كلّية الدراسات العليا

كلّية التربية- ماجستير إدارة تعليميّة

درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل.

The degree of school crisis management practice among government school principals in the Hebron Governorate

إعداد

شهد رفيق صادق نيروخ

إشراف

د. إبراهيم أبو عقيل

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليميّة بكلّية الدراسات العليا في جامعة الخليل، فلسطين

2020 م-1441هـ

إقرار

أنا الموقّع أدناه مقدم هذه الرّسالة التّي تحمل العنوان:

"درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل".

أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرّسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة ككلّ أو أيّ جزء منها لم يُقدَّم من قِبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علميّ أو بحثيّ لدى أيّ مؤسسّة تعليميّةٍ أو بحثيةٍ أخرى.

نُوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 23 / 6 /2020 م، وأجيزت من قِبل اللجنة.

توقيع الباحثة :

إجازة الرسالة

درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل

إعداد

شهد رفيق صادق نيروخ

إشراف

د. ابراهيم ابو عقيل

نوقشت هذه الرسالة يوم الخميس بتاريخ 23 / 6 /2020م، وأُجيزت من أعضاء لجنة المناقشة:

	أعضاء اللجنة	الصفة	التّوقيع
1.	د. إبراهيم أبو عقيل	مشرفاً ورئيساً	
2.	أ.د. محمود أبو سمرة	ممتحناً خارجياً	
3.	د. كمال مخامرة	ممتحناً داخلياً	

بسم الله الرّحمن الرّحيم

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

(المجادلة: 11)

الإهداء

أهدي عملي هذا إلى ملاكي في الحياة... إلى معنى الحبّ والحنان والتّفاني... إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود... إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي... إلى الينبوع الذي لا يملْ العطاء... إلى من حاكت سعادتي بخيوطٍ منسوجةٍ من قلبها... إلى والدتي العزيزة... أمدّ الله في عمرها...

إلى من أحمل اسمه بكّل فخر... إلى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء... إلى الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح... إلى الذي علّمني أن أرتقي سلّم الحياة بحكمةٍ وصبرٍ... إلى والدي العزيز...أتمّ الله عليه نعمة الصّحّة والعافية...

إلى من حبّهم يجري في عروقي ويبهج بذكراهم فؤادي... إلى مصدر قوتي... إلى أخواتي وإخواني...

إلى من كان لي خير سندٍ وخير زوجٍ وخير صديق: زوجي... وإلى ابني الغالي: محمد –حفظه الله ورعاه–.

إلى عائلتي الثانية... إلى من احتضن ابني فترة غيابي للدراسة... أهل زوجي وجداته...

إلى جدّتي وجدّي حفظهم الله وأطال في عمرهم... إلى خالاتي وعمّاتي الغاليات...

إلى من فارقوني على عجلٍ، واختارهم ربّ السّماوات ليكونوا بجواره... إلى من أبحث عنهم بين الحضور... إلى الذين بالرغم من غيابهم أراهم في كلّ الوجوه... أنتم هنا بالرغم من كونكم هناك... إلى جدّتي النائمة طويلاً – رحمها الله–...

إلى من سرنا سوياً ونحن نشق الطريق معاً نحو النّجاح والإبداع... إلى من تكاتفنا يداً بيد ونحن نتعلّم، إلى صديقاتي وزميلاتي وزملائي... وإلى الصّديقات: سهى، نعيمة، هنا، أميرة...

إلى مشرفي الذي كان لي خير عون في مسيرتي، وخير موجّه... إلى الذي أمدني بإرشاداته ومَلاحظه؛ لتقويم اعوجاج الرّسالة واستقامة تراكيبها... إلى د.إبراهيم أبو عقيل...

إلى ذاتي التي أفتخر بها، إلى التي مرت بأقوى المعارك وأكثرها مرارّة، ولكنّها أثبتت للجميع أنّ أصعب المعارك لا يخوضها إلا أقوى الجنود، إلى نفسي... وفّقني الله لما يحبّه ويرضاه...

شكر وتقدير

"الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَٰذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ" (الأعراف، 43)

من لا يشكر الناس لا يشكر الله، فخالص شكري واحترامي لأستاذي الدكتور إبراهيم أبو عقيل الذي كان قمة وقدوة في عمله وإنسانيته وتواضعه، ورقيه العلميّ والأخلاقيّ، والذي أولاني كامل اهتمامه ورعايته وإشرافه على رسالتي، وإخراجها بهذه الحلّة، فجزاه الله خير الجزاء.

وتقديري المفعم بالشّكر الوافر للأساتذة الذين تكرموا عليّ بإرشاداتهم السّديدة وتوضيحاتهم القيّمة، وبجهدهم ووقتهم في قراءة هذه الرسالة.

وأتقدم بالشّكر أيضاً إلى لجنة الحكم الأفاضل.

وأتقدم بالشّكر الجزيل والثناء الجميل إلى عمادة كلية التربية لإرشادهم وتشجيعهم أبناءهم الطلبة على إكمال دراستهم، فلهم جزيل الشّكر والاحترام والتّقدير.

وأتقدم بالشّكر إلى من علّمونا حروفاً من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى وعبارات في العلم، إلى من صاغوا لنا من فكرهم منارةً تنير لنا مسيرة العلم والنجاح، إلى أساتذتنا الكرام.

ولا أنسى شكر من وقف معي يساندني في دربي، والدتي الغالية ووالدي وأختي رغد.

وفي النهاية أسأل الله العليّ العظيم أن يتقبل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم...

الباحثة:

شهد نيروخ

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين، وأثر متغيرات (جنس المعلّم، جنس مدير المدرسة، نوع المدرسة، عدد طلبة المدرسة، سنوات الخبرة) في ذلك، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، كما استخدمت الباحثة الاستبانة أداةً للدراسة لمناسبتها وغرض الدراسة، والتي تكونّت من (40) فقرة، موزّعة على(3) محاور، بحيث احتوى المحور الأول (قبل حدوث الأزمة) على (13) فقرة، والمحور الثاني في (أثناء حدوث الأزمة) على (15) فقرة، أما المحور الثالث (بعد حدوث الأزمة) فقد احتوى على (12) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من (2902) معلماً ومعلمةً، وقد تمّ تطبيق الأداة على (203) معلّماً ومعلّمة ممّن يعملون في مديرية وسط الخليل، وقد اختِيرُوا بالطريقة العشوائية الطّبقية، وتوصّلت الدّراسة إلى النتائج الآتية: أنّ درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل كانت بدرجة مرتفعة، وأن مديري المدارس لديهم تصوراً مسبقاً لأيّ أزمة طارئة، وعلى جميع محاور الاستبانة (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها)، كما توصلت الدراسة إلى أن قدرة المديرين على التعامل مع الأزمة قبل حدوثها أكبر بكثير من قدرتهم على التعامل معها بعد انتهائها، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات درجة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة من وجهة نظر المعلّمين تعزى إلى متغيرات (جنس المعلّم، جنس مدير المدرسة، نوع المدرسة، عدد طلبة المدرسة، سنوات الخبرة)، وأنّ مديري المدارس يشركون المجتمع المحلّيّ في إيجاد حلول للأزمات، وأن المجتمع المحلّيّ له دور في تذليل الصعوبات في المدارس ومساعدتها في إدارة الأزمات المدرسيّة، وأنّ هناك دوراً كبيراً للجهات الرّسميّة كمديريات التّربية والتّعليم في مساعدة

المدارس في إدارة الأزمات المدرسيّة، وأنّ مديري المدارس يضعون تصوّراً مستقبلياً للأزمات التي يمكن أن تواجههم.

وقدمت الباحثة بعض التوصيات، أهمّها:

من نتائج السّؤال الرئيس وللمحافظة على أن تكون درجة ممارسة المديرين لإدارة الأزمات المدرسيّة مرتفعة، لا بدّ من ضرورة استمراريّة التّكامل بين الإدارة العامة والمتّوسطة والمدرسيّة من خلال النّشرات والبوسترات والنّدوات والدّعم الماديّ والمعنويّ، والعمل على تصميم برامج تدريبية تنمّي قدرات المديرين وكفاءاتهم على التّطبيق العمليّ لسيناريو أزمة متوقّعة داخل المدرسة، وعدم اقتصار برامج التدريب على الجانب النظريّ، بل تزويدهم بالجانب العمليّ للأزمات المتوقّع حدوثها في المدارس، وتدريب المعلّمين والطّلبة على السيناريوهات المقدمة.

الكلمات المفتاحية: الأزمة، إدارة الأزمات المدرسيّة.

Abstract

This study aimed at knowing the degree of school crisis management practice among government school principals in Hebron Governorate before, during and after the crisis from the teachers' point of view. It also aimed at finding out the effect of some variables (teacher's gender, schoolprincipal's gender, school type, number of school students, teachers years of experience) on the results of the study. The researcher used the descriptive analytical method adopting the questionnaire as a study tool as it meets the purpose of the study. The questionnaire consisted of (40) paragraphs, distributed on (3) domains. The first domain is subdivided into 'before theoccurrence' of the crisis' with (13) items, 'during The occurrence of the crisis' with 15 items, and 'after The occurrence of the crisis' with (12) items. The tool was distributed to (203) male and female teachers working in the Central District of Hebron. A stratified random sample was used in this study.

Results of the study showed the following:

The degree of school crisis management practice among government school principals in Hebron governorate was high, and that school principals have a pre-conception of any emergency crisis on all domains of the questionnaire (before, during, and after the crisis), and The ability of managers to deal with a crisis before it occurs is much greater than their ability to deal with it after its occurrence, and There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in means of school crisis management among government school principals from the teachers' point of view due to the variables (teacher's gender, school principal's gender, school type, number of students at school, years of experience), and That school administrators involve the local community in finding solutions to crises, and that the community has a role in overcoming crises and helping the staff to manage school crises, and A significant role was played by the official authoritiessuch as the directorates of education in assisting schools to help them to deal with these crises, and School principals have their future visions of dealing with the crises they may face.

Followings are some recommendations stated by the researcher:

Based on the results of the main question, it is necessary to continue the integration between the public, middle and school administration through brochures, posters, seminars and physical& moral support, and The necessity of having everlasting coordination between schools, regardless of their primary or secondary type in order to have joint efforts in facing any emergency crisis., and Working on designing training programs that develop the capacities of managers and their competencies in the practical application of expected crises scenario in the school level. The training programs should not be limited to theoretical side, but rather providing them with the practical side of the crises expected to occur in schools. Teachers and students should also be trained on the expected scenarios., and Having a special section for crises using social media services and other websites that concern with communication between homes and schools. This section is to be concerned with crises that may happen in the school. There is also a need to deal with the possibility of preventing them if they happen in the forthcoming days.

فهرس المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
الغلاف	أ
إقرار	ب
إجازة الرسالة	ج
آية قرآنية	د
الإهداء	هـ
الشّكر والتقدير	و
ملخص الدّراسة باللغة العربية	ز
ملخص الدّراسة باللغة الانجليزية	ط
فهرس المحتويات	ي
قائمة الجداول	م
قائمة الأشكال	ن
قائمة الملاحق	ن
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**(1-11)**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
فرضيّات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهميّة الدراسة	7
حدود الدراسة	8
التعريفات المفاهيميّة والإجرائية	9
الفصل الثاني: الإطار النظريّ والدّراسات السابقة	**(12-91)**
الإطار النظريّ:	(13-66)
المقدمة	13
أولاً: الإدارة	(13-16)
- أهميّة الإدارة	14
- الإدارة فنّ أم علم أم مهنة	15
ثانياً: الإدارة المدرسيّة:	(16-24)

– العلاقة بين الإدارة التربويّة والإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة	17
– وظائف (عناصر) الإدارة والإدارة المدرسيّة	17
– أهميّة الإدارة المدرسيّة	18
– أهداف الإدارة المدرسيّة	19
– خصائص الإدارة المدرسيّة	22
– العوامل المؤثّرة على الإدارة المدرسيّة	23
ثالثاً: الأزمة:	(30-24)
– الفرق بين المشكلة والأزمة والكارثة-	26
– أسباب الأزمات	29
رابعاً: إدارة الأزمات:	(34-30)
– إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات	32
– مقومات إجراءات الإدارة الفعالة للأزمات	33
– معوقات عمل إدارة الأزمات	35
خامساً: الأزمات المدرسيّة:	(43-36)
– أسباب الأزمات المدرسيّة	36
– أنواع الأزمات المدرسيّة	39
– خصائص الأزمات المدرسيّة	41
سادساً: إدارة الأزمات المدرسيّة:	(64-43)
– متطلبات إدارة الأزمات المدرسيّة في ضوء الاتجاهات الحديثة	43
– مراحل إدارة الأزمات في المنظمة المدرسيّة	45
– دور الإداريّ المسلّم في إدارة الأزمات	47
– واقع الأزمات المدرسيّة	51
– تجارب بعض الدول في مواجهة الأزمات المدرسيّة	54
الدراسات السابقة	(86-69)
التعقيب على الدراسات السابقة	(91-87)
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	**(103-92)**
تمهيد	93
منهج الدراسة	93
متغيرات الدراسة	93
مجتمع الدراسة	94
عيّنة الدراسة	95

أداة الدراسة:	(102-97)
- بناء الأداة	97
- صدق أداة الدراسة	98
- ثبات أداة الدراسة	102
إجراءات الدراسة	103
المعالجة الإحصائية	103
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**(121-104)**
تمهيد	105
نتائج السّؤال الرئيس	105
نتائج السّؤال الفرعي الأول	106
نتائج السّؤال الفرعي الثاني	108
نتائج السّؤال الفرعي الثالث	110
نتائج السّؤال الفرعي الرابع:	(121-112)
- نتائج الفرضيّة الأولى	112
- نتائج الفرضيّة الثانية	114
- نتائج الفرضيّة الثالثة	115
- نتائج الفرضيّة الرابعة	116
- نتائج الفرضيّة الخامسة	118
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	**(165-122)**
تمهيد	123
مناقشة نتائج الدراسة	(134-124)
التّوصيات	135
المقترحات	136
الاستنتاجات	136

قائمة المصادر والمراجع العربية	(145-138)
قائمة المصادر والمراجع الأجنبية	(147-146)
الملاحق	(166-148)

(قائمة الجداول)

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب جنس المعلّم	94
2	خصائص العينة الديموغرافية	96
3	درجات مقياس ليكرت	98
4	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين كلّ فقرة من فقرات الدراسة في كلّ مجال مع الدرجة الكلّية لها	99
5	معامل الاتساق الداخليّ (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين جميع الفقرات مجتمعة	102
6	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلّية حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) والدرجة الكلية العامة.	105
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة، مرتبة حسب الأهمّيّة	106
8	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل في أثناء حدوث الأزمة مرّتبة حسب الأهميّة	108
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بعد حدوث الأزمة مرتبة حسب الأهمية	110
10	نتائج اختبار ت (T-test) للفروق في متوسطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المعلّم	113
11	نتائج اختبار ت (T-test) للفروق في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس مدير المدرسة	114
12	نتائج اختبار ت (T-test) للفروق في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى نوع المدرسة	115
13	نتائج اختبار ت (T-test) للفروق في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى عدد طلبة المدرسة	117
14	المتوسّطات الحسابية، والأعداد، والانحرافات المعيارية، لدرجات استجابة أفراد العينة حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تعزى إلى سنوات الخبرة	119
15	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري	120

	المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة	

(قائمة الأشكال)

رقم الشكل	اسم الشكل	رقم الصفحة
1	أبرز الأزمات المدرسيّة والحلول المأخوذ بها في الولايات المتّحدة الأمريكية	55
2	أبرز الأزمات المدرسيّة والحلول المأخوذ بها في اليابان	58
3	أبرز الأزمات المدرسيّة والحلول المأخوذ بها في ألمانيا	60
4	أبرز الأزمات المدرسيّة والحلول المأخوذ بها في مصر	67
5	نسب المعلّمين في مجتمع الدراسة في مدارس مديرية وسط الخليل حسب الجنس	95

(قائمة الملاحق)

رقم الملحق	اسم الملحق	رقم الصفحة
1	خطاب المحكمين	148
2	أداة الدراسة قبل التحكيم	149
3	أداة الدراسة في صورتها النهائية	158
4	قائمة بأسماء المحكّمين	163
5	كتاب طلب تسهيل مهمّة باحث صادر عن جامعة الخليل	164
6	كتاب طلب تسهيل مهمّة باحث صادر عن وزارة التربية والتعليم	165
7	التدقيق اللغوي للرسالة	166

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- فرضّيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهميّة الدراسة.
- حدود الدراسة.
- التعريفات المفاهيميّة والإجرائية.

المقدمة:

شهد العالم في الفترة الأخيرة تطوراً ملحوظاً في شتّى مجالات الحياة، فهناك الكثير من التطور التكنولوجيّ والأساليب والوسائل التي تقدمت، وتطور عملها بشكل يفوق الخيال، وعلى الرغم من الإيجابيات الناتجة عن هذا التطور، إلا أنَّ ما تبع هذا التطور من مشكلاتٍ وأزماتٍ لم يكن بالقليل؛ إذ تخلّلت هذه التطورات الكثير من الأزمات المتزايدة بتزايد التطورات، فقد أصبحت الأزمات جزءاً لا يتجزأ من نسيج الحياة، ووقوع الأزمات قد أصبح من حقائق الحياة اليومية (هيكل، 2006).

وفي فلسطين، بلد الحضارة والعراقة والأصالة، بلد الأنبياء وأمّ الشّهداء، عانى شعبها على مرّ الأزمان الكثير من الضّغوطات والأزمات على جميع الأصعدة، سواء الأزمات الاقتصادية أو السياسيّة أو المحلّية أو الاجتماعيّة وغيرها الكثير، ولم يبق حجر فيها ولا شجر ولا بشر إلا ويتحدّث عمّا كابدته من محن ومصائب، من شرقها حتّى غربها، ومن شمالها حتّى جنوبها، ذلك الجنوب الصّامد الذي تقع فيه مدينة خليل الرحمن، أكبر المدن الفلسطينية من حيثُ المساحة وعدد السّكان، أحد أكبر المراكز الاقتصادية في فلسطين، إلا أنَّ ذلك لا يخفي حقيقة الأزمات المختلفة في محافظة الخليل (الجهاز المركزيّ للإحصاء الفلسطيني، 2017).

يُعدّ التعليم في محافظة الخليل عُرفاً أو حتّى تقليداً اجتماعياً، فالتعليم الذي دخل محافظة الخليل منذ مئات السّنين هو جزء أصيل من الثقافة المجتمعية فيها، كما أنه الجزء الأساس القائم عليه سُكّانها، فنسبُ المتعلّمين التي فاقت (96%) من الفئة العمرية بين (6–16) سنة تؤكّد ذلك، إذ من الصّعوبة البالغة أن تجدَ طفلاً في المحافظة لا يلتحق بمقاعد الدراسة، فالثقافة السائدة في المحافظة هي ثقافة علمية بحتة، تقوم على أساس أنه لا مستقبلَ لغير المتعلّمين، لذلك تجد المدارس تعجّ بطلبتها في سائر أنحاء المحافظة (غرفة صناعة وتجارة الخليل، 2012).

وترى الباحثة أن الأزمة بشكل عام قد تكون ناتجة من وجود ثغرات في القوانين واللوائح والتشريعات الموضوعة، أو قد تنشأ من سوء التطبيق، أو من أخطاء في استخدام الأمور الإدارية، وقد تكون نتيجة سوء التخطّي، أو سوء التنظيم أو سوء التقويم في المؤسسة التي تحدث فيها الأزمة، وهناك العديد من الأسباب التي تؤدّي إلى حدوث الأزمات في منظومة التعليم، وتختلف هذه الأسباب في تأثيرها من مؤسسة إلى أخرى على حسب ظروفها وإمكاناتها ودرجة استعدادها، كما تختلف من مرحلةٍ تعليميةٍ إلى أخرى على حسب طبيعتها.

على الرغم من العناية الخاصّة بالتعليم والمدارس، إلا أنّ ذلك لا يخفي حقيقة وجود أزمات مختلفة الأنواع في قطاع التعليم، ويتوقّف نجاح إدارة الأزمة على مدى المعرفة والدراية بالعوامل والمتغيرات البيئية التي يمكن أنَّ تسبّب الأزمة، ومدى القدرة على التكيف معها، أو مواجهة تلك المتغيرات، سواء في البيئة الداخلية أو الخارجية للمنظّمة؛ وبذلك فإن إدارة الأزمات تتمتّع بطابع مزدوج: وقائيّ وعلاجيّ (العجمي، 2000).

وفي ضَوْء أهمية الإدارة المدرسّية في العملية التربويّة والتعليميّة، وفي ضَوْء تصدّيها للعديد من الأزمات، منها ما هو متعلّق بالإدارة المدرسّية، ومنها ما هو متعلّق بالمعلّمين والطلبة والبيئة المدرسيّة والمناهج والمباني، إضافة إلى أزمات أخرى متعلّقة بمديريات التربية والتعليم والإشراف التربويّ، كما تواجه الإدارة المدرسّية بعض الأزمات مع المجتمع المحلّيّ وأولياء الأمور (خليل، 2016).

وفي ظلّ الأزمة الحالية التي تسود العالم أجمع، جائحة فيروس كورونا والذي يعتبر أزمة يمر بها العالم بأسره، الذي توافق انتشاره مع وقت إعداد هذه الدّراسة، وفي ظل الأصوات المرتفعة التي تنادي بأهمية إدارة الأزمة على المستوى الجيد، ولعمق إحساسنا بدور المدرسة في التعاطي مع

الأزمات سواء أكانت اقتصاديّة أو نفسيّة أو مرضيّة أو اجتماعيّة، كان لا بد من الوقوف على إعداد وتأهيل المديرين، ودرجة ممارستهم لإدارة الأزمات المدرسية، الذي هو من أولويات وزارة التربية والتعليم، لعمق إحساسها بأهمية وظيفة هذه الصّفوة المهنيّة، ودورها القياديّ التربويّ الفاعل، وتقديم البرامج المتنوعة والتركيز فيها على المستوى والمعايير العالية لتحقيق مستوى مرموق من الجودة والتميز.

ومن خلال عمل الباحثة معلّمةً في قطاع التربية والتعليم، ومشاهداتها لواقع التعليم، وما يتعرض له من أزمات في المدارس، والضغوطات الواقعة على كاهل إدارة المدرسة، وكيفية إدارة المديرين لهذه الأزمات في ظلّ الظّروف التي يعيشها الشّعب الفلسطينيّ الذي يقع تحت أزمة كبرى، وهي أزمة الاحتلال، ومن خلال ما تقدم ارتأت الباحثة ضرورة دراسة إدارة الأزمات المدرسيَة لدى مديري المدارس الحكوميّة قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها من وجهة نظر المعلّمين في محافظة الخليل من خلال طرح مشكلة البحث الآتية:

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنّ الاتجاهاتِ التربويةَ الحديثةَ في الإدارة التربوية تنادي باتخاذ أفضل الطّرق والتدابير للإسهام بشكل أفضل في تنظيم الجوّ الدراسيّ العام، وترى أيضاً ضرورة استخدام الأساليب والطرق الوقائية لأيّ أزمة طارئة تواجه التعليم المدرسيّ في ضوء شحن كافة الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية لمواجهتها، ولا يخلو التعليم المدرسيّ من الأزمات، وهي تختلف من عدة نواحٍ، كاختلافها في الحجم والشّدة وغيرها من الاختلافات.

ونحن في فلسطين لا تخلو مدارسنا من الأزمات، وخصوصاً أنَّ مدارسنا تقبع تحت الاحتلال، وهي الأزمة الأولى التي تواجه التعليم بشكل عام، ولا نغفل عن غيرها من الأزمات، وهُنا من

الضّروري جدًّاً متابعة أيّ أزمة طارئة في المدارس، وكيف يتعامل معها رأس الهرم في المدرسة، ومن المهمّ جدًّاً التعرف على مدى تعامل المديرين وجدّيّتهم لإدارة الأزمة قبل حدوثها وفي أثناء حدوثها وبعد حدوثها لتقصّي الحقائق والعِبَر مستقبلاً.

ومن هذا كلّه يُعدّ موضوع (الأزمات المدرسيّة) من الموضوعات التي تقلق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والتي تسعى دوماً إلى محاولة التغلّب عليها من خلال تضافر العديد من الجهود والإمكانات اللازمة لذلك، ومن خلال عمل الباحثة معلّمة، فقد لاحظت أزمات عديدةً ومختلفةً تقف عائقاً أمام تحقيق أهداف المؤسّسة التربوية والتعليمية، واختلاف مهارة إدارة هذه الأزمات لدى مديري المدارس وتنوعها، ولا بدّ من معرفة درجة إدارة الأزمة في المدارس (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعد حدوثها)، حتّى نتمكّن من تطوير المهارات الإدارية اللازمة لإدارة الأزمة، كلّ حسب ما يتطلّب، سواء في مرحلة التّخطيط أو التّنفيذ أو التّوجيه أو الرّقابة، وسواء قبل حدوث الأزمة أو في أثناء حدوثها أو بعد حدوثها، ممّا يؤدّي إلى منع حدوث الأزمة أو التقليل من آثارها والحدّ منها، وهذا يتطلّب إدارتها بالطريقة السليمة، ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد المشكلة في السّؤال الرئيس الآتي:

"ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟".

وقد انبثق عن هذا السّؤال أسئلة فرعية على النحو الآتي:

1. ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين؟.
2. ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل أثناء حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين؟.

3. ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بعد حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين؟.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى المتغيرات المستقلة الدخيلة الآتية: (جنس المعلم، جنس مدير المدرسة، نوع المدرسة، عدد طلبة المدرسة، سنوات الخبرة)؟.

فرضيّات الدّراسة:

وللإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الرابع تمّ صياغة الفرضيّات الصّفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المعلّم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس مدير المدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى نوع المدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى عدد طلبة المدرسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. معرفة درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلمين.
2. معرفة درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل أثناء حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين.
3. معرفة درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بعد حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين.
4. معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى المتغيرات المستقلة الدخيلة الآتية: (جنس المعلّم، جنس مدير المدرسة، نوع المدرسة، عدد طلبة المدرسة، سنوات الخبرة).

أهميّة الدراسة:

تكمن أهميّة الدراسة النظرية والتطبيقية في:

1. أنها تناولت مدى ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل لإدارة الأزمات المدرسيّة قبل حدوثها وفي أثنائها وبعدها من وجهة نظر المعلّمين، وهو من الموضوعات

الهامة لتعلّقه بفئة ذات أهمّية من فئات المجتمع، وهي فئة مديري المدارس والمعلّمين؛ لأنهم يمثّلون الأساس في العمل.

2. محاولة تسليط الضَّوء على موضوع هامّ جدًّاً (الأزمات المدرسيّة)، لإجراء مزيدٍ من الدراسات التي تُعْنَى بهذا الموضوع لتطوير التعليم.
3. الاستفادة من النتائج التي تقدمها الدراسة، التي يُؤمل بأن تكون مفيدةً لأصحاب القرارات في المدارس الحكوميّة، ووزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية، ممّا ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم.
4. تفيد في تخطيط البرامج التدريبية لمديري المدارس في تنمية مهارة إدارة الأزمات والوقاية منها.
5. يؤمل أن تمثّل هذه الدراسة مرجعاً هامّاً يجني منه الباحثون الثّمرة في مجال إدارة الأزمات المدرسيّة.
6. تمثّل هذه الدراسة محاولة عملية لتشخيص واقع إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل.
7. قلّة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع وندرتها في فلسطين، وخاصّة في مدينة الخليل.

حدود الدراسة:

تم تحديد المعايير الآتية حدوداً للدراسة:

- الحدود الزمنية: تتحدّد نتائج هذه الدراسة خلال فترة زمنية تقع ضمن الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2020/2019) .
- الحدود المكانية: المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية تربية الخليل.
- الحدود البشرية: المعلمين والمعلمات في المدارس الحكوميّة في مديرية تربية الخليل.

- الحدود الأكاديميّة: تقتصر هذه الدراسة على مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة قبل حدوثها وفي أثنائها وبعدها لدى مديري المدارس الحكوميّة من وجهة نظر المعلّمين، وليست من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

التعريفات المفاهيميّة والإجرائية:

معنى (درجة) لغةً:

"درجة (اسم)، وتعني منزلةً ورتبةً في الشرف، وهي تدّرج الشّيء في المستوى" (مصطفى والزيادات وعبد القادر والنّجار، 1985).

وتعرّف الباحثة (درجة) إجرائياً بأنّها: "المستوى الذي يحصل عليه المستجيبون في الدراسة على الاستبانة، وهي خمسة مستويات: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

تعريف (الإدارة المدرسية):

يعرّف مرسي (2001) (الإدارة المدرسيّة) بأنها: "مجموعة الجهود والأنشطة والعمليات من (تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وتوجيه، ورقابة)، التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسّين، وإداريين بغرض بناء الطالب وإعداده من جميع النواحي (عقلياً، وأخلاقياً، واجتماعياً، ووجدانياً، وجسمياً)؛ لمساعدته على أنَّ يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويسهم في تقدم مجتمعه".

تعريف (المدير):

يعرّف عابدين (2011) المدير بأنه: "الشّخص الأول المسؤول عن الأعمال الإدارية والفنية في مدرسته، بغرض تطوير جميع عناصر البيئة التعليميّة ورفع مستواها من خلال الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات البشرية والمادية المتاحة وإعداد الأنشطة والمشروعات والبرامج الهادفة والبنّاءة".

تعريف (الأزمة وإدارتها):

يعرف عبد العال (2009) (الأزمة) بأنها: "حدث مفاجئ غير متوقّع تتشابك فيه الأسباب بالنتائج، وتسير الأحداث بسرعة كبيرة لتزيد عن درجة المجهول، وتجعل مدير المدرسة ومتّخذ القرار في حيرة بالغة، وتفقده القدرة على السيطرة، باعتبارها موقفاً عصيباً يمكن أنَّ يؤدّي إلى نتائجَ سلبيةٍ".

يعرف الطيب (2000) (إدارة الأزمة) بأنها: نشاط هادف تقوم به الإدارة المدرسيّة لتفهّم طبيعة المخاطر وأسبابها ومجرياتها ونتائجها، لكي تحدد ما ينبغي عمله حيالها، واتخاذ وتنفيذ التدابير وتنفيذها للتحكّم في مواجهة هذه الأزمات وتخفيف حدّتها والآثار المترتّبة عليها.

وأشار أبو قحف (2002) إلى أنَّ (إدارة الأزمات المدرسيّة): هي الأساليب المتنوعة والمتطورة التي يستخدمها مديرو المدارس في كيفية مواجهة الأزمات التي تواجههم، و كيفية التعامل معها من خلال المنهجيّة العلميّة للمدير.

ويعرف المشاقبة (2018) (إدارة الأزمات المدرسيّة) بأنها: "نشاط تقوم به الإدارة كردّ فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوطات، ولا توجد خطّة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسابها، وتعدّ العدّة لمواجهة مشكلاته أو منعها قبل وقوعها، عندئذ تتحرك الإدارة وتقوم بسلسلة من الجهود لإنهائها، ثمَّ تعود الإدارة إلى السكون".

وتعرف الباحثة (درجة إدارة الأزمات المدرسيّة) إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المستجيبون على فقرات الاستبانة الخاصة بإدارة الأزمات قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها.

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السّابقة

- الإطار النظريّ.
- الدراسات السّابقة.
- التعقيب على الدراسات السّابقة.

الإطار النظري:

المقدمة:

مع تطورات العصر المدهشة والتغيّرات المذهلة التي طرأت على هذا العالم، فقد زادت الحاجة إلى خلق إدارات قادرة على التماشي مع هذه التطورات، وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي تحقّقها هذه التطورات، إلا انه لا يمكن إخفاء حقيقة وجود أزمات ناتجة عن هذه التطورات، ومن هنا فقد زادت الحاجة إلى التعامل مع الأزمات في العصر الحالي، ممّا يتطلب إستراتيجياتٍ وبدائلَ وأساليبَ إداريةً جديدةً للتعامل مع واقع الحياة المختلفة، وقد أطلق البعض على العصر الحالي مفهوم "عصر الأزمات"، فأصبح هذا المفهوم من المفاهيم الشّائعة في حياتنا اليوميّة (الزاملي، 2014).

الإدارة:

أسّس رسولنا الكريم الإدارة ومبادئها وفنّ قيادة الآخرين من خلال مواقفه مع صحبه، فكان كلّ موقف من مواقف الرسول تُرَسِخُ مبدأ جديداً في كيفية اِنجاز الأعمال بنجاح وتميز مع الاحتفاظ بجميع الحقوق، ودون إهدار حقّ الغير، ودون التقليل من المهامّ الموكلة إلى الآخرين، واعتمد الشّورى في أمورهم، بل وحثّ الرسول –عليه الصّلاة والسّلام– على التحلي بالصّفات الحسنة في التعامل مع الآخرين، وقد كان للرسول –صلّى الله عليه وسلّم– أكبر أثر في توجيه صحابته وتحفيزهم على العمل بكفاءة، فنجده قد وضع الإدارة وأسسها قبل أن يكتب فيها بأربعة عشر قرناً (البنا، 2013).

وبالرجوع إلى التاريخ نجد أنّ أصل كلمة (الإدارة) يعود إلى العصر اليونانيّ والإغريقيّ (serve) وتعني (الخدمة)، حيث يقوم ذلك على أساس أنَّ مَنْ يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين، كما أنّ كلمة (يدير) (Administer) هي في الأساس تتكون من مقطعين باللاتيني، هما:

(Ad) و (minister) بمعنى يخدم الآخرين، والمعنى العلميّ لها هو تنظيم شؤون الناس والعناية بأمورهم لتحقيق أهداف معينة (الدعيلج، 2009).

ويذكر عبد الوهاب (2004) أنّ الإدارة هي: "عملية اجتماعيّة مستمرّة، تعمل على استغلال الموارد المتاحة استغلالا أمثل عن طريق التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة، للوصول إلى هدف معين".

ترى الباحثة ممّا سبق أن الإدارة كما يوضّحها إبراهيم (2009) تعني "عملية توجيه أنشطة الأفراد نحو تحقيق أهداف مشتركة، وتقوم بمتابعة الأداء ومدى تحقيقه للأهداف المخطّط لها، وهي نشاط هادف يؤثّر ويتأثّر بالبيئة المحيطة".

أهميّة الإدارة:

تهدف عملية الإدارة إلى تحقيق الأهداف المرسومة والمخطّط لها؛ وذلك باستخدام الموارد المتاحة، التي يمكن تسخيرها في المساعدة لتحقيق تلك الأهداف، وَفْقَ منهجيّة محدّدة، وبيئة مناسبة (العامري، 2013).

وللإدارة أهميّة كبرى في المجتمعات، سواء تلك المجتمعات النامية أو المتقدمة، لذلك تبلورت أهميّة الإدارة فيما يلي وذلك كما ذكرها (القريوتي ومبارك، 2006):

1- سعيُ الإدارة الى تحقيق الأهداف بعد تحديدها، لبقاء المشروع وتطوره.

2- العمل على وضع الشّخص المناسب في المكان المناسب.

3- العمل على توفير عناصر الإنتاج للمشروع ومزجها بالشّكل المناسب.

4- توجيه الموظّفين وتحفيزهم لأداء المهامّ الموكلة إليهم على أكمل وجه، وأبهى صورة.

