



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية (إدارة وتوجيه تربوي)

إعداد الطالبة:

رنيم سمير اليوسفي

إشراف الدكتورة:

رانية صاصيلا

الأستاذة المساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس

إهداء

(سورية)

إلى بلدي الحبيب الجريح

إلى من كتبت له الإهداء قبل وفاته بيوم داعيةً الله أن أطبع الرسالة بعبارة (أطال الله عمره).. لكن قضاء الله وقدره قد وقع فله الحمد والشكر على كل حال

إلى من سكن قلبي وعقلي وأضلعي

إلى من كلّت أنامله ليقدّم لنا لحظة سعادة

إلى من حصّد الأشواق عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير، إلى رمز الرجولة والتضحية
(أبي الغالي رحمه الله برحمته
الواسعة)

(أمي الغالية

إلى ينبوع الحنان والصبر والتفاؤل والأمل،

حفظها الله)

إلى سندي وقوتي وملأذي بعد الله

إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة
(إخوتي علياء، رباب، ناصر، عبد
الرحمن)

إلى من تحلّوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء، إلى من معهم سعدت وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة
والحزينة سرت ، إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير، إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن
لا أضيعهم
أحمد، د.فريدة عبود)

إلى من بذل جهده ووقته ليعلمني

إلى من كانت ملاحظاته وإرشاداته هي الدليل العلمي الدقيق والمرجع الموثوق الذي اعتمد عليه

إلى من افتخر بعلمه الديني والدنيوي

إلى من افتخر بأخوته في الله، إلى من شاركني فرحة النجاح بكل تفاصيلها (أخي د.فيصل بكر أحمد)

إلى من قطعوا المسافات الطويلة ليدعموني معنوياً (عائشة سليم، أخي الأستاذ محمد العمر)

إلى من كانوا قريبين مني رغم بعدهم، وتمنيت وجودهم

صديقاتي(د.رزان قره محمد، سماح القدور، هبة ضعضع، فاطمة

حاج خليل)

إلى من اكتمل بمساعدتهم ودعمهم العمل، إلى من لم يبخلوا بأي جهد ووقت ليكونوا بجانبني(د.وسام

حسن، د.غيداء غفر)

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ومن لم يشكر المنعم من المخلوقين لم يشكر الله عز وجل.

فخالص شكري واحترامي ومحبي لأستاذتي الدكتورة رانية صاصيلا التي كانت قمة وقوة في علمها، وإنسانيتها، وتواضعها، ورقياها العلمي و الأخلاقي، والتي أولتني كامل اهتمامها ورعايتها وإشرافها على رسالتي وإخراجها بهذه الحلة فجزاها الله خير الجزاء.

وتقديري المفعم بالشكر الوافر للأساتذة الدكاترة الذين تكرموا علي بإرشاداتهم وتوضيحاتهم القيمة وبجهدهم ووقتهم في قراءة هذه الرسالة.

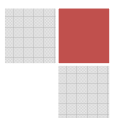
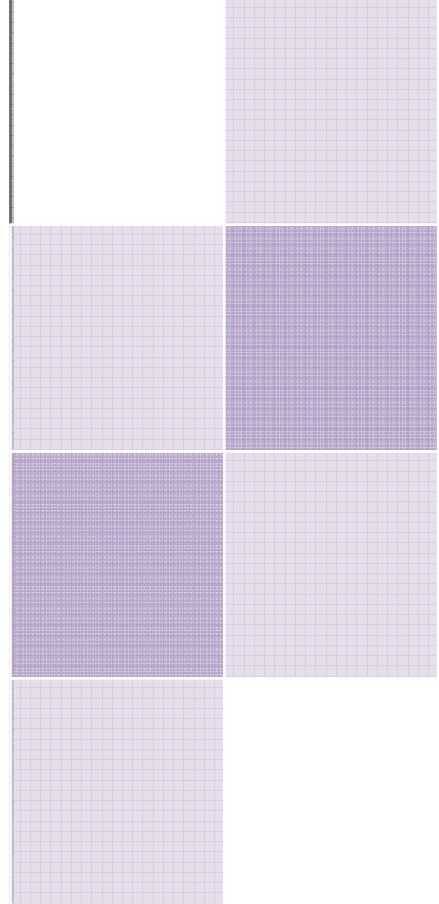
وأنتقدم بالشكر أيضاً إلى لجنة الحكم الأفاضل .

كما أنتقدم بالشكر الجزيل والثناء الجميل إلى عمادة كلية التربية ورئيس قسم المناهج وطرائق التدريس لإرشادهم وتشجيعهم أبناءهم الطلبة على إكمال دراستهم فلهم جزيل الشكر والاحترام والتقدير .

الباحثة



ملخص البحث باللغة العربية



ملخص البحث باللغة العربية

تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية

هدفت الدراسة إلى تعرف أهم الأزمات التي تواجه مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، وتعرّف واقع إدارة الأزمات فيها، والمقترحات المتعلقة بإدارة أزماتها، وإلى تصور مقترح لإدارة الأزمات في ضوء بعض تجارب الدول العربية والعالمية.

ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتماد ثلاث استبانات من إعدادها، استبانة لتعرف واقع الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، واستبانة لتعرف واقع إدارة الأزمات في تلك المدارس، واستبانة لتعرف مقترحات مديري تلك المدارس ومدرسيها حول إدارة الأزمات في مدارسهم. تكونت عينة الدراسة من (245) مديراً ومديرةً، و(974) مدرساً ومدرسةً اختيروا من (1106) مدرسةً من مدارس التعليم الثانوي العام في ثمان محافظات هي (دمشق، اللاذقية، طرطوس، حلب، ادلب، حماه، حمص، دير الزور) بوصفها تمثل المناطق المختلفة للجمهورية العربية السورية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها حُسبت المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية، واختبار(ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبارات المقارنات البعدية المتعددة. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

-إن أكثر الأزمات المتعلقة بالطلبة تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي أزمتي " إحصار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات..... أفلام) وتداولها فيما بينهم"، و زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتراً أمنياً.

-إن أكثر الأزمات المتعلقة بالمدرسين حدوثاً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي أزمتي " غياب الحوافز المادية للمدرسين، " ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحل الأزمات.

-إن أكثر الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي أزمة " عدم قدرة الإدارة المدرسة على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر_ بطالة_ عنف)، وأزمة " عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية، "تلتها أزمة " عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة"، ثم أزمة "عدم مواكبة

الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية، وأزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية للمدرسين في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية".

-إن أكثر الأزمات المتعلقة بالمناهج تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي أزمة " كثافة المناهج الدراسية"، وأزمة " صعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية"، ثم أزمة " انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج".

-إن أكثر الأزمات المتعلقة بالامتحانات تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي أزمة " اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي"، وأزمة " صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتراً أمنياً"، ثم أزمة " انخفاض مستويات التحصيل لدى الطلبة نتيجة الظروف الأمنية".

-إن أكثر الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي أزمة " تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (كثافة الطلبة)"، وأزمة " تكرار انقطاع التيار الكهربائي في أثناء اليوم المدرسي"، ثم أزمة " انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة".

-إن أكثر الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي أزمة " تكرار حوادث الإرهاب (انفجار_ قذيفة_ هجوم مسلح....)، وأزمة "تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة"، كذلك أزمة "إغفال دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة"، وأخيراً أزمة "عدم تمكن الأهل من توفير مستلزمات الدراسة لأبنائهم".

-إن أكثر الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي أزمة " عدم توافر الإمكانيات المادية في المدرسة (مصرفات_ تجهيزات بناء - تدفئة...)"، وأزمة " قلة الموارد المالية المخصصة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة للمكتبة".

كما توصلت الباحثة إلى نتائج الفرضيات الآتية:

أظهرت الدراسة نتائج الفرضيات الآتية:

1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لمصلحة حملة الشهادة الأعلى، ولمتغير عدد سنوات الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة الأعلى، ولمتغير المحافظة إذ وجدت فروق دالة عنده بين محافظة دمشق ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حلب والمحافظات (دمشق، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حلب، وبين محافظة حماه ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حمص ومحافظة (طرطوس، اللاذقية)

لصالح محافظة حمص، وبين محافظة دير الزور والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دير الزور، وبين محافظة إدلب والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة إدلب.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس باستثناء المجالين (أزمات متعلقة بالطلبة، أزمات متعلقة بالمدرسين) إذ تبين وجود فروق دالة فيهما لمصلحة المديرين.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لمصلحة حملة الشهادة الأعلى، ولمتغير عدد سنوات الخبرة، لمصلحة ذوي الخبرة الأعلى، ولمتغير المحافظة إذ وجدت فروق دالة بين محافظة دمشق ومحافظتي (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حلب والمحافظات (دمشق، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حلب، وبين محافظة حماه ومحافظتي (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حماه، وبين محافظة حمص ومحافظتي (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حمص، وبين محافظة دير الزور والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دير الزور، وبين محافظة إدلب والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة إدلب.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيه حول واقع الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولمصلحة المديرين.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي ولمصلحة حملة الشهادة الأعلى، ولمتغير عدد سنوات الخبرة، لمصلحة ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر، ولمتغير المحافظة إذ وجدت فروق دالة بين محافظة إدلب والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، دير الزور، طرطوس، اللاذقية) لصالح هذه المحافظات، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

7-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي. ولمصلحة حملة الدراسات العليا فما فوق، ولمتغير المحافظة التي كانت الفروق دالة فيه وهذه الفروق جاءت بين محافظة دمشق والمحافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حماه ومحافظة (حلب ودير الزور) لصالح محافظة حماه، وبين محافظة حمص ومحافظة (حلب ودير الزور) لصالح محافظة حمص، وبين محافظة طرطوس والمحافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب) لصالح محافظة طرطوس، وبين محافظة اللاذقية والمحافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب) لصالح محافظة اللاذقية.

8-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

9-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيه حول إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولمصلحة المديرين.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	عنوان المحتوى
30-1	الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة
2	. مقدمة الدراسة.
4	أولاً . مشكلة الدراسة.
7	ثانياً . أهمية الدراسة.
8	ثالثاً . أهداف الدراسة.
8	رابعاً . أسئلة الدراسة.
9	خامساً . فرضيات الدراسة.
11	سادساً . منهج الدراسة.
11	سابعاً . أدوات الدراسة.
11	ثامناً . حدود الدراسة.
11	تاسعاً . متغيرات الدراسة.
12	عاشراً . مصطلحات الدراسة.
13	حادي عشر: الدراسات السابقة.
14	أ . دراسات عربية.
24	ب . دراسات أجنبية.
29	ج . التعليق على الدراسات السابقة وأهميتها للدراسة الحالية.
30	ثاني عشر: إجراءات الدراسة.
60-31	الفصل الثاني: الأزمة وإدارة الأزمات
32	. تمهيد.
32	. المحور الأول: الأزمة.

32	أولاً - التعريف بالأزمة.
36	ثانياً . الأزمة والمفاهيم الأخرى.
38	ثالثاً. خصائص الأزمة.
39	رابعاً. أسباب الأزمات.
41	خامساً. أسباب نشوء الأزمات المدرسية.
42	سادساً . مراحل نشوء الأزمة وتطورها.
43	سابعاً. مناهج تشخيص الأزمات.
44	. المحور الثاني: إدارة الأزمات.
44	أولاً. مفهوم إدارة الأزمات.
45	ثانياً: الفرق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات.
46	ثالثاً. أهداف إدارة الأزمات.
46	رابعاً. مراحل إدارة الأزمات.
48	خامساً. أساليب مواجهة الأزمات.
50	سادساً. متطلبات نجاح إدارة الأزمات.
53	سابعاً. معوقات نجاح إدارة الأزمات.
55	. المحور الثالث: فريق إدارة الأزمات.
56	أولاً. خصائص فريق إدارة الأزمات.
57	. المحور الرابع: المعلومات ودورها في إدارة الأزمات.
57	– أهمية المعلومات في إدارة الأزمات.
58	ثانياً. خصائص المعلومات اللازمة لإدارة الأزمات.
59	. المحور الخامس: الاتصالات الفعالة ودورها في إدارة الأزمات.
59	– أهمية الاتصالات في إدارة الأزمات.

88-61	الفصل الثالث: الأزمات المدرسية في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل الأزمة السورية وفي أثنائها (دراسة نظرية)
63	- تمهيد.
63	المحور الأول: إدارة الأزمات المدرسية.
63	أولاً. مفهوم الأزمات المدرسية.
64	ثانياً. مفهوم إدارة الأزمات المدرسية.
65	ثالثاً. أهمية إدارة الأزمات المدرسية.
67	رابعاً. دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمة المدرسية.
69	خامساً. المهارات الواجب توافرها في مدير فريق إدارة الأزمات المدرسية.
69	سادساً. اتخاذ القرارات في الأزمات المدرسية.
70	سابعاً. خصائص قرارات الأزمات المدرسية.
71	ثامناً. العوامل المؤثرة في اتخاذ قرارات الأزمة والمتعلقة بمدير المدرسة.
72	تاسعاً. أساليب اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسية.
76	المحور الثاني: أزمات مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل الأزمة السورية وفي أثنائها (دراسة نظرية):
76	- تمهيد.
76	أولاً. أزمات متعلقة بالطلبة.
77	ثانياً. أزمات متعلقة بالمدرسين.
79	ثالثاً. أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية.
80	رابعاً. أزمات متعلقة بالمناهج.
82	خامساً. أزمات متعلقة بالامتحانات.
83	سادساً. أزمات متعلقة بالبناء المدرسي.
84	سابعاً. أزمات متعلقة بتمويل التعليم.
85	ثامناً. آثار الأزمة السورية على واقع المدارس في الجمهورية العربية السورية.

118-89	الفصل الرابع: تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية في إدارة الأزمات المدرسية تجربة (الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وألمانيا، وجمهورية مصر العربية)
90	- تمهيد.
90	أولاً: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في إدارة الأزمات التعليمية.
95	ثانياً: تجربة اليابان في إدارة الأزمات التعليمية.
101	ثالثاً: تجربة ألمانيا في إدارة الأزمات التعليمية.
108	رابعاً: تجربة جمهورية مصر العربية في إدارة الأزمات التعليمية.
136-119	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية
120	. تمهيد.
120	أولاً: منهج الدراسة.
120	ثانياً: مجتمع الدراسة.
122	ثالثاً: عينات الدراسة.
126	رابعاً: إعداد أدوات الدراسة.
128	خامساً: التحقق من صدق أدوات الدراسة.
131	سادساً: التحقق من ثبات أدوات الدراسة.
135	سابعاً: تطبيق أدوات الدراسة.
135	ثامناً: الأساليب الإحصائية المستخدمة لاستخراج نتائج الدراسة.
-137 291	الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
138	. تمهيد.
138	أولاً: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها.
219	ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.
286	ثالثاً: خلاصة لأهم نتائج الدراسة.

-291 335	الفصل السابع: التصور المقترح لإدارة أزمات مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية
293	أولاً. مرتكزات التصور المقترح ومنطلقاته.
297	ثانياً. مبررات التصور المقترح
297	ثالثاً. أهداف التصور المقترح.
298	رابعاً. بناء التصور المقترح.
302	خامساً. إجراءات تطبيق التصور المقترح.
233	سادساً. متطلبات تطبيق التصور المقترح.
233	سابعاً: المعوقات المحتملة أمام تنفيذ التصور المقترح
334	ثامناً. إجراءات للتغلب على المعوقات المحتملة أمام تنفيذ التصور المقترح.
336	مراجع الدراسة
337	. المراجع العربية.
345	. المراجع الأجنبية.
350	ملاحق الدراسة
365	ملخص الدراسة باللغة العربية
I	خلاصة الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
67	دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمات قبل حدوثها، وفي أثنائها، وبعدها.	1
86	المدارس المتضررة خلال العام (2012) في الجمهورية العربية السورية.	2
88	نقاط القوة والضعف في مدارس التعليم الثانوي العام.	3
120	توزع مدارس التعليم الثانوي العام في المحافظات السورية بحسب المناطق.	4
121	توزع أعداد المديرين والمدرسين في مدارس التعليم الثانوي للمحافظات المدروسة (مجتمع الدراسة) ونسبهم.	5
122	توزع عينة الدراسة من المدارس.	6
122	توزع عينة مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومعاونيهم وفق متغيرات الدراسة.	7
124	توزع عينة مدرّسي مدارس التعليم الثانوي العام وفق متغيرات الدراسة.	8
128	العبارات التي عُدلت في استبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية.	9
129	العبارات التي عُدلت في استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات.	10
129	العبارات التي عُدلت في استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات مدارس التعليم الثانوي العام.	11
130	معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لاستبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية.	12
130	معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات.	13
131	معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لاستبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام.	14

132	معامل الثبات بطريقتي (معامل ألفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار) لاستبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية ولكل مجال من مجالاتها.	15
134	معامل الثبات بطريقتي (معامل ألفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار) لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية.	16
134	معامل الثبات بطريقتي (معامل ألفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار) لاستبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية.	17
138	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول مجالات الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام من وجهة نظرهم.	18
141	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالطلبة من وجهة نظرهم.	19
147	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالمدرسين من وجهة نظرهم.	20
154	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	21
159	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالمناهج.	22
162	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالامتحانات.	23
166	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي.	24
171	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي.	25
175	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير المديرين حول الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم.	26

178	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات من وجهة نظر مديري المدارس.	27
179	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات من وجهة نظر مدرسي المدارس.	28
180	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات قبل حدوثها من وجهة نظر المديرين والمدرسين.	29
183	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات في أثناء حدوثها من وجهة نظر المديرين والمدرسين.	30
187	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات بعد حدوثها من وجهة نظر المديرين والمدرسين.	31
191	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول مجالات المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظرهم.	32
192	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة من وجهة نظرهم.	33
197	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين من وجهة نظرهم.	34
201	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية من وجهة نظرهم.	35
205	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج من وجهة نظرهم.	36
209	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات من وجهة نظرهم.	37

211	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي من وجهة نظرهم.	38
213	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي من وجهة نظرهم.	39
216	درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرّسيه حول المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم.	40
219	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي	41
221	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	42
222	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	43
223	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	44
225	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	45
226	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	46
227	المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق بين درجات تقدير واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً	47

	لمتغير الجنس.	
229	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة.	48
231	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة.	49
232	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة.	50
238	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	51
239	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	52
240	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	53
242	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	54
243	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	55
244	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من	56

	مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	
245	المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق بين درجات تقدير واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الجنس.	57
247	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة.	58
249	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المحافظة.	59
250	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المحافظة.	60
255	المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق بين درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام ومدرسيه حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.	61
257	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.	62
258	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.	63
258	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول دورهم في إدارة الأزمات في سورية (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.	64

261	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	65
261	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	66
262	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	67
264	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المحافظة.	68
265	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المحافظة.	69
266	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المحافظة	70
270	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.	71
271	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.	72
272	نتائج اختبار (LSD) للفروق في متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من	73

	مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات في سورية (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.	
273	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	74
274	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	75
276	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المحافظة.	76
277	تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المحافظة.	77
277	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المحافظة.	78
285	المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) ومستوى دلالة الفروق بين درجات تقدير أفراد الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام ومدرسيه حول دور مديري المدارس في الأزمات تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي عند درجة الحرية (1217).	79
299	توزيع أدوار فريق إدارة الأزمات.	80
300	تقييم الأزمة.	81
301	سيناريو الوضع الأفضل وسيناريو الوضع الأسوأ.	82

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

رقم الصفحة	عنوان الشكل أو الرسم البياني	رقم الشكل
71	مواصفات القرار الإداري السليم لإدارة الأزمات.	1
75	توزيع المهام الأزمات وفقاً لأسلوب بيرت لأزمة زلزال افتراضية.	2
117	أهم الأزمات المدرسية والحلول المأخوذ بها في (الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان).	3
118	أهم الأزمات المدرسية والحلول المأخوذ بها في (ألمانيا، مصر).	4
124	توزع عينة المديرين بحسب المحافظة.	5
124	توزع عينة المديرين بحسب المؤهل العلمي.	6
124	توزع عينة المديرين بحسب الخبرة.	7
124	توزع عينة المديرين بحسب الجنس.	8
126	توزع عينة المدرسين بحسب المحافظة.	9
126	توزع عينة المدرسين بحسب المؤهل العلمي.	10
126	توزع عينة المدرسين بحسب الخبرة.	11
126	توزع عينة المدرسين بحسب الجنس.	12
296	هيكل تشكيل فريق إدارة الأزمات.	13
302	عرض توضيحي لمراحل التصور المقترح.	14

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
351	أولاً . قائمة بأسماء السادة المحكمين.	1
353	ثانياً . استبانة واقع الأزمات موجهة إلى مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيه في سورية.	2
358	ثالثاً . استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي في إدارة الأزمات موجهة إلى مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيه في سورية	3
361	رابعاً . استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات موجهة إلى مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيه في سورية	4

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

. مقدمة الدراسة.

أولاً . مشكلة الدراسة.

ثانياً . أهمية الدراسة.

ثالثاً . أهداف الدراسة.

رابعاً . أسئلة الدراسة.

خامساً . فرضيات الدراسة.

سادساً . منهج الدراسة.

سابعاً . أدوات الدراسة.

ثامناً . حدود الدراسة.

تاسعاً . متغيرات الدراسة.

عاشراً . مصطلحات الدراسة.

حادي عشر . الدراسات السابقة:

– الدراسات العربية.

– الدراسات الأجنبية.

– التعليق على الدراسات السابقة وأهميتها للدراسة الحالية.

– ثاني عشر: إجراءات الدراسة.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

. مقدمة الدراسة:

شهد العصر الحاضر تطوراً كبيراً في المجالات كافة، وتغيّراً واسعاً في العلوم والمعارف والتكنولوجيا، وكان لهذا التوسع والتغيير أثره في الدول والمنظمات والمؤسسات عبر بروز العديد من الأزمات التي تؤثر في سير العمل، أكانت هذه الأزمات سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية. وقد ترتب على تعقد الحياة المعاشة بروز ظاهرة "الأزمة" وانتشارها، وأصبحت دراسة "إدارة الأزمات" أحد المجالات المعرفية المهمة التي شهدت توسعاً متسارعاً خلال السنوات الماضية، فقد توسعت تلك الدراسات لتشمل جوانب عديدة مثل "تخطيط الأزمات" و"التنبؤ بالأزمة" وغير ذلك (البريدي، 1999، ص22).

وأدى تسارع ظهور الأزمات وتعددتها إلى اهتمام علماء الإدارة بوضع أسس ومبادئ لإدارة الأزمات؛ حتى أصبحت إدارة الأزمات فرعاً متميزاً من فروع علم الإدارة (القثامي، 1995، ص36). وتزايد إدراك موضوع "إدارة الأزمات" وعدّه رؤية تحمل في طياتها ملامح التفاعل والتكامل مع متطلبات الحياة المعاصرة بما فيها متطلبات التكيف لتحقيق أهداف المنظمة التربوية (الخصيري، 2003، ص10). وتعد إدارة الأزمات أسلوب علمي يُستخدم للتعامل مع الأزمات من أجل تجنب حدوثها والتخطيط لإدارة الحالات التي لا يمكن تجنبها، كما تُستخدم للتعامل مع الحالات الطارئة عند حدوثها بغرض التحكم في النتائج أو التخفيف منها ومن التداعيات السلبية التي يمكن أن تترتب عليها بالنسبة للمؤسسات التربوية (الأعرجي ودقاسمة، 2000، 777-778).

وقد ارتبط موضوع إدارة الأزمات ارتباطاً قوياً بالإدارة العامة والإدارة المدرسية؛ لأنّها نشاطٌ هادفٌ يقوم على دراسة المعلومات اللازمة التي تمكّن الإدارة من التنبؤ بأمكان الأزمة المتوقعة، واتجاهاتها، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها بطريقة موضوعية، واتخاذ التدابير اللازمة للتحكم بالأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها بما يخدم مصالح المؤسسة التعليمية (خطاب، 1992، ص581). وهنا يمكن القول إنّ إدارة الأزمات في جوهرها خليط من مهارات متعددة يجب أن يلمّ بها قائد المؤسسة التربوية مثل: التفكير الإبداعي، إدارة الوقت، القدرة على اتخاذ القرار، التفاوض، الاتصال، إدارة الموارد البشرية، وغيرها (البريدي، 1999، ص22).

ومما يؤكد الحاجة الماسة لتناول أسلوب إدارة الأزمات ودراسته والإفادة منه في المجال التعليمي هو أنّ التعليم في معظم الدول يعيش أزمة حقيقية، وإنّ اختلافت أبعادها وتتنوع أشكالها وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى أخرى، ورغم هذا التنوع والاختلاف فيه فإنّه لا بدّ من التسليم بأنّ طبيعة العملية التعليمية ذاتها تضيف أبعاداً جديدة إلى هذه الأزمة، وأنّ التطور الذي يحدث

في عالم اليوم تتسارع خطاه يوماً بعد يوم، الأمر الذي يزيد من أهمية المواجهة الفعالة للحدّ من تفاقم الأزمة وزيادة حدتها وانعكاساتها السلبية (بهاء الدين، 1997، 24-25).

ويدعمُ التوجّه نحو الاهتمام بموضوع إدارة الأزمات في التعليم هو ما أكدت عليه المؤتمرات العلمية والتربوية، وكان من التوصيات الخاصة بالمؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية في التربية المقارنة والإدارة التعليمية للبحث العلمي في مجال الإدارة التعليمية (1995) في القاهرة، ضرورة الاهتمام بمجالات وموضوعات حديثة مهمة مثل إدارة الأزمات التعليمية (الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 1995، ص 277).

ويؤكد هذا التوجّه انعقاد المؤتمر السنوي الثاني لوحدة بحوث الأزمات بجامعة عين شمس في مصر حول دور إدارة الموارد البشرية في إدارة الأزمات، الذي كان أحد محاوره أنّ لكل أزمة خصائصها وظروفها ومعطياتها وخصوصيتها، الأمر الذي يتطلب قدرات ومهارات معينة تتناسب مع كل أزمة وكيفية التعامل معها (الصباغ، 1997، ص 243).

وكذلك انعقاد الندوة الأولى للمؤتمر الرابع بكلية التربية/جامعة طنطا، بعنوان "إدارة الأزمات النفسية والتربوية في الفترة من 27-28/4/1999، التي تناولت الأزمة التربوية التي تعيشها التربية بأبعادها المتعددة: أزمة الدراسة التربوية، وأزمة المناهج، وأزمة إعداد المدرس، وأزمة خلو المدارس من المدرسين وانصراف الطلبة عن غرفة الدراسة، وأزمة تعليم الأعداد الكبيرة داخل الغرف الصفية، وأزمة الامتحانات والتقويم (النوايسة، 2006، ص 4).

وعلى الرغم من أنّ الأزمات قد أصبحت أمراً واقعاً وسمّة بارزة من سمات الحياة اليومية داخل المدرسة وخارجها، إلّا أنّ العديد من قيادات المؤسسات التعليمية والتربوية في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية -برأي الباحثة- لم تتأهّل للتعامل معها بصورة متكاملة، كما أنّها لم تضع تصورات متكاملة لطريقة إدارتها، وقد يرجع ذلك إلى عدم الاستفادة من التطور المهم الذي شهدته الأدبيات العلمية في الحقول الأخرى ذات الصلة بإدارة الأزمات كعلم الإدارة، من أجل الوقاية من الأزمات ومعالجتها على مستوى المؤسسة التربوية، أو إلى ضعف مستوى الوعي لدى قيادات وعناصر العملية التعليمية على مختلف مستوياتها ومكوناتها، أو إلى افتقاد القيادات التعليمية لمهارات إدارة الأزمات. إلّا أنّ أهم تلك العوامل يعود -برأي الباحثة- إلى نقص الدراسات العلمية الجادة وضعف برامج الإعداد والتدريب في مجال إدارة الأزمات على مستوى المؤسسة التعليمية، الأمر الذي أدى إلى غياب الخطط والتصورات المتكاملة حول الآليات والأساليب الإدارية الملائمة لإدارة الأزمات المدرسية.

ونظراً لأهمية إدارة الأزمات فقد حرصت الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية واليابان على دراسة الأزمات التعليمية داخل المدارس؛ لما لها من فائدة في تحديد الأزمات التي تقع حالياً في هذه المدارس والتي يحتمل حدوثها في المستقبل، ثم وضع خطة واضحة وشاملة لإدارة الأزمات

ومواجهتها وتشكيل فريق إدارة الأزمات مع تحديد مهامه ومسؤولياته وطرق تدريبه (الألفي، 2003، 4).

وهنا لا بد من الإشارة إلى ما جاء به سيلبرمان (Silperman) فقد أكد أن هناك أزمة داخل الصفوف الدراسية في المجتمع الأميركي، وقد وضع علامات استفهام حول (لمن توجه التربية والتعليم ؟ وماذا حدث للمعلم ؟) ، وأن هناك خطأ في المدارس. كما أشار إلى أن المشكلة التعليمية ليست فقط نقص في كفاءة المدرسة، ولكن يمكن إيجاد ترابط بينها وبين المجتمع الإنساني، وأن هناك فجوة كبيرة بين المجتمع وما يحدث داخل المدارس (أحمد، 2001، ص63).

كما لابد من الإشارة إلى حرص وزارة التربية في اليابان على دراسة واقع مدارسها بغية الكشف عن الأزمات التي تعاني منها للتغلب عليها والعمل على حلها، وعلى الرغم من الضجة التي أثارت حول نجاح نظام التعليم فيها وتفوقه، والإشادة به في دول العالم المختلفة، فقد أدركت الجهات المسؤولة عن التعليم أن هناك بعض القصور الذي بدأ يتسلل إلى نظام التعليم في اليابان وهذا القصور ليس ناجماً عن خلل في النظام بقدر ما هو قصور في قدرة النظام القائم على مواكبة متغيرات العصر وتلبيتها (حاتم، 1997، 213). فقد وصل عدد الأزمات في اليابان إلى (2000) أزمة عام (1995) وتضاعف هذا العدد إلى (4000) أزمة عام (2001) وكان لهذه الأزمات تداعيات سلبية كبيرة على استقرار أهداف العملية التربوية داخل تلك المدارس مما فرض قيام دور جديد لمدير المدرسة في التغيير وتطوير العملية التربوية، (Motomura et..al, 2003, P19).

وهكذا نرى بأنه إذا كنا نعيش في عالم الأزمات، فإن هذا يتطلب وجود إدارة واعية قادرة على التنبؤ بالأزمات التي من الممكن حدوثها، وقادرة على إدارتها معها بطريقة علمية منهجية، وبالتالي يجب أن تكون هناك جهود للباحثين في شتى المعارف المتصلة بإدارة الأزمات، فقد بات من غير الممكن إدارتها ومواجهتها بطريقة اعتباطية وعشوائية.

أولاً . مشكلة الدراسة:

لاقى موضوع إدارة الأزمات التربوية اهتماماً عالمياً، فقد توجهت مجموعة من الدول العالمية المتقدمة ومنها الولايات المتحدة الأميركية إلى دراسة هذا الموضوع، وأكدت دراسة ويلكنز (Wilkins, 1997) في أمريكا أهمية الحاجة لاستخدام خطط إدارة الأزمات في المدارس الثانوية مع ضرورة تطوير خطة نموذجية لمواجهة احتياجات المدرسة كلها.

كما بدأ الاهتمام بدراسة إدارة الأزمات في الجمهورية العربية السورية، وذلك من خلال الدراسات التي تمت في كلية التربية بقصد تطوير العملية التعليمية، ورفع كفاياتها، ووضع مقترحات وحلول علاجية للتخفيف من شدة الأزمات التي تواجهها، والعمل على تجاوزها، ومن هذه الدراسات دراسة غنام (2010) التي بحثت في أهم الأزمات التي تواجه مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ووضع

تصور مقترح لإدارة تلك الأزمات في الجمهورية العربية السورية، ودراسة الشايب (2011) التي بحثت في العلاقة بين إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة الحكومية ومعاونيهم.

ومع ازدياد الصغوط التي يعيشها المجتمع السوري نتيجة الظروف الأمنية التي تعاني منها الجمهورية العربية السورية، والتي بدأت مع بداية الأزمة عام 2011م، ازدادت الأزمات التربوية حدةً وتنوعت في طبيعتها، وقد اتضحت مظاهر الأزمات التربوية وأشكالها لدى الباحثة في أثناء عملها في المدارس الثانوية في محافظة إدلب وبغية معرفة أهم الأزمات، وبغية معرفة أهم الأزمات التي يعاني منها التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية تمثلت في استبانة موجهة إلى عينة عشوائية مؤلفة من مديري المدارس الثانوية العامة، بلغ حجم العينة (25) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية العامة في محافظات: (دمشق، اللاذقية، حلب، حماة، دير الزور)، وعينة من المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي العام، بلغ حجمها (100) مدرساً ومدرسة من مدرسي المدارس الثانوية العامة في محافظات: (دمشق، اللاذقية، حلب، حماة، دير الزور).

وأظهرت النتائج أنَّ أهم الأزمات التي يعاني منها التعليم الثانوي العام من وجهة نظر هؤلاء المديرين والمدرسين هي الأزمات التي تتعلق بالرسوب والتسرب بسبب عدم الاستقرار في السكن، والتنقل، وهجرة العديد من الطلبة إلى بلاد الجوار، أو إلى بلاد أخرى بحثاً عن الأمان والاستقرار، وازدياد حالات العنف في المدارس، والرسوب، وتدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، والكثافة الطلابية في الصف التي قد تصل في بعض الأحيان إلى (60) طالباً، ونقص عدد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً، وكثرة عدد المدرسين الوافدين إلى المناطق الآمنة الذين باتوا يشكلون عبئاً على المدرسة بدلاً من أن يكونوا عوناً لها، وعجز الإدارة المدرسية عن التصدي للأزمات المدرسية المختلفة، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في الآونة الأخيرة والتي تزيد الأعباء المادية على أولياء الأمور، وصعوبة تأمين الكتاب المدرسي للطلبة الوافدين، وصعوبة إجراء الامتحانات، أو تأجيلها نتيجة للظروف الأمنية وخوفاً على حياة الطلبة من العنف الذي قد يؤدي بحياتهم، وضعف تمويل التعليم، وقلة إمداد المدارس باحتياجاتها الضرورية بسبب خسارة الدولة مليارات الليرات السورية في القطاعات كافة ومنها قطاع التعليم الذي شهد في الآونة الأخيرة خسائر فادحة تمثلت في هدم كلي لعدد كبير من المدارس أو هدمها جزئياً.

كما دلت إحصائيات وزارة التربية على الأضرار الجسيمة التي عانى منها القطاع التربوي في الجمهورية العربية السورية منذ عام (2011) ولغاية عام (2014) أنها كانت تستوعب خمسة ملايين تلميذ قبل الأزمة، إذ خسرت حالياً بفعل الحرب، أكثر من (5004) مدرسة بين أضرار مادية وتدمير كامل تركز معظمها في إدلب وحلب ودرعا، كما أدت الأزمة إلى خروج (3000) مدرسة منها عن

الخدمة وبخسارة وصلت إلى (7500) مليار، واستعمال (1965) مدرسة كأماكن للجوء النازحين بحسب منظمة "اليونيسف"، مما أدى إلى خروج نصف مليون تلميذ وطالب خارج المدرسة بعضهم موجودون في مناطق الاشتباكات (وزارة التربية في سورية، 2014).

ويشير تقرير المنظمات الدولية إلى أنّ مدارس إدلب وحلب ودرعا من بين المدارس الأكثر تضرراً. ونتيجة لذلك يتغيّب الطلبة عن الدراسة، وبعضهم يحضر مرتين في الأسبوع فقط. وقد نتج عن عمليات النزوح الداخلي ضغطاً على مدارس المناطق الآمنة، حيث تزايدت الأعداد إلى الضعف أحياناً، ووصل عدد التلاميذ في الصف الواحد إلى (90) تلميذاً، بعدما أشار المكتب المركزي للإحصاء إلى أنّ نسبة الطلبة في الشعبة الواحدة في عام (1998) كانت (37) طالباً، و(34) طالباً ما بعد عام الـ (2000)، وهذا ما استدعى من وزارة التربية العمل بطريقة الدوام النصف في مدارس المناطق الآمنة. حيث تحول (60%) من مدارس الجمهورية العربية السورية إلى مدارس ذات دوام نصف.

وتبعت ذلك مشكلات النقص الحاصلة في عدد المقاعد وعدد الكتب، ويعود ذلك إلى انتقال أعداد كبيرة من السكان إلى المناطق الآمنة، واضطرار الوزارة إلى تزويد الطلبة بالكتب مجدداً، وإلى تعرض نحو (75) بالمئة من المطابع الخاصة في ريف دمشق للتخريب، وحرق الإرهابيين نحو نصف مليون كتاب في المستودع المركزي، وبلغت الخسارة مئة مليار ليرة سورية؛ نتيجة سرقة بعض مستودعات الكتب المدرسية والتي أدت إلى خسارة مئة مليار ليرة سورية، كما عانى القطاع التربوي نقصاً في أعداد المدرسين، فضلاً عن استشهاد ما يزيد على (600) طالب ومعلم وعامل في القطاع التربوي من غير المخطوفين والمحتجزين لدى المجموعات المسلحة. وكثير من المدرسين لم يعد يحضر إلى العمل. ففي إدلب مثلاً، انخفضت نسبة حضور المدرسين إلى (55%)، بينما يزداد عدد المدرسين في المناطق الآمنة بنسب كبيرة، وانخفض الإنفاق العام على قطاع التعليم من (35.4) مليار ليرة سورية عام (2010) إلى (14.5) مليار ليرة سورية عام (2014). (وزارة التربية في سورية، 2014).

وبغية معرفة واقع إدارة الأزمات في تلك المدارس قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية تمثلت في استبانة موجهة إلى العينة سابقة الذكر لاستطلاع آرائهم حول واقع إدارة الأزمات في تلك المدارس، وقد أظهرت النتائج وجود مجموعة من المعوقات تحول دون إدارة الأزمات بشكل فعال من وجهة نظر هؤلاء المديرين والمدرسين تمثلت في: عدم وجود قاعدة بيانات محددة تتضمن المشكلات التي تواجه المدرسة في الوقت الحاضر والمخاطر المحيطة بها أو التي تحول دون أداء العمل فيها، وعدم وجود فريق مختص لإدارة الأزمات على مستوى الوزارة أو مديريات التربية أو المدرسة، وعدم رصد ميزانية مناسبة لكل مدرسة لمعالجة الأزمات التي تعاني منها مما يؤدي إلى استفحالها، وأخيراً عدم وجود دليل

إرشادي يستدل به مدير المدرسة في إدارة أزمات مدرسته، تلك المعوقات حالت دون إدارة الأزمات بشكل فعال.

ومن خلال ما سبق وانطلاقاً من هذه الأزمات، وواقع إدارتها، سعت الباحثة إلى دراسة عميقة لكيفية معالجة هذه الأزمات، ووضع الحلول المناسبة لها عن طريق وضع تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية، وذلك للوصول إلى تحقيق الأهداف على نحو أفضل بما يخدم المؤسسة التعليمية عموماً، والإدارة المدرسة خصوصاً، ويحقق متطلبات عصرنا الحالية، وهو ما حاولت الدراسة الحالية العمل من أجله من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية؟

ثانياً . أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال:

-كونها تعد استجابة لما ينادي به الباحثون والقادة التربويون في مجال إدارة الأزمات في ضوء العمل المستمر لتقويم واقع المدارس من أجل تطوير المدرسة والارتقاء بها لتحقيق أهدافها.

- توفيرها مادة علمية ومرجعاً للباحثين في مجال إدارة الأزمات إذ تأتي هذه الدراسة- في حدود علم الباحثة- في مقدمة الدراسات التي تحاول استطلاع واقع الأزمات، وواقع إدارتها، في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.

-إن هذه الدراسة تقدم تقييماً واقعياً لواقع الأزمات المدرسية وواقع إدارتها في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية و بالتالي يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إتاحة الفرصة أمام المسؤولين لإيجاد خطط علاجية للحد من تفاقمها.

- إن وضع تصور مقترح لإدارة أزمات مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية يمكن أن تستفيد منه الجهات المسؤولة عن التعليم، من وزارات، ومراكز بحثية، وإدارات مدارس لرفع مستوى التعليم في مدارس سورية.

-يتوقع أن تُفيد وزارة التربية والتعليم من نتائج الدراسة في إعداد البرامج والدورات التدريبية الخاصة المديرين في المدارس بما يخص التعامل مع الأزمات المدرسية ومعوقات إدارتها والتي تهدف إلى الارتقاء بمستوى العملية الإدارية لدى المديرين تجاه مؤسساتهم التعليمية، وإعداد مديرين مؤهلين لمدارس التعليم الثانوي العام بحيث يمكنهم التصدي للأزمات المدرسية ومعوقات إدارتها.

ثالثاً . أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- (1) تعرّف الأزمة، وخصائصها، وأسباب نشوئها، ومراحل تطورها، ومناهج تشخيصها.
- (2) تعرّف إدارة الأزمات، وأهدافها، ومراحل إدارتها، وأساليب مواجهتها، ومتطلبات ومعوقات نجاحها.
- (3) تعرّف إدارة الأزمات، وأهدافها، ومراحل إدارتها، وأساليب مواجهتها، ومتطلبات ومعوقات نجاحها؟
- (4) تعرّف تجارب بعض الدول العالمية كتجربة كل من (الولايات المتحدة الأميركية، واليابان، وألمانيا، وجمهورية مصر العربية) في إدارة الأزمات المدرسية.
- (5) تعرّف خصائص فريق إدارة الأزمات.
- (6) تعرّف أهمية المعلومات وما دورها في إدارة الأزمات.
- (7) تعرّف الأزمات المدرسية، وأهميتها، ودور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمة المدرسية.
- (8) تعرّف خصائص قرار الأزمات المدرسية، والعوامل المؤثرة في اتخاذها، والأساليب الملائمة لاتخاذها.
- (9) تعرّف أزمات مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها.
- (10) تعرّف تجربة كل من الولايات المتحدة الأميركية، واليابان، وألمانيا، ومصر في إدارة الأزمات المدرسية؟
- (11) تعرّف أهم الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها.
- (12) تعرّف دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات قبل حدوثها، وفي أثنائها، وبعد حدوثها من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المدرسين.
- (13) تعرّف مقترحات مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيه حول إدارة الأزمات.
- (14) وضع تصور مقترح لإدارة الأزمات التربوية في المدارس الثانوية العامة في الجمهورية العربية السورية.

رابعاً . أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الأزمة، وما خصائصها، وما أسباب نشوئها، ومراحل تطورها، ومناهج تشخيصها؟
- ما إدارة الأزمات، وما أهدافها، ومراحل إدارتها، وأساليب مواجهتها، ومتطلبات ومعوقات نجاحها؟
- ماهي خصائص فريق إدارة الأزمات؟
- ما أهمية المعلومات وما دورها في إدارة الأزمات؟

- ما الأزمات المدرسية، وما أهميتها، وما دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمة المدرسية؟
- ما خصائص قرار الأزمات المدرسية، وما العوامل المؤثرة في اتخاذها، وما الأساليب الملائمة لاتخاذها؟

- ما أزمات مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل حدوث الأزمة وفي أثنائها؟
- ما تجربة كل من الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وألمانيا، ومصر في إدارة الأزمات المدرسية؟
- ما أهم الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها؟
- ما دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات قبل حدوثها، وفي أثنائها، وبعد حدوثها من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المدرسين؟
- ما مقترحات مديري مدارس التعليم الثانوي العام حول إدارة الأزمات المدرسية؟
- ما التصور المقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء بعض التجارب العالمية؟

خامساً . فرضيات الدراسة:

- سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير الجنس.
 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المحافظة.
 5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير الجنس.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المحافظة.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عيني الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية ومدرّسيه حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.
11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المحافظة.
13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.
14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

15. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المحافظة.

16. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينتي الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية ومدرّسيه حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

سادساً . منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على: المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يقوم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، فهو يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، كما أنه يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد العلاقات والظروف الموجودة بين الوقائع (جيدوري، 2005، ص106).

سابعاً . أدوات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على الأدوات الآتية لتحقيق أهدافها:

1. استبانة من إعداد الباحثة موجهة للمديرين والمدرسين لتعرف واقع الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
2. استبانة من إعداد الباحثة موجهة للمديرين والمدرسين لتعرف واقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
3. استبانة من إعداد الباحثة موجهة للمديرين والمدرسين لتعرف مقترحاتهم حول إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.

ثامناً . حدود الدراسة:

- **حدود الموضوع:** تنحصر هذه الدراسة في معرفة واقع الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية ما بين عام (2012-2014م)، بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء بعض التجارب العالمية.
- **الحدود البشرية:** تناولت الدراسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية ومدرّسيها.

- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة بين عامي (2012-2014).

تاسعاً . متغيرات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المتغيرات الآتية:

❖ المتغيرات المستقلة:

- المؤهل العلمي والتربوي (معهد إعداد مدرسين - إجازة جامعية - دبلوم تاهيل تربوي - دراسات عليا فما فوق).
- عدد سنوات الخبرة: (أقل من (5) سنوات - من (5) سنوات وأقل من (10) سنوات - (10) سنوات فأكثر)
- الجنس: (ذكر - أنثى).
- المحافظة: (دمشق - حلب - حماه - حمص - دير الزور - ادلب - طرطوس - اللاذقية).
- المسمى الوظيفي: (مدير - مدرس).

❖ المتغيرات التابعة:

- 1- آراء مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرّسيه حول واقع الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
- 2- آراء مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرّسيه حول واقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
- 3- آراء مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرّسيه حول المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم العام في الجمهورية العربية السورية.

عاشراً . مصطلحات الدراسة:

. الأزمة (Crisis): عرّفها هلال (1996) بأنها نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات، أحوادث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسة للنظام، وتشكل تهديداً صريحاً وواضحاً لبقاء المنظمة أو النظام نفسه (ص9).

كما تم تعريفها بأنها موقف حاد مفاجئ، وحالة حرجية وصعبة تنجم عن تطور التناقض والخلاف، وهي مرحلة متقدمة من الصراع القائم بين أطراف الأزمة، سواء أكانت علنية ظاهرة أو خفية كامنة، أم كانت ذات سمات وخصائص آنية مفاجئة أو قديمة مستمرة، وسواء أكانت عرضية دون تخطيط مسبق أم نتيجة وعي وتخطيط مسبقين (شودود، 1998، 33).

وفي ضوء هذه المفاهيم تعرّف الباحثة الأزمة إجرائياً بأنها مجموعة تأثيرات ناجمة عن الظروف التي تعاشها الجمهورية العربية السورية، نتج عنها خلل في العناصر المتعلقة بـ (الطلبة، والمدرسين، والمناهج، والامتحانات والتقويم، وتمويل التعليم)، وتقدر بالدرجة المتحصلة من تطبيق استبابة واقع أزمات مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، والتي تضمنت ثمانية محاور على النحو الآتي: (المحور الأول: محور الأزمات المتعلقة بالطلبة، المحور الثاني: محور الأزمات المتعلقة بالمدرسين، المحور الثالث: محور الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية،

المحور الرابع: محور الأزمات المتعلقة بالمناهج، **المحور الخامس:** محور الأزمات المتعلقة بالامتحانات، **المحور السادس:** محور الأزمات المتعلقة بالمبنى المدرسي، **المحور السابع:** محور الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، **المحور الثامن:** محور الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم).

. إدارة الأزمات "Crisis Management": عُرِفَتْ بأنّها: جهود المديرين للتغلب على الأزمة وتجنب سلبياتها، والاستفادة من إيجابياتها باستخدام العلم والمعرفة والخبرة (سليمون، 2003، 14).

كما عرفت بأنّها: استراتيجية علمية رشيدة تبنى على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية ووقاية المدرسة والارتقاء بأدائها، والمحافظة على سلامة العاملين فيها، ومعالجة أي قصور أوخلل يصيب أحد جوانبها (أبو ناصر، 2008، 134).

وفي ضوء هذه المفاهيم تعرّف الباحثة إدارة الأزمات إجرائياً بأنها: مجموعة العمليات الإدارية الممنهجة التي يقوم بها مدير التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية من أجل التعامل مع الأزمة من خلال اتخاذ التدابير الوقائية لتلافي حدوث الأزمة، والتقليل من آثارها السلبية في حال حدوثها، واستخلاص الدروس والعبر منها بعد حدوثها، وتقدير الدرجة المتحصلة من درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام ومدرسيه لواقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام.

. التعليم الثانوي العام: مرحلة تبلغ مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات تلي المرحلة الإعدادية (أو نهاية التعليم الأساسي)، تشكل السنة الأولى جذعاً مشتركاً، ويتوزع طلاب السنتين التاليتين على الفرعين العلمي والأدبي، خاضعة تماماً لإشراف وزارة التربية (وزارة التربية، 2002-2003، 116).

. التصور المقترح: تعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: مخطط يتضمن أساليب إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعدها مستنداً إلى مبررات التصور المقترح التي كشفتها نتائج استبانة واقع الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، واستبانة واقع إدارتها، واستبانة المقترحات الموجهة إلى مديري التعليم الثانوي العام ومدرسيه، وبالاستفادة أيضاً من تجارب بعض الدول العالمية كتجربة كل من الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وألمانيا، وجمهورية مصر العربية.

الحادي عشر . الدراسات السابقة:

. مقدمة:

تتوعدت دراسات إدارة الأزمات داخل المؤسسات التربوية في أهدافها وأدواتها ومتغيراتها، وبناءً على ذلك تم عرض الدراسات العربية ثم الأجنبية مع مراعاة التسلسل الزمني في إعدادها وترتيبها ترتيباً زمنياً تصاعدياً من الأقدم الى الأحدث؛ ليسهل فهمها وتوضيحها وعلاقتها بالدراسة الحالية وفق ما يأتي:

. تمهيد:

تنوعت دراسات إدارة الأزمات داخل المؤسسات التربوية في أهدافها وأدواتها ومتغيراتها، وبناءً على ذلك تم عرض الدراسات العربية ثم الأجنبية مع مراعاة التسلسل الزمني في إعدادها وترتيبها ترتيباً زمنياً تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث؛ ليسهل فهمها وتوضيحها وعلاقتها بالدراسة الحالية وفق ما يأتي:

أ. الدراسات العربية:

1. دراسة سليمون (2001) بعنوان: الخطط المستقبلية لإدارة الأزمات المدرسية "دراسة نفسية لمستقبلات المواجهة".

هدفت الدراسة إلى تعرف الأزمات المدرسية، ونسبة انتشارها في المدارس الثانوية العامة للبنين والبنات في محافظة طنطا، وحاولت الدراسة معرفة إمكانية رسم تصور لكل أزمة، وإمكانية المدرسة وكفاءتها في المواجهة، وتعرف الفروق بين مدارس البنين والبنات في انتشار الأزمات، وتقييم الأزمات الكمية والنوعية تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة وُزعت على (192) مدرساً ومديراً وأخصائياً نفسياً واجتماعياً من الذكور والإناث بالمدارس الثانوية بمدينة طنطا، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: ارتفاع نسبة انتشار الأزمات النفسية التي تنعكس في بعض السلوكيات داخل المدرسة؛ وازدياد الأزمات المدرسية لمصلحة البنين. عدم وجود فروق دالة إحصائية في نسبة انتشار بعض الأزمات التي تخص المدرسة بين مدارس البنين ومدارس البنات.

2. دراسة المهدي ووهيبة (2002) بعنوان: الممارسات السلوكية لمديري المدارس في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم العام في مصر، وكيفية التعامل مع الأزمات داخل المدرسة من وجهة نظرهم؛ وقد اشتملت أدوات الدراسة على الملاحظة بالمشاركة والمقابلة، والاستبانة التي تم توزيعها على (30) مديراً ومديرةً من مديري ومديرات بعض المدارس في محافظة القاهرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الانثنوجرافي العملي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: جميعُ المديرين لديهم القدرة على تحمل المسؤولية تجاه مواجهة الأزمات. معظم المديرين يفضلون التعامل مع الأزمات بأنفسهم عند حدوثها، ويرفضون التفويض لفريق الأزمات. ضرورة تكوين فريق مدرب ومؤهل لجمع المعلومات وتحليل مؤشراتنا قبل حدوث الأزمة ليتم الوقاية منها، وتحويلها إلى فرصة إيجابية لصالح المدرسة.

3. دراسة الشريدة والأعرجي (2003) بعنوان: العلاقة بين بعض متغيرات الأزمات كما يراها متخذي القرار في المدارس الثانوية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة عمليات اتخاذ القرارات حيال الأزمات الوظيفية في المدارس الثانوية، وقد اشتملت أداة الدراسة على استبانة موزعة على المحاور الآتية: الأزمات المدرسية، والأزمات النفسية، وأسلوب اتخاذ القرارات، وقد وُزعت الاستبانة على مجتمع الدراسة البالغ عدده (89) مديراً في محافظة إربد، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستويات الجاهزية لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات من جهة، ومستويات الوقائية إزاء الأزمات المدرسية من جهة أخرى. عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستويات المقدرة على اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات من جهة ومستويات المقدرة العلاجية بصدها من جهة أخرى. عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين المقدرة على اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات من جهة ومستويات وجود المعوقات لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات من جهة أخرى.

4. دراسة الألفي (2003) بعنوان: إدارة أزمات التعليم في مصر، دراسة تحليلية مستقبلية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع الأزمات، وكيفية التعامل معها في مؤسسات التعليم، ووضع تصور مستقبلي مقترح لإدارة أزمات التعليم في مصر، وقد اشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة، التي وزعت على أعضاء هيئة التدريس بكلّيات التربية في التخصصات التربوية، وبلغ عددهم (447) فرداً، أما العينة الثانية فبلغ عدد أفرادها (383) فرداً شملت القيادات الإدارية في المستويات الثلاثة لإدارة التعليم قبل الجامعي في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إنّ هناك العديد من أزمات التعليم التي يمرّ بها النظام التعليمي في مصر وهي: أزمة التمويل والإنفاق على التعليم، وأزمة المباني المدرسية والتعليمية، وأزمة الطلب الاجتماعي على التعليم وتكافؤ الفرص، وأزمة المناهج المدرسية ونظم الامتحانات (كغلبة الطابع النظري على الامتحانات)، وأزمة المدرسين والإدارة المدرسية والتعليمية، وأزمة الطلبة (كوجود مظاهر العنف)، وأزمة وجود خلل بين مخرجات التعليم واحتياجات وسوق العمل.

5. دراسة قطيط (2004) بعنوان: تطوير إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء الفكر الإداري المعاصر.

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، ثم التوصل إلى تصور لتطوير إدارة الأزمات، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة موزعة على المحاور الآتية: (التخطيط للأزمات، والتنظيم للأزمات، والاتصال للتعامل مع الأزمات) وقد وُزعت على (145) مديراً ومديرة في المدارس الثانوية العامة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أداة التطوير والفكر الإداري. مواجهة المدرسة الثانوية العامة في مصر أنواعاً متعددة من الأزمات. وجود اهتمام متزايد بالاستعداد

الجيد لمواجهة الأزمات. عرض الدراسة ثلاثة تصورات لتطوير إدارة الأزمات تضمنت: المرجعي، والإصلاحي، والابتكاري.

6. دراسة الموسى (2006) بعنوان: إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض تصور مقترح.

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع الأزمات المدرسية، وواقع إدارتها، ووضع تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وقد اشتملت أداة الدراسة على استبانة وزعت على (50%) من مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومية، والذين بلغ عددهم (689) مديراً ومديرة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: أكثر الأزمات حدوثاً هي الأزمات الآتية: أزمة حدوث اعتداءات بدنية غير عادية ما بين الطلبة كالضرب، وأزمة انقطاع التيار الكهربائي في أثناء اليوم الدراسي في أيام الصيف، وأزمة حدوث اعتداءات لفظية من الطلبة على المدرسين، وأزمة تزايد ظاهرة العبث بممتلكات المدرسة، وأزمة تعرض ممتلكات المدرسة لحادثة سرقة. وارتفاع حدوث الأزمات المدرسية في مدارس الذكور. وتوافر مقومات إدارة الأزمات بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

7. دراسة اليحيوي (2006) بعنوان: إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية، والفروق بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً لمتغيرات: الخبرة العملية، والدورات التدريبية، ونوع وحجم المبنى المدرسي، كذلك تعرّف مقترحات أفراد عينة الدراسة لتفعيل إدارة الأزمات في المدارس، وقد اعتمدت أداة الدراسة على استبانة مكونة من (81) عبارة موزعة على عشرة مجالات لعمليات إدارة الأزمات، ووُزعت الاستبانة على جميع أفراد المجتمع الأصلي من: المديرات، والوكيلات، والمعلمات (اللاتي يشكلن فريق الأزمات)، في المدارس والبالغ عددهن (499) مديرة، ووكيلة، ومعلمة، استجاب منهن (442) بنسبة (89%) من المجتمع الأصلي لأفراد عينة الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إنّ المديرات يمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة. إن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسةً هي القيادة في الأزمات، وأقلها تقويم الأزمات.

8. دراسة حمدونة (2006) بعنوان: ممارسة مدير المدرسة الثانوية في محافظة غزة لمهارة إدارة الأزمات.

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات، والكشف عن الممارسات الإدارية التي يتبعها مديرو المدارس الثانوية في إدارة الأزمات في محافظة غزة، وقد

اشتملت أدوات الدراسة على استبانة مكونة من (60) بنداً، وزعت على جميع مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة البالغ عددهم (36) مديراً ومديراً والتابعين لمديرية غزة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إنّ مديري المدارس الثانوية الحكومية يمارسون مهارة إدارة الأزمات بشكل كبير وفعال. إنّ مديري المدارس لديهم الاستعداد لاتباع الممارسات الإدارية لمهارة إدارة الأزمات داخل مدارسهم؛ مما يدل على الاهتمام والرغبة والشعور العميق بمسؤولياتهم تجاه الجميع. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أفراد العينة حول مدى الممارسات الإدارية لإدارة الأزمات لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في محافظة غزة تعزى لمتغير الجنس (مدير، مديرة).

9. دراسة النوايسة (2006) بعنوان: نموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة لجمع البيانات وقد وُزعت تلك الاستبانة على (252) قائداً تربوياً ممثلةً بمديري الإدارة، ومديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام في مراكز وزارة التربية ومديرياتها في الأردن، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: تتوافر العوامل الأربعة (العوامل البشرية، والعوامل التنظيمية، والعوامل التكنولوجية، والعوامل الجغرافية) لنظام الجاهزية لإدارة الأزمات في الإدارات، وفي مركز الوزارة، وفي مديريات التربية والتعليم بشكل لا يرقى إلى المستوى المطلوب. يواجه النظام التربوي مجموعة من الأزمات وهي: أزمة نقص الأبنية المدرسية، والتجهيزات، والكتب المدرسية، وأزمة الأمن الوظيفي، وأزمة النقص في أعداد المدرسين، وإعدادهم، وأزمة العنف المدرسي، والتسرب من المدارس.

10. دراسة ربابعة (2006) بعنوان: إعداد مواصفات برنامج لتطوير جاهزية المدارس الثانوية العامة الحكومية في الأردن لإدارة الأزمات في ضوء تقييم تلك الجاهزية من قبل مديريها ومعلميها.

هدفت الدراسة إلى إعداد مواصفات برنامج لتطوير جاهزية المدارس الثانوية العامة الحكومية في الأردن لإدارة الأزمات في ضوء تقييم تلك الجاهزية من قبل مديريها ومعلميها، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة لجمع البيانات، وقد وزعت على (162) مديراً ومديرةً و(648) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إنّ جاهزية المدارس الثانوية العامة الحكومية لإدارة الأزمات كانت بدرجة متوسطة. عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة جاهزية المدارس الثانوية العامة لإدارة الأزمات بين مدارس البنين ومدارس البنات.

11. دراسة الغامدي (2007) بعنوان: الدور القيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أهم الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية في أثناء ممارستها لعملها الإشرافي، وأسبابها، والمعوقات التي تواجهها، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة وُزعت على جميع مشرفات الإدارة المدرسية بمكاتب الإشراف التربوي بمنطقة عسير والبالغ عددهن (81) مشرفة إدارة مدرسية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: من أكثر الأزمات الإدارية حدوثاً: أزمة الاعتداءات البدنية من الطالبات على المعلمات، وأزمة طلب مجموعة من المعلمات إجازة في آن واحد، وأزمة تعرض المدرسة لحادثة سرقة. أهم أسباب وقوع الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية هي: قلة خبرة المرشدات المؤهلات والمتخصصات في الإرشاد النفسي، وضعف البرامج التأهيلية قبل الخدمة للمعلمات. أهم المعوقات التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية في أثناء قيامها بدورها القيادي في الإشراف على المدارس الثانوية هي: عدم وجود مرجعية مختصة للمتابعة والتوجيه عند وقوع الأزمة، وقصور اللوائح والأنظمة التي تسترشد بها مديرة المدرسة عند وقوع الأزمات.

12. دراسة فرج (2007) بعنوان: ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى ممارسة المديرات لمهارات إدارة الأزمات المدرسية، وإلى الكشف عن الفروق بين مجتمع الدراسة حول مدى ممارسة المديرات لمهارات إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة وزعت على عينة تكونت من جميع مديرات ومعلمات مدارس التعليم الأساسي في مدينة مكة المكرمة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إنّ ممارسة مديرات مدارس التعليم لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مجتمع الدراسة من المديرات كانت بدرجة (كثيراً) لمهاري إدارة الوقت والتفكير الابتكاري، وبدرجة (كثيراً جداً) لمهارة مواجهة الضغوط، ومهارة تنمية روح الفريق والعمل الجماعي، ومهارة الاتصال. إنّ ممارسة مديرات مدارس التعليم لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مجتمع الدراسة من المعلمات كانت بدرجة (كثيراً). وجود فروق دالة إحصائية بين إجابات مجتمع الدراسة من المديرات والمعلمات، حول مدى ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية تبعاً لمتغير الوظيفة ولمصلحة المديرات.

13. دراسة عودة (2008) بعنوان: واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أنواع الأزمات والمخاطر الإدارية التي يمكن أن تتعرض لها مؤسسات التعليم العالي، وتعرّف أساليب واستراتيجيات إدارة الأزمات التي استخدمتها الجامعة الإسلامية بغزة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة مكونة من سبعة مجالات، يتكون كل مجال من مجموعة من الفقرات بلغ عددها (70) فقرة، وُزعت على (170) موظفاً وموظفةً من أصل (794) بنسبة (59%) من مجتمع الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إدارة الجامعة تستخدم الطريقة العلمية لاتخاذ القرارات وذلك بدرجة متوسطة. إدارة الجامعة تعتمد على عملية القرار الجماعي في معظم الوقت. قيادة الجامعة لها دور مهم في عملية اتخاذ القرارات في أثناء وقوع الأزمات من خلال احترامها لوجهات النظر المختلفة والمقترحات المقدمة من قبل فريق العمل.

14. دراسة عبد العال (2009) بعنوان: أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي

هدفت الدراسة إلى تعرّف أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانتين: الأولى تعلقت بأساليب إدارة الأزمات، فيما تعلقت الاستبانة الثانية بمدى ممارسة مدير المدرسة لعمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وُزعت على جميع أفراد المجتمع الأصلي من مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، والبالغ عددهم (383) مديراً ومديرةً، واستجاب منهم (355) مديراً ومديرةً بنسبة (92.7%) من المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تقديرات المديرين لمدى ممارستهم أساليب إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس لمصلحة الذكور وتبعاً لمتغير المنطقة لمصلحة مديرتي (شمال غزة وشرق غزة). عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تقديرات المديرين لمدى ممارستهم أساليب إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تقديرات المديرين لمدى ممارستهم التخطيط الاستراتيجي تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية.

15. دراسة الجهني (2010) بعنوان: أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع ممارسة أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع، والكشف عن أثر بعض المتغيرات في تقديرات مديري المدارس للأسلوب المتبع في اتخاذ القرارات في أثناء الأزمات المدرسية، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة مكونة من (64) عبارة، وُزعت في جميع مديري مدارس التعليم العام في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة ينبع والبالغ عددهم (97) مديراً، استجاب منهم (81) مديراً بنسبة

(84%) من مجتمع الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: يمارس مديرو المدارس أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية بدرجات متفاوتة، حيث يمارسون بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة أساليب (دراسة الحالة، وبيرت، والحكم الشخصي والبديهة، ودراسة الآراء والاقتراحات، وإجراء التجارب، ونظرية الاحتمالات). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في مواجهة الأزمات المدرسية تعزى لـ (التخصص الدراسي، الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، المرحلة الدراسية، عدد الدورات التدريبية في مجال اتخاذ القرار وإدارة الأزمات).

16. دراسة الحلو (2010) بعنوان: الأزمات المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية/فلسطين.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستويات الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظة شمال الضفة الغربية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة وزعت على (132) مدير أ ومديرة من مجتمع الدراسة البالغ عدده (326) مديراً ومديرة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: ارتفاع مستوى الأزمة النوعية في المدارس وانخفاض الأزمات السلوكية، وأعلى مستوى من الأزمات المدرسية هو سوء استخدام الهاتف المحمول، وأقل مستوى هو تعاطي الحبوب المخدرة.

17. دراسة السناني (2010) بعنوان: معوقات إدارة الأزمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ووكلائهم ووكيلاتهم

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع إدارة الأزمات في الكليات التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعن معوقات إدارة أزماتها، بالإضافة إلى تعرف المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات فيها، وذلك للتوصل إلى المقترحات اللازمة لإدارتها، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة وزعت على جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ووكلائهم ووكيلاتهم، والبالغ عددهم (143) عميد كلية، ورئيس قسم، ووكيل، ووكيلة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: أكثر الأزمات حدوثاً هي أزمة تعرض الكلية لحوادث السرقة، تلتها أزمة تسرب أسئلة الاختبارات لبعض المقررات. أبرز معوقات إدارة الأزمات هي: قلة البرامج التدريبية التي تساعد إدارة الكلية في إدارة الأزمات، وعدم وجود قاعدة معلومات تساعد الكلية في التعرف على كيفية إدارة الأزمة. إن أهم المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمة هي إنشاء وحدة لإدارة الأزمات على مستوى الجامعة.

18. دراسة غنّام (2010) بعنوان: تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق.

هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ووضع تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة لرصد واقع الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك واقع ممارسة مهام إدارة الأزمات التعليمية فيها، والتي تم توزيعها على (70) مديراً من مديري مرحلة التعليم الأساسي و(212) معلماً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي، و(43) موجهاً من الموجهين الاختصاصيين في مديرية التربية في محافظة دمشق، بالإضافة إلى (47) معاون مدير، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: أكثر الأزمات شدة هي الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية. إن أكثر درجة ممارسة لمهام إدارة الأزمات هي مهام التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات، تلتها مهام التعامل مع الأزمات بعد حدوثها، ومن ثمّ مهام مواجهة الأزمات في أثناء حدوثها. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغيرات: عدد سنوات الخبرة، والجنس، والمؤهل التربوي. ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولمصلحة المديرين من حملة الإجازة الجامعية. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخدمة، والجنس. وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي ولمصلحة المدرسين من حملة شهادة الماجستير.

19. دراسة الزلفي (2011) بعنوان: إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أبرز الأزمات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام والحكومي والأهلي بمدينة الطائف، وتعرّف دور المديرين في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها، وفي أثناءها، وبعد حدوثها، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة، تضمنت (44) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة وزعت على (135) مديراً من مديري مدارس التعليم العام والحكومي والأهلي للعاملين في مدارس التعليم العام للبنين التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى نتائج عديدة من أهمها: إن دور المديرين في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها كان بدرجة متوسطة. إن دور المديرين في التعامل مع الأزمة في أثناءها، وبعد حدوثها كان بدرجة عالية. وجود فروق دالة إحصائية بين إجابات المديرين حول دورهم في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها، وفي أثناءها، وبعد حدوثها تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومي/أهلي)، ولمصلحة مديري المدارس الأهلية، وتبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ولمصلحة المديرين الذين تزيد خبرتهم عن (15) سنة على جميع مستويات الخبرة الأخرى، وكذلك تبعاً لمتغير

المرحلة التعليمية، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس في المرحلة الثانوية والمتوسطة على مديري المدارس في المرحلة الابتدائية.

20. دراسة الحارثي (2011) بعنوان: بناء أنموذج للمحاكاة بالحاسب الآلي كمدخل لإدارة الأزمات المدرسية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأزمات الأكثر انتشاراً في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، وإلى تدريب مديري المدارس على المفاهيم والمعارف والمعلومات الأساسية لإدارة الأزمات، وتحديد أثر البرنامج التدريبي على إدارة الأزمات المدرسية، وبناء أنموذج لمحاكاة الحاسب الآلي لإدارة الأزمات المدرسية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة وبرنامج تدريبي خاص طبق على (603) مديراً من مديري المدارس موزعين على مراحل التعليم العام الثلاث: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج التجريبي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: الأزمات الأكثر انتشاراً في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف هي: (أزمة انتشار إصابة طالب، وأزمة اعتداء معلم، وأزمة حدوث حريق، وأزمة اعتداء عضو من خارج المدرسة). الإجراء الإداري الأكثر اتباعاً في إدارة الأزمات بمدارس التعليم العام هو إبلاغ الشرطة يليه إبلاغ إدارة التربية والتعليم. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط إجابات المديرين حول مدى انتشار الأزمات يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

21. دراسة الشايب (2011) بعنوان: مهارات إدارة الأزمات في المؤسسة التعليمية وعلاقتها بالقيم التنظيمية، دراسة ميدانية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة، وقد اشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، فقد تم إعداد وتطبيق استبانتين هما: استبانة لدراسة "مهارات إدارة الأزمات"، واستبانة لدراسة "القيم التنظيمية" وزعت على (400) مدير ومديرة ومعاونيه من مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في محافظتي دمشق وريفها، وشملت المراحل التعليمية الثلاث: التعليم الأساسي (حلقة أولى وحلقة ثانية) والثانوي (عام، تجاري، صناعي، ونسوي)، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: وجود علاقة دالة إحصائية بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى أفراد عينة الدراسة في محافظتي دمشق وريفها. عدم وجود فرق دالة إحصائية بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة ومعاونيهم أفراد عينة الدراسة في محافظتي دمشق وريفها يعزى إلى المتغيرات: (الجنس، والعمر، والخبرة، والتوزيع الجغرافي، والمستوى التعليمي)

22. دراسة عنتور (2012) بعنوان: معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهات نظر المديرين.

هدفت الدراسة إلى تعرّف معوقات إدارة الأزمات وسبل علاجها في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين، بالإضافة إلى تعرّف الاختلاف في وجهات النظر في معوقات إدارة الأزمات تبعاً للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة الإدارية، والمحافظة، وعدد الدورات، وموقع المدرسة، وعدد طلبة المدرسة، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة وُزعت على (223) مديراً من مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية والبالغ عددهم (686) مديراً، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: هناك درجة منخفضة لمعوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية، وأن أكثر معوقات إدارة الأزمات هي معوقات إدارية، تليها معوقات تتعلق بالمجتمع المحلي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المديرين في مجالات معوقات إدارة الأزمات تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة الإدارية، والمحافظة، وعدد الدورات الإدارية، وموقع المدرسة، وعدد طلبة المدرسة.

23. دراسة كحيل (2015) بعنوان: أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر.

هدفت الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي : كيف يمكن تطوير إدارة الأزمات بمدارس التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟ وقد تفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :ما الأساليب والإجراءات بمايتعلق بعمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟ ماواقع عمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر مديري هذه المدارس؟ ماالأنموذج المقترح لتطوير عمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ؟ وللاجابة عن هذه الأسئلة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات والتي تم تطبيقها على عينة من مديري مدارس دمشق والبالغ عددهم 200 مدير ومديرة ، كما اعتمدت الدراسة على بعض النماذج من المدارس في دول متقدمة والتي وضعت خطط للتعامل مع الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها هذه المدارس وكانت ناجحة في إدارتها ، وبناء على ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج ومعلومات تم وضع الأنموذج المقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في سورية، والذي تضمن إجراءات التعامل مع الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها المدارس في مجال التخطيط والتنظيم والاتصال من خلال وضع دليل أو بروتوكول لإدارة الأزمات في المدارس، وكيفية التعامل معها.

