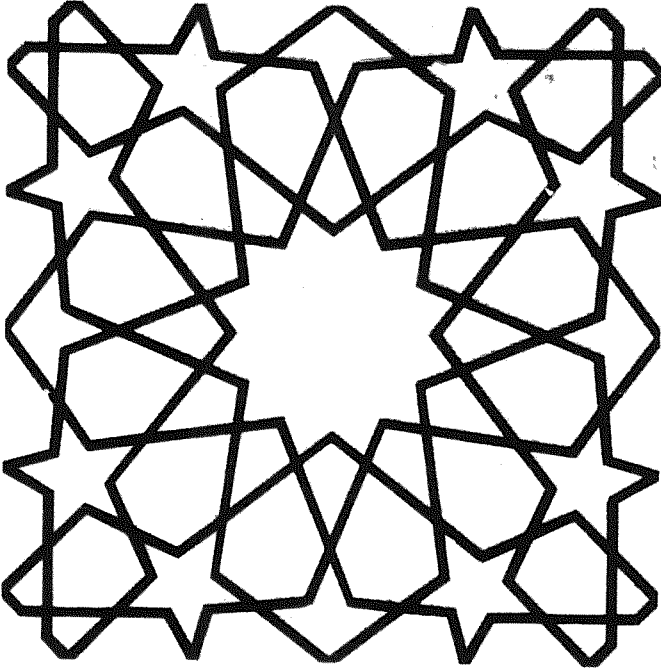


12 24 6



مجلة

العلوم التربوية



مجلة نصف سنوية - علمية - محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة قطر العدد (١٣)

The Extent to which Educational Counselors Intervention Skills Abilities to Deal with Crises in Central Palestine Governorate Schools

Samia Mohammad Hawamda* Adel Tannous**

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the extent to which educational counselors possess intervention skills' and abilities to deal with crises in central Palestine governorate schools. In addition, the study investigated differences in counselor skills in dealing with crises, based in various variables like gender, specialization, educational qualification, years of experience, and school type.

For the purpose of this study, a sample (n=200) had been chosen from counselors working in both UNRWA and public schools. The researcher developed a questionnaire consisting of (67) items, reflecting counselor intervention skills in dealing with crisis, and post-traumatic stress disorder (PTSD). The questionnaire had appropriate validity and reliability ($\alpha= 0.92$) indexes.

The collected data and statistical analysis revealed the following:

The overall mean for counselor skills in dealing with crises was ($\mu=4.13$), which indicates a high level. Nevertheless, there were no statistically significant differences in the level of counselor intervention skills in dealing with crises, based on the variables of gender, specialization, educational qualifications, or years of experience. However, there were statistically significant differences in

* Counselor in the Ministry of Education, Palestine.

** Assistant professor, Department of Counseling and Special Education, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan – Amman - Jordan.

the level of counselor intervention skills in dealing with crises, based on school type. The level of counselor intervention skills in UNRWA schools was high compared to those in public schools.

Key Words: Counselor, Intervention skills, Crises, Stress disorder

مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس محافظات وسط الضفة الغربية " فلسطين "

سامية محمد حوامدة * عادل طنوس **

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات في محافظات وسط فلسطين بالإضافة إلى التعرف إلى الفروق في مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

ولغايات هذه الدراسة، تم تطوير استبانته مكونة من (٦٧) فقرةً تعكس مهارات المرشدين في التدخل وقت الأزمات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٠) مرشد ومرشدة من المدارس الحكومية ووكالة الغوث، وقد قامت الباحثة باستخراج دلالات الصدق لهذه الأداة باستخدام صدق المحكمين والصدق التمييزي للفقرات، كما تم حساب معامل الصدق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٩٢)، وهي خصائص سيكومترية مناسبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: بلغ المتوسط العام لمهارات المرشدين في التعامل مع الأزمات (٤,١٣)، وهذا يشير إلى مستوى مرتفع في امتلاك المرشد لمهارات التدخل وقت الأزمات. كما أتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لمتغيرات الجنس و التخصص و المؤهل العلمي و سنوات الخبرة.

* مرشدة - وزارة التربية - فلسطين.

** أستاذ مساعد - قسم الإرشاد والتربية الخاصة - كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية - عمان - الأردن.

ووجدت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات باختلاف متغير نوع المدرسة، إذ كان مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات في مدارس الوكالة مرتفعاً مقارنة بمستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل في المدارس الحكومية.

مقدمة الدراسة وخلفيتها

يواجه الإنسان في حياته أحداثاً مفاجئة وغير متوقعة ينجم عنها أضرار نفسية ومادية تؤثر في الأفراد والجماعات والمؤسسات، وهذا ما يعرف بالأزمات، ومن الأمثلة على تلك الأزمات تعرض الفرد للإساءة الجسمية أو العاطفية أو الجنسية، ويرافق الأزمات مجموعة من الآثار النفسية مثل الإحساس بالخطر والتشويش واليأس والقلق والانزعاج، وهنا لا بد من التدخل الإرشادي لمساعدة هؤلاء الأفراد لينظروا إلى حياتهم بطريقة تشجع الإحساس بالأمن والتفاؤل، لذلك فإن إرشاد الأزمات يحتل مكاناً بارزاً في الممارسات المهنية للإرشاد النفسي والتربوي (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٣).

وتشهد الأراضي الفلسطينية منذ عام ٢٠٠٠م انتفاضة الأقصى، التي أسهمت في وجود مجموعة كبيرة من الأزمات النفسية، إذ يتعرض الأطفال الفلسطينيون لصنوف القهر المتعددة من اعتقال، وإصابات، وقتل، ومذاهمات للبيوت، وضرب وإهانات على أيدي الجنود الإسرائيليين (جمانة أغبارية، ٢٠٠٥). وقد أشارت دراسة (Khamis, 2005) أن (٥٤%) من الأطفال الفلسطينيين، ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-١٨) عاماً، تعرضوا لحدث صادم واحد في حياتهم على الأقل، الأمر الذي يترك إمكانية التأثير السلبي لهذه الأحداث.

كما أشار (Thabet, 2002) إلى عدم قدرة الأطفال على إعطاء معنى وتفسيراً للأحداث الصادمة والظروف الصعبة عند التعرض للعنف السياسي وظروف الحرب، إذ أن الأطفال الذين يعيشون في أجواء الحروب والظروف الصعبة أكثر عرضة لتطوير أعراض نفسية عند التعرض لأحداث صادمة، ومن أبرز الأعراض النفسية التي تظهر لديهم الأعراض العاطفية المتمثلة في الشعور بالخوف، وأعراض ما بعد الصدمة.

ويعاني الأطفال الفلسطينيون على نحو مستمر من ممارسات الاحتلال الإسرائيلي، وحسب دراسة رنا النشاشيبي (٢٠٠٥) فإن (٩٠%) من الأطفال كانت لهم تجربة في حوادث سببت لهم صدمة في حياتهم. وفي الأغلب كان هذا ناجماً عن التأثير الذي سببته قوات الاحتلال الإسرائيلي في البناء الاجتماعي للعائلة، وانعكس العنف المفرط الذي تستخدمه قوات الاحتلال ضد المدنيين على الأطفال الفلسطينيين بدرجة أساسية، وترك آثاراً كبيرة في الجوانب النفسية للطفل. ومن الاضطرابات النفسية والسلوكية التي

ظهرت على الأطفال الفلسطينيين بسبب ممارسة العنف ضدهم على نحو مباشر أو غير مباشر التشنج وعدم التركيز، وضعف الذاكرة والنسيان والحزن والاكتئاب، والعنف تجاه الآخرين، والأرق والفرع الليلي. كما أدت الإنتفاضة وما رافقها من العنف الإسرائيلي إلى التأثير حتى في نوعية الألعاب التي اعتاد الأطفال اللعب بها وفي رسوماتهم التي أصبحت تسيطر عليها صور العنف الإسرائيلي بكافة أشكاله.

لقد فرضت كل الظروف المحيطة التي يعيش في ظلها الأطفال الفلسطينيون ظروفاً نفسية استثنائية، إذ إن معظم الأطفال الفلسطينيين في سن المدرسة، الأمر الذي يتطلب تدخل المرشدين النفسيين من أجل التخفيف من الآثار السلبية لظروف الصراع السياسي التي يعيشها هؤلاء الأطفال، وهذا يتطلب من المرشدين امتلاكهم لمهارات خاصة للتعامل مع الأطفال وقت الأزمات.

وهناك تعريفات عديدة تناولت مفهوم الأزمة، إذ عرفها علي كمال (١٩٩٤) بأنها حالة طارئة يعاني منها الفرد بسبب وجود طارئ معين يولد ضغوطاً، وردود فعل لا يستطيع الفرد السيطرة عليها، ويفشل الفرد في هذه المواقف في مواجهة تلك الأحداث بإمكاناته العادية. وعرف كل من صبري الرببحات و زهير زكريا (١٩٩٤) الأزمات بأنها حوادث نادرة الوقوع، وطارئة، وبالغلة الخطورة تؤثر سلباً في المجتمع الذي يتأثر بها لدرجة أنها تعيق أداءه الوظيفي التقليدي، والاستجابة لها تتطلب قدرات وطاقت ومهارات تفوق ما لديه، والسبب يعود إلى إصابة المجتمع والنظام المادي والعلاقات بالكارثة، مما يؤدي إلى إدراك الأفراد وإخراجهم عن أنماط سلوكهم الاعتيادية. أما رشدي العمري (٢٠٠٢) فأشار أن الأزمة ليست مرضاً أو إعياء أو ضغطاً، ولا تعد مأزقاً، ولكن قد تكون ناجمة عن تراكم الأحداث المجتمعة، والتي تولد في نهاية الأمر أزمة للفرد، والأزمات لا تكون بالضرورة مادية، من مثل الحروب والزلازل أو الحوادث، بل يمكن أن تكون ثقافية أو حضارية أو معنوية، ولعل أكثر الكوارث تأثيراً الكوارث المتمثلة بفقدان الهوية أو الخوف من فقدانها.