5- اكتشاف الانحرافات والإشكالات وتصحيحها.

6- تحفيز الأفراد والتأكد من أنّ لديهم المعلومات والمهارات الضّروريّة لدفع الأفراد لاستقبال القرارات وتنفيذها.

7- تُمارَسُ الإدارة في المشاريع لخدمة المجتمعات، وتسهم في خلق قيادات واعية، وتمدّ المشاريع بالإبداع والابتكار.

8- تعدّ الإدارة معياراً ومؤشّراً لمدى تطور الأمم، كما أنّ اهتمام بعض الدول بالإدارة أكثر من الدول الأخرى خلق دولاً صناعيةً متقدمةً وأخرى ناميةً وأخرى متأخّرةً.

وترى الباحثة أنّ أهميّة الإدارة تنبع من كونها الأساس في تحقيق أهداف المؤسّسة على اختلاف هدف تلك المؤسّسة وحجمها ومرادها.

الإدارة فنّ أم علم أم مهنة:

توضّح البنا (2013) الإدارة فيما إذا كانت فنّاً أم علماً أم مهنةً على النحو الآتي:

الإدارة فنّ:

تعدُّ الإدارة فناً؛ حيث يرتكز الاهتمام فيها حول المهارة وحسن التصرّف في تطبيق المعارف والمعلومات، أي أنّ المدير يحتاج إلى خبرة ومهارة وذكاء في ممارسة عمله، وتعامله مع العنصر البشريّ للعمل على تحقيق الأهداف، ففنّ الإدارة هو القدرة على تطبيق الإدارة في المجالات المختلفة.

الإدارة علم:

تعدُّ الإدارة إحدى ميادين العلوم التطبيقية الذي تُطبقُ فيه الأساليب العلمية، ويهدف الاتجاه العلميّ في دراسة الإدارة إلى محاولة إرساء قواعدها على أصولٍ علميةٍ يمكن أن يهتديَ بها رجل الإدارة في ممارسته لعمله، والوصول إلى معايير محددة تقاس على أساسها كفاءة الإدارة وفعاليّتها بطريقة علميّة موضوعيّة.

الإدارة مهنة:

المهنة تقوم على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار التي تتطلب تدريباً عقلياً، وتتطلب مدة طويلة من التدريب المخصّص، ومدًى من الحّرية في التصرّف وإعطاء الحكم، والبحث عن أفكار جديدة، وتؤكّد خدمة الآخرين، وبما أنّ الإدارة تشترك مع المهنة في العديد من الخصائص، وتحتاج إلى قائد أو مدير يدير العملية الإدارية بحكمةٍ وحنكةٍ، فلا بدّ أن يكون هناك مهنة يقوم بأدائها فرد لديه الخبرة والعلم، يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة.

ترى الباحثة من خلال العرض السابق أنّ الإدارة فنّ وعلم ومهنة، فهي تجمع بين خصائصها وصفاتها.

الإدارة المدرسية:

تتميز الإدارة المدرسيّة بسمات وخصائص مستقلة تجعل تعريفها يختلف في بعض التفصيلات عن التعريف العامّ للإدارة، فهي كما ذكرها المعايطة (2007) بأنها: عملية وظيفية تمارس عن طريق التّخطيط والتّنظيم والتّنسيق ورقابة الجهود لتحقيق أهداف المنظمة من خلال تنفيذ المهامّ بواسطة الآخرون، وقد اتفقت البنا (2013) معه في أن الإدارة المدرسيّة تشمل عمليات التّخطيط والتّنسيق

والتّوجيه، وهذه العمليات متشابكة و مترابطة، وتتفاعل بايجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وَفْقاً لسياسات عامة تضعها الدولة بما يتفق مع أهداف المجتمع والدولة.

وترى الباحثة أنّ الإدارة المدرسيّة كما وضّحها العمايرة (2002) أنها حصيلة العمليات التي يتمّ من خلالها استثمار الإمكانات البشرية والمادية لتحقيق الأهداف، وتؤدي الإدارة وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد.

العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

لا شكَّ أنَّ كلمة (التربية) أشمل وأعمّ من كلمة (التعليم)، فالإدارة التربويّة أشمل وأوسع من الإدارة التعليميّة، والإدارة التعليمية جزء من الإدارة التربوية، أما بالنسبة لمصطلح الإدارة المدرسيّة، فإنها تتناول بشكل محدّد كلّ ما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية التي وضعتها الدولة، ووافقت عليها السياسة العامة للبلد، فالإدارة المدرسيّة يتحدد مستواها على مستوى المدرسة فقط، وبهذا تصبح جزءاً من الإدارة التربوية بصورةٍ كلّيّة (العبد الله، 2002).

ترى الباحثة ممًا سبق أنّ صلة الإدارة المدرسيّة بالإدارة التعليميّة أو الإدارة التربويّة هي صلة الخاصّ بالعامّ.

وظائف (عناصر) الإدارة المدرسيّة:

- يوضّح دعيلج (2009) أنّ وظائف الإدارة هي: "الأنشطة التي يمارسها الإداريّون"، ومن أهم هذه الوظائف والعناصر ما يلي:
- أولاً: التخطيط، وهي عملية مدروسة ذكية، تهدف إلى التنبؤ بمعرفة المستقبل، ويتمّ بموجبها تحليل الأهداف، ووضع الخطط للوصول إليها (مخامرة وسالم ورمضان والدهان، 2000).

- ثانياً: التنظيم، وهذه الوظيفة يتمّ بموجبها دراسة طبيعة الأهداف المطلوبة، وتحديد الأنشطة الرئيسيّة والفرعيّة والمواصفات المطلوبة لكلّ وظيفة.
- ثالثاً: التوجيه، وهي عملية إرشادية للأفراد العاملين، وهذا الإرشاد مبنيّ على أسسٍ علميّةٍ لتحقيق الأهداف المرجوة (البنا، 2013).
- رابعاً: التنسيق، وهي العملية التي تهدف إلى إيجاد الانسجام بين جميع الأنشطة في المنظّمة بطريقة تسهّل العمل وتحقّق النجاح (معايطة، 2007).
- خامساً: اتخاذ القرار، وهي عملية اختيار بديل لتحقيق هدف خلال فترة زمنية في ضَوْء المعلومات المتوفّرة (عبد الرسول، 2008).
- سادساً: الاتصال والرقابة، وتهدف إلى التأكد من أن تنفيذ الخطط يسير وَفق ما هو مخطّط له، ثمَّ التغذية الراجعة، وتتلخّص في اعتراف الفرد باستقبال رسالة الاتصال، وإعطاء انطباعاته حول صحّتها وصلاحيتها العامة (البنا، 2013).

ترى الباحثة من خلال السّابق أنّ وظائف إدارات المؤسسات متشابهةٍ إلى حدّ كبيرٍ فيما بينها، على اختلاف نوع المؤسّسة أو المشروع، فالإدارة السليمة يجب أن تمرّ بمرحلة التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق واتخاذ القرار والمتابعة.

أهميّة الإدارة المدرسيّة:

تستند الإدارة في أهميّتها على قواعد أساسيّة، وهذه القواعد تشكّل في مجملها الفلسفة الأساسيّة من وراء وجود الإدارة في المدرسة وضرورتها، وإتماماً للفائدة تعرضت لها (البنا، 2013) على النّحو الآتي:

- إشباع الحاجات والرغبات الإنسانيّة داخل المدرسة وخارجها عن طريق المواءمة بين مصلحة الفرد ومصلحة المدرسة.
- تعمل الإدارة المدرسيّة على تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المادية والقوى البشرية.
- تحقيق الأهداف بأيسر الطرق وأقلّ التّكاليف، من خلال توجيه الإدارة جهود العاملين نحو الهدف المنشود.
- ارتباط الإدارة المدرسية ارتباطاً وثيقاً بقوانين السّلطة التّشريعية والدّولة، حتّى لا يحصل تناقض بين ما تهدف إليه الإدارة المدرسيّة وبين ما تهدف إليه الدولة، وبذلك تتجه الإدارة نحو تحقيق الأهداف العامة للدولة.

وترى الباحثة أنّ أهميّة الإدارة المدرسيّة تنبع من مدى تحقيقها للأهداف المرجوة التي تقوم على وضعها وزارة التربية والتعليم في بلادنا.

أهداف الإدارة المدرسيّة:

ترتبط الإدارة المدرسيّة بالأعمال الإدارية والنواحي الفنية، فأصبح مطلوباً من التربية أن تُعنى بدراسة المجتمع، وأن تعمل على حلّ مشكلاته وتحقيق أهدافه، ولما كان من بين أهداف التربية محاولة إعداد الطالب إعداداً متكاملاً (نفسيّاً، اجتماعيّاً، عقليّاً، وروحيّاً)، كما أشار العجمي (2000) إلى أنه يمكن أن تقسّم أهداف الإدارة المدرسية إلى أربع مجموعات، وعلى الرغم من صعوبة الفصل بين هذه المجموعات للتداخل الكبير فيما بينها، إلا انه سيتمّ استعراض أهم أبعادها بصورة مبسطة كما يلي:

أولاً: الأهداف الثقافية والتربوية، وتتمثّل هذه الأهداف فيما يلي:

- تنمية قدرات الطالب ومهاراته، من خلال تزويده بالأفكار والمعلومات والخبرات المناسبة لسنّه وقدراته.

- الاهتمام بتنمية طرق دراسته للظواهر المختلفة بالأساليب العلميّة السّليمة التي تتطلب التّأمل والتّفكير والابتكار.

ثانياً: الأهداف الاجتماعية وأهمّها:

- تعريف الطّالب بدوره نحو مجتمعه وأفراد أسرته وما يترتّب على ذلك من حقوق وواجبات.

- تشجيع الطّالب على إقامة علاقات اجتماعيّة سليمة بينه وبين الآخرين، من أجل التعاون البنّاء لتحقيق أهداف المجتمع.

ثالثاً: الأهداف الدينية والأخلاقية وتتركز في:

- التأكد من فهم الطالب لعقيدته فهماً سليماً.

- الاهتمام بغرس القيم الحميدة والأخلاق النّبيلة والآداب الصّحيحة في شخصيّة الطّالب.

- إكساب الطالب الخلق القرآنيّ، وبذلك يكون عضواً نافعاً لنفسه وأسرته ومجتمعه الإسلاميّ.

رابعاً: الأهداف الاقتصادية وتتمثّل في:

- تعريف الطالب بمصادر الثروة الطبيعية في مجتمعه، وكيفية الحفاظ عليها، وتنميتها لتطور المجتمع وتقدمه في ضَوْء الإمكانات المتاحة ومشكلات المجتمع المختلفة.

- غرس قيمة العمل اليدويّ، وحبّه واحترامه لدى الطالب من جهة، وتنمية السلوك الاقتصاديّ الرشيد لديه من جهة أخرى ليكون إنساناً منتجاً واقتصادياً في آنٍ واحدٍ.

ولا تقتصر أهداف الإدارة المدرسيّة على ذلك، بل أضافت (البنا، 2013) على الأهداف السّابقة أهدافاً أخرى، وهي:

- السّعي للوصول إلى تحقيق أهداف التربية والتعليم، تلك الأهداف التي تعمل لخدمة المجتمع والنهوض بأبنائه.
- بناء شخصيّة الطّالب بناءً متكاملاً، وتعزيز ثقته بنفسه.
- تنظيم الأعمال الفنية والإدارية وتنسيقها في المدرسة، وتحسين العلاقات بين العاملين.
- تطبيق الأنظمة التي تصدر عن الإدارات التعليميّة والتربويّة المسؤولة عن التعليم.
- تطوير العلاقات بين المدرسة والبيئة المحلّية، وتفعيل مجالس أولياء الأمور والتعاون معهم في حلّ المشكلات.
- توفير أنشطة مدرسيّة تساعد على نموّ شخصيّة الطلبة نموّاً متكاملاً، من الناحية الجسديّة والعقلية والنفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة وغيرها.
- الإشراف التامّ على تنفيذ المشاريع حاضراً ومستقبلاً، ووضع خطط التطور والنمو اللازم للمدرسة في المستقبل.
- توجيه استخدام الطاقات المادية والبشرية استخداماً علمياً وعقلانياً بما يحقق زيادة الكفاءة والفاعلية.

ترى الباحثة ممّا عُرِضَ سابقاً أن أهداف الإدارة المدرسيّة لا تقتصر على جانب معين، وإنما تشمل مختلف الجوانب، كما أنها لا تُعنَى بفئة معينة فقط (كالطلاب مثلاً)، بل تشمل شريحةً واسعةً من المجتمع.

خصائص الإدارة المدرسيّة:

من أهمّ خصائص الإدارة التربوية بشكل عام والإدارة المدرسيّة بشكل خاصّ كما ذكرها (الفريجات، 2000):

- تتفق مع الفلسفة الاجتماعيّة والسياسيّة للبلاد؛ إذ لا تناقضات بينهما.
- تتسم بالمرونة في الحركة والعمل، وتتكيف حسب الموقف.
- عملية، بحيث تكيف الإدارة المدرسيّة الأصول والمبادئ النظرية حسب متطلبات الموقف العمليّ.
- التميز بالكفاءة والفاعلية عبر الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة، والنجاح في تحقيق الأهداف.

وقد أضاف أحمد (2002) مجموعةً من الخصائص التي يجب أن تتسم بها الإدارة المدرسيّة وهي:

- إدارة هادفة: حيث لا تعتمد على العشوائية والتخبّط، بل على الموضوعيّة والتّخطيط السليم بمشاركة كافةِ الأطراف.
- إدارة ايجابيّة: ولها الدور القياديّ في تفسير الأحداث بعقلانية، واتخاذ القرارات المناسبة دون ارتجال.
- إدارة جماعّية: تتسم بالشّورى والأخذ بآراء الآخرين، والتعاون والألفة بين جميع العاملين في المدرسة، والعمل بروح الفريق الواحد.
- إدارة إنسانيّة: لا تنحاز إلى آراءٍ أو مذاهبَ فكريةٍ أو تربويةٍ معينة قد تسيء إلى العلم التربويّ، و تحرص على تحقيق الأهداف دون قصور أو مغالاة.
- إدارة اجتماعيّة: تتم في وسط اجتماعيّ لخدمة الطلبة.

- إدارة تكنولوجيّة: ويتمّ فيها استخدام المعارف العلميّة والأساليب المنظّمة التي تطبّق في مواجهة المعوقات العلميّة بغية حلّها في ميدان الإدارة.
- إدارة فاعلة: وهي الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة، والنجاح في تحقيق الأهداف.

وترى الباحثة في ذلك أنّ الإدارة المدرسيّة يجب أن تتسم بالصفات الجيّدة المرنة الإنسانية للتحقيق الأمثل للأهداف، وعدم الجمود في الإدارة.

العوامل المؤثّرة في الإدارة المدرسيّة:

يشير العجمي (2000) إلى أنّ الإدارة المدرسيّة تتأثر بعوامل ومتغيرات عديدة، ممّا يؤدي إلى اختلاف الإدارة المدرسيّة من مرحلة لأخرى ومن مجتمع لآخر، ولعلّ أهمّ تلك العوامل التي تؤثّر على طبيعة الإدارة المدرسيّة:

- حجم المدرسة.
- شخصيّة المدير وسماته.
- نوعية المرحلة التعليميّة.
- نوعية العاملين.
- طبيعة البيئة الجغرافية (ساحلية، بدوية، ريفية).
- المؤهّلات العلميّة للعاملين وشخصيّاتهم وسماتهم.
- نوعية الإدارات التعليميّة (مركزية أو لا مركزية).

- العوامل الاقتصادية: تتأثر بالأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع، فالازدهار الاقتصاديّ يساعد على توفير الوسائل المختلفة لممارسة الأنشطة التربوية، الأمر الذي يسهّل عمل الإدارة، ويجعلها تؤدّي رسالتها على الوجه الأكمل، وعلى النقيض من ذلك، فالتخلّف الاقتصاديّ يشكل عبئاً على الإدارة، كما إنّ بروز نشاطات جديدة يفرض على الإدارة المدرسيّة أن تواجهها حسب ظروفها.
- العوامل السياسيّة: تتأثر بالسياسة العامة للدولة واتجاهاتها وتشريعاتها، فثمّة دول تفرض سلطتها على الإدارة المدرسيّة، وتتدخّل في شؤونها، كما أنّ التعددية الحزبية تؤثّر بشكل مباشر على الإدارة المدرسيّة، وخاصّة مع تغيير الحكومات.

ترى الباحثة ممّا سبق أنّ هناك العديد من العوامل التي تؤثّر في الإدارة المدرسيّة، ما يدفع المديرين إلى التعامل مع المواقف بشكل مختلف، كلّ حسب العوامل المؤثّرة في إدارته المدرسيّة.

الأزمة:

يعاني مختلف الأشخاص والمؤسّسات من وجود بعض المشكلات والأزمات التي تعترض طريقهم؛ إذ من الصّعب تحديد معنى الأزمة بشكل دقيق، لشمولية طبيعتها واتساع نطاق استخدامها، فهي تشمل العلاقات الإنسانية وغيرها بمختلف صورها ومستوياتها ومجالاتها، ويكاد يكون من الصّعب إيجاد مفهوم يضاهي مفهوم "الأزمة" في اتساع مجالات استخدامه، ابتداءً من "أزمات الثقة"، التي قد تنشأ بين فردين أو أكثر، والتي تهدّد استمرار العلاقة بينهم، وانتهاءً بالأزمات الدولية التي قد تنشأ بين القوى العظمى، والتّي تجعل مصير العالم بأكمله تحت التهديد (العمار، 2003).

وما يزيد مفهوم الأزمة تعقيداً أنها قد لا تتوقّف عند مرحلةٍ معينةٍ، بل تأخذ بالتطور، والتي قد تبدأ على المستوى الفرديّ، ثمَّ تنمو لتأخذ أبعاداً أكثر مؤسّساتيّة، ممّا يجعل هذه الأزمة تخصّ المؤسّسة بأكملها (Barton، 1993).

وفي ضوء ما ذكر سابقاً، فإنه من الصّعب تقديم مفهوم واحد متفق عليه للأزمة، أو حصر التعريفات المطروحة لمفهوم الأزمة، ومن ثمَّ فقد يكون من الأنسب الإشارة إلى الاتجاهات الرئيسيّة في توضيح معنى الأزمة، مع الإشارة إلى بعض نماذج تعريفات الأزمة (اليوسفي، 2015).

ذكرت البنا (2013) أنّ (الأزمة) هي: "حالة من الصعوبة المفاجئة التي تعطّل سير العمل، وتعمل على إرباك الخطط والإستراتيجيات وطرق التنفيذ، وتؤدي إلى استنفارٍ كاملٍ وتامٍّ من أجل التخفيف من حدتها أو التخلّص من أثارها السلبية، كما أنها موقف مفاجئ تتجه فيه العلاقات بين طرفين أو أكثر نحو المواجهة بشكل تصعيديّ نتيجةً لتعارضٍ قائمٍ بينها في المصالح والأهداف، أو نتيجةً لإقدام أحد الأطراف على القيام بتحدّي عمل يعدّه الطرف الآخر المدافع، يمثّل تهديداً لمصالحه وقيمه الحيوية، ما يستلزم تحركاً مضاداً وسريعاً للحفاظ على تلك المصالح، مستخدماً في ذلك وسائل الضغط وبمستوياتها المختلفة، سواء أكانت سياسيّة أو اقتصاديّة أو اجتماعيّة أو حتى عسكريّة".

وذكر أحمد (2003) أنّ (الأزمة) هي موقف مفاجئ غير متوقع، تصبح له الأولوية المطلقة في ضرورة التعامل معه، واتخاذ قرار لحسمه، لأنه يهدّد إحدى قطاعات المؤسّسة أو أهدافها، كما يهدّد إحدى القيم العليا في المؤسّسة بشكل لا يمكن التسامح معه.

وما يتبادر إلى أذهاننا في الغالب أنّ (الأزمة) تفضي إلى نتائج وآثار سلبية في معظم الأوقات، إلا انه قد ينتج عن الأزمة آثار ايجابية في بعض الأحيان إذا ما أُديرت هذه الأزمة بطريقةٍ احترافيةٍ (توفيق، 2002).

وهذا ما يؤكّده ويبستر (Webster، 1991) حيث أشار إلى أنّ (الأزمة) لحظة حاسمة وحرجة، كما أنها نقطة تحول قد تكون إلى الأفضل، وذلك بالحصول على نتائج ايجابية بعد الأزمة، أو نقطة تحول إلى الأسوأ، وذلك بإعطاء الأزمة نتائجَ سلبيةً، وقد اتفق معه الهواري (1998) في أنّ (الأزمة) قد تكون تغييراً نحو الأفضل أو الأسوأ، وأنّ هذا التغيير مفاجئ، وهذا ما يعكسه التعريف اللغويّ للأزمة، والذي يركّز على عنصر التحول والتغيير والمفاجأة.

وقد أشار مهنا (2004) في تعريفه للأزمة إلى العناصر الثلاثة لها، أولها: التهديد للقيم والأهداف والمصالح القومية، وثانيها: المفاجأة في التوقيت، وثالثها: قصر الوقت الميّسر لاتخاذ القرار، وقد اتفق الهزايمة (2004) مع العنصر الثاني وهو تضمّن الأزمة عنصر المفاجأة.

ترى الباحثة من العرض السّابق أنه لا يقتصر معنى الأزمة على مفهوم واحد محدد، بل يتسم بالشّمولية والاتساع، إلا أنه يفضي في نهاية المطاف إلى معنًى موحّدٍ.

الفرق بين المشكلة والكارثة والأزمة:

أشار أحمد (2002) إلى أنَّ هناك خلطاً بين هذه المفاهيم الثلاثة، التي يمكن النظر إليها على أنها مشكلة بثلاثة مستويات، فالأساس هي مشكلة، ولكن مع مرور الوقت يمكن أن تتحول إلى أزمة ثمَّ تتحول إلى كارثة، وهنا فإنَّ جميع الكلف والقيم آخذة في التصاعد والانتقال من مرحلة إلى أخرى، ومن هذا المنطلق يجب توضيح المفاهيم الآتية:

مفهوم المشكلة:

توضّح البنا (2013) أنّ المشكلة هي التوتّر الذي ينشأ عن إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الأهداف، كما أنها حالة من عدم الرضا، أو توقّع إمكانية الحصول على نتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجهٍ حسنٍ وأكثر فاعليةً.

وتعرّفها البنا (2013) من منظور آخر على أنها: نتيجة غير مرضية أو غير مرغوب فيها تنشأ من وجود سبب أو عدة أسباب معروفة أو غير معروفة تحتاج إلى إجراء دراسات عنها للتعرف عليها حتّى يمكّن التأثير عليها، كما تختلف من حيث درجة حدتها وتأثيرها.

وعرّفها أحمد (2002) بأنها: "عائق أو مانع يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى للوصول إلى تحقيقه، وتعبِّر المشكلة عن حدث له شواهد وأدلة تنذر بوقوعه بشكل تدريجيّ غير مفاجئ، يجعل من السهولة إمكانية التوصّل إلى أفضل حل بشأنها من بين عدة حلول ممكنة، والعلاقة بين المشكلة والأزمة وثيقة الصلة، فالمشكلة قد تكون هي سبب الأزمة، ولكنها ليست هي الأزمة بحد ذاتها، وتسبب المشكلة ضغطاً على الفرد، حيث يشعر تجاهها بانفعال شديد، إذ إنّها تشكل تهديداً لأهدافه".

الفرق بين المشكلة والأزمة:

تشير البنا (2013) إلى أنّ "المشكلة أخفّ حدّة من الأزمة، ويمكن حلّها بأيسر الطّرق وأسهلها، ولا تتطلب جهوداً كبيرة من أجل حلّها، وقد يؤدي حلها إلى تجنّب وقوع الأزمة، فهي كالشّرارة إنّ تمَّ إطفاؤها تمّ إطفاء النار، وإنّ تم إهمالها اشتعلت النار وحلّت الأزمة، وقد تتطور لتصبح كارثةً، وحلِّ المشكلة يجب أن يكون نهائياً ونافذ المفعول ومستمراً، حتّى لا تتحول تلك المشكلة إلى أزمة"، كما أن المشكلة تؤدي إلى حالة من عدم الاتزان، والعلاقة بين المشكلة والأزمة علاقة وثيقة الصلة، فالمشكلة قد تكون سبب الأزمة، ولكنها لن تكون هي الأزمة بحدّ ذاتها".

مفهوم الكارثة:

تّوضح البنّا (2013) أنّ الكارثة هي: "حدث مفاجئ غالباً ما يكون بفعل الطبيعة، يهدد المصالح القوميّة للبلاد، ويّخلّ بالتوازن الطبيعيّ للأمور، وتشارك في مواجهته كافة أجهزة الدولة المختلفة، وقد تكون تدميراً شاملاً للممتلكات، التي تتجاوز في مواجهتها الإمكانات والجهود العادية لخدمات الدفاع المدنيّ والشّرطة والإسعاف، الأمر الذي يتطلب معونات خارجيّةً، وأضافت أيضاً بأن الكارثة اضطراب مأساوي مفاجئ في حياة مجتمع ما، يقع بمنذرات بسيطة أو بدون إنذار، ويّتسبب أو يهدّد بوفاة أو إصابات خطيرة، أو تشريد أعداد كبيرة من أفراد المجتمع تفوق قدرة أجهزة الطوارئ المختصّة والسّلطات المحلية للتّعامل معها في الحالات العادية، وتتطلب تحريك وحدات مماثلة لها من أماكن أخرى للمساعدة في مواجهة الكارثة والسيطرة عليها".

الفرق بين الكارثة والأزمة:

على الرغم من اتفاق الكارثة والأزمة في كون كلّ منهما موقفاً مفاجئاً، إلا أنّ الكارثة تختلف فيما ينتج عنها من خسائر فادحة قد تؤدّي إلى التأثير السلبيّ المباشر على مصالح الدولة، وقد تحدث الكارثة لأسبابٍ طبيعيةٍ أو نتيجةً لتدخّل الإنسان بصورة سيّئة في الأنماط الطبيعية، وقد يكشف حدوث الكارثة عن وجود بعض الأزمات التي كانت قائمة بالفعل قبل وقوع الكارثة، إلا أنها كانت في حالة ركودٍ وسُباتٍ ساعد عليها انتشار ظواهر الفساد الإداريّ، وعليه فإنَّ الكوارث تبرز الأزمات، إذ تكون بعض الأزمات في الظّل، إما بسبب تجاهل أو تهاون أو عدم مصداقية في المتابعة والإشراف (البنا، 2013).

ترى الباحثة ممّا سبق أنّ المشكلة هي الأقلّ ضرراً وتوسّعاً، يليها الأزمة وهي تتوسّط المشكلة والكارثة من حيث الحجم، وأكبرها ضرراً هي الكارثة.

أسباب الأزمات:

يذكر أحمد (2003) أنّ الأسباب التي تفضي إلى حدوث الأزمات متعددة، وهي على النحو الآتي:

من وجهة نظر الاقتصاديين تعزى الأزمة إلى الأسباب الآتية:

- عدم الاحتياط من الأزمات، وأثر الأزمة الاقتصادية في العالم وعدم مواكبتها.
- عدم الصّدق في نشر المعلومات والبيانات الصّحيحة للمجتمع.
- بعض القرارات التي تتخذها الحكومة.

أما من وجهة نظر اجتماعيةٍ، فترجع الأزمة إلى الأسباب الآتية:

- التفرقة العنصرية، ممّا يؤدّي إلى ظهور الطّوائف المختلفة.
- عدم العدل والمساواة، وفشل الأمن والاستقرار في المجتمع.
- انهيار النّظام الأخلاقيّ، وانتشار بعض العادات السّيئة في المجتمع، مثل تعاطي المخدّرات أو الترويج لها.

أما من وجهة نظر سياسية، فتعزى إلى:

- فشل الحكومات والقيادات في إنجاز الإصلاحات التي تتناسب مع حاجة الشعب.
- عدم فعالية الأحزاب السياسية وضعف قدرتها على إدارة الصّراعات.
- الفشل في تطوير الأنظمة السياسيّة لمواكبة التطورات المعاصرة، وعدم القدرة على مواجهتها.

ويضيف (البنا، 2013) أسباباً أخرى تقود إلى نشوب الأزمات، ومنها:

- أسباب خارجية: كالزلازل والبراكين والأعاصير والحرائق والتقلبات الجوية الحادة، وغيرها من الكوارث الطّبيعية.
- ضعف الإمكانات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات، ممّا يؤدّي إلى تفاقم الأزمة وتحولها إلى كارثة.
- تجاهل إشارات الإنذار المبكّر التي تشير إلى إمكانية حدوث أزمة.
- عدم وضوح أهداف المنظّمة والأدوار المطلوبة من العاملين، والخوف الوظيفيّ.
- ضعف نظام المعلومات ونظام صنع القرارات، والقيادة الإدارية غير الملائمة.
- عدم إجراء مراجعة دورية للمواقف المختلفة، وعدم ملاءمة التخطيط والتدريب والتنمية للتعامل مع الأزمات .
- استعراض القوة من قبل المدير.
- الفكر الجماعيّ السائد بوضع حلول غير سليمة في مواجهة الأزمة (الظاهر، 2009).
- الإدارة الفوضوية غير الرشيدة.
- تعارض المصالح والأهداف، وانعدام الثقة، والأخطاء البشرية.
- اليأس وفقدان الأمل في حلّ المشاكل والكوارث (ماهر، 2006).

ترى الباحثة مما سبق أنه ليس ثمّة سبب معين واحد لحدوث الأزمة، وأنّ الأزمات التي تقع هي ليست جميعها من فعل الإنسان، بل للطبيعة دور أيضاً في خلق بعض الأزمات التي قد تواجه الأشخاص.

إدارة الأزمات:

لا شكَّ في أنَّ أحد محاور الاهتمام في الإدارة هو التعامل مع الأزمات؛ إذ إنه يقتضي وجود نوع خاصّ من المديرين الذين يتّسمون بالعديد من المهارات كالشجاعة والثبات والاتزان الانفعاليّ،

والقدرة على الاتصال والحوار والتفكير الإبداعيّ وصياغة التكتيكات ورسمها اللازمة للتعامل مع الأزمة (البنا، 2013).

إن عملية إدارة الأزمة هي عملية علمية رشيدة تبنى على العلم والمعرفة؛ فهي إدارة للحاضر والمستقبل، وبذلك تعمل على حماية المؤسّسة والارتقاء بأدائها، ومعالجة أيّ قصور أو خلل يصيب أحد قطاعاتها، وتمثّل إطارَ عملٍ يفيد في فحص وفهم المواقف المفاجئة وغير المتوقّعة التي تفضي إلى هدمٍ للنظام القائم، كما أنها منهج إداريّ موقفيّ للتعامل مع الظّروف والأزمات، وفي ظلها، أو الاستعداد لها والتخطيط لمواجهتها، وتبنى على القدرة التنبؤية لتوقع الأزمات بأشكالها وأحجامها وأوقات حدوثها ومجالات وقوعها (أحمد، 2002).

فالمفهوم البسيط لإدارة الشّيء هو التعامل معه للوصول إلى أفضل النتائج الممكنة بما يحقق مصالح القائم بالإدارة، ومن هنا فإنَّ إدارة الأزمة تعني التعامل مع عناصر موقف الأزمة، ومحاولة لتطبيق مجموعة من الإجراءات والقواعد والأسس المبتكرة تتجاوز الأشكال التنظيميّة المألوفة، وأساليب الإدارة الروتينية المتعارف عليها؛ وذلك بهدف السيطرة على الأزمة والتحكم فيها وتوجيهها وَفقاً لمصلحة المؤسّسة (البنا، 2013).

وذكر عليوة (2004) أنّ إدارة الأزمة هي: "عملية إدارة خاصّة من شأنها إنتاج استجابة إستراتيجية لمواقف الأزمات، من خلال مجموعة من الإداريين المنتقين مسبقاً والمدربين تدريباً خاصّاً، والذين يستخدمون مهاراتهم وكفاءاتهم بالإضافة إلى إجراءات خاصّة، من أجل تقليل الخسائر إلى الحدّ الأدنى".

ويرى عبد العليم والشريف (2009) أنّ إدارة الأزمات هي: "العملية الإدارية التي تهتمّ بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار، ورصد المتغيرات الداخلية والخارجيّة المولّدة للأزمة، وبعث

الموارد والإمكانات المتاحة لمنع وقوع الأزمة أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، وتحقيق أقل قدر من الضّرر للمنظّمة والبيئة والعاملين، مع دراسة أسباب الأزمة واستخلاص النتائج لمنع حدوثها أو تكرارها".

ترى الباحثة من خلال ما عرض سابقاً تعدد مفاهيم إدارة الأزمة، وقد اتفقت الباحثة مع البنّا (2013) في المعنى الإجماليّ لها وهو: "كيفية التغلّب على الأزمة بالأدوات العلمية الإدارية المختلفة، وتجنّب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها".

إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات:

ثمَّةَ خلط بين أسلوب إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات؛ لذا وجب التفرقة بين المصطلحين كما أشارت إليه (البنّا،2013).

أولا: إدارة الأزمات:

تعني (إدارة الأزمة) كيفية التغلّب عليها بالأدوات العلمية الإدارية المختلفة، وتجنّب سلبياتها والاستفادة من الإيجابيات، كما أنها عملية إدارية مستمرة تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة؛ وذلك بالاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولّدة للأزمة وتوفير الموارد لإدارة الأزمة بأكبر قدر من الفاعلية، وبما يحقّق أقلّ قدر من الأضرار للمنظّمة والبيئة والعاملين.

ثانيا: الإدارة بالأزمات:

وتعني بأنها إدارة ساكنة تنفعل مع الأزمة التي تواجه المؤسسة وتتعامل معها بشكل علاجيّ وهذا المنهج المتّبع وقد يصيب أو يخطئ، ومن ثمَّ فهي إدارة وقتية تبدأ مع الأزمة و تنتهي بانتهائها.

كما أضاف أحمد (2003) أنّ (الإدارة بالأزمات) تقوم على افتعال الأزمات وإيجادها باعتبارها وسيلةً للتغطية والتمويه على المشاكل القائدة لدى الفرد أو المنظّمة، كما يُطلق عليها البعض الأزمة للتّحكّم والسيطرة على الآخرين، كما أنها أسلوب إداريّ يتسم بصنع الأزمات من أجل إنجاز الأعمال، وهو يخلق بيئة عمل يسودها التّوتّر وفقدان المصداقية، ويمكن أن يتمّ ذلك من خلال التخطيط لخلق أزمة، ثمَّ استثمارها أو استكمال الفرص التي يمكن أن تنتج عن أزمة حقيقية لتحقيق بعض الأهداف التي كان يصعب تحقيقها في الظّروف العادية.

إنَّ التعامل مع الأزمات والتفرقة بين صناعة الأزمة وبين معالجتها هو أمر لازم وضروريّ لوضع العلاج وتخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة للعلاج الناجح والمناسب لها.

ويمكن الإجمال بأن "إدارة الأزمات تكون قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها، أما الإدارة بالأزمات فتكون خلال فترة الأزمة، وتنتهي بانتهاء تلك الأزمة".

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أنّ إدارة الأزمات التي تكون على مراحل (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تختلف بشكل كبير عن الإدارة بالأزمات التي تقتصر على فترة (أثناء الأزمة)، والتي قد تكون فيها الأزمة مفتعلة كسيناريو تدريبيٍ فيما لو حدثت أزمة مشابهة.

