفية معالجتها متى وأين تتم معالجة الأزمة ومن يتولى أمر التعامل معها، وتستخدم في تشخيص الأزمات عدة مناهج أساسية وهي كالتالي:

(١) المنهج الوصفي التحليلي:

يقوم هذا المنهج على تشخيص الأزمة وفقاً للمرحلة التي وصلت إليها، ومن حيث تحديد مظاهرها وملامحها العامة والنتائج التي أفرزتها، وينتهي هذا المنهج بتوصيف الأزمة وعرض أبعادها وجوانبها ومظاهرها التي وصلت إليها مع وصف شامل لماهية الأزمة والأطراف الفاعلة فيها.

(٢) المنهج التاريخي:

ويذهب هذا المنهج إلى أن أي أزمة لا تنشأ فجأة وكونها ليست وليدة اللحظة التي حدثت فيها، ولكنها نتاج تفاعل أسباب وعوامل نشأت قبل ظهور الأزمة تاريخياً، وبناء على ذلك يجب تقديم معرفة كاملة بالماضي التاريخي للأزمة وكيفية تطورها وردها إلى أصولها التاريخية، ويتم وفقاً لهذا المنهج تقسم الأزمة إلى مراحل تاريخية يتم تشخيص وتوصيف كل مرحلة (رجب عبد الحميد، ٢٠١٠: ٣٧- ٣٦).

(٣) منهج النظم:

وينظر للأزمة في هذا المنهج على أنها نظام متكامل والنظام يحتوي على:

مدخلات الأزمة:

أي نظام له مجموعة مدخلات يعتمد عليها، فإن تحديد هذه المدخلات يساعد بشكل كامل على تحديد أين تقع بواعث الأزمة، ومواقع الضعف في هذا النظام.

نظام تشغيل الأزمة:

وهو النظام المختص بالأنشطة الهادفة إلى تحويل مدخلات الأزمة وتغيرها والإفادة منها أ, التخلص منها حتى يتم إفرازها بشكل منظم ومستمر.

مخرجات الأزمة:

وهي سلسلة الإنجازات أو النتائج عن العمليات والأنشطة التي قام بها النظام.

التغذية المرتدة:

هي عملية رقابية وقائية يوجدها النظام للتأكد من أن جميع عملياته تتم وفقاً لما هو محدد ومطابق للأهداف (محمد فهمي، ٢٠١٢: ٧٥).

(٤) المنهج البيئي:

يقوم هذا المنهج عند تشخيص أي أزمة بتحليل القوى البيئية المؤثرة في صنع الأزمة وفي نموها، كما يتم تحليل البيئة المؤثرة على الأزمة من حيث عناصر القوة والضعف والمخاطر والتهديدات البيئية التي أفرزت الأزمة وبالتالي اشتداد قوتها، ويتم تحديد ثلاث مجموعات مؤثرة على الأزمة وهي:

- قوى بيئية يمكن التحكم فيها بالكامل.
- قوى بيئية لا يمكن السيطرة عليها أو التحكم فيها.
- قوى بيئية لا يمكن السيطرة عليها أو التحكم فيها ولكن يمكن توجيهها بشكل معين ونسبي ويختلف بدرجات معينة حسب الأزمة ومصادر قوتها البيئية (على عبد السلام، ٢٠١٥: ٧٥).

(٥) منهج دراسة الحالة:

وهو يعتمد على دراسة كل أزمة على حدة على اعتبار أنها حالة مستقلة بنفسها، وأن الأزمات لا تتماثل تماثلاً تاماً، ويتم هنا تشخيص الأزمة بدقة وتتبع خطواتها وما أفرزته من نتائج ولا يتم تجاهل أي عامل من العوامل المؤثرة عليها سواء كان في الماضي أو الحاضر، ومن ثم الوصول إلى رؤية متعمقة عن الأزمة، بما يساعد متخذ القرار على رسم طرق معالجة الأزمة بموضوعية أكثر (مجدي أحمد، ٢٠١٣: ١١٢– ١١٣).

(٦) منهج الدراسات المقارنة:

ويقوم هذا المنهج على دراسة الأزمات التي تمت في الماضي ومقارنتها موضوعياً بالأزمات التي تواجهها في الحاضر، ومن خلال دراسة المقارنة يتبين أوجه الاتفاق، وأوجه الاختلاف، وتتم المقارنة حسب الزمان والمكان وأنشطة الأزمة وحجم ما بلغته الأزمة وشدتها (شير مهورن، ٢٠١١: ٢٢).

(٧) منهج الدراسات المتكاملة:

وهو المنهج الذي يستمد تكامله من خلال استخدام جميع المناهج السابقة والاعتماد عليها في التشخيص الصحيح للأزمات (رجب عبد الحميد، ٢٠١٠: ٤٠).

ويمكن القول بعد عرض هذه المناهج، أن الدراسة الحالية اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي في تشخيص الأزمات التي تتعرض لها معلمات رياض الأطفال داخل مؤسسات رياض الأطفال، وإضافة إلى استخدام المناهج العلمية في التعامل مع الأزمات، نحتاج أيضاً التعرف على النظريات العلمية حتى يتم مواجهة الأزمات على أسس علمية سليمة وليس بشكل عشوائي.

نظريات إدارة الأزمات (Crisis Management Theories):

تعتبر هذه النظريات من النظريات التي تفسر كيفية التعامل مع الأزمات، بحيث يمكن الاستفادة منها في تخطيط البرامج التدريبية، من خلال تطبيقها والخروج بها من مجال التنظير إلى مجال التطبيق لكي تثبت فعاليتها، وتؤتي بثمارها، وتعتبر نظرية التدخل في الأزمة، ونظرية السلوك المخطط، ونظرية التعلم بالإنجاز من أهم

النظريات التي فسرت كيفية التعامل مع الأزمات وإدارتها، ويمكن توضيحها فيما يلي:

أولاً: نظرية التدخل في الأزمة(Crisis Intervention Theory):

تعتبر نظرية التدخل الأزمة واحدة من أهم الاتجاهات العلمية التي تناولت مفهوم الأزمة كأحد الأحداث الحياتية الصعبة والضاغطة، والتي يمكن أن يتعرض لها أي إنسان في مختلف مراحل الحياة، كما اهتمت هذه النظرية باستجابات الأفراد نحو مواقف الأزمات وكيفية تعاملهم معها والأنماط والأساليب التي يتبعها الفرد لاجتياز الأزمة وتجنب أثارها السلبية (مجدي أحمد، ٢٠١٣: ١٩٣).

الأسس العلمية التي تستند عليها نظرية الأزمة:

يُعد "أريكسون" من أهم العلماء الذين أثروا كثيراً في هذه النظرية، حيث يشير إلى أن الفرد يمر بسلسلة من الأزمات أطلق عليها أريكسون أسم (أزمات الحياة أو أزمات الهوية)، حيث وصف ثماني مراحل يمر بها الفرد خلال دورة حياته، وفي كل مرحلة تتطور الأزمة حتى يصل الفرد إلى حل في النهاية وعندما يتم التوصل إلى هذا الحل الذي يحقق التوازن بين القطبين المتعارضين، كما يبين أريكسون أن كل أزمة من أزمات الحياة توفر فرصاً جديدة لإعادة النظر في الحلول القديمة السابقة، فالأزمة التي لا تحل حلاً مناسباً في مراحل سابقة من النمو قديماً، يمكن حلها بشكل جديد خلال الأزمات التالية، وينظر أريكسون إلي أزمات الحياة بأنها تمثل فترات من الأمل والتحدي إلى جانب كونها فترات من الاضطراب والقلق، ففي كل مرحلة هناك مشاكل يجب مواجهتها ومهام يجب تنفيذها (مجدي أحمد، ٢٠١٣: ١٨٩).

ويشير (طارق حسن) غلى الأسس العلمية التي تستند عليها نظرية التدخل في الأزمة فيما يلي:

- يخضع الإنسان سواء كان فرداً أو أسرة أو منظمة لأزمات متنوعة يتأثر بها ويتفاعل معها، ويحاول إزالتها أو التقليل من تأثيرها وإشباع احتياجاته وتحقيق التوازن وأداء مسئوليات أدواره الاجتماعية بشكل مقبول.
- تؤدي زيادة الضغوط المصاحبة للأزمات إلى ارتفاع معدل التوتر واختلال التوازن.

- يستخدم الإنسان كل ما هو متاح لديه من مصادر وإمكانات لاستعادة التوازن في موقف الأزمة.
- قد تؤدي الأزمة إلى إثارة بعض المشكلات القديمة من الماضي القريب أو البعيد حلت أو تركت بدون حل أو تم حلها بشكل جزئي، وعلى هذا فإن موقف الأزمة يمكن أن تكون فرصة لحل هذه المشكلات. (طارق حسن، ٢٠١١: ٢٢٠)

ثانياً: نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior):

تساعد على فهم كيفية تغيير سلوك الأفراد، وهي نظرية تتوقع سلوك متعمد للفرد، وأن السلوك يمكن أن يخطط له، وطبقاً للنظرية فإن أفعال الأفراد تتحكم بها ثلاثة اعتبارات وهي:

- اعتقادات سلوكية: هي اعتقادات حول النتائج المحتملة للسلوك.
- اعتقادات معيارية: هي اعتقادات حول التوقعات المعيارية للآخرين.
- اعتقادات تحكمية: هي اعتقادات حول وجود عوامل قد تسهل أو تعرقل أداء السلوك (السيد حسيني، وعبد السلام العود، ٢٠١٣: ١٥٧).

وهذه الاعتبارات في نظر "أيساك أجزن" Icek Ajzen صاحب النظرية، هي حاسمة في ظروف معينة ومحددة حين يكون سلوك الأفراد بحاجة إلى تغيير، وقد استخدمت هذه النظرية في الكثير من الدراسات المتعلقة بالتعامل مع الأزمات، وأيضاً في تطوير سلوك وتصرفات الأفراد في إدارة الأزمات (على عبد السلام، ٢٠١٥: ٧٥– ٧٦).

ثالثاً: نظرية التعلم بالإنجاز Theory of Achievement Learning:

هي عملية استقطاب مجموعة أشخاص متنوعة المهارات والخبرة كي تحلل مشكلة أو أزمة ما وتطور خطة عمل، وتستمر المجموعة في عمل اجتماعات لتنفيذ المهام والتعلم من إنجازات وتصحيحها، فالتعلم بالإنجاز هو شكل من أشكال التعلم بالفعل والأداء.

