جامعة القُدس المَفتوحة
عمادة الدّراسات العُليا

درجة مُمارسة مُديري المدارس لإدارة الأزمات وعلاقتها بمُستوى المناخ المدرسيّ، من وجهة نظر المُديرين والمُعلمين في المدارس الحُكوميّة في مدينة القدس

The degree of practicing crisis management by school principals and its relationship with the school climate from point of view of principals and teachers of the governmental schools in Jerusalem city

إعداد
سهام جواد أحمد محيسن

قُدِّمَت هذه الرّسالة استكمالًا لمُتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربويّ

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2022

جامعة القُدس المَفتوحة
عمادة الدّراسات العُليا

درجة مُمارسة مُديري المدارس لإدارة الأزمات وعلاقتها بمُستوى المناخ المدرسيّ، من وجهة نظر المديرين والمُعلّمين في المدارس الحُكوميّة في مدينة القدس

The degree of practicing crisis management by school principals and its relationship with the school climate from point of view of principals and teachers of the governmental schools in Jerusalem city

إعداد
سهام جواد أحمد محيسن

بإشراف
د. عزمي مصطفى أبو الحج

قُدِّمَت هذه الرسالة استكمالًا لمُتطلّبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربويّ

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2022

درجة مُمارسة مُديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمُستوى المناخ المدرسيّ من وجهة نظر المُديرين والمُعلّمين في المدارس الحكوميّة في مدينة القدس

The degree of practicing crisis management by school principals and its relationship with the school climate from point of view of principals and teachers of the governmental schools in Jerusalem city

إعداد

سهام جواد أحمد محيسن

بإشراف

د. عزمي مصطفى أبو الحج

نُوقِشَت هذه الرّسالة، وأُجِيزَت في 28 / 12 / 2022

أعضاء لجنة المُناقشة

د. عزمي مصطفى أبو الحج	جامعة القدس المفتوحة	مُشرفًا ورئيسًا
أ. د. باسم شلش	جامعة القدس المفتوحة	ممتحنا داخليا
د. خالد الصرايرة	جامعة مؤتة/ الأردن	ممتحنا خارجيا

التّفويض والإقرار

أنا المُوقِّعة أدناه –سهام جواد أحمد محيسن– أُفوِّض لِجامعة القدس المفتوحة بتزويد المكتبات، أو المؤسّسات، أو الهيئات، أو الأشخاص –عند طلبهم– بنُسَخٍ من رسالتي، حسبَ التّعليمات النّافذة في الجامعة.

أُقِرُّ أنّني التزمتُ بقوانين جامعة القدس المفتوحة، وأنظمتها، وتعليماتها، وقراراتها السّارية المعمول بها، تلك المتعلّقة بإعداد رسائل الماجستير، عندما عَمِلتُ – شخصيًّا– على إعداد رسالتي الموسومة بـ"**درجة مُمارسة مُديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسيّ، من وجهة نظر المُديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في مدينة القدس**"، ذلك بما ينسجم مع الأمانة العلميّة المُتعارَف عليها في كتابة الرّسائل العلميّة.

الاسم: سهام جواد أحمد محيسن.

الرّقم الجامعيّ: 0330012010140.

التّوقيع: سهام محيسن

التّاريخ: 28/12/2022

الإهداء

إلى سيّدي القائِل: "مَن سَلَكَ طريقًا يَلتَمِسُ فيهِ عِلمًا، سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طريقًا إلى الجنَّةِ"
رسولِ اللهِ صلّى اللهُ عليهِ وسلّمَ...

إلى أَصْحابِ الفِكرِ المُستَنيرِ ... إلى مَن أنارُوا ليَ الدُّروبَ
إلى أساتِذَتي، وقُدوَتي.

إلى مَن أَحمِلُ اسمَه بِكُلِّ فَخرٍ، إلى مَنْ عَلَّمَنِيَ الخُلُقَ العَظيمَ ... إلى مِعطَفِ الأمانِ، ومَنبَعِ القُوّةِ والعَزيمةِ ... أبِي الحَبِيب.

إلى مَنْ كانَ دُعاؤُها سِرَّ نَجاحِي، إلى مَهدِ الدِّفءِ والحَنانِ ... إلى مَنْ زَرَعَت في قَلبي أسمَى مَعانِيَ العَطَاءِ ... إلى والِدَتِي.

إلى مَن يُسَطِّرُ معي خُطوطَ الحَياةِ ... إلى رَفيقِ دَربِي، وشَريكِ حَياتِي
إلى زَوجِي العَزيز.

إلى الشُّموعِ الّتي أنَارَتْ حَياتِي، والرّحِيقِ الّذي أَستَنشِقُ مِنهُ عِطْرِي
إلى أَولادِي الأحِبّاء...

إلى أقرِبائِي وأَصْدِقائِي كُلِّهِم...

إليكُم أُهدِي ثَمَرَةَ جُهدِيَ المُتَواضِعِ

الباحثة

سهام محيسن

شكر وتقدير

الحَمدُ للهِ الّذي هدَانا، وما كُنّا نَهتدِي لَولا أنْ هَدانا اللهُ، والحمدُ للهِ ربِّ العالَمِينَ، والصّلاةُ والسّلامُ على أشرَفِ الخَلقِ والمُرسَلِينَ سيّدِنا مُحمّدٍ وعلى آلهِ وصَحبِهِ أَجْمَعينَ، مَنهَلِ العِلمِ والعِبَر.

لا يَسَعُني إلّا أنْ أتَقدَّمَ بَعدَ إتمامِ هذِه الرّسالةِ بعَظيمِ الشُّكرِ والعِرفانِ والامتِنانِ إلى أُستاذي ومُعلّمي المُشرِف الدّكتور عزمي أبو الحجّ؛ لِعطائِه الدّائمِ، فقد كانض بمنزلةِ الأبِ المُساندِ والدّاعِمِ لي، قد قدّمَ التّوجيهَ والمُتابعةَ في مُختلِفِ مَراحلِ إنجازِ هذه الرّسالةِ؛ فأدعو الله ﷻالعليَّ القديرَ أنْ يَحفَظَهُ ويرعَاهُ، ويَجعَلَه مَنارةً وقُدوةً لِطُلّابِهِ على الدّوام.

أتَقدَّمُ أيضًا بالشُّكرِ والعِرفانِ إلى أَساتِذَتي، وكلِّ مَن أخذْتُ مِن بَحرِ علمِهِ، أَخُصُّ بالذِّكرِ أعضاءَ لجنةِ مُناقشةِ رسالتي الأستاذ الدكتور باسم شلش ، والدكتور خالد السرايرة؛ لما سيُقدِّمونه لي من ملحوظاتٍ تُثرِي الرّسالة، وأَدعُو اللهَ أنْ يُديمَهم يُنبوعًا مِن المَعرفةِ.

ومنّي فائقُ الشّكرِ والتّقديرِ لِلقائمينَ على جامعةِ القدسِ المفتوحةِ؛ لِتكونَ مِنبرًا علميًّا.
الشّكر الجزيلُ أيضًا إلى هيئتِها الإداريّةِ والأكاديميّةِ، وإلى كلّ العامِلين والأساتذةِ الفاضِلينَ في عمادةِ الدّراساتِ العُليا والبحثِ العلميّ؛ لما قدَّموهُ لي مِن تَشجيعٍ وتَعاونٍ على مدارِ سنواتِ دِراستي، حتّى وَصَلتُ إلى ما أَصْبُو إليهِ.

ولا أنسَى أنْ أشكُرَ عائلَتي؛ فقد كانَ لها الأثرُ الأكبرُ في المُضِيِّ قُدُمًا في سبيلِ تَحقيقِ هدَفي، وَهُوَ الوُصولُ إلى هذه الدّرجةِ العِلميّةِ الّتي طالَما حلُمتُ بِأنْ أَحصُلَ عليها. أخيرًا، أشكرُ مَن ساندَني، ووقفَ إلى جانبي ولو بكلمةِ تشجيعٍ واحدةٍ، إلى أنْ أَنْجَزتُ رسالتي هذِهِ.

الباحِثة

سهام جواد محيسن

قائمةُ المُحتوَيات

الموضوع		الصفحة
صفحة الغلاف		أ
إجازة الرسالة		ب
الإقرار والتفويض		ج
الإهداء		د
شكر وتقدير		هـ
قائمة المحتويات		و
قائمة الجداول		ط
قائمة الملاحق		م
الملخص باللغة العربية		ن
الملخص باللغة الإنجليزية		ع
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها		**12-1**
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
3.1	فرضيات الدراسة	7
4.1	أهداف الدراسة	9
5.1	أهمية الدراسة	10
6.1	حدود الدراسة ومحدداتها	11
7.1	التعريفات الإجرائية للمصطلحات	11
الفصل الثاني: الإطار النظري، والدراسات السابقة		**80-13**
1.2	الإطار النظري	65-14
2.2	الدراسات السابقة	80-66
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**95-81**
1.3	منهجية الدراسة	82
2.3	مجتمع الدراسة، وعينتها	82

3.3	أدوات الدراسة	83
4.3	تصميم الدراسة، ومتغيراتها	84
5.3	إجراءات تنفيذ الدراسة	93
6.3	المعالجات الإحصائية	94
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة		**161-96**
1.4	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	97
1.1.4	نتائج السؤال الأول	97
2.1.4	نتائج السؤال الثاني	103
2.4	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	109
1.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	109
2.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	110
3.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	111
4.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	115
5.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	117
6.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	118
7.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	119
8.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	123
9.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	124
10.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	126
3.4 نتائج الإجابة عن أسئلة المقابلات		**154-127**
الفصل الخامس: تفسير النتائج، ومناقشتها		**-155**
1.5	مناقشة نتائج فرضيات الدراسة	163
1.1.5	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	163
2.1.5	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	164
3.1.5	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	165
4.1.5	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	166
5.1.5	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	167

6.1.5	مناقشة نتائج الفرضية السادسة	168
7.1.5	مناقشة نتائج الفرضية السابعة	168
8.1.5	مناقشة نتائج الفرضية الثامنة	169
9.1.5	مناقشة نتائج الفرضية التاسعة	170
	مناقشة نتائج الفرضية العاشرة	171
2.5	التوصيات، والمقترحات	**174**
المصادر، والمراجع باللغة العربية		**175**
المصادر، والمراجع باللغة الإنجليزية		**188**
الملاحق		**192**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة حسب مُتغيِّرَي الجنس، والمُسمّى الوظيفي	83
(2.3)	توزيع عينة الدراسة حسب مُتغيِّرَي الجنس، والمُسمّى الوظيفي	83
(3.3)	توزيع عينة الدراسة حسب مُتغيِّراتها الديمغرافية	84
(4.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس إدارة الأزمات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، فضلًا عن قيم معاملات ارتباط كلّ مجال بالدرجة الكلية للمقياس (ن=36)	86
(5.3)	معاملات ثبات مقياس إدارة الأزمات بطريقة كرونباخ ألفا	87
(6.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المناخ المدرسي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، فضلًا عن قيم معاملات ارتباط كلّ مجال بالدرجة الكلية للمقياس (ن=36)	89
(7.3)	معاملات ثبات مقياس المناخ المدرسي بطريقة كرونباخ ألفا	90
(8.3)	درجات احتساب مستوى وإدارة الأزمات والمناخ المدرسي	91
(1.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكلّ مجال من مجالات مقياس إدارة الأزمات، وهي مرتبة على المقياس تنازليًّا.	97
(2.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	98
(3.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مرحلة التعلم، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	99
(4.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مرحلة استعادة النشاط، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	100
(5.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مرحلة الاستعداد والوقاية، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	101
(6.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مرحلة احتواء الضرر، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	102

(7.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكلّ مجال من مجالات مقياس المناخ المدرسي، وهي مرتبة على المقياس تنازليًّا.	103
(8.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات السلوك المهني للمعلم، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	104
(9.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات القيادة الجماعية، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	105
(10.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات العلاقات الإنسانية، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	106
(11.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجالات التحصيل الدراسي للطلبة، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	107
(12.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية.	108
(13.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى مُتغيّر الجنس.	109
(14.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي.	110
(15.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس إدارة الأزمات لدى مديري المدارس –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.	111
(16.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية، والمجالات الفرعية لمقياس إدارة الأزمات لدى مديري المدارس –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.	112
(17.4)	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البُعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس إدارة الأزمات ومجالاته لدى مديري المدارس –من وجهة نظر مديري	114

	المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.	
(18.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر المسمّى الوظيفي.	116
(19.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المناخ المدرسي –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر الجنس.	117
(20.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المناخ المدرسي –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي.	118
(21.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس المناخ المدرسي –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.	120
(22.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية، والمجالات الفرعية لمقياس المناخ المدرسي –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.	121
(23.4)	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس المناخ المدرسي، ومجالاته –من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.	122
(24.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المناخ المدرسي –من وجهة نظر مديري المدارس، والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– تُعزى إلى متغيّر المسمّى الوظيفي. معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عيّنة الدراسة على مقياسَي إدارة الأزمات والمناخ المدرسي، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس (ن=382)	124
(26.4)	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي؛ لمعرفة مدى إسْهام أبعاد إدارة	126

	الأزمات في التنبؤ بالمناخ المدرسي، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس.	
(27.4)	توزيع إجابات المعلمين بخصوص سؤال المقابلة الأول	130
(28.4)	توزيع إجابات المديرين بخصوص سؤال المقابلة الأول	133
(29.4)	توزيع إجابات المعلمين بخصوص سؤال المقابلة الثاني	136
(30.4)	توزيع إجابات المديرين بخصوص سؤال المقابلة الثاني	139
(31.4)	توزيع إجابات المعلمين بخصوص سؤال المقابلة الثالث	141
(32.4)	توزيع إجابات المديرين بخصوص سؤال المقابلة الثالث	144
(33.4)	توزيع إجابات المعلمين بخصوص سؤال المقابلة الرابع	146
(34.4)	توزيع إجابات المديرين بخصوص سؤال المقابلة الرابع	149
(35.4)	توزيع إجابات المعلمين بخصوص سؤال المقابلة الخامس	151
(36.4)	توزيع إجابات المديرين بخصوص سؤال المقابلة الخامس	154

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
ا	**أدوات الدراسة قبل التحكيم**	193
ب	**قائمة المُحكِّمين**	200
ت	**أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)**	201
ج	**أدوات الدراسة الموزعة على العينة الأساسية**	206
د	**كتاب تسهيل المهمة**	211

درجة مُمارسة مُديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمُستوى المناخ المدرسيّ، من وجهة نظر المُديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في مدينة القدس

إعداد: سهام جواد أحمد محيسن.

بإشراف: د. عزمي مصطفى أبو الحج.

2022

مُلخّص

هدَفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، في ضوء المتغيّرات المستقلة الآتية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي)، فاستخدمت الباحثة المنهج المختلط، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (382) مديرًا ومُعلّمًا من مُديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس خلال العام (2022/2021)، قد أُختِيرَت العيّنة بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت الباحثة الاستبانة؛ لتكون أداةً لجمع البيانات المتعلّقة بمشكلة الدراسة، إذ جرى تصميم استبانة مكوّنة من مقياسَين، هما: إدارة الأزمات، والمناخ المدرسي، وكذلك المقابلة لتكونا أدوات لجمع البيانات.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي –من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– جاءت متوسطة؛ فضلاً عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، إذ جاءت الفروق لصالح مدير.

أشارت النتائج إلى أنّ مستوى المناخ المدرسي –من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس– جاء بتقدير متوسط، فضلًا عن أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات المناخ المدرسي لدى مديري المدارس، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، إذ جاءت الفروق لصالح مدير.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$) بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($.864^{**}$)، وجاءت العلاقة طرديّة موجبة؛ أي أنّه كلما ازدادت درجة إدارة الأزمات ازداد مستوى المناخ المدرسي.

وأظهرت النتائج أيضًا أنّه توجد قدرة تنبّؤيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد إدارة الأزمات في التنبؤ بالمناخ المدرسي، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

اعتمادًا على تلك النتائج؛ فإنّ الدراسة تُوصِي القائمين في وزارة التربية والتعليم بالحرص على زيادة المعرفة التي يكتسبها المديرون في إدارة الأزمات، ذلك من خلال عقد دورات تدريبية للمديرين والمعلمين؛ إذ إنّها تنعكس على مستوى المناخ المدرسي؛ ما يُحقّق الأهداف المنشودة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمات، مدير المدرسة، المناخ المدرسي.

The degree of practicing crisis management by school principals and its relationship with the school climate from point of view of principals and teachers of the governmental schools in Jerusalem city

Prepared By: Siham Jawad Ahmad Mheisen

Supervised By: Dr. Azmi Mustafa Abu Alhaj

2022

Abstract

This study aims at identifying the degree of practicing crisis management by school principals and its relationship with school climate from point of view of principals and teachers of the governorate schools in the city of Jerusalem. In the light of independent variables (sex, scientific qualification, years of service, job title), the researcher uses the mixed approach where the sample comprises of (382) principals and teachers of the governmental schools in the city of Jerusalem during the scholastic year 2021-2022.

The sample has been selected based on the stratified random sampling, and the researcher has used the questionnaire as a tool for gathering data related with the problem of study. A questionnaire is designed to include two measurements, they are: Crisis Management and School Climate, As well as the interview to be tools for data collection.

The study demonstrates that the degree of practicing crisis management by principals and its relationship with the school climate, from the point of view of principals and teachers of the governmental schools in the city of Jerusalem, is medium; It indicates that there are statistically significant differences at the significance level ($\alpha < .05$) between the averages of crisis management among school principals, from the point of view of school principals and teachers in public schools in the city of Jerusalem, so the differences are in favor of the principal.

The results demonstrates the level of school climate is medium from the point of view of principals and teachers of the governmental schools in the city of Jerusalem. It further illustrates that there are statistically significant differences at level of ($\alpha \leq .05$) between the means of school climate by principals from point of view of principals and teachers of the governmental schools in the city of Jerusalem, the differences were in favor of a manager.

The results demonstrates that there is a statistically significant correlative relationship at level of ($\alpha \leq 0.01$) between crisis management and school climate from point of view of principals and teachers of the governmental schools in the city of Jerusalem where Pearson's correlation coefficient accounts for (.864***) with a positive correlation in the sense that the higher the degree of Crisis Management, the higher the level of School Climate.

In addition, the results showed, that there was predictive ability at the significance level ($\alpha < .05$) of the dimensions of crisis management in predicting the school climate from the point of view of school principals and teachers in public schools in Jerusalem.

Based on the results, the study recommends staff of the Ministry of Education to pay more attention towards enhancing the knowledge acquired by principals in crisis management through holding training courses for principals and teachers, because they reflect in the level of school climate and, therefore, achieve the needed goals.

Keywords: Administration, Crisis Management, School principal, School Climate.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

شهد العالم في الآونة الأخيرة تقدمًا ملحوظًا في مجالات الحياة كلّها، إضافة إلى التطور التكنولوجي الذي يفوق الخيال، على الرغم من تلك الإيجابيات الناتجة عن هذا التطور السريع، فإنّه تبع هذا التقدم مشكلات وأزمات ازدادت بازدياد تلك التطورات، إذ أصبحت الأزمات جزءًا من تفاصيل الحياة اليومية، إذ أطلق عليها مفهوم "عصر الأزمات".

إن الأزمات في هذا الوقت أصبحت تشكل مصدر قلق للمدير والمعلمين على حدٍّ سواء؛ ذلك لصعوبة التحكم بها بسبب التغيرات المفاجئة والخطيرة في البنية الاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية من ناحية، وضعف قدرات الإدارات في التعامل والتكيف مع تلك التغيرات من ناحية أخرى.

عانى الشعب في فلسطين –بلد الحضارات، والأنبياء، والشهداء– مرّ الأزمان ضغوطات وأزمات كثيرة على جميع الأصعدة (الاقتصادية، والسياسية، والمحلية، والاجتماعية، وغيرها)، إذ لم يبقَ حجر، أو شجر، أو بشر إلّا وتحدّث عمّا كابدَته هذه البلاد من محن ومصائب، من شرقها حتى غربها، ومن شمالها حتى جنوبها (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2017).

إضافةً إلى ذلك، فإنّ الأوضاع الصعبة التي يمر بها المجتمع الفلسطيني عمومًا، ومدينة القدس على نحوٍ خاصٍّ من صراعات وتضييق بسبب ممارسات الاحتلال – جعل المدارس الفلسطينية –خاصةً المدارس الحكومية في مدينة القدس– تعيش حياة الأزمة كلّ يوم، إذ تكاد أنْ تكون الأزمات الصفة الغالبة فيها.

توجد للإدارة المدرسية أهمية كبيرة في العملية التربوية والتعليمية في التصدي للعديد من الأزمات، مثل الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية، أو تلك المتعلقة بالمعلمين، والطلبة، والبيئة المدرسية، والمناهج، والمباني، إضافةً إلى أزمات أخرى تتعلّق بمديريات التربية والتعليم، والإشراف التربوي، فضلًا عن أنّ الإدارة المدرسية تواجه أيضًا بعض الأزمات مع المجتمع المحلي، وأولياء الأمور (خليل، 2016).

لذلك يُمكن عدّ إدارة الأزمات من العلوم الحديثة التي ازدادت أهميتها في عصرنا الحاضر، علمًا أنّه شهد متغيرات عديدة على المستوى الدولي والإقليمي والقومي والمحلي، إذ يمكن استخدام أسلوب إدارة الأزمة في مجال التعليم، خاصّةً أنّ جوانب الأزمة في التعليم متعددة، وتتطلب الحلول الحاسمة والناجحة؛ للتّمكّن من إحداث الآثار الإيجابية في تكوين المواطن، كونُ بناء الإنسان هو الذي يبعث الحياة على أرض الوطن؛ ليحوّلها من الجمود إلى التحرر، ومن الإتباع والانصياع إلى التجديد والإبداع. قد كان التغلب على المشكلات التي تواجه العملية التعليمية والتربوية يتطلب استخدام أساليب إدارية فعالة، لكنْ يمكن استخدام مداخل إدارة الأزمة بعدِّ أنّ الأزمات أصبحت جزءًا من نسيج الحياة المعاصرة، وأنّ وقوع الأزمات أصبح من حقائق الحياة اليومية، بل إنّ اسم كلّ أزمة أصبح مقترنًا بنوع خاصّ من أنواع الكوارث (أبو معمر، 2013).

قد تزامنَ انتشارُ أزمة كورونا التي غزت جميع العالم –على نحوٍ خاصٍّ– مع وقت إعداد هذه الرسالة، فكان لا بُدّ في ظلّ أهمية إدارة الأزمات عمومًا (الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية) من الاهتمام بتأهيل وإعداد المديرين، فضلًا عن درجة ممارستهم إدارة الأزمات المدرسية؛ لما لذلك من أهمية تنعكس على المجال التعليمي؛ من أجل تحقيق مستوى عالٍ من الجودة والتميز.

إنّ إدارة الأزمة علمٌ وفنٌّ، يحتاج إليها مدير المدرسة مثلما يحتاج إلى الوعي، والإدراك، وبعد النظر عند التعامل مع الأزمة؛ لذا يمكن القول إنّ معرفة فن مواجهة الأزمات، وتحديد مدى خطورتها،

وكيفية القضاء عليها أو التخفيف من حدتها – يحتاج إلى قدرة، وخبرة، وبعد نظر، إضافة إلى درجة عالية من الإلهام، والإبداع، والابتكار بخصوص كيفية التعامل مع الأزمات (Hale, 2005).

يعد المناخ المدرسي المرآة العاكسة لمهارات، وسلوك المديرين، وعمليات التفاعل التي تتم داخل النظام الاجتماعي المدرسي، تلك التي لها تأثير في تأدية المعلمين مهنتهم، مع تحديد اتجاهاتهم نحو العمل، فضلًا عن أن سلوكيات الأفراد داخل المدرسة يحددها جو المدرسة بشكل عام، و يلاحظ الزائر للمؤسسات التعليمية أنّ هناك مدارس يشعر فيها المعلمون بالغبطة والثقة في أعمالهم، وينتقل هذا السرور إلى طلابهم، في حين أنّ هناك مدارس أخرى تفتقر قليلًا أو كثيرًا إلى ذلك، إذ يخيم عليها الكآبة بين المعلمين، فينتقل هذا الشعور إلى طلابها؛ فهذه الخصائص تميز مدرسة ما عن غيرها من المدارس، وتؤثر في سلوك المعلمين داخل المجتمع المدرسي، وهذا يشير إلى نوع البيئة أو المناخ الذي يسود في المدرسة.

ولا شكّ أنّ المدير العصري هو القادر على جعل العاملين معه يؤدون متطلبات العمل بروح الالتزام، وبفكرٍ واعٍ، وعقلٍ مُتفتِّحٍ مُستعِدٍّ للتّطوير، لكنّ هذا يتطلب توفّر مهارة عالية في إدارة الأزمات وخاصة في مجال التخطيط؛ لتنمية روح الالتزام والإبداع، وهذا لا يُمكن توفّره إلّا بوجود مناخ مدرسي يؤثر في سلوك واتجاهات العامل في نطاق عمله؛ إذ إنّ المناخ المؤسّسي هو الهوية الشخصية للمؤسسة التي تعكس سلوك العاملين؛ ما ينعكس على مستوى الأداء، وإنتاجية المؤسسة (حسان والعجمي، 2007).

ترى الباحثة أنّ التطور المتسارع في العالم يُحتّم أنْ يكون لدى مُديري المدارس مهارات إدارة الأزمات؛ حتى تتحقّق المُخرجات المطلوبة للعمل، بِعدِّ فنّ إدارة الأزمات المفتاحَ الأوّل لتحقيق ذلك، ذلك بوجود مناخ مدرسي ينعكس بإيجابية على سلوك الأفراد؛ إذ إنّ لِمعنويات العاملين أهمية كبيرة،

بل تُعدّ مقياسًا لمدى فعاليّتهم، فإذا كانت تلك المعنويات الخاصة بهم مرتفعة سيؤدّي هذا إلى النتائج المرغوب فيها على صعيد المؤسسة، والمجتمع عمومًا.

تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مُديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس، وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي؛ انطلاقًا من أهمية هذا الموضوع في العملية التعليمية.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن بيئة العمل التي تتعرض للأزمات يسودها التوتر وفقدان المصداقية؛ ما ينعكس سلبيًّا على نتاجات العاملين وأداء المؤسسة؛ لذا يجب أن يكون هناك وجود لمهارة إدارة الأزمات لدى الإداريين في جميع المؤسسات عمومًا، وفي المدارس على نحوٍ خاصّ؛ إذ إنّ إدارة الأزمات أسلوب إداري يقوم على حل المشكلات لدى الأفراد، أو المؤسسة.

وقد أوصت الاتجاهات التربوية الحديثة باستخدام أفضل الطرائق والوسائل التي تعمل على تنظيم المناخ المدرسي عمومًا، فضلًا عن اتخاذ التدابير الوقائية لأي أزمة تواجه العملية التعليمية، هذا يعني توظيف كافة الإمكانات المادية، والبشرية، والمعنوية؛ لمواجهة هذه الأزمات. هناك العديد من الأزمات التي تواجه العملية التعليمية باستمرار في المدارس الفلسطينية، إذ تقع عملية إدارة هذه الأزمات على عاتق) مديري المدارس؛ لذا من الضروري معرفة كيفية مواجهة أي أزمة طارئة في المدرسة، إضافةً إلى كيفية تعامل المدير مع الأزمة قبل حدوثها، أو في أثنائها، أو بعد انتهائها؛ من أجل معرفة الحقائق، والاستفادة من العبر مستقبلًا.

إنّ الأزمات من المواضيع التي تُقلق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التي تعمل دائمًا على التغلب عليها من خلال توظيف وتضافر جميع الإمكانات اللازمة؛ لأنها تؤثر –بنحوٍ كبير– في

المناخ المدرسي الذي يُعدّ اللّبنة الأساسية للمدرسة، فهو يدفع المدير والمعلمين والطلاب نحو العمل في بيئة تحفّل بالإيجابية؛ ما يؤثر في تحصيل الطلبة وقيمهم وسلوكهم، وفي مخرجات العملية التربوية.

لذا من خلال عمل الباحثة مُعلمةً في مدارس القدس، فقد لاحظت العديد من الأزمات التي تُعيق سير العملية التعليمية أو تحقيق أهدافها، فضلًا عن التباين في مهارات مديري المدارس في إدارة الأزمات في تلك المدارس (قبل الأزمة، أو في أثنائها، أو بعد انتهائها) في المراحل الإدارية كلّها (التخطيط، والتنفيذ، والتوجيه، والرقابة)؛ من أجل الحدّ من هذه الأزمات، لكنّ ذلك يتطلب مهاراتٍ في كيفية إدارتها بالطرائق الصحيحة؛ لأنها تؤثر في المناخ المدرسي؛ ما يعني تأثيرها في العملية التعليمية، خاصّةً في ظل الظروف التي يعيشها شعبنا الفلسطيني الذي يقبع تحت أزمة كبيرة هي أزمة الاحتلال الصهيوني، ذلك تحديدًا في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

فسعت الباحثة في هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي، من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة القدس؛ فجرى تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس؟

قد تفرعت منه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات إجابات عينة الدراسة بخصوص درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس – تُعزى إلى متغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمّى الوظيفي)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات إجابات عينة الدراسة بخصوص مستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمّى الوظيفي)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات ومستوى المناخ المدرسي، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس؟

السؤال السادس: هل توجد قدرة تنبؤية لأبعاد إدارة الأزمات في التنبؤ بالمناخ المدرسي، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس؟

3.1 فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس – تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الخامسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات اسجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات ومستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

الفرضية العاشرة: لا توجد قدرة تنبؤية دالة احصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد إدارة الأزمات في التنبؤ بالمناخ المدرسي، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
2. التعرف إلى مستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في محافظة القدس، من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
3. تحديد العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات ومستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس.
4. التعرف إلى أثر المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي) في إجابات المعلمين بخصوص **درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس.**
5. تقصّي العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات ومستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس، من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

5.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية النظرية والتطبيقية في الجوانب الآتية:

1.5.1 الأهمية النظرية

1. تتمثل أهمية الدراسة في تناولها متغيرات ذات أهمية، تتمثل بإدارة الأزمات والمناخ المدرسي، وتأثير المدير في كلٍّ منهما؛ كونه الشخص الأول القادر على تحديد الأزمات وإدارتها قبل حدوثها، وفي أثنائها، وبعد انتهائها؛ فهذا مهمٌّ جدًّا لفئة لها الأهمية الكبرى في المجتمع، هي فئة مديري المدارس والمعلمين؛ لأنّ هذه الفئة تُشكّل حجر الأساس في العملية التعليمية.
2. تركّز على موضوع مهم جدًّا (الأزمات المدرسية)، وكيفية تأثيره في المناخ المدرسي؛ لإجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بهذا الموضوع الّذي له أهمية كبيرة في سير العملية التعليمية.
3. تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير مجالات تعليمية أخرى، من المؤهّل أن تكون مفيدة لأصحاب القرارات في المدارس الحكومية، ومديريات التربية، وأنْ تنعكس إيجابيًّا على مخرجات التعلم.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

1. تنبثق الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال نتائجها في الكشف عن العوامل التي تؤثر في ممارسة مديري المدارس في مديريات التربية والتعليم في فلسطين إدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي، فيُتوقّع أن يظهر أثرها على المعلم والطالب من خلال ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات.
2. تفيد في العمل على وضع برامج تدريسية لمديري المدارس؛ من أجل تنمية مهارات إدارة الأزمات، والوقاية منها.
3. تساعد في تشخيص واقع إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

أُجرِيت هذه الدراسة في إطار الحدود والمحددات الآتية:

1. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مدينة القدس.
2. **الحدود المكانية:** طُبِّقت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مدينة القدس.
3. **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022).
4. **الحدود الموضوعية (المفاهيمية):** اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم، والمصطلحات الواردة في الدراسة.
5. **الحدود الإجرائية:** تحدّدت بالأدوات المستخدمة، وهي: مقياس تطبيق مديري المدارس إدارة الأزمات، ومقياس مستوى المناخ المدرسي، ودرجة صدقهما وثباتهما، فضلًا عن المعالجات الإحصائية المستخدمة، وكذلك إجراء المقابلات.

إنّ تعميم نتائج الدراسة الحالية مقيدٌ بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة لهذه الأدوات من جهة، ولمجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

7.1 التعريفات الاصطلاحية، والإجرائية

إدارة الأزمات: "تُعرَّف إدارة الأزمات بأنّها "كيفية التغلب على الأزمة باستخدام الأسلوب الإداري العلمي؛ من أجل تلافي سلبياتها ما أمكن، وتعظيم الإيجابيات" (الجديلي، 2006: 54).

إدارة الأزمات إجرائيًّا: تُعرَّف بأنّها الأساليب التي يستخدمها مدير المدرسة لمواجهة الأزمات، وكيفية التحقق من حدتها ونتائجها السلبية، إذ يُعبّر عنها إجرائيًّا من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة الخاصة بإدارة الأزمات التي أُعِدّت لهذا الغرض.

مدير المدرسة: "القائد التربوي والإداري للمدرسة، وهو الذي يؤدي دوراً مهماً في تسيير العملية التربوية وإنجاحها ودعم التغيير الإيجابي، والمسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية".(العجمي، 9:2010)

مدير المدرسة إجرائيًّا: هو الشخص المسؤول في المدرسة، والمشرف على جميع شؤونها الإدارية، والتربوية، والتعليمية.

المناخ المدرسي: "مجموعة الخصائص التي تميز مدرسة معينة عن غيرها، وتؤثر في سلوك الأفراد؛ نتيجة عملية التفاعل بين مدير المدرسة والعاملين فيها، فيما يتعلق بالقيادة المدرسية، والعلاقات الإنسانية، وإمكانات المدرسة، والتجهيزات التقنية، ولوائح وأنظمة العمل، وتحفيز العمل، وتقويم الأداء" (الطويرقي، 2014: 10).

المناخ المدرسي إجرائيًّا: يُعرَّف بأنّه ما يدور داخل المدرسة من إدارة، ومعلمين، وطلاب، ومواد دراسية. من المُفترَض أنْ يكون بيئة آمنة وصحية للمُتعلِّم، إذ يُحفِّز التلاميذ، ويدفع المعلمين نحو الإبداع، يُعبّر عنه إجرائيًّا من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة الخاصة بالمناخ المدرسي التي أُعدّت لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 إدارة الأزمات

2.1.2 المناخ المدرسي

3.1.2 العلاقة بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات

2.2.2. الدراسات المتعلقة بالمناخ المدرسي

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

سيُقدّم في هذا الفصل عرضٌ للإطار النظري والدراسات السابقة، ففي الجزء الأول منه سيكون العرض عن متغيرات الدراسة الرئيسة، تلك المتمثلة في تطبيق مديري المدارس إدارة الأزمات ومستوى المناخ المدرسي. أما الجزء الثاني من هذا الفصل، فيتمثل في الدراسات السابقة التي لها صلة بالبحث الحالي؛ إذ وُزِّعت بسب متغيرات الدراسة، وقد تضمنت دراسات عربية، وأخرى أجنبية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مفهوم إدارة الأزمات

وضع رسولنا الكريم أسس الإدارة، ومبادئها، وفن قيادة الآخرين من خلال تعامله مع أصحابه، إذ كان في كل موقف من مواقف الرسول (صلى الله عليه وسلم) مبدأٌ جديدٌ في كيفية إدارة الأعمال بنجاح وتميز، مع الاحتفاظ بجميع الحقوق من دون إهدارها، أو التقليل من المهمات الموكلة إلى الآخرين، فاعتمد الشورى في أمورهم، بل حثّ على التحلي بالصفات الحسنة في التعامل مع الآخرين، إضافةً إلى ذلك، قد كان للرسول–صلى الله عليه وسلم– أثر كبير في توجيه صحابته، وتحفيزهم على العمل بكفاءة وفاعلية، إذ وضع أسس الإدارة قبل أن يُكتَب فيها بأربعة عشر قرنًا (البنا، 2013).

إنّ الإدارة نشاط قديم، وُجِد منذ بداية وجود الإنسان على سطح الأرض، كون إنجاز الأعمال يتطلب تظافر جهود الأفراد مع بعضهم؛ فإنّ وظيفة الإدارة تظهر على أنّها عامل مُنسِّق لتلك الجهود؛ ما يدلّ على أهمية دور الإداري في إدارة الفريق. مع ازدياد التطورات التكنولوجية أصبح على القائمين

بأعمال الإدارة أن يواجهوا تحديات مستمرة تتطلب مهارات عديدة، مثل إصدار القرارات، ورسم السياسات، ووضع الخطط والبرامج؛ لتحقيق الأهداف المرجوة (عطوي، 2016).

تنظيم الإنسان لحياته فيه نوع من أنواع الإدارة، وتنظيم المرأة لمنزلها وإشرافها أيضًا على أطفالها يُعدّ لونًا من ألوان الإدارة؛ فالإدارة اليوم تختلف عمّا كانت عليه مُسبقًا، فقد كانت تتّسم بالبساطة، في حين أنّها هي اليوم أصبحت أكثر تعقيدًا في المجتمعات الحديثة، وتتطلب الكثير من الكفايات والمؤهلات التي يجب أن يمتع بها القائد.

إنّ الإدارة علم يُشبه أيّ علم آخر، فالإدارة السليمة تقوم على العديد من الأسس العلمية، والمبادئ، والتعاريف، والأساليب، والنظريات، والتطبيقات، لكنّ العلم وحده لا يكفي، بل يجب أن تتوفر معه مهارات خاصة، إضافة إلى الالتزام بالأسلوب الأخلاقي الراقي؛ إذ إنّ الإدارة علم، وفن، وأخلاق (العجمي، 2007).

أضافت البنا (2013) أن الإدارة فنٌّ، إذ يرتكز الاهتمام فيها على المهارة، وحسن التصرف في تطبيق المعارف والمعلومات، أيْ أنّ المدير يحتاج إلى خبرة ومهارة وذكاء في ممارسة عمله، وتعامله مع العنصر البشري؛ من أجل العمل على تحقيق الأهداف، ففن الإدارة هو القدرة على تطبيق الإدارة في المجالات المختلفة.

لم يتفق الباحثون على تعريف محدد للإدارة، لكنهم اتفقوا على أنها تعني النشاط، أو الوظيفة الذي يقوم باه المديرون؛ للوصول إلى الهدف، باستخدام أفضل الطرائق التي يُمكن استخدامها في استغلال الموارد البشرية والمادية المتوفرة، بأقل وقت وجهد ممكن، مع تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة؛ للحصول على أفضل النتائج (السعود، 2013).

يرى نصر (2018) أن مفهوم إدارة الأزمات من المفاهيم واسعة الانتشار في المجتمع المعاصر، إذ أصبح يمس –بشكل، أو بآخر– جوانب الحياة كلّها، بدءًا بالأزمات التي تواجه الفرد،

ومرورًا بالأزمات التي تمر بها الحكومات والمؤسسات، انتهاءً بالأزمات الدولية. بل إن مصطلح الأزمة أصبح من المصطلحات المتداولة على مختلف الأصعدة، والمستويات الاجتماعية، فعالم الأزمات عالم حي ومتفاعل، له أطواره، وخصائصه، تتأثر به الدولة أو الحكومة؛ فيتأثر به أصغر كائن موجود في المجتمع البشري.

إنّ موضوع إدارة الأزمات نشأ في بدايته في نطاق العلوم الطبية، إذ يرجع إلى المصطلح اليوناني (كرينو) ويعني نقطة تحول، وهي لحظة مرضية محددة للمريض يتحول فيها إلى الأسوأ أو الأحسن، خلال مدّة زمنية قصيرة نسبيًّا. الأزمة من خلال هذا المعنى الطبي تشير إلى مرحلة تتسم بالتغير لوضع قائم –سواء كان هذا التغير إلى الأسوأ والأكثر تخلفًا أم إلى الأفضل والأكثر تقدمًّا– وتمثل حالة موضوعية لا تلعب فيها إرادة الأفراد أيّ دور، ولا يكون لها تأثير، يُضافُ إلى ذلك أنّها تعبر عن نفسها في صورة أعراض خارجية، أو مؤشرات خارجية يمكن قياسها (هلالي،2013) .

لذا فإن إدارة الأزمات تعدّ الطريقة المثلى للتغلّب على الأزمات بالأدوات العلمية والإدارية المختلفة، ولتجنب سلبياتها، والاستفادة من إيحابياتها؛ إذ إنّ علمَ إدارة الأزمات علمُ إدارة التوازنات، ورصد حركة واتجاهات القوة، والتكيف مع المتغيرات المختلفة، وبحث آثارها في المجالات كافّة.

وضح كاظم (2002) بأن إدارة الأزمات هي العملية المتكاملة والمستمرة التي تتطلب من القائمين القدرة على التنبؤ بالمواقف الصعبة والمشكلة، مع رصد المتغيرات المرتبطة بها، وتهيئة الموارد والإمكانيات للإعداد الجيد؛ من أجل التعامل معها بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية، وبما يحقق أقل قدر من الأضرار التي أحدثتها تلك المواقف، مع اتخاذ جملة من الإجراءات السريعة التي تُعيد الأوضاع إلى طبيعتها، وتمنع تكرار حدوثها مستقبلًا.

أضاف (ضحاوي والمليجي، 2010) بأنها عملية مستمرة تجري مراجعة عناصرها كلها دوريًّا، من دون التوقف عند حد معين، فالخطط الجيدة يجب تحديثها على أساس من الخبرة، والبحث، والمتغيرات الطارئة؛ بهدف الحفاظ على المؤسسة من خلال الاستعداد للتعامل مع الأزمات.

قد تعددت المفاهيم والتعريفات المتعلقة بإدارة الأزمات، وتحديد ماهيتها، فقد عرفتها مارجريت (Margaret, 2013) بأنها تطبيق الاستراتيجيات المصممة لمساعدة منظمة حدث فيها أمر سلبي، وبشكل مفاجئ؛ نتيجة حدث لا يمكن التنبؤ به، أو لنتيجة غير متوقعة من بعض الأحداث التي كانت تشكل خطرًا محتملًا؛ ما يستدعي أن تُؤخَذ القرارات بسرعة؛ للحد من الأضرار التي لحقت بالمنظمة.

اتفق مع ذلك غازي (Ghazi, 2017) إذ أشار إلى أنها الاستراتيجية الإدارية التي تتبناها المنظمة؛ لزيادة قدرتها على التعامل مع الأزمات المفاجئة.

وهي أيضًا عدد من الاستراتيجيات، والإجراءات، والسياسات، والقواعد التي تعتمدها المنظمة؛ لتمكنها من اتخاذ القرارات الملائمة والمناسبة في الوقت المناسب؛ من أجل مواجهة الأزمات عند حدوثها (Yilmaz, 2016).

وعرّفها (خضير، 2:2016) بأنّها "الاعتراف بوجود أزمة أولًا، ثمّ التغلب عليها بالوسائل المختلفة، والتخطيط لكيفية التعامل معها، والمشاركة في اتخاذ القرارات حيال هذه الأزمة".

عرفها أيضًا المشايغة (Almushaigeh, 2020) بأنها أسلوب إداري للتعامل مع الأزمات، باستخدام أساليب منهجية علمية سليمة تتمثل في التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، والمراقبة، والتنسيق، والقيادة، ونظام الاتصالات، ونظام المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقويم الأزمات، مع تشكيل فرق من المتخصصين لإدارة الأزمات.

إضافةً إلى ذلك، فإنها تُعرّف بأنها مجموعة من الأدوات والجهود التي يتغلب بها على آثار الأزمة، ويجري احتواء مسبباتها، والاستفادة والتعلم من الجوانب الخاصة بها، إذ إنّها مجال ديناميكي

يزيد من كفاءة وفاعلية المنظمة في التعامل مع الكثير من الحوادث التي تتعرض لها المنظمات. إنّها أيضًا تطبيق طريقة إدارية صُمِّمت للتعامل مع مواقف الأزمة، في أثناء تحقيق أهداف المنظمة (البحيري، ومحمد 2009).