مقومات (إجراءات) الإدارة الفعّالة للأزمات:

هناك بعض الاحتياجات والمهارات الإدارية الخاصّة لإدارة الأزمات، ويتضمّن ذلك الإجراءات الآتية حسب (البنا، 2013):

- تبسيط الإجراءات وتسهيلها؛ فهذا يساعد على التعامل مع الحدث المتأزم ومعالجته.

- إخضاع التعامل مع الأزمة للمنهجية العلمّية، حيث لا يمكن التعامل في حالة الأزمة بإطار من العشوائية الارتجالية، بل يجب أن يرتكز المنهج الإداريّ على أربع وظائف أساسّية هي:

  أ. التخطيط ب. التنظيم ج. التوجيه د. الرقابة

- تقدير موقف الأزمة والتحليل الكامل لأسبابها، وتحديد القوى الصانعة للأزمة والمؤثّرة فيها.
- جمع المعلومات الدقيقة عن أبعاد الأزمة، والتنبؤ باحتمالات تطور الأحداث وإمكانية السيطرة عليها.
- تحديد الأولويات ووضع الخطط والبدائل وفق معايير علميّة.
- تفويض السلطة ومنح أفراد الفريق المعالج للأزمة السلطة الضروريّة لتحقيق عمله.
- متابعة فورية لتداعيات الأزمة من خلال فتح قنوات الاتصال، والإبقاء عليها مع الطّرف الآخر.
- الوفرة الاحتياطية الكافية، وتوفير الدعم الماديّ والمعنويّ، والاستفادة من القوى البشرية المخلصة وإتاحة فرصة العمل التطوعيّ وفق أسس مدروسة.
- التواجد المستمرّ في موقع الأحداث بما لا يُعرّضُ أحداً للخطر، وهنا يتمّ كسب قدر أكبر من المعلومات.
- إنشاء فرق مهمّات خاصّة للتدخّل السريع عند الحاجة إليها، على أن تخضع هذه الفرق إلى تدريب خاص وعالٍ حسب نوع المهمّة وحجمها، والاستفادة من التجارب السابقة.
- توعية المواطنين وتوضيح الإجراءات المستخدمة في مواجهة الأزمة، وتقديم خطط إعلامية قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها.

ترى الباحثة من خلال ما سبق أن الإدارة بالأزمات هي إدارة بالاستثناء، حيث تخرج الأوامر الإدارية عن مسار الأوامر العادية وعن الهيكل التنظيميّ، فتذهب الإدارة إلى عمل إجراءات معينة لمحاولة القضاء على المشكلة، أو تجنّبها، أو التقليل من أثرها.

معوقات عمل إدارة الأزمات:

على الرغم من الجهود المبذولة لإدارة الأزمات، إلا أنّ هناك ما يعيق فكر إدارة الأزمة ذاته، منها ما أشار إليه (العامري، 2013)، وهي:

- رفض التعلّم من تجارب الآخرين، والاعتماد على النجاح في الوضع الحاليّ، والقياس على نجاح منظّمات أخرى في المجال نفسه.
- عدم الاهتمام بضرورة وجود إدارة للأزمات، حيث إنها إدارية مستقبلية، وتضع احتمالاً لما قد لا يحدث، فلا ضرورة لها في الوقت الحاضر.
- الاعتقاد بأنّ حجم المنظّمة كفيل بالحماية من الأزمات، والغرور بقيادات المنظّمة.
- الاعتماد على جهات أخرى عند وقوع الأزمة، والتواكل وعدم الأخذ بالأسباب.
- التفكير بأنّ الهدف الأساسيّ هو حماية سمعة المنظّمة ومنتجاتها، وما يأتي بعد ذلك لا أهمّية له.

وترى الباحثة ممّا سبق أنّ الإداريّ نفسه يمكن أن يكون سبباً في عدم الوصول إلى حلول تناسب الأزمة المواجهة له؛ لذا فالتفكير العميق بمختلف الأمور يساعد في الوصول إلى الحلول المناسبة.

الأزمات المدرسيّة:

تنجم الأزمات المدرسية عن تراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية والداخلية المحيطة بالنظام التعليميّ والمدرسيّ، أو حدوث خلل مفاجئ يؤثّر على المقومات الرئيسيّة للنظام التعليميّ، بحيث يشكّل تهديداً صريحاً وواضحاً لبقائه، فالأزمة المدرسيّة هي: "حالة مؤقتة من الضّيق وعدم التنظيم، وخلل في الإدارة، ممّا يؤدّي إلى عدم قدرة المدير على مواجهة موقف معيّن باستخدام الطّرق التقليدية في التعامل مع الموقف، وتؤدي هذه الأزمة إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة، وبخاصّة في حال عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها" (البنا، 2013).

أسباب الأزمات المدرسيّة:

إنَّ معرفة أسباب الأزمات المدرسيّة ودوافع حدوثها يمنع حدوث الأزمة، أو يقلّل من أثارها، ويعمل على الحدّ منها إذا وقعت، ويمكن تحديد بعض الأسباب على النحو الآتي كما ذكرها (الترامسي، 2010):

أسباب تنظيميّة:

وهي تتعلّق بالتّنظيم داخل المدرسة:

- تجاهل الإدارة المدرسيّة إشارات الإنذار المبكّر التي تشير إلى إمكانية حدوث الأزمة.
- ضعف العلاقات بين العاملين داخل المدرسة.
- ضعف الإمكانات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات، ممّا يفضي إلى تفاقمها.
- غموض أهداف التعليم وما يترتّب على ذلك من قصور في تحديد الأولويات المطلوب تحقيقها.

- صراع المصالح بين العاملين والنزاع الهدّام داخل الإدارة المدرسيّة.
- نقص التوازن بين الكفاءة الداخلية للإدارة المدرسيّة والضغوط الخارجيّة.
- قصور في إجراء مراجعة دورية للمواقف المختلفة التي واجهت الإدارة المدرسيّة.

أسباب إداريّة:

وتتعلّق بالإدارة المدرسيّة:

- النمط الإداريّ، والجمود والتكرار، والشائعات، والتفسير الخاطئ للأمور.
- ضعف المهارات القيادية، ووجود عيوب في نُظم الرقابة والاتصال والحوافز.
- الضّعف الداخليّ في بنية النظام الإداريّ نفسه.
- تعارض الأهداف بين متّخذ القرار، ومنفّذ القرار في المدرسة.

أسباب اجتماعيّة:

وهي تتعلّق بالمجتمع المحيط بالمدرسة، وتتمثل في الآتي:

- الصّراعات الاجتماعيّة، وعدم تحقيق التوازن الاجتماعيّ.
- ضعف السلطة، وعجز المدارس القائمة عن خلق السلوكيات الإيجابية المطلوبة.
- عجز الثقافة العامة عن مواجهة التغيرات والتحدّيات الجديدة والمعاصرة.
- شعور الفرد بالاغتراب في ظلّ الأوضاع الراهنة لمجتمعه.

أسباب شخصيّة:

وهي تتعلّق بالعاملين داخل منظومة التعليم، وتتمثّل في الآتي:

- سيادة الأنانية، وسيادة العمل الفرديّ، وعدم اعتراف العاملين بأخطائهم.
- ضعف التعاون ونُشُوب النزاع الهدّام، وعدم وجود ثقة بين العاملين.
- تراجع العاملين وانسحابهم بسهولة من بعض المواقف، والهروب من تحمّل المسؤولية.
- عدم الالتزام بتنفيذ القرارات المتّخذة.
- ضعف الانتماء للمنظّمة أو المؤسسة التي يعمل فيها الموظّف.

بالإضافة إلى أسباب أخرى، مثل:

- الكثافة الطلابية، والنقص الحادّ في الموارد المادية والبشرية أو في كليهما معاً.
- زيادة التكلفة التعليميَّة، والقصور الذاتيً وعدم الكفاية للأبنية التعليميَّة.
- عدم ملاءمة المخرجات التعليميَّة لحاجة السوق.
- النقص في الكفاءات العلميَّة، ونقص تدريب المعلّم وإعداده، وغياب الفلسفة التعليميّة الواضحة.
- اكتظاظ المناهج والمقررات الدراسيّة، والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، ووجود خلل في العملية التعليميّة.
- غياب الوعي الاجتماعيّ (البنا، 2013).

ترى الباحثة مما سبق أنَّ الأسباب التي تقود إلى وقوع الأزمات مختلفة، منها أسباب تقع من داخل المدرسة، وأسباب أخرى من خارج المدرسة، وأسباب مادية وأخرى معنوية؛ بحيث تؤدي إلى عرقلة تحقيق الأهداف المرجوّة.

أنواع الأزمات المدرسيّة:

صنّفت الأزمات المدرسيّة وفقاً للأنواع الآتية كما ذكرها (أحمد، 2002):

أولاً: حسب شدّة أثرها، وتقسم إلى:

- أزمات شديدة الأثر: وهي الأزمات التي يصعب التعامل معها، وتهدّد نظام التعليم كلّه، مثل الكتاب المدرسيّ؛ بحيث لا يتواءم المنهاج المدرسيّ مع الطّلبة ومستوياتهم.
- أزمات محدودة الأثر: وهي الأزمات التي يسهل التعامل معها، وتؤثّر في جانب واحد من جوانب التعليم، كأن يكون هناك نقص في الأدوات الرياضية التي يحتاجها الطلاب.
- أزمات متكررة الأثر: وهي التي تؤثّر على جانب واحد أو أكثر من جوانب التعليم كالتمويل.

ثانياً: حسب المستوى، وتقسم إلى:

- أزمات عالميّة تؤثر على العالم كلّه، مثل الحروب والأمراض والأعاصير والزلازل والبراكين.
- أزمات إقليميّة تؤثّر على إقليم معين من العالم، مثل إفريقيا؛ حيث الجوع والاقتتال الداخليّ والأمراض المعدية التي تفتك بهم بسبب انهيار المنظومة الصّحيّة.
- أزمات مجتمعيّة: وهي التي يتأثّر بها الغالبية العظمى من سكان المجتمع، كأزمة البطالة.
- أزمات فرديّة: وهي التي يتأثّر بها شخص معين إما بصورة مادية أو معنوية، مثل الفشل في التعليم، أو الفشل في بناء الذّات.

ثالثاً: حسب البعد الزّمنيّ، وتقسم إلى:

- أزمات متكررة الحدوث، وبالتالي لها مؤشّرات إنذار مبكرة يمكن الاستفادة منها في إدارة الأزمة وإمكانية توقّع حدوثها، كأزمة رسوب الطلبة في نهاية العام الدّراسيّ.

- أزمات مفاجئة، وهي التي تحدث دون سابق إنذار، وبالتالي يصعب توقّع حدوثها كحالة وفاة طالب.

رابعاً: أزمات بحسب محتواها، وتقسم إلى:

- أزمات يغلب عليها الطّابع المعنويّ كحالات الرسوب للطلاب.

- أزمات يغلب عليها الطّابع الماديّ، وتمثّل حالات الخسارة في الأدوات، مثل حريق في المؤسّسة.

خامساً: أزمات حسب سبب الحدوث، وتقسم إلى:

- أزمات طبيعية لا دخل للإنسان في حدوثها كالزلازل والأعاصير والبراكين والأمراض الفتّاكة.

- أزمات من صنع الإنسان كالعنف داخل المدرسة.

- أزمات ناتجة عن مصدر غير معلوم كالسّرقة.

سادسّاً: أزمات حسب مراحل نشوئها، وتقسم إلى:

- أزمة في مرحلة النشوء. - أزمة في مرحلة التصعيد. - أزمة في مرحلة الكمون.
- أزمة في مرحلة الاحتواء. - أزمة في مرحلة الإخماد.

وقد أضافت البنا **(2013)**:

سابعاً: حسب الآثار النّاجمة عنها، وتقسم إلى:

- أزمات ليس لها آثار جانبية، أي أنّ أثرها المباشر معروف.
- أزمات لها آثار جانبية ومضاعفات غير مباشرة.

ثامناً: أزمات حسب نوع الجمهور المتأثّر بالأزمة، وتقسم إلى:

- أزمات داخلية متعلّقة بالعاملين داخل المؤسّسة.
- أزمات خارجية متعلّقة بما هو خارج المؤسّسة.

تاسعاً: أزمات حسب نوعها، وتقسم إلى:

- أزمات إداريّة. – أزمات اجتماعيّة. – أزمات نفسيّة.
- أزمات اقتصاديّة. – أزمات سياسيّة. – أزمات أمنيّة.

عاشراً: أزمات حسب مدى شموليتها، وتقسم إلى:

- أزمات جزئية. – أزمات عامة.

ترى الباحثة من خلال ما سبق أنّ الأنواع المختلفة للأزمات تحتاج إلى تعامل مختلف لكلّ أزمة عن الأخرى، وأنّ هذه الأزمات قد تكون داخلية أو خارجية، ولكنّها في نهاية المطاف ستؤثّر بشكل مباشر أو غير مباشر على بعض الأفراد أو جميعهم.

خصائص الأزمات المدرسيّة:

للأزمة المدرسيّة مجموعة من الخصائص التي تجعل المدرسة أمام مجموعة من التحدّيات التي يجب عليها مواجهتها، ويبين أحمد (2003)، والبنا (2013) أهمّ هذه الخصائص، وهي:

- أنها فجائية الحدوث وغير متوقّعٍ حصولها.
- قد تؤدي إلى خسائر مادية وبشريّة ونفسيّة.
- فشل الإدارة في مواجهة الحدث المستجدّ بالأسلوب النّاجح والمناسب يؤدي إلى تفاقم الخسائر.
- تفضي إلى حدوث مشكلات جديدة لا تمتلك الإدارة الخبرة اللازمة لمواجهتها.
- قصور إمكانات الإدارة وضعف قدراتها بالرغم من جهودها المبذولة في مواجهة الحدث، ممّا يؤدّي إلى المزيد من الخسائر.
- تهديد الأزمة لاستقرار المؤسّسات ومقومات البيئة.
- ترفع الأزمة درجة التّوتّر بين الأعضاء، كما قد تؤدّي إلى توقّف التّصرّفات المنتظمة وفقدان التوازن.
- التعقيد والتشابك والتداخل والتّعدد في عناصرها وعوامل أسبابها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة.
- عدم وضوح الرؤية، والقصور في تدفّق المعلومات.
- تتميّز بتغيرات في العلاقات بين أعضاء المنظّمة.
- ضغط الوقت، حيث يدرك متخذو القرار أنّ الوقت المتاح لصنع القرار واتخاذه محدّد .
- تسبب الأزمة في بدايتها صدمة وتوتّراً وضغطاً، ممّا يضعف من إمكانية الفصل السريع والمؤثر لمجابهتها.
- نقطة التحول الأساسيّة للأحداث المتتابعة والمتصارعة في المؤسّسة هي مصدر الأزمة.
- أنّ التصاعد المفاجئ للأزمة يفضي إلى درجة عالية من الشّكّ في البدائل المطروحة لمجابهة الأحداث المتصارعة.
- إمكانية الاستفادة من الموقف واكتساب خبرات جديدة.

- تهدد أهداف الإدارة المدرسيّة وغاياتها، وتشكّك في مصداقيتها.
- فقدان السّيطرة أو ضعفها على الأحداث.

ترى الباحثة مما سبق أنّ الأزمة تعدّ موقفاً يتطلب من المشاركين درجةً عاليةً من العمل والأداء، وتوفّر درجةً عاليةً من التحكّم في الطاقات والإمكانات وحسن توظيفها في إطار مناخ تنظيميّ يتّسم بدرجة عالية من الاتصالات الّفعالة، كما أنّ مواجهتها تتطلب أنماطاً تنظيميّة غير مألوفة ونظماً وأنشطة مبتكرة تمكّن من استيعاب الظروف الجديدة المترتّبة على التغيرات المفاجئة ومواجهتها.

إدارة الأزمات المدرسيّة:

إنّ موضوع (إدارة الأزمات المدرسيّة) هو من الأمور الأكثر أهميّةً لتعلّقه بمدى تحقيق الأهداف الموضوعة، حيث يوضّح مشاقبة (2018) أنّ إدارة الأزمات المدرسيّة، هي: "نشاطٌ تقوم به الإدارة كردّ فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوط، ولا توجد خطّة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسابها، وتعدّ العدة لمواجهة مشكلاته أو منعها قبل وقوعها، عندئذ تتحرك الإدارة وتقوم بسلسلة من الجهود لإنهائها، ثمَّ تعود الإدارة إلى السكون"

متطلبات إدارة الأزمات المدرسية في ضَوْء الاتجاهات الحديثة:

لعلّ أحد أهمّ المؤسّسات في المنظومة المجتمعيّة هي المدرسة، وما يقوم على نجاح هذه المدرسة وتحقيق فعاليتها هو عنصر الإدارة المدرسيّة، كما أنها إحدى الطرق الرئيسيّة لتطوير العملية التعليميّة وتوجيه المدرسة وإعدادها لمواكبة المتغيرات والأزمات المعاصرة، ومن هنا لا بد للمؤسّسات بما في ذلك المؤسّسات التعليميّة والمدارس أن تضع خططاً عمليةً وعلميةً منظّمةً لمنع حدوث الأزمات، والتدريب على مواجهتها إن حصلت في ضَوْء المستوى الأفضل وَفقاً لإمكانات كلّ مدرسة،

بالإضافة إلى أنه على تلك المؤسّسات أن تحصّن نفسها لمواجهة هذه الأزمات، ممّا يعني الحاجة إلى أساليب أكثر تقدماً وتطوراً للعمل الإداريّ داخل المؤسّسة التعليميّة (أحمد، 2011).

تبدأ إدارة الأزمات المدرسيّة بالاعتراف بوجودها وفق ظروفها، ومن الخطأ تجاهل وجود الأزمة مهما صغر حجمها، وهذا يفرض على الإداريين تحمّل المسؤولية، وقد أشارت البنا (2013) إلى أهمّ متطلبات إدارة الأزمات، وهي:

- اكتشاف إشارات الإنذار المبكرة لتوقّع الأزمة، والاستعداد للمواجهة الشّاملة، وتخفيف حدّة الأزمة.
- الاهتمام بإعداد المعلّم وتدريبه، والاهتمام بالتدريب على خطط مواجهة الأزمة التعليميّة.
- آليات جديدة لتطوير مراقبة الجودة في العملية التعليميّة، ووضع الامتحانات الجيّدة والمناهج المتطورة والهادفة.
- إنشاء آلية جديدة لمواجهة الأزمة، ووضع خطط شاملة وإستراتيجية متكاملة الأبعاد تهدف إلى إعداد النشء لمواجهة الأزمات والكوارث.
- التخطيط لإدارة الأزمة، وإنشاء بنك معلومات في مجال إدارة الأزمة، وإدخال علم إدارة الأزمات، والاهتمام بتدريس علوم المستقبل وتكنولوجيا عصر المعلومات على مستوى المدارس.
- تحديد الواجبات الخاصّة والعامة للجهات المختصّة.

وترى الباحثة أنّ العصر الحاليّ هو عصر التطورات والتغيرات؛ لذا يجب مراعاة متطلبات إدارة الأزمات المدرسيّة في ضَوْء الاتجاهات الحديثة، والأخذ بعين الاعتبار جميع النواحي التي تخصّ الأزمة، وعدم تجاهل إشارات الإنذار المبكّرة لتوقّع حدوث الأزمة .

مراحل إدارة الأزمات في المنظّمة المدرسيّة:

تهدف إدارة الأزمات المدرسيّة إلى الاستعداد لمواجهة الأزمة، وذلك بالتنبؤ بالأزمة، وتمكّن الإدارة من السيطرة على الموقف، والمحافظة على ثقة جميع الأطراف المعنية؛ لذا وضّح ماهر (2006) مراحل إدارة الأزمة المدرسيّة على النحو الآتي:

1. مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار:

نظراً لصعوبة الحصول على مؤشّراتٍ وبيانات دقيقة، فإن المديرين مطالبون بالتنبؤ المبكّر بالإشارات التحذيرية المبكرة لجوانب الخطر، والبدء باتخاذ إجراءات وقائية وعلاجية سريعة لمنع حدوث الأزمة أو الحدّ من أثرها إن وقعت.

2. مرحلة الاستعداد والوقاية:

تمثّل الأنشطة الهادفة في تغطية الإمكانات والقدرات وتدريب الأفراد على كيفية التعامل مع الأزمة، واكتشاف نقاط الضّعف في المنظومة ومعالجتها قبل أن تستفحل، وذلك بإعداد خطط بديلة لمقابلة جميع الاحتمالات واختبار ذلك، وتوضيح دور كلّ فرد.

3. مرحلة احتواء الأضرار والحدّ منها:

وتتمثّل هذه المرحلة في إعداد الوسائل والأساليب اللازمة للحدّ من الأضرار الناتجة عن الأزمة، وتهدف هذه المرحلة إلى إيقاف سلسلة التأثيرات الناتجة عن الأزمة داخل المدرسة، والحيلولة دون أن تؤثّر الأزمة على بقية أجزاء المنظومة أو بيئتها.

4. مرحلة استعادة النشاط:

تتضمن هذه المرحلة عدة جوانب، أهمّها:

أ. محاولة استعادة ما تمّ فقده في أثناء الأزمة، على المستوى الماديّ والمعنويّ.

ب. محاولة تخفيف آثار الأزمة على الأطراف المعنية.

ت. إعادة الأوضاع إلى ما كانت عليه قبل الأزمة، واستعادة مستويات النشاط.

ث. تتطلب هذه المرحلة قدراتٍ ومهاراتٍ فنيةً عاليةً يتمتّع بها المديرون، وتخصيص أفراد للقيام بالأنشطة اللازمة.

5. مرحلة التّعلم:

وهي مرحلة استخلاص العبر المستفادة من الأزمة، وإعادة التقويم لما تمّ إنجازه، ووضع الضوابط اللازمة لمنع تكرار الأزمات مستقبلاً.

ترى الباحثة مما سبق أنّ الأزمة التّعليمية في المدارس تمرّ في تطورها بمراحل، ورغم أنها تظهر بشكل فجائيّ، إلا أنها نتاج تفاعل وتداخل عوامل وأسباب مختلفة تفضي إلى حدوث الأزمة التعليميّة في المدارس، ومراحل تطور الأزمة التعليميّة في المدارس متصلة اتصالاً وثيقاً بالقدر الذي تصبح فيه متداخلة تقود إحداها إلى الأخرى، ومن الصّعب الفصل بين هذه المراحل، إلا أنّ المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة التعلّم تفيد في تجنّب الوقوع في أزمات مشابهة، كما تفيد في التقليل من أثر الأزمة إذا وقعت.

دور الإداريّ المسلم في إدارة الأزمات:

حثّ الدّين الإسلاميّ في الكتاب والسّنّة على عددٍ من الخطوات التي يمكن اتباعها عند حدوث الأزمة، وقد أشارت إليها (البنا، 2013) كما يلي:

– أن يكون مرجع إدارة الأزمة نابعاً من كتاب الله وسنّة رسوله – صلّى الله عليه وسلّم –.

– تخطيط الوقت في أثناء الأزمات، وتوزيع المهامّ، والاستفادة من كلّ دقيقة في تخفيف أثر الأزمات، وقد أدرك الرسول – صلّى الله عليه وسلّم – أهميّة هذا الأمر، ومن ثمَّ أوجد النبيّ لكل طاقة ما يناسبها من عمل، ووزّع المسؤوليات، وفرض المهامّ، ومنح أجزاءً متكافئةً من المسؤولية والسلطة لأصحابه رضي الله عنهم، ففي عهده – صلّى الله عليه وسلّم – تولّى عليّ بن أبي طالب وعثمان بن عفّان كتابة الوحي، كما كان يقوم بذلك أيضاً في أثناء غيابهما أُبيّ بن كعب، وزيد بن ثابت، وكان الزبير بن العوام وجهيم بن الصلت يكتبان أموال الصّدقات، وكان حذيفة بن اليمان يعدّ تقديرات الدخل من النخيل، وكان المغيرة بن شعبة والحسن بن نمر يكتبان الميزانيات والمعاملات بين الناس (عبد الله، 2007).

– الشّورى، وهذا ما فعله النّبي – صلّى الله عليه وسلّم– عندما جمع أصحابه في غزوة الخندق يأخذ رأيهم، فعرضوا عليه آراءهم وكان من بين الآراء رأي سلمان الفارسيّ – رضي الله عنه – الذي أشار إلى حفر الخندق، فأخذ برأيه النبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – لأنه الأقرب إلى الصّواب والواقع، عملاً بقوله تعالى: " وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ" (الشورى، 38).

– الشعور بالطمأنينة والثقة بالله سبحانه وتعالى ثمَّ الثقة بالذات والنفس، ويضع في اعتباره قوله تعالى: "وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ" (الطلاق، 3) .

- التعلّق بالله جلّ وعلا والإكثار من الدعاء، بدليل قوله تعالى: "وَقَالَ رَبُّكُمُ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُم" (غافر، 60).

- الثقة باللّه جل وعلا الذي يغفر الذّنوب، ويفرّج الكروب، وما يشير إلى ذلك قوله تعالى: "فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا" (الشرح، 5– 6)، وكما قال الشّافعيّ:

ولربَّ نازلةٍ يَضِيقُ بها الفتَى ذرعاً وعندَ الله منها المخرجُ

ضَاقت فَلمّا استحكَمَتْ حَلقاتُها فُرِجَتْ وكنتُ أظنُّها لا تُفرجُ

- الاستفادة ممّا سبق من تجارب ماضية: فالنبيّ صلى الله عليه وسلّم يؤكد عدم الوقوع في الأمر مرتين، حيث روى البخاريّ عن النبيّ –صلّى الله عليه وسلّم– أنه قال: " لا يلدغ المؤمن من جحر واحد مرتين".
- المبادأة والابتكار فيما يخدم تغيير المنظّمة نحو الأفضل، ورفع معنويات العاملين وقت الأزمات ممّا يشعرهم بالحماس والحيوية والالتزام بالعمل، فالقائد الناجح عليه إشعال حماس العاملين، الأمر الذي يؤدّي إلى رغبة الفرد في المشاركة وحلّ الأزمة، فقد كان الرسول – صلّى الله علية وسلّم– يحضّ الصحابة على البذل في سبيل الله مقابل الجنة، وكان يحرضّهم على الإقدام والشّجاعة في مقارعة أعداء الله، فكتاب الله وسنة رسوله من أهمّ المصادر التي تشحذ الهمم، لأنها تعدّ أكثر الوسائل تأثيراً في النفوس المؤمنة، لقوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَىٰ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُم بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ ۚ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ ۖ وَعْدًا عَلَيْهِ حَقًّا فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنجِيلِ وَالْقُرْآنِ ۚ وَمَنْ أَوْفَىٰ بِعَهْدِهِ مِنَ اللَّهِ ۚ فَاسْتَبْشِرُوا بِبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُم بِهِ ۚ وَذَٰلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ" (التوبة، 111).

- أن يتبنّى إدارة الأزمات داخل المنظّمة قائداً يتمتّع بصفات تؤهّله لإدارة الأزمات، وحلّ المشكلات، يقول تعالى: "إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ" (القصص، 26).
- يعدّ (الصّبر) من أهمّ الصفات التي يجب على القائد التحلّي بها عند الأزمة، يقول تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ" (البقرة، 153).
- الاستخارة: وهي طَلَبُ الْخِيَرَةِ من الله عزّ وجلّ، وتكون بأن يصلّي المسلم ركعتين من غير الفريضة ويسلّم، ثمَّ يحمد الله ويصلّي على نبيه، ثمَّ يدعو بنصّ الدعاء الذي رواه البخاري عن رسول الله – صلّى الله عليه وسلّم–:"اللهُمَّ إنِّي أسْتَخيرُكَ بعِلْمِكَ، وأسْتَقْدِرُكَ بقُدْرَتِكَ، وأسْألُكَ مِنْ فضلِكَ العَظِيم، فإنَّكَ تَقْدِرُ ولا أقْدِرُ، وتَعْلَمُ ولا أعْلَمُ، وأنْتَ عَلاَّمُ الغُيوبِ، اللهُمَّ إنْ كُنْتَ تَعْلَمُ أن هذَا الأمرَ – ويسمّي في الشيء الذي يريده– خَيرٌ لي في دِيني ومَعَاشي وعَاقِبَةِ أمْري عَاجِلِهِ وآجِلِهِ فاقْدُرْهُ لي ويَسِّرْهُ لي، ثمَّ بَارِكْ لي فيهِ، وإنْ كُنْتَ تَعْلَمُ أنَّ هذا الأمْرَ شَرٌّ لي في دِينِي ومَعَاشي وعَاقِبَةِ أمري عَاجِلِهِ وآجِلِهِ فَاصْرِفْهُ عَنِّي، وَاصْرِفْنِي عَنْهُ، واقْدُرْ لِيَ الخَيْرَ حَيْثُ كَانَ، ثمَّ أرْضِنِي بِهِ".
- التمسّك بالقيم والمثل والأخلاق والسلوكيات الحسنة: فنجد أنّ الرّسول –صلّى الله عليه وسلّم– وقت الأزمات والمحن الاقتصادية لم يتنازل عن القيم والمثل والأخلاق والسلوكيات التي أمر الله بها، وبذلك استحقّ النصر بعد الأزمة، واليسر بعد العسر، فقد قال تعالى عن رسوله محمّد – صلّى الله عليه وسلّم–: " وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ" (القلم، 4).
- الشّجاعة: ومثال لذلك لما ارتجفت المدينة وسمع الناس دويّاً عظيماً فيها، فخرج الناس لينظروا، فإذا بالّنبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – قد عاد راكباً على حصانه من غير سرج، يقول لهم: (لم تراعوا... لم تراعوا)، وكان أصحابه – رضوان الله عليهم – يقولون: (كنا إذا اشتدّ بنا الوطيس احتمينا بالنبيّ – صلّى الله عليه وسلّم –)، أخرجهما بخاري ومسلم.

- تجنّب الغضب وقت الأزمة: فالغضب يؤدي إلى تشويش التفكير وعدم التركيز، وبالتالي قرارات عشوائية، فعن أبي هريرة أنّ رجلاً قال للنبيّ – صلّى الله عليه وسلّم–: أوصني! فقال صلّى الله عليه وسلّم: "لا تغضب" فردّد مراراً؛ قال: "لا تغضب"، أخرجه البخاري.
- توسيع نطاق المشاورة: يقول تعالى: "وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ" (آل عمران، 159).
- التعاون بين الأفراد داخل المنظّمة للعمل على حلّ المشكلات والأزمات التي يمكن أن تواجهها المؤسّسة، قال تعالى: "(وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ" (المائدة، 2).
- الاستعانة والتوكّل على الله: فالمسلم بعد أن يختار من الحلول ما يراه ملائماً لحلّ الأزمة، عليه أن يتوكّل على الله ويستعين به، لقوله – صلّى الله عليه وسلّم –: (اعقلها وتوكّل)، أخرجه الترمذيّ، ويقول تعالى: "كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ" (المجادلة، 21).
- العزم والعمل وعدم التّخاذل أو التّردد، يقول تعالى: " فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ "(آل عمران، 159)، ولذا فقد قيل: العاجز يلجأ إلى كثرة الشّكوى، والحازم يسرع إلى العمل.
- التفاؤل وعدم التشاؤم: فقد رّبى الإسلام أتباعه علي التفاؤل والأمل والبعد عن التطيّر والتشاؤم، وقد ذمّ القرآن الكريم هؤلاء المتطيرين بدعاوى الأنبياء، قال سبحانه: "قَالُوا إِنَّا تَطَيَّرْنَا بِكُمْ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهُوا لَنَرْجُمَنَّكُمْ وَلَيَمَسَّنَّكُمْ مِنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ * قَالُوا طَائِرُكُمْ مَعَكُمْ أَئِنْ ذُكِّرْتُمْ بَلْ أَنْتُمْ قَوْمٌ مُسْرِفُونَ" (يس، 18–19)، كما نهى الرسول – صلّى الله عليه وسلّم– عن الطّيرة، عَنْ عُبَيْدِ اللهِ بْنِ عَبْدِ اللهِ بْنِ عُتْبَةَ، أَنَّ أَبَا هُرَيْرَةَ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صلى الله عليه وسلم يَقُولُ:لاَ طِيَرَةَ، وَخَيْرُهَا الْفَأْلُ، قَالُوا: وَمَا الْفَأْلُ؟ قَالَ: الْكَلِمَةُ الصَّالِحَةُ يَسْمَعُهَا أَحَدُكُمْ، أخرجه البخاري.

- تكوين فريق عمل لوقت الأزمات وإمداده بأفضل الكوادر والتجهيزات والأدوات.
- العمل على حصر الأزمات التي من المتوقّع أن تحدث في الحاضر والمستقبل والعمل على دراستها ووضع بدائل للحلول المناسبة لها، وتقبل التغيير وقت الأزمات.
- عدم تقليد المنظّمات الأخرى في حلول الأزمات التي تتبعها، فما يناسب منظّمة ليس بالضّرورة أن يناسب منظّمة أخرى لعدم تكافؤ الظّروف والأجواء المواتية بين المنظّمات.

ترى الباحثة مما سبق أنّ خير الإدارة هي الإدارة الإسلامية في مواجهة المشكلات والأزمات والمصاعب، وأنّ من يتبع الإدارة الإسلامية في تعامله مع الأزمات يخرج بأقلّ الأضرار، ويتجنب الوقوع في نفس الأزمات في المرات التي تليها.

واقع الأزمات المدرسيّة:

تشير اليماني (2013) إلى أنه يتّضح من خلال الدراسات والأبحاث السابقة وجود أزمات مشتركة بين المدارس، على اختلاف مستوياتها وأحجامها وعدد طلبتها، ومن أمثلتها:

أولاً: أزمات تتعلّق بالطلبة:

- مشكلة السلوك العدوانيّ: حيث يحصل أن تمتاز فئة معينة من الطلاب بالعدوانية، و يظهر ذلك في صور عديدة، من أمثلتها: الشّجار بين الطلاب فيما بينهم و الشّتائم، وتعدّ هذه المشكلة أزمة فيما ما تسبّبه من هدر في طاقة المعلّم وطاقة سائر الطلاب، وبالتالي هدر للمال والفكر.
- كره التلميذ لبعض المواد الدراسيّة.

- المشاكل الصّحيّة والانفعالية: إن الضّعف الصّحي العام وسوء التغذية وضعف الجسم في مقاومة الأمراض يؤدّي إلى الفتور الذهني والعجز عن تركيز الانتباه وكثرة التّغيب عن المدرسة، وهذا يؤثر على التحصيل الدراسيّ، فقد يتغيب التّلميذ عن عدة دروس ممّا يؤثّر في تحصيله البنائيّ للمادة الدراسيّة.
- التسرّب والرسوب وعدم امتلاك مهارات استخدام الوسائل التقنية والمعرفية (اليوسفي، 2015).

ثانياً: أزمات تتعلق بالمنهج الدراسيّ:

- إنّ المناهج الدراسّية المكدسة وغير المرتبطة بالبيئة الفعلية، والتي تعيق المواهب عن الظّهور، كأن تمنع الطالب من الرسم أو التمثيل أو الرياضة (لطفي، 2010).
- قلّة الموارد المالية لإدخال الحاسوب في التعليم، وقلّة توافر الأطر التدريبية المؤهّلة لاستخدام الحاسوب (اليوسفي، 2015).