قام "ديفيد ماكيلاند" "David Mccleland" صاحب النظرية من خلال تجاربه بالتوصل إلى أن هناك أفراد ذو ميل ورغبة إلى إتمام العمل بصورة جيدة خلافا عن الأفراد العاديين فلابد من تزويد المتدربين والعاملين من وقت لآخر بمعلومات عن مدى تقدمهم في الإنجاز التدريبي أو في أداء العمل بما يساعدهم على إبراز طاقاتهم واستغلال خبراتهم بما يفيد العمل ويفيدهم شخصياً (أحمد ماهر، ٢٠١٤: ١٤٥).

وأيضاً التعلم بالإنجاز منهج أساس للخبرة، لتطوير الأشخاص كي يستخدموا العمل كأسلوب متكامل للتعلم، حيث يتضمن برنامج التعلم بالإنجاز مجموعات صغير وتلتقي بانتظام لمواجهة الأزمات الحقيقية التي تظهر بوضوح أثناء تنفيذ العمل، والتعلم يكون من مشرف أو مدرب لديه المهارة ليعمل بالتعاون مع المجموعة لخلق فرص للتعلم، ويتضمن التعلم بالإنجاز مجموعة أنشطة تعتبر عنصر ضروري ووسيلة للتعلم بالإنجاز مثل (التعلم الاختباري، الابتكار وحل المشكلات والأزمات، اكتساب المعرفة، دعم مجموعة المشاركة وفرق العمل بالتعلم) (السيد حسيني، وعبد السلام العود، ٢٠١٣: ١٦٢).

ويمكن تطبيق هذه النظرية في إدارة الأزمات من خلال تشكيل فرق صغيرة ووضع سيناريوهات وخطط تدريب لها بحيث تواجه عدد من الأزمات، ويتم التدريب بالتعلم بالإنجاز، ومن خلال هذا التدريب تتكون خبرات ومهارات لدى الفرق من خلال محاكاة بعض الأزمات ووضع سيناريوهات، بما يكون لدى الفريق القدرات والإمكانيات لمواجهة أي أزمة قد تحدث (صفاء عبد العزيز، ٢٠١١: ٨٨).

طرق وأساليب إدارة الأزمات:

يمكن التعامل مع الأزمة عن طريق استخدام أسلوب أو أكثر، فأسلوب وطريقة إدارة الأزمة من أهم العوامل المؤثرة في القضاء على الأزمة وعلاجها أو الخطأ والسلبية في التعامل معها، فلكل أسلوب مزاياه وعيوبه وحدود استخدامه وهي كالأتي:

(أ) الطرق والأساليب التقليدية للتعامل مع الأزمات:

هي التي سبق تجربتها واستخدامها من بعض الدول عند تعرضها لأزمة، وهذا النوع له طابع خاص يستمده من خصوصية الموقف الأزموي الذي يواجه متخذ القرار، وهي كالتالي:

(١) إنكار الأزمة:

تعرف هذه الطريقة بالتعتيم الإعلامي للأزمة، وهي تتبع في ظل إدارة رافضة لأي اعتراف بوجود أي خلل في الكيان الإداري الذي تشرف عليه، ويتم السيطرة على الأزمة عن طريق هذا التعتيم (دعاء سمير، ٢٠١١: ٣٢).

(٢) كبت الأزمة:

تتم هذه العملية من خلال إعلاق كافة المنافذ التي يمكن أن تنفيذ من خلالها قويصنع الأزمة وإفقادها قادتها ومفكريها، ويطلق على هذه الطريقة تأجيل ظهور الأزمة بهدف التعامل المباشر مع الأزمة بقصد تدميرها (Cranton Patricia, 2008: 219).

(٣) تكوين لجنة لدراسة الأزمة:

تستخدم عندما لا تتوافر معلومات عن القوى الحقيقية التي صنعت الأزمة، ويكون الهدف الأساسي من تكوين اللجان، هو تحديد الفاعلين الأساسين في نشوئها، والمحركين لها وإفقادها قوي دفعها (أسامة عبد الرحمن، ٢٠١٥: ٢٠٨).

(٤) بخس الأزمة:

أي التقليل من شأن الأزمة ومن تأثيرها ونتائجها، وهنا يتم الاعتراف بوجد الأزمة ولكن باعتبارها أزمة غير هامة (Brock Stephen, 2009: 72).

(٥) تنفيس الأزمة:

ينظر إلى الأزمة على أنها بركان على وشك الانفجار، وبالتالي فتح ثغرات مختلفة في جدار الأزمة، وتنفيس حالة الغضب والغليان والتوفر للحد من انفجارها (أحمد ماهر، ٢٠١٠: ٩٢).

(٦) تفريغ الأزمة:

هي طريقة يتم فيها إفقاد تيار الأزمة قوته مع إيجاد مسارات بديلة تتسرب إليها قوة الدفع الأزموي ومن ثم تفقد عناصر الخطر فيها، وغالباً ما تتم هذه العملية على ثلاث مراحل هي: (الصدام العنيف، ووضع البدائل، ومرحلة التفاوض مع أصحاب كل فرع أو بديل) (على شحاتة، ٢٠١٢: ٢٥).

(٧) عزل قوى الأزمة:

يقوم مدير الأزمات برصد وتحديد القوى الصانعة للأزمة وعزلها عن مسار الأزمة وعن مؤيديها، وذلك من أجل منع انتشارها وتوسعها وبالتالي سهولة التعامل معها ومن ثم حلها أو القضاء عليها، وتصنف قوى الأزمة إلى: (القوى الصانعة للأزمة، والقوى المؤيدة للأزمة، والقوى المهتمة بالأزمة) (مجدي أحمد، ٢٠١٣: ١١١).

(٨) إخماد الأزمة:

يتم فيها استخدام العنف البالغ والتعامل الصريح عن طريق الصدام العلني مع كل القوى المؤثرة على الأزمة مع تصفيتها بدون مراعاة لأي مشاعره أو قيم ويتم اللجوء لهذه الطريقة إذا ما وصلت الأزمة لمرحلة التهديد الخطير للكيان الإداري (شير مهورن، ٢٠١١: ٥١).

(٩) أسلوب النعامة (الهروب):

الأزمة بطبيعتها متطورة لأنها تنتج عن احتكاك عوامل بشرية، أو صناعية، أو طبيعية، وهذا الاحتكاك يحدث بين عاملين أو أكثر، ولذلك فإن الأزمات الناتجة عنها تكون متطورة أيضاً مما يؤدي إلى الغموض في الموقف الأزموي ويخلق نوعاً من التوتر لدى المتعاملين مع الأزمة، وتختلف أشكال الهروب من الأزمة ومنها: (الهروب المباشر وغير المباشر، والتنصل مع المسئولية، والتركيز على جانب آخر ليس من صميم الأزمة، والإسقاط) (محمد هلال، ٢٠١١: ١٠٩– ١١٠).

(١٠) أسلوب القفز فوق الأزمة:

يركز هذا الأسلوب على الاهتمام بالتظاهر بأنه قد تم السيطرة على الأزمة عن طريق التعامل مع الجوانب المألوفة والتي هناك خبرة في التعامل معها، أو هناك أوجه تشابه فيها مع الخبرات القديمة، ويؤدي هذا الأسلوب إلى ترك النار تحت الرماد حتى تظهر مرة أخرى بصورة أكثر قوة (أشرف السعيد، ٢٠١٣: ٤٠).

(ب) الطرق والأساليب غير التقليدية للتعامل مع الأزمات:

هي طرق أكثر فاعلية، وأصبحت مناسبة لروح العصر ومتغيراته، وهي طرق تعتمد على الذكاء وفي الوقت ذاته تعمل على تماسك مجتمع الأزمة والمحافظة على موارده وقدراته، وتعتمد على المبادرة والابتكار والتجديد، وأهم هذه الطرق ما يلي:

(١) فرق العمل:

هي من أكثر الطرق شيوعاً للتعامل مع الأزمات في عصرنا الحالي نتيجة لتشابك العلاقات، ويتطلب الأمر وجود متخصصين وفنيين حتى يتم حساب كل عامل، وتحديد التصرف المطلوب للتعامل مع الأزمات، وبذلك فهذه الطريقة تفاعلية، ويتم عادة تكوين فريق عمل متكامل من الخبراء والمتخصصين حيث يتم تأهيلهم لمواجهة الأزمات وأوقات الطوارئ، وقد تكون فرق العمل إما (مؤقتة: تختص بالتعامل مع أزمة بعينها وتنتهي مهمة هذا الفريق بانتهاء الأزمة، أو دائمة: هي فرق المهام الدائمة، أي فرق عامة ومتخصصة لمواجهة الأخطار التي تنجم عنها الأزمات. (السيد كمال، ٢٠١٦: ٧٠)

(٢) الاحتياطي التعبوي (الوقائي):

يتم هنا الاستناد إلى نظرية حد الأمان، التي تستدعي تحديد مواطن الضعف ومصادر الأزمات التي يمكن لعوامل الأزمات اختراق الكيان الإداري بها وإعداد احتياطي وقائي وتكوين خطوط دفاع متتالية عند حدوث الأزمة، وتستخدم هذه الطريقة غالباً في المنظمات الصناعية عند حدوث أزمة في المواد الخام أو نقص السيولة (Nigg, J.M, 2007: 66).

(٣) المشاركة الديمقراطية:

تستخدم هذه الطريقة عندما يكون محورها عنصر بشري، وفي بيئة تفضل الحرية السياسية والاقتصادية، وفي منظمة يحترم أفرادها المدير الأعلى الذي سيقود الديمقراطية الإدارية بينه وبين العاملين، حيث يطلب منهم المشاركة في الرأي حول التعامل مع الأزمات، ويبدأ الأمر بإعلان صريح عن الأزمة وعمقها، وحدودها، وخطورتها، والخطوات التي اتخذت لحلها، وما ينبغي من خطوات للوصول إلى الحل السليم (على عبد السلام، ٢٠١٥: ١٠١).

(٤) احتواء الأزمة:

تعتمد هذه الطريقة على محاصرة الأزمة في نطاق محدود وضيق وتجميدها عند المرحلة التي وصلت إليها، ومن الأمثلة على ذلك الأزمات العمالية حيث يتم استخدام طريقة الحوار والتفاهم مع قيادات تلك الأزمات (مجدي أحمد، ٢٠١٣: ١١١).