وهي "عملية الإعداد والتقدير للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد المؤسسة، ثم التخطيط والاستعداد والتحضير لمجابهتها؛ كي تعود الأمور إلى ما كانت عليه قبل الأزمة، أو إلى ما هو قريب منها" (صاصيلا واليوسفي، 15:2014).

لذا فإن إدارة الأزمات عبارة عن خطوات، وجهود، واستعدادات إدارية منظمة تهدف إلى مواجهة الأزمة، والتخفيف من حدتها وأخطارها، مع منع تفاقمها؛ حتى لا تؤدي إلى نشوب مخاطر لا يمكن تفاديها. إضافة إلى ذلك، فإنّ الأزمة تنطوي على أمور عديدة، أهمها أنّ الأزمة حدث مفاجئ يُربك المؤسسة، وخلل خطير غير متوقع، وهو حالة غير مرغوب فيها تهدد نظام المؤسسة؛ لذا يجب العمل على تخفيف حدة الأزمة، من خلال التخطيط السليم؛ لمواجهة أي أزمات في المستقبل.

أضاف الحريري (2011) أنّ علم إدارة الأزمات يتصف بصعوبة التطبيق العلمي، مع زيادة درجة الخطر في تطبيق الحلول، خاصةً عند عدم التحقق من النتائج، والخوف من المستقبل المجهول، إذ إنّ قلة البيانات التي يحتاج إليها المديرون للتعامل مع الأزمات يؤدي إلى إصابة متخذي القرارات بالشتات الفعلي والفكري، مع اجتماع الضغوط المالية والعلمية والإنتاجية والنفسية.

الأزمة هي حالة من الصعوبة المفاجئة التي تعطل سير العمل، بل تعمل على إرباك الخطط والاستراتيجيات وطرائق التنفيذ، فتؤدي إلى استنفار كامل؛ من أجل التخفيف من حدتها أو التخلص من آثارها السلبية. وهي موقف مفاجئ تتجه فيه العلاقات بين طرفين أو أكثر نحو المواجهة على نحو تصعيدي؛ نتيجة تعارض قائم بينها في المصالح والأهداف، أو نتيجة إقدام أحد الأطراف على التحدي بعمل يعده الطرف الآخر تهديدًا لمصالحه وقيمه الحيوية؛ ما يستلزم تحركًا مضادًّا

وسريعًا؛ للحفاظ على تلك المصالح، مستخدمًا في ذلك وسائل الضغط بمستوياتها المختلفة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعسكرية (البنا، 2013).

يرى العجمي (2008) أن الأزمة موقف مفاجئ وضاغط، مصحوبًا بقدر من التوتر والخروج عن نطاق السيطرة والتحكم، مع قلة الوقت المتاح لاتخاذ قرار بخصوص هذا الموقف، فيمثل تهديدًا يمنع المنظمة أو يحد من قدرتها على تحقيق أهدافها، فيتطلب إجراءات سريعة وفورية للحيلولة دون تفاقمه، والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية. يمكن تعريف الأزمة الإدارية المدرسية بأنّها حالة أو مشكلة تواجه النظام الإداري المدرسي على أيّ مستوًى من مستوياته، أو في أيّ عملية من عملياته تسبب قدرًا من التوتر والقلق، وتشكك في كفاءة النظام واستمراريته، إذا لم يكن هناك استعداد لمواجهة هذه الحالة، أو المشكلة.

إن مفهوم إدارة الأزمات قد تطور؛ لذا لم يعد من الممكن تحديد مفهوم دقيق وشامل للأزمة، خاصةً بعد اتساع نطاق استعماله، وانطباقه على مختلف صور العلاقات الإنسانية والاجتماعية، في مجالات التعامل كافة، ومع ظهور أزمة كورونا التي قلبت كثيرًا من المفاهيم، وشككت في كثيرٍ من التصورات، بل جعلت منهجنا المعرفي على المحك، وأعادت نظرتنا للأزمة ولتصورنا السطحي تجاهها. تعني الأزمة –عمومًا– التهديد الخطر المتوقع، أو غير المتوقع لأهداف، وقيم، ومعتقدات، وممتلكات الأفراد والمنظمات والدول، ذلك الذي يحد من عملية اتخاذ القرار (البوعينين،2020).

وذك فيندیك (Findikll, et al, 2015) أنها العملية التي تتعامل بها المنظمة مع الأحداث غير المتوقعة، تلك التي تهدد المنظمة –سواء مانت تهدد العاملين في المنظمة أم في المجتمع عمومًا– فلابد من مراعاة ثلاثة عناصر عند تعريف الأزمة في أقصر وقت ممكن، تتمثّل هذه العناصر بـ: عنصر تهديد المنظمة– عنصر المفاجأة في الحدث – عنصر اتخاذ القرار.

فإدارة الأزمة هي السلوك الفعال الذي يتفق مع الهدف المحدد؛ للتقليل من الآثار السلبية للأزمة، والحفاظ على سمعة المؤسسة، وقدرتها على العمل، وتقديم الفائدة، ومعالجة الأزمات بها (Jacbsen&kerr, 2011) .

يظهر بوضوح –ممّا سبق– إمكانية تحويل الأزمة إلى فرص حقيقية لتحقيق أهداف إيجابية، بما يتوافق مع الرؤية الإسلامية التي تربط النتائج النهائية للأزمة بالنفع الذي يعود على الإنسان وفق ضوابط وشروط معروفة، فالمؤمن يؤجَر على استرجاعه، وحمده، وصبره على المصائب (العياشي، غياد وكريمة، 2014).

في ضوء التعريفات السابقة للأزمة –عمومًا– والأزمات المدرسية –على نحو خاص– ترى الباحثة أن الأزمة تنطوي على أمور عديدة، أهمها أنّ الأزمة حدث مفاجئ يُربك المؤسسة، وخلل خطير وغير متوقع، وحالة غير مرغوب فيها، تُهدد القيم والأعراف والأمن في المجتمع؛ لذا يجب العمل على تخفيف حدة الأزمة من خلال التخطيط السليم لمواجهة أي أزمات في المستقبل، وإعداد الكوادر المؤهلة القادرة على مواجهة هذه الأزمات، لكنّ ذلك لن يكون إلّا بوجود قائد إداري يمتلك الفطنة، والحنكة، والتخطيط السليم لمواجهة أي أزمات قادمة، مع الاستفادة من التجارب المُسبقة؛ للمضي قدُمًا في تحقيق الأهداف المرجوة.

2.1.2 إدارة الأزمات المدرسية

أهم المؤسسات في المنظومة المجتمعية هي المدرسة، لكنّ ما يقوم على نجاح هذه المدرسة، وتحقيق فاعليّتها هو عنصر الإدارة المدرسية، إذ إنّه من الطرائق الرئيسة لتطوير العملية التعليمية، وتوجيه المدرسة، وإعدادها لمواكبة التغيرات، والأزمات المعاصرة. من هنا كان لا بد للمؤسسات –لا سيما المؤسسات التعليمية والمدارس– أنْ تخطط مُسبقًا لمنع حدوث الأزمات، مع التدريب على

مواجهتها إن حصلت، في ضوء المستوى الأفضل، ووفقًا لإمكانات كل مدرسة. إضافة إلى ذلك، فإنّه يجب على تلك المؤسسات أن تحصن نفسها لمواجهة هذه الأزمات؛ ما يعني الحاجة إلى أساليب أكثر تقدمًا وتطورًا للعمل الإداري داخل المؤسسة التعليمية (نيروخ، 2020).

تتعرض المؤسسات التعليمية إلى العديد من الأزمات التي إذا لم تجرِ مواجهتها بالشكل الصحيح، فإنها سوف تنعكس سلبيًّا على العملية التعليمية، وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الأزمات المدرسية، إذ أشار إليها ساماوي (SAMAWI, 2020) على أنها فترة حرجة، تتشابك فيها الأحداث المختلفة؛ ما يخلق حالة من عدم التوازن بين صانعي القرار، ويتسبب في حدوث اختلال في التفكير؛ نتيجة الضغوط المتراكمة، وسوء استخدام البدائل المتاحة، والفشل في استثمار الصلاحيات والقدرات؛ ما يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها في المؤسسة التعليمية.

أشار غنيمة (2014) إلى أنها حالة من الخلل والاضطراب، تؤدي إلى حدوث خلل في نظام المؤسسة التعليمية اليومي، وتعيق انتباه العاملين فيها عن أداء أعمالهم، فيهدد استمرارها القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية، تتطلب اتخاذ إجراءات فورية تحول دون تفاقمها، وتعمل على إعادة الأمور إلى وضعها الطبيعي.

إدارة الأزمات المدرسية هي نشاط تقوم به الإدارة كرد فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوطات، من دون خطة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسابها، فتعد العدة لمواجهة مشكلاته أو تمنعها قبل وقوعها؛ فإذا وقعت تتحرك عندئذ الإدارة، وتقوم بسلسلة من متطلبات إدارة الأزمات المدرسية في ضوء الاتجاهات الحديثة، وتكثف الجهود لإنهائها، ثم تعود هذه الإدارة إلى حالة السكون (مشاقبة، 2018).

في حين أنّه يجري تعريف إدارة الأزمات التعليمية بأنها العمليات الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة، مع مراقبة المتغيرات الداخلية أو الخارجية التي تخلق الأزمة، واستغلال

الموارد والقدرات التي يمكن الوصول إليها؛ للتخفيف من الأزمة، أو التعامل معها بأقصى درجة من الكفاءة، والمهنية؛ ما يحقق أقل ضرر للمؤسسة التعليمية والبيئة والعاملين، مع ضمان العودة إلى الحياة الطبيعية في أسرع وقت ممكن، وبأقل تكلفة، فضلًا عن دراسة القوى والعوامل الكامنة وراء الأزمة؛ لمنع حدوثها مرة أخرى (Bundy,j.,Cole&Coombse, 2017).

أشار إليها سالم (2017) على أنها عملية تخطيط واستعداد مدير المدرسة، بالتعاون مع فريق الحماية المدرسية؛ لمواجهة الأزمات من خلال التنبؤ بالمشكلات المستقبلية، ووضع خطة استراتيجية للتعامل معها اعتماداً على ما جُمِع من المعلومات. يتطلب ذلك التواصل بين العاملين في المدرسة وأصحاب الأزمة والمهتمين بها في أثناء وقوعها؛ من أجل اتخاذ القرار المناسب في أقل مدّة زمنية ممكنة، مع الاستفادة من معلومات الأزمة الحالية؛ لتجنب وقوعها مستقبليًّا، والتعامل مع المواقف المشابهة.

ترى الباحثة أن إدارة الأزمات المدرسية هي عملية يجري من خلالها بناء الخطط والبرامج لمواجهة الأزمات التي من الممكن أن تواجه المؤسسة، مع التقليل من حدتها، ومعالجة أي سبب من الممكن أن يُحدث أزمات أو مشكلات كارثية في المؤسسة، ذلك بإشراك المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي أيضاً في تخطي تلك الأزمات؛ من أجل النهوض بالمؤسسة للأفضل، والارتقاء بها، وتحسين العملية التعليمية.

3.1.2 أسباب نشوء الأزمات

أكد مكاوي (2015) أنّه كون الأزمات فجائية، فإنّ ذلك لا ينفي أنها مثل غيرها من الظواهر، إذ لا بد أن يكون وراء حدوثها مسببات دفعت إلى وضوح أعراضها بصورة كبيرة، من هذا المنطلق نستطيع القول إنّ الأزمات لا تنشأ من دون سبب؛ لذا يكون لزامًا على مدير الأزمات أو قائد الفريق

مواجهة الأزمات، والبحث عن تلك الأسباب والدوافع التي كانت وراء حدوثها؛ لأنّ الوقوف على تلك الأسباب من شأنه أن يفضي إلى توظيف ما أمكن من إجراءات وأساليب أولية؛ للتحكم في سرعة مراحل الأزمة.

لذا فالإدارة العشوائية ليست إدارة، إنّما الإدارة السليمة تقوم على عدة أسس علمية ومنهجية واضحة، لا على مجموعة من الأهواء والأمزجة؛ إذ إنّ الإدارة العشوائية لا تُشكّل بواعث وأسباب الأزمات فقط، بل تدمّر الكيان الإداري، وذلك يفسر أسباب الأزمات الإدارية في دول العالم الثالث التي تفتقد إلى الرؤيا المستقبلية العلمية، ولا تقوم على التخطيط لإدارة الأزمات (عبد الحميد، 2008).

"من أخطر مسببات الأزمات فائقة التدمير اليأس، فهو ما يدفع الشخص اليائس إلى القيام بتصرفات طائشة تفوق كل تصور، إذ إنّه في حد ذاته من الأزمات النفسية والسلوكية التي تشكل خطرًا يداهم اتخاذ القرارات، فالأزمة التي يسببها هذا الباعث هي أزمة الإحباط التي تفوق كل تصور، إذ يفقد متخذ القرار الرغبة والدافع للعمل، فيستسلم لتيار العمل الروتيني اليومي؛ لتتفاقم الأزمة حتى تصبح حالة اغتراب بين الفرد والكيان الإداري الذي يعمل فيه" (الهدمي ومحمد، 2008: 97) .

أضاف ماهر (2006) أن اختلافات الرؤية، والطموحات، والأطماع الشخصية، والأهداف بين أطراف القرار الإداري يعد سببًا في حدوث الأزمات، فقد يحاول متخذ القرار أن يتجه نحو التوافق لكنّ ذلك يكون بتغيير قراراته وتوجهاته؛ ما يُوجِد تعارضًا مع أهداف آخرين، فيلجأ مرة أخرى إلى البديل الأول، ثم البديل الثاني للوحدة الفكرية والعلمية للكيان الإداري، فتحدث أزمة غامضة يصعب إدراك جميع جوانبها؛ ما يؤدي إلى التشتت، وعدم معرفة الأسباب الحقيقية.

تتعدد أسباب حدوث الأزمات بسبب عوامل كثيرة قد ينتج عنها فشل إدارة الأزمة أو عدم القدرة على احتوائها، فمن المعروف أن لكل أزمة أسباب ومقدمات، وتأثيرات مُسبقة أدت إلى حدوث الأزمة، لكن قد تختلف الأسباب من أزمة إلى أخرى، وهناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى

نشوء الأزمة، فبعضها يتعلق بطبيعة المؤسسة، ويتمثل بالأسباب الداخلية، مثل: الأسباب التنظيمية، والأسباب الإدارية، والأسباب التكنولوجية. وهناك أسباب أخرى خارجة عن نطاق المؤسسة، مثل: الأسباب السياسية، والاقتصادية، والثقافية. وغيرها. عمومًا، تُعبر الأزمة في مضمونها عن فشل إداري لمتخذ القرار؛ نتيجة حدوث خلل قد يكون بسبب قلة الخبرة، أو عدم الاهتمام بالشواهد التي تشير إلى حدوث أزمة.

أكد المساعد (2012) أن أسباب الأزمة قد تكون أسبابًا داخلية وأخرى خارجية، فيها أسباب ذاتية وموضوعية، فضلًا عن أسباب تخطيطية وتنفيذية، أو شخصية وعامة.

قد تكون أسباب نشوء الأزمات خارجية، ليس للإنسان يد فيها، مثل الكوارث الطبيعية: الزلازل، والبراكين، والأعاصير، والتقلبات الجوية؛ إذ قد يصعب التكهن بها، أو التحكم في أبعادها، أو قد يوجد ضعف في الإمكانيات اللازمة للتعامل معها – سواء المادية أم البشرية– ما يؤدي إلى تفاقم الأزمات، ومضاعفة الخسائر الناجمة عنها، إضافة إلى عدم المبالاة بالإشارات التحذيرية المبكرة، تلك التي أشارت إلى إمكانية حدوث أزمات، مثل شكاوى العملاء، أو المشكلات المماثلة في مؤسسات أخرى، يمكن أن تكون مؤشرًا لوجود جوانب قصور في عمل المؤسسة، أو منتجاتها (جاد الله، 2007).

أضاف أيضاً عبد الوهاب (2014) أنّ لجميع الأزمات في جميع المجالات أسباب تؤدي إلى حدوثها، قد تكون أسبابًا خارجة عن الإرادة، مثل الكوارث الطبيعية المتعلقة بالبيئة، تلك التي تتمثل بالزلازل، والبراكين، والأعاصير، وتقلبات الجو؛ إذ يصعب توقعها، أو التحكم في أبعادها، ويكون لها تداعياتها وتوابعها في إدارة المدرسة. وقد تكون تلك الأسباب بشرية، مثل القيادة الإدارية المستبدة، على سبيل المثال استخدام الرقابة الصارمة، وعدم العدالة في التحفيز، والتعامل بالأسلوب المتشدد مع المعلمين، وعدم السماح بإبداء الرأي، فضلًا عن الشائعات التي تحمل في مضاعفاتها مصادر غير دقيقة، قد تؤدي إلى أزمات.

أشار الظفر والعمود (2019) إلى عدة أسباب لنشوء الأزمات، تتمثل بتجاهل إشارات الإنذار المبكر للأزمة، فضلًا عن قلة معرفة الموظفين بالأدوار المطلوبة منهم، والتكاسل في التعامل مع الأزمات بمجرد ظهورها، إضافة إلى عدم تقويم المواقف التي تمر بها المؤسسة، وضعف نظام المعلومات فيها.

إنّ الأزمة تتطور من خلال سوء الفهم لدى متخذ القرار في مرحلة ميلاد الأزمة، أو نتيجة الإخفاق في التعامل معها واحتوائها، بل تتطور بسبب تغذيتها من خلال المحفزات الذاتية والخارجية التي استقطبتها الأزمة وتفاعلت معها (الهلالي، 2013).

تعود أسباب نشوء الأزمات إلى قلة المعلومات، وعدم وضوح الرؤية الكاملة، وعدم استخدام الأسلوب العلمي المهم في إدارة الأزمات، والمركزية في الإدارة، وعدم تأهيل المديرين علميًا لكيفية التعامل مع الأزمات، أو قلة الصلاحيات الممنوحة للإدارات في التعامل مع الأزمات، أو ضعف شخصية المدير القيادية وخوفه من الفشل، أو عدم وجود تخطيط لإدارة الأزمة، أو قلة التعاون بين أفراد فريق إدارة الأزمة، أو عدم تطوير القوانين ومسايرتها للتطور الذي تتطلبه إدارة الأزمات، أو ضعف تفعيل قنوات الاتصال داخل المؤسسة (عنتور، 2012).

يرى البحيري ومحمود (2009) أن من أسباب نشوء الأزمات عدم الوضوح في أهداف المؤسسة أو خططها، وما يترتب عليها من ضياع جهود ومشكلات أخرى وصراع بين أطراف المؤسسة، ومحاولات كل طرف فرض سيطرته ومصالحه؛ ما يُزعزع استقرار المؤسسة التعليمية، ويُضعف الاتصال بين الإدارات؛ ما ينتج عنه نقص في المعلومات المتوفرة، وضعف في نظام صنع القرارات القيادة الإدارية العشوائية غير القادرة على استيعاب الأزمة، فضلًا عن إدارتها.

هناك عدة أسباب لنشوء الأزمات، منها عدم وجود تغذية راجعة للمواقف المُسبقة، أو مراجعات دورية للمواقف المختلفة، فضلًا عن ترويج الشائعات والمعلومات المضللة في أوقات وبيئات

محددة تكون سببًا في تفجير الأزمات، إضافة إلى الأخطاء البشرية، مثل سوء الفهم، أو سوء الإدراك أو التخطيط، أو سوء تنظيم الأولويات؛ إذ قد تكون كلها من الأسباب المؤدية للأزمات (الظاهر، 2009).

وأشار الترامسي (2010) إلى أن معرفة أسباب الأزمات المدرسية، والدوافع وراء حدوثها يقلل من حدوث الأزمة أو من آثارها، بل يعمل على إيقافها إذا وقعت، فهناك أسباب تنظيمية تتعلق بالتنظيم داخل المدرسة، مثل تجاهل الإدارة المدرسية إشارات الإنذار المبكر التي تشير إلى حدوث أزمة، وهناك أسباب إدارية تتعلق بالنمط الإداري، وضعف المهارات القيادية، وهناك أسباب اجتماعية مثل الصراعات الاجتماعية، وعجز المدارس عن خلق السلوكيات الإيجابية، إضافة إلى أسباب شخصية تتعلق بالعاملين، مثل سيادة الأنانية، وسيادة العمل الفردي، وضعف الانتماء للمؤسسة.

إضافة إلى ذلك، فإنّ هناك أسباب إدارية، تتعلق بالإدارة المدرسية، وتتحدد في المعلومات الخاطئة التي تؤدي إلى استنتاج خاطئ، وتقييم غير صحيح وغير سليم، فضلًا عن الفهم الخاطئ للأمور الذي يجعل القرارات منفصلة عن الواقع الحقيقي، فضلًا عن ضعف المهارات القيادية، واستخدام الإدارة أسلوب التهديد والوعيد الذي تسبب في نشوء الأزمات؛ إذ إنّ اتباع مثل هذا النظام الإداري القائم على التهديد يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي للعاملين، بل قد يسبب ذلك حدوث أزمة في المدرسة, فضلًا عن أنّ الجمود والتكرار يجعلان الأداء يعتمد على نمط ثابت ومتكرر، غير قادر على مواجهة التحديات المستقبلية (وسطاني، 2018).

ذكر (Lumapenet, 2021) أنّه من أسباب نشوء الأزمات المدرسية الأسباب التنظيمية التي تتعلق بمنظومة التعليم، وتتحدد في تجاهل الإدارة المدرسية إشارات الإنذار المبكر التي تشير إلى إمكانية حدوث الأزمة، وضعف العلاقات بين العاملين داخل المدرسة الواحدة، والسيطرة الفردية في العمل، واللامبالاة تجاه الخطر الذي يحدث في المدرسة، فضلًا عن ضعف الإمكانيات المادية

والبشرية في التعامل مع الأزمات؛ ما يؤدي إلى تفاقمها، ومضاعفة الخسائر الناجمة عنها، وغموض أهداف التعليم، وما يترتب على ذلك من قصور في تحديد الأولويات المطلوب تحقيقها، والتباطؤ في التعامل مع الأزمات بمجرد ظهورها، وسلبية الاستعداد في مواجهتها.

لذا فإنّ الأسباب التي تدفع إلى وقوع الأزمات المدرسية مختلفة، منها أسباب تقع داخل المدرسة، وهناك أسباب أخرى تقع خارج المدرسة، إضافة إلى أسباب معنوية وأخرى مادية تؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة؛ لذا لا بد من تأهيل وتدريب مديري المدارس، والمعلمين على كيفية إدارة الأزمات؛ من أجل الكشف عن أسباب وقوع الأزمات، ثم العمل على التخفيف من حدتها؛ ما يُجنبنا تكرارها في المستقبل.

وترى الباحثة أن أهم أسباب نشوء الأزمات قلة الخبرات، وعدم القدرة على التنبؤ بالمشكلات، والتخطيط لمواجهتها من خلال وضع الخطوات الواعية القائمة على البصيرة والتحكم في أحداث المستقبل، فضلًا عن قلة التعاون بين الأقسام الإدارية، وتصرف كل منها وفق ما يريد من دون مشاركة الآخرين في القرارات المتخذة التي قد تكون تحمل في طياتها بعض الثغرات التي تؤدي إلى حدوث الأزمات وتفاقمها, إضافة إلى ذلك، فقد لا يكون هناك سبب معين لحدوث الأزمة، فالأزمات ليست جميعها من فعل الانسان؛ إذ للطبيعة وللعوامل الأخرى دور في خلق تلك الأزمات، من الأمثلة على ذلك تحدي أزمة كورونا التي اجتاحت العالم كلّه، إذ كان لا بد من الوقوف على تأهيل المديرين والمعلمين، ودرجة ممارستهم إدارة الأزمات التي تُعد ذات أهمية كبيرة لوزارة التربية والتعليم، إضافة إلى الأسباب السياسية المتمثلة بالاحتلال الذي يعد أزمة تواجه المدارس الحكومية في مدينة القدس، مثل محاولة منع الطلاب المقدسيين من الوصول إلى المدارس، وتهويد المناهج.

ترى أيضًا أنّه من أهم الأسباب التي تؤدي إلى نشوء الأزمات هو عدم التفاهم بين الموظفين في المؤسسة؛ ما يؤدي إلى سوء الفهم بينهم، وصعوبة اتخاذ أي قرارات مشتركة تصبّ في مصلحة المؤسسة؛ ما يؤدي إلى تحكم الأزمة بها، وانهيارها.

4.1.2 أنواع الأزمات

أوضحت الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالأزمات –على اختلاف أنواعها– أن طرائق وأساليب التعامل مع تلك الأزمات يتحدد انطلاقًا من فهم طبيعة الأزمة ونوعها، إذ صنّف البغدادي (2014) الأزمات من حيث تكرارها إلى عدة تصنيفات، منها أزمات ذات طابع دوري متكرر مثل الأزمات الاقتصادية المرتبطة بالقدرة الشرائية، فهذا النوع يسهل توقعه، لكن لا يمكن توقع حجم وشدة هذه الأزمة. وهناك الأزمات غير الدورية، فهي عشوائية الحدوث لا ترتبط في حدوثها بأسباب دورية، يحدث هذا النوع نتيجة عوامل متعددة فجأة من دون مقدمات، مثل الأزمات الناجمة عن سوء الأحوال الجوية، أو تغيير الظروف المناخية (الأمطار التي تؤدي إلى فيضانات)، لكن يمكن معالجة هذه الأزمات بمعالجة النتائج، لا معالجة الأسباب.

صنف منماني (2019) الأزمات –وفقًا لعمق وشدة الأزمة– إلى أزمة سطحية لا تشكل خطورة، وتحدث فجأةً، وتنتهي بسرعة؛ بالتعامل مع أسبابها العميقة، فهي أزمة من دون جذور، فتختفي من دون أن تترك آثاراً ورائها، من الأمثلة على هذا النوع الأزمة التي تحدث بسبب إشاعة من الإشاعات الكاذبة. النوع الثاني هو الأزمة العميقة، وهي أخطر أنواع الأزمات؛ لارتباطها ببيئات الكيان الذي حدثت به الأزمة، إذ سوف يتأثر بشدة تتغلغل في عمق جذوره. النوع الثالث هو أزمات هادئة، وهي أزمات خفيفة التأثير، يسهل معالجتها بشكل فوري وسريع، من الأمثلة عليها الأزمات البسيطة (الإشاعات الداخلية المحدودة، أو عمل تخريبي في بعض أجزاء الشركة).

هناك عدة معايير لتصنيف الأزمات، حسب شدة أثرها، إذ تنقسم الأزمات من حيث صعوبة مواجهتها والتعامل معها إلى أزمات عينية جامدة ساحقة، وأزمات هادئة خفيفة يسهل مواجهتها والتعامل معها. أما من حيث تكرار الحدوث، فهي تنقسم إلى أزمات متوقعة ومتكررة الحدوث، لها مؤشرات إنذار مبكر قد نستفيد منها في إدارة الأزمة والتنبؤ بها؛ وهناك أزمات مفاجئة تحدث من دون سابق إنذار، فيصعب توقع حدوثها، أو التنبؤ بها (بكر، 2012).

أضاف عسيري (2020) أن الأزمة تُصنف حسب مرحلة التكوين إلى الأزمة في مرحلة النشأة (الميلاد)، وهي مرحلة الإحساس المبهم بوجود خطر، فتكثر فيها المغالطات، مع ظهور مواطن الخلل في الهيكل الإداري. وهناك الأزمة في مرحلة التصعيد (النمو)، فهي تتطور وتشتد متغذية من المحفزات الذاتية، ومن سوء الفهم عند متخذي القرار، وهناك الأزمة في مرحلة الاكتمال وهي المرحلة التي تصل فيها الأزمة إلى مرحلة النضج؛ بسبب عوامل عديدة، مثل الاستبداد بالرأي والجهل، وعدم محاولة فتح الباب للآراء المخالفة؛ ما يُعقدّ الأمر عند صانعي القرار والإدارة المسؤولة. هناك أيضًا الأزمة في مرحلة الانحسار، فهذه المرحلة يبرز فيها الدور الإيجابي لإدارة الأزمات التي تبدأ بفقدان الأزمة العوامل الأساسية التي تغذيها، فتتجه نحو طريق إيجاد البدائل، والحلول المناسبة. أخيرًا، الأزمة في مرحلة الاختفاء، وهي مرحلة تلاشي مظاهر الأزمة، وتطبيق الحلول الصحيحة.

قد صُنِّفت الأزمات المدرسية إلى أزمات شديدة الأثر، وهي الأزمات التي يصعب التعامل معها، وتهدد النظام التعليمي. وهناك الأزمات محدودة الأثر، إذ تؤثر في جانب واحد من جوانب التعليم، مثل النقص في بعض الأدوات التي يحتاج إليها الطلاب، مثل النقص في الأدوات الرياضية. أخيرًا، أزمات متكررة الأثر، تؤثر في أكثر من جانب من جوانب التعليم مثل التمويل.

أضافت البنا (2013) أن الأزمات تُقسم حسب الآثار الناجمة عنها إلى أزمات ليس لها آثار جانبية –أي أن الأثر المباشر معروف– وأزمات لها آثار جانبية ومضاعفات غير مباشرة. وهي تُقسم

أيضًا إلى أزمات داخلية متعلقة بالعاملين داخل المؤسسة، وأزمات خارجية متعلقة بالأمور الأخرى خارج المؤسسة.

تُصنف الأزمات المدرسية من حيث الزمن إلى الأزمة الطارئة، وهي التي تتطلب استجابة فورية لمواجهتها، مثل حدوث تسمم جماعي لعدد من الطلبة. وهناك الأزمة المزمنة التي تتفاقم مع الوقت، ويكون مداها طويلًا، مثل سوء المبنى المدرسي (المشاقبة، 2018).

وتُصنف الأزمة من حيث الأداء إلى الأزمة الزاحفة التي تتصاعد بشكل بطيء، لكن بصورة محسوسة، من الأمثلة عليها الدروس الخصوصية في التعليم. وهناك الأزمة الفجائية، إذ غالبًا ما تكون عنيفة، وتخرج عواملها عن الطابع المعتاد، فيصعب على الكيان الإداري السيطرة عليه، من الأمثلة عليها أعمال التخريب التي قد تأتي من خارج أو داخل المدرسة. وهناك الأزمة الصريحة المعلنة وهي الأكثر انتشارًا، إذ تشعر بها الأطراف كلها، خاصة المحيطون بها، ذلك من اللحظات الأولى لوقوعها، من الأمثلة عليها التقلبات الاقتصادية التي تؤثر بشكل غير مباشر في التعليم. وهناك الأزمة الضمنية أو المستترة، فهي أخطر أنواع الأزمات وأكثرها تدميرًا؛ كونها تتسم بالغموض سواء في أسبابها، أو عناصرها، أو أطرافها، أو العوامل التي تزيد من تفاقمها، وإن كانت نتائجها ملموسة بشكل كبير، فمن أمثلتها أزمة سوء الإدارة المدرسية (العبودي، 2011).

من حيث المحتوى تصنف الأزمات إلى أزمات ذات طابع معنوي، إذ إن الآثار المترتبة عليها تكون معنوية، وتصيب المشاعر، والأحاسيس، والقيم، ومكانة الفرد بين الآخرين. وهناك الأزمات ذات الطابع المادي، إذ تنتج عنها خسائر مادية –سواء في الموجودات أم الأموال– مثل سوء استخدام الإمكانات البشرية والمادية المتاحة في المدرسة. تُصنّف الأزمات أيضًا من حيث المستوى إلى أزمة فردية، يتأثر بها الفرد ماديًّا أو معنويًّا، مثل الفشل في التعليم. وهناك الأزمة الجماعية التي يتأثر بها عدد كبير من الطلبة (المشاقبة، 2018).

وترى الباحثة أنّ هناك تصنيفات متعددة ومتنوعة للأزمات حسب شدتها، وتكراراها، ومراحل تكوينها؛ لذا يجب أن ينصب الاهتمام نحو السعي إلى توفير الإمكانات المادية والبشرية؛ لإدارة الأزمات وفق مواقفها وتصنيفاتها المختلفة، لكن يجب أن تكون الخطط والبرامج المرسومة لإدارة الأزمات مرنة، وقابلة للتجديد والتغيير بما يناسب الموقف وشدة الأزمة، ويجب أن يجري التعامل مع الأزمة المختلفة تعاملًا مختلفً؛ لأنها في النهاية ستؤثر –بشكل مباشر، أو غير مباشر– في بعض الأشخاص، أو فيهم كلّهم.

5.1.2 مراحل إدارة الأزمات

إن للأزمات عدة مراحل تبدأ من الشعور والتنبؤ بها، إلى التعلم منها واستعادة النشاط، وقد صنّفت الأدبيات تصنيفات عديدة ومختلفة لمراحل الأزمات، أولها **المرحلة التحذيرية**، إذ تكمن أهمية هذه المرحلة في قدرة القيادة على استشراف واستكشاف كل الاحتمالات التي قد تنجم أزمة ما عند حدوثها، ثم **مرحلة نشوء الأزمة**، إذ إنّه إذا فشل صانع القرار في توقع حدوث أزمة ما، فإن متغيرات هذه المرحلة سرعان ما تنمو، ويتعاظم خطرها. ثم تأتي **مرحلة انفجار الأزمة**، ففيها يخفق صانع القرار في التعامل مع العوامل التي حركت الأزمة أو لم يستطع السيطرة على متغيراتها المتسارعة، بحيث تصل إلى تلك الدرجة من الاستشراء. إضافة إلى **مرحلة انحسار الأزمة**، إذ تتلاشي في هذه المرحلة العوامل المسبّبة للأزمة، فتعود الأمور إلى مرحلة التوازن الطبيعي قبل حدوث الأزمة، لكن تتميز هذه المرحلة بتوفر درجات عالية من الكفاءة والتخطيط؛ للتعامل مع الأزمات، وصولًا إلى مرحلة التوازن.

أما كوتايش (Qutaish,2009) فقد حدد مراحل الأزمة على النحو الآتي: المرحلة الأولى هي **اكتشاف إشارات الإنذار**، فهي إشارات تحذيرية مبكرة ومتكررة بصورة دائمة. المرحلة الثانية هي

الاستعداد والمنع، من خلال استخدام أساليب ووسائل وقائية، ووضع الخطط وبرامج التدريب؛ للحد من الآثار المتوقعة، ومحاولة منع الأزمة. المرحلة الثالثة تتمثل في **احتواء الأضرار** فهي مرحلة تهتم بكيفية التعامل مع الأزمة حسب طبيعتها، وتداعياتها، وسبل تقليص آثارها السلبية. المرحلة الرابعة يجري فيها **تقييم الأزمة**، فتتعلم المؤسسة من خبراتها المسبقة، وخبرات المؤسسات الأخرى.

تنقسم الأزمة إلى عدة مراحل وفق المرحلة الزمنية لها، فالمرحلة الأولى هي **مرحلة ما قبل الأزمة**، إذ تركز هذه المرحلة على الوقاية والإعداد؛ المرحلة الثانية هي **مرحلة الاستجابة للأزمة**، إذ تتعامل هذه المرحلة مع الأزمة وكيفية إعادة بناء سمعة المنظمة أو الفرد المتضررة؛ أخيرًا **مرحلة ما بعد الأزمة**، إذ تستعد هذه المرحلة للأزمة القادمة، لا سيما فيما يتعلق بتوفير معلومات المتابعة (lai, 2010).

قد أشار عبدالله (2003) إلى أن إدارة الأزمة تمر بمراحل متعددة، هي **مرحلة تخفيف الأزمة**، ففي هذه المرحلة تُجرى إدارة أنشطة مختلفة في المؤسسة بطريقة تُقلل من احتمالات حدوث الأزمة. **مرحلة الاستعداد والتحضير**، فإدارة الأزمات في هذه المرحلة تهدف إلى التحضير والاستعداد لكل الاحتمالات التي أسفرت عنها المرحلة الأولى، فيكون التحضير والاستعداد بوضع خطة متكاملة لتجنّب حدوث الأزمة، علمًا أنّ هذه الخطة تقوم على تقدير وتحديد المتطلبات المادية، والمالية، والبشرية، مع تدريب الأفراد والمجموعات على القيام بأدوارهم بكفاءة وفاعلية. ثم تأتي **مرحلة المجابهة**، فهي المرحلة الحاسمة والرئيسة في إدارة الأزمة، إذ يتوقف عليها حجم الخسائر التي ستلحق بالمؤسسة نتيجة الأزمة، فمن الطبيعي أن تتقيّد قوة وكفاءة المجابهة مع أحداث الأزمة بمدى دقة الأداء في المرحلتين المُسبقتين وكفاءتهما، إضافة إلى بعض العوامل المتعلقة بطبيعة الأزمة ودرجة عنف أحداثها. أخيرًا، **مرحلة إعادة التوازن**، إذ تهدف هذه المرحلة إلى إعادة المؤسسة إلى

وضعها الطبيعي الذي كانت عليه قبل حدوث الأزمة، يستغرق ذلك وقتًا ليس قصيرًا؛ لذا يجب وضع خطة طويلة الأجل نسبيًّا، حسب آثار الأزمة وعمقها.

فيجب تحديد نوعية المخاطر التي تهدد المؤسسة، فضلًا عن الاحتمالات، إضافة إلى معرفة تفصيلية عن ظروف المؤسسة الداخلية والخارجية المحيطة بها؛ للتنبؤ بالأخطار المحيطة بالمؤسسة والحيلولة دون تأثيرها فيها، يُضاف إلى ذلك عمل خطة تتضمن الاتفاق على سلم أولويات أعمال مرحلة إعادة التوازن، ومهماتها، وإجراء تقييم لمجمل أساليب المجابهة؛ للاستفادة منها في المستقبل.

إنّ الإدارة تمر بعدة مراحل في تعاملها مع الأزمات، أولها **مرحلة اختراق جدار الأزمة**، فهي تمثل عمليات التنبؤ، والاستعداد، وتلمس بوادر الأزمة. **ومرحلة التمركز** وإقامة قاعدة للتعامل مع عوامل الأزمة بعد اختراقها، وجمع البيانات المتعلقة بها، فضلًا عن ضبط الإمكانيات والبدائل للمواجهة. ثم **مرحلة الانتشار السريع**؛ لتدمير عناصر الأزمة، وشل حركتها، ودفعها بعيدًا عن أماكن السيطرة، فهنا يجري اتخاذ القرارات، وتطبيقها؛ للتقليل من آثارها السلبية. ثم تأتي **مرحلة التحكم والسيطرة** على موقع الأزمة، فهذه هي مرحلة التوازن، وانحسار الأزمة، واتضاح الرؤية (عسيري، 2020).

اتفق البحيري (2009) وبكر (2012) على أن مراحل إدارة الأزمات متنوعة ومختلفة، منها **مرحلة منع حدوث الأزمات**، فهي المرحلة التي تحاول فيها الإدارة رفع الوعي في التعامل مع الأزمات، والتقاط الإشارات التي تتنبأ بقرب حدوث أزمة. ثم تأتي مرحلة **الاستعداد والتيقظ** لأي إشارة تحذيرية، مع عدم إهمالها مهما كانت بسيطة، وتجري معالجتها فورًا، فهذه المرحلة مهمة جدًّا، ويتوقف عليها نجاح فريق إدارة الأزمات في المراحل التالية، إذ ستخفف من شدة آثار أي أزمة مستقبلية. **مرحلة الإعداد للأزمة** هي مرحلة الاستعداد والتخطيط؛ حتى لا يقع أي أمر لم يكن متوقعًا أو مدروسًا مُسبقًا، فلا بد أن تكون الخطط واقعية وشاملة ومرنة، ففي هذه المرحلة يجري تدريب العاملين في

المؤسسة –سواء كانوا إداريين أم موظفين- على إجراءات التعامل مع الأزمات، وطرائق التصرف الصحيح، ووضع خطط وبدائل مرنة؛ لاحتواء أي بوادر للأزمة. ثم **مرحلة الإدراك والاعتراف** بوجود الأزمة واحتوائها، ففي هذه المرحلة يكون الهدف الأساسي تقليل الخسائر قدر الإمكان، يجري فيها أيضا تطبيق الخطط على أرض الواقع، واتخاذ القرارات الحاسمة التي ستسهم في احتواء الأزمة، أو تعقيدها وتطورها؛ إذ إنّها مرحلة تعتمد بنحو كبير على المرحلة المُسبقة، ومدى كون الخطط والاستعدادات مجدية أم لا. وهناك **مرحلة حل الأزمة**، فهي مرحلة تبدأ الإدارة باستعادة توازنها بعد مرورها بالخبرات، فتبدأ الأمور بالعودة إلى طبيعتها قبل حدوث الأزمة. ثم **مرحلة الاستفادة من الأزمة** فهي تعدّ مرحلة المراجعة الشاملة لكل الخبرات، والقرارات، مع استخلاص الإيجابيات والسلبيات؛ للاستفادة منها مستقبلًا.

على الرغم من تعدد الآراء بخصوص مراحل الأزمة وإداراتها، لكنها جميعها تبدأ **بمرحلة التنبؤ بالأزمة** والشعور بها، ولذا تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة التي تتطلب إدارات واعية، ومبدعة، وقادرة على التنبؤ والتخطيط، إذ إنّ التنبؤ بالمشكلات يساعد على وضع الخطط اللازمة قبل حدوثها؛ ما يؤدي إلى التخفيف من آثارها، والقدرة على مواجهتها، والخروج منها بأقل الخسائر الممكنة.

من أصعب مراحل إدارة الأزمات **مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار**؛ لصعوبة الحصول على مؤشرات دقيقة، إذ إنّ المديرين مطالبين بالتنبؤ المبكر للإشارات التحذيرية المبكرة لجوانب الخطر، والبدء باتخاذ إجراءات وقائية وعلاجية سريعة؛ لمنع حدوث الأزمة، أو الحد من أثرها إذا وقعت. وهناك **مرحلة الاستعداد والوقاية**، إذ تتمثل بالأنشطة الهادفة في تغطية الإمكانات، والقدرات، وتدريب الأفراد على كيفية التعامل مع الأزمة، مع اكتشاف الفجوات والمشكلات في المنظومة، مع معالجتها

قبل أن تتزايد في المؤسسة، ذلك بإعداد خطط بديلة لمقابلة جميع الاحتمالات، واختبار ذلك، وتوضيح دور كل فرد (العجمي، 2008).

وضح الدليمي (2012) أن **مرحلة رسم السيناريوهات**، ووضع الخطط والبرامج، وحشد القوى لمواجهة الأزمة والتصدي لها– يأتي بعد رسم الخطة العامة لمسرح عمليات الأزمات بوضعه الحالي، فعلى هذا المسرح توضع الأطراف والقوى التي يجري حشدها من صانعي الأزمة، ومن جانب مقاومي الأزمة، مع تحديد بؤر التوتر وأماكن الصراع، ومناطق الغليان؛ بعدّها مناطق ساخنة، من خلال هذه الرؤية العلمية الشاملة المحيطة بأبعاد "المسرح الأزموي".

تكون الإدارة في **مرحلة ما قبل الأزمة** في توتر وممزقة داخليًّا، لكن في تلك المرحلة يُمكن التنبؤ بالأزمة والحيلولة دون وقوع أزمة كاملة الأبعاد، ذلك من خلال التدخل السريع المناسب في هذه المرحلة، مع اتخاذ التدابير الوقائية (عيدراوس ونصيف، 2020).