ب - الدراسات الأجنبية:

1. دراسة شيرس وكورنيل (Shers & Cornell, 1989) بعنوان: شبكة أزمات المدارس جهد تعاوني بين المدرسة والصحة العقلية. دراسة مقدمة في الاجتماع السنوي للجمعية الوطنية للأخصائيين النفسيين . Network crises schools cooperative effort between school and mental health. Paper presented at the annual meeting of the National Association of school psychologists. هدفت الدراسة إلى إنشاء نموذج أو شبكة لإدارة الأزمات التربوية في مدينة تشارلوت سايل (Charlottesville) بولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال وصف أزمة المدارس وأهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع وتطويرها، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة مؤلفة من خمسين بنداً مع المقابلات لكل أفراد العينة المكونة من مائتين وسبع وعشرين مدرسة في الولاية بوساطة مجموعة من الممارسين في المجتمع بالتعاون مع وكالة الصحة العقلية المحلية، وقد استخدمت الاستبانات لجمع البيانات بوصفها أدوات الدراسة، وتم التوصل من خلالها إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها مايلي: أن هذه الشبكة تقدم تعاوناً متبادلاً مميزاً وجهوداً ملموسة بين وكالة الصحة العقلية المحلية ونظم المدرسة وذلك من خلال وسائل سيكولوجية أثناء الطوارئ.

2. دراسة جيليام (Gilliam, 1993) بعنوان: إدارة أزمة التعامل مع مشكلات الطلبة الانفعالية والسلوكية في المدرسة والعيادة Behavioral Problems Intervention in School and Clinic قد قسمت الدراسة الأزمة إلى ثلاث مراحل أساسية هي: مرحلة ما قبل الأزمة، ومرحلة الأزمة، ومرحلة ما بعد الأزمة، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة مؤلفة من خمسة وأربعين بنداً تناولت الأزمات في مراحلها الثلاث، وُزعت على عينة مكونة من (16) ستة عشر معلماً، وكان من أهم نتائج الدراسة:

- ضرورة تنمية قدرة التنبؤ بالأزمة من جانب المدرسة قبل الأزمة لإدارتها بصورة فعالة.
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارة التنبؤ والتعامل مع الأزمة.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين وعي المدير وقلة عدد مشاكل المدرسين.

3- دراسة دراسة ولكنز (Wilkins, 1997) بعنوان: برنامج تحليل إدارة الأزمات لتطوير نموذج للمدارس الثانوية العامة An analysis of programs of crisis management leading toward the development of a model for Secondary School تطوير نموذج للمدارس الثانوية العامة في إدارة الأزمات حسب واقعها الراهن، وقد اعتمدت الدراسة على مسح واقع الأزمات المدرسية وطريقة إدارتها في خمسين مدرسة بولاية جورجيا، من خلال استبانة مؤلفة من ستة وأربعين بنداً تدور حول المحورين التاليين: المحور الأول ويتألف من (13) عبارة تدور حول

مدى توافر أزمات مدرسية، والمحور الثاني يدور حول مدى قدرة المدرسة على إدارة الأزمة فضلاً عن عبارة مفتوحة لم تذكر في هذين المحورين وقد وُزعت على (698) مديراً ومديرةً في المستويات الثلاثة الابتدائي، والمتوسط، والثانوي في المدارس العامة (بنين، بنات) وخلصت الدراسة إلى أن: (20%) من المدارس التي تم مسحها لم يكن لديها خطط لإدارة الأزمات، وأن (80%) من المدارس المذكورة كان لديها نوع من الخطط لإدارة الأزمات قسمتها الدراسة إلى فئتين رئيسيتين، هما: خطط إدارة الأزمات، وخطط مواجهة الطوارئ أو الكوارث الطبيعية.

4- دراسة شيرس وكورنيل (Shers & Cornell, 1998) بعنوان: إدارة الأزمات بفعالية بالمدارس الثانوية بأمريكا . **Effective crisis management in secondary schools in America** هدفت الدراسة إلى تعرف دور القيادة وفرق العمل، والفهم الملائم للمسؤولية في إدارة الأزمات بفعالية بالمدارس الثانوية بأمريكا، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومنه توصلت إلى عدد من النتائج منها: أن القيادة الفعالة، وفرق العمل، والفهم الملائم للمسؤولية يمكن المدير من وضع خطط فاعلة لإدارة الأزمات، وأن القيادة واتخاذ القرارات وإعطاء التوجيهات للآخرين، ومراقبة الأنشطة تمثل أهمية في موقف الأزمة، وأن عدم وجود جهود تخطيطية، وفرق لمواجهة الأزمات يؤدي إلى تدهور الأزمة، وأن الاستجابة غير السريعة وغير الملائمة للأزمات، وغياب التوجيه والإرشاد والدعم تؤدي إلى تصعيد قلق الطلبة، وأن عدم تحمل المديرين للمسؤولية في معالجة المشكلات التي تواجه الطلبة قد يؤدي إلى العنف والصراع، وتبديد الجهود المبذولة لإيجاد حلول أكثر فاعلية وبناءة.

5 . دراسة كوهين (Cohen, 1998) بعنوان: الخبرات الأساسية للمديرين مع الأزمات المدرسية **Principals Experience with School Crisis** هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة خبرات المديرين في التعامل مع الأزمات المدرسية، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة مؤلفة من خمسة وعشرين بنداً ومقابلة بسؤال مفتوح حول خبراتهم في التعامل مع الأزمات المدرسية والتي وزعت على (7) سبعة مديرين و(11) أحد عشر مساعداً مدير و(7) سبعة معلمين ومرشدين تربويين في ولاية فرجينيا، اثنان من المديرين تمت مقابلتهما لمعرفة خبرتهما في التعامل مع الأزمات المدرسية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن الأزمات تحدث في مرحلتين، وإن تصور المديرين لأدوارهم يختلف تبعاً للموقف والمرحلة، وإن مديري المدارس يتعلمون دروساً مفيدة عن قيمة الخبرة والإحساس العام، والتنافس، والفرص، والأخطاء الحرجة في التعامل مع الأزمات المدرسية، وإن إدارة الأزمة تتطلب تضافر الجهود للاستعداد لها ومواجهتها.

6 . دراسة بيرنيت (Burnett, 1998) بعنوان: وضع أساليب مقترحة لإدارة الأزمات وعلاقته

باتخاذ القرارات **Strategic Approach to Managing Crises Public Relation** **Review** هدفت الدراسة إلى وضع أساليب مقترحة لإدارة الأزمات من أجل اتخاذ قرارات أكثر عقلانية في موقف الأزمة، وقد استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومنه توصلت إلى عدد من النتائج، منها: أنّ التحديد الملائم للأزمات من أولى الخطوات المهمة للأزمات، ويتطلب ذلك إجراء عمليات تحليل بيئي لأهداف ومهام المنظمة، وإعادة تشكيل المنظمة من خلال تطوير الموارد البشرية، وتوفير الإمكانيات المادية، وأن هذه الرؤية لعملية الإدارة، وإعادة التشكيل، تزيد خطورتها في أثناء الأزمة بواسطة ضغوط عوامل: الوقت، ومستوى الخطورة، والاستجابة للأزمات. كما أن استخدام أساليب فعالة في إدارة الأزمات يؤدي إلى اتخاذ قرارات عقلانية.

7 . دراسة فولر وكارول (Fuller and Carol, 1998) بعنوان: تأثير إدارة الأزمات وتطوير

معتقدات المعلم في معلمي SED المبتدئين، مهارات وتصرف أثناء الصراع في الصف **The Effect of Crisis Management & Teacher Belief Training on Novice SED Teachers, Skills & Behavior During Classroom Conflict** هدفت الدراسة إلى تعرف آثار التداخل في الأزمة مدى الحياة، والمعالجة بالتدريب على إدارة الأزمات والتدريب العاطفي العقلاني، والمعالجة التدريبية لمعتقدات المعلم على مهارات إدارة الأزمات، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة مؤلفة من خمسة وأربعين بنداً موزعة على المحاور الآتية: الوقاية من الأزمة، واستجابة المعلم للأزمة، ومعتقدات المدرسين حول إدارة الأزمة، وزعت على (1200) معلم ومعلمة في مدارس التعليم الخاص والعام، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أدت الأزمات الصفية لدى معلمي التربية الخاصة إلى استخدام أكثر مهارات إدارة الأزمات، فضلاً عن أنّ هذه الأزمات الصفية قللت من استخدام معلمي التربية الخاصة المبتدئين للاستجابات السلبية في الصف، كما أنّ التدريب على إدارة الأزمات لدى المدرسين أظهر بعض التغيرات في معتقداتهم بينما التدريب العاطفي العقلاني لم يزد في مهارات إدارة الأزمات. ويستطيع معلم التربية الخاصة الاحتفاظ بالاستجابات السلبية للطلاب، وإظهار الاستجابات الإيجابية في المواقف الطارئة داخل الصف الدراسي.

8 . دراسة ترمب (Trump, 1998) بعنوان: كيف يمكن للمدرسة أن تمنع وتدير أزمات المدارس

How school can prevent and manage school crisis هدفت الدراسة إلى تقديم خطوات متوازنة وعملية غير مكلفة فيما يختص بإدارة الأزمات داخل المدارس في مدينة كاليفورنيا، مثل: أزمات العنف بالمدارس، وأزمة تهديد الأمن المدرسي، وإلى العمل على منع حدوثها أو الحيلولة دون حدوثها، واستخدمت الباحثة المقابلة والاستبانة كأدوات للدراسة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي،

ومنه توصلت إلى التوصيات الآتية: تقديم قائمة شاملة وتفصيلية خاصة بالتخطيط من أجل مدرسة آمنة، وتقديم ملخص يتضمن الخطوط العريضة لأقل عدد من الإجراءات التي ينبغي اتخاذها والتي لا غنى عنها لمواجهة الأزمات.

9. دراسة نولت (Nolte, 2001) بعنوان: **العناصر المؤثرة في صنع القرارات من قبل مدير المدرسة** **Actors in decision-making by school director** هدفت الدراسة إلى تعرف العوامل المؤثرة على مديري المدارس في أثناء عملية صنع القرارات الصعبة، واشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة التي وزعت على (13) مدير من مديري المدارس في مدينة كارولينا الأميركية المختارين لهذا الغرض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إنّ البيئة المحيطة تؤثر في عملية صنع القرار. إنّ السياق الذي يتم فيه صنع القرار يأخذ دوراً مهماً في ذلك. إنّ هناك أهمية للزمن المحدد المتاح لصنع القرار.

10. دراسة ريبيير (Reiber, 2001) بعنوان: **الأبعاد الأخلاقية في صنع القرارات الإدارية في المدارس من وجهة نظر المدير** **Ethical dimensions of administrative decision making in schools** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الشعور الشخصي والمعايير العليا، والإطار الفلسفي، والعمليات المستخدمة من خلال مدير المدرسة في عملية صنع القرارات التربوية، واشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة التي وزعت على مديري ست مدراس حكومية، وأربع مدراس خاصة، منهم خمسة من الذكور، وخمس من الإناث في مدينة كاليفورنيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إنّ مديري المدارس يشاركون بصورة فاعلة أكثر من المرؤوسين. إنّ جميع المديرين المعنيين أجمعوا على أن الشعور الشخصي يؤثر على صنع القرارات الإدارية.

11. دراسة سميث وكريس وفينستميكر وبالارد وهيدر (Smith, Kress, Fenstemaker, Ballard & Hyder, 2001) بعنوان: **التأهب لإدارة الأزمات في المناطق التعليمية في ثلاث ولايات جنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية** **Crisis management preparedness of school districts in three southern states in the USA** هدفت الدراسة إلى تعرف الاستعداد لإدارة الأزمات في ثلاث مناطق في الولايات المتحدة الأمريكية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة وزعت على (432) مدير أ في ولايات كارولينا وجورجيا وتينيسي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: (95%) من المديرين لديهم خطط لإدارة الأزمات، و(77%) يبنى خطط المناطق لإدارة الأزمات، و(88%) منهم لديه فريق لإدارة الأزمات، كما أشارت النتائج إلى أنّ حوادث مثل موت الطلبة والعنف (الشجار) والأسلحة داخل المدرسة تحظى باهتمام أكبر ضمن الاستعداد لإدارة الأزمات.

12 . دراسة كريستينسن (Christensen, 2001) بعنوان: خصائص خطة إدارة الأزمات في

المدارس الابتدائية كما يراها مديرو مدارس نيبيراسكا **Crisis management plan characteristics in elementary schools as preceived by Nebraska Public Schools Principals** هدفت الدراسة إلى التحقق من أهمية خطط إدارة الأزمات من وجهة نظر إدارات مدارس نيبيراسكا، وقد انتهت الدراسة التي اعتمدت على تطبيق استبانة على عينة عشوائية من مديري مدارس نيبيراسكا إلى أنّ (91%) ممن شملهم الاستفتاء أجابوا بأن لديهم سياسات مكتوبة تحوي منهجاً عملياً للأداء في أثناء الأزمة، ومع ذلك فإن (79%) فقط من مديري الأحياء الصغيرة أجابوا بأن لديهم الآليات الآتية: التركيز على الإنجاز الأكاديمي، والتوصل العائلي، والارتباط بالمجتمع، والاحترام المتبادل.

13 . دراسة لوّكس (Lucas, 2003) بعنوان: أزمات العمل واستراتيجيات التكيف لدى مديرات

المدارس في كاليفورنيا **Crisis action and adaptation strategies among principals in California** هدفت الدراسة إلى تعرف عوامل أزمات العمل كما تراها مديرات المدارس الثانوية العامة، والكشف عن الفروق بين عوامل الأزمات التي تم تحديدها من قبل المديرات، واستراتيجيات التكيف لدى حديثات التعيين، وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس أزمات العمل ومقياس استراتيجيات التكيف، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: إنّ المديرات ذوات الخبرة أكثر من (3) سنوات لديهن نظرة مختلفة للأزمات عن نظرة المديرات ذوات الخبرة الأقل، وليس هناك علاقة بين أزمات العمل واستراتيجيات التكيف يعزى إلى متغير العمر.

14 . دراسة آدمز وكريتسونز (Adams & kritsonis, 2006) بعنوان: تحليل لتأهب المدارس

الثانوية لإدارة الأزمات **An analysis of secondary crisis management prepared** هدفت الدراسة إلى تحليل خطط إدارة الأزمات في المدارس التي شهدت حالات أزمات في الماضي، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة وزعت على (23) مدير مدرسة ثانوية في مدينة هيوستن، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: ضرورة منح مديري المدارس أدواراً واسعة النطاق لإدارة الأزمات والتخطيط بشكل أكثر فاعلية عند حدوث الأزمة.

15. دراسة ماكنيل وتوبنغ (Macneil and Topping, 2007) بعنوان: إدارة الأزمات في

المدارس استناداً إلى البيانات الوقائية **Crisis management in school: evidence - based prevention data** هدفت الدراسة إلى دراسة الحوادث الخطيرة في المدارس كإطلاق النار والانتحار والنشاط الإرهابي، واشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة التي تم تطبيقها على أفراد العينة والبالغ عددها (650) مديراً من مديري مدارس اسكتلندا، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ومنه توصلت إلى النتائج الآتية: ضرورة وجود قاعدة بيانات للأزمات الخطيرة، وضرورة الابتعاد في

إدارة الأزمات عن البيروقراطية والجمود. إنّ طريقة تناول وسائل الإعلام لعمليات الانتحار يولد المزيد من الانتحاريين.

ج - التعليق على الدراسات السابقة وأهميتها للدراسة الحالية:

- من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة من حيث:

- التطرق إلى موضوع الأزمات التعليمية وطبيعتها ومراحلها وأساليب إدارتها.
- اتفقت أيضاً على أهمية موضوع أهم المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات بطريقة فعالة.
- كما اتفق منهج الدراسة وأدواته مع منهج وأداة كثير من الدراسات السابقة وهو المنهج الوصفي التحليلي باستثناء دراسة (المهدي وهيبه، 2002) التي استخدمت المنهج العلمي الانثوجرافي، ودراسة (الشريدة والأعرجي، 2003) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، ودراسة كل من (اليحيوي، 2006؛ الزلفي، 2011) اللتين استخدمتا المنهج الوصفي المسحي، فيما استخدمت دراسة (الحارثي، 2011) المنهج الوصفي المسحي والمنهج التجريبي، وأما دراسة (عنتر، 2012) فقد اعتمدت على المنهج الوصفي، ما عدا دراسة (Shers & Cornell, 1998)، ودراسة (Burnett, 1998) التي اعتمدت المنهج الوصفي الوثائقي، ودراسة (Wilkins, 1997) التي اعتمدت على المنهج المسحي، ودراسة كل من (Trump, 2000؛ Smith, Kress, Fenstermaker, 2001 Ballard, & Hyder, 2006؛ Adams & kritsonis, 2006) التي اعتمدت على المنهج الوصفي.

- كما تختلف عن الدراسات السابقة من حيث:

- . هدف الدراسة: فالهدف من هذه الدراسة وضع تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء بعض التجارب العالمية.
- . خصوصية الأزمة السورية التي لا تشبه في واقعها الأزمات الأخرى، وانعكاساتها التربوية.
- . عينة الدراسة: اختارت الباحثة مجتمعاً مختلفاً يضم مديري مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية ومدرّسيها.
- . مكان الدراسة: إجراءات هذه الدراسة حدثت في الجمهورية العربية السورية، بينما جميع الدراسات السابقة أجريت في دول أجنبية وعربية مجاورة.

- وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالعديد من النقاط منها:

- إثراء الجانب النظري وإغنائه.
- تشخيص الأزمات التي تعاني منها مدارس التعليم الثانوي العام وتشخيص واقع إدارتها.
- مناقشة بعض النتائج وتفسيرها.

- تكوين تصور شامل عن موضوع البحث.
- توجيه الباحثة إلى تصميم أدوات البحث.

ثاني عشر: إجراءات الدراسة:

تسير الدراسة في إطار الخطوات التالية لتحقيق أهدافها الموسوعة:

- 1- **الخطوة الأولى:** عرض الإطار المنهجي للدراسة من خلال تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، والمنهج المستخدم فيها، وأدواتها، وحدودها، ثم توضيح لمصطلحات الدراسة، إضافةً إلى الدراسات السابقة.
- 2- **الخطوة الثانية:** عرض لمفهوم الأزمة وإدارة الأزمات ومتطلبات تطبيقها، ودور كل من فريق إدارة الأزمات والمعلومات والاتصالات الفعالة، وإعداد السيناريوهات الناجحة في إدارة الأزمات المدرسية بفعالية.
- 3- **الخطوة الثالثة:** عرض لأهم ملامح الأزمات المدرسية في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل الأزمة السورية وفي أثنائها.
- 4- **الخطوة الرابعة:** عرض لتجارب بعض الدول العربية والأجنبية في إدارة الأزمات المدرسية كتجربة كل من (الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وألمانيا، وجمهورية مصر العربية).
- 5- **الخطوة الخامسة:** تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة المتمثلة بمديري مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية ومدرّسيها.
- 6- **الخطوة السادسة:** تمثلت في وضع تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية.

الفصل الثاني

إدارة الأزمات المدرسية

.تمهيد.

المحور الأول: الأزمة.

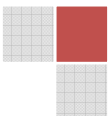
المحور الثاني: إدارة الأزمات.

المحور الثالث: فريق إدارة الأزمات.

المحور الرابع: المعلومات ودورها في إدارة الأزمات.

المحور الخامس: الاتصالات الفعالة ودورها في إدارة الأزمات.

خاتمة الفصل.



الفصل الثاني

الأزمة وإدارة الأزمات

. تمهيد:

يتناول هذا المحور من الدراسة نشأة مفهوم الأزمة، وتعريفها، وخصائصها، وأسبابها، ومراحل تطورها، ومناهج تشخيصها.

المحور الأول: الأزمة.

نشأ مفهوم الأزمة (Crisis) في نطاق العلوم الطبية، حيث يرجع مصطلح الأزمة إلى مصطلح اليوناني (كرينو) والذي يعني نقطة تحول (Turning point) للدلالة على حدوث تغيير جوهري مفاجئ في جسم الإنسان قد ينتهي بالشفاء، أو يؤدي إلى الوفاة" (كامل، 2003، ب، 19).

وسرعان ما انتقل مفهوم الأزمة من مجال علوم الطب إلى مختلف فروع المعرفة والعلوم الاجتماعية الأخرى، خاصة العلوم السياسية وعلم النفس، ثم علم الاقتصاد بعد تطور ظاهرة الأزمات الاقتصادية والمالية ابتداءً من عقد الثلاثينيات.

أ. التعريف بالأزمة:

"تكمّن صعوبة التحديد الدقيق لمفهوم الأزمة في شمولية طبيعتها، واتساع نطاق استخدامها، فهي تشمل مختلف صور العلاقات الإنسانية بمختلف مستوياتها ومجالاتها، ويكاد يكون من المتعذر - إن لم يكن من المستحيل - إيجاد مصطلح يضاهي مصطلح "الأزمة" في ثراء إمكاناته واتساع مجالات استخداماته، ابتداءً من الحديث عن "أزمة الثقة" التي قد تنشأ بين شخصين وتهدد استمرار صداقتهما، وانتهاءً بالأزمات الدولية التي قد تنشأ بين القوى العظمى بما يهدد مصير العالم بأسره" (العمار، 2003، 16-17).

"ولعل ما يزيد في تعقيد مفهوم الأزمة أنَّها لا تعرف الحواجز أو الحدود الفاصلة، فالأزمة قد تبدأ على المستوى الفردي ثم تتطور لتأخذ أبعاداً أكثر مؤسساتية، فتصبح أزمة مؤسسة بالكامل" (Barton, 1993, 3).

وهكذا وفي ضوء هذا التعقيد يظل من العسير تقديم تعريف محدد متفق عليه للأزمة، أو حصر التعريفات المطروحة لمفهوم الأزمة، ومن ثم فقد يكون من الأنسب الإشارة إلى الاتجاهات الرئيسة في تعريف الأزمة، مع الإشارة إلى بعض نماذج تلك التعريفات.

ب- **التعريف اللغوي للأزمة:** يشير التعريف اللغوي لمفهوم الأزمة - وفق معجم ويبستر - إلى: أنَّها: "نقطة تحولٍ إلى الأفضل أو إلى الأسوأ، وأنها لحظة حاسمة أو وقت حرج" كما تُعرف بها: "وضع أو موقف بلغ مرحلة حرجة" (Webster, 1991, 307).

وجدير بالذكر " أن الأزمة بهذا المعنى لا تتطوي بالضرورة على نتائج أو آثار سلبية، ففي بعض الأحيان قد ينتج عن الأزمة الكثير من النتائج والآثار الإيجابية" (توفيق، 2002، 17).

ويعرفها المعجم الوجيز " على أنها الشدة والضييق والفعل (أزم) على الشيء أي عضّ بالفم كله عضاً شديداً، ويقال: أزم الفرس على اللجام، ويقال أزمّت السنة أزمّاً أي اشتد قحطها " (مجمع اللغة العربية، 1990، 15).

ويعرفها قاموس أكسفورد على أنها: " نقطة تحول في تطور المرض، أو تطور الحياة، أو تطور التاريخ، وتُفسر نقطة التحول بأنها وقت يتسم بالصعوبة والخطورة والقلق على المستقبل ووجوب اتخاذ قرار محدد" (Oxford, 1995, 276).

ووفق قاموس المورد فإنّ الأزمة هي: " تغير مفاجئ نحو الأفضل أو نحو الأسوأ في الأمراض الحُميّة الحادة، أو هي مرحلة في العمل القصصي أو المسرحي تتضارب فيها العوامل المتعارضة أشد ما يكون التضارب، ويعطي قاموس لسان العرب لمفهوم الأزمة معنى " محددًا، فهي حالة الجذب أو القحط أو المجاعة" (الهواري، 1998، 3).

وهكذا يعكس التعريف اللغوي للأزمة تركيزها على عنصر التحول والمفاجأة من ناحية، وارتباطها بمختلف فروع المعرفة من ناحية أخرى، بينما تربطها بعض التعريفات بمجال الطب، وتربطها تعريفات أخرى بحالة الجذب والمجاعة، الأمر الذي يؤكد من جديد الأبعاد المختلفة لمفهوم الأزمة، وعدم اقتصرها على مجال أو فرع علمي واحد.

ج- التعريف الاصطلاحي للأزمة: حاولت الكثير من الدراسات تقديم تعريف محدد لمفهوم الأزمة، وقد تمايزت تلك التعريفات فيما بينها فيما يتعلق بالعناصر الرئيسة لموضوع الأزمة، فبينما ركزت بعض التعريفات على كيفية تطور الأزمة وتأثيرها في النظام الذي حدثت في إطاره، ركزت تعريفات أخرى على الخصائص الموضوعية لموقف الأزمة، وركزت مجموعة ثالثة على عنصر الضغط النفسي الذي يتولد عن الأزمة، وفيما يلي عرض مختصر لأهم تلك الاتجاهات:

• **التعريفات التي ركزت على كيفية تطور مفهوم الأزمة وتأثيرها على النظام الذي تطورت في إطاره:**

يشير ميتروف وكريستين (Mitroff & christine, 1993) إلى أنه على الرغم من وجود تعريف جامع مقبول لمفهوم الأزمة إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن الأزمة هي الحدث الذي يهدد المنظمة بأكملها (p66)، ويقترّب من هذا التعريف ما قدّمه ميتروف (Mitroff, 1993) عندما عرف الأزمة على أنها: "حالة تفكك تؤثر على النظام ككل، وتهدد افتراضاته الأساسية، وجوهر وجوده" (p85-86)، ومثله تعريف الحماوي (1993) للأزمة على أنها: "خلل يؤثر تأثيراً مادياً على النظام بأكمله، ويمثل تهديداً للافتراضات الأساسية التي يقوم عليها النظام" (ص17).

كما وجد جبر (1998) بأنَّ الأزمة تعني: " نقطة تحول أو موقف مفاجئ يؤدي إلى أوضاع غير مستقرة، وتحدث نتائج غير مرغوب فيها، في وقت قصير، ويستلزم اتخاذ قرار محدد للمواجهة في وقت تكون فيه الأطراف المعنية غير مستعدة أو قادرة على المواجهة " (ص174-175).
وقد عرّفها هلال (1999) بأنّها: "نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات، أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسة للنظام، ويشكّل تهديداً واضحاً لبقاء المنظمة أو النظام نفسه (ص9).

كما عرفها أبو قحف (2002) بأنّها: حدثٌ وموقفٌ مفاجئٌ وغيرٌ متوقعٌ يهددُ قدرة الأفراد أو المنظمات على البقاء" (ص3).

وأشار الشعلان (2002) إلى أنَّ الأزمة "تبعث على التمعن، وإعمال الفكر، وتقييم الذات لمواجهة الأحداث المتأزّمة، والانتصار عليها، وعلى أقل تقدير الحد من خطورتها وآثارها " (ص19). وذكر كامل (2003) أنَّ الأزمة: "موقفٌ أو وضعٌ يمثل اضطراباً للمنظومة صغرى كانت (تعليمية)، أو كبرى (مجتمعية)، ويحول دون تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية الموضوعة، ويتطلب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمها والعودة بالأمر إلى حالتها الطبيعية " (ص 19).

وقد عرف مهنا (2004) الأزمة بأنّها: " حالة طارئة تتميز بثلاثة عناصر هي: التهديد للقيم أو الأهداف والمصالح القومية، والمفاجأة في التوقيت، وقصر الوقت المتيسر لاتخاذ القرار " (ص243). وقد أكد حواش، (2005) على ذلك حين عرّفها بأنّها: " الموقفُ المفاجئُ الحادُّ، والذي يهدد الكيان بالانهيار في وقت قصير " (ص1). ورأى الهزايمة، (2004) أنّها: "حدثٌ فجائيٌ غيرٌ متوقعٍ، يتضمن عنصر المفاجأة" (ص 1).

ومن التعريفات السابقة نجد أنَّ مفهوم الأزمة يتضمن عنصرين أساسيين: الأول هو تعرض النظام بأكمله للتهديد، والاضطراب الشديدين إلى الحد الذي تختل معه وحدة هذا النظام، والثاني هو تعرض مجموعة الافتراضات والمسلمات الرئيسية التي يستند إليها عمل المنظمة أو النظام للتهديد، مما يجعل استمرار المنظمة وقدرتها على القيام بوظائفها الرئيسة موضع تهديد.

وما يلفت النظر في تلك التعريفات هو اشتراطها تعرض المنظمة بالكامل للتهديد، بمعنى أنَّ الموقف الذي يرتبط به تهديد جزء من المنظمة فقط دون تعرض استقرار وبقاء المنظمة بشكل كامل للتهديد، لا يندرج ضمن مفهوم الأزمة. وهو ما يمكن نقده بسهولة في ضوء التعقيد الشديد الذي يميز بناء الهياكل المؤسسية والتنظيمية في المرحلة الراهنة، بحيث يمكن النظر إلى كل وحدة داخل المنظمة كمجموعة فرعية أو نظام فرعي مستقل، فضلاً عن صعوبة تعرض أحد مكونات المنظمة لأزمة ما دون تأثر باقي مكوناتها أو نظمها الفرعية، وهو ما حاول بوث (Booth, 1993) التأكيد عليه عندما عرّف الأزمة على أنّها كل أداء أو فشل في أداء يؤثر بصورة واضحة في تناغم وظائف أي منظمة، وفي

تحقيق أهدافها، وقدرتها على البقاء، أو تلك التي لها تأثير سلبي على المكونات المادية أو البشرية للمنظمة" (86 - 85p)، كما أكد عليوة (2003) ذلك الجانب عندما عدّ أنّ الأزمة "تزايد وتراكم مستمر لأحداث وأمور غير متوقع حدوثها على مستوى جزء من النظام، أو على مستوى النظام بأكمله، هذه الأحداث قد تستمر في التراكم والتضخم إلى الدرجة التي قد تؤدي إلى التأثير على أكثر من جزء في النظام" (ص81)، وتأتي أهمية هذا التعريف من كونه يلفت النظر إلى امتداد تأثيرات الأزمة إلى أطراف أخرى، بالإضافة إلى أطراف الأزمة ذاتهم سواء أكانوا داخل النظام أم خارجه.

وبعض الدراسات تناولت تعريف الأزمة كونها "موقف أزموي ينطوي على عدد من المخاطر، تشمل: تصاعد حدة الموقف، والتعرض للمراقبة الشديدة من جانب وسائل الإعلام أو الحكومة، والتعارض مع العمليات العادية للعمل، وتعرض الصورة العامة الإيجابية للمنظمة للخطر، وأخيراً تعرض أعمال المنظمة للخطر بأي صورة من الصور" (توفيق، 2002، 18)، أما بارتون (Batron, 1993) الذي يعد رائد التخطيط للأزمات، فيعرّف الأزمة على أنّها "حدثٌ كبيرٌ له نتائج سلبية (p23). ويعاب على تعريف بارتون ومعظم التعريفات السابقة تركيزها على البعد السلبي للأزمة، وربطها دائماً بالنتائج والآثار السلبية علماً أنّ الأزمة يمكن أن تمثل نقطة تحول في حياة المنظمة، فضلاً عن الدور الذي تقوم به في تكريس عملية التعلم داخل المنظمة، من خلال عملية التغذية الراجعة لخبرة إدارة الأزمات المتشابهة.

• التعريفات التي ركزت على الخصائص الموضوعية لموقف الأزمة:

يلجأ البعض إلى تعريف الأزمة باعتبارها موقفاً يتميز بتوافر عنصرين رئيسيين، الأول يتمثل في استمرار الحصول على القيم، أو الموارد، أو الأهداف ذات الأهمية، أو المحافظة عليها، أمّا العنصر الثاني فيتمثل في ضغط الوقت نتيجة شعور أطراف الأزمة بضيق الوقت المتاح لتقصي البدائل المتاحة وتقييمها، واتخاذ القرار، أو تبني بديل محدد بشأنها قبل تفاقم الخسائر بسبب الأزمة (أحمد، 2002، 24).

وفي هذا السياق يعرف (Booth, 1993) الأزمة بأنها موقف يواجه الفرد أو الجماعة أو المنظمة، ولا يمكن مواجهته بالأساليب الروتينية المعتادة لديهم، ويكون هناك ضغط أو توتر بسبب التغيير المفاجئ" (p86). ويعاب على هذا التعريف تركيزه على الأزمات الداخلية وإهمال ما يمكن أن نطلق عليه الأزمات التي تقع في البيئة الخارجية للمنظمة

• التعريفات التي ركزت على الضغوط وحالة الارتباك والتوتر جراء حدوث الأزمة لدى صانع القرار:

كتعريف الخضير، (2003) للأزمة باعتبارها لحظة حرجة وحاسمة تصيب الفرد، وتخلق صعوبة شديدة في التصرف وتجعله في حيرة بالغة، وغير قادر على اتخاذ قرارٍ صحيح، وهذا قد يسبب

له قصوراً في المعرفة، واختلاط الأسباب بالنتائج، ويزيد من درجة المجهول بشأن التطورات التي قد تحدث مستقبلاً جراء تلك الأزمة (ص 115-116).

ومن خلال ما سبق نجد أنَّ معظم الباحثين اتفقوا في تعريفاتهم للأزمة على وجود عنصر المفاجأة في الأزمة وحدوثها وما تسببه من خلل يؤثر على المنظمة من جهة، واتخاذ القرار والتصدي لها من جهة أخرى.

ويمكن القول في ضوء ما ورد من تعريفات: إنَّ الأزمة تتضمن الملامح الآتية:

- تكون حالة استثنائية طارئة تتعرض لها المنظمة، فيختل التوازن فيسير العمل.
- تتضمن عنصر المفاجأة والحدوث غير المتوقع.
- تهدد النظام بالزوال والانحيار.
- تتطلب اتخاذ قرارات سريعة في فترة زمنية قصيرة.
- تتطلب قيادة إدارية واعية قادرة على المواجهة، والانتصار على المواقف، والحد من الخطورة.

ثانياً . الأزمة والمفاهيم الأخرى:

على الرغم من أنَّ الأدبيات الخاصة بدراسة الأزمة وإدارة الأزمات قد حققت تقدماً واضحاً فإنَّ قدرًا من الخلط ما زال قائماً بين مفهوم الأزمة وغيره من المفاهيم الأخرى. وتعود أهمية التمييز بين مفهوم الأزمة وغيره من المفاهيم الأخرى، ووضع حدود فاصلة بين تلك المفاهيم، إلى أنَّ هذا التداخل قد ينعكس سلباً على طريقة إدارة الأزمة، فالخطأ في تشخيص موقف ما يؤدي في الغالب إلى خطأ في المعالجات، وفيما يلي عرضٌ مختصرٌ لبعض نماذج تلك المفاهيم وعلاقتها بمفهوم الأزمة.

- المشكلة problem: يشير مفهوم المشكلة إلى الباعث الأساسي الذي يسبب حالة ما من الحالات غير المرغوب فيها والتي تحتاج في الغالب إلى جهدٍ منظمٍ للتعامل معها وحلها (عليوة، 2003، 79-80) وتمثل المشكلة مرحلة من مراحل الأزمة، ولكنها لا تمثل الأزمة بجميع جوانبها (فتحي، 2001، 9) وفي تعريفٍ آخر، فإنَّ المشكلة هي عائقٌ أو مانعٌ يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه (أحمد، 2001، 26) وبهذا المعنى، فإنَّ ما يميز المشكلة عن الأزمة أنَّ الأولى لا يشكل ضغط الوقت العنصر الرئيس فيها، بمعنى أنَّها تتسم بمدى زمني أطول سواء أكان يتعلق بعمر المشكلة أم بالمدى الزمني المتاح لحلها وتسويتها، وذلك على العكس من حال الأزمة. ويمكن التمييز بين المشكلة والأزمة استناداً إلى مدى قدرة المنظمة أو المؤسسة، فقد تستطيع المنظمة تحمُّل المشكلة لفترة زمنية طويلة، غير أنَّها لا تستطيع تحمل موقف الأزمة التي ترتبط بتهديد حال كيان المنظمة وقدرتها على البقاء أو القيام بوظائفها الأساسية، الأمر الذي يفرض على القائمين بالعمل في المنظمة أو على فريق إدارة الأزمات بداخلها سرعة مواجهتها والتعامل معها. وقد حدّد عددٌ من الباحثين الفترة الزمنية التي تستطيع أن تتحملها المنظمة عند حدوث أزمة بثلاثة أيام، بينما حددها آخرون بسبعة أيام بحيث إذا استمرت

المنظمة في أداء عملها بما يزيد عن تلك المدة دون انهيار فإننا نكون أمام مشكلة وليس أزمة (الفهيد، 1914، 14) ويرى بارتون (Barto, 1993) أن الأزمة شيء روتيني كثير الحدوث في العمل، والمشاكل شيء متوقع ولا يمكن تجنبه، وكذلك الأزمات لها نفس الخاصية (p3) وقد صور أحمد، (2001) العلاقة بين المشكلة والأزمة والكارثة باعتبارها "تعبيراً عن تطور في خط متصل" فالمشكلة قد تتحول إلى أزمة، التي قد تتحول بدورها إلى كارثة في حالة عدم النجاح في إدارتها والسيطرة عليها" (ص 26).

• الكارثة (Catastrophe Or Disaster) تتحدد الكارثة البيئية بأنها "اضطراب" يفوق قدرة المواجهة العادية ويؤثر على المجتمع، مما يتطلب مساعدة خارجية" (Alton, 2005, 307) وتعتبر الكارثة عن نكبة مفاجئة وضخمة، وفي تعريف آخر هي حدث يرتبط بمأساة مميزة تتدرج من البلاء الشديد إلى التلف والدمار (Gigliotti & Jason, 1991, 3) وقد تمثل الكارثة لحظة انفجار الأزمة ولكنها ليست الأزمة بكل مراحلها، وبمعنى آخر يمكن النظر إلى الأزمة في هذه الحالة باعتبارها وليدة كارثة ولكنهما لا يتطابقان في باقي المراحل، فالبراكين والزلازل تمثل نوعاً من الكوارث التي تُعد لحظة ولادة لعدد كبير من الأزمات، مثل: حدوث أزمة في الاتصالات وأخرى في الكهرباء (فتحي، 2001، 9) ولذلك يعد مفهوم الكارثة من أكثر المفاهيم ارتباطاً بمفهوم الأزمة.

• الصراع Conflict: يعبر الصراع عن حالة من تصادم الإرادات والمصالح بين طرفين أو أكثر، يسعى فيها كل طرف إلى إلحاق الدمار أو الهزيمة، كلياً أو جزئياً، بالطرف الآخر، كما يلاحظ أن أحد العوامل التي تميز الأزمة عن الصراع هو المدى الزمني لكل منهما، سواء أكان يتعلق بعمر الصراع، أم بحجم الوقت الزمني المتاح لحل الصراع، فالعمر الزمني للصراع يتسم بمدى زمني طويل قد يصل إلى ما يزيد عن نصف قرن كامل (كحالة الصراع العربي الإسرائيلي الذي يعود إلى منتصف القرن العشرين)، كما أن حجم الوقت الزمني لتسوية الصراع يعد طويلاً، فمثلاً: (لم تتم إلى الآن تسوية الصراع العربي الإسرائيلي، ولم يترتب على ذلك اختفاء أو تعرض أطراف الصراع للفتنة أو التدمير الكلي)، وربما يشهد الصراع تطور العديد من الأزمات، ويقدم الصراع السابق نموذجاً على ارتباط الصراع بنشوء سلسلة من الأزمات الدورية في علاقات أطراف الصراع مع ملاحظة أن الأزمة تنطوي على درجة من درجات الصراع، واعتماداً على ما سبق يمكن تعريف الأزمة بأنها الصراعات التي تنشأ بين عناصر علاقة ما وتهدد طبيعة هذه العلاقة (Booth, 1993, 85).

وهناك بعض المفاهيم الأخرى المتداخلة مع الأزمة، مثل: مفهوم النزاع dispute، والواقعة incident، والحادث accident والطوارئ emergency.

ويعبر النزاع Dispute: عن حالة من تعارض الحقوق القانونية، ومن ثم لا يعد كل نزاع أزمة، إذ تشهد العلاقات الإنسانية والدولية الكثير من النزاعات القانونية التي يتم النظر إليها في المحاكم

الوطنية، والمؤسسات، والمحاكم والدولية، وغيرها من أجهزة ووسائل فض المنازعات القانونية دون أن ترتبط تلك المنازعات بوقوع أزمات، ودون أن ينفي ذلك في الوقت نفسه تحول بعض النزاعات إلى أزمة. (عليوة، 2003، 79-80).

أما مفهوم الواقعة Incident: فيشير إلى حدث ما انقضى أثره، ولكنه قد يؤدي إلى حدوث خلل في أحد مكونات النظام لبعض الوقت دون توقف النظام بأكمله، ومن ثم فإنه لا يقود بالضرورة إلى نشوء أزمة. (عليوة، 2003، 79-80).

كذلك يشير مفهوم الحادث Accident: إلى خلل يؤثر تأثيراً مادياً في النظام بأكمله، مما قد يترتب عليه توقف النظام بأكمله، حتى اكتمال عمله إصلاحه (عليوة، 2003، 79-80). وأخيراً يشير مفهوم الطوارئ Emergency: إلى ظروف غير متوقعة تتطلب التصرف السريع، وهي أكثر خطورة من المواقف اليومية المتكررة إلا أنها أقل خطورة من الحالات التي تحدث فجأة كالكوارث والنكبات (Gigliotti & Jason, 1991, 1).

ويتضح مما سبق أنّ هناك تداخلاً بين مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم الأخرى، مثل: المشكلة، والكارثة والصراع، وهذا يفرض أهمية إدراك الفرق بين هذه المفاهيم:

- الأزمة تعبر عن موقف يتسم بضيق الوقت وفجائية الحدث ومحدودية البدائل، الأمر الذي يستدعي من المسؤول عن إدارة الأزمة بالمدرسة سرعة اتخاذ القرار خلال فترة زمنية وجيزة حتى يتم احتواء الأزمة ومنع تصاعد الحدث.
- أما المشكلة فتعبر عن شيء روتيني كثير الحدوث، من الممكن للمدرسة تحملها لفترة طويلة، وقد تتطور المشكلة ويتصاعد الحدث تدريجياً، ويتسع مداه، ويمثل أزمة زاحفة تتضمن مؤشرات تشير إلى بؤار نشوء أزمات مدرسية.
- أما الصراع فينتسم بمدى زمني طويل كما هو الحال في الصراع العربي الإسرائيلي.
- وأخيراً فإن الكارثة تمثل نكبة كبيرة، وضخمة، ومفاجئة مثل الزلازل والبراكين والحروب، وعادة ما تسفر الكارثة عن ظهور العديد من الأزمات كأزمة السكن، وأزمة الغذاء.

ثالثاً. خصائص الأزمة:

- تعدّ الأزمة موقفاً خطيراً يواجه الإدارة ويهدد قدرتها على الاستمرار؛ كما أنّ أحداثها تتلاحق بسرعة ونتائجها تتراكم على الجهاز الإداري، فقد تفقده القدرة على التفكير والعمل بصورة دقيقة، وتمتاز الأزمة بمجموعة من الخصائص أهمها:
- عدم التأكد: ينتج عدم التأكد من البداية السريعة للأزمة، والتعسر الدائم، وعدم القدرة على التنبؤ بالأحداث التي تشكلها، وهناك العديد من المصادر التي تؤدي إلى عدم التأكد؛ فالأزمة، ومداهها ونتائجها ربما تكون مجهولة، أو لا يمكن معرفتها في وقت الحدث.

- خسائر حادة مدركة: من الواضح أنَّ هناك شيئاً ما ذا قيمة مفقود، أو سوف يتم فقدته نتيجة الأزمة، والاستجابة هي منع أو خفض العواقب السلبية، والأحداث المفاجئة التي من الصعب التأثير فيها.
- عنصر المفاجأة: تعد المفاجأة أحد العناصر المهمة للأزمة؛ لأنها تكون غير متوقعة مما يؤدي إلى ظهور حالة من الاهتمام المفاجئ.
- التعقيد والتشابك والتداخل في عناصرها وأسبابها.
- مواجهة الأزمة تستوجب درجة عالية من التحكم في العلاقات والإمكانيات (عثمان، 1998، 111).

بتحليل ما سبق نجد أنَّ الأزمة مشكلة كبيرة تحرك الأذهان، وتشعل الصراع، وتحفز الإبداع، وتطرق فضاءات جديدة تمهد السبل إلى مرحلة جديدة من خلال دراسة وتحليل الأزمة، ومحاولة الخروج منها بأقل الخسائر.

رابعاً. أسباب الأزمة:

بالنظر إلى طبيعة ظاهرة الأزمة، لا يمكن أن نعزو وقوعها إلى عوامل محددة أو عاملٍ محددٍ، ولكنها تأتي في الغالب نتيجة تفاعل عدد من العوامل المتزامنة والمتتالية، دون أن ينفي ذلك تفاوت الأهمية النسبية لأحد العوامل أو بعضها دون الأخرى وفقاً لطبيعة الأزمة، وبالتالي فإن للأزمة مقدمات تدلُّ عليها وشواهد تشير إلى حدوثها وهذه الأسباب من الممكن أن تكون نتيجة لـ:

1- سوء الإدراك: يمثل الإدراك مرحلة استيعاب المعلومات التي أمكن الحصول عليها، والحكم التقديري على الأمور المعروضة، فإذا ما كان الإدراك غير سليم فإن ذلك يؤدي إلى عدم سلامة التوجه أو الاتجاه، وبالتالي حدوث انفصام بين الأداء الحقيقي أو المرغوب والقرار المتخذ، فتحدث الأزمة.

2- سوء التقدير والتقويم: التفاؤل الخاطئ هو سبب رئيس في حدوث الأزمة في جميع المجالات وينشأ أساساً من خلال جانبين:

- أ- المغالاة والإفراط في الثقة الفارغة في النفس: وفي القدرة الذاتية على مواجهة الآخر والتغلب عليه.
- ب- سوء تقدير قوة الآخر والاستخفاف به، واستصغار شأنه، وهنا لا تكون الأزمة عادية ولكن تكون خطيرة مدمرة ومحطمة لكل شي (فتحي، 2001، 19).

3- استعراض القوة: إذ يقوم المدير أو الرئيس بتوبيخ وتعنيف المرؤوسين لاستعراض القوة، وسواء أتمَّ مقابلة هذا التوبيخ بردّ فعل صامت أم معاكس فإنَّ له آثاراً ستؤدي لأزمة.

4- الفكر الجماعي السائد: إنَّ كان القائد قوياً ويفرض نفسه على الآخرين ويضع الحلول غير السليمة لمشكلات مطروحة، فسينتج عنها أزمة (الظاهر، 2009، 15-17).

5- الإدارة الفوضوية غير الرشيدة (سوء الإدارة): ومن أسباب سوء الإدارة:

عدم وجود نظام للتخطيط، وعدم وجود نظام للمعلومات، وعدم الاهتمام بالأزمات، والصراعات الإدارية بين الأقسام أو بين المديرين، وعدم وجود أنظمة للرقابة والمساءلة، والاستبداد الإداري.

6- تعارض المصالح والأهداف: حينما تختلف وجهات النظر أو تختلف المصالح والأهداف، ينشأ صراع بين الأفراد أو بين المديرين أو بين الأقسام، الأمر الذي قد يؤدي إلى كوارث وأزمات ومن أسباب تعارض المصالح والأهداف ما يأتي: المغالاة في قيمة المعلومات الخاصة بالأزمة، والشك في قيمة المعلومات، والاستخفاف بالأطراف الأخرى في الأزمة، والاستهانة بالأزمة والمعلومات المرتبطة بها، وعدم التحليل المنطقي العقلاني للمعلومات الواردة عن الأزمة.

7- سوء الفهم وينتج عن:

قلة المعلومات وإشارات الإنذار عن الأزمة، وعدم القدرة على الإلمام بالمعلومات السريعة والمتلاحقة والمتغيرة، وعدم القدرة على جمع المعلومات، وتداخل وتشويش في المعلومات وتضاربها، وعدم القدرة على ربط المعلومات بالأزمة.

8- الأخطاء البشرية: وهي أخطاء تعود لانعدام رغبة أطراف الأزمة أو قدرتها على التعامل مع حقائق الأزمة، وترجع الأخطاء البشرية للأسباب الآتية: تدهور الدافعية والمعنويات، وقلة الخبرة في نوعها وسنوتها، والتعب والإرهاق، وعدم التركيز في العمل والإهمال.

9- اليأس: هو فقدان الأمل في حلّ المشاكل والكوارث، أو هو الإحباط وعدم الرغبة لدى متخذ القرار في مواجهة المشاكل ويرجع ذلك لأحد الأسباب الآتية: تدهور في الأنظمة الإدارية، والشعور بالظلم، انخفاض الدخل والراتب، وعدم معالجة المنظمة لمشاكلها، والقمع الإداري.

10- انعدام الثقة: وهو عدم الإيمان بالآخرين وتنعدم الثقة في بعض الناس، وربما تنعدم الثقة في نظام كامل، كأن تنعدم الثقة في الإدارة العليا أو المنظمة، ويرجع عدم الثقة إلى ما يأتي: سيادة ظروف عمل سيئة، وانخفاض الدخل وانخفاض الروح المعنوية والدافعية، والتوجس والخوف من تصرفات النظام، وعدم الاهتمام بالعمل، واسترضاء الرؤساء واللجوء إلى الحيل السياسية، وعدم كفاءة النظام الإداري، والاستبداد والديكتاتورية في العمل الإداري.

11- الأزمات المتعددة: هو افتعال مشكلات وأزمات أشدّ خطورةً من الأزمة الحقيقية، ويرجع السبب في افتعال الأزمات إلى ما يأتي: محاولة التموه والتغطية على الأزمات الحقيقية، ومحاولة كسب أرضية بصورة غير أخلاقية على حساب الآخر، وانعدام الثقة في الآخرين (ماهر، 2006، 23-28).

وفي محاولة أخرى لتحديد أسباب وقوع الأزمات داخل المنظمات الإدارية حدد سيمور ومور (Seymour&Moore, 2002) تلك الأسباب فيما يأتي: الاطمئنان الكبير نحو بعض المخاطر، الانطلاق من منظور خاطئ، الفشل في احترام آراء الآخرين، وتجاهل بعض إشارات التنبيه التي قد تكون مقدمة لنشوء الأزمة، كما أن بعض المنظمات لا ترى دائماً حاجة لإنشاء مقاييس خاصة

لاحتمالات نشوء الأزمات مما يدفعها إلى تجاهل المخاطر الناشئة في الظروف الأكثر صعوبة (p80).

ومن خلال استعراض الأسباب السابقة المؤدية لنشوء الأزمات ترى الباحثة أنّ هذه الأسباب تعود إلى أمرين هما:

- ضعف إدارة المنظمة، وعدم قدرتها على السيطرة والتغلب على الأسباب السابقة الذكر التي قد يكون بعضها سبباً ضعيفاً في البداية، الأمر الذي يؤدي إلى نشوء الأزمة.
- عدم قدرة الأفراد داخل المنظمة من مدير وعاملين على التعامل الجيد والصحيح مع الأسباب السابقة، الأمر الذي يوجد عدداً من الأزمات التي قد تهدد كيان المنظمة.

خامساً. أسباب نشوء الأزمات المدرسية:

هناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى نشوء الأزمة، بعضها يرجع لأسباب تتعلق بطبيعة المدرسة وهي الأسباب الداخلية مثل (الأسباب التنظيمية - الإدارية - التكنولوجية)، وأسباب أخرى خارجة عن نطاق المدرسة (أسباب اقتصادية - سياسية - ثقافية...)، ومن ثم وبناءً على ذلك يمكن تقسيم أسباب حدوث الأزمات المدرسية إلى مجموعتين من الأسباب على النحو الآتي:

1. الأسباب الداخلية: أسباب ناتجة عن المدرسة والعاملين فيها وتتمثل فيما يأتي:
 - عدم وضوح أهداف المدرسة: يترتب على ذلك عدم وضوح الأولويات المطلوب تحقيقها، وعدم موضوعية الأداء، وعدم معرفة العاملين للأدوار المطلوبة منهم، وعدم وضع خطط لمواجهة تحديات المستقبل، والتباطؤ في التعامل مع الأزمات بمجرد ظهورها.
 - ضعف نظام المعلومات: وما ينتج عنه من اتخاذ قرارات غير سليمة.
 - صراع المصالح بين العاملين: وما يترتب عليه من انهيار نظام الاتصال داخل المدرسة، والنزاع الهدام أي التنافس السلبي الذي يؤدي بدوره إلى مجموعة من الأزمات (حواش، 2005، 213-218).
 - تجاهل إشارات الإنذار المبكر: التي تشير إلى إمكانية حدوث الأزمة مثل شكاوى أولياء الأمور التي يمكن أن تكون مؤشراً لوجود فشل، أو جوانب قصور بشكل عام (أحمد، 2002، 27-28).
 - عدم الاهتمام بالتنمية البشرية وتوسيع ونقل الخبرات وتحفيز العاملين على الابداع: الأمر الذي يؤدي إلى ضعف العلاقات الانسانية بين العاملين، وعدم الترحيب بالآراء الجديدة والحلول المبتكرة للمشاكل والصعوبات، مما يؤدي إلى الشعور بالاحباط وضعف ولاء العاملين للمدرسة (بن عبد الله، 2003، 261-262).
 - القيادة الإدارية المستبدة: مثل اسخدام الرقابة الصارمة وعدم العدالة في التحفيز، وما يترتب على ذلك من عدم قدرة المديرين على تحمل المسؤولية وعدم الثقة بالمدرسين.

- **الخوف الوظيفي:** وما يترتب على ذلك من عدم اعتراف المدرسين بأخطائهم، وتغليب المصلحة الخاصة على المصلحة العامة.
 - **عدم الرقابة الدورية:** أي وجود عيوب في نظم الرقابة والاتصال والمعلومات مما يؤدي إلى نشوء الأزمة (اليحيوي، 2006، 99).
 - **نقص الامكانيات المادية:** المتمثل في ضعف النظام الاقتصادي الذي يخدم الأنظمة التعليمية، وفقره، وعدم قدرته على تلبية الحاجات المطلوبة منه من نقص في الأبنية التعليمية، وبالتالي نقص في نسب الاستيعاب؛ مما يؤدي إلى نقص في المكتبات والصفوف والمقاعد التي يجلس عليها الطلبة نفسها (العسيلي وعبد الله، 2005، 22-23).
 - 2. **أسباب خارجة عن إرادة المدرسة:** هي أسباب خارجة عن قدرات الإنسان، وبالتالي لا يمكن التحكم فيها ولا التنبؤ بحدوثها مثل:
 - الزلازل والبراكين والأعاصير والتقلبات الجوية الحادة وغيرها من الكوارث الطبيعية التي يصعب التكهّن بها والتحكم في أبعادها.
 - اندلاع حريق مفاجئ بالمدرسة.
 - حالة وفاة مفاجئة لأحد الأفراد داخل المدرسة.
 - اعتداءات مفاجئة من خارج المدرسة (المهدي ووهيبة، 2002، 169-170).
- سادساً. مراحل نشوء الأزمة وتطورها:**
- تمر الأزمة في تطورها بمراحل أربع، تكتسب من خلالها خصائص محددة، تعرف المرحلة الأولى بالتحذيرية، والثانية ولادة الأزمة، ثم الأزمة المزمنة وأخيراً مرحلة تسوية الأزمة وإزالة آثارها، وفيما يلي عرض مختصر للمراحل الأربع وخصائصها:
- . المرحلة الأولى: مرحلة بوادر الأزمة:** في العادة يسبق وقوع الأزمة عدد من المؤشرات، ولذلك يطلق على تلك المرحلة من تطور الأزمة بالمرحلة التحذيرية، أو مرحلة الإنذار، أو مرحلة اكتشاف إشارات إنذار الأزمة (توفيق، 2002، 24-33). وعلى الرغم من أنّ تلك المرحلة تسبق تبلور الأزمة، إلّا أنّها لا تقل أهمية عن المراحل اللاحقة، فبقدر وجود أجهزة وآليات للإنذار المبكر بوجود أزمة، بقدر ما ينجح جهاز أو فريق إدارة الأزمة في التعامل معها، وتقليل آثارها السلبية عند الحد الأدنى (أحمد، 2002، 39) وتشبه تلك المرحلة عميلة التشخيص المبكر للمرض.
- . المرحلة الثانية: ميلاد الأزمة:** وتشير تلك المرحلة إلى لحظة الظهور المادي للأزمة نتيجة الفشل في القضاء عليها خلال مرحلة ظهور مؤشرات الأولى، أو نتيجة الاستهانة بتلك المؤشرات وسوء تقديرها، أو بسبب عدم القدرة على إدارتها والتعامل معها لأسباب تتعلق بفعالية فريق إدارة الأزمة أو إمكانياته

المادية، ورغم ذلك تظل الإدارة الفعالة للأزمة في تلك المرحلة أفضل بكثير من تأجيلها لمراحل تالية (نصر، 2002، 40).

. **المرحلة الثالثة: الأزمة المزمنة:** وتتطور تلك المرحلة نتيجة تفاعل الأزمة مع المحفزات الذاتية والخارجية التي تقوم بتغذيتها، ومن ثمَّ تصعب السيطرة عليها، وتزداد درجة حدتها وتعقدها، كما يزداد حجم التكلفة الناتجة عنها، خاصة في حالة سوء الإدارة الناتجة عن ضيق الأفق، واستبداد صاحب القرار (نصر، 2002، 40)، وفي هذه المرحلة لا يمكن إنكار وجود الأزمة بسبب ما تخلفه من ضغوط شديدة وتكلفة واضحة.

. **المرحلة الرابعة: تسوية الأزمة:** تبدأ الأزمة خلال تلك المرحلة في الانحسار والتقلص، تحت تأثير عملية الإدارة المخططة والواعية (نصر، 2002، ص40، توفيق، 2002، ص33). وعلى الرغم من منطقية التقسيم السابق لمراحل تطور الأزمة إلا أنه لا يعدُّ التقسيم الوحيد، فعلى سبيل المثال طرح "لاغاديك" Lagadec تصوراً ثلاثياً لمراحل تطور الأزمة من وجهة نظر المديرين، يشمل مرحلة المدّ والجزر، ومرحلة الفوضى، وأخيراً مرحلة العطل والخراب.

وبالنظر إلى ما سبق يمكن تلخيص مراحل نشوء وتطور الأزمة في ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل الأزمة التي تتعلق بالتدابير الوقائية التي تتخذها المنظمة، وتعمل على تلافي حدوثها من خلال اكتشاف إشارات الإنذار المبكر، وكذلك الاستعداد لها، ومرحلة حدوث الأزمة التي تتضمن التدابير الكفيلة بتحقيق أكبر قدر من النتائج الجيدة من خلال احتواء الأضرار الناجمة عنها والحد منها، ومرحلة ما بعد الأزمة التي تتضمن كل التدابير اللازمة لإعادة التكيف مع ما تمخضت عنه الأزمة من نتائج من خلال استعادة النشاط والتعلم والاستفادة.

وتعتقد الباحثة أن مرحلة ما قبل الأزمة هي المرحلة الأهم والأخطر مقارنةً بباقي المراحل، إذ أن عدم تلافي تلك الإشارات في مراحلها المبكرة هو سبب رئيس في تحول الأزمة إلى كارثة قد يصعب السيطرة عليها.

سابعاً. مناهج تشخيص الأزمة:

يعد التشخيص السليم للأزمات المفتاح الرئيس للتعامل معها، ومن دون التشخيص يعد التعامل معها ارتجالاً، وأساس التشخيص هو وفرة المعلومات والبيانات والممارسة والخبرة، والإدراك أمام من يتولى التشخيص، ومن مناهج التشخيص ما يأتي:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** يقوم هذا المنهج على تشخيص الأزمة وفقاً للمرحلة التي وصلت إليها، وكما هي عليه الآن من حيث تحديد مظاهرها، وملامحها العامة، والنتائج التي أفرزتها، وينتهي بتوصيف الأزمة وعرض أبعادها، وجوانبها التي وصلت إليها.

- **المنهج التاريخي لتشخيص الأزمات:** ينطلق هذا المنهج من مبدأ أن الأزمة لا تنشأ فجأة، وأنها ليست وليدة اللحظة، ولكنها نتيجة تفاعل أسباب وعوامل نشأت قبل ظهورها تاريخياً، وللتعامل مع الأزمة يجب دراسة الماضي بأبعاده كافة لتعرف كيفية تطورها.

- **المنهج البيئي:** ينطلق هذا المنهج من مبدأ أن أية أزمة هي وليدة البيئة التي نشأت فيها، وتفاعلت معها، وأنها نتاج البيئة التي تكونت فيها وأحاطت بها، ويقوم هذا المنهج عند تشخيص أية أزمة بتحليل القوى البيئية المؤثرة في صنعها.

- **منهج دراسة الحالة لتشخيص الأزمات:** يعتمد على دراسة كل أزمة على حدة باعتبار أنها حالة مستقلة لها طبيعة وخصوصية، فرغم تشابه بعض الأزمات إلا أنه لا يمكن أبداً أن تتماثل تماثلاً تاماً؛ فاختلاف الزمان والمكان والموضوع يجعل من كل أزمة حالة خاصة.

- **منهج الدراسات المقارنة لتشخيص الأزمات:** يقوم على دراسة الأزمات التي تمت في الماضي ومقارنتها موضوعياً بالأزمات التي تواجهها المنظمة في الحاضر (رابعة، 2006، 32-37).

- **منهج الدراسات المتكاملة لتشخيص الأزمات:** يقتضي المنهج المتكامل لإدارة الأزمات بأن تقوم المنظمة بتحديد وتقييم المخاطر المحتمل أن تتعرض لها من البيئة المحيطة (داخلياً وخارجياً)، ثم تقوم بعمل برامج لمنع أو مواجهة تلك المخاطر بكفاءة وفعالية من خلال إنشاء نظم إنذار مبكر لاكتشاف الأزمات قبل وقوعها، ووضع خطط الطوارئ للأزمة، وتشكيل فريق لإدارة الأزمات، ومواجهة الأزمة واستئناف النشاط، ثم تقييم الأزمة التي وقعت واستخلاص الدروس المستفادة لمنع وقوع الأزمات المشابهة في المستقبل (الحملوي وعفيفي، 2000، 82).

وبناءً على ذلك فإنَّ المنهج المتكامل لتشخيص الأزمات من وجهة نظر الباحثة هو المنهج الأفضل، إذ يستمد تكامله من استخدامه للمناهج السابقة جميعها، فهو يصف الحالة ويشخصها ويتابعها تاريخياً، ويعمل على مقارنتها مع الأزمات السابقة في سبيل مواجهتها.

المحور الثاني: إدارة الأزمات.

أولاً: مفهوم إدارة الأزمات:

تختلف طبيعة وأشكال الأزمات من عصر إلى آخر وفقاً للتطور التاريخي والتكنولوجي ووسائل الاتصال وعوامل البيئة، فأزمة أمس غير أزمة اليوم، والأزمة قديماً كانت بسيطة وغير معقدة، أما اليوم فقد اختلفت طبيعة حدوثها وتزايد تشابكها؛ لذلك تطلَّب الأمر اختلاف نظرة التصدي لها، فبعد أن كانت إدارة الأزمات إدارة فردية اعتمدت عملية التصدي لها اليوم على قرارات جماعية تقوم على رؤية فكرية متكاملة لفريق متكامل للتعامل معها.

وبعدُ علم الإدارة من الأسباب الرئيسة في تقدم المجتمعات وتطورها وذلك لما يمثله من أهمية بالغة في تحقيق أهداف المنظمات من ناحية، والاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية في المجتمعات من

ناحية أخرى، ونظراً لتعدد الأنشطة البشرية وتنوع المنظمات واتجاهها نحو مزيد من التخصص والتفرع فقد تناول الباحثون علم الإدارة حسب تخصصاتهم واهتماماتهم.

ويرى ماهر (2006) أنها: "طريقة للسيطرة على الأزمة باستخدام مجموعة من الأدوات، والجهود للتغلب على الأزمة، واحتواء الأزمات المسببة لها، والاستفادة والتعلم من الجوانب الخاصة بالأزمة، حتى يمكن تفادي الأزمات المستقبلية" (ماهر، 2006، 2).

وبالنظر إلى ما سبق تعرف الباحثة إدارة الأزمات بأنها عملية الإعداد والتقدير للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد المنظمة، ومن ثم التخطيط والاستعداد والتحضير لمجابهتها لكي تعود الأمور إلى ما كانت عليه قبل الأزمة أو إلى قريب منه، كما أن لإدارة الأزمات عدة ملامح تتميز بها وهي:

1. علم يهتم بالتنبؤ والتوقعات المستقبلية وعمل السيناريوهات اللازمة للتصدي لما قد يحدث.
2. تتطلب إدارة الأزمات إداريين مدربين تدريباً خاصاً يستطيعون بما يمتلكون من مهاراتٍ تفادي الأزمات، أو التقليل من خسائرها والتعامل الجيد معها.
3. تتطلب إدارة الأزمات حشد القوى والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة للسيطرة على الموقف الأزموي.
4. تتطلب إدارة الأزمات استخدام الأسلوب العلمي في التعامل معها، واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها.
5. ضرورة الاستفادة من الأزمات التي مرت بها المنظمات، وأخذ الدروس والعبر للإفادة منها.

ثانياً: الفرق بين إدارة الأزمات، وإدارة بالأزمات:

قد يحدث خلط أو مزج بين أسلوب إدارة الأزمات وإدارة بالأزمات؛ لذا وجب التفرقة بين المصطلحين على النحو الآتي:

أ- إدارة الأزمات:

أشار (الخضيرى، 2003) إلى أن إدارة الأزمات هي إدارة المستقبل والحاضر، وتعد إدارة علمية رشيدة تبنى على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية المؤسسة ووقايتها، والارتقاء بأدائها، والمحافظة على سلامة المشتغلين بها، ومعالجة أي قصور يصيب أحد قطاعاتها، أو معالجة أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بؤادر أزمة مستقبلية (ص14).

وأضاف (أحمد، 2002) أن إدارة الأزمة: "أسلوب إداري حديث يهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار، ورصد المتغيرات البيئية، الداخلية والخارجية المولدة للأزمة، والاستعداد بجميع الموارد المتاحة لمنع الأزمة، أو الإعداد للتعامل معها بكفاءة عالية للحد من الخسائر المادية والمعنوية والعودة للوضع الطبيعي في أسرع وقت، وبأقل تكلفة، ثم دراسة الأسباب المسببة للأزمة،

واستخلاص النتائج لمنع حدوثها، أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة منها لأقصى درجة" (ص33).

ب- الإدارة بالأزمات:

تقوم الإدارة بالأزمات كما أشار عامر (1997) على افتعال الأزمات وإيجادها وسيلة للتغطية والتمويه على المشكلات القائمة لدى الفرد أو المؤسسة، ويطلق عليها بعض الباحثين الأزمة للتحكم والسيطرة على الآخرين" (ص42).

"ويمكن أن تهتم الإدارة بالأزمات بنقاط الضعف واستثمارها، واستغلال الفرص التي يمكن أن تنتج عنها أزمة حقيقية لتحقيق بعض الأهداف التي كان يصعب تحقيقها في الظروف العادية" (عثمان، 1998، ص19).

ثالثاً: أهداف إدارة الأزمات:

تتلخص أهداف إدارة الأزمات كما ذكرها مكاي (2005) في النقاط الآتية:

1. توفير القدرة العلمية على استقراء مصادر التهديد، والتنبؤ بالأخطاء والاستغلال الأمثل للموارد.
2. تحديد دور الأجهزة المعنية بتنظيم وإدارة الأزمة قبل الأزمة وحين حدوثها والعمل على عدم تكرارها.
3. توفير الإمكانيات المادية للاستعداد والمواجهة.
4. الاستعداد لمواجهة الأزمة من خلال التنبؤ بالمشكلات، وتمكين الإدارة من السيطرة على الموقف، والمحافظة على ثقة جميع الأطراف المعنية، وتوفير نظم الاتصال الفعالة.
5. التعامل الفوري مع الأزمة عند وقوعها، لوقف اتساع بؤرة الأزمة، وتحليل نقاط القوة والضعف في المواجهة (ص 72).

ويمكن تلخيص تلك الأهداف التي وردت سابقاً بهدف أساسي هو السعي بالإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة لمعالجة الأزمة واتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع تكرارها، وحدوث أزمات مشابهة لها.

رابعاً: مراحل إدارة الأزمات:

هناك اتفاق عام بين دراسات إدارة الأزمات على أن عملية إدارة الأزمات تمر بخمس مراحل أساسية، هي مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار المبكر، ومرحلة الاستعداد والوقاية، ومرحلة احتواء الأضرار أو الحد منها، ومرحلة استعادة النشاط، ومرحلة التعلم.

المرحلة الأولى: اكتشاف إشارات الإنذار (الإنذار المبكر): ويقصد بعملية الاكتشاف، عملية رصد وتسجيل وتحليل الإشارات التي تنتبأ بقرب حدوث أزمة، ويتم من خلال هذه المرحلة النقاطها مبكراً والتعرف عليها، وتفسيرها التفسير المناسب (أحمد، 2002، 35-37) كما أن هناك بعض الإداريين

والعاملين في المنظمة ممن يلتقطون هذه الإشارات ويتجاهلون، أو يفشلون في تعرّفها، أو يلتقطونها ويفسرونها التفسير الخاطئ، فهذا - وفي كلتا الحالتين - تصل الأمور إلى حدة الأزمة.

ويرى الحملاوي وعفيفي (2000) أنّ المنظمات الناجحة حددت ستة عناصر رئيسة لاكتشاف إشارات الإنذار المبكر وهي:

1. تحديد نقاط الضعف بالمنظمة، وهي التي تجعلها مستهدفة لأنواع معينة من الأزمات، وكذلك تحديد المعايير التي تحدد وجود أو عدم وجود أزمة معينة.
2. جمع وعرض المعلومات المهمة بشكل دوري، لاستخلاص ما يتعلق بنقاط الضعف هذه.
3. وجود معايير محددة تحدد وجود أزمة من عدمه.
4. السيطرة على الموقف.
5. التخطيط لتجنب الأزمة الوشيكة، أو التلطيف من حداثها إذا وقعت، أو تحويل الموقف إلى فرصة.
6. إزالة الخطر تماماً (ص92).

ويجب أن تتم قراءة المعلومات التي ترد إلى المنظمة باستمرار وباهتمام بالغ عن طريق خبراء ومتخصصين في الأزمات وإدارتها، لذا فإنّ النقاط إشارات الإنذار يتطلب أن تتوافر نظم فعالة للإنذار المبكر لدى المنظمات، وتدريب الأفراد على كيفية البحث عنها في كم المعلومات المتدفقة على فريق إدارة الأزمات، وتعبئها، وتحليلها؛ ليتمكن من رصد إشارات الإنذار المبكر والتعامل مع مسبباتها قبل حدوث الأزمة ومنعها من الحدوث.

المرحلة الثانية: الاستعداد والوقاية: تتمثل في مجموعة العناصر التي تعكس مدى قيام الإدارة بالاستعدادات اللازمة للوقاية من الأزمات، وإجراء التحضيرات لها التي يمكن التنبؤ بحدوثها، والتخطيط للحالات التي لا يمكن تجنبها، وذلك للسيطرة على الأزمة، والتقليل من حداثها وآثارها إذا وقعت بالرغم من الجهود المبذولة لمنعها من الحدوث (الأعرجي ودقاسة، 2000، 779)؛ ونظراً لآثار التدميرية الهائلة التي تسببها الأزمات بسبب نشاطها وعدم القدرة على مواجهتها والتعامل معها على أسس علمية، فإنّه من الضروري أن تقوم المنظمات بتخطيط وتنظيم الاستعداد، وإجراء الترتيبات اللازمة لمواجهة الأزمات التي قد تتعرض لها أو منعها، وحصر آثارها في أضيق نطاق ممكن، وسلبها عناصرها الداعمة لها حتى لا تضر بالمجتمع والبيئة.

المرحلة الثالثة: احتواء الأضرار أو الحد منها: ويتم احتواء الأزمة باستيعاب نتائجها والاعتراف بأسبابها، ثم التغلب عليها، ومعالجة إفرازاتها ونتائجها، وحفز مشاركة أفرادها وزيادة انتمائهم وولائهم وبالشكل الذي يزيد من إنتاجيتهم (Paige & Starfford, 2002, 60) وكذلك حشد كل القوى من أجل الإصلاح، واستنهاض الهمم من أجل المشاركة في احتواء الأضرار الناتجة عن الأزمة. ولا شك

في أنَّ كفاءة فعالية هذه المرحلة تعتمد إلى حد كبير على المرحلة السابقة التي تم فيها الاستعداد والتحضير (حمدونة، 2006، 33).

المرحلة الرابعة: مرحلة استعادة النشاط: وهي عبارة عن العمليات التي تقوم بها إدارة المنظمة التي نجحت في احتواء أضرار الأزمة، بغرض استعادة توازنها ومقدرتها على ممارسة أعمالها ونشاطاتها الاعتيادية قبل تعرض المنظمة للأزمة، وذلك يتطلب قدرات فنية وإدارية، وإمكانات كبيرة، ودعماً مالياً وتشمل هذه المرحلة إعداد وتنفيذ برامج قصيرة وطويلة الأجل تم اختبارها سابقاً (الحملوي، 1993، 52).

المرحلة الخامسة: مرحلة التعلم (الاستفادة من الأزمة): لابد من دراسة وتحليل الأحداث واستخلاص الدروس والعبر من تلك الأزمة أو من الأزمات المشابهة التي يمكن للمنظمة أن تقع فيها، وتهتم هذه المرحلة ببلورة ووضع الضوابط لمنع تكرار حصول الأزمة التي تم التعامل معها (حمدونة، 2006، 33).