ثالثاً: أزمات تتعلّق بالمباني المدرسيّة:

- عدم وجود مبانٍ مدرسيّة كافية للجميع، كما أنّ هناك المباني المستأجرة المزعجة وغير المهيأة لتحقيق الأهداف التعليمية (لطفي، 2010).
- الدوام النصفيّ، والكثافة الطلابية، وقلّة الموارد المالية المخصّصة من أجل عمليات الإصلاح المدرسيّ (اليوسفي، 2015).

رابعاً: أزمات تتعلّق بالإدارة المدرسيّة:

- طغيان المركزية العمياء في اتخاذ القرار، وعدم وجود آليات مثلى يلجأ إليها في اتخاذ القرارات في المواضيع المتنوعة (لطفي، 2010).

- إهمال بعض المديرين لواجباتهم وتأجيل إنجازها، والجمود والتمسّك بحرفية النظام وعدم المرونة في تطبيقها والروتينية في التعامل.
- ضعف العلاقات الإنسانية بين الإداريين والعاملين، وحدّية التعامل.

خامسا: أزمات تتعلّق بالمعلمين:

- عدم تقديم التأهيل المناسب للمعلّمين، وعدم امتلاكهم الخبرات الكافية.
- توظيف المعلمين غير الراغبين بالتدريس، وهدف وجودهم هو الحصول على وظيفة أو توجيههم إلى مناطق لا يرغبون بالعمل فيها.
- قلّة استخدام الوسائل التعليمية الهادفة في عملية التعليم داخل الغرف الصّفّية (البنا، 2013).

وتضيف اليوسفي (2015) بعض الأزمات، كأزمة عدم القدرة على التواصل بشكل مستمر مع المجتمع المحلّيّ لأسباب مختلفة، وقد أضافت ما يخصّ جانب الامتحانات من حيث اقتصارها على الجانب المعرفيّ عند الطالب، وأزمات تمويل التعليم كأزمة سوء توزيع المخصّصات والموارد المالية والمادية، وضعف المراقبة على توزيع الموارد والمخصّصات.

وأضاف عطوي (2010) أيضاً بعض الأزمات كضعف استيعاب التلاميذ لبعض المواد الدراسيّة، وقلّة الساعات الإضافية لمساعدة التلاميذ الضعاف، و ضعف التزام بعض المعلّمين والمعلّمات بالدوام، وقلّة لقاءات إدارات المدارس مع أولياء أمور التلاميذ، ووصول الكتب المدرسية متأخّرة، وسوء استقبال التّلاميذ الجدد في بداية العام الدراسيّ، و تهاون إدارة المدرسة في حصر ومتابعة الغياب ومتابعته، واستخدام العقاب البدنيّ من قبل المعلّمين والمعلّمات.

ترى الباحثة ممّا سبق أنّ المدرسة، شأنها شأن أيّ مؤسّسة تواجه طائفةً من الأزمات التي تمثّل صعوبات في طريق أداء المدرسة لأعمالها ومهامّها المنوطة بها على أكمل وجه، كما تختلف

هذه الصّعوبات من مدرسة إلى أخرى تبعاً لظروف المدارس وطبيعة القائمين عليها، فحدوث أزمات داخل المدرسة هو أمر واقع لا محالة.

تجارب بعض الدول في مواجهة الأزمات المدرسيّة:

إنّ وقوع الأزمات المدرسية أمر حتميّ ولا بدّ منه، باختلاف أنواع تلك الأزمات ومصادرها وأشكالها وطريقة التعامل معها وعلاجها، ومن هنا كان لا بد من عرض تجارب بعض الدول في إدارة أبرز الأزمات التي تعاني منها مدارسها، ومن ذلك:

- **تجربة الولايات المتّحدة الأمريكية في إدارة الأزمات المدرسيّة:**

على الرغم من التطور العظيم الذي تعيشه الولايات المتّحدة الأمريكية في مختلف مجالات الحياة لديها، وبالرغم من القوة الاقتصادية التي تمتلكها، والإمكانات التي تعمل على توفيرها للمدارس، إلا أنّ ذلك لا يخفي حقيقة وجود بعض الأزمات المدرسيّة في مدارسها.

أشار آموس وهارنغتون (Amos, & Harrington, 2012) إلى أن أهمّ الأزمات التي يعاني منها التعليم الثانويّ العامّ في الولايات المتحدة الأميركية يتلخّص بثلاث أزمات، هي:

1. أزمة وجود فجوة بين التعليم الثانويّ العامّ وسوق العمل.
2. أزمة الفصل بين التعليم الثانويّ العامّ وبين التعليم الفنّيّ.
3. أزمة العنف بأبعادها وأشكالها كافةً.

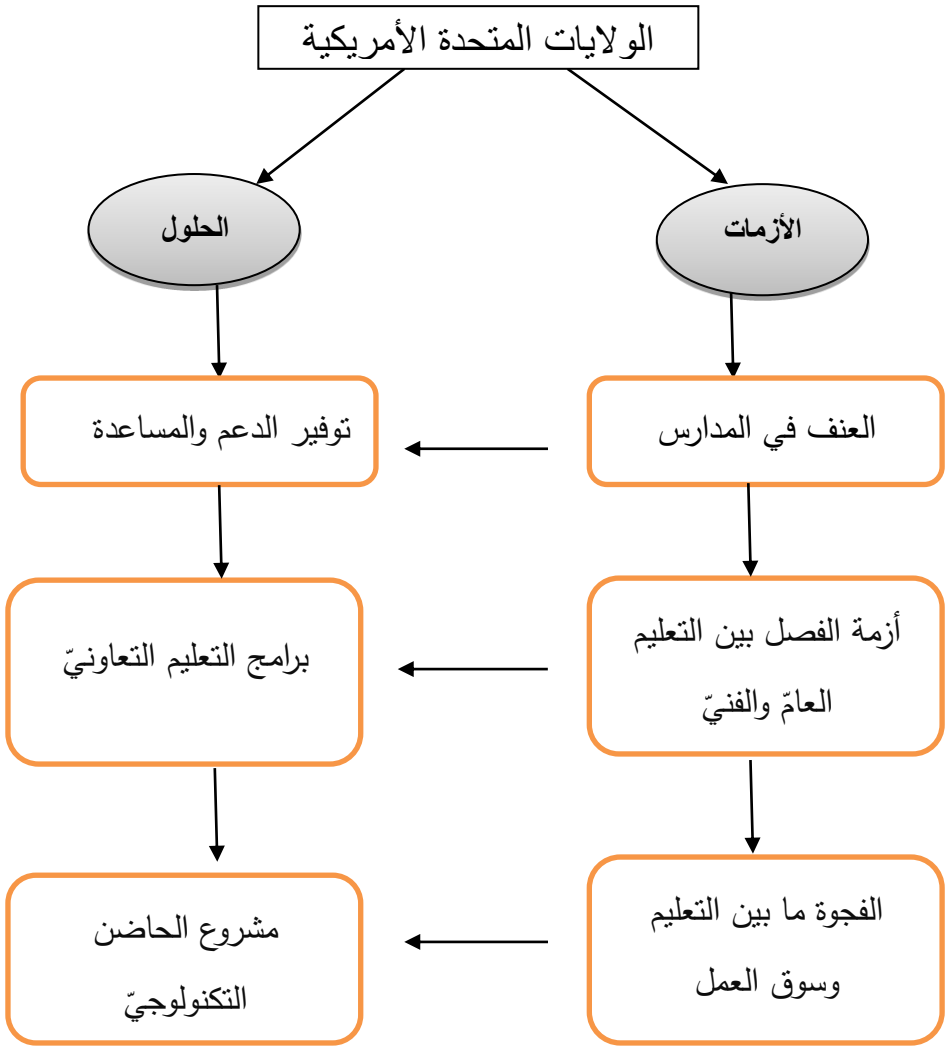
وفي ضَوْء ما سبق يمكن اختصار الحلول للأزمات المدرسيّة التي واجهتها الولايات المتّحدة الأمريكية بالآتي:

1. وضع برامج إرشاد ودعم نفسيّ للطّلاب.

2. وضع برامج المشاركة مع الأسرة، مشاريع إنتاجية، أنشطة صفّية ولا صفّية.

3. تشكيل فريق لإدارة الأزمات، ووضع الحلول النّاجحة والنّاجعة.

ومما سبق ترى الباحثة أنّه يُمكن القول: إنّ الحلول التي نفذتها الولايات المتّحدة الأميركية فعّالة، وعلى درجة كبيرة من الواقعية التي تستطيع أيّ دولة تعاني من أزمات مشابهة لها العمل بها والسّير على نهجها لتفادي مشكلاتها وأزماتها وعلاجه، والشكل (1) يلخص أهم الأزمات الموجودة في الولايات المتّحدة الأمريكية والحلول المتّبعة لتفاديها وعلاجها.



شكل (1): أبرز الأزمات المدرسيّة والحلول المأخوذ بها في الولايات المتّحدة الأمريكية

- **تجربة اليابان في إدارة الأزمات المدرسيّة:**

على الرغم من تمتّع النّظام التّعليميّ في اليابان بجودة النظام والتكامل بين المركزية واللامركزية والمشاركة في التخطيط للتعليم، والاهتمام الخاصّ بالصّناعة (بدران، 2002)، إلا أنّ اليابان تعاني من بعض الأزمات المدرسيّة، التي تسعى إلى حلّها، وقد لخّصت اليوسفي (2015) بعد جمعها لعدد من الدراسات التي تدور حول هذا الموضوع أهمّ الأزمات والحلول التي تعمل اليابان على تطبيقها لحلّ تلك الأزمات، وقد توصّلت اليوسفي (2015) إلى أنّ: "الاستثمار في الإنسان هو أهمّ ما عملت اليابان على إنجازه وتحقيقه، وهذا ما يفسّر اهتمامها الكبير بالتّربية والتّعليم و المدرسين على حدّ سواء، ونتيجة لذلك الاهتمام حقّقت اليابان جودةً كبيرةً في النظام التعليميّ، كما اتّسمت إدارة التعليم بالتكامل بين المركزية واللامركزية ، وغرست روح الفريق والجماعة في نفوس طلابها.

وقد تلخّصت الأزمات التي يعاني منها النظام التربوي في اليابان بثلاث أزمات كما جاءت عند اليوسفي (2015) كما يلي، وهي:

1. أزمة إعداد الطّالب لعصر ما بعد الصّناعة؛ وذلك نتيجة لتطور الحياة وتعقّدها.
2. أزمة العنف، وهي من الأزمات التي تكاتفت لحلّها جهود كلّ من الإدارة المدرسيّة وأعضاء الهيئة التدريسيّة والباحث الاجتماعيّ والمرشد النفسيّ.
3. أزمة صعوبة المناهج.

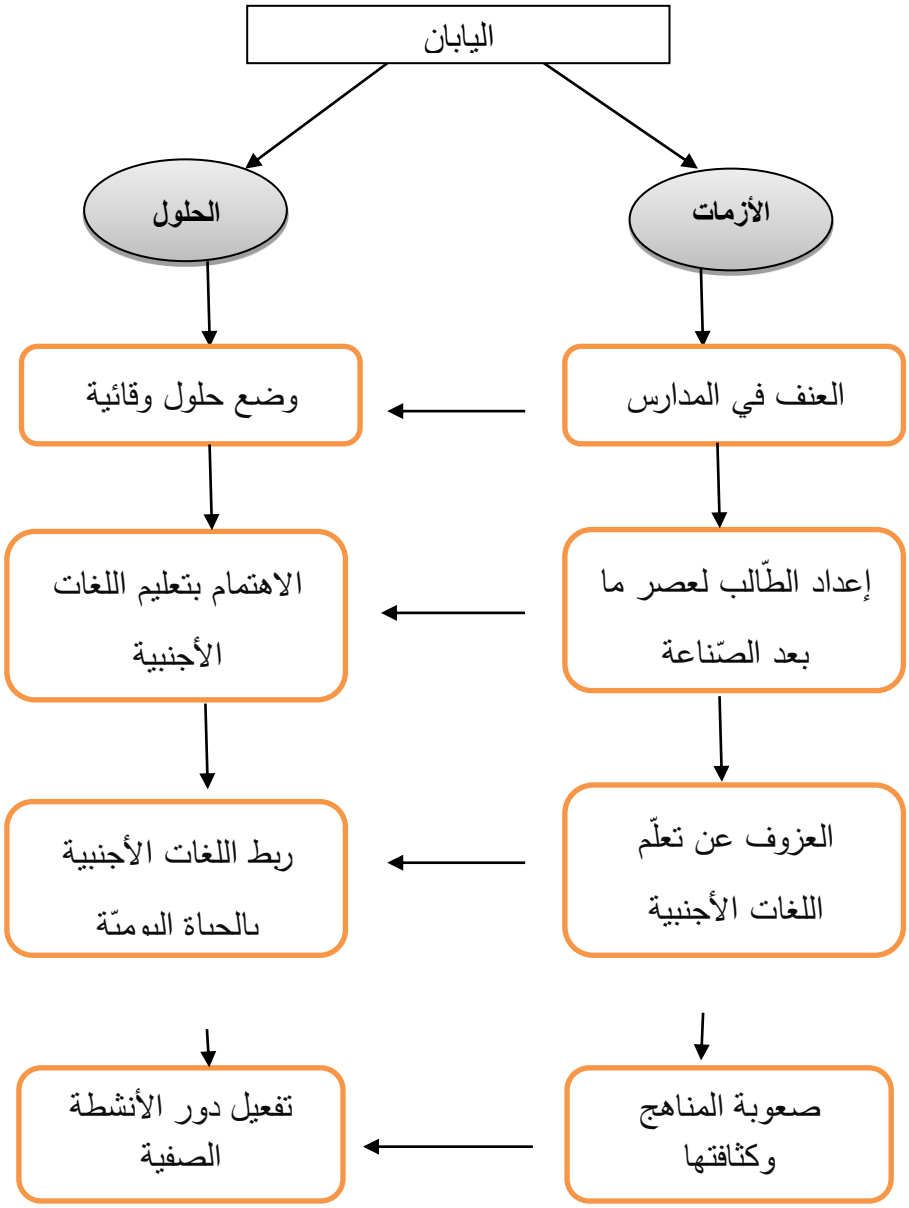
أما فيما يخصّ الوسائل العلاجية لتلك الأزمات، فهي:

1. الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية.
2. وضع حلول وقائية وعلاجية بالتعاون مع الهيئة التدريسيّة والمرشد الاجتماعيّ.
3. تفعيل دور الأنشطة الصّفّية.

وقد ذكر اكي جاشيرا (Ikegashira, 2011) بعض الحلول الوقائية والعلاجية لدور الإدارة المدرسيّة في التصديّ لأزمة العنف، وهي كما يلي:

- تعريف الطلبة بالضوابط والقرارات والنُّظم المدرسيّة في بداية كلّ موسم دراسيّ.
- إطلاع أولياء الأمور والمدّرسين على لوائح الثواب والعقاب؛ لكي يكونوا على دراية بالنّظم والقوانين المنظّمة.
- تطبيق مبدأ المساواة بين الطلبة واتّباع أساليب التربية الحديثة في التعامل.
- إعطاء الطلبة الفرصة للحديث بحرية تامة وتوفير المناخ الديمقراطيّ.
- تقديم دعم ورعاية خاصّين للطلبة كبار السّنّ والمتعثّرين دراسيّاً والراسبين أيضاً.
- مراعاة الدقة في توزيع الطلبة على الفصول حسب فروقهم الفردية.
- توعية المدرسين بأهداف مهنتهم التي من أهمّها تعهّد الناشئة لخلق المواطن الصّالح.
- تنظيم ندوات ومحاضرات للطلبة وأولياء أمورهم والمدّرسين.
- حثّ أولياء الأمور للوقوف على سلوكيات أبنائهم داخل المدرسة بصفة مستّمرة .
- توفير كلّ الإمكانات المتاحة ليقوم المصلح الاجتماعيّ بدوره المهنيّ في تتبّع سلوكيات الطلبة عن كثب، وعدم تكليفه بأعمال إدارية بعيدة عن تخّصصه حتّى يكون منتجاً مهنياً ناضجاً.
- عدم التساهل مع الطلبة في حالات العنف الجسديّ داخل المدرسة، والحزم في اتخاذ القرارات التأديبية المناسبة للفعل في حقّ الطّلبة العدوانيين أو المخالفين للنّظم والقوانين المدرسيّة إذا ما تطلّب الأمر ذلك.
- تشجيع التعاون بين كلّ التخصّصات داخل المدرسة للعمل على تفريغ الطاقات الزائدة لدى الطلبة.

- الاهتمام بفترة النشاط المدرسيّ، وتكثيف البرامج والأنشطة والرحلات التي تعمل على تخفيف المشاعر، وتلطيف الآثار السلبية لدى الطلبة .
- تنمية الوعي التربويّ وتطويره لأولياء الأمور من خلال تكثيف عقد الاجتماعات والندوات والدورات التثقيفية المهتمة أساساً بتربية الأبناء؛ لمعرفة طرق التربية الحديثة.
- المشاركة الفعّالة في أنشطة جمعية آباء الطلبة وأوليائهم؛ لتهيّئ الجوّ المناسب لما فيه مصلحة للطّلبة والمدرسة، والشكل (2) يوضّح أهمّ الأزمات في اليابان والحلول المتبعة لعلاجها.



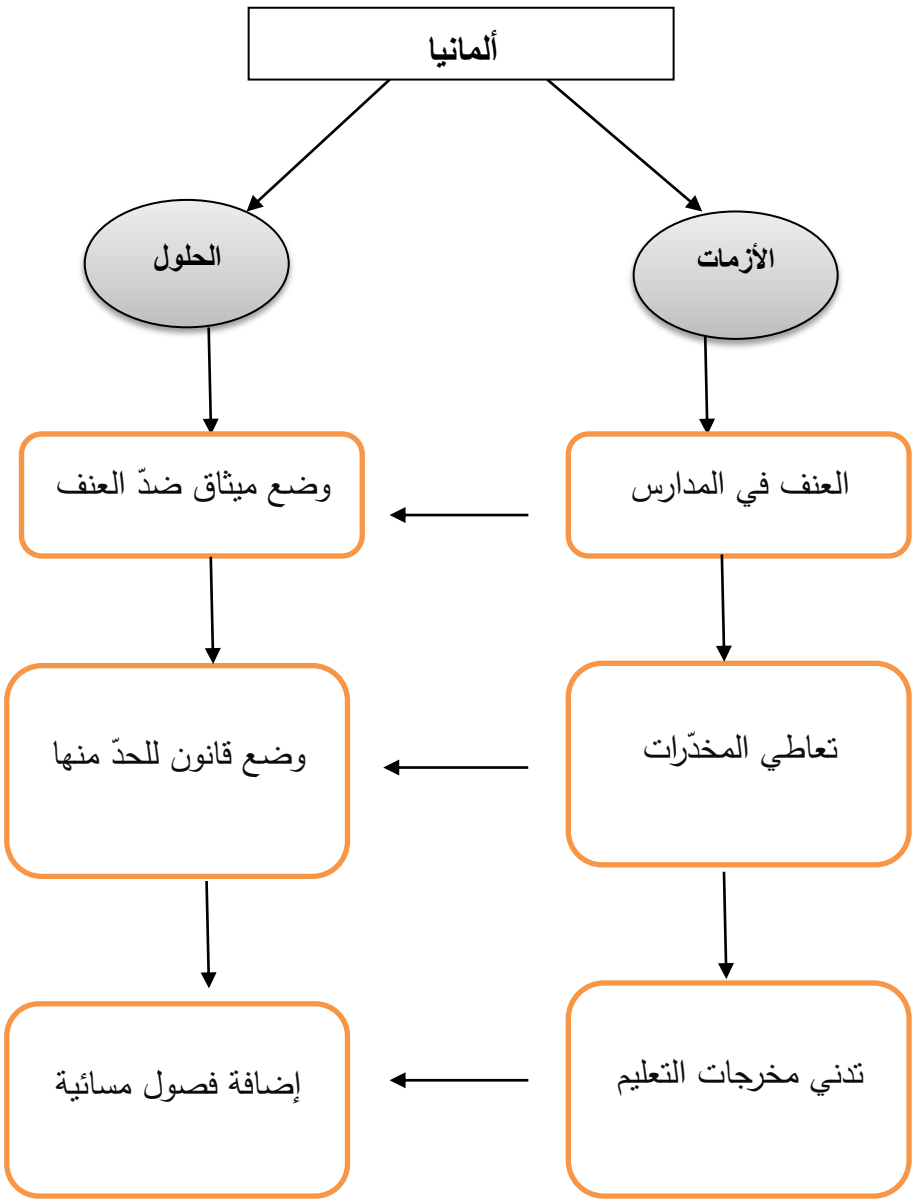
شكل (2): أبرز الأزمات المدرسيّة والحلول المأخوذ بها في اليابان

- **تجربة ألمانيا في إدارة الأزمات المدرسيّة:**

في ألمانيا تختلف القواعد المتعلّقة بنظام التعليم المدرسيّ من ولاية إلى أخرى، ويعزى السّبب في ذلك إلى أنّ التعليم في ألمانيا هو من مهامّ وزارة التربية والتعليم التابعة للولايات الاتحادية، ما يعني أنّ الولايات الاتحادية هي المسؤولة على تعديل قواعد النظام التعليميّ الخاصّ به، ولا تخلو المدارس في ألمانيا من بعض الأزمات، وتلخّص اليوسفي (2015) أبرز الأزمات في ألمانيا الأوربية، وبعض الحلول التي تضعها مدارسها للتعامل مع تلك الأزمات كالآتي:

1. أزمة العنف والعدوانية التي تعاني منها المدارس الألمانية، والتي عملت ألمانيا على مواجهتها من خلال وضع ميثاق أوربويّ ضد العنف في المدرسة، كونه يسهم في تحديد الوسائل التي تسمح للمدارس بالتصرّف ضدّ العنف وأعمال التخريب بطريقة إيجابية؛ وذلك بمشاركة عناصر المدرسة كافة من طلاب ومدرسيّن ومرشدين نفسانيّين، بالإضافة إلى ضرورة إشراك المجتمع المحلّيّ في حلّ الأزمات والمشكلات.
2. أزمة تعاطي المخدّرات، فقد وصلت نسبة متعاطي المخدّرات في المدارس الألمانية إلى (7%)، ويتمّ علاج ذلك بتكليف مختصّ اجتماعيّ بمرافقتهم قصد محاولة إصلاح الطالب انطلاقاً من جذور الخلل والمشكلة، وفي حال صعوبة الاندماج واستحالة الانضباط؛ فإنهم يحولونهم إلى مدارس خاصّة بذوي الاحتياجات الخاصّة قَصْدَ مساعدتهم وليس معاقبتهم.
3. أزمة تدنّي مخرجات التعليم، حيث عملت على معالجتها من خلال إنشاء المدارس ذات نظام اليوم الكامل، كما قامت بتطبيق بعض دروس التقوية في المدرسة الثانوية، وإنشاء صفوف مسائية للطلاب، وتجاوز الاختبارات التحريرية الفصلية لتقييمهم والاعتماد على مشاركتهم في العديد من المشروعات وتقييم أدائهم فيها.

والشكل (3) يوضح أهمّ الأزمات الموجودة في ألمانيا والحلول المتّبعة لعلاجها وتفاديها.



شكل (3): أبرز الأزمات المدرسيّة والحلول المأخوذ بها في ألمانيا

- **تجربة مصر في إدارة الأزمات المدرسيّة:**

تعدُّ مصر إحدى أكبر الدول العربية من حيث عدد السكان، ولا يخفى الأثر العظيم الذي قدمته مصر في مجال العلم، إلا أنّ ذلك لا يخفي حقيقة انتشار الأزمات في مدارسها، وتلخّص اليوسفي (2015) بناء على جمعها عدداً من الدراسات أهمّ تلك الأزمات، وهي كما يلي:

1. ارتفاع أعداد الطلبة داخل الفصول الدراسيّة.
2. انتشار الدّروس الخصوصيّة بشكل كبير؛ نتيجة لتدنّي أجور المدّرسين من جهة، وصعوبة المناهج الدراسيّة من جهة أخرى وصعوبة نظام الامتحانات.
3. ارتفاع نسب الرسوب، وتدنّي العلامات.
4. ارتفاع نسب التسرّب بين الطلبة.
5. سوء تمويل التعليم.

أما فيما يتعلّق ببعض الحلول التي وضعتها لذلك، فهي:

1. إعادة النظر في الهياكل الإدارية.
2. تنويع مصادر التّمويل.
3. قرار بتعديل نظم الامتحانات.

وذكرت التربية الاجتماعيّة بمدرسة الجبلاو الثانوية (2013) بعض المشكلات والأزمات التي تعاني منها الإدارة المدرسيّة وحلول ممكنة لها، على النحو الآتي:

يقصد بتلك المشكلات أو الأزمات كلّ ما يحدث من معوقاتٍ فنيةٍ كانت أو إدارية تعيق المسيرة العملية التعليميّة داخل المدرسة، وهذه الأزمات يمكن النظر إليها من زاويتين:

*** أولاً : أزمات تقع على الإدارة، ومنها:**

1- كثرة غياب المعلّمين أو تأخّرهم:

الأزمة: تكرار غياب بعض المعلّمين أو تأخّرهم عن الحضور في الصّباح.

الحلول المقترحة:

- المعلّم المتأخّر لابدّ له من التّقيد بالصّلاحيات التي تخوّل مدير المدرسة علاج هذا الجانب.
- المعلّم المتغيب بدون عذر يتّخذ ضدّه قرار حسم بشكل جادّ ليبتعد عن اللامبالاة بالعمل.
- نقل المعلّم كثير التأخرّ والتّغيّب إلى مدارس أخرى قريبة من مسكنه.
- الجدّية من الوحدات الصّحّية والمستشفيات مع المدارس في منح التقارير الطّبية.

2- تفريغ بعض المعلّمين في أثناء الدوام الرّسميّ:

الأزمة: تعقد إدارة التعليم لقاءات ودورات تنشيطية في أثناء الدوام الرّسميّ لتطوير مستوى المعلّمين، الأمر الذي يتطلب تفريغ أكثر من معلّم لحضورها، وهو ما يسبّب إرباكاً للمدرسة.

الحلول المقترحة:

- استغلال الفترات التي تسبق بداية العام الدّراسيّ في إقامة مثل هذه الدورات.
- أن تكون مثل هذه اللقاءات مسائية، مع وضع حوافز لتشجيع المعلّمين على الحضور.

3- عدم تجاوب أولياء أمور التلاميذ مع المدرسة:

الأزمة: عدم حضور أولياء أمور الطلاب للمجالس التي تعقدها المدرسة.

الحلول المقترحة :

- تجنيد كافة وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية لتعريف الآباء بأهميّة هذه المجالس، وواجباتهم تجاه أبنائهم الطّلاب.
- استغلال فترة توزيع النتائج لعقد مثل هذه المجالس.

4 - أزمة التأخّر الصّباحيّ للطّلاب:

الأزمة: حضور ثلّة من الطّلاب للمدرسة بعد الانتهاء من الاصطفاف الصّباحيّ بتعمّد منهم، أو لبعد سكنهم عن المدرسة.

الحلول المقترحة:

- وضع حوافز للطالب المثاليّ في الانتظام.
- توجيه لفت نظر لوليّ أمر الطّالب بالحسم من درجات المواظبة في حالة تكرار تأخّره.
- الحسم على الطّالب من درجة المواظبة.
- حرمان الطّالب من حصص مادة محببة إلى نفسه كالتربية البدنية.
- نقل الطّالب إلى مدرسة قريبة من سكنه.

5 – كثرة استئذان المعلّمين خلال اليوم الدراسيّ:

الأزمة: هي خروج المعلّم مع بداية الدوام أو في وقت معين في أثناء الدوام الرسميّ.

الحلول المقترحة:

- في حال الاستئذان مع بداية الدوام، يمنع المعلم من التوقيع، ويعامل باعتباره معلّماً غائباً.
- أما في حال المعلّم المستأذن لفترة محددة من الدوام، فيتمّ وضع حدود معروفة للجميع كحدّ أقصى لعملية الاستئذان خلال الفصل الدراسيّ، ويوثّق ذلك في سجلّ خاصّ.
- تخفيض حصص المعلّم في يوم يختاره ليتمكّن من إنجاز أمور حياته بلا تأثير على عمله.

6 – أزمة عمّال النّظافة:

الأزمة: وهي معاناة المدارس في توفير الأيدي العاملة التي تتولّى أعمال النظافة وتحميل المدرسة أعباءً ماليةً، إضافة إلى أعبائها الملقاة على كاهلها.

الحلول المقترحة:

- أن تتولّى إدارة التعليم التعاقد مع شركات نظافة يتمّ بموجبها تأمين العمالة اللازمة لكلّ مدرسة.
- أن تتحمّل الوزارة التكاليف المالية لهذه العمالة.
- أن يكون قرار استمرار العامل في العمل أو إلغائه بيد مدير المدرسة.

7- أزمة المعلّم غير الراغب في التدريس:

الأزمة: وجود عينة من المعلّمين الذين لا يرغبون في التدريس لعدم قدرتهم، أو توجيههم إلى مناطق لا يرغبون بالعمل فيها.

الحلول المقترحة:

- التحدّث إلى بعض المعلّمين المقربين إليه لنصحه.
- الاجتماع به وتقديم النصيحة والمشورة له.
- في حال استمرار وضعه، يبلّغ المشرف التّربويّ للاجتماع به وإسداء النّصيحة إليه.
- توجيه لفت نظر إليه، لتحسين وضعه وتقويمه، إذا ما واصل تهاونه وعدم اكتراثه.
- رفع أمره إلى إدارة التَعليم لاتّخاذ اللازم حياله، إذا لم تؤت الحلول السّابقة أُكلها.

8- ترميم المدارس بعقود طويلة:

الأزمة: قيام إدارات التعليم بتسليم مشاريع ترميم للمدارس، ويستمرّ الترميم مع بداية السنة الدراسيّة، ممّا يسبب إزعاجاً للطلاب وتعطيلاً لإمكانات المدرسة.

الحلول المقترحة:

- حصر أعمال الترميم بشكل دقيق، ووضع جدول زمنيّ لها.
- إلزام المتعهّد بالترميم بإيقاف العمل في ساعات الدوام الرسميّ.
- تعيين أحد طاقم المدرسة مسؤولاً عن الترميم، ومنحه صلاحياتٍ حقيقيةً.

*** ثانياً : أزمات تتسبّب بها الإدارة المدرسيّة نفسها، ومنها:**

1_ عدم وضوح قواعد العمل في كثير من الأمور، حيث لا توجد تحديدات واضحة لإجراءات العمل، مثل قواعد محددة لمحاسبة المعلّم المقصّر، أو التلميذ الذي يخرج عن السّلوك المعتاد.

2- كثرة الضّغوط التي تواجهها إدارة المدرسة ونشوب مشكلات جديدة لم تكن موجودة من ذي قبل، وبخاصّة فيما يتعلّق ببعض مظاهر انحراف الطّلاب، والعنف داخل المدرسة.

3- الاهتمام بالشّعارات والتركيز على النواحي الآلية، والجمود في التعامل مع المراقبين فيما يتعلقّ بالقواعد واللوائح والقوانين.

4- تملُّك الأجهزة العليا السلطة الحقيقية والسّيطرة المركزية والبيروقراطية على العمل وعدم منح المدير حريّة التعامل وفق صلاحياته.

5- الاعتماد على الطّرق التّقليدية في إنجاز الأعمال وغياب الأساليب العلميّة الحديثة.

6- التهرّب من المسؤولية والتقاعس عن أداء الواجبات .

7- كثرة القرارات واللوائح المنظّمة للعمل، وتداخل بعض القرارات وتعارضها أحياناً.

8- نقص التأهيل لمدير المدرسة، وعدم الاستمرار في تدريبه.

9- النقص في التسهيلات والمتطلّبات المادية والبشرية التي يحتاجها العمل بالمدرسة.

*** الحلول الممكنة لعلاج المشكلات التي تسبّبها الإدارة :**

1- حسن اختيار مديري المدارس، بحيث يتم الاختيار وفق أسس ومعايير صحيحة ومقننة.

2- الإعداد المسبق؛ وذلك من خلال تقديم برامج في الإدارة التربوية في مرحلة البكالوريوس.

3- تقديم الدورات التدريبية والتأهيل العلميّ لمديري المدارس.

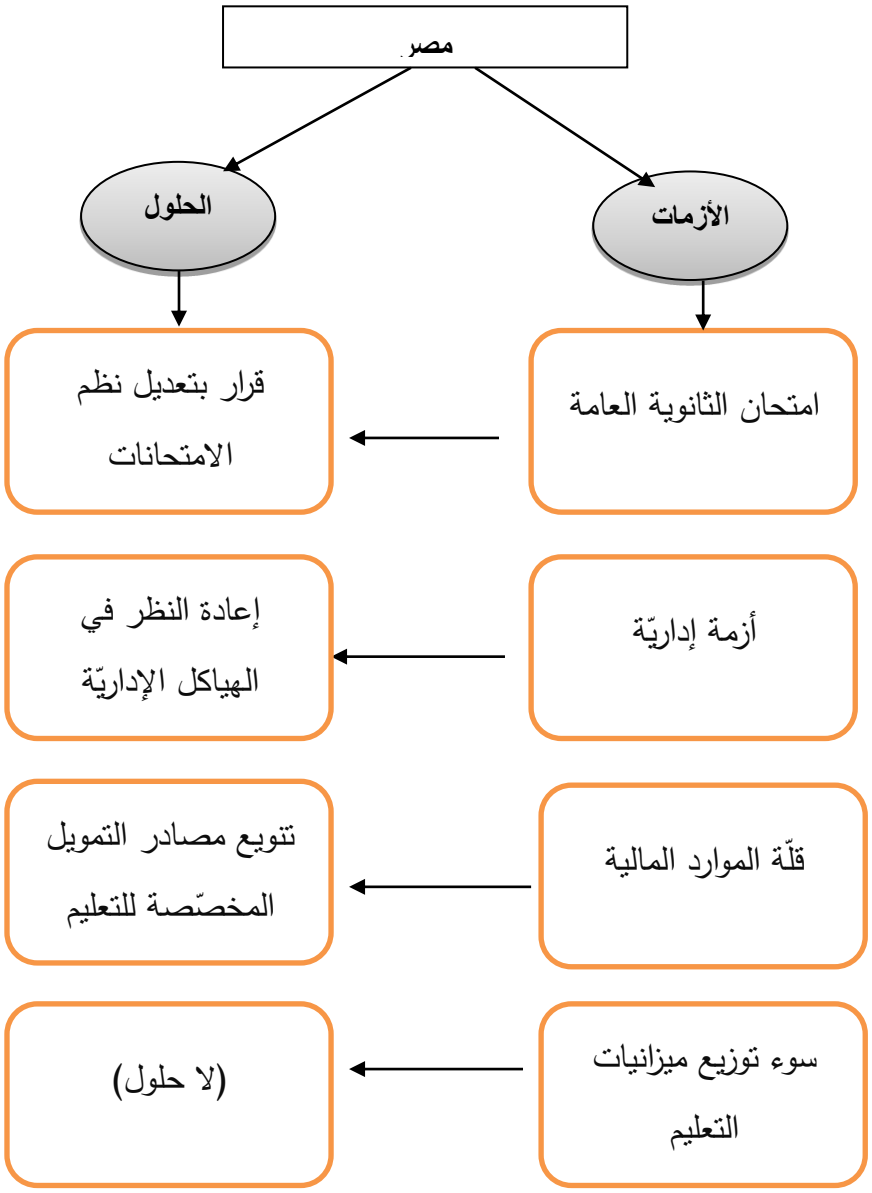
4- اختيار مديري المدارس من أصحاب الخبرة الحقيقية.