(٥) تصعيد الأزمة:

نلجأ لهذه الطريقة عندما تكون معالم الأزمة غير واضحة، بسبب تعدد التكتلات عند تكوينها لإضعافها، لذا لابد من تصعيد الأزمة حتى تصل إلى مرحلة تعارض المصالح الذي ينجم عنه تفكك تكتلاتها، وغالباً ما تتبع هذه الطريقة في الأزمات السياسية بين الأحزاب ذات الدعم الجماهيري المتنافر التوجهات (على شحاتة، ٢٠١٢: ٢٦).

(٦) تفريغ الأزمة من مضمونها:

هي من أنجح الطرق غير التقليدية للتعامل مع الأزمات، حيث أن الأزمة في حقيقتها تدور حول موضوع معين، ومن ثم فإنه بدون الاتفاق على هذا المضمون يكون من الصعب استمرار الضغط الدافع لنشوء الأزمة، ومن هنا تكون مهمة متخذ القرار الحقيقية هي تفريغ الأزمة من مضمونها، وقد يكون هذا المضمون اقتصادي، أو اجتماعي، أو سياسي، أو ديني، أو ثقافي، ومن أهم طرق تفريغ الأزمة هي: (التحالفات المؤقتة من العناصر المسببة للأزمة، والاعتراف الجزئي بالأزمة ثم

إنكارها، والانحراف باتجاه آخر لإفقاد الأزمة قوتها) (رجب عبد الحميد، ٢٠١٠: ١٣٢).

(٧) تفتيت الأزمة:

هي من أفضل الطرق للتعامل مع الأزمات الشديدة والضخمة، وتعتمد هذه الطريقة على دراسة جميع جوانب الأزمة لمعرفة القوى المشكلة لتحالفات الأزمة وتحديد إطار المصالح المتضاربة والمنافع المحتملة لأعضاء هذه التحالفات، ومن ثم ضربها من خلال إيجاد عامات ومفتعلة، وهكذا تتحول الأزمة الكبرى إلى أزمات صغيرة مفتتة تفقدها ضغطها الذي كان موجوداً في إطار التحالفات (محمد فهمي، ٢٠١٢: ٨٣).

(٨) تدمير الأزمة ذاتياً وتفجيرها من الداخل:

وهي من أصعب الطرق غير التقليدية التي يلجأ إليها متخذ القرار في الكيان الإداري الذي يواجه أزمة، وهي تعتمد على الخداع، ويطلق عليها طريقة المواجهة العنيفة أو الصدام المباشر حيث لا يكون هناك بديل عن ذلك، وتستخدم هذه الطريقة في حالة غياب كامل من المعلومات ويتم التعامل على النحو التالي: (ضرب المناطق الضعيفة للأزمة لتفقد قوتها، واستقطاب بعض العناصر القوية ذات التأثير على قوى الأزمة، وتصفية العناصر القائدة للأزمة بإفقادها نزاهتها، وإيجاد قادة وزعماء جدد أكثر اعتدالاً) (أسامة عبد الرحمن، ٢٠١٥: ٢١٠).

(٩) الوفرة الوهمية:

هي أحد الأساليب النفسية التي يلجأ إليها متخذ القرار للتعامل مع الأزمات العنيفة السريعة والمتلاحقة الأحداث، والتي يصاحبها عامل نفسي يعمل على خلق حالة فزع وخوف شديد، قد تجذب قوى جديدة للأزمة، ويلجأ متخذ القرار إلى استخدام هذه الطريقة ليخلق انطباعاً بأن هناك وفرة حقيقة وأنه لا مبرر للاندفاع والتدافع، مثل ما يحدث في الأزمات التموينية المتعلقة بالسلع (دعاء سمير، ٢٠١١: ٣٤).

(١٠) احتواء وتحويل مسار الأزمة:

تستخدم مع الأزمات بالغة العنف والتي لا يمكن وقف تصاعدها، وهنا يتم تحويل الأزمة إلى مسارات بديلة، ويتم احتواء الأزمة عن طريق استيعاب نتائجها والرضوخ لها، والاعتراف بأسبابها ثم التغلب عليها ومعالجة نتائجها بالشكل الذي يؤدي إلى التقليل من أخطارها (Jepson Edward, 2004: 302).

تستخدم مع الأزمات بالغة العنف والتي لا يمكن وقف تصاعدها، وهنا يتم تحويل الأزمة إلى مسارات بديلة، ويتم احتواء الأزمة عن طريق استيعاب نتائجها والرضوخ لها، والاعتراف بأسبابها ثم التغلب عليها ومعالجة نتائجها بالشكل الذي يؤدي إلى التقليل من أخطارها (Jepson Edward, 2004: 302).

يتبين مما سبق تعدد طرق إدارة الأزمات ما بين تقليدية ومبتكرة، حيث تعد التقليدية منها طرق سلبية في التعامل مع الأزمات ولكنها معروفة ومتداولة، بعكس الطرق غير التقليدية المبتكرة والتي تعتمد على الإيجابية والمبادرة والفاعلية في التعامل مع الأزمات ولا تزال معظمها قيد التجريب.

هذا وقد هدفت دراسة شيماء أحمد (٢٠١٣) إلى تحديد أساليب إدارة الأزمات بمؤسسات رياض الأطفال، وقد أسفرت نتائجها عن ضرورة استخدام الأساليب العلمية والحديثة (الأسلوب العلمي) في مواجهة الأزمات، حيث قامت بتحديد الأساليب العلمية لمواجهة الأزمات قبل وأثناء وبعد وقوعها، مما يدفعنا لتوضيح المنهجية المتكاملة للأسلوب العلمي للتعامل مع الأزمات.

(١١) الأسلوب العلمي لمواجهة الأزمة:

يمثل المنهج العلمي في مواجهة الأزمات الأسلوب الأكثر ضماناً للسيطرة عليها وتوجيهها إلى مصلحة الكيان أو مجتمع الأزمة، وأصبحت الأساليب الاجتهادية أو الحماسية وحدها غير كافية للتعامل مع الأزمات الحديثة لتعقدها وتشابكها، ولم يعد هناك مفر من إتباع الأساليب العلمية والتفكير الابتكاري في المواجهة مع الأزمة وعدم امتدادها أو تدهور أحداثها (Mitroll,A. & Shrivastava,P., 2014: 152).

عوامل نجاح إدارة الأزمات:

تتعدد عوامل نجاح إدارة الأزمات والتي يمكن عرضها في الآتي:

(١) إدراك أهمية الوقت:

إن عنصر الوقت أحد أهم المتغيرات الحاكمة في إدارة الأزمات، فالوقت هو العنصر الوحيد الذي تشكل ندرته خطراً بالغاً على إدراك الأزمة وعلى عملية التعامل معها، فإن عامل السرعة مطلوب لاستيعاب الأزمة والتفكير في البدائل واتخاذ القرارات المناسبة والسرعة في تحريك فريق إدارة الأزمات. (Torrington Derek, 2006: 90).

(٢) إنشاء قاعدة شاملة ودقيقة من المعلومات:

والبيانات الخاصة بكافة أنشطة المنظمة وبكافة الأزمات والمخاطر التي قد تتعرض لها.

(٣) توافر نظم إنذار مبكر:

تتسم بالكفاءة والدقة والقدرة على رصد علامات الخطر وتفسيرها وتوصيل هذه الإشارات إلى متخذي القرار، ويمكن تعريف نظم الإنذار المبكر بأنها أدوات تعطي علامة مسبقة لاحتمالية حدوث خلل ما يمكن من خلالها التعرف على أبعاد موقف ما قبل تدهوره، وتحوله إلى أزمة تمثل مصدراً للخطر على المنظمة (أسامة عبد الرحمن، ٢٠١٥: ٨٠).

(٤) الاستعداد الدائم لمواجهة الأزمات:

إن عملية الاستعداد لمواجهة الأزمات تعني تطوير القدرات العملية لمنع أو مواجهة الأزمات ومراجعة إجراءات الوقاية ووضع الخطط وتدريب الأفراد على الأدوار.

(٥) القدرة على حشد وتعبئة الموارد المتاحة:

مع تعظيم الشعور المشترك بين أعضاء المنظمة أو المجتمع بالمخاطر التي تطرحها الأزمة وبالتالي شحذ واستنفار الطاقات من أجل مواجهة الأزمة.

(٦) نظام اتصال يقيم بالكفاءة والفاعلية:

لقد أثبتت دراسات وبحوث الأزمة والدروس المستفادة من إدارة أزمات وكوارث عديدة، أن اتصالات الأزمة تلعب دوراً بالغ الأهمية في سرعة وتدفق المعلومات والآراء داخل المنظمة وبين المنظمة والعالم الخارجي (السيد حسيني وعبد السلام العود، ٢٠١٣: ٦٦).

وتوصلت نتائج دراسة فوجل (Fugal, J.A 2010) إلى المفاتيح الرئيسية للتعامل مع الأزمات لا تكون إلا من خلال الاتصال الجيد أوقات الأزمات، والاستعداد الجيد، ضرورة التخطيط الجيد للاتصالات الفعالة في الأزمات.

أزمة نفسية:

وفيما يلي مثال لأحد الأزمات التي قد يمر بها الطفل:

أزمة الخوف من المدرسة:

هنا سوف نتطرق للأزمة مسبباتها خارج نطاق المدرسة ولكن تمتد الأزمة لتكون داخلها في بداية كل عام دراسي جديد تظهر أزمة للأسرة اسمها "خوف الابن من دخول المدرسة" حيث يخشى الطفل الدخول إلى هذا المجتمع الجديد عليه بكل مفرداته– المدرس وزملاء الصف والمذاكرة والخروج في الصباح الباكر – وغيرها من المستجدات التي تطرأ على حياة هذا الطفل الذي تعود في بيته على الحياة في عالم مستقل، وتزداد المشكلة تعقيداً إذا كان الطفل لم يذهب إلى حضانة أو روضة للأطفال قبل المدرسة ورغم أن الخبراء يعتبرون الخوف من المدرسة مرضاً نفسياً إلا أنهم يؤكدون أن علاجه بسيط وليس معقداً حيث يمكن تلافيه بعدد من الإجراءات الخفية من قبل الأسرة.