كما يعرف (Poland & Pitcher, 1992) الأزمة بأنها مشكلة مهمة وغير قابلة للحل تتضمن الشعور بعدم القدرة على المواجهة، وتعتمد على إدراك الشخص الذي يحدد الأزمة وليس الحدث نفسه. ويكون من الصعب على الشخص في حالة الأزمة أن يتفاوض، فهو يفقد مؤقتاً لعمليات التفكير المنطقي والموضوعية في المواجهة، ويستجيب الناس للأحداث بطرق مختلفة وبدرجات متفاوتة. فاستجابات الأطفال التي تكون ربما بالتمرد، وسلوكيات ضيقة ومحددة: مخاوف ليلية، وتجنب المدرسة، والعدوان، واستجابات المراهقين يمكن أن تشمل شكاوى جسدية، وفشل أكاديمي، وعصيان، بينما تكون استجابات المراهقين الأكبر سناً متضمنة تهيجاً أو نقصاناً في مستويات الطاقة، وعدم المسؤولية، ومشكلات في التركيز، واهتماماً أقل بالجنس الآخر وغالباً ما يتعرض

الراشدون لمشكلات تتعلق بصنع القرار، والقصور الذاتي، وعدم الاستقرار العاطفي (Gentry, 1994)

الاطار النظري

يوجد خصائص تشخيصية عدة لاضطراب ما بعد الصدمة حسب ما أورده الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (American Psychiatric Association, 1994) تظهر لدى الفرد عند مروره في الأزمة وتشمل هذه الأعراض ما يأتي :

- (أ) الشخص الذي تعرض لحادث صدم، وتتوافر فيه كل من:
- شهد الشخص، تعرض، أو تمت مواجهته بحادث أو أحداث تتضمن تهديداً حقيقياً للحياة أو جرحاً خطيراً، أو تهديداً للسلامة الجسدية للذات وللآخرين.
 - استجابة الشخص التي تتضمن خوفاً شديداً، عجزاً أو هلعاً. ملاحظة: قد يعبر عن ذلك لدى الأطفال بسلوك غير منظم.
- (ب) الحدث الذي أدى للصدمة يعاد حدوثه بوحدة أو أكثر من الطرق الآتية:
- استتكار الحدث المرتد، بما في ذلك الصور، (الأفكار أو المفاهيم)، ملاحظة: تتكرر اللعبة التي حدثت بها الصدمة عند الأطفال الصغار.
 - ارتداد الأحلام المزعجة للأحداث، ملاحظة: قد يكون عند الأطفال أحلام مخيفة بدون مضمون إدراكي.
 - العمل أو الشعور كما لو كان حدث الصدمة معاداً (بما في ذلك الشعور بإعادة المرور بالتجربة، والأوهام، والهوس، واسترجاع الماضي، إضافة إلى الأحداث التي حدثت عند الاستيقاظ، ملاحظة: قد تحدث استعادة لصدمة محددة لدى الأطفال الصغار.
 - التعرض لإساءة سيكولوجية مكثفة للتلميحات الداخلية أو الخارجية التي ترمز إلى أو تشبه ظاهرة الحدث الذي أدى للصدمة
 - التفاعل الفسيولوجي عند التعرض لنماذج داخلية أو خارجية أو سمات متشابهة في الأحداث المؤلمة.
- (ج) التجنب المستمر للحفز المرتبط بالصدمة وفقدان الإحساس بالاستجابة على نحو عام (لا يوجد قبل الصدمة) كما يشار إلى ذلك بثلاث (أو أكثر) مما يأتي:
- الجهود لتجنب الأفكار، والشعور، والمحادثات المرتبطة بالصدمة.
 - الجهود المبذولة لتجنب الأنشطة، والأمكنة أو الأشخاص الذين يثيرون إعادة حدوث الصدمة.
 - عدم القدرة على تذكر ظاهرة مهمة للصدمة.
 - النقص الشديد بالمشاركة في الأنشطة المهمة.
 - الشعور بالانعزال أو الغربة عن الآخرين.
 - مجموعة مقيدة من الأثر (مثلاً عدم القدرة على الشعور بالحب).

- مشهد مأساوي للمستقبل (مثلاً عدم توقع الحصول على وظيفة، أو عدم الزواج، أو عدم الحصول على أطفال، أو فترة حياة طبيعية).
- (د) أعراض مستمرة للإثارة المتزايدة (لم تكن موجودة قبل الصدمة) كما يشار إلى ذلك باثنين أو أكثر مما يأتي:
 - صعوبة في النوم أو البقاء يقظاً.
 - التوتر أو الشعور بالغضب.
 - صعوبة في التركيز
 - اليقظة الزائدة.
 - استجابة مروعة مبالغ بها.
- (هـ) فترة الاضطراب (الأعراض في خصائص ب، ج، د) لأكثر من شهر.
- (و) الاضطراب بسبب إحباط طبي مهم، أو انخفاض في المنصب الاجتماعي، أو المجالات الأخرى المهمة.

تصنيف الأزمات:

- يرى (Rosen, 1997) أن الأزمات التي يواجهها الناس يمكن أن تصنف في ثلاث مجموعات:
- أزمات نمائية: مثل الانتقال من مرحلة نمائية إلى أخرى (الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة).
 - أزمات موقفية: ويطلق عليها أحياناً اسم أزمات عرضية، مثل فقدان العمل، أو الانتقال من منزل إلى آخر، أو التعرض لحادث سطو.
 - أزمات معقدة: وهذا النوع من الأزمات لا يعد جزءاً من خبراتنا اليومية، لذلك يجد الفرد صعوبة في مواجهتها، وهي تشمل الصدمات الخطيرة مثل التعرض لضغط نفسي مستمر.

مراحل الإرشاد واستراتيجياته في التدخل في الأزمة:

يقترح الأدب النفسي المتوافر حول التدخل في الأزمات، أنه غالباً ما يتبع التدخل في الأزمات خطوات متتالية منطقياً تشبه النموذج المثالي لحل المشكلات، وتتضمن هذه الخطوات:

(أ) تقييم الأزمة والموارد الشخصية:

تتضمن المرحلة الأولى تقييماً لبعض أنواع المشكلات التي يواجهها الطفل، وخلال هذه المرحلة فإن المرشد يستنبط وصف الطفل للظروف التي قادت إلى الحدث المهيأ أو المرسب للأزمة ومشاعر الطفل حول هذه الأزمة، حيث يكون الهدف استنباط مقدار ذخيرة الطفل من مهارات المواجهة المتصلة بموقف الأزمة، كما يتم تقييم إمكانية أن يكون الطفل خطراً على نفسه وعلى الآخرين. فإذا قرر أن الطفل انتحاري أو خطير، فإنه سوف يحتاج إلى تدخل أكثر مباشرة واتخاذ ترتيبات لتوفير

الأمن للطفل. ويتضمن هذا أيضاً إبلاغ أهل الطفل أو سلطات أخرى مناسبة، من أجل مساعدتهم في بعض الترتيبات أو التدخلات الطبية الأخرى. كما يتم خلال هذه العملية تشجيع الأطفال على التعبير عن نظرتهم للمشكلة ومشاعرهم وخططهم والمهارات البدائية لديهم، التي يتم استخدامها في تنمية مهارات الاستماع أو الإصغاء، ومهارات التفسير في العديد من الأوقات. إضافة إلى ذلك أن الناس يجدون في الأزمة صعوبة في تنظيم أفكارهم ومشاعرهم، أو التعبير عن أنفسهم، لذلك يتم إعطاء الأطفال معلومات متماسكة أو مساعدتهم في التركيز على الجوانب الخاصة للمشكلة. ويجب ألا يتدخل المرشد على نحو كبير في العلاقات بين الشخصية والتغيرات الشخصية التي تحدث للطلاب في هذا الوقت، إذا وجد هناك وقتاً، وإذا كان هذا النوع من التدخل ضمن حدود وواجبات المرشد المدرسية فإنه يستطيع القيام بهذا النوع من الإرشاد المتعمق في وقت لاحق بعد انقضاء لحظة الأزمة (Poland, 1990).

(ب) فهم المشاعر والمعارف:

تهدف الخطوة الثانية إلى زيادة مقدرة الطفل والأسرة على الفهم والتعبير عن مشاعرهم حول موقف الأزمة، وتطوير فهم معرفي أكثر إيجابية للمشكلة. ويتم مساعدة الطفل في علاقته الشخصية بالمشكلة، من أجل فهم الجزء الذي يلعبه الطفل في الموقف، ومعرفة أنه من المحتمل أن يقوم بتغييرات شخصية من أجل حل المشكلة. وهذا يتطلب الحصول على فهم عقائلي للأزمة، وخاصة الجزء الذي يخص الطفل، واستخدام مهارات إرشاد أكثر فعالية من أجل الوصول إلى المعاني الخفية في العبارات التي يقولها الطفل، لأن التوتر متأصل في موقف الأزمة. فالطفل عادة لا يفكر بوضوح جيد، وعلى المرشد أن يوضح الأفكار المهمة والمعلومات التي يحتاجها الطفل. كما يوجد العديد من التناقضات بين تعبيرات الطفل اللفظية وغير اللفظية في ما يتعلق بإدراكه للموقف، ولأن مشاعر الطفل غامضة وتخلو من استخدام مهارات المواجهة الروتينية، فإنه من المحتمل أن يشاهد الموقف على نحو سلبي ومتشائم لذا قد يستخدم أسلوب الفكاهة ليعطي الطفل فرصة كي يرى إمكانية استخدام الفكاهة كمهارة للمواجهة. وربما يحتاج المرشد إلى أن يكون مباشراً في شرح طبيعة الأزمة، والآثار التي تقع على الناس، وأن ينظر للصلة بين هذه الأزمة الخاصة وكيفية تأثيرها في الطفل (Cowie & Sharp, 1998).

(ج) تقديم الحلول الممكنة:

الخطوة الثالثة في التدخل في الأزمات مساعدة الطفل على الأخذ بعين الاعتبار الحلول الممكنة ونتائجها المحتملة. ويكون من المفيد في بعض الأحيان تقسيم المشكلة إلى أجزاء أصغر على نحو منكرر وهادئ. فإذا تم تقسيم المشكلة على

نحو منظم إلى أقسام سهلة، فسوف تبدو أقل غموضاً للطفل ، وعندها يستطيع إيجاد حلول لكل عنصر على نحو منفصل، و اختيار العنصر الذي يكون تغييره أسهل ليبدأ بحل مشكلته. وهذا يوفر للطفل إحساساً بخبرة النجاح ومشجعاً كبيراً له على التفوق (Oates, 1988). وقد يستخدم المرشد أسئلة تساعد على إعادة بناء الموقف المشكل، مثل: ما الذي يفعله الطالب عادة عندما يحاول التعامل مع الموقف؟ ما تفكير الطفل حول المحاولة؟ ما المسؤوليات الأخرى التي يستطيع الطفل التفكير فيها؟

هذا الترتيب للأسئلة يساعد على فهم عملية حل المشكلة، ويعطي الأساس لاكتشاف ميكانيزمات المواجهة الممكنة ويستطيع المرشد استخدام استراتيجيات العصف الذهني المفاجئ، فإن ذلك يساعد الطفل على إيجاد خيارات متعددة ممكنة في الإجابة عن السؤال الثالث، إذ يسأل المرشد الطفل ليعطيه قائمة بالحلول الممكنة دون تقييم ومراقبة، ويكتب المرشد كل شيء يقوله الطفل حتى إذا كانت الحلول غير ممكنة أو غير مناسبة. وهذا يشجع التفكير الإبداعي والطرق الجديدة للبحث عن الحلول، وربما يريد المرشد أيضاً أن يسأل الطفل كيف تعامل مع المشكلات المشابهة في الماضي. كما يوجد بعض مهارات الإرشاد التي تساعد في بناء قدرة الطفل على التحكم والثقة بالنفس، مثل اعتقاد المرشد بأن الطفل لديه قدرة على مواجهة المشكلة، ويتجنب المرشد المحاولة لحل مشكلة الطفل. وفي بعض الأحيان يكون لدى المرشد فكرة عن الحلول الممكنة التي لم يشر إليها الطفل، وهنا يمكن للمرشد العمل على إضافة هذه الحلول إلى القائمة التي وضعها الطفل (Cowie & Sharp, 1998).