وبالنظر إلى ما سبق نجد أنَّ تكامل تلك المراحل التي تشمل عملية إدراك المنظمة للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد وجودها، ودراسة أسباب الأزمة لاستخلاص سبل علاجها ومنع حدوثها، ومن ثمَّ تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، هو الأسلوب الأمثل لإدارة الأزمات بطريقة فعالة ومجدية.

خامساً: أساليب مواجهة الأزمات:

على الرغم من تعدد أشكال الأزمات وأنواعها، إلا أنَّ الهدف من مواجهتها، يتمثل في الحد من التدهور والخسائر، والاستفادة من المواقف المستجدة، في الإصلاح والتطوير ومن ثمَّ اتخاذ الإجراءات الملائمة لمنع تكرارها. ولتحقيق ذلك يجري انتهاج أساليب عدّة، أبرزها:

- **الأساليب التقليدية:** هي مجموعة من الطرائق التي سبق تجربتها واستخدامها من جانب جميع دول العالم عندما تتعرض لأزمة من الأزمات، ولهذه الطرق طابعها الخاص الذي يستمد خصوصيته من خصوصية الموقف الأزموبي الذي يواجه متخذ القرار في إدارة الأزمات وفيما يأتي عرض لكل منها:
 1. **إنكار الأزمة وعدم إعلانها:** وهذا الأسلوب تستخدمه غالباً الإدارات المتسلطة التي ترفض الاعتراف بوجود الخلل، وتسعى إلى عدم إعلانها، منكرة حدوث الأزمة. ومن خلال إصرارها على ذلك يمكنها السيطرة على الموقف.
 2. **تأجيل ظهور الأزمة:** تمثل هذه الطريقة نوعاً من التعامل المباشر مع الأزمة، يهدف إلى تدميرها من خلال عنف التعامل والمواجهة، سواء مع إفرازاتها أم أسبابها.
 3. **تكوين لجان لدراسة الأزمة:** يُعتمدُ هذا الأسلوب، حينما تُفقد المعلومات الكافية عن القوى الفاعلة في الأزمة، ويكون الهدف الأساسي من تكوين اللجان هو تحديد الفاعلين الأساسيين في نشوئها والمحركين لها، وإفقادها قوى دفعها.

4. **التقليل من شأن الأزمة:** بعد الاعتراف بوجود الأزمة، يُعتمد إلى الاستخفاف بها، والاستهانة بتأثيرها ونتائجها بدلاً من أن يتم التعامل معها بالأسلوب الملائم، الذي يمكن الكيان الإداري من استعادة توازنه (كردم، 2005، 67-76).

5. **السماح بظهور الضغوط الداخلية للأزمة:** إن كبت الضغوط الداخلية للأزمة يزيد من قوتها وآثارها السلبية، وقد يؤدي إلى انفجارها المدمر، ولذلك يُبادر إلى معالجتها من خلال الدراسة المتعمقة لقوى الضغط الداخلية لتحديد مصادر تصارع المصالح والحقوق، فيمكن تعيين مكان الضعف في بنية الأزمة، والسعي إلى القضاء عليها.

6. **تفريع الأزمة:** لا شك في أن تعدد مسارات الأزمة، يحد من خطرها، ولذلك تُفرّع إلى مراحل ثلاثة أساسية: تشهد أولاً مواجهة عنيفة للقوى الدافعة للأزمة، وتحديدًا لمدى تماسكها. أما المرحلة الثانية فتحدد خلالها أهداف بديلة لكل اتجاه فرعي من اتجاهات الأزمة ليسهل التعامل مع كل منها على حدة. وفي المرحلة الثالثة تبدأ عملية استقطاب كل تلك الاتجاهات ومفاوضتها في إطار رؤية شاملة (Rock, 2000, 248-264).

7. **عزل القوى الفاعلة في الأزمة:** يمهد لذلك بإرسال أشخاص سراً إلى نطاق عمل الأزمة لتحديد القوى التي سببتها، وعزلها عن مركز الأزمة وعن مؤيديها (الخضير، 2003، 299).

وترى الباحثة أن على مدير المنظمة إدراك أولى مراحل إدارة الأزمة بنجاح من خلال الاعتراف بها وعدم إنكارها، لأن إنكارها يزيد من تعاضمها وبالتالي يصعب مواجهتها، والطرق السابقة لا تتناسب مع روح العصر، وديمقراطية القرار، والمشاركة الفاعلة، والتقدم التكنولوجي.

• **الأساليب الحديثة:**

توافق الأساليب الحديثة طبيعة التطورات، التي شهدتها الكيانات الإدارية، ولاسيما نوع الأزمات التي تواجهها وشكلها وطبيعتها. وتتمثل تلك الأساليب في الآتي:

1. **احتواء الأزمة:** وقوامه حصار الأزمة في نطاق محدود، واستيعاب الضغط المولد لها.

2. **تصعيد الأزمة:** يلجأ إليه حينما تكون معالم الأزمة غير واضحة بسبب تعدد التكتلات عند تكوينها، ولإضعافها لابد من تصعيد الأزمة حتى تصل إلى مرحلة تعارض المصالح الذي ينجم عنه تفكك تكتلاتها.

3. **تفريع الأزمة من مضمونها:** وهو من أنجح الأساليب غير التقليدية، إلا أنه يجب تحديد ذلك المضمون لتفريعها منه، فتفقد هويتها وقوتها الدافعة، وبصفة عامة يمكن تفريع الأزمة من مضمونها إما بالتحالفات المؤقتة مع القوى المسببة لها، أو بالاعتراف الجزئي بالأزمة، ثم إنكارها.

4. **تفتيت الأزمة:** وهو من أفضل الأساليب للتعامل مع الأزمات الضخمة وشديدة القوة التي تنذر بأخطار عديدة، ويعتمد هذا الأسلوب على المعرفة الكاملة بالقوى المسببة للأزمة كافةً، وتحويل

الأزمة الأساسية إلى أزمات محدودة الحجم، تُفقدُها ضغطها الذي كان موجوداً في إطار التحالفات (الشعلان، 2002، 66).

5. **تحويل مسار الأزمة:** يستخدم هذا الأسلوب في الأزمة العنيفة التي لا يمكن إيقاف تصاعدها فيُعَمَد إلى تحويل مسارها إلى مسارات بديلة أخرى تتيح احتواءها باستيعاب نتائجها، والخضوع لها، والاعتراف بأسبابها، ثم التغلب عليها تغلباً يحسر أضرارها إلى أدنى مستوى ممكن (الظاهر، 2009، 57-60).

وترى الباحثة أنَّ استخدام هذه الاستراتيجيات ينبثق من الفلسفة الإدارية، أو من الظروف المحيطة بالأزمة، ومدى تأثيرها بالبيئة الداخلية والخارجية، ومع أنَّ استراتيجيات التعامل مع الأزمات كثيرة، إلا أنَّ ذلك يتوقف على مدى ملائمة الاستراتيجية للحدث الذي من أجله سوف تستخدم، ومدى استعداد فريق إدارة الأزمة، وخبرة الفريق، ومدى قدرة هذه الإستراتيجية المستخدمة على مواجهة الأزمة، كما يجب الإشارة إلى أنَّ أي حدث أزموي لا يتوقف على استخدام نوع معين من الاستراتيجيات لإدارته ومعالجته، بل قد تستخدم أكثر من إستراتيجية في وقت واحد، وبما يحقق الكفاءة والفاعلية لإدارة الأزمة، لذا فإن استخدام هذه الاستراتيجيات يعد من الأهمية بمكان لاسيما وأنَّ الأزمة ليست كلها أمراً سلبياً، بل يجب الاستفادة من نتائجها بإجراء الدراسات والبحوث.

سادساً: متطلبات نجاح إدارة الأزمات:

إن عملية مواجهة الأزمة تحتاج إلى إدارة علمية وواعية قادرة على مواجهة الأزمة وإزالة الخطر الناجم عنها، لهذا يطلق البعض على مفهوم إدارة الأزمات تعبير "إدارة الإدارات" أي إدارة صنع الأزمة، وإرادة التغلب عليها، والحد من خطورتها، ولهذا فهي أيضاً صراع بين عقول، وهو صراع يتطلب أن تكون هناك فرق للعقول تتولى التعامل مع الأزمة، ورسم سيناريوهات التعامل معها، وبناءً عليه يمكن ذكر متطلبات نجاح إدارة الأزمات على سبيل المثال لا الحصر على النحو الآتي:

1. **الاستعداد الدائم لمواجهة الأزمات:** إن عملية الاستعداد لمواجهة الأزمات تعني تطوير القدرات العملية لمنع الأزمات أو مواجهتها، ووضع الخطط وإجراءات الوقاية منها، وتدريب الأفراد على الأدوار المختلفة لهم في أثناء الأزمات (عبودي، 2006، 58-60).

2. **التنسيق الفعال:** لابد من وجود انسجام بين أعضاء فريق إدارة الأزمة؛ وذلك من أجل توافر التنسيق الفعال فيما بينهم.

3. **التواجد المستمر:** من الصعب معالجة الأزمات الكبيرة إلا من خلال تواجد أعضاء الفريق بشكل مستمر في مكان الأزمة، فالتواجد المستمر يؤدي إلى اكتمال أعضاء فريق الأزمة.

4. **تفويض السلطة:** إنّ عملية تفويض السلطة تعدّ في غاية الأهمية في أثناء معالجة الأزمة، فقد تضطر الأحداث إلى ضرورة اتخاذ القرارات المناسبة بشكل سريع ودون الانتظار لحضور الشخص المسؤول الذي يقع هذا القرار ضمن اختصاصه (عبودي، 2006، 24).
5. ضرورة عقد البرامج التدريبية وورش العمل في مجال إدارة الأزمات، وتدريب العاملين حول كيفية البحث وإشارات الإنذار وتعقبها واتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع حدوثها.
6. التأكيد على ضرورة وجود نظام فعال للإنذار المبكر في المؤسسات من أجل الوقاية من الأزمات والاستعداد للتعامل معها لتجنبها في حال وقوعها (Mallak & Kurstedt, 1997, 16-20).
7. **تبسيط الإجراءات وتسهيلها:** إن تبسيط الإجراءات يساعد على التلقائية في التعامل مع موقف الأزمة ومعالجته بسرعة وبشكل سليم، ومن ثم فإنّ سهولة ويسر واختصار الزمن والوقت، وحياسة السلطة والأدوات والمعدات، والقدرة على استخدامها، تساعد على حسن وسرعة السيطرة على أحداث الأزمة، ووقف تصاعدها، ومنع تفاقمها، وإزالة وامتصاص الضغط الناجم عنها، وإفقاذه تأثيره ومن ثم خطورته على الكيان الإداري (الهدمي ومحمد، 2006، 147).
8. **غرفة عمليات إدارة الأزمات:** تحتاج أي أزمة إلى غرفة عمليات لإدارتها إدارة علمية، وسواء كانت هذه الغرفة في مكان ثابت أم في مكان متحرك بالقرب من الأحداث، ويتعين أن تتوفر في غرفة العمليات خصائص عدة غاية في الأهمية وهي:
 - أن تكون مؤمنة بشكل كامل.
 - أن تكون مجهزة تجهيزاً عالياً بوسائل الاتصال الفعالة ومزودة بالشاشات التي تعكس تطور الأزمة، وبأجهزة الكمبيوتر لإجراء الحسابات كافة بسرعة ودقة.
 - أن تكون مريحة وصالحة من حيث الحجم والاتساع للقيام بالغرض، ولاستيعاب فريق العمل الذي سيقوم بمعالجة الأزمة والسماح بحرية الحركة الفاعلة داخلها (الهدمي ومحمد، 2006، 131).
9. **إدراك أهمية الوقت:** يُعدّ عنصر الوقت أحد أهم المتغيرات الحاكمة في إدارة الأزمات، فالسرعة مطلوبة لاستيعاب الأزمة، والتفكير في البدائل واتخاذ القرارات المناسبة، والقيام بالعمليات الواجبة لاحتواء الإضرار أو الحد منها، واستعادة نشاط المنظمة (العجمي، 2000، 171).
10. **إخضاع التعامل مع الأزمة للمنهجية العلمية:** ويقوم المنهج الإداري العلمي على أربع وظائف أساسية:

أولاً التخطيط: يُعدّ التخطيط للأزمات من المسلّمات الأساسية في المنظمات الناجحة، فهو يسهم في منع حدوث الأزمة أو التخفيف من آثارها، وتلافي عنصر المفاجأة المصاحب لها، كما أنّ التخطيط يتيح لفريق إدارة الأزمات القدرة على إجراء رد فعل منظم وفعال لمواجهة الأزمة بكفاءة عالية، والاستعداد لمواجهة المواقف الطارئة غير المخطط لها التي قد تصاحب الأزمة، وهو ما أكدّه جبر في

دراسة بعنوان "نظرة مقارنة بين النموذج الإسلامي والنموذج الياباني في إدارة الأزمات"، فقد بين أن إدارة الأزمات تتم وفق نظام كانبان الذي يقوم على أساس تحفيز الأزمة Stimulate the crisis وخلقها؛ لكي يبقى الإداريون دائماً في حالة التأهب جاهزين لعمل ما بوسعهم سواء أكانت هناك أزمة حقيقية أم لا، أي أنهم مفعمون بالنشاط والحيوية لمواجهة الاحتمالات غير المرغوبة، فقد تدرب المديرون على تخيل أسوأ أنواع الاحتمالات (جبر، 1998، 150)، غير أن الأعرجي ودقاسمة، (2000) أوضحوا في دراسة عن إدارة الأزمات بعنوان "دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر إدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى" أن غياب التخطيط يجسد الواقع المقلق لدى معظم منظمات العالم العربي، فلا وجود للفكر التنبؤي كما في الشركات اليابانية التي تصنع منظومة وقائية معتمدة على الابتكار والحلول الجذرية، ومستخدمة الطرائق العلمية كالسيناريو والمحاكاة، ويكون هدفها تجاوز الأزمة أو التقليل من أخطارها على أقل تقدير (ص200). وهناسنتناول بالذكر أسس عملية التخطيط في إدارة الأزمات ومشتملات الخطة.

1. أسس عملية التخطيط في إدارة الأزمات:

تبنى عملية التخطيط على عدة أسس أهمها:

- تحديد وتقييم المخاطر والتهديدات المحتملة، وذلك من خلال التحديد الكامل للمخاطر والتهديدات المختلفة كافة والتي يمكن أن ترتبط بنشوب الأزمات (مهنا، 2004، 280-281).
- ضمان وجود نظام اتصال إعلامي فعال مرتبط بالأزمة: وذلك من خلال تشكيل طاقم أو وحدة اتصالات الأزمة، واختيار متحدث باسمها للتحدث مع وسائل الإعلام المختلفة؛ وذلك بغرض توحيد جهة الإدلاء بالبيانات لضمان عدم تضارب المعلومات التي تنتشر عن الأزمة (رونالد، 2004، 25).
- الاستفادة من إمكانيات وقدرات القطاعات المختلفة: يجب أن يحرص فريق التخطيط على ضمان الاستفادة من مساهمة وإمكانيات القطاعات المختلفة في عناصر الخطة.

2. مشتملات الخطة: تشتمل الخطة على مجموعة من المحددات مثل (الغرض منها، والمخاطر والتهديدات، والمفاهيم المستخدمة في وضع الخطة، وشرح مكونات الخطة، والتوجيهات الإستراتيجية، وبرامج التدريب على الخطة (مهنا، 2004، 280-281).

خلاصة القول أنه عند عمل خطة يتم حصر المشكلة مهما كان نوعها، وتتم عملية تقدير موقف وإعداد الفرضيات واختيار أكثر الفرضيات توقعاً، وتوضع الخطة لمواجهة هذه المشكلة مع مراعاة الوسائل والأدوات المتيسرة، أي تكون خطة قابلة للتنفيذ، ويتم ذلك قبل التوقيت المنتظر لحدوثها فالاستعداد لمواجهة الأزمات يسهل من سرعة التعامل معها.

ثانياً التنظيم: يقصد به التنسيق والتوافق المتكامل بين الجهود المختلفة التي تبذل لإدارة الأزمة، عبر تحديد الأعضاء الموكلة إليهم الأعمال الخاصة بمعالجة الأزمات، والمهام المرتبطة بكل عضو، والهيئات الخارجية المساندة للأعضاء، وتحديد خطوط السلطة والمسؤولية، وتحديد الأدوات والعناصر اللازمة للتغلب على الأزمة، وأماكن المواجهة والتنفيذ (عليوة، 2003، 15).

ويتطلب التنظيم السليم لإدارة الأزمات معرفة إمكانات أعضاء فريق الأزمات، والظروف البيئية المحيطة بالأزمة، وشرح طبيعة المهمة، ووصف العمل نفسه، ونطاق التدخل، والهدف من التدخل، والسلطة المفوضة من خلال اجتماع قائد الفريق بأعضاء فريق الأزمات، وعرض الخرائط والصور والمخططات لإظهار كيفية تقسيم الأنشطة، ومدى ارتباطها ببعضها أفقياً ورأسياً، ولضمان التدخل الكفاء في تنظيم الأزمات يجب توافر هيكل تنظيمي مكتوب لإدارة الأزمات (عابدين، 2001، 51).

ثالثاً التوجيه: وتتضمن عملية التوجيه استخدام الأوامر من قائد فريق الأزمات بالقيام بعمل معين أو الامتناع عن عمل معين أو تعديله، لذلك يجب أن يتضمن التوجيه الخصائص التالية: أن يكون التوجيه (الأمر) معقولاً وقابلًا للتنفيذ، وواضحاً لا غموض فيه، وكاملاً مبيناً العمل المطلوب تأديته سواء أكان من الناحية الكمية أم الكيفية، والمكان، والوقت (ملائكة، 2007، 290).

رابعاً المتابعة والرقابة: تُعدّ متابعة الأزمات ركناً أساسياً في نجاح إدارة الأزمات؛ لأنها تساعد قائد فريق الأزمات على مساندة الفريق من حيث إيضاح تنفيذ بعض جوانب الخطة في حالة غموضها، أو تبرير عمل معين، أو توضيح طريقة معينة، أو تشجيعهم لغرض القيام بعمل معين، والتأكد من كفاية الوسائل والأدوات المستخدمة في الخطة وحسن توظيفها، وإدخال التعديلات المناسبة على الخطة والتأكد من تواجد الهيئات المساندة لفريق مواجهة الأزمة، وذلك للسيطرة على مسار هذه الأحداث والاستفادة منها مستقبلاً (صقر، 2009، 56).

خامساً: تقويم الأزمات: ويهدف التقويم إلى تحديد أسباب حدوث الأزمة، ومنع حدوث الأزمات في المستقبل (اليحيوي، 2006، ص17). وتحويل الأزمات إلى فرص تعلم وتحسين الأوضاع بغرض تحسين مقدرة المنظمة على التعامل مع الأزمات والتغلب عليها في المستقبل،

وترى الباحثة من خلال ما تم عرضه من متطلبات إدارة الأزمات أن للتخطيط دوراً كبيراً في زيادة الفاعلية لإدارة الأزمات، فهو يتضمن الاستعداد لمواجهة الأزمات التي قد تحدث، والعمل على توفير قاعدة معلومات ونظام جيد للاتصالات، وتحليل الأزمات السابقة للاستفادة منها كتجربة سابقة.

سابعاً: معوقات نجاح إدارة الأزمات:

إن المعوقات التي قد تعرقل عميلة إدارة الأزمة عن تحقيق أهدافها تصنف إلى أربعة أصناف هي:

1- **المعوقات الطبيعية الإنسانية: (Human Nature Obstacles):** وهي المعوقات التي تتعلق

بالطبيعة الإنسانية للأفراد والثقافة التنظيمية السائدة بالمنظمة ومن هذه المعوقات:

- الإيمان بعبارة أنّ هذا لا يمكن أن يحصل لنا، فعادةً ما يتجنب الأفراد التفكير في عملية التخطيط لأزمة، وتتردد هذه العبارة عادةً في المنظمات التي يكون عملها روتينياً تحيطه علاقات مستقرة وبيئة آمنة وبالتالي يجري استبعاد حدوثها.
- القصور في فهم مكان الخطر.
- بعض المفاهيم الخاطئة لدى بعض الأفراد مثل سأتعامل مع الأزمة عندما تحدث.
- التعامل مع الأزمات وتباينها بالمنهج نفسه الذي استخدم في التعامل مع أزمات سابقة (Tummala, 1997, 67).

2-المعوقات التنظيمية: (Organizational Obstacle): تتعلق هذه المعوقات بالجوانب التنظيمية ومنها ما يلي:

- عدم وجود تحديد واضح للسلطة والمسؤولية في المؤسسة.
- اختلاف الثقافات والخلفيات الاجتماعية بين الأفراد.
- صعوبات في عمليات التنسيق وممارسة السلطات واتخاذ القرارات.
- ضعف سياسات التأهيل والتدريب في مجال الأزمات.
- عدم كفاية الصلاحيات الممنوحة إلى الجهات المعنية للتعامل مع ظروف الأزمات.
- عدم التقدير الكافي لقيام العاملين بالممارسات المهمة.
- احتفاظ بعض الأشخاص بالمعلومات لأنفسهم حتى في أوقات حرجة قد تكون الحاجة ماسة للحصول عليها.
- تعرض المعلومات للتحريف والتشويه في أثناء انتقالها داخل الجهاز الإداري وخارجه.
- صعوبة تشخيص دقة المعلومات وضمان مصدر صحتها في ظروف الأزمة (Tummala, 1997, 67).

3-معوقات الاتصال: (Communication Obstacles): ومنها مايلي:

- صعوبات في عملية نقل المعلومات وتبادلها داخل المنظمة وخارجها.
- محدودية استخدام أنظمة الاتصالات الحديثة للتصدي للأزمات.
- عدم استعداد المنظمة للتعامل مع أزمة الاتصالات، فالعديد من المنظمات لاتعرف مع من تقوم بالاتصال أو ما هي المعلومات التي يمكن نشرها عند وقوع الأزمة (Tummala, 1997, 67).

4-معوقات المعلومات: (Information Obstacles): وهي تتلخص في الآتي:

- تمرد بعض الأشخاص على قبول الأفكار الجديدة من الآخرين؛ لإنهم يعتقدون أنّ ذلك يعني الاعتراف بعدم كفاءتهم الشخصية.
- التكتل ضد الأفكار الجديدة للاعتقاد أنّها سوف تأتي بخبرات ومهارات جديدة لن يستطيعوا التعامل معها.

- الخوف من أن التغيير سوف يولد تغييراً آخر، ويمثل ذلك مستقبلاً مجهولاً عامة، وسيئاً لغير الأكفاء.
- استخدام عنصر المفاجأة في التغيير دون أن تُعرض الأفكار الجديدة على الأفراد ليناقشوها؛ وذلك لأنها تخلق جواً من التشكك (هلال، 1996، 145).
- مقاومة الحاجة إلى إدخال تعديلات مهمة على فريق إدارة الأزمة أو الهيكل الإداري للمنظمة.
- رفض تلقي معلومات جديدة أو تغذية استرجاعية.
- محاولة التضليل في النتائج أو الأحداث، وعدم الشفافية (Caponigro, 2000, 87).
- النقص الخطير في الدراسات الجيدة التي يمكن أن تعطى تطبيقات فعالة في مجال إدارة الأزمات.
- الأدوات والأساليب الإدارية غير الملائمة التي يمكن أن تساعد المنظمات في منع الأزمات أو التعامل معها.
- غياب المراجع التي يمكن أن تمد المديرين والمسؤولين عن الاتصالات ومتخذي القرار بالمعلومات اللازمة في مجال الأزمات وإدارتها (Phelps & Chaso, 2000. 327).
- وتضيف الباحثة إلى تلك المعوقات نقص الإمكانات المادية والبشرية الذي يُعدّ من المعوقات الأساسية التي تعوق عملية نجاح إدارة الأزمات، ويظهر نقص الإمكانات البشرية في قلة الموارد البشرية أو انعدامها، أمّا المعوقات المادية فتظهر في ضعف القدرة الاقتصادية للمنظمة، وعدم قدرتها على تلبية الحاجات المطلوبة منها، الأمر الذي يحول دون تقدمها أو تطورها.

المحور الثالث: فريق إدارة الأزمات.

محور الأزمة هم البشر بالمصالح وتبادل المنافع، أو التشابك والارتباط بين القوى المسببة للأزمة وتلك المقاومة لها، وهذا ما يجعل تكوين فريق لإدارتها مهمة صعبة تتوخّى الاختيار الدقيق لأعضائه، والإشراف عليهم وتوجيههم، وبأتي ذلك من خلال انتقاء أولئك الذين يستوفون المواصفات المطلوبة، ومراقبة سلوكهم، وتأكيد حسن تصرفهم في المواقف المختلفة، وقد يكون اختيارهم من خلال الاحتكاك العفوي في أثناء أحداث أزمة سابقة أثبتت صلاحيتهم للعمل ضمن فريق إدارة الأزمات.

ويُعرّف فريق إدارة الأزمات بأنه: مجموعة من الأفراد يتم اختيارهم بعناية تامة وبصورة دائمة أو مؤقتة، ويكونون ذوي إمكانيات أو خبرات تؤهلهم للتعامل مع الأزمة، وتكون مهمتهم هي استشعار إشارات الإنذار والتخطيط لمواجهة الأزمات المتوقعة، ومواجهة وتتبع آثار الأزمة وردود أفعال الرأي العام والجهات المعنية، وأخيراً استخلاص الدروس المستفادة من الأزمة (Nudell, Mayer & Antokol, Norman, 2003, 50).

وسنتناول بالذكر والتفصيل هنا خصائص فريق إدارة الأزمات.

خصائص فريق إدارة الأزمات:

- أسفر تشعب الأزمات وتعدد أثارها عن اختفاء القرارات الفردية لمعالجتها، وظهور الحاجة إلى فريق مختص بإدارتها يتميز بمجموعة من الخصائص من أهمها:
1. أن يكون أفراد الفريق مدربين تدريباً عالياً على مواجهة معظم المواقف المحتملة على اختلافها، ولا بد من الاستفادة تدريبياً من الدول المتقدمة في هذا المجال كالولايات المتحدة، وبعض الدول الأوروبية التي اهتمت بهذا الجانب، وسجلت لها مواقف ناجحة مع الأزمات (الشعلان، 2002، 141).
 2. ألا يحكم أداؤهم إجراءات مقننة أو ثابتة، بل يجب أن يواجهوا الموقف بحرية حسب تداعياته وظروف الأزمة التي يواجهونها.
 3. قيام الفريق بإطلاع قائده على الإنجازات والأعمال التي يقوم الفريق بها لمواجهة الأزمة في موقع العمل أولاً بأول، حتى يتمكن قائد الفريق من التنسيق بين الفرق المختلفة كل حسب مهمته، ولمراعاة مستجدات الموقف.
 4. ليس من الضروري أن يكون أعضاء فريق إدارة الأزمات متفرغين فقط لأعمال هذا الفريق، بل من الطبيعي أن يكونوا منتمين إلى منظمات حكومية أو أهلية في وظائفهم العادية، وعند الأزمة يتم استدعاؤهم ليقوموا بأدوارهم حسب طبيعة الأزمة التي حدثت بالفعل (Motomura, et. al, 2003, p80).
 5. تتنوع تخصصات الفريق وتعددها، مع مراعاة القدرة على التعاون المشترك والعمل الجماعي.
 6. التنسيق والاتصال الفعال بين فريق الأزمة والمستويات القيادية تلافياً لأي خطأ أو مشكلة في أثناء مواجهتها، ولا شك في أن تكنولوجيا الاتصال وما تتيحه من إمكانيات خاصة (الهواتف النقالة، البريد الإلكتروني ...) قد دَلَّتْ كثيراً من المشكلات التي كانت تعوق الاتصالات بين أعضاء فريق الأزمة من جهة، وبينه وبين القيادات العليا من جهة ثانية.
 7. اختيار قائد للفريق تتوافر فيه مواصفات شخصية وموضوعية، تؤهله للقيادة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على اتخاذ القرار، والتعاون مع المستويات القيادية، ومنحه صلاحيات واسعة تمكنه من التحرك السريع، واتخاذ القرار في أثناء الأزمة، ولكن يفضل أن تحدّد تلك الصلاحيات تنظيمياً وإدارياً وفق المراحل المختلفة لتطور الأزمة، ويفضل أن يُعيّن نائبان له لمواجهة الأزمة في أثناء تغيبه (الظاهر، 2009، 95).
- وبالنظر إلى ما سبق يمكن أن نستخلص أن أهم خاصية يجب أن تتوافر في فريق إدارة الأزمات هي قدرته على الإبداع والابتكار، وتوافر القدرة على العمل بشكل جماعي، وأخيراً وجود الشفافية التي

تمكن أعضاء الفريق من التواصل مع أنفسهم ومع الآخرين بطريقة تتيح لهم تحقيق الهدف الذي من أجله وجد فريق إدارة الأزمات.

المحور الرابع: المعلومات ودورها في إدارة الأزمات.

إنَّ المعلومات الدقيقة تُعدُّ من أهم متطلبات إدارة الأزمات، فمن دون وجود هذه المعلومات لن يتمكن فريق إدارة الأزمات من مواجهة الآثار السلبية لها، كما أنَّها العنصر الأساسي في مختلف الأنشطة التي تمارسها الإدارة، ولها أهمية كبيرة في علمية الاتصال، وتؤثر في فاعلية المدير وأدائه في تسيير مهامه الإدارية؛ لأنَّ وجود هذه المعلومات لا يكفي وحده لتحقيق ذلك، وإنَّما يجب أن يتم ضمان حصول الأطراف المعنية على المعلومات المناسبة في الوقت المناسب، فوصول المعلومات الخاطئة، أو غير المكتملة لفريق الأزمة يؤدي إلى تزايد شدة الأزمة وانتشارها بصورة أوسع، وتُعرف المعلومات بأنَّها: "عبارة عن بيانات تم تصنيفها، وتنظيمها بشكل يسمح باستخدامها، والإفادة منها" (الخطيب وزيفان، 2009، 69)، وبالتالي فالمعلومات تؤثر في ردود أفعال وسلوك من يستخدمها. وسنتناول في هذا المحور أهمية المعلومات في إدارة الأزمات، وخصائص المعلومات اللازمة لإدارة الأزمات.

أولاً: أهمية المعلومات في إدارة الأزمات:

تؤكد التجربة الإنسانية بمختلف العصور على أنَّ غياب المعلومات أو نقصها أو عدم دقتها؛ كانت دائماً العامل المباشر والأساسي في اتخاذ القرارات غير السليمة، والتي تؤدي إلى الفشل والهزيمة عند إدارة أي من الصراعات، وفي عالم اليوم الذي بات يطلق عليه عصر المعلومات تشكل عالماً قائماً بذاته بعد أن صارت تتحكم بمظاهر الحياة كافة، وتطوراتها، وصعود مكانتها، ويرى الضحيان: "بأنَّ المعلومات هي الوقود الذي يوصل الأزمة إلى بر الأمان أو إلى المزيد من الاشتعال، فالمدير لا بدَّ له من المعلومات الحديثة الصحيحة لتطورات الأزمات حتى يتخذ القرار المناسب في الوقت الحرج في أثناء الأزمة". وصدق المعلومات يعتمد في الأساس على كيفية الاتصال الإداري وسرعته داخل المنظمة؛ لأنَّ صدق المعلومات مع بقاء نقلها قد لا يؤدي إلى قرارات صحيحة وسليمة لحل الأزمة، كما أنَّ صدق المعلومات يعتمد على صدق مصادرها الأساسية، ولن يستطيع المدير التأكد من صدقها ما لم يكن معه وكلاء وعاملين صادقين في نقل المعلومة، وتصوير الأحداث كما هي في الواقع، حتى يستطيع الإداري اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب (الضحيان، 2000، 99).

وفي إدارة الأزمات تبرز أهمية الدور الحيوي الذي تأخذه المعلومات كما حدده مهنا (2004) من خلال الآتي:

- تجنب المفاجأة: فالمفاجأة تحدث في حال قصور المعلومات، أو عدم دقة تقييمها وتقديرها، أو عند عدم رفعها في التوقيت المناسب إلى متخذ القرار.

- سرعة اتخاذ القرار: إنَّ عدم توفير الوقت الكافي لاتخاذ القرار هو أيضاً أحد سمات الأزمة، إلا أنَّ توافر المعلومات القيِّمة وإمكانية استخدامها بواسطة عناصر صناع أو متخذي القرار في التوقيت المناسب؛ تسهم إلى حد بعيد في تجاوز التداعيات السلبية لهذا العامل، وضيق الوقت أمام متخذي القرار عادةً ما يكون أحد أسبابه الأساسية غموض الموقف؛ نتيجة قصور المعلومات التي يمكن الاستفادة منها في تفهم أبعاد الأزمة وتقدير الموقف.

- زيادة المرونة في اتخاذ القرار: إنَّ استمرار تدفق المعلومات المدققة خلال مراحل إدارة الأزمة يعد عاملاً رئيسياً في سرعة اتخاذ القرار المناسب، وإدخال التعديلات عليه، أو اتخاذ قرارات جديدة تتوافق ومتطلبات الاستجابة لواقع تصاعد الأحداث والمتغيرات التي تطرأ في سياق الأزمة والبيئة المحيطة بها.

- تحقيق أفضل استثمار للإمكانيات المتاحة، والحصول على أقصى مردود ايجابي من استخدامها في مواجهة الأزمة.

- التحكم في البدائل المتاحة خلال مرحلة تصعيد الأزمة.

- زيادة القدرة على التحكم في ضبط إيقاع التصاعد بالأحداث في الأزمة وتحقيق التنسيق في العمل بين أطقم إدارة الأزمة وعناصر التنفيذ.

- تجميع المعلومات الخاصة بمراحل الأزمة، ودراساتها لاستخلاص الدروس المستفادة واستخدامها في مواجهة الأزمات المشابهة مستقبلاً (290-29).

وبالنظر إلى ماسبق نجد أن أهمية المعلومات مهماً في إدارة الأزمات تتلخص بالآتي:
الاستجابة السريعة والمرنة للأحداث والمفاجآت في موقف الأزمة، و التغلب على عامل ضيق الوقت، والخطر، ونقص المعلومات حتى لا تتفجر الأزمة، والسيطرة على موقف الأزمة بأقل الخسائر، وترشيد وتنسيق ما يبذل من جهود في التعامل مع الأزمة، وضمان صحة اتخاذ القرار في الوقت المناسب.

ثانياً: خصائص المعلومات اللازمة لإدارة الأزمات:

لم يعد هناك أي شك في أنَّ المعلومات أصبحت في عصرنا الحالي مورداً جديداً ورئيسياً لأي منظمة بغض النظر عن طبيعة نشاطها أو حجمها أو ملكيتها، والمعلومات هي في الواقع موارد بشرية أو موارد مادية.

ويمكن تحديد المصادر الرئيسة للأخطاء والتحيز في المعلومات على النحو الآتي:

استخدام طرائق غير سليمة في القياس أو جمع البيانات، والاعتماد على مصادر غير دقيقة للبيانات، وعدم استخدام أساليب تحليل دقيقة، أخطاء في أثناء الحفظ أو التخزين للبيانات، والتحريف في البيانات للوصول إلى معلومات تهدف إلى تحقيق أغراض معينة (Crisis Management and Response for Schools, 2001, p9).

ويمكن التقليل من المشكلات الناتجة عن الخطأ والتحيز في المعلومات من خلال اتباع الآتي: استخدام وسائل دقيقة في جمع البيانات، والاعتماد على مصادر للبيانات موثوق منها ودقيقة، واستخدام نظم دقيقة للمراجعة لاكتشاف أخطاء التسجيل والحفظ، وتدريب القائمين على جمع وتسجيل وتحليل البيانات، تدريب المستخدمين للمعلومات على أساليب استعمالها ومعالجتها (Crisis Management and Response for Schools, 2001, p9).

وبتحليل ما سبق نجد أن قيمة المعلومات إنما تستمد من درجة دقتها وتوقيتها الزمني وملائمتها؛ وكميتها أيضاً، ذلك أن كثيراً من المديرين يشكون من عدم كفاية المعلومات المتوافرة لديهم لاتخاذ القرار المناسب حتى ولو كان المتوافر منها يتسم بالدقة العالية.

المحور الخامس: الاتصالات الفعالة ودورها في إدارة الأزمات.

يقصد بها نقل وتبادل المعلومات والأفكار والتعليمات المتعلقة بالأزمة بين قائد فريق الأزمات، وأعضاء الفريق، والهيئات المساندة للفريق، باستخدام قنوات الاتصال الرسمية، وغير الرسمية من أجل إيصال الكم والنوع المناسبين من المعلومات في الوقت المناسب لمتخذ القرار للتغلب على الأزمة (توفيق، 2002، 26)، وسنتناول في هذا المحور أهمية الاتصالات في إدارة الأزمات.

. أهمية الاتصالات في إدارة الأزمات:

يأخذ عنصر الاتصالات دوراً حيوياً في عملية إدارة الأزمة، وكلما نجحت اتصالات فريق الأزمة في تجميع أكبر كم من المعلومات الدقيقة والصحيحة عن الأزمة وتحليلها، أمكن اتخاذ القرار السليم للبدء في معالجتها (عباس، 2004، 91)، وإجمالاً يجب أن تشمل محاور الاتصال داخل المنظمة في أثناء الأزمة أربعة محاور أساسية، هي الاتصالات الداخلية على مستوى المنظمة، والاتصالات داخل فريق إدارة الأزمة، والاتصالات مع وسائل الإعلام الخارجية، وأخيراً الاتصال مع الجمهور العام المعني بالأزمة (Lagadec, 1993, p14).

وبالنتيجة تكمن أهمية الاتصال داخل المنظمة كما يحددها ملائكة (2007) في أنها تؤدي إلى تكامل المهام والنشاطات وتوحيدها من أجل تحقيق أهداف المنظمة، وخاصة أن الاتصال الكفء والفعال يعمل على:

1. تأسيس الأهداف وتوحيدها.
2. وضع الخطط وتوضيح خطوات تنفيذها.
3. تنظيم الموارد البشرية والقوى العاملة، وباقي الموارد المختلفة، واستخدامها استخداماً أكثر فعالية وكفاءة.
4. تقييم العاملين وتطويرهم واختيار الأنسب منهم للمهام المختلفة.
5. توجيه العاملين وحثهم على العمل، وإعداد بيئة عمل تشجع على البذل والعطاء والتعاون.

6. مراجعة الأداء ورقابة النشاطات وتقييمها وضبطها.
7. التواصل مع العملاء والمستفيدين وبناء علاقات جيدة وفاعلة.
8. متابعة تطورات البيئة الخارجية مع ما تحتويه من ثقافة، وأنظمة، وتوجهات، وتغيرات مالية، واقتصادية، وسياسية (ص290).

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة التواصل مع الطلبة والعاملين في المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي للحصول على المعلومات في أثناء حدوث الأزمات، وقبلها وبعدها، ولابدّ من نشر المعلومات في الوقت المناسب في أثناء الأزمات؛ مما يساعد على استعادة التوازن والهدوء بعد حدوث الأزمات، فكلما كانت المعلومات متاحة بدقة وموضوعية، تمكن صاحب القرار من مواجهة أي متغيرات فجائية، ومن خلال وسائل جمع المعلومات يمكن تحويل العوامل غير المتوقعة إلى أمر متوقع الحدوث، ومن ثم وضعه تحت السيطرة.

خاتمة الفصل: من استعراض الإطار النظري السابق يتبين أنّ الأزمة حالة مفاجئة تهدد كيان المنظمة، ولكن كلّما كانت المنظمة على قدر من الإعداد، والتحضير، والتخطيط، والتقدير كانت أكثر مقدرة على تجاوز الأزمة، وتعرف مفهومها وأسباب نشوئها وأنواعها.

ويتضح أيضاً من دراسة أسباب نشوء الأزمات أنّ الأزمات ليست وليدة ذاتها، ولكنها وليدة مجموعة من البواعث، والأسباب، والعوامل المناخية المؤيدة لنشوئها، كما أنّ حدوث الأزمات يعدّ أمراً حتمياً، وهذا يتطلب الاستعداد الجيد لمواجهة الأنواع المختلفة للأزمات لرصد بداياتها المبكرة قبل أن يصبح الوضع السيئ أكثر سوءاً.

وقد حدد الإطار النظري متطلبات إدارة الأزمة ومناهج التعامل معها؛ لأنّ الإجراءات التي قد تصلح للتعامل مع أزمات قد لا تصلح للتعامل مع أخرى، ويتبين أنّ التعامل مع الأزمات يجب أن يخضع للمنهجية العلمية، بمعنى ضرورة رفض العشوائية والارتجالية كلياً، وهكذا فإنّ مراجعة الإطار النظري التطوري لمفهوم الأزمة يفيد المخططين العاملين في مواجهة الأزمات، وفي تكوين فهم صحيح لمصطلحات الأزمة من جهة، وفي تطوير خطط إدارة الأزمات من جهة أخرى.

الفصل الثالث

الآزمات المدرسية في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل الأزمة السورية وفي أثنائها (دراسة نظرية)

المحور الأول: إدارة الآزمات المدرسية

أولاً. مفهوم الآزمات المدرسية.

ثانياً. مفهوم إدارة الآزمات المدرسية.

ثالثاً. أهمية إدارة الآزمات المدرسية.

رابعاً. دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمة المدرسية.

خامساً. المهارات الواجب توافرها في مدير فريق إدارة الآزمات
المدرسية.

سادساً. اتخاذ القرارات في الآزمات المدرسية.

سابعاً. خصائص قرار الآزمات المدرسية.

ثامناً. العوامل المؤثرة في اتخاذ قرارات الأزمة والمتعلقة بمدير
المدرسة.

تاسعاً. أساليب اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الآزمات المدرسية.

المحور الثاني: أزمات مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل الأزمة السورية وفي أثنائها (دراسة نظرية):
مقدمة.

أولاً. أزمات متعلقة بالطلبة.

ثانياً. أزمات متعلقة بالمدرسين.

ثالثاً. أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية.

رابعاً. أزمات متعلقة بالمناهج.

خامساً. أزمات متعلقة بالامتحانات.

سادساً. أزمات متعلقة بالبناء المدرسي.

سابعاً. أزمات متعلقة بتمويل التعليم.

ثامناً. آثار الأزمة السورية على واقع المدارس في الجمهورية العربية السورية.

خاتمة الفصل.

الفصل الثالث

الأزمات المدرسية في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية

المحور الأول: إدارة الأزمات المدرسية

. تمهيد .

يتناول هذا المحور من الدراسة مفهوم إدارة الأزمة المدرسية، وأهمية إدارة الأزمات المدرسية، وأسباب الأزمات المدرسية، ودور مدير المدرسة في التعامل مع تلك الأزمات.

أولاً. مفهوم الأزمات المدرسية:

يعرّف كامل (2003) الأزمة المدرسية بأنها: "حالة مؤقتة من الضيق وعدم التنظيم والخلل في الإدارة، وتتميز بعدم القدرة على مواجهة موقف معين باستخدام الطرق التقليدية، وتؤدي إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوب فيها، خاصة في حالة عدم وجود استعداد مسبق، أو قدرة على مواجهتها" (ص27). كما يعرفها أبوخليل (2001) بأنها: "نقطة تحول غير عادية، تتمثل في مواقف تتعرض لها المدرسة بصورة فجائية يصعب التنبؤ بها، وتتلاحق فيها الأحداث بسرعة، وتتشابك فيها الأسباب بالنتائج، وينجم عنها تهديد للأرواح والممتلكات والقيم، كما ينجم عنها قلق وتوتر لمعظم أفراد المدرسة، الأمر الذي تفقد معه إدارة المدرسة القدرة على السيطرة على هذه المواقف واتخاذ القرارات الرشيدة" (ص268-269).

وقد عرّفها حمدونة (2006) بأنها: "فترة حرجة تتشابك فيها أحداث مختلفة تخلق حالة من عدم التوازن لدى متخذ القرار، مما يسبب خللاً في التفكير نتيجة الضغوط المتراكمة، ويترتب عليه سوء استغلال للبدائل المتاحة؛ مما يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة في المدرسة" (ص9). ويعرفها ملائكة (2007) بأنها: "محطة تحول حرجة وحاسمة تفقد المدرسة قدرتها على الحل بالشكل الصحيح" (ص554).

ويُعرّف جونز وباترسون (Jones & Paterson, 1992) الأزمة المدرسية بأنها: "حدث مفاجئ غير متوقع يؤثر بعمق وسلبيّة في المنتسبين إلى المدرسة، ويحوي غالباً جروحاً بالغة أو وفيات" (p6)، ويلاحظ أنّ الموقف لا يكتسب مفهوم الأزمة المدرسية إلا في ضوء السياق والظروف الخاصة به، بمعنى أنّ ما قد يعدّ أزمة مدرسية في مدرسة ما؛ قد لا يعد كذلك في مدرسة أخرى بسبب اختلاف ردود أفعال العاملين داخل المدرسة من مدرسة أخرى وفقاً لتلك الظروف، وعلى سبيل المثال، قد تعدّ الوفاة المفاجئة لأحد الطلبة داخل مدرسة تضم (300) طالب أزمة، بينما لاتعد كذلك في حالة مدرسة تضم

(400) طالب، بسبب التفاوت في مستوى تأثر وتفاعل الطلبة مع مثل هذا الحدث من مدرسة إلى أخرى (1, 1997, wilkins).

ويرى أوروينيون (Aronion,1996) أن غياب تعريف دقيق لمفهوم الأزمة المدرسية أدى إلى غياب الاتفاق على قائمة الأحداث والمواقف التي تندرج ضمن مفهوم الأزمة المدرسية، وعلى سبيل المثال: يدرج بعضهم أحداثاً مثل العنف الموجه ضد المدرسة، والحريق الواسع بأحد مبانيها، والموت المفاجئ لأحد أو عدد من طلاب المدرسة أو مدرّسيها، وانهيار سور المدرسة، واستخدام أو التهديد باستخدام القنابل ضد المدرسة، وانتشار استخدام الأسلحة الخفيفة داخل المدرسة، وكثرة تعاطي المخدرات داخل المدرسة من ضمن الأزمات المدرسية في حين لا يعدّها البعض الآخر أزمات خطيرة وبمجرد وقوع الأزمة تبدأ الانفعالات واستجابات الطلبة في الظهور والتتابع (p16).

وتعرّف الباحثة الأزمة المدرسية بأنها: حالة أو حدث غير متوقع يمكن أن يتعرض له الطلبة والمدرسون والمديرون والمجتمع المحلي، وتكون نتيجة اضطرابات في الأداء، وضغوطات تهدد وجود المدرسة وكيانها، وقد تؤدي إلى مشاكل أو صراعات أو صدمات مما يتطلب اتخاذ الإجراءات العملية لحل جذري لها من خلال التنظيم الكفء لأنظمة الاتصال والمعلومات والموارد البشرية.

وباستعراض التعريفات السابقة للأزمة المدرسية تبين أنها تشترك بمجموعة من الخصائص تتمثل في فجائية الحدث، وضيق الوقت، ومحدودية البدائل أو الحلول المتاحة لمتخذ القرار، أو لمدير المدرسة في أثناء الأزمة، ولا يعني هذا أن المشكلات المدرسية والروتينية اليومية لا تشكل خطراً على المدرسة وأهدافها، فقد تستمر المشكلة إذا لم تعالج حتى تصل إلى أزمة مفاجئة تزعزع استقرار المدرسة، فمشكلة سوء الصيانة للمبنى المدرسي، وإهمال الأسلاك الكهربائية المكشوفة مثلاً قد تؤدي إلى ماس كهربائي خطير يسفر عن خسائر مادية وبشرية؛ لذا على مدير أو مديرة المدرسة العمل على إيجاد الحلول لمشكلات المدرسة كافة، والاهتمام ببرامج الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية، والتعاون مع مديريات التربية، ومع المجتمع المحلي، وأولياء أمور الطلبة بما يضمن استمرارية المدرسة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ثانياً. مفهوم إدارة الأزمات المدرسية:

أصبحت إدارة الأزمات المدرسية قضية تخلو من الترف في ضوء تزايد معدلات الأزمات المدرسية في مختلف المجتمعات، وتحولها إلى أحد الظواهر المتكررة في إطار العملية التعليمية، وإدارة الأزمات في المدرسة تعني "وجود خطة في المدرسة قبل حدوث الأزمة، وبمعنى آخر يجب أن تكون الأزمة نوع من العمل المبادر proaction القائم على التخطيط والتدريب المستمرين للتعامل مع الأزمة بأنواعها المختلفة، فلا بدّ من أن تكون هناك خطة وقائية لتوقع هذه الأزمات بحيث يوجد فرق مدرسية للتعامل معها" (سليمون، 2001، 41-43).

ويشير (اليحيوي، 2006) إلى مفهوم إدارة الأزمات المدرسية بأنها "أسلوب للتعامل مع الأزمة بالعمليات المنهجية العلمية الإدارية من خلال اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة، والتقليل من آثارها السلبية، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية" (اليحيوي، 2006، 76).

في حين عرفها (حمدونة، 2006) بأنها: "النظام الإداري الذي يهتم بمجموعة من المتغيرات المختلفة والمفاجئة لدواعي الأزمة، ورصدها من خلال تكثيف الجهود لمعرفة أسبابها، والعمل على دراسة الفعاليات والطرق الممكنة لمعرفة كيفية الاستعداد لمواقفها المفاجئة بالسبل كافة من خلال الاستفادة من الموارد والفرص المتاحة في المدرسة، والعمل على الاستفادة منها بأفضل صورة (حمدونة، 2006، 10).

وهنا لابدّ من الإشارة إلى أن طبيعة إدارة الأزمات المدرسية تعتمد على عنصرين أساسيين هما: تبني المدرسة إجراءات منهجية لتحديد الطلبة الذين يواجهون خطراً بشكل مبكر؛ للتعامل مع أي فوضى في المدرسة، والتدخل الفعال في الوقت المناسب من خلال فرق من المدرسين وهيئة المدرسة والطلبة (Nelson & others, 1990, 23).

كما أنّ طبيعة إدارة الأزمات المدرسية لا تعتمد فقط على المبادرة، ولكن أيضاً على الوقاية، وذلك من خلال تنمية الاتجاهات الإيجابية، ومهارات الاتصال، ودعم الأمان المدرسي، ولذلك فإن طبيعة إدارة الأزمات تعتمد بشكل أساسي على التخطيط المسبق، وإعداد الخطط للتعامل مع مواقف الأزمات، مما يسمح بالمواجهة السريعة والفعالة، وذلك قبل حدوث مواقف الأزمات، وفي أثنائها، وبعدها ودعم استمرار وجود البيئة الآمنة للمدرسة من أجل التعليم والتعلم Growing Safe Schools-Crisis (Management and School Security, 2001, 7).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن للباحثة أن تصيغ تعريفاً لمفهوم إدارة الأزمات المدرسية على أنها: العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة، وتسهم في تلافي حدوث الأزمات من خلال البرامج الوقائية قبل حدوثها، أو التقليل من آثارها في حالة حدوثها عن طريق التدخل الفوري لإدارتها، وعن طريق الاستغلال الأمثل للمعلومات المتاحة والإمكانيات المادية والبشرية في المدرسة.

ثالثاً. أهمية إدارة الأزمات المدرسية:

تختلف وتتوعد الأزمات التي يمكن أن تحدث في المدارس، إلا أن العامل المشترك بين جميع الأزمات المدرسية هو تأثيرها في سير العمل المعتاد خلال اليوم الدراسي، وذلك من خلال تشتيتهم لانتباه إدارة المدرسة والمدرسين والطلبة عن أداء أدوارهم وممارسة أنشطتهم بشكل سليم.

وتتبع أهمية إدارة الأزمات المدرسية من دورها في توفير النظام والاستقرار وتهيئة المناخ الصحي الملائم للعمل في المدرسة في أثناء حدوث الأزمات، من خلال التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتنسيق لجهود العاملين، واتخاذ القرارات المناسبة للأزمة؛ وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من وجود المدرسة.

وتبرز أهمية إدارة الأزمات في المدرسة كما يحددها اليحيوي (2006) في أنها تؤدي إلى:

1. تقليل الهدر في الموارد؛ لأن الموارد التي تستهلك نتيجة وقوع الأزمة تعدّ موارد ضائعة بالكامل.
2. تقليل درجة احتمالية وقوع الأزمة وتوقع الأزمات المتوقعة لمنع حدوثها.
3. توفير الثقة، والاستقرار، والأمن لدى جميع فئات المجتمع المدرسي، والتحرك المنتظم للتدخل في التعامل مع الأزمة.
4. توفير نظام اتصال على أعلى درجة من الكفاءة والفاعلية يحقق تدفق المعلومات وانسيابها.
5. ترشيد استخدام الإمكانيات المادية والبشرية بالقدر الضروري.
6. تكوين سمعة ايجابية في المجتمع الخارجي نحو المدرسة، وزيادة إنتاجية العاملين في المدرسة (ص10).

وبالتالي فإنّ إدارة الأزمات المدرسية تُستخدم لمواجهة الحالات الطارئة، والتخطيط للتعامل مع الحالات التي لا يمكن تجنبها، كما تتضمن كيفية تقادي حدث الأزمة؛ وذلك بالتنبؤ بها قبل حدوثها، وإعداد الإجراءات الضرورية لمنع حدوثها أو التقليل من آثارها السلبية في حالة حدوثها. وإدارة الأزمات هي إدارة المستقبل والحاضر، وتعدّ أداة علمية رشيدة تبنى على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية ووقاية الكيان الإداري والارتقاء بأدائه، والمحافظة على سلامة العاملين فيه، ومعالجة أي قصور أو اختلال يصيب أحد جوانبه، أو معالجة أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية (الخضير، 2003، 461).

وتظهر أهمية إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر الباحثة من خلال:

- تهيئة المناخ الملائم للطلاب لممارسة الأنشطة بعيداً عن الضغوط النفسية والتشتت الذهني.
- توفير النظام والاستقرار للعاملين في المدرسة، مما يمكن من سير العمل المدرسي بالصورة المخطط لها، ويسهم في الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية.
- المحافظة على الموارد والإمكانيات المادية للمدرسة في حالة وقوع الأزمات أو التقليل من الخسائر المتوقعة إلى أقل قدر ممكن.

-زيادة إنتاجية العاملين في المدرسة من خلال تركيز جهودهم وعدم انشغالهم بالأزمة.

-وضع الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات في حال وقوعها.

-التنبؤ بالأزمات المستقبلية ووضع التدابير الوقائية لمنع حدوثه.

-إعداد سيناريوهات افتراضية لكيفية التعامل مع الأزمات المدرسية.

- تهيئة العاملين في المدرسة والطلبة للتعامل مع الأزمات المتنوعة.
- تكوين فريق لإدارة الأزمات المدرسية وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه.
- المواجهة الفورية في حالة وقوع أزمة وتحقيق السيطرة الكامنة على الموقف.
- عدم تضارب الأدوار في موقف الأزمة المدرسية.
- تكوين سمعة ايجابية في المجتمع المحلي عن المدرسة.

رابعاً. دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمة المدرسية:

إن الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تستطيع أن تسيّر العمل وفق ما خطط له محققاً الأهداف المرسومة بأقل جهدٍ وتكلفةٍ؛ وهذا يتطلب أن يتمتع المدير بقدرة مهنية عالية حتى يتمكن من التصرف مع الأحداث، واتخاذ القرارات السريعة والهادفة التي تضمن العودة بالمدرسة إلى حالة التوازن في أثناء تعرضها للأزمات المختلفة؛ لذا فإن على مدير المدرسة دوراً مهماً في التعامل مع الأزمات قبل حدوثها وفي أثنائها، وبعدها، وقد استعرض هذا الدور (كامل، 2003، 18-22، أحمد، 2002، 204-207). وقد قامت الباحثة بعمل جدول توضيحي يتناول دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمة قبل وفي أثناء وبعد حدوثها على النحو التالي:

الجدول (1) دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمات قبل، حدوثها، وفي أثنائها، وبعدها

قبل وقوع الأزمة	أثناء وقوع الأزمة	بعد وقوع الأزمة
1.وضع استمارات تتضمن جميع أنواع المعلومات عن المدرسة ومشكلاتها ومخاطرها والزمن المتوقع لحدوث الأزمة تقريباً.	1.تقدير الموقف بدقة سريعة للغاية، حيث يتم الاتصال بفريق المواجهة الموجود فعلاً في أثناء الأزمة، وإنشاء غرفة عمليات سريعة جداً لتحديد حجم واتجاه وملابسات الأزمة ومتابعة تطورها.	1.تحديد وتصنيف درجة تأثير الأزمة على الأفراد والمدرسة.
2.بناء قاعدة معلومات جيدة عن المدرسة دون الاعتماد على الشائعات والآراء الذاتية والعشوائية.	2.الاتصال السريع بالهيئات الحكومية وغير الحكومية المحيطة بالمدرسة المحتمل أن تساعد فعلاً بتقليل مخاطر وأثار الأزمة.	2.اتخاذ الإجراءات العلاجية - (العلاج النفسي والإرشاد النفسي) لحالات الرعب والقلق والتأهيل النفسي للأفراد الذين فقدوا المعيل الأسري والعلاج الصحي.
3.بناء ملفات لتوقعات مخاطر وقوع الأزمات وعمل سيناريو دقيق للمواجهة في حالة وقوع الأزمة طبقاً لكل توقع.	3.استخدام معلومات الوعي الوقائي والتربية الأمنية لخفض التوتر والصدمة حتى لا تحدث مشكلات ثانوية.	3.استثارة المشاركة الشعبية والمنظمات غير الحكومية للتعاون مع المسؤولين لمساعدة الذين تأثروا من وقع الأزمة.
4.تحديد وسائل وبدائل الاتصال وأشخاص الاتصال بدقة.	4.اتخاذ القرارات السريعة الفعالة في ضوء الشروط الضاغطة.	4.وضع برنامج للتربية الأمنية، وإعداد فريق من أفراد كل مدرسة يتم اختيارهم وتدريبهم باستمرار على فترات مناسبة على كيفية إدارة مواجهة الأزمات في ظروف كل مدرسة.

5.تشكيل فريق مواجهة في ضوء خبرات المديرين، والأفراد الموجودة داخل المدرسة.	5.استخرج الخطط الموجودة للمواجهة بسرعة وعمل التعديل المناسب في حال عدم مناسبتها.	5.الاستفادة من تكنولوجيا العصر ووضع الإجراءات الوقائية لكل مكسب تكنولوجي في حالة سوء استخدامه.
6.الاهتمام الشديد بالأمر الذي تبدو صغيرة أو بسيطة وإسنادها لذوي الخبرة والعلم مهما كانت تافهة أو بسيطة.	6.وضع البدائل وسرعة عمل الإسعافات الأولية، وضمان عدم الضرر لمن يقدم المساعدة.	6.وضع كل مدرسة خطاً تدريبية منظمة جداً على السيناريوهات المتوقعة حسب ظروف كل مدرسة.
7.وضع احتمالات واضحة جيدة للمؤسسات المحيطة بالمدرسة، والتي يمكن أن تتعاون وتقدم المساعدة والخبرة في حالة وقوع الأزمة.	7.تفعيل خطة تفريغ المكان، وسرعة نقل الضحايا والمصابين إلى المستشفيات في حال كانت الأزمة طبيعية.	7.محااربة التواكلية والتفكير الخرافي لأن الاعتماد على التفكير العلمي في حد ذاته يقلل من الخسائر ويحقق التوازن في حالة وقوع الأزمات والكوارث.
8.وضع برنامج تدريبي واضح لكل مدرسة ويتم عمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة، لأن التدريب يعتبر العامل الحاسم في مواجهة الأزمات.	8.الاتصال الجيد بالإعلام وتحديد مسؤول الاتصال الإعلامي والتأكد من وصول المعلومات للناس بدقة.	
9.تحليل كفي وكمي للمعلومات، ورسم سيناريوهات لتوقعات حدوث الأزمة لكل مدرسة على حدة.	9.المتابعة، والتنسيق، والترابط بين عناصر وأعضاء إدارة الأزمة، وتيسير وسائل الاتصال المستمرة لضمان خفض حالة التوتر وتأثير الصدمة للمستوى العادي.	
10.اطلاع جميع أعضاء الفريق الذي سيقود الأزمة على سيناريو مواجهة الأزمة.	10.كلما كان الاستدعاء سريعاً جداً لكل المؤسسات والمنظمات والخبراء المدربين، انخفضت الآثار السلبية للأزمة؛ ونجحت المدرسة في السيطرة على الأزمة.	

يتبين من الجدول السابق أنّ مواجهة الأزمات بالمدرسة تتضمن أنشطة متنوعة لفريق إدارة الأزمات تشمل تحديد إجراءات الأمن والأمان بالمدرسة، والتقييم المستمر لجوانب الاستعداد من أجل معالجة أية جوانب قصور قد تظهر قبل حدوث الأزمات، وهناك أيضاً أنشطة الاستعداد للتعامل مع الطوارئ الطبيعية مثل الزلازل والعواصف، أو الطوارئ الصحية، مثل: حالات التسمم، هذا بالإضافة إلى أهمية التعامل السليم مع وسائل الإعلام من خلال متحدثٍ رسميٍّ مدربٍ على كيفية عرض الحقائق والمعلومات الصحيحة.

خامساً . المهارات الواجب توافرها في مدير فريق إدارة الأزمات المدرسية:

تتطلب الإدارة المدرسية مهارات خاصة لمن يقوم بها؛ نظراً لأنّ مدير المدرسة هو القائد في مدرسته، ومن هذه المهارات حسن التصرف، وسرعة البديهة، وتقدير المسؤولية، والرؤية الواضحة للأحداث، والقدرة على التعامل مع المتغيرات والمستجدات، وامتلاك الشجاعة على اتخاذ القرار. وينبغي أن يتحلى قائد الأزمات بالقدرة على توقع الأزمات، وتحليلها، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، ووضع السيناريوهات للأزمات المختلفة، والقدرة على تنمية العلاقات الإدارية وتطويرها مع أعضاء فريق إدارتها، وأن يكون مؤهلاً ومدرّباً على إدارة الأزمات، وأن تكون لديه القدرة على التخيل وعلى صياغة ورسم التكتيكات اللازمة للتعامل مع موقف الأزمة الذي يواجهه (الخضير، 2003، 368).

وتضيف الباحثة إلى ما سبق بعض المهارات والخصائص التي ترى ضرورة توافرها في مدير فريق إدارة الأزمات المدرسية وهي:

- المعرفة المتخصصة في الإدارة التربوية والمدرسية، ولاسيما فيما يتعلق بالأمور الإدارية من تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، ومتابعة اتخاذ قرارات، وكذلك فيما يتعلق بالناحية النفسية لطلاب المرحلة التي يديرها.

- الاطلاع المستمر على المستجدات المتعلقة بالأزمات المدرسية وكيفية التصرف معها.
- القدرة على استخدام المعلومات المتوفرة عن الأزمة بشكل سليم.
- حسن اختيار مدير المدرسة لأعضاء فريق إدارة الأزمات.
- القدرة على اتخاذ قرارات سليمة وعقلانية.

سادساً. اتخاذ القرارات في الأزمات المدرسية:

للقرارات وقت الأزمة خاصية مختلفة عن القرارات في الظروف العادية، ويحقق كثير من المديرين النجاح في اتخاذ القرارات في الظروف الطبيعية، ولكن يصعب عليهم القيام بالعمل نفسه في وقت الأزمات (آل سعود، 2006، 149).

فقرار الأزمة هو قرار ذو طبيعة استثنائية يختلف عن القرارات في الظروف العادية، إذ يتم اتخاذه في وقت قصير نسبياً؛ لمواجهة مواقف لم يكن متوقعاً حدوثها، ولم تكن أبعادها وتأثيراتها واضحة، وهنا تتصافر عناصر المفاجأة، وضيق الوقت، والشعور بالخطر في خلق قدر كبير من التوتر والضغط على مدير المدرسة باعتباره متخذاً للقرار في مدرسته.

ويعرف آل سعود (2006) قرار الأزمة بأنه: قرار غير عادي يتم اتخاذه في ظروف استثنائية تؤثر سلباً على ما ينبغي أن يتوافر لصنعه في الظروف العادية من بيانات كافية، وتحليل هادئ، وصياغة بدائل متأنية لاختيار البديل الأفضل من بينها (ص 128).

ويمثل اتخاذ القرار المشكلة الأولى وقت الأزمة؛ لعدم تعود متخذ القرار على بيئة وظروف الأزمة، وما تمثله من ضغوط عليه لا تسمح له بالتفكير بشكل طبيعي والاستفادة من خبرة ورأي الآخرين، ومن الطبيعي أن يجد الشخص نفسه ذا شخصية مختلفة وقت الأزمة، فقد يكون أكثر انزعاجاً وانفعالاً بحيث لا يمكنه التعمق في الموضوع، بالإضافة إلى ما ينتابه من خوف وحذر شديدين يفقدانه القدرة على اختيار أحد الحلول الأقل خطراً والأكثر ملائمةً (حمدونة، 2006، 36).

ومما سبق يتضح أن اتخاذ القرار يمثل أهمية جوهرية في إدارة الأزمات المدرسية، إلا أن مقدار نجاح القرار في الأزمات يتوقف على عدد من العوامل، أبرزها: قدرة مدير المدرسة وكفاءته، وفهمه للقرارات الإدارية، والأساليب الملائمة لاتخاذ القرار في ظروف الأزمات، خاصة وأن الأزمات تختلف من حيث الحجم والقوة والتأثير، لذلك فإن لكل أزمة قرار يناسبها ولكل قرار في الأزمة أسلوب يتخذ من خلاله.

سابعاً . خصائص قرارات الأزمات المدرسية:

تتبع صعوبة قرارات الأزمات المدرسية من الأزمة ذاتها، فغالباً ما تنقسم الأزمات بعدم الوضوح، وصعوبة تقدير تأثيراتها، ولاسيما التي تتعلق بالإنسان، بالإضافة إلى ضرورة توافر عنصرين مهمين في اتخاذ قرارات الأزمة وهما: السرعة والدقة، وهذا مايزيد قرارات الأزمة صعوبة، كل ذلك يجعل قرارات الأزمة المدرسية تتصف بمايأتي:

-عدم التأكد: إذ تتداخل الأمور ويزداد التوتر، وترتفع حدة الضغوط عند متخذ القرار نتيجة حدوث الأزمة وضرورة اتخاذ قرار مناسب حيالها (آل سعود، 2006، 168).

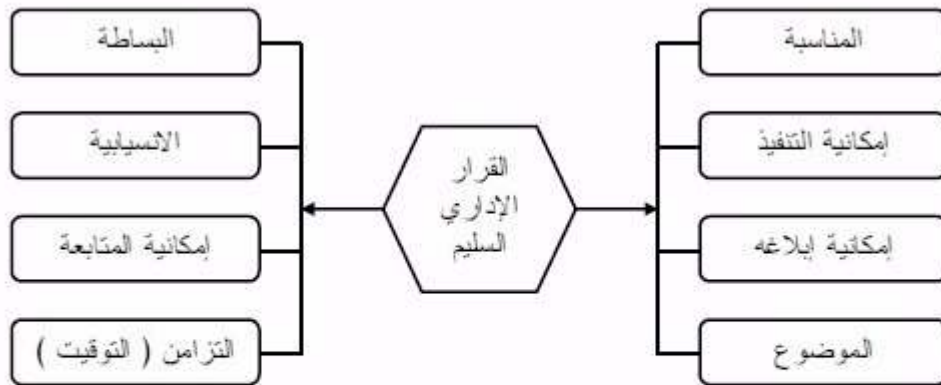
-التعقيد: يواجه مدير المدرسة صعوبة كبيرة في معرفة العلاقات المتداخلة بين مختلف المتغيرات والأطراف المتضمنة في الأزمة المدرسية، كذلك العلاقات غير المستقرة بينها، بالإضافة إلى وجود سلسلة من الأسباب والنتائج المعقدة والمعلومات غير الواضحة.

-التدخل العاطفي: تؤثر العواطف في العادة على تفكير مدير المدرسة فالمعلومات حول الأزمة عند بعض المديرين ليست ذات أهمية بقدر تحسين صورتهم أمام الآخرين، فلذلك تتدخل العواطف الإنسانية في قرارات الأزمة بغض النظر عن التعامل مع الأزمة بطريقة علمية (فتحي، 2001، ص 245).

- التأثير البشري: فالمدارس تحتوي إداريين ومعلمين وأعداداً كبيرة من الطلبة، وقرار الأزمة يؤثر تأثيراً مباشراً في هذا الكم الكبير من البشر سواء أكان إيجابياً أو سلباً، وربما يكون ذلك أحد الأسباب التي تزيد من الضغوط على مدير المدرسة.

-مواصفات اتخاذ القرار السليم في الأزمات المدرسية: يعد اتخاذ القرار السليم هو الحد الفاصل بين السيطرة على الأزمة المدرسية، وبين تعقد الأمور وزيادة الخسائر الناتجة عن الأزمة، لذلك فإن

- اتخاذ القرار السليم في الأزمات المدرسية يجب أن يتصف بعدد من الصفات الأساسية، وقد حدد الخضير (2003، 247) مواصفات القرار الإداري السليم بما يأتي:
- أن يكون اتخاذه سريعاً: فالأزمة أيا كان نوعها أو حجمها أو تأثيرها تحتاج إلى السرعة في اتخاذ القرار المناسب، والحد من آثارها، وهذه السرعة يجب أن تكون مقرونة بالدقة المطلوبة من القرار.
 - أن يكون مناسباً للأزمة: لكل أزمة خصائص وسمات من حيث السرعة والانتشار والتأثير، ولذلك يجب أن يكون لكل أزمة قرار يتناسب مع خصائصها وظروفها.
 - أن يكون سهل التنفيذ: وذلك في حدود الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة، والمتاحة أمام متخذ القرار.
 - أن يكون واضحاً: بحيث لا يحتوي على أي غموض حتى لا يحدث لبس أو سوء فهم يؤدي إلى نتائج عكسية وتكاليف باهظة.
 - أن يكون بسيطاً: بحيث يكون خالياً من التعقيد، ويصل إلى جميع الأفراد في فريق الأزمات أو في الفرق المساندة في أثناء الأزمة.
 - أن يتم إصداره في التوقيت المناسب: بحيث يتزامن مع حدث الأزمة ليتم مواجهة تصاعد أحداث الأزمة وإيقافها ومعالجة آثارها.



الشكل رقم (1) مواصفات القرار الإداري السليم

ثامناً . العوامل المؤثرة في اتخاذ قرارات الأزمة والمتعلقة بمدير المدرسة:

يتأثر مدير المدرسة عند اتخاذه للقرارات في الأزمات المدرسية بعدد من المؤثرات النابعة من شخصيته، والتي تؤثر في فاعلية القرار الذي يتخذه، ومن أهم هذه العوامل ما يأتي:

-فهم المدير العميق والشامل للأمور، وهذه الصفة تعني إلمام مدير المدرسة بالمعارف الإنسانية، وخاصة فيما يتعلق بالأزمات، والتخطيط لها، وإعداد فريق العمل، واتخاذ القرارات، ويمكن لكل مدير أن يكتسب هذه الصفة وينميها من خلال الاطلاع والدراسة.

-قدرة مدير المدرسة على التوقع: إذ تزداد القدرة على التوقع كلما اتسعت المعرفة بماضي وحاضر المدرسة التي يديرها، فذلك يمكنه من التنبؤ بمستقبلها ومواجهة الأزمات والمشاكل التي قد تعترضها في المستقبل، ووضع الحلول السليمة لها (العزاوي، 2006، 196).

-مؤهل مدير المدرسة وتخصصه في مجال الإدارة: حيث تحتاج المدارس في العصر الحالي إلى المدير المؤهل علمياً، أي الذي درس تعاليم الإدارة وتلقى أصولها وفهم أسسها، وتعرف مفاهيمها، والذي يمكن إعداده وتطويره بعد ذلك بالتدريب المستمر وإمداده بالحديث في مجال الإدارة.

-قدرة مدير المدرسة على المبادأة والابتكار: وهي من القدرات المهمة واللازمة للمدير في مجال اتخاذ القرارات، ويرتبط بهذه القدرة قدرات أخرى كالشجاعة وسرعة التصرف وحسم الأمور.

-قدرة مدير المدرسة على تحمل المسؤولية: ويتضح ذلك من خلال سعي المدير إلى النجاح فيما أوكل إليه من أعمال، وعدم الرضا عن الفشل في تحقيق ما عزم على تحقيقه، وتظهر قدرة المدير على تحمل المسؤولية من خلال ثقته بنفسه، وسعيه وراء الأفكار الجديدة وعدم التردد عند مواجهة المواقف الصعبة (كنعان، 2007، 270).

-قدرة مدير المدرسة على ضبط النفس في مواقف الأزمات: وهذه القدرة تمكن المدير من مواجهة الأزمات بهدوء، والسيطرة على أعصابه، وبالتالي اتخاذ قرارات مشروعة، فكثير من القرارات السطحية ذات النتائج السلبية تعزى إلى عدم تمكن المدير من ضبط انفعالاته (آل سعود، 2006، 173).