وفي محاولة للتعرف على جوانب هذه المشكلة العارضة تقول د. إبتسام عطية أستاذ ورئيس قسم التربية النفسية بكلية البنات جامعة الأزهر إن الخوف يرجع إلى الصورة الذهنية السلبية التي تتكون عند الطفل منذ صغره عن المدرس أو المدرسة حيث يقدمان له– عن طريق الأبوين أو الأقارب أو وسائل الإعلام– على أنهما سلطة لها صلاحيات التحكم وضبط السلوكيات المعوجة، كما أن دخول المدرسة يتواكب مع قهر آخر تمارسه الأسرة في البيت لضبط مواعيد المذاكرة والاستيقاظ

والنوم، وكل هذا يساهم في تكوين صورة سلبية عن المدرسة يصعب تصحيحها فيما بعد.

الأم هي الطبيب:

باعتبار الأم أقرب الأشخاص إلى نفس طفلها فإنها يمكنها أن تتغلب على هذه المشكلة ببساطة، باستمرار الحديث– بشكل مبسط– عن إيجابيات المدرسة مثل تكوين صداقات جديدة وعديدة، والخروج اليومي من المنزل، ووجود أماكن للعب والأنشطة، إضافة إلى أنها ستجعل منه شخصية متعلمة ومحترمة في المجتمع أما المدرس فعليها أن تقدمه له على أنه شخص عطوف طيب لا يضرب أحداً، وأنه ينبغي علينا أن نحبه ونتعامل معه باحترام.

إن خوف الطفل من المدرسة شئ طبيعي لأنها أول مكان يبعده عن ارتباطه بأمه أقرب الناس إليه أو عن من تقوم بتربيته كجدته مثلاً، ولذلك فإن المدرسة بالنسبة له تعد– من وجهة نظره– مكاناً غير مطمئن لأنه انفصل عن (الحضانة الأسرية) التي عاش فيها فترة طويلة.

شعور طبيعي:

إن هذا الشعور بالقلق وعدم الاطمئنان أمر طبيعي، ولا ينبغي اعتباره ظاهرة مرضية، فحتى الكبار يخافون من الأماكن التي لا يعلمون عنها شيئاً، فما بالنا بالصغار.

إن تعبير الطفل عن قلقه من المدرسة لا يتوقف عند حد الرفض أو افتعال الحجج حتى لا يذهب إل المدرسة، فأشكال التعبير متنوعة ويمكن أن تكون البكاء أو الشكوى من الصداع والغضب ويمكن أن تصل لدرجة التبول اللا إرادي وبطبيعة الحال فإن هذه الأعراض قد تؤدي إلى انزعاج الأسرة.

إن الأمر يحتاج من الأسرة إلى تركيز خاص للتقليل من حدة هذا الخوف عن طريق تهيئة البيئة المحيطة بالطفل وإعداده لدخول المدرسة بكثرة الحديث عن مميزاتها أو اصطحابه لزيارتها مع تشويقه لهذه الزيارة بأنه سيرى المكان الذي سيجعل منه إنساناً كبيراً يخرج ويعود وحده ويأخذ المصروف كما ستجعل منه في يوم من الأيام طبيباً أو مهندساً أو حتى مدرساً.

لذا فهناك ضرورة عدم إبداء الأسرة للقلق من أعراض الخوف المدرسي فعليهم أن يقابلوا هذه الأعراض على أنها شئ عارض سرعان ما سيزول، لأن تضخيم الأمر قد يؤدي إلى صعوبة التغلب عليه، ويمكن أن يؤدي هذا التضخيم للمشكلة إلى إصابة الطفل بالاكتئاب وهو ما يشكل خطورة شديدة عليه وعلى حياته.

تبادل الخبرات العملية:

هناك حاجة ملحة للتركيز في هذه القضية على الجانب العملي في الموضوع بمعنى الاستماع إلى تجارب الآباء الآخرين في التغلب على هذه المشكلة، كما عليهم أن يعرفوا منهم أسباب خوف أبنائهم من المدرسة، ومن هذه الأسئلة ربما يكتشفون أن خوف الطفل الأصغر من المدرسة ربما يعود إلى خوف وكراهية كامنة لدى الطفل الأكبر لها، وبالتالي فإن العلاج يبدأ بتغيير نظرة الطفل الأكبر وليس الأصغر.

فذهاب الطفل إلى الحضانة في وقت مبكر يساهم إلى حد كبير في تخفيف مشكلة الخوف من المدرسة، فالحضانة مبهجة للطفل، ولا يسمع عنها من المحيطين حديثاً سلبياً، وهي بالنسبة إليه عالم ملئ بالسحر والخيال والألوان والألعاب والقصص والحكايات، وسيتوقع أن تكون هذه هي صورة المدرسة، لينتقل شيئاً فشيئاً إلى عالم أكثر جدية.

٣- طفل الروضة:

تتفق جميع التعريفات حول طفل الروضة على أنه الطفل الملتحق برياض الأطفال. وهناك مجموعة من المسميات لطفل الروضة، نعرضها فيما يلي.

طفل ماقبل المدرسة:

هو ذلك الطفل الذي لم يلتحق بعد بالصف الأول الابتدائي، ولكنه على مشارف الالتحاق به، وبالتالي تختلف التعريفات حول الحد الأعلى لسن ما قبل المدرسة تبعاً لسن الإلزام بكل دولة أو بالسن الذي تحدده كل دولة للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، وهو يتراوح بين الخامسة والسابعة (منى جاد ٢٠٠٣، ٢٥).

أما الحد الأدنى لتعريف طفل ما قبل المدرسة من ناحية السن، فلهذا المجال اختلاف أيضا فالبعض يعرفه بكل طفل أقل من سن السادسة أي من سن الميلاد وحتى دخول المدرسة الابتدائية، والبعض الآخر يربط بين المدة التي يقضيها الطفل في رياض الأطفال أو في مدرسة الرياض أو في الحضانة، تسمى هذه المرحلة من العمر بمرحلة الطفولة المبكرة من (٢– ٦ سنوات)، وتتسم هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص النمائية في مجالات النمو التالية:

- النمو الجسمي والحركي.
- النمو الانفعالي.
- النمو الاجتماعي.
- النمو الخلقي.
- النمو العقلي.
- النمو اللغوي.

وبين تعريف طفل ما قبل المدرسة. فقد يبدأ الحد الأدنى لسن طفل ما قبل المدرسة من ثلاث سنوات (سن الالتحاق بالروضة) أو من أربع سنوات حيث مدارس الرياض وبداية التمهيد للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، ويعرفها البعض بالسنة التمهيدية أو التحضيرية للمدرسة الابتدائية وهي تلك المرحلة التي تبدأ من سن ٥ سنوات تقريباً.

ويذهب الكثير من التربويين إلى تعريف طفل ما قبل المدرسة، ليس فقط على أساس العمر الزمني ومفهوم الإعداد للمدرسة الابتدائية، ولكن بذلك الطفل القادر على إقامة علاقات خارج دائرة الأسرة الضيقة والقادر على اكتساب ميول سلوكية مستقلة وهو بذلك يستهل عملية استيعاب يتعلم بها كيف يعيش بما لديه من خصائص نفسية واجتماعية سبق له اكتسابها من التربية العائلية أو من المؤسسات التربوية الاجتماعية (دور الحضانة) والأسرة في نفس الوقت. كذلك يعرف طفل ما قبل المدرسة الابتدائية طبقاً لهذا المفهوم بما لديه من قدرات واستعدادات ومستوى نمو جسماني وعقلي ومعرفي واجتماعي وانفعالي يميزه عن الأطفال في مراحل النمو الأخرى.

فتحديد سن الثالثة كحد أدنى لمفهوم طفل ما قبل المدرسة على أساس أنها السن الذي يبدأ فيها غرس العادات والاتجاهات المرغوبة في نفس الطفل إلى جانب تنمية المهارات والاستعدادات. ويمكن بذلك تعريف طفل ما قبل المدرسة من ناحية العمر الزمني بأنه الطفل ما بين الثالثة والسادسة من العمر (منى جاد ٢٠٠٣، ٢٨).

خطوات واجراءات البحث الميدانية:

يشتمل ذلك على الخطوات الإجرائية للبحث، والمنهج البحثي المستخدم وإختيار عينة البحث وإعداد وتطبيق الأدوات والتصميم شبه التجريبي والقياس لعينة البحث وتفاصيل التجربة الميدانية للبرنامج وأساليب المعالجة الإحصائية.

اولاً: منهج البحث:

استخدم في هذا البحث المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة البحث من أجل معرفة أثر برنامج أنشطة تربوية قائم على أستراتيجية حل المشكلات (كمتغير مستقل)، وعلاقته بتنمية مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة من ٥– ٦ سنوات (كمتغير تابع).

وقد تم التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمناسبته لطبيعة البحث والفئة العمرية، باستخدام القياس القبلي والبعدي للمجموعتين وتطبيق برنامج الأنشطة التربوية على المجموعة التجريبية فقط لمعرفة أثره. التصميم شبه التجريبي والقياس لعينة البحث

يوضح الجدول التالى (١) التصميم شبه التجريبي والقياس لعينة البحث.

جدول (١)

يوضح التصميم شبه التجريبي والقياس لعينة البحث

الإجراءات المنهجية المتبعة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القياس القبلي		
تطبيق برنامج الأنشطة		- - - - - - -
القياس البعدي		

ثانياً: مجتمع وعينة البحث:

يمثل مجتمع البحث جميع أطفال قاعات المسنوى الثاني لرياض الأطفال الملحقة بمدرسة أبو بكر الصديق للغات التابعة لإدارة الشيخ زايد التعليمية بمحافظة الجيزة، نظرا لتعاونها ولتوفر عينة البحث المطلوبة.

وقد بلغ أجمالي عدد الأطفال الملتحقين بقاعات المستوى الثاني لرياض الأطفال ١٢٠ طفل وطفلة بواقع ٤ قاعات وعدد ٣٠ طفل وطفلة لكل قاعة. اختيرت العينة بصورة عمدية وفقا للشروط التي وضعتها الباحثة، بعدد ٣٠ طفل وطفلة للمجموعة التجريبية وعدد ٣٠ طفل وطفلة للمجموعة الضابطة, والتي يجب توافرها في عينة البحث لضبط المتغيرات التي قد تؤثر على المتغير التابع، وحددتها فيما يلي:

- ايجاد التجانس بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمنى والذكاء باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح فى جدول (٢).
- ايجاد التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى من حيث مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (٣).
- ايجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى من حيث العمر الزمنى والذكاء كما يتضح فى جدول (٤).
- ايجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى من حيث مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة كما يتضح بجدول (٥).
- الانتظام في الحضور للمدرسة بنسبة لا تقل عن ٧٥%.