(د) تقييم الاختيارات والبدائل:

الخطوة الرابعة في عملية التدخل في الأزمات مساعدة الطفل على تقييم المواجهة الممكنة، ويختار واحدة منها، تبدو أكثر قرباً لحل المشكلة. وعلى الرغم من أنه قد تظهر قائمة طويلة من الحلول الممكنة التي ظهرت خلال إجراءات العصف الذهني، فمن المحتمل أن يتجاهلها المرشد كلها بسرعة، وقد يبقى على اثنين أو ثلاثة منها. وخلال تقييم الخيارات المتبقية، يتم مساعدة الطفل على أن يأخذ بعين الاعتبار مميزات ومساوئ كل منها. وخلال هذا التفاعل، يحتاج المرشد أن يبقى حذراً تجاه مشاعر الطفل، مع إمكانية أن الطفل ربما لا يفكر على نحو واضح. كما قد يستخدم المرشد للمهارات العاكسة لمساعدة الطفل على فهم مشاعره، ومهارات التفسير لمساعدة الطفل على التفكير بعقلانية (Cowi & Sharp, 1998).

(هـ) استعمال الحل وتقييمه:

في الخطوتين السابقتين لعملية التدخل في الأزمة، يحتاج المرشد إلى تطوير جدول لاستعمال الحل، وتعليم استراتيجيات للمواجهة، ذلك أن الطفل لا يعرف حتى الآن

التدرب على استراتيجيات المواجهة الضرورية لحل المشكلة. وخلال هاتين الخطوتين، يستخدم المرشد مهارات التفسير والمهارات العاكسة لیساعد الطفل على الاستمرار في تعميق الفهم المعرفي والانفعالي للمشكلة، وافترض الحل. ويستخدم المرشد بعض أساليب التدريس لمساعدة الطفل على اكتساب مهارات مواجهة جديدة، وإذا كان هذا الأمر ضرورياً فإنه يمكن استخدام ما توصلت إليه العديد من الأبحاث التربوية: كالنماذج والرسم والألعاب أو بوسائل أخرى. وهذا يساعدهم الطفل على اكتساب هذه المهارات بسرعة فائقة أكثر مما لو كان المرشد يتحدث ببساطة عن فنيات المواجهة. إن طريقة تقييم نجاح الحل ربما تكون واضحة، وفي هذه الحالة سوف يناقش المرشد فقط كيف يعلم الطفل بأن الأزمة قد حلت. وإذا لم توجد هذه الحالة فإنه يمكن استخدام العصف الذهني لخلق أفكار تتعلق بكيفية استطاعة الطفل تأسيس عملية المواجهة مع المشكلة، واستخدام وصف العبارات والتقنيات، والتدخل في حل الأزمة مما يعطي مرشد المدرسة إحساساً عاماً بالعمليات المتضمنة (Cowie & Sharp, 1998).

خطة إدارة الأزمات في المدارس:

هناك حاجة لتطوير إجراءات التعامل مع مواقف الأزمة في المدارس والأحداث الصادمة التي تؤثر في الأطفال وأسرهم وأشخاص المدرسة وفي المجتمع كله. ومن أجل الاستجابة المناسبة للأزمات، يجب أن يكون لدى المنطقة التعليمية أو الإدارة خطة لإدارة الأزمات وإجراءات جاهزة في المكان، وإذا لم تمتلك المنطقة هذه الإجراءات، فعلى المرشد المدرسي أن يلعب الدور الكامل في تصميم خطة دليل محددة الإجراءات لإدارة الأزمة وتنفيذها في أي تدخلات في الأزمة. ويجب على هيئة المدرسة وموظفي إدارة المنطقة دعم هذا كضرورة وكعمل قانوني. وينكر بعض الأشخاص الاعتراف بأنه توجد حاجة لخطة التعامل مع الأزمات، ويفضلون إنكار مسؤولية ما حدث في مواقعهم. وعلى أية حال، فإن منطقة المدرسة وموظفي المدرسة يعتبرون مسؤولين عن الرعاية المناسبة للطلبة، ولديهم مسؤولية قانونية للتخطيط المتقدم لتخفيف الآثار الصادمة لمواقف الأزمة التي ربما تحدث ومن جهة أخرى، فإن الأفراد المتأثرين على نحو سلبي بالأزمة تصبح لديهم حالة قانونية يدعون فيها سوء التصرف المبني على الإهمال. إن تنفيذ خطة الأزمة العامة يتضمن التعاون بين العديد من الأفراد، ويتطلب وجود لجنة لتطوير الخطة تشمل: المرشدين والموجهين في المدرسة والمعلمين والمديرين وأعضاء هيئة المدرسة وأشخاصاً آخرين من المجتمع مندوبين عنه (Palmo, et. al., 1988).

فضلاً عن ذلك فإن وجود تدريب مهني للتعامل مع مواقف الأزمات، يعتبر أمراً مهماً وضرورياً إضافة إلى وجود مشاركين من مجتمع الصحة العقلية الذين يكون مرغوباً في تطوعهم لإعطائهم التدخل والمساعدة لموظفي المدرسة في حال وجود الأزمة. كما ويجب أن تنظم اللجنة المعلومات المتوفرة حول الأزمات وكيف تؤثر الأزمات المختلفة

في الأطفال وأسرهم، وتقوم هذه اللجنة بوضع توصيات حول "من الذين يشملهم هذا الفريق"، والمهمة الرئيسية لهذه اللجنة، كتابة الخطط وتحديد الإجراءات السنوية خطوة بخطوة، وتحديد مسؤوليات أعضاء الهيئة (المرشد المدرسي، وممرضة المدرسة، ومدير المدرسة) للنماذج العديدة من الأزمات التي تؤثر في أطفال المدارس، مثل ترتيب الدخول إلى الغرف، التسجيلات والهواتف، كما تشمل أيضاً التنسيق لنشر المعلومات إلى الأعضاء والطلبة والأهالي والأشخاص الآخرين الذين يحتاجون إلى معرفة التفاصيل، والتزود بإمكانية الاتصال بمؤسسات الصحة العقلية في المجتمع، والعمل كجزء من فريق التدخل في الأزمات.

ويجب أن يتضمن الدليل وصفاً لكل نوع من الأزمات والاستجابات النموذجية من قبل الأفراد الذين عاشوا هذا النوع من الأزمة، كما يشتمل على تطوير استراتيجيات التدخل المناسبة لمساعدة الأفراد في هذا النوع من الأزمة (Klingman, 1993).

بعد جمع المعلومات وصياغة الدليل، لا بد من إيجاد أو خلق الوعي في المدارس وفي المجتمع حول الأنواع المختلفة للأزمات والأثر الذي تتركه في الناس، واستراتيجيات التدخل الممكنة، وتدريب موظفي المدرسة المتخصصين، وخاصة المرشدين، على استراتيجيات مساعدة الأشخاص في مواقف الأزمة، والمرشدون المدرسيون بدورهم سوف يحتاجون إلى تدريب المعلمين والأهالي والطلبة على كيفية استطاعة كل واحد منهم مساعدة الآخر في وقت الأزمة. أما على مستوى المدرسة، فمن المحتمل أن يحتاج المرشد إلى فريق الاستجابة للأزمة، ويستخدم دليل المنطقة كنموذج أصلي لتطوير خطة مفصلة للتعامل مع الأنواع الخاصة للأزمة، ويتضمن المرشدين أنفسهم: المسؤول المدرسي، وممرضة المدرسة، ومعلمين مندوبين من كل مستوى دراسي آخذين بالاعتبار الأثر الممكن للاستجابات لمواقف الأزمة (Klingman, 1993).

أما في الأزمات غير الخصوصية، مثل موت الطالب في المدرسة، فيحتاج المرشدون إلى تعيين شخص واحد متحدث، كي يتعامل مع الصحافة ومع الناس الآخرين الذين يبحثون عن معلومات حول الأزمة. ويجب وجود خطة لإبلاغ أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الأزمات غير الخصوصية التي يمكن تأثرهم بها. كما يحتاج المرشد أن يقرر من الذي يبلغ الشخص المناسب إذا حدث موت في المدرسة، ومن الذي سوف ينقل الشخص المتأثر إلى العائلة (Oates, 1988). ومن المفيد أيضاً تزويد المعلمين بالخدمات، وتعليمهم الإشارات الصادرة عن الطلبة عندما يحتاجون إلى أفراد إضافيين لمساعدتهم في التعامل مع الأزمة. ويحتاج المرشدون أيضاً إلى الاتصال بالمعلمين في خدمة استراتيجيات التدخل في الأزمات، ودمج مهارات المواجهة داخل غرف الصف.

إن فريق التدخل وقت الأزمات، الذي يشكل من قبل إدارة المدرسة أو من قبل الإدارة التعليمية، يجب أن يحدد خطة التدخل في الأزمات المدرسية لتضع التوقعات قبل حدوثها. ويجب أن يضم الفريق ممثلين من المدرسة، وإدارة المنطقة، وخدمات الإنسان والصحة، وسلطة قانونية، ومؤسسات المجتمع، والمرشد المدرسي، أو خدمات شرعية أخرى، وعمالاً، وأهالي، وطلاباً، ورجال دين، ومهندسين منفذين، ومشرعين، وقادة المجتمع، أو أي مجموعة من الأشخاص أو الجماعات يمكنها أن تساعد وقت الأزمات وعلى الفريق تعريف الحلول والمشكلات الممكنة كلها ومناقشتها، وبعد كتابة خطة المدرسة للأزمة يجب مناقشة الخطة وتعلمها والتدريب عليها، لذلك على الأشخاص أن يكونوا واعين لمثل هذه الإجراءات (Cohen, 1998).

كما اقترح كل من (Poland & Pitcher, 1992) أن يركز الأخصائيون النفسيون في مدارسهم على أربعة مجالات مهنية تتصل بالأزمة، هي: العمل المباشر في حالة وجود طلبة يحاولون الانتحار أو يحاولون إيذاء الأذى الجسمي بأنفسهم، العمل على تقديم الاستشارات المهنية للطلبة الذين يعانون من أزمة، إلى جانب أن الأخصائيين النفسيين يتدخلون في أثناء حدوث الأزمة وبعدها، كما أنهم يقدمون الاستشارات للمديرين.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً لمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التدخل وقت الأزمات لدى المرشدين، إلى جانب عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت الآثار والأضرار النفسية المرتبطة بممارسات الاحتلال الإسرائيلي على الأطفال والمراهقين الفلسطينيين.

أجرى يحيى الحاج (٢٠٠٦) دراسة بعنوان اتجاهات المرشدين التربويين حول سوء معاملة الأطفال، وأجريت الدراسة على مجتمع المرشدين التربويين في المدارس الحكومية التابعة للسلطة الفلسطينية في مديريات التربية والتعليم كافة في القدس والضفة الغربية وقطاع غزة، وتناولت الدراسة عينة مكونة من (٥٦٥) مرشداً ومرشدة من أصل ما يقارب (٦٢٠) يعملون في المدارس الحكومية. وقد بينت نتائج الدراسة أن تعريفات المرشدين التربويين الفلسطينيين تدل أنهم على وعي بمعظم حالات وأشكال وأنماط الإساءة والإهمال التي يتعرض لها الأطفال، إلا أنهم يميلون للاعتراف بأشكال الإساءة الجسدية الحادة والمتكررة أكثر من اعترافهم بأشكال الإساءة الجسدية البسيطة التي قد تحدث لمرة أو مرتين، كما يميلون للاعتراف بأشكال الاعتداء التي تترك آثاراً (التبول اللاإرادي، والكوابيس، ونقص الإحساس بالأمن) على الأطفال أكثر من اعترافهم بأشكال الاعتداء التي لا تترك أثراً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين التربويين على وعي بحالات الاعتداء الجسدي والجنسي للأطفال أكثر من وعيهم بحالات الاعتداء والإساءة النفسية والعاطفية واللفظية.