-خبرة مدير المدرسة السابقة ومدى قدرته على الاستفادة من المعلومات المتوافرة عن الأزمة، وقدرته على وزن الجوانب الإيجابية والسلبية للبدائل المتاحة والتنبؤ بآثارها (كنعان، 2007، 275).

وترى الباحثة أن هناك عوامل إنسانية مرتبطة بالمدير تؤثر في اتخاذ قرارات الأزمة كقدرته على التمييز وعدم الخلط بين الأزمة ذاتها وبين مظاهرها، وتأنيبه، وعدم تسرعه، والاستفادة من خبراته السابقة في اتخاذ القرار، وعوامل تنظيمية تتعلق بنظم المعلومات المتاحة، ومدى توافر الموارد المالية والبشرية والفنية اللازمة لاتخاذ القرار، ومشاركته العاملين في المدرسة في صنع القرار.

تاسعاً . أساليب اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسية:

إنَّ اتخاذ القرار وقت الأزمة له طابع يختلف عن اتخاذ القرار في الظروف العادية؛ لأنَّ اتخاذ القرار في موقف الأزمة يتعلق بالعوامل المادية والعوامل الإنسانية على حد سواء، ويواجه متخذ القرار

ضغوطاً بشأن اتخاذ القرار في موقف الأزمة تتمثل في عدم وضوح الرؤية، وسرعة الأحداث التي تتطلب اتخاذ قرارات سريعة للسيطرة على الموقف، وضيق الوقت المتاح للتصرف ونقص المعلومات. لذلك فإنَّ الأساليب الملائمة لاتخاذ القرارات في الأزمات المدرسية تتطلب بعض السمات والخصائص بحيث يتوافر في الأسلوب الملائم معايير تتناسب مع طبيعة البيئة المدرسية من إمكانيات مادية، وبشرية، وأهداف، وخطط، وبرامج؛ ولذلك ترى الباحثة أنَّ الأساليب الملائمة لاتخاذ القرارات في الأزمات المدرسية ينبغي أن يتوافر فيها ما يأتي:

- أن تكون مراعية للمصالح الإنسانية مع عدم إغفال المصالح المادية، وذلك لأنَّ المدرسة تحتوي على إداريين وأعداد كبيرة من الطلبة.

- أن تكون بسيطة في إجراءاتها، ولا تحمل تعقيداً أو قدرات ومهارات خاصة كاستخدام بعض البرامج الحاسوبية المتقدمة والخاصة باتخاذ القرارات.

- ألا تستغرق وقتاً طويلاً في إعدادها، خاصة مع وجود أزمات مدرسية سريعة الانتشار والتأثير في الطلبة.

- ألا تتطلب جهداً كبيراً في تنفيذها.

وبناءً على المعايير السابق ذكرها ترى الباحثة أنَّ الأساليب الملائمة لاتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية يمكن حصرها بما حدده (الخضير، 2003، 354، مشرقي، 1997، 256):

1. **أسلوب الحكم الشخصي والبدئية:** يقوم هذا الأسلوب على استخدام المدير حكمه الشخصي، واعتماده على سرعة البديهة في إدراك العناصر الأساسية المهمة للمواقف والأزمات، والتقدير السليم لأبعادها ومدى تأثيرها، وأيضاً في فحص وتحليل وتقييم البيانات والمعلومات المتاحة والفهم العميق والشامل لكل التفاصيل الخاصة بالأزمة وأحداثها.

2. **أسلوب دراسة الآراء والاقتراحات:** حيث يقوم مدير المدرسة بعرض قراره المبدئي المتخذ في ظروف الأزمة على زملائه في المدرسة من إداريين ومدرسين؛ لأخذ وجهة نظرهم حول قرار الأزمة إما بإقراره أو تعديله أو إلغائه، أو من خلال طلب مدير المدرسة من زملائه تقديم آرائهم واقتراحاتهم حيال القرار الذي يرونه مناسباً لموقف الأزمة التي تمر بها المدرسة. وكلتا الطريقتين تقومان على مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار، وللمشاركة في اتخاذ القرار فوائد متعددة، منها توفير معلومات وافية عن الأزمة، والاستفادة من خبرات وقدرات ومهارات الإداريين والمدرسين، بالإضافة إلى شعور الأفراد بالمسؤولية والتزامهم بتنفيذ القرارات.

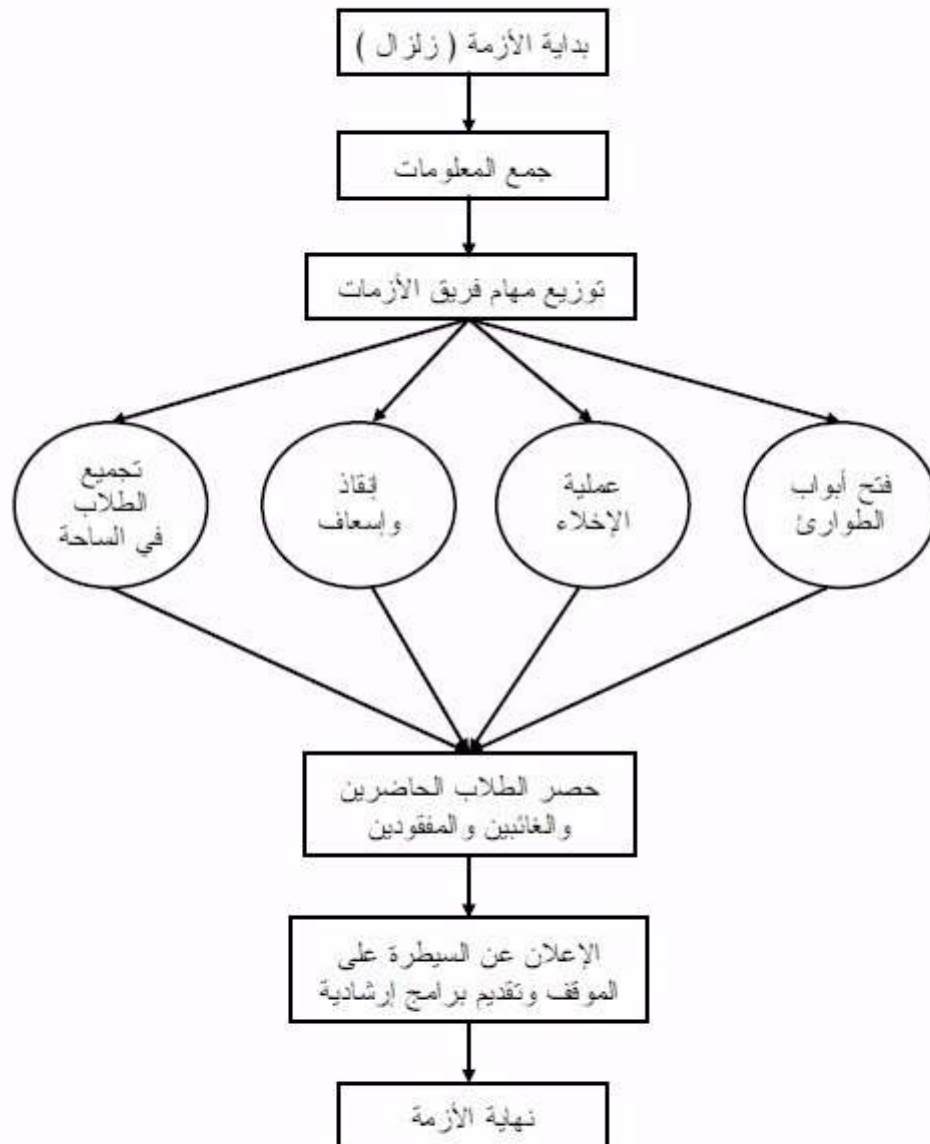
3. **أسلوب شجرة القرارات:** على الرغم من أن هذا الأسلوب يستخدم في القرارات المالية للمشاريع إلا أنه يمكن أن يكون مفيداً في إدارة الأزمات المدرسية، وذلك من خلال العمل الجماعي في ظل وجود فريق لإدارة الأزمات، ويستخدم هذا الأسلوب في إدارة الأزمات نظراً لأنه يمكن مدير المدرسة من اتخاذ

أكثر من قرار بالنسبة للمواقف الأزمومية التي تواجهه في إطار الأزمة الواحدة، ويستعان بالرسوم والأشكال البيانية في رسم شجرة القرارات وتحديد المسارات البديلة والفرعية وخط الاتجاه الأساسي العام.

4. أسلوب دراسة الحالة: يقوم هذا الأسلوب على أسس مهمة لعل أبرزها تحديد الأزمة بدقة، ثم تعريفها والتفكير في أسبابها، وأبعادها، وجوانبها المختلفة، بعد ذلك يتم وضع تصور للحلول البديلة استناداً إلى المعلومات المتاحة عن الأزمة.

5. أسلوب نظرية الاحتمالات: تعدّ الحاجة إلى استخدام أسلوب الاحتمالات انعكاساً جيداً للرغبة الملحة من قبل المديرين في محاولة القضاء أو التخفيف من درجة (عدم التأكد) التي تميز نتائج الكثير من القرارات الإدارية.

6. أسلوب بيرت: يُعدّ أسلوب بيرت أحد الأساليب التي تستخدم في عمليات التخطيط والرقابة إذ تتمكن الإدارة من خلاله تقليل الحد الأدنى من التوقعات، ويتم التعامل بهذا الأسلوب في ظروف عدم التأكد وبعدّ عنصر الوقت في أسلوب بيرت العنصر الأساسي منذ بداية الأزمة وحتى نهايتها؛ ولذلك يتعين على مدير المدرسة وضع الأولويات وترتيب المهام المتعين تنفيذها وفقاً لأوقات كل منها، ووفقاً لاعتمادها على نتائج المهام الأخرى، وفي الوقت ذاته مراعاة الوقت المتاح لإنهاء الأزمة (الخضيري، 2003، 341) ومن خلال الشكل التالي يتضح توزيع مهام فريق إدارة الأزمات المدرسية لوقوع أزمة افتراضية للزلازل حسب أسلوب بيرت.



الشكل (2) توزيع مهام الأزمة وفقاً لأسلوب بيرت لأزمة زلزال افتراضية

المحور الثاني: أزمات مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل الأزمة السورية وفي أثنائها (دراسة نظرية):
. تمهيد.

يتناول هذا المحور أزمات مرحلة التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية قبل الأزمة السورية، وفي أثنائها، وقد تبين للباحثة من خلال الدراسة النظرية التي قامت بها أنّ مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية قبل الأزمة كانت تعاني من وجود مجموعة أزمات، ويمكننا تصنيف تلك الأزمات في المدارس في المجالات الآتية:

أولاً. أزمات متعلقة بالطلبة:

يعدّ الطالب محور العملية التعليمية وهو المستفيد الأول منها، وبمقدار ما يكتسبه ويستوعبه من خبرات معرفية ومهارات سلوكية واتجاهات إيجابية يلتزم ويتأثر بها في حياته السلوكية والعملية، يكون عطاؤه وتأثيره في مجتمعه مستقبلاً، وبناءً على ذلك يجب أن تركز عمليات التعليم والتعلم عليه، وتُحقق أهداف التعليم فيه، وتنظم المدخلات والعمليات بحسب خصائصه وحاجاته، فضلاً عن خصائص وحاجات المجتمع.

وبالنظر إلى واقع طلاب المرحلة الثانوية العامة في المدارس السورية يُلاحظ أنهم يعانون العديد من الأزمات التي تعرقل سيرهم الدراسي ونموهم المتوازن، نذكر منها:

1. عدم استفادة الطلبة من الفرص التعليمية المقدمة لهم؛ وذلك بسبب ضعف استعدادهم للتعلم في كثير من الأحيان، فمن المعروف أن أغلب الطلبة قد حازوا على شهادة التعليم الأساسي للالتحاق بالمرحلة الثانوية ولكن بمعدلات قليلة، وهذا يعني أن قدراتهم قد تكون محدودة بالنسبة لما يواجههم من كم هائل من المعارف والمعلومات، ومنهج كبير محشو بعدد كبير من المفاهيم والنظريات، الأمر الذي يجعل درجة استيعابهم لهذه المواد ضعيف جداً (دروزة، 1992، 134-135).

2. الانقطاع المبكر (التسرب) عن المدرسة، خصوصاً لطلاب الشهادة الثانوية في الصف الثالث الثانوي، فتعليمات الوزارة حول توزيع المنهاج تتطلب الدراسة حتى نهاية شهر أيار كي يتمكن المدرسون من تغطية المنهاج وإعطاء الدروس كاملة، إلا أن ظاهرة الانقطاع عن الدوام ما زالت واضحة؛ وذلك بسبب الدروس الخصوصية، فأغلب الطلبة قد تركوا المدارس ولجؤوا إلى الدروس الخصوصية، أو قد يكون السبب عدم كفاءة المدرسين وتقصيرهم في أداء عملهم بكفاءة وفعالية، أو عدم المحاسبة والمساءلة للطلاب.

3. الرسوب: يتعرض أغلب الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي العام إلى الرسوب؛ وذلك بسبب التقصير الدراسي في الدراسة والواجبات المدرسية، فقد يستهتر بعضهم بالواجبات المعطاة لهم وكأنها

شيء ثانوي، مع العلم أن حل الواجبات هو سبر للمعلومات، وبيان مدى فهمهم واستيعابهم للمواد الدراسية، وعدم التواصل بين البيت والمدرسة والاطلاع الدائم على وضع الأبناء وسيرهم الدراسي ومستواهم التحصيلي يعد سبباً رئيساً للرسوب وعدم التفوق (غنام، 2010، ص2).

4. وتشير أغلب الدراسات إلى أن هناك عوائق اجتماعية تحول دون إتمام الإناث للتعليم الثانوي العام، منها ميل الأهل إلى الإنفاق على تعليم الذكور؛ لاعتقادهم بأن تعليم الإناث استثمار خاسر لأن مآلهن الأخير الزواج.

5. عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس واستمرار الاعتماد على أسلوب التدريس المعتمد على التلقين من أجل حفظ المعلومات وتخزينها دون الاستفادة منها في الحياة العملية، كذلك صعوبة المناهج وعدم توافرها أحياناً مع قدرة الطالب وضعف المحتوى التعليمي ولاسيما في الجانب العملي التطبيقي.

6. ظاهرة التسول المرتبطة بالتسرب: وقد اتخذت الوزارة مجموعة من الإجراءات بحق الأسر التي لا ترسل أبنائها إلى المدارس، كعدم تقديم المعونات الغذائية لمن يقصر أو يهمل إرسال أبنائه إلى المدارس، وخاصة أن "وزارة التربية" وضعت الحلول المناسبة لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلبة في المدارس الثانوية، إلا أن مصادر في وزارة الشؤون السورية كشفت عن ضبط ما يقارب (534) من المتسولين المتسربين من المدارس في شوارع دمشق، بينهم (50) فتاة، إضافة لوجود (220) طالباً معوقاً يعيشون حياة التسرب والتسول. ولاتوجد إحصائيات دقيقة حول ظاهرة التسول والتسرب المدرسي بحسب وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في باقي المحافظات (وكالة سانا الأخبارية، 2014). وبتحليل ما سبق نجد أن الرسوب والتسرب وظاهرة الدروس الخصوصية قد تشكل أزمات خطيرة على مستقبل الطلبة إذا لم تبذل الجهود كافة من أجل معالجتها والقضاء عليها؛ وذلك بهدف مساعدة الطالب على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

ثانياً. أزمات متعلقة بالمدرسين:

يعدّ المدرس العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد الطلبة، هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يقوم به المدرس، فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني والإنساني (علي، 2007، 13).

وقد اهتمت الوزارة بالمدرس بشكل كبير، وهي في سبيل تطوير إعداداته وتدريبه تبذل جهوداً كبيرة في تعميق التأهيل التربوي للمعلمين والمدرسين عبر التعليم المفتوح، والعمل على استثمار التقنيات الحديثة في عملية التعلم والتعليم (إبراهيم، 2005، 1)، كذلك البدء بمشروع إلحاق المدرسين المجازين في الميدان من جميع الاختصاصات في برنامج تأهيل تربوي عن طريق الجامعة الافتراضية السورية؛

للحصول على شهادة دبلوم التأهيل التربوي على نفقة الدولة (فريق العمل الوطني، 12، 2006-13) بهدف جعلهم مدرسين متمكنين قادرين على تحقيق أهداف العملية التعليمية بما يناسب متطلبات العصر ويلتزم الثورة العلمية والتكنولوجية التي فرضت نفسها على المناهج.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذل في مجال إعداد المدرس وتدريبه وجعله على مستوى عالٍ يناسب متطلبات العصر والتغيرات العلمية والثورة التقنية، إلا أن واقع المدرس لا يزال يشكو من مجموعة أزمات، وهذا ما يرجع لأسباب كثيرة نذكر منها:

- التغير السريع في المعارف والتقنيات، وتقصير المدرس عن اللحاق بذلك؛ نتيجة هبوط مستوى إعداده قبل الخدمة وضعف تدريبه في أثنائها، كذلك قلة الكفايات التعليمية التي يكتسبها هذا المدرس خلال إعداده في معاهد إعداد المدرسين والكليات، وضعف تقنيات التعلم الذاتي خلال تدريبه في أثناء الخدمة (الأحمد، 1997، 110-111).

- إلحاق خريج الجامعة مباشرةً بمهنة التدريس دون مؤهلٍ تربويٍّ، مما يجعله يواجه صعوبات في التكيف والمقاربة مع حاجات الطلبة وميولهم، وخاصةً في المرحلة الثانوية وما يمرون به من فترة مراهقة وتغيرات عديدة، وهذا ما يتطلب من المدرس أن يكون دائماً على خبرة ودراية في كيفية التعامل معهم من الناحية النفسية والبدنية.

- إن الكثير من المدرسين قد أمضوا سنوات تدريبهم وخدمتهم دون الالتحاق بأي دورات تدريبية، كما أن بعضهم يلتقي بالموجه التربوي مرة واحدة في العام الدراسي، فيبقى جامداً دون أي تطوير في الوقت الذي تطورت فيه المعارف والعلوم (الفقيه، 1999، 83-84).

- اقتصار إعداد معلم المرحلة الثانوية العامة على الكليات الاختصاصية في الجامعة، ولكن هذه الكليات لا تقدم تدريباً فعالاً له، فهي تقتصر على النواحي النظرية أكثر من العملية.

- إن التربية العملية التي تقدم لا تزيد من خبرة الطالب المدرس إلا القليل، ولا تزوده إلا بالحد الأدنى من المهارات العملية والنظرية (كنعان، 2000، 42-43)؛ وذلك لقلة الساعات العملية المخصصة، وعدم مراقبة أداء الطالب في أثناء إعطائه للدروس خلال فترة التدريب وتصحيح الأخطاء التي يرتكبها وتزويده بمهارات التعليم والتدريس والتخطيط للدرس، فبرامج التربية العملية بشكل عام قاصرة على تدريب المدرس لمهنة التدريس في المستقبل.

- إن برنامج التعليم المفتوح الذي يلتحق به المدرسون من أجل تعميق تأهيلهم التربوي ما زال غامضاً؛ وذلك بسبب عدم توافر برنامج تربوي محدد لهم، خاصةً في مجال إعدادهم وتدريبه على استخدام التكنولوجيا الحديثة (وكالة سانا الأخبارية، 2014). فتخصيص يوم أو يومين في الأسبوع هو وقت غير كافٍ في عملية التدريب والإعداد، كذلك قلة التقنيات التربوية المستخدمة في برنامج التدريب

سبب كافٍ لعدم اكتساب المهارات الفنية والتقنية، فالبرنامج يكون بشكل نظري دون التطبيق العملي لما تم تدريسه مسبقاً، وهذا هو الحال نفسه بالنسبة للجامعة الافتراضية.

-تدني رواتب المدرسين في مختلف مراحل التعليم أدى إلى تدني العطاء العملي لهم، وتدني مستوى الذين يقبلون بالتعليم مهنة لهم، كما أدى إلى جو من الكراهية للعلم والتعليم لدى المدرسين والمتعلمين على حد سواء، وبذلك أصبح العلم والتعليم عملية آلية لا حياة فيها ولا مكان فيها للدوافع الذاتية أو للمبادرة الذاتية (السيد، 2002، 49).

وفي ضوء تلك الأزمات السابقة نجد أنه من الصعب تطوير العملية التربوية والتعليمية في المدرسة ما لم نأخذ بعين الاعتبار أهمية تطوير قدرات المدرسين وتطوير قدراتهم وتحقيق متطلباتهم ورفع كفاءاتهم المهنية، فلا نستطيع أن نطور في المناهج والمواد التعليمية وعناصر العملية التربوية والتعليمية الأخرى ما لم نؤكد على أثر المدرس ودوره الريادي في التطوير والتحسين.

ثالثاً. أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية:

تعدّ الإدارة المدرسية الناجحة إحدى الركائز الأساسية لأي مجتمع؛ لأنها تستطيع أن تؤمن له أفواج الطلبة الذين تخرجهم بالكفاءات الضرورية التي تمكنهم من تطوير ذلك المجتمع، وتعويض ما أنفق من أموال وجهد من أجل تأمين التعليم لجميع المواطنين، وإعدادهم لإعمار مجتمعاتهم، وإظهاراً لأهمية الإدارة جعل واضعو (استراتيجية تطوير التربية العربية) تطوير التربية بجملة، يتوقف على تطوير الإدارة فيها؛ لما لها من تأثير مباشر على اتخاذ تدابير الأزمة بشأن الأسبقيات المختلفة (بوز، 2002، 36-37).

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن الإدارة المدرسية لا تقتصر على المدير فقط، بل تضم هيئة إدارية تعنى بالشؤون الإدارية الموجودة في المدرسة كافة، وتتألف تلك الهيئة الإدارية في مرحلة التعليم الثانوي العام من: المدير - معاون المدير - الموجهين - أمين السر - معاون أمين السر - أمين المكتبة - أمين المختبر - أمين المستودع - مراقبي الأقسام الداخلية، ويحدد عدد هؤلاء وشروط انتقائهم بقرار وزاري خاص.

كما تولي وزارة التربية والجهات المعنية الاهتمام الكبير بموضوع الإدارة المدرسية، وتؤكد على ضرورة تطويرها؛ لأنها تشكل الحلقة الأهم في النظام التربوي؛ وبالرغم من الاهتمام الكبير بموضوع الإدارة المدرسية وضرورة تطويرها وتجديدها بما يتفق وحاجات العصر، ومتطلبات المستقبل والثورة التكنولوجية التي تفرض نفسها عليها وباستمرار، يُلاحظ أن الإدارة مازالت تعاني من عدة أزمات تحول دون تنفيذها لأعمالها ومهامها على أكمل وجه، ونذكر منها:

-المركزية الشديدة في الإدارة المدرسية واتخاذ القرارات بما يؤدي إلى الروتين والجمود في العمل الإداري، وهذا يؤثر سلباً في العملية التعليمية بعناصرها كافة، فيقضي ذلك على الابتكار والتطوير، ويؤدي لعدم مواكبة مستجدات العصر من تكنولوجيا وتقنيات، وتوظيفها في المدرسة.

-النزعة التسلطية في الأساليب الإدارية، وعدم مشاركة باقي العاملين في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات.

-الأسلوب البيروقراطي في العمل الإداري.

-ضعف القدرات الإدارية من مديرين وموجهين؛ وذلك بسبب النظام الوظيفي القائم على المحسوبية.

-عجز هذه الإدارة بطبيعتها، أي بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة في ميدان التربية والتعليم.

-قصور الإدارة المدرسية عن مجاراة التطورات الحاصلة في التعليم.

-بعد هذه الإدارات عن مجرى التطورات في علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الحديثة.

-عدم تقويم النظام التربوي بشكل مستمر لتعرف مدى كفاءة إدارته، ومدى فعاليتها في تحقيق أهدافها بنجاح كبير.

-عدم توافر الجو الديمقراطي وضمان المشاركة في صنع القرار التربوي (الغزالي، 1997، 1-2).

وبالنظر إلى ما سبق نجد أن المركزية في الإدارة التعليمية، وعدم وجود الحوافز المادية والمعنوية الممنوحة من قبل السلطات التعليمية لمديري المدارس، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية المتخصصة لتطوير معارف وكفايات ومهارات مديري المدارس، وبالتالي عدم اضطلاع المديرين على الأساليب الإدارية الحديثة، وعدم الأخذ بها يعدّ من أبرز الأزمات التي تواجه الإدارة المدرسية، وتحول دون تطويرها ومواكبتها للمستجدات المعرفية والتكنولوجية والإدارية الحديثة.

رابعاً. أزمات متعلقة بالمناهج:

المنهج المدرسي مجموعة من الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة بالفعل للمتعلمين؛ لكي تتيح لهم فرص التعلم، وهذه الخبرات تقدم من خلال مواقف تعليمية/تعليمية يشارك المتعلمون في تخطيطها وتنظيمها وإدارتها وتقويمها (حسن، 2002، 147-148).

ونظراً لأهمية المناهج فقد تم تعديل قسم من المناهج، وتم وضع مناهج جديدة لصفوف محددة وفق خطة مدروسة، فقد عدل منهاج الصف العاشر بناء على جملة من المعطيات، أولها: تطبيق هذه المناهج، وملاحظات الزملاء المدرسين ودوائر المناهج في المحافظات بالتنسيق مع الفريق المركزي، ومقترحات أولياء الأمور والمعنيين في العملية التعليمية سواء أكانت داخل وزارة التربية أم خارجها، وتمت معالجة هذه الملاحظات وأخذها بعين الاعتبار.

كما أن الوزارة وضعت مناهج جديدة للمراحل كافة، كما أجرت في العطلة الصيفية دورات للمدرسين؛ لتدريبهم على المناهج الجديدة على ثلاثة مراحل خلال أيام الجمعة والسبت حتى لا يتم تعطيل المدارس. إلا أنها ما زالت تواجه العديد من المشكلات ومنها:

1. قصور في تعرف مطالب المتعلمين وقدراتهم وميولهم من جهة، ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى (السيد، 2002، 29).

2. ارتفاع تكلفة تجهيز المدارس بالحواسيب: تعاني الدول النامية من انخفاض في الدخل، وبالكاد تستطيع تأمين الحد الأدنى من التعليم بوساطة الوسائل التقليدية، فكيف أن يطلب منها تخصيص ميزانيات كبيرة لتجهيز المدارس بأحدث التقنيات التربوية والمعلومات، مثل الحواسيب وتوابعها، فتكلفة التجهيزات والمعدات المادية وتكلفة الصيانة تعادل (10%) من قيمة التجهيزات، ومثل هذا المشروع يكلف حوالي (4) مليار ليرة سورية، وهذا مبلغ كبير جداً، ومن الصعوبة إمكانية تخصيص هذا المبلغ في عام واحد أو عدد قليل من الأعوام (الحسنية وآخرون، 1995، 20).

3. صعوبة توافر الأطر التدريسية والإدارية والفنية المؤهلة للتعامل مع تقنيات المعلوماتية الحديثة: هناك صعوبة في توفير مدرسين للحاسوب، فمعاهد إعداد المدرسين لا تعد حالياً لمثل هذا الاختصاص، كما لا تؤهل كليات التربية المدرسين لاستخدام الحاسوب، لذلك فإن إدخال المعلوماتية في التعليم قبل الجامعي دفعة واحدة أو خلال خطوات سريعة جداً أمر مستحيل قبل توافر الأعداد المطلوبة من المدرسين والمدرّبين (الحسنية وآخرون، 1995، 21).

4. قلة توفير قاعات الحاسوب وتجهيزها، فعدد القاعات المخصصة لاستخدام الحاسوب في المدارس الثانوية قليلة مقارنةً بعدد الطلبة.

5. مشكلة الحصة الدراسية والوقت: إنَّ توقيت حصة الحاسوب غير مناسب، فالحصة تكون بعد الدوام المدرسي في بعض المدارس، ومدة الحصة غير ملائمة مقارنة بحجم المعلومات المعطاة. (المرعشلي، 2007، 507-508).

6. لقد تم إهمال الفرع الأدبي من التعليم الثانوي العام، رغم أن استعمال بعض البرامج لا يستلزم تأهيلاً علمياً، ومن الممكن على الأقل تعليم الطلبة استخدام بعض البرامج الجاهزة التي قد تفيدهم في المستقبل، كنظام التشغيل ويندوز، ومحرر النصوص، وبعض برامج استكشاف الموسوعات والخرائط، مع العلم أن بعض الكليات والمعاهد تقبل هؤلاء الخريجين، وسيجدون صعوبة في مجاراة زملائهم من خريجي الفرع العلمي، خاصةً إذا اقتضت دراستهم استخدام برامج معينة.

7. مشكلات تتعلق بالخدمات التي تقدمها الأنترنت، فهي غير متاحة في نظامنا التعليمي، على الرغم من أن الاشتراك في الأنترنت أصبح متاحاً بشكل واسع في المدارس (عاقلة، 2001، 65-66).

وبتحليل ما سبق نجد أن عدم توظيف المعارف التي يتلقاها المتعلم داخل المدرسة في حياته العملية، والاعتماد على طريقتي الإلقاء والتلقين في إيصال المعلومات والمعارف المتنوعة، وعدم استخدام الوسائل التعليمية كالحاسوب وغيرها في شرح موضوعات المنهج، والاقتصار في محاولات تطوير المنهج على الموضوعات دون أن تمتد إلى مكونات المنهج وأساليبه، ووسائله، وتقنياته، تعدُّ من أهم المشكلات التي تواجه المناهج المدرسية، وتحول دون مواكبتها للتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية المعاصرة، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر بمضمونها وطرائق تدريسها ووسائل شرحها، والعمل على تطويرها وذلك بهدف إيجاد مناهج متطورة.

خامساً. أزمات متعلقة بالامتحانات:

يُعرّف التقييم التربوي لأداء الطلبة بأنه عملية إصدار حكم على مستوى تحقيق المتعلم لمعايير جودة الأداء وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها، وكذلك جوانب الضعف وعلاجها (الشربيني، 2012، 1)، ويتم تقييم الطالب من خلال صور شتى، مثل: الامتحانات، والاختبارات العملية والنظرية والشفوية؛ ولذا يجب مراعاة أن تكون عملية التقييم مستمرة طوال العام وشاملة لجميع جوانب الطالب. وعلى الرغم من كل تلك الجهود التي تبذلها الوزارة لتطوير نظم التقييم والامتحانات بحيث تكون موضوعية ومبنية على أسس علمية، توجد هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه عملية التقييم تلك وتحول دون تحقيقها للهدف المرجو منها وهي كالتالي:

- 1) فيما يخص الأسئلة وعدم مراعاتها الشروط التربوية في أثناء صياغتها ومدى تحقيقها لأهداف تدريس المادة، يتبين أن معظم الأسئلة غير واضحة، وغير شاملة؛ مما يسهل التوقع على الطالب، ويترك مجالاً كي تأخذ المصادفة دورها في النجاح.
- 2) كما تؤثر مشكلة الامتحانات على الطلبة في الشهادة الثانوية، وذلك من خلال إعادة الامتحانات في السنة الثانية، فقد ارتفعت نسبة أعداد المعيد من (13%) عام 1992 إلى (17%) عام 2002، وهي مرشحة للتزايد والتفاقم، وهذا يتطلب معالجة جذرية لنظم امتحانات الشهادة الثانوية العامة (رئاسة مجلس الوزراء، 4، 2005).

- 3) قدم أساليب الامتحانات، إذ يتم التركيز على اختبار قدرة وحيدة تقريباً من القدرات الذهنية بشكل أساسي وهي قدرة الحفظ التي هي من وظائف الذاكرة، ولا تعطى القدرات الأخرى كالتحليل والتركيب، والإبداع، وغيرها من القدرات الأهمية التي تستحقها؛ ما يضطر الطالب إلى حفظ كميات كبيرة من المعلومات حتى ساعة الامتحان، ثم يخرج لينساها ويبدأ بحفظ غيرها، وربما يجره هذا الأسلوب التقليدي إلى سلوك أساليب غير مشروعة قد تجلب هي الأخرى نكبات على الأسر، وتؤدي بضحايا من الطلبة يُعدّون بالمئات سنوياً (عنبر، 2008، 2).

4) إنَّ الامتحانات بوضعها الحالي تثير خوف الدارسين وذويعهم (بالأخص امتحان الشهادات)؛ لكونها أصبحت هدفاً وليست وسيلة للتشخيص والعلاج، إضافة إلى أنَّ درجات الطلبة في ضوء هذه الامتحانات قلما تكشف عن ناحية قوة أو ضعف في الكتاب المدرسي، أو الحياة المدرسية، أو أعمال الدارسين (السيد، 2002، 34).

وترى الباحثة أنَّ أهم نقاط الضعف التي تعاني منها الامتحانات هي اقتصار عملية التقويم فيها على الجانب المعرفي فقط، وإهمال بقية الجوانب الوجدانية والحس حركية التي لا بد من تكاملها لتؤدي الامتحانات الهدف التي وضعت من أجله.

سادساً. أزمات متعلقة بالبناء المدرسي:

يمثل المبنى المدرسي عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، وله تأثير إيجابي وفعال في رفع مستوى أداء الطلبة وتعلمهم، وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى ضرورة توافر المبنى المتطور المستوفي للشروط المعمارية من الناحية الصحية والتعليمية والترفيهية التي تسهم في التفاعل والتعاون والتعلم (كحيل، 2007، 175).

وعلى الرغم من هذه الإجراءات، وخطط الإصلاح التي تتخذ من أجل تحسين واقع الأبنية المدرسية في الجمهورية العربية السورية، وتطويرها لتواكب حاجات العصر، وتلبي متطلبات المستقبل، وتحقق احتياجات العملية التعليمية وأهدافها بالشكل الأمثل، إلّا أنَّ هذه المدارس الثانوية تعاني من عدة مشكلات نذكر منها:

1. موقع البناء المدرسي: أغلب المدارس الثانوية العامة يكون موقعها غير مناسب تماماً، فبعضها يكون قرب أماكن القمامة، والآخر قرب ورشات العمل، ويترافق مع ذلك ضجيج السيارات والشاحنات في الصباح الباكر من الدوام المدرسي.
2. صعوبة التنقل والمرور نظراً للازدحام الشديد والاختناقات المرورية.
3. عدم مراعاة عوامل التهوية والإضاءة والكهرباء.
4. سوء التمديدات والصرف الصحي ومياه الشرب في المدرسة.
5. قلة عدد الغرف الصفية وغرف المدرسين وقاعات الاجتماعات، وعدم وجود مساح ومرسم ومخبر للمواد الدراسية والحاسوب ومركز توثيق ومستودع.
6. قلة الملاعب والباحات الواسعة بحيث لا تتسع لعدد الطلبة والاصطفاف وممارسة الألعاب الرياضية وغيرها (لطف الله، 1998، ص34).
7. عدم توافر الموارد المالية اللازمة للقيام بعملية البناء، وعدم تخصيص الميزانية المناسبة من أجل الترميم والإصلاح بشكل مستمر ودوري.

8. عدم استفتاء مديري المدارس والمدرسين حول صلاحية المدرسة من حيث موقعها ومدى سهولة الوصول إليها، ومدى اتساع المبنى والمرافق لعدد الطلبة، ومدى حاجة المبنى إلى الإصلاح والاستكمال، ومدى مراعاة الصفوف المدرسية للمواصفات المتفق عليها من حيث الإضاءة والاتساع والتهوية، ومدى توفير الوسائل التعليمية، ومدى كفاية المرافق الصحية... إلخ (السيد، 2002، 37).

وبناءً على ذلك يمكن التغلب على المشكلات التي تواجه تطوير وتحسين المباني المدرسية التي تشكل مؤشرات لأزمات مستقبلية، من خلال تخصيص جزء كبير من ميزانية التعليم لشراء الأرض المناسبة، وإقامة المبنى المدرسي المناسب عليها، والذي يجب أن يشتمل الغرف الصفية، والقاعات الخاصة بالأنشطة النظرية، والعلمية كالمختبرات، وقاعة المكتبة، والمطالعة، وقاعة الفنون، والرسم والمسرح، وقاعة الاجتماعات، والاحتفالات، والملاعب الرياضية، والباحات، والحدائق؛ وذلك لتكون المباني المدرسية البيئة التي تحتضن الإبداع وتساعد على خلقه وتنميته لدى الطلبة.

سابعاً . أزمات متعلقة بتمويل التعليم:

يعد تمويل التعليم الشريان المغذي للعملية التعليمية الذي تعتمد عليه المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها المنشودة في عملية التنمية الشاملة، وتأمين مستقبل الشباب والإعداد الأمثل للطاقات البشرية حسب اختصاصاتها المتنوعة الرافدة لعملية التنمية الاقتصادية في القطر العربي السوري من حيث إعدادها كمّاً ونوعاً، ويعتمد نجاح الخطط التعليمية والبحثية على نمط وكفاية التمويل الذي تحصل عليه المؤسسات التعليمية، وتضطلع الحكومة بالمسؤولية الأولى في تمويل التعليم نظراً للتزايد المطرد في أعداد الطلبة سنوياً، والطلب المتزايد على تحسين نوعية وأداء البرامج التربوية، والتوجيه في استخدام التكنولوجيا في التعليم وغيرها (العمار، 2005، 21)، وتقوم وزارة التربية بتحمل مسؤولية التعليم ما قبل الجامعي (عام وفني)، كما أنها تبذل جهوداً لاهتمام بنوعية التعليم وجودته، فقد بلغت نسبة الموازنة المخصصة للتربية وصلت إلى (11.38%) عام 2004 من الموازنة العامة للدولة، ونسبة هذه الموازنة من الناتج الإجمالي ارتفعت من (4%) عام 2000 لتصل إلى (5.6%) عام 2003 (إبراهيم، 2005، 1)، وبلغت نسبة إجمالي الإنفاق من الاعتمادات المخصصة من الوزارة والجهات التابعة لها (97%) في العام (2007)، ونسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي الموازنة العامة للدولة ارتفعت من (16%) عام 2005 لتصل إلى (16.5%) عام 2007 (مديرية التخطيط والإحصاء، 2014)، ومن ثم ارتفعت موازنة وزارة التربية لتصبح (100%) في نهاية الخطة الخمسية، أي أكثر من (80) مليار ليرة سورية (عنبر، 2008، 2).

وعلى الرغم من رفع موازنة التعليم من الميزانية العامة للدولة لتصل إلى (100%)، إلا أن التقرير الوطني للتنمية البشرية يشير إلى حقيقة ضالّة محدودة ما يصل إلى الطالب من مستلزمات

وأمر وأخرى، وإلى عشوائية واعتباطية في توزيع مخصصات التعليم من ميزانية الدولة، وزيادة في المخصصات الاستثمارية والأجور، كما أنّ إدخال الحاسوب إلى عملية التعليم في المرحلة الثانوية العامة يتطلب تخصيص موارد مالية كبيرة تتمثل في الأجهزة والمعدات والبرامج الحديثة، وموارد بشرية تتمثل في توفير الكادر المدرب والمؤهل لهذه العملية، ويرى أن الدولة قد خصصت موارد كبيرة لعملية التعليم، إلا أن تمويله ما يزال مشكلة تتطلب البحث عن مخارج عادلة وواقعية، ولا مشكلة في حل ذلك بالتوجه إلى القطاع الخاص، وإعطاء مؤسسات المجتمع الأهلي غير الربحية بطبيعتها موازنة ملموسة للإسهام في حل أزمة تمويل التعليم، فالتوجه إلى القطاع الخاص الربحي ومساواته مع القطاع الأهلي غير الربحي يسهم في التضافر السيئ لسياسات القبول مع فجوات الثروة (التقرير الوطني للتنمية البشرية، 2005، 7).

وبتحليل ما سبق نجد أن التعليم الثانوي يعاني من مشكلة في الإنفاق والتمويل، الأمر الذي يستدعي إيجاد حلول سريعة لمعالجة تلك المشكلة التي تؤثر سلباً في جودة التعليم ورفع مستواه، وتؤدي إلى خلق أزمة حقيقة قد يصعب الخروج منها.

ثامناً. آثار الأزمة السورية على واقع المدارس في الجمهورية العربية السورية:

أثرت الأزمة بشكل مباشر على التعليم، خصوصاً تعليم الأطفال والشباب، فقد تضررت بشكل جزئي أو كلي ما يقارب (2362) مدرسة في عام 2012 بسبب الاشتباكات القائمة في بعض المدن والأرياف، وبكلفة تقارب (5,7) مليار ليرة سورية، وتقع الغالبية العظمى من هذه المدارس في مناطق الاشتباكات، لاسيما في درعا وإدلب ودير الزور وحلب وريف دمشق كما هو موضح في الجدول (2) وفي عام 2013 أشارت إحصائيات وزارة التربية والتعليم إلى أن (17) ألف مدرسة تعمل، وألف مدرسة تستخدم كمراكز للإيواء، وألف مدرسة موجودة في مناطق الاشتباكات، وأكثر من ثلاثة آلاف مدرسة دمرت إما بشكل كلي أو جزئي، أما في العام 2014 فقد أشارت إحصائيات وزارة التربية أن عدد المدارس المدمرة بلغ (5004) مدرسة خرج منها (3000) مدرسة عن الخدمة.

ونتيجة لذلك، يتغيّب الطلبة عن الدراسة، وبعضهم يحضر مرتين في الأسبوع فقط. وقدّر التقرير الصادر عن المركز السوري لبحوث السياسات أنّ (22.8%) من الطلبة لم يلتحقوا بمدارسهم في العام 2012، أما في العام 2013 فقد خسر نصف مليون تلميذ وطالب مدارسهم نتيجة وجودهم في مناطق الاشتباكات، أو أن الظروف الأمنية تمنعهم من التوجه إلى مدارسهم، ويقود هذا التعطيل في العملية التعليمية إلى نتائج سلبية على رأس المال البشري، وبالتالي على العملية التنموية برمتها على المدى القصير والمتوسط والطويل.

وقد أثّرت عمليات النزوح الداخلي ضغطاً على مدارس المناطق الآمنة، إذ تزايدت الأعداد إلى الضعف أحياناً، ووصل عدد الطلبة في الصف الواحد إلى (60) طالباً، بعدما أشار المكتب المركزي

للإحصاء إلى أن نسبة الطلبة في الشعبة الواحدة في عام 1998 كانت (37) طالباً، و(34) طالباً ما بعد 2000، وهذا ما استدعى من وزارة التربية العمل بطريقة الدوام النصفى، فقد ارتفعت نسبة الدوام النصفى إلى (60%) من المدارس الموجودة في المناطق الآمنة. وتبعت ذلك مشكلات النقص الحاصلة في عدد المقاعد وعدد الكتب وأعداد المدرسين، وبحسب منظمة «اليونيسف»، قتل ما يزيد على (600) مدرس وموظف ومعلم إثر الحرب الدائرة، والكثيرون غيرهم لم يعد يحضر إلى العمل، ففي إدلب مثلاً: انخفضت نسبة حضور المدرسين إلى (55%)، بينما يزداد عدد المدرسين في المناطق الآمنة بنسب كبيرة، كما طالت الأضرار مستودعات الكتب وحافلات المدارس، فقد خسرت الدولة نتيجة سرقة وحرق العديد من المستودعات المدرسية في العديد من المناطق مئة مليار ليرة سورية.

الجدول (2) المدارس المتضررة خلال العام (2012) في الجمهورية العربية السورية

المحافظة	عدد المدارس المتضررة	تكلفة الأضرار بالليرة السورية
درعا	393	466
ادلب	610	829
دمشق	196	143
حمص	227	1257
ريف دمشق	200	849
الحسكة	59	26
دير الزور	49	374
حلب	103	821
طرطوس	30	117
اللاذقية	20	67
حماء	157	727
الرقّة	4	12
القنيطرة	24	12
إجمالي	2362	5700

المصدر: حسابات الباحثين بناء على بيانات وزارة التربية والتعليم 2012م.

هذا وقد أدى التدهور الأمني إلى تأرجح معدل حضور الطلبة للمدارس بحسب المحافظات وحتى ضمن المحافظة الواحدة، ومع أنه لا تتوافر بيانات عن معدلات التسرب من التعليم للعام الدراسي (2011-2012) فإن تقرير المركز السوري لبحوث السياسات قدر معدل عدم الحضور بـ (22،8%)، ويتوقع أن يرتفع معدل التسرب نتيجة عدد من العوامل وعلى رأسها المدارس المتضررة والمخاطر الأمنية التي أدت إلى دفع العديد من الأهالي إلى عدم إرسال أبنائهم إلى المدارس، خصوصاً البنات

منهم، وتواجه أسر اللاجئين والنازحين صعوبات في تسجيل أبنائهم في أماكن تواجدهم الجديدة بسبب قدرة المدارس المحدودة على استيعابهم أو بسبب المصاعب المالية.

ويحاول التقرير تقدير الآثار الكمية لانخفاض معدل الحضور المدرسي، فقد تم حساب قيمة سنة التمدرس وسطياً للسكان فوق (15) عاماً كمعدل وسطي للفترة (2006-2011) بتقسيم الناتج المحلي بالأسعار الجارية على عدد سنوات التمدرس، وتبين النتيجة أنّ قيمة سنة التمدرس تساوي ما يقارب (680) دولار، بعد ذلك تم ضرب هذه القيمة بالخسارة في سني الطلبة نتيجة الأزمة باستخدام معدل عدم الحضور المدرسي في عامي (2011-2012) والذي بلغ (9،10%) و(8،22%) على التوالي وقد بلغت الخسارة الإجمالية (347) مليون دولار في عام 2011، و(784) مليون دولار في عام 2012، ومليار دولار في 2013، هذه الخسائر لاتعدّ لسنوات 2011 و2012 و2013، بل تعدّ خسائر في رأس المال البشري على المدى البعيد للبلاد، وقد دفعت الأزمة القائمة الحكومة لخفض الإنفاق العام على قطاع التعليم؛ مما يضيف مزيداً من التعقيدات على الوضع التعليمي، وهذا التخفيض في الإنفاق سيحد من قدرة الحكومة على التدخل بحلول علاجية مثل إصلاح المدارس المتضررة، وإدخال مناهج خاصة للطلاب في المناطق الساخنة لمعالجة الآثار النفسية والاجتماعية للنزاع على الطلبة (نصر، 2013، 54).

وتجدر الإشارة إلى أن الإنفاق العام على التعليم قد انخفض من (4،35) مليار ليرة سورية في 2010 إلى (26) مليار ليرة سورية في 2011، ومن ثم انخفض إلى (5،19) مليار ليرة سورية في عام 2012م، إلى أن وصل إلى (14.5) مليار ليرة سورية عام (2014) (رئاسة مجلس الشعب السوري، 2014).

. خاتمة الفصل:

لقد توصلت الدراسة من خلال تحليل وتشخيص واقع التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية-قبل سنوات الأزمة- إلى وجود مجموعة من الفرص، والتحديات، ونقاط القوة، والضعف التي كان يتميز بها التعليم الثانوي وإدارته، والتي يمكن تلخيصها بالنقاط التالية:

- الفرص: التطور التقني والمعرفي والعلمي.
- التحديات: تتمثل في التحدي الاقتصادي والثقافي والتكنولوجي والاجتماعي.

أما نقاط الضعف والقوة فهي مبينة في الجدول الآتي:

الجدول (3) نقاط القوة والضعف في مدارس التعليم الثانوي العام قبل الأزمة

عناصر مرحلة التعليم الثانوي العام	نقاط القوة	نقاط الضعف
الطلبة	- ارتفاع عدد الطلبة في المرحلة الثانوية العامة بفرعها العلمي والأدبي. - ازدياد الإقبال على متابعة التعليم.	- التسرب والرسوب. - عدم امتلاك مهارة استخدام الوسائل التقنية والمعرفية بأنواعها كافة في العملية التعليمية.
المدرسون	- تعميق التأهيل التربوي للمدرسين من خلال برامج التعليم المفتوح. - البدء ببرنامج التأهيل التربوي عن طريق الجامعة الافتراضية السورية.	- معاناة برامج التدريب من من عدة مشكلات على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات.
الإدارة المدرسية	- العمل على تطوير الإدارة المدرسية من خلال إدخال الحاسوب ووسائل الاتصال إلى العمل الإداري وأتمتته.	- المركزية الشديدة في الإدارة المدرسية واتخاذ القرارات. - عدم وجود آلية مثلى لاختيار مديري المدارس.
المناهج الدراسية	- تضمين التكنولوجيا (الحاسوب) في المناهج الدراسية من خلال إدخال مادة المعلوماتية في المرحلة الثانوية العامة.	- قلة الموارد المالية المخصصة لإدخال الحاسوب في عملية التعليم. - قلة توافر الأطر التدريبية المؤهلة لاستخدام الحاسوب في التعليم. - إهمال الفرع الأدبي والتركيز على الفرع العلمي في عملية التطوير.
الامتحانات	- طرح مشروع تطوير نظام الامتحانات في الشهادة الثانوية العامة.	- اقتصار عملية التقويم على الجانب المعرفي عند الطالب فقط.
المبنى المدرسي	- ازدياد عدد الأبنية المدرسية والتوسع فيها. - العمل على الاهتمام بالأبنية المدرسية من حيث موقعها وشروطها الصحية والتربوية.	- مشكلة الدوام النصفية. - الكثافة الطلابية في غرفة الصف. - قلة الموارد المالية المخصصة من أجل عملية الإصلاح والترميم المستمر للمدارس.
المجتمع المحلي		- عدم تمكن الإدارة من عقد مجالس أولياء الأمور بسبب ضيق المكان المخصص ومشكلة الدوام المضاعف.
تمويل التعليم	- تخصيص الدولة للموارد المالية والمادية من أجل رفع مستوى التعليم وتأكيد جودته.	- سوء توزيع المخصصات والموارد المالية والمادية. - ضعف المراقبة على توزيع الموارد والمخصصات.

الفصل الرابع

تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية في إدارة الأزمات المدرسية تجربة (الولايات المتحدة الأميركية، واليابان، وألمانيا، وجمهورية مصر العربية)

. مقدمة.

أولاً. تجربة الولايات المتحدة الأميركية في إدارة الأزمات المدرسية.

ثانياً. تجربة اليابان في إدارة الأزمات المدرسية.

ثالثاً. تجربة ألمانيا في إدارة الأزمات المدرسية.

رابعاً. تجربة جمهورية مصر العربية في إدارة الأزمات المدرسية.

. خلاصة الفصل.

الفصل الرابع

تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية في إدارة الأزمات المدرسية تجربة (الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وألمانيا، وجمهورية مصر العربية)

. تمهيد:

تناول هذا الفصل تجربة كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا واليابان في إدارة الأزمات المدرسية؛ للاستفادة منها في إدارة أزماتنا المدرسية، كما تم تناول تجربة مصر في الأزمات، وكيفية إدارتها وسبل مواجهتها باعتبارها من الدول النامية، تلك الصفة التي تشترك فيها دول العالم العربي كافة بما فيها سورية.

أولاً. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في إدارة الأزمات المدرسية:

على الرغم من التطورات التي يتميز بها النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن الدراسات بينت أنه يعاني من مجموعة أزمات منذ العام 1970، وهذا ما بينه سبيرمان (Siberman, 1970) في السبعينات من القرن الماضي، فقد وجد أن هناك أزمة تداخل الصفوف المدرسية في المجتمع الأمريكي، كما أكد أن هناك فجوة كبيرة بين المجتمع وبين ما يحدث داخل المدارس، ورأى ايلتش (Illich, 1971) أن التعليم والمدارس الأمريكية يمران بأزمة خطيرة وهي أزمة سياسية، وتتطلب إعادة النظر في فكرة التعليم الإلزامي ووسائل تطبيقه، كما أكد فشل العملية التعليمية على الرغم من المبالغ الباهظة التي تُنفق لتحسين التعليم، فضلاً عن تزايد الشعور بالإحباط عند المدرسين والطلبة، وعجز المدارس عن تأدية وظائفها (الشربيني، 2012، 7)، وفي الثمانينات وُصف عقد الإصلاح التربوي الأمريكي الذي امتد من 1983 حتى 1993 بأنه عبارة عن بؤسٍ عظيمٍ وشقاءٍ وتعاسةٍ للتربية الأمريكية؛ وذلك لأسباب متعددة أبرزها: أن الإصلاح جاء من السلطات إلى المربين قليلي النفوذ ودون مشاورات ومباحثات مع المدرسين وسائر الممارسين التربويين في ميدان التعليم، فضلاً عن خنق أو تجاهل التقارير القومية الأخرى التي قدمت بيانات وأظهرت عدم صحة الافتراضات التي قامت على أساسها الإستراتيجية التربوية الأمريكية (السنبلي، 2002، 215)، فالإستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين تقوم على أربعة مسارات هي: التطوير الجذري للمدارس لتكون أكثر التزاماً ومسؤولية تجاه جيل الغد، وتطوير جيل جديد من المدارس المبدعة، وتطوير برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار، وتطوير المجتمعات التي تتوفر بها فرص التعلم مدى الحياة (السنبلي، 2002، 217)، وبناءً على تلك الوقائع فقد شكل وزير التربية تيريل بل (Terrell Bell) في عام 1983 لجنة من ثمانية عشر عضواً لدراسة نظام التعليم، وتقديم مقترحات لإصلاحه، وقد صدر عن اللجنة تقرير بعنوان (Nation at risk)، أي أمة في خطر، الذي حدد مؤشرات الخطر بما يأتي:

- كشفت المقارنات الدولية لتحصيل الطلبة أنَّ الطلبة الأميركيين لم يأخذوا المرتبة الأولى ولا الثانية بالمقارنة بأهم صناعية أخرى كانوا في المرتبة الأخيرة.
- أُعتبر حوالي (13%) من الأميركيين الذين بلغوا (17) سنة من العمر أميين أمية وظيفية، وقد بلغت الأمية الوظيفية بين الشباب من الأقليات حوالي (40%).
- بلغ متوسط تحصيل طلاب التعليم الثانوي العام في معظم الاختبارات المقننة أقل مما كان عليه منذ (26) سنة وقت إطلاق سبونتك.
- لم يصل أكثر من نصف الطلبة الموهوبين إلى مستوى قدراتهم المقاسة باختبارات تحصيلية في مدارسهم.
- كشفت اختبارات التحصيل انخفاضاً في السنوات الأخيرة في الفيزياء واللغة الانكليزية.
- انخفضت أعداد ونسب الطلبة الحاصلين على مستوى عال في التحصيل في اختبار القدرة المدرسية.
- لا يمتلك كثيرون ممن هم في سن (17) سنة مهارات الذكاء عالية المستوى المتوقعة منهم.
- ظهرت بعض الأوبئة الحديثة التي تواجه الطلبة مثل المخدرات، واستخدام المشروبات الكحولية، ومظاهر العنف غير المتوقعة، وتعرض المراهقات للحمل، والإيدز، ومعدلات الغياب العالية (الشرييني، 2012، 7).
- وجود فجوة ما بين التعليم وسوق العمل؛ لذلك تم إنشاء مشروعات لتعميق العلاقة بين التعليم وسوق العمل، وذلك من خلال مشروع الحاضن التكنولوجي أوستن (AE)، وهو مشروع تعاوني بين جامعة تكساس والحكومة المحلية والغرفة التجارية، والحاضن بمثابة مركز علمي - تطبيقي يعكس إسهامات الجامعة المباشرة في مجال التنمية الاقتصادية، خاصة في مجال إقامة أنظمة إدارية عالية الجودة والمستوى، ومن خلال هذا الحاضن تقدم المؤسسات التعليمية خدماتها للشركات وتوفر فرص ووظائف حقيقية (السنبلي، 2002، 220).
- كما يعاني التعليم الثانوي العام من أزمة الفصل القائم بينه وبين التعليم الثانوي الفني؛ لذلك توجهت الجهود إلى تفعيل آلية التكامل بين نوعي التعليم، وبناءً على ذلك حظيت استراتيجيات التكامل بين التعليم الثانوي العام والفني بأهمية كبرى منذ فترة طويلة، وتوجهت الولايات المتحدة خلال الثمانينات إلى معالجة حالة الانفصام بين التعليم الثانوي العام والتعليم الفني، وذلك بإصلاح النظام التعليمي، وتطوير المناهج الدراسية بما يؤدي إلى تحقيق توازن منهجي بينهما، أو تنسيق مناهجهما، وقد استُخدمت أساليب متنوعة في مختلف الولايات كان من أهمها برامج جذب المهنة، وهي تعد بمثابة مدارس أو برامج ضمن مدارس ذات مناهج موجهة لإعداد الطلبة لصناعة معينة، ويتم التعاون بين المدرستين الأكاديمية والمهنية في عملية التكامل، وقد أثبتت

الدراسات التقييمية نجاحها ونتائجها الإيجابية على المستوى الأكاديمي والفني وجذب الطلبة والحد من ظاهرة التسرب، وتعتمد هذه البرامج على تكامل الموضوعات الأكاديمية والمهنية على مستوى القرارات، وتدرّس عدة مقررات جنباً إلى جنب مع المقررات المهنية، ومن هذه البرامج:

1. **برامج التعليم التعاوني** Cooperative Education Programs: تعتمد هذه البرامج على توفير فرص عمل للطلاب في مؤسسات العمل والإنتاج خلال سنوات الدراسة، وتُشرف إدارة المدارس الثانوية على إدارة وتنظيم هذا التعليم كجزء من برامج التعليم الفني، ويتم التعاون بين المدرسة ومؤسسات سوق العمل في تخطيطه وتنفيذه، ويشرف المدرسون على الطلبة في مواقع العمل بصفة دورية وتقييمهم.

2. **التمهنة الصناعية المتجددة للشباب** The Apprenticeship Of Young People: تُعدُّ الأحدث بين الأنماط التعليمية النظامية التي تربط التعليم بسوق العمل، فهي توفر خبرة تعلم موجهة لطلاب المرحلة الثانوية بصورة أفضل ممّا تنتجه برامج التمهنة الصناعية التقليدية، والجمعيات الحرفية والمهنية، التي يلتحق بها الشباب الكبار خريجي الثانوية، وهذه البرامج الجديدة توفر الفرص لاستكمال الدراسة في مرحلة ما بعد الثانوية وأهم ما يميز هذا النوع من البرامج ما يأتي:

- مشاركة فاعلة لأصحاب العمل.
- تكامل التعليم الثانوي العام والثانوي الفني.
- الارتباط الهيكلي بين مؤسسات التعليم الثانوي ومؤسسات ما بعد الثانوي.
- حصول الخريج على شهادة معترف بها في الأداء المهني.

3. **برامج المشاريع الإنتاجية المدرسية**: يقوم فيها الطلبة بإنتاج بضائع وبيعها، أو تقديم خدمات للمجتمع من خلال مناهجهم الدراسية وتطبيقاتها العملية (رفاعي، 2008، 154-158).

ولا يمكن فصل سيطرة أزمات العنف داخل المدارس الأميركية عن سيطرة قضية العنف والسلاح داخل المجتمع الأميركي، إذ تشير الإحصاءات في هذا الإطار إلى أنّ طالباً من كل (25) طالباً يحملون مسدساً، وأنّ أكثر من (135) ألف طالب يصطحبون مسدساً معهم إلى المدرسة (Degnan, 2000, p9).

وقد أكد بريكمان وآخرون (Brickman & others, 2004) في دراستهما بعنوان تطور إدارة الأزمات المدرسية منذ (11) سبتمبر أنّ مصطلح الإرهاب أصبح شائعاً في العناوين الإخبارية وفي أماكن العمل، وأصبح لزاماً على المدارس الآن أن تستعد لأحداث وأزمات خطيرة غير التي اعتادت عليها قبل ذلك، وفي مايو 2003 أصدرت إدارة التعليم بالولايات دليلاً للتخطيط لمواجهة الأزمات وذلك لمساعدة المدارس على تصميم وتنفيذ خطط إدارة الأزمات، وتضمن هذا الدليل أربع خطوات شاملة وهي: مرحلة الوقاية، ومرحلة الاستعداد، ومرحلة المواجهة، ومرحلة استعادة النشاط (Brickman & others, 2004, 29-30).

وضمن هذا الإطار قامت إدارة المباحث بالتعاون مع إدارة التعليم بالولايات المتحدة الأميركية في عام 2002 بإصدار تقرير حول الأزمات المدرسية هدف إلى الإجابة عن سؤالين أساسيين هما: هل تتميز أزمات العنف المدرسية بالتخطيط المسبق؟ وما هي الإجراءات والسياسات المطلوبة لمنع وقوع تلك الأزمات مستقبلاً؟ وقد انتهى المشروع بعد دراسة (37) حالة عنف في المدارس التي استهدفها العنف خلال فترة (1974-2000) والتي تتوافر حولها بيانات كافية، إلى عدم وجود أسباب محددة لحوادث العنف، وإلى أن نسبة من حوادث العنف موضوع الدراسة كانت مخططة مسبقاً (Paige & Stafford, 2002, p40).

كما بينت دراسة وايتد ودوبر (Whitted & Dupper, 2005) أن طالباً من بين كل أربعة طلاب في الولايات المتحدة يتعرض للعنف، ونتيجة لذلك فقد اهتمت كثير من المدارس في الولايات المتحدة الأميركية بتطوير وتنفيذ برامج وسياسات وقائية تجاه العنف، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج وسياسات للوقاية من العنف، ودعم أدوار الأخصائي الاجتماعي النفسي؛ هذا بالإضافة إلى ضرورة خلق مناخ وثقافة مدرسية إيجابية لدعم العمل التعاوني واحترام الآخر (p54).

ولا بدّ من الانتباه إلى أن العنف الممارس ضد المدرسين نسبته كبيرة، وهذا ما أكدته دراسة كوندرازوك وآخرون (Kondrasuk, et. al, 2005) بعنوان "العنف الذي يؤثر على هيئة العاملين بالمدرسة"، فقد وجد أن أحداث العنف التي تؤثر في هيئة العاملين بالمدارس الأميركية تزيد ثلاثة أضعاف عن أحداث العنف التي تقع على الطلبة، و يجب الاستعداد الجيد للتعامل معه من خلال برامج يتم تصميمها لمساعدة المدارس على تحسين المناخ التنظيمي بها، وتطوير بيئة التعلم من أجل الحد من الضغوط التي تقع على المدرسين وهيئة العاملين.

وتشير الدراسات إلى أن وسائل الإعلام تركز على أن أحداث العنف بالمدارس تؤثر في الضحايا من الطلبة، وهناك ضعف في التركيز على الضحايا من المدرسين على الرغم من ازدياد هذا الاتجاه، ويشير مركز الإحصاء التربوي بالولايات المتحدة إلى أنه ما بين عام (1997-2000) كان هناك (473000) حدث من أحداث العنف الموجهة للمدرسين بمدارس الولايات، وهذا ما فرض وجود رؤية جديدة وهي أن أحداث العنف تشمل المدرسين كما تشمل الطلبة أيضاً، ولذلك فهناك حاجة ماسة لإجراءات وسياسات توفر الأمن للمدرسين والطلبة (638-640).

وقد أدى استفحال أزمة العنف داخل المدارس الأميركية وانعكاساتها السلبية على البيئة التعليمية إلى اهتمام المختصين والمؤسسات التعليمية المعنية بإجراء الدراسات العملية لمحاولة التعرف على مصادر وأسباب انتشار تلك الأزمات، وصياغة استراتيجيات مقترحة للتعامل معها سواء أكانت تتعلق بإدارة هذا النمط من الأزمات في حالة وقوعها أم بمواجهتها. ومن بين الدراسات تلك التي أجراها قسم التربية بنيويورك عام 2002 للتعرف على أسباب انتشار العنف داخل المدارس الأميركية

والاستراتيجيات المقترحة لمواجهة تلك الأزمات، وقد ركزت الدراسة في هذا السياق على المدرسة ذاتها في ضبط سلوك الطلبة والاتصالات الشخصية المباشرة ودور القيادة والمجتمع بالإضافة إلى دور الأسرة في حل تلك الأزمة (أحمد، 2002، 151).

وقد دفعت هذه الأزمة التربويين إلى تنفيذ برامج للوقاية ومواجهة العنف المحتمل وقوعه في المدارس، فقد أصبح العنف من القضايا التي يجب على جميع المدارس أن تستعد لمواجهة والتعامل معه بالشكل الملائم، وبالتالي عملت كل مدرسة على تنفيذ برامج توعية شاملة ومتكاملة للطلاب والمدرسين من أجل تحسين المناخ المدرسي وتقليل العوامل التي تساعد على ظهور أحداث العنف (Peterson & others, 2001, 345) ونتيجة لتلك البرامج أصبح المسؤولون عن المدارس أكثر وعياً بأهمية التعامل الجيد مع أحداث العنف التي تؤثر في المدارس بشكل كبير؛ فالوعي يشكل البداية الجيدة لحل أي أزمة (Dufresne & dorn, 2005, 93)، وقد اعتمدت تلك البرامج الناجحة للوقاية من العنف في المدارس على جانب المبادرة وليس رد الفعل، وعملت على تشجيع مشاركة الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال العمل الجماعي والمشاركة في صنع القرار (Peterson & others, 2001, 348).

ومن الأساليب الحديثة لمساعدة الطلبة المتأثرين بقضايا العنف توفيرُ الدعم والمساعدة والإرشاد التربوي والنفسي للطلاب وأسرته، وهذا النوع من الإرشاد عادة ما يستغرق من (4-6) أسابيع بالمنزل بمساعدة أسرة الطالب، وتشير نتائج تطبيق هذا الأسلوب الإرشادي إلى الآثار الإيجابية الكبيرة لمثل هذه البرامج التي تستطيع توفير الإرشاد النفسي للطلاب في بيئتهم بدلاً من انتقالهم إلى المستشفيات التي توفر العلاج النفسي بعد حدوث الأزمات (Evans & others, 2003, 95).

والى جانب الأزمات السابقة التي برزت في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأميركية ظهرت أزمة الانتحار، إذ يشكل ثالث عاملٍ لموت الشباب اليافعين بعمر (15-24) سنة، وسادس سبب رئيس في موت الأطفال بعمر (9-14) سنة، وفي إطار ذلك قام هوجان (Hogan, 2012) بدراسة حول ظاهرة انتحار الطلبة التي أشارت إلى أنَّ طالباً من بين (2000) طالب في المدارس الثانوية يقوم بالانتحار كل أربع سنوات، وقد ركز هوجان على دراسة كيفية إدارة أزمات انتحار الطلبة والموت المفاجئ، خاصةً كيفية التعامل مع وسائل الإعلام وطلبة المدرسة (أحمد، 2002، 153).

ولتلافي تلك الأزمة في المدارس الأميركية تم تأسيس جمعيات تعرف بجمعيات الإنقاذ أو جمعيات مساعدة الراغبين في الانتحار (Rescue Associations Or Societies To Assist Those Wishing To Commit Suicide)، ويمكن لأي شخص يفكر في الانتحار أن يتصل تليفونياً بإحدى هذه الجمعيات التي تعمل على مدار الساعة، ويبلغهم بأنَّه يفكر أو ينوي الإقدام على الانتحار، فينتج إليه المتطوعون من أعضاء هذه الجمعيات ليقدموا له المساعدة، وفي معظم الأحيان تتجح

الجهود في التفاهم مع الشخص الذي يفكر في الانتحار ويمكن الحوار معه؛ فيتراجع عن عزمه في الإقدام على الانتحار (الشرييني، 2012، 6).

وبالاطلاع على ما سبق تجد الباحثة أنَّ أهم الأزمات التي يعاني منها التعليم الثانوي العام في الولايات المتحدة الأميركية تتلخص بثلاث أزمات هي:

- أزمة وجود فجوة بين التعليم الثانوي العام وسوق العمل.
- أزمة الفصل بين التعليم الثانوي العام وبين التعليم الفني.
- أزمة العنف بأبعادها وأشكالها كافة.

وفي ضوء ما سبق يمكن اختصار الحلول للأزمات المدرسية التي واجهتها الولايات المتحدة الأميركية بالآتي:

- وضع برامج إرشاد ودعم نفسي للطلاب.
 - وضع برامج المشاركة مع الأسرة.
 - مشاريع إنتاجية.
 - أنشطة صفية ولاصفية.
 - تشكيل فريق لإدارة الأزمات ووضع الحلول.
- وبالنظر إلى الحلول السابقة الذكر نستطيع القول إنَّ الحلول التي نفذتها الولايات المتحدة الأميركية فعالة، وعلى درجة كبيرة من الواقعية التي تستطيع أي دولة تعاني من أزمات مشابهة لها العمل بها والسير على نهجها لتفادي وعلاج مشكلاتها وأزماتها.

ثانياً. تجربة اليابان في إدارة الأزمات المدرسية:

من أهم سمات النظام التعليمي في اليابان مايلي:

- جودة النظام التعليمي: إذ يحظى التعليم الياباني إجمالاً بارتفاع في جودة التعليم، فتشير البيانات الرسمية إلى أنَّ عدد الطلبة لكل مدرس في التعليم الإلزامي (6-15).
- التكامل بين المركزية واللامركزية: اتسمت إدارة التعليم اليابانية بالتكامل بين المركزية واللامركزية وذلك من خلال توفير ميزانيات مضاعفة للنهوض بالتعليم، حتى إنَّ السلطات المحلية تسهم تقريباً بنصف نفقات التعليم، وذلك على الرغم من الحجم الكبير للإنفاق الحكومي على التعليم الياباني بالنسبة للدخل القومي، والذي يتجاوز (20%) من مجموع الدخل القومي، وعادة يُستفاد من هذه الأموال جيداً في خدمة العملية المدرسية (بدران، 2000، 110).
- المشاركة في التخطيط للتعليم: يجري التواصل مع خبرات الآلاف من المدرسين والمديرين وغيرهم من خلال الندوات والمؤتمرات الإقليمية والمحلية التي لها دور فعال في التخطيط للتعليم.

- الوصول بالنجاح الشخصي إلى أقصاه: يتسم التعليم الياباني بمحاولة الوصول بقدرات وأداء الطلبة إلى أقصى حد ممكن، وذلك من خلال:

- أ- تعاون الأفراد.
- ب- تحديد الأولويات.
- ت- ومن خلال عمليات وإجراءات تتخذ على مستويات محددة، ومن ذلك مدارس الجوكو، التي يتم فيها مراعاة المتفوقين، وذوي القدرات المتميزة، والجوكو هو نوع من الأنشطة غير الصفية، يهدف إلى إثراء الفرد في مقررات أخرى تختلف عن مقررات المواد المدرسية.
- التعليم يهتم بالصناعة: يهتم التعليم الياباني بالصناعة، وإعداد اليد الماهرة للعمل في الصناعات، وذلك من خلال انتشار مسار التعليم الثانوي الفني، والكليات التقنية، التي تجد إقبالاً من قبل الشباب اليابانيين؛ لأنه يتم من خلالها إيجاد فرصة عمل مبكرة في الشركات والمصانع، ويلتحق في هذه المعاهد الفنية منها والصناعية حوالي (27%) من مجموع الطلبة اليابانيين.
- روح الجماعة والعمل الجماعي والنظام والمسؤولية: يركز النظام الياباني للتعليم على تنمية الشعور بالجماعة والمسؤولية لدى الطلبة تجاه المجتمع مبتدئاً بالبيئة المدرسية المحيطة بهم، مثل المحافظة على المباني الدراسية والأدوات المدرسية والأثاث المدرسي وغير ذلك، فمن المعروف عن المدارس اليابانية المحافظة على نظافة المدرسة (Ikegashira & others, 2011, 64).
- وعلى الرغم من التنوع الذي يتميز به التعليم في اليابان بشكل عام، إلا أنه يعاني من مجموعة أزمات وصلت إلى (4000) أزمة خلال العام 2001، وقد تضاعفت عن عام 1995، وتتجلى تلك الأزمات في:

- أزمة إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين وعصر ما بعد الصناعة وما تتضمنه من: قضية محو الأمية الكونية، أو القدرة على معرفة الآخر والتواصل معه بعيداً كل البعد عن العقد الحضارية والانزواء تحت مظلة الخصوصيات الثقافية، والتوهم بأن هذه الحضارة أو تلك لديها مفاتيح الحلول والعلوم ونكران ذلك على غيرها، يضاف إلى هذا تحدي التعامل مع العولمة وما تفرضه من متغيرات وتحديات لامناص من التعامل معها بآليات جادة وواقعية (السنبل، 2002، 232).

- أزمة العزوف عن تعلم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنكليزية (السنبل، 2002، 232).
- عملت المدارس اليابانية على حلّ أزمة إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين، وعصر ما بعد الصناعة؛ من خلال الاهتمام بتعليم اللغة الأجنبية؛ باعتبارها النافذة التي يتم من خلالها توسيع آفاق الفكر والاطلاع على الثقافات والحضارات الأخرى لذلك فقد عملت على:
- البدء بتعليم اللغة الأجنبية من مرحلة رياض الأطفال والصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية.

- تقديم الدعم الأسري من خلال إقامة دورات مجانية لأولياء الأمور لتعليمهم اللغة الأجنبية لمساعدة أبنائهم في دراستهم.
- وجود نظام حوافز للطلاب المتميزين في اللغة الأجنبية.
- توفير الحصول على دورات في المدرسة خارج إطار اليوم المدرسي.
- توفير مدرسين ذوي مستوى مرموق في تعليم اللغة الأجنبية
- اعتماد مناهج متماسكة لتعليم اللغة الأجنبية.
- الاعتماد على الاستماع من الأقراص المدمجة والكتب المصورة.
- ربط اللغة الأجنبية بالحياة اليومية من خلال تعليم العلامات التجارية وأسماء المنتجات، والفرق الرياضية، باللغة الإنجليزية.