5- إطلاع المدير على لائحة المرحلة التي يعمل بها.

6- التخطيط السّليم للعمل المدرسي، وإشتراك جميع العاملين في هذا التخطيط حتّى يسهل التنفيذ عندما يعرف كلّ فرد بأنه اشترك وأسهم في ذلك العمل، وبالتالي يمكنه تحمّل المسؤولية.

7- المرونة في تطبيق النظام ومراعاة الظّروف الطّارئة.

وشكل (4) يلخّص أهمّ الأزمات المدرسيّة والحلول المعمول بها في مصر (اليوسفي، 2015).



شكل (4): أبرز الأزمات المدرسيّة والحلول المأخوذ بها في مصر

بعد استعراض الأزمات التعليميّة في كل من الولايات المتّحدة الأمريكية واليابان وألمانيا ومصر ترى الباحثة أنّ هناك تبايناً واضحاً فيما يتعلق بطبيعة الأزمات المدرسيّة وأسبابها، وكيفية إدارتها من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة ثقافية إلى أخرى، فبينما اتسمت الأزمات المدرسيّة في مصر بسيطرة الأزمات السلوكية، والأزمات الناتجة عن المشكلات الخاصّة بتمويل التعليم، تميّزت الأزمات المدرسيّة داخل الولايات المتّحدة الأميركية بسيطرة أزمات العنف، بالإضافة إلى أزمة الفصل القائم ما

بين سوق العمل والتعليم الثانويّ العامّ من جهة، وما بين التعليم الثانويّ العامّ والتعليم الفنّيّ من جهة أخرى، فيما كانت أزمة إعداد الطالب لعصر ما بعد الصّناعة من أهمّ أزمات المدارس اليابانية، وكانت أزمة العنف والمخدّرات وتدنّي مستوى مخرجات التعليم لدى الطالب الألمانيّ من أهمّ الأزمات التي تعاني منها المدارس الألمانية.

الدّراسات السّابقة:

تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وعرضت الباحثة أهمّ الدّراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، وهي:

1. دراسة محسن (2019) بعنوان: "**إدارة الأزمات لعمداء الكلّيات في الجامعة المستنصرية وعلاقتها باتخاذ القرار الفعّال من وجهة نظر التدريسيّين**".

كان الهدف من الدراسة البحث في مستوى إدارة الأزمات ومستوى اتخاذ القرار، والعلاقة بين إدارة الأزمات واتخاذ القرار لدى عمداء الكليات في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر المدرّسين، اتبعت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، كما استخدمت الاستبانة لمناسبته وغرض الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (370) من المعلّمين، وقد استخدمت الباحثة الأسلوب الطبقيّ العشوائيّ في اختيار العينة، وتوصّلت نتيجة البحث إلى تمتّع عمداء الكلّيات في الجامعة المستنصرية بمستوى جيد في إدارتهم للأزمات عند حدوثها، وأنّ العمداء يتمتّعون بمستوى جيّد في اتخاذ القرار، كما توصّلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه عالية بين إدارة الأزمات واتخاذ القرار، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بين إدارة الأزمات واتخاذ القرار (0.825).

2. دراسة الخويطر (2019) بعنوان: "**تطوير دور القيادات الأكاديميّة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات**".

كان الهدف من الدراسة التعرف على واقع دور القيادات الأكاديميّة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات، والتعرف أيضاً على الاحتياجات والمعوقات التي تواجه القيادات الأكاديميّة فيها، وتحديد الدور المقترح لهم في إدارة الأزمات، وسبل تطوير دور تلك القيادات

الأكاديميّة في إدارة الأزمات من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ المسحيّ، وتمّ استخدام أداتين هما: المقابلة والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (174) قائداً، وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمّها: كانت درجة واقع دور القيادات الأكاديميّة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات (متوسّطة)، وهناك موافقة بدرجة (عالية) في إدارة الأزمات نحو احتياجات دور القيادات الأكاديميّة في إدارة الأزمات، والدور المقترح لهم، كما أنّ هناك موافقة بدرجة (متوسّطة) من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة في إدارة الأزمات نحو معوقات دور القيادات الأكاديميّة، وسبل تطويره.

3. دراسة الحاوري (2019) بعنوان: "**تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء الخبرات العربية والعالمية**".

كان الهدف من الدراسة معرفة واقع الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في إدارة الأزمات التربويّة، والاطّلاع على التجارب العربية والعالمية في إدارة الأزمات والاستفادة منها في بناء تصوّر مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بالوزارة، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ لمناسبته لطبيعة البحث، واستخدم الاستبانة لمناسبتها لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(268) من قيادات وزارة التربية والتعليم وموظفيها ومكاتبها بالمحافظات، وتوّصلت النتائج إلى أنّ واقع الدّور الذي تقوم به الوزارة في إدارة الأزمات التربوية لم يكن عند المستوى المطلوب، وأنه لا يوجد بديوان عام الوزارة ولا مكاتبها وحدة لإدارة الأزمات تتكفل بمهمّة التّخطيط والإعداد والمتابعة والتنسيق، وما هو موجود ليس سوى لجنة تمّ تشكيلها من قبل الوزارة لإدارة الأزمات، وقد خرج البحث مستفيداً من التجارب العالميّة والعربية بتصوّر مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات التربوية بوزارة التربية والتعليم تتضمّن تلك الوحدة: الرؤية والرسالة والأهداف والمهام والهيكل التنظيميّ، وكذا مهامّ كلّ إدارة داخل

الهيكل، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى إلى متغير المحافظة في جميع محاور الاستبانة.

4. دراسة المشاقبة (2018) بعنوان: "**درجة امتلاك مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسيّة من وجهة نظرهم**".

تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسيّة من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وقدّم استبانة لمناسبته لغرض الدراسة، واختيار عينة عشوائية مكونة من (125) مديراً ومديرة، وأوضحت النتائج أنَّ درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسيّة من وجهة نظرهم على الأداة ككّل كانت مرتفعة، وكان ترتيب الحقول مرتّبة بترتيب تنازليّ وفقاً لمستوى الحقول: مجال المواجهة، مجال التعاون، منطقة الاحتواء، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ملكية مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسيّة بسبب متغير الجنس.

5. دراسة الجهني (2018) بعنوان: "**أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسيّة**".

كان الهدف من الدراسة التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسيّة، والكشف عن أثر بعض المتغيرات في تقديرات قادة المدارس للأسلوب المتّبع في اتخاذ القرارات في أثناء الأزمات المدرسيّة، كذلك إلى التعرف على أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسيّة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من قادة مدارس التعليم العامّ في

المدارس التّابعة لإدارة التعليم بمحافظة ينبع، وطبقت الاستبانة على (81) قائداً، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرارات في الأزمات المدرسيّة جاء إجمالا بدرجة كبيرة، وأنهم يمارسون الأساليب التقليدية عند اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسيّة بنسبة بلغت(50%)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في مواجهة الأزمات المدرسيّة تعزى إلى متغيرات: (التخصّص الدراسيّ، والخبرة في مجال الإدارة المدرسيّة، والمرحلة الدراسيّة).

6. دراسة الزبيدي (2018) بعنوان: "**إدارة الأزمات لدى مسؤولي شعب التربية الكشفية من وجهة نظر مشرفيها**".

كان الهدف منها التعرف على إدارة الأزمات لدى مسئولي شعب التّربية الكشفية من وجهة نظر مشرفيها، والتّعرف على مدى إدراك عينة البحث في شعب التربية الكشفية للأهمّية القيادة الإدارية العليا النّاجحة في إدارة الأزمات، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، واستخدمت المقابلات والاستبانة أداةً للدراسة، وتمثّلت عينة البحث بمشرفي التربية الكشفية في أقسام النشاط الرياضيّ والمدرسين البالغ عددهم (273) مشرفاً فنياً، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى: ضعف في إدراك مرحلة الإنذار في شعب التّربية الكشفية في أقسام النشاط الرّياضيّ والمدرسيّ، وضعف القابليات التي يمتلكها مسؤولي شعب التربية الكشفية في تحديد نقاط الضعف في الكلّية في مرحلة التّأزمّ، وضعف القيادات في شعب التربية الكشفية في أقسام النشاط الرياضيّ والمدرسيّ في مواجهة مرحلة الانفجار، وكذلك ضعف انحسار الأزمات في مرحلة الانحسار.

7. دراسة عباينة (2018) بعنوان: "**واقع إدارة الأزمات بالجامعات الأردنيّة الحكوميّة في شمال الأردن**".

هدفت إلى التّعرف على واقع إدارة الأزمات في الجامعات الحكوميّة في شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة فقد أستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، والاستبانة أداةً للدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (240)معلّماً، تمّ اختيارهم باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكوميّة يشيرون إلى تقديرات متوسّطة لواقع إدارة الأزمات، وكان ترتيب الأبعاد كالآتي: الاتصالات ثمَّ التخطيط ثمَّ اتخاذ القرار ثمَّ فريق إدارة الأزمة وأخيراً المعلومات، كما أشارت الدراسة إلى وجود أثر لمتغير الكلّية لصالح العلوم الإنسانية، ولمتغير الجنس لصالح الذّكور، وإلى عدم وجود أثر لمتغير الرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في تصوّرهم إلى واقع إدارة الأزمات في الجامعات.

8. دراسة طيفور (2018) بعنوان: "**إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل: المصادر والإستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة**".

كان الهدف منها التعرف على كيفية إدارة الأزمات بكلّيات جامعة حائل من خلال تحديد مصادر الأزمات والإستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة، ولتحقيق ذلك، استخدمت الباحثة المنهج التّحليليّ الوصفيّ، وقد تمّ بناء استبانة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (37) من القيادات الأكاديميّة، وتوصّلت الدّراسة في نتائجها إلى أنَّ الدرجة الكلّية لمصادر الأزمات كانت كبيرة، وأنّ الدّرجة الكلّية للاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها متوسّطة، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مصادر الأزمات تعزى إالى اختلاف متغيرات: (الجنس وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديميّة، والمسمى الوظيفيّ)، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في الإستراتيجيات المستخدمة تعزى إلى متغير الخبرة، وعدم وجود فروق دالة

إحصائياً في الاستراتيجيات المستخدمة تعزى إلى متغيرات (الجنس، والرّتبة الأكاديميّة، والمسمى الوظيفيّ).

9. دراسة العاجز (2017) بعنوان: "**درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بالتفكير الإستراتيجيّ لديهم**".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بمؤشّرات التفكير الاستراتيجيّ لديهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، بتطبيق أداة الدراسة التي تكونت من استبانتين، على عينة الدراسة المكونة من (123) من العاملين في الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية (مساعد عميد فما فوق)، وكانت أهمّ النتائج كما يأتي: الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة درجة ممارسة الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات، كانت (76.03%)، وبمتوسّط حسابيّ (3.79)، وهذه المجالات مرتّبة تنازلياً: التخطيط لمواجهة الأزمة ثمَّ التغذية الراجعة لما بعد الأزمة، ثمَّ مجال التعامل مع الأزمة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات تعزى إلى متغير (نوع الجامعة)، وذلك لصالح الحكوميّة منها، ولمتغير الرتبة العلمية لصالح (أستاذ مساعد)، بينما لا توجد فروق تعزى إلى متغير (سنوات الخدمة)، كما أشارت النتائج إلى أنّ الدّرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لمؤشرات التفكير الإستراتيجيّ لدى الإدارة العليا مرتفع، وتوصّلت النتائج إلى وجود علاقة طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات، ودرجة التقدير لمؤشّرات التفكير الإستراتيجيّ، حيث كان معامل الارتباط يساوي (0.573).

10. دراسة الشبول (2017) بعنوان:"**درجة مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديميّة والإدارية في الجامعات الأردنية في التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظرهم**".

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على درجة مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديميّة والإداريّة في الجامعات الأردنية في التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظرهم، وأثر بعض المتغيرات في درجة مشاركتهم، وذلك باستخدام المنهج المسحيّ الوصفيّ التّحليليّ، واتماماً للفائدة ستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وبلغ عدد أفراد العينة (150) رئيس قسم أكاديميّ وإداريّ في الجامعات الأردنيّة الحكوميّة والخاصّة في إقليم الشّمال، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة مشاركة رؤساء الأقسام في مجال (خطّة التعامل مع الأزمة) كانت متوسّطة، فيما كانت درجة مشاركتهم في مجالي (خطّة استشعار الأزمة، والوقاية من الأزمة) بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في مجال خطة الوقاية من الأزمة، وأظهرت النتائج وجود فروق في مجالي خطّة استشعار الأزمة وخطّة التعامل مع الأزمة، وللمجالات كافة تعزى إلى الجنس وإلى صالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات: خطّة استشعار الأزمة، وخطّة الوقاية من الأزمة، وخطّة التّعامل مع الأزمة، وللدرجة الكلية تعزى إلى طبيعة العمل ولصالح الإداريين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال: خطة استشعار الأزمة؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات: خطّة الوقاية من الأزمة، وخطّة التعامل مع الأزمة، وللدّرجة الكلية تعزى إلى الخبرة ولصالح 10 سنوات فأكثر.

11. دراسة دانييل (Daniel ،2017) بعنوان: "**دراسة لأفضل ممارسات التواصل في أزمة القيادة التنظيميّة للكلّيات والجامعات**".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أفضل استراتيجيات التواصل الواجب استخدامها في حال الأزمة التي تواجه القادة في الكلّيات والجامعات، وتمّ استخدام منهج المراجعة المنهجية (تحليل المحتوى) لإجراء تحليل لأكثر من (30) دراسة تجريبية ذات صلة بعنوان الدراسة، وتمّ استخدام بطاقة ملاحظة لذلك، وكان من أهمّ النتائج أنه يوجد أكثر من (11) إستراتيجية للتّواصل في أثناء التعامل مع الأزمات، ومن أهمّها بناء سيناريوهات تحاكي واقع الأزمة قبل حدوثها وتدريب العاملين عليها.

12. دراسة عطير (2016) بعنوان: "**دور منطقة نابلس التعليميّة التابعة لوكالة الغوث في إدارة الأزمات**".

كان الهدف منها التعرف إلى دور منطقة نابلس التعليميّة التابعة لوكالة الغوث في إدارة الأزمات، وإلى معرفة أثر بعض المتغيرات في تقييم دور منطقة نابلس التعليميّة في إدارة الأزمات، وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، وقد استخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (42) من المديرين والنواب والمرشدين، وأظهرت نتائج الدراسة حصول مجال الاستفادة من الأزمات بعد حدوثها على رتبة مرتفعة جدّاً، ومجال مواجهة الأزمات ومجال التخطيط للأزمات على رتبة مرتفعة، ومجال استشعار الأزمات على درجة متوسّطة، والدّرجة الكلية للمجالات على رتبة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة الخاصّة بفرضيّات الدّراسة وجود فروق على مجال استشعار الأزمات، والتخطيط للأزمات، والاستفادة من الأزمات، والدرجة الكلّية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التّخصص، والمؤهل العلميّ، وطبيعة العمل، وسنوات الخدمة.

13. دراسة خليل (2016) بعنوان: "**واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكوميّة الفلسطينية من وجهة نظر المديرين في جنوب الضّفّة الغربية**".

كان الهدف منها الكشف عن واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكوميّة الفلسطينية من وجهة نظر المديرين في جنوب الضّفّة الغربية، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وتم تطوير استبانة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (140) مديراً، وتشكّل ما نسبته (30%) من مجتمع الدراسة الأصليّ تمّ اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة تبعاً لمتغيرات الدراسة، وبينت النتائج أنَّ متوسّطات درجة واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية في جنوب الضّفّة الغربية من وجهة نظر المديرين جاءت مرتفعة، وأنّ متوسّطات أبعاد واقع إدارة الأزمات على الترتيب تنازلياً هي: واقع إدارة الأزمات قبل وقوعها، ثمَّ واقع إدارة الأزمات بعد وقوعها، ثمَّ واقع إدارة الأزمات في أثناء وقوعها، وجميعها ذات درجة مرتفعة، وتوصّلت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات واقع إدارة الأزمات تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق تعزى إلى المؤهّل العلميّ ولصالح بكالوريوس فأقل، ووجود فروق تعزى إلى سنوات الخبرة وهم من لديهم خبرة (11) سنة فأكثر، ووجود فروق تعزى إلى نوع المدرسة لصالح المدرسة الأساسيّة، وعدم وجود فروق تعزى إلى مكان المدرسة.

14. دراسة بطاح (2016) بعنوان: "**تصوّر مقترح لإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية الحكوميّة في دولة الكويت**".

هدفت إلى التّعرف على الأزمات المدرسيّة في مدارس التعليم الثانويّ بدولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، ودرجة ممارسة إستراتيجيات مواجهة الأزمة في مدارس التعليم الثانويّ بدولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مع تقديم تصوّر مقترح لإدارة الأزمة في

مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، وأثر متغيري (الجنس، والمؤهل العلميّ) في ذلك، وتمّ تطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (117) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدِّراسة درجة انتشار الأزمات المدرسيّة في مدارس التعليم الثانويّ بدولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة متوسّطة، وأنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكوميّة في دولة الكويت لإستراتيجيات مواجهة الأزمة منخفضة، وأشارت النتائج إلى أنَّ استجابات مديري المدارس على التّصوّر المقترح لإدارة الأزمة في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت منخفضة، وعدم وجود فروق تعزى إلى أثر متغيري (الجنس والمؤهل العلميّ) في جميع المجالات المتعلّقة بالأزمات المدرسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر (الجنس والمؤهل العلميّ) في جميع المجالات المتعلقة باستراتيجيات مواجهة الأزمة في مدارس التعليم الثانويّ بدولة الكويت، وعدم وجود فروق تعزى إلى أثر (الجنس والمؤهل العلميّ) في التّصوّر المقترح لإدارة الأزمة.

15. دراسة مقابلة (2016) بعنوان: "**واقع التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظر معلمي المدارس**".

حيث كان الهدف من الدراسة التعرف إلى واقع التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس الثانويّة في محافظة عمان من وجهة نظر معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في محافظة عمّان، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتمّ تطوير استبانة للبحث، وتمّ اختيار عينة عشوائية من مجتمع المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة، إذ تم أخذ عينة (5%)، وبلغ عددهم (708) معلماً ومعلمة من المدارس الحكوميّة، و (104) من المعلّمين والمعلّمات في المدارس الخاصّة، وتوصّلت الدراسة إلى أنَّ واقع تخطيط مديري المدارس الثانويّة لإدارة الأزمات في محافظة عمّان من وجهة نظر

المعلّمين كان متوسّطاً على مجالات الدراسة ككل، وإلى أنَّ واقع تخطيط مديري المدارس الثانويّة لإدارة الأزمات في محافظة عمّان على مجالي التقويم والرؤية المستقبلية للتخطيط للأزمات من وجهة نظر المعلّمين كان مرتفعاً، أما مجالا إعداد الخطّة وتنفيذ الخطّة فكانا بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يعزى إلى متغير نوع المدرسة (خاصّة أو حكوميّة).

16. دراسة اليوسفي (2015) بعنوان: "**تصوّر مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالميّة**".

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على أهمّ الأزمات التي تواجه مدارس التعليم الثانويّ العامّ في الجمهورية العربية السّوريّة، والتعرّف على واقع إدارة الأزمات فيها، والمقترحات المتعلّقة بإدارة أزماتها، وإلى تصوّر مقترح لإدارة الأزمات في ضوء بعض تجارب الدول العربية والعالميّة، وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ، كما استخدمت الباحثة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (245) مديراً ومديرة، و(974) مدرسّاً ومدرّسة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أنَّ أكثر الأزمات المتعلّقة بالطّلبة شيوعاً في مدارس التعليم الثانويّ العامّ من وجهة نظر المديرين والمدرّسين هي أزمتا: إحضار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات.. أفلام) وتداولها فيما بينهم، وزيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصّفّية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتّراً أمنياً، وأنَّ أكثر الأزمات المتعلّقة بالمدرّسين حدوثاً هي أزمة غياب الحوافز المادية للمدّرسين، وأزمة ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحلّ الأزمات، وأنَّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمناهج تواجداً هي أزمة كثافة المناهج الدراسية، وأزمة صعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية، ثمَّ أزمة انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج، و أنَّ أكثر الأزمات المتعلّقة بالامتحانات شيوعاً هي أزمة اعتماد النّتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم

النهائيّ، وأزمة صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتّراً أمنياً، ثمَّ أزمة انخفاض مستويات التحصيل لدى الطلبة نتيجة الظّروف الأمنية.

17. دراسة جارسيا (Garcia ،2015) بعنوان: "**إدارة الأزمة: الأدوار التي يلعبها رؤساء الجامعات ومديرو الأزمات في التعليم العالي، دراسة حالة لنظام جامعة ولاية فلوريدا**".

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مدى فهم مديري الجامعات ومديري الأزمات لمفهوم الأزمات وقيادة الأزمات وإدارة الأزمات (قبل الأزمات وفي أثنائها وبعدها)، وأدوارهم ومسؤولياتهم التي تدور حول الأمن والسّلامة، وتمّ استخدام المنهج النوعيّ، وتمّ تطبيق مقابلات مع جميع مديري الجامعات ومديري الأزمات في التعليم العالي في فلوريدا، والبالغ عددهم (16) مديراً، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الأزمات ترتبط بشكل أساسيّ بأهميّة علاقة مديري الجامعات ومديري الأزمات مع الرؤساء الآخرين، وقدمت توضيحاً لأهمّ الأدوار التي يستخدمها من يتعامل مع إدارة الأزمة (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) في التعليم العالي.

18. دراسة مينغي (Menghini، 2014) بعنوان: "**ردود الرئيس على الأزمة في الحرم الجامعيّ، ماذا يفعل القادة وكيف يرى الآخرون تصرّفاتهم**".

هدفت الدراسة إلى تحديد إجراءات القادة وسلوكياتهم تجاه الأزمات في الحرم الجامعيّ، وبيان المسؤولية التي تقع في أثناء إدارة الأزمة، ولتحقيق الهدف تمّت دراسة حالة في الجامعات بعينة كبيرة وعامة، من خلال الزيارات الميدانية لها والمقابلات الشّخصيّة واستعراض الوثائق التاريخيّة والتغطيات الإعلاميّة لهذه الحالة، وكان من أبرز النتائج أنّ وسائل تعزيز الثقة التي يستخدمها القادة مع فرقهم والمجتمع المؤسّسّي تؤثّر على القادة والأتباع في إدارة الأزمة، كما أبرزت النتائج أهمّية كون القائد نشيطاً وإحاطته بالأزمات، وبينت النتائج أيضاً أهميّة فريق الطوارئ في إدارة الأزمات.

19. دراسة يونس (2013) بعنوان: "**تصوّر مقترح لرفع كفاءة جاهزية المدارس الثانويّة لإدارة الأزمات المدرسيّة بمنطقة القصيم**".

كان الهدف منها التعرف على مستوى جاهزية المدارس الثانويّة للبنين بالقصيم لإدارة الأزمات المدرسيّة، من وجهة نظر المديرين والمعلّمين الذين يعملون بها، إلى جانب الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة حول جاهزية المدارس الحكوميّة والأهلية لإدارة الأزمات، تمهيداً لتقديم تصوّر مقترح يسهم في رفع كفاءة جاهزية المدارس الثانويّة لإدارة الأزمات، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث منهج البحث الوصفيّ التحليليّ، والاستبانة أيضاً، وقد تمّ تطبيقها على (342) معلّماً ومديراً، ومن أهم النتائج التي تمّ التّوصّل إليها: أنّ مستوى جاهزية المباني المدرسيّة الثانويّة بمنطقة القصيم جاءت متوسّطة، ومستوى جاهزية الكادر البشري لمواجهة الأزمات وإدارتها جاء بدرجة متوسّطة أيضاً، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء عينة الدراسة حول مدى جاهزية مباني المدارس الحكوميّة والأهلية، وحول مدى جاهزية الكادر البشريّ في كلٍّ من المدارس الحكوميّة والأهلية.

20. دراسة السّعدية (2012) بعنوان: "**مدى امتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات المدرسيّة في مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة شمالاً بسلطنة عمان**".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات المدرسيّة في مدارس التعليم الأساسيّ بمنطقة الباطنة شمالاً بسلطنة عمان، بالإضافة إلى معرفة أثر بعض المتغيرات على تقديرات مديري المدارس ومديراتها، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، وإعداد استبانة، ثمَّ تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (60) مديراً ومديرة، ومن أهمّ النّتائج أنّ مديري مدارس التعليم الأساسيّ بمنطقة الباطنة

شمالاّ بسلطنة عمان يمتلكون مهارات وقدرات إدارية وفنية تمكّنهم من التعامل مع الأزمات التي تحدث بحكمة ودراية، أما فيما يتعلّق بأثر متغيرات الدراسة، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مدى امتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات المدرسيّة في متغيرات كلّ من الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة للمجال الإداريّ، بينما توجد فروق فردية فيما يخصّ المرحلة التعليميّة ولصالح الحلقة الأولى.

21. دراسة عنتور (2012) بعنوان: "**معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكوميّة الثانويّة في محافظات الضّفة الغربية، وسبل علاجها من وجهات نظر المديرين**".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على معوقات إدارة الأزمات وسبل علاجها في المدارس الحكوميّة الثانويّة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين، إضافة إلى معرفة الاختلاف في وجهات النظر في معوقات إدارة الأزمات تبعاً لبعض المتغيرات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، حيث أعدت الباحثة استبانة لهذا الغرض، وقد اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية بلغ عددها (223) مديرًا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: هناك درجة منخفضة لمعوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكوميّة الثانويّة في محافظات الضّفة الغربية من وجهات نظر المديرين، ولا توجد فروق بين متوسّطات وجهات نظر المديرين في مجالات معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكوميّة الثانويّة تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، والتّخصص، والخبرة الإداريّة، والمحافظة، وعدد الدورات الإدارية، وموقع المدرسة، وعدد طلبة المدرسة)، وأنَّ أكثر معوقات إدارة الأزمات هي معوقات إدارية، تليها معوقات تتعلّق بالمجتمع المحلّيّ، و تتمثّل طرق معالجة الأزمات من خلال التنسيق ما بين الجهة المشرفة على حلّ الأزمات وأطراف الأزمة بشكل مباشر وقوي، وتكثيف التوعية الخاصّة بالأزمات.

22. دراسة فارس (2012) بعنوان: "**الإبداع الإداريّ في إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظات غزة**".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التّعرف إلى درجة تطبيق بعض أساليب الإبداع الإداريّ في إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظات غزة من وجهة نظر كلّ من المشرفين التربويين والمعلّمين، والأساليب المتّبعة هي: (مخطط إيشيكاوا، والعصف الذهنيّ، والتحليل المورفولوجيّ، وتحليل العوامل المؤثّرة)، كما هدفت الدراسة إلى لكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسّطات استجابات عينة الدراسة لبعض المتغيرات، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، وطور استبانةً لهذا الغرض، وبلغت عينة الدراسة (120) من المشرفين التربويين في المدارس الثانويّة، وتمّ اختيار عينة المعلّمين بطريقة العينة العنقوديّة، وبلغ عددهم (407) من المعلمين، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: بلغ متوسط درجة تطبيق مديري المدارس الثانويّة لأسلوب التحليل ايشيكاوا في إدارة الأزمات (65،86%)، والعصف الذهنيّ (68،91%)، والتحليل المورفولوجيّ (69،54%)، و تحليل العوامل المؤثّرة (73،54%) من وجهة نظر المشرفين التربويين، و بلغ متوسّط درجة تطبيق مديري المدارس الثانويّة لأسلوب تحليل ايشيكاوا (70،72%)، والعصف الذهني (76،54%)، والتحليل المورفولوجي (74،51%)، تحليل العوامل المؤثرة (77،71%) من وجهة نظر المعلّمين في المدارس الثانويّة في محافظات غزة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلميّ، المسمّى الوظيفيّ).

23. دراسة الهلالي (2011) بعنوان:"**الأزمات التربوية في المدارس الحكوميّة الثانويّة في شمال فلسطين وكيفية إدارتها من وجهات نظر المديرين**".

كان الهدف منها التعرّف على الأزمات التربوية في المدارس الحكوميّة الثانويّة في فلسطين وكيفية إدارتها من وجهات نظر المديرين، وتمّ اعتماد المنهج النوعيّ، واعتماد المقابلة أداةً لجمع البيانات، تكونت العينة من (50) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أنَّ الأزمات التربوية في المدارس الحكوميّة الثانويّة في فلسطين، تنقسم إلى قسمين، أولهما أزمات عامة، تتمثّل في أزمة الاحتلال، وأزمة المنهاج، وأزمة المعلّمين، وأزمة الطّلبة، وأزمة العلاقة مع المجتمع المحلّيّ، وأزمة البناء المدرسيّ، والقسم الثاني أزمات خاصّة، ذات علاقة بكلّ مديرية على حدة. ويعتمد مديرو المدارس الحكوميّة الثانويّة ومديراتها أساليب تقليديةً وقيادةً موقفيةً في إدارتهم للأزمات من خلال محاولة السيطرة على الأزمة قدر الإمكان، وإحاطتها بقدر من السّرية، وحلّها وتجاوزها بأقصى سرعة ممكنة، ويطالب مديرو المدارس الحكوميّة الثانويّة ومديراتها، بصلاحيات أوسع، بخاصّة لإدارة الأزمة دون الرجوع إلى مديرية التربية، لحظة وقوع الأزمة، وإخراج المدرسة الفلسطينية من دائرة الصّراع والاختلاف الحزبي والسياسي.

24. دراسة الزلفي (2011) بعنوان:"**إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكوميّ والأهليّ بمدينة الطائف**".

تمثلت أهداف هذه الدراسة في التعرف على أبرز الأزمات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام الحكوميّ والأهليّ بمدينة الطّائف، وكذلك التعرف على دور مديري مدارس التعليم العامّ الحكوميّ والأهليّ بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها وفي أثنائها وبعدها، وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، واستخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (135) مديراً، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمّها: أنَّ أبرز الأزمات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف كانت بدرجة متوسّطة، وأنَّ دور

مديري مدارس التعليم العام الحكوميّ والأهليّ بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها كان بدرجة متوسّطة، وأنَّ دور مديري مدارس التعليم العام الحكوميّ والأهليّ بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة في أثناء حدوثها كان بدرجة عالية، وأنَّ دور مديري مدارس التعليم العام الحكوميّ والأهليّ بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها كان بدرجة عالية، و أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير نوع المدرسة (حكوميّ، أهليّ)، وكانت الفروق لصالح المدارس الأهلية، وكذلك وجود فروق وفقا لمتغير المؤهل العلميّ والمرحلة التعليميّة وعدد سنوات الخبرة والدّورات التدريبية.

25. دراسة الحلو (2010) بعنوان: "**الأزمات المدرسيّة في المدارس الثانويّة الحكوميّة في مديريات شمال الضّفّة الغربية، فلسطين**".

كان الهدف منها التعرف على مستوى الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الثانويّة في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية، بالإضافة إلى تحديد الفروق في مستوى الأزمات المدرسيّة بناء على بعض المتغيرات، وتم استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تمّ تطوير استبانة، وتطبيقها على عينة قوامها (132) مديراً ومديرة من المدارس الثانويّة في مديريات محافظات شمال الضّفة الغربية، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنَّ مستوى الأزمات لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، وأنَّ الأزمات النوعيّة احتلت المرتبة الأولى، تلتها الأزمات النفسيّة والاجتماعيّة، فالإداريّة، ومن ثمَّ الأزمات السلوكيّة، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق على جميع المجالات تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وكانت لصالح مدارس الذكور، وفي مجال الأزمات السلوكيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلميّ، ولصالح أصحاب المؤهّل أعلى من البكالوريوس، أما في مجال الأزمات النوعيّة اعتماداً على متغير المديرية فكانت لصالح مديرية نابلس، أما فيما يعزى إلى الأساليب التي يعتمدها المديرون في

التعامل مع الأزمات، فقد أبرزت النتائج أنَّ المدير نفسه كان أعلى أساليب التعامل مع نفسه، بينما كان أقلّ أسلوب هو أسلوب الاتصال بلجان الإصلاح.

26. دراسة ليمينغ (Liming ،2010) دراسة بعنوان: "**أهمّ المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانويّة في المدارس الحكوميّة في مقاطعة مانشستر في بريطانيا**".

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى أهمّ الأزمات التي تواجه مديري المدارس الثانويّة في المدارس الحكوميّة في مقاطعة مانشستر في بريطانيا، في ضَوْء متغيرات الجنس والمؤهل العلميّ والخبرة في العمل، وطبقت الدراسة على عينة من (24) مديرًا ومديرةً وزّعت عليهم استمارة شملت الأزمات التي تواجه الإدارة المدرسيّة في المجالات الآتية: مجال النظام التربويّ، مجال الهيئة التدريسيّة، مجال الطّلبة، مجال المجتمع والبيئة المحلّية، وبعد تحليل البيانات أظهرت الدراسة النتائج الآتية: يواجه مديرو المدارس أزمات في المجالات الأربعة بدرجة متوسّطة، وأنّ أهمّ هذه الأزمات كانت تلك المتعلّقة بالطّلبة ثمَّ الأزمات المتعلقة بالمعلمين، ثمَّ الأزمات المتعلّقة بالبيئة المحلّية، وأخيراً الأزمات المتعلّقة بالنّظام التّربويّ، وأظهرت الدراسة وجود فروق في مستوى الأزمات ونوعيّتها التي تواجه الإدارات المدرسيّة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في مستوى الأزمات ونوعيتها التي تواجه الإدارات المدرسيّة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلميّ والخبرة في العمل.

التعقيب على الدّراسات السّابقة:

قدّم الباحثون في هذا المجال العديد من الدراسات التي تدور حول موضوع الدراسة الحالية، وهناك علاقة تكاملية بين الدراسات السابقة التي أُعدّت والدراسة الحالية، فقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض محاور الدراسات السابقة، كالتعرض لدراسة درجة إدارة الأزمات المدرسيّة، والدراسة الحالية تتميّز بأنها تقيس درجة ممارسة الأزمات المدرسيّة قبل حدوثها وفي أثنائها وبعدها لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلّمين في فلسطين، حيث إنَّ هذه الدراسة هي الأولى من نوعها التي تطبق في فلسطين حسب علم الباحثة.

وقد تمّ اختيار المعلّمين عينةً للبحث لقياس درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة للمديرين بدلاً من اختيار المديرين تقييم أنفسهم؛ إذ ترى الباحثة أنَّ الآخرين أقدر على تقييم الشّخص من تقييمه لنفسه، هذا أولاً، أما ثانياً: فللمقارنة بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة التي استخدمت وجهة نظر المديرين أنفسهم.