تجانس العينة:

قامت الباحثة بايجاد التجانس بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمنى والذكاء باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح فى جدول (٢).

جدول (٢)

التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمنى والذكاء

(ن = ٣٠)

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
				٠.٠١	٠.٠٥
العمر الزمنى	٠.٢	غير دالة	٢	٩.٢	٦
الذكاء	٠.٦	غير دالة	٢	٩.٢	٦

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمنى والذكاء مما يشير الى تجانس هؤلاء الأطفال. كما قامت الباحثة بايجاد التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى من حيث مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (٣).

جدول (٣)

التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى

من حيث مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة (ن = ٣٠)

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
				٠.٠١	٠.٠٥
الازمات الاسرية	٨.٨٦	غير دالة	١٠	٢٣.٢	١٨.٣
الازمات فى الروضة	١.٢	غير دالة	١	٦.٦	٣.٨
الازمات الخارجية	٠.٦	غير دالة	٢	٩.٢	٦
الدرجة الكلية	٨.٤	غير دالة	١٧	٣٣.٤	٢٧.٦

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى من حيث مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة.

التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة بايجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى من حيث العمر الزمنى والذكاء كما يتضح فى جدول (٤).

جدول (٤)

التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمنى والذكاء

(ن = ٦٠)

المتغيرات	المحموعة التجريبية ن=٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٣٠		ت	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
العمر الزمنى	٦٢.٠٣	٠.٨	٦٢.١٦	٠.٧٩	٠.٦٤٥	غير دالة
الذكاء	١٠١.٥٣	١.٢٥	١٠١.٥٦	١.١٩	٠.١٠٦	غير دالة

ت= ٢.٣٩عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٧ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى من حيث العمر الزمنى والذكاء مما يشير الى تكافؤ المجموعتين.

كما قامت الباحثة بايجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى من حيث مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (٥).

جدول (٥)

التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة

من حيث مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة

(ن = ٦٠)

المتغيرات	المحموعة التجريبية ن=٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٣٠		ت	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
الازمات الاسرية	١٤.٩	٤.٩٩	١٥.١	٢.٧	٠.١٩١	غير دالة
الازمات فى الروضة	١٢	٢.٤٩	١١.٢٦	٢.٨٣	١.٠٦٣	غير دالة
الازمات الخارجية	١١.٤	٢.٥٤	١٢.٨	٤.٢٤	١.٥٥	غير دالة
الدرجة الكلية	٤١.٧	٧.٨٨	٣٩.١	٥.٤٩	١.٤٤	غير دالة

**** ت= ٢.٣٩ عند مستوى ٠.٠١**

**** ت= ١.٦٧ عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى من حيث مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة مما يشير الى تكافؤ المجموعتين.

ثالثا: حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تشمل العلاقة بين برنامج الأنشطة التربوية القائم على استراتيجية حل المشكلات ومهارات إدارة حل المشكلات من ٥- ٦ سنوات.
- **الحدود الجغرافية:** اقتصرت على أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال بمدرسة ابوبكرالصديق للغات بمحافظة الجيزة، نظرا لتعاونهما ولتوفر عينة البحث المطلوبة.
- **الحدود الزمنية:** طبق البحث الميداني في الفترة من ٩/٢٣ الي ٢٣/ ٢٠١٩/١٢م حيث استغرق تطبيق البرنامج ٣ شهور بواقع يومين كل أسبوع ليصبح إجمالي البرامج اليومية ٢٤ برنامجا يوميا حيث يشتمل كل برنامج على نشاطين ليكون إجمالي عدد الأنشطة ٤٨ نشاط.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عدد ٦٠ طفل من أطفال الروضة،٣٠ طفل وطفلة مجموعة تجريبية و ٣٠ طفل وطفلة ضابطة.

رابعا: أدوات البحث:

مقياس مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة من ٥- ٦سنوات من تصميم الباحثة:

تم تصميم المقياس،وذلك بعد الإطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات والأدبيات مثل: دراسة (هناء عثمان,منال أنور ٢٠١٨) والتي تناولت تنمية بعض مهارات ادارة الأزمات من خلال تنمية مجموعة من المهارات المرتبطة مثل اتخاذ القرار والتواصل الجيد وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ وكذلك دراسة (ايمان فكري, منار أمين، ٢٠١٧) والتي اشتملت على مهارات ادارة الأزمات والكوارث لطفل الروضة وذلك باستخدام برنامج قائم على خرائط التفكير وكذلك دراسة (عفاف رفلة،٢٠١٩) والتي قسمت الأزمات إلى أزمات

اقتصادية ونفسية واجتماعية. وقد كانت الاستفادة من هذه الدراسات في أسس بناء المقاييس بتصميم مقياس موضوعي. وفي تحديد الأزمات وتقسيم المقياس إال أزمات أسرية وأزمات الروضة وأزمات خارجية وصياغة عبارات المقياس واختيار العبارات الأدائية الدالة لتتناسب مع أطفال الروضة من ٥- ٦ سنوات.

وقد قسم مقياس مهارات ادارة الأزمات لطفل الروضة إلى ٣ أبعاد رئيسية يمثل كل بعد مهارة ادارة نوع من الأزمات التي قد تواجه الطفل وينقسم مقياس مهارات إدارة الأزمات للطفل إلى ثلاثة أجزاء.

- الأزمات الأسرية
- الأزمات في الروضة
- الأزمات الخارجية

يشتمل المقياس على مجموعة من المواقف التي تعبر عن مجموعة من الأزمات التي قد يمر بها الطفل- ولكل موقف ثلاث استجابات مختلفة وعلى الطفل أن يختار أحد هذه الاستجابات التي تمثل تعبير الطفل في مثل هذا الموقف.

حيث يشتمل كل جزء من أجزاء المقياس الثلاثة (الأسرية- في الروضة- الخارجية) على ١٠ مواقف ليصبح مجموع اسئلة المقياس ٣٠ سؤال, يختار الطفل بكل سؤال أحد الاستجابات الثلاثة.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة:

معاملات الصدق:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاستمارة على ١٠ من الخبراء المتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية، وقد اتفق الخبراء على صلاحية العبارات وبدائل الاجابة للغرض المطلوب، وتراوحت معاملات الصدق للمحكمين بين ٠.٨٠ & ١.٠٠ مما يشير الى صدق العبارات وذلك باستخدام معادلة "لوش " Lawshe (سعد عبد الرحمن, ٢٠٠٨، ١٩٢).

الصدق العاملي:

قامت الباحثة باجراء التحليل العاملي الاستكشافى للمقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ١٠٠ طفلا، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ستة عوامل الجذر الكامن لهما أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر فهى دالة إحصائياً ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح جداول (٦،٧،٨) التشبعات الخاصة بهذا العوامل بعد التدوير.

جدول (٦)

التشبعات الخاصة بالعامل الأول

الازمات الاسرية

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١	ماما وبابا خرجوا من البيت وقالوا لك هتقعد لوحدك لحد ما نرجع	٠.٨٨
٢	قاعد لوحدك بالليل وفجأة النور قطع	٠.٨٤
٣	بتلعب مع أخوك أو صاحبك وكسر لك لعبة إنت بتحبها خالص	٠.٨٣
٤	ماما طلبت منك تعمل حاجة وانت مش عارف تعملها	٠.٧٩
٥	دخلت تجيب حاجة من المطبخ،ووقعت منك كوباية واتكسرت	٠.٧٨
٦	وانت بتتفرج على التليفزيون ووقتك خلص وماما قالت لك كفاية كدة	٠.٧٣
٧	قاعد مع ماما لوحدكم، وفجأة ماما تعبت ومش قادرة تتكلم خالص ولا بترد عليك.	٠.٦٥
٨	قاعد لوحدك في البيت، وباب الشقة بيخبط جامد جدا وانت مش عارف مين بره	٠.٦٢
٩	وانت مع ماما وبابا في البيت– لقيتهم بيتكلموا مع بعض بصوت عالي وزعلانين	٠.٦١
١٠	عايز تشتري حاجة وماما أو بابا قالوا لك مش هينفع علشان مش مناسب ليهم سعرها	٠.٤٨
	نسبة التباين	%١٨.٩
	الجذر الكامن	٥.٣٤

يتضح من جدول (٦) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٧)

التشبعات الخاصة بالعامل الثانى

(الازمات فى الروضة)

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١١	دخلت قاعة الروضة– والمعلمة مش موجودة فيها وباب القاعة اتقفل وانت مش عارف تفتحه	٠.٨١
١٢	وانت في القاعة بالروضة وفجأة في نار ولعت بالغرفة	٠.٨٠
١٣	بعد ما وصلت الروضة– فتحت شنطتك اكتشفت انك نسيت الأكل بتاعك	٠.٨٠
١٤	وانت في الروضة، والمعلمة طلبت منك حاجة وانت مش عارف تعملها	٠.٧٣
١٥	دخلت قاعة النشاط– لقيت صاحبك قاعد على الكرسي بتاعك ومش عايز يقوم من عليه	٠.٧١
١٦	وانت بتلون بألوان مائية– والماء انسكب على الورق والرسومات تلفت	٠.٧٠
١٧	المعلمة تركت القاعة– واثنين من الأطفال بيضربوا بعض جامد جدا	٠.٦١
١٨	في يوم ماما أو بابا اتأخروا عليك وانت في الروضة وكل الولاد مشيوا وانت قاعد لوحدك مع معلمة أخرى	٠.٦٠
١٩	دخلت حمام الروضة– وقفلت الباب ومش عارف تفتحه	٠.٦٠
٢٠	وانت بتلعب في فناء الروضة وقعت ورجلك اتعورت جامد	٠.٣٨
	نسبة التباين	%١٧.٣٦
	الجذر الكامن	٤.٦٩

يتضح من جدول (٧) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٨)

التشبعات الخاصة بالعامل الثالث

الازمات الخارجية

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
٢١	وانت مع ماماوبابا في المول أو السوبرماركت أو أي محل وفجأة لقيت نفسك لوحدك وبابا وماما مش جنبك	٠.٧١
٢٢	وانت بره البيت وبابا أو ماما قالك خليك مكانك وهرجع لك حالا وواحد غريب جه يتكلم معاك	٠.٦٦
٢٣	خرجت مع بابا وماما بتشتروا حاجات للبيت، وعجبتك لعبة أو حاجة عايز تشتريها وبابا قال لك لأ مش هينفع	٠.٦٣
٢٤	لو راكب الأسانسير, وفجأة اتعطل ووقف هتتصرف إزاي	٠.٥٣
٢٥	راكب مع بابا وماما العربية– وفجأة العربية عملت حادثة	٠.٥١
٢٦	وانت بتلعب في الحديقة– طفل وقع وأتعور جامد ومش عارف يقوم وبيصرخ	٠.٤٩
٢٧	وانت ماشي في الشارع– المطر بدأ ينزل كتير جدا هتعمل إيه	٠.٤١
٢٨	وانت بره البيت والحذاء بتاعك أو هدومك أتقطعت هتتصرف إزاي	٠.٤٠
٢٩	لو عرفت أن جدو أو تيته أو أي حد بتحبه مات– هتعمل إيه	٠.٣٥
٣٠	لو انت في مكان بتحبه ومش عايز تمشي منه دلوقتي وطلب منك بابا أو ماما أنكم تمشوا حالا	٠.٣٠
نسبة التباين		%١٥.٦٦
الجذر الكامن		٢.٦٥

يتضح من جدول (٨) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

معاملات الثبات لمقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ على عينة قوامها ١٠٠ طفلاً كما يتضح في جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الثبات لمقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة

بطريقة الفا كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات
الازمات الاسرية	٠.٧٨
الازمات فى الروضة	٠.٧٩
الازمات الخارجية	٠.٧٤
الدرجة الكلية	٠.٧٧

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

كما قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعان على عينة قوامها ١٠٠ طفلاً كما يتضح في جدول (١٠).