• **أزمة معاناة المدارس اليابانية من ظاهرة العنف:** فقد أشارت إحصاءات وزارة التربية اليابانية عام 1996 إلى وقوع (10575) حادث عنف في المدارس، أي بزيادة تقدر بـ (20%) عام 1995، وخلال عام 1997 وقع (1300) حادث بين الطلبة وأساتذتهم، أي بزيادة تقدر بـ (50%) على السنة السابقة عام 1996، ولأنَّ العنف يعدّ تمرداً وخطيئة في إطار معايير المدرسة والمجتمع المحلي؛ فإنَّ الاهتمام به يكون كبيراً من جانب الرأي العام ووسائل الإعلام المختلفة، ويأخذ العنف في المدارس اليابانية عدة صور منها:

- العنف الموجه نحو المدرسين.
- عنف الطلبة نحو بعضهم.
- التخريب المتعمد للممتلكات العامة.
- عنف المدرسين تجاه الطلبة.

وبالتالي تؤثر ظاهرة العنف على العملية المدرسيّة، ويظهر ذلك جلياً في المدرسة الثانوية الدنيا (الدسوقي، 2008، 49).

ولمعالجة تلك الأزمة اتجهت جهود وزارة التربية اليابانية إلى تفعيل دور كل من الإدارة المدرسية وأعضاء الهيئة التدريسية والباحث الاجتماعي؛ من أجل إيجاد حلول وقائية وعلاجية وذلك على النحو الآتي الذي حدده اكي جاشيرا (Ikegashira & others, 2011, p64)

1. دور الإدارة المدرسية في التصدي لأزمة العنف عند الطلبة: لا يخفى ما للإدارة المدرسية من دور تأخذه داخل المنظومة المدرسيّة، ويتجلى ذلك في العمل على تطبيق القوانين والنظم والتشريعات، والحفاظ على السير الطبيعي للمدرسة، ومن ثم تتضح قيمة دور إدارة المدرسة اليابانية في التصدي لهذه الأزمة واحتوائها عن طريق:

- تعريف الطلبة بالضوابط والقرارات والنظم المدرسية عند بداية كل موسم دراسي.

- إطلاع أولياء الأمور والمدرسين على لوائح الثواب والعقاب؛ لكي يكونوا على دراية بالنظم والقوانين المنظمة.
- تطبيق مبدأ المساواة بين الطلبة واتباع أساليب التربية الحديثة في التعامل.
- توفير المناخ الديمقراطي وإعطاء الطلبة الفرصة للحديث بحرية تامة.
- تقديم دعم ورعاية خاصين للطلبة كبار السن والمتعثرين دراسياً والراسبين.
- مراعاة الدقة في توزيع الطلبة على الفصول حسب فروقهم الفردية.
- توعية المدرسين بأهداف مهنتهم التي من أهمها تعهد الناشئة لخلق المواطن الصالح.
- تنظيم ندوات ومحاضرات للطلبة وأولياء أمورهم والمدرسين.
- حث أولياء الأمور للوقوف على سلوكيات أبنائهم داخل المدرسة بصفة مستمرة.
- توفير كل الإمكانيات المتاحة ليقوم المصلح الاجتماعي بدوره المهني في تتبع سلوكيات الطلبة عن كثب، وعدم تكليفه بأعمال إدارية بعيدة عن تخصصه حتى يكون منتجاً مهنيًا.
- عدم التساهل مع الطلبة في حالات العنف الجسدي داخل المدرسة، والحزم في اتخاذ القرارات التأديبية المناسبة للفعل في حق الطلبة العدوانيين أو المخالفين للنظم والقوانين المدرسية إذا تطلب الأمر ذلك.
- تشجيع التعاون بين كل التخصصات داخل المدرسة للعمل على تفريغ الطاقات الزائدة لدى الطلبة.
- الاهتمام بفترة النشاط المدرسي، وتكثيف البرامج والأنشطة والرحلات التي تعمل على تخفيف المشاعر، وتلطيف الآثار السلبية لدى الطلبة.
- تنمية وتطوير الوعي التربوي لأولياء الأمور من خلال تكثيف عقد الاجتماعات والندوات والدورات التثقيفية المهمة أساساً بتربية الأبناء؛ لمعرفة طرق التربية الحديثة.
- المشاركة الفعالة في أنشطة جمعية آباء وأولياء الطلبة؛ لتهيئة الجو المناسب لما فيه خير ومصلحة الطلبة المدرسة.

2. دور أعضاء الهيئة التدريسية في التصدي لأزمة العنف: يعدّ الطاقم التعليمي الجهاز الأكثر قرباً والأكثر احتكاكاً بالطالب بعد الأسرة، والمسهّم في تنشئته وتكوينه، ويتفق التربويون على أنّ المدرّس هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في سلوك الطلبة وشخصياتهم إن لم يكن أهمها، وأنّه جزء لا يتجزأ من البيئة المدرسية، وبدونه لا يمكن تحقيق مواقف تعليمية جديدة، وعلى عاتقه تقع مسؤولية إنجاح العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة، وتحقيق أهدافها، ومن هنا تكمن أهمية دور المدرس في تقويم السلوكات السلبية التي تظهر على الطالب كالعنف، وذلك عن طريق رصد

مسبباتها والعمل على الحد منها أو التخفيف من تأثيرها؛ لذلك فإن دور المدرس الياباني يتجلى في مواجهة تلك الأزمة من خلال:

- تعريف الطلبة بالنظام الداخلي من حيث الثواب والعقاب عند مطلع العام الدراسي.
- إشراك الطلبة في صياغة القانون الداخلي للمجموعة حتى يكونوا أحرص الناس على تطبيقه.
- تشجيع الطلبة على التحصيل الدراسي بإحداث لوحة شرف داخل الفصل مشجعة للمتفوقين دراسياً، ومحفزة للمتخاذلين، مع ضرورة تجديدها باستمرار، وتخصيص جوائز رمزية المنتظمين حتى يعم التنافس.
- إعطاء الطلبة الفرصة الكاملة للحديث والنقاش بحرية، والاستماع لهم باهتمام زائد، والرد على أسئلتهم بطريقة لائقة ومقنعة وقابلة للنقاش الأفقي المفتوح.
- التعاون مع الباحث الاجتماعي عند الضرورة في كل الأمور الخاصة بالطالب، فهو معد مهنيًا لذلك المدرسة.

3. دور الباحث الاجتماعي في التصدي لأزمة العنف عند الطلبة: ويقوم بالمهام التالية:

- حصر الطلبة أصحاب السلوك العدواني المتكرر حتى يمكن التعامل معهم، والحرص على معرفة أسباب السلوك.
- إعداد برامج وقائية للحد من هذه الظاهرة، وتفعيلها عن طريق عقد ندوات ومحاضرات لتعريف الطلبة مفهوم العنف وأشكاله ومظاهره وكيفية التعامل معه.
- تعزيز ثقة الطالب بنفسه، وتوعيته بالجوانب الإيجابية لديه.
- التعاون مع إدارة المدرسة للحد من السلوك العدواني عن طريق سرعة التدخل في المواقف، وحسن التصرف؛ حتى لا يؤدي العنف لمزيد من العنف.
- إشراك الطلبة في الأعمال الاجتماعية وأنشطة الجمعيات التربوية لتفريغ طاقاتهم وتوجيهها وتوجيهها والاستفادة منها.
- تفعيل دور مجالس آباء وأولياء الطلبة ومجلس الأساتذة كوسطاء فاعلين في الحقل التربوي للإسهام في الحد من هذه الظاهرة.
- إعداد البرامج الموجهة لفئة الطلبة كبار السن والراشدين والمتعثرين دراسياً.
- تدريب الطلبة على حل خلافاتهم عن طريق الحوار والتفاهم وتقبل الرأي الآخر.
- تجنب وصف الطالب بالعدواني، ويفضل عدم التسرع في فتح ملف حالة إلا إذا تكرر السلوك نفسه.
- عقد دورات دورية لتوعية أولياء الأمور عن أهمية الأنشطة المدرسية.

- توعية أولياء الأمور بالدور الكبير الذي تأخذه بعض وسائل الإعلام في نشر العنف بين الطلبة.
- حث ولي الأمر على متابعة ابنه بصفة مستمرة داخل المدرسة.
- **أزمات متعلقة بالمنهج المدرسي:** فعلى الرغم من تصدر اليابان للعديد من الدول في تحصيل طلابها لمادتي العلوم والرياضيات، إلا أنَّ غالبية المربين يعبرون عن عدم رضاهم؛ لاعتقادهم بأنَّ مناهج التعليم تنسم بالتقليدية من حيث اعتماد الكثير منها على الحفظ والتذكر، بالإضافة إلى نظام الامتحانات الصعبة والمعقدة، فالمنهج المدرسي يكون صعباً لدى بطيئي التعلم ويضاعف هذه الأزمة مايلي:
- وجهة النظر التي تقول إنَّ الجهد بمفرده يمكن أن يعوض الفروق في القدرات.
- النقص الواضح في تشخيص عدم القدرة على التعلم والمساعدة العلاجية الفردية (الدسوقي، 2008، 48).
- ولمواجهة تلك الأزمة تعمل المدرسة على:
- الاستفادة من معلمي المدارس ذوي الخبرات المرتفعة عن طريق الاستفادة من تجارب المتميزين منهم في تدريس المناهج.
- التعاون مع المؤسسات الحكومية والخاصة لتنفيذ برامج داخل المدرسة؛ من أجل تلافي صعوبتها، وربط الجانب النظري بالعمل.
- إقامة المحاضرات والندوات من قبل إدارة المدارس لأولياء الأمور حول طرق وأساليب تدريس تلك المناهج.
- إنشاء موقع الكتروني لكل مدرسة يتضمن كل ما يتعلق (بالمناهج، وطرائق التدريس، والوسائل المستخدمة في عملية التدريس، والأنشطة الاثرائية لكل مادة).
- عقد دورات تدريبية لمدة عام يتدرب فيها المدرسون على أساليب ومناهج التعليم، ولعل أبرز ما يتدربون عليه، هو كيفية شد انتباه الطالب من خلال توظيف لغة الجسد للسيطرة على الطلبة وشد انتباههم.
- تفعيل دور الأنشطة المدرسية من خلال إنشاء جماعات النشاط المدرسية، وتم إنشاء جماعات النشاط المدرسي الحر بالمدرسة الثانوية العليا، وهي أنشطة تمارس بعد اليوم المدرسي، وبالطبع تلي الدروس في الأهمية، وتتنوع ما بين أنشطة متعلقة بالمنهج الدراسي وأنشطة ترفيهية، والمشاركة في هذه الأنشطة تتم بالكامل بناءً على رغبة الطلبة أنفسهم، ويحضر الطلبة أربع مرات أسبوعياً، وقد جرت العادة أن يكون المدربون والأساتذة خريجي المدرسة،

ففي اليابان ما يسمى المجتمع العمودي، حيث تأخذ العلاقات بين السابقين واللاحقين أهمية أكثر مما في عليه في الدول الغربية (الدسوقي، 2008، 48).

وبالنظر إلى ما سبق نجد أن الاستثمار في الإنسان هو أهم ما عملت اليابان على إنجازه وتحقيقه، وهذا ما يفسر اهتمامها الكبير بالتربية والتعليم والمدرسين على حد سواء، ونتيجة لذلك الاهتمام حققت اليابان جودة كبيرة في النظام التعليمي، كما اتسمت إدارة التعليم اليابانية بالتكامل بين المركزية واللامركزية، وغرست روح الفريق والجماعة في نفوس طلابها، ونتيجة لذلك التقدم والتطور في مجالات الحياة كافة: الاقتصادية، والعلمية، والاجتماعية، والأخلاقية، والتربوية، تلخصت الأزمات التي يعاني من النظام التربوي في اليابان بثلاث أزمات وهي:

- أزمة إعداد الطالب لعصر ما بعد الصناعة، وهي من الأزمات التي ينفرد النظام التربوي الياباني بمعاناته منها، وذلك نتيجة لتطور الحياة وتعقدها.
- أزمة العنف، وهي من الأزمات التي تكاثفت لحلها جهود كل من الإدارة المدرسية وأعضاء الهيئة التدريسية والباحث الاجتماعي والمرشد النفسي، ويمكن الاستفادة منها بشكل كبير لحل أزمة العنف التي يعاني منها طلابنا.
- أزمة صعوبة المناهج، ويمكن الاستفادة من الحلول التي اتبعتها اليابان بشكل كبير في معالجة صعوبة المناهج وكثافتها التي يشكو منها طلابنا.

ثالثاً . تجربة ألمانيا في إدارة الأزمات المدرسية:

لقد تم اختيار ألمانيا من بين مجتمعات عالمنا المعاصر لأنها مرت في تاريخها بجهود مختلفة وفترات تاريخية متباينة كانت في بعضها صورة رائعة للتقدم الحضاري والازدهار الاقتصادي، وكانت في بعضها صورة للدولة الجماعية العسكرية، كما أن ألمانيا كانت ولا زالت تفرض على العالم احترامها حتى عندما كانت ممزقة يسيطر الشرق على بعضها، ويسيطر الغرب على بعضها الآخر، بالإضافة إلى ذلك نجد أن ألمانيا هي مجموعة من المجتمعات في مجتمع واحد، وبعبارة أخرى هي مجموعة من الإيديولوجيات أو الشخصيات القومية (ضحاوي، 2001، 33).

تعد ألمانيا من أكثر دول العالم استقطاباً للطلاب، إلا أنها تأخذ المرتبة الثالثة بعد أميركا وبريطانيا في عدد الطلبة الأجانب (246000) طالب أجنبي في العام، كما أن ألمانيا تأخذ المرتبة الثالثة في العالم من حيث عدد بحوث الدكتوراه، ويطلع في ألمانيا (80000) كتاب جديد سنوياً (ضحاوي، 2001، 41-42)، ورغم ذلك تعاني من مجموعة أزمات تتجسد في:

1. أزمة العنف: تعدّ أزمة العنف من الأزمات التي تعاني منها المدارس في الدول الأوروبية بشكل عام، ومن تلك الدول ألمانيا التي أكدت الدراسات على تفاقم أزمة العنف في مدارسها في السنوات القليلة الماضية، ومن تلك الدراسات الدراسة التي أجراها باحثون في جامعة برلين الحرة 2011، وشارك فيها

نحو (3500) مدرس من أكثر من مئة مدرسة في الولايات الألمانية: برلين، وبراندنبورج، وبادن، فورتمبرج، وأعلنت نتائجها خلال المؤتمر الألماني للوقاية من العنف في المدارس في ميونيخ، وبينت الدراسة أن المدرسين في ألمانيا رصدوا تهديدات للطلبة بارتكاب أعمال غوغائية في المدارس بمعدل أربع مرات في السنة لكل مدرس، بالإضافة إلى رصد تغير سلبي مثير للقلق في سلوك الطلبة يدل على تفكيرهم في ارتكاب أعمال عنف بمعدل مرتين إلى ثلاث مرات لكل مدرس، وطبقاً للدراسة فإن واحداً من كل خمسة مدرسين في ألمانيا سمع عن تفكير أحد طلبته في الانتحار، في حين سمع واحد من كل ثمانية مدرسين تقريباً عن وجود تهديدات بالقتل بين تلاميذه، كما بينت الدراسة أن (7%) من المدرسين الذين شملتهم الدراسة كانوا على علم بتهديدات أطلقها تلاميذ لهم بارتكاب أعمال عنف وربما قتل جماعي حسب ما أشار إليه البروفيسور هيربرت شايتهاور رئيس شبكة "نيتواس" التي تعمل ضد أعمال العنف في المدارس (غرانتفول، 2011، 4)، وقد كشفت الدراسة التي أجريت في ألمانيا بين عامي 2007 و2008 في (61) منطقة ومدينة ألمانية وشملت نحو (45) ألف طالب متوسط أعمارهم (15) أن واحداً من بين كل سبعة شباب تقريباً في ألمانيا لديه درجة شديدة من العنف ومعاداة الأجانب، كما أوضحت أن (17%) من تلك الفئة كانوا ضحايا لشكل من أشكال العنف مرة واحدة على الأقل، بينما مارس نحو ثلاثة في المئة من الشباب اعتداءات جسدية خطيرة (موقع ستار تايمز الإلكتروني ، 2011).

كما أوضحت هذه الدراسة أن ضغوط الحياة المعاصرة، وانشغال الوالدين بالعمل إلى أقصى درجة، وتراجع مكانة الدين، وانهيار المعايير الأخلاقية المستمدة من التعاليم الإلهية، وهيمنة التصنيع، والروح الاقتصادية القائمة على المكسب والخسارة بلغة الأرقام فقط، علاوة على برامج العنف في الكمبيوتر التي يفوز فيها من يتمكن من قتل أكبر عدد من الأشخاص، هي من أهم الأسباب التي جعلت العنف نتيجة حتمية لهذا المجتمع غير الإنساني، المفرغ من الأحاسيس والقيم.

كما توصل (فولفجانج متسلر وفرانك أينينجر، 2004) في دراسة لهما بعنوان "تغير الإطار المدرسي كمبدأ لتحقيق الوقاية المدرسية من العنف" إلى أن كل الجهات المعنية بالطلبة من مدرسة وأهل ووسائل إعلام تسعى دوماً لإلقاء المسؤولية على غيرها، وأرجعوا أسباب العنف الذي يظهر في المدرسة إلى أحد المجالات الأربعة الآتية: مناخ أسري مشجع للعنف ووجود قصور في الثقافة التعليمية والتربوية، وصعوبة التفاهم بين المدرس والطالب، ووجود جوانب قصور في الاتصال بين الفئة العمرية الواحدة، ووقت الفراغ بما فيه من متابعة لوسائل الإعلام وبرامج حاسوب، واتضح لهم أن نسبة العنف في المدارس الفنية والمهنية أعلى بكثير من معدلات العنف في مدارس التعليم الثانوي العام، وأن الغالبية العظمى من الجناة هم من البنين، وأن الضحايا يكونون أيضاً من البنين باستثناء التحرش بالبنات، فتكون الضحايا من الفتيات بالطبع، ومن النتائج غير المتوقعة التي توصلوا إليها: أن نوعية

الدرس تؤثر سلباً أو إيجاباً على العنف في الصف، فكلما كان الدرس مشوقاً وكان الشرح جيداً، والمدرس متمكناً من مادته انخفضت معدلات العنف في الصف، وتأخذ علاقة المدرس بالطالب مكانة متقدمة في مسألة العنف، فالتعسف في تقويم الطالب، أي منحه العلامات بصورة غير عادلة وغير مقنعة، أو السخرية منه، وإشعاره بالمهانة أمام زملائه، يجعل الطالب أكثر ميلاً للعنف (معهد البحوث الجنائية في ولاية سكسونيا، 2011، 13).

وتوصل (رولف فان ديك، 2005) في دراسة له بعنوان "التعامل مع العدوانية والعنف لدى الأطفال والشباب" إلى أن المشاعر العدوانية التي تنشأ داخل الشاب ليست كافية لترجمتها إلى تصرفات عنيفة، بل لا بدّ له من أن يتعلم العنف أولاً، وهو ما يتم بإحدى طريقتين: أولاً: التعلم التأكيدي، ويعني إدراك الطالب أن ممارسة العنف ترتبط بالحصول على مكسب، مثل رفع المعنويات أو الثأر لما وقع له، أو الحصول على إعجاب الآخرين، ثانياً: التعلم بالملاحظة وفيه يتعلم الطالب كيفية القيام بالعنف، واكتساب قدرات من مشاهدة الآخرين في أثناء قيامهم بذلك، وفقدان الخوف من التعرض للإصابة في سبيل تحقيق هدفه، وإخراج ما في داخله من حنق وضيق، ويرى أنه دون تعلم العنف قد يتحول رد فعل الطالب إلى الانزواء، والرغبة في العزلة، ورفض الاندماج في الصف، وعدم الرغبة في الانتماء للجماعة، كما أن حب المدرسة الذي يظهر في إقبال الطالب على الذهاب إليها، من عوامل انخفاض العنف، وينشأ هذا الحب نتيجة شعور الطالب بجدوى ما يتعلم من خلال ربطه بحياته اليومية، وجعله بشخصه وطموحاته وتصورات محوّرًا للدرس، على عكس المدارس التي تنعدم فيها الأنشطة غير الصفية فلا رحلات، ولا معسكرات، ولا اتصال بالمدارس المحيطة، ولا مسابقات، وتجاهل تام لرغبات الطلبة وأولياء أمورهم، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة العنف (موقع ستار تايمز الإلكتروني، 2010).

وكانت حادثة الطالب الألماني روبرت شتاينهوبيرز الذي قتل (17) معلماً وطالباً في عام 2002م قد أحدثت صدمة في مجتمعه شبهها بعضهم بصدمة (11) سبتمبر 2001م في الولايات المتحدة، وحرصت حكومة برلين إثر ذلك على البحث عن برامج للقضاء على العنف؛ ولذلك فقد اعتمدت برامج اللاعنّف للبروفيسور النرويجي دان أولفويس، وتعتمد تلك البرامج على أبحاث أنجلو. أمريكية، وتجارب عملية واسعة النطاق في كل من النرويج والسويد، وجرى مؤخراً تطبيقها في (47) مدرسة ألمانية، بلغ عدد طلابها (14.788)، وحقق انخفاضاً كبيراً في أعداد ضحايا العنف، وأعداد الطلبة مرتكبي العنف بجميع أنواعه من الاعتداء اللفظي إلى البدن، ويشدد أولفويس على أن نجاح البرنامج أو فشله يتوقف على مدى قناعة الهيئة التدريسية بضرورة القيام به، وبشترط لنجاح البرنامج إشراك جميع الأطراف المعنية، ولا يعفى الطلبة الذين حضروا واقعة ارتكاب العنف من المسؤولية، لأنّ التخاذل عن رد العدوان يعدّ مشاركة فيه، ويحدد البرنامج بدقة المهام الملقاة على عاتق كل طرف، ويعدّ الصف محور

البرنامج بأكمله، إذ تجري صياغة قواعد اللاعنف في هذا الصف ويتولى الطلبة والمدرسون في كل صف اقتراح هذه القواعد ومناقشتها وتبويبها وصياغتها، ثم مراقبة تطبيقها، وعقد لقاءات دورية لبحث مدى الالتزام بها، ومن الضروري أن يشارك الطلبة في كل مرحلة في وضع هذه القواعد، لا أن يملئها عليهم المدرس، وألا يقتصر دور الطلبة على التصويت عليها؛ لأنَّ هذه القواعد ستصبح حينئذ ملكاً خاصاً لهم ولصفتهم، وتكون صياغة القواعد على نمط : نحن لا نشارك في اضطهاد الآخرين، وتحديد المحظورات مثل: نحن لا نبصق، ولا نضرب، ولا نركل، ولا نهين بعضنا بعضاً، وقد لوحظ بعد تطبيق هذا البرنامج انخفاض نسبة ضحايا الاضطهاد من (25) من الطلبة إلى (20) أي بمعدل الخمس، وانخفاض نسبة المتعرضين للعنف في مختلف المدارس المشاركة في البرنامج بنسب بلغت (25%)، وفي المقابل تبين ارتفاع طفيف في نسبة من يعدّون أنفسهم ضحايا عنف، ولكن الاختصاصيين يعتقدون أنَّ الحساسية التي تولدت لدى الكثيرين تجاه مسألة العنف جعلتهم يبالغون في استغلال هذا المصطلح، وقد نجمت عن البرنامج إيجابيات إضافية، من بينها تفعيل دور النقاش وتبادل الرأي بين المدرسين، وتوطيد التعاون وتبادل المعلومات بين المدرسين وأولياء الأمور، وتحسن مناخ العلاقة بين المدرسين والطلبة، ووجود تغيرات إيجابية في الهياكل التنظيمية للمدرسة وفي نظام الاستراحات (مجلة المعرفة، 2010، 23).

وتؤكد تلك البرامج على أنَّ من أهم عوامل القضاء على العنف عدّ الطالب شريكاً فعالاً في العملية التعليمية، ومراعاة رغباته، وتقاسم المسؤولية معه، ومعاملته ككائن مستقل، وإشراكه في وضع دستور أخلاقي يتضمن القيم المطلوب اتباعها، والمحظورات الواجب تجنبها، والعقوبات اللازم إيقاعها في حالة خرق هذا الدستور، وبالتالي لا تكون هناك حاجة للجوء إلى العنف، إذ سيحصل على الاعتراف والاهتمام من الجماعة، واحترام كرامته، بطرق سلمية، كما تبين تلك البرامج ضرورة وجود إجماع داخل الهيئة التدريسية على هذه القيم والقواعد اللازم اتباعها، بحيث لا يهدم أحد المدرسين ما يبنيه الآخرون، والتركيز على مدح التصرف الإيجابي، بل وعلى عدم ارتكاب التصرف السلبي، وتوفير الدورات اللازمة للمدرسين لرفع كفاءاتهم في إدارة الحوار، وصياغة الأهداف، وتحديد العقوبات المناسبة وعدم وصم طالب بسوء الأخلاق، حتى يبقى الباب أمامه مفتوحاً، لتغيير سلوكه، غير أنَّ المشكلة الكبرى في هذا البرنامج أنَّه مثل النظام الغذائي الذي تضعه لتحقيق سلامة بدنك، إذا توقفت عنه عاد جسديك لما كان عليه، وكذلك إذا توقفت المدارس عن تنفيذ برنامج اللاعنف، فإن الجوع للعنف سيعودون لالتهم ضحاياهم، وربما بشهية أكبر ممّا كانوا عليه من قبل (مجلة المعرفة، 2011، 12).

وفي سبيل معالجة تلك الظاهرة أيضاً تقوم كل مدرسة ألمانية بإلحاق طلبتها بدورات لتعليمهم كيفية التصرف في حال تعرضهم للعنف اللفظي أو الجسدي، وتسمى تلك الدورة (تعلم خالٍ من العنف)، ويتعلم الطلبة في هذه الدورة كيفية إعطاء إشارات جسدية تشير إلى القوة والاعتداد بالنفس،

مثل رفع الرأس والذقن والمحافظة على استقامة الظهر أثناء السير، ولكن هذا الأسلوب قد لا ينجح أحياناً، وربما يكون من السهل تجاهل الإهانات والشتائم، ولكن ما الذي يستطيع الطلبة فعله في حال تعرضهم لاعتداء جسدي وإصرار المعتدي على استخدام العنف الجسدي؟ يتعين على الطلبة في هذه الحال القيام بثلاثة أشياء، أولاً التعرف على ملابس الموقوف، ثم طلب المساعدة، وأخيراً الهروب من المكان. وفي حال فشل الخيارين الأولين فيمكن في حالة الضرورة استخدام العنف للدفاع عن النفس، ويتم التدريب على مكافحة العنف برعاية بعض البنوك وشركات التأمين ضد الحوادث ونوادي الروتاري وشركات أخرى (غرافقول، 2012، 6).

ونظراً لانتشار تلك الظاهرة على مستوى دول الاتحاد الأوروبي؛ عملت تلك الدول على مواجهتها من خلال وضع ميثاق أوروبي ضد العنف في المدرسة، فقد اجتمع طلبة الثانوي من (19) دولة أوروبية (بلغاريا، كرواتيا، شبرا، فنلندا، ألمانيا، اليونان، هنغاريا، إيرلندا، إيطاليا، ليتوانيا، مالطا، بولونيا، البرتغال، روسيا، صربيا. . الجبل الأسود، إسبانيا، أوكرانيا، والمملكة المتحدة خلال أيام (14 - 15 - 16 - 17 - 18) يوليو 2004 من أجل وضع الميثاق الأوروبي الأول ضد العنف في المدرسة.

ويستهدف مشروع هذا الميثاق الذي دارت المناقشات بصدده داخل رحاب المركز الأوروبي للشباب بمدينة ستراسبورغ الفرنسية تطوير نموذج مدرسة ديمقراطية خالية من العنف، وكما كان متوقعاً فقد صوّت الطلبة عبر الأنترنت على صيغته النهائية في شهر أكتوبر 2004، وتم الاقتداء بمقتضياته في الوسط المدرسي ابتداءً من سنة (2005).

وتأتي الأهمية الكبرى لهذا الميثاق من كونه يعدّ الأول من نوعه باعتباره موجهاً لتحديد الوسائل التي تسمح للمدارس بالتصرف ضد العنف وأعمال التخريب بطريقة إيجابية، وذلك بإشراك المدرسين والطلبة والإدارة التربوية والمحيط المحلي.

وقد اقترح المشروع من قبل مجلس أوربا في سنة (2003) ليكون بمثابة وسيلة عملية أمام كل المعنيين بالحقل التربوي المدرسي، وقد تم التوصل إلى مبادئ الميثاق التي تتمثل بما يأتي:

- أ- لكل أعضاء المجموعة المدرسية الحق في الحياة داخل مؤسسة آمنة وخالية من العنف.
- ب- للجميع بدون تمييز الحق في الاحترام والمساواة في المعاملة. ويحق لكل واحد أن يمارس حريته في الكلام دون خوف من التعرض للتمييز أو القمع.
- ت- تتم تسوية النزاعات داخل المؤسسة المدرسية الديمقراطية بطريقة غير عنيفة، بحيث تكون إيجابية، وذلك بمشاركة كل أعضاء المجموعة المدرسية.

ث- يخضع كل عمل من أعمال العنف بسرعة لتحقيق وإجراءات خاصة به، وسواء أكان الأمر متعلقاً بالطلبة أم بأعضاء آخرين من المجموعة المدرسية (موقع دد وورد الإلكتروني، 2012).

2. أما الأزمة الثانية التي تعاني منها مدارس التعليم الثانوي في ألمانيا فهي **أزمة تعاطي المخدرات**: تعدُّ ظاهرة انتشار المخدرات من الظواهر الأكثر تعقيداً والأكثر خطورة على الإنسان والمجتمع، وإحدى مشكلات العصر، إذ تعاني منها الدول الغنية والفقيرة على السواء، ولذلك أجمعت كل دول العالم على اختلاف سياساتها ومعتقداتها على محاربة هذه الظاهرة من خلال مكافحتها عالمياً، وتنظيم البرامج، وعقد المؤتمرات والندوات الإقليمية والدولية المعنية بها، وقد انتشرت المخدرات بين الشباب في العالم بشكل كبير، حتى إنَّ منظمة الصحة العالمية تحذر من أنَّ الإدمان على الكحول والمخدرات يعدُّ من أكثر المشاكل الصحية التي سوف تواجه البشرية في القرن الحادي والعشرين، وهي واحدة من أشنع الأمراض النفسية التي تقود إلى الانحراف والجريمة بشكل سريع، حيث أكدت الدراسات أنَّ (77%) من المدمنين مدانين في جرائم من أعنف ما شاهدها المجتمعات العربية والغربية على السواء.

ومن الدول التي تعاني من تلك الأزمة ألمانيا، حيث وصلت نسبة متعاطي المخدرات في مدارسها إلى (7%)، فقد بينت الدراسة التي قام بها فليان (Flynn, 1994) أنَّ ضعف الوازع الديني والتفكك الأسري وغياب أحد الأبوين أو كليهما، بالإضافة إلى الفراغ وحب الاستطلاع، والرغبة في إثبات الذات أمام الآخر، ورفقاء السوء من أهم الأسباب التي دفعت طلاب إلى تعاطي المخدرات.

فيما بينت دراسة موهت (Mohit, 2008) أنَّ ثمة ارتباطاً إيجابياً بين تعرض الشباب لثقافة المخدرات وبين احتمال الإقبال عليها، وتعدُّ وسائل الإعلام من القنوات الاجتماعية التي تنتشر ثقافة التعاطي، كما أنَّ كثيرين من نجوم الموسيقى الغربية يتعاطون المخدرات علناً على المسرح أو خارجه، وكثير من الأغاني الغربية مطعمة بلغة المخدرات، فيما أرجعت دراسة أخرى أنَّ أحد العوامل التي تسهم في الإدمان على الكحول هو تأثير بعض القوى الخارجية، مثل اختلال وظيفة العائلة، وضغوط الأقران، والضغوط الناتجة عن المشكلات الاجتماعية، ولمعالجة تلك المشكلة على المستوى الوقائي تعمل المصالح الأمنية على مراقبة الطلبة خارج المدارس، وإذا سُجِّل غياب لطالب ما بدون مبرر، فإنَّ المدرسة تتصل مباشرةً برجال الشرطة فيباشرون فوراً بحثهم عن سبب الغياب بالاتصال بأسرته، وتتم مراقبة المتمردين بالمدارس من خلال أسرهم عن طريق تكليف مختص اجتماعي بمراقبتهم قصد تحديد الخل ومحاولة إصلاحه انطلاقاً من جذوره، وفي حال صعوبة الاندماج واستحالة الانضباط فإنَّهم يحولونهم إلى مدارس خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة قصد مساعدتهم وليس معاقبتهم (حمد، 2007، 23)، كما تقيم المدارس دورات وبرامج تعليمية متخصصة للتوعية من أخطار المخدرات وتعاطيها وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع وفقاً لمعايير علمية متطورة، وتم وضع مناهج متطورة لبرامج التوعية والإرشاد عن كيفية مواجهة تعاطي وإدمان المواد المخدرة، بالإضافة إلى ذلك تقوم

المدارس بعمل أبحاث ميدانية موضوعية بشكل دوري تبين أسباب ودوافع تعاطي وإدمان المواد المخدرة وأنسب الحلول لمواجهة تلك المشكلة.

ولعلاج تلك الأزمة أمنياً تم وضع "قانون المواد المخدرة" الذي ينظم التعامل مع المخدرات كالحشيش والهيروين والأفيون والكوكايين وحبوب الهلوسة، ووفقاً لهذا القانون فإنّ التعاطي المجرد للمخدرات لا يقع تحت طائلة القانون، وإنّما يُحظر القيام بزراعة هذه المواد، أو المتاجرة بها، أو تسويقها، أو ترويجها، أو التعامل بها بأي شكل. كذلك تتم معاقبة حيازة المخدرات، ففي هذه الحالة تحدد كمية المخدرات درجة العقوبة وأقصاها خمس سنوات، ويحق للدعاء العام تقرير ما إذا كانت الكمية المضبوطة للاستخدام الشخصي أم للإتجار بها. وجدير بالذكر أنّ قوانين مكافحة المخدرات تختلف من ولاية إلى ولاية، لكن الثابت فيها أنّ العقوبة تعتمد على حجم الكمية المضبوطة (حمد، 2007، 23).

3. أما الأزمة الثالثة التي تعاني منه المدارس الثانوية في ألمانيا فهي أزمة تدني مخرجات التعليم: فتدني التعليم ينخر على نحو مزعج في الروح الألمانية منذ 2001، حيث كشفت دراسة أجراها الاتحاد الأوروبي لدى الطلبة البالغين من العمر (15) عاماً لمعرفة مستوى مهارات القراءة والحساب والعلوم وجود عيوب ونواحي قصور خطيرة للغاية. وأكدت نتائج برنامج تقويم الطالب الدولية التي نشرت في شهر يونيو 2010 هذه الأخبار السيئة، وقد شعر الألمان الفخوريون بشعرائهم والمعتزون بمفكرهم، بالصدمة حينما علموا أنّ طلابهم قد حلّوا في المركز الخامس والعشرين من بين اثنين وثلاثين دولة في معرفة القراءة والكتابة. ويعتقد جورج بوميرت مدير معهد ماكس بلانك للتنمية البشرية في برلين وكبير المستشارين الألمان في الدراسة المذكورة، أنّ أكثر نتيجة مزعجة لبرنامج التقويم الدولي للطلاب تتمثل في وجود علاقة قوية بين التحصيل العلمي وبيئة الطالب الاجتماعية. فالأطفال المنحدرون من أسر مهاجرة ومناطق ذات معدل بطالة مرتفع يأتون في مرتبة متأخرة تماماً في معدلات القراءة والكتابة مقارنة بالطلبة المنحدرين من عائلات غير مهاجرة ومناطق غنية. وكحل لهذه المشكلة أعلنت حكومة ألمانيا الفيدرالية أنّها ستخصص (4) بلايين يورو أوروبي لإنشاء عشرة آلاف مدرسة نظام اليوم الكامل. وفي منطقة كونيغين . أولجاشتفت في شتوتجرت، التي يصل تعداد سكانها لـ (590) ألف نسمة وتتميز بثنائية اللغة، تطبق بعض دروس التقوية في المدرسة الثانوية الألمانية الإنجليزية، فيستطيع الشباب ممن لديهم مشكلات تعليمية (أكاديمية) أو اجتماعية أن يتلقوا استشارات خاصة، وهناك أيضاً فصول مسائية، وللآباء دورٌ نشطٌ وفعالٌ في شؤون المدرسة. ويستطيع الطلبة المشاركة في مشروعات الإذاعة، وعروض الفيديو، والحوارات والمناقشات، والمشروعات الانضباطية الأخرى بدلاً من إجراء الاختبارات التحريرية فقط في كل فصل دراسي.

وبالاعتماد على ما سبق تلخص الباحثة الأزمات التي يعاني منها التعليم الثانوي العام في دولة ألمانيا الأوربية بثلاث أزمات هي:

- أزمة العنف والعنوانية التي تعاني منها المدارس الألمانية، والتي عملت ألمانيا على مواجهتها من خلال وضع ميثاق أوروبي ضد العنف في المدرسة، ويمكن الاستفادة من تجربة ألمانيا في معالجة مشكلة العنف التي يعاني منها طلبتنا من خلال وضع ميثاق عربي ضد العنف في المدرسة؛ كونه يسهم بتحديد الوسائل التي تسمح للمدارس بالتصرف ضد العنف وأعمال التخريب بطريقة إيجابية، وذلك بمشاركة عناصر المدرسة كافة من طلاب ومدرسين وإداريين ومرشدين نفسين، بالإضافة إلى ضرورة إشراك المجتمع المحلي.
- أزمة تعاطي المخدرات، فقد وصلت نسبة متعاطي المخدرات في المدارس الألمانية إلى 7% ونستطيع القول إنَّ الحلول التي وضعت في ألمانيا لمعالجة تلك الأزمة هي حلول قاصرة؛ لأنها تعتمد على الجانب القانوني فقط دون الالتفات إلى الجوانب التربوية والاجتماعية والأخلاقية لتلافيها.
- أزمة تدني مخرجات التعليم، حيث عملت على معالجتها من خلال إنشاء المدارس ذات نظام اليوم الكامل، كما قامت بتطبيق بعض دروس التقوية في المدرسة الثانوية، وإنشاء صفوف مسائية للطلاب، وتجاوز الاختبارات التحريرية الفصلية لتقييمهم والاعتماد على مشاركتهم في العديد من المشروعات وتقييم أدائهم فيها، ويمكن الاستفادة من تلك الحلول في معالجة الأزمة التي يمر به نظامنا التربوي من حيث تدني مستوى مخرجاته نتيجة للأزمة الحالية التي تعاني منها بلادنا.

رابعاً. تجربة جمهورية مصر العربية في إدارة الأزمات المدرسية:

التعليم في جمهورية مصر العربية يسبق في نموه وتطوره بمراحل زمنية كبيرة النظم التعليمية في البلاد العربية الأخرى، وهذا بالطبع يعود اعمال عدة منها الحضارة الإسلامية واتخاذها القطر المصري محور ارتكاز وانطلاق منه إلى بقية الدول الأفريقية، هذا إلى جانب الحضارة الفرعونية القديمة (ضحاوي، 2001، 427).

ومن أهم الأزمات التي يعاني منها النظام التعليمي في مصر ما يلي:

1. قصور الموارد المالية للتعليم عن الوفاء بمتطلباته: بسبب ارتفاع الأسعار والتضخم وضآلة الإنفاق عليه، إذ إنَّ الإنفاق على التعليم لا يتجاوز (6.7%) من موازنة الإنفاق العام للدولة وهذا القصور في الإنفاق على التعليم أدى إلى:

- القصور الشديد في المباني المدرسية وتجهيزاتها: وما يترتب عليه من عدم كفاية الفصول والحجرات الدراسية والقاعات وأماكن مزاولة الأنشطة التربوية من الملاعب والأفنية والمعامل والمكتبات.

- ارتفاع كثافة الطلبة داخل الفصول الدراسية، وتتراوح نسبة الكثافة ما بين (50 - 70) طالباً في كل فصل دراسي (صادق وسعد رجب، 2011، 37).

- تدني أجور المدرسين ممّا جعل بعضهم يلجؤون إلى مزاولة أعمالٍ أخرى ذات عائدٍ ماديٍّ كالدروس الخصوصية، أو حتى ممارسة بعض الأعمال التي لا تتفق وكرامة المدرس وتقاليد مهنة التدريس، وفي دراسة مركز المعلومات واتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء المصري عن الدروس الخصوصية والتي صدرت في سبتمبر 2005، بينت أن (66%-71%) من طلاب المدارس في جميع مراحل الدراسة يحصلون على الدروس الخصوصية، ممّا يلتهم إجمالي الدخل الشهري لشريحة كبيرة من الأسر.

- كما أنّ القصور في الإنفاق على التعليم أدى إلى:

- العجز الشديد في صفوف المدرسين حيث يبلغ إجمالي احتياجات الوزارة من المدرسين (1165) مدرساً في التخصصات الدراسية المختلفة.

- إهمال الجوانب العملية والأنشطة التربوية.

- عجز النظام التعليمي عن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

2. أما الأزمة الثانية من أزمات تمويل التعليم فهي سوء توزيع ميزانيات التعليم: فالتعليم الأساسي لا يحصل إلا على (50%) فقط من إجمالي الإنفاق التعليمي رغم أنّه يضم (80%) من أعداد المتقدمين في التعليم، في حين يحصل التعليم الجامعي على (31%)، وتبلغ نسبة المتقدمين له حوالي (6%) من إجمالي المقيدون في النظام التعليمي، وهذا يوضح الخلل في توزيع مخصصات التعليم على المراحل التعليمية المختلفة، ويكشف التفاوت بينها، ونتج عن تلك الأزمة مجموعات مشكلات فرعية تمثلت في:

- قصور في الاستفادة من الموارد المالية المخصصة للتعليم: ويتمثل في الهدر من خلال ارتفاع تكاليف إنشاء وتجهيز المباني المدرسية، وتقدر نسبة الارتفاع بين (5%-20%) من قيمة إنشاء المباني الفعلي نتيجة لوجود بعض أوجه الفساد المالي في تنفيذ هذه الأبنية، بالإضافة إلى الهدر في طباعة وإعداد الكتب.

- ضعف كفاءة الإنفاق التعليمي على المستويات المحلية: ويظهر هذا الضعف في:

- ضعف الكفاءة الإدارية بالمديريات التعليمية في تقدير ميزانيات الإنفاق على التعليم وغياب

المعايير التي يمكن الاسترشاد بها في مسألة تقدير هذه النفقات.

- المبالغة في تقدير الإنفاق الحكومي سعياً نحو تحقيق أهداف غير موضوعية.

- الاعتماد على مصدر وحيد للتمويل، والإنفاق يكون غالباً من الموازنة العامة للدولة (رفاعي، 2008، 130-137).

3. كما برزت في الآونة الأخيرة معالم الأزمة الإدارية على المستوى المدرسي - الإجرائي

وتتبلور أهم معالم تلك الأزمة على المستوى المدرسي - الإجرائي في النواحي الآتية:

- من ناحية الفلسفة والمفاهيم والوظائف: ما زال التركيز على النواحي الميكانيكية المتعلقة بحرفية القواعد، واللوائح، والنظم، وأعمال السكرتارية، والمسائل المالية أكثر من النواحي الإنسانية المتعلقة بحفز الأفراد، ومراعاة قدراتهم، وفهمهم، والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم، كما أنها تركّز على الجزئيات أكثر من الكليات، وعلى التسيير والإجراءات أكثر من التجديد والابتكار والتطوير.

- من ناحية البنية والعلاقات ومحاوِر الاهتمام: مازالت السلطة الحقيقة بيد الأجهزة العليا، بمعنى أنها تضع بمفردها القرارات واللوائح وقواعد العمل، والإدارة المدرسية لا تملك إلا التنفيذ، فحرياتنا في التصرف والحركة والمبادرة محدودة بالفعل.

- من ناحية الأساليب والأدوات الإدارية: لازالت الإدارة المدرسية تمارس عملها في ظل مجموعة من الأساليب والأدوات الإدارية البالية والدليل على ذلك هو:

- وجود فجوات شاسعة بين الواقع والمأمول (عدم استخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ المشروعات والإشراف عليها)

- انعدام مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات وتطبيقها.

- استخدام النمط التقليدي والاعتماد عليه في تقويم العمل وحساب العائد.

- من ناحية الكفايات البشرية: إنّ زيادة حجم التعليم العام في مصر قد صاحبه نمو في الطاقة العاملة في قطاع الإدارة المدرسية، غير أنّ هذا النمو جاء مشوباً بثلاث نقائص حالت بينه وبين أن يكون عاملاً إيجابياً في الكفاية الإدارية وبالتالي الكفاية التعليمية وهذه النقائص هي:

- اتجاه هذا النمو إلى الناحية الكمية؛ ممّا أدى إلى تضخم أعداد الموظفين الإداريين، وإلى الإخلال بنسبتهم في هيكل العمالة بالإدارة المدرسية، وبالتالي ارتفاع تكاليف العمل الإداري داخل ميزانية التعليم.

- وجود أعداد لا يستهان بها من الموظفين غير المؤهلين في وظائف إدارية تحت.

- عدم الاعتراف بالإدارة على أنّه لا يجوز الاشتغال بها إلا بعد إعداد أو تدريب كاف.

ويمكن تتبع ما تعانيه الإدارة من أزمات على واقعها المعاصر، وذلك من خلال المشكلات التي تعانيها وأهمها:

- افتقار الإدارة المدرسية إلى القدرة على تحقيق أهداف المدرسة حيال تربية أبناء المجتمع وتعليمهم، بل قد تعوق هذه الإدارة العاملين في المدرسة عن القيام بأدوارهم وأداء وظائفهم بالصورة ترمي إليها فلسفة المجتمع في تربية أبنائه.
 - كثرة المناصب الإدارية بالمدرسة الواحدة مما يؤدي إلى ازدواجية الاختصاصات وتداخلها أحياناً؛ نتيجة لوجود أكثر من منصب إداري بالمدرسة الواحدة.
 - تنذب إدارة المدرسة وعدم تحقيقها لأهدافها نتيجة عدم تكافؤ السلطة الممارسة مع المسؤولية المحددة.
 - افتقار الإدارة المدرسية، خاصة في المدارس النائية بالريف المصري إلى الإلمام بأساليب التحديث في التربية ومناهجها وطرائقها، مما يؤدي إلى غلبة الطابع التقليدي على آليات تنفيذ العملية التعليمية وعلى كل عناصر المدرسة.
 - عدم إعطاء مدير المدرسة الفرصة لممارسته مسؤولياته الإدارية في العمل، إذ إنَّ مدير المدرسة مقيد باللوائح والقوانين والنشرات الصادرة من جهة واحدة وهي الوزارة، وهذا يتنافى مع المرونة التي يجب أن تتوفر للعمل المدرسي (العجمي، 2007، 30-35).
 - حدوث نوع من الولاء للأشخاص (المدير ومساعديه والإداريين) وليس الولاء للأراء الصائبة والأفكار البناء.
- ولعلاج تلك الظاهرة فقد تبنت مصر استراتيجيات تعليمية للتطوير، وعملت على إعادة النظر في الهياكل الإدارية، والبنى التنظيمية بما يحقق مزيداً من المرونة والتواصل على المستويين الأفقي والرأسي، وإصدار تشريعات للحد من المركزية، لصالح اللامركزية.
- لذلك فقد صدر القانون رقم (139) لسنة 1981م، وبموجبه يجوز لكل محافظة الاستفادة من الجهود الذاتية للمواطنين في تنفيذ خطة التعليم المحلية وفقاً لنظام يصدر به قرار من المحافظ المختص، ويجوز أن يتضمن ذلك النظام إنشاء صندوق محلي لتمويل التعليم بالجهود الذاتية، ولكن نص القانون اشترط ألا يتم ذلك، إلا «بعد موافقة وزير التربية والتعليم». ومن تطبيقات دعم اللامركزية في مصر التي حققت بعض النجاحات:
- تجربة محافظة الإسكندرية، التي أثمرت النتائج الآتية:
- ✓ اتباع طرائق تدريس غير تقليدية، وتغيير الشكل التقليدي لحجرة الدراسة.
 - ✓ تقليل كثافة الفصل، والتأكيد على أهمية الأنشطة غير الصفية.
 - ✓ التعليم بالتقنيات الحديثة، كجزء رئيس من العملية التعليمية.
 - ✓ رفع مستوى أداء المدرسين.
 - ✓ تفعيل متابعة أولياء الأمور، ورقابة أعضاء مجالس الأمناء، لسير العملية التعليمية.

✓ تجربة مدارس المجتمع، بالتعاون مع اليونيسيف، وقد بدأت منذ عام 1992م، بأربع مدارس فقط، وصلت في عام إلى (352) مدرسة، جلها في محافظات سوهاج وأسيوط وقنا، ومن ثمار هذه التجربة:

- إنتاج كتب ومواد تعليمية إثرائية على مستوى المدرسة.
 - تمكين الطلبة من التعامل بشكل أكثر فاعلية، مع المجتمع المحلي المحيط.
 - التعليم الإيجابي النشط، الذي يعتمد على المتعلم نفسه.
 - تجربة مدارس الفصل الواحد، التي بدأت عام 1993م (عبد الحافظ، 2011، 45).
4. الأزمة الرابعة التي يعاني منها التعليم الثانوي العام في مصر تمثلت في امتحان الثانوية العامة: إذ يشكّل أزمة كبيرة للطلاب وأولياء الأمور والمدرسة، بل والدولة أيضاً، وغالباً ما نجد طلاباً كثيرين يرسبون مرة وأكثر، وقد تفرع عن هذه الأزمة أزمات مثل:
- التسرب: فالانقطاع عن الدراسة أمر ملحوظ، وهو أعلى بين الإناث عنه بين الذكور، كما أنّه أعلى في المناطق الريفية عنه في المدن، وهو أكبر أزمة يعاني منها التعليم في مصر (حجي، 2000، 146) فقد بين المسح الذي أجري في مصر 2009 بأنّ (17%) من البنات والبنين بالفئة العمرية (18-29) يتسربون من المدرسة قبل إنهاء التعليم الأساسي و(66%) من المتسربين يقطنون مناطق ريفية (برسوم وآخرون، 2010، 37-38). وتعود تلك الأسباب إلى:
 - تخلف الأسرة الاقتصادي، وعجزها عن دفع الرسوم وثمان الكتب.
 - الأعمال التي يكلف بها الأبناء والبنات خارج المدرسة لانتيج لهم فرصة التعليم، أو تكون سبباً في تسربهم.
 - الزواج المبكر، ويختص به الذكور أكثر من الإناث.
 - عدم مبالاة الوالدين (الطبيب، 2000، 208-209).
 - الرسوب: وترجع أزمة الرسوب لعدة أسباب منها:
 - إنّ نظام الامتحانات قاصر عن تقويم الطلبة التقويم السليم.
 - ضعف التوجيه التعليمي للطلاب.
 - عدم صلاحية المناهج وطرق التدريس وافتقارها إلى الوسائل التعليمية.
 - ضعف تحصيل الطلبة وعدم استقرار الدراسة إلا بعد فترة طويلة.
 - ضعف صلة المدرسة بالبيت ممّا يترتب عليه قلة اهتمام الآباء وعدم متابعتهم لأبنائهم في المدرسة، كذلك وجود كثير من المدرسين غير مؤهلين للقيام بعملية التدريس (الطبيب، 2000، 208-209).

- تدني المستوى التحصيلي، فكثير من الطلبة يجتازون السنة الدراسية بمستويات تحصيلية متوسطة، بل إن الكثيرين منهم من يتم زيادتهم في الدرجات حتى يحصلوا على درجات النجاح (الطبيب، 2000، 208-209).

وحلاً لأزمة امتحان الشهادة الثانوية العامة وما تفرع عنها من أزمي التسرب والرسوب صدر القرار الوزاري رقم (190) في (1990/8/23) بشأن نظام امتحان هؤلاء الطلبة الراسبين في امتحان هذه الشهادة ويسمح - بمقتضى هذا القرار - للطلاب الراسبين الذين لم يستنفذوا مرات أداء الامتحان الثلاث المسموح بها بالتقدم للامتحان في العام الدراسي التالي وفقاً للنظام الآتي:

- الطالب الذي أدى الامتحان ورسب في مادة أو أكثر أو تغيب عن حضور امتحان بعض المواد يؤدي الامتحان في المادة أو المواد التي رسب فيها أو تغيب عن حضور امتحاناتها، وتحتسب درجة الطالب فيها بما لا يتجاوز (50%) من النهاية الكبرى لكل مادة أو مجموعة المواد.
- الطالب الذي يرسب في الرياضيات أو المواد الفلسفية يؤدي الامتحان في جميع فروع المادة.
- الطالب الناجح في جميع المواد ورسب في المجموع الكلي يسمح له باختيار مادة أو أكثر لأداء الامتحان فيها، وبشرط أن يؤدي نجاحه فيها مع حصوله على 50% من النهايات الكبرى المخصصة لكل مادة إلى نجاحه في المجموع الكلي.
- الطالب الراسب في المجموع الكلي للدرجات ورسب أو تغيب في مادة أو أكثر يؤدي الامتحان فيما رسب أو تغيب فيه، ويختار بالإضافة إلى ذلك بعض المواد الأخرى ليؤدي الامتحان فيها بشرط أن يؤدي نجاحه فيها مع حصوله على النهاية الكبرى لكل مادة إلى نجاحه في المجموع الكلي.
- وفي إطار ذلك أيضاً أصدرت الوزارة قراراً يسمح للطلاب الراسبين في امتحان الثانوية العامة بالقسم العلمي بشعبتيه: علوم، ورياضة الذين لم يستنفذوا مرات الرسوب في الثانوية العامة بأداء الامتحان في القسم الأدبي بشرط أن يجتاز الطالب امتحان مستوى في مواد الجغرافيا والتاريخ والاجتماع والاقتصاد للصف الثاني الثانوي (ضحاوي، 2001، 249-284) (حجي، 2000، 153).

ومن ثم صدر في يناير (1994) قرار بتعديل أحكام قانون التعليم رقم (139) لسنة 1981 بهدف تعديل نظام الدراسة والامتحان بالمرحلة الثانوية العامة وقد نص القانون على يآياتي:

- تتكون مقررات الدراسة في التعليم الثانوي العام من مواد إجبارية ومواد اختيارية.
- يجري الامتحان للحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين: الأولى في نهاية السنة الثانية، والأخرى في نهاية السنة الثالثة، ويسمح للطالب في نهاية كل مرحلة بالتقدم للامتحان في المواد المقررة بها وذلك في امتحان واحد أو اثنين.

- يمنح الناجحون في جميع المواد في المرحلتين شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، ويحسب للطالب في نتیجتها أعلى الدرجات التي حصل عليها في سنتين متتاليتين تم اجتيازها بنجاح ما لم يكن بينهما فاصل بسبب وقف القيد أو عدم دخول الامتحان لعذر مقبول.
- يحق للطالب التقدم وإعادة الامتحان في المادة التي رسب فيها أو التي يرغب في تحسين درجاتها، أو أية مواد أخرى يرغب بالتقدم إليها من جديد لأي عدد من الامتحانات (حجي، 2000، 158).
- ونص القرار على أنه يجوز للطالب أن يختار مادة أو مادتين على الأكثر من مواد المستوى الرفيع وهي: الأحياء والجغرافيا في الصف الثاني، واللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى والرياضيات والفلسفة والمنطق بالصف الثالث (حجي، 2000، 158).
- وهكذا تشكل المشكلات السابقة عوامل وقوى وظواهر تسود في العديد من المدارس، وتؤدي إلى صبغ واقعها بالصبغة التقليدية، وتعرقل عمليات تطوير الإدارة (العجمي، 2007، 30-35) وبالإضافة إلى أزمة الامتحانات الثانوية التي تم عرضها سابقاً، فقد شهدت المدارس المصرية عدداً من الأزمات السلوكية مثل:
- انتشار عادة التدخين وتعاطي المخدرات (البانجو والحشيش) بين بعض الطلبة، فقد أكد المسح الذي أجري في مصر 2009 أن (33%) من الذكور في الفئة العمرية من (18) حتى (29) سنة مدخنون، كما أفاد المسح بأن نسبة الشابات المدخنات منخفض للغاية، لكنه عدّ غير معبر عن الرقم الفعلي للتدخين بين الشابات بالنظر إلى الوصمة الاجتماعية المرتبطة بتدخين الإناث (برسوم وآخرون، 2010، 37).
- بروز ظاهرة تعاطي المخدرات، حيث أجريت في عام 1999 دراسة، بينت أن مدارس التعليم الثانوي العام (للبنين) في جمهورية مصر العربية تعاني من أزمة تعاطي الطلبة للمخدرات، وأن (5.94%) من عينة البحث على مستوى القطر تعاطت أو تتعاطى الحشيش، وكان تعداد الطلبة الكلي هو (355454)، وتشير أيضاً سلسلة أبحاث أجريت على مدارس التعليم الثانوي العام في القاهرة أن نسبة الطلبة المتعاطين للمخدرات والحشيش هي (6%)، ونسبة تعاطي الكحوليات هي (43%) من المجموع الكلي للعينة، وهي نسبة كبيرة تكاد تكون أقرب إلى النصف، كما تبين أن (10%) من الطلبة غير المتعاطين يقررون وبدرجة عالية من الثبات أنهم مستعدون للتعاطي أو شرب الكحوليات إذا أتاحت لهم الفرصة، وتشير الأبحاث إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة ممن يبدؤون التعاطي من الشباب يبدؤونه كضحايا لعمليات ضغط مباشرة وترويض ملّح يمارسه عليهم أشخاص معنيون، وهؤلاء الضحايا لا يستطيعون الفكاك من تأثيرهم (سويف، 1999، 59-111).
- وقد أكد مسح النشء والشباب في مصر 2009 أن (2%) من الشبان أفادوا بتعاطيهم الخمر و(3%) أفادوا أنهم مجربو عقاقير ممنوعة (برسوم وآخرون، 2010، 37)، وكانت مجاملة الأصدقاء

وحب الاستطلاع والعودة إلى مجالسة المتعاطين وقبول المادة المخدرة كهدية، من أهم المبررات لأول تجربة للتعاطي (شومان وفاروق، 2011، 23).

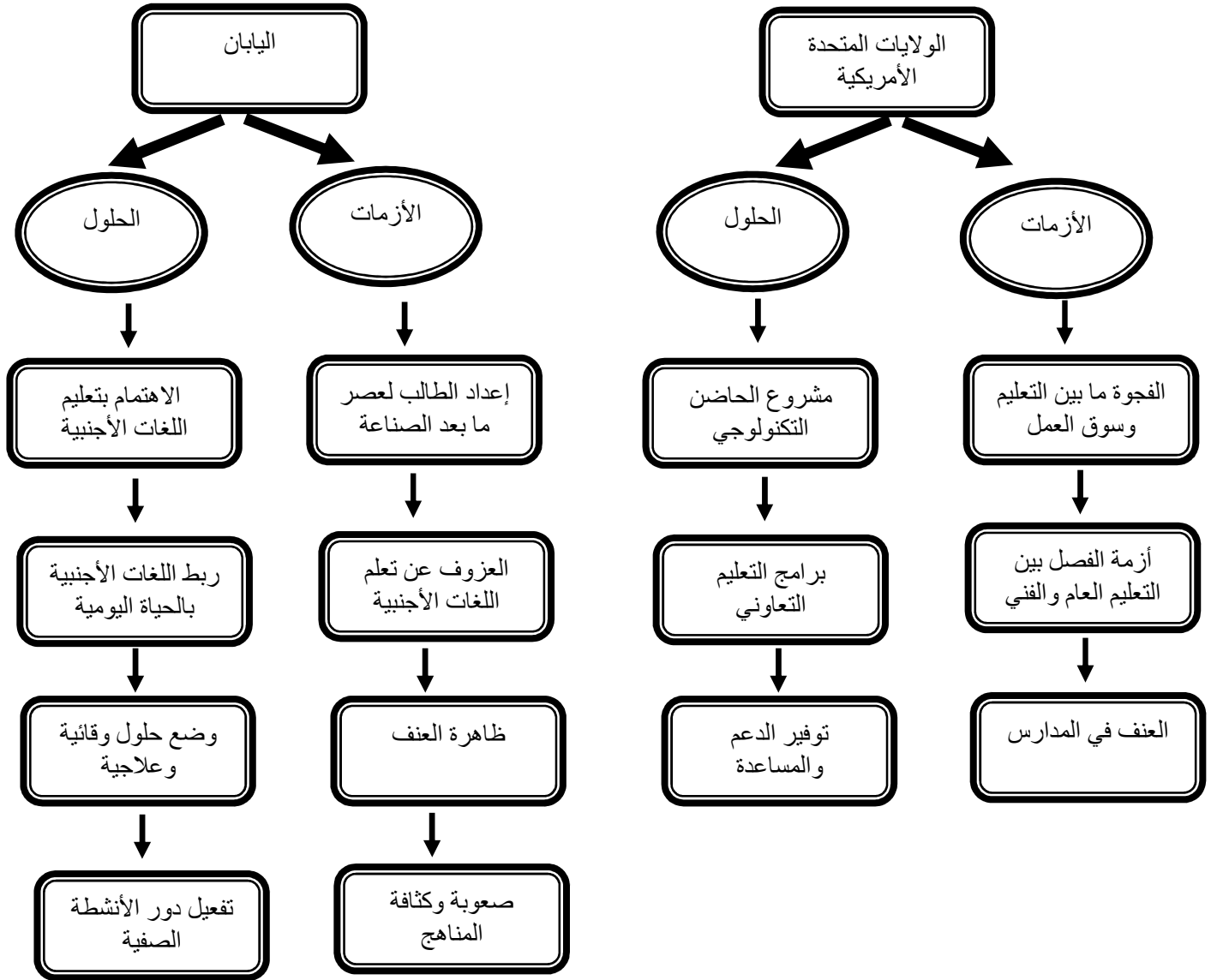
وقد عملت الحكومة المصرية على علاج تلك الظاهرة من منظور أمني، فقد بذلت جهود كبيرة على مستوى وزارة الداخلية التي تمكنت من فرض سيطرتها على سوق المخدرات، وتصفية جميع البؤر الإجرامية لهذا النشاط، وأحببت محاولات الترويج التي كان من بينها صراعات مسلحة بين تجار المواد المخدرة ورجال الشرطة، ولم تقف أجهزة الأمن عند مرحلة تجفيف منابع تهريب المخدرات من الخارج، بل امتدت إلى القضاء على عناصر الترويج والتعاطي بالداخل أيضاً، وركزت على مطاردة المدمنين والمتعاطين لتلك المواد، واتخاذ الإجراءات القانونية حيالهم، وعندما تبين أن ظاهرة تعاطي مخدر الحشيش قد طالت الطلبة وصغار السن، عملت أجهزة وزارة الداخلية على تنفيذ الإجراءات الاجتماعية حيال تلك الفئة من البراعم الصغيرة، واستدعت أولياء أمورهم لأخذ التعهدات اللازمة عليهم بحسن رعايتهم لأبنائهم حفاظاً على مستقبلهم (شومان وفاروق، 2011، 23).

ويلاحظ التشتت في عمليات الوقاية والعلاج كأن يتم التركيز على إجراءات المنع بإعمال القانون وتغليظ العقوبات فقط دون اعتبار لأبعاد ثقافية أو اجتماعية، أو التركيز على إجراءات علاجية للمدمنين دون مراعاة العوامل الاقتصادية والأسرية المشجعة على التعاطي والإدمان، بمعنى أن الحلول تقتصر إلى التنسيق بين مؤسسات الوقاية والعلاج، وأن النظرة التجزئية لا الشاملة هي السائدة، ومن ثم فإن ما استقرت عليه الاتجاهات العلمية والعملية المعاصرة والجهود الدولية من خلال التوصيات التي تتابعت عبر المؤتمرات الدولية؛ هو أن مشكلة سوء استعمال العقاقير المخدرة ينبغي أن تشخص في إطار كلي شامل بالنسبة لأبعادها المتعددة وعواملها المتفاعلة، وأن مناهج الوقاية والعلاج ينبغي أن تتحقق في إطار منظومة التنمية المتواصلة والمتكاملة، إذ إن مردودها لن يقتصر على البعد الاقتصادي فقط، بل سيصل إلى الأبعاد الاجتماعية والثقافية ومقومات القوى البشرية، ويتضمن ذلك كنتيجة حتمية انحسار نسبة التعاطي بشكل ملحوظ (شومان وفاروق، 2011، 23).

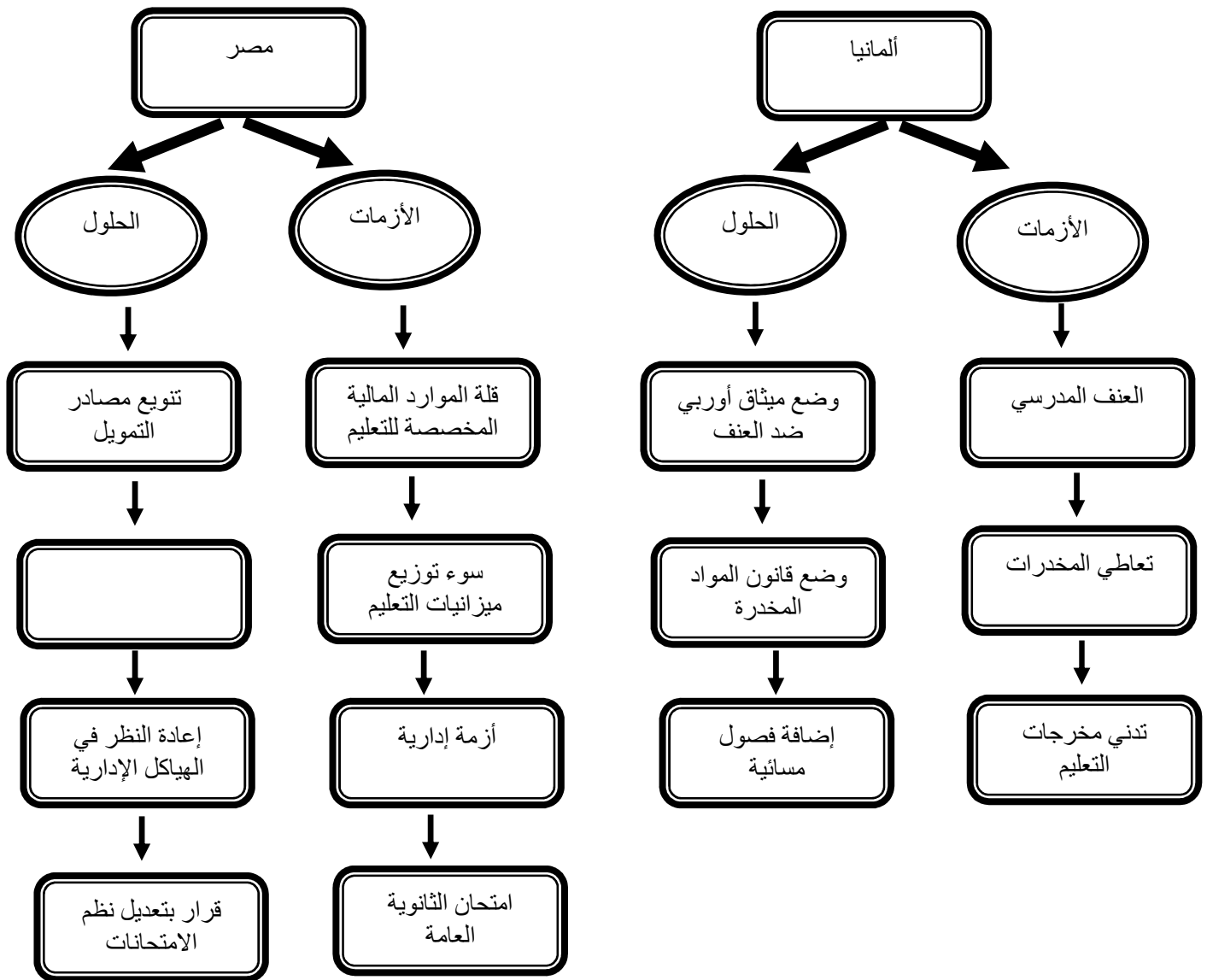
وبالنظر إلى ما سبق عرضه عن الأزمات التي يعاني منها التعليم الثانوي العام في مصر يمكن القول إن هناك تشابهاً كبيراً مع الأزمات التي يعاني منها نظامنا التعليمي في التعليم الثانوي العام من حيث ارتفاع كثافة الطلبة داخل الفصول الدراسية، وانتشار الدروس الخصوصية بشكل كبير؛ نتيجة لتدني أجور المدرسين من جهة، وصعوبة المناهج الدراسية من جهة أخرى، وصعوبة نظام الامتحانات وتعبها، وما تبعه من أزمات متعلقة بارتفاع نسب الرسوب والتسرب بين الطلبة، وأخيراً أزمة صعوبة تمويل التعليم، ويمكن الاستفادة من الحلول التي اتبعتها مصر في معالجة الأزمات التي يعاني منها التعليم الثانوي العام في مدارسنا، وهذا ما سنتناوله في فصل التصور المقترح لإدارة تلك الأزمات في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية.

. خلاصة الفصل.

بعد استعراض الأزمات التعليمية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وألمانيا وجمهورية مصر العربية يمكن القول: إنَّ هناك تبايناً واضحاً فيما يتعلق بطبيعة الأزمات المدرسية وأسبابها، وكيفية إدارتها من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة ثقافية إلى أخرى، فبينما اتسمت الأزمات المدرسية في مصر بسيطرة الأزمات السلوكية، والأزمات الناتجة عن المشكلات الخاصة بتمويل التعليم، تميّزت الأزمات المدرسية داخل الولايات المتحدة الأمريكية بسيطرة أزمات العنف بالإضافة إلى أزمة الفصل القائم ما بين سوق العمل والتعليم الثانوي العام من جهة، وما بين التعليم الثانوي العام والتعليم الفني من جهةٍ أخرى، فيما كانت أزمة إعداد الطالب لعصر ما بعد الصناعة من أهم أزمات المدارس اليابانية، وكانت أزمة العنف والمخدرات وتدني مستوى مخرجات التعليم لدى الطالب الألماني من أهم الأزمات التي تعاني منها المدارس الألمانية. والشكلين الآتيين يلخصان أهم الأزمات المدرسية والحلول المعمول بها في (الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وألمانيا، ومصر)



الشكل (3) أهم الأزمات المدرسية والحلول المأخوذ بها في (الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان)



الشكل (4) أهم الأزمات المدرسية والحلول المأخوذ بها في (ألمانيا، ومصر)

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية.

. مقدمة.

أولاً . منهج الدراسة.

ثانياً . مجتمع الدراسة.

ثالثاً . عينات الدراسة.

رابعاً . إعداد أدوات الدراسة.

خامساً . التحقق من صدق أدوات الدراسة.

سادساً . التحقق من ثبات أدوات الدراسة.

سابعاً . تطبيق أدوات الدراسة.

ثامناً . المعالجات الإحصائية المستخدمة لاستخراج نتائج

الدراسة.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

. تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وكيفية اختيارها والأداة المستخدمة لجمع بياناتها، وكيفية إعدادها وتطويرها، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، كما يتضمن وصفاً مفصلاً لإجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات واستخراج النتائج وتفسيرها.

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تقديم وصف منظم وتحليل الوضع الراهن لظاهرة معينة باستخدام المعلومات الكمية والكيفية الملائمة التي تؤدي إلى فهم طبيعتها، ثم صياغة استنتاجات علمية تساعد على كشف الغموض المحيط بها الذي يقود إلى حل المعضلة المتعلقة بهذه الظاهرة (ملحم، 2007، 352-354).

فقد استقصت الباحثة آراء مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرّسيه في المحافظات الآتية : (دمشق، حلب، إدلب، حمص، حماه، دير الزور، طرطوس، اللاذقية) حول واقع الأزمات التي تواجه تلك المدارس، ودور المديرين في إدارتها قبل حدوثها وفي أثرائه وبعده. كما استقصت آراءهم حول أهم المقترحات الممكنة المتعلقة بإدارة هذه الأزمات في هذه المدارس. واعتمدت الباحثة النتائج المستخلصة في تقديم تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع مديري مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية ومدرّسيها. وبالعودة إلى القوائم الخاصة بأعداد مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر للعام الدراسي 2014/2013 الصادرة عن مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية تبين أنّ العدد الإجمالي للمدارس الثانوية في كل المحافظات بلغ (1620) مدرسة موزعة على المحافظات على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي (4):

جدول (4) توزع مدارس التعليم الثانوي العام في المحافظات السورية بحسب المناطق

المحافظة	العدد	المحافظة	العدد
دمشق	77	حلب	271
ريف دمشق	164	إدلب	26
القنيطرة	39	حمص	160

202	حماء	91	درعا
132	دير الزور	40	السويداء
68	الرقّة	132	اللاذقية
112	الحسكة	106	طرطوس
1620	المجموع		

ولقد اختارت الباحثة ثمانية محافظات من محافظات القطر لتكون المجتمع الأصلي للدراسة، بحيث تمثل المناطق (الشمالية، الجنوبية، والوسطى، والشرقية، والساحلية) حتى تتيح للباحثة إمكانية التطبيق بيسر وسهولة في ظل الظروف الحالية، وجاءت المحافظات المختارة هي: (دمشق، حلب، إدلب، حمص، حماه، دير الزور، طرطوس، اللاذقية)، وقد اختارت الباحثة محافظة دمشق بوصفها تمثل المنطقة الجنوبية في الجمهورية العربية السورية، ومحافظة حلب وإدلب اللتين تمثلان المنطقة الشمالية، ومحافظة حمص وحماه بوصفهما تمثلان المنطقة الوسطى، ومحافظة دير الزور باعتبارها تمثل المنطقة الشرقية، ومحافظة اللاذقية وطرطوس بوصفهما تمثلان المنطقة الساحلية، كما أن الظروف الأمنية في المحافظات السابقة الذكر كانت من العوامل التي ساعدت الباحثة على اختيارها.