إنّ هذا الفن يفتقر إليه الكثير من المديرين؛ لأنهم قد يستبعدون هذا الاحتمال، أو لا يُصرحون بحدوث الأزمة، من هنا تتمثل الإجراءات في تلك المرحلة في **تشكيل فريق إدارة الأزمات**، إذ يتكون من مدير المدرسة، والوكلاء، وأصحاب الرأي السديد، والمشورة الصالحة، والخبرة الكافية من المعلمين والاختصاصيين؛ فمهمة الفريق استشراف المستقبل، ودراسة احتمالات حدوث الأزمة تحت ظروف حرجة، وإمكانات ضعيفة، مع اقتراح الحلول المناسبة وفق إمكانات المدرسة، إذ إنّ الوعي بالمواقف هو المتطلب الرئيس لإدارة الأزمات، فمن خلال هذه المعلومات الأولية ينكشف الموقف الحرج، ويساعد في تكوين نماذج لهذا الموظف؛ ليكون دليلًا للمواقف المماثلة(Syed, 2014). **التخطيط** مهم جدًّا في هذه المرحلة، فهو مسؤولية جماعية يشترك فيها الجميع؛ بعدّ أن الأزمة يلحق ضررها بالجميع، فبمشاركة الجميع تبتعد القرارات عن العشوائية أو الفوضوية. إضافة إلى **التوعية** إذ لا يمكن أن ينجح أيّ حل لأي أزمة، إذا لم تسبقه حملة إعلامية توعوية بخصوص احتمالية وقوع مثل هذه الأزمة، ثم

التوجيه السليم في حالة حدوث تلك الأزمة. **التطبيق والتجربة والتدريب** فالمقصود بذلك تمثيل وقوع الأزمة، وتجربتها في أصعب الظروف، مع أقل الإمكانات؛ لمعرفة سرعة التجاوب في حلها، وتدريب الجميع على كيفية مواجهة هذه الأزمات (Ghnaim, 2020).

وضح التميمي (2016) أنه في أثناء وقوع الأزمة، أي في **مرحلة اللاعودة** للوضع المُسبق، تلك المرحلة التي تتسم بالسرعة، والحدة، والتدفق السريع للأحداث – فإنّ الإدارة تتخذ في هذه المرحلة عدة إجراءات تتمثل في **التبليغ**، إذ يُعدّ التبليغ الصادق السريع في أثناء وقوع الأزمة من أهم الأسباب المؤدية لنجاح إدارة الأزمة في حلها، والمساعد الأول في اتخاذ القرارات الصائبة عند تفاقمها، فضلًا عن السرعة في اتخاذ الإجراءات من خلال الاتصال، مثل اتصال مدير المدرسة بأعضاء فريق إدارة الأزمات في أسرع وقت، أو الاتصال بالجهات المختصة المساعدة؛ حتى تتمكن من المساهمة في التخفيف من الأزمة، إضافة إلى التنظيم والتنسيق حتى لا يكون هناك تداخل في الصلاحيات، ولا يحدث تعارض بين الآراء والإجراءات اللازمة. أخيرًا المتابعة ويقصد بها المتابعة المستمرة لتداعيات الأزمة والاستمرار في اتخاذ الإجراءات اللازمة، والقرارات المناسبة؛ يجري التحقق من انتهاء الأزمة والنجاح في إدارتها بأقل الخسائر (Naagyova, 2015).

بعد انتهاء الأزمة لابد من مناقشة أسباب حدوث الأزمة ومراحل علاجها وحصر الخسائر – سواء كانت مادية أم بشرية– مع تقويم الإجراءات والقرارات المتخذة حيال الأزمة، ووضع التقرير النهائي لآثار الأزمة السلبية والإيجابية، من ثم رفعه للجهات العليا، وتقديم الشكر والتقدير لكل من ساهم في حل المشكلة، سواء من داخل المدرسة أم خارجها (Taneja,2014).

وترى الباحثة أن هناك تصنيفات مختلفة للمراحل التي تمر بها الأزمات، لكن جميع المراحل متسلسلة، وتختلف من حيث حدتها؛ لذا يجب على قائد الأزمة الإلمام بأساليب ومهارات إدارة الأزمات، والعمل مع معاونيه بروح الفريق؛ للتخفيف من حدة الأزمة وتلافيها بصورة نهائية؛ ما يعكس

الشعور بالأمان والاستقرار في البيئة المحيطة، فيُحسّن من إنتاجية المؤسسة، إذ من أهم الأمور وضع خطة عامة لإدارة الأزمات قبل الأزمة؛ للتخفيف من آثارها السلبية قدر الإمكان.

6.1.2 النظريات التي فسرت إدارة الأزمات

تعددت النظريات التي فسرت إدارة الأزمات، تلك التي أشار إليها العديد من الدارسين فأشار (الجمعان، 2018) أن ولسون وكروس قاما بعدة دراسات، فتوصلا من خلالها إلى أنموذج حاولا فيه التوفيق بين العوامل الشخصية والعوامل الموقفية في حدوث الأزمة، إذ اقترح الباحثان أن ميكانزمات التكيف والدفاع الذاتي الطبيعي اضطربت؛ نتيجة الصراع النفسي الناتج عن طبيعة وشدة وقع الخبرة المؤلمة على الفرد، وبذلك تصبح هذه الميكانزمات غير ملائمة في تخفيف شدة الأزمة، وأنّه إذا كانت الظروف مواتية ربما يقوم الفرد باستيعاب الأزمة تدريجيًّا، فيصل إلى نتيجة ناجحة مع القليل من المساعدة المساندة من المرشد النفسي، أما إذا كانت الظروف غير مواتية فإن الفرد المصاب يحتاج إلى المساعدة؛ ليتعلم كيف يعالج الأحداث العرضية، ويفهم تدريجيًّا كيف تعمل الدفاعات الذاتية ضد الضغوط التالية للأزمة التي يُعاد اختبارها شعوريًّا أو لا شعوريًّا. يؤكد ولسون وكروس أن البيئة المساندة بعد الأزمة تلعب دورًا مهمًّا في معرفة أعراض الأزمة فالبيئة الجيدة تتضمن درجات عالية من الإسناد الاجتماعي، والطبي، والنفسي، والانفعالي للفرد المتعرض للأزمة، إذ انه يساعد في التنبؤ بأعراض الأزمة، ويساعد في التخفيف من حدتها، فالدعم الاجتماعي المقدم من الآخرين يسهل عودة الفرد إلى الأداء الاجتماعي الطبيعي بشكل أسرع، أما إذا شعر الفرد بنقص في الإسناد الاجتماعي فإن تأثيرات الأزمة ستصبح شديدة الوقع عليه، وحينها قد يعزل نفسه ويشعر بالوحدة والقلق ثم الكآبة.

وترى الباحثة أن الأزمة تؤثر في الأفراد بدرجات متفاوتة تختلف من شخص إلى آخر، يرجع ذلك إلى قدرة الفرد على التعامل مع الموقف الأزموي، فيجب أن تتوفر في الفرد كفايات وقدرات للتصدي للأزمات التي تواجهه، مع اللجوء إلى طلب المساعدة إذا أخفق في التعامل مع هذه الأزمات؛ من أجل تخطي الأزمة بسلام.

7.1.2 أهداف إدارة الأزمات

تهدف إدارة الأزمات إلى منع وقوع الأزمة كلما أمكن ذلك، مع مواجهة الأزمة بكفاءة وفاعلية وتقليل الخسائر إلى أقل حد ممكن، وتخفيض الآثار السلبية الناجمة عن الأزمة، وإزالة الآثار النفسية التي تخلفها لدى الموظفين حتى أسرهم، مع تحليل الأزمات والاستفادة منها في منع وقوع الأزمات المشابهة، أو تكرار حدوثها مرة أخرى(الزغبي، 2014).

أشار الخفاجي (2011) إلى أن الهدف العام لإدارة الأزمات هو تحقيق درجة استجابة سريعة وفعالة لظروف المتغيرات المتسارعة للأزمة؛ بهدف تخفيف أخطارها عن طريق الاستعدادات اللازمة للأزمات المتنبأ بها وبحدوثها، وتوفير الدعم اللازم لإعادة التوازن إلى حالته الطبيعية، فتتلخص أهداف إدارة الأزمات في توفير القدرة العلمية على استقراء وتنبؤ مصادر التهديد الواقعة والمحتملة، مع الاستغلال الأمثل للموارد والإمكانيات المتاحة؛ للحد من آثار الأزمة، وتحديد دور كل من الأجهزة المعنية لتنظيم وإدارة الأزمة، وإنشاء مركز لقيادة العمليات، وتوفير القدرات العلمية والإمكانات المادية؛ للاستعداد والمواجهة، والعمل على تقليل التأثير السلبي والضار للأزمات على الأفراد والجماعات، فضلًا عن وقاية الأحياء والممتلكات في مكان الأزمة، والتخفيف من المعاناة خلال فترتها، والعمل على العودة إلى حالة الحياة الطبيعية من خلال مجموعة خطوات وإجراءات الاستعادة.

إنّ التعامل مع الأزمات يكون بالتدخل السريع الحاسم، وفور حدوث الأزمة أو العلم بها، بذلك يمكن محاصرة الأزمة والتغلب عليها وتخفيف آثارها إذا ما وقعت، والتعامل معها بعلمية وحرفية والسعي إلى الاستفادة من نتائجها (الدليمي، 2012).

ويرى العزاوي (2010) أن الأزمة فترة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير الكيان الإداري الذي أصيب بها، من أهم أهداف إدارة الأزمة العمل على عدم حدوث الأزمات من خلال إزالة مسبباتها، وتصميم النمط التنظيمي الفعال؛ لمواجهة الأزمة عند حدوثها وتقليل أثارها.

"إنّ إدارة الأزمات تهدف إلى منع وقوع الأزمة التعليمية أو التخفيف من شدة الأزمة، ومواجهة الأزمات التعليمية بكفاءة وفاعلية، مع التقليل من الخسائر إلى حد كبير، إضافة إلى تخفيض الآثار السلبية الناجمة عن الأزمة التعليمية، وإزالة الآثار النفسية التي تخلفها هذه الأزمة لدى الطلاب والمدرسين حتى أسرهم، وتحليل الأزمات، والاستفادة منها في منع وقوع أزمات مشابهة" (الخضيري، 164:2003).

وأيضاً إدارة الأزمات التعليمية تمثل إدارة للمستقبل والحاضر، وتعد إدارة علمية حكيمة تُبنى على العلم والمعرفة، وتقوم على حماية الكيان الإداري وحماية العاملين، وتعمل على حشد الطاقات والإمكانيات للاستفادة منها، والحد من الأزمات التعليمية، مع محاولة التدخل الفوري في حال وقوعها.

وترى الباحثة أن الهدف العام لإدارة الأزمة هو منع حدوثها، ويجري ذلك بتحديد المشكلة الرئيسة التي أدت إلى وقوع الأزمة؛ لذا من الضروري الفهم المعمق للمشكلة، ثم تحليل الأزمة وفهمها، ووضع الخطط والبرامج المسبقة؛ للحد من الأزمة، ومواجهتها، وحلها قبل أن تتوغل في المؤسسة وتؤدي إلى نتائج كارثية، فمن خلال إدارة الأزمات تجري مواجهة الأزمات بأفضل وأنجح الطرائق؛ للخروج منها بأقل الخسائر الممكنة، والعودة إلى العمل بالشكل الطبيعي بأسرع وقت ممكن.

8.1.2 متطلبات نجاح إدارة الأزمات

تعرف متطلبات إدارة الأزمات على أنها كل ما يجب توافره من العناصر المادية والبشرية والإدارية؛ ما يتيح تنفيذ العملية الإدارية بأساليب حديثة تسهم في إنجاح إدارة الأزمات، فيقصد بدرجة توفر متطلبات إدارة الأزمات بأنها الأدوات والوسائل والعناصر المادية (نظم اتصال، برامج محوسبة، ميزانية)، والإدارية (نظم ولوائح للوقاية من الأخطار، إجراءات وقائية، تواصل إداري)، والبشرية (كوادر مدربة واحتياطية وفنيون) (غنيمة، 2014).

كي تنجح إدارة الأزمات؛ فإنّه يجب أن تتوفر فيها بعض المتطلبات التي أشار إليها (عبد العال، 2009)، تتمثل في العمل على جعل التخطيط للأزمات جزءًا مهمًّا من التخطيط الاستراتيجي وعنصرًا رئيسًا من الخطة العامة للمدرسة؛ لأن الأزمات تهدد تحقيق الأهداف الاستراتيجية لها، مع ضرورة التقييم والمراجعة الدورية لخطط إدارة الأزمات واختبارها تحت ظل ظروف مشابهة لحالات الأزمات الفعلية التي يمكن مجابهتها؛ فيتعلم الأفراد تحت ظل ضغط وإجهاد نفسي كبيرين، إضافة إلى التأكيد على ضرورة وجود نظام فعال للإنذار المبكر؛ من أجل الوقاية من الأزمات، والاستعداد للتعامل مع الأزمات التي لا يمكن تجنبها في حالة حدوثها، فمن أهم المتطلبات إنشاء فريق مدرب لإدارة الأزمات؛ من أجل العمل خلال مراحل الأزمة، بحيث يتم استغلال الأزمة وتحويلها إلى فرص إيجابية لصالح المدرسة.

لخص القحطاني (2006) بعض الإجراءات عند التخطيط لإدارة الأزمة التعليمية تتمثل في زيادة فاعلية الفريق في منع أو تقليل وقوع الأزمات التعليمية، والإسهام في التركيز على المشكلة الرئيسة عند الوصول إلى ذروتها، إضافة إلى تحديد إجراءات التعامل مع الأزمة التعليمية، وتوفير الوقت والجهد، والاحتياجات المادية، والبشرية؛ للتغلب على الأزمة.

وهناك العديد من المتطلبات لإدارة الأزمات المدرسية، أهمها المهارات القيادية، إذ يجب أن يكون لدى قائد المدرسة مهارات قيادية، مثل القدرة على ابتكار وسائل لمواجهة الأزمات غير المتوقعة، وضبط النفس والثبات الانفعالي، وتوظيف الإمكانات المادية والبشرية والفنية اللازمة عند الحاجة إليها، وتوجيه وتحفيز ورفع الروح المعنوية للمرؤوسين، والاستماع إليهم، وترتيب الأولويات، واستغلال الوقت المتاح لاتخاذ القرار، ومتابعة إجراءات التعامل مع الأزمة من موقع حدوثها، فالقيادة المدرسية الفعالة هي القادرة على تسيير العمل وفق ما خطط له، محققة الأهداف المرسومة بأقل جهد وتكلفة، وهذا يتطلب أن يتمتع المدير بقدرة مهنية عالية حتى يتمكن من التصرف مع الأحداث، واتخاذ القرارات السريعة والهادفة التي تتضمن العودة بالمدرسة إلى حالة التوازن في أثناء تعرضها للأزمات المختلفة؛ لذا فإن على مدير المدرسة الدور المهم في التعامل مع الأزمات قبل وقوعها، وفي أثناء حدوثها، وبعد انتهائها(العيسى، 2019).

أضاف عبد المجيد (2005) أنه بعد تقدير الموقف الأزموي، وتحديده بدقة، يقوم مدير الأزمة بمساعدة فريقه بتحليل الموقف الأزموي؛ للوصول إلى المشكلة، عن طريق التمييز الواضح بين عناصر الموقف الأزموي؛ لتوضيح عناصر الأزمة، ومما تتركب، وتقسيمها إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء؛ كي يجري إدراكها بأقصى وضوح ممكن، من هنا يجري تحليل الموقف الأزموي المركب إلى أجزائه البسيطة، ثم إعادة تركيبه بشكل منتظم، بحيث يجري التوصل إلى معلومات جديدة عن صنع الموقف الأزموي، وكيفية معالجته، والوصول إلى حلول ذات جدوى.

من الضروري وجود خطة جاهزة لإدارة الأزمات يجري تطويرها باستمرار، مع وجود آلية لتقييم كفاءة هذه الخطة، وتحديد المهمات والأدوار الضرورية لحل الأزمة، فضلًا عن توفير ميزانية مخصصة لذلك، والاستعانة بخبراء من خارج المدرسة عند وضع الخطة، فيتوفر في الخطة إجراءات وقائية لمنع حدوث الأزمة أو التخفيف من آثارها، وتتضمن الخطة الإمكانات المادية والبشرية والفنية

اللازمة للتعامل مع الأزمة، ففي مرحلة ما قبل وقوع الأزمة يتم استشعار الأزمة، مع اتخاذ الإجراءات الوقائية؛ حتى نتمكن من تلافيها، فهذه المرحلة تمثل مرحلة الاحتياطات، والإجراءات الأولية العاجلة لاحتواء الحدث، والتكيف مع الواقع؛ للحدّ من الأزمة ومسبباتها، وللتقليل من مخاطرها (درباس، 2012).

أشار الزعبي (2014) إلى أهمية وجود فريق لإدارة الأزمات، فمن أحد العناصر المهمة في وضع أي خطة ناجحة لإدارة الأزمات هو مدى توفر فريق عمل متكامل لديه القدرة وسرعة الاستجابة لتحديد مكان وقوع الأزمة، مع تحديد المسؤوليات الواضحة لكل عضو؛ لتأدية المهمات الموكلة إليه، ووضع الخطط، والإجراءات اللازمة للتعامل مع الأزمة.

قد يعود السبب في نجاح إدارة الأزمات إلى توفر نوع من التنسيق، وتكامل الجهود التي تبذل لإدارة الأزمة، خاصة عندما تحتاج الأزمة إلى جهد جماعي؛ لأنه كثيرًا ما يؤدي التعارض والازدواجية إلى أزمات من نوع جديد؛ لذا يتم رسم الخطة العامة لإدارة الأزمات بالشكل الذي يستوعب الأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف، بوصفه عملًا من أعمال الإدارة فإنّ التنسيق يحتاج إلى توحيد كافة التفاصيل اللازمة؛ لتحقيق إحدى المهمات، فيحقق الفاعلية بقيادة كافة الدوائر المعنية بمشروع ما نحو عمل موحد ذي كفاءة (مكاوي، 2015).

يتبين مما سبق أن النجاح في إدارة الأزمات تتطلب تمتع الإداري والقائد بكفايات التخطيط، والتنظيم السليم، والتوجيه والمتابعة، وتقويم الأزمات، ذلك من خلال قدرته على إعداد خطط وبرامج إدارة الأزمة، وإعداد فريق إدارة الأزمات، ومعرفة إمكانات أعضاء كل عضو في الفريق، ومعرفة كافة جوانب الأزمة، ودراسة وتحليل أركانها، والظروف الدينية المحيطة بالأزمة، ووضع وتحسين قنوات الاتصال.

اعتمادًا على ذلك، فإنّ الباحثة ترى أنه يوجد خصائص مشتركة لإدارة الأزمات، تتمثل بأن إدارة الأزمة تتطلب فرق عمل مدربة ومؤهلة، وغرف عمليات، وبرنامج اتصال جماهيري داخليًّا وخارجيًّا، ونمط قيادة سريعة التصرف، مع ضرورة وجود برنامج مخطط بشكل جيد يجري تنفيذه وقت حدوث الأزمة، فضلًا عن تحضير المنظمة داخليًّا؛ للتعامل مع الشائعات والمعلومات المضللة، أو المفاهيم والمعلومات الخاطئة، فضلًا عن أن برنامج إدارة الأزمة ليست مجرد مجموعة من التصرفات الميكانيكية، أو إجراءات، وقواعد، أو جهود عقلية، بل إنّها مجموعة خطوات، وعمليات ذهنية مدروسة؛ لتقدير الأزمة وحجمها الحقيقي.

9.1.2 واقع إدارة الأزمات المدرسية

وضحت اليماني (2013) أنه توجد أزمات مشتركة تحدث في المدارس على اختلاف مستوياتها وأحجامها، فهناك أزمات تتعلق بالطلبة مثل مشكلة السلوك العدواني، فهناك مجموعة من الطلاب الذين يمتازون بالعدوانية المتمثلة بالشتائم والشجار، فهذه المشكلة أزمة تتسبب في هدر طاقة المعلم والطلاب، إضافة إلى كره التلاميذ لبعض المواد الدراسية. فضلًا عن وجود مشكلة التسرب والرسوب، والمشكلات الصحية والانفعالية التي تؤثر في التحصيل الدراسي.

هناك أيضًا أزمات تتعلق بالمنهج الدراسي فالمناهج الدراسية المتراكمة وغير المترابطة في البيئة الفعلية التي تعيق المواهب عن الظهور تؤدي إلى ظهور أزمات يعاني منها الطلاب على المدى البعيد، إضافة إلى قلة الموارد المالية لإدخال الحاسوب في عملية التعليم، وعدم وجود الكوادر المدربة لاستخدام التقنيات الحديثة (لطفي، 2010).

وترى الباحثة أن المدارس الحكومية في مدينة القدس تتعرض لأزمة تهويد المناهج، بما أن مدينة القدس تخضع لسيطرة الاحتلال الإسرائيلي، ذلك بمحاولة فرض ما يسمى بمنهاج (البجروت)

الذي يحاول طمس الهوية الفلسطينية والدين الإسلامي، فيخلق ذلك أزمة حقيقية يتعرض لها مديرو المدارس والمعلمون والطلبة؛ ما يؤثر في سير العملية التعليمية.

إنّ الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية متعددة، منها طغيان المركزية العمياء في اتخاذ القرارات، وإهمال بعض المديرين واجباتهم وعدم إنجازها في الوقت المناسب، إضافة إلى عدم المرونة في التعامل، وضعف العلاقات الإنسانية بين الإداريين والعاملين في المؤسسة (لطفي، 2010).

أشارت اليوسفي (2015) إلى أن هناك أزمات تتعلق بالمجتمع المحلي، مثل أزمة عدم القدرة على التواصل المستمر لأسباب مختلفة، وأزمات تتعلق بالامتحانات، إذ تقتصر على الجانب المعرفي عند الطالب، وأزمات أخرى تتعلق بتمويل التعليم مثل أزمة سوء توزيع الموارد المادية والبشرية، وضعف الرقابة عند توزيعها.

هناك أيضًا بعض الأزمات مثل ضعف الطلاب في استيعاب بعض المواد الدراسية، وضعف الالتزام من المعلمين بالدوام، وقلة تفاعل الإدارة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ووصول الكتب متأخرة، فضلًا عن سوء استقبال الطلاب في العام الجديد، إضافة إلى تهاون الإدارة في متابعة الغياب، واستخدام العنف اللفظي والجسدي من المعلمين والمعلمات (عطوي، 2016).

وترى الباحثة أن المدرسة مثل أي مؤسسة تواجه العديد من الأزمات والصعوبات والمشكلات التي تؤثر في سير العملية التعليمية، وفي تأدية المدرسة أعمالها ومسؤولياتها على الوجه الأكمل، لكن تختلف هذه الصعوبات من مدرسة إلى أخرى؛ حسب ظروف المدرسة، وطبيعة الإدارة القائمة عليها، فحدوث أزمات داخل أي مؤسسة هو أمر واقع لا محالة.

10.1.2 معوقات نجاح إدارة الأزمات المدرسية

حددت الزعبي (2014) عددًا من المعوقات التي تعرقل نجاح إدارة الأزمات في تحقيق أهدافها، وهي **المعوقات الإنسانية** التي تتعلق بالطبيعة الإنسانية للأفراد والثقافة التنظيمية السائدة بالمنظمة، ومن هذه المعوقات القصور في فهم مكامن الخطر، والاعتماد على رأي الجماعة أو إدارة اللجنة، والتعامل مع كافة الأزمات رغم تباينها بالمنهج نفسه. و**المعوقات التنظيمية** المتعلقة بالجوانب التنظيمية مثل صعوبة التنسيق بين الإدارات وعمليات اتخاذ القرار، وضعف دعم وتأييد الإدارة العليا، والخطأ بالتخطيط، وسبب الفهم الخاطئ للمنظمة مثل نظام يؤثر ويتأثر بالبيئة الخارجية، إضافة إلى عدم وجود تحديد واضح للسلطات والمسؤوليات في المنظمة. **المعوقات الخاصة بالمعلومات**، وهي تتعلق بعدم دقة المعلومات وصحتها، وتعرضها للتشويه والتحريف في أثناء انتقالها داخل وخارج الجهاز الإداري، فالمعلومات هي مصدر قوة للأفراد، لكن بعض الأشخاص يحتفظون بالمعلومات لأنفسهم حتى في الأوقات الحرجة، مع وجود ضرورة بالغة للحصول عليها. أخيرًا، **المعوقات الخاصة بالاتصالات** فهي تتعلق بصعوبة تبادل ونقل المعلومات داخل وخارج المنظمة، إضافة إلى عدم استعداد المنظمة بالتعامل مع أزمة الاتصالات نفسها.

إضافة إلى وجود مؤثرات بيئية تعرقل عملية نجاح إدارة الأزمات المدرسية، تتمثل بعدم توفر البيئة الملائمة لاتخاذ القرار، فقد يتسبب ضعف مستوى الوعي لدى المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور بالتوتر والقلق فيؤثر في اتخاذ القرار، فضلًا عن عدم المشاركة في اتخاذ القرارات، إذ يشجع وجود عدد من هياكل صنع القرار داخل المدرسة والوسط المدرسي على سن اتخاذ القرارات المشتركة، منها منهج القيادة التحويلية؛ لأن أحداث الأزمة قد توجد في أكثر من مكان (Moodley,2012).

ترى الباحثة أنه من المهم أن يفوض قائد المدرسة ببعض صلاحياته إلى مساعديه أو المعلمين، إذ تحتاج إدارة الأزمة إلى السرعة في اتخاذ القرار، فضلًا عن أن التفاعل العقلي لعدد من

الأفراد في موقف معين يزيد من المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف العمل، والمشاركة في تحمل المسؤولية، وزيادة الرضا والإنتاجية.

2.1.2 المناخ المدرسي

1.2.1.2 مفهوم المناخ المدرسي

تعددت المفاهيم والتعريفات للمناخ المدرسي فهو مجموعة من الخصائص والثقافات، والقيم، والعلاقات التي تتمتع بها بيئة المدرسة، فتحدد من خلال سلوك، وممارسات المجتمع المدرسي، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة (الذيابات، 2022).

أشار إليه أبو جراد (2021) بأنه كافة العناصر المحيطة بالموظف من بيئة فيزيقية ونفسية، تلك التي يؤثر ويتأثر بها الموظف من إدارة مدرسية، وقيادة جماعية، ووسائل اتصال وتواصل، فضلًا عن اللوائح والأنظمة، ونظام الحوافز والرواتب التي تتبعها الإدارة المدرسية، ومستوى انتماء الموظف إلى جماعة العمل.

ويعرف بأنه مجموعة الصفات التي تعبر عن وجهة نظر خاصة دون غيرها، تلك التي لها تأثير في السلوك الإنساني تنتج عن التفاعل الحادث بين العاملين، والقيادة المتمثلة في مدير المدرسة، فيما يتعلق بالعلاقات الشخصية، والدور القيادي، والمهمات والأداء (الطويرقي، 2014).

إنّ المناخ المدرسي هو المناخ النفسي والاجتماعي السائد في المدرسة، ويتكون من العلاقات بين العاملين في المدرسة من (معلمين، وإداريين، وموظفين، وطلبة)، والتفاعلات بين هذه العلاقات، ويتضمن أيضًا المحيط المادي المتمثل في التجهيزات المادية، والمناخ الوظيفي، إذ إنّ المناخ الوظيفي السائد في المدرسة مهم جدًّا في الرضا الوظيفي للمعلمين، والرفع من كفاءة المدرسة.

ويعرف بحر (2010) المناخ المدرسي بأنه مجموعة من السمات والخصائص التي تتسم بها بيئة المدرسة، تلك التي تؤثر في الأطراف السلوكية للأفراد والجماعات على حد سواء، وتتحدد بمقتضاها سبل الرضا والتحفيز، وتؤثر في كفاءة وفاعلية المؤسسة في تحقيق الأهداف.

المناخ المدرسي هو أيضًا مجموعة من المفاهيم، والاتجاهات، والظروف التي تشكل سلوكيات الأفراد من العاملين والتلاميذ، تلك التي تنتج عن مشاعر إيجابية أو سلبية أو مزيج منها، تجاه أنفسهم وزملائهم؛ لتكون تجاه الفعاليات القائمة في المدرسة، أو أهدافها (حمادات، 2008).

ترى الباحثة من خلال التعريفات المُسبقة أن المناخ المدرسي هو مجموعة من السمات التي تتسم بها البيئة المحيطة، وتؤثر في الأفراد والجماعات، فتتحدد من خلالها سبل الرضا والتحفيز؛ ما يؤثر في فاعلية المؤسسة في تحقيق الأهداف، فيؤدي ذلك إلى التطوير والتحسين في جميع المجالات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية.

2.2.1.2 أهمية المناخ المدرسي

إن أهمية المناخ المدرسي تبرز من خلال تأثيره المباشر في قدرة المدرسة على إنجاح وتحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة وفاعلية، إذ إنّ المناخ المدرسي له تأثير واضح في أداء الأفراد ورضاهم، وإدراكاتهم، واتجاهاتهم، ودافعيتهم؛ مما يؤثر مباشرة في السلوك المدرسي، وهذا يؤكد أن المناخ المدرسي يعد أحد العوامل الأساسية المؤثرة في نجاح وتطور المدرسة (حمد، 2016).

تظهر أهمية المناخ المدرسي من خلال مجموعة من العناصر وضحها (الغريب، 2005)، وهي تكوين الذات، فالمناخ المدرسي الذي يعيشه التلميذ له أثر واضح في تكوينه مفهوم الذات، وفي قابلية العاملين فيه، إذ تتم إدارتهم بأسلوب ديموقراطي يشجع على العمل، فيشعر الأفراد بقيمتهم؛ لإتاحة الفرصة بتأثر مستوى أداء الأفراد، وتنوع المناخ السائد داخل المدارس التي يعملون بها،

فالمدارس التي تتمتع بمناخ تنظيمي جيد وإيجابي أكثر فاعلية من غيرها من المدارس التي يسودها مناخ غير صحي؛ لزيادة دافعية الأفراد العاملين نحو العمل، والتأثير في اتجاهات الأفراد؛ فيؤثر مناخ المدرسة في اتحاد الأفراد نحو الحل، وفي ومستوى أدائهم، فكلما توفر مناخ صحي جيد كان ذلك دافعًا للمدرسة نحو الإنجاز والتفوق؛ ما يزيد من فاعليتهم والمشاركة في اتخاذ القرارات.

أضاف آل منصور (2015) أن أهمية المناخ تتجلى في تحسين أداء العاملين في المدرسة، وتتوقف بدرجة كبيرة على المناخ السائد داخلها، وتؤثر في جودة العملية التعليمية؛ فالمناخ المدرسي بكل أبعاده من المعايير المهمة للحكم على جودة العملية التعليمية، وعلى الصحة النفسية لكل من الأستاذ، وتلميذه.

فالمناخ السائد في المدرسة ينعكس من خلال أدائها وإنجازاتها، فالمدرسة ذات المناخ المدرسي السلبي ترى أنها مدرسة مليئة بالمشكلات، وقليلة المشاركة في الأنشطة الطلابية، والمسابقات التعليمية؛ نتيجة عدم الرضا الوظيفي للمعلمين فيها، أما المدرسة ذات المناخ المدرسي الإيجابي ترى أنها مدرسة منظمة حيوية تزخر بالأنشطة، وتشجع على الإبداع والار تقاء بطلابها ومعلميها، فهنا تظهر أهمية المناخ المدرسي من خلال انعكاس آثاره على المدرسة، والكادر التعليمي والإداري بها.

يرى فليه وعبد المجيد (2005) أن أهمية المناخ المدرسي تبرز من خلال تأثيره المباشر في قدرة المدرسة على إنجاح وتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية، إذ إنّ المناخ المدرسي له تأثير واضح في أداء الأفراد ورضاهم، وفي إدراكهم واتجاهاتهم ودافعتيهم؛ ما يجعله يؤثر مباشرة في السلوك المدرسي، وهذا يؤكد أن المناخ المدرسي يعد أحد العوامل الأساسية المؤثرة في نجاح وتطور المدرسة.

وضح البدر (2006) أهمية المناخ المدرسي بشكل أكثر تحديدًا، من خلال التأثير المباشر في المنظمات لتحقيق الأهداف المنشودة، إذ إنّها ترتبط بالمناخ السائد داخل العمل، فالمناخ المدرسي يؤثر

في سلوكيات الأفراد؛ لأن الفرد يقضي معظم وقته في العمل، فيتأثر سلوكه بالمناخ السائد داخل العمل، فتتوقف فاعلية وكفاءة الأداء للفرد بمدى تأثير بيئة العمل الداخلية، وما يؤدى من سلوك واتجاهات نحو المؤسسة.

ترى الباحثة أن المناخ المدرسي المليء بالإيجابية له تأثير واضح في مخرجات العملية التربوية، فهو يؤثر في اتجاهات الطلبة، وسلوكهم، وقيمهم، إذ يعد من العوامل الجوهرية لنجاح أي نظام دراسي، فمن خلاله تزداد عملية التنسيق الجيد في وظائف المدرسة وعملياتها، فمن أهم المخرجات التي لها علاقة بالمناخ المدرسي هو زيادة التحصيل لدى الطلبة في المدارس؛ لذلك لا بد من زيادة عناية مديري المدارس بالمناخ المدرسي؛ لتجويد مخرجات التعلم.

3.2.1.2 أبعاد المناخ المدرسي

"إن أبعاد المناخ المدرسي التي تخص المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تتضمن بعدين، هما: البيئة الداخلية للمدرسة، بما تشمله من (معلمين، وطلبة، ومناهج دراسية، وأبنية، ومرافق وتجهيزات مدرسية) والتفاعلات القائمة داخل هذه البيئة؛ البعد الثاني البيئة الخارجية التي يمثلها المجتمع المحلي، والعلاقات القائمة بين المدرسة ومجتمعها المحلي" (رباح، 76:2008).

إنّ أبعاد المناخ المدرسي في البيئة المدرسية المادية والمعنوية لها آثار إيجابية على المستوى الشخصي للطلبة، مثل تحسين مستواهم وتنمية قدراتهم، فضلًا عن أنّ الاهتمام بتطور العملية التعليمية دون الاهتمام بالمباني والمرافق الدراسية لا يمكن أن يحقق النمو المتكامل والناجح للعملية التعليمية، إذ إنّ تصميم المباني وتحسين ظروفها أصبح هدفًا عالميًّا (زحلوق وسلهب، 3:2016).

"إنّ السلوكيات الأخلاقية عمومًا لها مردودات إيجابية في تنظيم العلاقة بين أفراد المجتمع المدرسي، إذ إنّ السلوك المهني للمعلم يتضح عندما يساند المعلمون بعضهم، ويحترمون الكفاءة

المهنية، ويلتزمون بالتحصيل العلمي نحو طلابهم، ويثقون بقدراتهم، إذ إن المديرين يحرصون على اتباع الممارسات الإيجابية في إدارتهم؛ حتى يكون تأثيرها إيجابيًّا على المعلمين، فيجري مد جسور الثقة بين الزملاء؛ ما يحقق رضا المعلم عن البيئة التي يعمل فيها، والمعاملة التي يتلقاها من زملائه، والنجاحات والإبداعات التي يحققها طلابه" (سلامة، 28:2014).

يعدّ زاهر (2012) أن العلاقات الإنسانية مهمة جدًّا في دمج الأفراد بطريقة تحفزهم نحو العمل معًا، بأكبر إنتاجية، مع تحقيق التعاون والإبداع بينهم، وإشباع حاجاتهم الاقتصادية، والنفسية، والاجتماعية، فتكون هذه العلاقات بين كل الأفراد الموجودين في نطاق المدرسة، أيْ علاقة الطالب بزملائه، وعلاقة الطالب بالمعلم، وعلاقة الطالب بإدارة المدرسة، وعلاقة المعلم بالطالب، وعلاقة المعلم بزملائه المعلمين، وعلاقة المعلم بمسؤول القسم أو المشرف الفني، وعلاقة المعلم بمشرف القسم، وعلاقة المعلم بإدارة المدرسة، وعلاقة المعلم بولي أمر الطالب، وعلاقة مشرف القسم بغيره من الطلبة والعاملين، وعلاقة الإداريين بمدير المدرسة وببقية العاملين.

يتشكل المناخ المدرسي من عدد من الجوانب، أو الأبعاد، أو المكونات، أو المحددات، فمن أهمها سلوك المدير والمعلمين، وسلوك الجماعة، وسلوك الطالب والأمان والثقة، والانسجام مع القواعد المتبعة، والتوقعات العالية للتحصيل، والبيئة الإنسانية القائمة على الألفة والاحترام، والعلاقات المساندة بين الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية (Gough, 2008) .

يعد المناخ المدرسي بناء متعدد الأبعاد التي تستخدم لوصف الصفات المميزة للتفاعلات بين المعلمين والطلاب في المدرسة فيتكون من خمسة أبعاد تتمثل أولاً في **البعد الأكاديمي**، يقصد بهذا البعد توفر البيئة التعليمية المناسبة للطلبة، تلك الملبية لاحتياجاتهم وميولهم من حيث جودة التدريس، ومناسبة استراتيجيات التدريس للمواد الدراسية، وللمرحلة العمرية، ومدى مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة، وتوافر التغذية الراجعة، والرقابة على المستوى الأكاديمي للطلاب، والمعلمين، وأولياء

الأمور، والإدارة المدرسية. يليه البعد الثاني وهو **الدافعية**، هو عبارة عن السلوكيات والحوافز التي يقدمها المعلمين، وإدارة المدرسة؛ لتحقيق الأهداف المرسومة، ثم **البعد الاجتماعي**، وهو البعد الذي يعبر عن الأنشطة التي توفرها إدارة المدرسة، تلك التي يقوم بها الطالب؛ لدعم العلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين؛ ما يزيد من ارتباطهم بالمدرسة وانتمائهم لها (الطويل، 2006).

ووضح محمد (2013) بعدين لهما أهمية كبيرة في المناخ المدرسي، يتمثل الأول **بالانضباط والإدارة**، يقصد به التزام الطالب بتعليمات المدرسة من تلقاء نفسه، والسير وفقًا للقوانين والأنظمة المدرسية، ذلك من خلال الاهتمام برغباته، وميوله، ودوافعه، وتوجيهها نحو الوصول إلى السلوك التربوي الاجتماعي المقبول، والمتناسب مع المناخ المدرسي، فتشير الإدارة المدرسية إلي عملية التخطيط، والتنسيق، والتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة؛ من أجل تطوير وتقديم التعليم فيها. أما البعد الثاني فيتمثل **بالأمن**، فيشترط وجود بيئة مدرسية مستقرة ينعم فيها كل شاغلي المدرسة والمنتفعون منها بجو يسوده الأمن والطمأنينة والسلام، وهو الحالة التي يجد فيها كل من يتعامل مع المدرسة أنّه مرتبط بها ومحب لها.

قد حدد فليه، وعبد المجيد (2005) أن أبعاد المناخ المدرسي تتمثل في **بعد الهيكل التنظيمي**، ويقصد به الشكل العام للمؤسسة الذي يحدد اسمها، وشكلها، واختصاصاتها، ومجال عملها، وتقسيمها الإداري، وتخصصات العاملين بها. و**بعد نظم الاتصال** إذ تسهم الاتصالات بصورة فعالة في تكوين المناخ التنظيمي، وتحديد خصائصه.

وهناك بعد آخر للمناخ المدرسي وهو **نظم وإجراءات العمل**؛ بوصفها مجموعة القرارات والأوامر والتعليمات الدائمة التي تنظم تنفيذ المهمات المختلفة التي تقع على عاتق المنظمة، والطرف الذي يعد فيها صانع القرارات؛ إذ يمثل الاهتمام بسياسة صنع القرارات جانبًا حيويًّا في تكوين البناء التنظيمي؛ لأهميته في تطوير المنظمات، وتأكيد استمرارية نجاحها (صولي، 2013).

يشير الغريب (2005) إلى بعد مهم من أبعاد المناخ المدرسي وهو **بعد العلاقات الداخلية** سواء كانت بين المدير والعاملين، أو بين العاملين مع بعضهم، فلذلك أهمية كبرى في التأثير في السلوك داخل المنظمة؛ ما يؤثر في كثير من القرارات. **بعد نظام الحوافز** تسعى الإدارة فيه إلى تقديم المكافآت، وتشجيع العاملين؛ بهدف تحفيزهم نحو تفعيل أدائهم، والوصول إلى أقصى إنتاجية ممكنة. بما أننا في عصر التكنولوجيا فلا بد من التطرق **لبعد تكنولوجيا** العمل؛ إذ تعد التكنولوجيا من العناصر المهمة في المناخ التنظيمي، وقد دخلت لجميع المنظمات الصناعية والتجارية والتعليمية.

لذا ترى الباحثة أن أبعاد المناخ المدرسي تتعدد؛ نتيجة تعدد اهتمامات الباحثين، واختلاف الغرض من دراساتهم، فأدى هذا التنوع والتعدد إلى تعدد المناخ المدرسي بين المناخ المفتوح، والمناخ المغلق، والمناخ الإيجابي، والمناخ السلبي. فضلًا عن أنّ أبعاد المناخ المدرسي التي تخص المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تتضمن البيئة الداخلية للمدرسة، بما تشمله من (معلمين، وطلبة، ومناهج دراسية، وأبنية، ومرافق، وتجهيزات مدرسية)، إضافة إلى التفاعلات القائمة داخل هذه البيئة، والبيئة الخارجية، وتشمل المجتمع المحلي، والعلاقات القائمة بين المدرسة ومجتمعها المحلي.

4.2.1.2 خصائص المناخ المدرسي

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التي تعنى بالتنشئة الاجتماعية، وتؤثر تأثيرًا كبيرًا في الطالب، فالمناخ المدرسي هو إدراك الطالب للأمن، والاستقرار النفسي، والاجتماعي، وحب العمل في ميدان التعليم.

أشار سبتي (2013) أن هناك تفاعل بين البيئة والفرد، وذلك يؤكد أهمية الظروف البيئية المحيطة –سواء كانت ضمن الظروف العادية، أم ظروف خاصة ترتبط بالمناخ المدرسي والأسري– وأن المدارس التي لديها أعداد كبيرة من الناجحين تتميز بفلسفة واضحة تساند نجاح الطلبة، فيوجد

احترام متبادل بين الطلاب والمعلمين، وقيادة نابعة من الأفراد أنفسهم، مع مشاركة داعمة في اتخاذ القرار.

إضافة إلى أن السمات التي تحدد خصائص المناخ المدرسي تتمثل في أنها تعبر عن خصائص المدرسة كما يدركها العاملون بها، فتكوّن اتجاهاتهم، وسلوكياتهم، ومستوى أدائهم، وإدراكاتهم، وإبداعهم – انعكاسات لتأثير تلك الخصائص البيئية وسلوكهم، بمعنى أن خصائص المناخ المدرسي يتكون من نسيج واحد لا يتجزأ، لكنّه خاضع للتغير عبر الزمن (المومني والنوافلة، 2014).

بيّن الحراحشة (2013) أنّه من أهم الخصائص للمناخ المدرسي هو أنه يعبر عن خصائص المنظمة كما يدركها العاملون بها، فتكوّن اتجاهاتهم وسلوكياتهم، ومستوى أدائهم، وإدراكاتهم – انعكاسات لتأثير تلك الخصائص البيئية، ويمتاز المناخ المدرسي بنوعية ثابتة بمعنى أن خصائص المناخ التنظيمي تتسم بدرجة من الاستمرار النسبي إلا أنه خاضع للتغير عبر الزمن، فهذه الخاصية مستمدة من أن شخصية المنظمة عملية مكتسبة، وتتأثر بالمتغيرات العديدة ذات العلاقة بالمناخ التنظيمي الناشئ في المنظمة؛ ما يؤثر بشكل مباشر في سلوك العاملين، إذ توجد علاقة بين الصفات والتصرفات التنظيمية الأخرى والمناخ الذي ينتج في المؤسسة.

يتكون المناخ المدرسي من نسيج واحد لا يتجزأ مثل الشخصية الإنسانية، لكن قد تختلف العناصر المكونة للمناخ المدرسي، مع إبقاء هويته كما هي دائمًا، له أيضًا صفة الاستمرارية، ويتحدد المناخ المدرسي بصفة جوهرية بوساطة خصائص الآخرين وسلوكهم، واتجاهاتهم، وتوقعاتهم، وللمناخ المدرسي نتائج سلوكية قوية على العاملين (المنصور، 2015).

يرى آل منصور (2015) أن خصائص المناخ المدرسي تتمثل في النمو الأكاديمي المستمر للتلاميذ، والاحترام المتبادل بين أعضاء المدرسة، والثقة في إمكانات الآخرين بإنجاز الأعمال، والروح المعنوية العالية بين أعضاء المدرسة، إضافة إلى الانتماء للمدرسة والتلاحم بين الأفراد

والجماعات فيها، مع إبداء الرأي واتخاذ القرارات، ووجود فرصة للمشاركة، والنمو، والتجديد المدرسي المستمر.