كما أجرت رنا النشاشيبي (٢٠٠٥) دراسة بعنوان "الأعراض النفسية الناجمة جراء التعرض لجدار الضم (الجدار العازل)، والتوسع في قرى محافظة قلقيلية"، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤٥) فرداً منهم (٣١٤) بالغاً، (٣١٨) مراهقاً، (٣١٨) طفلاً. وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك أعراضاً نفسية مرتبطة بدرجة دالة إحصائياً لمنطقة السكن، فقد اعتبرت المنطقة من أكثر المتغيرات المتعلقة من ناحية التأثير الإيجابي على ظهور الأعراض، واعتبرت من أعلى المتغيرات المستقلة الدالة إحصائياً، وقد تبين أن قرية وادي الرشا ومغارة الضبعة هما الأكثر ارتباطاً بهذه الأعراض قياساً بالقرى الأخرى المحيطة، واعتبرت الأعراض العاطفية من أبرز الأعراض الدالة إحصائياً المرتبطة بمنطقة السكن، وعن علاقة القرب والبعد عن جدار الضم، والممرور من خلاله والأعراض المترتبة عليه، كما دلت النتائج أن العلاقة بين هذه المتغيرات المستقلة وتطوير أعراض نفسية لفئة البالغين هي علاقة سلبية، بمعنى أن وضع التعرض للجدار لم يسهم في وجود دلالات إحصائية تترافق وظهور الأعراض النفسية وتطورها للمفحوصين، وبخصوص الأعراض النفسية والاختلاف بين الجنسين تبين من خلال الدراسة أن مؤشرات الأعراض الجسدية النفسية المنشأ لفئة البالغين تبدو أكثر عند النساء منها عند الرجال، وأظهرت الدلائل الإحصائية أن الأعراض التي تترافق مع أعراض الانسحاب من الأنشطة اليومية أعلى عند الرجال منها عند النساء.

وأجرت ريتا جثمان وآخرون (٢٠٠٤) دراسة بعنوان "تكيف الفتيات والفتيان الفلسطينيين مع الصدمة"، هدفت إلى إبراز أثر النزاع المستمر في حياة الفتيات والفتيان من سن (١٥-١٧) عاماً، وفي صحتهم النفسية ومفاهيمهم وتطلعاتهم. وقد أكدت النتائج الرئيسية لهذه الدراسة أن الخيارات التعليمية في الأرض الفلسطينية المحتلة تخضع بقدر كبير لمدى القدرة على الوصول إلى المرافق التعليمية في ظل الحواجز على الطرق والإغلاقات ونقاط التفطيش التي أصبحت جزءاً من الحياة اليومية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى ميل الفتيات إلى مراعاة ظروف أهاليهن الاقتصادية بالمقارنة مع الذكور، وتؤكد الدراسة أهمية مفهوم الجماعة في تحليل سياقات العنف والصدمة، إذ كثيراً ما تكون المجموعة التي ينتمي إليها المرء والمكان الذي يعيش فيه من المحددات الرئيسية لمدى التعرض للعنف، ومن النتائج البارزة للدراسة أن الطلبة قد قيموا وضعهم الصحي بناءً على الأعراض التي يختبرونها (سواء النفسجسمية أو السلوكية)، وأدركوا أن هذه الأعراض، والتغير في السلوكيات تمثل جزءاً من الوضع الصحي.

كما قامت فيفيان خميس وآخرون (٢٠٠٤) بدراسة بعنوان "أثر برنامج التدخل المبني على غرفة الصف، المجتمع، المخيم على الأطفال الفلسطينيين". وهدف برنامج الدراسة إلى تخفيض ردود الفعل الضارة المحتملة على عوامل التوتر الصادمة من مثل الخوف، والمزاج الكئيب. وأشارت النتائج إلى أن التدخل المبني على غرفة الصف فعال في حماية الأطفال من لوم أنفسهم على الأحداث السيئة والتشكك بشأن مصداقيتهم وفقدان

الثقة بالآخرين، بينما أظهر الأطفال في المجموعة الضابطة ميلاً نحو لوم أنفسهم على الأحداث السيئة، وانخفاضاً في المصداقية وانخفاضاً في مستوى الثقة بالنفس، كما ظهر أن التدخل فعال جداً في تقليل المصاعب العاطفية والسلوكية لدى الأطفال الصغار مع تعزيز السلوك الملائم اجتماعياً لديهم، بينما أظهر الأطفال في مجموعة الانتظار قدراً أكبر من السلوكيات المترابطة وغير الملائمة بالمقارنة مع نظرائهم في مجموعة التدخل.

وأجرى (Durkan, 2002) دراسة هدفت إلى تعرف أثر أعداد المرشدين المدرسين في التدخل وقت الأزمات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) مرشد منتسبين للجمعية الأمريكية لعلم النفس. وأشارت النتائج إلى أن (٦٤٪) من المشاركين بالدراسة درسوا مساقات تشمل موضوعات مرتبطة بالتدخل وقت الأزمات، إذ أشاروا إلى أهمية الإعداد الجامعي للمرشدين للتدخل وقت الأزمات، كذلك فقد أشار (٥٤٪) من المشاركين في الدراسة بأنهم اشتركوا خلال التدريب الميداني على التدخل وقت الأزمات في مواقف أزمات إساءة جنسية وجسمية، ومحاولات انتحار، وفقدان أعزاء، وعنف مدرسي، كما أشار أفراد العينة إلى أن الإشراف الإكلينيكي المدرسي لعب دوراً مهماً في تحديد المواقف الواجب التدخل فيها.

وأجرى (Allen, 2002) دراسة هدفت إلى تعرف أثر إعداد الأخصائيين النفسيين المدرسين للتعامل مع الأزمات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٦) مرشداً طبقت عليهم مقاييس تناولت الإعداد الجامعي، والاستمرار في التطور المهني بعد التخرج، والتخطيط، والإعداد لفريق التدخل وقت الأزمات الحالي. وأشارت النتائج إلى أن حوالي (٥٨٪) من المشاركين في الدراسة أفادوا أنهم لم يتلقوا الإعداد المناسب خلال الدراسة الجامعية للتدخل وقت الأزمات، كما أشار اثنان فقط من المشاركين إلى أنهم تلقوا إعداداً جيداً خلال الدراسة الجامعية للتعامل وقت الأزمات، كذلك أشار (٨١٪) من المشاركين إلى أنهم التحقوا بدورات مهنية أسهمت في إعدادهم وتحضيرهم للتدخل وقت الأزمات، إضافة إلى ذلك إن (٩١٪) من الأخصائيين المشاركين في الدراسة أفادوا بأنهم قاموا بإعداد خطة لتدخل وقت الأزمات، وإن ٥٣٪ قاموا بإعداد خطة للتدخل في مواقف العنف المدرسي، ومحاولات الانتحار.

وأجرت (Nation, 1988) دراسة هدفت إلى تدريب العاملين المبتدئين في المدارس الثانوية للتعامل مع الأزمات الحياتية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات الانفعالية. إذ تم تدريب المعلمين المبتدئين في إحدى المدارس العامة على استراتيجيات التدخل وقت الأزمات، التي يوجد فيها طلبة ذوو احتياجات خاصة تتراوح أعمارهم بين (١١-١٥) سنة على الأزمات المنتظمة التي تحدث خلال مراحل نموهم، وتم اختيار مدرسة أخرى شبيهة في خصائصها بالمدرسة التي تلقت التدريب واعتبرت كمجموعة ضابطة. وأشارت النتائج إلى وجود إثباتات قوية حول فاعلية تدريب المعلمين

المبتدئين على استراتيجيات التدخل وقت الأزمات في التخفيف من الأزمات النمائية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي المشكلات الانفعالية.

وتناولت (David, 1999) دراسة الإرشاد المقدم إلى المدارس وقت الأزمات في سبع عشرة مديرية تربية في واشنطن، وتم التوصل فيها إلى وجود اختلاف كبير في حجم الإرشاد المقدم إلى المدارس، واقتُرحت الدراسة ضرورة وجود فريق لإدارة الأزمات في كل مدرسة يعتمد على أسلوب التخطيط الإداري لمواجهة الأزمة ومواجهة الأحداث الخطرة، كما أوصت الدراسة بضرورة بذل جهود من أجل التخطيط للتعامل مع الفيضانات والحرائق ودمار الأبنية.

أما (Cohen, 1998)، فأجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة خبرات المديرين والمرشدين في التعامل مع الأزمات المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من سبعة مديرين و(١١) مساعد مدير، و(٧) معلمين ومرشدين، واستخدمت المقابلة في جمع البيانات من أجل تعرف مهاراتهم في التعامل مع الأزمات، وتوصلت النتائج إلى أن الأزمات تحدث في مرحلتين، وأن تصورات المديرين والمساعدين لأدوارهم في التعامل وقت الأزمات يختلف تبعاً للموقف والمرحلة، كما أشاروا إلى أن إدارة الأزمة على نحو جيد يتكون من تضافر الجهود للاستعداد للأزمة ومواجهتها.

وأجرى (Butler, 1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب الوقاية المستخدمة من قبل مديري المدارس والمرشدين في التعامل مع أزمة الانتحار لدى الطلبة في مدارس ولاية تكساس. وجمعت البيانات من خلال تطبيق الاستبانة للتعرف على أساليب الوقاية التي يستخدمها المديرون والمرشدون للتعامل مع أزمة الانتحار. وأشارت النتائج إلى أن المدارس التي يكثر فيها الانتحار طبقت فيها برامج وقائية أكثر من المدارس التي لا يوجد فيها أشارات على وجود الانتحار، وهذا يعطي مؤشراً لأهمية تطبيق البرامج الوقائية في الحد من الأزمات.

وقام أحمد زيادة (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، وبلغت عينة الدراسة (١٤٠) من مرشدي محافظات إربد وجرش وعجلون والمفرق. وأشارت نتائجها إلى أن المرشدين يمتلكون المهارات الإرشادية الأساسية بدرجة عالية، وامتلاكهم للمهارات الإرشادية المتقدمة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الخبرة والدرجة العلمية، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص.

وكشفت دراسة (Epan,1997) عن إحدى الأساليب التي تستخدم في التعامل مع الأزمات، وهي: أسلوب التفريغ الذي يعقب الأحداث الصادمة، وعرضت الدراسة على نحو تفصيلي برنامجاً شاملاً للتعامل مع هذا الاضطراب، وكان الهدف من التركيز على هذا الأسلوب التقليل من الآثار السلبية للأزمة وتسريع العلاج والشفاء لدى المتأثرين بها، واستعرضت الدراسة حالة إحدى الفتيات التي تعرضت لحريق مفاجئ، وكيفية تطبيق هذا الأسلوب العلاجي (التفريغ والتنفيس الانفعالي) بكامل مراحل وأثاره الجسدية النفسية، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية الأسلوب في علاج آثار الأزمة.