ويلاحظ أنَّ الدراسات السابقة كانت تهدف إلى تقييم دور مديري المدارس في التعامل مع الأزمات وإدارتها، لكنها اختلفت في تناول المتغيرات، فبعضها تناول جاهزية المدارس في الأزمات، والمعوقات التي تواجههم في الأزمات، واختلفت في إدارات المراحل المدرسيّة، وفي أداة جمع البيانات، وفي مكان إجراء الدراسة وزمانها، وتفاوتت عينات الدراسة من ناحية الكم نتيجة أهداف تلك الدراسات وإجراءاتها، وبعضها الآخر تشابه في بعض المحاور.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في إثراء الإطار النظريّ والإجراءات المنهجية، وصياغة أسئلة الدراسة وتطوير أداتها، واختيار مجتمع الدراسة، وعينتها، ونتائجها؛ لذا تأتي هذه الدراسة استكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال، ولسد النقص في هذا الحقل الدراسيّ، إذ تدرس

الباحثة درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارة إدارة الأزمات المدرسيّة (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) من وجهة نظر المعلّمين.

وقد استخدمت كل من دراسة دانييل (Daniel, 2017)، ودراسة اليوسفي (2015)، ودراسة عطير (2016)، ودراسة خليل (2016)، ودراسة جارسيا (Garcia ،2015)، ودراسة الزلفي (2011) المحاور الثّلاثة لإدارة الأزمة (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها)، حيث تناولت موضوع درجة ممارسة المديرين لإدارة الأزمة قبل حدوثها وفي أثنائها وبعدها، وقد استفادت الباحثة من ذلك في إعداد الأداة، وتوضيح الأهداف، واستفادت الباحثة أيضاً من دراسة اليوسفي (2015) التي تناولت واقع الأزمات، بالإضافة إلى إدارة الأزمات، التي طبقت على المدارس الثانويّة فقط، من خلال تطبيق الدراسة الحالية على المدارس الثانويّة، بالإضافة إلى المدارس الأساسيّة.

وفي دراسة محسن(2019)، التي تناولت البحث في مستوى إدارة الأزمات عند حدوثها لعمداء الكليات، إلا أنّ هذه الدراسة اقتصرت على دراسة إدارة الأزمات عند حدوثها فقط، ومن هنا استفادت الباحثة من خلال تقسيم إدارة الأزمة إلى (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها).

وتناولت بعض الدراسات مثل دراسة الخويطر (2019) ودراسة الحاوري (2019)، موضوع تطوير دور القيادات في إدارة الأزمة، ودرجة إدارة الأزمات للقيادات الأكاديميّة بشكل عام، ودرست موضوع الأزمات التربوية،كما امتازت أنها هدفت إلى إنشاء وحدة لإدارة الأزمات، مستعينةً بالخبرات العالمية والعربية، وقد استفادت الدراسة الحالية من ذلك في تناول الأزمات المدرسيّة.

وتكاملت الدراسة الحالية مع دراسة مشاقبة (2018)، ودراسة السعدية (2012)، ودراسة عنتور (2012) ودراسة الجهني (2018)، في الهدف، فقد هدفت تلك الدراسات إلى دراسة درجة امتلاك مديري المدارس لمهارات إدارة الأزمة المدرسيّة من حيث الاحتواء والتعاون والمواجهة، ومعرفة

امتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات، ودراسة معوقات إدارة الأزمات وسبل علاجها، والتعرف إلى واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات.

أما دراسة كلّ من عباينة (2018)، والشبول (2017)، ومقابلة (2016)، دراسة فارس (2012) ودراسة مينغي (Menghini ،2014) التي درست واقع التخطيط للأزمات في المدارس والجامعات، من حيث استشعار الأزمة وتنفيذ الخطط والتعامل مع الأزمة، ودرجة تطبيق أساليب الإبداع الإداريّ في إدارة الأزمات، وتحديد إجراءات القادة وسلوكياتهم تجاه الأزمات في الحرم الجامعيّ، كلّ هذا أسهم وساعد في إعطاء صورة عامة عن الأزمات، وكيفية التعامل معها عند مديري المدارس.

وذهبت بعض الدراسات إلى دراسة واقع الأزمات المدرسيّة كدراسة اليوسفي (2015)، ودراسة الهلالي (2011)، ودراسة الحلو (2010)، ودراسة ليمينغ(Leming, 2010)، ودراسة الحلو (2010) ودراسة الزلفي(2011) التي قدمت توضيحاً عاماً للأزمات المدرسيّة، في حين تناولت الدراسة مهارات إدارة الأزمات عند مديري المدارس.

واستفادت هذه الدراسة من الأدوات المستخدمة في العديد من الدراسات، كدراسة محسن (2019)، ودراسة الحاوري (2019)، ودراسة مشاقبة (2018)، ودراسة الجهني (2018)، ودراسة مقابلة (2016)، ودراسة عباينة (2018)، ودراسة طيفور (2018)، حيث استخدمت جميعها الاستبانة أداةً للبحث، وتمّ الاطّلاع أيضاً على كيفية البناء وصياغة الفقرات وكيفية التحقّق من خصائصه السيكومترية (الصّدق والثبات والموضوعيّة وقابلية الاستخدام)، وهناك بعض الدراسات

كدراسة الهلالي (2011) استخدمت المقابلة، كما أنّ هناك دراسات دمجت في استخدام الأداة بين الاستبانة والمقابلة كدراسة الخويطر (2019)، والزبيدي (2018).

واستفادت الباحثة من المناهج المستخدمة في العديد من الدراسات، إذ استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفيّ التحليليّ، ومن هذه الدراسات دراسة محسن (2019)، والخويطر (2019)، الزبيدي (2018)، وطيفور (2018)، والعاجز (2017)، والشبول (2017)، في حين دراسة دانييل (2017) فقد استخدمت تحليل المحتوى، بينما دراسة الهلالي (2011) استخدمت المنهج النوعيّ.

تنوّعت المتغيرات الديموغرافية للدراسات السابقة، فمنها من استخدم المؤهل العلميّ والتخصّص كدراسة عطير(2016)، و خليل (2016)، وبطاح (2016)، والسعدية (2012)، وعنتور (2012)، والزلفي (2011)، وليمينغ (Leming, 2010)، إلا أنّ تلك الدراسات أيضاً احتوت على متغيرات مشابهة لمتغيرات الدراسة الحالية، كمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، كما ساعدت دراسة الزلفي (2011) في اختيار متغير نوع المدرسة (أساسيّ، ثانويّ) في الدراسة الحالية، أما دراسة مقابلة (2016) فقد تطرقت إلى دراسة أثر متغير نوع المدرسة (حكوميّ أو خاصّ) وليس (أساسيّاً أوثانويّاً)، وقد استخدمت الدراسة الحالية متغير نوع المدرسة (أساسيّ وثانويّ) وعلى المدارس الحكوميّة، ومن المتغيرات التي استفادت منها الباحثة متغير عدد طلبة المدرسة الذي استخدمته دراسة عنتور (2012)، وقد استخدم في الدراسة الحالية.

وفيما يتعلّق بنتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأزمات المدرسيّة كان هناك تفاوت بين نتائج الدراسات السابقة، فدراسة بطاح (2016)، والشبول (2017)، والزبيدي (2018)، التي عرضت للأزمة بشكل عام، ودراسة الحاوري (2019) التي درست الأزمات التربوية، أشارت إلى أنّ درجة إدارة الأزمة كانت منخفضة وضعيفة، بينما أشارت نتائج دراسات الخويطر (2019)، وعباينة

(2018)، وطيفور (2018)، ومقابلة (2016)، إلى أنّ إدارة الأزمة كانت بدرجة متوسّطة، أما دراسة محسن (2019)، والمشاقبة (2018)، وعطير (2016)، وخليل (2016)، والسعدية (2012)، فقد جاءت نتائجها بدرجة مرتفعة، وقد استفادت الدراسة الحالية في التقسيمات الثلاثة (عالية، متوسّطة، ومنخفضة).

وبشكل عام كانت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة على النّحو الآتي:

- بناء الإطار النظري وإثراؤه لهذه الدراسة.
- تعريف مصطلحات الدراسة.
- بناء أداة الدراسة المناسبة، وهي الاستبانة وتحديد فقراتها ومجالاتها.
- تسهيل الوصول إلى المراجع وتوثيقها.

وما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. تتميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع (درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها).
2. تناولت الدراسة الحالية درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل، بينما الدراسات السابقة تناولت مؤسّسات أخرى.
3. تطبيق الدراسة على المعلّمين، بدلاً من المديرين أنفسهم.

الفصل الثالث

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها

- تمهيد
- منهج الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أداة الدراسة.
- بناء الأداة.
- صدق أداة الدراسة.
- ثبات أداة الدراسة.
- إجراءات الدراسة.
- المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهجية البحث الميدانية وإجراءاته من التعريف بأدوات البحث التي تمّ اتّباعها، وكيفية بنائها، والإجراءات المتّبعة للتّحقق من صدقها وثباتها، فضلاً عن المجتمع الأصليّ للبحث وعينة البحث وإجراءات التطبيق.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفيّ التحليليّ، وهو منهج مناسب في البحوث الوصفية، في الميادين النفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة، وهو منهج يعتمد على دراسة الظّاهرة كما هي في الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعّبر عنها كيفياً وكمّياً بإعطائهاً وصفاً رقميّاً من خلال أرقامٍ وجداول توضّح مقدار هذه الظّاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وهذا المنهج يساعد على الوصول إلى الحقائق عن الظّروف الراهنة، ويبين مدى ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل، ويساعدنا على فهم الحاضر والواقع، ورسم خطط المستقبل واتجاهاته، ويتناسب المنهج الوصفيّ التحليليّ مع طريقة جمع البيانات المعتمدة في الدراسة، واستخدمت الباحثة الاستبانة التي تعتمد في صدق بياناته على عوامل كثيرة ترتبط بأفراد العينة وجدّيتهم في تقديم البيانات (مسالمة، 2018).

متغيرات الدراسة:

احتوت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقلّ: درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة.

المتغيرات المستقلة الدخيلة:

- جنس المعلّم: وهو المعلّم المجيب على الاستبانة، وهو من مستويين: (ذكر، أنثى).
- جنس مدير المدرسة الذي ينتمي إليها المعلّم المجيب، وهو من مستويين: (ذكر، أنثى).
- نوع المدرسة، وهو من مستويين: (أساسي، ثانوي).
- عدد طلبة المدرسة، وهو من مستويين: (أقلّ من 500 طالب، 500 طالب فأكثر).
- سنوات الخبرة وهي من ثلاثة مستويات (أقل من (5) سنوات، من (5–10) سنوات، أكثر من (10) سنوات).

المتغير التابع: إدارة الأزمات المدرسيّة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين العاملين في المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية الخليل والبالغ عددهم (2902) معلماً ومعلمةً في الفصل الثاني من العام الدّراسيّ (2020/2019) م، والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير جنس المعلّم.

جدول (1):

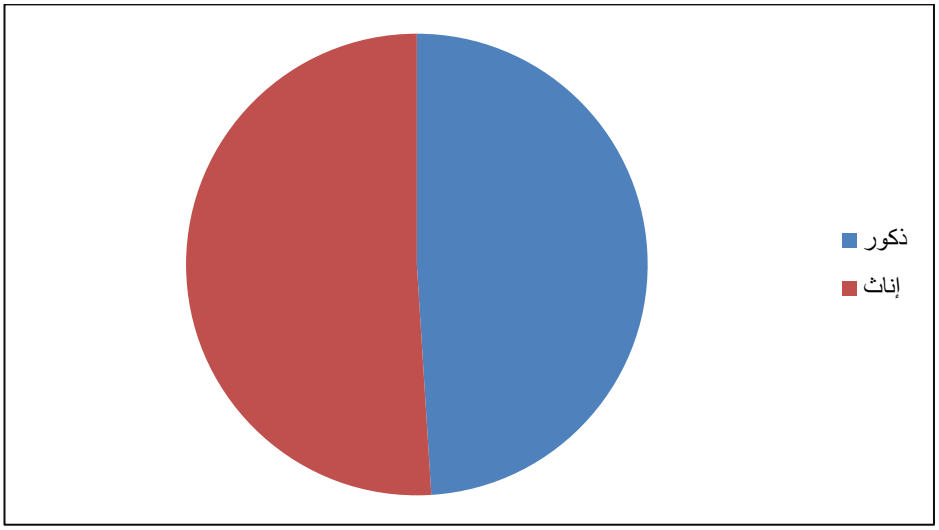
توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب جنس المعلّم

المتغير	العدد	النسبة المئويّة
ذكور	1415	%49
إناث	1487	%51
المجموع	2902	% 100

ومن بيانات الجدول السّابق نلاحظ أن عدد الإناث العاملات في قطاع التعليم في مديرية الخليل يزيد على عدد الذّكور العاملين في قطاع التعليم، وذلك بسبب الثّقافة السّائدة في المجتمع الفلسطينيّ، والتي تعتبر أنّ أفضل وظيفة تناسب الإناث هي التعليم، وعدد ساعات الدوام غير الطويل مقارنةً بوظائف أخرى، بينما مجال عمل الذكور أوسع بكثير، فيتوزعون ما بين وظائف التعليم، والوظائف الأخرى.

شكل (5):

نسب المعلّمين في مجتمع الدراسة في مدارس مديرية وسط الخليل حسب الجنس



عينة الدراسة :

تمّ اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الإحصائيّ بنسبة (7%)، حيث بلغت عينة الدراسة (203) معلّماً ومعلّمةً من معلّمي ومعلّمات المدارس الحكوميّة في مدارس مديرية الخليل، وقد تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائية الطّبقية، إذ تمّ استخدام القاعدة الآتية:

$$\text{عينة الذكور} = \frac{\text{حجم الذكور في المجتمع الإحصائيّ} \times \text{حجم العينة الكلّيّ}}{\text{حجم المجتمع الإحصائيّ}}$$

عينة الذكور = (203 × 1415) / (2902) = (287245) / (2902) = (99) معلّماً.

عينة الإناث = حجم الإناث في المجتمع الإحصائي × حجم العينة الكلّيّ / حجم المجتمع الإحصائيّ

عينة الإناث = (203 × 1487) / (2902) = (301861) / (2902) = (104) معلمةً.

والجدول الآتي يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية:

جدول(2):

خصائص العينة الدّيموغرافية:

الأعداد والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

(جنس المعلّم، جنس مدير المدرسة، نوع المدرسة، عدد طلبة المدرسة، وسنوات الخبرة)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئويّة
جنس المعلّم	أنثى	104	51.2
	ذكر	99	48.8
	المجموع	203	100.0
جنس مدير المدرسة	ذكر	111	54.7
	أنثى	92	45.3
	المجموع	203	100.0
نوع المدرسة	أساسيّ	108	53.2
	ثانويّ	95	46.8
	المجموع	203	100.0
عدد طلبة المدرسة	500 طالب فما دون	29	14.3
	أكثر من 500 طالب	174	85.7
	المجموع	203	100.0
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	37	18.2
	من 5 – 10 سنوات	55	27.1
	أكثر من 10 سنوات	111	54.7
	المجموع	203	100.0

من خلال الجدول السّابق نلاحظ أنّ عدد المعلّمات الإناث يفوق عدد المعلّمين الذكور، إلا أنّ عدد المديرين يفوق عدد المديرات، وذلك لأن معظم المدارس التي يدّرس فيها ذكور وإناث معاً، يكون المدير فيها من الذكور.

أداة الدراسة:

بناء الأداة:

تمَّ الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تحوي أدواتٍ مختلفةً ومتنوعةً ذات العلاقة، ومن خلال الاستعانة بدراسة خليل (2016)، تمَّ إعداد استبانة تُعنى بمدى ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة من وجهة نظر المعلّمين، وهو مكون من ثلاثة محاور: المحور الأول: يقيس درجة ممارسة مدريري المدارس لإدارة الأزمة قبل حدوثها، ويحتوي على (13) فقرة، وهي مرتبة في الاستبانة بالأرقام من(1-13)، والمحور الثاني: يقيس درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمة في أثناء حدوثها، ويحتوي على (15) فقرة، وهي مرتّبة في الاستبانة بالأرقام من (14-28)، والمحور الثالث: يقيس درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمة بعد حدوثها، وهي تحوي (12) فقرة، وهي مرتّبة في الاستبانة بالأرقام من (29-40).

استخُدم مقياس ليكرت خماسيّ التقدير، لتحديد درجة مدى ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل لدى أفراد عينة الدارسة، وقد تمَّ اعتماد المعيار التالي في الحكم على درجة كلّ فقرة: حيث قدّرت فقرات الأداة بخمسة تقديرات، وهي: (موافق بشدة) وتأخذ (5) درجات، و(موافق) وتأخذ (4) درجات، و(محايد) وتأخذ (3) درجات، و(معارض) وتأخذ (2) درجتين، ومعارض بشدة وتأخذ (1) درجةً واحدةً.

وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (3):

درجات مقياس ليكرت

موافق بشدّة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدّة
5	4	3	2	1

تمّ تقسيم درجات الاستجابات على عدد الفئات الآتية: (منخفضة، متوسّطة، عالية)، وذلك على النحو الآتي:

المدى لقيم المقياس = أكبر قيمة في المقياس – أصغر قيمة في المقياس = 5 – 1 = 4

وبما أنّ عدد الفئات اللازمة لتفسير متوسّطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة هو (3) فئات، فيكون طول الفئة منها:

$$\frac{\text{مدى قيم المقياس}}{\text{عدد قيم التفسير}} = \frac{4}{3} = 1{,}33$$

وعليه تكون الفئات المعتمدة لتفسير متوسّطات استجابات أفراد الدراسة على النّحو الآتي:

درجة (منخفضة): من (1,00) إلى (2,33).

درجة (متوسّطة): أكثر من (2,33) وأقلّ من (3,67).

درجة (مرتفعة): من (3,67) إلى (5,00).

وعليه يكون أعلى درجة على الاستبانة هي (40×5) = (200)

وأقل درجة يمكن الحصول عليها على الاستبانة هي (40×1) = (40).

صدق أداة الدراسة:

تمَّ عرض الأداة على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والتّخصّص، بلغ عددهم (12) محكّماً ومحكّمةً، انظر ملحق رقم (1)، لمعرفة أرائهم حول مدى انسجام الاستبانة ووضوحها

وشموليّتها، من حيث انتماء الفقرات إلى المقياس ككلّ، وانتماء الفقرات إلى المحاور، وتمّ تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، مثل فقرة "يبني قاعدة بيانات واستمارات تتضمّن جميع أنواع المعلومات عن المدرسة ومشكلاتها، ويوثّقها في الحاسوب" لتصبح "يبني قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة"، وتمّ إضافة بعض الفقرات مثل: "يصمم برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات التي قد تواجههم"، وتمَّ حذف البعض الآخر من الفقرات، مثل "يقترح إنشاء وحدة لإدارة الأزمات في إدارات التربية والتعليم تتوفّر فيها المعلومات المطلوبة للأزمات المدرسيّة المختلفة"، وتمَّ حذف القسم الثالث من الاستبانة بشكل كامل، وهو القسم الذي يدرس واقع الأزمات المدرسيّة، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونةً من (40) فقرة ، انظر ملحق (2)، وقد تمَّ التّحقّق من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) بين كلّ فقرة من فقرات الدراسة في كلّ مجال مع الدرجة الكّلية لها، وذلك بعد تطبيق الأداة في صورتها الأولية على عينة استطلاعيّة حجمها (24) معلّماً ومعلّمةً من خارج العينة الأصلية، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (4):

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين كلّ فقرة من فقرات الدراسة في كلّ مجال مع الدرجة الكلّية لها

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات قبل حدوثها			
1	يبني قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة	0.681**	0.000
2	يمارس إجراءات وقائية للأزمات قبل حدوثها	0.770**	0.000
3	يتنبأ بالمشكلات وبناء حلول مسبقة لها	0.697**	0.000
4	يخصّص موازنة جانبية للحالات الطارئة في المدرسة	0.670**	0.000
5	يستفيد من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات	0.707**	0.000
6	يعد فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات	0.746**	0.000

7	يتعاون مع المجتمع المحلّيّ في إيجاد الحلول المناسبة في حال وقوع الأزمات	0.651**	0.000
8	ينشر ثقافة التعاون بين المدرّسين والطلبة	0.699**	0.000
9	يكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات الرسمية لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة عند حدوثها	0.614**	0.000
10	يصمم برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات التي قد تواجههم	0.749**	0.000
11	يجري تجارب عملية لكلّ سيناريو متوقّع لحدوث الأزمة	0.765**	0.000
12	يرصد كافة المؤشّرات التي قد تدّل على توقّع حدوث أزمة	0.707**	0.000
13	يعمل على سدّ الثّغرات التي قد تؤدّي إلى نشوب أزمة	0.702**	0.000
المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في أثناء حدوثها			
14	يعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمات	0.746**	0.000
15	يشخّص مختلف جوانب الأزمة و أبعادها	0.748**	0.000
16	يوزّع الأدوار حسب الخبرات	0.758**	0.000
17	يحدّد درجة خطورة الأزمة ومدى تطورها	0.788**	0.000
18	يضع برنامجاً زمنياً محدداً للتعامل مع الأزمة.	0.717**	0.000
19	يحدّد درجة استعداد المدرسة للأزمة .	0.751**	0.000
20	يتجنّب لوم المعلّمين أو الطلبة	0.609**	0.000
21	يعمل على تحليل البدائل المتاحة وتحليلها للتعامل مع الأزمة .	0.770**	0.000
22	يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب .	0.791**	0.000
23	يحدّد التكلفة المترتّبة والعائد المتوقّع من القرار المتّخذ لمواجهة الأزمة.	0.743**	0.000
24	يرجع إلى نتائج الأزمات السابقة التي وقعت في المدرسة .	0.776**	0.000
25	يرتّب الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة .	0.761**	0.000
26	يتواصل مع جهات الاختصاص لاطلاعهم على صورة الأزمة	0.757**	0.000
27	يشارك المدير أولياء الأمور في إيجاد حلول للأزمة	0.726**	0.000

28	يوفّر اللوازم المناسبة لمواجهة الأزمة	0.769**	0.000
المحور الثالث: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات بعد حدوثها			
29	يضع تصوراً مستقبلياً للأزمات بأنواعها التي يمكن أن تحدث في المدرسة.	0.751**	0.000
30	يكون فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الأزمات.	0.768**	0.000
31	يضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنّب المدرسة بعض الأزمات.	0.751**	0.000
32	يعد دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسيّة المختلفة.	0.759**	0.000
33	ينشر ثقافة إدارة الأزمات بين المدرسين والطلبة بكافة الطّرق والأساليب الممكنة والمتاحة .	0.727**	0.000
34	يحفّز العاملين في المدرسة على حل الأزمات التي تواجههم وتعرقل تقدمهم	0.730**	0.000
35	يجري زيارات متبادلة للتعرف على الأساليب المتبعة في إدارة الأزمات.	0.794**	0.000
36	يعمل على إنشاء موقع إلكترونيّ يتضمنّ كّل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسيّة.	0.743**	0.000
37	يوظّف المصادر التكنولوجية في رصد الإجراءات والأعمال الإدارية	0.771**	0.000
38	يعمل على حصر جميع الارتدادات للأزمة	0.775**	0.000
39	يسعى جاهداً للتقليل من الضّغوط النّفسية التي قد تخلّفها الأزمة	0.783**	0.000
40	تقييم أداء جميع المتعاونين في حلّ الأزمة	0.797**	0.000

* تعني أنّ الارتباط ذا دلالة إحصائية عند المستوى (0.05)

** تعني أن الارتباط ذا دلالة إحصائية عند المستوى (0.01)

يتّضح من الجدول السّابق أنّ جميع فقرات الدراسة تحظى بدرجات ذات دلالة إحصائية مع الدرجة الكلّية لها في مجالات الدراسة، مما يشير إلى أنّ فقرات الدراسة تتمتّع بدرجة كبيرة جدّاً من الصّدق، وأنها صالحة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ التحقّق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة الثبات (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) للاتساق الداخليّ، حيث تمَّ حساب قيمة (ألفا) على محاور الاستبانة والدرجة الكليّة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5):

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين جميع الفقرات مجتمعة

المعيار	قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	عدد الفقرات
المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات قبل حدوثها	0.916	13
المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في أثناء حدوثها	0.939	15
المحور الثالث: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات بعد حدوثها	0.935	12
الدرجة الكلّية	**0.972**	**40**

يتّضح من الجدول السّابق أنّ قيمة ألفا كرونباخ على المحور الذي يتناول (درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات قبل حدوثها) قد بلغت (0.916). وأنّ قيمة ألفا كرونباخ على المحور الذي يتناول (درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في أثناء حدوثها) قد بلغت (0.939). وأنّ قيمة ألفا كرونباخ على المحور الذي يتناول (درجة ممارسة مدريري المدارس لإدارة الأزمات بعد حدوثها) قد بلغت (0.935). كما أن قيمة ألفا كرونباخ للأداة ككلّ قد بلغت (0.972).

يُلحظ ممّا سبق أنّ قيمة ألفا كانت مرتفعةً، ممًا يدّل على أنّ هناك درجةً كبيرةً جداً من الاتساق الداخليّ بين فقرات الدراسة، وبناءً على ذلك فإنّ أداة الدراسة تتمتّع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن تطبيقها على عينة الدراسة لأغراض البحث العلميّ.

إجراءات الدراسة:

1. تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهمّيتها وفرضيّاتها.
2. عرض الإطار النظريّ والدّراسات السّابقة.
3. تحديد مجتمع الدراسة واختيار أفراد عينة الدراسة.
4. إعداد أدوات الدراسة (الاستبانة)، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
5. توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة وتدوين البيانات.
6. تحليل بيانات الاستبانات والحصول على النتائج ودلالاتها.
7. عرض الاستنتاجات وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائيّة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّ استخدام التّحليل الإحصائيّ عن طريق برنامج (SPSS)، حيث تمَّ استخدام الإحصاء الوصفيّ، المتمثّل في المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة مدى ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل، كما تمَّ استخدام (T-test) وتحليل التباين الأحاديّ (One Way Anova) لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في متوسّطات تقدير درجة إدارة الأزمات المدرسيّة تعزى إلى متغيّرات (جنس المعلّم، جنس مدير المدرسة، نوع المدرسة، عدد طلبة المدرسة، سنوات الخبرة).

الفصل الرابع

(نتائج الدراسة)

- تمهيد
- نتائج السّؤال الرئيس.
- نتائج السّؤال الفرعيّ الأول.
- نتائج السّؤال الفرعيّ الثاني.
- نتائج السّؤال الفرعيّ الثالث.
- نتائج السّؤال الفرعيّ الرابع.
  - نتائج الفرضيّة الأولى.
  - نتائج الفرضيّة الثانية.
  - نتائج الفرضيّة الثالثة.
  - نتائج الفرضيّة الرابعة.
  - نتائج الفرضيّة الخامسة.

تمهيد:

يتضمّن هذا الفصل عرض النتائج المتعلّقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبارات الفرضيّات.

- **نتائج السّؤال الرئيس والذي نصّه:**

ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن السّؤال السّابق تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلّيّة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل للمحاور الثلاثة (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) والدرجة الكلّيّة العامة، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6):

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلّيّة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) والدرجة الكلّيّة العامة

المجال	المرحلة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين	قبل حدوث الأزمة	3.851	0.612	مرتفعة
	في أثناء حدوث الأزمة	3.826	0.631	مرتفعة
	بعد حدوث الأزمة	3.676	0.671	مرتفعة
الدرجة الكلّيّة		**3.784**	**0.596**	مرتفعة

يتضح من الجدول السّابق أنّ الدّرجات الكلّيّة لاستجابة المعلّمين حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل على المحاور الثلاثة (قبل

حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) قد بلغت (3.78) وهي درجة مرتفعة وفق مقياس الدراسة، مع انحراف معياريّ يساوي (0.596).

ويبين الجدول أيضّاً أن ممارسات مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل لإدارة الأزمات المدرسيّة **قبل حدوث الأزمة** قد حظيت بأعلى درجة بمتوسّط حسابيّ (3.85)، وانحراف معياريّ قدره (0.612). يليها ممارسات مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل لإدارة الأزمات المدرسيّة **أثناء حدوث الأزمة** وبدرجة مرتفعة أيضاً، حيث كان المتوسطّ الحسابيّ (3.83) بانحراف معياريّ قدره (0.631). أمّا ممارسات مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل لإدارة الأزمات المدرسيّة **بعد حدوث الأزمة** فقد حظيت أيضاً بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لها (3.68)، بانحراف معياريّ قدره (0.671).

نستنتج ممّا سبق أن ممارسات مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل لإدارة الأزمات المدرسيّة تنخفض وتيرتها ما بين مراحل إدارة الأزمة (قبلها وفي أثنائها وبعدها)، وهذا يعني أنّ مديري المدارس لديهم القدرة على إدارة الأزمة قبل حدوثها، وتتناقص هذه القدرة بعد انتهاء الأزمة.

- **نتائج السّؤال الفرعيّ الأول والذي نصّه:**

ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن السّؤال السّابق تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة مرتبة حسب الأهمّية لبيان أبرزها، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (7):

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة، مرتّبة حسب الأهمّية

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	يكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات الرسميّة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة عند حدوثها	4.15	0.813	مرتفعة
2	5	يستفيد من التجارب والخبرات السّابقة في إدارة الأزمات	4.06	0.768	مرتفعة
3	1	يبني قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة	4.02	0.748	مرتفعة
4	7	يتعاون مع المجتمع المحلي في إيجاد الحلول المناسبة في حال وقوع الأزمات	4.02	0.864	مرتفعة
5	6	يعّد فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات	3.97	0.880	مرتفعة
6	8	ينشر ثقافة التعاون بين المدّرسين والطلبة	3.94	0.965	مرتفعة
7	2	يقوم بإجراءات وقائية للأزمات قبل حدوثها	3.89	0.803	مرتفعة
8	13	يعمل على سد الثغرات التي قد تؤدي إلى نشوب أزمة	3.84	0.831	مرتفعة
9	3	يتنبأ بالمشكلات وبناء حلول مسبقة لها	3.75	0.849	مرتفعة
10	4	يخصص موازنة جانبية للحالات الطارئة في المدرسة	3.68	0.878	مرتفعة
11	12	يرصد كافة المؤشرات التي قد تدل على إمكانية حدوث أزمة	3.68	0.906	مرتفعة
12	10	يصمم برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات التي قد تواجههم	3.61	1.006	متوسّطة
13	11	يجري تجارب عملية لكل سيناريو متوقّع لحدوث الأزمة	3.45	0.965	متوسّطة
		الدرجة الكلّيّة	**3.85**	**0.612**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول السّابق أن درجات استجابة المعلّمين حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة كانت غالبيتها مرتفعةً، وقد بلغت الدرجة الكلّيّة لها (3.85) وهي مرتفعة وفق مقياس الدراسة، مع انحراف معياريّ (0.612).

ويتبين من الجدول السّابق أنّ أهمّ ممارسات مديري المدارس الحكوميّة وأبرزها في محافظة الخليل لإدارة الأزمات المدرسيّة قبل حدوث الأزمة هو ما ورد في الفقرة (9) التي حظيت بأعلى المتوسّطات في هذا المحور، وهي (يكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات الرسميّة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة عند حدوثها)، بمتوسّط حسابيّ (4.15) وانحراف معياريّ (0.813). يليها ما ورد في الفقرة (5) وهي (يستفيد المدير من التجارب والخبرات السّابقة في إدارة الأزمات)، حيث كان المتوسّط الحسابيّ (4.06) بانحراف معياريّ (0.768). يليها ما ورد في الفقرة (1) وهي (يبني المدير قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة)، حيث كان المتوسّط الحسابيّ (4.02) بانحراف معياريّ (0.748).

وقد كانت أدنى المتوسّطات الحسابية على هذا المحور لدى أفراد العينة على الفقرة (11) وهي (يجري تجارب عمليةً لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة)، بمتوسّط حسابيّ (3.45)، وانحراف معياريّ (0.965) وبدرجة متوسّطة، وفقرة (10) وهي (يصمّم برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات التي قد تواجههم)، بمتوسّط حسابيّ (3.61) وانحراف معياريّ (1.006)، وهي بدرجة متوسّطة.

- **نتائج السّؤال الفرعيّ الثاني والذي نصّه:**

ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل أثناء حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن السّؤال السّابق تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل في أثناء حدوث الأزمة، مرتبةً حسب الأهمّية لبيان أبرزها، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (8):

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل في أثناء حدوث الأزمة مرتّبة حسب الأهمّية

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	27	يشارك المدير أولياء الأمور في إيجاد حلول للأزمة	4.05	0.831	مرتفعة
2	14	يعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمات	4.01	0.846	مرتفعة
3	26	يتواصل مع جهات الاختصاص لإطلاعهم على صورة الأزمة	4.00	0.808	مرتفعة
4	16	يوزع الأدوار حسب الخبرات والقدرات	3.93	0.856	مرتفعة
5	17	يحدّد درجة خطورة الأزمة ومدى تطورها	3.88	0.785	مرتفعة
6	25	يرتب الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة .	3.88	0.787	مرتفعة
7	15	يشخّص مختلف جوانب الأزمة و أبعادها	3.84	0.752	مرتفعة
8	24	يرجع إلى نتائج الأزمات السّابقة التي حدثت في المدرسة .	3.83	0.847	مرتفعة
9	28	يوفّر اللوازم المناسبة لمواجهة الأزمة	3.83	0.855	مرتفعة
10	22	يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب .	3.81	0.841	مرتفعة
11	21	يعمل على دراسة البدائل المتاحة وتحليلها للتعامل مع الأزمة .	3.78	0.784	مرتفعة
12	18	يضع برنامجاً زمنياً محدداً للتعامل مع الأزمة.	3.73	0.865	مرتفعة
13	19	يحدّد درجة استعداد المدرسة للأزمة .	3.71	0.866	مرتفعة
14	23	يحدّد التكلفة المترتّبة والعائد المتوقّع من القرار المتّخذ لمواجهة الأزمة.	3.71	0.873	مرتفعة
15	20	يتجنّب لوم المعلّمين والطّلبة	3.43	1.092	متوسّطة
الدرجة الكلّيّة			**3.83**	**0.631**	**مرتفعة**

يتضّح من الجدول السّابق أن درجات استجابة المعلّمين حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل في أثناء حدوث الأزمة كانت غالبيتها مرتفعة، وقد بلغت الدرجة الكلّيّة لها (3.83) وهي مرتفعة وفق مقياس الدراسة، مع انحراف معياريّ (0.631).

ويتبين من الجدول السّابق أيضاً أن أبرز ممارسات مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل لإدارة الأزمات المدرسيّة في أثناء حدوث الأزمة هو ما ورد في الفقرة (27) وهي (يشارك المدير أولياء الأمور في إيجاد حلول للأزمة)، بمتوسّط حسابيّ يساوي (4.05) وانحراف معياريّ قدره (0.931). يليها ما ورد في الفقرة (14) وهي (يعقد المدير اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمات)، حيث كان المتوسّط الحسابيّ (4.01) بانحراف معياريّ (0.846). يليها ما ورد في الفقرة (26) وهي (يتواصل المدير مع جهات الاختصاص لإطلاعهم على مجريات الأزمة)، حيث كان المتوسّط الحسابيّ (4.0) بانحراف معياريّ (0.808).