يتميز المناخ المدرسي بعدد من الخصائص التي تسهم في تحديد معالم البيئة التنظيمية للمدرسة، وهي الروح المعنوية العالية إذ إنّ من يتمتعون بالروح المعنوية العالية يتسمون بالتفاؤل ويكونون أكثر إنتاجية، كما أن الاحترام يحسن من نظرة التلاميذ إلى أنفسهم؛ بعدهم أشخاصًا لهم قدراتهم، ومؤمنون بأن لديهم أفكارًا ومواهب، وأنّ هذه الأفكار والمواهب يُنصت إليها وتُراعى وتكون محل اعتبار. الأمر نفسه ينطبق على المدرسين والمديرين وشعورهم بالشعور نفسه، فمن المهم أن تكون المدرسة مكانًا يضم أفرادًا يتمتعون باحترام الذات، فهذا الاحترام مرده الآخرون، إذ إنّ المناخ الإيجابي لا ينقص من قدر أي فرد من أفراد التنظيم، إضافة إلى وجود الثقة التي تنبع من يقين الفرد أن الآخرين سيتعاملون معه بسلوك قوامه الشرف والأمانة، فضلًا عن تنفيذ ما يقولون وفق معايير السلوك المتعارف عليها وواجبات كل طرف من أطراف العملية التفاعلية، مع إتاحة فرص المساهمة في عمل المدرسة ونشاطها، فتتيح إدارة المدرسة لجميع الأفراد فرص المشاركة والمساهمة في نشاطاتها، إذ إن كل فرد يبحث جاهدًا عن الفرصة التي تتيح له أن يسهم بأفكاره، ويكون على يقين من أن هذه الأفكار ستكون محل اعتبار (عبد الرحمن، 2018).

وترى الباحثة أن تهيئة مناخ صفي يتسم بالجودة يبدأ بتحقيق التوازن لدى الطالب في المجالات المعرفية، والوجدانية فيساعد المتعلم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم من خلال بناء الثقة والشعور بالأمان والطمأنينة؛ فيجري تنفيذ ما هو مطلوب بسرعة ودقة، مع تحقيق التقدم في العملية التعليمية.

5.2.1.2 أنواع المناخ المدرسي

تتعد أنواع المناخ المدرسي، فمن أهمها المناخ المفتوح إذ فيه يتمتع الأعضاء بمعنويات عالية، ويقوم المدير بتسهيل المهمات الموكلة إليهه دون تعقيد؛ مناخ الحكم الذاتي الذي يتيح فيه المدير للعاملين حرية شبه كاملة في العمل دون قيود؛ المناخ المراقب تكون فيه الأهمية للعمل والإنتاج فقط، ويقوم المدير بالإشراف والتوجيه المباشر؛ المناخ المألوف يهتم بالعلاقات الاجتماعية بالدرجة الأولى ثم العمل والتطور؛ المناخ الوالدي الذي يتميز بانعدام تفويض السلطة، وتكون السلطة فقط موجهة من المدير؛ المناخ المغلق هو عكس المناخ المفتوح، إذ فيه تنعدم الروح المعنوية، ويكون الإنتاج منخفضًا.

ذكر الطويل (2006) أن المناخ المدرسي يتكون من مجموعة من الأنواع منها **المناخ المفتوح**، إذ يتميز فيه العاملون بروح معنوية عالية ودرجة متقدمة من الإحساس بالجدية في ممارسة متطلباتهم، وإشباع حاجاتهم. أما **المناخ المنضبط** فيشير إلى تأكيد الإنتاج على حساب متطلبات البعد الاجتماعي، إذ يعاني العاملون من زيادة في الرقابة، وكثرة الأعمال الورقية، وضعف في العلاقات بين العاملين. **والمناخ العائلي** الذي تسود فيه علاقات اجتماعية حميمة تؤثر في الإنتاج، فضلًا عن أنّه يوجد **المناخ الأبوي** الذي يظهر فيه المدير بمظهر الدكتاتور المتسلط. أخيرًا، **المناخ المغلق** يهتم بالإنتاجية أكثر من اهتمامه في العاملين، فالروح المعنوية منخفضة إلى حد كبير، ويتصف الإداري بالمركزية في اتخاذ القرارات.

اختلف الباحثون في وضع تصنيف محدد لأنواع المناخ المدرسي، إذ اعتمد كل باحث على وجهة نظره في وضع تصنيفه الخاص، فظهرت بذلك نماذج عديدة منها تصنيف (Halpin and Croft,1963) إذ تعد من أوائل النماذج التي حاولت تحديد أنواع المناخ المدرسي، إذ قام الباحثان بتطوير أداة لقياس المناخ المدرسي، وبعد تطبيق الأداة ذات الأبعاد الثمانية توصلا إلى تدرج متصل

في وصف المناخ المدرسي، يبدأ هذا التدرج بالمناخ المفتوح إلى المناخ المغلق، مع وضع ستة أنواع للمناخ المدرسي، هي: المناخ المفتوح، ومناخ الحكم الذاتي، والمناخ المراقب، والمناخ المألوف، والمناخ الوالدي، والمناخ المغلق (بلقاسمي، 2016).

قد وضح الحريري (2011) أن تصنيف (هالبين وكروفت) يشير إلى أن المناخ للمؤسسة المدرسية كالشخصية بالنسبة للفرد، له عدة أنواع تتمثل **بالمناخ المفتوح** ففي هذا المناخ يتمتع أعضاء المدرسة بروح الأسرة الواحدة، إذ يجري بينهم التعاون المتبادل دون وجود أي مشكلات أو عوائق، ويسعى القائد أو المدير في المدرسة إلى تسهيل المهمات الموكلة للمعلمين، مع تبسيطها؛ لتسود المدرسة بعلاقات اجتماعية متينة، فضلًا عن أن الإدارة في هذا النوع تسعى إلى إشباع الرغبات والحاجات الاجتماعية للعاملين بشكل مستمر.

المناخ المألوف ففي المدرسة تسود الروح الأسرية إذا تكونت المحبة والألفة والمودة بين الأعضاء، فالعلاقات الاجتماعية والاهتمام بالحاجات الاجتماعية تُفضل على الاهتمام بالعمل والإنجاز وتحقيق الأهداف، فيقل الدور الإشرافي لمدير المؤسسة فهو لا يعقد الأمور، بل ييسرها إلى حد كبير؛ حتى يشعر الجميع بجو الأسرة الواحدة، فتكون النتيجة ظهور قيادات جديدة وانخفاض الرضى عن الأداء، وتحقيق الأهداف (منصوري، 2020).

وعلى العكس من ذلك فإن **المناخ المغلق** لا يتيح للعاملين فرصة لتنمية علاقاتهم الاجتماعية، إذ تنخفض درجة القدوة ودرجة الانتماء، وترتفع درجة التباعد، فيبدو الرئيس والمرؤوسين وكأنهم يدخلون في مشاحنات؛ لوجود الروتين وأعباء العمل غير الضرورية، ثم تكون استجابة المرؤوسين عند أدنى المستويات، فينحصر الإشباع عند مستوى منخفض، كما أن أداء العمل وإنجازه يكون منخفضًا، لكن يحظى بقبول العاملين، فيتسم مدير المدرسة في ظل هذا المناخ بعدم وجود القدرة على الإشراف،

كما أنه يهمل مسألة إشباع حاجات العاملين، ولا يلقي لها بالًا، فيتركز الاهتمام فيه على أداء العمل وطريقة إنجازه (بوعون، 2021).

يشير حسان (2007) إلى **المناخ المراقب** الذي يكون فيه العمل على حساب إشباع حاجات العاملين، فدور المدير هنا هو المتابعة والإشراف المباشر، من دون ان يُسمح لأي فرد بالخروج على القواعد الموضوعية، فضلًا عن أنه لا يهتم بمشاعر ورغبات العاملين؛ ما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لديهم، وضعف أدائهم، وانخفاض دافعيتهم.

يتشابه معه **المناخ الوالدي** الذي يركز على الإنتاج، وضعف العلاقات الاجتماعية، ويظهر التفريق والتباعد، وتتميز إدارة المدرسة هنا بعدم تفويض السلطة، فهي تتركز بيد المدير؛ فيتعذر ظهور قيادات جديدة، وينتج عن ذلك أن سلطة الرقابة تكون أعلى من سلطة التوجيه والإشراف (عون، 2018).

أما بالنسبة للتصنيف الثاني فقد اقترح (Lithwin& Stringer, 1968) كما ورد لدى (عوض، 2007) أن هناك ثلاثة أنواع للمناخ المدرسي تتمثل في المناخ السلطوي، والمناخ المتبني (الحاضن)، والمناخ الإنجازي. يضيف الصباغ وقواقزة والضامن (1982) تصنيف ثالث إذ يقسمون المناخ المدرسي إلى قسمين هما: المناخ المساند، والمناخ المهدد. قام (Lunenburg, 1974) بتقسيم المناخ وفق الخصائص السائدة في المدرسة إلى المدارس الحارسة، والمدارس الإنسانية كما ورد لدى (العتيبي، 2007).

وترى الباحثة بأنه من الطبيعي أن يكون هنالك مناخات متعددة في المدرسة منه ما هو السلبي (مثل المناخ القائم على المشكلات والمشاحنات بين الموظفين في المدرسة)، ومنه المناخ الإيجابي القائم على (التعاون والعلاقات الاجتماعية الجيدة بين الموظفين) وهنا يكمن دور مدير المدرسة في تهيئة المناخ المدرسي الإيجابي والجيد الذي يسهم في الرفع من كفاءة المدرسة وكفاءة

الموظفين فيها، إذ إنّه كلما كان المناخ المدرسي إيجابي كان هناك رضا وظيفي ينعكس إيجابيًّا في المدرسة.

6.2.1.2 أنماط المناخ المدرسي

تتعدد أنماط المناخ المدرسي وأنواعه وفقًا لتعدد البيئات الاجتماعية والسياسية التي توجد فيها المدرسة، ووفق النمط الإداري والاجتماعي السائد داخل المدرسة، فقد حدد (القريطي، 2005) أنماط المناخ المدرسي وفقًا لأدوار مدير المدرسة على النحو الآتي: **المناخ الديمقراطي** إذ يستمد المدير صلاحياته وسلطته من الجماعة التربوية، ويوازن بين الاهتمام بتحقيق الأهداف وبين السماح بالمشاركة الفعالة للمعلمين والطلبة وأولياء أمورهم في اتخاذ القرارات المناخ المدرسي، مع تحمل المسؤولية، وتعزيز العلاقات الإنسانية والاجتماعية، فتنعكس أثاره بشكل عام على الشعور بالاستقرار والراحة النفسية للطلبة والعاملين. **المناخ السلطوي** يستمد المدير سلطاته من نفوذه ومركزه الوظيفي القوي، ويمارس الضغط على مرؤوسيه بالتلويح بالعقوبات عند كل خطأ في العمل، مع فرض الرأي، وعدم السماح بالمشاركة الفعالة، فكل هذا ينعكس على المناخ المدرسي العام من تذمر للمعلمين، وتدني الدافعية للعمل، وفقدان الثقة، وكثرة التأخر والغياب، وانعدام الشعور بالإشباع النفسي والأمن، وينعكس على سلوك الطلبة، وتحصيلهم الدراسي بصورة سلبية أيضًا.

وهناك نمط إضافي، وهو **النمط التسيبي** إذ يتميز بإتاحة الحرية للعمال دون تدخل من المدير، وبهذا ينعدم الضبط والتوجيه والتنسيق، كما يراعي فيه المدير كسب رضا الجميع على حساب العمل المدرسي والأهداف التربوية، فينعكس هذا على عمل التلاميذ فتعم الفوضى، ويكثر الغياب، ويصعب على الإدارة ضبط التلاميذ (كمال، 2012).

أضاف أبو جراد (2021) نمطين إضافيين لأنماط المناخ المدرسي، هما: **المناخ المدرسي الايجابي** وهو المناخ المدرسي الذي يتصف بالاستقرار والتماسك، وتسوده علاقات الألفة والمحبة بين جميع مكونات وعناصر البيئة المدرسية وتتوافر فيه جميع سبل الراحة والإمكانات التي تساعد على تهيئة جو ملائم للعمل والعطاء. **والمناخ المدرسي السلبي** الذي يتصف بالسلبية والتفكك، وتسوده علاقات الكراهية والإحباط والملل بين جميع مكونات وعناصر البيئة المدرسية، فلا تتوافر فيه سبل الراحة التي تساعد على تهيئة جو من الاغتراب الوظيفي، وحالة من التسرب الوظيفي.

وترى الباحثة أن المناخ الديمقراطي الذي يسود المدرسة يؤثر في المناخ المدرسي بشكل إيجابي، وينعكس بشكل واضح على العملية التعليمية، فهو يؤثر في سلوك الطلبة وتحصيلهم وقيمهم واتجاهاتهم، فيعدّ من أهم العوامل لنجاح أي برنامج تدريسي؛ ما يحقق أهداف العملية التربوية.

7.2.1.2 النظريات المفسرة للمناخ المدرسي

يرى بلقاسمي (2016) أن نظرية النظم الاجتماعية هي نظرية المدخلات والمخرجات، قد اهتم بها الباحثون فيه من حيث مجال التفاعل والاتصال داخل المؤسسات التعليمية، ودور المدرسة في تحويل المدخلات المتمثلة بـ(المنهاج، والمدرس، والعلاقات، والوسائل التعليمية، والموارد)، وكل ما يتعلق بالبيئة المدرسية إلى مخرجات في النظام التعليمي، فيحدث التعلم لدى المتعلم؛ ما يؤدي إلى تنمية شخصيته وإكسابه المفاهيم، والاتجاهات، والقيم المرغوب فيها، ففي هذه الحالة يكون هناك علاقة خطية بين المدخلات والمخرجات، لكن في حالة حدوث خلل أو نقص في المخرجات يكون السبب في ذلك هو المدخلات، ففي ضوء هذا يفترض أن تكامل بعض المدخلات المدرسية يخلق مناخًا تعطي فيه المدرسة مخرجات موجبة.

فهذه النظرية تقوم على أساس أن أي تنظيم اجتماعي أو بيولوجي أو علمي يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة، تشمل أفراد النظام، وجماعته الرسمية وغير الرسمية، والاتجاهات السائدة فيه، ودافع النظام والعاملين فيه، وطريقة بنائه الرسمي، والتفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، فضلًا عن السلطة التي يشتمل عليها.

أشار الخولي (2011) إلى أن نظرية الاتجاه التفاعلي تعد المدرسة أسرة متكونة على أساس نظام اجتماعي فيها علاقات اجتماعية بين أفراد الأسرة، والطلاب، والأصدقاء، وهذه العلاقات تؤثر بدرجة كبيرة في إنجاز الأهداف التربوية والتعليمية، ويتم النظر إلى سلوك الطلبة بأنه عبارة عن علاقات اجتماعية مدرسية فيها معايير محددة، واختلاف المدرسة في بيئتها الاجتماعية يولد اختلاف في النتائج التعليمية التي تحققها. ولتحقيق أفضل وصف لمناخ المدرسة والصف الدراسي، كما يتصوره كل من الطالب والمعلم؛ فلابد أن يكون هناك تفاعل بين الفرد والبيئة.

تشترك النظرية البيئية مع الاتجاهات الاجتماعية من حيث نوعية السلوك الذي تتم ممارسته، مع الاهتمام بالعمليات الاجتماعية والبيئية، والاهتمام بالصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد الفيزيائية للبيئة، علمًا أنه مشترك مع نظريتين هما نظرية الاتجاه التفاعلي، ونظرية النظم الاجتماعية (إيمان، 2008).

سعت نظرية الثقافة الخاصة إلى تفسير أشكال معينة من السلوك، علمًا أن النظرية ضمن الاتجاه الاجتماعي، ففهم هذه الأنماط السلوكية تم من خلال صياغة مفهوم الثقافة الخاصة، فكان أهم ما جاءت به النظرية: اعتماد المجتمع على مجموعة من القيم على حساب أخرى، نقص الفرص أمام أفراد الطبقة العاملة لتحقيق أهدافها تجعل المدرسة تنظر إليهم بشكل سلبي؛ ما يؤدي إلى حدوث

إحباط لديهم، حتى يتم الحصول على مركز اجتماعي فلابد أن تكون هناك قيم تحدد مجموعة من الأهداف المشروعة (بن دريدي، 2009).

وترى الباحثة أن كل نظرية من هذه النظريات فسرت المناخ المدرسي في ضوء الأسس والمعايير التي تقوم عليها تلك النظرية، وأن النظريات قد وصلت إلى وصف دقيق في عدة جوانب للمناخ المدرسي، وتتفق الباحثة مع النظرية البيئية في تفسيرها للمناخ المدرسي؛ لأنها تعكس نظرة تكاملية وشمولية في وصف وتفسير المناخ المدرسي.

8.2.1.2 عوامل المناخ المدرسي

أشار العديد من الباحثين إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في المناخ المدرسي كما أوردها أبو حجيلة والحراحشة (2013)، والظفيري (2010)، والمسرورية (2016)، وتتلخص في **العوامل البيئية (الخارجية)** التي تتكون من الثقافة التنظيمية، وظروف العمل، والبيئة الخارجية، والبيئة الاجتماعية، وتماسك الجماعة وولائها، والبيئة التكنولوجية، أما **العوامل التنظيمية** فتتمثل في طبيعة البناء التنظيمي، والنمط القيادي المتبع، واستحالة التقدم الوظيفي، والمبالغة في المسؤوليات، والغموض، ونظام الأجور والحوافز، وأهداف المنظمة، ودرجة الإثراء الوظيفي، والتناقضات والصراعات التنظيمية. أخيرًا، **العوامل الشخصية** ولتي تتكون من قدرات الفرد، وتناقض القيم، ودرجة المخاطرة، والضيق كالقلق، والصراع النفسي الولاء، والانتماء المودة والدفء، وروح المبادرة والثقة.

فالمناخ المدرسي الإيجابي هو المناخ الذي يقاوم الروتين ويتطلع للتجديد والإبداع، ويبدل الجهد نحو التجديد، وقد أكد ديمرال (2021) وبن لادن (2001) على عوامل المناخ المدرسي التي إذا توفر إشباعها في البيئة المدرسية تحقق المناخ الملائم الذي يضمن النجاح المدرسي المطلوب، وتتمثل في **الاحترام** إذ إنّ ما يجري داخل المؤسسات التعليمية يؤدي إلى شعور العاملين بأن هناك من يهتم

بآرائهم ومقترحاتهم؛ لأنّ المناخ الإيجابي في المدرسة يجعلهم يشعرون بالرعاية والاهتمام، والاستقرار النفسي، والشعور بالتقدير داخل المؤسسة التعليمية، فيشير الذهبي(2022) إلى أنه يبعث بالاستقرار والأمن النفسي والشعور بالتقدير للفرد داخل المؤسسة التعليمية، كما أن **الثقة** عامل مهم من عوامل تحقق المناخ الملائم في المؤسسة التعليمية، فيرى الطالب أن الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية يتصرفون معه بطريقة صادقة خالية من مظاهر الرياء والخداع، ويُشعرهم بالأمان داخل البيئة المدرسية؛ ما يولد الشعور بالانتماء للمدرسة، ويحفز العاملين فيها بالحماس وعدم الغياب عنها، إضافة إلى عامل مهم آخر وهو **المشاركة** فلابد للعاملين بالعملية التربوية فسح المجال أمام جميع الطلاب بما فيهم الطلاب المتأخرين دراسيًّا؛ ليكون لهم دور في صنع القرار، وطرح الأفكار والمقترحات؛ لذلك لابد أن تكون المؤسسة قادرة على تنظيم مشاريع تنموية مرتبطة بحاجات المجتمع وأهدافه، ومتوجهة نحو التجديد، وبعيدة عن الروتين، وأن تعدل بشكل مستمر من خططها الدراسية وبرامجها التعليمية، وأن تتصف بالمرونة الإدارية؛ ما يثير اهتمام الأفراد ويزيد من دوافعهم ويشبع طموحاتهم (أبو جراد، 2021).

وأكد على ذلك منصور (Mansour, 2017) إذ أورد أن العوامل التي تساعد على تشكيل مناخ مدرسي ملائم هو الاحترام والثقة المتبادلة بين الجميع، والنمو العلمي، والاجتماعي المستمر، والتضامن والتماسك الاجتماعي، والروح المعنوية العالية بين الجميع، مع التجديد في المدرسة، ورعاية الطلاب وتوجيههم نحو وقايتهم من الانحراف.

وترى الباحثة أن أهم العوامل التي تؤثر في طبيعة المناخ المدرسي هي طبيعة العلاقة بين الموظفين إذ إنّ العلاقة الجيدة بين المعلمين، والمديرين، والمعلمين أنفسهم، والطلبة والمعلمين تنعكس إيجابيًّا على البيئة المدرسية، أما العلاقات التي يشوبها العديد من المشكلات، والمناكفات، وعدم التفاهم تنعكس سلبيًّا على البيئة المدرسية؛ ما يحد من تحسين المخرجات التعليمية في المدرسة.

9.2.1.2 نماذج المناخ المدرسي

يعد ليكرت من أوائل الباحثين الذي ساعدوا في إرساء قواعد المناخ التنظيمي حيث صمم **نموذج ليكرت** الذي حدده من خلال الأبعاد التالية: الاتصالات، والقرارات، والإنجاز، والمكافأة والعقاب، ومركزية القرارات، والتدريب والتطوير، والمخاطرة ومرونة المنظمة، والحوافز، والتكنولوجيا، والاهتمام بالعاملين. طرح ليكرت عام 1961 أربعة أنواع من الإدارة فيها المناخ المؤسسي الذي يشتمل على أربعة نماذج لهذا المناخ وهي: التسلطي، الخيري التسلطي، الاستغلالي، التسلطي والتشاركي (البقمي، 2010).

نموذج هالبن وكروفت (Halpin & Croft Model, 1963) فهو يعد من النماذج التي حاولت تحديد أنواع المناخ المدرسي، ففي عام 1962 قام الباحثان بتطوير أداة لقياس المناخ المدرسي يتكون من ثمانية أبعاد، أربعة منها تقيس سلوك المعلمين فتشمل التباعد، والإعاقة، والانتماء، والألفة، أما الأربعة الأخرى فتقيس سلوك المديرين، وتشمل الشكلية في السلوك، والتركيز على الإنتاجية، والقدوة في العمل، والنزعة الإنسانية، فمن خلال الدرجات التي تحصل عليها المدرسة يمكن معرفة نمط المناخ السائد بها: مناخ مفتوح، مناخ مغلق، مناخ أبوي، مناخ الإدارة الذاتية، المناخ العائلي، المناخ الموجه (محمد، 2013).

إضافة إلى **نموذج كامبل** (Campbel Model, 1974) المكون من عدة أبعاد: الهيكل التنظيمي، والتميز والتشجيع، والمعنوية والمكانة، والإنجاز، والمكافأة والعقاب، ومركزية القرارات، والتدريب والتطوير، والمخاطرة ومرونة المنظمة (السكران، 2004).

ونموذج **ويلور وجو** حيث قاما بدراسة النظام الاجتماعي في المدرسة؛ لقياس اتجاهات الأساتذة لضبط سلوك التلاميذ، واقترحا وجود مدرستين، هما: المدرسة الحارسة إذ يتصف مناخها

بالقسوة، وقبول التلاميذ قرارات الأساتذة. والمدرسة الإنسانية التي يسودها التفاعل الإيجابي والتعاون بين الأستاذ وتلاميذه (حمد، 2016).

هناك أيضًا **نموذج ستيرن** إذ قام بدراسة السلوك التنظيمي عام 1970، واقترح قائمة المناخ المؤسسي لقياس المناخ في المؤسسات المدرسية وغير المدرسية، إذ تحتوي هذه القائمة على بعدين: البعد الأول يركز على النمو من خلال التعاون ويتكون من المناخ الفكري، واحترام الذات، ومعايير الإنجاز، وحياة الجماعة. والبعد الثاني يركز على الضبط، وسيادة الإجراءات، ويتكون من النظام والترتيب، وضبط الدافعية، والعزلة الاجتماعية (حمد، 2016).

10.2.1.2 العلاقة بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي

إن الأزمات التي تمر بها المؤسسات التعليمية تمثل نقطة مهمة وحاسمة في جوهر المؤسسة؛ ما يفقد مديري المدارس القدرة على التعامل معها، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها؛ بسبب ضيق الوقت وعدم وجود معلومات كافية؛ الأمر الذي يؤدي إلى فشل المؤسسة في تحقيق أهدافها، وحدوث خلل في بنية تلك المؤسسة؛ لذا لابد من توافر مهارات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، إضافة إلى الاهتمام بالمناخ المدرسي؛ للتخفيف من حدة هذه الأزمات، والقدرة على مواجهتها ضمن فريق لديه مهارات قيادية وفنية في مجابهة تلك الأزمات (صادق، 2002).

أشار اليماني (2013) ومصطفى(2013) إلى أن أهمية إدارة الأزمات تكمن في توفير النظام والاستقرار، وتهيئة المناخ الصحي الملائم للعمل بالمدرسة أثناء حدوث الأزمات، ومن التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق لجهود العاملين واتخاذ القرارات المناسبة للأزمة؛ ذلك لتحقيق الأهداف المنشودة، فإدارة الأزمات المدرسية تستخدم لمواجهة الحالات الطارئة، والتخطيط للتعامل مع الحالات

التي لا يمكن تجنبها، كما تتضمن كيفية تفادي حدوث الأزمة، وذلك بالتنبؤ بها قبل حدوثها، وإعداد الإجراءات الضرورية لمنع حدوثها، أو التقليل من آثارها السلبية في حالة حدوثها.

فإدارة الأزمات المدرسية هي إدارة المستقبل والحاضر، وتعدّ أداة علمية رشيدة تبنى على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية ووقاية الكيان الإداري والارتقاء بأدائه والمحافظة على سلامة تشغيل القوى الممكنة لهذا الكيان، مع معالجة أي قصور أو اختلال بغياب قطاع من قطاعات الكيان الإداري، أو معالجة أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية (وسطاني، 2018).

فضلًا عن توفير الثقة والاستقرار والأمن لدى جميع فئات المجتمع المدرسي، والتحرك المنتظم في التعامل مع الأزمة، والمواجهة الفورية، وتحقيق السيطرة الكاملة على موقف الأزمة، ووضوح الأوامر والتعليمات، وعدم تضارب الأدوار في موقف الأزمة، وتوفير نظام الاتصال على أعلى درجة من الكفاءة والفاعلية التي تحقق تدفق المعلومات وأسبابها وترشيد استخدام الإمكانات المادية والبشرية بالقدر الضروري (البحيري، 2006).

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب النظري المتعلق بمشكلة الدراسة الحالية؛ وجدت أن هناك علاقة ترابطية فاعلة بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي، فكلما كانت كفاية إدارة الأزمات متوافرة لدى مدير المدرسة، فإن مستوى المناخ المدرسي يكون أكثر إيجابية ويتسم بالأمان والاستقرار؛ فيؤدي إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية، إذ إنّ نجاح المؤسسة يعتمد إلى حد كبير على مدى ملاءمة بنائها التنظيمي للبيئة المحيطة ومتطلباتها، إذ لا بد من توفير كل الإمكانات، والوسائل، والسبل التي من شأنها إيجاد مناخ تعليمي مناسب؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

2.2 الدراسات السابقة

سيتناول هذا الجزء من الدراسة الدراسات المُسبقة المتصلة بموضوع الدراسة، وسوف يجري عرض الدراسات العربية والأجنبية من الأحدث إلى الأقدم، قد قُسمت إلى دراسات مرتبطة بإدارة الأزمات، وأخرى مرتبطة بالمناخ المدرسي.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات

هدفت **دراسة أبو كرش (2021)** إلى التعرف إلى درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس؛ ولتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات مع التحقق من صدقها وثباتها، وكانت عينة الدراسة مكونة من (333) معلمًا ومعلمة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، مع استخدم المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس استراتيجية إدارة الأزمات، فأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمة من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس جاء بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.70)، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

أجرى **مجرشي (2021)** دراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة قائدات رياض الأطفال إدارة الأزمات (أزمة كورونا نموذجًا) في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات، فطُبقت الدراسة على عينة بلغت (62) معلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، فخرجت الدراسة بنتائج أهمها: أن درجة ممارسة القائدات لمهارات إدارة الأزمات (الفنية، والفكرية

والإدراكية، والتنظيمية، ومهارة الاتصال، والشخصية، والاجتماعية) جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط بلغ (3.94)، في حين أن أبرز المعوقات التي واجهت القائدة في إدارة الأزمات عملها كناقل لتعليمات من الإدارة العليا، وكثرة الأعمال الورقية والتقارير التي تصرفها عن متابعة فريق إدارة الأزمة.

هدفت دراسة **محسن (2019)** إلى تقصي العلاقة بين إدارة الأزمات واتخاذ القرار لدى عمداء الكليات في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر المدرسين، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة لملاءمتها لغرض الدراسة، فبلغ عدد أفراد العينة (370) من المعلمين، وقد استخدمت الباحثة الأسلوب الطبقي العشوائي في اختيار العينة، وتوصلت نتيجة البحث إلى تمتع عمداء الكليات في الجامعة المستنصرية بمستوى جيد في إدارتهما للأزمات عند حدوثها، وأن العمداء يتمتعون بمستوى جيد في اتخاذ القرار، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين إدارة الأزمات واتخاذ القرار، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بين إدارة الأزمات واتخاذ القرار (0.825).

هدفت **دراسة بحيص والافندي (2020)** إلى معرفة درجة ممارسة مدراء المدارس الحكومية لمهارة إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين، فتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة من مدارس بيت لحم ويطا، قد اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وقام الباحثان باستخدام استبانة تكونت من (30) فقرة، بلغ معامل الثبات للأداة (0.982)، فأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة مدراء المدارس الحكومية مهارة إدارة الأزمات كانت بدرجة كبيرة، وبينت الدراسة أن المجال المتعلق بالإجراءات التي يتبعها المديرون لحدوث الأزمة جاء أولًا، ثم تلاه المجال المتعلق بالإجراءات التي يتبعها المديرون في التخطيط لمواجهة الأزمة، وأخيرًا المجال المتعلق بالإجراءات التي يتبعها المديرون للتعامل مع الأزمة أثناء حدوثها؛ فأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في المجال الأول، في حين أنها أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في المجال الثاني لصالح الذكور، وفي المجال الثالث لصالح الإناث، أظهرت أيضًا عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المديرية في المجال الأول، في حين أنها أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المديرية في المجال الثاني لصالح مديرية يطا، وفي المجال الثالث لصالح مديرية بيت لحم.

هدفت **دراسة العيسى والالفي (2019)** إلى الكشف عن درجة توفر متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين، وقد تم استخدم المنهج الوصفي بصورته المسحية، كما تم إعداد استبانة و تطبيقها على عينة عشوائية طبقية قوامها (364) معلمًا في مدارس محافظة القنفذة، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن توفر متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة جاءت بدرجة متوسطة، وجاء مجال المهارات القيادية في مقدمة المجالات المتحققة، يليه مجال نظام فعال للمعلومات والاتصال، ثم مجال فريق إدارة الأزمات، وأخيرًا مجال خطة إدارة الأزمات؛ كشفت النتائج أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تقديرات العينة نحو درجة توفر متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة تُعزى لاختلاف مكان العمل.

هدفت دراسة **الخويطر (2019)** إلى التعرف إلى واقع دور القيادات الأكاديمية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات، والتعرف أيضًا إلى الاحتياجات والمعوقات التي تواجه القيادات الأكاديمية فيها، مع تحديد الدور المقترح لهم في إدارة الأزمات، وسبل تطوير دور تلك القيادات الأكاديمية في إدارة الأزمات من وجهة نظرهم، فاستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المسحي، وتم استخدام أداتين هما: المقابلة والاستبانة، فتكونت عينة الدراسة من (174) قائدة، وتوصلت النتائج إلى أن واقع دور القيادات الأكاديمية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات (متوسطة)، وهناك موافقة بدرجة عالية في إدارة الأزمات نحو احتياجات دور القيادات الأكاديمية في إدارة الأزمات، والدور المقترح لهم.

سعت **دراسة الحاوري (2019)** إلى الكشف عن واقع الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية في إدارة الأزمات التربوية، مع الاطلاع على التجارب العربية والعالمية في إدارة الأزمات والاستفادة منها في بناء تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في الوزارة، فاستخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة البحث، واستخدم الاستبانة لمناسبتها طبيعة الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (268) من قيادات وزارة التربية والتعليم وموظفيها ومكاتبها في المحافظات، فتوصلت النتائج إلى أن واقع الدور الذي تقوم به الوزارة في إدارة الأزمات التربوية لم يكن عند المستوى المطلوب، وأنه لا يوجد في ديوان عام للوزارة أو مكاتبها أي وحدة لإدارة الأزمات تتكفل بمهمة التخطيط والإعداد والمتابعة والتنسيق، وما هو موجود ليس سوى لجنة تم تشكيلها من الوزارة لإدارة الأزمات.

هدفت **دراسة المشاقبة (2018)** إلى الكشف عن درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة الزرقاء مهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم، فاستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقدم استبانة لملاءمتها غرض الدراسة، واختار عينة عشوائية مكونة من (125) مدير ومديرة، فأوضحت النتائج أن درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم على الأداة ككل كانت مرتفعة، وكان ترتيب الحقول مرتبة بترتيب تنازلي وفقًا لمستوى الحقول: مجال المواجهة، مجال التعاون، منطقة الاحتواء. أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة ملكية مديري المدارس في محافظة الزرقاء مهارة إدارة الأزمات المدرسية بسبب متغير الجنس.

أما **دراسة الجهينيي (2019)** فهدفت إلى التعرف إلى واقع ممارسة قادة المدارس أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية، والكشف عن أثر بعض المتغيرات في تقديرات قادة المدارس للأسلوب المتبع في اتخاذ القرارات في أثناء الأزمات المدرسية، فاعتمدت الدراسة المنهج الوصفي

المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من قادة مدارس التعليم العام في المدارس التابعة لإدارة التعليم في محافظة ينبع، وطبقت الاستبانة على (81) قائدة، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع ممارسة قادة المدارس أساليب اتخاذ القرارات في الأزمات المدرسية جاء إجماليًّا بدرجة كبيرة، وأنهم يمارسون الأساليب التقليدية عند اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية بنسبة بلغت (50%)، وأنهلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم أساليب اتخاذ القرار في مواجهة الأزمات المدرسية تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (التخصص الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية).

هدفت **دراسة الزبيدي (2018)** التعرف إلى إدارة الأزمات لدى مسؤولي شعب التربية الكشفية من وجهة نظر مشرفيها، والتعرف على مدى إدراك عينة البحث في شعب التربية الكشفية لأهمية القيادة الإدارية العليا الناجحة في إدارة الأزمات، إذ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، فضلًا عن المقابلات والاستبانة كأداة للدراسة، فتمثلت عينة البحث بمشرفي التربية الكشفية في أقسام النشاط الرياضي والمدرسين البالغ عددهم (273) مشرفة فنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود ضعف في إدراك مرحلة الإنذار في شعب التربية الكشفية في أقسام النشاط الرياضي والمدرسي، وضعف القابلية التي يمتلكها مسؤولي شعب التربية الكشفية في تحديد نقاط الضعف في الكلية في مرحلة التأزم.

هدفت **دراسة دانييل (Daniel, 2017)** إلى تحديد أفضل استراتيجيات التواصل الواجب استخدامها في حالة وجود أزمة تواجه القادة في الكليات والجامعات، فتم استخدام المنهج النوعي(تحليل المحتوى)؛ لإجراء تحليل لأكثر من (30) دراسة تجريبية ذات صلة بعنوان الدراسة وتم استخدام بطاقة ملاحظة لذلك، فكان من أهم النتائج أنه يوجد أكثر من (11) استراتيجية للتواصل في أثناء التعامل مع الأزمات، من أهمها بناء سيناريوهات تحاكي واقع الأزمة قبل حدوثها، وتدريب العاملين عليها.

هدفت **دراسة ليمينغ (Liming, 2010)** التعرف إلى أهم الأزمات التي تواجه مديري المدارس الثانوية في المدارس الحكومية في مقاطعة مانشستر في بريطانيا، في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في العمل، فطبقت الدراسة على عينة من (24) مديرًا ومديرة وزعت عليهم استمارة شملت الأزمات التي تواجه الإدارة المدرسية في المجالات الآتية: مجال النظام التربوي، مجال الهيئة التدريسية، مجال الطلبة، مجال المجتمع والبيئة المحلية. فاستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم النتائج أن مديري المدارس يواجهون أزمات في المجالات الأربعة بدرجة متوسطة، وأن أهم هذه الأزمات كانت تلك المتعلقة بالطلبة، ثم الأزمات المتعلقة بالمعلمين، ثم الأزمات المتعلقة بالبيئة المحلية، وأخيرًا الأزمات المتعلقة بالنظام التربوي.

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالمناخ المدرسي

هدفت **دراسة الذيابيات (2022)** إلى التعرف إلى دور للمشرف التربوي في تحسين المناخ المدرسي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، وأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، مجال التخصص، سنوات الخبرة) في ذلك، وقد تكونت عينة الدراسة من (195) معلمًا ومعلمة. لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم بناء أداة لقياس متغيرات الدراسة وتكونت من (40) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي (علاقة الإدارة المدرسية مع المعلمين، علاقة المعلمين مع الطلبة، علاقة الإدارة المدرسية مع الطلبة، علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي، تهيئة البيئة المادية المناسبة للتعلم)، وتم التحقق من صدقها وثباتها، كما تم استخدام للمنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرف التربوي في تحسين المناخ المدرسي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا جاء بدرجة متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة تنازليًا على التوالي (علاقة الإدارة المدرسية مع المعلمين، علاقة المعلمين مع الطلبة، علاقة الإدارة المدرسية مع الطلبة، علاقة المدرسة مع المجتمع

المحلي، تهيئة البيئة المادية المناسبة للتعلم)، فأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها نقل الخبرات بين المجتمع المدرسي والمشرف التربوي بما يتناسب معهم.

هدفت **دراسة بوعون (2021)** التعرف إلى استجابات أساتذة التعليم الابتدائي للمناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم؛ لتحقيق هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى الاستبانة كأداة للدراسة. بعد التحقق من الشروط السيكومترية للأداة؛ فقد تم توزيعها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي، قُدِّر عددها بـ(50) معلمة، كان من أهم نتائج الدراسة ما يأتي: أنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو علاقات العمل، والتجهيزات، والأبنية المدرسية – كانت إيجابية، في حين أنّ اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي كانت محايدة، توصلت الدراسة أيضًا إلى أنه توجد فروق في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي نحو علاقات العمل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين أنّه توجد فروق في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التجهيزات، والأبنية المدرسية، والمنهاج الدراسي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

هدفت **دراسة دميرال (2021)** إلى التعرف إلى درجة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ودرجة المناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والعلاقة بين الدافعية للتعلم والمناخ المدرسي لدى طلبة هذه المرحلة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد استبانة تتضمن مقياس (الدافعية للتعلم) ومقياس (المناخ المدرسي)، بعد استخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين من (الصدق والثبات والقوة التمييزية) تم تطبيقهما على عينة البحث الأساسية التي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من طلبة المرحلة الإعدادية (مركز مدينة كركوك) المديرية العامة لتربية كركوك، إذ بلغ عددها (300) طالب وطالبة يُوزّعون على (11) إعدادية، تم استخدام الوسائل الإحصائية (مربع كاي، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لحساب الدلالة الإحصائية لمعامل

الارتباط)، فأظهرت النتائج بأن أفراد عينة البحث لديهم دافعية للتعلم ويتمتعون بالمناخ المدرسي، مع وجود ارتباط موجب بين الدافعية للتعلم والمناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، من دون وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغير الجنس (ذكور–إناث) مع وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغير الاختصاص والفرع (العلمي والإنساني) لصالح الفرع العلمي حسب مقياس الدافعية للتعلم، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغير الجنس (ذكور– إناث)، ومع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغير الاختصاص الفرع (العلمي والإنساني) حسب مقياس المناخ المدرسي.

هدفت **دراسة الألفي (2019)** إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية في محافظة الطائف وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين، قد استخدمت الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (357) معلمًا، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستُخدمت الاستبانة أداة للدراسة مكونة من (58) فقرة موزعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أقل من (10) سنوات، ولمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة أقل من (10) دورات، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على البكالوريوس، مع وجود فروق دلالة إحصائيًّا في تقديرات المعلمين لمستوى المناخ المدرسي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة أقل من (10) سنوات، ولمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الحاصلين على أقل من (10) دورات، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس.

هدفت **دراسة الحيدري (2019)** إلى معرفة مستوى المناخ المدرسي السائد في مدارس الثانوية وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة لودر، فضلًا عن تأثير بعض المتغيرات، إذ تكونت عينتها من (100) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى عبارة عن استبانة لـ(هالبن وكرفت) المترجمة إلى العربية للتعرف على المناخ المدرسي، والثانية استبانة من

إعداد الباحثين لقياس مستوى أداء المعلمين كأداة لجمع البيانات، كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تحديد الخصائص السيكومترية للأداتين، فكانت أهم النتائج ما يأتي: أن المستوى العام للمناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية في مدينة لودر يقع عند مستوى عال، مع وجود علاقة بين المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الثانوية المشمولة بالدراسة ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات فيها، فأوصت الدراسة بتخفيض نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية خصوصًا كلما تقدم في الخدمة، إذ يتناسب نصابه من الحصص مع عمره، فيجب إلحاق مديري المدارس والمعلمين بدورات تدريبية تركز على تعريفهم بمهمات ومسؤوليات العمل المدرسي وكيفية توظيف الإمكانات المتوفرة في إنجاح العملية التعليمية.

هدفت **دراسة الطلحي (2018)** إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف، فتكونت عينة البحث من (134) من معلمي مدارس التعليم العام التابعة لمكتب التعليم، قد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت استبانة للمناخ المدرسي، واستبانة لدافعية الإنجاز لدى المعلم، وقد توصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للمناخ المدرسي الإيجابي من وجهة نظر أفراد عينة البحث، مع وجود مستوى لدافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث، فضلًا عن وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين المناخ المدرسي ومحاوره الفرعية وبين درجاتهم على استبانة دافعية الإنجاز ومحاورها الفرعية.

كشفت دراسة **منصور ومحرز (2017)** إلى التعرف إلى واقع المناخ المدرسي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق في ضوء معايير المناخ المدرسي الإيجابي الداعم لتربية المواطنة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق البالغ عددهم (115) مديرة، وتم

تطبيق الدراسة على جميع أفراد المجتمع، وقام الباحثان بتصميم استبانة كأداة بحثية طبقت على العينة المستهدفة، واستخدمت متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم تأثير متغيرات البحث المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تم اتباعها) على استجابات المديرين.

تطرقت دراسة **جاد الله (2016)** التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تعزيز السلوك الإبداعي لدى المعلمين من وجهة نظرهم، ووضع تصور مقترح لتعزيز دور الإدارة المدرسية في تنمية السلوك الإبداعي لدى المعلمين، فاعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، فتكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الإدارة المدرسية في تنمية السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى لمتغير الجنس.

هدفت دراسة **حمد (2016)** إلى التعرف إلى دور مجالس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي وسبل تفعيله، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) من الأعضاء الآباء في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث بمدينة غزة، حيث بلغ عدد مديري المدارس (9)، وعدد المعلمين (50)، وعدد الآباء (41)، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من جزأين، الجزء الأول هو السمات الشخصية، والجزء الثاني يتمثل في دور مجلس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي، وسبل تفعيله.