وكشفت دراسة (Eldred, 1995) عن أهمية إعداد وتدريب فريق التدخل في الأزمات على مهارات المواجهة لدى العاملين في المدرسة، والخوف والمعرفة بحوادث العنف في المدارس، إذ استخدمت هذه الدراسة تصميم مقارنة جماعي. وأجريت المقارنة على (13) مدرسة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مهارات مواجهة الأزمات بين الأعضاء الذين تلقوا تدريبات في هذا المجال، وبين من لم يتلقوا مثل هذا التدريب، كما أثبتت الدراسة أن التدريب على التعامل مع الأزمات يمكن أن يقلل من مستويات الخوف والقلق بين أعضاء فرق الأزمات في المدارس، وأكدت الدراسة ضرورة إعداد مثل هذه الفرق وتدريبها على مهارات المواجهة.

كما هدفت دراسة (Thompson, 1996) إلى التركيز على الاستراتيجيات التي يجب أن يقوم بها فريق الأزمات والعاملين، والاختصاصيين الذين يشكلونه لإعادة التوازن إلى النظام المدرسي، وأبرزت أهمية التدخل خلال الثماني والأربعين ساعة من حدوث الأزمة، ودور هذا التدخل السريع في التقليل من الآثار السلبية الناجمة عن الأزمات (حالة الانتحار أو الموت المفاجئ). كما ناقشت الدراسة كيفية إعداد فريق الأزمات، وتحديد الأدوار فيه والغنيات والخدمات التي يقدمها خلال حدوث الأزمة، وما بعد حدوثها، أضف إلى ذلك أنها ركزت على دور المرشد النفسي في الفريق.

وهدفت دراسة (Poland, 1994) إلى إبراز دور فريق الأزمات المدرسية في الحد من حالات الاغتصاب، وركزت على ضرورة إعداد فريق الأزمات المدرسية، وتدريبه من خلال الورش التدريبية، وهدفت الدراسة أيضاً إلى وضع هيكلية من الإجراءات تسهم في الوقاية من الأزمات. وتدعم إجراءات الأمن المدرسي التي تنعكس بالفائدة على الطلبة والمعلمين، كما هدفت إلى إبراز دور المرشد النفسي في قيادة فريق الأزمات. وأشارت النتائج إلى امتلاك المرشدين مهارة تحديد الأزمة، بالإضافة إلى امتلاكهم مهارة تقديم الدعم المهني، ولم تظهر أية فروقات تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة.

وفي دراسة أخرى للباحث (Thompson, 1996) أكد على ضرورة الإعداد المسبق لمواجهة الأزمات من قبل فريق مدرسي معد ومدرب، كما أكد أن حالات الانتحار، والموت المفاجئ أصبحت مشكلة روتينية في المدارس هذه الأيام، وأن الخسارة المفاجئة وغير المتوقعة كنتيجة لمثل هذه الأحداث تؤثر في كل فرد معني، وتستدعي تحركاً فورياً وفعالاً من جانب العاملين بالمدرسة، وفي حالات كثيرة يكون التحرك المناسب مهماً وله دور حاسم في منع وقوع المزيد من الضرر والتوتر. والمشكلات التي لها تأثير مهم في المدارس، تشمل حالات الانتحار، والوفاة الطبيعية أو نتيجة لحادث مفاجئ، والحالات الطبية الطارئة، والمرض المفاجئ، والحرائق، والكوارث الطبيعية وعنف العصابات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ بأن هذه الدراسات ركزت على إرشاد الأزمات، خاصة المهارات التي يجب أن يمتلكها المرشد التربوي، وكذلك الأساليب والاستراتيجيات التي يجب توافرها لدى المرشد للنجاح في التعامل مع إرشاد الأزمات، وقد جاءت نتائج غالبية الدراسات لتؤكد أن المرشد التربوي يجب أن يمتلك مهارات التدخل وقت الأزمات، من مثل مهارة التخطيط لإدارة الأزمة، وكذلك معرفة الطلبة الذين لديهم اضطراب وتوتر ما بعد الصدمة، إضافة إلى التدخل الإرشادي أثناء حدوث الأزمة وبعدها، ثم التقييم والمتابعة، وأن الدراسات التي ركزت على البيئة الفلسطينية لم تتناول مهارات المرشدين في التعامل مع الأزمات، وإنما ركزت حول الآثار النفسية المترتبة على ممارسات الاحتلال.

مشكلة الدراسة

تمر المناطق الفلسطينية منذ عام (٢٠٠٠م) بأحداث مسلحة تتمثل في إطلاق النار العشوائي من قبل سلطات الاحتلال الإسرائيلي على الأفراد الذين من ضمنهم فئة الطلبة، وسقط نتيجة لذلك أعداد من الشهداء والجرحى، هذا إلى جانب السياسات الإسرائيلية المتمثلة في هدم البيوت والاعتقالات، مما يسهم في إحساس الفلسطينيين على نحو عام، والطلبة على نحو خاص، بحالة من فقدان الشعور بالأمن والعيش في حالة من التهديد المستمر. ونتيجة لهذه الأحداث المستمرة، فإنه يتوجب على المرشدين النفسيين العاملين في المدارس التدخل من أجل التقليل من الآثار السلبية المرتبطة بهذه الأحداث، وهذا يتطلب امتلاكهم لمجموعة من المهارات اللازمة للتدخل وقت الأزمات، وفي الوقت ذاته هناك قلة في الكوادر المختصة في مجال الإرشاد النفسي في فلسطين، حيث إن معظم العاملين في برامج الدعم النفسي هم حملة شهادات علمية في تخصصي علم النفس، وعلم الاجتماع. وعلى الرغم من ذلك يوجد تدريب من قبل مؤسسات غير حكومية أوروبية تقدم دورات طويلة نسبياً في مجال تأهيل المرشدين وتدريبهم على الإرشاد وقت الأزمات، وهذا من شأنه أن يعوض النقص لدى الأخصائيين في مهارات التعامل مع الأزمات، وهذا

- ما تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عنه. وعلى نحوٍ أكثر تحديداً فإن الدراسة الحالية تتمحور حول الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ما مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات في محافظات وسط الضفة الغربية " فلسطين " ؟
 - هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لمتغير الجنس؟
 - هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً للتخصص؟
 - هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً للمؤهل العلمي؟
 - هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لسنوات الخبرة؟
 - هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لنوع المدرسة؟

أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات في محافظات وسط فلسطين.
- التعرف إلى الفروق في مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من كونها تعالج موضوعاً بحثياً ندرت الدراسات السابقة حوله في البيئة الفلسطينية، رغم بروز ملاحظات عديدة تستدعي تسليط الضوء على مهارات المرشدين للتعامل مع الأزمات، لا سيما وأن هناك مجموعة من التساؤلات المطروحة حول فاعلية وجدوى التدخلات التي يقوم بها المرشدون وقت الأزمات، كما من المتوقع أن تثير هذه الدراسة اهتمام الباحثين، لتفتح الباب أمام مشكلات بحثية جديدة تعمل على إضافة أبعاد جديدة لمهارات المرشدين في التعامل مع الأزمات، أضف إلى ذلك أنه من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسات مشرفو الإرشاد التربوي لوضع برامج إعداد للمرشدين وتدريبهم في رفع مستوى مهاراتهم في التدخل وقت الأزمات.

محددات الدراسة

- تقتصر الدراسة الحالية على المرشدين العاملين في مدارس محافظات وسط فلسطين (رام الله، والقدس، وأريحا) في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦.
- يقتصر تعميم النتائج في ضوء خصائص العينة التي اختيرت لأغراض الدراسة الحالية.
- يقتصر تعميم النتائج على الخصائص السيكومترية التي تميزت بها أداة الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة

الأزمة: هي حالة مؤقتة من الاضطراب والاهتياج الانفعالي التي تتبع الأحداث الصادمة، وتتميز بانخفاض قدرة الفرد أو المجموعة على التكيف مع زيادة إمكانية النتائج الإيجابية أو السلبية، حيث يعتمد ذلك على الطريقة التي يتم إدارة الأزمة في ضوءها. التدخل: عبارة عن مجموعة الإجراءات التي يتبناها فريق التدخل أثناء حدوث الأزمة، وذلك حسب الأنوار المنصوص عليها في خطة التدخل وقت الأزمات. المهارات الإرشادية: وهي مجموعة من الفنيات التي يمتلكها المرشد، ويستخدمها أثناء العملية الإرشادية، من مثل مهارة الإصغاء، ومهارة تحليل المشكلة، ومهارة التعاطف، ومهارة التقبل (Schiraldi, 2000).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من المرشدين النفسيين جميعهم العاملين في مدارس محافظات وسط الضفة الغربية " فلسطين" (رام الله، وأريحا، والقدس) التابعة لوكالة الغوث والمدارس الحكومية، والمنتظمين في عملهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، والذين يقدر عددهم بـ (٢٥٠) مرشداً ومرشدة في المدارس الحكومية، و(٥٠) مرشداً ومرشدة في المدارس التابعة لوكالة الغوث.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية؛ وذلك نظراً لظروف الإغلاق المستمر التي تعيشها الأراضي الفلسطينية، وصعوبة إجراء حصر لأفراد مجتمع الدراسة لاختيار عينة عشوائية منه، إذ تم توزيع (١٥٠) استبانة على المرشدين النفسيين العاملين في مدارس محافظات وسط الضفة الغربية "فلسطين" (رام الله، وأريحا، والقدس)، من خلال مراجعة نقابة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في محافظات (رام الله، وأريحا، والقدس)، إلى جانب ذلك تم اختيار (٥٠) مرشداً من المرشدين العاملين في المدارس التابعة لوكالة الغوث، والمنتظمين في عملهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي

٢٠٠٦/٢٠٠٧م، وتمت مراعاة توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة كما هو مبين في الجدول (١).

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

| المتغير | المستويات | التكرار | النسبة المئوية |
|---------------|----------------|---------|----------------|
| الجنس | ذكور | ١٠٨ | ٥٤,٠ |
| | إناث | ٩٢ | ٤٦,٠ |
| المؤهل العلمي | دبلوم | ٣ | ١,٥ |
| | بكالوريوس | ١٩٠ | ٩٥,٠ |
| | ماجستير | ٧ | ٣,٥ |
| سنوات الخبرة | ١-٥ سنوات | ٨٦ | ٤٣,٠ |
| | ٦-١٠ سنوات | ٩١ | ٤٥,٥ |
| | ١٠ سنوات فأكثر | ٢٣ | ١١,٥ |
| التخصص | إرشاد | ١٦٤ | ٨٢,٠ |
| | علم نفس | ٣١ | ١٥,٥ |
| | علم اجتماع | ٥ | ٢,٥ |
| نوع المدرسة | حكومي | ١٥٠ | ٪٧٥ |
| | وكالة | ٥٠ | ٪٢٥ |

أداة الدراسة

تكوّنت أداة الدراسة من (٦٧) فقرة تقيس مهارات المرشدين في التدخل وقت الأزمات، بحيث غطت فقرات الاستبانة مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات. وتكوّن سلم الاستجابة عن فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت (موافق جداً وتعطي (٥) درجات وهي الدرجة الكلية، ووافق وتعطي (٤) درجات، ومحايّد وتعطي (٣) درجات، ومعارض وتعطي (٢) درجتين، ومعارض جداً وتعطي درجة واحدة). هذا وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى امتلاك المرشد لمستوى مرتفع من مهارات التدخل وقت الأزمات. ولغايات تطوير استبانة مقياس مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات، فقد تمّ اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: مراجعة ما كتب حول مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات.