وقد بلغ عدد المديرين في المدارس الثانوية للمحافظات الثمانية المختارة لتمثل المجتمع الأصلي للدراسة بحسب إحصاءات وزارة التربية (1106) مديراً ومديرةً، مع الأخذ بالحسبان أنّه اعتُمد نواب المديرين بدلاً من المديرين في المدارس التي لا يوجد لها مديرون. كما بلغ عدد المدرسين في مدارس التعليم الثانوي لهذه المحافظات (5032) مدرّساً ومدرّسةً تتوزع أعدادهم ونسبهم بحسب المحافظات المدروسة على النحو الذي يظهر في الجدول (5):

جدول (5) توزع أعداد المديرين والمدرسين في مدارس التعليم الثانوي

للمحافظات المدروسة (مجتمع الدراسة) ونسبهم

الرقم	المحافظة	عدد المدارس	المديرون		المدرسون	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	دمشق	77	77	%6.96	319	%6.34
2	حلب	271	271	%24.50	1477	%29.35
3	إدلب	26	26	%2.35	388	%7.71
4	حمص	160	160	%14.47	652	%12.96
5	حماه	202	202	%18.26	384	%7.63
6	دير الزور	132	132	%11.93	515	%10.23

7	طرطوس	106	106	%9.58	349	%6.94
8	اللاذقية	132	132	%11.93	948	%18.84
	المجموع	1106	1106	%100	5032	%100

ثالثاً: عينات الدراسة:

اختارت الباحثة بطريقة مقصودة (245) مدرسة تمثل نسبة (22,15%) من إجمالي عدد مدارس التعليم الثانوي في المحافظات الثماني المدروسة البالغ عددها (1106) مدارس؛ وذلك لاختيار عيني الدراسة من المديرين والمدرسين. وقد توزعت أعداد المدارس الممثلة في العينة بحسب المحافظات المدروسة، على النحو الذي يظهر في الجدول (6):

جدول (6) توزع عينة الدراسة من المدارس

المحافظة	دمشق	حلب	إدلب	حمص	حماء	دير الزور	طرطوس	اللاذقية	المجموع
عينة المدارس	18	58	26	33	36	25	20	29	245

1- عينة المديرين:

تكونت عينة المديرين من جميع مديري عينة مدارس التعليم الثانوي المختارة من محافظات القطر المدروسة (دمشق، حلب، إدلب، حمص، حماه، دير الزور، طرطوس، اللاذقية)، وكذلك معاونيهم، وقد بلغ عددهم (245) مديراً ومديرة، يتوزعون بحسب متغيرات الدراسة (المحافظة، والجنس، والمؤهل العلمي والتربوي، وعدد سنوات الخبرة)، على النحو الذي يظهر في الجدول (7):

جدول (7) توزع عينة مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومعاونيهم وفق متغيرات الدراسة

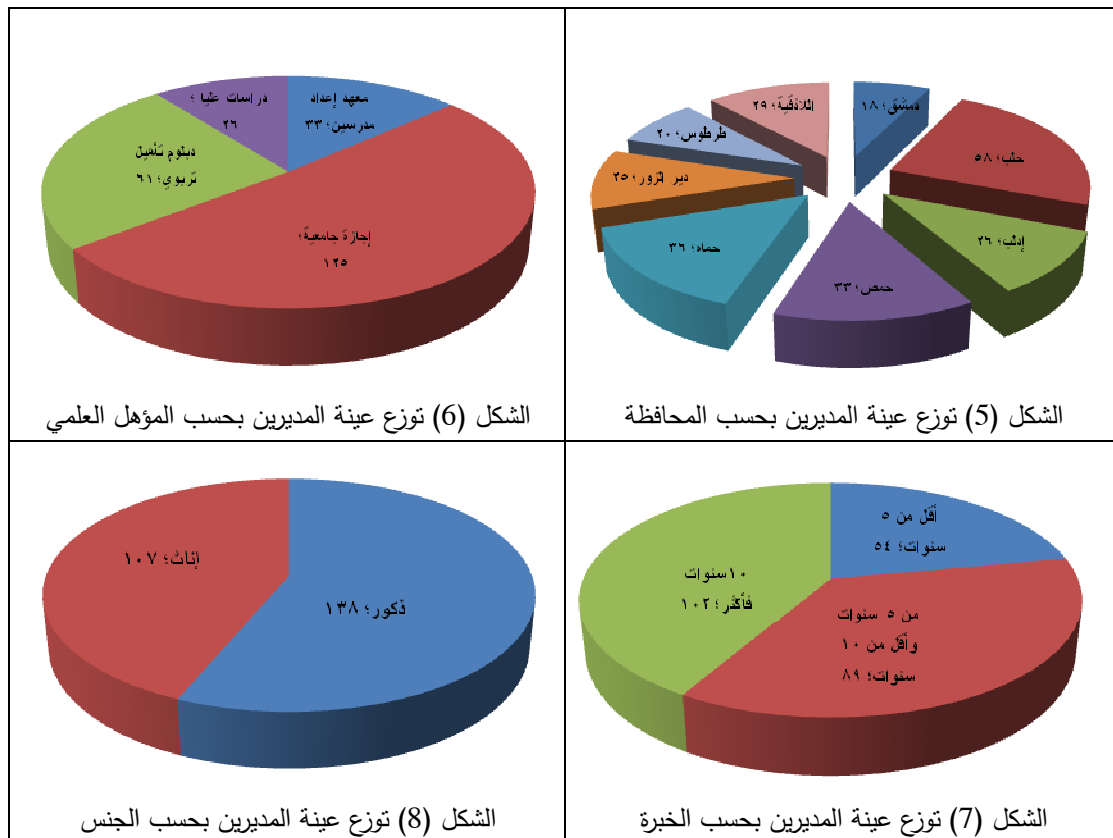
المتغير	تصنيفات المتغير	الجنس		المجموع	النسبة
		الذكور	الإناث		
المحافظة	دمشق	11	7	18	%7.35
	حلب	43	15	58	%23.67
	إدلب	14	12	26	%10.61
	حمص	16	17	33	%13.47
	حماه	17	19	36	%14.69
	دير الزور	16	9	25	%10.20
	طرطوس	7	13	20	%8.16
	اللاذقية	14	15	29	%11.84

المجموع	138	107	245	100%
معهد إعداد مدرسين	16	17	33	13.47%
إجازة جامعية	80	45	125	51.02%
دبلوم تأهيل تربوي	32	29	61	24.90%
دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه)	10	16	26	10.61%
المجموع	138	107	245	100%
أقل من 5 سنوات	36	18	54	22.04%
من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	49	40	89	36.33%
10 سنوات فأكثر	53	49	102	41.63%
المجموع	138	107	245	100%

يتضح من الجدول (7) أنّ عدد أفراد العينة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في المحافظات الثماني المدروسة؛ توزعوا بين (138) مديراً بنسبة (56.33%)، و(107) مديرات بنسبة (43.67%).

كما يظهر من الجدول أنّ عدد أفراد العينة من المديرين والمديرات الحاصلين على معهد إعداد المدرسين؛ بلغ (33) مديراً ومديرةً، بنسبة (13.47%)، في حين وصل عدد المديرين الحاصلين على إجازة جامعية إلى (125) مديراً ومديرةً بنسبة قدرها (51.02%)، والحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي إلى (61) مديراً ومديرةً بنسبة بلغت (24.90%)، والحاصلين على دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه) إلى (26) مديراً ومديرةً بنسبة بلغت (10.61%).

وتراوحت أعداد المديرين بحسب عدد سنوات خدمتهم بين (54) مديراً ومديرةً بنسبة (22.04%) لذوي الخدمة الأقل من خمس سنوات، و(89) مديراً ومديرةً بنسبة (36.33%) لذوي الخدمة من (5) سنوات وأقل من 10 سنوات، و(102) من المديرين والمديرات بنسبة (41.63%) لذوي الخدمة من (10) سنوات فأكثر، ويلاحظ أنّ غالبية المديرين وفق متغير عدد سنوات خبرتهم كانوا من هذه الفئة. ويمكن تمثيل توزيع عينة المديرين بحسب متغيرات الدراسة بيانياً كما يظهر في الأشكال البيانية الآتية:



2- عينة المدرسين:

تكونت عينة المدرسين في صورتها الأولية من (1007) مدرّساً ومدرّسةً اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من بين (5032) مدرّساً ومدرّسةً، أي ما نسبته (20%) من المجتمع الأصلي للدراسة. ووجهت إليهم استبانات الدراسة؛ وعادت منها (989) استبانة، استبعدت منها (15) استبانة من التحليل الإحصائي نتيجة عدم اكتمال استجابات بعض المدرسين عليها، لتصبح عينة المدرسين مؤلفةً في صورتها النهائية من (974) مدرّساً ومدرّسةً يمثلون نسبة (19,36%) من المجتمع الأصلي لعدد المدرسين والمدرّسات في مدارس التعليم الثانوي في المحافظات الثماني المدروسة (دمشق، وحلب، وإدلب، وحمص، وحماة، ودير الزور، وطرطوس، واللاذقية).

وقد توزعت عينة المدرسين بحسب متغيرات الدراسة (المحافظة، والجنس، والمؤهل العلمي والتربوي، وعدد سنوات الخبرة)، على النحو الذي يظهر في الجدول (8):

جدول (8) توزيع عينة مدرّسي مدارس التعليم الثانوي العام وفق متغيرات الدراسة

المتغير	تصنيفات المتغير	الجنس		المجموع	النسبة
		الذكور	الإناث		
المحافظة	دمشق	32	32	64	6.57%
	حلب	119	168	287	29.47%

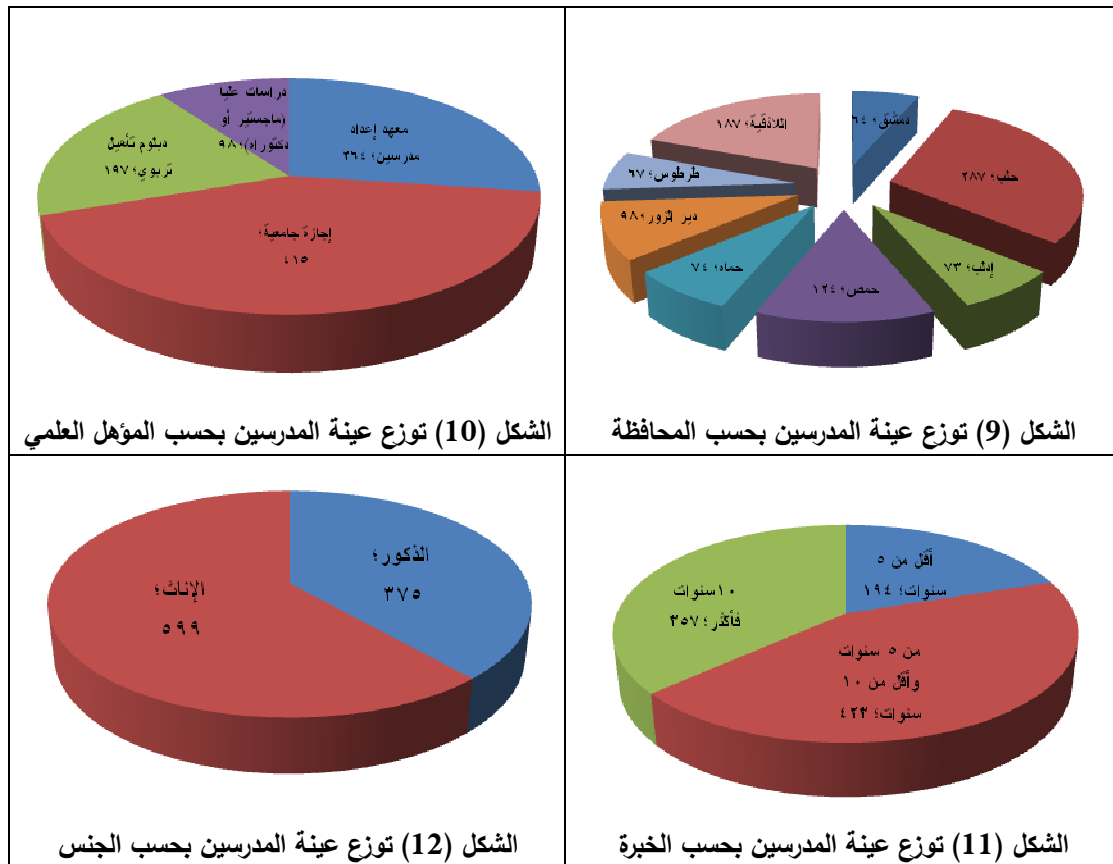
إدلب	26	47	73	7.49%
حمص	48	76	124	12.73%
حماء	30	44	74	7.60%
دير الزور	42	56	98	10.06%
طرطوس	18	49	67	6.88%
اللاذقية	60	127	187	19.20%
المجموع	375	599	974	100%
معهد إعداد مدرسين	89	175	264	27.10%
إجازة جامعية	188	227	415	42.61%
دبلوم تأهيل تربوي	63	134	197	20.23%
دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه)	35	63	98	10.06%
المجموع	375	599	974	100%
أقل من 5 سنوات	77	117	194	19.92%
من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	177	246	423	43.43%
10 سنوات فأكثر	121	236	357	36.65%
المجموع	375	599	974	100%

يتبين من الجدول (8) أن عدد أفراد العينة من مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام في المحافظات الثماني المدروسة؛ توزعوا بين (375) مدرساً بنسبة (38.50%) من إجمالي العينة البالغ عددها (974) مدرساً ومدرّسة؛ و(599) مُدرّسة بنسبة قدرها (61.50%).

كما يظهر من الجدول أنّ عدد أفراد العينة من المدرسين والمدربات الحاصلين على معهد إعداد المدرسين بلغ (264) مدرساً ومدرّسة، بنسبة (27.10%)، في حين وصل عدد المدرسين الحاصلين على إجازة جامعية إلى (415) مدرساً ومدرّسة بنسبة قدرها (42.61%)، والحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي إلى (197) مدرساً ومدرّسة بنسبة بلغت (20.23%)، والحاصلين على دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه) إلى (98) مدرساً ومدرّسة بنسبة بلغت (10.61%).

وتراوحت أعداد المدرسين بحسب عدد سنوات خبرتهم في التدريس بين (194) مدرساً ومدرّسة بنسبة (19.92%) لذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، و(423) مدرساً ومدرّسة بنسبة (43.43%) لذوي الخبرة من (5 سنوات وأقل من 10 سنوات)، و(357) مدرساً ومدرّسة بنسبة (36.65%) لذوي

الخبرة من (10) سنوات فأكثر. ويمكن تمثيل توزيع عينة المدرسين بحسب متغيرات الدراسة بيانياً كما يظهر في الأشكال البيانية الآتية:



رابعاً: إعداد أدوات الدراسة:

لاستطلاع آراء عينات الدراسة من مديري ومدرسين في إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام، ودور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات، أعدت الباحثة استبانات لهذا الغرض، وقد تطلب إعداد هذه الاستبانات ما يلي:

- مراجعة القسم النظري من هذه الدراسة، والاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت أزمات التعليم الثانوي العام وكيفية إدارتها في المدارس.
- مراجعة أسئلة الدراسة وتحديد الأسئلة التي ينبغي الحصول على إجابات عنها بواسطة الاستبانات؛ وقد وُجّهت إلى مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها في المحافظات التالية: (دمشق، وحلب، وإدلب، ودير الزور، وحمص، وحماة، وطرطوس، واللاذقية)؛ للإفادة من آرائهم في تحديد الأزمات وواقع إدارتها ووضع تصور مقترح لإدارة أزمات مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، استناداً إلى الوضع الحالي لإدارة الأزمات في هذه المدارس.

1. استبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية: تضمنت الاستبانة مقدمة تبين الهدف منها وطريقة الإجابة عن عباراتها وتكونت من جزأين:

الجزء الأول: يتناول البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة: وهي الجنس (ذكر، أنثى)، والمسمى الوظيفي (مدير، مدرس)، والمؤهل العلمي والتربوي: (معهد إعداد مدرسين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا فما فوق)، وعدد سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

الجزء الثاني: وقد اشتمل على المجالات الآتية:

المجال الأول: الأزمات المتعلقة بالطلبة، وتتضمن البنود من 1- 22.

المجال الثاني: الأزمات المتعلقة بالمدرسين، وتتضمن البنود من 23 - 52.

المجال الثالث: الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية، وتتضمن البنود من 53-68.

المجال الرابع: الأزمات المتعلقة بالمناهج، وتتضمن البنود من 69-81.

المجال الخامس: الأزمات المتعلقة بالامتحانات، وتتضمن البنود من 82 - 94.

المجال السادس: الأزمات المتعلقة بالمبنى المدرسي، وتتضمن البنود من 95 - 114.

المجال السابع: الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، وتتضمن البنود من 115 - 128.

المجال الثامن: الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم، وتتضمن البنود من 129 - 142.

2. استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات: وتكونت الاستبانة من جزأين

الجزء الأول: يتناول البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة وهي: الجنس (ذكر، أنثى)، والمسمى الوظيفي (مدير، مدرس)، والمؤهل العلمي والتربوي: (معهد إعداد مدرسين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا فما فوق)، وعدد سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

الجزء الثاني: وقد اشتمل على المجالات الآتية:

المجال الأول: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات قبل حدوثها، ويتضمن البنود من 1 - 14.

المجال الثاني: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في أثناء حدوثها، ويتضمن البنود من 15- 40.

المجال الثالث: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات بعد حدوثها، ويتضمن البنود من 41 - 54.

3. استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام: اشتملت الاستبانة الثالثة المتعلقة بمقترحات مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها في الجمهورية العربية السورية لإدارة الأزمات في مدارسهم وتحديد مدى مناسبة مجموعة المقترحات لإدارة الأزمة المدرسية من وجهة نظرهم على محورين هما على الشكل الآتي:

المحور الأول: يتناول البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة، وهي: الجنس (ذكر، أنثى)، والمسمى الوظيفي (مدير، مدرس)، والمؤهل العلمي والتربوي: (معهد إعداد مدرسين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا فما فوق)، وعدد سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المحور الثاني: وقد اشتمل على المجالات الآتية:

- المجال الأول: مقترحات متعلقة بإدارة أزمات الطلبة، ويتضمن البنود من 1 - 14.
- المجال الثاني: مقترحات متعلقة بإدارة أزمات المدرسين، ويتضمن البنود من 15 - 25.
- المجال الثالث: مقترحات متعلقة بإدارة أزمات الإدارة المدرسية، ويتضمن البنود من 26 - 39.
- المجال الرابع: مقترحات متعلقة بإدارة أزمات المناهج، ويتضمن البنود من 40 - 47.
- المجال الخامس: مقترحات متعلقة بإدارة أزمات الامتحانات والتقويم، ويتضمن البنود من 48 - 52.
- المجال السادس: مقترحات متعلقة بإدارة أزمات البناء المدرسي، ويتضمن البنود من 53 - 61.
- المجال السابع: مقترحات متعلقة بإدارة أزمات المجتمع المحلي، ويتضمن البنود من 62 - 69.
- المجال الثامن: مقترحات متعلقة بإدارة أزمات تمويل التعليم، ويتضمن البنود من 70 - 77.

خامساً: التحقق من صدق أدوات الدراسة:

للتحقق من صدق أدوات الدراسة اتبعت الباحثة طريقتين من طرائق الصدق هما:

أ- الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من إعداد استبانات الدراسة عُرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمختصين في هذا المجال، وقد بلغ عددهم (12) محكماً ومحكمة من أعضاء هيئة التدريس في جامعات القطر (دمشق، حلب، تشرين، إدلب) كما هو موضح في الملحق (1)؛ بهدف تعرّف آرائهم حول مدى اتفاق كل عبارة من عبارات كل استبانة مع المحور الذي تنتمي إليه، وقد أخذ بآراء المحكمين من حذف بعض العبارات لتكرارها، أو إضافة عبارات جديدة غير موجودة في الاستبانة إلى أن استقرت هذه الاستبانات بصورتها التي طُبقت على العينة الاستطلاعية والجدول الآتي يوضح بعض العبارات المعدلة من المحكمين:

جدول (9) العبارات التي عُدلت في استبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية

بعض العبارات (قبل التعديل)	بعد التعديل
ازدياد حالات العنف اللفظي والبدني في المدارس	تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي.
إحضار مواد ممنوعة للمدرسة.	إحضار مواد متنوعة للمدرسة (مجلات - أفلام) وتداولها فيما بينهم.
اهتمام المدرسين بالدروس الخصوصية أكثر من عملهم في المدارس.	اهتمام المدرسين بالساعات الخصوصية على حساب التعليم في المدرسة.

اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي.

الاعتماد بالنسبة للنتائج على التقويم النهائي للطلاب وليس المستمر.

أجرت الباحثة هذه التعديلات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية، كما هو موضح في الملحق (2).

جدول (10) العبارات التي عُدلت في استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات

بعض العبارات (قبل التعديل)	بعد التعديل
رصد المشكلات ومعالجتها قبل أن تتفاقم وتتحول إلى أزمات	العمل على التنبؤ بالمشكلات وبناء حل مسبق لها.
تحديد درجة خطورة الأزمة إن كانت ناتجة عن كوارث طبيعية أو عن أخطاء بشرية	تحديد طبيعة الأزمة ونوعها.
تحديد مستوى المواجهة المطلوبة إن كانت على مستوى الوزارة أو مستوى مديريات التربية والتعليم أو مستوى المدرسة.	تحديد مستوى المواجهة المطلوبة اللازمة.
تحديد درجة استعداد المدرسة لها إن كانت عالية أو متوسطة أو ضعيفة	تحديد درجة استعداد المدرسة لها.

أجرت الباحثة هذه التعديلات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية كما هو موضح في الملحق (3).

جدول (11) العبارات التي عُدلت في استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات مدارس التعليم الثانوي العام

بعض العبارات (قبل التعديل)	بعد التعديل
تفعيل دور المرشد النفسي للحد من حالات العنف.	تفعيل دور المرشد النفسي للحد من حالات العنف من خلال إجراء الاختبارات النفسية باستمرار.
التخفيف من كثافة المناهج.	التخفيف من كثافة المناهج للعمل على حل أزمة الدروس الخصوصية.
استخدام التقنيات التعليمية بشكل فعال.	العمل على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني الذي يناسب العصر الرقمي.
تفعيل دور مجالس أولياء الأمور.	تعزيز ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم عليمًا وتربويًا ونفسيًا.

أجرت الباحثة هذه التعديلات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية كما هو موضح في الملحق (4).

ب- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

يعدُّ الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، وتكون الأداة متسقة داخلياً ومتجانسة عندما تقيس كل فقرة أو مفردة منها العوامل العامة نفسها التي تقيسها الأداة، ويكون بحساب معاملات الارتباطات الداخلية بين درجات الأفراد في كل بعد فرعي من أبعاد الأداة ودرجاتهم في الاختبار كله (حسن، 2011، 516). وقد طبقت الباحثة

الاستبانات على عينة استطلاعية قوامها (50) مديراً ومدرّساً من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق ومدرّسيها، للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانات.

1. صدق استبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية:

للتأكد من الصدق البنائي لاستبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة، وأدرجت النتائج في الجدول الآتي (12):

جدول (12) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لاستبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية

المجال	عدد البنود	قيمة معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)
المجال الأول: أزمات متعلقة بالطلبة.	22	*0.6	0.000
المجال الثاني: أزمات متعلقة بالمدرسين.	30	*0.799	0.000
المجال الثالث: أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية.	16	*0.666	0.000
المجال الرابع: أزمات متعلقة بالمناهج.	13	*0.344	0.014
المجال الخامس: أزمات متعلقة بالامتحانات.	13	*0.399	0.004
المجال السادس: أزمات متعلقة بالبناء المدرسي.	20	*0.308	0.03
المجال السابع: أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي.	14	*0.58	0.000
المجال الثامن: أزمات متعلقة بتمويل التعليم.	14	*0.311	0.02

* عند مستوى دلالة 0.05.

يبين الجدول (12) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لاستبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية والتي تراوحت درجة الارتباط بين (0.308 - 0.799) وهي معاملات ارتباط مقبولة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 وبذلك تُعدُّ مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

2. صدق استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية:

للتأكد من الصدق البنائي لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات، حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية، وأدرجت النتائج في الجدول الآتي (13):

جدول (13) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات

المحور	عدد العبارات	قيمة معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)
--------	--------------	----------------------------	-------------------------

0.000	**0.661	14	المجال الأول: إدارة الأزمات قبل حدوثها.
0.000	**0.921	26	المجال الثاني: إدارة الأزمات في أثناء حدوثها.
0.000	**0.572	14	المجال الثالث: إدارة الأزمات بعد حدوثها.

** عند مستوى دلالة 0.05.

يتضح من الجدول (13) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات تراوحت بين (0.572 - 0.921)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والعالية، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

3. صدق استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية:
حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات مدارس التعليم الثانوي العام والدرجة الكلية للاستبانة كما يتضح في الجدول الآتي:
جدول (14) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لاستبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام

المجال	عدد البنود	قيمة معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (Sig)
المجال الأول: المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة.	14	**0.629	0.000
المجال الثاني: المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين.	11	**0.572	0.000
المجال الثالث: المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية.	14	**0.588	0.000
المجال الرابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج.	8	**0.398	0.000
المجال الخامس: المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات.	5	**0.986	0.000
المجال السادس: المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي.	9	**0.385	0.000
المجال السابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي.	8	**0.406	0.000
المجال الثامن: المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم.	8	**0.455	0.000

** عند مستوى دلالة 0.05.

يتبين من الجدول (14) أنَّ معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية بين (0.385 - 0.986) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والعالية جداً، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك تعدُّ مجالات الاستبانة صادقة لما وُضعت لقياسه.
سادساً: التحقق من ثبات أدوات الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانات قامت الباحثة بتطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (50) مديراً ومدرساً من خارج عينة الدراسة، واستُخرجت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقتين،

الأولى: هي طريقة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) والثانية: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest) على النحو الآتي:

1. ثبات استبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية:

أ - معادلة ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha):

لاستخراج معامل ثبات استبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية استخدمت معادلة ألفا كرونباخ، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالاتها الثمانية بين (0.703) و(0.915)، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة كلها (0.962). الذي يشير إلى أن قيم معاملات الثبات تتسم بدرجة عالية من ثبات الاتساق الداخلي.

ويوضح الجدول (1) الوارد في الملحق (5) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لاستبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية.

ب - طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest):

يشير الثبات إلى درجة الاستقرار في نتائج أداة القياس إذا ما أعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم، وجرى تطبيق استبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية على أفراد العينة الاستطلاعية في فترتين زمنيتين مختلفتين بفارق ثلاثة أسابيع بين المرة الأولى والمرة الثانية، وحسب معامل الارتباط بواسطة معادلة بيرسون (Pearson Correlation) بين مرتبي التطبيق على النحو المبين في الجدول (١)، الذي يشير إلى معاملات ارتباط تتراوح بين (0.906)، و(0.985) لمجالات الاستبانة، وقد بلغ معامل الارتباط (0.97) درجة وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وهي معاملات ارتباط عالية بين التطبيقين الأول والثاني. ويوضح الجدول (5) الوارد في الملحق رقم (6) درجات التطبيقين الأول والثاني لاستبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية.

الجدول (15) معامل الثبات بطريقتي (معامل ألفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار) لاستبانة واقع أزمات التعليم

الثانوي العام في سورية ولكل مجال من مجالاتها

معامل ألفا كرونباخ Cronpach Alpha	الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)		عدد البند	المجال
	القيمة الاحتمالية (Sig)	قيمة معامل الارتباط		
0.805	0.000	**0.97	22	المجال الأول: المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة
0.912	0.000	**0.98	30	المجال الثاني: المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين
0.703	0.000	**0.906	16	المجال الثالث: المقترحات المتعلقة بأزمات

الإدارة المدرسية				
المجال الرابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج	13	**0.986	0.000	0.784
المجال الخامس: المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات	13	**0.971	0.000	0.766
المجال السادس: المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي	20	**0.985	0.000	0.702
المجال السابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي	14	**0.909	0.000	0.751
المجال الثامن: المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم	14	**0.972	0.000	0.774
الاستبانة كلّها	142	**0.97	0.000	0.895

** عند مستوى دلالة 0.05.

2. ثبات استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية:

أ - طريقة معادلة ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha):

تم حساب معامل الاتساق الداخلي لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكان معامل الاتساق الداخلي على النحو المبين في الجدول (15) الذي يبين أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (0.715) و(0.891)، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة كلها (0.892) درجة، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بحيث يمكن الاعتماد عليها لقياس ما صممت لأجله. ويوضح الجدول (2) الوارد في الملحق (5) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية.

ب - طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest):

حُسب معامل ثبات استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين إجابات أفراد عينة الدراسة في التطبيق الأول، وإجاباتهم في التطبيق الثاني لكل مجال من مجالات الاستبانة، وعلى مستوى المجالات ككل على النحو المبين في الجدول (16)، وقد جاءت معاملات الارتباط للمجالات تزيد عن (0.948)، كما بلغ معامل الارتباط للاستبانة كلّها (0.99) درجة وهو يدل على ثبات عالٍ جداً ودال عند مستوى الدلالة (0.05). ويوضح الجدول (6) الوارد في الملحق رقم (6) درجات التطبيقين الأول والثاني لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية.

جدول (16) معامل الثبات بطريقتي (معامل ألفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار) لاستبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية

معامل ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha)	الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)		عدد البنود	المجال
	القيمة الاحتمالية (Sig)	قيمة معامل الارتباط		
0.715	0.000	**0.963	14	المجال الأول: إدارة الأزمات قبل حدوثها.
0.897	0.000	**0.992	26	المجال الثاني: إدارة الأزمات في أثناء حدوثها.
0.716	0.000	**0.948	14	المجال الثالث: إدارة الأزمات بعد حدوثها.
0.892	0.000	**0.99	54	الاستبانة كلها

3. ثبات استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية:

أ - طريقة معادلة ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha):

لحساب ثبات استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية، استخدمت معادلة ألفا كرونباخ، وكان معامل الاتساق الداخلي على النحو المبين في الجدول (17). ومن قراءته يتبين أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.689) و(0.873)، كما بلغ معامل الثبات للاستبانة كلها (0.832). وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. ويوضح الجدول (3) الوارد في الملحق (5) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لاستبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية.

ب - طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest):

طبقت استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية على أفراد العينة الاستطلاعية لفترتين مختلفتين، وحُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمجالات الاستبانة بين (0.63) و(0.969) درجة، كما بلغ معامل الارتباط للاستبانة كلها (0.738) درجة وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (0.05)، وتدل على ثبات الاستبانة واستقرار نتائجها. ويوضح الجدول (7) الوارد في الملحق رقم (6) درجات التطبيقين الأول والثاني لاستبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية.

جدول (17) معامل الثبات بطريقتي (معامل ألفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار) لاستبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية

معامل ألفا كرونباخ (Cronpach)	الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)	عدد البنود	المجال
-----------------------------------	---	---------------	--------

(Alpha	القيمة الاحتمالية (Sig)	قيمة معامل الارتباط		
0.873	0.000	**0.905	14	المجال الأول: المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة
0.744	0.000	**0.831	11	المجال الثاني: المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين
0.723	0.000	**0.907	14	المجال الثالث: المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية
0.689	0.000	**0.715	8	المجال الرابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج.
0.794	0.000	**0.969	5	المجال الخامس: المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات
0.765	0.000	**0.63	9	المجال السادس: المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي
0.743	0.000	**0.922	8	المجال السابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي
0.772	0.000	**0.871	8	المجال الثامن: المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم
0.832	0.000	**0.738	77	المجالات ككل

** عند مستوى دلالة 0.01.

سابعاً: تطبيق أدوات الدراسة:

قبل تطبيق أدوات الدراسة حصلت الباحثة على الموافقات الضرورية الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة الموضحة في الملحق رقم (1)، ثم طُبِّقَت الاستبانات التي أُعدت على مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها عن طريق المقابلة الفردية في أثناء وجودهم في أماكن عملهم، واستغرق التطبيق سبعة أشهر امتد من شهر تشرين الأول حتى شهر نيسان، خلال العام الدراسي (2012 – 2013)، ثم فرّغت الإجابات في الجداول المعدة لذلك لاستخلاص النتائج.

ثامناً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها أجرت الباحثة المعالجات الإحصائية باستعمال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار (18).
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha): لحساب معامل ثبات استبانات الدراسة على العينة الاستطلاعية من مديري ومدرسي التعليم الثانوي العام في سورية.

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) وقد استخدم لتقدير الثبات بالإعادة (Test – Re test) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لاستبانات الدراسة على العينة الاستطلاعية من مديري ومدرسي التعليم الثانوي العام في سورية.
- المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والوزن النسبي: وقد استخدمت لكل عبارة من خلال قيمة المتوسط الحسابي، وبغرض المقارنة بين المتوسطات وترتيب درجة الإجابة.
- استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للمقارنات الثنائية.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمقارنات المتعددة.
- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وقد استخدم هذا الاختبار لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات تبعاً للمتغيرات (المؤهل العمي والتربوي، الخبرة، المحافظة).
- اختبار (One sample T-Test) حول العينة الواحدة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم الوزن النسبي لكل عبارة، ومن ثم لكل مجال من مجالات كل استبانة لمعرفة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في سورية، وكذلك دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في سورية، ومن ثم المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في سورية من وجهة نظر أفراد عيني الدراسة من مديري ومدرسي التعليم الثانوي العام في المحافظات المدروسة. وفي ضوء ذلك تم حساب الوزن النسبي لكل عبارة من خلال قيمة المتوسط الحسابي، وبغرض المقارنة بين المتوسطات وترتيب درجة الإجابة فقد اعتمد على المعيار الآتي في تفسير البيانات، إذ قسّم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحُدّت النقاط الفاصلة على التدرج، من خلال (المدى الأعلى - المدى الأدنى مقسوماً على ثلاثة مستويات) $(3 \div 4 = 1 - 5)$ وبالتالي تم وصف درجة الإجابة على المجالات المدروسة تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النحو الآتي من 1 - 2.33 منخفضة، ومن (2.34 - 3.67) متوسطة، ومن (3.68 - 5) مرتفعة.



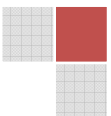
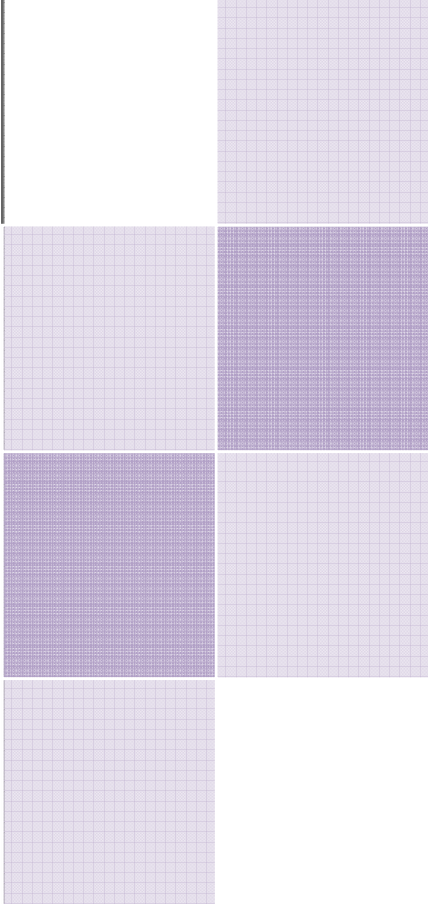
الفصل السادس: نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها

. مقدمة.

أولاً . نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها.

ثانياً . نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.

ثالثاً . خلاصة لأهم نتائج الدراسة.



الفصل السادس

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد:

تضمن هذا الفصل عرضاً تفصيلياً يوضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تطبيق أدوات الدراسة بوساطة الإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها، كما يتضمن تفسيراً لتلك النتائج ومناقشتها.

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

1- نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

جاء نص السؤال الأول كما يلي: ما أهم الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها؟

لإظهار الدرجة الكلية لأهم الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية عند كل مجال من مجالات الدراسة وفقاً لدرجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها، وعلى مستوى الاستبانة كلّها استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية كما يظهر في الجدول (18).

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول مجالات الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام من وجهة نظرهم

الرقم	العبارات	المديرون				المدرسون		
		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب ضمن المجال	درجة التواجد	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب ضمن المجال
1	المجال الأول: أزمات متعلقة بالطلبة.	3.18	64%	5	متوسطة	3.12	62%	5
2	المجال الثاني: أزمات متعلقة بالمدرسين.	3.71	74%	1	مرتفعة	3.8	76%	1
3	المجال الثالث: أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية.	2.41	48%	8	متوسطة	3.14	63%	6
4	المجال الرابع: أزمات متعلقة بالمناهج.	3.19	64.1%	4	متوسطة	3.2	64%	4
5	المجال الخامس: أزمات متعلقة بالامتحانات.	2.47	49%	7	متوسطة	2.67	53%	8
6	المجال السادس: أزمات متعلقة بالبناء المدرسي.	3.25	65%	3	متوسطة	3.33	67%	3

7	المجال السابع: أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي.	2.89	%58	6	متوسطة	3.03	%61	7	متوسطة
8	المجال الثامن: أزمات متعلقة بتمويل التعليم.	3.48	%70	2	متوسطة	3.56	%71	2	متوسطة
	المتوسط الحسابي الوزني لدرجات تقدير مجالات الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام ككل	3.07	%62		متوسطة	3.23	%65		متوسطة

يتضح من الجدول (18) أن المتوسط الحسابي العام لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام عموماً من وجهة نظر المديرين بلغ (3.07)، وكان بدرجة متوسطة، وحصل المجال المتعلق بأزمات المدرسين على المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، فيما جاءت الأزمات المتعلقة بباقي المجالات بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.41)، و(3.48).

وكانت على التوالي الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم في المرتبة الثانية، ثم أزمات البناء المدرسي، تلتها في المرتبة الرابعة الأزمات المتعلقة بالمناهج الدراسية، ثم الأزمات المتعلقة بالطلبة، تلتها الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، ثم الأزمات المتعلقة بالامتحانات وجاءت الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية في المرتبة الأخيرة.

وتفسر الباحثة حصول المجال المتعلق بأزمات المدرسين على المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين بكون المديرين على اطلاع دائم بالأزمات التي يعاني منها المدرسون، فهم المسؤولون أمام مديرية التربية عن متابعة أمور غيابهم أو تقصيرهم أو تأخيرهم، كما أن المديرين -برأي الباحثة- يلمسون بشكل مباشر الآثار السلبية للأزمات التي قد يعاني منها المدرسون والتي تنعكس على جودة وإتقان أداء واجبهم التربوي والتدريسي.

في حين تفسر الباحثة حصول المجال المتعلق بأزمات الإدارة المدرسية على المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين باعتقاد مديري المدارس بأنهم لا يعانون من أية أزمات قد تعوق إدارتهم لمدارسهم، وأنهم يقومون بواجبهم في تسيير أمور العملية التربوية والتعليمية على أكمل وجه.

ويتبين من الجدول (18) أيضاً أن المتوسط الحسابي العام لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين بلغ (3.23).

وكان بدرجة متوسطة، وحصل المجال الخاص بالأزمات المتعلقة بالمدرسين على الدرجة المرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.8)، فيما جاءت الأزمات المتعلقة بباقي المجالات بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسطات حسابية، تراوحت بين (2.67)، و(3.56). وكانت على التوالي الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم في المرتبة الثانية، ثم أزمات البناء المدرسي، تلتها في المرتبة الرابعة الأزمات المتعلقة

بالمناهج الدراسية، ثم الأزمات المتعلقة بالطلبة، تلتها الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية، أمّا المرتبة قبل الأخيرة فكانت للأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، وجاءت الأزمات المتعلقة بالامتحانات في المرتبة الأخيرة.

وتفسر الباحثة حصول المجال المتعلق بأزمات المدرسين على المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظرهم بكونهم يدركون جيداً الآثار السلبية التي خلفتها الأزمة على أدائهم لعملهم، وخاصةً فيما يتعلق باضطرابهم إلى تأدية دورهم التربوي والتدريسي في ظل ظروف أمنية خطيرة قد تتعرض فيها حياتهم للخطر.

في حين تفسر الباحثة حصول المجال المتعلق بأزمات الامتحانات على المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المدرسين باعتقادهم بقدرتهم على تسيير أمور العملية الامتحانية بالشكل المطلوب منهم، دون أن يتخلل تلك العملية مشكلات عالية الدرجة قد تؤثر سلباً على جودتها وسلامة أدائها.

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة غنام (2010) التي بينت فيها أنّ أكثر الأزمات شدة التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق هي أزمات الإدارة المدرسية، تليها الأزمات المتعلقة بالطلبة، ثم الأزمات المتعلقة بالمناهج، ثم الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، ثم الأزمات المتعلقة بالمدرسين، ثم الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي.

وفيما يأتي الإجابات التفصيلية لعينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها حول أهم الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية عند كل مجال من مجالات الاستبانة.

• المجال الأول: الأزمات المتعلقة بالطلبة:

يوضح الجدول (19) الآتي درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها حول أهم الأزمات المتعلقة بالطلبة، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (3.18)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المدرسين (3.12)، وكان بدرجة متوسطة.

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالطلبة من وجهة نظرهم

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب	المتوسط	العبارة	الترتيب	المتوسط	العبارة
الرقم	الترتيب	المتوسط	العبارة	الرقم	المتوسط	العبارة
14	1	4.47	إحضار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات أفلام) وتداولها فيما بينهم.	18	4.34	زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتراً أمنياً
19	2	4.35	وجود (الحزن_ الخوف_ القلق الدائم...) لدى بعض الطلبة.	6	4.28	انخفاض المستوى العلمي للطلبة.
9	3	4.30	تسرب الطلبة من المدرسة نتيجة الأوضاع الاستثنائية لذويهم.	19	4.27	وجود (الحزن_ الخوف_ القلق الدائم...) لدى بعض الطلبة.
21	4	3.90	عدم تكيف الطلبة الوافدين مع البيئة المدرسية الجديدة.	16	3.80	عدم التزام الطلبة باللباس المدرسي نتيجة الظروف المادية السيئة التي خلفتها الأزمة
20	5	3.76	اختلاف المفاهيم والرموز الوطنية لدى الطلبة (علم_ استشهاد_ وحدة وطنية_ جندي _ نظام).	1	3.62	تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي.
17	6	3.66	هجرة العديد من الطلبة إلى خارج البلد بحثاً عن الأمان والاستقرار.	20	3.49	اختلاف المفاهيم والرموز الوطنية لدى الطلبة (علم_ استشهاد_ وحدة وطنية_ جندي _ نظام).
18	7	3.65	زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتراً أمنياً	21	3.38	عدم تكيف الطلبة الوافدين مع البيئة المدرسية الجديدة.
22	8	3.64	انخفاض المبادئ الأخلاقية لدى الطلبة (التعاون- التسامح- المصالحة....).	22	3.27	انخفاض المبادئ الأخلاقية لدى الطلبة (التعاون- التسامح- المصالحة...).
16	9	3.61	عدم التزام الطلبة باللباس المدرسي نتيجة الظروف المادية السيئة التي خلفتها الأزمة	9	3.24	تسرب الطلبة من المدرسة نتيجة الأوضاع الاستثنائية لذويهم.
7	10	3.32	إهمال الواجبات المدرسية.	17	3.07	هجرة العديد من الطلبة إلى خارج البلد بحثاً عن الأمان والاستقرار.
8	11	3.23	ضعف المشاركة بالأنشطة المدرسية.	11	3.02	تدخين الطلبة السجائر داخل المدرسة.
6	12	3.20	انخفاض المستوى العلمي للطلبة.	10	2.94	استخدام الهاتف الجوال داخل الحصة الدراسية.
4	13	3.08	تزايد ظاهرة العبث بممتلكات المدرسة.	8	2.86	ضعف المشاركة بالأنشطة المدرسية.

1	2.93	14	5	كثرة الغياب لدى الطلبة لعدم الالتزام بقوانين المدرسة.	2.83	14
5	2.79	15	14	إحضار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات..... أفلام) وتداولها فيما بينهم.	2.82	15
3	2.69	16	7	تحدّي الطلبة لأنظمة المدرسة بشكلٍ يؤثر الفوضى والإزعاج.	2.81	16
2	2.56	17	3	حدوث اعتداءات بدنية بين الطلبة نتيجة حمل الأسلحة أو أدوات حادة.	2.79	17
15	2.54	18	2	لجوء بعض المدرسين إلى الضرب بسبب كثافة أعداد الطلبة ضمن القاعة الصفية الواحدة.	2.53	18
1	2.41	19	15	استخدام الهاتف الجوال داخل الحصة الدراسية.	2.51	19
2	2.36	20	4	تدخين الطلبة السجائر داخل المدرسة.	2.44	20
3	1.85	21	13	تعاطي أشكال من المخدرات والترويج لها.	2.15	21
4	1.65	22	12	ظهور انحرافات جنسية بين الطلبة كالشذوذ الجنسي.	2.08	22
	3.18			المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالطلبة	3.12	

يتضح من الجدول (19) أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالطلبة تواجدت في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي "إحضار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات.... أفلام) وتداولها فيما بينهم" بمتوسط حسابي بلغ (4.47)، تلتها أزمة "وجود (الحزن والخوف والقلق الدائم..) لدى بعض الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، ثم أزمة "تسرب الطلبة من المدرسة نتيجة الأوضاع الاستثنائية لذويهم" بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، ثم أزمة "عدم تكيف الطلبة الوافدين مع البيئة المدرسية الجديدة" بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، وجاءت أزمة "اختلاف المفاهيم والرموز الوطنية لدى الطلبة (عَلَم_ استشهاد_ وحدة وطنية_ جندي _ نظام)" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.76).

ويُلاحظ أنّ أغلب أزمات هذا المجال كانت بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.36)، و(3.66)، فيما كانت أقل الأزمات تواجدت هي "تعاطي أشكال من المخدرات والترويج لها" بمتوسط حسابي بلغ (1.85)، تلتها أزمة "ظهور انحرافات جنسية بين الطلبة كالشذوذ الجنسي"

بمتوسط حسابي بلغ (1.65)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سليمون (2001) التي بينت أن نسبة انتشار الأزمات النفسية في المدارس الثانوية العامة للبنين والبنات في محافظة طنطا التي تنعكس في بعض السلوكيات داخل المدرسة كانت عالية حيث بلغت نسبتها (87.5%)، كما تتفق مع دراسة النوايسة (2006) التي بينت أن النظام التربوي في الأردن يواجه مجموعة من الأزمات أكثرها بروزاً أزمة التسرب من المدارس، وتختلف مع دراسة الحلو (2010) التي أظهرت انخفاض الأزمات السلوكية في المدارس الثانوية الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية/فلسطين، فيما تتفق معها من حيث إن أقل مستوى من الأزمات المدرسية هو تعاطي المخدرات

كما يتضح من الجدول (19) أن أكثر الأزمات المتعلقة بالطلبة تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين هي على التوالي: "زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتراً أمنياً" بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، تلتها أزمة "انخفاض المستوى العلمي للطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، ثم أزمة "وجود (الحزن_الخوف_القلق الدائم..)" لدى بعض الطلبة بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، ثم أزمة "عدم التزام الطلبة باللباس المدرسي نتيجة الظروف المادية السيئة التي خلفتها الأزمة" بمتوسط حسابي بلغ (3.80) وجاءت أزمة "تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي." في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.49)، في حين أن أغلب أزمات هذا المجال كانت بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.44)، و(3.38)، فيما كانت أقل الأزمات تواجداً على التوالي هي "ظهور انحرافات جنسية بين الطلبة كالشذوذ الجنسي" بمتوسط حسابي بلغ (2.15)، ثم أزمة "تعاطي أشكال من المخدرات والترويج لها" بمتوسط حسابي بلغ (2.08)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الموسى (2006) التي بينت أن أكثر الأزمات تواجداً في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض أزمة: حدوث اعتداءات بدنية غير عادية بين الطلبة بالضرب، فيما تختلف عنها من حيث إن أقل الأزمات تواجداً هو تعرض المدرسة لعمل إرهابي، تليها أزمة حيازة الطالب لأسلحة نارية.

وبتحليل ما سبق نجد ارتفاعاً في نسبة انتشار الأزمات النفسية الانفعالية بين الطلبة، وبروز هذه الأزمات النفسية الانفعالية بصورة عالية بالمدارس يمثل نتيجة مهمة تستحق الوقوف عندها، وربما ترجع لعامل أو أكثر من العوامل الآتية:

- إن نسبة كبيرة من الطلبة، وخاصة بالمرحلة الثانوية يمرون بفترة المراهقة، وهي فترة ثورة وتمرد موجهة نحو سلطة المدرسة، وكل ما هو مصدر سلطة وتتخذ هذه الثورة مظاهر متعددة.
- تأثر المراهق بجماعة الأقران ومسايرته لمعايير هذه الجماعة أكثر من الأسرة أو المدرسة يشعره بالاستقلالية والتحرر من قيود الأسرة ومن سلطة الأبوين وسلطة المدرسة، ويتعزز ويقوى شعوره بذاته وهويته في تلك المرحلة، وقد يكتسب سلوكيات خاطئة بانتمائه لهذه الجماعة، مثل "إحضار

مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات.... أفلام)، وتداولها فيما بينهم"، والتي شكلت على كثرة وجودها أزمة؛ وأخذت المرتبة الأولى من وجهة نظر المديرين، وقد يعود ذلك إلى قصور الإرشاد الطلابي في المدارس أو ضعف الروابط بين المدرسة وأولياء الأمور.

وتبرز المشكلات الانفعالية عند المراهق في تلك المرحلة، إذ يبدو العامل الانفعالي واضحاً في حياة المراهق، ويتمثل بعنف انفعالاته وحدتها، وهذا ما يبرر حصول أزمة "وجود (الحزن_الخوف_القلق الدائم..)" لدى بعض الطلبة في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين، فالمراهق بطبيعة الحال يتسم بالتقلب والرهافة الانفعالية إذ يتأثر بالمشكلات مهما كانت بسيطة، ويثور لأبسط الأسباب، وإذا تعرض لإحباط شعر بالحزن الشديد، كما يتميز النمو الانفعالي للمراهق بالكآبة، حيث يتردد في الإفصاح عن انفعالاته ويكتنمها في نفسه خوفاً من أن يثير نقد الآخرين ولومهم، فينطوي على ذاته ويلوذ بهوموه وأحزانه على نفسه، ويصبح حائراً، وقد يسترسل في حزنه؛ فيخلد إلى الهرب من الواقع بالاستغراق بهوموه، كما تتميز فترة المراهقة بتطور مثيرات الخوف واستجاباته، إذ تتسع لتشمل مخاوف العمل المدرسي والعلاقات الاجتماعية، ومخاوف عائلية تبدو في القلق على الأهل عندما يتشاجرون أو يمرضون، وقد يحتفظ المراهق في بداية المراهقة ببعض مخاوف الطفولة كالخوف من الثعابين وتصبح مخاوفه الاجتماعية طبيعية كالخوف على الوالدين والمستقبل والخوف الاجتماعي (الموسى، 2006، 147)، فكيف وهو يعيش ظروف نفسية سيئة، فنسبة كبيرة من الطلبة في وقتنا الحاضر إما قد نزحوا من منازلهم نتيجة الاشتباكات، أو فقدوا أحد أفراد أسرته أو أصدقائهم، أو مروا بتجربة وخبرة نفسية مؤلمة؛ لأن ذلك المراهق يشعر بقلق دائم تجاه المستقبل المجهول الذي ينتظره، الأمر الذي يبرر حصول تلك الأزمة على درجة مرتفعة ويجعلها تأخذ المرتبة الثانية من بين الأزمات المتعلقة بالطلبة.

وقد برزت أزمة "تسرب الطلبة من المدرسة نتيجة الأوضاع الاستثنائية لذويهم" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وهذا ما أكدته التقرير الصادر عن اليونيسيف الذي قَدَّر أنَّ (22,8%) من الطلبة لم يلتحقوا بمدارسهم في العام (2012)، أما في العام (2013) فقد خسر نصف مليون تلميذ وطالب مدارسهم نتيجة وجودهم في مناطق الاشتباكات أو أن الظروف الأمنية منعتهم من التوجه إلى مدارسهم (المركز السوري لبحوث السياسات، 2013، 54)، ويقود هذا التعطيل في العملية التعليمية إلى نتائج سلبية على رأس المال البشري ومن ثم على العملية التنموية برمتها على المدى القصير والمتوسط والطويل. وقد أدى التدهور الأمني إلى تأرجح معدل حضور الطلبة للمدارس بحسب المحافظات، وحتى ضمن المحافظة الواحدة، ومع أنه لا تتوافر بيانات عن معدلات التسرب من التعليم العام للدراسي (2011-2012) فإنَّ التقرير قَدَّر معدل عدم الحضور إلى (22,8%)، ويتوقع أن يرتفع معدل التسرب نتيجة عدد من العوامل وعلى رأسها المدارس المتضررة

والمخاطر الأمنية التي أدت إلى دفع العديد من الأهالي إلى عدم إرسال أبنائهم إلى المدارس خصوصاً البنات منهم، وتواجه أسر اللاجئين والنازحين صعوبات في تسجيل أطفالهم في أماكن إقامتهم الجديدة بسبب قدرة المدارس المحدودة على استيعابهم أو بسبب المصاعب المالية.

وقد حاول التقرير تقدير الآثار الكمية لانخفاض معدل الحضور المدرسي إذ حُسبت قيمة سنة التمدريس وسطياً للسكان فوق (15) عاماً كمعدل وسطي للفترة (2006-2011) بتقسيم الناتج المحلي بالأسعار الجارية على عدد سنوات التمدريس، وبينت النتيجة أنّ قيمة سنة التمدريس تساوي ما يقارب (680) دولاراً، بعد ذلك تم ضرب هذه القيمة بالخسارة في سنين الطلبة نتيجة الأزمة باستخدام معدل عدم الحضور المدرسي في عامي (2011 - 2012) الذي بلغ (9،10%) و(8،22%) على التوالي وقد بلغت الخسارة الإجمالية (347) مليون دولار في عام (2011) و(784) مليون دولار في عام (2012)، ومليار دولار في (2013)، هذه الخسائر لاتعدّ لسنوات (2011-2012-2013)، بل كخسائر في رأس المال البشري على المدى البعيد للبلاد،(المركز السوري لبحوث السياسات،2013، 54) أمّا أزمة "عدم تكيف الطلبة الوافدين مع البيئة المدرسية الجديدة" فقد جاءت في المرتبة الرابعة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وتعتقد الباحثة أن تلك النتيجة منطقية، فتزايد عدد الطلبة داخل الصف الدراسي يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات بين الطلبة مثل تزايد عدد الاعتداءات التي تحدث بينهم، ووجود العديد من الطلبة النازحين من عدة مجتمعات متباينة ومختلفة ثقافياً أدى إلى بروز تلك الأزمة، هذا عدا عن عدم الاستقرار النفسي والتوازن الانفعالي عند العديد من الطلبة الوافدين الذين فقدوا بيوتهم إضافة إلى مدارسهم وباتوا يعانون - مع عائلاتهم- من صعوبات معيشية في مراكز الإيواء القاهرة، أو تنقلات عقود الإيجار الموسمي، أو الحلول - ضيقاً- عند الأقارب ... كل ذلك أدى إلى أن تكون تلك الأزمة من الأزمات البارزة التي يعاني منها الطلبة في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين.

وجاءت أزمة "عدم التزام الطلبة باللباس المدرسي نتيجة الظروف المادية السيئة التي خلفتها الأزمة" في المرتبة الرابعة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وتعزو الباحثة وجود تلك الأزمة إلى الظروف المادية السيئة والغلاء في أسعار اللباس المدرسي، فقد بلغ سعر البذلة المدرسية (6000) ل.س، فيما وصل سعر الدفتر إلى (200) ل.س، وسعر دفتر الرسم إلى (500) ل.س، ناهيك عن تذبذب أسعار ما تبقى من اللوازم المدرسية أمام تلاعب التجار، كما تعزو الباحثة تلك الأزمة إلى ارتفاع نسبة الفقر حيث تشير آخر تقديرات الفقر بحسب تقرير للبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة إلى دخول (3.1) مليون شخص دائرة الفقر في العام (2012) منهم (1.5) مليون شخص داخل دائرة الفقر الشديد (وزارة التربية في سورية،2014) وإنّ هذه الزيادة في الفقر تأتي أساساً نتيجة الزيادة في أسعار البضائع والخدمات وتراجع مصادر الدخل بما في ذلك نقص فرص العمل، وخسارة

الوظائف، والأضرار المادية للممتلكات، ومن المتوقع أيضاً أن يزداد معدل الفقر نتيجة للأعداد الكبيرة في أعداد النازحين. حيث وصل عدد اللاجئين الذين عبروا الحدود التركية والأردنية واللبنانية في كانون الأول عام (2012) إلى (542250)، فيما بلغ عددهم حسب الإحصائيات الأخيرة لليونسكو (6,5) مليون نازح (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، اليونسكو، 2014)، ويعاني السوريون من تدهور الحياة الاقتصادية، وسوء الأوضاع المعيشية جراء العقوبات الاقتصادية، وارتفاع الأسعار، وفقدان الكثير من الأصناف الضرورية في الأسواق بالإضافة إلى تدمير العديد من المنشآت الصناعية، وتوقف بعضها عن العمل، وقلة فرص العمل، وانتشار البطالة.

أما أزمة "اختلاف المفاهيم والرموز الوطنية لدى الطلبة (عَلَم_استشهاد_وحدة وطنية_جندي _ نظام)" فقد جاءت في المرتبة الخامسة من حيث درجة التحقق من وجهة نظر المديرين، والمرتبة السادسة من وجهة نظر المدرسين، وتغزو الباحثة ذلك إلى أن تلك الأزمة أدت إلى الإضرار بالانسجام الاجتماعي وعمق الفجوة بين المجموعات المختلفة في المجتمع؛ وذلك لأنّ هناك مفارقة بين الواقع الاجتماعي قبل الأزمة وبعدها، ويمكن أن نرى أن أولى المفارقات كانت في التداخلات السكانية في المدن والريف السوري الناتجة عن الهجرة الداخلية والخارجية القسرية، وتصدير وسائل الإعلام خوفاً وقلقاً بين عامة الناس، كان له أثر في محاولة تفتيت البنية الاجتماعية التاريخية في مكوناتها الاجتماعية والدينية والفكرية، ومن الإفرازات البارزة التي خرجت من عمق الأزمة إلى سطحها لابد من التركيز على (القيم الاجتماعية) والآثار التي تركتها في حياة الناس، وما أحدثته من آلام أدت إلى الانهيارات الروحية، وقد نتج عنها أشكال جديدة وتغيرات جوهرية في العلاقات الإنسانية (رئاسة مجلس الشعب السوري، 2014)، وهذا ما يبرر حصول تلك الأزمة على درجة تحقق مرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين.

وقد جاءت أزمة "زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتراً أمنياً" في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وترى الباحثة أن وجود تلك الأزمة ناتج عن الظروف التي تشهدها الجمهورية العربية السورية، فالنزوح من المناطق التي تشهد توتراً أمنياً إلى المناطق الآمنة أدى إلى أزمة شديدة على صعيد الكثافة الطلابية، تلك الأزمة التي انعكست سلباتها على جميع العاملين في التعليم، إذ يُقدّر عدد النازحين داخلياً خاصة من حمص وإدلب ودير الزور ودمشق وريفها وحلب بأكثر من مليوني شخص، في حين وصل عدد النازحين داخلياً في عام (2014) إلى (7) ملايين شخص (وكالة سانا الإخبارية، 2014)، ويعاني النازحون من الحرمان بأوجه متعددة من حيث عدم توافر المأوى الملائم، وافتقار الخدمات الأساسية، وازدادت صعوبة الحصول على الغذاء والدواء في مناطق متعددة بسبب ارتفاع الأسعار والنقص في العرض والقدرة على النفاذ (منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسف"، 2014).

كما برزت "أزمة انخفاض المستوى العلمي للطلبة" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وترجع الباحثة عوامل انخفاض المستوى العلمي للطلبة إلى زيادة عدد أفراد الصف الواحد عن الحد المعقول، بالإضافة إلى عدم توافر الوسائل التربوية العلمية المناسبة، وعدم توافر الجو الأسري الملائم لنمو القابليات والقدرات يؤدي إلى إرباك الطالب، ويقلل من قدرته على المتابعة العلمية المطلوبة؛ فظروف الأسر السورية من نزوح وفقير وتكدس أفراد الأسرة في منزل صغير نتيجة ظروف النزوح انعكس سلباً على قدرة الطالب في متابعة تحصيله الدراسي، وانخفاض الاتزان الانفعالي لديه، وما ينتج عنه من إحباط، وقلق، وسوء توافق، وسلوك عدواني، وانطواء.

كما برزت أزمة "تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي" في المرتبة الخامسة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين؛ وذلك لأن الأزمة انعكست على الطلبة الذين يشاهدون صور القتل والتهديم وتخريب المدارس والجثث والدماء وأصوات القذائف والأحزمة الناسفة وتفجير السيارات.

• المجال الثاني: الأزمات المتعلقة بالمدرسين:

يوضح الجدول (20) الآتي درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها حول أهم الأزمات المتعلقة بالمدرسين، وقد رتبنا العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المديرين (3.71)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المدرسين (3.8)، وكان بدرجة مرتفعة.

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالمدرسين من وجهة نظرهم

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي
35	1	4.55	غياب الحوافز المادية للمدرسين.	43	1	4.68
43	2	4.46	ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحل الأزمات.	49	2	4.52
25	3	4.35	نقص أعداد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً.	51	3	4.50
52	4	4.33	كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً.	46	4	4.47

24	اهتمام المدرسين بالساعات الخصوصية على حساب التعليم في المدرسة.	4.29	5	45	انتشار ظاهرة التكتلات بين المدرسين على أساس (ريف، مدينة_....).	4.44	5
25	لجوء المدرس إلى إعطاء دروس لمستويين تعليميين في الوقت ذاته خلال الحصة الدراسية.	4.29	5	52	كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً.	4.43	6
38	السرعة في كم المناهج على حساب الكيفية.	4.26	6	31	إهمال إدخال التقنيات الحديثة (data show) إلى غرفة الصف.	4.37	7
51	زيادة الساعات الإضافية للمدرسين في المناطق الأمنية نتيجة تسرب مدرسين آخرين.	4.25	7	23	ممارسة المدرسين للأساليب النظرية في التدريس أكثر من التطبيقات العملية.	4.33	8
44	عدم قدرة المدرسين على التعامل مع الصعوبات المفاجئة (الأمراض المعدية_ العنف بين الطلبة..).	4.14	8	38	السرعة في كم المناهج على حساب الكيفية.	4.11	9
31	إهمال إدخال التقنيات الحديثة (data show) إلى غرفة الصف.	4.13	9	44	عدم قدرة المدرسين على التعامل مع الصعوبات المفاجئة (الأمراض المعدية_ العنف بين الطلبة..).	4.07	10
50	تواجد عدد كبير من المدرسين في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً.	4.07	10	29	غياب التنوع في طرائق التدريس.	4.01	11
28	الابتعاد عن التشويق خلال الحصة الدراسية.	4.00	11	30	ضعف توظيف الطرائق الفعالة في التدريس.	4.01	11
29	غياب التنوع في طرائق التدريس.	3.81	12	28	الابتعاد عن التشويق خلال الحصة الدراسية.	4.00	12
45	انتشار ظاهرة التكتلات بين المدرسين على أساس (ريف، مدينة...).	3.75	13	31	إهمال الطرائق الحديثة في التدريس.	3.92	13
30	ضعف توظيف الطرائق الفعالة في التدريس.	3.73	14	36	غياب الحوافز المعنوية للمدرسين.	3.91	14
37	ضعف القدرة على التوفيق بين كم المناهج والزمن المخصص لها.	3.71	15	27	عدم إلمام المدرسين بكيفية استخدام تقنيات التعليم في دروسهم.	3.90	15
23	ممارسة المدرسين للأساليب النظرية في التدريس أكثر من التطبيقات العملية.	3.69	16	33	فشل المدرسين في حل المشكلات الصفية.	3.90	15
33	فشل المدرسين في حل المشكلات الصفية.	3.65	17	1	ضعف التأهيل التربوي الكافي للمدرسين.	3.87	16
27	عدم إلمام المدرسين بكيفية استخدام تقنيات التعليم في دروسهم.	3.62	18	35	غياب الحوافز المادية للمدرسين.	3.72	17
31	إهمال الطرائق الحديثة في التدريس.	3.61	19	25	لجوء المدرس إلى إعطاء دروس لمستويين تعليميين في الوقت ذاته	3.71	18

		خلال الحصة الدراسية.				
42	انخفاض مستوى كفاءة المدرسين.	3.61	19	48	تعرض المراقبين في الامتحان للعنف من قبل الطلبة.	3.71
26	ضعف التأهيل التربوي الكافي للمدرسين.	3.52	20	37	ضعف القدرة على التوفيق بين كم المناهج والزمن المخصص لها.	3.69
47	تعرض المدرسين لاعتداء من قبل الطلبة.	3.47	21	34	قلة التزام المدرسين بالقوانين المدرسية.	3.55
46	إساءة المدرسين للطلبة (لفظياً - جسماً).	3.47	21	24	اهتمام المدرسين بالساعات الخصوصية على حساب التعليم في المدرسة.	3.54
34	قلة التزام المدرسين بالقوانين المدرسية.	3.13	22	42	انخفاض مستوى كفاءة المدرسين.	3.45
48	تعرض المراقبين في الامتحان للعنف من قبل الطلبة.	2.85	23	50	تواجد عدد كبير من المدرسين في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً.	3.41
36	غياب الحوافز المعنوية للمدرسين.	2.77	24	47	تعرض المدرسين لاعتداء من قبل الطلبة.	3.10
39	ضعف التعاون المدرسين مع الإدارة المدرسية.	2.73	25	41	الغياب المتكرر للمدرسين.	2.34
40	عدم تعاون المدرسين مع أولياء الأمور.	2.71	26	39	ضعف التعاون المدرسين مع الإدارة المدرسية.	2.32
41	الغياب المتكرر للمدرسين.	2.26	27	40	عدم تعاون المدرسين مع أولياء الأمور.	2.00
	المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالمدرسين	3.71			المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالمدرسين	3.8

يتضح من الجدول (20) أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمدرسين تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "غياب الحوافز المادية للمدرسين" بمتوسط حسابي بلغ (4.55)، تلتها أزمة "ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحل الأزمات" بمتوسط حسابي بلغ (4.46)، ثم أزمة "نقص عدد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً" بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، ثم أزمة "كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً" بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وأخذت أزمة "اهتمام المدرسين بالساعات الخصوصية على حساب التعليم في المدرسة" المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، في حين جاءت باقي عبارات هذا المجال بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.71)، و(3.69)، باستثناء عبارة "الغياب المتكرر" فقد وردت بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (2.26). فيما كانت أقل الأزمات تواجداً هي أزمة "الغياب المتكرر للمدرسين"، فقد وردت بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (2.26).

كما يتضح من الجدول (20) أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمدرسين تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين أنفسهم هي على التوالي أزمة "ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحل الأزمات." بمتوسط حسابي بلغ (4.68)، تلتها أزمة "نقص عدد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً" بمتوسط حسابي بلغ (4.52)، ثم أزمة "زيادة الساعات الإضافية للمدرسين في المناطق الآمنة نتيجة تسرب مدرسين آخرين" بمتوسط حسابي بلغ (4.50)، ثم أزمة "إساءة المدرسين للطلبة (لفظياً_ جسدياً)." بمتوسط حسابي بلغ (4.47)، وجاءت أزمة "انتشار ظاهرة التكتلات بين المدرسين على أساس (ريف، مدينة....)" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (4.44)، فيما جاءت باقي الأزمات بدرجات متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.10) و(3.55)، فيما كانت أقل الأزمات تواجداً هي أزمة "الغياب المتكرر للمدرسين" فقد وردت بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.34)، تلتها أزمة "ضعف تعاون المدرسين مع الإدارة المدرسية" بمتوسط حسابي بلغ (2.32)، وجاءت في المرتبة الأخيرة أزمة "عدم تعاون المدرسين مع أولياء الأمور" بمتوسط حسابي بلغ (2.00).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النوايسة (2006) التي بينت أنّ من بين الأزمات التي يواجهها النظام التربوي في الأردن أزمة النقص في أعداد المعلمين وإعدادهم وأزمة العنف المدرسي، فيما تختلف مع دراسة الغامدي (2007) التي بينت أنّ أكثر الأزمات تواجداً في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية في أثناء ممارستها لعملها في منطقة عسير هي أزمة الاعتداءات البدنية من الطالبات على المعلمات، وأزمة طلب مجموعة من المعلمات إجازة في آن واحد إذ إنّ تلك الأزمات من الأزمات ذات درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين في الدراسة الحالية. كما تختلف مع دراسة الموسى (2006) التي بينت أنّ أكثر الأزمات تواجداً في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض هي الاعتداءات اللفظية من الطلبة على المعلمين، وأن أقل الأزمات تواجداً هي الاعتداءات البدنية من الطلبة على الهيئة الإدارية، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الحارثي (2011) التي بينت أنّ من الأزمات الأكثر انتشاراً في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف هي انتشار إصابة طالب، وبروز أزمة اعتداء على معلم.

وقد جاءت أزمة "غياب الحوافز المادية للمدرسين" في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين"، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بعدم وجود نظام واضح للحوافز يشجعهم على بذل جهودهم كافة في سبيل تحقيق تعليم متقن، وعدم إعطاء المدرسين المتميزين الأولوية في الامتيازات المتاحة والدورات التدريبية والمشاركة في المؤتمرات والندوات وإكمال الدراسات العليا، والتي لها أثر عميق وكبير في دفع المدرسين نحو أداء مهماتهم وواجباتهم على الوجه المطلوب إليهم.

في حين جاءت أزمة "ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحل الأزمات" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وفي المرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى كون المديرين والمدرسين على حد سواء يتخبطون في كيفية إدارة العديد من الأزمات، كون الأزمات التي يمرون فيها جديدة من نوعها لم يعتد الكادر التربوي على مواجهتها، وقد يعود ذلك إلى كون نظام تدريب المدرسين في الجمهورية العربية السورية يعاني من العديد من المشكلات، مثل عدم توافر كادر تدريبي مؤهل لإقامة مثل تلك الدورات (دورات تدريب المدرسين على المناهج الجديدة)، أو عدم توفير الدعم المادي المناسب لها، أو غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع المدرسين على الالتحاق بتلك الدورات (وزارة التربية في سورية، 2014)، والسبب الأهم من وجهة نظر الباحثة هو عدم وعي مديريات التربية بأهمية تلك الدورات للعمل على إقامتها والاستفادة من تجارب الدول العربية أو الأجنبية في إدارة الأزمات التي قد تتشابه مع أزمات التعليم في مدارسنا من جهة، وعدم وجود قسم خاص في مديريات التربية يستطيع من خلاله مديرو المدارس إعلامه بالأزمات المدرسية التي قد تعاني منها مدارسهم من جهة أخرى.

كما جاءت أزمة "نقص أعداد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وفي المرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين بوصفها أزمة يعاني منها المديرون والمدرسون على حد سواء، وقد يعود إعطاء المديرين تلك الأزمة درجة تحقق مرتفعة كونها تشكل ضغطاً عليهم من حيث إنها تلقي على عاتقهم عبء مسؤولية تعويض النقص الحاصل في عدد المدرسين لملء ذلك النقص في الكادر التدريسي من جهة، وتؤدي إلى تحمل المديرين أعباءً جديدة قد تتمثل في اضطرارهم إلى القيام بتدريس العديد من المواد في مراحل تعليمية مختلفة لتعويض ذلك النقص من جهة أخرى؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى إهمال مديري المدارس الدور المنوط بهم في إدارة مدارسهم، وإلى ضعف قدرتهم على متابعة جوانب العملية التربوية والتعليمية كافة بفاعلية.