جدول (١٠)

معاملات الثبات لمقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة

بطريقة اعادة التطبيق

الأبعاد	معاملات الثبات
الازمات الاسرية	٠.٩٤
الازمات فى الروضة	٠.٩٣
الازمات الخارجية	٠.٩٠
الدرجة الكلية	٠.٩٢

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

مفتاح تصحيح مقياس المهارات الحياتية لطفل الحضانة:

- كل موقف من المواقف أسئلة المقياس له ثلاث استجابات أ، ب،ج.
- إذا اختار الطفل الاستجابة أ– درجة واحدة.
- وإذا اختار الطفل الاستجابة ب– درجتان.
- وإذا اختار الطفل الاستجابة ج– ثلاث درجات.

- وبعد ذلك يتم حساب درجات كل جزء من أجزاء المقياس (الأزمات الأسرية– الأزمات في الروضة– الأزمات الخارجية).
- ثم يتم جمع درجات الأجزاء الثلاثة لحساب إجمالي درجة الطفل في المقياس.
- برنامج انشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات اعداد الباحثة:
- قامت الباحثة بإعداد برنامج أنشطة تربوية تقوم كل أنشطته على استراتيجية حل المشكلات حيت يقوم كل نشاط على وضع الطفل أمام مشكلة ويقوم بالتفكير في حل لهذه المشكلة.
- بالأضافة إلى استراتيجية حل المشكلات يستخدم البرنامج مجموعة أخرى من الاستراتيجيات التعليمية ولكن جميع تلك الأنشطة تقوم على مهارة إدارة الأزمات.
- اختلفت طبيعة كل نشاط بالبرنامج ما بين أنشطة فنية وحركية وقصصية وموسيقية ولكن اتفقت جميع الأنشطة في أن أسلوب حل المشكلات هو الاستراتيجية التي يقوم عليها كل نشاط حيث أن الطفل هو من يقوم بأداء النشاط لكي يحل المشكلة التي تواجهه بالنشاط.

الفلسفة التربوية للبرنامج:

تقوم فلسفة هذا البرنامج على فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه طفل االروضة،ويستند البرنامج ايضا على فلسفة جون ديوي والتي تنادي بالتعلم من خلال أسلوب حل المشكلات حيث نجح جون ديوي في تطوير نمط التعلم من التقليدي الذي يعتمد على التلقين إلى نمط تعليمي يعتمد على بيئة ثرية بالخبرات التعليمية حافلة بحركة المتعلمين من أجل تكوين عقلية علمية راشدة تستطيع حل المشكلات بأسلوب منهجي.

أسس تصميم البرنامج:

- يرتبط كل محتوى نشاط بالبرنامج بالهدف الذي صمم البرنامج لتحقيقه.
- تنوع أنشطة البرنامج لتناسب قدرات وامكانيات طفل الروضة من ٦: ٥ سنوات.
- محتوى أنشطة البرنامج يلائم خصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارة إدارة الأزمات لطفل الروضة ٦: ٥ سنوات مما يساعده على تنمية الثقة بالنفس والشعور بالراحة بعد تخطي الأزمة وكذلك تنمية الأسلوب العلمي في التفكير وتنمية مهارات حل المشكلات من خلال مجموعة من الأزمات مثل:

- الأزمات الأسرية– الأزمات في الروضة– الأزمات الخارجية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

عند الانتهاء من تطبيق البرنامج يستطيع طفل الروضة من ٦: ٥ سنوات كلما امكن ذلك أن:

الأهداف المعرفية:

- يعرف الطريقة الصحيحة لحل مشكلة غياب الأم عن المنزل.
- يحدد خطوات تصرفه في حالة انقطاع التيار الكهربي.
- يضع حل لمشكلة كسر احد ألعابه.
- يميز بين السوك الجيد والسوك السيء.
- يختار الحل الماسب لكل مشكلة.
- يحدد التصرف الذي يجي ان يقوم به في كل موقف.
- يقارن بين التصرف المفيد والتصرف الضار.
- يحدد فعله تجاه كل مشكلة.
- يقارن بين المشكلة وطريقة الحل.
- يميز بين طبيعة كل مشكلة.

الأهداف الحس حركية:

- يتقن حركته في كل مشكله.
- يستخدم أدواته بشكل سليم.
- يصنع لعبه لنفسه لعدم وجود لعبة.
- يساعد من هو يحتاج المساعدة.

- يمسك ادواته بشكل جيد.
- يرسم على الورقة رسم واضح.
- يعيد لعبته لمكانها بعد اللعب بها.
- يتصرف بشكل مناسب في كل أزمة.
- يتبع قواعد أي مكان موجود فيه.
- يحسن التصرف لو ترك بفرده في مكان.

الأهداف الوجدانية:

- يحرص على حل مشكلته بنفسه.
- يهتم بوالدته ووالده واخواته.
- يشارك باقي الأطفال في حل المشكلة.
- يبادر بوضع حلول لكل مشكلة.
- يهتم بمن حوله.
- يحمد ربه على نعمه.
- يهتم برعاية من يحتاج مساعدة.
- يحرص على السلوك الجيد.
- يساعد زميله عند حاجاته له
- يشكر من قدم له مساعدة.

محتوى البرنامج:

لبناء محتوى هذا البرنامج اتبعت الباحثة تلك الخطوات:

تم تحديد مجموعة الأزمات المناسبة لأطفال الروضة من ٦: ٥ سنوات.

الاطلاع على مجموعة من المراجع والوسائل العلمية والأدبيات العربية والأجنبية وثيقة الصلة بمهارات إدارة الأزمات للطفل والتي منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (هناء عثمان,منال أنور ٢٠١٨) ودراسة (ايمان فكري, منارأمين،٢٠١٧) ودراسة (عفاف رفلة،٢٠١٩).

اعداد البرنامج:

أعدت الباحثة برنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات لأطفال الروضة من ٦: ٥ سنوات. حيث يتكون البرنامج من ٢٤ نشاط مقسمة على مرتين كل أسبوع على مدار ثلاث أشهر, بحيث يقدم كل يوم نشاط يحتوي على مشكلة يستخدم الطفل في حلها مجموعة من المهارات المختلفة ليصبح اجمالي عدد الأنشطة ٢٤ نشاط.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

يقوم البرنامج على استراتيجية حل المشكلات بصورة أساسية بجانب مجموعة أخرى من الاستراتيجيات مثل اللعب التعاوني– النمذجة– الحوار والمناقشة– التقليد والمحاكاة– القصص التعليمية.

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

ألعاب تعليمية مختلفة حسب طبيعة كل نشاط وهي طريقة حل المشكلات وتناسب المرحلة العمرية للطفل– عرائس متنوعة ادوات فنية–أدوات وخامات من بيئة الطفل.

نموذج لأحد أنشطة البرنامج:

- الأهداف/يتعرف على مشكلة شخصية النشاط (القطة مادو). (أزمة داخل الروضة).
- يتبع خطوات حل المشكلة.
- يبادر بمساعدة الأخرين.
- الأدوات/ عروسة كأحد شخصيات البرنامج– طعام.
- زمن النشاط/٢٥ دقيقة.
- استراتيجية النشاط/ حل المشكلات– اللعب– الحوار والمناقشة– .
- محتوى النشاط: تبدأ المعلمة النشاط باللعب مع القطة مادو والتحدث معها عن مشكلتها وهي انها لا تجد طعامها اليوم وكم هي حزينة لذلك.

- ثم تقول المعلمة ان القطة مادو في مشكلة وتبدأ مع الاطفال جلسة عصف ذهني عن اسباب المشكلة وما هي خطوات الحل وكيف يمكن مساعدة القطة.
- يبدأ كل طفل في وضع تصور مقترح للأسباب والحلول للمشكلة من خلال الرسم على لوحات ورقية.

نتائج البحث:

التحقق من صحة الفرض الاول:

ينص الفرض الاول على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة.

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت"لايجاد الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (١١).

جدول (١١)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة

(ن = ٣٠)

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلى والبعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
الازمات الاسرية	٠.١٣٣	٠.٥٠٧	١.٤٣٩	غير دالة	–
الازمات فى الروضة	٠.٠٣٣	٠.١٨٢	١	غير دالة	–
الازمات الخارجية	٠.٠٦٦	٠.٣٦٥	١	غير دالة	–
الدرجة الكلية	٠.٠٦٦	١.٢	٠.٣٠٤	غير دالة	–

ت= ٢.٣٢عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٤ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة.

مناقشة نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

من خلال نتائج المعالجة الاحصائية للفرض الأول تتضح أن أطفال مجموعة العينة الضابطة والتي لم تخضع لبرنامج الأنشطة التربوية لإدارة الأزمات لم تتأثر درجاتهم في القياسين القبلي والبعدي حيث أن درجات الأطفال في القياسين متقاربة جدا ولا توجد فروق في درجات المقياس.

وهذا يوضح أن عدم تعرض الأطفال لبرنامج الأنشطة التربوية لتنمية مهارات إدارة الأزمات سببا في ثبات درجاتهم في مقياس مهارة إدارة الأزمات.