كشفت دراسة **المسرورية (2016)** عن واقع المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بلغ

عدد أفرادها (400) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على العينة المستهدفة. واستخدمت متغيرات الجنس وسنوات الخبرة، مع عدد الحصص خلال الأسبوع، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المناخ المدرسي كان إيجابيًّا على مستوى جميع أبعاده الأربعة (القيادة الجماعية، السلوك المهني للمعلم، التحصيل الدراسي، المجتمع المحلي وأولياء الأمور).

هدفت دراسة **بلـواني (2008)** إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، فاعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (215) مديرًا ومديرة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتخصص، ومكان العمل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تُعزى للمتغيرات الشخصية.

سعت دراسة **الحجاز والعاجز (2007)** إلى تحديد نوع المناخ المدرسي في التعليم الثانوي الحكومي الفلسطيني بمحافظتي وسط غزة وخان يونس، من وجهة نظر المعلمين فيها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في دراستهما، وتألفت عينة الدراسة من (211) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تكونت من (71) فقرة، تغطي أبعاد المناخ المدرسي الستة، وهي: علاقة المعلم بالطلبة، وعلاقة المعلم بزملائه، وعلاقة الطلبة بزملائه، والإدارة الصفية، والإدارة المدرسية، وأبنية المدرسة، ومرافقها. استخدمت متغيرات الجنس، ونظام عمل المدرسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات المعلمين للمناخ المدرسي ترجع لمتغير الجنس (ذكور، أو إناث) ونظام عمل المدرسة (فترة أو فترتين).

هدفت دراسة **تامايو (Tamayo, 2015)** إلى التعرف إلى العلاقة بين المناخ المدرسي والمواطنة الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة في جامعة ميندناو في الفلبين؛ لتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من (184) طالبة من طلبة جامعة ميندناو للعام الدراسي (2014– 2015)، فاستخدمت الاستبانة أداة بحثية تم تطبيقها على العينة المستهدفة، فكانت أهم نتائج الدراسة وجود مناخ مدرسي إيجابي في الجامعة المدروسة، قد أظهرت الدراسة أن التعليم يكون أفضل عندما يكون هناك تبادل حر للأفكار.

هدفت دراسة **شابالالا (Tshabalala, 2014)** إلى التعرف إلى دور المناخ المدرسي في تعزيز فاعلية المدرسة فيما يتعلق بالمدارس الثانوية، فاعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من المدرسين تألفت من (200) مدرس في المدارس الثانوية في زيمبابويه من مجتمع أصلي عدد أفراده (650) مدرسًا، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة بحثية، وكانت أهم النتائج أن المناخ المدرسي يؤدي إلى انخفاض معايير الأداء داخل المدارس.

أما دراسة **كاثري وآخرون (Kathri, N, Cristina L, 2010)** فهدفت إلى التعرف إلى أثر الإدارة المدرسية الذاتية للمدارس على التحصيل الدراسي لدى الطلبة في الفلبين، فقد بلغت عينة الدراسة (23) من القطاعات المدرسية، واستخدم الباحث المنهج التحليلي بالمسح الاجتماعي، فكانت أهم النتائج أنه قد كان للإدارة المدرسية الذاتية تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

سعت دراسة **شيندلر (shindler, 2010)** إلى تقصي العلاقة بين مستوى تحصيل الطلبة وعناصر المناخ المدرسي، فضلًا عن التعرف إلى متطلبات تفعيل المناخ المدرسي. قد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (21) مدرسة حضرية في منطقة جغرافية واسعة تعكس التنوع المعرفي والاقتصادي، تكونت العينة من (30) طالبًا، و(10) من المعلمين، و(10)

من أولياء الأمور، واعتمدت الدراسة الاستبانة، فكانت من أهم النتائج وجود ترابط قوي بين أبعاد المناخ المدرسي، وأن أي قصور في أحدها سيؤثر في بقية الأبعاد.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدراسة، فإنه يمكن استخلاص التعقيب الآتي على هذه الدراسات:

1- من حيث الأهداف: هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن إدارة الأزمات واتخاذ القرار لدى عمداء الكليات في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر المدرسين كما في دراسة محسن (2019)، وبعضها الآخر هدف إلى التعرف إلى واقع دور القيادات الأكاديمية في إدارة الأزمات ومدى ممارستها لها كما في دراسة باغريب (2021)، ودراسة أبو كرش (2021)، والعجمي (2021)، ودراسة الخويطر(2019)، ودراسة الجهني (2018). هدفت دراسة الحاوري إلى التعرف إلى واقع دور وزارة التربية والتعليم اليمنية في إدارة الأزمات التربوية، كما هدفت دراسة المشاقبة (2018) إلى الكشف عن درجة امتلاك مديري المدارس مهارة إدارة الأزمات المدرسية، وهدفت دراسة الحلبي (2017) إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلبتها بمدارس وكالة الغوث.

واتفقت الدراسات المتعلقة بالمناخ المدرسي من حيث الهدف إلى التعرف إلى أثر بعض المتغيرات في المناخ المدرسي الصحي وسبل تفعيله كدراسة الذيابات (2022)، ودراسة بوعون (2021)، ودراسة ديمرال (2021)، ودراسة الألفي (2019). هدفت دراسة منصور ومحرز (2017) إلى التعرف إلى واقع المناخ المدرسي في ضوء معايير المناخ المدرسي الإيجابي، كما هدفت دراسة حمد (2016) إلى التعرف إلى دور مجالس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي وسبل تفعيله، ودراسة المسرورية (2016) التي هدفت إلى التعرف إلى واقع المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي، أما الدراسة الحالية فهي

تبحث في درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقته بمستوى المناخ المدرسي، وهذا لم تتطرق إليه أيٌّ من الدراسات المُسبقة.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة جاد الله (2016) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت دراسة منصور ومحرز (2017)، ودراسة جاد الله (2016)، ودراسة حمد (2016).

2- **من حيث أداة الدراسة:** تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة (منصور ومحرز، 2017)، ودراسة (الزيان، 2017)، ودراسة (جاد الله، 2016)، ودراسة (حمد، 2016)، ودراسة (المسرورية، 2016)، ودراسة البلواني (2008)، ودراسة مجرشي (2021)، ، ودراسة مشاقبة (2018).

3- من حيث عينة الدراسة: تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستخدمة، وطبيعتها، وحجمها، وقد تضمنت العينات في الدراسات المُسبقة فئات مثل معلمي ومعلمات المدارس مثل ، ودراسة المسرورية (2016)، ودراسة الطلحي (2018)، ودراسة العيسى (2019)، ودراسة المسرورية (2016)، كما تضمنت عينات للمديرين كدراسة (منصور ومحرز، 2017) ، ،ودراسة أبو كرش (2021)، ودراسة بحيص (2020)، ودراسة الطلحي (2018).

4- من حيث النتائج: استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة، وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع ما جاء في الدراسات المُسبقة، وقد حظيت إدارة الأزمات باهتمام الباحثين، لكن رغم اهتمام الباحثين، واختلاف النتائج فإن جميع الدراسات أجمعت على أهمية إدارة الأزمات في مواجهة الأزمة، والتخفيف من حدتها وأخطارها ومنع تفاقمها؛ حتى لا تؤدي إلى نشوب مخاطر لا يمكن تفاديها، من هنا ترى الباحثة أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل اتصالًا مباشرًا، فهي مكملة للدراسات السابقة؛ لأنها تبحث في جانب هو على قدر من الأهمية؛ ما دفعها إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى درجة

ممارسة إدارة الأزمات وعلاقتها بالمناخ المدرسي، إذ لم تجمع الدراسات المسبقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وبذلك سوف يتمتع الموضوع بالجدة والأصالة، من حيث أنه لم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني.

ولاحظت الباحثة أن الباحثين في مجال الدراسة تناولوا الكثير من الدراسات التي تدور حول موضوع الدراسة الحالية، وأن هناك علاقة ترابطية بين الدراسات المسبقة والدراسة الحالية، فقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض محاور الدراسات المسبقة في تقييم دور مديري المدارس في التعامل مع الأزمات وإدارتها، لكنها اختلفت في متغيرات الدراسة، فبعضها ركز على استعداد وتأهب المدارس في الأزمات، والمعوقات التي تواجهها في الأزمات، لكن اختلفت في إدارة المرحلة المدرسية، وفي استخدام أداة جمع البيانات، وفي مكان الدراسة وزمانها، فتفاوتت عينات الدراسة نتيجة أهداف تلك الدراسات وإجراءاتها؛ لذا تميزت الدراسة الحالية بأنها تقيس درجة ممارسة الأزمات المدرسية قبل حدوثها، وفي أثنائها، وبعد انتهائها لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في فلسطين.

استفادت الباحثة من تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري والإجراءات المنهجية، وصياغة أسئلة الدراسة وتطوير أداتها، واختيار مجتمع الدراسة، وعينتها، ونتائجها؛ لذا تأتي هذه الدراسة استكمالًا لجهود الباحثين في هذا المجال، ولسد النقص في هذا الحقل الدراسي.

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، فقد لاحظت أن أغلب الدراسات أثنت وأكدت على أهمية المناخ المدرسي؛ لأنه من أهم متطلبات نجاح الإدارات المدرسية، فكشفت بعض الدراسات أن مستوى المناخ المدرسي تفاوت في بعض المدارس، وأشارت الدراسات المُسبقة إلى أهمية الإبداع في المدارس؛ لأهمية المناخ الدراسي في التحصيل وتحقيق أقصى درجات التميز.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة

3. 3 عينة الدراسة

3. 4 أدوات الدراسة

1.4.3 مقياس إدارة الأزمات

2.4.3 مقياس المناخ المدرسي

3.4.3 المقابلات

3. 5 متغيرات الدراسة

3. 6 إجراءات تنفيذ الدراسة

3. 7 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرائق والإجراءات التي اتبعت، تلك التي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، مع عرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المختلط الذي يشمل: المنهج النوعي والمنهج الوصفي الارتباطي؛ إذ يساعد المنهج النوعي على فهم ووصف الظاهرة وصفًا نوعيًّا دقيقًا، في حين أنّ المنهج الوصفي الارتباطي يساعد على فهم ووصف الظاهرة وصفًا دقيقًا من خلال المعلومات والأدبيات المُسبقة، إن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال دراسة (الخرابشة، 2012).

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس ومعلمي المدارس الحكومية في مدينة القدس، والبالغ عددهم (1154) حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة القدس، والجدول (1.3) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس، والمسمى الوظيفي (مديرية التربية والتعليم في مدينة القدس،2021) .

جدول (1.3)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي		مدير/ة	معلم/ة	المجموع
الجنس	ذكر	15	174	189
	أنثى	36	929	965
المجموع		51	1103	**1154**

3.3 عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولًا– العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (36) من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس؛ ذلك بغرض التحقق من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانيًا– عينة الدراسة الأصلية: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد بلغ حجم العينة (382) من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، والجدول (2.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمسمى الوظيفي. يبين الجدول (3.3)، توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية:

جدول (2.3):

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي		مدير/ة	معلم/ة	المجموع
الجنس	ذكر	15	52	67
	أنثى	36	279	315
المجموع		51	331	**382**

الجدول (3.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	67	17.5
	أنثى	315	82.5
	المجموع	382	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	271	70.9
	ماجستير فأعلى	111	29.1
	المجموع	382	100.0
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	90	23.6
	من 5 – 10 سنوات	152	39.8
	أكثر من 10 سنوات	140	36.6
	المجموع	382	100.0
المسمى الوظيفي	مدير	51	13.4
	معلم	331	86.6
	المجموع	382	100.0

تبين من خلال الجدول (3.3) أن (82.5%) من عينة الدراسة من الإناث، و(70.9%) ممن يحملون درجة البكالوريوس، و(39.8%) ممّن تكون سنوات خدمتهم بين (5–10) سنوات، و(86.6%) مديرون.

4.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اعتمدت الباحثة على أداتين هما: أداة المقابلة الموجهة إلى معلمي ومديري المدارس الحكومية في مدينة القدس، ومقاييس الدراسة في الدراسة الوصفية الارتباطية من خلال مقياس إدارة الأزمات، ومقياس المناخ المدرسي، على النحو الآتي:

1.4.3 مقياس إدارة الأزمات

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقاييس إدارة الأزمات المستخدمة في بعض الدراسات؛ فقد اعتمدت الباحثة على المقياس المستخدم في دراسة نيروخ (2020)؛ وذلك لملاءمته أهداف الدراسة.

الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الأزمات

صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق على النحو الآتي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري، أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس إدارة الأزمات، فقد عُرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممّن يحملون درجة الدكتوراه، قد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في الملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (29) فقرة، إذ اعتُمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. اعتمادًا على ملاحظات وآراء المحكمين؛ فقد أُجريت التعديلات المقترحة، وعُدّلت صياغة بعض الفقرات، كما تمت إضافة فقرتان، وأصبح عدد فقرات المقياس (31)، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من الصدق للمقياس؛ استخدمت الباحثة أيضًا صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (36) من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس. الجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس إدارة الأزمات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=36)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة			مرحلة الاستعداد والوقاية			مرحلة احتواء الضرر		
1	.89**	.78**	8	.88**	.90**	15	.73**	.65**
2	.87**	.82**	9	.89**	.87**	16	.85**	.80**
3	.87**	.81**	10	.89**	.85**	17	.89**	.83**
4	.84**	.76**	11	.90**	.88**	18	.82**	.73**
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
5	.83**	.85**	12	.85**	.82**	19	.86**	.86**
6	.90**	.86**	13	.89**	.88**	20	.81**	.80**
7	.91**	.82**	14	.85**	.84**	21	.87**	.86**
.93درجة كلية للبعد**			**درجة كلية للبعد.98****			**درجة كلية للبعد.94****		
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	ا	–	–
مرحلة استعادة النشاط			مرحلة التعلم			-	-	-
22	.91**	.90**	27	.93**	.90**	-	-	-
23	.94**	.87**	28	.90**	.82**	-	-	-
24	.93**	.84**	29	.94**	.87**	-	-	-
25	.85**	.77**	30	.88**	.79**	-	-	-
26	.85**	.79**	31	.93**	.83**	-	-	-
درجة كلية للبعد.92**			**درجة كلية للبعد.92****			-	-	-

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت بين (.65-.94)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا؛ إذ ذكر جارسيا Garcia, (2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعد ضعيفة، أمّا القيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعد قوية؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس إدارة الأزمات

للتحقق من ثبات مقياس إدارة الأزمات وأبعاده؛ فقد جرى توزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (36) من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده؛ فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (31) فقرة، والجدول (5.3): يوضح ذلك:

جدول (5.3)

معاملات ثبات مقياس إدارة الأزمات بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	7	.95
مرحلة الاستعداد والوقاية	7	.95
مرحلة احتواء الضرر	7	.92
مرحلة استعادة النشاط	5	.94
مرحلة التعلم	5	.95
الدرجة الكلية	**31**	.98

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس إدارة الأزمات تراوحت بين (92.-95.)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (98.). تعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

2.4.3 مقياس المناخ المدرسي

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات المُسبقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالمناخ المدرسي؛ فقد استعانت بمقياس المناخ المدرسي المستخدم في دراسة المسرورية (2016)؛ ذلك لملاءمته أهداف الدراسة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ المدرسي

صدق المقياس:

استخدم نوعان من الصدق، كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس المناخ المدرسي؛ عُرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في الملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (33) فقرة؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، اعتمادًا على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات، كما تم حذف (4) فقرات وأصبح عدد فقرات المقياس (29)، كما هو مبين في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس؛ استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (36) من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (المناخ المدرسي)، فضلًا عن قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (6.3):

جدول (6.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المناخ المدرسي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=36)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
القيادة الجماعية			السلوك المهني للمعلم			التحصيل الدراسي للطلبة		
1	.68**	.59**	7	.84**	.82**	14	.91**	.75**
2	.89**	.74**	8	.92**	.83**	15	.87**	.83**
3	.89**	.73**	9	.85**	.73**	16	.79**	.80**
4	.91**	.85**	10	.81**	.73**	17	.93**	.79**
5	.88**	.80**	11	.89**	.82**	18	.91**	.72**
6	.90**	.82**	12	.87**	.76**	19	.83**	.61**
-	-	-	13	.84**	.71**	-	-	-
88.درجة كلية للبعد			**درجة كلية للبعد**84.**			**درجة كلية للبعد**85.**		

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
المجتمع المحلي وأولياء الأمور			العلاقات الإنسانية			ا	–	–
20	.80**	.90**	25	.89**	.75**	-	-	-
21	.62**	.31*	26	.84**	.79**	-	-	-
22	.79**	.69**	27	.88**	.73**	-	-	-
23	.77**	.71**	28	.88**	.75**	-	-	-
24	.68**	.49**	29	.66**	.55**	-	-	-
درجة كلية للبعد78.**			**درجة كلية للبعد**85.**			-	-	-

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يُلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت بين (.31-.93)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعد قوية؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس المناخ المدرسي:

للتحقق من ثبات مقياس المناخ المدرسي؛ وُزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (36) من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. بهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ فقد تم استخدام معامل كرونباخ

ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق على (29) فقرة، والجدول (7.3) يوضح ذلك:

جدول (7.3)

معاملات ثبات مقياس المناخ المدرسي بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
القيادة الجماعية	6	.93
السلوك المهني للمعلم	7	.94
التحصيل الدراسي للطلبة	6	.94
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	5	.77
العلاقات الإنسانية	5	.89
الدرجة الكلية	**29**	.97

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس المناخ المدرسي تراوحت بين (.77-.94)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.97)، وتعد هذه القيم مرافعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدراسة:

أولًا: مقياس إدارة الأزمات: تكون مقياس إدارة الأزمات في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (31) فقرة موزعة على خمسة مجالات، كما هو موضح في الملحق (ث)، قد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لإدارة الأزمات.

ثانيًا: مقياس المناخ المدرسي: تكون مقياس المناخ المدرسي في صورته النهائية من (29) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، كما هو موضح في الملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمناخ المدرسي.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جدًّا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جدًّ (1) درجة واحدة.

لغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى إدارة الأزمات المناخ المدرسي لدى عينة الدراسة؛ جرى تحويل العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض. ذلك وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad \frac{1-5}{3} = 1.33$$

بناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (8.3)

درجات احتساب مستوى وإدارة الأزمات المناخ المدرسي

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**2.34- 3.67**
مستوى مرتفع	**3.68- 5**

3.4.3 المقابلة

استخدمت الباحثة المقابلات الفردية من خلال طرح الأسئلة بشكل منفرد على أفراد عينة الدراسة. لتحقيق أهداف الدراسة؛ اعتمدت الباحثة نظام الأسئلة المفتوحة التي حُددت مُسبقًا، تلك التي تسمح للمستجيب بالتعبير بلغته الخاصة، اعتمادًا على تجربته الشخصية؛ إذ يتم عن طريق هذا النوع من المقابلات توجيه الأسئلة للمستجيبين بالصياغة والترتيب نفسيهما، قد تكونت المقابلة من خمسة أسئلة، صيغت وفق محاور الدراسة، كان نص هذه الأسئلة:

1- ما اقتراحاتك لتطوير قدرات المعلمين على إدارة الأزمات؟

2- ما أثر أسلوب القيادة في المدرسة في أداء المعلمين؟

3- كيف ينعكس المناخ أو الجو السائد في مدرستك على أداء المعلمين؟

4- ما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات؟

5- برأيك كيف يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة؟

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أسئلة المقابلة؛ عُرضت على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، وقد أبدى المحكمون رأيهم بمدى مناسبة الأسئلة موضوع الدراسة.

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة (التصنيفية) التابعة الآتية:

أ- **المتغيرات التصنيفية:**

1. **الجنس:** له مستويان، هما (1-ذكر ، 2- أنثى).
2. **المؤهل العلمي:** له مستويان، هما (1-بكالوريوس، 2- ماجستير فأعلى).
3. **سنوات الخبرة:** لها ثلاثة مستويات، هي (1-أقل من 5 سنوات، 2-من 5 -10 سنوات، 3-أكثر من 10 سنوات).
4. **المسمى الوظيفي:** له مستويان، هما (1-مدير ، 2- معلم).

ب-المتغير التابع:

أ) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس إدارة الأزمات لدى عينة الدراسة.

ب) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس المناخ المدرسي لدى عينة الدراسة.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

أولاً: نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر، كالكتب، والمقالات، والتقارير،و الرسائل الجامعية، وغيرها؛ من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية، ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (36) من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس؛ ذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، ذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، إذ استُخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28)؛ لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات المُسبقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

ثانياً: إجراءات المقابلة

قد أُجريت المقابلة وفق الخطوات الآتية:

1- تمت كتابة مجموعة من الأسئلة المفتوحة للمقابلة، تلك التي تعد مناسبة لموضوع الدراسة.

2- عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الدراسة، وقد بينوا مناسبة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة.

3- بعد تحكيم المقابلة تمت كتابة الأسئلة بصورتها النهائية.

4- تم التواصل مع مجموعة من المعلمين والمعلمات من وزارة التربية والتعليم؛ للحصول على موافقتهم في إجراء المقابلات.

5- بعد الانتهاء من إجراء المقابلات، تم جمع المعلومات وتجميعها وتحليلها، ثم تم التوصل إلى النتائج.

6- التعليق على النتائج، ومناقشتها، والخروج بالتوصيات بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج.

7.3 المعالجات الإحصائية

قامت الباحثة –من أجل معالجة البيانات، وبعد جمعها– باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، ذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)؛ لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بسنوات الخبرة.

5. اختبار المقارنات البعدية (Scheffe).

6. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي، فضلًا عن فحص صدق أداتي الدارسة.

7. اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)؛ لمعرفة إسْهام أبعاد إدارة الأزمات في التنبؤ بالمناخ المدرسي.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طُرحت، وقد نُظمت وفقًا لمنهجية محددة في العرض، على النحو الآتي:

1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

ما درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس إدارة الأزمات لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، يوضح الجدول (1.4) ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس إدارة الأزمات وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة**	3.17	0.865	63.4	**متوسط**
2	5	**مرحلة التعلم**	3.15	0.983	63.0	**متوسط**
3	4	**مرحلة استعادة النشاط**	3.13	0.960	62.6	**متوسط**
4	2	**مرحلة الاستعداد والوقاية**	3.11	0.912	62.2	**متوسط**
5	3	**مرحلة احتواء الضرر**	3.07	0.925	61.4	**متوسط**
		الدرجة الكلية لإدارة الأزمات	3.12	0.882	62.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس إدارة الأزمات ككل بلغ (3.12) وبنسبة مئوية (62.4%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس إدارة الأزمات تراوحت بين (3.17–3.07)، وجاء مجال "مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.17) وبنسبة مئوية (63.4%) وبتقدير متوسط، في حين أنه جاء مجال "مرحلة احتواء الضرر" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07) وبنسبة مئوية (61.4%) وبتقدير متوسط؛ ما يشير إلى أنّ **درجة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس** جاءت بدرجة متوسطة.

قد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس إدارة الأزمات –كل مجال على حدة– وعلى النحو الآتي:

1) مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة

جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	يحدد المدير الأزمات المحتملة التي يمكن أن تواجهها المدرسة.	3.38	1.012	67.6	**متوسط**
2	2	يكتشف مؤشرات حدوث الأزمات قبل وقوعها.	3.23	0.916	64.6	**متوسط**
3	4	يشكل فريق أزمات قادر على تحليل مؤشرات حدوث الأزمة.	3.17	1.074	63.4	**متوسط**
4	6	يضع خطة لإدارة الأزمات مسبقًا؛ ليستخدمها حين وقوع الأزمة.	3.13	1.147	62.6	**متوسط**
5	7	يقدر أبعاد الأزمة قبل حدوثها.	3.11	1.025	62.2	**متوسط**
6	5	يخصص وقتًا للتخطيط في الأزمات غير المتوقعة.	3.10	1.065	62.0	**متوسط**
7	3	يمتلك القدرة على استشراف حدوث الأزمات.	3.06	1.165	61.2	**متوسط**
		مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	3.17	0.865	63.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة تراوحت بين (3.06-3.38)، فجاءت فقرة "يحدد المدير الأزمات المحتملة التي يمكن أن تواجهها المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.38) وبنسبة مئوية (67.6%) وبتقدير متوسط، في حين أن فقرة "يمتلك المقدرة على استشراف حدوث الأزمات" جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.06) وبنسبة مئوية (61.2%) وبتقدير متوسط. قد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة (3.17) وبنسبة مئوية (63.4) وبتقدير متوسط.

2) مرحلة التعلم

جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مرحلة التعلم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	28	يستفيد من الدروس التي واجهها أثناء الأزمات.	3.23	1.134	64.6	**متوسط**
2	30	ينظم اجتماعات لشرح أبعاد الأزمات التي مرت بها.	3.17	1.167	63.4	**متوسط**
3	31	يقلل من آثار الأزمة؛ للحد من أسباب استمرار حدوثها.	3.13	1.076	62.6	**متوسط**
4	29	يعمم الدروس المستفادة من الأزمات المُسبقة على المعلمين.	3.13	1.132	62.6	**متوسط**
5	27	يقيم المدير خطط وبرامج إدارة الأزمات؛ بغرض تحسينها.	3.07	1.146	61.4	**متوسط**
		مرحلة التعلم	3.15	0.983	63.0	**متوسط**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مرحلة التعلم تراوحت بين (3.07–3.23)، فجاءت فقرة "يستفيد من الدروس التي واجهها أثناء الأزمات"

بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.23) وبنسبة مئوية (64.6%) وبتقدير متوسط، في حين أنّ فقرة "يقيم المدير خطط وبرامج إدارة الأزمات؛ بغرض تحسينها" جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07) وبنسبة مئوية (61.4%) وبتقدير متوسط. قد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مرحلة التعلم (3.15) وبنسبة مئوية (63.0%) وبتقدير متوسط.

3) مرحلة استعادة النشاط

جدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مرحلة استعادة النشاط مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	26	يحاول استعادة ما تم فقده أثناء الأزمة، على المستوى المادي والمعنوي.	3.20	1.087	64.0	**متوسط**
2	25	يعمل على العودة إلى العمل بعد انتهاء الأزمة بمدة زمنية قصيرة.	3.17	1.165	63.4	**متوسط**
3	23	ينفذ الخطط اللازمة لإنجاز المهمات والأهداف بعد نهاية الأزمة.	3.13	1.112	62.6	**متوسط**
4	22	يجمع المدير المعلومات التفصيلية من المواقع التي تأثرت في الأزمة.	3.13	1.123	62.6	**متوسط**
5	24	يقدم ندوات فاعلة عن كيفية التعامل مع الأزمات.	3.00	1.107	60.0	**متوسط**
		مرحلة استعادة النشاط	3.13	0.960	62.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال مرحلة استعادة النشاط تراوحت بين (3.20–3.00)، فجاءت فقرة "يحاول استعادة ما تم فقده أثناء

الأزمة، على المستوى المادي والمعنوي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.20) وبنسبة مئوية (64.0%) وبتقدير متوسط، في حين أنّ فقرة "يقدم ندوات فاعلة عن كيفية التعامل مع الأزمات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وبنسبة مئوية (60.0%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مرحلة استعادة النشاط (3.13) وبنسبة مئوية (62.6%) وبتقدير متوسط.

4) مرحلة الاستعداد والوقاية

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مرحلة الاستعداد والوقاية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	13	يدير الوقت بمهارة عند حدوث الأزمة.	3.20	1.080	64.0	**متوسط**
2	8	يصمم المدير برامج وقائية للتعامل مع الأزمات.	3.14	1.020	62.8	**متوسط**
3	10	يشرك المعلمين في تخطيط برامج مواجهة الأزمات.	3.13	1.054	62.6	**متوسط**
4	14	يحدد جملة من البدائل المتاحة وقت الأزمة.	3.11	1.080	62.2	**متوسط**
5	11	يحدد جدول أولويات يتسم بالدقة لمواجهة الأزمات.	3.09	1.038	61.8	**متوسط**
6	9	يفوض الصلاحيات لفريق الأزمات لمواجهة الأزمة.	3.07	1.139	61.4	**متوسط**
7	12	يجمع المعلومات الدقيقة المتعلقة بالأزمة.	3.03	1.143	60.6	**متوسط**
		مرحلة الاستعداد والوقاية	3.11	0.912	62.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال مرحلة الاستعداد والوقاية تراوحت بين (3.03-3.20)، فجاءت فقرة "يدير الوقت بمهارة عند حدوث الأزمة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.20) وبنسبة مئوية (64.0%) وبتقدير متوسط، في حين

فقرة "يجمع المعلومات الدقيقة المتعلقة بالأزمة" جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبنسبة مئوية (60.6%) وبتقدير متوسط. قد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مرحلة الاستعداد والوقاية (3.11) وبنسبة مئوية (62.2%) وبتقدير متوسط.

5) مرحلة احتواء الضرر

جدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مرحلة احتواء الضرر مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	يستطيع إدارة الموارد البشرية الضرورية لاحتواء الضرر.	3.13	1.048	62.6	**متوسط**
2	19	يقلل حدة التوتر؛ ما يؤدي إلى استعادة الروح المعنوية لدى المعلمين.	3.11	1.053	62.2	**متوسط**
3	16	يتوفر لديه جهاز إداري قادر على تقليل الضرر.	3.09	1.030	61.8	**متوسط**
4	21	يتخذ قرارات حاسمة عند حدوث الأزمة.	3.09	1.217	61.8	**متوسط**
5	15	يستعين المدير بالتكنولوجيا؛ للحد من الأضرار المترتبة على الأزمة.	3.05	1.151	61.0	**متوسط**
6	18	يتفادى حدوث أزمات فرعية قد تنتج عن الأزمة الرئيسة.	3.03	1.145	60.6	**متوسط**
7	20	يصمم برامج التوعية لمواجهة الإشاعات المضادة عند حدوث الأزمة.	3.00	1.124	60.0	**متوسط**
		مرحلة احتواء الضرر	3.07	0.925	61.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مرحلة احتواء الضرر تراوحت بين (3.13 - 3.00)، فجاءت فقرة "يستطيع إدارة الموارد البشرية الضرورية لاحتواء الضرر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.13) وبنسبة مئوية (62.6%) وبتقدير متوسط، في حين أنّ فقرة "يصمم برامج التوعية لمواجهة الإشاعات المضادة عند حدوث

الأزمة" جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وبنسبة مئوية (60.0%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مرحلة احتواء الضرر (3.07) وبنسبة مئوية (61.4%) وبتقدير متوسط.

2.1.4 نتائج السؤال الثاني:

ما مستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثاني؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس. يوضح الجدول (7.4) ذلك:

جدول (7.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس المناخ المدرسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	السلوك المهني للمعلم	3.26	0.892	65.2	**متوسط**
2	1	القيادة الجماعية	3.24	0.899	64.8	**متوسط**
3	5	العلاقات الإنسانية	3.24	0.991	64.8	**متوسط**
4	3	التحصيل الدراسي للطلبة	3.16	0.873	63.2	**متوسط**
5	4	المجتمع المحلي، وأولياء الأمور	3.14	0.903	62.8	**متوسط**
		الدرجة الكلية للمناخ المدرسي	3.21	0.852	64.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المناخ المدرسي ككل بلغ (3.21) وبنسبة مئوية (64.2%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات

أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس المناخ المدرسي تراوحت بين (3.26-3.14)، جاء "السلوك المهني للمعلم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.26) وبنسبة مئوية (65.2%) وبتقدير متوسط، في حين أنّ "المجتمع المحلي وأولياء الأمور" جاء في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14) وبنسبة مئوية (62.8%) وبتقدير متوسط؛ **ما يشير إلى أن مستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس** جاء بدرجة متوسطة.

قد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس المناخ المدرسي –كل مجال على حدة– على النحو الآتي:

1) السلوك المهني للمعلم

جدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات السلوك المهني للمعلم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	12	يبذل المعلمون أقصى جهد لهم مع طلابهم.	3.32	1.174	66.4	**متوسط**
2	7	يتعاون المعلمون مع بعضهم في إنجاز المهمات.	3.31	1.022	66.2	**متوسط**
3	13	يحرص المعلمون على التواصل مع أولياء الأمور.	3.29	1.123	65.8	**متوسط**
4	11	يمارس المعلمون عملهم بمهنية في المدرسة.	3.26	1.076	65.2	**متوسط**
5	10	يحترم المعلمون الكفاءة المهنية لزملائهم المعلمين.	3.24	1.082	64.8	**متوسط**
6	9	يقدم المعلمون دعمًا اجتماعيًّا لزملائهم المعلمين.	3.20	1.122	64.0	**متوسط**
7	8	ينجز المعلمون أعمالهم بحماس.	3.18	0.990	63.6	**متوسط**
		السلوك المهني للمعلم	3.26	0.892	65.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن السلوك المهني للمعلم تراوحت بين (3.32–3.18)، فجاءت فقرة "يبذل المعلمون أقصى جهد لهم مع طلابهم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.32) وبنسبة مئوية (66.4%) وبتقدير متوسط، في حين أن فقرة "ينجز المعلمون أعمالهم بحماس" جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبنسبة مئوية (63.6%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للسلوك المهني للمعلم (3.26) وبنسبة مئوية (65.2%) وبتقدير متوسط.

2) القيادة الجماعية

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات القيادة الجماعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	يثمن إنجازات المعلمين في العملية التعليمية.	3.31	0.960	66.2	**متوسط**
2	5	يتصف بالود مع المعلمين.	3.30	1.122	66.0	**متوسط**
3	6	يحافظ على معايير محددة لأداء المعلمين في العملية التعليمية.	3.27	1.105	65.4	**متوسط**
4	1	يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات داخل المدرسة.	3.25	1.017	65.0	**متوسط**
5	4	يتقبل المقترحات المقدمة من المعلمين.	3.20	1.081	64.0	**متوسط**
6	3	يتعامل بروح المساواة مع المعلمين.	3.12	1.154	62.4	**متوسط**
		القيادة الجماعية	3.24	0.899	64.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن القيادة الجماعية تراوحت بين (3.31-3.12)، فجاءت فقرة "يثمن إنجازات المعلمين في العملية التعليمية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.31) وبنسبة مئوية (66.2%) وبتقدير متوسط، في حين أنّ

فقرة "يتعامل بروح المساواة مع المعلمين" جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.12) وبنسبة مئوية (62.4%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للقيادة الجماعية (3.24) بنسبة مئوية (64.8%) وبتقدير متوسط.

3) العلاقات الإنسانية

جدول (10.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات العلاقات الإنسانية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	25	تسود علاقة ودية بين مدير المدرسة والمعلمين مبنية على الاحترام المتبادل.	3.35	1.111	67.0	**متوسط**
2	28	يساعد المعلمين في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة.	3.26	1.119	65.2	**متوسط**
3	26	يوفر مدير المدرسة أحسن الظروف؛ لضمان سير العمل.	3.24	1.131	64.8	**متوسط**
4	29	يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية.	3.20	1.199	64.0	**متوسط**
5	27	يعزز ثقة المعلمين بقدراتهم على التغيير.	3.17	1.154	63.4	**متوسط**
		العلاقات الإنسانية	3.24	0.991	64.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العلاقات الإنسانية تراوحت بين (3.35–3.17)، فجاءت فقرة "تسود علاقة ودية بين مدير المدرسة والمعلمين مبنية على الاحترام المتبادل" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.35) وبنسبة مئوية (67.0%) وبتقدير متوسط، في حين أنّ فقرة "يعزز ثقة المعلمين بقدراتهم على التغيير" جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.17) وبنسبة مئوية (63.4%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للعلاقات الإنسانية (3.24) وبنسبة مئوية (64.8%) وبتقدير متوسط.

4)مجال التحصيل الدراسي للطلبة

جدول (11.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجالات التحصيل الدراسي للطلبة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	16	يحترم الطلبة زملاءهم الذين يحصلون على درجات عالية.	3.28	1.048	65.6	**متوسط**
2	14	تميز إدارة المدرسة بالتحصيل الدراسي فيها.	3.23	1.097	64.6	**متوسط**
3	17	يجتهد الطلبة لتحسين أعمالهم المُسبقة.	3.20	1.035	64	**متوسط**
4	15	تحدد إدارة المدرسة معايير عالية الدقة للأداء التعليمي.	3.15	1.117	63	**متوسط**
5	18	يحقق الطلبة الأهداف التي وضعت من أجلها.	3.07	1.041	61.4	**متوسط**
6	19	يرغب الطلبة في الحصول على واجبات وأعمال إضافية؛ لتحسين تحصيلهم الأكاديمي.	3.02	1.071	60.4	**متوسط**
		مجال التحصيل الدراسي للطلبة	3.16	0.873	63.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التحصيل الدراسي للطلبة تراوحت ما بين (3.28 -3.02)، فجاءت فقرة "يحترم الطلبة زملاءهم الذين يحصلون على درجات عالية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.28) وبنسبة مئوية (65.6%) وبتقدير متوسط، وجاءت فقرة "يرغب الطلبة في الحصول على واجبات وأعمال إضافية؛ لتحسين تحصيلهم الأكاديمي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبنسبة مئوية (60.4%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التحصيل الدراسي للطلبة (3.16) وبنسبة مئوية (63.2%) وبتقدير متوسط.

5) المجتمع المحلي وأولياء الأمور

جدول (12.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المجتمع المحلي وأولياء الأمور مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	22	يحرص على تنظيم لقاءات مع أولياء أمور الطلبة.	3.22	1.027	64.4	**متوسط**
2	20	يستجيب المدير لمقترحات أولياء الأمور.	3.16	1.083	63.2	**متوسط**
3	24	يسهل استخدام مرافق المدرسة لخدمة المجتمع المحلي.	3.13	1.105	62.6	**متوسط**
4	23	يشكل مجالس أولياء أمور الطلبة بطريقة ديمقراطية.	3.10	1.106	62.0	**متوسط**
5	21	يواجه ضغوطات من المجتمع المحلي.	3.09	1.152	61.8	**متوسط**
		المجتمع المحلي وأولياء الأمور	3.14	0.903	62.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المجتمع المحلي وأولياء الأمور تراوحت بين (3.22–3.09)، وجاءت فقرة "يحرص على تنظيم لقاءات مع أولياء أمور الطلبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.22) وبنسبة مئوية (64.4%) وبتقدير متوسط، وجاءت فقرة "يواجه ضغوطات من المجتمع المحلي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.09) وبنسبة مئوية (61.8%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجتمع المحلي وأولياء الأمور (3.14) وبنسبة مئوية (62.8%) وبتقدير متوسط.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى لمتغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق وفقًا لمتغير الجنس؛ فقد جرى استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test). يبين الجدول (13.4) ذلك:

الجدول (13.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	ذكر	67	3.03	0.892	-1.493	.136
	أنثى	315	3.20	0.857		
مرحلة الاستعداد والوقاية	ذكر	67	3.06	0.958	-0.511	.610
	أنثى	315	3.12	0.903		
مرحلة احتواء الضرر	ذكر	67	2.95	0.938	-1.158	.248
	أنثى	315	3.10	0.922		
مرحلة استعادة النشاط	ذكر	67	2.94	0.979	-1.744	.082
	أنثى	315	3.17	0.953		
مرحلة التعلم	ذكر	67	2.96	0.911	-1.733	.084
	أنثى	315	3.19	0.994		
الدرجة الكلية	ذكر	67	2.99	0.890	-1.341	.181
	أنثى	315	3.15	0.879		

يُبيّن الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس إدارة الأزمات ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)؛ وبالتالي قبول الفرضية الصفرية المفروضة التي تنص على عدم وجود فروق في إدارة الأزمات ومجالاتها لدى مديري المدارس من

وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص الفرضية الثانية وتحديد الفروق وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، فقد جرى استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test). يُبيّن الجدول (14.4) ذلك:

الجدول (14.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	بكالوريوس	271	3.09	0.870	-2.855	.005*
	ماجستير فأعلى	111	3.36	0.823		
مرحلة الاستعداد والوقاية	بكالوريوس	271	3.02	0.904	-3.058	.002*
	ماجستير فأعلى	111	3.33	0.899		
مرحلة احتواء الضرر	بكالوريوس	271	2.99	0.928	-2.724	.007*
	ماجستير فأعلى	111	3.27	0.890		
مرحلة استعادة النشاط	بكالوريوس	271	3.04	0.974	-2.607	.009*
	ماجستير فأعلى	111	3.32	0.899		
مرحلة التعلم	بكالوريوس	271	3.07	1.013	-2.345	.020*
	ماجستير فأعلى	111	3.33	0.882		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	271	3.04	0.892	-2.873	.004*
	ماجستير فأعلى	111	3.32	0.828		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يُبيّن الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس إدارة الأزمات ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)؛ وبالتالي رفض الفرضية الصفرية المفروضة، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق في إدارة الأزمات ومجالاتها لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الخبرة.