وقد كانت أدنى درجات الاستجابة لدى أفراد العينة على الفقرة (20) وهي (يتجنّب المدير لوم المعلّمين أو الطلبة)، بمتوسّط حسابيّ (3.43)، وانحراف معياريّ (1.092) وهي بدرجة متوسّطة.

- **نتائج السّؤال الفرعيّ الثالث والذي نصّه:**

ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بعد حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن السّؤال السّابق تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بعد حدوث الأزمة، مرتبةً حسب الأهمية لبيان أبرزها، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (9):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الدراسة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بعد حدوث الأزمة مرتبةً، حسب الأهمّية

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	29	يضع تصوّراً مستقبليا للأزمات بأنواعها التي يمكن أن تحدث في	3.79	0.848	مرتفعة

		المدرسة.			
2	40	يقيّم أداء جميع المتعاونين في حلّ الأزمة	3.78	0.812	مرتفعة
3	34	يحفز العاملين في المدرسة لحلّ الأزمات التي تواجههم وتعرقل تقدمهم	3.78	0.882	مرتفعة
4	33	ينشر ثقافة إدارة الأزمات بين المدّرسين والطلبة بكافة الطرق والأساليب الممكنة والمتاحة .	3.74	0.836	مرتفعة
5	30	يكون فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الأزمات.	3.70	0.919	مرتفعة
6	35	يجري زياراتٍ متبادلةً للتعرف إلى الأساليب المتّبعة في إدارة الأزمات.	3.69	0.905	مرتفعة
7	39	يسعى للتقليل من الضّغوط النّفسية التي قد تخلفها الأزمة	3.67	0.858	مرتفعة
8	37	يوظف المصادر التكنولوجية في رصد الإجراءات والأعمال الإدارية	3.67	0.916	مرتفعة
9	31	يضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنّب المدرسة بعض الأزمات.	3.64	0.876	متوسّطة
10	38	يعمل على حصر جميع الارتدادات للأزمة	3.63	0.809	متوسّطة
11	32	يعدّ دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسيّة المختلفة.	3.53	0.920	متوسّطة
12	36	يعمل على إنشاء موقع إلكترونيّ يتضمّن كلّ ما يتعلّق بإدارة الأزمات المدرسيّة.	3.48	0.989	متوسّطة
الدرجة الكلّيّة			**3.68**	**0.671**	**مرتفعة**

يتّضح من الجدول السّابق أنّ درجات استجابة المعلّمين حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بعد حدوث الأزمة كانت غالبيتها مرتفعة، وقد بلغت الدرجة الكلّيّة لها (3.68) وهي مرتفعة وفق مقياس الدراسة، مع انحراف معياريّ (0.671).

ويتبيّن من الجدول السّابق أيضاً أنّ أهم ممارسات مديري المدارس الحكوميّة وأبرزها في محافظة الخليل لإدارة الأزمات المدرسيّة بعد حدوث الأزمة هو ما ورد في الفقرة (29) وهي(يضع المدير تصوراً مستقبلياً للأزمات بأنواعها التي يمكن أنّ تحدث في المدرسة)، بمتوسّط حسابيّ (3.79) وانحراف معياريّ (0.848). يليها ما ورد في الفقرة (40) وهي(يقيّم أداء جميع المتعاونين في حل

الأزمة)، حيث كان المتوسّط الحسابيّ (3.78) بانحراف معياريّ (0.812). يليها ما ورد في الفقرة (34) وهو أنه (يحفز المدير العاملين في المدرسة لحل الأزمات التي تواجههم)، حيث كان المتوسّط الحسابيّ (3.78) بانحراف معياريّ (0.882)

وقد كانت أدنى درجات الاستجابة لدى أفراد العينة على الفقرة (36) وهي (يعمل المدير على إنشاء موقع إلكترونيّ يتضمّن كلّ ما يتعلّق بإدارة الأزمات المدرسيّة)، بمتوسّط حسابيّ (3.48)، وانحراف معياريّ (0.989)، يليها ما ورد في الفقرة (32) وهي (يعد دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسيّة المختلفة) بمتوسّط حسابيّ (3.53) وانحراف معياريّ قدره (0.989) وهي بدرجة متوسّطة، يليها ما ورد في الفقرة (38) وهي (يعمل على حصر جميع الارتدادات للأزمة) بمتوسّط حسابيّ (3.63) وانحراف معياريّ (0.809) وهي بدرجة متوسّطة.

- **نتائج السّؤال الفرعيّ الرابع والذي نصّه:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسّطات إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تعزى إلى المتغيرات المستقلة الآتية: (جنس المعلّم، جنس مدير المدرسة، نوع المدرسة، عدد طلبة المدرسة، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن السّؤال السّابق قدمت الباحثة نتائج الفرضيّات الصفرية الآتية على النحو الآتي:

نتائج الفرضيّة الأولى التي تنصّ على:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المعلّم).

للتحقق من صحّة الفرضيّة السّابقة استخدمت الباحثة اختبار ت (T–test) للفروق في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المعلّم، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (10):

نتائج اختبار ت (T–test) للفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المعلّم.

المقياس	جنس المعلّم	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قبل حدوث الأزمة	أنثى	104	3.851	0.586	0.017	201	0.987
	ذكر	99	3.850	0.642			
في أثناء حدوث الأزمة	أنثى	104	3.852	0.594	0.597	201	0.551
	ذكر	99	3.799	0.669			
بعد حدوث الأزمة	أنثى	104	3.741	0.647	1.414	201	0.159
	ذكر	99	3.608	0.692			
الدرجة الكلّيّة	أنثى	104	3.815	0.573	0.745	201	0.457
	ذكر	99	3.752	0.621			

يتبين من الجدول السّابق أنّ قيمة الدلالة الإحصائية المقابلة لمقياس الدراسة حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة، وفي أثنائها وبعدها) حدوث الأزمة وكذلك الدرجة الكلّيّة قد بلغت (0.987)، (0.551)، (0.159)، (0.457) على الترتيب، وجميعها أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المعلّم، مما يدل

أنّ المعلّمين الذكور لا يختلفون عن الإناث في وجهات نظرهم حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة، وفي أثنائها وبعدها) عموماً.

نتائج الفرضيّة الثانية التي تنص على:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس مدير المدرسة).

للتحقّق من صحّة الفرضيّة السّابقة استخدمت الباحثة اختبار ت (T-test) للفروق في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس مدير المدرسة، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (11):

نتائج اختبار ت (T-test) للفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس مدير المدرسة.

المقياس	جنس مدير المدرسة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قبل حدوث الأزمة	ذكر	111	3.833	0.604	-0.450	201	0.653
	أنثى	92	3.872	0.625			
في أثناء حدوث الأزمة	ذكر	111	3.825	0.632	-0.041	201	0.967
	أنثى	92	3.828	0.633			
بعد حدوث الأزمة	ذكر	111	3.719	0.677	1.000	201	0.319
	أنثى	92	3.624	0.664			

الدرجة الكلّيّة	ذكر	111	3.792	0.600	0.206	201	0.837
	أنثى	92	3.775	0.595			

يتبين من الجدول السّابق أنّ قيمة الدلالة الإحصائية المقابلة لمقياس الدراسة حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها)حدوث الأزمة وكذلك الدرجة الكلّيّة قد بلغت (0.653)، (0.967)، (0.319)، (0.837) على الترتيب، وجميعها أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس مدير المدرسة، ممّا يدلّ على أنّ المديرين الذكور لا يختلفون عن المديرات الإناث حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة من وجهة نظر المعلّم في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة، وفي أثنائها وبعدها) بشكل عام.

نتائج الفرضيّة الثالثة التي تنصّ على:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى نوع المدرسة).

للتحقق من صحّة الفرضيّة السّابقة استخدمت الباحثة اختبار ت (T-test) للفروق في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى نوع المدرسة، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (12):

نتائج اختبار ت (T-test) للفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى نوع المدرسة.

المقياس	نوع المدرسة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت المحسوبة	درجات الحريّة	الدلالة الإحصائية
قبل حدوث الأزمة	أساسي	108	3.861	0.634	0.259	201	0.796
	ثانوي	95	3.839	0.590			
في أثناء حدوث الأزمة	أساسي	108	3.877	0.622	1.225	201	0.222
	ثانوي	95	3.769	0.638			
بعد حدوث الأزمة	أساسي	108	3.698	0.682	0.501	201	0.617
	ثانوي	95	3.651	0.661			
الدرجة الكلّيّة	أساسي	108	3.812	0.599	0.707	201	0.480
	ثانوي	95	3.753	0.595			

يتبين من الجدول السّابق أنّ قيمة الدلالة الإحصائية المقابلة لمقياس الدراسة حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) وكذلك الدرجة الكلّيّة قد بلغت (0.796)، (0.222)، (0.617)، (0.480) على الترتيب، وجميعها أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى نوع المدرسة. وهذا يدلّ على أنّ المعلّمين في المدارس الأساسية لا يختلفون في وجهات نظرهم عن معلمي المدارس الثانويّة حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة، وفي أثنائها وبعدها) على وجه العموم.

نتائج الفرضيّة الرابعة التي تنصّ على:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى عدد طلبة المدرسة).

للتحقق من صحّة الفرضيّة السّابقة استخدمت الباحثة اختبار ت (T-test) للفروق في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى عدد طلبة المدرسة، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (13):

نتائج اختبار ت (T-test) للفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى عدد طلبة المدرسة.

المقياس	عدد طلبة المدرسة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت المحسوبة	درجات الحريّة	الدلالة الإحصائية
قبل حدوث الأزمة	500 طالب فما دون	29	3.867	0.530	0.154	201	0.878
	أكثر من 500 طالب	174	3.848	0.626			
في أثناء حدوث الأزمة	500 طالب فما دون	29	3.802	0.531	-0.222	201	0.824
	أكثر من 500 طالب	174	3.830	0.647			
بعد حدوث الأزمة	500 طالب فما دون	29	3.670	0.539	-0.057	201	0.954
	أكثر من 500 طالب	174	3.677	0.692			

الدرجة الكلّيّة	500 طالب فما دون	29	3.780	0.476	−0.047	201	0.963
	أكثر من 500 طالب	174	3.785	0.615			

يتبين من الجدول السّابق أنّ قيمة الدلالة الإحصائية المقابلة لمقياس الدراسة حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) وكذلك الدرجة الكلّيّة قد بلغت (0.878)، (0.824)، (0.954)، (0.963) على الترتيب، وجميعها أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى عدد طلبة المدرسة، ممّا يدلّ على أنّ المعلّمين الذين يعملون في المدارس التي لا يزيد عدد طلبتها على (500) طالب لا يختلفون في وجهات نظرهم عن الذين يعملون في المدارس التي تزيد أعداد طلبتها على (500) طالب حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) بشكل عام.

نتائج الفرضيّة الخامسة والتي تنصّ على:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة).

لاختبار الفرضيّة السّابقة حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) استخرجت الباحثة

المتوسّطات الحسابيّة والأعداد والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابة أفرد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما في الجدول الآتي:

جدول (14):

المتوسّطات الحسابيّة، والأعداد، والانحرافات المعياريّة، لدرجات استجابة أفرد العينة حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تعزى إلى سنوات الخبرة.

المقياس	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
قبل حدوث الأزمة	أقلّ من 5 سنوات	37	3.895	0.629
	من 5 – 10 سنوات	55	3.954	0.607
	أكثر من 10 سنوات	111	3.785	0.607
	المجموع	203	3.851	0.612
في أثناء حدوث الأزمة	أقلّ من 5 سنوات	37	3.853	0.592
	من 5 – 10 سنوات	55	3.866	0.721
	أكثر من 10 سنوات	111	3.798	0.598
	المجموع	203	3.826	0.631
بعد حدوث الأزمة	أقل من 5 سنوات	37	3.703	0.523
	من 5 – 10 سنوات	55	3.786	0.777
	أكثر من 10 سنوات	111	3.613	0.656
	المجموع	203	3.676	0.671
الدرجة الكلّيّة	أقل من 5 سنوات	37	3.817	0.523

	من 5 – 10 سنوات	55	3.869	0.661
	أكثر من 10 سنوات	111	3.732	0.585
	المجموع	203	3.784	0.596

وللتحقّق من صحّة الفرضيّة السّابقة استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في متوسّطات إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (15)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المرّبعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قبل حدوث الأزمة	بين المجموعات	1.144	2	0.572	1.533	0.218
	داخل المجموعات	74.621	200	0.373		
	المجموع	75.765	202			
في أثناء حدوث الأزمة	بين المجموعات	0.204	2	0.102	0.254	0.776
	داخل المجموعات	80.099	200	0.400		
	المجموع	80.303	202			
بعد حدوث الأزمة	بين المجموعات	1.143	2	0.571	1.273	0.282
	داخل المجموعات	89.801	200	0.449		
	المجموع	90.944	202			
الدرجة الكلّيّة	بين المجموعات	0.740	2	0.370	1.040	0.355

	داخل المجموعات	71.098	200	0.355		
	المجموع	71.838	202			

يتبين من الجدول السّابق أنّ قيمة الدلالة الإحصائية المقابلة لمقياس الدراسة حول (درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة، وفي أثنائها وبعدها) وكذلك الدرجة الكلّيّة تعزى إلى سنوات الخبرة في المدارس قد بلغت (0.218)، (0.776)، (0.282)، (0.355) على الترتيب، وهي أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسّطات مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة. مما يدل على أنّ الاختلاف في سنوات الخبرة لدى المعلّمين لا ينتج عنه اختلاف في وجهات نظرهم حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة، وفي أثنائها وبعدها) بشكل عام.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدّراسة

- تمهيد
- مناقشة نتائج الدّراسة.
- التّوصيات.
- المقترحات.
- الاستنتاجات.
- قائمة المصادر والمراجع العربية.
- قائمة المصادر والمراجع الأجنبية.
- الملاحق.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مناقشة النّتائج التي تمَّ التوصّل إليها من خلال التّحليل الإحصائيّ لأسئلة الدراسة، إضافة إلى عرض التّوصيات وبعض المقترحات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

أولاً: مناقشة النّتائج المتعلّقة بسؤال الدّراسة الرّئيس:

نصّ السّؤال الرئيس: "ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل؟".

إنّ الدرجة الكلّيّة لاستجابة المعلّمين حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) قد بلغت (3.78) وهي مرتفعة وَفْق مقياس الدراسة، مع انحراف معياريّ (0.596)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب، منها: الظّروف السّائدة في فلسطين عموماً ومدينة الخليل خصوصاً، والتي ترزح تحت الاحتلال، ممّا يستدعي الاستعداد الدائم والمستمرّ لأيّ ظروف طارئة وأزمات قد تواجه المدارس، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تكامل الأدوار لمواجهة أيّ أزمة طارئة، فمن وزارة التربية والتعليم إلى مديريات التربية في المحافظات والمدن الفلسطينية إلى إدارة كلّ مدرسة، والتي تتكامل مجتمعةً من خلال الدّعم اللوجستيّ "فن الإمداد"، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الآلية التي يتمّ بها اختيار المديرين، فمن خلال المقابلات التي أجرتها الباحثة مع بعض مديري المدارس، فقد أشاروا إلى أنه لا يصل الشخص إلى الإدارة قبل المرور على الأقلّ بخمس سنوات خبرة في مجال التدريس، وآلية تعيين المديرين تأخذ نسبة لا تقلّ عن (40%) في عرض مواقف لهؤلاء المديرين، والاعتماد على آلية تصرّفهم مع تلك المواقف بالطريقة الصّحيحة، كما أنّ الاختلاط بالبيئة المدرسيّة قبل الوصول إلى مرحلة الإدارة (في فترة التدريس) يكسبه الخبرة بواقع الأزمات المدرسيّة وآلية إدارة تلك الأزمات، .

وتشير النتائج أيضاً إلى أنّ درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة بمتوسّط حسابيّ يساوي (3.851) وانحراف معياريّ قدره (0.612) أكبر بكثير من أدارة المديرين للأزمة بعد حدوثها بمتوسّط حسابيّ (3.676) وانحراف معياريّ (0.671)، وتعزو الباحثة ذلك إلى إلزام وزارة التربية للمديرين للقيام بخطط الطوارئ قبل حدوث الأزمة وفي بداية كلّ عام، بينما ليس هناك إلزام للمديرين بالقيام بتقارير حول الأزمات التي تنشب، والتي تحتوي على التفاصيل المهمّة التي يمكن من خلالها تجنّب الأزمة، وتقليل أثرها في المرات القادمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من مشاقبة (2018)، وخليل (2016) التي أظهرت أنّ درجة إدارة الأزمات لدى المديرين مرتفعة، واختلفت مع نتيجة دراسة كلّ من الخويطر (2019)، وعباينة (2018)، ومقابلة (2016) التي أظهرت أنّ درجة إدارة الأزمات لدى المديرين متوسّطة، في حين بينت دراسة كلّ من الحاوري (2019)، والزبيدي (2018) أنّ درجة ممارسة المديرين لإدارة الأزمات كانت ضعيفة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة الفرعيّة:

أ. مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الفرعيّ الأول والذي نصّه:

"ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين؟".

إنّ الدرجة الكلّيّة لاستجابة المعلّمين حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة) بلغت (3.85) وهي مرتفعة وفق مقياس الدراسة، مع انحراف معياريّ (0.612)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المديرين يعدّون الخطّة

السّنوية التي تتضمّن التّعامل مع الأزمات التي يتمّ وضعها بداية العام الدراسيّ، والتي تحتوي على أمور عديدة، من ضمنها الأزمات والمشكلات، التي توضع تحت مسمّى (خطّة الطّوارئ)، مع توضيح خطوات التعامل مع الأزمة التي من الممكن أنّ تقع وكيفية إدارتها، كما تعزو الباحثة ذلك إلى أنّ مدير المدرسة على اتصال دائم ومباشر من الجهات الرسميّة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة قبل حدوثها وهذه هي الوقاية، وهذا يجعل درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة قبل حدوثها لدى مديري المدارس الحكوميّة مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من مقابلة (2016) وعطير (2016) التي أظهرت أنّ إدارة المديرين للأزمات قبل حدوثها مرتفعة، بينما تختلف نتائج هذا المحور مع دراسة الزلفي (2011) التي أظهرت أنّ إدارة المديرين للأزمات قبل حدوثها كانت متوسّطة، في حين بينت دراسة كلّ من الشّبول (2017) والزبيدي (2018) أنّ إدارة المديرين للأزمات قبل حدوثها كانت ضعيفة.

ب. مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الفرعيّ الثاني الذي نصّه:

"ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل في أثناء حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين؟".

إنّ الدرجة الكلّيّة لاستجابة المعلّمين حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (في أثناء حدوث الأزمة) بلغت (3.826) مع انحراف معياريّ قدره (0.631) وهي مرتفعة وفق مقياس الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود لجنة الطوارئ داخل المدرسة، التي يكون فيها المدير مديراً لهذه اللجنة مع بعض المعلّمين الذين يختارهم المدير بناءً على نظرته وخبرته في المعلّمين وقدراتهم على مواجهة المصاعب التي تواجههم، ويكون أحد أعضائها

أيضاً منسق اللجنة الصحية والمرشد وأحد أولياء الأمور أو شخص من المجتمع المحلّيّ ومؤسّسات شريكة، وبدورها فإنّ هذه اللجنة تتصرّف بالشّكل السّليم في حال وقوع الأزمة.

وحصلت فقرة "يشارك المدير أولياء الأمور في إيجاد حلول للأزمة" على أعلى درجة في هذا المحور بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.05) وانحراف معياريّ قدره (0.831) بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة المجتمع الفلسطينيّ العشائريّ الذي يعتمد بشكل كبير على العائلة والمحيط في حلّ الأزمات التي تعترضه، والى العادات والتقاليد السّائدة في المجتمع، كما تعزو الباحثة ذلك إلى محاولة كسب المدرسة للمجتمع المحلّيّ وتعزيز الثقة بينهم وزيادتها، فالمجتمع المحلّيّ يعدّ الداعم الماديّ والمعنويّ الأول للمدرسة، كما أنّ المشاركة الإيجابية للمجتمع المحلّيّ تسهّل على المدرسة أداء رسالتها والعلاقة الجيّدة مع المجتمع المحلّيّ وينجم عنها تنفيذ الخطط المدرسيّة بنجاح.

بينما حصلت فقرة "يتجنّب لوم المعلّمين والطلبة" على أدنى درجة في هذا المحور، حيث حصلت على متوسّط حسابيّ (3.34) وانحراف معياريّ قدره (1.092) وبدرجة متوسّطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد ممن هو في موقع مسؤولية، كالمدير مثلاً الذي يلقي اللوم على الآخرين، أو الظروف لتبرير فشلهم، بدلاً من محاولة الاستمرار وإيجاد حلول للعقبات التي واجهته أو التعلّم من الأخطاء التي اقترفها، إذ من السهل على أي شخص إلقاء اللوم على الآخرين ولكن الصعب هو تحمل مسؤولية جميع النتائج والاستمرار بالمحاولة حتى النهاية، رغم أنه لا يوجد أيّ شخص يمكنه السّيطرة على الظروف التي تحيط به، ولكنّه يمتلك القدرة على الاستمرار والمحاولة من جديد.

وتتفق مع هذه النتيجة مع دراسة كلّ من محسن (2019) وعطير (2016) والزلفي (2011) التي أظهرت أنّ إدارة المديرين للأزمات في أثناء حدوثها مرتفعة، بينما تختلف نتائج هذا المحور مع

دراسة الشبول (2017) والتي أظهرت أنّ إدارة المديرين للأزمات في أثناء حدوثها متوسّطة، في حين أظهرت دراسة الزبيدي (2018) أنّ إدارة المديرين للأزمات في أثناء حدوثها منخفضة.

ج. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعيّ الثالث، والذي نصّه:

"ما درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بعد حدوث الأزمة من وجهة نظر المعلّمين"؟.

إنّ الدرجة الكلّيّة لاستجابة المعلّمين حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (بعد حدوث الأزمة) بلغت (3.676) وهي مرتفعة وفق مقياس الدراسة، مع انحراف معياريّ (0.671)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى متابعة قسم الميدان ووجود لجنة طوارئ خاصة في كل مديرية يترأسها مدير التربية، تُتَابع هذه اللجنة لجان الطوارئ في المدارس والتي يكون فيها اهتمام ومتابعة من قبل الجهات المسؤولة من وزارة التربية والتعليم؛ وذلك حتى في أبسط الأمور، وبخاصّة بعد مرور الأزمة للاطّلاع على كيفيّة التعامل مع الأزمة.

وقد حصلت فقرة "يضع تصّوراً مستقبلياً للأزمات بأنواعها التي يمكن أنّ تحدث في المدرسة" على أعلى درجة بمتوسّط حسابيّ مقداره (3.79) وانحراف معياريّ قدره (0.848) وهي بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المرور بالأحداث والتجارب يكسب الخبرات، فبالتالي يصبح المدير قادراً على تصوّر ما يمكن أنّ يقع من أزمات.

أما فقرة "يعمل على إنشاء موقع إلكترونيّ يتضمّن كلّ ما يتعلّق بإدارة الأزمات المدرسيّة" فقد حصلت على أدنى درجة في هذا المحور بمتوسّط حسابيّ مقداره (3.48) وانحراف معياريّ (0.671) وبدرجة متوسّطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف الإمكانات الالكترونية المتوفرة، وضعف البنية التحتية، وإلى فلسفة المواقع الالكترونية وثقافتها غير المنتشرة في الوطن العربيّ كما ينبغي، ومقاومة

تغيير الطّرق التّقليدية المعتادة إلى طرق حديثة محوسبة، كما تعزو الباحثة ذلك إلى أنه يزيد من أعباء المدير فوق الأعباء الأصلية الكبيرة والضغوطات المتتالية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من عطير (2016) والزلفي (2011) ومقابلة (2016)، التي أظهرت أنّ إدارة المديرين للأزمات بعد حدوثها مرتفعة، بينما تختلف نتائج هذا المحور مع دراسة الشبول (2017)، ودراسة الزبيدي (2018) والتي أظهرت أنّ إدارة المديرين للأزمات بعد حدوثها منخفضة.

د. مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الفرعيّ الرابع والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى المتغيرات المستقلة الدخيلة الآتية: (جنس المعلّم، جنس مدير المدرسة، نوع المدرسة، عدد طلبة المدرسة، سنوات الخبرة)؟".

وحتّى تستطيع الباحثة الإجابة عن هذا السّؤال، فقد عرضت فرضيّات للإجابة عن هذا السّؤال:

الفرضيّة الأولى والتي نصّها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المعلّم.

إنّ قيمة الدلالة الإحصائية حول درجة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) وكذلك الدرجة الكلّيّة قد بلغت (0.987)،

(0.551)، (0.159)، (0.457) على الترتيب، وجميعها أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المعلّم، ممّا يدلّ أنّ المعلّمين الذكور لا يختلفون عن الإناث في وجهات نظرهم حول درجة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) عموماً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ جميع التعليمات التي تتزوّد بها المدارس تشمل الذكور والإناث على حد سواء، وأن أي أزمة أو حالة طارئة سيتم التعامل معها، بغض النظر عن الشّخص (ذكراً أم أنثى)، بل يجب على العاملين في المدارس، بغض النظر عن جنسهم المشاركة في إدارة الأزمة المدرسيّة، فلا يقتصر ذلك على الذكور دون الإناث، أو الإناث دون الذكور، بل على كليهما.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فارس (2012) في عدم وجود فروق في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين تعزى إلى جنس المعلّم، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة عباينة (2018) التي أظهرت فروق في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين تعزى إلى جنس المعلّم ولصالح الذكور.

الفرضيّة الثّانية والتي نصّها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس مدير المدرسة.

إنّ قيمة الدلالة الإحصائية حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) وكذلك الدرجة الكلّيّة قد بلغت (0.653)، (0.967)، (0.319)، (0.837) على الترتيب، وجميعها أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى جنس مدير المدرسة، ممّا يدل على أنّ آراء المعلّمين في المدارس التي يديرها مدراء ذكور لا يختلفون عن أراء المعلّمين في المدارس التي تديرها مديرات إناث في وجهات نظرهم حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) بشكل عام، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى شعور المديرين والمديرات بالمتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم والمجتمع المحلّيّ وأولياء الأمور، وإلى وصول الأنثى في إدارتها إلى مستويات مرتفعة، والى زيادة الدور الذي تقوم به المرأة في المجتمع الفلسطيني، ممّا أدّى إلى تكافؤ الأنثى مع الرجل في الإدارة والقدرة القيادية للمرأة الفلسطينية، وتعزو الباحثة ذلك أيضاً إلى طبيعة الدورات الموحدة التي يتلقّاها المديرين من كلا الجنسين، والتي تتضمّن محتوى واحداً.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلّ من مشاقبة (2018) وطيفور (2018) وبطاح (2016) وسعدية (2012) وعنتور (2012) في عدم وجود فروق في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى المديرين تعزى إلى جنس مدير المدرسة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة كلّ من شبول (2017)، وعطير (2016) التي أظهرت وجود فروق في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين تعزى إلى متغير جنس مدير المدرسة ولصالح الذكور، كما اختلفت مع نتيجة دراسة خليل (2016) التي كانت فيها الفروق لصالح الإناث.

الفرضيّة الثّالثة التي نصّها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى نوع المدرسة (أساسيّ أو ثانويّ).

إنّ قيمة الدلالة الإحصائية حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) وكذلك الدرجة الكلّيّة قد بلغت (0.796)، (0.222)، (0.617)، (0.480) على الترتيب، وجميعها أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى نوع المدرسة، وهذا يدل على أنّ المعلّمين في المدارس الأساسية لا يختلفون في وجهات نظرهم عن معلمي المدارس الثانويّة حول درجة ممارسة مهارة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) وعلى وجه العموم.

تعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة التعليمات والأنظمة والقوانين الموحدة في كافة المدارس، سواء المدارس الأساسية أو المدارس الثانويّة، نظراً لتبعية المدارس إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كما تعزو الباحثة ذلك إلى الدور الكبير الذي يلعبه المجتمع المحلي وأولياء الأمور بالعناية بأمور المدرسة في المحيط، بغض النظر عن نوعها، والدعم المختلف الذي يقدم إليها.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة في عدم وجود فروق في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين تعزى إلى نوع المدرسة مع دراسة الجهني (2018)، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع

نتيجة دراسة كلّ من السعدية (2012) والزلفي (2011) والتي أظهرت وجود فروق في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين تعزى إلى متغير نوع المدرسة ولصالح المرحلة الأساسية.

الفرضيّة الرابعة التي نصّها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى عدد طلبة المدرسة.

إنّ قيمة الدلالة الإحصائية حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) وكذلك الدرجة الكلّيّة قد بلغت (0.878)، (0.824)، (0.954)، (0.963) على الترتيب، وجميعها أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لإدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى عدد طلبة المدرسة، مما يدل على أنّ المعلّمين الذين يعملون في مدراس لا يزيد عدد طلبتها على (500) طالب لا يختلفون في وجهات نظرهم عن الذين يعملون في مدارس تزيد أعداد طلبتها على (500) طالب حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) بشكل عام.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ جميع المدارس تخضع للوزارة نفسها، والتعليمات واحدة، بغضّ النظر عن عدد طلبة المدرسة.

واتفقت نتيجة هذه الفرضيّة مع دراسة عنتور (2012)، إذ إنه لا توجد فروق في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين تعزى إلى عدد طلبة المدرسة.

الفرضيّة الخامسة التي نصّها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.

إنّ قيمة الدلالة الإحصائية لمقياس الدراسة حول (درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) وكذلك الدرجة الكلّيّة تعزى إلى سنوات الخبرة في المدارس قد بلغت (0.218)، (0.776)، (0.282)، (0.355) على الترتيب، وهي أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تعني قبول الفرضيّة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في (متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة)، ممّا يدل على أنّ الاختلاف في سنوات الخبرة لدى المعلّمين لا ينتج عنه اختلاف في وجهات نظرهم حول درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) بشكل عام.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ آراء المعلّمين على اختلاف خبراتهم تتشابه حسب ما يرونه لإدارة مديرهم للأزمة، حيث تشابه الأزمات التي تمر بها المدارس الحكوميّة في فلسطين، وكذلك تشابه المعيقات التي تواجه مديري المدارس الحكوميّة ومستوى حدتها، وكذلك تشابه رد فعل المديرين في التعامل مع الأزمة وإدارتها، ففي معظم الأزمات يتصل المدير بمديرية التربية والتعليم لإبلاغها عن الأزمة، وكذلك يتعاون مع أفراد المجتمع المحلّيّ للتغلّب على الأزمة وتخفيف حدتها.

واتفقت نتيجة هذه الفرضيّة مع دراسة الجهنيّ (2018) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين تعزى إلى سنوات الخبرة، إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة كلّ من طيفور (2018) والشبول (2017) وخليل (2016) والزلفي (2011)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق في متوسّطات درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى المديرين تعزى إلى سنوات الخبرة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. من نتائج السّؤال الرئيس، وحفاظاً على أنّ تكون درجة ممارسة المديرين لإدارة الأزمات المدرسيّة مرتفعة، لا بدّ من ضرورة استمرارية التكامل بين الإدارة العامة والمتوسّطة والمدرسيّة من خلال النّشرات والبوسترات والندوات والدعم الماديّ والمعنويّ.
2. ضرورة عمل اجتماع بعد حدوث أيّ أزمة على مستوى المديرية، ومناقشة ما حدث خلال تلك الأزمة، وأفضل الطّرق لتجنّبها في المرات القادمة والتخفيف من أثرها واستخلاص العبر، وذلك حتّى يكون إدارة الأزمات بعد حدوث الأزمة على درجة مرتفعة بشكل أكبر.
3. ضرورة استمراريّة التنسيق بين المدارس، بغض النظر عن نوعها أساسيّة أم ثانويّة لكي تتظافر الجهود في مواجهة أيّ أزمة طارئة.
4. العمل على تصميم برامج تدريبية تنمّي قدرات المديرين على التطبيق العمليّ لسيناريو أزمة متوقّعة داخل المدرسة، وعدم اقتصار برامج التدريب على الجانب النظريّ، بل تزويدهم بالجانب العمليّ للأزمات المتوقّع حدوثها في المدارس، وتدريب المعلّمين والطلبة على السيناريوهات المقدمة.
5. العمل على توفير قسم خاصّ بالأزمات على مواقع التواصل الالكترونيّة الخاصّة بالمدارس، التي تختصّ بالتواصل بين البيت والمدرسة، بحيث يعنى هذا القسم بالأزمات والمشكلات التي تحصل أو قد تحصل داخل المدرسة، وكيفية التعامل مع تلك الأزمة، وإمكانية الوقاية منها فيما إذا حدثت في المرات القادمة، والعمل على توفير قاعدة اتصال تكنولوجيّ بين المدارس

والمديريات والإدارات التعليميّة تستخدم وقت الأزمات، ووضع خطط إجرائية منسّقة يتمّ توزيعها على المدارس والعمل بها في حال الأزمات.

6. زيادة الوعي وتوجيه المديرين نحو إدارة المسؤوليات الواقعة على عاتقهم واتخاذ القرارات، وتحمّل نتائج تلك القرارات، وعدم إلقاء اللّوم على المعلّمين والطلبة.
7. العمل على توفير الإمكانيات المادية اللازمة للتعامل مع الأزمات المدرسيّة من خلال تخصيص ميزانية كافية من قبل وزارة التربية والتعليم تستخدمها المدرسة في أثناء التعامل مع الأزمة.

المقترحات:

تقترح الباحثة بعض الدراسات، وهي:

1. إجراء دراسة (درجة ممارسة معلّمي المدارس الحكوميّة للأزمات الصّفّية).
2. إجراء دراسة (واقع إدارة الأزمات بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مديري الكليات).
3. إجراء دراسة (درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الخاصّة).

الاستنتاجات:

من خلال نتائج الدّراسة فقد تم وضع تصور عن كيفية التّعامل مع الأزمة المدرسيّة:

الأزمات المدرسية هي تدمير للأهداف التربوية وعرقلتها، والتعامل معها يشوبه الحيطة والحذر الشديدين ولهذا ينصح بما يلي:

1. أنّ من يدير الأزمة المدرسية يجب أن يكون من المدرسة وليس من خارجها، ولكن استخدام الشورى مع الأشخاص سواء من داخل المدرسة، أو من المجتمع المحلي وخارجها.

2. على مدير الأزمة المدرسية أن يأخذ بمبدأ القياس والاستفادة من الخبرات السابقة.
3. لا يفضل إنكار الأزمة أو كبتها (بمعنى إخفائها أو تأجيلها) فقد تتطور، بل يجب دراستها ومعرفة أسبابها ومواجهتها.
4. لا يفضل بخس الأزمة أو التقليل من شانها من خلال اللامبالاة.
5. يجب أن لا تضخم الأزمة سواء من خلال مغذيات داخلية أو خارجية بناءً على مصالح معينة، بل يفضّل عزلها قدر الإمكان.
6. لا يفضل إطالة حل الأزمة فان عامل السرعة عامل حاسم على سير الأزمة.