حيث أن أطفال العينة الضابطة تم التعامل معهم من خلال برنامج الروضة في هذه الفترة، دون التعرض للمتغير المستقل بالبحث وهذا يتفق مع دراسة (ايمان فكري, منارأمين،٢٠١٧) والتي استخدمت برنامج أنشطة كان له تأثيرعلى مهارات ادارة الأزمات والكوارث لطفل الروضة.

واتضح ذلك أكثر عندما لاحظت الباحثة أحد أطفال المجموعة الضابطة حيث تعرض لمشكلة فقد حقيبة أدواته فكان رد فعله البكاء وفقد السيطرة على تصرفاته.

التحقق من صحة الفرض الثانى:

ينص الفرض الثاني على انه:

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لتطبيق برنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت"لايجاد الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى القياس

البعدى لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (١٢)

جدول (١٢)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة (ن = ٦٠)

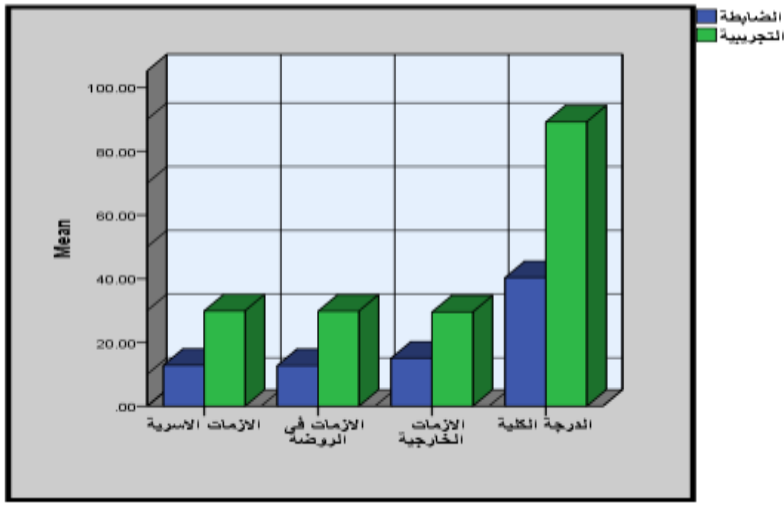
المتغيرات	المحموعة التجريبية ن١=٣٠		المجموعة الضابطة ن٢= ٣٠		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
الازمات الاسرية	٢٩.٩	٠.٠١	١٢.٨٣	٣.٦٦	٢٥.٦٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
الازمات فى الروضة	٢٩.٨	٠.٠٢	١٢.٧٣	٣.٣٧	٢٨.٠٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
الازمات الخارجية	٢٩.٥	٠.٠٩	١٥.٠٦	٦.١٢	١٣.٣٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
الدرجة الكلية	٨٩.٢	٠.٠٦	٤٠.٣٣	٦.٦٣	٤١	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية

ت= ٢.٣٩عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٧ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح شكل (١) الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة.



شكل (١)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة

مناقشة نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني:

يتضح من النتائج الأحصائية للفرض الثاني والذي يتناول الفرق بين درجات القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة التقدم الملحوظ في درجات أطفال المجموعة التجريبية والتي تم تطبيق المتغير المستقل وهو برنامج الأنشطة التربوية القائم على استراتيجية حل المشكلات وظهر ذلك ايضا في سلوكيات الأطفال خلال التعرض للمشكلات اليومية أو الأزمات التي تعرضوا لها وكيفية رد فعل الأطفال تجاة المشكلات وقدرتهم على تخطي الأزمات بشكل أفضل.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات مثل: دراسة (هناء عثمان,منال أنور ٢٠١٨) والتي تناولت تنمية بعض مهارات ادارة الأزمات من خلال تنمية مجموعة من المهارات المرتبطة مثل اتخاذ القرار والتواصل الجيد وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ حيث اكدت على دور البرامج التدريبية في تنمية مهارات إدارة الأزمات.

التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على انه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لايجاد الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات كما يتضح فى جدول (١٣).

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات

(ن = ٣٠)

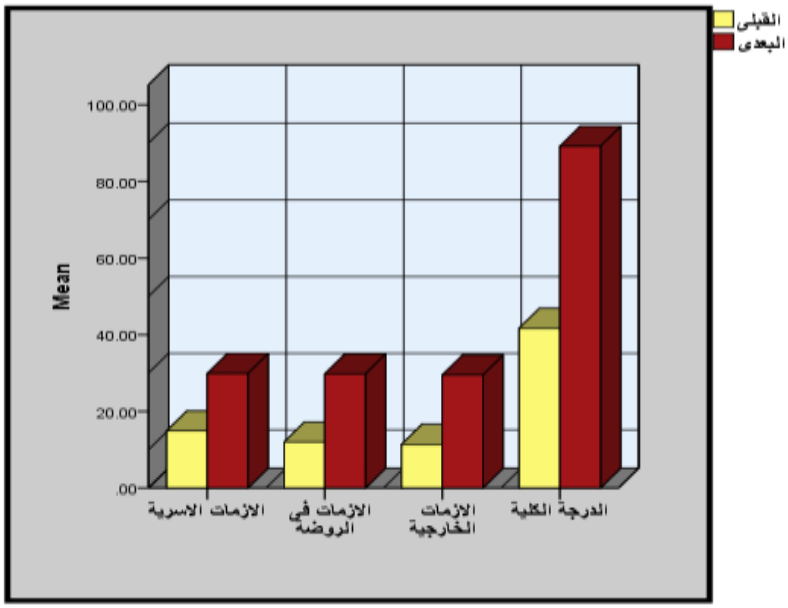
المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلى والبعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
الازمات الاسرية	١٥.١	٤.٩٩	١٦.٥٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
الازمات فى الروضة	١٨	٢.٤٩	٣٩.٥٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
الازمات الخارجية	١٨.٦	٢.٥٤	٤٠.٠٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
الدرجة الكلية	٤٨.٣	٧.٨٨	٣٣.٥٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى

ت= ٢.٣٢عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٤ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات فى اتجاه القياس البعدى.

ويوضح شكل (٢) الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات.

ثم قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات كما يتضح فى جدول (١٤).

جدول (١٤)

نسبة التحسن بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات

المتغيرات	القياس البعدى	القياس القبلى	نسبة التحسن
الازمات الاسرية	٢٩.٩	١٤.٩	%٥٠.١٦
الازمات فى الروضة	٢٩.٨	١٢	%٥٧.٠٤
الازمات الخارجية	٢٩.٥	١١.٤	%٦١.٣٥
الدرجة الكلية	٨٩.٢	٤١.٧	%٥٣.٢٥

مناقشة نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث:

دلت النتائج الأحصائية للفرض الثالث– والذي يتناول المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الأنشطة التربوية القائم على استراتيجية حل المشكلات عليها– ان للبرنامج تأثير على مهارات الأطفال في إدارة الأزمات مهما كان نوع الأزمات وهذا ما يتفق مع دراسة (عفاف رفلة، ٢٠١٩) والتي قسمت الأزمات إلى أزمات اقتصادية ونفسية واجتماعية. واكدت على تنمية مهارات إدارة هذه الأزمات من خلال البرامج المختلفة.

تأكد ذلك أيضا من خلال ملاحظة الباحثة لبعض المواقف التي يتعرض لها الأطفال والتي تمثل أزمة داخل الروضة مثل موقف غياب أحدى المعلمات القريبات من الأطفال لمدة طويلة وكيف تصرف الأطفال بشكل إيجابي حيال ذلك الموقف حيث تجمع الأطفال وذهبوا لغرفة مديرة الروضة وطلبوا منها الاتصال بالمعلمة الغائبة للأطمئنان عليها.

التحقق من صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات.

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت" لايجاد الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات كما يتضح فى جدول (١٥).

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات

(ن = ٣٠)

المتغيرات	الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
الازمات الاسرية	٠.٠٦٦	٠.٢٥	١.٤٣٩	غير دالة	–
الازمات فى الروضة	٠.٠٣٣	٠.١٨	١	غير دالة	–
الازمات الخارجية	٠.٠٣٣	٠.١٨	١	غير دالة	–
الدرجة الكلية	٠.٠٣٣	٠.١٨٢	١	غير دالة	–

ت= ٢.٣٢عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٤ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات ادارة الازمات لطفل الروضة بعد تعرضهم لبرنامج أنشطة تربوية قائم على استراتيجية حل المشكلات.

مناقشة نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع:

أكدت النتائج الأحصائية للفرض على مدى تأثير المتغير المستقل وهو برنامج الأنشطة التربوية القائم على استراتيجية حل المشكلات على المتغير التابع وهو مهارات إدارة الأزمات لدى أطفال العينة التجريبية حتى بعد مرور فترة زمنية

على تطبيق البرنامج حيث لم تتأثر درجات الأطفال على مقياس مهارات إدارة الأزمات لطفل الروضة مما يدل على استمرار تأثر الأطفال بما تم اكتسابه من خلال أنشطة البرنامج.

حيث أوضحت احدى المعلمات موقف تعرض فيه أحد الأطفال لأزمة سببها وفاة جدته وان الطفل تذكر أحد الأنشطة التي مرت عليه من البرنامج واستطاع التغلب على مشكلته، وبمقابلة الباحثة لهذا الطفل تأكدت من أنه تغلب على أزمته حين قال لها (انا كل لما تيته تيجي على دماغي ادعي ربنا أنها تكون مبسوطة عنده).

توصيات البحث:

يوصي هذا البحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بمرحلة طفل الروضة ومشكلاته التي تؤثر في نموه وتشكيل وبناء شخصيته.
- طفل الروضة بحاجة إلى الاهتمام بالمشكلات التي يتعرض لها سواء كانت مشكلات أسرية أو مشكلات بالروضة.
- الاهتمام بالبرامج التربوية التي تساهم في تنمية الجوانب النمائية لطفل الروضة.
- استخدام استراتيجيات تربوية متعددة في البرامج المقدمة لطفل الروضة.
- الاهتمام بتنمية المهارات المرتبطة بالسلوكيات الحياتية لدى طفل الروضة.
- تدريب المعلمات رياض الأطفال على كيفية التعامل مع الطفل وخاصة في تنمية المهارات المرتبطة بإدارة الأزمات.
- الحث على محاولة تطبيق الأبحاث العلمية في مجال تربية طفل الروضة مع الأطفال لتحقيق الاستفادة منها.
- علينا أن نضع في الاعتبار أن الطفل يتعرض لأزمات سواء نفسية أو أسرية.
- يجب التعامل مع الأزمات التي يتعرض لها الطفل باهتمام وبالإيجابية التي تدفع الطفل للخروج من الأزمة بنجاح.