من أجل فحص الفرضية الثالثة؛ فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ للتعرف إلى دلالة الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة. فالجدولان (15.4) و(16.4) يبينان ذلك:

جدول (15.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس إدارة الأزمات لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	أقل من 5 سنوات	90	2.77	0.749
	من 5 – 10 سنوات	152	3.04	0.891
	أكثر من 10 سنوات	140	3.56	0.741

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرحلة الاستعداد والوقاية	أقل من 5 سنوات	90	2.66	0.779
	من 5 – 10 سنوات	152	2.99	0.930
	أكثر من 10 سنوات	140	3.53	0.793
مرحلة احتواء الضرر	أقل من 5 سنوات	90	2.65	0.842
	من 5 – 10 سنوات	152	2.91	0.902
	أكثر من 10 سنوات	140	3.52	0.815
مرحلة استعادة النشاط	أقل من 5 سنوات	90	2.75	0.883
	من 5 – 10 سنوات	152	2.95	0.954
	أكثر من 10 سنوات	140	3.56	0.854
مرحلة التعلم	أقل من 5 سنوات	90	2.73	0.954
	من 5 – 10 سنوات	152	2.96	0.964
	أكثر من 10 سنوات	140	3.61	0.829
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	90	2.71	0.787
	من 5 – 10 سنوات	152	2.97	0.880
	أكثر من 10 سنوات	140	3.55	0.757

يتضح من خلال الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية. من أجل معرفة حقيقة وصول هذه الفروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية؛ فقد جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، فالجدول (16.4) يوضح ذلك:

جدول (16.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس إدارة الأزمات لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	بين المجموعات	38.884	2	19.442	29.935	.000*
	داخل المجموعات	246.148	379	.649		
	المجموع	285.031	381			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مرحلة الاستعداد والوقاية	بين المجموعات	44.817	2	22.409	31.206	.000*
	داخل المجموعات	272.152	379	.718		
	المجموع	316.970	381			
مرحلة احتواء الضرر	بين المجموعات	47.590	2	23.795	32.408	.000*
	داخل المجموعات	278.277	379	.734		
	المجموع	325.867	381			
مرحلة استعادة النشاط	بين المجموعات	43.302	2	21.651	26.633	.000*
	داخل المجموعات	308.107	379	.813		
	المجموع	351.409	381			
مرحلة التعلم	بين المجموعات	51.087	2	25.544	30.560	.000*
	داخل المجموعات	316.783	379	.836		
	المجموع	367.871	381			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	44.637	2	22.318	33.605	.000*
	داخل المجموعات	251.710	379	.664		
	المجموع	296.347	381			

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يثبّن الجدول (16.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس إدارة الأزمات ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)؛ بالتالي وجود فروق في إدارة الأزمات ومجالاتها لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

للكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس إدارة الأزمات ومجالاته لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة؛ فقد أجري اختبار (Scheffe). يوضح الجدول (17.4) ذلك:

جدول (17.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس إدارة الأزمات ومجالاته لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	أقل من 5 سنوات	2.77		-.276*	-.798*
	من 5 – 10 سنوات	3.04			-.522*
	أكثر من 10 سنوات	3.56			
مرحلة الاستعداد والوقاية	أقل من 5 سنوات	2.66		-.331*	-.868*
	من 5 – 10 سنوات	2.99			-.537*
	أكثر من 10 سنوات	3.53			
مرحلة احتواء الضرر	أقل من 5 سنوات	2.65		-.263*	-.867*
	من 5 – 10 سنوات	2.91			-.604*
	أكثر من 10 سنوات	3.52			
مرحلة استعادة النشاط	أقل من 5 سنوات	2.75			-.804*
	من 5 – 10 سنوات	2.95			-.608*
	أكثر من 10 سنوات	3.56			
مرحلة التعلم	أقل من 5 سنوات	2.73			-.882*
	من 5 – 10 سنوات	2.96			-.650*
	أكثر من 10 سنوات	3.61			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	2.71			-.844*
	من 5 – 10 سنوات	2.97			-.578*
	أكثر من 10 سنوات	3.55			

***دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يُبيّن الجدول (17.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجالات (مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة، مرحلة الاستعداد والوقاية، مرحلة احتواء الضرر) لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، وكل من (5 -10 سنوات) و(أكثر من 10

سنوات) من جهة أخرى؛ فجاءت الفروق لصالح كلٍّ من (من 5 -10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات). لكن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين (من 5 -10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، فجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في إدارة الأزمات ككل، في مجالات (مرحلة استعادة النشاط، مرحلة التعلم) لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة، وكلٍّ من: (من 5 -10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى؛ فجاءت الفروق لصالح كلٍّ من (5 -10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

من أجل فحص الفرضية الرابعة، وتحديد الفروق وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي؛ فقد جرى استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test). يُبيّن الجدول (18.4) ذلك:

الجدول (18.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	مدير	51	3.98	0.529	7.705	.000*
	معلم	331	3.04	0.839		
مرحلة الاستعداد والوقاية	مدير	**51**	**4.04**	**0.549**	**8.472**	**.000***
	معلم	331	2.97	0.873		
مرحلة احتواء الضرر	مدير	51	3.92	0.537	7.578	.000*
	معلم	331	2.94	0.902		
مرحلة استعادة النشاط	مدير	51	3.90	0.627	6.495	.000*
	معلم	331	3.01	0.948		
مرحلة التعلم	مدير	51	3.90	0.658	6.143	.000*
	معلم	331	3.03	0.974		
الدرجة الكلية	مدير	51	3.95	0.525	7.759	.000*
	معلم	331	3.00	0.856		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يُبيّن الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس إدارة الأزمات ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)؛ وبالتالي وجود فروق في إدارة الأزمات ومجالاتها لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي؛ إذ جاءت الفروق لصالح مدير.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية الخامسة، وتحديد الفروق وفقًا لمتغير الجنس؛ فقد جرى استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test). يبيّن الجدول (19.4) ذلك:

الجدول (19.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيادة الجماعية	ذكر	67	3.14	0.895	-1.001	.317
	أنثى	315	3.26	0.900		
السلوك المهني للمعلم	ذكر	67	3.03	0.934	-2.350	.019*
	أنثى	315	3.31	0.877		
التحصيل الدراسي للطلبة	ذكر	67	2.99	0.947	-1.750	.081
	أنثى	315	3.19	0.854		
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	ذكر	67	3.01	0.863	-1.342	.180
	أنثى	315	3.17	0.910		
العلاقات الإنسانية	ذكر	67	3.12	0.935	-1.119	.264
	أنثى	315	3.27	1.002		
الدرجة الكلية	ذكر	67	3.05	0.881	-1.653	.099
	أنثى	315	3.24	0.843		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يُبيّن الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المناخ المدرسي ومجالاته –باستثناء مجال السلوك المهني للمعلم– كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)؛ ما يعني عدم وجود فروق في المناخ المدرسي ومجالاته –باستثناء مجال السلوك المهني للمعلم– من

وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس. وقد جاءت الفروق على مجال السلوك المهني للمعلم لصالح أنثى.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص الفرضية السادسة، وتحديد الفروق وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، فقد جرى استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test). يُبيّن الجدول (20.4) ذلك:

الجدول (20.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيادة الجماعية	بكالوريوس	271	3.16	0.907	-2.846	.005*
	ماجستير فأعلى	111	3.44	0.850		
السلوك المهني للمعلم	بكالوريوس	271	3.18	0.912	-2.569	.011*
	ماجستير فأعلى	111	3.44	0.818		
التحصيل الدراسي للطلبة	بكالوريوس	271	3.08	0.888	-2.859	.004*
	ماجستير فأعلى	111	3.35	0.805		
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	بكالوريوس	271	3.06	0.944	-2.694	.007*
	ماجستير فأعلى	111	3.33	0.767		

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العلاقات الإنسانية	بكالوريوس	271	3.15	1.032	-2.786	.006*
	ماجستير فأعلى	111	3.46	0.849		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	271	3.13	0.883	-2.933	.004*
	ماجستير فأعلى	111	3.41	0.737		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يُبيّن الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المناخ المدرسي ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)؛ ما يعني وجود فروق في المناخ المدرسي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؛ فجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

من أجل فحص الفرضية السابعة، فقد استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ للتعرف إلى دلالة الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة. والجدولان (21.4) و(22.4) يبينان ذلك:

جدول (21.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الجماعية	أقل من 5 سنوات	90	2.83	0.852
	من 5 – 10 سنوات	152	3.10	0.895
	أكثر من 10 سنوات	140	3.66	0.758
السلوك المهني للمعلم	أقل من 5 سنوات	90	2.87	0.808
	من 5 – 10 سنوات	152	3.05	0.883
	أكثر من 10 سنوات	140	3.74	0.734
التحصيل الدراسي للطلبة	أقل من 5 سنوات	90	2.75	0.785
	من 5 – 10 سنوات	152	3.02	0.918
	أكثر من 10 سنوات	140	3.57	0.691
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	أقل من 5 سنوات	90	2.76	0.853
	من 5 – 10 سنوات	152	2.96	0.949
	أكثر من 10 سنوات	140	3.58	0.685
العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	90	2.80	0.913
	من 5 – 10 سنوات	152	3.01	1.018
	أكثر من 10 سنوات	140	3.78	0.750
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	90	2.80	0.790
	من 5 – 10 سنوات	152	3.03	0.878
	أكثر من 10 سنوات	140	3.67	0.634

يتضح من خلال الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية. من أجل معرفة حقيقة وصول هذه الفروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية؛ فقد جرى استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). الجدول (22.4) يوضح ذلك:

جدول (22.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القيادة الجماعية	بين المجموعات	42.828	2	21.414	30.585	.000*
	داخل المجموعات	265.354	379	.700		
	المجموع	308.182	381			
السلوك المهني للمعلم	بين المجموعات	52.697	2	26.348	39.829	.000*
	داخل المجموعات	250.721	379	.662		
	المجموع	303.418	381			
التحصيل الدراسي للطلبة	بين المجموعات	41.908	2	20.954	31.954	.000*
	داخل المجموعات	248.526	379	.656		
	المجموع	290.434	381			
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	بين المجموعات	44.996	2	22.498	32.060	.000*
	داخل المجموعات	265.963	379	.702		
	المجموع	310.959	381			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	65.508	2	32.754	40.178	.000*
	داخل المجموعات	308.965	379	.815		
	المجموع	374.473	381			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	48.801	2	24.401	40.614	.000*
	داخل المجموعات	227.700	379	.601		
	المجموع	276.501	381			

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يُبيّن الجدول (22.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المناخ المدرسي ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)؛ وبالتالي وجود فروق في المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

للكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس المناخ المدرسي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة؛ فقد أجري اختبار (Scheffe). الجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس المناخ المدرسي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
القيادة الجماعية	أقل من 5 سنوات	2.83		-.274*	-.832*
	من 5 – 10 سنوات	3.10			-.558*
	أكثر من 10 سنوات	3.66			
السلوك المهني للمعلم	أقل من 5 سنوات	2.87			-.870*
	من 5 – 10 سنوات	3.05			-.691*
	أكثر من 10 سنوات	3.74			
التحصيل الدراسي للطلبة	أقل من 5 سنوات	2.75		-.269*	-.822*
	من 5 – 10 سنوات	3.02			-.553*
	أكثر من 10 سنوات	3.57			
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	أقل من 5 سنوات	2.76			-.820*
	من 5 – 10 سنوات	2.96			-.619*
	أكثر من 10 سنوات	3.58			
العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	2.80			-.978*
	من 5 – 10 سنوات	3.01			-.761*
	أكثر من 10 سنوات	3.78			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	2.80			-.862*
	من 5 – 10 سنوات	3.03			-.634*
	أكثر من 10 سنوات	3.67			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يُبين الجدول (23.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجالات (القيادة الجماعية، التحصيل الدراسي للطلبة) من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في

مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة، وكلٍّ من (من 5 - 10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى؛ فجاءت الفروق لصالح كلٍّ من (من 5 -10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات). هناك أيضًا فروق ذات دلالة إحصائية بين (من 5 -10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)؛ فكان الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في المناخ المدرسي ككل في مجالات (السلوك المهني للمعلم، المجتمع المحلي وأولياء الأمور، العلاقات الإنسانية) من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة، وكل من (من 5 -10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى؛ وجاءت الفروق لصالح كل من (من 5 -10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات).

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

من أجل فحص الفرضية الثامنة وتحديد الفروق تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي، فقد استُخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test). الجدول (24.4) يُبين ذلك:

الجدول (24.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيادة الجماعية	مدير	51	4.04	0.519	7.215	.000*
	معلم	331	3.12	0.884		
السلوك المهني للمعلم	مدير	51	3.88	0.592	5.586	.000*
	معلم	331	3.16	0.892		
التحصيل الدراسي للطلبة	مدير	51	3.79	0.625	5.807	.000*
	معلم	331	3.06	0.866		
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	مدير	51	3.78	0.575	5.690	.000*
	معلم	331	3.04	0.905		
العلاقات الإنسانية	مدير	51	4.04	0.648	6.455	.000*
	معلم	331	3.12	0.979		
الدرجة الكلية	مدير	51	3.90	0.517	6.591	.000*
	معلم	331	3.10	0.843		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يُبيّن الجدول (24.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المناخ المدرسي ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)؛ وبالتالي عدم وجود فروق في المناخ المدرسي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي؛ إذ جاءت الفروق لصالح مدير.

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات ومستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

للإجابة عن الفرضية التاسعة؛ استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس. الجدول (25.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (25.4)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي إدارة الأزمات والمناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس (ن=382)

	المناخ المدرسي					
إدارة الأزمات	القيادة الجماعية	السلوك المهني للمعلم	التحصيل الدراسي للطلبة	المجتمع المحلي وأولياء الأمور	العلاقات الإنسانية	المناخ المدرسي ككل
	معامل ارتباط بيرسون					
مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	.807**	.762**	.729**	.715**	.754**	.806**
مرحلة الاستعداد والوقاية	.800**	.761**	.741**	.716**	.772**	.810**
مرحلة احتواء الضرر	.809**	.793**	.778**	.755**	.809**	.843**
مرحلة استعادة النشاط	.779**	.779**	.772**	.749**	.807**	.830**
مرحلة التعلم	.804**	.783**	.764**	.769**	.818**	.840**
إدارة الأزمات ككل	.838**	.812**	.792**	.774**	.827**	**.864****

يتضح من الجدول (25.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$) بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.864**)، وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة إدارة الأزمات ازداد مستوى المناخ المدرسي.

10.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد إدارة الأزمات في التنبؤ بالمناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

من أجل قياس مدى إسْهام (أبعاد إدارة الأزمات) في التنبؤ بالمناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس؛ فقد استُخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise). الجدول (26.4) يوضح ذلك:

جدول (26.4)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد إدارة الأزمات في التنبؤ بالمناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

	النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
1	الثابت	.826	.082		10.121	.000			
	مرحلة احتواء الضرر	.776	.025	.843	30.520	.000	.843[a]	.710	.709
2	الثابت	.768	.078		9.842	.000			
	مرحلة احتواء الضرر	.418	.060	.454	6.956	.000			
	مرحلة التعلم	.368	.057	.424	6.500	.000	.860[b]	.739	.738
3	الثابت	**.608**	.083		7.343	.000			
	مرحلة احتواء الضرر	**.275**	.066	.298	4.188	.000			
	مرحلة التعلم	**.312**	.056	.360	5.560	.000			
	مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة	**.245**	.051	.249	4.824	.000	.869[c]	**.754**	.752

قيمة "ف" المحسوبة مرحلة احتواء الضرر= 931.462 دالة عند مستوى دلالة000.

قيمة "ف" المحسوبة مرحلة احتواء الضرر ومرحلة التعلم= 537.422 دالة عند مستوى دلالة000.

قيمة "ف" المحسوبة مرحلة احتواء الضرر ومرحلة التعلم و مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة= 387.086 دالة عند مستوى دلالة000.

***دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (26.4) وجود أثر دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤ .05) لمجالات إدارة الأزمات في التنبؤ بمستوى المناخ المدرسي، فيلاحظ أن المجالات (مرحلة احتواء الضرر، مرحلة التعلم، مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة) قد وضحت (75.4%) من نسبة التباين في مستوى المناخ المدرسي، أما فيما يتعلق بأبعاد (مرحلة الاستعداد والوقاية، مرحلة استعادة النشاط) فإنها لم تسهم بشكل دال إحصائيًّا في التنبؤ بمستوى المناخ المدرسي. تجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الخمسة قد كانت متدنية؛ ما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

فيمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (**y=.608+.275+.312 +.245**)، أي كلما تغير مجال مرحلة احتواء الضرر درجة واحدة حدث تغير طردي موجب في المناخ المدرسي بمقدار (.275). وكلما تغير مجال مرحلة التعلم درجة واحدة حدث تغير طردي موجب في المناخ المدرسي بمقدار(.312). وكلما تغير مجال مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة درجة واحدة حدث تغير طردي موجب في المناخ المدرسي بمقدار (.245).

3.4 نتائج الإجابة على أسئلة المقابلات

أُجرِيت المقابلات على مديري ومعلمي مدارس القدس؛ لمعرفة وجهات نظرهم بخصوص موضوع الدراسة، فقد أجريت المقابلات على (10 معلمين) و(10 مديرين) من عينة الدراسة نفسها. فيما يأتي نتائج أسئلة المقابلات، وفق تسلسل الأسئلة في المقابلة.

نتائج الإجابة على السؤال الأول

برأيك كيف يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة؟

تشير النتائج إلى أن جميع المعلمين والمديرين أجمعوا على أنه تتم إدارة الأزمات من خلال التخطيط الجيد، ومعرفة أسبابها، وتشكيل فريق متخصص لإدارة الأزمات. فقد كانت استجاباتهم على النحو الآتي:

- المعلم الأول

أشار المعلم بأن الأزمات ظرف طارئ مفاجئ وغير متوقع، فمن واقع الخبرة يمكن التنبؤ بالأزمة قبل وقوعها، والاستعداد إلى حد ما، لكن عند حدوث الأزمة بشكل مفاجئ؛ فإنّها تتطلب قدرة الإدارة على تحديد جوانبها المحتملة، والعمل حسب الأولوية، وتجنيد الكوادر أو الظروف المادية اللازمة، فضلًا عن تحديد الأخطار، وتقييم الوضع أولًا بأول، والعمل حسب الأولويات، واتخاذ القرارات المناسبة لكل خطة، الأهم من ذلك التعلم من الأزمات؛ لمحاولة تفاديها في المستقبل.

- المعلم الثاني

أشار المعلم بأنه تتم إدارة الأزمات التي تواجه المدرسة من خلال التعامل مع الأزمات حسب نوع المدرسة، من خلال تشكيل فريق، والتخطيط المسبق، ومعرفة الأسباب، وسبل الحل والنتائج.

- المعلم الثالث

وضح المعلم بأنه لإدارة الأزمات في المدرسة؛ يجب معرفة أسباب الأزمة أولًا؛ لمعرفة كيفية إيجاد الحلول المناسبة حسب نوع الأزمة، وتوقع الأزمات قبل حدوثها، وتحديد الطرائق؛ للتعامل معها، وأنّه يجب تبني أسس إدارة الأزمات القائمة على اختيار أفضل البدائل، بما يتناسب مع كفاءة الموارد البشرية المتوفرة بها.

- المعلم الرابع

أشار بأنه يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة من خلال التخطيط الجيد، ومعرفة حجم الأزمة التي تمر بها المدرسة، والتعاون مع كافة الأطراف التي من شأنها أن تعمل على تخفيف الأزمة.

- المعلم الخامس

أشار إلى أنه يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة، من خلال عمل اجتماعات لمناقشة الأزمة التي تواجه المدرسة، مع الاتفاق على مجموعة من الإجراءات لمواجهة هذه الأزمات، ومتابعة تنفيذ هذه الإجراءات.

- المعلم السادس

أشار المعلم إلى أنه يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة من خلال وضع خطة لإدارة الأزمات، ومعرفة أسباب الأزمة وتفاصيلها؛ للتمكن من حلها على الوجه الأمثل، ومعرفة كيفية التعامل مع الأزمة قبل حدوثها، وفي أثنائها، وبعد انتهائها. مع وضع قاعدة بيانات عن المدرسة تشمل جميع الجوانب؛ لتسهيل التعامل مع الأزمة، وجمع المعلومات بدقة وبسرعة.

- المعلم السابع

أِشار إلى أنه يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة من خلال وضع خطة لإدارة الأزمة، وتشكيل فريق متدرب متنوع الخبرات والمهارات قادر على وضع الحلول والبدائل لمعرفة مسببات الأزمة.

- المعلم الثامن

أشار المعلم إلى أنه يجب لإدارة الأزمات إعلان حالة الطوارئ، وعمل اجتماعات، ووضع خطة، ودراسة الأزمة وأبعادها ووضع الحلول المناسبة.

- المعلم التاسع

أشار المعلم إلى أنه تتم إدارة الأزمات عن طريق إنشاء فريق للتخطيط للأزمات المفاجئة والتنبؤ بأي أزمات محتملة من خلال المؤشرات الأولية التي تشير إلى حدوث أزمة، مع وضع الحلول لمعالجة الأزمات وتفاديها في المستقبل.

- المعلم العاشر

أشار المعلم إلى أنه تتم إدارة الأزمات من خلال إعداد الخطط المسبقة ومن خلال التنبؤ بالأزمة حيث يكون هناك مؤشرات لحدوثها، ذلك بإشراك المعلمين، والقيادات في المدرسة.

جدول (27.4). توزيع إجابات المعلمين نحو كيفية القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.1	التخطيط المسبق للأزمة	5	%50
.2	التنبؤ بالأزمة	2	%20
.3	معرفة الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الأزمة.	10	%100
.4	إعداد فريق إدارة الأزمات.	10	%100
.5	التعلم من الأزمة	1	%10
.6	وضع الحلول الأزمة لمواجهتها	9	%90

- المدير الأول

أشار المدير إلى أنه لمواجهة الأزمات وإدارتها يجب أولًا معرفة كيفية مواجهة الأزمات المدرسية وإدارتها أي التنبؤ بالأزمات قبل وقوعها؛ لتفادي حدوثها او السيطرة على الموقف والمحافظة على ثقة جميع الأطراف الموجودة، عن طريق توفير طرق اتصالات فعالة، وتعليم جميع الأطراف كيفية وأسس التعامل مع الأزمة، وفذه المراحل جميعها تحتاج من الإدارة وضع أهداف محددة. ثم الاستعداد والوقاية، فهي من اهم النقاط لإدارة الأزمة، تتمثل بالأنشطة الهادفة واستغلال الإمكانيات والقدرات، وتدريب الأفراد على

كيفية التعامل مع الأزمة، وينبغي أن يتوافر لدى الإدارة المدرسية استعدادات وأساليب كافية للوقاية من الأزمات، ويتلخص الهدف من الوقاية في اكتشاف نقاط الضعف في المنظومة التعليمية، ومعالجتها قبل أن تكبر ويصعب علاجها، مع السعي من أجل منع الأزمة من الوقوع من خلال إعداد مجموعة من الخطط البديلة لمقابلة جميع الاحتمالات، وتوقع المسارات التي يمكن أن تتخذها الأحداث، واختبار ذلك كله حتى يصبح دور كل فرد مألوفًا وواضحًا. المدير الثاني

أشار المدير إلى أنه يجب عند إدارة الأزمات التي تواجه المدرسة أن تكون جاهزاً بخطة، إذ إنّ هناك مقولة شهيرة هي "إن أفضل نوع من أنواع الهجوم هو الدفاع الجيد"، تبين أنّه من أفضل الخطوات التي يمكنك القيام بها هو تجهيز خطة مستقبلية، من شأنها تخفيف وطأة الأزمة وآثارها السلبية عند حدوثها، وتجهيز هذه الخطة سيتطلب منك التفكير في عدة سيناريوهات للأزمة والتخطيط مسبقًا لاحتمالية حدوث أي منها، ومناقشة تلك الخطة مع فريق حل الأزمات الخاص بك، وبقية المتأثرين بهذا القرار أو الخطة؛ حتى يستطيعوا تقييم المخاطر، وإرشادك في الخطة المقترحة لتنفيذ الخطة النهائية المتفق عليها.

- المدير الثالث

أشار المدير إلى أنه يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة من خلال وضع خطة استراتيجية، وخطة ثانوية، ومعرفة أسباب الأزمة والتنبؤ بالأزمات المحتملة لوضع الحلول المناسبة.

- المدير الرابع

أشار المدير إلى أنه عند إدارة الأزمات التي تواجه المدرسة يجب وضع الخطط والبرامج، وحشد القوى لمواجهة الأزمة والتصدي لها، قبل أن يتم هذا بكامله يجري رسم الخطة العامة لمسرح عمليات الأزمات بوضعه الحالي، فعلى هذا المسرح يتم وضع كافة الأطراف والقوى التي يتم حشدها من صانعي الأزمة، ومن جانب مقاومي الأزمة، مع تحديد بؤر التوتر وأماكن الصراع، ومناطق الغليان بعدها جميعها مناطق ساخنة.

- المدير الخامس

وضح المدير بأن النجاح في إدارة الأزمات يتطلب تمتع الإداري والقائد بكفايات التخطيط، والتنظيم السليم، والتوجيه والمتابعة، وتقويم الأزمات، ذلك من خلال قدرته على إعداد خطط وبرامج إدارة الأزمة، وإعداد فريق إدارة الأزمات ومعرفة إمكانات أعضاء كل عضو في الفريق، ومعرفة كافة جوانب الأزمة، ودراسة وتحليل أركانها، والظروف الدينية المحيطة بالأزمة، ووضع وتحسين قنوات الاتصال.

- المدير السادس

أفاد المدير بأنه تتم إدارة الأزمات التي تواجه المدرسة بالشعور والتنبؤ بالأزمة، ثم معرفة أسبابها، ووضع خطط مسبقة لإدارة الأزمات ثم تكليف فريق متدرب على إدارة الأزمة، واقتراح الحلول والبدائل لمعالجة الأزمات، فضلًا عن التفكير في كيفية تلافي الأزمات في المستقبل.

- المدير السابع

أفاد المبحوث بأنه تتم إدارة الأزمات في المدرسة عن طريق وضع خطة مسبقة لكيفية التعامل مع الأزمات، والتنبؤ بمؤشرات حدوث الأزمة، ومعرفة أسباب الأزمات التي أدت إلى حدوث الأزمة، ووضع حلول مقترحة وبدائل سريعة عند حدوث الأزمة.

- المدير الثامن

أشارت المديرة بأنه عند إدارة الأزمات يجب تشكيل فريق خاص بهذا الموضوع مكون من المدير ومجموعة معلمين وأولياء أمور، مع توزيع الأدوار فتكون مهمة الفريق وضع خطة تتعلق بالموضوع تبدأ بجمع البيانات عن الأخطار والأزمات المحتملة التي يمكن أن تواجه المدرسة، مع تحليل هذه البيانات (نقاط القوة، والضعف، والفرص، والتهديدات)، ووضع خطة تتضمن التالي (الجهوزية وتعني الإجراءات قبل الحدث (الأزمة)، والاستجابة تعني الإجراءات في أثناء الحدث، والتعافي وتعني الإجراءات بعد

الحدث)، يتبع ذلك التعلم من الدروس المستفادة بعد كل حدث لمواجهة الأزمة بطريقة أفضل في المرات القادمة.

- المدير التاسع

وضح المدير بأنه عند إدارة الأزمات يجب أن يكون هناك أسلوب إداري للتعامل مع الأزمات باستخدام أساليب منهجية علمية سليمة تتمثل في التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، والمراقبة، والتنسيق، والقيادة، ونظام الاتصالات، ونظام المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقويم الأزمات، وتشكيل فرق من المتخصصين لإدارة الأزمات.

- المدير العاشر

وضح المدير بأنه عند إدارة الأزمات يتم وضع خطة قبل حدوث الأزمة تتضمن إعداد، وتحضير، وتدريب مستمر للتعامل مع الأزمات قبل حدوثها، وأثناء حدوثها، وبعد انتهائها، مع توفير قاعدة معلومات للتنبؤ بالأزمات، وتوفير كوادر بشرية مدربة، وسرعة اتخاذ القرار.

جدول(28.4). توزيع إجابات المديرين بخصوص سؤال المقابلة الأول ونصه: برأيك كيف يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة؟

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.7	التخطيط المسبق للأزمة	10	%100
.8	التنبؤ بالأزمة	4	%40
.9	معرفة الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الأزمة.	10	%100
.10	إعداد فريق إدارة الأزمات.	10	%100
.11	التعلم من الأزمة	2	%20
.12	وضع حلول للأزمة من أجل مواجهتها	10	%100

نتائج الإجابة عن سؤال المقابلة الثاني

ما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات؟

أشار المعلمون والمديرون إلى العديد من المهارات القيادية التي يجب أن تكون لدى المدير؛ لإدارة الأزمات بشكل ناجح؛ الإجابات التالية توضح ذلك.

مقابلات المعلمين:

- المعلم الأول

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي الملاحظة الدقيقة والتخطيط الجيد، وضبط النفس، وتحديد المخاطر، وبالتالي تحديد العلاج والبدائل الممكنة واختيار أفضلها، وتوزيع الأدوار على الطاقم، والمتابعة المستمرة، وتقييم القرارات، والقدرة على التبديل بين البدائل المستخدمة بعد انتهاء الأزمة، إضافة إلى الاجتماع مع الأطراف المناسبة سواء لتعزيز عملهم أم لتصويبه.

- المعلم الثاني

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فتتمثل في القيادة، والإلمام بمهارة إدارة الأزمات، والقدرة على التواصل مع الفريق.

- المعلم الثالث

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي القدرة على تحليل الأزمة، والإلمام بالمهارات التكنولوجية الخاصة بإدارة المهمات عن بعد، والقدرة على التخطيط، والتقييم المستمر، والرؤية المستقبلية، والتواصل الفعال، وتقبل الآخر، والتعاون، والتفاوض، والذكاء العاطفي والاجتماعي.

- المعلم الرابع

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات المرونة في التعامل مع الأزمة مهما كان حجمها، وكذلك التأقلم معها لحين حلها، وتحمل الضغط الناتج عن الأزمة الحاصلة، والتواصل المستمر مع كافة الجهات المعنية القادرة على حل الأزمة.

- المعلم الخامس

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي التخطيط، والمتابعة، والقدرة على اتخاذ القرارات السريعة والصائبة.

- المعلم السادس

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فتتمثل في أن يكون لديه مهارات سلوكية ومعرفية للتعامل مع الأزمات، ويكون لديه الخبرة، والحكمة، والذكاء، والصبر، ومهارات قيادية في كيفية التعامل مع الأزمات.

- المعلم السابع

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي مهارة التخطيط الجيد، ومهارات التواصل الفعال بين المدير والمعلمين، ومهارة صنع القرار، ومهارة حل المشكلات، ومهارة القيادة.

- المعلم الثامن

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي سرعة البديهة، وبعد النظر، والجرأة في اتخاذ القرارات.

- المعلم التاسع

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي القدرة على اتخاذ القرارات، ومهارة القيادة التحكم بالوقت وإدارته بنجاح.

- المعلم العاشر

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي مهارات قيادية، ومعرفية، إضافة إلى الحنكة، والذكاء في التعامل مع الأزمات الطارئة.

جدول (29.4). توزيع إجابات المعلمين بخصوص المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات.

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.1	المهارات القيادية وحل المشكلات	5	%50
.2	مهارات التخطيط واتخاذ القرارات.	10	%100
.3	مهارات إدارة الأزمات	2	%20
.4	مهارات التحليل وسرعة البديهة.	2	%20
.5	التعاون والمرونة مع الآخرين	5	%50
.6	الإلمام بالمهارات التكنولوجية	1	%10

المدير الأول

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فلهي مهارة القيادة، وسرعه البديهة، والذكاء، والاتصال والتواصل، ومهارات معرفية.

- المدير الثاني

الكثير من الكفايات، والمؤهلات التي يجب أن يمتع بها القائد، فالإدارة علم يشبه أي علم آخر، والإدارة السليمة تقوم على العديد من الأسس العلمية، والمبادئ، والأساليب، والنظريات والتطبيقات، إلا أنّ العلم وحده لا يكفي، بل يجب أن تتوافر معه مهارات خاصة، إضافة إلى الالتزام بالأسلوب الأخلاقي الراقي، فالإدارة علم وفن وأخلاق.

- المدير الثالث

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فتتمثل في القدرة على التخطيط، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التفويض، والاتصال والتواصل، ومهارة الإقناع، والقدرة على اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب.

- المدير الرابع

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فيجب أن يكون واسع الاطلاع على جميع المستجدات، ولديه حسن سياسة الأمور والتصرف مع عدم التهور في اتخاذ القرارات، والقدرة على القيادة الفاعلة، والمرونة في التفكير، ومهارة حل المشكلات.

- المدير الخامس

أما بالنسبة للمهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فتتمثل في القدرة على اتخاذ القرارات، والتحكم بالوقت وتنظيمه، والقيادة، والحنكة والذكاء، وسرعه البديهة.

- المدير السادس

أهمها المهارات القيادية، إذ يجب أن يكون لدى قائد المدرسة مهارات قيادية مثل القدرة على ابتكار وسائل لمواجهة الأزمات غير المتوقعة، وضبط النفس والثبات الانفعالي، وتوظيف الإمكانات المادية والبشرية والفنية اللازمة عند الحاجة إليها، وتوجيه وتحفيز ورفع الروح المعنوية للمرؤوسين، والاستماع لهم وترتيب الأولويات، واستغلال الوقت المتاح لاتخاذ القرار، ومتابعة إجراءات التعامل مع الأزمة من موقع حدوثها، والقيادة المدرسية الفعالة هي القادرة على تسيير العمل وفق ما خطط له، محققة الأهداف المرسومة بأقل جهد وتكلفة، وهذا يتطلب أن يتمتع المدير بقدرة مهنية عالية حتى يتمكن من التصرف مع الأحداث، واتخاذ القرارات السريعة والهادفة والتي تتضمن العودة بالمدرسة إلى حالة التوازن أثناء

تعرضها للأزمات المختلفة، لذا فإن على مدير المدرسة دوره المهم في التعامل مع الأزمات قبل وأثناء وبعد وقوعها.

- المدير السابع

أما بالنسبة للمهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي مهارات قيادية ومعرفية وسلوكية، ومهارات شخصية تتعلق بشخصية المدير، وكيفية مواجهة الأزمة، والمرونة، ومهارات تنظيم الوقت، ومهارة صنع القرار واتخاذه في الوقت المناسب.

- المدير الثامن

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فهي فن التعامل مع الأزمات، والفطنة، الحنكة وسرعة البديهة، وبعد النظر، والتحلي بالصبر، والتفكير العميق بالمشكلة.

- المدير التاسع

القدرة على القيادة، وتحفيز وإدارة فريق عمل، والاتصال الدائم، التخطيط الناجح، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، والقدرة على إدارة الأزمات، وإدارة الوقت بنجاح.

- المدير العاشر

أما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات فتتمثل في الحزم الذي يعد سمة من سمات القيادة لتجاوز المواقف الصعبة، فيجب أن تكون حازماً في رؤيتك للموضوع وفي طريقة الحل، وأن تعرف متى تقول كفى، فضلًا عن المرونة فهي أيضًا القدرة على التخلي والمضي قدمًا، وهناك أوقات يجب أن تكون فيها قاسيًا بما يكفي للتراجع أو التخلي أو تغيير رأيك، والبحث عن الحقيقة فمن الطبيعي أن تأخذ موقف دفاعي من أي مشكلة لكن هذا لا يعني أنه يجب علينا السماح لأنفسنا باتخاذ موقف دفاعي لمجرد الدفاع، فإذا كنت تريد أن تصبح أكثر صرامة بوصفك قائدًا فيجب أن تتعامل مع نفسك

بحكمة عند سماع الأشياء الصعبة، والقدرة على الامتنان والشكر والمديح لكل من ساعد على تخطي الأزمة أو تفاديها.

جدول (30.4). توزيع إجابات المديرين بخصوص المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات.

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.7	المهارات القيادية وحل المشكلات	10	%50
.8	مهارات التخطيط واتخاذ القرارات.	10	%100
.9	مهارات إدارة الأزمات	10	%20
.10	مهارات التحليل وسرعة البديهة.	10	%20
.11	التعاون والمرونة مع الآخرين	5	%50

الإجابة على سؤال المقابلة الثالث

كيف ينعكس المناخ أو الجو السائد في مدرستك على أداء المعلمين؟

أشار المعلمين والمديرون إلى أن للمناخ السائد في المدرسة أثر كبير في أداء المعلمين، فإذا كان الجو السائد تسوده الإيجابية فإنه ينعكس بشكل جيد على أدائهم، والعكس صحيح. وفيما يلي توضيح لإجاباتهم.

- المعلم الأول

المناخ الجيد ينعكس على أداء المعلمين وعلى إنجازات الطلبة، وإذا كان المناخ سلبي فإنه يحد من قدرة المعلمين والطلاب على الإبداع والابتكار.

- المعلم الثاني

ينعكس المناخ الإيجابي على أداء المعلمين والطلاب؛ فيحسن العملية التعليمة، لكن المناخ السلبي يؤدي إلى الحد من قدرات المعلمين والطلاب.

- المعلم الثالث

المناخ الإيجابي هو المسؤول الأول عن نجاح المؤسسة أو فشلها، فالمناخ الإيجابي القائم على الإيجابية والتشجيع ينعكس على أداء المعلمين والعكس صحيح.

- المعلم الرابع

وللمناخ المدرسي دور كبير في رفع أداء المعلم، فإذا كان الجو السائد يتسم بالديمقراطية، والمرونة وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات فإنه يؤدي إلى رفع إنتاجيتهم، وبالتالي تطوير العملية التعليمية، إذا كان العكس فإن الإنتاجية تنخفض في المؤسسة من جميع الجوانب.

- المعلم الخامس

وينعكس المناخ المدرسي على المعلمين بشكل كبير، فإذا كان جو المدرسة إيجابياً ومريحاً ينعكس ذلك إيجابياً على المعلمين، وبالعكس إذا كان جو المدرسة متسلطاً، ولا يحترم آراء المعلمين فهذا ينعكس بشكل سلبي على أدائهم.

- المعلم السادس

والمناخ المدرسي يعد الحاضنة المهمة والفعالة التي من خلالها ينتج المعلم ويبدع، فيتيح لقدراته أن تنفجر بالإبداع والتجدد؛ ما يؤثر في المعلمين، وفي التحصيل الدراسي للطلبة.

- المعلم السابع

ينعكس المناخ المدرسي الإيجابي على المعلمين حيث يرفع من أداء المعلمين كماً ونوعاً.

- المعلم الثامن

يؤثر المناخ المدرسي على أداء المعلمين، فإذا كانت البنية المدرسية متوافرة فإنه يوفر مناخ جيد للمعلم والطالب، وإذا وجدت علاقات ودية بين المدير والمعلم والطالب؛ فإن ذلك يؤثر على المناخ المدرسي.

- المعلم التاسع

إنّ المناخ السائد في المدرسة له الأثر الأكبر في تطوير قدرات المعلمين من حيث تدريب العاملين على العمل بروح الفريق، وخلق روح الانتماء للمدرسة والطاقم، وتعزيز المسؤولية لديهم، فكل ذلك ينعكس بشكل كبير على النتائج.

- المعلم العاشر

ينعكس المناخ المدرسي على المعلمين بشكل كبير، فإذا كان جو المدرسة إيجابياً ومريحاً ينعكس إيجابياً على المعلمين، وبالعكس فإذا كان جو المدرسة متسلطاً، ولا يحترم آراء المعلمين، فهذا ينعكس بشكل سلبي على أدائهم.

جدول (31.4). توزيع إجابات المعلمين بخصوص كيفية انعكاس المناخ أو الجو السائد في مدرستك على أداء المعلمين

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.1	ينعكس المناخ الإيجابي على إنجازات الطلبة	1	%10
.2	ينعكس المناخ الإيجابي على إنجازات المعلمين بشكل إيجابي ويرفع من أدائهم.	10	%100
.3	ينعكس المناخ السلبي على إنجازات المعلمين بشكل سلبي ويخفض من أدائهم.	10	%100

- المدير الأول

إن المناخ المدرسي له دور في تنمية أداء المعلمين، وزيادة التحصيل الدراسي، ومتانة العلاقة بين المدير والمعلمين، وعلاقة المعلمين ببعضهم، وتفاعل الطلبة مع المعلمين، وسيادة روح العمل الجماعي وصناعة القرار، وزيادة الثقة، واحترام الرأي، وإبداء حرية التعبير عن الرأي بين العاملين، وسيادة التلاحم والروح المعنوية، والإبداع، والاستقلالية، والتكيف، وكفاية حل المشكلات، والعلاقات الإنسانية بين

العاملين بالمدرسة، وبالتالي يحدد مستوى ودرجة إنتاجية المؤسسة، والتحصيل الدراسي للطلبة، ونسبة غياب وحضور وتسرب الطلبة، وسلوكهم.

- المدير الثاني

المناخ التنظيمي أحد المتغيرات التي تقترن بنجاح المنظمة، وتعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة والمخططة فيها، فالجو السائد داخل المنظمة له أثر مباشر على تحقيق الأهداف النهائية التي تصبو إليها، كما تأتي أهميته في أن له تأثيرًا واضحًا على الدافعية والأداء والرضا الوظيفي؛ بسبب ما يدركه العاملون من طبيعة بيئة العمل، وما ينتج عن ذلك من توقعات وعوائد تعود عليهم اقتصاديًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا.

- المدير الثالث

إذا كان المناخ السائد في المدرسة مريح فإنه ينعكس بشكل إيجابي على أداء المعلمين، وبالتالي على العملية التعليمية، والعكس صحيح.

- المدير الرابع

المناخ السائد في المدرسة ينعكس من خلال أدائها وإنجازاتها، فالمدرسة ذات المناخ المدرسي السلبي مدرسة مليئة بالمشاكل، وقليلة المشاركة في الأنشطة الطلابية، والمسابقات التعليمية نتيجة عدم الرضا الوظيفي للمعلمين فيها، أما المدرسة ذات المناخ المدرسي الإيجابي مدرسة منظمة حيوية تزخر بالأنشطة، وتشجع على الإبداع والرفعة من طلابها ومعلميها، وهنا تظهر أهمية المناخ المدرسي من خلال انعكاس آثاره على المدرسة والكادر التعليمي والإداري بها.

- المدير الخامس

أهمية المناخ المدرسي تبرز من خلال تأثيره المباشر على قدرة المدرسة على إنجاح وتحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة وفاعلية، حيث إن المناخ المدرسي له تأثير واضح على أداء الأفراد ورضاهم وعلى

إدراكاتهم، واتجاهاتهم، ودافعيتهم، وبالتالي فإنه يؤثر مباشرة في السلوك المدرسي، وهذا يؤكد أن المناخ المدرسي يعد أحد العوامل الأساسية المؤثرة في نجاح وتطور المدرسة

- المدير السادس

بالنسبة لتأثير المناخ المدرسي على المعلمين فقد أفاد بأن المناخ الجيد والصحي يعمل على تنمية العلاقة بين المدير والمعلمين أنفسهم، وبالتالي يؤدي إلى تحسين إنتاجية المعلمين، وبالتالي النهوض بالعملية التعليمية.

- المدير السابع

إذا كان المناخ السائد مريح وصحي، فإن المعلمين والطلبة يستطيعون إنجاز الأعمال بفاعلية، وذلك يعود لتعزيز دور كل من المعلم والطالب، وإشراكه في اتخاذ القرار، وبالتالي تحسين إنتاجية المدرسة والعكس صحيح.

- المدير الثامن

إن المدرسة مجتمع مصغر والأجواء السائدة مثل العلاقات المهنية الصحية قائمة على الاحترام والمحبة مع الجميع، العدالة في توزيع المهام والمتابعة والتقييم، والتحفيز المستمر، وتوفير التغذية الراجعة، وفتح قنوات الاتصال والتواصل الفعال مع الجميع وتذليل الصعوبات التي تواجههم، وحل المشكلات أولًا بأول، وتوفير البيئة المادية والأدوات اللازمة للعمل بلا شك يجعل المعلمون يقبلون على العمل والعكس صحيح.

- المدير التاسع

يعد المناخ المدرسي المرآة العاكسة لمهارات، وسلوك المديرين، وعمليات التفاعل التي تتم داخل النظام الاجتماعي المدرسي التي لها تأثير على أداء المعلمين لمهنتهم، وتحديد اتجاهاتهم نحو العمل، وأن سلوكيات الأفراد داخل المدرسة يحددها جو المدرسة بشكل عام، و يلاحظ الزائر للمؤسسات التعليمية أن

هناك مدارس يشعر فيها المعلمون بالغبطة والثقة في أعمالهم، وينتقل هذا السرور إلى طلابهم في حين إن مدارس أخرى تفتقر قليلاً أو كثيراً إلى ذلك، حيث يخيم عليها الكآبة بين المعلمي؛ ما ينقل هذا الشعور إلى طلابهم، وهذه الخصائص هي التي تميز كل مدرسة عن غيرها، وتؤثر في سلوك المعلمين داخل المجتمع المدرسي، وهذا يشير إلى نوع البيئة أو المناخ الذي يسود داخل المدرسة.

- المدير العاشر

ينعكس أسلوب القيادة على أداء المعلمين في إنشاء ممارسات تعليمية فعالة وترسيخها، وتطوير ثقافات التعلم الشاملة، والملهمة للمدرسة بأكملها، وتوفير التدريب المكثف والمستدام للمعلمين.

جدول (32.4). توزيع إجابات المدراء بخصوص كيفية إنعكاس المناخ أو الجو السائد في مدرستك على أداء المعلمين

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.4	ينعكس المناخ الإيجابي على إنجازات الطلبة	4	%40
.5	ينعكس المناخ الإيجابي على إنجازات المعلمين بشكل إيجابي ويرفع من أدائهم.	10	%100
.6	ينعكس المناخ السلبي على إنجازات المعلمين بشكل سلبي ويخفض من أدائهم.	10	%100

نتائج الإجابة على سؤال المقابلة الرابع

ما أثر أسلوب القيادة في المدرسة على أداء المعلمين؟

أشار المعلمون والمديرون أن أسلوب بالقيادة الديمقراطية له أثر كبير في تحسن أداء المعلمين على العكس من الأسلوب الديكتاتوري، الذي له أثار سلبية على أدائهم، وفيما يلي توضيح لمقابلاتهم.

- المعلم الأول

أسلوب القيادة يؤثر بشكل كبير على أداء العاملين، فإذا كان الجو السائد مريحًا، فإنه يؤثر على أداء المعلمين.

- المعلم الثاني

وضح المعلم بأن الأسلوب الديمقراطي يؤثر على المعلمين من حيث الأداء بشكل إيجابي، وإذا كانت دكتاتورية فإنها تنعكس أيضًا على أداء المعلمين ولكن بشكل سلبي.

- المعلم الثالث

يعد أسلوب القيادة العنصر الحاسم في أداء المعلمين، بما يشمل تعريف المعلمين بنقاط القوة والضعف، وتشجيعهم على وضع أهداف بعيدة المدى، وتطوير قدراتهم، ودعمهم لوجستيًّا ونفسيًّا.