قائمة المصادر والمراجع العربية:

- القران الكريم.
- إبراهيم، مجدي. (2009)، **معجم مصطلحات مفاهيم التعليم و التعلّم**، عالم الكتب. القاهرة.
- أحمد، إبراهيم. (2011)، **إدارة الأزمات التعليميّة في المدارس**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (2003)، **إدارة الأزمة التعليميّة منظور عالمي**، ط (1)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (2002)، **إدارة الأزمات التعليميّة في المدارس الأسباب والعلاج**، ط (1)، دار الفكر العربيّ. القاهرة.
- البخاري، محمد. (2002)، **صحيح البخاري**، ط (1)، دار ابن كثير، دمشق.
- بدران، شبل. (2002)، **تكافؤ الفرص في نظم التعليم**، كلية التربية، منشورات جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.
- بطاح، منصور.(2016)، **تصوّر مقترح لإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشور، كلّية العلوم التربوية، جامعة آل البيت. الأردن.
- البنا، هالة. (2013)، **الإدارة المدرسيّة المعاصرة**، ط (1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.
- الترامسي، طارق. (2010). "**إدارة الأزمات المدرسية والصفية**".
https://nsinaiedu.alafdal.net/t50-topic
- التربية الاجتماعيّة بمدرسة الجبلاو الثانويّة، (2013)، "**مشاكل تواجه إدارة المدرسة وحلولها**". https://www.facebook.com/542646132485369/posts/547845775298738/.

- توفيق، عبد الرحمن. (2002)، **إدارة الأزمات التخطيط لما قد يحدث**، مركز الخبرات المهنيّة للإدارة، القاهرة.
- الجهاز المركزيّ للإحصاء الفلسطينيّ، (2017)، "**التّجمعات السّكانية في محافظة الخليل حسب نوع التجمع وتقديرات أعداد السّكان**"، http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/hebroa.htm
- الجهني، عبد الله مسعود. (2018)، **أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسيّة**، مجلّة رسالة التربية وعلم النفس: العدد (60)، ص ص (45-64).
- الحاوري، عبد الغني احمد علي. (2019)، **تصوّر مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء الخبرات العربية والعالميّة**، المجلّة الأردنية في العلوم التربوية: مجلّد (15)، العدد (3)، ص ص (309-323).
- الحلو، غسان. (2010)، **الأزمات المدرسيّة في المدارس الثانويّة الحكوميّة في مديريات شمال الضفة الغربية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: مجلّد (24)، العدد (1)، ص ص (223 – 262).
- خليل، عصام عبد العزيز. (2016)، **واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكوميّة الفلسطينية من وجهة نظر المديرين في جنوب الضّفة الغربية**، مجلّة العلوم التربويّة: المجلّد (24)، العدد (2). ص ص (439-474).
- الخويطر، ذكرى بنت عبد الله محمد (2019)، **تطوير دور القيادات الأكاديميّة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات**، المجلة العربية للتربية النوعية: العدد (10)، ص ص (199-226).

- الدعيلج، إبراهيم بن عبد العزيز. (2009)، **الإدارة العامة والإدارة التربوية**، ط (1). دار الرواد للنشر والتوزيع، عمّان.
- الزاملي، علي. (2014)، **الأزمات المدرسيّة وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عُمان**، مجلّة العلوم التربوية والنفسيّة: مجلّد(8)، العدد(3)، ص ص(64-84).
- الزبيدي، خلود حميد عباس. (2018)، **إدارة الأزمات لدى مسؤولي شعب التربية الكشفية من وجهة نظر مشرفيها**، مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية: العدد (56)، ص ص (217-230).
- الزلفي، وافي صالح. (2011)، **إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة، السّعودية.
- السّعدية، حمدة حمدان. (2012)، **مدى امتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية و الفنية في التعامل مع الأزمات المدرسيّة في مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة شمال سلطنة عُمان**، المجلة التربوية: المجلد (2)، العدد (102)، ص ص (195-254).
- الشبول، منذر قاسم. (2017)، **درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في الجامعات الأردنية في التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظرهم**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مجلّد (37)، ص ص (2-16).
- الطيب، حسن. (2000). "**إدارة الكوارث**".

http://www.qatarconferences.org/dialogue2009/speeches/hasan_ar1.pdf

- طيفور، هيفاء علي. (2018)،"**إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل: المصادر والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية**"، مجلة كلّيّة التربية: مجلّد (37)، العدد (178)، ص ص (353-381).

- الظاهر، نعيم إبراهيم. (2009). **إدارة الأزمات**، عالم الكتب الحديث، اربد.
- عابدين، محمد عبد القادر. (2011)، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، دار الشروق، عمّان.
- العاجز، فؤاد علي. (2017). **درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي**، المجلة التربوية: مجلّد (31)، العدد (122)، ص ص (147-189).
- العامري، محمد علي شيبان. (2013)، "**تعريف الإدارة وأهميتها**". https://sst5.com/Article
- عباينة، سعيد محمد. (2018)، **واقع إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكوميّة في شمال الأردن**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلّد (26)، العدد (3)، ص ص (715-742).
- العبد لله، إبراهيم يوسف. (2002)، **رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسيّة**، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، بيروت.
- عبد الله، إسلام. (2007). "**التّميّز الإداريّ في حياة الرسول صلى الله عليه وسلّم**". http://midad.com/article/210044
- عبد الرسول، فتحي. (2008)، **الاتجاهات التربوية الحديثة في الإدارة**، ط (1)، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- عبد العال، رائد. (2009)، **أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظات غزة و علاقتها بالتخطيط الاستراتيجيّ**، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.
- عبد العليم، أسامة والشريف، عمر. (2009)، **المداخل الإدارية الحديثة في التعليم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان.
- العجمي، محمد. (2001)، "**إدارة الأزمات المدرسيّة والصفيّة**"، https://sst5.com/Article/2134/34
- العجمي، محمد حسين. (2000)، **الإدارة المدرسيّة**، ط (1)، دار الفكر العربي، مصر.
- عطوي، جودت عزت. (2010)، **الإدارة المدرسيّة الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط (4)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.

- عطير، ربيع. (2016)، **دور منطقة نابلس التعليمية التابعة لوكالة الغوث في إدارة الأزمات**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: مجلّد (4)، العدد (13)، ص ص (79-116).
- أبو عقيل، إبراهيم. (2012)، **مبادئ في الإحصاء**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان.
- أبو عقيل، إبراهيم. (2020)، **البحث العلميّ: مناهجه، تصميمه، أساليبه الإحصائية**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمّان.
- أبو عوانة، يعقوب. (2006)، **المسند الصحيح المخرج على صحيح مسلم**، دار الكتب العلمية، بيروت.
- عليوه، السيد. (2004). **إدارة الأزمات والكوارث، مخاطر العولمة والإرهاب الدولي**، ط (3)، مركز القرار للاستشارات، القاهرة.
- العمار، عبد الله بن سليمان. (2003)، **دور تقنية ونظم المعلومات في إدارة الأزمات والكوارث، دراسة تطبيقية على المديرية العامة للدفاع المدني**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرّياض.
- العمايرة، محمد حسن. (2002)، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ط (3)، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمّان.
- عنتور، ندى عزّ الدين. (2012)، **معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكوميّة الثانويّة في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهات نظر المديرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.
- غرفة تجارة و صناعة محافظة الخليل، (2012)، "**الوضع التعليميّ في المحافظة**"، https://hebroncci.org/new/?p=5465
- فارس، محمود عبد العزيز. (2012)، **الإبداع الإداريّ في إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.

- الفريجات، غالب. (2000)، **الإدارة والتخطيط التّربوي**، ط (1)، الشركة الجديدة للطباعة والنشر، عمّان.
- أبو قحف، عبد السلام. (2002)، **الإدارة الإستراتيجية وإدارة الأزمات**، ط (1). دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- القريوتي، موسى ومبارك، علي. (2006)، **أساسيّات الإدارة الحديثة**، مؤسسة تسنيم، عمّان.
- لطفي، محمد. (2010)، "**أهم المشكلات التي تواجه طالب المرحلة الابتدائية**"، https://mklps.yoo7.com/t22-topic
- ماهر، أحمد. (2006)، **إدارة الأزمات**، الدار الجامعية، القاهرة.
- محسن، منتهى عابد الزهرة. (2019)، **إدارة الأزمات لعمداء الكليات في الجامعة المستنصرية وعلاقتها باتخاذ القرار الفعال من وجهة نظر التدريسيين**، مجلة كلية التربية: العدد (34)، ص ص (515-548).
- مخامرة، محسن وسالم، فؤاد الشيخ ورمضان، زياد والدهان، أميمه (2000)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، مركز الكتب الأردني، عمّان.
- مرسي، محمد منير. (2001)، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ط (1)، عالم الكتب الحديث، القاهرة.
- مسالمة، بسيم. (2018)، "**أنواع مناهج البحث العلمي**". https://mawdoo3.com
- المشاقبة، متعب. (2018)، **درجة امتلاك مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الزّرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسيّة من وجهة نظرهم**، مجلة العلوم التربوية والنفسية: المجلد (2)، العدد (29)، ص ص(68-83).

- مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد و النجار، محمد. (1985)، **المعجم الوسيط**، ط (3)، دار عمران، الأردن.
- المعايطة، عبد العزيز. (2007)، **الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر**، دار الحامد، عمّان.
- عبد الوهاب، كامل. (2004)، **إدارة الأزمات المدرسيّة المدخل السيكولوجي المعلوماتي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- مقابلة، عاطف يوسف. (2016). **واقع التخطيط لإدارة الأزمات في المدارس الثانويّة في محافظة عمّان من وجهة نظر معلمي المدارس**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: المجلد (14)، العدد (2)، ص ص (10-47).
- مهنا، محمد نصر. (2004)، **إدارة الأزمات قراءة في المنهج**، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية.
- الهزايمة، وصفي. (2004)، **القيادة وإدارة الأزمات التربوية**، عالم الكتب الحديث، اربد.
- الهلالي، حسن. (2011)، **الأزمات التربوية في المدارس لحكومية الثانويّة في شمال فلسطين وكيفية إدارتها من وجهة نظر المديرين**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: المجلد (25)، العدد (5)، ص ص (1159- 1186).
- الهواري، سيد. (1998)، **الموجز في إدارة الأزمات**، مكتبة عين شمس، مصر.
- هيكل، محمد أحمد. (2006)، **مهارات إدارة الأزمات والكوارث والمواقف الصعبة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- اليماني، هناء (2013). "دور القائد المسلم في إدارة الأزمات".

https://www.saaid.net/Minute/79.htm

- اليوسفي، رنيم سمير. (2015)، **تصوّر مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانويّ العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، دمشق.
- يونس، مجدي محمد. (2013)، **تصوّر مقترح لرفع كفاءة جاهزية المدارس الثانويّة لإدارة الأزمات المدرسيّة بمنطقة القصيم**. مجلة مستقبل التربية العربية: المجلد (20)، العدد (87)، ص ص (247–340).

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Amos, A., & Harrington, Randal. (2012). Crisis Management Plan. U.S.A: Jonesboro-Hodge Middle School, Louisiana.
- Barton, L. (1993). Crisis in organization. Library of congress. U.S.A.
- Daniel, R. (2017). An examination of organizational leadership crises communication best practices for colleges and universities. Unpublished ED, D.Disseration, University of Maryland, Maryland, United States.
- Garcia, B. (2015). "rises leadership: The roles university presidents and crisis managers play in higher education –A case study of the state university system of Florida, Unpublished Ph. D. Dissertation, Florida International University, Florida, United states.
- Ikegashira, A. (2011). English Education In Japan, Otsuma Women's University. Yamakigakuen junior College. Tokyo.
- Leming, R. (2010). Stress sources and coping strategies of secondary public school principals . Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Denver, U.S.
- Menghini, R. (2014). Presidential response to crises at public university campuses: What leaders do and how others perceive their action, Un published Ph. D thesis, university of Pennsylvania, ProQuest LLC. united states.

- Webster, N. (1991). New Twentith Century Dictionary of English Language, Collins World Publishing. New York.

الملاحق

ملحق (1): خطاب المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخليل

كلّية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التعليمية

حضرة الدكتور: _____ المحترم/ة.

تحيّة طيبة، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول **(درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل)**، حيث تمَّ تطوير استبانة من ثلاثة أقسام، القسم الأول: يدرس المعلومات الشّخصيّة عن المفحوص، والقسم الثاني: يقيس درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مدراء المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل (قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها) من وجهة نظر المعلّمين، والقسم الثالث: يدرس واقع الأزمات المدرسيّة لدى مدراء المدارس الحكوميّة من وجهة نظر المعلّمين.

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكُم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبانة فيما إذا كانت صالحةً أو غير صالحة، ومدى انتماء كلّ فقرة إلى المجال المحدّد لها، وبنائها اللغويّ، وأي اقتراحات أو تعديلات أخرى ترونها مناسبةً لتحقيق هدف الدراسة الحالية، علماً بأنّ بدائل الإجابة عن فقرات الاستبانة هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

مع فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: شهد نيروخ

إشراف: د. إبراهيم أبو عقيل .

ملحق (2): أداة الدراسة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المعلّم/المعلّمة، تحية طيبة، وبعد:

الاستبانة المرفقة هي جزء من دراسة تجريها الباحثة بعنوان "درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل" لنيل درجة الماجستير في الإدارة التعليميّة من جامعة الخليل، وسأكون شاكرةً لكم إذا تكرمتم بالإجابة عن الأسئلة المتضمّنة في الاستبانة بكلّ جديّة ومهنيّة، كما أنّ نجاح هذا العمل يتوقف على مدى تعاونكم وإخلاصكم في الإجابة، وللإشارة، فكل المعلومات المقدمة ستحظى بالعناية والائتمان والسرّيّة لغايات البحث العلميّ فقط، مع خالص الامتنان وبالغ التقدير لتجاوبكم وإسهامكم في انجاز هذا البحث العلميّ.

- إدارة الأزمات المدرسيّة: هي مجموعة الاستعدادات والجهود الإدارية التي تبذل لمواجهة الآثار السلبية المترتبة على الأزمات، ويمكن القول أيضاً إنّها قدرة مديري المدارس على التنبؤ بالأزمات المحتملة واتخاذ التدابير المناسبة للوقاية منها، أو التعامل معها عند وقوعها بدرجة عالية من الكفاءة، وإعداد بدائل مختلفة لمواجهتها، باستخدام أساليب إدارية تحتوي على العديد من المهارات والقدرات للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تعصف بالمدرسة، والعمل على عدم تفاقمها، من خلال استخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة، داخل المدرسة وخارجها (فرج، 2006).

الباحثة: شهد رفيق نيروخ

المشرف: د.إبراهيم أبو عقيل

القسم الأول :المعلومات الشّخصيّة

يرجى التكرم بوضع الإشارة (×) أمام ما يناسبك :

جنس المعلّم	ذكر	( )	أنثى	( )
جنس المدير	ذكر	( )	أنثى	( )
نوع المدرسة	أساسيّ	( )	ثانويّ	( )

القسم الثاني: درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها.

يقيس درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل، يتكون من (3) محاور، وكلّ محور يتكون من مجموعة فقرات لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة، يرجى التكرم بوضع الإشارة (×) في المستوى المناسب من وجهة نظرك حول إدارة المدير للازمات في المدرسة أمام كلّ فقرة.

الرقم	المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات قبل حدوثها:	موافق بشدّة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدّة
	الانتماء	تنتمي			لا تنتمي	
1	يبني قاعدة بيانات واستمارات تتضمّن جميع أنواع المعلومات عن المدرسة ومشكلاتها ويوثقها في الحاسوب.					
2	يعمل على الوقاية من الأزمات قبل حدوثها.					
3	يعمل على التنبؤ بالمشكلات وبناء حلّ مسبق لها.					

4	يخصّص موازنة جانبية لحالة الأزمات المفاجئة.					
5	يستفيد من التجارب والخبرات السّابقة في إدارة الأزمات.					
6	يعدّ فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات.					
7	يتعاون مع المجتمع المحلّيّ في إيجاد الحلول المناسبة في حال وقوع الأزمات.					
8	يعمل على نشر ثقافة التعاون بين المدرسيّن والطلبة.					
9	يكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات المساندة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة بشكل سريع.					
10	يقترح برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات.					
11	يجري تجربة لكلّ سيناريو متوقّع لحدوث الأزمة.					
12	يعدّ ملفات عن الأزمات التي حدثت بالمدرسة في الماضي يوضّح كيف تمَّ التعامل معها وجوانب القوة و الضعف في إدارتها.					
المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في أثناء حدوثها		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		تنتمي		لا تنتمي		
13	يعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمات.					
14	يحدّد طبيعة الأزمة ونوعها ويحدّد أسبابها للعمل على حلّها.					
15	يحدّد الأطراف الذين يسهمون في مواجهة					

	حدّة الأزمة.					
16	يحدّد درجة خطورة الأزمة.					
17	يضع برنامجاً زمنياً محدداً للتعامل مع الأزمة.					
18	يحدّد درجة استعداد المدرسة للأزمة.					
19	يحدّد درجة توقعها أنّ كانت متوقّعة أو غير متوقّعة.					
20	يعمل على دراسة البدائل المتاحة وتحليلها للتعامل مع الأزمة.					
21	يتحمّل المسؤولية الكاملة لاتخاذ القرار في الوقت المناسب.					
22	يحدد التكلفة المترتبة والعائد المتوقع من القرار المتخذ لمواجهة الأزمة.					
23	يستعين بنتائج الأزمات السّابقة التي حدثت في المدرسة.					
24	يرتب الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة.					
25	يحدد مستوى المواجهة المطلوبة؛ بحيث يقدر المستلزمات البشرية والمادية اللازمة لمواجهة الأزمة.					
المحور الثالث: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات بعد حدوثها		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الانتماء		تنتمي		لا تنتمي		
26	يضع تصوراً مستقبليا للأزمات بأنواعها التي يمكن أنّ تحدث في المدرسة.					
27	يكون فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الأزمات.					
28	يضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنّب المدرسة بعض الأزمات.					

29	يعدّ دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسيّة المختلفة.		
30	ينشر ثقافة إدارة الأزمات بين المدرسيّن والطلبة بكافة الطرق والأساليب الممكنة والمتاحة.		
31	يحفّز العاملين في المدرسة لحلّ الأزمات التي تواجههم.		
32	ينفذ بعض الزيارات المتبادلة في المدارس للتعرف إلى الأساليب المختلفة التي ينتهجها المديرون في إدارة الأزمات.		
33	يقترح إنشاء وحدة لإدارة الأزمات في إدارات التربية والتعليم التي تتوفر فيها المعلومات المطلوبة للازمات المدرسيّة المختلفة.		
34	يعمل على إنشاء موقع إلكترونيّ يتضمّن كلّ ما يتعلّق بإدارة الأزمات المدرسيّة.		

القسم الثالث: واقع الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل.

يقيس واقع الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل، يتكون من (4) محاور، وكل محور يتكون من مجموعة فقرات لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة، يرجى التكرم بوضع الإشارة (×) في المستوى المناسب من وجهة أمام كلّ فقرة.

الرقم	المحور الأول: واقع الأزمات المدرسيّة المتعلّقة بالطلبة.	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الانتماء		تنتمي			لا تنتمي	
35	تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي.					

36	تحدي الطلبة لأنظمة المدرسة بشكل يثير الفوضى والإزعاج.					
37	كثرة الغياب لدى الطلبة لعدم الالتزام بقوانين المدرسة.					
38	يعد دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسيّة المختلفة.					
39	عدم التزام الطلبة باللباس المدرسيّ نتيجة الظروف المادية السّيئة التي خلفتها الأزمة.					
40	انخفاض المبادئ الأخلاقية لدى الطلبة (التعاون – التسامح – المصالحة).					
41	انخفاض المستوى الأكاديمي للطلبة.					
42	استخدام الطلبة للهاتف الجوال، وتدخين السجائر وتعاطي المخدرات والترويج لها.					
43	ظهور انحرافات جنسية بين الطلبة، كالشذوذ الجنسي.					
44	إحضار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات.... أفلام) وتداولها فيما بينهم.					
45	لجوء بعض المدرسين إلى الضرب بسبب كثافة أعداد الطلبة ضمن القاعة الصفية الواحدة.					
المحور الثاني: واقع الأزمات المدرسيّة المتعلّقة بالمدرسين.		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		تنتمي		لا تنتمي		
46	اهتمام المدرسيّن بالساعات الخصوصية على حساب التعليم في المدرسة.					
47	ضعف التأهيل التربويّ الكافي					

	للمدرّسين.					
48	عدم إلمام المدرّسين بكيفية استخدام تقنيات التعليم في دروسهم.					
49	ضعف توظيف طرائق التدريس الفعّالة.					
50	فشل المدرّسين في حل المشكلات الصفية.					
51	قلة التزام المدرّسين بالقوانين المدرسيّة.					
52	ضعف القدرة على التوفيق بين كمّ المناهج والزمن المخصّص لها.					
53	ضعف تعاون المدرّسين مع الإدارة المدرسيّة.					
54	عدم تعاون المدرّسين مع أولياء الأمور.					
55	انخفاض مستوى كفاءة المدرّسين.					
56	إساءة المدرسيّن للطلبة (لفظيا– جسميا).					
57	تعرض المدرّسين لاعتداء من قبل الطلبة.					
58	زيادة الساعات الإضافية للمدرّسين في المناطق الأمنية نتيجة تسرب مدرسين آخرين.					
المحور الثالث: واقع الأزمات المدرسيّة المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة.		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		تنتمي		لا تنتمي		
59	إهمال الإدارة المدرسيّة للمناخ التربويّ في المدرسة.					
60	قلة حرص الإدارة المدرسيّة على إثارة دافعيّة المدرّسين نحو العمل.					
61	عدم إشراك الإدارة المدرسيّة للمدّرسين					

	في عملية اتخاذ القرارات المتعلّقة بالعملية التربوية والتعليمية.					
62	عدم إشراك الإدارة المدرسيّة لأولياء الأمور في عملية اتخاذ القرارات المتعلّقة بالعملية التربوية والتعليمية.					
63	عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة.					
64	عدم متابعة الإدارة المدرسيّة سير تنفيذ القرارات التي تتخذ.					
65	إهمال التعاون مع بعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج.					
66	عدم تفعيل الإدارة المدرسيّة لدور الأنشطة الصفية لتكون في خدمة المناهج المدرسيّة.					
67	عدم توفير الإدارة المدرسيّة لمختلف الوسائل والتقنيات التعليمية التي تحتاج إليها المدرسة لإنجاح العمليّة التعليميّة					
68	سيادة علاقات إنسانية سيئة داخل المدرسة.					
69	ضعف التنسيق بين الجهاز الإداريّ في المدرسة والإدارات المركزية والفرعيّة (وزارة التربية ومديرية التربية).					
المحور الرابع: واقع الأزمات المدرسيّة المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة.		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		تنتمي		لا تنتمي		
70	تصميم موقع المبنى المدرسيّ غير المناسب.					
71	عدم توافر الشّروط الصّحيّة المتعلّقة					

	بالنظافة والتهوية والتبريد و الإنارة.		
72	تكرار انقطاع التيار الكهربائيّ والمياه أثناء اليوم المدرسيّ.		
73	تعرّض المدرسة لحوادث اعتداء على الممتلكات.		
74	عدم توافر التقنيات التعليميّة التي تحتاج إليها المدرسة.		
75	عدم توفر مكتبة مدرسيّة مزوّدة بأحدث المجلات والمراجع العلميّة.		
76	عدم وجود الإجراءات الوقائية الكافية لحماية الطلبة من (الحرائق، الكوارث، الزلازل..).		

ملحق (3): أداة الدراسة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المعلّم/المعلّمة، تحية طيبة، وبعد:

الاستبانة المرفقة هي جزء من دراسة تجريها الباحثة بعنوان "درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل" لنيل درجة الماجستير في الإدارة التعليميّة من جامعة الخليل، وسأكون شاكرةً لكم إذا تكرمتم بالإجابة عن الأسئلة المتضمّنة في الاستبانة بكلّ جديّة ومهنيّة، كما أنّ نجاح هذا العمل يتوقف على مدى تعاونكم وإخلاصكم في الإجابة، وللإشارة، فكل المعلومات المقدمة ستحظى بالعناية والائتمان والسرّيّة لغايات البحث العلميّ فقط، مع خالص الامتنان وبالغ التقدير لتجاوبكم وإسهامكم في انجاز هذا البحث العلميّ.

- إدارة الأزمات المدرسيّة: هي مجموعة الاستعدادات والجهود الإدارية التي تبذل لمواجهة الآثار السلبية المترتبة على الأزمات، ويمكن القول أيضاً إنّها قدرة مديري المدارس على التنبؤ بالأزمات المحتملة واتخاذ التدابير المناسبة للوقاية منها، أو التعامل معها عند وقوعها بدرجة عالية من الكفاءة، وإعداد بدائل مختلفة لمواجهتها، باستخدام أساليب إدارية تحتوي على العديد من المهارات والقدرات للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تعصف بالمدرسة، والعمل على عدم تفاقمها، من خلال استخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة، داخل المدرسة وخارجها (فرج، 2006).

الباحثة: شهد رفيق نيروخ

المشرف: د.إبراهيم أبو عقيل

القسم الأول :المعلومات الشخصية

يرجى التكرم بوضع الإشارة (×) أمام ما يناسبك :

جنس المعلّم	ذكر ( )	أنثى ( )		
جنس المدير	ذكر ( )	أنثى ( )		
نوع المدرسة	أساسيّ ( )	ثانويّ ( )		
عدد طلبة المدرسة	أقلّ من 500 ( )	500 فأكثر ( )		
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات ( )	من 5–10 سنوات ( )	أكثر من 10 سنوات( )	

القسم الثاني: درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها وبعدها.

يقيس درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل، يتكون من (3) محاور، وكلّ محور يتكون من مجموعة فقرات لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة، يرجى التكرّم بوضع الإشارة (×) في المستوى المناسب من وجهة نظرك حول إدارة المدير للازمات في المدرسة أمام كلّ فقرة.

الرقم	المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات قبل حدوثها	موافق بشدّة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدّة
1	يبني قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة					
2	يمارس إجراءات وقائية للأزمات قبل حدوثها					
3	يتنبأ بالمشكلات وبناء حلول مسبقة لها					
4	يخصّص موازنة جانبية للحالات الطارئة في المدرسة					
5	يستفيد من التجارب والخبرات السّابقة في إدارة الأزمات					

6	يعدّ فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات					
7	يتعاون مع المجتمع المحلّيّ في إيجاد الحلول المناسبة في حال وقوع الأزمات					
8	ينشر ثقافة التعاون بين المدّرسين والطلبة					
9	يكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات الرّسمية لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة عند حدوثها					
10	يصمّم برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات التي قد تواجههم					
11	يجري تجارب عملية لكلّ سيناريو متوقع لحدوث الأزمة					
12	يرصد كافة المؤشّرات التي قد تدلّ على توقع حدوث أزمة					
13	يعمل على سد الثغرات التي قد تؤدي إلى نشوب أزمة					
المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في أثناء حدوثها		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
14	يعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمات					
15	يشخّص مختلف جوانب الأزمة و أبعادها					
16	يوزّع الأدوار حسب الخبرات					
17	يحدّد درجة خطورة الأزمة ومدى تطورها					
18	يضع برنامجاً زمنياً محدداً للتعامل مع الأزمة					
19	يحدد درجة استعداد المدرسة للأزمة					
20	يتجنّب لوم المعلّمين أو الطّلبة					
21	يعمل على دراسة البدائل المتاحة وتحليلها للتعامل مع الأزمة					

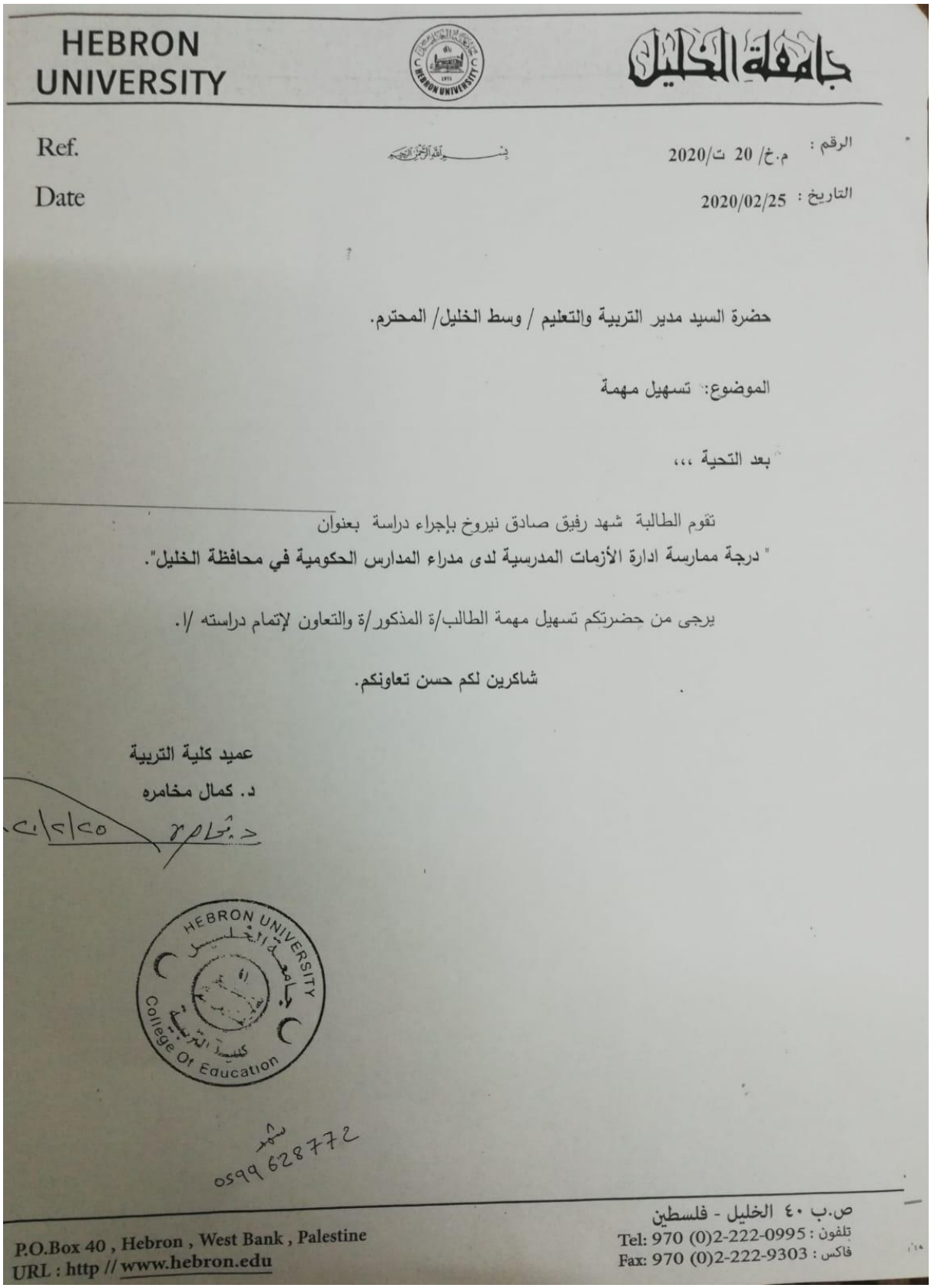
22	يتخذ القرار في الوقت المناسب					
23	يحدد التكلفة المترتبة والعائد المتوقع من القرار المتخذ لمواجهة الأزمة					
24	يرجع إلى نتائج الأزمات السّابقة التي حدثت في المدرسة					
25	يرتب الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة					
26	يتواصل مع جهات الاختصاص لإطلاعهم على صورة الأزمة					
27	يشارك المدير أولياء الأمور في إيجاد حلول للأزمة					
28	يوفر اللوازم المناسبة لمواجهة الأزمة					
المحور الثالث: درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات بعد حدوثها		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
29	يضع تصوراً مستقبلياً للأزمات بأنواعها التي يمكن أنّ تحدث في المدرسة					
30	يكون فريقاً مدرسياً متجدّداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الأزمات					
31	يضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنّب المدرسة بعض الأزمات					
32	يعدّ دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسيّة المختلفة					
33	ينشر ثقافة إدارة الأزمات بين المدّرسين والطلبة بكافة الطرق والأساليب الممكنة والمتاحة					
34	يحفّز العاملين في المدرسة لحلّ الأزمات التي تواجههم، وتعرقل تقدمهم					
35	يجري زيارات متبادلة للتعرف إلى الأساليب المتبعة في إدارة الأزمات					

36	يعمل على إنشاء موقع إلكترونيّ يتضمّن كلّ ما يتعلّق بإدارة الأزمات المدرسيّة					
37	يوظف المصادر التكنولوجية في رصد الإجراءات والأعمال الإدارية					
38	يعمل على حصر جميع الارتدادات للأزمة					
39	يسعى للتقليل من الضغوط النفسية التي قد تخلفها الأزمة					
40	تقييم أداء جميع المتعاونين في حل الأزمة					

ملحق (4): قائمة بأسماء المحكّمين

اسم المُحكّم	الرتبة العلميّة	مكان العمل / الجامعة
جمال أبو مرق	أستاذ دكتور	جامعة الخليل
محمود أبو سمرة	أستاذ دكتور	جامعة القدس /أبو ديس
تيسير أبو ساكور	أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
محمّد شاهين	أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
كمال مخامرة	أستاذ مشارك	جامعة الخليل
رجاء عسيلي	أستاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة
شادي أبو حلتم	أستاذ مساعد	جامعة الخليل
خالد كتلو	أستاذ مساعد	جامعة القدس المفتوحة
إبراهيم المصري	أستاذ مساعد	جامعة الخليل
سناء أبو غوش	أستاذ مساعد	جامعة الخليل
أريج صلاح	ماجستير	جامعة الخليل
فاطمة عيدة	ماجستير	جامعة الخليل

ملحق (5): كتاب طلب تسهيل مهمة باحث صادر عن جامعة الخليل



HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

Ref. الرقم : م.خ/ 20 ت/2020

Date التاريخ : 2020/02/25

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / وسط الخليل/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة شهد رفيق صادق نيروخ بإجراء دراسة بعنوان

" **درجة ممارسة ادارة الأزمات المدرسية لدى مدراء المدارس الحكومية في محافظة الخليل**".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامره

HEBRON UNIVERSITY جامعة الخليل College Of Education كلية التربية

0599628772

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق (6): كتاب طلب تسهيل مهمة باحث صادر عن وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education /Hebron

وزارة التربية والتعليم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم /الخليل

الرقم: ت.خ/ 30 / 60/ 62445
التاريخ: 03 رجب، 1441
الموافق: الأربعاء، 26 شباط، 2020

القدس
جامعة القدس
al QUDS

حضرات السادة مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: استبانه بحث

نهديكم أطيب التحيات، ويرجى تسهيل مهمة الطالبة:" **شهد رفيق صادق نيروخ** " من جامعة الخليل في تعبئة استبانه بحث بعنوان " **درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسية لدى مدراء المدارس الحكومية في محافظة الخليل**"، وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية والعملية.

مع الاحترام

أ. بسام مدحت طهبوب
مدير التربية والتعليم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - الخليل

م.ص/ ب. م/ التعليم العام

تلفون: (2227863-02) (2215173+2295295+2226429 فاكس: (2228990) الاشراف (4-2215175/ فاكس: (2226428) ص.ب 3

ملحق (7): التدقيق اللغويّ للرسالة