بحوث ودراسات مقترحة:

- برنامج أنشطة متكاملة لتنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة.
- برنامج أنشطة تربوية باستخدام استراتيجية اللعب لتنمية مهارات السلوك الإيجابي لطفل الروضة.
- برنامج أنشطة متكاملة قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التواصل الفعال لدى طفل الروضة.
- دراسة للمفاهيم المرتبطة بمهارات إدارة الأزمات بمناهج رياض الأطفال.
- برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لإدارة الأزمات وعلاقته بأداء المعلمات مع الأطفال.

المراجع:

- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠١). إدارة الأزمة التعليمية: منظور عالمي. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- أحمد حسين اللقائي، على أحمد الجمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. الطبعة الثالثة. القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد ماهر (٢٠١٠). إدارة الأزمات. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- أحمد ماهر (٢٠١٤). السلوك التنظيمي. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- أسامة إبراهيم عبد الرحمن (٢٠١٥). إدارة الأزمات في المؤسسة التعليمية. القاهرة: تدمك.
- أشرف السعيد أحمد (٢٠١٣). تكنولوجيا المعلومات وإدارة الأزمات. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
- إيمان جمال فكري، منار شحاتة محمود أمين (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات إدارة الأزمات والكوارث لدى طفل الروضة. بحث منشور. مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال. جامعة الأسكندرية. العدد ٣٢. مجلد ٩. أكتوبر.
- حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ (٢٠٠٣). إدارة المؤسسات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- حمدي محمد شعبان (٢٠٠٥). الإعلام الأمني وإدارة الأزمات والكوارث. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- خيري عبد الله سليم، محمد حسن إبراهيم، ميشيل عبد المسيح عوض (٢٠١٣). التعلم النشط وجودة التعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- دعاء سمير حزة (٢٠١١). إدارة الأزمات. المنصورة: مكتبة الفراعنة.

- رافدة الحريري (٢٠٠٧). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر.
- رجب عبد الحميد (٢٠١٠). استراتيجية التعامل مع الأزمات والكوارث: دراسة نظرية وتطبيقية. الجيزة: دار أبو المجد للطباعة.
- سحر إبراهيم أحمد بكر (٢٠١٢). آليات اتخاذ القرار في إدارة الأزمات في مؤسسات ما قبل المدرسة. مجلة التربية والطفولة. جامعة الأسكندريةز عدد ١٢. أكتوبر ٢٠١٢.
- السيد حسيني سالم، عبد السلام محمد العود (٢٠١٣). إدارة الأزمات: ضرورة إستراتيجية أم ترف إداري. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
- السيد عليوة (٢٠٠٦). إدارة الأزمات (تطبيقات عملية). القاهرة: دار أبو المجد الحديثة.
- شير مهورن (٢٠١١). إدارة الأزمات مراجعة: حسام الكاشف. القاهرة: كنوز للنشر والتوزيع.
- شيماء أحمد عطية (٢٠١٣). تصور مقترح لمراكز متخصصة في إدارة الأزمات بمرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة بورسعيد.
- صفاء عبد العزيز أبو سعدة (٢٠١١). إدارة الأزمات. القاهرة: مطبعة أم القرى.
- طارق حسن عبد الحليم (٢٠٠٢). تطوير نظم تدريب معلمي رياض الأطفال في مصر في خبرات بعض الدول المتقدمة (دراسة مستقبلية). رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.

- عبد العزيز سعيد الأسمري (٢٠١٢). الإدارة الاستراتيجية للأزمات في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الطبعة الثانية. الإسكندرية: المجموعة الدولية للاستشارات والخدمات التعليمية.
- عفاف عزت رفلة (٢٠١٩). إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الأبناء بمحافظة الفيوم. كلية التربية النوعية. جامعة الفيوم.
- على عبد السلام (٢٠١٥). فعاليات إدارة الأزمات والكوارث. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- على محمد شحاتة (٢٠١٢). إدارة الأزمات والكوارث. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
- فاروق السيد عثمان (٢٠١٠). التفاوض وإدارة الأزمات. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- فاروق حسن عبد الحليم (٢٠١١). الإدارة التربوية في الألفية الجديدة: مدخل متجدد لعالم متغير. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- فاروق شوقي البوهي (٢٠١١). الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- مجدي أحمد محمد (٢٠١٣). سيكولوجية الأزمات والشدائد: دراسة في استراتيجيات الإدارة والمواجهة والوقاية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- محمد الصيرفي (٢٠٠٨). إدارة الأزمات. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- محمد سيد فهمي (٢٠١٢). إدارة الأزمة مع الشباب. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- محمد عبد الغني هلال (٢٠٠٦). مهارات إدارة الأزمات التربوية: الأزمة الناتجة عن الثورة المعلوماتية والتكنولوجيا. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع.

- محمد عبد الغني هلال (٢٠١١). مهارات إدارة الأزمات. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع،
- منى محمد على جاد (٢٠٠٣). رياض الأطفال نشأتها وتطورها. القاهرة: مؤسسة نبيل للطباعة.
- هناء محمد عثمان، منال أنور سيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة في بعض مواقف الطوارئ والأزمات الحياتية. بحث منشور. مجلة الطفولة والتربية. عدد٣٦. الجزء الثاني. أكتوبر.
- وسام عبد الحميد عبد العزيز حبيب (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء احتياجاتهن التدريبية. رسالة دكتوراه. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.
- Brich John (2012). New factors In Crisis Planning and Respons, Public Relation Quarterly, Vol. 39, No. 1.
- Brock Stephen (2009). Preparing For Crisis In The School: A Manual For Building School Crisis Response Teams, Brandon, Clinical Psychology Publishing.
- Cranton Patricia (2008: Understanding and Promoting Transformative Learning: A guide for educators of adults, sanfrancisco: Jossey Bass Publishers, Inc.
- Fink Steven (2013). Crisis Management Planning for the inevitable, American Management Association, New York.
- Jepson Edward (2004). Nature and sustainable development: Astrategic challenge for planners, Journal of planning literature, Vol. 19, No. 2.

- **Mitroll, A. & Shrivastava,P. (2014). Strategic Management of corporate crisis, Columble journal of world business, Vol. 22, No. 1.**
- **Nigg, J.M. (2007). Risk Communication and warning systems, Disaster Research Center, University of Delaware.**
- **Orifice Michael (2009). Developing and Effective Crisis Management Plan: The role of Project Manager (School, Business, Affairs), Vol. 66, No. 99 In The Eric Date Base.**
- **Pommerehne, W. & Zweifel, P. (2008). Economic Crisis Theory of Choice and The preference reversal phenomenon: Areeyamination, The American Economic Review, Vol. 72, No. 3.**
- **Rainer, M. (2011). Corprate Crisis Management, New York, Johnwiely & Sone.**
- **Socrates, Inc (2004). Strategic Management of Corporate Crisis: (On Line: //www: esocrates.com.**
- **Steven Fink (2008). Dealing With The News Media During U.S.A Crisis Frachise Times Expect.**
- **Torrington Derek (2006). Effective Management: People And Organization, New York, Prentice Hall Book, Inc.**
- **Association for supervision and curriculum development (2009). The definition of problem-based learning. http: //www.ascd.org/ research_a_topic/Education_Topics/ Problem- Based_Learning/pbl.aspx**
- **Duch, B.J., Groh, S.E.,& Allen, D.E. (2001). Why problem-based learning?: A case study of institutional change in undergraduate education. In B.J. Duch, S.E. Groh & D.E.**
- **Allen (Eds.), The power of problem- based learning: A practical "how to" for teaching**

undergraduate courses in any discipline (pp. 3- 11). Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

- Finkle, S.L.Y. Torp, L.L., (1995: Introductory Documents, Illinois Math and Science Academy.
- Garcia- Famoso (2005: Problem- based learning: a case study in computer science, m- ICTE 2005. PDF retrieved Oct. 2007.
- Paul M. Finucane, Steve M. Johnson and David J. Prideaux (1998: Problem- based learning: its rationale and efficacy. http: //www.mia.com.au/public/issues /may4/finucane/finucane.html.
- Stepien, W.J. and Gallagher, S.A. (1993: "Problem- based Learning: As Authentic as it Gets. "Educational Leadership. 50 (7) 25- 8 and Barrows, H. 1985. How to Design and Problem Based Curriculum for the Pre- Clinical Years.
- http://www.accd.edu/sac/history/keller/ACCDitg/SSAL.htm..
- http://faculty.saintleo.edu/SLU101/information/active_learning.htm.
- http://www.utexas.edu/courses/svinicki/398T/Ten%20Benefits.htm.
- http://www.hull.ac.uk/PAL/Outocomes/Benefits/index.htmlhttp: //dept.
- http://www.s.washington.edu/cidrweb/Bulletin/Discussion.pdf.
- http://www.pent.ca.gov/trn/activelearning.pdf
- http://www.mhc.ab.ca/programs/distributed- learning2009
- http://www.learnowbc.ca/information/what_is_dl/default.aspx.
- http://www.accd.edu/sac/history/keller/ACCDitg/SSAL.htm.

- **http: //www.hull.ac.uk/PAL/Outcomes/Benefits/index.html**
- **http://www.usc.edu/hsc/dental/ccmb/usc-csp/Quikfacts.htm.**
- **http: //www.pbli.org/pb1/pb12.htm.**
- **http: //www.sw.edu/sarc/research_1.htm.**
- **http: //www.edu/sarc/research_1.htm.**
- **http://www.ascd.org/research_a_topic/education_topics/problem_based_learning/pb1.aspx.**
- **http://edweb.sdsu.edu/clrit/learning_resource/PBL/PB_ladvanta_ges.html.**
- **http://ldt.stanford.edu/~jeepark+Portfolio/PBL/what_is_2.htm.**
- **http://Ldt.stanford.edu/~jeepark/PBL/what_is_3.htm.**
- **http://core.gilbert.k12.az.us/coreweb/teacher_resources/lesson_plan/204.**
- **http://core.gilbert.k12_az.us/coreweb/teacher_resources/lesson_plan/188.**