فيما جاءت أزمة "زيادة الساعات الإضافية للمدرسين في المناطق الساخنة نتيجة تسرب مدرسين آخرين" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وتعتقد الباحثة أن وجود تلك الأزمة يُعدُّ نتيجةً منطقيةً للأزمة السابقة الذكر المتمثلة في نقص أعداد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً، فنقص أعداد المدرسين في تلك المناطق أدى إلى خلق ضغوط جديدة على المدرسين في تلك المناطق تمثلت أولاً في الالتزام بدوامهم ضمن ظروف أمنية خطيرة، وثانياً في لجوئهم إلى إعطاء دروسهم لعدة مستويات تعليمية في الوقت ذاته خلال الحصة الدراسية لتعويض الحصص الدراسية التي قد اضطر الطلبة إلى الغياب عنها نتيجة ظروف الحرب في تلك المناطق.

ونتيجة لتسرب المدرسين من مناطق الاشتباكات ونزوحهم إلى المناطق الآمنة برزت أزمة "كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً" التي جاءت في المرتبة الرابعة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وفي المرتبة السادسة من وجهة نظر المدرسين؛ وذلك لكون تلك الكثافة قد تؤدي إلى تشكيل تكتلات بين المدرسين على أساس واد أو مقيم، كما أنها قد تؤدي إلى نوع من الاستياء من قبل المدرسين الأصليين تجاه المدرسين الوافدين كون أغلبهم قد عين مدرساً احتياطياً يقضي وقته في الإدارة المدرسية دون بذل أي جهد تربوي أو تعليمي مع الطلبة، كما أن تلك الكثافة قد تؤدي إلى نوع من الفوضى، لكون المدرسين الوافدين غير ملمين كفايةً بالقواعد التي من خلالها يسيّر المدير مدرسته، ذلك أن لكل مدير نمط إداري في إدارة مدرسته، الأمر الذي جعل تلك الأزمة من الأزمات ذات الدرجة المرتفعة.

أما أزمة "اهتمام المدرسين بالساعات الخصوصية على حساب التعليم في المدرسة" فقد جاءت في المرتبة الخامسة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وقد يعود انتشار تلك الظاهرة إلى كونها ليست نتاج تقصير من المدرسين بقدر ما هي نتاج لطبيعة النظام التعليمي في مرحلة ما قبل الجامعية، وكبر حجم المنهج مما يضطر المدرسين في المدرسة إلى الإسراع في إعطاء المنهج على حساب فهم الطلبة مع عدم مراعاة اختلاف قدراتهم العقلية، الأمر الذي يستوجب على الطلبة اللجوء إلى الدروس الخصوصية، وقد يعود انتشار تلك الظاهرة إلى نتائج السمة الاستهلاكية المتصاعدة والمتوالية للمجتمع، حيث ينشغل كل من الآباء والأمهات في وظائفهم اليومية في البيت أو العمل لتأمين حاجيات الحياة المتزايدة، مما يضطرهم في النهاية لتسليم شؤون أولادهم من الناحية التعليمية للمدرسين الخصوصيين الذين يحصلون مقابل تعبهم على أجر مادي، وهو ما يسمح للآباء والأمهات بمتابعة مستويات أبنائهم العلمية دون أن يتولوا هذه المسؤولية، وقد يعود انتشار تلك الظاهرة أيضاً إلى حاجة المدرسين المادية وطمعهم وسعيهم لطرق الكسب غير المشروع، حيث يقصرون في أداء واجباتهم خلال اليوم الدراسي لكي يجبروا أولياء أمور الطلبة على اللجوء قسراً إلى هذه الدروس.. كما جاءت أزمة "إساءة المدرسين للطلبة (لفظياً - جسدياً)" في المرتبة الرابعة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وقد تعود تلك الإساءة إلى ضعف الإعداد التربوي اللازم للمدرس وعدم اطلاعه في أثناء دراسته على طرق الإدارة الصفية وأساليبها الفعالة التي تمكنه من حل مشكلات طلبته دون اللجوء إلى العقاب البدني.

وجاءت أزمة "انتشار ظاهرة التكتلات بين المدرسين على أساس (ريف، مدينة - واد - مقيم)" في المرتبة الخامسة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى تأثير تلك الأزمة على النسيج الاجتماعي، حيث اضطر أفراد المجتمع إلى الاختلاط مع ثقافات متنوعة بشكل مفاجئ وقسري.

أمّا فيما يتعلق بأدنى الأزمات تواجداً في هذا المجال فقد جاءت أزمة "عدم تعاون المدرسين مع الإدارة المدرسية" في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، وذلك دليل على أنّ هناك تعاوناً - حسب رأي المديرين والمدرسين - قائماً بينهم على تسيير شؤون المدرسة.

في حين جاءت أزمة "عدم تعاون المدرسين مع أولياء الأمور" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الأخيرة والثالثة من وجهة نظر المدرسين، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بإدراك كل من المديرين والمدرسين أهمية التعاون مع أولياء الأمور في إزالة الحواجز النفسية والاجتماعية بين المدرسة والبيت، ودوره في تصحيح السلوكيات الخاطئة التي قد تظهر عند الطلبة، وفي بناء المعتقدات الصحيحة في نفوس الطلبة، وفي متابعة تحصيلهم الدراسي، وحل المشكلات المختلفة التي قد يعانون منها سواء أكانت في المنزل أم في المدرسة.

وجاءت أزمة "الغياب المتكرر للمدرسين" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المدرسين، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بحرص المدرسين على أداء واجبهم في تدريس الطلبة، وخاصةً ضمن ظروف الأزمة عموماً، وفي مناطق الاشتباكات، خصوصاً ذلك أنّ المدرسين يدركون أهمية اليوم الدراسي الذي قد تتيحه لهم الظروف للعمل فيه، وتلافي النقص الحاصل نتيجة التغيب الإجباري عن الدوام في المناطق الساخنة، كما أنّ عدم تعييبهم قد يعود إلى حرص وزارة التربية على العملية التعليمية في مدارسنا من خلال منح أعضاء الهيئة التدريسية خلال العام الدراسي أذونات لا تتجاوز نصابه الأسبوعي في المدرسة، وذلك في حالات الضرورة القصوى وفي الحالات الطارئة، وعليه أن يخبر مدير المدرسة سابقاً، وللمدير أن يكلفه بتعويض هذه الحصص على الطلبة في موعد يحدده معه، كما قامت الوزارة بتسريح كل المدرسين الذين تخلفوا عن عملهم ووضعت قوانين صارمة لتنظيم ذلك الأمر، ممّا يفسر حصول تلك الأزمة على أدنى درجة تحقق منخفضة مقارنةً بباقي الأزمات.

• المجال الثالث: الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

يوضح الجدول (21) درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرّسيها حول أهم الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المديرين (2,41)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المدرسين (3,14)، وكان بدرجة متوسطة.

جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية

المدرسون				المديرون			
الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم
1	4.11	عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة.	58	1	3.02	عدم قدرة الإدارة المدرسة على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر_ بطالة_ عنف).	68
2	4.10	عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية.	54	2	2.92	سيادة علاقات إنسانية سيئة ضمن المدرسة.	67
3	4.08	عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية.	57	3	2.78	عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية.	57
4	3.98	عدم إشراك الإدارة المدرسية للمدرسين في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية.	56	4	2.76	عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة.	58
5	3.82	عدم قدرة الإدارة المدرسة على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر_ بطالة_ عنف).	68	5	2.56	عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية.	57
6	3.50	تأخر الإدارة المدرسية في دراسة المنهاج المدرسي المقرر لمعرفة نقاط الضعف والعمل على تلفيها.	60	6	2.54	عدم إشراك الإدارة المدرسية للمدرسين في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية.	56
7	3.42	عدم تفعيل الإدارة المدرسية لدور الأنشطة الصفية لتكون في خدمة المناهج المدرسية.	62	7	2.43	عدم توفير الإدارة المدرسية لمختلف الوسائل والتقنيات التعليمية التي تحتاج إليها المدرسة.	63
8	3.32	إهمال الإدارة المدرسية للمناخ التربوي في المدرسة.	54	8	2.42	إهمال الإدارة المدرسية للمناخ التربوي في المدرسة.	54
9	3.21	ضعف تنظيم الإدارة المدرسية لفناء المدرسة وتجميله ليكون بيئة تربوية مؤثرة.	64	9	2.40	عدم تفعيل الإدارة المدرسية لدور الأنشطة الصفية لتكون في خدمة المناهج المدرسية.	62
10	3.18	عدم توفير الإدارة المدرسية لمختلف الوسائل والتقنيات التعليمية التي تحتاج إليها المدرسة.	63	10	2.36	تأخر الإدارة المدرسية في دراسة المنهاج المدرسي المقرر لمعرفة نقاط الضعف والعمل على تلفيها.	60
11	2.97	قلة حرص الإدارة المدرسية على إثارة دافعية المدرسين نحو العمل.	55	10	2.36	ضعف تنظيم الإدارة المدرسية لفناء المدرسة وتجميله ليكون بيئة تربوية مؤثرة.	46
12	2.78	سيادة علاقات إنسانية سيئة ضمن المدرسة.	67	11	2.31	قلة حرص الإدارة المدرسية على إثارة دافعية المدرسين نحو العمل.	55

59	عدم متابعة الإدارة المدرسية سير القرارات التي تتخذ.	2.18	12	59	عدم متابعة الإدارة المدرسية سير تنفيذ القرارات التي تتخذ.	2.43	13
61	إهمال التعاون مع بعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج.	2.02	13	61	إهمال التعاون مع بعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج.	2.11	14
65	ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارات الفرعية (مديرية التربية).	1.80	14	65	ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارات الفرعية (مديرية التربية).	1.66	15
66	ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارة المركزية (وزارة التربية).	1.73	15	66	ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارة المركزية (وزارة التربية).	1.56	16
	المتوسط الحسابي لدرجات الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية	2.41			المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية	3.14	

ويتضح من الجدول (21) السابق أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "عدم قدرة الإدارة المدرسة على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر، بطالة، عنف)" بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، تلتها أزمة "سيادة علاقات إنسانية سيئة ضمن المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (2.92)، ثمّ أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (2.78)، ثمّ أزمة "عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (2.76)، وأخيراً أزمة "عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (2.56)، وقد جاءت باقي عبارات هذا المجال بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.36) و (2.54). في حين كانت أقل الأزمات تواجداً على التوالي أزمة "قلة حرص الإدارة المدرسية على إثارة دافعية المدرسين نحو العمل" بمتوسط حسابي بلغ (2.31)، ثمّ أزمة "عدم متابعة الإدارة المدرسية سير تنفيذ القرارات التي تتخذ" والتي جاءت في المرتبة الثانية من حيث أقل الأزمات تواجداً بمتوسط حسابي بلغ (2.18)، ثمّ جاءت أزمة "إهمال التعاون مع بعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.02)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت أزمة "ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارات الفرعية (مديرية التربية)" بمتوسط حسابي بلغ (1.80)، وأخيراً جاءت "أزمة ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارة المركزية (وزارة التربية)" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.73).

كما ويتضح من الجدول (21) السابق أيضاً أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرسين هي على التوالي أزمة "عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، تلتها أزمة "عدم مواكبة الإدارة المدرسية

للمستجدات التربوية والتعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، ثم أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، ثم أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية للمدرسين في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وجاءت أزمة "عدم قدرة الإدارة المدرسة على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر، بطالة، عنف)" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وقد جاءت باقي عبارات هذا المجال بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.43) و (3.50)، في حين كانت أقل الأزمات تواجداً هي على التوالي أزمة "إهمال التعاون مع بعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج" بمتوسط حسابي بلغ (2.11)، ثم أزمة "ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارات الفرعية (مديرية التربية)" والتي جاءت في المرتبة الثانية من حيث أقل الأزمات تواجداً بمتوسط حسابي بلغ (1.66)، وأخيراً أزمة "ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارة المركزية (وزارة التربية)" التي جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.56).

وبتحليل ما سبق يتبين أن هناك ضعفاً في اضطلاع مديري المدارس بدورهم في التصدي للمشكلات الاجتماعية على اختلافها وتنوعها، وتعتقد الباحثة أن سبب ذلك يعزى لاقتران واجبات مديري المدارس في مرحلة التعليم الثانوي على قيامهم بمجموعة من الأمور التي تتعلق بمراقبة قضايا القيد والقبول، وتحديد ساعات المدرسين، والاطلاع على دفاتر تفقد الطلبة، ودفاتر توقيع أعضاء الهيئة التدريسية، ودفاتر التحضير اليومي، وغيرها من الواجبات التي تعدّ بطبيعتها إدارية، وتأخذ حيزاً كبيراً من وقت المديرين وتحول دون مشاركتهم في تنمية مجتمعه وتوعيته، والقيام بدور فعال في معالجة الأزمات التي قد تواجهه، وافتقار بعضهم إلى المهارات والكفايات اللازمة من أجل ممارستهم أدوارهم بكفاءة في توطيد الصلة بين المجتمع المحلي والمدرسة؛ هي من الأهم الأسباب التي تحول دون قيام المدير بذلك الدور. وهذا ما يفسر بروز أزمة عدم قدرة الإدارة المدرسية على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر-بطالة-عنف) في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الخامسة من وجهة نظر المدرسين.

وقد جاءت أزمة "عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة" في المرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين من حيث درجة التحقق المرتفعة، والمرتبة الرابعة من وجهة نظر المديرين، وتُرجع الباحثة بروز تلك الأزمة إلى قلة إدراك الإدارة المدرسية أهمية تلك المجالس في إيجاد حالة من التكامل بين أطراف العملية التعليمية ككل، وعدم وعيها بأهمية تلك المجالس ودورها في حل المشكلات التي يعاني منها الطلبة، وعدم قدرة مدير المدرسة على تفويض السلطة وبعض الصلاحيات المنوطة به لغيره، والمركزية الشديدة في صنع القرار في مدرسته.

وقد جاءت أزمة "سيادة علاقات إنسانية سيئة ضمن المدرسة" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وترجع الباحثة سببها إلى صعوبة التكيف لدى المدرسين والطلبة مع الأزمة التي فرضت ظروف صعبة، فيما جاءت أزمة "عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، والمرتبة الخامسة من وجهة نظر المديرين؛ وقد يُعزى ذلك إلى اعتقاد المدرسين أن هناك قلة في الدورات التدريبية المخصصة لتطوير معارف مديري المدارس وكفاءاتهم ومهاراتهم التي يمكن من خلالها الاطلاع على أحدث الأساليب الإدارية والتربوية الحديثة.

كما برزت أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وقد يكون السبب عدم تحقيق مجالس أولياء الأمور للأهداف المرجوة منها لأسباب مختلفة منها ما يتعلق بالوسط الاجتماعي الذي توجد فيه المدرسة، ومنها ما يتعلق بالإدارة والجهاز التعليمي الذي يكون همه من هذا اللقاء إرسال تقريره إلى مديرية التربية، أو بسبب الأهالي أنفسهم، حيث نجد أن نسبة كبيرة منهم لا تحضر هذا الاجتماع لقناعتهم أنه غير مهم، ولن يقدم أو يؤخر، أو لأنهم لا يدركون أهمية التواصل بين المدرسة والبيت، ومما يؤزم ذلك عدم تعود المدارس والأهل معاً على مثل هذه الأمور، أو خشية مدير المدرسة من أن يسيء بعض الأعضاء الصلاحيات التي تمنح لهم كإشياء أسرار أوضاع بعض الطلبة، أو الرغبة بإجراءات تتعدى المدير ومن في المدرسة، كذلك عدم تمكن الإدارة المدرسية من عقد هذه المجالس باستمرار؛ وذلك لعدم ضمان المكان المخصص لها. وتغزو الباحثة بروز تلك الأزمة أيضاً إلى قلة الوعي لدى بعض أولياء الأمور بأهمية التعاون والتواصل مع المدرسة؛ وذلك لاعتقادهم أن كل شيء يجب أن يترك للمدرسة، ولا يقومون بأدنى متابعة في البيت، وقد يعود ذلك إلى قلة المستوى التعليمي والثقافي لديهم، أو لظروف الارتباطات العملية لدى بعض منهم، أو تخوف بعضهم من دفع الأموال والتبرعات للمدرسة، إذ يعتقد بعض أولياء الأمور أنهم عندما يزورون المدرسة سيطلب إليهم دفع مبالغ وتبرعات للمدرسة، وهذا ما يفسر بروز أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين.

وقد جاءت أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية للمدرسين في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية" في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المدرسين، والمرتبة السادسة من وجهة نظر المديرين، وتغزو الباحثة ذلك إلى النزعة التسلطية في الإدارة المدرسية، والمركزية الشديدة في اتخاذ القرار، وسيادة الروتين، والتشدد في البيروقراطية في العمل، والإصرار على أساليب عمل موحدة.

فيما جاءت أزمة "قلة حرص الإدارة المدرسية على إثارة دافعية المدرسين نحو العمل" في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، وقد يعود سبب ذلك إلى أن الإدارة المدرسية تفترض أنها تقوم بدورها على الوجه الأكمل في مساعدة المدرسين في ترقياتهم، وتحسين ظروف عملهم في المدرسة.

وقد جاءت أزمة "سيادة علاقات إنسانية سيئة ضمن المدرسة" في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى ادعاء المدرسين أنهم يمارسون عملهم ضمن ظروف إنسانية جيدة يسودها التقاهم والاحترام بينهم من جهة، وبينهم وبين مدير المدرسة من جهة أخرى.

فيما جاءت أزمة "عدم متابعة الإدارة المدرسية سير تنفيذ القرارات التي تتخذ" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد كل من المديرين والمدرسين أن مدير المدرسة يقوم بدوره في متابعة سير تنفيذ تلك القرارات التي يتخذها لكي تؤدي دورها الذي رسم من أجله مع دراسة نتائج التنفيذ؛ بغية معرفة ما أمكن تحقيقه، وما برز من أخطاء في أثناء التطبيق، والعمل على إصلاحها.

وجاءت أزمة "إهمال التعاون مع بعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وقد يعزى ذلك إلى أن القانون الداخلي لمدارس التعليم الثانوي ينص على ضرورة تعاون المدير مع ممثلي المنظمات الشعبية وجميع الهيئات التي تعمل على الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية في مدرسته (وزارة التربية في سورية، 2014)، كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى إدراك كل من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها لأهمية التعاون مع تلك المؤسسات ودورها الفعال في الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في حياة الطالب فيتحقق التفاعل بينهم وبين المجتمع.

فيما جاءت أزمة "ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارات الفرعية (مديرية التربية)، وأزمة ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارة المركزية (وزارة التربية) في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة على التوالي من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وتعدّ تلك النتيجة منطقية برأي الباحثة؛ لكون مديرية التربية تتابع دائماً تطبيق المدارس للقوانين ومراعاتها للأنظمة التي تصدر من الإدارات التعليمية المسؤولة عن سير العملية التربوية.

• المجال الرابع: الأزمات المتعلقة بالمنهج:

يوضح الجدول (22) الآتي درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها حول أهم الأزمات المتعلقة بالمنهج، وقد رتبّت العبارات الواردة ضمن هذا المجال

تتازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المديرين (3,19)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المدرسين (3,2)، وكان بدرجة متوسطة.

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالمناهج

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب	المتوسط	العبارة	الترتيب	المتوسط	العبارة
الرقم	الترتيب	المتوسط	العبارة	الترتيب	المتوسط	العبارة
70	1	4.47	كثافة المناهج الدراسية.	70	4.21	كثافة المناهج الدراسية.
71	2	4.42	صعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية.	2	4.14	صعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية.
77	3	4.33	انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج.	3	3.86	انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج.
107	4	4.20	صعوبة تطبيق المناهج لعدم توفر التقنيات التعليمية اللازمة للتطبيق.	4	3.84	إهمال الفرع الأدبي من التعليم الثانوي العام.
72	5	4.05	اعتماد المناهج على الحفظ والتلقين.	5	3.65	اعتماد المناهج على الحفظ والتلقين.
69	6	3.71	إهمال الفرع الأدبي من التعليم الثانوي العام.	6	3.45	عدم الأخذ بآراء المدرسين لمعالجة نقاط الضعف التي يعاني منها المنهاج.
79	7	3.55	صعوبة تأمين الكتاب المدرسي للطلبة الوافدين.	7	3.34	صعوبة تطبيق المناهج لعدم توفر التقنيات التعليمية اللازمة للتطبيق.
78	8	3.48	وجود نقص في بعض الكتب المدرسية.	8	3.22	صعوبة تأمين الكتاب المدرسي للطلبة الوافدين.
74	9	2.42	عدم الأخذ بآراء المدرسين لمعالجة نقاط الضعف التي يعاني منها المنهاج.	9	3.13	وجود نقص في بعض الكتب المدرسية.
81	10	2.16	عدم رضا المجتمع المحلي عن المناهج الحالية.	10	2.60	عدم رضا المجتمع المحلي عن المناهج الحالية.
76	11	1.63	عدم تلبية محتوى المناهج لحاجات المتعلم.	11	2.20	وجود أخطاء في بعض المناهج الدراسية (علمية - لغوية).
73	12	1.58	وجود أخطاء في بعض المناهج الدراسية (علمية - لغوية).	12	2.17	عدم تلبية محتوى المناهج لحاجات المتعلم.
75	13	1.47	ضعف مواكبة محتوى المناهج للتطورات والمستجدات الحاصلة في التعليم.	13	1.79	ضعف مواكبة محتوى المناهج للتطورات والمستجدات الحاصلة في التعليم.
		3.19	المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالمناهج		3.2	المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالمناهج

ويتضح من الجدول (22) أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمناهج تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "كثافة المناهج الدراسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.47)، ثم أزمة "صعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، ثم أزمة "انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج" بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة النوايسة (2006) التي بينت أنه من بين الأزمات التي تواجه النظام التربوي في الأردن أزمة الكتب المدرسية حيث حصلت تلك الأزمة على درجة تحقق متوسطة في هذه الدراسة.

في حين جاءت عبارات صعوبة تأمين الكتاب المدرسي للطلبة الوافدين، ووجود نقص في بعض الكتب المدرسية، وعدم الأخذ بآراء المدرسين لمعالجة نقاط الضعف التي يعاني منها المنهاج بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.42)، (3.55)، في حين كانت أقل الأزمات تواجداً هي على التوالي أزمة "عدم تلبية محتوى المناهج لحاجات المتعلم" بمتوسط حسابي بلغ (1.63)، ثم أزمة "وجود أخطاء في بعض المناهج الدراسية (علمية_ لغوية)" بمتوسط حسابي بلغ (1.58)، وأخيراً جاءت أزمة "ضعف مواكبة محتوى المناهج للتطورات والمستجدات الحاصلة في التعليم" بأقل متوسط حسابي بلغ (1.47).

ويتضح من الجدول (22) أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمناهج تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين هي على التوالي "كثافة المناهج الدراسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، ثم أزمة "صعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، ثم أزمة "انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج" بمتوسط حسابي بلغ (3.86)، في حين جاءت درجة تحقق باقي الأزمات بدرجة متوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.60) و (3.65)، وكانت أقل الأزمات تواجداً على التوالي أزمة "وجود أخطاء في بعض المناهج الدراسية (علمية_ لغوية)" بمتوسط حسابي بلغ (2.20)، ثم أزمة "عدم تلبية محتوى المناهج لحاجات المتعلم" والتي جاءت في المرتبة الثانية من حيث أقل الأزمات تواجداً بمتوسط حسابي بلغ (2.17)، وأخيراً جاءت أزمة "ضعف مواكبة محتوى المناهج للتطورات والمستجدات الحاصلة في التعليم" بأقل متوسط حسابي بلغ (1.79).

وقد جاءت أزمة كثافة المناهج المدرسية في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وهو ما أكدته الدراسات واللقاءات التي قامت بها وزارة التربية مع فئة من المدرسين لاستطلاع آرائهم حول المناهج الجديدة والصعوبات التي يعانون منها، فقد أكدّ المدرسون بأنّه على الرغم من الاهتمام بشكل الكتب وتنوعها في الصور والألوان والفقرات والمعلومات التي تجعل الطالب مشدوداً لقراءتها والاطلاع عليها، لكن هناك بعض الدروس الطويلة التي أرهقت الطلبة والمدرسين على حد سواء خلال العام الدراسي، مما اضطر بعض المدرسين في الشهر الأخير من العام الدراسي إلى إعطاء (25) إلى (30) صفحة في حصة دراسية واحدة لينهي المقرر، وهذا ما

يشكل ضغطاً إضافياً على المدرسين وينعكس على النتائج الامتحانية، فقد أشار المدرسون إلى أنَّ فقرة (استكشف) في مناهجنا الدراسية متطورة وجيدة، إلا أنه لا يوجد الوقت الكافي والوسائل المطلوبة لتطبيقها، كما أنَّ هناك صعوبة أخرى أدت إلى وجود تلك الأزمة وهي أنَّ مناهجنا الحديثة قائمة على التعليم التعاوني، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات غير آتة من الصعوبة تطبيقها، وذلك لعدم توافر الوسائل التقنية اللازمة والكثافة الطلابية، وخاصةً بعد ظاهرة وجود الطلبة الوافدين من المناطق الساخنة إلى المناطق الآمنة (وزارة التربية في سورية، 2014).

كما جاءت أزمة "صعوبة مفاهيم بعض المناهج" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وهو ما أكد عليه المدرسون في تقييمهم للمناهج الجديدة، فقد أكدوا أنَّ المنهج الجديد يعتمد على مستويات التفكير العليا التي وضعها بلوم كالتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم وتنمية الفكر الإبداعي لدى الطلبة، غير أن طلبتنا لم يعتادوا بعد على مثل تلك الطرائق في التعليم، ومن ثمَّ كان هناك فرق بين المنهاج الجديد والمنهاج القديم الذي كان يعتمد الحفظ والتذكر، إضافة إلى الحاجة إلى تقنيات ووسائل غير متوافرة وقد يعود بروز تلك الأزمة إلى المدرسين أنفسهم، إذ إنَّ الدورات التي خضع لها المدرسون لتدريبهم على طرائق التدريس الجديدة ولمدة أقل من أسبوع لم تكن كافية (وكالة سانا الإخبارية، 2014).

ونتيجة للأزميتين السابقتين الذكر برزت أزمة "انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية" التي جاءت في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين. وقد جاءت أزمة "عدم تلبية محتوى المناهج لحاجات المتعلم" في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، كما جاءت أزمة "ضعف مواكبة محتوى المناهج للتطورات والمستجدات الحاصلة في التعليم" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى كون المناهج بنيت على ثلاثة مداخل، هي: مدخل أساسيات المعرفة الذي يجنب المادة الدراسية الحشو والتكرار، ومدخل المهارات بنوعيتها: مهارات في تعلم المادة نفسها، ومهارات في التفكير تحفز المتعلم على التعلم الذاتي، وامتلاك مهارات البحث عن المعلومة من مصادرها، واكتساب مهارات حياتية تفيد الطالب في حياته العملية، ومدخل التكامل في فروع المادة الواحدة وبين المادة والمواد الأخرى انطلاقاً من وحدة المعرفة، وتعزيزاً لها يضاف إلى ذلك الانتقال بالمدرّس من متعلم متلقٍ سلبي إلى متعلمٍ فعالٍ وإيجابي، وبالمعلم من محاضرٍ ملقٍ إلى موجهٍ وميسرٍ للعملية التعليمية؛ ما يساعد على تضيق الهوة بينهما، وهذا ما يفسر بروز الأزميتين السابقتين الذكر في المراتب الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة.

وجاءت أزمة "وجود أخطاء في بعض المناهج الدراسية (علمية - لغوية)" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين، وذلك لأنه بحسب ما أشارت إليه وزارة التربية تم تلافي تلك الأغلط في الطبعة الجديدة للعام الدراسي (2011-2012) بحسب ما ورد من ملاحظات تضمنت أغلاط مطبعية وصعوبات واجهت المدرسين في أداء مهمتهم التعليمية، كما زُود المدرسون بكتاب المدرس الذي يُعرّف بفلسفة المنهج، ويقترح استراتيجيات تربوية حديثة في التعليم، ووضع فيه قسم تطبيقي لنماذج من دروس محضرة تحضيراً كاملاً، كما تضمن قسم فيه كيفية إعداد الاختبارات وكيفية بنائها.

• المجال الخامس: الأزمات المتعلقة بالامتحانات:

يوضح الجدول (23) الآتي درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرّسيها لأهم الأزمات المتعلقة بالامتحانات، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي للأزمات الواردة في هذا المجال عند المديرين (2.47)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للأزمات الواردة في هذا المجال عند المدرسين (2.67)، وقد كان بدرجة متوسطة.

جدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالامتحانات

الرقم	المديرون			المدرسون		
	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب ضمن المجال	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي
82	اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي.	4.05	1	86	اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي.	3.88
92	صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتراً أمنياً.	3.67	2	93	انخفاض مستويات التحصيل لدى الطلبة نتيجة الظروف الأمنية.	3.43
91	غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية.	2.84	3	91	غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية.	3.32
93	تأجيل الامتحانات في بعض المدارس خوفاً على حياة الطلبة من العنف الذي يودي بحياتهم.	2.83	4	90	تأجيل الامتحانات في بعض المدارس خوفاً على حياة الطلبة من العنف الذي يودي بحياتهم.	3.27
90	انخفاض مستويات التحصيل لدى الطلبة نتيجة الظروف الأمنية.	2.67	5	87	عدم متابعة نتائج التحصيل الدراسي للطلبة من قبل الإدارة المدرسية.	3.03
89	عدم تناسب الأسئلة الامتحانية مع الوقت المخصص للإجابة.	2.60	6	82	كثرة حالات الغش في أثناء الامتحانات بسبب التسبب الأمني.	3.00
87	عدم متابعة نتائج التحصيل الدراسي للطلبة من قبل الإدارة المدرسية.	2.33	7	84	عدم مراعاة مواعيد الامتحانات لظروف الطلبة.	2.98

83	عدم مناسبة طبيعة الامتحانات لمستوى الطلبة.	2.20	8	92	صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتراً أمنياً.	2.45	8
86	كثرة حالات الغش في أثناء الامتحانات بسبب التسبب الأمني.	2.18	9	89	عدم تناسب الأسئلة الامتحانية مع الوقت المخصص للإجابة.	1.99	9
84	عدم مراعاة مواعيد الامتحانات لظروف الطلبة.	1.92	10	83	عدم مناسبة طبيعة الامتحانات لمستوى الطلبة.	1.92	10
88	عدم اعتماد أسئلة الامتحانات على مفردات المقرر وتأثيرها بالعامل الذاتي.	1.79	11	94	وجود ثغرات وأخطاء في عمليات السبر للطلبة الوافدين.	1.86	11
94	وجود ثغرات وأخطاء في عمليات السبر للطلبة الوافدين.	1.61	12	88	عدم اعتماد أسئلة الامتحانات على مفردات المقرر وتأثيرها بالعامل الذاتي	1.82	12
85	تسرب أسئلة الاختبارات قبل إجراء الامتحانات.	1.39	13	85	تسرب أسئلة الاختبارات قبل إجراء الامتحانات.	1.76	13
	المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالامتحانات	2.47			المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالامتحانات	2.67	

ويتضح من الجدول (23) أنَّ أكثر الأزمات المتعلقة بالامتحانات تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي" بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، تلتها أزمة "صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتراً أمنياً" بمتوسط حسابي بلغ (3.67)، في حين جاءت في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة أزمة "غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية" بمتوسط حسابي بلغ (2.84)، فيما كانت أقل الأزمات تواجداً هي على التوالي "عدم اعتماد أسئلة الامتحانات على مفردات المقرر وتأثيرها بالعامل الذاتي" بمتوسط حسابي بلغ (1.79)، ثم أزمة "وجود ثغرات وأخطاء في عمليات السبر للطلبة الوافدين" بمتوسط حسابي بلغ (1.61)، وأخيراً جاءت أزمة "تسرب أسئلة الاختبارات قبل إجراء الامتحانات" بأقل متوسط حسابي بلغ (1.39).

كما يتضح من الجدول (23) أيضاً أنَّ أكثر الأزمات المتعلقة بالامتحانات تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين هي على التوالي أزمة "اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي." بمتوسط حسابي بلغ (3.88)، تلتها أزمة "انخفاض مستويات التحصيل لدى الطلبة نتيجة الظروف الأمنية." في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، ومن ثم جاءت أزمة "غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية" بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، فيما كانت أقل الأزمات تواجداً هي على التوالي أزمة "وجود ثغرات وأخطاء في عمليات السبر للطلبة الوافدين" بمتوسط حسابي بلغ (1.86)، ثم جاءت أزمة "عدم اعتماد أسئلة الامتحانات على مفردات المقرر وتأثيرها بالعامل الذاتي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ

(1.82)، وأخيراً جاءت أزمة "تسرب أسئلة الاختبارات قبل إجراء الامتحانات" بأقل متوسط حسابي بلغ (1.76)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الموسى (2006) التي بينت أن تسرب أسئلة الاختبار هي من الأزمات الأقل تواجداً في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

وقد جاءت أزمة "اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي" في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وتعد تلك النتيجة منطقية في امتحانات الشهادة الثانوية العامة - برأي الباحثة - حيث إنه على الرغم من تطبيق نظام الدورة الثانية التي تسمح للطلبة الراسبين بثلاث مواد على الأكثر بالتقدم لامتحانات الدورة الثانية في بعض المواد وفق الشروط المحددة، إلا أنه لا يزال المدرسون لا يعتمدون في أثناء عملية التقويم على نشاط الطلبة الصفي، وغالباً ما تكون بنود التقويم روتينية لا تثير قدرات الطلبة وتدفعهم إلى التفكير، ويتركز في أثناء الامتحانات على اختبار قدرة وحيدة تقريباً من القدرات الذهنية بشكل أساسي، وهي قدرة الحفظ التي هي من وظائف الذاكرة، ولا تعطي القدرات الأخرى كالتحليل والتركيب والإبداع وغيرها الأهمية التي تستحقها؛ ما يضطر الطالب إلى حفظ كميات كبيرة من المعلومات حتى ساعة الامتحان ثم يخرج لينساها ويبدأ بحفظ غيرها وهكذا، وربما يجره هذا الأسلوب التقليدي إلى سلوك أساليب غير مشروعة قد تجر هي الأخرى نكبات على الأسر وتودي بضحايا من الطلبة يعدون بالمئات سنوياً (عنبر، 2008، 2) وهنا لابد من الإشارة إلى أن تلك النتيجة غير منطقية في امتحانات صفي العاشر والحادي عشر؛ وذلك لأن النظام الداخلي لمدارس التعليم الثانوي العام ينص على أن تجرى في كل فصلي السنة الاختبارات والامتحانات الآتية: (اختبارات شفوية وعملية ووظائف)، و (اختبارات خطية) ويؤلف معدلها: (درجة أعمال الطالب) في الفصل، تجمع درجة أعمال الطالب في الفصل مع درجة الامتحان الفصلي ويؤلف معدلها (محصلة الفصل) للمادة، ويؤلف معدل (محصولتي الفصلين) للمادة (الدرجة النهائية) (وزارة التربية، 1994، 13).

وبالنظر إلى الجدول (23) يتبين أن إجراء الامتحانات في ظل ظروف الأزمة يشهد العديد من الصعوبات، كصعوبة إجرائها، أو تغيب الطلبة عنها، أو تأجيلها، وهذا ما أدى إلى بروز أزمة "صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتراً أمنياً" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وبرزت أزمة "انخفاض مستويات التحصيل لدى الطلبة، وبرزت أزمة "غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وبنتيجة الأسباب السالفة الذكر برزت أزمة "تأجيل الامتحانات في بعض المدارس خوفاً على حياة الطلبة من العنف الذي يودي بحياتهم" في المرتبة الرابعة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين.

أما الأزمات الثلاث الأدنى تواجداً في هذا المجال فهي أزمة "عدم اعتماد أسئلة الامتحانات على مفردات المقرر وتأثيرها بالعامل الذاتي" والتي جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، وتُعدُّ تلك النتيجة منطقياً نتيجة اتباع الوزارة نظام بنك الأسئلة في امتحانات الشهادة العامة جميعها، وتطورها في كل عام بناء على المعطيات العلمية والتربوية المتجددة، أو الملاحظات التقويمية التي تأتي من الميدان التربوي خلال الدورات الامتحانية السابقة، وبعد بنك الأسئلة واحداً من أهم مكونات مضمون الامتحانات العامة؛ لأنه يشمل آلية إعداد الأسئلة لجميع المواد الامتحانية من ضمن المنهاج المقرر ونوعية الأسئلة ومستواها وشموليتها للمنهاج المقرر.

فيما جاءت أزمة "وجود ثغرات وأخطاء في عمليات السبر للطلبة الوافدين" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أنّ هناك حرصاً شديداً من قبل الإدارة والمدرسين على عمليات السبر التي تقام في المدرسة للطلبة الوافدين الذين قد انقطعوا عن المدرسة لفصل دراسي أو أكثر، ومن خلال ذلك السبر يُوجّه الطلبة إلى الصف الدراسي المناسب لهم.

وقد جاءت أزمة "تسرب أسئلة الاختبارات قبل إجراء الامتحانات" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وتُعدُّ تلك النتيجة منطقياً، فالنظام الداخلي ينص على ضرورة تشكيل لجنة امتحانات في المدرسة هدفها حماية أسئلة الامتحانات من التسرب بحيث تتسلم تلك اللجنة الأسئلة، وتوقع على استلامها لتكون مسؤولة عن ذلك، ويشرف مدير المدرسة عليها، كما ينص على ضرورة توافر أسئلة امتحان احتياطية في حالة تسرب الأسئلة، ولذلك على المدرسة أن تقوم بإعداد نسخ احتياطية تسلم لإدارة المدرسة مع الأسئلة، وتحتفظ بها لجنة الامتحانات تحسباً لحدوث أزمة تستدعي الحاجة إليها (وزارة التربية، 1994، 15). كما أن بروز تلك الأزمة في المرتبة الأخيرة دليل على حسن سير الاختبارات ومتابعتها، مما يؤكد فعالية الإجراءات الأمنية المتعلقة بالاختبارات والإشراف الجيد عليها، وبالتالي يؤكد ثقة نتائج الاختبارات بمدارس التعليم الثانوي العام في سورية واعتماديتها.

• المجال السادس: الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي:

يوضح الجدول (24) الآتي درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرّسيه حول أهم الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المديرين (3.25)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المدرسين (3.33)، وكان بدرجة متوسطة.

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب	المتوسط	العبارة	الترتيب	المتوسط	العبارة
الرقم	الترتيب	المتوسط	العبارة	الرقم	المتوسط	العبارة
105	1	4.20	تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (كثافة الطلبة).	105	3.79	. تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (كثافة الطلبة).
101	2	3.88	تكرر انقطاع التيار الكهربائي في أثناء اليوم المدرسي.	102	3.74	انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة.
102	3	3.77	انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة.	101	3.73	تكرر انقطاع التيار الكهربائي أثناء اليوم المدرسي
98	4	3.70	عدم توافر التقنيات التعليمية التي تحتاج إليها المدرسة.	108	3.67	عدم توافر مكتبة مدرسية مزودة بأحدث المجلات والمراجع العلمية
100	5	3.60	استمرار استخدام السبورة التقليدية.	106	3.59	عدم وجود المخابر المتكاملة في المدرسة.
108	6	3.56	عدم توافر مكتبة مدرسية مزودة بأحدث المجلات والمراجع العلمية.	110	3.57	عدم وجود الإجراءات الوقائية الكافية لحماية الطلبة من (الحرائق، الكوارث، الزلازل.....).
10	7	3.52	قلة زيارة الطلبة للمكتبة المدرسية.	111	3.53	عدم توافر الصيانة المستمرة لـ (شبكة المياه_ الكهرباء...) في المدرسة.
110	8	3.38	عدم وجود الإجراءات الوقائية الكافية لحماية الطلبة من (الحرائق، الكوارث، الزلازل.....).	114	3.46	تحويل بعض المدارس إلى مراكز إيواء للنازحين.
99	9	3.29	عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالتهوية والتبريد والإنارة.	10	3.44	قلة زيارة الطلبة للمكتبة المدرسية
114	10	3.20	تحويل بعض المدارس إلى مراكز إيواء للنازحين.	98	3.31	عدم توافر التقنيات التعليمية التي تحتاج إليها المدرسة.
103	11	3.02	وجود مياه غير صالحة للشرب.	97	3.26	ضيق الممرات التي تسبب التدافع بين الطلبة.
106	12	3.01	عدم وجود المخابر المتكاملة في المدرسة.	104	3.26	لحواث اعتداء على الممتلكات.
112	13	2.99	تهديم جزئي للمدارس الموجودة في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً	103	3.21	وجود مياه غير صالحة للشرب.
104	14	2.98	تعرض المدرسة لحوادث اعتداء على الممتلكات.	99	3.13	عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالتهوية والتبريد والإنارة.
113	15	2.92	تهديم كلي الموجودة في المناطق	100	3.08	استمرار استخدام السبورة التقليدية.

التي تشهد توتراً أمنياً						
111	عدم توافر الصيانة المستمرة لـ (شبكة المياه_ الكهرباء...) في المدرسة.	2.91	16	112	تهديم جزئي للمدارس الموجودة في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً	3.06
97	ضيق الممرات التي تسبب التدافع بين الطلبة.	2.89	17	113	تهديم كلي للمدارس الموجودة في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً	2.98
96	سوء تصميم المبنى المدرسي.	2.87	18	96	سوء تصميم المبنى المدرسي.	2.95
95	موقع المدرسة غير المناسب.	2.62	19	98	عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالنظافة (الباحة، الصفوف، دورات المياه).	2.94
98	عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالنظافة (الباحة، الصفوف، دورات المياه).	2.59	20	95	موقع المدرسة غير المناسب.	2.84
	المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي	3.25			المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي	3.33

ويتضح من الجدول (24) أن أكثر الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (كثافة الطلبة)". بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، ثم أزمة "تكرر انقطاع التيار الكهربائي في أثناء اليوم المدرسي" بمتوسط حسابي بلغ (3.88)، تلتها أزمة انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة بمتوسط حسابي بلغ (3.77)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسى (2006) التي بينت أنه من أكثر الأزمات تواجداً في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض أزمة انقطاع التيار الكهربائي في أثناء اليوم الدراسي خاصة في الصف، في حين تختلف معها في أزمة تزايد ظاهرة العبث بممتلكات المدرسة وتعرض تلك الممتلكات لحادثة سرقة، إذ برزت تلك الأزمة في قائمة الأزمات الأكثر تواجداً، في حين جاء تحقق تلك الأزمة في الدراسة الحالية بدرجة متوسطة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة النوايسة (2006) التي بينت أنه من بين الأزمات التي تواجه النظام التربوي في الأردن نقص اللوازم والتجهيزات والكتب المدرسية، حيث حصلت تلك الأزمة على درجة تحقق متوسطة في هذه الدراسة، كما تختلف مع دراسة الحارثي (2011) التي بينت أنه من بين أكثر الأزمات انتشاراً في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف حدوث حريق، وتختلف أيضاً مع دراسة الغامدي (2007) التي بينت أنه من بين أكثر الأزمات تواجداً في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية في أثناء ممارستها عملها في منطقة عسير هي تعرض المدرسة لحادثة سرقة. فيما كانت أقل الأزمات تواجداً هي على التوالي أزمة "سوء تصميم المبنى المدرسي". بمتوسط حسابي بلغ (2.87)، ثم أزمة "موقع المدرسة غير المناسب". بمتوسط حسابي بلغ (2.62)، والتي جاءت في المرتبة الثانية من حيث أقل الأزمات تواجداً، وفي المرتبة الثالثة

جاءت أزمة "عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالنظافة (الباحة، الصفوف، دورات المياه)". بمتوسط حسابي بلغ (2.59).

كما يتضح من الجدول (24) أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين هي على التوالي أزمة "تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (كثافة الطلبة)". بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، ثم أزمة انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة. بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، تلتها أزمة "تكرر انقطاع التيار الكهربائي في أثناء اليوم المدرسي". بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، فيما كانت أقل الأزمات تواجداً أزمة سوء تصميم المبنى المدرسي. بمتوسط حسابي بلغ (2.95)، ثم أزمة "عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالنظافة (الباحة، الصفوف، دورات المياه)". التي جاءت في المرتبة الثانية في الأزمات الأقل تواجداً بمتوسط حسابي بلغ (2.94)، تلتها في المرتبة الأخيرة أزمة "موقع المدرسة غير المناسب" بمتوسط حسابي بلغ (2.84).

وبيتبين من الجدول أن أزمة "تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (الكثافة الطلابية)" قد جاءت في مقدمة الأزمات وفي المرتبة الأولى من وجهة نظر كل المديرين والمدرسين، وقد يعود ذلك إلى كون الكثافة الطلابية ارتفعت وتضاعفت خلال السنوات الثلاث الأخيرة بنسبة (100%)، إذ وصل عدد الطلبة في الصف الواحد من 70-80 طالباً وطالبة في مدارس المناطق الآمنة بحسب إحصائيات وزارة التربية (وزارة التربية في سورية، 2014)، وعلى الرغم من صدور المرسوم التشريعي رقم (55) لعام 2004 والقاضي بآلا يزيد عدد الطلبة في القاعة الدراسية الواحدة عن 30/ طالباً (التقرير الوطني الثاني للتنمية البشرية، 2005، 10)، إلا أن الضغط وظروف النزوح من المناطق الساخنة إلى المناطق الآمنة حال دون تحقيق ذلك المرسوم، كما أدت الكثافة الطلابية إلى بروز ظاهرة الدوام النصفى وذلك بعد أن تراجعت مشكلة الدوام النصفى تدريجياً من (65%) في عام 1992 إلى (48%) عام 2010، وذلك بسبب جهود وزارة التربية وعملها على التخلص من تلك الظاهرة عبر خطة متدرجة تشمل التوسع بخطة البناء المدرسي، وتأهيل الأبنية المدرسية في المحافظات كافة. (وزارة التربية في سورية، 2014)

في حين جاءت أزمة "تكرر انقطاع التيار الكهربائي في أثناء اليوم المدرسي" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين وذلك أنه في سني الأزمة قد برزت ظاهرة غرق المحافظات السورية في ظلامٍ دامس نتيجة الاعتداءات الإرهابية على خطوط الغاز أو محطات توليد الكهرباء والإنتاج فقد دمرت العديد من المحطات ومراكز التحويل وسرقت الكابلات والأمراس بجميع أنواعها، كما عانى قطاع النفط من خسائر ضخمة نتيجة للعقوبات وانسحاب الشركات الأجنبية منذ تشرين أول 2011 وتراجع إنتاج النفط بـ (47%)، بالنتيجة تراجعت الصادرات بشكل حاد نظراً لأن الإنتاج النفطي المحلي أصبح بالكاد يكفي لتغطية احتياجات

المصافي المحلية. وأدى تراجع الإنتاج النفطي إلى خسارة الاقتصاد أحد أهم مصادر القطع الأجنبي مما انعكس على كافة القطاعات الاقتصادية كما أدت العقوبات التي شملت تقييدات على المعاملات المالية والنقل إلى تعقيدات في استيراد المشتقات النفطية مثل المازوت والغاز ونتيجة لذلك فقد انخفض توليد الكهرباء بنسبة (28%) بموازاة انخفاض الطلب على الطاقة بنسبة (22%) نتيجة توقف بعض المعامل والمصانع (وزارة الكهرباء في سورية، 2014)، كما أكد وزير الكهرباء على تجاوز خسائر القطاع الكهربائي خلال أزمة سوريا عتبة 800 مليار ليرة سورية، حيث تتراوح الخسائر اليومية بين 100 و 150 دولار وفق ما أعلنته منتصف شهر تشرين الثاني للعام الدراسي 2014 وزارة الكهرباء، هذا عدا عن استشهاد (138) عامل من عمال إصلاح الكهرباء (وزارة الكهرباء في سورية، 2014)، وهو ما يفسر بروز أزمة انقطاع التيار الكهربائي عن المدارس في مقدمة الأزمات.

وقد جاءت أزمة "انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة." في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين وقد يعود ذلك إلى التحديات التي يواجهها قطاع المياه والصرف الصحي نتيجة استهداف البنى التحتية للمنشآت وسرقة تجهيزاتها، إضافةً إلى الحصار الاقتصادي الذي أعاق عملية تأمين التجهيزات اللازمة والمواد الضرورية، وخاصةً مواد التعقيم، إضافةً إلى تأثير القطاعات الأخرى على منظومة المياه مثل: الكهرباء والنفط، بالإضافة إلى الصعوبات الناتجة عن التغير الديموغرافي في كثير من المدن بسبب نزوح المواطنين من المناطق التي تشهد أعمالاً إرهابية إلى أخرى آمنة، وقلة الهطولات المطرية في هذا الموسم وتلوث العديد من المصادر المائية والسطحية والجوفية، هذا بالإضافة إلى ما أشار إليه مدير التخطيط في وزارة الموارد المائية المهندس جوزيف جريج بقوله "إن سورية تعد من البلدان محدودة الموارد المائية وتصنف من المناطق الجافة وتحتاج إلى 23 مليار م³ لتكون حصة الفرد فيها مساوية لخط الفقر المائي البالغ 1000 م³ للفرد في السنة للأغراض كافة." وأنه تتم تغطية العجز بالموازنة المائية بضخ كميات من المياه الجوفية تفوق الواردات الجوفية من مياه الأمطار السنوية ما أدى إلى انخفاض في مناسيب المياه الجوفية، وزيادة ارتفاعات وتكاليف الضخ وتدني تصريف بعض الينابيع التي تؤمن 21 بالمائة من احتياج مياه الشرب وانعكس ذلك بشكل خطير على تكاليف الزراعة المروية والتي تشكل الآبار 38 بالمائة من مصادرها. وأشار جريج إلى أن الصعوبات والتحديات الرئيسية تكمن في محدودية الموارد المائية قياساً بحجم الطلب المتزايد على المياه ومعدلات النمو السكاني والاستخدام

الجائر وغير المستدام للموارد المائية الجوفية، وتدني الكفاءة الفنية والاقتصادية لاستخدام المياه في كافة القطاعات على شبكات مياه الشرب والري (وزارة المياه والري في سورية، 2014) كل ذلك أدى إلى بروز أزمة تجلت في انقطاع المياه عن المدارس لفترة طويلة.

أما أدنى الأزمات تواجداً فهي أزمة "سوء تصميم المبني المدرسي" التي جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمدرسين؛ وذلك يعود إلى كون وزارة التربية كانت تعمل على تحسين واقع الأبنية المدرسية من خلال توكيل مهمة إشادة وتنفيذ الأبنية المدرسية لجهة مختصة تعمل على اختيار الموقع المناسب للمدرسة.

وقد جاءت أزمة "موقع المدرسة غير المناسب" في المرتبة قبل الأخيرة من وجهة نظر المديرين والمرتبطة الأخيرة من وجهة نظر المدرسين؛ وذلك لأن وزارة التربية قد عملت على إحداث مدرسة في كل دائرة يكون نصف قطرها 2 كم، بحيث تراعي أن تكون المدرسة قريبة من الحقائق العامة وقريبة من المراكز الثقافية، والشوارع العامة، ومساكن الطلبة، وبعيدة عن أماكن الضجيج ومخاطر الطرق (وزارة التربية، 15، 2008).

في حين جاءت أزمة "عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالنظافة (الباحة، الصفوف، دورات المياه)" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبطة قبل الأخيرة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك لاعتقاد كل من مديري المدرسة ومدرسيها أنهم يقومون بواجبهم نحو مدرستهم بشكل كامل من الاعتناء بمبناها والمحافظة على نظافتها وأثاثها وتأهيل صفوفها بهدف إيجاد بيئة مادية مناسبة لنجاح العملية التربوية والتعليمية، أو أنّ بروز تلك الأزمة يعود لعدم قناعتهم بعدم أهمية تلك الأزمة مقابل الأزمات السالفة الذكر.

المجال السابع: الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي:

يوضح الجدول (25) درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها حول أهم الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المديرين (2.89)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المدرسين (3.03)، وكان بدرجة متوسطة عند كل من المديرين والمدرسين.

الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي

الرقم	المديرون			المدرسون		
	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب ضمن المجال	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي
الترتيب ضمن المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب ضمن المجال	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي
115	تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة.	4.26	1	128	تكرر حوادث الإرهاب (انفجار_ قذيفة_ هجوم مسلح....).	3.97
124	عدم إقامة المعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة.	4.17	2	115	تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة.	3.85
123	إغفال دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة.	4.08	3	121	قلة مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي.	3.56
126	عدم تمكن الأهل من توفير مستلزمات الدراسة لأبنائهم.	3.23	4	123	إغفال دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة.	3.45
128	تكرر حوادث الإرهاب (انفجار_ قذيفة_ هجوم مسلح....).	2.93	5	126	عدم تمكن الأهل من توفير مستلزمات الدراسة لأبنائهم.	3.26
120	عدم تمكن الإدارة من عقد مجالس أولياء الأمور بشكل مستمر.	2.77	6	117	عدم تقدير المجتمع المحلي لمهنة المدرس.	2.94
127	تزايد الأزمات الصحية (قمل_ جرب_ أمراض معدية..).	2.77	6	122	قلة تنفيذ الطلبة للمشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية.	2.90
125	تردد الأهل في إرسال أبنائهم إلى المدرسة خوفاً من تعرضهم للخطر.	2.71	7	119	ضعف ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم علمياً وتربوياً ونفسياً.	2.84
121	قلة مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي.	2.64	8	127	تزايد الأزمات الصحية (قمل_ جرب_ أمراض معدية..).	2.80

122	قلة تنفيذ الطلبة للمشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية.	2.59	9	116	ضعف ثقة المجتمع المحلي بالمدارس الحكومية.	2.76	10
119	ضعف ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم علمياً وتربوياً ونفسياً .	2.29	10	124	عدم إقامة المعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة.	2.76	10
116	ضعف ثقة المجتمع المحلي بالمدارس الحكومية.	2.13	11	125	تردد الأهل في إرسال أبنائهم إلى المدرسة خوفاً من تعرضهم للخطر.	2.63	11
117	عدم تقدير المجتمع المحلي لمهنة المدرس.	2.07	12	120	عدم تمكن الإدارة من عقد مجالس أولياء الأمور بشكل مستمر.	2.62	12
118	عدم ثقة الأهالي بالدور التربوي للمدرسة.	1.77	13	118	عدم ثقة الأهالي بالدور التربوي للمدرسة.	2.02	13
	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي	2.89			المتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي	3.03	

يتضح من الجدول (25) أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي تواجدت في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة" بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، تلتها أزمة "عدم إقامة المعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وجاءت أزمة "إغفال دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، في حين جاء أغلب أزمات هذا المجال بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.29)، و(3.23)، فيما كانت أقل الأزمات تواجدت هي على التوالي أزمة "عدم تمكن الإدارة من عقد مجالس أولياء الأمور بشكل مستمر" بمتوسط حسابي بلغ (2.13)، ثم أزمة "عدم تقدير المجتمع المحلي لمهنة المدرس" بمتوسط حسابي بلغ (2.07) وجاءت أزمة "عدم ثقة الأهالي بالدور التربوي للمدرسة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.77).

كما يتضح من الجدول (25) أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي تواجدت في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين هي على التوالي أزمة "تكرار حوادث الإرهاب (انفجار - قذيفة - هجوم مسلح....)" بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، تلتها أزمة "تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة" بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، ثم جاءت أزمة "قلة مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، في

حين أغلب أزمات هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.62)، و(3.56)، فيما كانت أقل الأزمات تواجداً هي أزمة "عدم ثقة الأهالي بالدور التربوي للمدرسة." بمتوسط حسابي بلغ (2.02)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (2011) التي بينت أنه من بين الأزمات الأكثر انتشاراً في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف هي أزمة اعتداء عضو من خارج المدرسة، كما تختلف مع دراسة الموسى (2006) التي بينت أنه من أقل الأزمات تواجداً في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض هي أزمة تعرض المدرسة لعمل إرهابي.

ويتضح من الجدول (25) السابق أن أزمة "تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على العامة" جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى اعتقاد الأهل بأن المدارس العامة لم تعد مريحة للطلاب ولا لوالديهم، وأصبحت مستهدفة من قبل المسلحين وسيصبح ذهابه إلى المدرسة في غاية الخطورة خوفاً من إصابته بالأذى أو اختطافه، كما أن الدوام في المدارس الحكومية غير منظم بسبب القصف والتخريب، أما المدارس الخاصة فهي تبنى في مناطق آمنة مما لا يجعلها هدفاً للاشتباكات، وتوجد فيها خدمات آمنة كتوصيل الطالب من البيت إلى المدرسة مما يجعل الأهل يطمئنون على ابنهم، كما أن دوام المدارس الخاصة ثابت ومنظم وإن طرأ قصف أو ما شابه فإدارة المدارس الخاصة تنتظر حتى ينتهي الاشتباك ثم تعاود الدوام أو تقوم بتوصيل كل طالب لبيته بعكس المدارس العامة التي يقوم فيها المدير بمجرد حدوث اشتباك بإخراج الطالب من المدرسة دون أن يتحمل أية مسؤولية في تأمين وصول الطلبة لأسرهم، كما لا بد من التنويه بأن المدارس الخاصة بدأت تستفيد من الانترنت وتطبيقاته للتواصل مع الطلبة وأولياء أمورهم، وهذا مايفسر تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على العامة.

وقد جاءت أزمة "عدم إقامة المعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة" في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وقد يعود ذلك إلى كون الحكومة تضطلع بالمسؤولية الأولى في تمويل التعليم في سورية، فمن غير المسموح أن تتدخل مؤسسات المجتمع المدني أو الأهالي في تمويل التعليم، الأمر الذي أدى إلى خلق أزمة في تمويل التعليم.

كما يلاحظ من الجدول (25) أن هناك تقصيراً من جانب مديريات التربية، ومديري المدارس في تنسيق الندوات والمحاضرات التي تجمع الأهل والمدرسين في سبيل دراسة بعض المشكلات التي قد يعاني منها الطلبة، والتي من شأنها أن تعمل على إزالة الحواجز النفسية والاجتماعية بين المدرسة

والطلبة من جهة، والمدرسة والأسرة من جهة أخرى، فنلاحظ ندرةً أو انعداماً في إقامة محاضرات للأمهات، كالمحاضرات التي تعنى بكيفية التعامل مع الأبناء فيما يتعلق بمشكلاتهم السلوكية والانفعالية، أو المحاضرات التي تعمل على زيادة الوعي الثقافي لدى الأمهات حول بعض المفاهيم السلبية في أساليب التنشئة والمعاملة الوالدية ومدى انعكاساتها على سلوكياتهم، أو المحاضرات التي تتناول الآثار السلبية للحرب التي نعيشها على شخصية طلبة، أو غيرها من المحاضرات التربوية التي تسهم في معالجة مشكلات الطلبة كتسربهم من المدرسة وانتمائهم إلى بعض الجماعات الإرهابية، أو عدم قدرتهم على متابعة تحصيلهم الدراسي بسبب النزوح الداخلي أو الخارجي إلى دول الجوار؛ مما يتسبب في انقطاع الطالب عن مدرسته لفصل دراسي كامل أو أكثر، والبحث في كيفية تعويض النقص الحاصل لديه، وإعادة دمجهم في مجتمعه الذي غيب عنه لمدة طويلة. الأمر الذي أدى إلى بروز أزمة "إغفال دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

أما أزمة "تكرر حوادث الإرهاب (انفجار_ قذيفة_ هجوم مسلح...)" فقد جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين وترى الباحثة أن تلك نتيجة منطقية نتيجة أعمال العنف التي تشهدها بلادنا من تفجير للسيارات المفخخة أو انهيار القذائف على الأماكن كافة، سواء أكانت مدرسة أم مسجد أم كنيسة، كما أن الجماعات المسلحة اتخذت المدارس مراكز لإقامتها وإيوائها وتمركزها؛ الأمر الذي جعلها عرضةً للاشتباكات وأدى إلى تدميرها.

وقد جاءت أزمة "قلة مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى كون الإدارة المدرسية لا تقوم بدورها بوصفها مؤسسة اجتماعية في ربط الطالب بمجتمعه، وعدم تنظيمها للأنشطة التي من شأنها جعل المدرسة مركز إشعاع داخل المجتمع، فقد تكون مقصورة في حملات التوعية التي تنطلق من المدرسة باتجاه المجتمع، وفي عدم إقامتها للاحتفالات المدرسية التي تشمل المجتمع بمختلف فئاته، كما نلاحظ عدم وجود أسابيع ثقافية وغيرها من الأنشطة التي تربط المدرسة بالمجتمع والتي من شأنها توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والعمل على تنميته والنهوض بمستواه ليستطيع تجاوز الأزمات التي تعصف به، وهذا سبيل لتوفير الاطمئنان النفسي للطلبة الذين سيشعرون بصلتهم الوثيقة بمجتمعهم.

أما أدنى الأزمات تواجداً هي أزمة "عدم تمكن الإدارة من عقد مجالس أولياء الأمور بشكل مستمر"، فقد جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، وقد يعود ذلك إلى اعتقادهم أن مديري مدارسهم حريصون على عقد تلك المجالس كلما كانت الفرصة

سائحة لذلك، أو يعود إلى اعتقاد المدرسين أن الإدارة قادرة على حل المشكلات دون التعاون مع الأهالي بحكم الخبرة التربوية، ولوجود أزمات أهم من تلك الأزمة.

فيما جاءت أزمة "عدم تقدير المجتمع المحلي لمهنة المدرس" في المرتبة الثانية من وجهة نظر المديرين من حيث درجة التحقق المنخفضة؛ وذلك لأن المجتمع المحلي يقدر مهنة التدريس عموماً والمدرس خصوصاً لكونها مهنة شاقة لها أهداف وغايات نبيلة، ولها دور مكمل لدور الأسرة في إعداد جيل واع متزن تربوياً وتعليمياً وإنسانياً وأخلاقياً، وهنا لابد من الإشارة إلى التضحيات الكبيرة التي يقدمها المدرسون ويصرون على مواجهة التحديات والظروف الصعبة التي يعملون في ظل ظروف الأزمة ولاسيما بعد أن وصل عدد الشهداء من المدرسين إلى (400) شهيد في عام (2013) وإلى أكثر من (600) شهيد في عام (2014) حسب إحصائيات وزارة التربية (وكالة سانا الإخبارية، 2014).

وقد جاءت أزمة "عدم ثقة الأهالي بالدور التربوي للمدرسة" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وذلك دليل على أن أولياء الأمور في ظل الأزمة يدركون أهمية دور المدرسة التربوي في إنشاء جيل معافى في عقله وبدنه من خلال دمج الطلبة في مجموعات أوسع وأكثر تنوعاً، مما يؤدي إلى اكتساب صور متعددة للعلاقات الاجتماعية.

المجال الثامن: الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم:

يوضح الجدول (26) الآتي درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها حول أهم الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المديرين (3.48)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تواجد الأزمات الواردة في هذا المجال عند المدرسين (3.56)، وكان المتوسط بدرجة متوسطة.

الجدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول الأزمات

المتعلقة بتمويل التعليم

المدرسون				المديرون			
الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	م.	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم
1	4.18	قلة الموارد المالية المخصصة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة للمكتبة.	132	1	4.45	عدم توفر الإمكانات المادية في المدرسة (مصروفات - تجهيزات بناء - تدفئة...).	142
2	3.93	قلة الموارد المالية المخصصة لصيانة المبنى المدرسي.	131	2	4.30	ضعف التمويل الحكومي نتيجة الأزمة الحالية في البلد.	140
3	3.83	عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة.	137	3	4.01	عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة.	137

138	عدم توافر مقدار مالي مناسب لتعزيز الطلبة والمدرسين المتميزين.	3.95	4	140	ضعف التمويل الحكومي نتيجة الأزمة الحالية في البلد.	3.82	4
131	قلة الموارد المالية المخصصة لصيانة المبنى المدرسي.	3.94	5	130	ضعف المراقبة على توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية.	3.77	5
139	عدم توافر تمويل كاف يصرف على الأمور التجميلية للمدرسة (حدائق، أزهار، لوحات، زينة للمناسبات).	3.84	6	136	التأخر والروتين في مسألة المعاملات المالية بين المدرسة والإدارات الفرعية والمركزية.	3.75	6
141	خسارة القطاع التربوي للتجهيزات المدرسية نتيجة السرقات والهدم.	3.63	7	139	عدم توافر تمويل كاف يصرف على الأمور التجميلية للمدرسة (حدائق، أزهار، لوحات، زينة للمناسبات).	3.67	7
136	التأخر والروتين في مسألة المعاملات المالية بين المدرسة والإدارات الفرعية والمركزية.	3.59	8	136	خسارة القطاع التربوي للتجهيزات المدرسية نتيجة السرقات والهدم.	3.63	8
134	عدم رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية والخدمات التي تقدمها.	3.53	9	134	عدم رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية والخدمات التي تقدمها.	3.48	9
132	قلة الموارد المالية المخصصة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة للمكتبة.	3.28	10	138	عدم توافر مقدار مالي مناسب لتعزيز الطلبة والمدرسين المتميزين.	3.46	10
130	ضعف المراقبة على توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية.	3.27	11	142	عدم توفر الامكانيات المادية في المدرسة (مصروفات_ تجهيزات بناء - تدفئة...).	3.28	11
135	الهدر المالي في مسائل ليست من الأولويات.	2.69	12	141	سوء توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية المتاحة.	3.22	12
133	ضعف اضطلاع مديريات التربية بأعباء الرحلات العلمية والعملية للمنهاج في مراحل التعليم المختلفة داخل القطر.	2.24	13	133	ضعف اضطلاع مديريات التربية بأعباء الرحلات العلمية والعملية للمنهاج في مراحل التعليم المختلفة داخل القطر.	3.07	13
129	سوء توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية المتاحة.	2.06	14	135	الهدر المالي في مسائل ليست من الأولويات.	2.71	14
	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجات التقدير المتعلقة بالتمويل	3.48			المتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجات تقدير الأزمات المتعلقة بالتمويل	3.56	

ويتضح من الجدول (26) أنّ الأزمات الثلاث الأكثر تواجداً المتعلقة بتمويل التعليم في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "عدم توافر الإمكانيات المادية في

المدرسة (مصرفات_ تجهيزات بناء - تدفئة...)". بمتوسط حسابي بلغ (4.45)، تلتها أزمة "ضعف التمويل الحكومي نتيجة الأزمة الحالية في البلد" بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، ثم جاءت أزمة "عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (4.01)، فيما كانت أقل الأزمات تواجداً هي على التوالي أزمة "ضعف اضطلاع مديريات التربية بأعباء الرحلات العلمية والعملية للمناهج في مراحل التعليم المختلفة داخل القطر" بمتوسط حسابي بلغ (2.24)، ثم جاءت أزمة "سوء توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية المتاحة" بمتوسط حسابي بلغ (2.06) التي جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة.

ويتضح من الجدول (26) أيضاً أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين هي على التوالي أزمة "قلة الموارد المالية المخصصة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة للمكتبة". بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، تلتها أزمة "قلة الموارد المالية المخصصة لصيانة المبنى المدرسي" بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وفي المرتبة الثالثة جاءت أزمة "عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، فيما كانت أقل الأزمات تواجداً هي على التوالي أزمة "سوء توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية المتاحة". بمتوسط حسابي بلغ (3.22)، ثم أزمة "ضعف اضطلاع مديريات التربية بأعباء الرحلات العلمية والعملية للمناهج في مراحل التعليم المختلفة داخل القطر" بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، والتي جاءت في المرتبة الثانية من حيث أقل الأزمات تواجداً، وفي المرتبة الثالثة جاءت أزمة "الهدر المالي في مسائل ليست من الأولويات" بمتوسط حسابي بلغ (2.71).

وبالنظر إلى الجدول (26) يتبين أنّ الأزمات الثلاث الأكثر تواجداً من وجهة نظر المديرين كانت على التوالي أزمة "عدم توافر الإمكانيات المادية في المدرسة (مصرفات_ تجهيزات بناء - تدفئة...)"، تلتها أزمة "ضعف التمويل الحكومي نتيجة الأزمة الحالية في البلد" وأزمة "عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة". فيما كانت الأزمات الأكثر تواجداً من وجهة نظر المدرسين هي على التوالي "أزمة" قلة الموارد المالية المخصصة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة للمكتبة"، تلتها أزمة "قلة الموارد المالية المخصصة لصيانة المبنى المدرسي" وأزمة "عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة"، وقد يعود بروز تلك الأزمات من وجهة نظر الباحثة إلى انخفاض الإنفاق على تمويل التعليم في ظل الأزمة من (35.4) مليار ليرة سورية في 2010 إلى (26) مليار ليرة سورية في عام 2011، وإلى (19.5) مليار ليرة سورية في عام 2012 (نصر، 2013، 54) وإلى (14.5) في العام 2014 (www.planning.gov.sy). وقد يرجع هذا الانخفاض إلى أن الاقتصاد السوري تكبد خسائر اقتصادية في الناتج المحلي الإجمالي.

ويتضح من الجدول (26) السابق أنّ أقلّ الأزمات تواجداً كانت أزمة "الهدر المالي في مسائل ليست من الأولويات"، إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة من وجهة نظر المدرسين، كما جاءت أزمة "سوء توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية المتاحة" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك لاعتقاد مديري المدارس ومدرسيها أنّ مديري المدارس يقومون بدورهم في توزيع المخصصات المالية بشكل مناسب، وإعداد الموازنة المدرسية، وتحديد الأولويات في ضوء الحاجات ومن دون هدر، ويتبين أنّ أزمة "ضعف اضطلاع مديريات التربية بأعباء الرحلات العلمية والعملية للمنهاج في مراحل التعليم المختلفة داخل القطر" جاءت في المرتبة الثانية من حيث درجة التحقق المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وقد يعود ذلك إلى أنّ مديري المدارس ومدرسيها يدركون أنه من الصعوبة بمكان إقامة تلك الرحلات في هذا الوقت.

2- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

جاء نص السؤال الثاني كما يلي: ما دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات قبل حدوثها، وفي أثناءها، وبعد حدوثها من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المدرسين؟

لتعرّف دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات على مستوى كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى مستوى الاستبانة كلّها وفقاً لدرجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري هذه المدارس ومدرسيها، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية ويظهر الجدول (27) نتائج الاختبار العام.

جدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة

الأزمات من وجهة نظر مديري المدارس

م.م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب ضمن المجال	درجة الممارسة
1	المحور الأول: إدارة الأزمات قبل حدوثها.	3.05	1.17	61%	2	متوسطة
2	المحور الثاني: إدارة الأزمات في أثناء حدوثها.	3.49	1.37	70%	1	متوسطة
3	المحور الثالث: إدارة الأزمات بعد حدوثها.	2.63	1.16	53%	3	متوسطة
	المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمحاور ككل	3.06	1.23	61%		متوسطة

جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات من وجهة نظر مدرسي المدارس

م.	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب ضمن المجال	درجة الممارسة
1	المحور الأول: إدارة الأزمات قبل حدوثها.	2.12	1.13	42%	2	منخفضة
2	المحور الثاني: إدارة الأزمات في أثناء حدوثها.	2.03	1.12	41%	1	منخفضة
3	المحور الثالث: إدارة الأزمات بعد حدوثها.	1.86	0.98	37%	3	منخفضة
	المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمحاور ككل	2	1.08	40%		منخفضة

يتبين من الجدولين (27) و(28) أنّ دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام كان منخفضاً في محافظات القطر في إدارة الأزمات عموماً (قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعد حدوثها) ، كما يتبين أنّ أكثر درجة ممارسة كانت لممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام دورهم في أثناء الأزمة، تلتها درجة ممارسة دورهم في إدارة الأزمة قبل حدوثها، ومن ثم درجة ممارسة دورهم في إدارة الأزمة بعد حدوثها وهذه النتيجة تختلف مع دراسة غنام (2012) التي بيّنت أنّ أكثر درجة ممارسة لمهام إدارة الأزمات ممارسة التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات، يليها درجة ممارسة مهام بعد حدوث الأزمات، ومن ثمّ درجة ممارسة المواجهة في أثناء حدوث الأزمات، كما تختلف مع دراسة الزلفي (2011) التي بينت أنّ دور مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها كان بدرجة متوسطة، وفي أثناء حدوثها كان بدرجة عالية، وبعد حدوثها كان بدرجة عالية. وتختلف أيضاً مع دراسة حمدونة (2006) التي بينت أنّ مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة غزة يمارسون مهارة إدارة الأزمات بشكل كبير وفعال، وأنّ مديري المدارس لديهم الاستعداد لاتباع الممارسات الإدارية لمهارة إدارة الأزمات داخل مدارسهم مما يدل على الاهتمام والرغبة والشعور العميق بمسؤولياتهم تجاه الجميع. وفيما يأتي الإجابات التفصيلية لدور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات عند كل محور من المحاور المدروسة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المدرسين.