ثانياً: مراجعة المقاييس (أحمد زيادة، ١٩٩٨؛ ورنا الزعبي، ١٩٩٩) التي استخدمت في قياس مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات،

ثالثاً: بناء قائمة أولية تشتمل على بنود تغطي (مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات)، وعرضها على متخصصين في مجالات علم النفس، والإرشاد النفسي والتربوي من جامعات خاصة وحكومية من مثل جامعة اليرموك والجامعة الأهلية.

رابعاً: بعد الاستفادة من ملاحظات أعضاء لجنة التحكيم، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٤) مرشداً ومرشدة من أجل حساب دلالات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

خامساً: بعد أن تم التحقق من أن المقياس تمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة، تم اعتماده لغايات هذه الدراسة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على (٨) محكمين متخصصين في مجالات علم النفس، والإرشاد، والصحة النفسية، من أجل الاستفادة من ملاحظاتهم في بناء المقياس، إذ اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر. وقد تم مراعاة ملاحظات المحكمين المرتبطة بصياغة الفقرات ووضوحها، ومدى تمثيلها لمهارات التدخل وقت الأزمات، فبلغت فقرات الاستبانة قبل التحكيم (٨٤) فقرة، لتصبح بعد التحكيم (٦٧) فقرة. وقد تم استبعاد (١٩) فقرة؛ وذلك لعدم وضوحها اللغوي وعدم تغطيتها للمجال السلوكي الذي تنتمي إليه وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٦٧) فقرة.

ثبات المقياس

من أجل التحقق من صدق المقياس، تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس المحسوب حسب معادلة كرونباخ ألفا (٠,٩٢)، حيث اعتبر معامل الثبات مناسباً وبقي بأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

- (١) بناء أداة القياس باتباع الطريقة العلمية في بناء المقاييس النفسية وتطويرها.
- (٢) تطبيق أداة الدراسة التي أعدت من أجل قياس مهارات التدخل وقت الأزمات للمرشدين.
- (٣) إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

المعالجات الإحصائية

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل:

- المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).
- الجنس (ذكور، إناث).
- سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١٠-سنة فأكثر).
- التخصص (إرشاد، وعلم نفس، وعلم اجتماع).
- نوع المدرسة (حكومية، وكالة غوث).

المتغير التابع: مهارات المرشد للتدخل وقت الأزمات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات في محافظات وسط فلسطين، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

السؤال الأول: ما مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات في محافظات وسط الضفة الغربية " فلسطين " ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم الاعتماد على المعايير الآتية في تحديد مستوى مهارات التدخل لدى المرشدين: أقل من (١,٨٠) ضعيف جداً، (١,٨١-٢,٦٠) ضعيف، (٢,٦١-٣,٤٠) متوسط، (٣,٤١-٤,٢٠) مرتفع، (٤,٢١) فأكثر مرتفع جداً. والجدول (٢) يبين مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات.

ويتضح من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لبنود استبانة مهارات المرشدين للتعامل مع الأزمات تراوحت بين (٣,٧٢-٤,٥١)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة الخاصة بـ"مهارة الإصغاء في التعامل مع المسترشدين"، التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥١)، وأن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة التي تضمنت "صعوبة في الالتزام بمواعيد الجلسات الإرشادية"، التي بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٢). وعلى نحو عام، نلاحظ أن المتوسط العام لمهارات المرشدين في التعامل مع الأزمات بلغ (٤,١٣)، وهو يشير إلى أن مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات مرتفع.

جدول (٢)

المستويات الحسابية والاحترافات المعيارية لدرجة امتلاك المرشدين
لمهارات التدخل وقت الأزمات مرتبة ترتيباً تنازلياً

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الاحتراف المعياري | مستوى المهارة |
|---------------|--|---------|----------------------|------------------|
| ١ | امتلك مهارة الإصغاء في التعامل مع المسترشدين. | ٤,٥١ | ٠,٥٩ | مرتفع جداً |
| ٢ | أعمل على أن تكون طبيعة العلاقة مع المسترشد علاقة مهنية. | ٤,٤٣ | ٠,٦١ | مرتفع جداً |
| ٣ | استطيع التعامل مع الطلبة الجدد. | ٤,٤٣ | ٠,٦١ | مرتفع جداً |
| ٤ | أحافظ على سرية المعلومات الخاصة بالمسترشدين. | ٤,٤٢ | ٠,٧٠ | مرتفع جداً |
| ٥ | أعمل على عدم مناقشة أموري الشخصية مع المسترشدين. | ٤,٤٢ | ٠,٦٩ | مرتفع جداً |
| ٦ | امتلك مهارات عكس المشاعر خلال الجلسات الإرشادية لتأكيد فهمي للمسترشدين. | ٤,٣٩ | ٠,٦٦ | مرتفع جداً |
| ٧ | لا أقوم بإصدار الأحكام المسبقة على المسترشدين. | ٤,٣٦ | ٠,٦٦ | مرتفع جداً |
| ٨ | أقبل الطالب الذي يمر بأزمة تقبلاً غير مشروط. | ٤,٣٥ | ٠,٧٢ | مرتفع جداً |
| ٩ | أعمل على تعزيز ثقة المسترشدين بأنفسهم. | ٤,٣٢ | ٠,٦٥ | مرتفع جداً |
| ١٠ | امتلك المهارات اللازمة لمساعدة المسترشد على تنظيم وقته. | ٤,٣٢ | ٠,٦٧ | مرتفع جداً |
| ١١ | امتلك مهارات طرح الأسئلة خلال جلسات الإرشاد. | ٤,٣١ | ٠,٦٤ | مرتفع جداً |
| ١٢ | أشجع المسترشدين على إيجاد بدائل للمشكلة التي يعانون منها. | ٤,٣٠ | ٠,٦٥ | مرتفع جداً |
| ١٣ | أشجع الطلبة الذين تعرضوا لأزمات على الأمل والتفاؤل بالمستقبل. | ٤,٢٩ | ٠,٦٨ | مرتفع جداً |
| ١٤ | أتعامل مع الحالات التي تتعرض للعنف الجسدي داخل المدارس. | ٤,٢٩ | ٠,٦٦ | مرتفع جداً |
| ١٥ | أقوم بتلخيص ما تم نقاشه بعد كل جلسة إرشادية. | ٤,٢٨ | ٠,٦٧ | مرتفع جداً |
| ١٦ | أعاون مع الهيئة التدريسية لتنفيذ الخطط الإرشادية لمساعدة الطلبة. | ٤,٢٦ | ٠,٦٩ | مرتفع جداً |
| ١٧ | ألاحظ مدى فعالية الأساليب الإرشادية التي اتبعها في التعامل مع الأفراد الذين تعرضوا لأزمات. | ٤,٢٥ | ٠,٦٨ | مرتفع جداً |
| ١٨ | أساعد الطلبة على استخدام مهارة اتخاذ القرار. | ٤,٢٤ | ٠,٦٨ | مرتفع جداً |
| ١٩ | أساعد الطلبة الذين تعرضوا لأزمات على النظر لأنفسهم بإيجابية. | ٤,٢٣ | ٠,٨٢ | مرتفع جداً |
| ٢٠ | أقدم الإرشاد الفردي للطلبة الذين تعرضوا لأزمات. | ٤,٢٣ | ٠,٦٩ | مرتفع جداً |
| ٢١ | امتلك مهارة تقديم المساعدة للطلبة في حالة وجود اقتحام للجيش الإسرائيلي للمدارس الفلسطينية. | ٤,٢٣ | ٠,٧٤ | مرتفع جداً |
| ٢٢ | امتلك مهارة التعامل مع أهالي الطلبة بالتعاون في حل مشكلاتهم. | ٤,٢٢ | ٠,٦٦ | مرتفع جداً |
| ٢٣ | أحول المسترشد إلى مصادر أخرى عندما تحقق هذه الإحالة مصلحته. | ٤,٢١ | ٠,٧٧ | مرتفع جداً |
| ٢٤ | أتعامل مع المسترشدين الذين يعانون من فقدان أحد الأقارب. | ٤,٢٠ | ٠,٦٩ | مرتفع جداً |
| ٢٥ | أساعد الطلبة على استخدام مهارة حل المشكلات. | ٤,١٩ | ٠,٧٤ | مرتفع |
| ٢٦ | أعمل على تخفيف الآثار الناجمة عن فقدان الطلبة المفاجئ لأحد زملائهم. | ٤,١٩ | ٠,٧٥ | مرتفع |
| ٢٧ | أنظم الاتصال والتفاعل بين أعضاء الجماعة الإرشادية. | ٤,١٩ | ٠,٧١ | مرتفع |
| ٢٨ | أقوم ببناء علاقة إرشادية دافئة مع طلبة المدرسة كافة. | ٤,١٧ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٢٩ | أساعد الطلبة على التعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالأزمة. | ٤,١٦ | ٠,٧٧ | مرتفع |
| ٣٠ | أقدم مبررات منطقية لتدخلات إرشادية مناسبة وقت الأزمة. | ٤,١٦ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٣١ | أتابع مدى نجاح الطلبة الذين تعرضوا لأزمات في مجال توكيد الذات. | ٤,١٦ | ٠,٧٣ | مرتفع |

تابع جدول (٢)
المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية لدرجة امتلاك المرشدين
لمهارات التدخل وقت الأزمات مرتبة ترتيباً تنازلياً