- المعلم الرابع

لأسلوب القيادة أثر كبير إذا كانت القيادة ليست تسلطية أو فوضوية، فالقيادة إذا كانت متعاونة، وتأخذ بآراء العاملين والمعلمين في المدرسة، فإن ذلك يؤدي إلى تحسين الأداء لكل من المعلمين، وكذلك الطلبة.

- المعلم الخامس

لأسلوب القيادة أثر كبير على أداء المعلمين، فإذا كان أسلوب القيادة متسلط وقامع، فيكون أداء المعلمين ليس بالمستوى المطلوب، أما إذا كان أسلوب القيادة يراعي آراء المعلمين، فهذا يؤثر إيجابيًّا على أدائهم.

- المعلم السادس

إن أسلوب القيادة له أثر كبير على عمل المدرسة، فإذا كانت القيادة تسلطية فهذا يؤدي إلى إحباط المعلم، وبالتالي خفض الإنتاجية إلى حد كبير، وإذا كان أسلوب القيادة فوضوي فإنّه يؤدي إلى تشتت الجهود، وعدم تحقيق الهدف العام للعملية التعليمية.

- المعلم السابع

عندما يسود المؤسسة التعليمية الجو القائم على مبدأ المشاركة والمناقشة (الجو الديمقراطي) فإنه يحقق الرضى لدى الطاقم التعليمي.

- المعلم الثامن

إن أسلوب القيادة يؤثر على المعلم من حيث الأداء فالقيادة الدكتاتورية تؤدي إلى إحباط المعلم، أما إذا كان أسلوب القيادة ديمقراطيًّا فإنه يشجع المعلم على القيام بعمله على أكمل وجه.

- المعلم التاسع

أسلوب القيادة يؤثر على دافعية العاملين، ومستوى رضاهم عن العمل، وولائهم للمؤسسة التي ينتمون اليها، ويحفزهم على تحقيق أهداف المؤسسة، والقيادة الناجحة تستطيع كسب تعاون وتفاهم المعلمين مع بعضهم.

- المعلم العاشر

أسلوب القيادة الديمقراطي ينعكس على أداء المعلمين من حيث إشراكهم في اتخاذ القرارات، والعكس صحيح.

جدول (33.4). توزيع إجابات المعلمين بخصوص أثر أسلوب القيادة في المدرسة على أداء المعلمين

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.7	ينعكس الأسلوب الديمقراطي بشكل إيجابي على أداء المعلمين.	10	%100
.8	يوضح الأسلوب الديمقراطي نقاط القوة والضعف لدى المعلمين	2	%20
.9	ينعكس الأسلوب الديكتاتوري والتسلطي بشكل سلبي على أداء وإنجازات المعلمين.	10	%100

- المدير الأول

ينعكس أسلوب القيادة على أداء المعلمين في إنشاء ممارسات تعليمية فعالة وترسيخها، وتطوير ثقافات التعلم الشاملة، والملهمة للمدرسة بأكملها، وتوفير التدريب المكثف والمستدام للمعلمين.

- المدير الثاني

إذا كانت القيادة ديمقراطية فمن المهم أن يفوض قائد المدرسة ببعض صلاحياته لمساعديه أو للمعلمين، حيث تحتاج إدارة الأزمة إلى السرعة في اتخاذ القرار، كما أن التفاعل العقلي لعدد من الأفراد في موقف معين يزيد من المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف العمل، والمشاركة في تحمل المسؤولية، وزيادة الرضا والإنتاجية.

- المدير الثالث

القائد الفعال هو من يوازن بين هذه المصادر المختلفة للقوة، وأفضل قائد هو من تسود في مدرسته الأجواء الديمقراطية، ويتصرف بإنسانية، وحزم بنفس الوقت، وتقوم قيادته على مشاركة الآخرين، والاستماع لوجهات نظرهم، وتحفيزهم، ويكون لديه رؤيا مستقبلية لتطوير المدرسة، والعاملين، ويفوض الصلاحيات بفاعلية، ويتابع ويقيم بموضعية وعلى أسس علمية، وبالتالي يؤثر في العاملين، ويقودهم نحو التغيير، والتميز، والنجاح، ويؤثر في سلوكهم، ويجعل منهم قيادات مستقبلية كونه القدوة الحسنة لهم.

- المدير الرابع

أما بالنسبة لأثر أسلوب القيادة في المدرسة على أداء المعلمين فإنه له الأثر الأكبر، فإذا كان أسلوب القيادة متسلطًا وقامعًا فيكون أداء المعلمين ضعيفًا، أما إذا كان أسلوب القيادة ديمقراطي، فإنه يؤدي إلى تحسين المناخ المدرسي، وبالتالي تحسين إنتاجية المعلم والطالب.

- المدير الخامس

إن أسلوب القيادة يؤثر على دافعية المعلمين، ومستوى رضاهم وولائهم، وتحفزهم على تحقيق أهداف المدرسة، والقيادة الناجحة تعمل على الاتصال الفعال، والتواصل بين جميع افراد الطاقم التعليمي.

- المدير السادس

إن القيادة الجيدة في المدارس هي ممارسة تشجيع، وتمكين الخبرة التدريسية على مستوى المدرسة؛ من أجل تحقيق تقدم قوي لجميع المعلمين، ويمكن أن يقود هذه القيادة المديرين والموظفين التنفيذيين في الأدوار القيادية التقليدية، وكذلك من قادة المدارس والمعلمين دون أدوار قيادية محددة.

- المدير السابع

إن لأسلوب القيادة أثر كبير في تحديد كيفية تعامل المعلمين، وسلوكهم داخل المدرسة، فالقيادة الديمقراطية قيادة ناجحة تتمثل في إشراك المعلم في وضع الحلول المناسبة، وتعزز دور المعلم في قيادة العملية التعليمية.

- المدير الثامن

القائد الناجح يتخذ القرارات المناسبة بالوقت المناسب بما يتلاءم مع مصلحة المعلمين والمدرسة، فإذا كان أسلوب المدير ديمقراطيًا فإنه يؤدي إلى الرضى الوظيفي للمعلمين، وبالتالي تحسين العملية التعليمية.

- المدير التاسع

مدير المدرسة يعد أهم عنصر ذي تأثير في أي مدرسة، فقيادته هي التي تحدد نوعية التربية في المدرسة، وطبيعة مناخ التعلم، ومستوى مهنية المعلمين، ونوعية أخلاقهم، ودرجة اهتمامهم بالطلاب، فإذا كانت المدرسة تقليدية، وذات شخصية غير واضحة، وغير مبتكرة، ودرجة تركيزها متدنية واهتمامها

منخفض بالطلاب، أو إذا كان تميزها في التدريس مرتفعًا، وجودة أدائها في الأنشطة عالية، والطلاب يقدمون أفضل ما لديهم من إمكانات، فإن الأصابع تتجه إلى قيادة مدير المدرسة كمفتاح للنجاح أو للفشل.

- المدير العاشر

أسلوب القيادة له أثر كبير على أداء المعلمين، وبالتالي تحسين إنتاجيتهم من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات بطريقة ديمقراطية، والعكس صحيح.

جدول (34.4). توزيع إجابات المديرين بخصوص أثر أسلوب القيادة في المدرسة على أداء المعلمين

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.10	ينعكس الأسلوب الديمقراطي بشكل إيجابي على أداء المعلمين.	10	%100
.11	ينعكس الأسلوب الديمقراطي بشكل إيجابي على العملية التعليمية ككل	10	%100
.12	ينعكس الأسلوب الديكتاتوري والتسلطي بشكل سلبي على أداء وإنجازات المعلمين.	10	%100

نتائج الإجابة على سؤال المقابلة الخامس

ما اقتراحاتك لتطوير قدرات المعلمين على إدارة الأزمات؟

جاءت الاقتراحات متعددة وكثيرة من المعلمين والمديرين واشترك أغلبهم في نفس الاقتراحات، وفيما يلي توضيح لذلك:

- المعلم الأول

دورات تدريبية للمديرين والمعلمين، توزيع منشورات ذات صلة بمواضيع الأزمات، إضافة إلى عمل زيارات تبادلية، وتبادل الخبرات لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المعلم الثاني

عمل دورات تدريبية عن الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعد انتهائها)، ودورات زيارات تبادلية، والاطلاع على المستجدات والتجارب العالمية في إدارة الأزمات.

- المعلم الثالث

عدم التردد، والتواصل مع المديرين، وتبادل التجارب، وعقد دورات تدريبية في كيفية التعامل مع الأزمات.

- المعلم الرابع

حضور الندوات، وورشات العمل عن كيفية إدارة الأزمات، وتطوير القدرات التكنولوجية، وعمل توأمة بين المدارس الداخلية، والدول الخارجية لتبادل الخبرات.

- المعلم الخامس

عمل دورات تدريبية للمدير على كيفية إدارة الأزمات، وحضور ورشات عمل وندوات فيما يخص موضوع إدارة الأزمات، إضافة إلى تبادل الخبرات بين المديرين من خلال الزيارات التبادلية، والاطلاع على التجارب العالمية لإدارة الأزمات لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المعلم السادس

عمل دورات متخصصة لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المعلم السابع

الاطلاع على تجارب عالمية في حل الأزمات، والتنبؤ بالأزمات التي يمكن حدوثها، ووضع خطط مسبقة وحلول، وعقد دورات تدريبية تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي للمدرسة.

- المعلم الثامن

عقد دورات تدريبية متخصصة للمديرين في إدارة الأزمات، وعقد ورش تدريبية لإدارة الأزمات، وتبادل الخبرات بين المديرين لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المعلم التاسع

اقتراح إنشاء دورات تهيئة، وزيارات تبادلية لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المعلم العاشر

تدريب المديرين على كيفية إدارة الأزمات، ودورات إسعاف أولي، وتزويد المديرين بكافة النشرات التي تصدر بكل ما يمكن أن يشكل أزمة، واجتماعات زوم لكل ما هو جديد في المهارات القيادية.

جدول (35.4). توزيع إجابات المعلمين بخصوص اقتراحات لتطوير قدرات المعلمين على إدارة الأزمات

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.1	عقد ورات تدريبية وورش عمل للمديرين	10	%100
.2	الاطلاع على التجارب العالمية والمحلية المُسبقة.	3	%30
.3	الزيارات التبادلية بين المدارس والاستفادة من تجاربهم.	5	%50

- المدير الأول

عمل دورات تدريبية للمديرين في كيفية إدارة الأزمات، وتطوير المهارات التكنولوجية والمعرفية والسلوكية، وتبادل الخبرات بين مديري المدارس على الصعيد الداخلي والخارجي لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المدير الثاني

لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات؛ يجب التركيز في كل الحالات على ضمان سلامة الأفراد، والحد من مخاطر الحادث وتأثيراته على المحيط أو المنشآت أو المعلومات، وهذا يتطلب التدخل العاجل من طرف فرق قادرة على معالجة الطوارئ، من بينها:

فرق التدخل الخاصة بالمؤسسة (فرق إطفاء، فرق إسعافات أولية...) حيث يتم ذلك من خلال التعليمات الموجهة من فريق إدارة الأزمات.

فرق التدخل الحكومية كفرق الحماية المدنية أو السلطة المحلية، وهذا يتطلب فقط التنسيق من طرف فريق إدارة الأزمات، ولضمان حسن سير عملية تدخل الطوارئ؛ يجب وضع مخطط طوارئ يحدد الأدوار والمسؤوليات وآليات التنسيق وتنفيذ التدخل.

- المدير الثالث

إنشاء دورات قيادية للمديرين في كيفية إدارة الأزمات، والاطلاع على تجارب الدول الأخرى في إدارة الأزمات لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المدير الرابع

وضع خطط مسبقة لإدارة الأزمات، وتشكيل فريق متخصص لإدارة الأزمات، وتدريب المديرين على كيفية إدارة الأزمات، وتبادل الخبرات بين مديري المدارس في كيفية إدارة الأزمات، والاطلاع على تجارب الدول الأخرى في كيفية إدارة الأزمات لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المدير الخامس

يستطيع المديرون تطوير قدراتهم في إدارة الأزمات من خلال الاستعداد والمشاركة في حالات الطوارئ، والتنسيق الدائم مع الإدارات الأخرى في الوزارة، وخارجها فيما يخص الحوادث، والكوارث الطبيعية التي قد تحدث لا سمح الله، وتطوير خطة التعامل معها؛ لضمان المحافظة على المنشآت التابعة لوزارة

التربية والتعليم تلك التي تشرف عليها وما تحتويه من أجهزة ومعدات، والإشراف على تطبيق وتحديث أنظمة متكاملة في مجالات الطوارئ وفق المعايير الدولية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والإشراف على تأمينها، والتدريب على استخدامها والتنسيق مع الجهات المختصة، وتطبيق نظام إدارة الجودة، والإشراف على تشكيل، وتدريب فرق إدارة الأزمات، والحالات الطارئة في كل مرفق تعليمي من المرافق التابعة لوزارة التربية والتعليم التي تشرف عليها، وتحديد الواجبات والمسئوليات المناطة بها حسب الآليات المعتمدة، وتحديد مهمات لجان الطوارئ بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، ونشر الوعي والتثقيف في مجالات الطوارئ من خلال التدريب والمشاركة في المعارض، والندوات، والمؤتمرات، واللوحات الإرشادية، والمنشورات والكتيبات، وإعداد مشروع الميزانية السنوية للإدارة بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وتنظيم المعاملات والمعلومات، وحفظها بشكل يساعد على استخراجها بيسر وسهولة.

المدير السادس

عمل منشورات توعوية عن كيفية إدارة الأزمات، وتوظيف التكنولوجيا في المساعدة في التخفيف من آثار الأزمة، وتشكيل فريق متدرب مسبقاً لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

- المدير السابع

عمل ورشات عمل للمدرين، وندوات عن إدارة الأزمات، وتشكيل فريق متدرب لمواجهة الأزمات، والاطلاع على التكنولوجيا المتقدمة في كيفية إدارة الأزمات.

- المدير الثامن

حسن اختيار المديرين، ويكون التركيز على معايير مهنية بعيداً عن أي مؤثرات، وإلحاق المديرين بدورات تدريبية خاصة بالموضوع، وعرض نماذج مميزة لمديرين تعاملوا مع الأزمات بطرق ناجحة، وتصميم دليل يتضمن بعض المواقف، والأزمات التي يمكن أن يتعرض لها مدير المدرسة، وآلية التعامل.

- المدير التاسع

نقل تجارب عالمية في إدارة الأزمات الإدارية بأسلوب متميز، وطرح المشكلات الأكثر شيوعاً، تلك التي قد تخلق الأزمات لدى القائمين على أعمال الإدارة، ومعالجة مشاكل نقص المعلومات والكوادر، ونقص الوقت المتوفر لأداء الأعمال الإدارية، مع تنمية القدرات الخاصة بالقائمين على المهام الإدارية.

- المدير العاشر

التفكير في جميع الخبرات المتوفرة لديهم، وكيفية الاستفادة منها، وتحديث خطة الاستجابة للأزمات تماشيًا مع تطور المدرسة ونموها وتغيير الموظفين، وتحليل نتائج الخطط المعدة مسبقًا للأزمات بعد انتهاء الأزمة لقياس مدى فاعليتها، وإعادة تفعيلها وتطويرها فيما بعد لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات.

جدول (36.4). توزيع إجابات المديرين بخصوص الاقتراحات لتطوير قدرات المعلمين على إدارة الأزمات

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
.4	عقد ورات تدريبية وورش عمل للمديرين	10	%100
.5	الاطلاع على التجارب العالمية والمحلية المسبقة.	9	%90
.6	الزيارات التبادلية بين المدارس والاستفادة من تجاربهم.	10	%100

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

3.5 تفسير نتائج أسئلة المقابلات

4.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات المُسبقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولًا إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما درجة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس؟

أشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (1.4) إلى أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس إدارة الأزمات ككل بلغ (3.12) وبنسبة مئوية (62.4%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس إدارة الأزمات تراوحت ما بين (3.07−3.17).

تُعزى هذه النتيجة إلى أن نسبة وعي المديرين والمعلمين بأهمية الدور الذي يؤدونه، وإدراكهم لأهمية إدارة الأزمات قليلة، فيجب عليهم السعي الدائم لتنمية هذه المعارف والمهارات، وخاصة كيفية بناء الخطط والبرامج حيث إنهم ما زالوا يتبعون الممارسات الإدارية التقليدية التي تعود بكل شيء إلى الوزارة، وتعتمد على الوزارة بحل أزماتها ومشكلاتها التي تواجهها، إضافة إلى عدة أسباب منها

الظروف السائدة في فلسطين بشكل عام، والقدس بشكل خاص؛ فعليهم الاستعداد الدائم لأي ظروف طارئة قد تواجه المدارس.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج ودراسة مجرشي (2021) ودراسة الخويطر (2019) التي أشارت إلى أن مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات والمديرين جاءت متوسطة.

واختلفت مع دراسة أبو كرش (2021) وبحيص (2020) التي أظهرت أن درجة استخدام مديري المدارس لإدارة الأزمة جاء بدرجة مرتفعة.

كما أظهرت النتائج أن مجال "مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة" جاء بالمرتبة الأولى (63.4%) وحازت الفقرة "يحدد المدير الأزمات المحتملة التي يمكن أن تواجهها المدرسة" بالمرتبة الأولى، والفقرة "يمتلك المقدرة على استشراف حدوث الأزمات" حازت على أقل متوسط حسابي.

واتفقت نتائج الدراسة مع ما جاء في إجابات المبحوثين الذين أجريت لهم المقابلات، حيث أنهم أجابوا أن من أهم الخطوات لمواجهة الأزمات تحديدها، والتخطيط الجيد لها، واحتمالية وقوعها.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين قليلاً ما يعملون على تحديد الأزمات التي يمكن أن تواجهها المدرسة، وذلك لعدم وجود قاعدة بيانات متوفرة لديهم سابقاً، بالإضافة إلى عدم الاستفادة من التجارب السابقة في مواجهة الأزمات، وأيضاً قليلاً من المديرين يمتلكون المقدرة على استشراف حدوث الأزمات، فمثلًا يتوقع المدير حدوث أزمة في المدرسة بين الطلبة نتيجة شجارات عائلية في البلدة، ولكن لا يستطيع تحديد متى ستحدث هذه المشكلة أو في أي وقت.

ترى الباحثة أن هذه المرحلة من المرحلة من المراحل الهامة التي تتطلب إدارة واعية، ومبدعة، وقادرة على التنبؤ والتخطيط للأزمات المحتملة للخروج منها بأقل الخسائر.

كما أظهرت النتائج بأن مجال مرحلة التعلم من الأزمة جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (63%)، وحازت الفقرة "يستفيد من الدروس التي واجهها أثناء الأزمات" على المرتبة الأولى، لكن حازت الفقرة "يقيم المدير خطط وبرامج إدارة الأزمات بقصد تحسينها" على المرتبة الأخيرة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارات عندما تكون لها خلفية سابقة عن الأزمات أو واجهتها في وقت سابق تتكون لديها بعض الخبرة في كيفية مواجهة واحتواء الأضرار، واستعادة النشاط حيث إنها تستفيد من هذه الأمور في رسم الخطط الجديدة لمواجهة أزمات محتملة الحدوث، ولكن قد يلجأ بعض المديرين إلى رسم برامج وخطط جديدة كليًّا لأزمات محتملة الحدوث، ولا يقومون بتعديل الخطط المُسبقة، حيث أن الأزمات قد تختلف عن بعضها، لذا يلزمها خطط وبرامج جديدة، ومراجعة شاملة لكل الخبرات والقرارات، واستخلاص الإيجابيات والسلبيات للاستفادة منها مستقبلاً.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن مرحلة استعادة النشاط جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط (62.6%) وحازت الفقرة "يحاول استعادة ما تم فقده في أثناء الأزمة، على المستوى المادي والمعنوي" على أعلى متوسط حسابي بينما حازت الفقرة "يقدم ندوات فاعلة حول كيفية التعامل مع الأزمات" على المرتبة الأخيرة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الإداريين قليلاً ما يسعون إلى الرجوع إلى الوضع السابق قبل الأزمة بأقل الخسائر المادية والمعنوية الممكنة، واستعادة ما تمت خسارته من خلال الأزمة والعودة إلى الحياة الطبيعية في العمل، وأيضاً أنهم قليلو الاهتمام بتقديم ندوات فاعلة حول كيفية التعامل مع الأزمات، وتعزو الباحثة ذلك إلى بسبب زيادة الأعباء والمسؤوليات المتتالية التي تقع على عاتق المدير.

كما أظهرت النتائج أن مجال مرحلة الاستعداد والوقاية جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط (62.2) وحازت الفقرة "يدير الوقت بمهارة عند حدوث الأزمة" على أعلى متوسط حسابي، بينما حازت الفقرة "يجمع المعلومات الدقيقة المتعلقة بالأزمة" على أقل متوسط حسابي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المدير يستعد للأزمة، ويرسم جميع الاحتمالات المتوقعة قبل أن تحدث، لذا يستطيع أن يدير الوقت عند حدوث المشكلة فتساعده إدارة الوقت على التحكم في أي ضغوط ، وبالتالي التخفيف من حدة الأزمة، ولكن عند حدوث الأزمات تظهر أمور لم تكن بالحسبان أو غير متوقعة، لذا لا يستطيع أي إداري أن يتوقع جميع المعلومات، وبشكل دقيق فيما يتعلق بالأزمات، إلا إذا كان لديه خبرة ودراية عن كيفية إدارة الأزمات، عليه أيضًا إلزام فريق الطوارئ بعمل تقارير عن الأزمات السابقة التي تحتوي على تفاصيل مهمة يمكن من خلالها التخفيف من الأزمة وآثارها.

كما أظهرت النتائج بأن مجال مرحلة احتواء الضرر حاز على المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (61.4) وحازت الفقرة "يستطيع إدارة الموارد البشرية الضرورية لاحتواء الضرر" على أعلى متوسط حسابي، وحازت الفقرة "يصمم برامج التوعية في مواجهة الإشاعات المضادة عند حدوث الأزمة" على أقل متوسط حسابي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المدير لا يعمل جاهداً على احتواء الأضرار الناجمة عن الأزمة وقلما يستعين بجميع الموارد البشرية في المدرسة، أي لا يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات التي من الممكن أن تكون مهمة في احتواء الضرر، لكن تفتقر بعض الإدارات إلى مهارة كيفية تصميم برامج التوعية وتُعزى هذه النتيجة إلى ضعف الإمكانيات التكنولوجية التي يمتلكها المدير، إضافة إلى عدم تغيير الطرق التقليدية المعتادة إلى حديثة محوسبة، وزيادة أعباء المدير فلا يتسنى له تقييم تلك البرامج.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

ما مستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس؟

أظهرت النتائج من خلال الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المناخ المدرسي ككل بلغ (3.21) وبنسبة مئوية (64.2%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس المناخ المدرسي تراوحت بين (3.26–3.14).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس تواجه بعض المشاكل التي تؤثر على مناخها المدرسي وخاصة بعد أزمة جائحة كورونا التي أثرت على جميع مناحي الحياة وأهمها المجال التعليمي، وكذلك الاحتلال الذي يعمل دائماً على تعطيل العملية التعليمية خاصة في مدارس القدس وهذا كله له تداعيات وآثار سلبية على المناخ المدرسي.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة قطب (2016) التي أظهرت بأن مستوى المناخ المدرسي جاء بدرجة متوسطة.

واختلفت مع دراسة الحيدري (2019)، والطلحي (2018)، وبن مضيف (2018) التي أظهرت بأن مستوى المناخ المدرسي جاء بدرجة مرتفعة.

كما أظهرت النتائج أن مجال للسلوك المهني للمعلم كان في المرتبة الأولى بنسبة (65.2%) وجاءت فقرة "يبذل المعلمون أقصى جهد لهم مع طلابهم" بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (66.4%)، بينما جاءت فقرة "ينجز المعلمون أعمالهم بحماس" في المرتبة الأخيرة، وبنسبة مئوية (63.6%).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين يسعون إلى إتمام العملية التعليمية على أكمل وجه، ويكون اهتمامهم بالطالب في المرتبة الأولى، ويبذلون أقصى جهد معهم لتحقيق الأهداف التعليمية

التعلمية، ولكن مع كثرة الضغوط التي تواجه المعلم، وكذلك الأزمات المالية فيصبح لديهم نقص في الحماس عند إنجاز الأعمال والمهام؛ نظراً لكثرتها على المعلم، وضيق الوقت لإنجازها.

كما وأظهرت النتائج أن مجال القيادة الجماعية حاز على المرتبة الثانية بنسبة (64.8) وجاءت فقرة "يثمن إنجازات المعلمين في العملية التعليمية" بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (66.2%)، بينما جاءت فقرة "يتعامل بروح المساواة مع المعلمين" في المرتبة الأخيرة، وبنسبة مئوية (62.4%).

وتُعزى هذه النتيجة أن المدير يسعى دائماً إلى تعزيز المعلمين وتقدير جهودهم وذلك لتحقيق الدافعية لديهم في إتمام العملية التعليمية، وكذلك لأن جهود المعلمين تستحق أن تثمن ويثنى عليها، ولكن بعض المدرين ما زالوا يتمسكون بطرق الإدارة التقليدية التي تقوم على الانفراد باتخاذ القرارات، وعدم مشاركتها مع المعلمين، وكذلك يقوم البعض بتفضيل معلم على آخر؛ نظراً لأن هذا المعلم أقرب منه أو لأنه يشارك في الأنشطة بشكل أكثر من غيره، لذا فإن المديرين يميلون لهؤلاء المعلمين ويعاملونهم بشكل أفضل من المعلمين الآخرين.

وتتفق هذه النتائج مع إجابات المبحوثين في المقابلة حيث إن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، والتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم يزيد من حس الانتماء والتعاون، وأيضاً تقدير جهود المعلمين في العملية التعلمية يعمل على زيادة الروح المعنوية ولكنهم يشعرون أحياناً بعدم المساواة بين معلم وآخر.

كما وأظهرت النتائج أن مجال العلاقات الإنسانية جاء في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (64.8%)، وجاءت فقرة "تسود علاقة ودية بين مدير المدرسة والمعلمين مبنية على الاحترام المتبادل" بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (67.0%)، بينما جاءت فقرة "يعزز ثقة المعلمين بقدراتهم على التغيير" في المرتبة الأخيرة، بنسبة مئوية (63.4%).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الود والاحترام أساس العلاقات في المؤسسات التعليمية حيث إنها مؤسسات تربوية قبل أن تكون تعليمية، وتسود هذه العلاقات في المؤسسات التعليمية بشكل كبير، ولكن كما ذكرت الباحثة مسبقًا فإن بعض المديرين ما زالوا يتمسكون بأساليب الإدارة التقليدية التي تقوم على تقييم المعلمين فقط دون توجيههم وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم، إضافة إلى عدم وجود ثقافة التغيير والتجديد.

واتفقت هذه النتائج مع إجابات المبحوثين في المقابلة، حيث إن المديرين يتصفون بالود والاحترام فالمدرسة مؤسسة تربوية تقوم على احترام العلاقات الإنسانية، إلا أن بعض المديرين لا يشجعون ثقافة التغيير بسبب تمسكهم بالطرق التقليدية.

كما وأظهرت النتائج أن مجال التحصيل الدراسي للطلبة جاء في المرتبة الرابعة وجاءت فقرة "يحترم الطلبة زملاءهم الذين يحصلون على درجات عالية" بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (65.6%) بينما جاءت فقرة "يرغب الطلبة في الحصول على واجبات وأعمال إضافية لتحسين تحصيلهم الأكاديمي" في المرتبة الأخيرة، بنسبة مئوية (60.4%).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يميلون دائماً للطالب ذوي التحصيل العالي، ويحترمونه تقديراً لجهوده في الحصول على درجات عالية، لكنهم لا يرغبون في الحصول على واجبات نظراً لأنهم لا يرغبون في زيادة الأعباء المدرسية عليهم إلى جانب الامتحانات والتحضير، كما أنهم يرون أن المنزل متنفسهم للعب والاستراحة بعد تعب يوم طويل وشاق في المدرسة، لذا لا يرغبون في الواجبات والأعمال المدرسية.

واتفقت هذه النتيجة مع إجابات المبحوثين في المقابلة، حيث أجمع المعلمون على أن الطلاب يقدرون ويحترمون زملاءهم أصحاب التحصيل العالي، وذلك تقديراً لجهودهم، وفي مساعدتهم في حل الواجبات المدرسية، ولكن معظم الطلاب لا يرغبون بأعمال إضافية لزيادة تحصيلهم الأكاديمي.

كما وأظهرت النتائج أن مجال المجتمع المحلي وأولياء الأمور جاء في المرتبة الأخيرة وبنسبة مئوية (62.8%) وجاءت فقرة "يحرص على تنظيم لقاءات مع أولياء أمور الطلبة" بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (64.4%)، بينما جاءت فقرة "يواجه ضغوطات من المجتمع المحلي "في المرتبة الأخيرة، بنسبة مئوية (61.8%).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن جائحة كورونا أثرت على التواصل الاجتماعي ما بين المدرسة والمجتمع المحلي ككل، ولكن مجلس أولياء الأمور يعد من الأساسيات في المدرسة لمتابعة احتياجات الطلبة وتقدمهم، إضافة إلى التعاون الدائم بين المدرسة والمجتمع المحلي فيما يتعلق بتسلط الاحتلال على مدارس القدس، لذا فإن المدير يحرص دائماً على عقد اللقاءات والاجتماعات معهم، ولا يواجه المدير أو المدرسة ككل ضغوطات من المجتمع المحلي بل على العكس تمامًا فإن المجتمع المحلي دائما ما يتعاون مع المدرسة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما جاء في إجابات المبحوثين في المقابلات، فقد أفاد المبحوثين بأنهم يبذلون أقصى جهدهم مع الطلبة، وينجزون أعمالهم بالشكل المطلوب منهم وأكثر، ولكن هناك بعض المشاكل التي تؤثر عليهم، وتقلل من أداء هذه المهام، ما يجعل المناخ المدرسي مناخ يتصف بالسلبية في بعض الأحيان.

2.5 تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس إدارة الأزمات ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية المفروضة التي تنص على عدم وجود فروق في إدارة الأزمات ومجالاتها لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس.

ويعزى ذلك إلى أن مدارس القدس تتعرض تقريباً لنفس الأزمات؛ لأنها في بيئة واحدة سواء أكانت للذكور أم للإناث، وأن المديرين يتبعون تقريباً نفس الأساليب في إدارة الأزمات إلا ما ندر، لذلك لا يوجد فروق بين استجابات الذكور واستجابات الإناث، إضافة إلى أن جميع التعليمات التي تتزود بها المدارس تشمل الذكور والإناث على حدٍ سواء، وأن أي أزمة طارئة سيتم التعامل معها بغض النظر عن الشخص –سواء كان ذكراً أم أنثى، بل يجب على العاملين في المدارس بغض النظر عن جنسهم المشاركة في إدارة الأزمات.

واتفقت هذه النتيجة، مع بعض نتائج دراسة أبو كرش (2021) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05)، ودراسة المشاقبة (2018).

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس إدارة الأزمات ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي رفض

الفرضية الصفرية المفروضة، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق في إدارة الأزمات ومجالاتها لدى مديري المدارس من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن حملة درجة الماجستير من المديرين والمعلمين قد يكون لديهم معرفة أكثر بإدارة الأزمات ومهاراتها، من خلال ما تلقوه من مقررات دراسية وتطبيقاها العملية والتدريب خلال دراسة الماجستير، لذا فإنهم يلاحظون تطبيق هذه المهارات بسرعة وتمييزها.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة أبو كرش (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى لمتغير الخبرة.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (16.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس إدارة الأزمات ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في إدارة الأزمات ومجالاتها لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات لديهم خبرة ومعرفة بالمدرسة والأزمات التي مرت بها، وكيف تمت إدارة هذه الأزمات أكثر من غيرهم نتيجةً لوجودهم بمدة

زمنية كبيرة في المدرسة، إضافة إلى ممارسة هذه الخبرات على أرض الواقع، كما أن ممارستهم إدارة الأزمات تمكنهم من وضع تصور مستقبلي عن أي أزمة تحدث في المدرسة، ومعرفة حيثيات وتداعيات الأزمات، وبالتالي إيجاد الحلول التي تناسب نوع كل أزمة، وبالتالي التخفيف من أضرارها.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو كرش (2021)، ودراسة دراركة (2020)، ودراسة الجهيني (2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

أظهرت النتائج أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس إدارة الأزمات ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في إدارة الأزمات ومجالاتها لدى مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، إذ جاءت الفروق لصالح مدير.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المدير هو من يقوم بإدارة هذه الأزمات ومواجهتها وتطبيق مجالاتها، فمديرو المدارس قادة ميدانيون، وكذلك إداريون وتربويون، كما أن مدارس مدينة القدس لها طبيعة خاصة من حيث الموقع فهي تقع في قلب المواجهات الصهيونية المستمرة، وذلك يحتم على مديري المدارس أن يبقوا على استعداد تام ودائم لمواجهة أي نوع من الأزمات.

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المناخ المدرسي ومجالاته باستثناء مجال السلوك المهني للمعلم كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي لا توجد فروق في المناخ المدرسي ومجالاته باستثناء مجال السلوك المهني للمعلم من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير الجنس. فيما جاءت الفروق على مجال السلوك المهني للمعلم لصالح الاناث.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع مدارس القدس تقريباً تواجه المشاكل نفسها التي تؤثر على مناخها المدرسي كالاحتلال، فيخضعون للظروف الوظيفية نفسها، لذا فإن الإجابات ستكون متقاربة بين الذكور والإناث، أما بالنسبة للسلوك المهني فإنه بالنسبة إلى المديرات يختلف الأمر عما هو لدى مديري المدارس في طبيعة التعامل نظراً للتغيرات الفسيولوجية لكل منهما التي تحكم طريقة التعامل لديهما.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة دميرال (2021)، ودراسة منصور ومحرز (2017)، ودراسة الحلبي، ودراسة الزيان (2017)، ودراسة بلواني (2008) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى لمتغير الجنس، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جاد الله (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى لمتغير الجنس.

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المناخ المدرسي ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في المناخ المدرسي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

وتُعزى هذه النتيجة أن حملة شهادة الماجستير لديهم القدرة على التحكم في المواقف، وتكوين تصور واضح عن المناخ المدرسي؛ نظراً لما لديهم من حصيلة معرفية تجعلهم قادرين على تهيئة مناخ صحي ضمن أساليب وأسس علمية هادفة، وقادرة على تغيير المناخ السلبي إلى مناخ إيجابي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الألفي (2019)، ودراسة جادالله (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بلواني (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (22.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المناخ المدرسي ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي وجود فروق في المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. لصالح كل من (من 5 -10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت سنوات الخدمة في المدرسة كان لذلك أثر إيجابي على المناخ المدرسي والتأقلم معه بشكل أكبر، بمعنى أن التجربة الميدانية، وأصحاب الخبرة الطويلة الذين يمرون بمواقف تربوية مختلفة قادرين على تهيئة مناخ صحي في المؤسسة التعليمية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بوعون (2021)، ودراسة الألفي (2019)، ودراسة جاد الله (2016)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بلواني (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (24.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المناخ المدرسي ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في المناخ المدرسي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، إذ جاءت الفروق لصالح مدير.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المدير هو المسؤول عن إدارة المدرسة، ومن خلال إدارته وأسلوبه مع المعلمين والطلبة يتحدد المناخ المدرسي سواء كان إيجابياً أو سلبياً، بالإضافة إلى أن الصلاحيات والتعليمات التي تمنح من وزارة التربية والتعليم لجميع المديرين على حد سواء، بحيث يتقيد جميعهم بتلك التعليمات.

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات ومستوى المناخ المدرسي في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (25.4) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$) بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.864**)، وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة إدارة الأزمات ازداد مستوى المناخ المدرسي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن حدوث الأزمات يتعلق بالمناخ المدرسي، وأن مدى نجاح إدارة الأزمات مرتبط بشكل كبير في المناخ المدرسي، حيث أن المناخ المناج المدرسي الإيجابي والقائم على المرونة، والتعاون يساعد على إدارة الأزمات بشكل أسرع وأسهل من المناخ المدرسي القائم على المشاجرات والمشاحنات والسلبية الغير مبررة.

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها

لا توجد قدرة تنبؤية دالة احصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد إدارة الأزمات في التنبؤ بالمناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس.

أظهرت النتائج من خلال الجدول (26.4) وجود أثر دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (.05 $\alpha\leq$) لمجالات إدارة الأزمات في التنبؤ بمستوى المناخ المدرسي، ويلاحظ أن مجالات (مرحلة احتواء الضرر، مرحلة التعلم، مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة) قد وضحت (75.4%) من نسبة التباين في مستوى المناخ المدرسي.

ولم تتفق هذه الدراسة مع أي من الدراسات المُسبقة؛ لأنه لا توجد دراسات تبحث في القدرة التنبؤية بين العلاقات ما بين إدارة الأزمات والمناخ المدرسي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن نجاح المجالات المُسبقة مرتبط ارتباط وثيق بالمناخ المدرسي، فإذا كان المناخ السائد إيجابي يعود بالإيجاب وإذا كان سلبي يعود بالسلب.

3.5 تفسير نتائج المقابلات

تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

برأيك كيف يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة؟

أجمع المديرون والمعلمون بأنه يتم القيام بإدارة الأزمات عن طريق التخطيط الجيد للأزمة، وجمع المعلومات اللازمة عنها، واحتمالية وقوعها، ومعرفة الأسباب المؤدية لها، وإنشاء فريق أزمات متخصص.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن مهارات إدارة الأزمات واضحة للجميع، ويعرفون كيفية تطبيقها، لذا كانت الإجابات نوعًا ما متشابهة إلى حد كبير.

تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

ما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات؟

أجمعت عينة الدراسة إلى أن أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير المهارات القيادية، والمرونة، والسرعة في اتخاذ القرارات، والحنكة، ومهارات التخطيط واتخاذ القرارات، ومهارات التحليل، وسرعة البديهة، والإلمام بالمهارات التكنولوجية.

وترى الباحثة بأن السبب في هذه النتيجة قد يعود إلى أن هذه المهارات لازمة لكل مدير لنجاح إدارته حيث إن المدير الضعيف غير قادر على إنجاز أي هدف من الأهداف المرسومة، وترى الباحثة أن هذه المهارات مهمة جداً لنجاح أي إدارة، حيث إن المدير القيادي، والمرن، وسريع البديهة قادر على حل جميع المشكلات التي قد تواجه المدرسة.

تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشته

كيف ينعكس المناخ أو الجو السائد في مدرستك على أداء المعلمين؟

أشار المديرون والمعلمون إلى أنه للمناخ السائد في المدرسة أثر كبير على أداء المعلمين، فإذا كان الجو السائد تسوده الإيجابية فانه ينعكس بشكل جيد على أدائهم والعكس صحيح.

وترى الباحثة أن المناخ الإيجابي يجعل لدى المدرسين الدافعية لإتمام العملية التعليمية على أكمل وجه، وتحقيق الأهداف المرسومة بشكل كامل ودقيق، وبالتالي ارتفاع أداء المعلم، أما المناخ المدرسي السلبي فإنه يؤدي إلى نفور المعلمين من المدرسة، وإنجاز مهامهم بسرعة للخروج منها، حيث إن المناخ السلبي ينعكس على أداء المعلم بشكل سلبي، فيصبح غير قادر على إكمال مهامه على أكمل وجه.

تفسير نتائج السؤال الرابع ومناقشته

ما أثر أسلوب القيادة في المدرسة على أداء المعلمين؟

أشار المديرون والمعلمون إلى أن أسلوب القيادة الديمقراطي له أثر كبير في تحسن أداء المعلمين على عكس الأسلوب الديكتاتوري الذي له آثار سلبية على أدائهم، وترى الباحثة بأن الأسلوب الديمقراطي يسمح للمعلمين التعبير عن آرائهم وأفكارهم، ومناقشتها، وبالتالي فإن ذلك سيعود بشكل إيجابي على أداء المعلم، وبالعكس فالأسلوب المتسلط لا يسمح للمعلمين التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، وبالتالي يصبح المعلم آلة فقط لتحقيق الأهداف المرسومة دون حس إبداعي أو ابتكاري.

تفسير نتائج السؤال الخامس ومناقشته

ما اقتراحاتك لتطوير قدرات المديرين على إدارة الأزمات؟

أشار المديرون والمعلمون إلى أنه يتم تطوير القدرات عن طريق عقد ورات تدريبية وورشات عمل للمديرين، والاطلاع على التجارب العالمية والمحلية المُسبقة، إضافة إلى الزيارات التبادلية بين المدارس والاستفادة من تجاربهم.

وترى الباحثة بأنه من المهم عقد دورات بشكل مستمر تهدف لتوضيح كل ما هو جديد وكيفية مواجهة الأزمات وإدارتها، كما أنه من المهم أيضًا في هذه الدورات عرض تجارب عالمية في كيفية إدارة الأزمات ونجاحها في ذلك، مع الاستفادة من تجربتها في حال واجهت المدارس أزمات مماثلة.

اتفقت نتائج أسئلة المقابلات مع نتائج جميع الدراسات المُسبقة المتعلقة بإدارة الأزمات وكذلك الدراسات المتعلقة بالمناخ المدرسي.

4.5 التوصيات والمقترحات

أظهرت النتائج بأن درجة إدارة الأزمات جاءت بدرجة متوسطة في المدارس؛ لذا توصي الدراسة بـ:

1- إعداد فرق عمل خاصة بإدارة الأزمات في المدرسة، وتحديد أدوار كل عضو فيها، ومهمته.

2- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمديرين حول كيفية إدارة الأزمات المدرسية.

3- تحفيز المديرين بمنحهم الصلاحيات المفتوحة؛ لإدارة الأزمات بالشكل الذي يرونه مناسب.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ المدرسي جاء بدرجة متوسطة؛ لذا توصي الدراسة بـ:

1- الاهتمام بواقع المناخ المدرسي من الإدارات المدرسية، وكذلك التربية والتعليم.

2- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها (المجتمع المحلي).

3- الاهتمام بالبنية التحتية للمدرسة، وتوفير ما يلزم لإتمام العملية التعليمية على أكمل وجه.

4- تحفيز المعلمين المتميزين بأدائهم ماديًّا ومعنويًّا.

5- إجراء دراسات أخرى تتعلق بالمناخ المدرسي وإدارة الأزمات؛ لقلة الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية

أبو جراد، خليل (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة، **مجلة ريحان للنشر العلمي**، 9(15): 99-130.

أبو معمر، ماهر محمد عليان. (2013). **دور مديريات التربية والتعليم في إدارة الأزمات التعليمية التي تواجهها المدارس الحكومية في محافظات غزة وتطويره**، (رسالة ماجستير منشورة)، فلسطين.

أبو حجيلة، بكر والحراحشة، محمد. (2013). أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري مدارس التربية والتعليم في محافظة جرش وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين، جامعة آل البيت، الأردن، **مجلة العلوم التربوية**، 40(4): 1407-1429.

أبو كرش، نصر. (2021). درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسي، (***38) *13*

آل منصور، صالح. (2015). **تحديد المهارات الإرشادية الفاعلة لدى المختص النفسي المدرسي في ضوء المناخ المدرسي السائد بالمملكة العربية السعودية.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر.

الألفي، أشرف. (2019). درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين، **المجلة التربوية**، الجزء السابع والستين: 235-286.

ايمان، صولي. (2008). **المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي.** (رسالة ماجستير غير ماجستير)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

بحر، يوسف والعجلة، توفيق. (2010). القدرات الإبداعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام دراسة تطبيقية على المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، 19(2):1454-1405

البحيري، السيد ومحمود، محمد. (2009). **اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

بحيص، جمال والأفندي، يوسف. (2020). درجة ممارسة مدراء المدارس الحكومية في مديرية تربية بيت لحم ومديرية تربية يطا لمهارة إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 8(3): 712-730.