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الاحتراف المعيارى | مستوى المهارة |
|------------|--|---------|-------------------|---------------|
| ٣٢ | استطيع ان اعبر عن مشاعري ورائي للمسترشدين في ما يتعلق بالجلسات. | ٤,١٦ | ٠,٧٢ | مرتفع |
| ٣٣ | أقوم بتوعية الطلبة حول الإشاعات التي ترافق الأزمة. | ٤,١٥ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٣٤ | أتابع مدى قدرة الطلبة في المجموعات الإرشادية على لعب الدور للتعبير عن الأزمة. | ٤,١٤ | ٠,٧٢ | مرتفع |
| ٣٥ | أتعامل بمهارة مع الطلبة الذين يعانون من حالات طلاق الوالدين. | ٤,١٢ | ٠,٧٤ | مرتفع |
| ٣٦ | أتعامل بمهارة مع الطلبة في حالة اعتقال أحدهم من قبل قوات الاحتلال. | ٤,١٢ | ٠,٨٠ | مرتفع |
| ٣٧ | أحتفظ بخطة إجرائية للتعامل مع الأزمات وقت حدوثها. | ٤,١١ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٣٨ | أتعامل مع الحالات التي تتعرض للإساءة الجنسية داخل المدارس. | ٤,١١ | ٠,٨٦ | مرتفع |
| ٣٩ | أمتلك مهارات خفض توتر المسترشد قبل البدء بالعملية الإرشادية. | ٤,١١ | ٠,٧٦ | مرتفع |
| ٤٠ | يمكنني التعرف إلى مشاعر الحزن المرتبطة بالأزمة. | ٤,١٠ | ٠,٧٢ | مرتفع |
| ٤١ | أتعامل بمهارة في حالة إخبار الطلبة في بإصدار قرار تعسفي بإغلاق المدارس. | ٤,٠٩ | ٠,٨٥ | مرتفع |
| ٤٢ | أستطيع إعداد برامج لتدريب الآباء في التعامل مع أبنائهم. | ٤,٠٧ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٤٣ | أشرك الطلبة الذين تعرضوا لأزمات في جماعات إرشادية وأتابع تقدمهم في ذلك. | ٤,٠٥ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٤٤ | أمتلك مهارات التعامل مع الضغط النفسي الذي يصيب بعض أعضاء الجماعة الإرشادية. | ٤,٠٥ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٤٥ | أساعد الطلبة الذين تعرضوا لأزمة على تطوير أهداف واقعية ومناسبة. | ٤,٠٣ | ٠,٧٠ | مرتفع |
| ٤٦ | أقوم بتوعية الآباء والمعلمين حول الآثار السلبية للأزمات. | ٤,٠٣ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٤٧ | أستثمر موارد البيئة المحيطة في التخطيط لمواجهة الأزمات وإدارتها. | ٤,٠٣ | ٠,٨١ | مرتفع |
| ٤٨ | أصدر نشرات توعية للطلبة حول التصرف وقت الأزمات. | ٤,٠٢ | ٠,٨٩ | مرتفع |
| ٤٩ | أمتلك مهارة التعامل مع الطلبة الذين يعانون من أمراض خطيرة. | ٤,٠١ | ٠,٨٤ | مرتفع |
| ٥٠ | أمتلك فنيات التعامل مع بكاء الأطفال. | ٤,٠٠ | ٠,٨٥ | مرتفع |
| ٥١ | أعد خطة إجرائية للتفاعل بين المدرسة والبيئة المحيطة للتقليل من الآثار السلبية للأزمات. | ٣,٩٩ | ٠,٨٠ | مرتفع |
| ٥٢ | أمتلك إمكانية إرشاد أبناء الأسرة التي تتعرض لكوارث طبيعية. | ٣,٩٩ | ٠,٨٨ | مرتفع |
| ٥٣ | أحظ الأعراض الجسمية المرتبطة بالأزمة من مثل شد العضلات والألم في الرأس، وضيق التنفس. | ٣,٩٨ | ٠,٨٥ | مرتفع |
| ٥٤ | أدرب الطلبة على أساليب مواجهة الضغوط الناجمة عن الأزمة. | ٣,٩٨ | ٠,٧٦ | مرتفع |
| ٥٥ | أراجع الإجراءات المخطط لها للقيام بتدريبات تجريبية. | ٣,٩٨ | ٠,٧٧ | مرتفع |
| ٥٦ | أمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع مخاوف الطلبة في حالة تعرض أحدهم للغرق. | ٣,٩٧ | ٠,٨٦ | مرتفع |
| ٥٧ | يمكنني ملاحظة المشاعر السلبية المرتبطة بالعزلة المصاحبة للأزمة. | ٣,٩٤ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٥٨ | أوجه الطلبة إلى مراكز الرعاية النفسية ذات العلاقة بالأزمة. | ٣,٩٤ | ٠,٩٣ | مرتفع |
| ٥٩ | أعد قائمة إرشادية سلوكية لمساعدة المعلمين على مواجهة الأزمات وإدارتها. | ٣,٩٤ | ٠,٨١ | مرتفع |

تابع جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية لدرجة امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات مرتبة ترتيباً تنازلياً

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الاحتراف المعياري | مستوى المهارة |
|------------|--|---------|-------------------|---------------|
| ٦٠ | أحدد الأنشطة والأعمال الواجب القيام بها في أثناء الأزمة. | ٣,٩٣ | ٠,٨٥ | مرتفع |
| ٦١ | أساعد الطلبة على التخلص من الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالأزمة. | ٣,٩٢ | ٠,٧٤ | مرتفع |
| ٦٢ | أعقد جلسات إرشاد أسري للأبناء حول موضوع الأزمة. | ٣,٨٨ | ٠,٩٥ | مرتفع |
| ٦٣ | أقدم معلومات تفصيلية حول الأزمة وأسبابها للطلبة في المدارس. | ٣,٨٧ | ٠,٨٨ | مرتفع |
| ٦٤ | أستطيع التعامل مع محاولة الانتحار. | ٣,٨٦ | ١,٠٤ | مرتفع |
| ٦٥ | أحدد التوقعات المستقبلية المرتبطة بالأزمة. | ٣,٨٥ | ٠,٧٩ | مرتفع |
| ٦٦ | أمتلك القدرة على مساعدة المدمنين. | ٣,٧٧ | ١,١٠ | مرتفع |
| ٦٧ | أجد صعوبة في الالتزام بمواعيد الجلسات الإرشادية. | ٣,٧٢ | ١,١٨ | مرتفع |
| | المتوسط العام | ٣,١٣ | ٠,٧٧ | متوسط |

مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الأول، أشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لمهارات المرشدين في التعامل مع الأزمات كان مرتفعاً. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به (Thompson, 1996) في دراسته، إذ أشار أن لدى المرشدين مهارات واستراتيجيات التدخل وقت الأزمات وبعد حدوثها وبدرجة مرتفعة. كذلك انفتحت نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصل إليها أحمد زيادة (١٩٩٨) الذي أشار أن لدى المرشدين في الأردن مهارات أساسية للتدخل وقت الأزمات بدرجة مرتفعة.

ويمكن تحليل هذه النتيجة بسبب الظروف التي تعيشها الأراضي الفلسطينية منذ عام (٢٠٠٠م) واندلاع انتفاضة الأقصى، وقد عملت الكثير من منظمات الدعم النفسي العالمية على تأهيل أعداد كبيرة من المرشدين للتعامل مع الأزمات، من خلال عقد دورات طويلة، إضافة إلى أن هذه المؤسسات قامت باتباع نظام إشراف مهني يخضع له المرشدون بالميدان، بحيث يتابع المشرفون المهنيون عمل المرشدين في الميدان مما يعزز مهارات التدخل لديهم.

السؤال الثاني: هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-test for Independent Sample)، والجدول (٣) يبين نتائج اختبار (ت).

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في مهارات التدخل
وقت الأزمات تبعاً لمتغير الجنس

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) | مستوى الدلالة |
|-------|-----------------|-------------------|------|---------------|
| ذكور | ٤,١٢ | ٠,٧٠ | ١,٠٧ | ٠,٢٩ |
| إناث | ٤,٠٧ | ٠,٦٥ | | |

يتضح من الجدول (٣) أن الاختلاف بين المتوسطات في مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير الجنس، إذ كانت قيمة الإحصائي "ت" (١,٠٧)، وهي ليست دالة عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ فأقل، لذا لا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير الجنس.

مناقشة النتائج بالمرتبطة بالسؤال الثاني، أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال أنه لا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Parson, 1997) الذي أشار إلى عدم وجود اختلاف بين المرشدين والمرشدات في مهارات التدخل وقت الأزمات، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (Thompson, 1996) الذي أشار إلى عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث بامتلاك مهارات التدخل وقت الأزمات، كذلك فإن النتيجة الحالية تتفق مع ما جاءت به دراسة أحمد زيادة (١٩٩٨)، الذي أشار إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التدخل وقت الأزمات تبعاً لمتغير الجنس. ويمكن تحليل هذه النتيجة بأن كلا من المرشدين والمرشدات يتعرضون للظروف المهنية نفسها تقريباً، فهم يخضعون للدورات المهنية نفسها، ويشاركون بتقديم الأنشطة الإرشادية نفسها، كما أنهم يتصفون بدوافع مشاركة في العمل متشابهة مثل الرغبة في تقديم خدمات نفسية للأطفال والنساء والشبان المتضررين نفسياً من إجراءات الممارسات الإسرائيلية، وهذا يفسر عدم وجود اختلاف دال إحصائياً بين المرشدين والمرشدات.

السؤال الثالث: هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً للتخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (٤) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في مهارات التدخل وقت الأزمات تبعاً لمتغير التخصص

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | (ف) | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|------|---------------|
| بين المجموعات | ٤٧٥,٧٤ | ٢ | ٢٣٧,٨٧ | ٠,٤٦ | ٠,٦٣ |
| داخل المجموعات | ١٠٢٥٩٣,٢٢ | ١٩٧ | ٥٢٠,٧٨ | | |
| المجموع | ١٠٣٠٦٨,٩٦ | ١٩٩ | | | |

يتضح من الجدول (٤) أن الاختلاف بين المتوسطات في مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير التخصص، إذ كانت قيمة الإحصائي "ف" (٠,٤٦)، وهي ليست دالة عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ فأقل، لذا لا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير التخصص.

مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث، أشارت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير التخصص. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أحمد زياده (١٩٩٨) إذ أشار إلى عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في مهارات التدخل وقت الأزمات باختلاف التخصص. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرشدين على اختلاف خلفياتهم الأكاديمية خضعوا لمساق إعداد عام مشترك، بالإضافة إلى ذلك فإن معظم المرشدين تقريباً خضعوا لدورات إرشادية في التعامل مع الأزمات بغض النظر عن خلفياتهم العلمية، إلى جانب ذلك فإن معظم المرشدين انخرطوا في برامج الدعم النفسي، التي كانت تحت إشراف منظمات دولية من مثل مؤسسة إنقاذ الطفولة، وجمعية أطباء بلا حدود، بالإضافة إلى الانخراط في برامج دعم لمؤسسات محلية تعمل تحت إشراف هيئات دولية مثل جمعية المرأة العاملة، ونقابة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين.

السؤال الرابع: هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً للمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (٥) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في مهارات التدخل وقت الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| بين المجموعات | ١١٧٦,٨١ | ٢ | ٥٨٨,٤٠ | ١,١٤ | ٠,٣٢ |
| داخل المجموعات | ١٠١٨٩٢,١٥ | ١٩٧ | ٥١٧,٢٢ | | |
| المجموع | ١٠٣٠٦٨,٩٦ | ١٩٩ | | | |

يتضح من الجدول (٥) أن الاختلاف بين المتوسطات في مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ كانت قيمة الإحصائي "ف" (١,١٤)، وهي ليست دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ فأقل، لذا لا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغيرات المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع، أشارت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير المؤهل العلمي. وبالرغم من عدم تناول الدراسات السابقة متغير المؤهل العلمي على نحو مباشر فإنه يمكن تعليل النتيجة الحالية بالرجوع إلى توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي إلا أن غالبية أفراد عينة الدراسة يحملون درجة البكالوريوس وأن نسبة ضئيلة منهم يحملون درجة الدبلوم، ودرجة الماجستير، وهذا يشير أن لدى غالبية من أفراد عينة الدراسة الخلفية الأكاديمية نفسها تقريباً، لذا لا نجد بينهم اختلاف في مستوى امتلاكهم لمهارات التدخل وقت الأزمات.