البدر، إبراهيم. (2006). **المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل، دراسة ميدانية على ضباط مديرية الدفاع المدني بمنطقة الرياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

بغدادي، فيصل. (2014). **دور القيادة في إدارة الأزمات في المنظمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

البقمي، مصلح. (2010). **المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي لموظفي إمارة منطقة مكة المكرمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

بكر، سحر (2012). آليات اتخاذ القرار في إدارة الأزمات في مؤسسات ما قبل المدرسة، دراسة تحليلية، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، 4(12).

بلقاسمي، منصورية (2016). **المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة عشعاشة لولاية مستغانم**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، الجزائر.

بلواني، أنجود. (2008). **دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

البنا، هالة. (2013). **الإدارة المدرسية المعاصرة**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

بن دريدي، فوزي. (2009). **المناخ المدرسي دراسة ميدانية**، السعودية: الدار العربية للعلوم.

بن لادن، سامية (2001). المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض، **مجلة كلية التربية وعلم النفس**، الجزء الاول، العدد (25).

بوعون، حنان. (2021) **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائية نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

بوعينين، عيسى. (2020). استراتيجيات إدارة الأزمات: إدارة أزمة كورونا نموذجا، **مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية**، بحوث ومقالات، (عدد خاص): 379-399.

الترامسي، طارق. (2010). **إدارة الأزمات المدرسية والصفية. مقال منشور 7/ يوليو على الموقع التالي:** https://nsinaiedu.alafdal.net/t50-topic

التميمي، محمود. (2016). **إرشاد الأزمات**، مركز ديبونو لتعليم التفكير: دبي.

جاد الله، آية. (2016) . **تصور مقترح لتعزيز دور الإدارة المدرسية في تنمية السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية: غزة.

جاد الله، محمود. (2012). **إدارة الأزمات**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

جاد الله، محمود. (2007). **إدارة الأزمات**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الجديلي، ربحي. (2006). **واقع استخدام أساليب إدارة الأزمات في المستشفيات الحكومية الكبرى في قطاع غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

جعفر، يونس. (2017). أثر التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات دراسة تطبيقية. **مجلة جامعة الأقصى – سلسلة العلوم الإنسانية**، 21(1): 293-324.

الجمعان، سناء. (2018). **المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في التعامل مع الأزمات وعلاقتها ببعض المتغيرات**، كلية التربية، جامعة البصرة.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2017). **التجمعات السكانية في محافظة الخليل حسب نوع التجمع وتقديرات إعداد السكان.**

الجهيني، عبد الله مسعود. (2019). أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارت في إدارة الأزمات المدرسية، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، العدد (60): 64-65.

الحاوري، عبد الغني احمد علي. (2019) . تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء الخبرات العربية والعالمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية:** 15(3): 309-323.

حجاز، رائد، والعاجز، فؤاد. (2007). تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الحراحشة، بكر. (2013). **أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري مدارس التربية والتعليم في محافظة جرش وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين**، دراسات العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الحريري، رافده. (2011) **إدارة التغيير في المؤسسات التربوية**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حسام، محمد وصالح، سلمان. (2013). المناخ المدرسي لدى معلمي المدارس الابتدائية، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، 20(9): 494- 523.

حسان، حسن والعجمي، محمد. (2007). **الإدارة التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسن، فوزي. (2008). **الاحتراق الوظيفي وتأثيره على الدور المهني للأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي**، المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

حمادات، محمد. (2008). **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حمد، غادة. (2016). **دور مجالس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي بالمدارس الأساسية وسبل تفعيله**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

حمد، فاطمة. (2015) .**برنامج مقترح قائم على الألعاب لتنمية الإبداع لدى أطفال مدينة بيت حانون**، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأزهر، غزة.

حيدري، عبد الله. (2019). المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي في محافظة أبين، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية لجامعة عدن وأبين**، العدد (5).

خالدي، محمد. (2013). **واقع إدارة المدرسة الثانوية في إدارتها للأزمات من وجهة نظر مديري المدرسة الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الأحساء**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الخرابشة، عمر (2012). **أساليب البحث العلمي**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

خضير، مرفت. (2016). كفاءة الذات العاملة المدركة وعلاقتها بالتدقيق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس، **مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية**، 169(3): 62-13.

خضيري، محسن أحمد. (2003). **إدارة الأزمات**، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

الخفاجي، هدى. (2019). أثر إدارة الأزمات على أداء المؤسسات الصحية، **مجلة العلوم الإدارية العراقية**، 3(3): 449-468.

خليل، عصام عبد العزيز. (2016). واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين في جنوب الضفة الغربية، **مجلة العلوم التربوية:** 24(2):437-472

الخولي، محمود. (2011). **مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون، كراسة التعليمات، كلية التربية**، جامعة الزقازيق.

الخويطر، ذكرى بنت عبد الله محمد. (2019) . تطوير دور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات، **المجلة العربية للتربية النوعية**، العدد (10): 199-226.

درباس، أحمد. (2012). مدى تمكن مديري المدارس من مهارة إدارة الأزمات في مدينة جدة، **مجلة العلوم الإنسانية**، 12(3): 31-64.

الدليمي، طارق. (2016). **الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الدليمي، عبد الرزاق. (2012). **الإعلام وإدارة الأزمات**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دميرال، أحمد. (2021). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالمناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث النفسية**، 32(1): 125-176.

الذهبي، عمر. (2022). **اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي السائد في المدارس الابتدائية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بو ضياف، الجزائر.

الذيابات، علي. (2022). دور المشرف التربوي في تحسين المناخ المدرسي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، **مجلة اتحاد الجامعات للتربية وعلم النفس**، العدد (19): 1-7.

رباح، سامي. (2018). **دور مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم وسبل تطويره**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

زاهر، تيسير (2012). أثر المناخ التنظيمي في تمكين العاملين، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية** والقانونية، 28(2): 255-282.

الزبيدي، خلود حميد. (2018). إدارة الأزمات لدى مسؤولي شعب التربية الكشفية من وجهة نظر مشرفيها، **مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية**، العدد (56): 217-230.

زحلوق، مها وسلهب، سراب. (2016). توعية البيئة المدرسية للمعوقين حركيا وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 38(3): 289-312.

الزعبي، ميسون. (2014). درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، (14): 378-397.

السكران، ناصر. (2004). **دراسة مسحية على قطاع ضباط قوات الأمن الخاصة بمدينة الرياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

سالم، هانم. (2017). النموذج البنائي للعلاقات بين الذكاء التنظيمي والإبداع وإدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافيا كما يدركه المعلمون، **مجلة الإرشاد النفسي**،جامعة عين شمس، 52(2): 1-122.

السبتي، عباس. (2013). **دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية**، الرياض: السعودية.

سلامة، نسرين. (2014). **درجة الممارسة الايجابية لمديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية للمعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

السعود، راتب. (2013). **القيادة التربوية (مفاهيم وآفاق)**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشوابكي، مازن (2016). **أثر التوجهات الاستراتيجية على إدارة الأزمات: دراسة ميدانية على وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة.** المؤتمر العلمي الأول لتنمية المجتمع، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر.

الشيخ، بدر. (2008). **مدى جاهزية إدارات الأمن والسلامة لمواجهة الأزمات والكوارث،** رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

صادق. يسرية. (2002). **أطفال عند القمة لموهبة التفوق العقلي والإبداع،** القاهرة: دار الفكر العربي.

صاصيلا، رانيا واليوسفي، رنيم. (2014). درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق من وجهة نظر المدرسين، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،** 36(1)، 149-176.

صولي، (2013). **المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، بجامعة قاصدي.

الضحاوي، بيومي والمليجي، رضا. (2010). **توجهات الإدارة التربوية الفعالة في مجتمع المعرفة،** القاهرة: دار الفكر العربي.

الطلحي، فؤاد. (2018). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف، **مجلة البحث العلمي في التربية،** العدد (19).

الطويرقي، حسين بن سعيد. (2012). **صراع الدور لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمشرفين بمحافظة الطائف،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، الطائف.

الطويرقي، حسين. (2014). **صراع الدور لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الطويل، هاني. (2006). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الظاهر، نعيم. (2009). **إدارة الأزمات**، عمان: عالم الكتب الحديث.

الظفر، أمل، والعمود، مها. (2019). إسهام صلاحيات القيادة المدرسية في إدارة الأزمات بمدراس التعليم الابتدائية بمدينة الرياض من وجهات نظر القائدات، **مجلة جامعة البلقاء**، 22(2): 198-220.

ظفيري، ياسمين. (2010). **مستوى الذكاءات المتعددة لمديري المدارس الثانوية ومعلميها في دولة الكويت وعلاقته بالمناخ التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

عبد الحميد، رجب. (2008). **استراتيجية التعامل مع الأزمات والكوارث**، العين: دار الكتاب العربي.

عبد الرحمن، بو فارس. (2018). المناخ التنظيمي المدرسي: ماهيته، أنماطه ومحدداته في المؤسسة التعليمية، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد (35): 291- 320.

عبد العال، رائد. (2009). **أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الله، عادل. (2003). إدارة الأزمات كأحد الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة، **مجلة مستقبل التربية، 9(30) 247-274**.

عبد المجيد، السيد. (2005) **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، سميرة والمرسي، محمد. (2014). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها كما يدركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس،8(1): 36-58.

العبودي، محسن. (2011). **نحو استراتيجية علمية في مجال إدارة الأزمات والكوارث**، القاهرة: دار النهضة العربية.

العتيبي، محمد (2007). **المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام**، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

العجمي، محمد حسنين. (2008). **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، ناصر. (2010). **درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر معلميهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

العزاوي، نجم. (2010). **أثر التخطيط الاستراتيجي على إدارة الأزمة**. المؤتمر العلمي الدولي السابع: تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية على منظمات الأعمال، جامعة الزرقاء الخاصة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.

العسيري، العنود. (2020). **إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير تصور مقترح**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

علي، أحمد. (2018). **دور الذكاء الاستراتيجي في اتخاذ القرارات الناجحة في المؤسسات التربوية**، أطروحة دكتوراه.

عنتور، ندى. (2012). **معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهة نظر المديرين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، نابلس فلسطين.

عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.

عوض، أحمد (2007). **الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس.** عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عون، عمار. (2018). **التقارب الأسري المدرسي وانعكاساته التربوية على التلاميذ** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد بن أحمد، وهران.

العياشي، زرزار و غياد، كريمة. (2014). إدارة الأزمات المرجعية المفهوم والتطبيق: قراءة إسلامية، **مجلة البحوث والدراسات الشرعية**، (3)24: 325-352.

عيداروس، أحمد ونصيف، إنجي. (2020). آليات إدارة الأزمات بالمدارس الثانوية العامة في محافظة الدقهلية في ضوء مدخل الذكاء الاستراتيجي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، 535-565:12(31)

العيسى، عبد الله والألفي، حسن. (2019). متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 35(8): 441-480.

غريب، شبل (2005). **الثقافة المدرسية.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

غنيمة، رهف. (2014). **متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

غنيمة، رهف. (2014). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية دراسة ميدانية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، 1(2): 32- 61.

فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد. (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القريطي، عبد المطلب. (2005). **الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان.

القحطاني، ريم. (2006). **تصور مقترح لدور فرق العمل للتعامل مع الأزمات المدرسية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

كاظم، خيري. (2002). **الإدارة في المجتمع المصري،** الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة.

كمال، باشرة. (2012). **المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة وهران.

لطفي، محمد. (2010). أهم المشكلات التي تواجه طالب المرحلة الابتدائية. مقال منشور 13/ مايو على الموقع التالي: https://mklps.yoo7.com

ماهر، أحمد. (2006). **إدارة الأزمات،** الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

المجرشي، فاطمة. (2021). إدارة الأزمات لدى قائدات رياض الأطفال بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات (أزمة كورونا نموذجًا)، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج،** العدد (11): 1093-1057.

محسن، منتهى عابد. (2019). إدارة الأزمات لعمداء الكليات في الجامعة المستنصرية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر التدريسيين، **مجلة كلية التربية،** 1(34): 518-548.

محمد، حسام. (2013). المناخ المدرسي لدى معلمي المدارس الابتدائية، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية،** العدد (9).

المساعد، ماجد. (2012). **إدارة الأزمات (المدخل المفاهيم العمليات)،** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المسرورية، نزوى. (2016). **المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط،** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة نزوى،مسقط.

المشاقبة، متعب. (2018). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (2)29: 23-35.

مصطفى، يوسف. (2013). **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**، القاهرة :دار الفكر العربي.

المطيري، منصور. (2012). **مستوى جاهزية المناطق التعليمية لإدارة الأزمات التربوية من وجهة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط.

منصور، سمية ومحرز، نجاح. (2017) . واقع المناخ المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير المناخ المدرسي الايجابي الداعم لتربية المواطنة، **مجلة جامعة البعث**،39(30): 85-121.

منصور، منار. (2015). **درجة ممارسة مديرة المدرسة للقيادة الأخلاقية وتأثيرها على المناخ التنظيمي**، العدد 29: 108-145.

المنصوري، ياسمينة. (2020). **تفعيل دور مستشار التوجيه في تحسين المناخ المدرسي لدى تلاميذ ثانية ثانوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بو ضياف، المسيلة، الجزائر.

مكاوي، حسن. (2015). **الإعلام ومعالجة الأزمات**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

المنماني، نادية. (2019). الاتصال رهان أساسي في إدارة الأزمات في المؤسسة، **مجلة دراسات في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، 17(2): 166- 193.

المومني، فواز والنوافلة، بيان. (2014). العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية الأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**،(2)10.

نصر، إياد. (2018). **سيكولوجية إدارة الأزمات**، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

نيروخ، شهد. (2020). **درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكومي في محافظة الخليل.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

الهدمي، ماجد ومحمد، جاسم. (2008). **مبادئ إدارة الأزمات الاستراتيجية،** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

هلالي، حسن محمد. (2013). **الأزمات التربوية في المدارس الثانوية العامة في فلسطين،** عمان: فضاءات للنشر والتوزيع.

الوسطاني، عفاف. (2018). **أساليب اتخاذ القرارات لإدارة الأزمات المدرسية في ضوء مشروع المؤسسة،** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر.

اليحيوي، صبرية. (2006). إدارة الأزمات في المدارس الحكومية المتوسطة للبنات في المدينة المنورة. **مجلة جامعة الملك سعود،** 19(1): 247-380.

اليماني، وداد. (2013). **دور مديرات المدارس في إدارة الأزمات والكوارث- دراسة نظرية بالتطبيق على عينة من مديرات المدارس في محافظة جدة.** المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، 604-652.

اليوسفي، رنيم سمير. (2015). **تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية،** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية

Almushaigeh, Jouza. (2020). Obstacles of Crises Management in Primary Schools for girls at the north of Buraidah City from the viewpoint of school principals . **Journal of Educational and Psychological Sciences,** Volume 4 (43): 61 -80.

Bundy, J., Cole, P., & Coombs, T. (2017). Crises and Crisis Management: Integration, Interpretation, and Research Development. Journal of Management, 43(6), 1661 –1692.

Daniel, R. (2017). **An examination of organizational leadership crises Communication best practices for colleges and universities**. United States: University of Maryland, Maryland.

David, A. (2014). **Students' Crisis in Nigerian Tertiary Educational Institutions: A Review of the Causes and Management Style**. Retrieved March 22, 2017, from: http://www.jhss- khazar.org/wpcontent/uploads/2010/04/05pdf MANAGEMENT-OF-STUDENT-5-1.

Findikli, M., Yozgat. U. & Rofcanini, A. (2015). Examining organizational innovation and knowledge management capacity, **social and Behavioral sciences**, (181): 377-387.

Ghanim, Khowla, (2020). The Degree to Which the School Principals of Public Schools in the Kasbah of Salt Possess Schools' Crisis Management Skills from the View Point of Counselors. Journal **of Educational and Social Research**, Vol 10 (5).

Garcia, E.(2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152 fab099edea.pdf.

Ghazi, (2015), **Crisis in human Resources and its management strategies case study**: one of the country, s ehergy organizations, vol. xx pp.006−o13.

Gough, Deborah. (2008). School Climate, student achievement connection Urban Parent's View. **Journal of School Administration Research and Development, 1**(1): 9-16.

Hale, J. (2005). Crisis response communication challenges, **Journal of business communications**, 2(42):112-134.

Jacbsen, G. & Kerr.S. (2011). **Crisis management, emergency management, BCM. DR: what's the Difference and. How do they fit to gather?** In the Definitive handbook of Business continuity management, third edition, Andrew hiles, john wiley& sons ltd.

Kathri, N, Cristina L (2010). **The effect of school-based management in the Philippines policy:** research-working paper, pp. 1-29.

Lai, Kinkeung.(2010). **A multiscale neural network learning paradigm for financial crisis forecasting Energy Economics**, Volume 73 (4–6): 716-725.

Liming, R. (2010). **Stress sources and coping strategies of secondary Public school principals.** Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Campuses: United States.

Lumapenet, Husna. (2021). Technological Leadership and Crisis Management Skills of the School Administrators towards School Development in the Special Geographical Area of MBHTE-BARMM.

Margaret, Rouse (2013): **Crisis Management Pla**. USA

Mansour, S., (2017). The Requirements For Developing The School Climate In The Second Cycle Of Basic Education Schools In Damascus In Light Of The Positive School Climate Trend In Support Of Citizenship Education, Aleppo **University Research Journal**, Arts, Humanities And Educational Series, 2017.

Moodley, R. V. (2012). **Decision Making as an Activity of School Leadership**: A Case Study. (Master's Thesis), School of Education and Development, University of Kwazulu, Natal

Nagyova, A; pisonova, M; & to blova, E. (2015) the Research and analysis within. **The innovation of school management course, social and Behavioral science**, (186) :1169-1173

Qutaish.N. (2009). **National Security and Crisis management**.

Samwi, Fadi. (2020). Educational Crisis Management And Its Relation To Using Distance Learning Approach. **Turkish Online Journal of Distance Education,** 22(3):1302-6488.

Syed, R. (2014). **Data fusion for human intelligence and crisis management: handling in formation from untrusted Sources**, Ph.D., university of Warwick (United Kingdom).

Shindler, J. (2010). Exploring the school climate and student Achievement Connection, **Journal article**, 1(1): 9-12.

Tamayo, A. (2015). **School Climate and Student Academic Citizenship.** Research and Publication Centre: University of Mindanao.

Taneja, S., Pruor, M., Sewell, S. &Recuero, A. (2014). Strategic crisis management: a basis for renewal and crisis prevention, **journal of management policy and practice**, 15(1). 78-85.

Tshabalala, T. (2014). The role played by school climate on school **effectiveness**. South circuit: **Asian Journal of Social Sciences and Management Studies,** 17(1): 119-140.

Hoy, W.K., Smith, P.A., Sweetland, S.R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. **The High School Journal**, (86) 38−49.

Yilmaz, A .(2016). **of Effectiveness the of Research in Study Comparative a Management Crisis in Leadership Strategic Zone Industrial 3rd Konya in SMES and Enterprises Scale Large ,**07.0702.2016po/18662.10. 114-93. VII. Openings Postmodern.

الملاحق

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

ث. أدوات الدراسة الموزعة على العينة الأساسية

ج. كتاب تسهيل المهمة

الملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

تحكيم استبانة

حضرة الاستاذ الدكتور ..... المحترم تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى الكشف عن "**درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التّربوي في جامعة القدس المفتوحة، فأضع بين أيديكم الاستبانة الخاصة بدراسة الماجستير المتعلقة بـ "**درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس**". للثّقة المطلقة بكم؛ فإنّني أرجو منكم تحكيم هذه الأداة ليتسنى إتمام رسالة الماجستير المتعلّقة بالبحث المذكور، ولتحقيق ذلك فقد اطّلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس بهذا المجال.

وقد صممت الاستبانة من جزأين، هما:

الجزء الأول: يشمل على البيانات الشّخصية والعامة.

الجزء الثّاني: يتكون من مقياسَي إدارة الأزمات، والمناخ المدرسي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: سهام جواد محيسن

إشراف: د. عزمي أبو الحج

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	**الجنس**	**ذكر ( ) انثى ( )**
A2	**المؤهل العلمي**	**بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى ( )**
A3	**سنوات الخبرة**	**أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )**
A4	**المسمى الوظيفي**	مدير/ة ( ) **معلم/ة ( )**

الجزء الثاني:

أولاً: مقياس تطبيق إدارة الأزمات:

إدارة الأزمات اصطلاحاً: نشاط تقوم به الإدارة كرد فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوطات، ولا توجد خطة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسابها، وتعد العدة لمواجهة مشكلاته أو منعها قبل وقوعها، عندئذ تتحرك الإدارة وتقوم بسلسلة من الجهود لإنهائها، ثم تعود الإدارة إلى السكون (المشاقبة، 2018).

تعرفها الباحثة **إجرائياً** بأنها: الأساليب التي يستخدمها مدير المدرسة لمواجهة الأزمات وكيفية التحقق من حدتها ونتائجها السلبية، ويعبر عنه إجرائيًّا من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة الخاصة بإدارة الأزمات التي أعدت لهذا الغرض.

علماً أنّ الإجابة على فقرات المقياسين ستكون وفقًا لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

كبيرة جدًّا	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جدًّا**
5	**4**	**3**	**2**	**1**

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة								
.1	يمتلك المدير القدرة على تحديد الأزمات المحتملة التي يمكن أن تواجهها المدرسة.							
.2	يمتلك القدرة على اكتشاف مؤشرات حدوث الأزمات قبل وقوعها.							
.3	يمتلك القدرة على استشراف حدوث الأزمات.							
.4	يوجد لدى المدير فريق أزمات قادر على تحليل مؤشرات حدوثها.							
.5	يمتلك القدرة على تقدير أبعاد الأزمة.							
.6	يضع خطة لإدارة الأزمة مسبقاً، ليستخدمها حين وقوع الأزمة.							
المجال الثاني: مرحلة الاستعداد والوقاية								
.7	تمتلك المدرسة خطط وبرامج وقائية للتعامل مع الأزمات.							
.8	يوجد في المدرسة برامج للتدريب على الاستعداد والوقاية من الأزمات.							
.9	يقوم المدير بتوزيع المسؤوليات بشكل واضح على المعلمين للاستعداد والوقاية من الأزمة.							
.10	يفوض المدير الصلاحيات لفريق الأزمات لمواجهة الأزمة.							
.11	يدرك أهمية اشراك المعلمين في تخطيط برامج مواجهة الأزمات.							
.12	يعمل على تحديد جدول أولويات يتسم بالدقة لمواجهة الأزمات.							
.13	يهتم بجمع المعلومات الكافية المتعلقة بالأزمة.							
المجال الثالث: مرحلة احتواء الضرر								
.14	يتم الاستعانة بالتكنولوجيا للحد من الأضرار المترتبة على الأزمة.							
.15	تمتلك المدرسة جهاز إداري قادر على تقليل							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	الضرر.							
16.	تمتلك المدرسة القدرة على إدارة الموارد البشرية الضرورية لاحتواء الضرر.							
17.	تعمل المدرسة على تفادي حدوث أزمات فرعية قد تنتج عن الأزمة الرئيسية.							
18.	يستطيع المدير العمل على خفض حدة التوتر لدى المعلمين.							
19.	يستطيع تصميم برامج التوعية في مواجهة الإشاعات عند حدوث الأزمة.							
المجال الرابع: مرحلة استعادة النشاط								
20.	يمتلك المدير القدرة على جمع المعلومات من المواقع التي تأثرت بالأزمة.							
21.	تنفذ المدرسة الخطط اللازمة لإنجاز المهام بعد نهاية الأزمة.							
22.	تنفذ المدرسة الخطط اللازمة لإنجاز المهام بعد نهاية الأزمة.							
23.	تعمل المدرسة على تقديم ندوات فاعلة حول كيفية التعامل مع الأزمات.							
24.	تنجح المدرسة في العودة للعمل بعد انتهاء الأزمة بفترة زمنية قصيرة.							
المجال الخامس: مرحلة التعلم								
25.	يقيم المدير خطط إدارة الأزمات بقصد تحسينها.							
26.	يستفيد المدير من الدروس والعبر التي واجهها أثناء الأزمات.							
27.	يعمم المدير العبر المستفادة من الأزمات المُسبقة على الموظفين وذلك لغايات التعلم والتدريب.							
28.	تقوم المدرسة بتنظيم ندوات لشرح أبعاد الأزمات التي مرت بها.							
29.	تعمل المدرسة على تخفيف آثار الأزمة وذلك للحد من أسباب استمرار حدوثها.							

ثانيا: مقياس المناخ المدرسي:

المناخ المدرسي **اصطلاحاً**: "مجموعة الخصائص التي تميز مدرسة معينة عن غيرها، وتؤثر في سلوك الأفراد نتيجة عملية التفاعل بين مدير المدرسة والعاملين فيها فيما يتعلق بالقيادة المدرسية، والعلاقات الإنسانية، وإمكانات المدرسة والتجهيزات التقنية، ولوائح وأنظمة العمل، وتحفيز العمل، وتقويم الأداء" (الطويرقي، 2014: 10).

وتعرف الباحثة المناخ المدرسي **إجرائيًّا** بأنه: ما يدور داخل المدرسة من إدارة ومعلمين وطلاب ومواد دراسية وصحية للمتعلم، إذ من المفروض أن يكون بيئة آمنة، إذ يحفز التلاميذ ويدفع المعلمين إلى الإبداع. ويعبر عنه إجرائيًّا من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة الخاصة بالمناخ المدرسي التي أعدت لهذا الغرض.

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"		
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة			
	المجال الأول: القيادة الجماعية									
1	يبحث المدير جميع جوانب الموضوعات مع المعلمين مع إيمانه بوجود أراء أخرى.									
2	يثمن مدير المدرسة إنجازات وإبداعات الأستاذ في العملية التعليمية.									
3	يتعامل المدير بروح المساواة مع المعلمين.									
4	ينفذ المدير المقترحات المقدمة من المعلمين .									
5	يتصف المدير بالود والانفتاح مع المعلمين وسهوله الوصول إليه.									
6	يحافظ مدير المدرسة على معايير محددة للأداء.									
7	يتيح المدير للمعلمين معرفة ما هو متوقع منهم .									
8	مدير المدرسة مستعد لإجراء التغييرات.									

المجال الثاني: السلوك المهني للمعلم								
9	يساعد ويساند المعلمون بعضهم البعض .							
10	تتسم علاقة المعلمين مع بعضهم البعض بالتعاون والمشاركة .							
11	تتميز المدرسة بارتفاع الروح المعنوية لدى المعلمين .							
12	ينجز المعلمون أعمالهم بحماس .							
13	يقدم المعلمون دعماً اجتماعياً لزملائهم .							
14	يحترم المعلمون الكفاءة المهنية لزملائهم .							
15	يمارس المعلمون الحكم المهني في المدرسة .							
16	يبذل المعلمون أقصى جهدهم مع طلابهم .							
17	يحرص المعلمون على التواصل مع أولياء الأمور.							
المجال الثالث: التحصيل الدراسي								
18	تميز إدارة المدرسة الانجاز والتحصيل الدراسي فيها .							
19	تحدد المدرسة معايير عالية للأداء التعليمي.							
20	يعتقد المعلمون أن لدى طلبتهم القدرة على التحصيل الأكاديمي في هذه المدرسة.							
21	يحترم الطلبة زملائهم الذين يحصلون على درجات عالية .							
22	يجتهد الطلبة بجد لتحسين أعمالهم المُسبقة.							
23	يحقق الطلبة الأهداف التي وضعت من أجلهم .							
المجال الرابع: المجتمع المحلي وأولياء الأمور								
24	يستجيب المدير لضغوطات أولياء الأمور.							
25	يواجه المعلمون ضغوطات من المجتمع .							
26	تنظم المدرسة لقاءات منظمة مع أولياء أمور الطلبة وفق خطة مدروسة.							
27	تشكل المدرسة مجالس أولياء أمور الطلبة بطريقة ديمقراطية.							
المجال الخامس: العلاقات الإنسانية								
28	تسود علاقة ودية بين مدير المدرسة والمعلمين مبنية على الاحترام المتبادل.							
29	تعمل الإدارة المدرسية على توفير أحسن الظروف لضمان سير العمل.							
30	يقوم مدير المدرسة بتزويد المعلمين باللوائح التعليمية بخصوص التدريس والحقوق الاجتماعية.							

31	يعمل مدير المدرسة في أوقات وجود مشكلات داخل المدرسة على تكييف الأدوار والتصرف بأسلوب مناسب.							
32	يعمل المدير على إشراك المعلمين في عمليات اتخاذ القرارات داخل المدرسة.							
33	يمثل المدير نموذج يقتدى به داخل المدرسة من حيث توفير جو الألفة بين المعلمين داخل المدرسة.							

انتهت الاستبانة

مع خالص شكري واحترامي،

الملحق (ب): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	د. مجدي زامل	أستاذ دكتور	أصول التربية	جامعة القدس المفتوحة
2	د. خالد قيرواني	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
3	د. جمال بحيص	أستاذ مشارك	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
4	د. محسن عدس	أستاذ مساعد	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس
5	د. خالد الجواريش	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة فلسطين الأهلية
6	د. عفيف زيدان	أستاذ مساعد	تربية وأساليب تدريس	جامعة القدس
7	د. ناصر الآغا	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
8	د. أحمد فتيحة	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة بير زيت
9	د. نبيل المغربي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
10	د. بشرى البدوي	أستاذة مساعدة	إدارة تربوية	جامعة القدس
11	د. عمر طالب الريماوي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة القدس

الملحق (ت): أدوات الدراسة الموزعة على العينة الاستطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة المدير/ة المعلم/ة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس**"؛ لتحقيق أهداف الدراسة تضع بين يديكم هذه الاستبانة التي تتكون من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: يتضمن معلومات شخصية وعامة، الثاني: يمثل مقياسًا لدرجة ممارسة الأزمات لدى مديري المدارس، والثالث: يمثل مقياسًا لمستوى المناخ المدرسي. آملًا منكم تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظركم باهتمام وموضوعية؛ حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة دون استثناء. علمًا أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: سهام محيسن

بإشراف الدكتور: عزمي أبو الحاج

الجزء الأول: البيانات الشخصية

ضع إشارة × في مربع الإجابة التي تناسبك:

1. **الجنس**: ذكر ☐ أنثى ☐
2. **المؤهل العلمي:** بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐
3. **سنوات الخبرة:** أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
4. **المسمى الوظيفي.** مدير ☐ معلم ☐

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات.

الرجاء وضع اشارة (x) داخل مربع الاجابة المناسب:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة						
1	يحدد المدير الأزمات المحتملة التي يمكن أن تواجهها المدرسة.					
2	يكتشف مؤشرات حدوث الأزمات قبل وقوعها.					
3	يمتلك المقدرة على استشراف حدوث الأزمات.					
4	يشكل فريق أزمات قادر على تحليل مؤشرات حدوث الأزمة.					
5	يخصص وقتاً للتخطيط في الأزمات غير المتوقعة.					
6	يضع خطة لإدارة الأزمات مسبقاً، ليستخدمها حين وقوع الأزمة.					
7	يقدر أبعاد الأزمة قبل حدوثها.					
المجال الثاني: مرحلة الاستعداد والوقاية						
8	يصمم المدير برامج وقائية للتعامل مع الأزمات.					
9	يفوض الصلاحيات لفريق الأزمات لمواجهة الأزمة.					
10	يشرك المعلمين في تخطيط برامج مواجهة الأزمات.					
11	يحدد جدول أولويات يتسم بالدقة لمواجهة الأزمات.					
12	يجمع المعلومات الدقيقة المتعلقة بالأزمة.					
13	يدير الوقت بمهارة عند حدوث الأزمة.					
14	يحدد جملة من البدائل المتاحة وقت الأزمة.					
المجال الثالث: مرحلة احتواء الضرر						
15	يستعين المدير بالتكنولوجيا للحد من الأضرار المترتبة على الأزمة.					
16	يتوفر لديه جهاز إداري قادر على تقليل الضرر.					
17	يستطيع إدارة الموارد البشرية الضرورية لاحتواء الضرر.					
18	يتفادى حدوث أزمات فرعية قد تنتج عن الأزمة الرئيسية.					
19	يقلل حدة التوتر مما يؤدي إلى استعادة الروح المعنوية لدى المعلمين.					
20	يصمم برامج التوعية في مواجهة الإشاعات المضادة عند حدوث الأزمة.					
21	يتخذ قرارات حاسمة عند حدوث الأزمة.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الرابع: مرحلة استعادة النشاط						
22	يجمع المدير المعلومات التفصيلية من المواقع التي تأثرت في الأزمة.					
23	ينفذ الخطط اللازمة لإنجاز المهام والأهداف بعد نهاية الأزمة.					
24	يقدم ندوات فاعلة حول كيفية التعامل مع الأزمات.					
25	يعمل على العودة للعمل بعد انتهاء الأزمة بفترة زمنية قصيرة.					
26	يحاول استعادة ما تم فقده أثناء الأزمة، على المستوى المادي والمعنوي.					
المجال الخامس: مرحلة التعلم						
27	يقيم المدير خطط وبرامج إدارة الأزمات بقصد تحسينها.					
28	يستفيد من الدروس التي واجهها أثناء الأزمات.					
29	يعمم الدروس المستفادة من الأزمات المُسبقة على المعلمين.					
30	ينظم اجتماعات لشرح أبعاد الأزمات التي مرت بها.					
31	يقلل من آثار الأزمة للحد من أسباب استمرار حدوثها.					

الجزء الثالث: مقياس المناخ المدرسي.

الرجاء وضع اشارة (x) داخل مربع الاجابة المناسب:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: القيادة الجماعية						
1	يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات داخل المدرسة.					
2	يثمن إنجازات المعلمين في العملية التعليمية.					
3	يتعامل بروح المساواة مع المعلمين.					
4	يتقبل المقترحات المقدمة من المعلمين.					
5	يتصف بالود مع المعلمين.					
6	يحافظ على معايير محددة لأداء المعلمين في العملية التعليمية.					
المجال الثاني: السلوك المهني للمعلم						
7	يتعاون المعلمون مع بعضهم البعض في إنجاز المهمات.					
8	ينجز المعلمون أعمالهم بحماس.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
9	يقدم المعلمون دعماً اجتماعياً لزملائهم المعلمين					
10	يحترم المعلمون الكفاءة المهنية لزملائهم المعلمين.					
11	يمارس المعلمون عملهم بمهنية في المدرسة.					
12	يبذل المعلمون أقصى جهد لهم مع طلابهم .					
13	يحرص المعلمون على التواصل مع أولياء الأمور.					
	المجال الثالث: التحصيل الدراسي للطلبة					
14	تميز إدارة المدرسة التحصيل الدراسي فيها.					
15	تحدد إدارة المدرسة معايير عالية الدقة للأداء التعليمي.					
16	يحترم الطلبة زملاءهم الذين يحصلون على درجات عالية.					
17	يجتهد الطلبة لتحسين أعمالهم المُسبقة.					
18	يحقق الطلبة الأهداف التي وضعت من أجلهم.					
19	يرغب الطلبة في الحصول على واجبات وأعمال إضافية لتحسين تحصيلهم الأكاديمي.					
	المجال الرابع: المجتمع المحلي وأولياء الأمور					
20	يستجيب المدير لمقترحات أولياء الأمور.					
21	يواجه ضغوطات من المجتمع المحلي.					
22	يحرص على تنظيم لقاءات مع أولياء أمور الطلبة.					
23	يشكل مجالس أولياء أمور الطلبة بطريقة ديمقراطية.					
24	يسهل استخدام مرافق المدرسة لخدمة المجتمع المحلي.					
	المجال الخامس: العلاقات الإنسانية					
25	تسود علاقة ودية بين مدير المدرسة والمعلمين مبنية على الاحترام المتبادل.					
26	يوفر مدير المدرسة أحسن الظروف لضمان سير العمل.					
27	يعزز ثقة المعلمين بقدراتهم على التغيير.					
28	يساعد المعلمين في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة.					
29	يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية.					

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أسئلة المقابلة:

1_ برأيك كيف يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة؟

_____

_____

_____

2- ما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات؟

_____

_____

_____

3- كيف ينعكس المناخ أو الجو السائد في مدرستك على أداء المعلمين؟

_____

_____

_____

4- ما أثر أسلوب القيادة في المدرسة على أداء المعلمين؟

_____

_____

_____

5- ما اقتراحاتك لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات؟

_____

_____

_____

الملحق (ج):

أدوات الدراسة (مطبق على العينة الأساسية)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة المدير/ة المعلم/ة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس**"؛ لتحقيق أهداف الدراسة تضع بين يديكم هذه الاستبانة التي تتكون من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: يتضمن معلومات شخصية وعامة، الثاني: يمثل مقياسًا لدرجة ممارسة الأزمات لدى مديري المدارس، الثالث: يمثل مقياسًا لمستوى المناخ المدرسي. آملًا منكم تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظركم باهتمام وموضوعية؛ حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة دون استثناء، علمًا أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: سهام محيسن

بإشراف الدكتور: عزمي أبو الحاج

الجزء الأول: البيانات الشخصية

ضع إشارة × في مربع الإجابة التي تناسبك:

1. **الجنس**: ذكر ☐ أنثى ☐
2. **المؤهل العلمي:** بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐
3. **سنوات الخبرة:** أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
4. **المسمى الوظيفي.** مدير ☐ معلم ☐

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات.

الرجاء وضع اشارة (x) داخل مربع الاجابة المناسب:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: مرحلة الاكتشاف المبكر للأزمة						
1	يحدد المدير الأزمات المحتملة التي يمكن أن تواجهها المدرسة.					
2	يكتشف مؤشرات حدوث الأزمات قبل وقوعها.					
3	يمتلك المقدرة على استشراف حدوث الأزمات.					
4	يشكل فريق أزمات قادر على تحليل مؤشرات حدوث الأزمة.					
5	يخصص وقتاً للتخطيط في الأزمات غير المتوقعة.					
6	يضع خطة لإدارة الأزمات مسبقاً، ليستخدمها حين وقوع الأزمة.					
7	يقدر أبعاد الأزمة قبل حدوثها.					
المجال الثاني: مرحلة الاستعداد والوقاية						
8	يصمم المدير برامج وقائية للتعامل مع الأزمات.					
9	يفوض الصلاحيات لفريق الأزمات لمواجهة الأزمة.					
10	يشرك المعلمين في تخطيط برامج مواجهة الأزمات.					
11	يحدد جدول أولويات يتسم بالدقة لمواجهة الأزمات.					
12	يجمع المعلومات الدقيقة المتعلقة بالأزمة.					
13	يدير الوقت بمهارة عند حدوث الأزمة.					
14	يحدد جملة من البدائل المتاحة وقت الأزمة.					
المجال الثالث: مرحلة احتواء الضرر						
15	يستعين المدير بالتكنولوجيا للحد من الأضرار المترتبة على الأزمة.					
16	يتوفر لديه جهاز إداري قادر على تقليل الضرر.					
17	يستطيع إدارة الموارد البشرية الضرورية لاحتواء الضرر.					
18	يتفادى حدوث أزمات فرعية قد تنتج عن الأزمة الرئيسية.					
19	يقلل حدة التوتر مما يؤدي إلى استعادة الروح المعنوية لدى المعلمين.					
20	يصمم برامج التوعية في مواجهة الإشاعات المضادة عند حدوث الأزمة.					
21	يتخذ قرارات حاسمة عند حدوث الأزمة.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الرابع: مرحلة استعادة النشاط						
22	يجمع المدير المعلومات التفصيلية من المواقع التي تأثرت في الأزمة.					
23	ينفذ الخطط اللازمة لإنجاز المهام والأهداف بعد نهاية الأزمة.					
24	يقدم ندوات فاعلة حول كيفية التعامل مع الأزمات.					
25	يعمل على العودة للعمل بعد انتهاء الأزمة بفترة زمنية قصيرة.					
26	يحاول استعادة ما تم فقده أثناء الأزمة، على المستوى المادي والمعنوي.					
المجال الخامس: مرحلة التعلم						
27	يقيم المدير خطط وبرامج إدارة الأزمات بقصد تحسينها.					
28	يستفيد من الدروس التي واجهها أثناء الأزمات.					
29	يعمم الدروس المستفادة من الأزمات المُسبقة على المعلمين.					
30	ينظم اجتماعات لشرح أبعاد الأزمات التي مرت بها.					
31	يقلل من آثار الأزمة للحد من أسباب استمرار حدوثها.					

الجزء الثالث: مقياس المناخ المدرسي.

الرجاء وضع اشارة (x) داخل مربع الاجابة المناسب:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: القيادة الجماعية						
1	يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات داخل المدرسة.					
2	يثمن إنجازات المعلمين في العملية التعليمية.					
3	يتعامل بروح المساواة مع المعلمين.					
4	يتقبل المقترحات المقدمة من المعلمين.					
5	يتصف بالود مع المعلمين.					
6	يحافظ على معايير محددة لأداء المعلمين في العملية التعليمية.					

المجال الثاني: السلوك المهني للمعلم						
7	يتعاون المعلمون مع بعضهم البعض في إنجاز المهمات.					
8	ينجز المعلمون أعمالهم بحماس.					
9	يقدم المعلمون دعماً اجتماعياً لزملائهم المعلمين					
10	يحترم المعلمون الكفاءة المهنية لزملائهم المعلمين.					
11	يمارس المعلمون عملهم بمهنية في المدرسة.					
12	يبذل المعلمون أقصى جهد لهم مع طلابهم .					
13	يحرص المعلمون على التواصل مع أولياء الأمور.					
المجال الثالث: التحصيل الدراسي للطلبة						
14	تميز إدارة المدرسة التحصيل الدراسي فيها.					
15	تحدد إدارة المدرسة معايير عالية الدقة للأداء التعليمي.					
16	يحترم الطلبة زملاءهم الذين يحصلون على درجات عالية.					
17	يجتهد الطلبة لتحسين أعمالهم المُسبقة.					
18	يحقق الطلبة الأهداف التي وضعت من أجلهم.					
19	يرغب الطلبة في الحصول على واجبات وأعمال إضافية لتحسين تحصيلهم الأكاديمي.					
المجال الرابع: المجتمع المحلي وأولياء الأمور						
20	يستجيب المدير لمقترحات أولياء الأمور.					
21	يواجه ضغوطات من المجتمع المحلي.					
22	يحرص على تنظيم لقاءات مع أولياء أمور الطلبة.					
23	يشكل مجالس أولياء أمور الطلبة بطريقة ديمقراطية.					
24	يسهل استخدام مرافق المدرسة لخدمة المجتمع المحلي.					
المجال الخامس: العلاقات الإنسانية						
25	تسود علاقة ودية بين مدير المدرسة والمعلمين مبنية على الاحترام المتبادل.					
26	يوفر مدير المدرسة أحسن الظروف لضمان سير العمل.					
27	يعزز ثقة المعلمين بقدراتهم على التغيير.					
28	يساعد المعلمين في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة.					
29	يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية.					

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أسئلة المقابلة:

1_ برأيك كيف يتم القيام بإدارة الأزمات التي تواجه المدرسة؟

_____

_____

_____

2- ما المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير عند إدارة الأزمات؟

_____

_____

_____

3- كيف ينعكس المناخ أو الجو السائد في مدرستك على أداء المعلمين؟

_____

_____

_____

4- ما أثر أسلوب القيادة في المدرسة على أداء المعلمين؟

_____

_____

_____

5- ما اقتراحاتك لتطوير قدرات المديرين في إدارة الأزمات؟

_____

_____

_____

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

الملحق (ح): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ٤٧٨/١/١٣
التاريخ: 08 /08 /2022م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

" سهام جواد أحمد محيسن"

من جامعة القدس المفتوحة للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الأزمات وعلاقتها بمستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة القدس"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة ومقابلة على عينة من مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديرية (القدس).
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- نرفق لكم اطار مدارس مديريات العينة للتواصل عبر الايميل مع مدراء المدارس برابط الأداة البحثية المحوسب.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
السيد مدير عام التربية والتعليم في مديرية(القدس) المحترم.
د. عزمي أبو الحاج/ المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني aalhaj@qou.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)