السؤال الخامس: هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (٦) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في مهارات التدخل وقت الأزمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| بين المجموعات | ١٧٤٢,٨٢ | ٣ | ٥٨٠,٩٤ | ١,١٢ | ٠,٣٤ |
| داخل المجموعات | ١٠١٣٢٦,١٤ | ١٩٦ | ٥١٦,٩٧ | | |
| المجموع | ١٠٣٠٦٨,٩٦ | ١٩٩ | | | |

يتضح من الجدول (٦) أن الاختلاف بين المتوسطات في مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير الخبرة، إذ كانت قيمة الإحصائي "ف" (١,١٢)، وهي ليست دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ فأقل، لذا لا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الخامس، أشارت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغيرات سنوات

الخبرة. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء به زيادة (١٩٩٨) إذ ذكر أن المرشدين الذين يمتلكون خبرة طويلة كان لديهم مستوى أقل من مهارات التدخل وقت الأزمات. ويمكن تعليل هذه النتيجة بأن عامل الخبرة لم يلعب دوراً مهماً في اكتساب المرشدين والمرشادات مهارات التدخل وقت الأزمات، والسبب في ذلك أنه قبل عام ٢٠٠٠ لم يكن هناك اهتمام بإرشاد الأزمات، وبعد عام ٢٠٠٠ انخرط معظم المرشدين على اختلاف سنوات خبرتهم في دورات وأنشطة مرتبطة بإرشاد الأزمات. فالمرشدون بدأت خبرتهم الفعلية في إرشاد الأزمات بعد العام ٢٠٠٠.

السؤال السادس: هل يختلف مدى امتلاك المرشد لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات تبعاً لنوع المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-test for Independent Sample)، والجدول (٧) يبين نتائج اختبار (ت).

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في مهارات التدخل وقت الأزمات تبعاً لمتغير نوع المدرسة

| المدرسة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---------|-----------------|-------------------|----------|---------------|
| حكومي | ٤,٠٥ | ٠,٧٤ | ٣,٥٦- | ٠,٠٥ |
| الوكالة | ٤,٢٤٨ | ٠,٢٦ | | |

يتضح من الجدول (٧) أن الاختلاف بين المتوسطات في مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، إذ كانت قيمة الإحصائي "ت" (-٣,٥٦)، وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ فأقل، لذا يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير نوع المدرسة، حيث تبين أن امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات في المدارس الوكالة كان مرتفعاً مقارنة بمستوى مهارات المرشدين في المدارس الحكومية.

مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال السادس، أشارت النتائج أنه يوجد اختلاف في مستوى امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير نوع المدرسة، إذ إن مستوى امتلاك المرشدين لمهارات التدخل وقت الأزمات في المدارس الوكالة كان مرتفعاً مقارنة بمستوى مهارات المرشدين في المدارس الحكومية. وتفسر هذه النتيجة بأن المرشدين، الذين يعملون في وكالة الغوث يخضعون لدورات تأهيلية أكثر من حيث العدد، وأعمق من حيث النوع، بالإضافة إلى أن هذه الدورات تعقد في مؤسسات أكاديمية متخصصة في التدخل وقت الأزمات، إلى جانب ذلك فإن وكالة الغوث، كغيرها من المنظمات أنشأت مع

بدء الانتفاضة قسماً خاصاً في المناطق كافة أطلق عليه اسم برنامج الطوارئ، يعمل على تقديم خدمات الدعم النفسي والاجتماعي للأفراد المأزومين، بالإضافة إلى إرشادها فئات أوسع، منها فئة معاقى الانتفاضة من الذين أصيبوا في أجزاء مختلفة في أجسامهم، وتسببت في نشوء إعاقة جزئية أو كلية لديهم.

التوصيات

من خلال استعراض الدراسات السابقة وخاصة التي أجريت على المجتمعات الغربية ، نلاحظ بأن معظم هذه الدراسات ركزت على مدى توفر المهارات الإرشادية لدى المرشدين في التعامل مع الأزمات ، أما بخصوص الدراسات العربية فإن معظم الدراسات كانت مرتكزة على الآثار النفسية الناتجة عن تعرض الأطفال للأزمات باستثناء دراسة واحدة تطرقت إلى دراسة المتغيرات الديمغرافية كالخبرة والدرجة العلمية والجنس والتخصص (أحمد زيادة ، ١٩٨٨) ، لذلك جاءت هذه الدراسة لتؤكد على أهمية علاقة هذه المتغيرات بالمهارات الإرشادية، حيث جاءت نتائج هذه الدراسة منسجمة مع الدراسة التي أجراها أحمد زيادة (١٩٩٨) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات التدخل الإرشادي والمتغيرات الديمغرافية كالجنس والدرجة العلمية والتخصص والخبرة .

إلا أن تعميم نتائج هذه الدراسة يجب أن يؤخذ بنوع من الحذر لظروف تتعلق بحجم العينة التي طبقت عليها الدراسة والأداة المستخدمة، حيث إنها اقتصرت على مناطق محددة من محافظات الوسط في الضفة الغربية (رام الله ، أريحا ، والقدس) ولم تشمل جميع المدن الأخرى اخذين بعين الاعتبار أن هناك مناطق أخرى تواجه أعمالاً أكثر للعنف من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي من تلك المدن . لذلك فإن هذه الدراسة توصي:

- (١) إجراء مزيد من الدراسات حول مهارات التدخل وقت الأزمات في ضوء متغيرات شخصية ومهنية أخرى، مثل نوعية الدورات التدريبية، ومدتها.
- (٢) الاستمرار في إعطاء دورات للمرشدين في مهارات التدخل وقت الأزمات؛ من أجل الحفاظ على مستوى امتلاكهم لمهارات التدخل وقت الأزمات.
- (٣) تشكيل لجان خاصة في مديرية الإرشاد، الهدف منها متابعة خطط إدارة الأزمات في المدارس وتحديثها.
- (٤) إنشاء مركز تدخل نفسي مختص تابع لوزارة التربية والتعليم يستقبل الحالات التي تعاني من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة على نحو مرضي.
- (٥) تطوير مقاييس أخرى للكشف عن مهارات التدخل الإرشادي لدى المرشدين

المراجع

المراجع العربية

- أحمد رشيد زبادة، (١٩٩٨): مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- جمانة أغبارية، (٢٠٠٥): الضغوط النفسية لدى أطفال ومراهقي الأراضي الفلسطينية المحتلة وتعبيراتهم بالرسم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- رشدي العماري، (٢٠٠٢): إدارة الأزمات في عالم متغير. القاهرة: مؤسسة الأهرام.
- رنا الزعبي، (١٩٩٩): الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس من جهة نظر المرشدين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- رنا النشاشيبي، (٢٠٠٥): الأعراض النفسية الناجمة جراء التعرض لجدار الضم والتوسع في قرى محافظة قلقيلية. فلسطين: المركز الفلسطيني للإرشاد.
- ريتا جقمان، وآخرون، (٢٠٠٤): تكيف الفتيان والفتيات مع الصدمة. بير زيت: معهد الصحة العامة.
- صبري الريباحات، وزهير زكريا، (١٩٩٤): دليل بناء الخطة المدرسية لمواجهة الأزمات والطوارئ. عمان: منظمة الأمم المتحدة (اليونيسيف) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الأردنية، المؤسسة الصحفية الأردنية.
- عبد الوهاب كامل، (٢٠٠٣): سيكولوجية الأزمات المدرسية، إدارة الأزمات المدرسية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- علي كمال، (١٩٩٤): العلاج النفسي الجمعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فيفيان خميس، وآخرون، (٢٠٠٤): أثر برنامج التدخل المبني على غرفة الصف، المجتمع، المخيم، على الأطفال الفلسطينيين، أنظمة أنقاض الطفل. فرع فلسطين.
- يحيى محمد الحاج، (٢٠٠٦): اتجاهات المرشدين والتربويين حول سوء معاملة الأطفال، دراسة ميدانية في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية. الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال، فرع فلسطين.

المراجع الأجنبية

- Allen, M. (2002). Crisis management: What to do when the unthinkable happens. Mackeys of Chatham P.L.C.

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (Washington, DC: APA).
- Butler, J. (1996). Suicide prevention intervention activities as reported suicides in texas school districts, (Doctoral dissertation, University of Houston, 1996).
- Cohen, S. E. (1998). Principals experience with school crises, (Doctoral dissertation. University of Virginia, 1998)
- Cowie, H. & Sharp, S. (1998). Counseling and supporting child in distress. London, SAGE Publication Ltd.
- David, Kibble. (1999). A survey of lea guidance and support for the management of crises in schools. School leadership & Management, 3(19), 373-384.
- Durkan, A. (2002). School crisis response: Expecting the unexpected. Journal of Education Leadership, 52(3), 79-83.
- Eldred, S.(1995). The effects of crisis intervention team training on coping skills, anxiety and readiness for incidents of school violence. (Doctoral dissertation, 1995), United states international university.
- Epan, J. (1997). A priest forever & no more. New York: Publisher Fragile Twilight Pr.
- Gentry, E. (1994). Crisis intervention child abuse and neglect. McGraw Hill, NY, USA
- Khamis, Vivian. (2005). Post-traumatic stress disorder among school age Palestinian children. Abused children, 29(1), 81-95.
- Nation, Carol. (1988). Managing crisis. National Association of Elementary School principals, 6 (3).
- Klingman, A., & Hochdorf, Z. (1993). Coping with distress and self-harm: the impact of a primary prevention

- program among adolescents. Journal of adolescence, 16, 121-140.
- Oates, K. (1988). Crisis Management Planning for the Inevitable. Amacom Books, New York.
 - Palmo, B., Muro, Jand, Kottman, T. (1988). Guidance and counseling in the elementary and middle school: Practical approach. Brown & Bench Mark New York.
 - Parson, E. R. (1997). Post traumatic child therapy: Assessment and treatment factors in clinical work with inner-city children exposed to catastrophic community violence. Journal of Interpersonal Violence, 12, 172-194.
 - Poland, S. (1990). Best practices in crisis intervention: Best practices in school psychology Washington, DC: National Association of School Psychologists. Vol.2, pp.259-275.
 - Poland, S., & Pitcher, G. (1992). Best practices in crisis intervention silver spring National Association of School Psychology,
 - Poland, Scott. (1994). The role of school crisis intervention teams to prevent and reduce school violence and trauma. School Psychology Review, 2(23), 175, 15p.
 - Rosen, A. (1997). Crisis management in the community, The Medical Journal of Australia, 167 (11-12).
 - Schiraldi, G. R. (2000). Post-Traumatic Stress Disorder Sourcebook: A guide to healing recovery and growth. USA: Random House Inc.
 - Thabet, Abdel Aziz Mousa. (2002). Emotional problems in palestinian children living in a war zone: A Cross-sectional study, 359 (9320), 1801-1804.
 - Thompson, R. A. (1996). Being prepared for suicide or student dead in school, strategies to store aquarium.

Journal of Mental Health Counseling,
16(3) 213-222.

- Thompson, R. A. (1996). Post-traumatic stress and post traumatic loss debriefing: Brief strategic intervention for survivors of sudden loss. The School Counselor, 41(2), 16-21.

تاريخ ورود البحث : ٢٠٠٧/٢/٢٥ م

تاريخ ورود التعديلات : ٢٠٠٧/٤/١٥ م

تاريخ القبول للنشر : ٢٠٠٧/٥/١ م