المجال الأول: دور المديرين في إدارة الأزمات قبل حدوثها:

يوضح الجدول (29) درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها حول آرائهم في دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات قبل حدوثها، وقد رتبنا العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارستهم ذلك الدور من وجهة نظرهم (3.05)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارستهم ذلك الدور من وجهة نظر المدرسين (2.12)، وكانت ممارستهم إياه بدرجة متوسطة عند

المديرين، ومنخفضة من وجهة نظر المدرسين، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (قطيط، 2004) التي بينت أن هناك اهتماماً متزايداً بالاستعداد الجيد لمواجهة الأزمات.

الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات قبل حدوثها من وجهة نظر المديرين والمدرسين

المدرسون				المديرون			
الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم
1	3.59	يعمل المدير على نشر ثقافة التعاون بين المدرسين والطلبة.	9	1	4.42	أعمل على نشر ثقافة التعاون بين المدرسين والطلبة.	9
2	3.43	يكون المدير على اتصال دائم ومباشر مع الجهات المساندة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة بشكل سريع.	11	2	4.23	أكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات المساندة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة بشكل سريع.	11
3	3.19	يشجع المدير إقامة علاقات ودية بين المدرسين والطلبة.	10	3	4.09	أشجع إقامة علاقات ودية بين المدرسين والطلبة.	10
4	2.28	يتعاون المدير مع المجتمع المحلي في إيجاد الحلول المناسبة في حال وقوع الأزمات.	8	4	3.74	أعمل على الوقاية من الأزمات قبل حدوثها.	3
5	2.09	يعمل المدير على الوقاية من الأزمات قبل حدوثها.	3	5	3.73	أعمل على التنبؤ بالمشكلات وبناء حل مسبق لها.	1
6	1.99	يبني المدير قاعدة معلومات وبيانات جيدة عن المدرسة ويوثقها لديه في الحاسوب.	1	6	3.73	أتعاون مع المجتمع المحلي في إيجاد الحلول المناسبة في حال وقوع الأزمات.	8
6	1.99	يخصص المدير موازنة جانبية لحالة الأزمات المفاجئة.	5	7	3.58	أستفيد من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات.	14
7	1.96	يعمل المدير على التنبؤ بالمشكلات وبناء حل مسبق لها.	4	8	3.49	أخصص موازنة جانبية لحالة الأزمات المفاجئة.	5
8	1.71	يعد المدير ملفات عن الأزمات التي حدثت بالمدرسة في الماضي توضح كيف تم التعامل معها وجوانب القوة والضعف في إدارتها.	6	9	2.68	أعد ملفات عن الأزمات التي حدثت بالمدرسة في الماضي توضح كيف تم التعامل معها وجوانب القوة والضعف في إدارتها.	6
1	3.59	يقترح المدير برنامج تدريبي لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات.	12	10	2.28	أضع استمارات تتضمن جميع أنواع المعلومات عن المدرسة ومشكلاتها ومخاطرها.	2
10	1.53	يضع المدير استمارات تتضمن جميع أنواع المعلومات عن المدرسة	2	11	1.92	أبني قاعدة معلومات وبيانات جيدة عن المدرسة وأوثقها لدي في	1

الحاسوب.		ومشكلاتها ومخاطرها.				
12	أقترح برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات.	1.84	12	13	يعمل المدير تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة.	1.49
13	أعمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة.	1.51	13	14	يستفيد المدير من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات.	1.46
7	أعد فريقاً لمواجهة الأزمات من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة في معالجة الأزمات.	1.47	14	7	يعد المدير فريقاً لمواجهة الأزمات من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة في معالجة الأزمات.	1.35
	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإدارة الأزمات قبل حدوثها	3.05			المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإدارة الأزمات قبل حدوثها	2.12

يتضح من الجدول (29) أنّ أعلى الدرجات لتقدير المديرين لدورهم في إدارة الأزمات قبل حدوثها هي على التوالي لعبارة "أعمل على نشر ثقافة التعاون بين المدرسين والطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، حيث أخذت المرتبة الأولى في درجة الممارسة، ثم لعبارة "أكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات المساندة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة بشكل سريع" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، ثم عبارة "أشجع إقامة علاقات ودية بين المدرسين والطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.09) في المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة، فيما كانت أدنى الدرجات لتقديرهم في هذا المجال هي على التوالي: عبارة "أقترح برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات" إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث انخفاض درجة الممارسة بمتوسط حسابي بلغ (1.84)، أما في المرتبة الثانية وقبل الأخيرة فجاءت عبارة "أعمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة" بمتوسط حسابي بلغ (1.51)، وأخيراً حصلت عبارة "أعد فريقاً لمواجهة الأزمات من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة في معالجة الأزمات" على أقل درجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.47). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي (2007) التي بينت أنّ من أهم أسباب وقوع الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية بمنطقة عسير ضعف البرامج التأهيلية قبل الخدمة للمعلمات، ثمّ تدني الاتصالات المتبادلة بين المدارس لتبادل الخبرات فيما يتعلق بإدارة الأزمات، كما تتفق مع دراسة السناني (2010) التي بينت أنّ أبرز معوقات إدارة الأزمات قلة البرامج التدريبية التي تساعد إدارة الكلية في إدارة الأزمات.

كما يتضح من الجدول (29) أنّ أعلى الدرجات لتقدير المديرين دور المديرين في إدارة الأزمات قبل حدوثها هي على التوالي لعبارة "يعمل المدير على نشر ثقافة التعاون بين المدرسين والطلبة." بمتوسط حسابي بلغ (3.59) إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المرتفعة، ثم لعبارة "يكون المدير على اتصال دائم ومباشر مع الجهات المساندة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة بشكل سريع." إذ جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، ثم جاءت عبارة "يشجع المدير إقامة علاقات ودية بين المدرسين والطلبة." بمتوسط حسابي بلغ (3.19)، في المرتبة الثالثة،

فيما كانت أدنى الدرجات لتقديرهم في هذا المجال هي على التوالي: عبارة "يعمل المدير تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة." إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي بلغ (1.49)، أما في المرتبة الثانية فجاءت عبارة "يستفيد المدير من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات." بمتوسط حسابي بلغ (1.46)، وأخيراً جاءت عبارة "يعد المدير فريقاً لمواجهة الأزمات من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة في معالجة الأزمات." في المرتبة الثالثة وبأقل درجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.35).

ويتضح من الجدول (29) أنّ عبارة "أعمل على نشر ثقافة التعاون بين المدرسين والطلبة" حصلت على المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وفي الجهة المقابلة حصلت عبارة "يعمل المدير على نشر ثقافة التعاون بين المدرسين والطلبة" على المرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين، كما جاءت عبارة "أشجع إقامة علاقات ودية بين المدرسين والطلبة" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وفي الجهة المقابلة حصلت عبارة "يشجع المدير إقامة علاقات ودية بين المدرسين والطلبة" في المرتبة الثالثة أيضاً من وجهة نظر المدرسين، وهذا يدل من وجهة نظر الباحثة - على محاولة مديري المدارس إنشاء علاقات إنسانية مع المدرسين والتي تعدّ أساس العمل والبذل ومهمةً للتحفيز المعنوي اللازم والضروري للعمل، كما تعتقد الباحثة أن مديري المدارس قد بدؤوا يدركون دور العلاقات الطيبة مع المدرسين في منع وجود أي أزمات من قبلهم بخصوص علاقتهم بالإدارة المدرسة، وبما يضمن تضافر الجهود، وتعاون الجميع أمام أي طارئ، والعمل بروح الفريق، وتعزو الباحثة حصول البندين السابقين الذكر على أعلى درجة ممارسة إلى اعتقاد كل من مديري مدارس التعليم الثانوي، ومدرسيها أن مدير المدرسة بدأ يدرك دوره في ضرورة قيامه بدور المحفز والمشرف والمقيم والقائد لإدارة الأزمات التي قد تطرأ على مدرسته، ومحاولته العمل على إنشاء علاقات اجتماعية بناءة وإيجابية بين المدرسين والطلبة، إيجاد جواً من التعاون بينهم؛ وهذا ما يبرر حصول عبارة "أكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات المساندة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة بشكل سريع" على المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وفي المقابل حصول عبارة "يكون المدير على اتصال دائم ومباشر مع الجهات المساندة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة بشكل سريع" في المرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين.

كما يلاحظ من الجدول (29) أن العبارات "أقترح برنامجاً تدريبياً لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات"، وعبارة "أعمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة"، وعبارة "أعد فريقاً لمواجهة الأزمات من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة في معالجة الأزمات"؛ حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة من حيث درجة الممارسة المنخفضة من وجهة نظر المديرين، كما حصلت في المقابل عبارة "يعمل المدير تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة"، وعبارة "يستفيد المدير من التجارب والخبرات السابقة في إدارة

الأزمات"، وعبارة "يعدّ المدير فريقاً لمواجهة الأزمات من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة في معالجة الأزمات." على المراتب الثلاث الأخيرة من حيث درجة الممارسة المنخفضة من وجهة نظر المدرسين، وبالنظر إلى البنود السابقة الذكر يتبين أنه تنخفض لدى مديري المدارس درجة الرجوع إلى الخطط الموضوعية مسبقاً لمواجهة الأزمة والاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة في إدارتها. وهذا قد يعود لضعف في التدريب وقصور، في التنمية الذاتية لديهم، بالإضافة إلى أنهم يتعاملون مع الموقف أولاً بأول دون التخطيط المستقبلي للأزمات المتوقعة من دون تجربة كل سيناريو متوقع لحدوثها.

المجال الثاني: دور المديرين في إدارة الأزمات في أثناء حدوثها:

يوضح الجدول (30) درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرّسيها حول آرائهم في دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في أثناء حدوثها، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارستهم ذلك الدور من وجهة نظرهم (3.49)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارستهم ذلك الدور من وجهة نظر المدرسين (2.03)، وقد كانت ممارستهم إياه بدرجة متوسطة عند المديرين وبدرجة منخفضة عند المدرسين.

جدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات في أثناء حدوثها من وجهة نظر المديرين والمدرسين

المدرسون				المديرون			
الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم
1	2.84	يحدد المدير الأطراف الذين يسهمون في مواجهة الأزمة.	19	1	4.11	أحدد الأطراف الذين يسهمون في مواجهة الأزمة.	1
2	2.60	يعمل المدير على تجاوز الروتين في الوقت المناسب.	23	2	4.10	أحدد الأزمة وأعرفها.	16
3	2.47	يحدد المدير أسباب الأزمة للعمل على معالجتها.	17	3	4.08	أعمل على تجاوز الروتين في الوقت المناسب.	23
4	2.41	يحدد المدير مستوى المواجهة المطلوبة للأزمة.	25	4	4.07	أحدد العائد المتوقع من القرار المتخذ لمواجهة الأزمة.	35
5	2.32	يحدد المدير درجة استعداد المدرسة لها.	26	5	4.05	أحدد أسباب الأزمة للعمل على معالجتها.	17
6	2.27	يقدر المدير المستلزمات البشرية والمادية اللازمة لمواجهة الأزمة.	24	5	4.05	أحدد الأطراف الذين يسهمون في حدة الأزمة.	20
7	2.26	يحدد المدير الأزمة ويعرفها.	16	5	4.05	أرجع إلى نتائج الأزمات السابقة التي حدثت في المدرسة.	36
8	2.20	يحدد المدير درجة خطورة الأزمة.	22	6	4.03	أحدد درجة خطورة الأزمة.	22

34	أحدد التكلفة المترتبة على القرار المتخذ لمواجهة الأزمة.	4.03	6	27	يحدد المدير درجة توقعها إن كانت متوقعة أو غير متوقعة.	2.20	8
18	أعمل على تعبئة الموارد البشرية جميعها للتغلب على الأزمة بشكل آمن.	4.01	7	18	يعمل المدير على تعبئة الموارد البشرية والمادية جميعها للتغلب على الأزمة بشكل آمن.	2.19	9
37	أعرض القرار المتخذ لمواجهة الأزمة على المدرسين للاستفادة من آرائهم واقتراحاتهم.	4.00	8	35	يحدد المدير العائد المتوقع من القرار المتخذ لمواجهة الأزمة.	2.18	10
21	أحدد طبيعة الأزمة ونوعها.	3.99	9	20	يحدد المدير الأطراف الذين يسهمون في حدة الأزمة.	2.13	11
38	أرتب الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة.	3.96	10	28	يحدد المدير عدداً من البدائل لمواجهة الأزمة.	1.92	12
25	أحدد مستوى المواجهة المطلوبة للأزمة.	3.89	11	34	يحدد المدير التكلفة المترتبة على القرار المتخذ لمواجهة الأزمة.	1.92	12
24	أقدر المستلزمات البشرية والمادية اللازمة لمواجهة الأزمة.	3.84	12	21	يحدد المدير طبيعة الأزمة ونوعها.	1.89	13
26	أحدد درجة استعداد المدرسة لها.	3.84	12	38	يرتب المدير الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة.	1.89	13
28	أحدد عدداً من البدائل لمواجهة الأزمة.	3.81	13	29	يعمل المدير على دراسة وتحليل البدائل المتاحة للتعامل مع الأزمة.	1.88	14
27	أحدد درجة توقعها إن كانت متوقعة أو غير متوقعة.	3.54	14	36	يرجع المدير إلى نتائج الأزمات السابقة التي حدثت في المدرسة.	1.86	15
40	أحدد المتغيرات المتوقعة حدوثها أثناء تصاعد الأزمة.	3.41	15	39	يضع المدير برنامجاً زمنياً محدداً للتعامل مع الأزمة.	1.80	16
39	أضع برنامجاً زمنياً محدداً للتعامل مع الأزمة.	2.85	16	15	يعقد المدير اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمات.	1.73	17
15	أعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمات.	2.80	17	40	يحدد المدير المتغيرات المتوقعة حدوثها أثناء تصاعد الأزمة.	1.70	18
29	أعمل على دراسة وتحليل البدائل المتاحة للتعامل مع الأزمة.	2.64	18	32	يتحمل المدير المسؤولية الكاملة لاتخاذ القرار في وقت الأزمة.	1.66	19
32	أتحمل المسؤولية الكاملة لاتخاذ القرار في وقت الأزمة.	2.22	19	37	يعرض المدير القرار المتخذ لمواجهة الأزمة على المدرسين للاستفادة من آرائهم واقتراحاتهم.	1.66	19
31	أعدُ البديل المناسب بما يتوافق مع حجم الأزمة.	2.16	20	33	يستعين المدير بالبرامج الإحصائية في الحاسب الآلي لتحديد درجة الاحتمالات المتوقعة لقرار الأزمة.	1.57	20
30	أجري التجارب على البدائل المقترحة لمعالجة الأزمة.	1.63	21	31	يعد المدير البديل المناسب بما يتوافق مع حجم الأزمة.	1.57	20
33	أستعين بالبرامج الإحصائية في	1.62	22	30	يجري المدير التجارب على البدائل	1.53	21

		المقترحة لمعالجة الأزمة.			الحاسب الآلي لتحديد درجة الاحتمالات المتوقعة لقرار الأزمة.
	2.03	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإدارة الأزمات في أثناء حدوثها		3.49	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإدارة الأزمات في أثناء حدوثها

يتضح من الجدول (30) أنّ أعلى الدرجات لتقدير المديرين لدورهم في إدارة الأزمات في أثناء حدوثها هي على التوالي لعبارة "أحدد الأطراف الذين يسهمون في مواجهة الأزمة." بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المرتفعة ثم لعبارة "أحدد الأزمة وأعرفها." إذ جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، ثم جاءت عبارة "أعمل على تجاوز الروتين في الوقت المناسب." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ماكنيل وتوبنغ (Macneil and Topping , 2007) التي أكدت ضرورة أن تبعد إدارة الأزمات في المدارس عن البيروقراطية والجمود. فيما كانت أدنى الدرجات لتقديرهم في هذا المجال هي على التوالي: عبارة "أعدُّ البديل المناسب بما يتوافق مع حجم الأزمة." التي جاءت في المرتبة الأولى من حيث انخفاض درجة الممارسة بمتوسط حسابي بلغ (2.16)، ثم جاءت عبارة "أجري التجارب على البدائل المقترحة لمعالجة الأزمة." في المرتبة الثانية بمتوسط حساب يبلغ (1.63)، وأخيراً جاءت عبارة "أستعين بالبرامج الإحصائية في الحاسب الآلي لتحديد درجة الاحتمالات المتوقعة لقرار الأزمة." بأقل درجة ممارسة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.62).

كما يتضح من الجدول (30) أنّ أعلى الدرجات لتقدير المدرسين دور المديرين في إدارة الأزمات قبل حدوثها هي على التوالي لعبارة " يحدد المدير الأطراف الذين يسهمون في مواجهة الأزمة." بمتوسط حسابي بلغ (2.84)، إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المرتفعة، ثم لعبارة " يعمل المدير على تجاوز الروتين في الوقت المناسب." إذ جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.60) ، ثم جاءت عبارة " يحدد المدير أسباب الأزمة للعمل على معالجتها." في المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة المرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (2.47)، فيما كانت أدنى الدرجات لتقديرهم في هذا المجال هي على التوالي عبارة " يستعين المدير بالبرامج الإحصائية في الحاسب الآلي لتحديد درجة الاحتمالات المتوقعة لقرار الأزمة." إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث انخفاض درجة الممارسة بمتوسط حسابي بلغ (1.57)، ثم جاءت عبارة "يعد المدير البديل المناسب بما يتوافق مع حجم الأزمة." بمتوسط حسابي بلغ (1.57)، وأخيراً حصلت عبارة "يجري المدير التجارب على البدائل المقترحة لمعالجة الأزمة." على أقل درجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.53).

ويتضح من الجدول (30) أنّ عبارة "أحدد الأطراف الذين يسهمون في مواجهة الأزمة" جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وبالمقابل حصلت عبارة "يحدد المدير الأطراف الذين يسهمون في مواجهة الأزمة." على المرتبة الأولى من وجهة نظر

المدرسين، ثم جاءت عبارة "أحدد الأزمة وأعرفها" في المرتبة الثانية من وجهة نظر المديرين، وعبارة "يحدد المدير أسباب الأزمة للعمل على معالجتها." في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين، ثم جاءت عبارة "أعمل على تجاوز الروتين في الوقت المناسب." في الثالثة من وجهة نظر المديرين، وفي المقابل حصلت عبارة "يعمل المدير على تجاوز الروتين في الوقت المناسب" على المرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، وتفسر الباحثة الحصول على هذه النتيجة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين إلى أن أغلب مديري المدارس ومدرسيها يعتقدون أنه تتوافر لمديري المدارس الكفايات اللازمة لدرجات تقدير المشكلات والمواقف التي قد تظهر في المدرسة من خلال قدرتهم على تحديد أسباب الأزمة، والأطراف الذين قد يسهمون في حلها حتى يمكنهم الانطلاق في الإجراءات العلاجية ووضع الحلول المناسبة لإدارتها، ويعتقدون أنهم يحاولون التقليل من الخسائر المادية والمعنوية ويحققون المواءمة بين حجم الأزمة ومتطلبات علاجها، أو إدارتها من خلال اعتماد الأسلوب العلمي في التخطيط والمتابعة والابتعاد عن الروتين لمواجهة الأزمة والتخفيف من آثارها.

كما يتبين من الجدول (30) حصول عبارة "أعدُ البديل المناسب بما يتوافق مع حجم الأزمة" على المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المنخفضة من وجهة نظر المديرين وفي المقابل حصول عبارة "يعد المدير البديل المناسب بما يتوافق مع حجم الأزمة" على المرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، وحصول عبارة "أجري التجارب على البدائل المقترحة لمعالجة الأزمة" على المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة المنخفضة من وجهة نظر المديرين، وفي المقابل حصول عبارة "يجري المدير التجارب على البدائل المقترحة لمعالجة الأزمة" على المرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين، وحصول عبارة "أستعين بالبرامج الإحصائية في الحاسب الآلي لتحديد درجة الاحتمالات المتوقعة لقرار الأزمة" على المرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة المنخفضة من وجهة نظر المديرين، وبالمقابل حصول عبارة "يستعين المدير بالبرامج الإحصائية في الحاسب الآلي لتحديد درجة الاحتمالات المتوقعة لقرار الأزمة" على المرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين. وبالنظر إلى البنود السابقة يتبين أنه تتخفف لدى مديري المدارس عملية استخدام التقنيات الحديثة في مواجهة الأزمة والتخفيف من آثارها وكذلك وضع الإجراءات الوقائية لمنع حدوثها أو التقليل من حدوثها، وهذا قد يعود إلى ضعف التخطيط الاستراتيجي لمواجهة الأزمات، أو قد يعود لنقص التدريب لدى مديري المدارس، وقد يكون السبب عدم معرفة المديرين بعلم إدارة الأزمات، وكثرة الأعمال الكتابية والأعباء الروتينية الملقاة على عاتقهم، الأمر الذي يحول دون إعطائهم صياغة السيناريوهات الأهمية الكافية والتي هي بحاجة إلى تأهيل وتدريب مسبق، ذاك التدريب الذي لا يتوافر في مديريات التربية، ويتم في أغلب الأحيان إدارة الأزمات بالاعتماد على الاجتهادات الشخصية.

المجال الثالث: دور المديرين في إدارة الأزمات بعد حدوثها:

يوضح الجدول (31) الآتي درجات تقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيها حول آرائهم في دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات بعد حدوثها، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارستهم ذلك الدور من وجهة نظرهم (2.63)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارستهم ذلك الدور من وجهة نظر المدرسين (1.86)، وقد كانت درجة ممارستهم إياه بدرجة متوسطة عند المديرين ومنخفضة عند المدرسين.

جدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تقدير دور مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات بعد حدوثها من وجهة نظر المديرين والمدرسين

المدرسون				المديرون			
الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم
1	3.78	يحفز المدير العاملين في المدرسة لحل الأزمات التي تواجههم.	51	1	4.11	أحفز العاملين في المدرسة لحل الأزمات التي تواجههم.	51
2	2.85	يضع المدير قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة بعض الأزمات.	48	2	3.79	أشارك الطلبة في عملية إيجاد الحلول اللازمة للأزمة.	46
3	1.85	يشارك المدير الطلبة في عملية إيجاد الحلول اللازمة للأزمة.	46	3	3.73	أضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة بعض الأزمات	48
4	1.69	يضع المدير تصوراً مستقبلياً للأزمات التي يمكن أن تحدث في المدرسة.	41	4	3.25	أضع تصوراً لحجم الأزمات المستقبلية وأنواعها.	42
5	1.67	يعمل المدير على إنشاء موقع الكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية.	53	5	3.22	أضع تصوراً مستقبلياً للأزمات التي يمكن أن تحدث في المدرسة.	41
6	1.66	يعد المدير سيناريوهات لأحداث الأزمات المتوقعة في المدرسة.	43	6	2.88	أقوم ببعض الزيارات المتبادلة في المدارس للتعرف إلى الأساليب المختلفة التي يتبعونها المديرين في إدارة الأزمات.	54
6	1.66	ينشر المدير ثقافة إدارة الأزمات بين المدرسين والطلبة بكافة الطرق والأساليب الممكنة والمتاحة.	50	7	2.75	أنشر ثقافة إدارة الأزمات بين المدرسين والطلبة بكافة الطرق والأساليب الممكنة والمتاحة	50
7	1.63	يجري المدير تجارب افتراضية لبعض الأزمات المدرسية في كل فصل دراسي على الأقل.	44	8	2.29	أعد سيناريوهات لأحداث الأزمات المتوقعة في المدرسة.	43
7	1.63	يقوم المدير ببعض الزيارات المتبادلة في المدارس للتعرف إلى الأساليب	54	9	2.02	أجري تجارب افتراضية لبعض الأزمات المدرسية في كل فصل	44

دراسي على الأقل.				المختلفة التي يتبعونها المديرين في إدارة الأزمات.		
45	أكون فريقاً مدرسياً متجديداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الأزمات.	1.89	10	42	يضع المدير تصوراً لحجم الأزمات المستقبلية وأنواعها.	1.60
52	أقترح إنشاء وحدة لإدارة الأزمات في إدارات التربية والتعليم تتوفر فيها المعلومات المطلوبة للآزمات المدرسية المختلفة.	1.81	11	52	يقترح المدير إنشاء وحدة لإدارة الأزمات في إدارات التربية والتعليم تتوفر فيها المعلومات المطلوبة للآزمات المدرسية المختلفة.	1.60
53	أعمل على إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية.	1.72	12	45	يكون المدير فريقاً مدرسياً متجديداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الأزمات.	1.57
47	أعد بحثاً علمية عن الأزمات المدرسية في نهاية كل سنة.	1.69	13	49	يضع المدير دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة.	1.50
49	أعد دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة.	1.63	14	47	يعد المدير بحثاً علمية عن الأزمات المدرسية في نهاية كل سنة.	1.37
	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإدارة الأزمات بعد حدوثها	2.63			المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإدارة الأزمات بعد حدوثها	1.86

يتضح من الجدول (31) أنّ أعلى الدرجات لتقدير المديرين لدورهم في إدارة الأزمات بعد حدوثها هي على التوالي لعبارة "أحضر العاملين في المدرسة لحل الأزمات التي تواجههم." بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المرتفعة، ثمّ لعبارة "أشارك الطلبة في عملية إيجاد الحلول اللازمة للآزمة" إذ جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، ثمّ حصلت عبارة "أضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة بعض الأزمات " على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ماكينيل وتوبنغ (Macneil , 2007 and Topping) التي أكدت ضرورة وجود قاعدة بيانات للآزمات الخطيرة، في حين تختلف مع دراسة السناني (2010) التي بينت أنه من أبرز معوقات إدارة الأزمات عدم وجود قاعدة معلومات تساعد الكلية في تعرّف كيفية إدارة الآزمة.

وكانت أدنى الدرجات لتقديرهم في هذا المجال هي على التوالي: عبارة " أعمل على إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية." فقد جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.72)، ثمّ جاءت عبارة "أعدّ بحثاً علمية عن الأزمات المدرسية في نهاية كل سنة." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.69)، ثمّ جاءت عبارة "أعدّ دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة." في المرتبة الثالثة بأقل درجة ممارسة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.63).

ويتضح من الجدول (31) أنّ أعلى الدرجات لتقدير المدرسين دور المديرين في إدارة الأزمات قبل حدوثها هي على التوالي لعبارة " يحفز المدير العاملين في المدرسة لحل الأزمات التي تواجههم."، بمتوسط حسابي بلغ (3.78)، تلتها في المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة المرتفعة عبارة " يضع المدير قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة بعض الأزمات" بمتوسط حسابي بلغ (2.85)، ثم جاءت عبارة " يشارك المدير الطلبة في عملية إيجاد الحلول اللازمة للأزمة." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.85)، فيما كانت أدنى الدرجات لتقديرهم في هذا المجال هي على التوالي: عبارة " يكوّن المدير فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الأزمات. " إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.57)، ثم جاءت عبارة " يضع المدير دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة." بمتوسط حسابي بلغ (1.50)، وأخيراً جاءت عبارة " يعد المدير بحثاً علمية عن الأزمات المدرسية في نهاية كل سنة." في المرتبة الثالثة وبأقل درجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.37).

وبالنظر إلى الجدول (31) السابق يتبين حصول عبارة " أحفز العاملين في المدرسة لحل الأزمات التي تواجههم" وفي الجهة المقابلة حصول عبارة " يحفز المدير العاملين في المدرسة لحل الأزمات التي تواجههم" على المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وقد يعود ذلك لاعتقاد المديرين والمدرسين أنّ مديري المدارس قد بدؤوا يقومون بإيجاد علاقة إيجابية بينهم وبين المدرسين؛ لإدراكهم أهمية دور المدرس في مواجهة الأزمات المختلفة التي قد تكون بينهم وبين أولياء الأمور كعدم متابعتهم تحصيل أبنائهم، أو قد تكون بينهم وبين الطلبة كعدم فهم الطلبة للإجراءات السلوكية الصفية داخل الصف؛ لأن وجود هذا التعاون يقلل المسافة التي سيسلكها المديرون في التعامل مع الأزمات وإدارتها، وبالتالي يخفف عبء المواجهة، الأمر الذي يفسر حصول تلك العبارتين على درجة ممارسة مرتفعة.

كما يتبين حصول عبارة "أشارك الطلبة في عملية إيجاد الحلول اللازمة للأزمة" على المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وبالمقابل حصول عبارة " يشارك المدير الطلبة في عملية إيجاد الحلول اللازمة للأزمة." على المرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك لاعتقاد المدرسين أنّ مدير المدرسة قد بدأ يقوم بدوره في إشراك الطلبة في إيجاد حلول للأزمة من خلال الأخذ بأرائهم والاستئناس بمقترحاتهم لحل الأزمات التي قد يعانون منها. كما جاءت عبارة "أضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة بعض الأزمات" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وفي المقابل حصول عبارة "يضع المدير قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة بعض الأزمات" في المرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، وربما يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد مديري المدارس ومدرسيها بأن مديري المدارس لديهم معرفة جيدة بطبيعة المدرسة التي

يعملون بها من حيث المبنى المدرسي والإمكانات المتاحة، ووضع الهيئة التدريسية والطلبة والطاقة الاستيعابية للمدرسة، وتجهيزات الغرف الصفية، وهذا بدوره يجعلهم قادرين على إدراك الأزمات التي يمكن أن تواجههم، وعلى استخدام تلك المعلومات والاستناد عليها لتجنب حدوث بعضها، وتحقيق قنوات اتصال فعالة مع مديريات التربية والمؤسسات والأجهزة الحكومية التي يمكنها تقديم المساعدة في حالة حدوث الأزمة الأمر الذي أدى إلى حصول تلك العبارة على درجة ممارسة مرتفعة.

كما يتبين من خلال النظر إلى العبارات الأدنى ممارسةً في هذا المجال عدم قدرة المدير على إنشاء موقع الكتروني، وعدم تكليفه بإعداد بحوث علمية عن الأزمات التي تواجهه في مدرسته، بالإضافة إلى عدم قدرته على إعداد دليل إرشادي عن الأزمات المدرسية المختلفة التي قد واجهته وكيفية قيامه بإدارتها ليستفيد غيره من تجربته، وقد يعود ذلك -برأي الباحثة- إلى قلة خبرة مديري المدارس في استخدام التقنيات الحديثة وعدم توافرها بالدرجة المطلوبة، أو لاعتقاد بعض مديري المدارس أنّ مواجهة الأزمة لا تستدعي استخدام التقنيات الحديثة، أو لعدم وجود وحدة مركزية لإدارة الأزمات في مديريات التربية؛ نتيجة قلة الوعي بأهمية إدارة الأزمات، وضعف التخطيط لها والتدريب عليها، كما يتبين عدم قدرة المدير على تكوين فريق لإدارة الأزمات بسبب ضعف وقلة الصلاحيات الممنوحة له التي تمكنه من التصرف بحرية وقت الأزمة، وكذلك ضعف التخطيط لإدارة الأزمات على مستوى المدرسة والمديرية والوزارة، كما أن كثيراً من مديري المدارس يعيش بعقلية قديمة ونمطية وتقليدية وغير منفتحة قائمة على عدم المشاركة في اتخاذ القرار، بالإضافة إلى أنّ موازنات المدارس لا تسمح بدعم تلك الأمور، وهذا ما يفسر حصول عبارة "أعمل على إنشاء موقع الكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية"، وعبارة "أعد بحوثاً علمية عن الأزمات المدرسية في نهاية كل سنة"، وعبارة "أعدّ دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة" على المراتب الثلاث الأخيرة من حيث درجة الممارسة المنخفضة من وجهة نظر المديرين، كما يفسر حصول عبارة "يكون المدير فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الأزمات"، وعبارة "يضع المدير دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة"، وعبارة "يعد المدير بحوثاً علمية عن الأزمات المدرسية في نهاية كل سنة" على المراتب الثلاث الأخيرة من وجهة نظر المدرسين.

3- نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

جاء نص السؤال الثالث كما يلي: ما المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها؟

لإظهار الدرجة الكلية للمقترحات المتعلقة بالأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية عند كل مجال من مجالات الدراسة وفقاً لدرجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرّسيها، وعلى مستوى الاستبانة ككل. استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويظهر الجدول (32) نتائج الاختبار العام.

جدول (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول مجالات المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظرهم

المدرسون				المديرون			
الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم
3	4.08	المجال الأول: المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة.	1	5	4.25	المجال الأول: المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة.	1
1	4.19	المجال الثاني: المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين.	2	4	4.32	المجال الثاني: المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين.	2
4	3.89	المجال الثالث: المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية.	3	7	4.11	المجال الثالث: المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية.	3
6	3.62	المجال الرابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج.	4	6	4.21	المجال الرابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج.	4
2	4.15	المجال الخامس: المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات.	5	1	4.48	المجال الخامس: المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات.	5
5	3.87	المجال السادس: المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي.	6	2	4.4	المجال السادس: المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي.	6
5	3.87	المجال السابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي.	7	8	3.94	المجال السابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي.	7
2	4.17	المجال الثامن: المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم.	8	3	4.33	المجال الثامن: المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم.	8
	3.98	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام ككل			4.26	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام ككل	

يتضح من الجدول (32) أنّ المتوسط الحسابي العام لدرجات المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام عموماً من وجهة نظر المديرين بلغ (4.26)، وقد كان بدرجة مرتفعة، وحصل مجال المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، كما جاءت المقترحات المتعلقة بباقي المجالات بدرجة أهمية مرتفعة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.94)، و(4.4). وكانت على التوالي " المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي في المرتبة الثانية، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم، تلتها

في المرتبة الرابعة المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة، تلتها المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية، وفي المرتبة الأخيرة جاءت المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي.

كما يتضح من الجدول (32) أيضاً أنّ المتوسط الحسابي العام لدرجات المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام عموماً من وجهة نظر المدرسين بلغ (3.98)، وقد كان بدرجة مرتفعة، وحصل مجال المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين. على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، كما جاءت المقترحات المتعلقة بباقي المجالات بدرجة أهمية مرتفعة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.62)، و(4.17). وكانت على التوالي "المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات والمقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم في المرتبة الثانية، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة، تلتها في المرتبة الرابعة المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي والمقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي في المرتبة الخامسة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج.

وفيما يأتي التفصيلية لعينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها حول أهم المقترحات عند كل مجال من المجالات المدروسة.

المجال الأول: المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة.

يوضح الجدول (33) الآتي درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها حول أهم المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً، ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (4.25)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المدرسين (4.08)، وقد كان بدرجة مرتفعة عند كل من المديرين والمدرسين.

جدول (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة من وجهة نظرهم

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات
4	1	4.75	اتخاذ أفضل الأساليب التربوية لمتابعة الطلبة المتأخرين دراسياً.	5	4.35	الاجتماع بالطلبة وقتاً كافياً لمعرفة أهم ما يواجهونه من صعوبات.
13	2	4.64	إنشاء صفوف دراسية للمتأخرين	11	4.22	تحفيز الطلبة معنوياً مما يعزز

		انتماهم لمدرستهم.				عن الالتحاق بالعام الدراسي لاستدراك التأخر في التحصيل الدراسي.	
1	4.50	3	2	4.21	3	تفعيل دور المرشد النفسي للحد من حالات العنف من خلال إجراءات الاختبارات النفسية باستمرار.	
6	4.42	4	1	4.20	4	تفعيل دور المرشد النفسي للحد من حالات العنف من خلال إجراءات الاختبارات النفسية باستمرار.	
7	4.38	5	7	4.19	5	اتباع الطرق الحديثة في التدريس.	
3	4.31	6	14	4.17	6	اتخاذ إجراءات متشددة في حال استخدام المدرسين العنف تجاه الطلبة.	
5	4.29	7	3	4.07	7	نشر ثقافة الالتزام بقوانين المدرسة بين الطلبة.	
14	4.18	8	6	4.05	8	بذل الجهود كافة من أجل معالجة ظاهرة التسرب والرسوب.	
9	4.16	9	9	4.02	9	مراقبة الطلبة بشكل مستمر لإبعادهم عن استخدام (السجائر - المخدرات).	
11	4.12	10	4	3.99	10	تحفيز الطلبة معنوياً مما يعزز انتماهم لمدرستهم.	
2	4.07	10	13	3.96	11	التواصل مع أولياء الأمور باستمرار للحد من المشكلات التي يواجهها الطلبة.	
12	4.00	11	8	3.91	12	التساهل باللباس المدرسي بالنسبة للطلبة الذين لا تسمح لهم ظروفهم المادية بالالتزام بها.	
10	3.98	12	12	3.90	13	العناية بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تنمي المواهب والإبداع عند الطلبة.	
8	3.75	13	10	3.88	14	مراقبة الطلبة بشكل مستمر لتلافي حدوث انحرافات جنسية.	
	4.25			4.08		المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة	

يتضح من الجدول (33) أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة هي على التوالي مقترح " اتخاذ أفضل الأساليب التربوية لمتابعة الطلبة المتأخرين دراسياً" بمتوسط حسابي بلغ (4.75)، ثمّ جاء مقترح " إنشاء صفوف دراسية للمتأخرين عن الالتحاق بالعام الدراسي لاستدراك التأخر في التحصيل الدراسي." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.64)، ثمّ جاء مقترح " تفعيل دور المرشد النفسي للحد من حالات العنف من خلال إجراءات الاختبارات النفسية باستمرار" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.50)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح " التساهل باللباس المدرسي بالنسبة للطلبة الذين لا تسمح لهم ظروفهم المادية الالتزام بها " بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، ثمّ جاء مقترح " العناية بالأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي المواهب والإبداع عند الطلبة." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، في حين جاء مقترح " مراقبة الطلبة بشكل مستمر لتلافي حدوث انحرافات جنسية." في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.75).

كما يتضح من الجدول (33) أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة هي على التوالي مقترح " الاجتماع بالطلبة وقتاً كافياً لمعرفة أهم ما يواجهونه من صعوبات" بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، ثمّ جاء مقترح " تحفيز الطلبة معنوياً مما يعزز انتمائهم لمدرستهم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وأخيراً حصل مقترح " التواصل مع أولياء الأمور باستمرار للحدّ من المشكلات التي يواجهها الطلبة." على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح " مراقبة الطلبة بشكل مستمر لتلافي حدوث انحرافات جنسية." بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، ثمّ جاء مقترح " التساهل باللباس المدرسي بالنسبة للطلبة الذين لا تسمح لهم ظروفهم المادية بالالتزام بها." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، في حين حصل مقترح " العناية بالأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي المواهب والإبداع عند الطلبة." على أقل درجة أهمية منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.88).

وقد جاء مقترح " اتخاذ أفضل الأساليب التربوية لمتابعة الطلبة المتأخرين دراسياً" في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بادراك المديرين ضرورة متابعة المتأخرين دراسياً من أجل إعادة دمجهم في المدرسة بعد الانقطاع عنها، وتعزيز انتماء الطلبة لمدرستهم وبالتالي لمجتمعهم والعمل على بنائه وتطويره.

في حين جاء مقترح "إنشاء صفوف دراسية للمتأخرين عن الالتحاق بالعام الدراسي لاستدراك التأخر في التحصيل الدراسي". في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين وقد يعود ذلك - من وجهة نظر الباحثة - إلى إدراك مديري المدارس أهمية التحصيل الدراسي في حياة الطالب، فهو ناتج عما يحدث في المدرسة من عمليات تعليم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، ويستطيع الطالب من خلاله الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة.

فيما جاء مقترح "تفعيل دور المرشد النفسي للحد من حالات العنف من خلال إجراءات الاختبارات النفسية باستمرار" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين؛ والمرتبة الرابعة من وجهة نظر المدرسين، وذلك لاعتقاد الباحثة أنّ كلاً من مديري المدارس ومدرسيها قد بدؤوا يدركون الدور الفاعل للمرشد النفسي في تقديم برامج نمائية ووقائية وعلاجية للحد من حالات العنف، كما أنهم يقدرّون أهمية دوره في مساعدة الطلبة على مواجهة الضغوط والأزمات النفسية والاجتماعية من جهة، وعلى التكيف مع ظروف الحياة والمجتمع الجديدة من جهة أخرى، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز روح المواطنة بين الطلبة وزيادة درجة التكيف مع البيئة المحيطة بالطالب.

فيما جاء مقترح "التواصل مع أولياء الأمور باستمرار للحدّ من المشكلات التي يواجهها الطلبة" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وتعتقد الباحثة أنّ ذلك يعود إلى إدراك مدرسي المدارس أهمية الدور الكبير لأولياء الأمور في دعم العملية التعليمية من خلال المساندة والمتابعة المستمرة للتحصيل العلمي لأبنائهم، وتعرّف مشكلاتهم، وإعطاء المعلومات اللازمة عن الأبناء الذين يحتاجون لرعاية خاصة من جهة، والتعاون مع المرشد النفسي في استخدام الأساليب الإرشادية والتربوية لمساعدتهم على التكيف السليم من جهة أخرى، كما أن التواصل يؤدي إلى رقي التعليم حتى يتمكن الطلبة من الإحساس بالمتابعة المستمرة والاهتمام بهم لإزالة جميع العوائق والعراقيل التي تعيقهم من تحقيق أهدافهم وتفوقهم.

ويتبن من الجدول (33) أيضاً أنّ مقترح "الاجتماع بالطلبة وقتاً كافياً لمعرفة أهم ما يواجهونه من صعوبات" جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى إدراك المدرسين أهمية ذلك الاجتماع في خلق الثقة بالنفس لدى الطلبة من خلال طرح مشكلاتهم ومقترحاتهم وإشراكهم في وضع الحلول المناسبة لها، كما أنّه قد يؤدي إلى التقليل من المشاكل السلوكية داخل المدرسة بفتح المجال للطلبة للبحث بما في نفوسهم ممّا ينمي لديهم حب المدرسة والمدرسين.

في حين جاء مقترح "تحفيز الطلبة معنوياً مما يعزز انتمائهم لمدرستهم" في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى أنّ المدرسين قد بدؤوا يدركون أهمية التحفيز في رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وزيادة انتمائهم للمدرسة، والمحافظة على ممتلكاتها، كما أنّه قد يؤدي إلى خلق روح التنافس بين الطلبة ويزيد من مشاركتهم وتفاعلهم فيما بينهم، كما أنّ التحفيز هو من أهم المرتكزات في العملية التعليمية التي تقود إلى الإبداع والتفوق وترتقي بالدافعية، ذلك أنّ غيابه وإهماله يؤدي إلى إعاقة تطور التعلم، بل وتدني مستوى الطلبة.

فيما جاء مقترح "التواصل مع أولياء الأمور باستمرار للحدّ من المشكلات التي يواجهها الطلبة" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك برأي الباحثة إلى إدراك المدرسين أهمية ذلك التواصل في الربط بين معطيات المدرسة والأسرة، الأمر الذي يمكن المدرسة من تقويم المستوى التحصيلي للأهداف التعليمية وتحقيق أفضل النتائج العلمية، وهذا يساعد المدرسين على تقويم سلوكيات طلبتهم، ويعينهم على تلافي بعض التصرفات غير السوية التي ربما قد تظهر عند بعض الطلبة، كذلك فإنّ تواصل أولياء الأمور مع المدرسة يساعد على توافر فرص الحوار الموضوعي حول المسائل التي تخص مستقبل الأبناء من الناحيتين العلمية والتربوية، ويسهم أيضاً في حل المشكلات التي يعاني منها الطالب سواء أكانت تلك المشكلات على مستوى البيت أم المدرسة أم جماعة الأقران.

فيما يتبيّن من الجدول (33) أنّ "التساهل باللباس المدرسي بالنسبة للطلبة الذين لا تسمح لهم ظروفهم المادية بالالتزام بها" جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى تعميم كتاب من وزارة التربية يقضي بالتساهل باللباس المدرسي بالنسبة للطلبة الذين لا تسمح ظروفهم المادية بالالتزام باللباس المدرسي.

في حين جاء مقترح "العناية بالأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي المواهب والإبداع عند الطلبة" في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى عدم إيمانهم الحقيقي بقيمة تلك الأنشطة، أو لعدم تعاون الجهات المعنية، وتفاوت وجهات نظرهم إلى النشاط، واهتمامهم بالجانب التحصيلي دون سواه، أو لقلة الإمكانيات المادية المتوفرة في المدرسة من ميزانيات وأماكن للنشاط وأجهزة وخامات وأدوية وورش، أو لعدم توافر الوقت الكافي لممارسة الأنشطة المختلفة أثناء اليوم الدراسي، أو قد يعود ذلك لطول المقررات الدراسية وكثرة المواد، وبالتالي فإنّ ممارسة الأنشطة بين الحصص وأثناء اليوم الدراسي قد يرهق الطالب ويكلفه فوق طاقته، كما أنّ عدم تعاون الطالب وعدم

تفهم أولياء الأمور لأهمية الأنشطة وضرورة مشاركة الطالب فيها على اعتبار أنه يعطلهم عن التحصيل الدراسي، خاصةً ما يكون منها خارج اليوم الدراسي؛ هو السبب في عدم إعطاء المدرسين والمديرين الأنشطة المدرسية أهميتها في العملية التربوية، وقد يكون عدم وجود دليل أنشطة يمكن الاسترشاد به عند التخطيط للأنشطة هو سبب آخر يجعل المدرسين والمديرين يضعون الأنشطة الصفية وغير الصفية في آخر أولوياتهم أو اهتماماتهم.

فيما جاء مقترح "مراقبة الطلبة بشكل مستمر لتلافي حدوث انحرافات جنسية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين، وتعتقد الباحثة أن ذلك قد يعود إلى ندرة المشكلات الجنسية التي تعترض مجتمعنا السوري نتيجة الوعي الأخلاقي والديني الذي تزرعه الأسرة في نفوس أبنائها بخطر تلك المشكلات.

المجال الثاني: المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين.

يوضح الجدول (34) الآتي درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها حول المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين، وقد رتبنا العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (4.32)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المدرسين (4.19)، وكان بدرجة مرتفعة.

جدول (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات

المدرسين من وجهة نظرهم

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات
18	1	4.50	إلحاق المدرسين بدورات تدريبية تسهم في تطوير مستوى أدائهم في مواجهة الأزمات	18	4.36	إلحاق المدرسين بدورات تدريبية تسهم في تطوير مستوى أدائهم في مواجهة الأزمات
1	2	4.44	التخفيف من الأعباء الملقة على عاتق المدرسين الأساسيين الموجودين في المناطق الساخنة.	20	4.35	منح المدرسين حوافز معنوية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح.
19	3	4.41	منح المدرسين حوافز مادية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح.	24	4.34	التخفيف من الأعباء الملقة على عاتق المدرسين الأساسيين الموجودين في المناطق الساخنة.
23	4	4.38	الاستفادة من خبرات المدارس الأخرى في تطوير العمل التدريسي.	19	4.24	منح المدرسين حوافز مادية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح.
21	5	4.36	تدريب المدرسين على توظيف	23	4.23	الاستفادة من خبرات المدارس

		التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.			الأخرى في تطوير العمل التدريسي.		
22	إيجاد خطط تعاونية بين المدرسين من نفس الاختصاص.	4.34	6	16	العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات العمل داخل حجرة الدراسة من خلال التدريب الميداني الفعال.	4.21	6
20	منح المدرسين حوافز معنوية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح.	4.33	7	25	إصدار قوانين تحمي المدرسين والمراقبين في الامتحانات من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها.	4.20	7
25	إصدار قوانين تحمي المدرسين والمراقبين في الامتحانات من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها.	4.31	8	22	إيجاد خطط تعاونية بين المدرسين من نفس الاختصاص.	4.09	8
15	العناية بالتأهيل التربوي الفعال للمدرسين قبل ممارستهم مهنة التدريس	4.23	9	21	تدريب المدرسين على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.	4.05	9
17	العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات طرائق التدريس التي تنمي الاستقلالية لدى الطلبة	4.18	10	17	العناية بإكساب ا لمدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات طرائق التدريس التي تنمي الاستقلالية لدى الطلبة	4.05	9
16	العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات العمل داخل حجرة الدراسة من خلال التدريب الميداني الفعال.	3.99	11	15	العناية بالتأهيل التربوي الفعال للمدرسين قبل ممارستهم مهنة التدريس	3.92	10
	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين	4.32			المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين	4.19	

يتضح من الجدول (34) أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين هي على التوالي مقترح " إلحاق المدرسين بدورات تدريبية تسهم في تطوير مستوى أدائهم في مواجهة الأزمات" بمتوسط حسابي بلغ (4.50)، ثمّ جاء مقترح " التخفيف من الأعباء الملقاة على عاتق المدرسين الأساسيين الموجودين في المناطق الساخنة." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.44)، ثمّ جاء مقترح " منح المدرسين حوافز مادية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح. "في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.41)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح "العناية بالتأهيل التربوي الفعال للمدرسين قبل ممارستهم مهنة التدريس" بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، ثمّ جاء مقترح " العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات طرائق التدريس التي تنمي الاستقلالية لدى الطلبة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، في حين جاء في المرتبة الثالثة مقترح " العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم

كفايات ومهارات العمل داخل حجرة الدراسة من خلال التدريب الميداني الفعال." من حيث درجة الأهمية المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.99).

كما يتضح من الجدول (34) أيضاً أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين هي على التوالي مقترح "إلحاق المدرسين بدورات تدريبية تسهم في تطوير مستوى أدائهم في مواجهة الأزمات" بمتوسط حسابي بلغ (4.36)، ثم جاء مقترح "منح المدرسين حوافز معنوية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، وأخيراً حصل مقترح "التخفيف من الأعباء الملقة على عاتق المدرسين الأساسيين الموجودين في المناطق الساخنة." على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح "تدريب المدرسين على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية." بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، ثم جاء مقترح "العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات طرائق التدريس التي تنمي الاستقلالية لدى الطلبة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، في حين حصل مقترح "العناية بالتأهيل التربوي الفعال للمدرسين قبل ممارستهم مهنة التدريس." على أقل درجة أهمية منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.92).

وقد جاء مقترح "إلحاق المدرسين بدورات تدريبية تسهم في تطوير مستوى أدائهم في مواجهة الأزمات" في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بإدراك كل من المديرين والمدرسين على حدٍ سواء أهمية الدورات التدريبية التي تعنى بتطوير كفاءة وقدرة مدرسي مدارس التعليم الثانوي في إدارة الأزمات، فالمدرسون عندما يقومون بالإعداد للأزمة تقوى علاقاتهم مع طلبتهم ويصبحون أقدر على التعامل مع معطيات الأزمة بدلاً من إخفائها أو التستر عليها.

في حين جاء مقترح "التخفيف من الأعباء الملقة على عاتق المدرسين الأساسيين الموجودين في المناطق الساخنة" في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين. وقد يعود ذلك لكون مديري المدارس ومدرسيها يدركون أهمية التخفيف من تلك الضغوط؛ لأنه يقع على عاتقهم القيام بواجبهم المهني ضمن ظروف خطيرة، ولأنهم مسؤولون عن تعليم الطلبة الذين قد قصروا أو تأخروا أو انقطعوا عن مدرستهم لظروف أمنية.

فيما حصل مقترح "منح المدرسين حوافز مادية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح" على المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وحصل مقترح "منح المدرسين حوافز معنوية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين. وقد يعود ذلك -برأي الباحثة- إلى أهمية الحوافز المادية والمعنوية وأثرها الملموس في

دفع المدرسين نحو أداء مهماتهم وواجباتهم على الوجه المطلوب منهم، بالإضافة إلى دورها في تحريك المدرسين نحو إتقان عملهم من جهة، وفي تحقيق الرضا الوظيفي لديهم من خلال إشباع احتياجات عديدة كالترقيات والنمو الوظيفي من جهة أخرى.

كما يتبين من الجدول (34) أنّ مقترح "العناية بالتأهيل التربوي الفعال للمدرسين قبل ممارستهم مهنة التدريس" قد حصل على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثالثة والأخيرة من وجهة نظر المدرّسين، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بكون وزارة التربية قد عُنيت بتعميق التأهيل التربوي للمعلمين والمدرسين عبر التعليم المفتوح، والعمل على استثمار التقنيات الحديثة في عملية التعلم والتعليم، كما عملت على إلحاق المدرسين المجازين من جميع الاختصاصات في برنامج تأهيل تربوي عن طريق الجامعة الافتراضية السورية؛ للحصول على شهادة دبلوم التأهيل التربوي على نفقة الدولة بما يجعلهم مدرسين متمكنين قادرين على تحقيق أهداف العملية التعليمية بما يناسب متطلبات العصر، ويلئم الثورة العلمية والتكنولوجية التي فرضت نفسها على المناهج.

في حين جاء مقترح "تدريب المدرسين على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية" في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المدرّسين، وقد يعود ذلك برأي الباحثة لتقدير المدرسين جهود وزارة التربية بطرح مشروعها دمج التكنولوجيا في التعليم الذي هدف إلى بناء شبكة متكاملة، وتأمين أطر فنية قادرة على إدارتها واستثمارها، وإعداد برمجيات تعليمية وتنقيفية وخدمية تمكن المدرسين من استثمار الحاسوب، والدخول إلى المواقع التعليمية العلمية لتبادل المعلومات والمعارف بين المدرسين محلياً من جهة، وحول العالم من جهةٍ أخرى، وقد قامت الوزارة لإنجاز ذلك المشروع ببناء شبكة التربية للمعلومات التي ترتبط بها المديریات والمدارس، بالإضافة إلى إنشاء موقع تربوي على الانترنت، وربط/741/ مدرسة بشبكة التربية للمعلومات وصولاً إلى ربط /4000/ مدرسة، كما تم افتتاح /4173/ قاعة حاسوب حديثة في الثانويات ومدارس الحلقة الثانية مزودة بـ/40/ ألف حاسوب في نهاية العام 2011.

فيما حصل مقترح "العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات طرائق التدريس التي تنمي الاستقلالية لدى الطلبة" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، كما حصل مقترح "العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات العمل داخل حجرة الدراسة من خلال التدريب الميداني الفعال" على المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين أيضاً، وقد يعود ذلك لاعتقاد مديري المدارس أنّ المدرسين معدون إعداداً كافياً يمكنهم من إتباع طرق التدريس الحديثة التي تنمي طرق التعلم الذاتي

لدى الطلبة، وتخلق في نفوسهم حب المطالعة والاطلاع على كل ما هو جديد من خلال الاعتماد على أنفسهم لا على مدرّسيهم أو أولياء أمورهم، وبالتالي تعزز الاستقلالية في نفوسهم، وقد يعود لاعتقاد المديرين أنّ مدرّسيهم يمتلكون مهارات إدارة الغرفة الصفية بكل ما فيها من مكونات مادية وفيزيولوجية من جهة، وأنّهم قادرين على التعامل مع المشكلات كافة التي تواجه طلبتهم أثناء تعليمهم وتربيتهم لهم من جهة أخرى.

المجال الثالث: المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية.

يوضح الجدول (35) الآتي درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرّسيها حول المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (4.11)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من عند المدرسين (3.89)، وكان بدرجة مرتفعة.

جدول (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرّسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية من وجهة نظرهم

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب	المتوسط	العبارات	الترتيب	المتوسط	العبارات
الرقم	الترتيب	المتوسط	العبارات	الترتيب	المتوسط	العبارات
36.	1	4.35	توفير برامج تدريبية لإدارة الأزمات تقييمها مديريات التربية بصفة مستمرة.	28	4.24	تشكيل فريق دائم لإدارة الأزمات داخل المدرسة.
26.	2	4.31	بناء قاعدة معلومات جيدة عن المدرسة (أحوال الطلبة - المشكلات - إحصائيات).	26	4.22	بناء قاعدة معلومات جيدة عن المدرسة (أحوال الطلبة - المشكلات - إحصائيات).
30	3	4.23	إعطاء مدير المدرسة مزيداً من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شؤون المدرسة.	30	4.18	إعطاء مدير المدرسة مزيداً من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شؤون المدرسة.
27	4	4.21	وضع آلية لمواجهة الأزمة في المدرسة.	29	4.15	تحديد الأدوار الخاصة بكل فرد من أفراد الفريق مسبقاً.
28	4	4.21	تشكيل فريق دائم لإدارة الأزمات داخل المدرسة.	27	3.96	وضع آلية لمواجهة الأزمة في المدرسة.
29	5	4.20	تحديد الأدوار الخاصة بكل فرد من أفراد الفريق مسبقاً.	39	3.88	التوجه نحو عدم المركزية في إدارة المدرسة.
39.	6	4.17	التوجه نحو عدم المركزية في إدارة المدرسة.	35	3.85	تحديد متحدث رسمي باسم المدرسة عند حدوث أزمة ما مسبقاً.

35	تحديد متحدث رسمي باسم المدرسة عند حدوث أزمة ما مسبقاً.	4.10	7	33	تعيين أفراد المدرسة المسؤولين عن الاتصال بالجهات المسؤولة في حال وقوع الأزمة.	3.80	8
33	تعيين أفراد المدرسة المسؤولين عن الاتصال بالجهات المسؤولة في حال وقوع الأزمة.	4.02	8	36	توفير برامج تدريبية لإدارة الأزمات تقيمها مديريات التربية بصفة مستمرة.	3.76	9
31	إتاحة الموارد الفنية للأزمة (خط فاكس - هاتف - حاسب آلي...) مسبقاً.	3.98	9	37	تصميم خرائط وإرشادات توضيحية توجه الطلبة وهيئة العاملين بالمدرسة عند حدوث الأزمات فيما إذا كان منشؤها كوارث طبيعية.	3.75	10
37	تصميم خرائط وإرشادات توضيحية توجه الطلبة وهيئة العاملين بالمدرسة عند حدوث الأزمات فيما إذا كان منشؤها كوارث طبيعية.	3.98	10	38	الاستفادة من تجارب الدول العالمية في التعامل مع الأزمات.	3.75	10
34	زيادة التنسيق بين الجهاز الإداري والإدارات التربوية في المحافظة والوزارة خاصة عند وقوع الأزمات.	3.98	10	31	إتاحة الموارد الفنية للأزمة (خط فاكس - هاتف - حاسب آلي...) مسبقاً.	3.74	11
38	الاستفادة من تجارب الدول العالمية في التعامل مع الأزمات.	3.97	11	34	زيادة التنسيق بين الجهاز الإداري والإدارات التربوية في المحافظة والوزارة خاصة عند وقوع الأزمات.	3.65	12
32	الاستفادة من التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توفير المعلومات اللازمة لكل الأطراف المعنية عند حدوث الأزمات.	3.77	12	32	الاستفادة من التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توفير المعلومات اللازمة لكل الأطراف المعنية عند حدوث الأزمات.	3.52	13
	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية	4.11			المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية	3.89	

يتضح من الجدول (35) أن أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية هي على التوالي مقترح "توفير برامج تدريبية لإدارة الأزمات تقيمها مديريات التربية بصفة مستمرة." بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، ثم جاء مقترح "بناء قاعدة معلومات جيدة عن المدرسة (أحوال الطلبة - المشكلات - إحصائيات)." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.31)، ثم جاء في المرتبة الثالثة مقترح "إعطاء مدير المدرسة مزيد من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شؤون المدرسة..." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح "زيادة التنسيق بين الجهاز الإداري والإدارات التربوية في المحافظة والوزارة خاصة عند وقوع الأزمات." بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، ثم جاء مقترح "الاستفادة من تجارب الدول العالمية في التعامل مع

الأزمات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، في حين حصل مقترح "الاستفادة من التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توفير المعلومات اللازمة لكل الأطراف المعنية عند حدوث الأزمات." على أقل درجة أهمية منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.77).

يتضح من الجدول (35) أيضاً أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية هي على التوالي مقترح "تشكيل فريق دائم لإدارة الأزمات داخل المدرسة." بمتوسط حسابي بلغ (4.24)، ثم جاء مقترح "بناء قاعدة معلومات جيدة عن المدرسة (أحوال الطلبة - المشكلات - إحصائيات)." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، ثم جاء مقترح "إعطاء مدير المدرسة مزيداً من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شؤون المدرسة...." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح "إتاحة الموارد الفنية اللازمة (خط فاكس - هاتف - حاسب آلي...)" مسبقاً بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، ثم جاء مقترح "زيادة التنسيق بين الجهاز الإداري والإدارات التربوية في المحافظة والوزارة، خاصة عند وقوع الأزمات." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.65)، في حين حصل مقترح "الاستفادة من التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توفير المعلومات اللازمة لكل الأطراف المعنية عند حدوث الأزمات." على أقل درجة أهمية منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.52).

وبالنظر إلى ما سبق يتبين -بحسب رأي الباحثة- أنّ مديري المدارس يدركون أهمية التعامل مع الأزمات المدرسية وإدارتها وفق منهج علمي يبدأ من وضع برنامج معد مسبقاً للتعامل مع الأزمة بدءاً من مرحلة ما قبل الأزمة ورصد إشارتها الأولى، إلى إعداد سيناريوهات لمواجهة الأزمات المحتملة، ثم العودة بالعملية التعليمية إلى ما كانت عليه، الأمر الذي يساعد المدرسة على التعامل مع الأزمات بأكثر قدر من الكفاءة والفاعلية بأسلوب المبادرة والمبادأة وليس بأسلوب رد الفعل العشوائي، الأمر الذي يبرر حصول مقترح "توفير برامج تدريبية لإدارة الأزمات تقيمها مديريات التربية بصفة مستمرة" على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وحصول مقترح "تشكيل فريق دائم لإدارة الأزمات داخل المدرسة" على المرتبة الأولى أيضاً من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى أنّ نجاح التعامل مع الأزمة يتوقف على حسن اختيار الأشخاص أو الفريق الذي سيتعامل معها والذي تكون مهمته التعامل مع قوى الأزمة الصانعة لها، والحد من خطورتها، ومعالجتها بدءاً من استشعار إشارات الإنذار ودراسة الأزمة وتشخيصها بشكل فوري وسريع إلى إعداد خطة للتحرك لمواجهتها والتعامل معها والحد من تصاعدها، ومن ثم ضرورة السرعة في اتخاذ الإجراءات الصحيحة اللازمة أثناء تنفيذ الخطة الموضوعية، ليصار إلى استخلاص الدروس المستفادة منها.

و يتبين من خلال ما سبق أنّ مقترح "بناء قاعدة معلومات جيدة عن المدرسة (أحوال الطلبة - المشكلات - إحصائيات)" جاء في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وتعتقد الباحثة أنّ ذلك قد يعود لإدراكهم أنّ جمع معلومات تفصيلية حول الطلبة والمدرسة بشكل عام من خلال استمارات معدة لذلك؛ قد يساعد في إعداد قاعدة بيانات مهمة حول المدرسة، يمكن من خلالها إعداد ملفات تتضمن توقعات مخاطر وقوع الأزمات وعمل سيناريو دقيق للمواجهة في حالة وقوعها.

في حين حصل مقترح "إعطاء مدير المدرسة مزيداً من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شؤون المدرسة" على المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بكون مديري المدارس ومدرسيها قد بدؤوا يدركون أنّ جوهر الإدارة هو اتخاذ القرار، فعملية اتخاذ القرار في حالة الظروف العادية تنسم بالتعقيد الشديد في المواقف التي تنسم بالغموض، وتزداد الصعوبات المرتبطة باتخاذ القرار في أثناء الأزمات بسبب تأثير عامل ضيق الوقت، وما يرتبط بالأزمة من ضغوط نفسية على صانع القرار، وغموض البيئة المستقبلية للأزمة، وتداخل التغيرات المسؤولة عن تطور الأزمة، وتعتمد قدرة المدير على اتخاذ قرار سليم في أثناء الأزمة بشكل أساسي على امتلاك مدير المدرسة السلطات والصلاحيات، فالمركزية والبطء في اتخاذ القرار وضيق الوقت يزيد من تفاقم النتائج السلبية للأزمة واستفحالها، كما قد تؤدي الصعوبات والتعقيدات المرتبطة بعملية اتخاذ القرار في أثناء الأزمات إلى اتخاذ قرارات غير سليمة، منها عدم القدرة على اتخاذ قرار تحت تأثير عنصر الصدمة، أو اتخاذ قرارات غير مناسبة، أو اتخاذ قرارات مناسبة بشكل جزئي، أو اتخاذ قرارات صائبة لكن يصعب تنفيذها بسبب حدوث تغير مفاجئ في طبيعة الأزمة مما يؤدي الى عدم القدرة على التحكم في مسار الأزمة.

فيما جاء مقترح "زيادة التنسيق بين الجهاز الإداري والإدارات التربوية في المحافظة والوزارة خاصة عند وقوع الأزمات" في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وتعتقد الباحثة أنّ تلك النتيجة منطقية؛ لعدم وجود جهاز مركزي في وزارة التربية أو في مديريات التربية مختص بإدارة الأزمات المدرسية بحيث تكون مهمته إيجاد ذلك التنسيق، وتلقي الاتصالات من مديري المدارس عن الأزمات التي تواجههم في مدارسهم بحيث يقدم ذلك الجهاز الإرشادات كافة والخطوات اللازمة التي قد تعين مدير المدرسة على إدارة أزمته ومعالجتها والقضاء عليها.

في حين جاء مقترح "الاستفادة من تجارب الدول العالمية في التعامل مع الأزمات" في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، وقد يعود ذلك لكون مديري

المدارس لا يدركون أهمية الاستفادة من تجارب بعض الدول العالمية في إدارة أزماتها المدرسية والتعليمية من جهة، كما قد يعود ذلك إلى تقصير مديريات التربية في إعداد المحاضرات والندوات الموجهة للمديرين والمدرسين عن تجارب تلك الدول في التعامل مع أزمات مدارسها وطرق إدارتها، وكيفية أخذ الجوانب الإيجابية من تلك التجارب في معالجة أزماتها التربوية من جهة أخرى، أو لضعف الشبه بين الأزمة في سورية والأزمات في البلدان الأخرى.

فيما جاء مقترح "الاستفادة من التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توفير المعلومات اللازمة لكل الأطراف المعنية عند حدوث الأزمات" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وقد يعود ذلك برأي الباحثة إلى ضعف إدراك المديرين لأهمية التواصل الإلكتروني أو لعدم تدريبهم على استخدامها، وجهلهم بإمكاناتها، وهذا ما يبرر أيضاً حصول مقترح "إتاحة الموارد الفنية للأزمة (خط فاكس - هاتف - حاسب آلي...)" مسبقاً على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المدرسين.

المجال الرابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج.

يوضح الجدول (36) الآتي درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها حول المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج الدراسية، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (4.21)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المدرسين (3.62)، وقد كان بدرجة مرتفعة عند المديرين، وبدرجة متوسطة عند المدرسين. جدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات

المناهج من وجهة نظرهم

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب	المتوسط	العبارات	الترتيب	المتوسط	العبارات
الرقم	الترتيب	المتوسط	العبارات	الرقم	المتوسط	العبارات
40	1	4.56	التخفيف من كثافة المناهج للعمل على حل أزمة الدروس الخصوصية.	1	4.01	التخفيف من كثافة المناهج للعمل على حل أزمة الدروس الخصوصية.
43	2	4.47	التخفيف من كم المناهج والتركيز على الكيف.	2	3.95	تبسيط محتوى المناهج الدراسية.
42	3	4.34	تبسيط محتوى المناهج الدراسية.	3	3.95	التخفيف من كم المناهج والتركيز على الكيف
47	4	4.33	ضرورة تزويد المستودعات المدرسية في كل المناطق بنسخ احتياطية من الكتب المدرسية في حال طلبت من	4	3.93	مشاركة المدرسين في تحديد نقاط القوة والضعف التي تعاني منها المناهج الدراسية.

						قبل الطلبة الوافدين لتكون بين أيديهم في الوقت المناسب.	
44	4.30	5	46	3.68	3	مشاركة المدرسين في تحديد نقاط القوة والضعف التي تعاني منها المناهج الدراسية.	ضرورة طباعة الكتب المدرسية قبل بدء العام الدراسي.
41	4.21	6	41	3.51	4	تطوير المناهج الدراسية بحيث تكون ملبية لحاجات الطلبة واهتماماتهم	تطوير المناهج الدراسية بحيث تكون ملبية لحاجات الطلبة واهتماماتهم.
46	4.15	7	47	3.44	5	ضرورة طباعة الكتب المدرسية قبل بدء العام الدراسي.	ضرورة تزويد المستودعات المدرسية في كل المناطق بنسخ احتياطية من الكتب المدرسية في حال طلبت من قبل الطلبة الوافدين لتكون بين أيديهم في الوقت المناسب
45	3.35	8	45	2.46	6	العمل على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني الذي يناسب العصر الرقمي.	العمل على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني الذي يناسب العصر الرقمي.
	4.21			3.62		المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج

يتضح من الجدول (36) أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات المناهج المدرسية هي على التوالي مقترح " التخفيف من كثافة المناهج للعمل على حل أزمة الدروس الخصوصية.." بمتوسط حسابي بلغ (4.56)، ثمّ جاء مقترح " التخفيف من كم المناهج والتركيز على الكيف." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.47)، ثمّ جاء مقترح " تبسيط محتوى المناهج الدراسية.." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح " تطوير المناهج الدراسية بحيث تكون ملبية لحاجات الطلبة واهتماماتهم." بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، ثمّ جاء مقترح " ضرورة طباعة الكتب المدرسية قبل بدء العام الدراسي." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، في حين حصل مقترح " العمل على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني الذي يناسب العصر الرقمي.." على المرتبة الثالثة وبأقل درجة أهمية منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.35).

كما يتضح من الجدول (36) أيضاً أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات المناهج المدرسية كانت على التوالي مقترح " التخفيف من كثافة المناهج للعمل على حل أزمة الدروس الخصوصية.." بمتوسط حسابي بلغ (4.01)، ثمّ جاء مقترح " ضرورة تزويد المستودعات المدرسية في كل المناطق بنسخ احتياطية من الكتب المدرسية في حال طلبت من قبل الطلبة الوافدين لتكون بين أيديهم في الوقت المناسب " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.95)، وأخيراً حصل مقترح " التخفيف من كم المناهج والتركيز على الكيف." على

المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.95)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح " تطوير المناهج الدراسية بحيث تكون ملبية لحاجات الطلبة واهتماماتهم." بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، ثم جاء مقترح " تبسيط محتوى المناهج الدراسية." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، في حين جاء مقترح " العمل على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني الذي يناسب العصر الرقمي." في المرتبة الثالثة وبأقل درجة أهمية منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (2.46).

وبالنظر إلى النتائج السابقة يتبين أنّ مقترح " التخفيف من كثافة المناهج للعمل على حل أزمة الدروس الخصوصية" جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وهو ما أكدته اللقاءات التي أقامها وزير التربية صالح الراشد في العديد من مديريات التربية مع فئة من الموجهين التربويين والمدرسين وأولياء أمور بعض الطلبة، كما تم إشراك الطلبة أنفسهم في تلك اللقاءات حيث أكدوا أنّ المناهج الحالية تتسم بالكثافة وقلة الأوقات المخصصة لتدريسها، وعدم توزيع الدليل المرافق لها مجاناً، بالإضافة إلى عدم تخصيص الأهالي بدليل عن كيفية التعامل مع المناهج الجديدة، (وزارة التربية في سورية، 2014)، الأمر الذي أسهم في تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية وجعل من هذا المقترح يأخذ المرتبة الأولى في درجة الأهمية المرتفعة.

كما بيّنت استطلاعات الرأي التي قامت بها وزارة التربية أنّ مناهجنا التربوية الجديدة تتسم بالتعقيد والصعوبة، وخاصة في ظل عدم توافر الوسائل التعليمية الضرورية لتطبيقها، كما أنها تتسم بكثافة المصطلحات والمفردات العلمية، وعدم وجود توضيحات بالأدلة المخصصة لتدريس المواد (وزارة التربية في سورية، 2014). وهو ما يبرر حصول مقترح " تبسيط محتوى المناهج الدراسية" على المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين.

وقد تم التأكيد في تلك اللقاءات على أنّ المناهج التربوية تعاني من تكرار في المعلومات، وفي بعض التمارين (وزارة التربية في سورية، 2014)، الأمر الذي يضطر المدرسين إلى التركيز على كم المناهج دون الكيف، وهو ما يبرر حصول مقترح " التخفيف من كم المناهج والتركيز على الكيف" على المرتبة الثانية من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين.

وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أنّ مناهجنا التربوية على الرغم من كثافتها وصعوبة مصطلحاتها إلا أنها متطورة، فقد اعتمدت الطرق الكشفية والتفاعلية والتعاونية، وراعت أنماط التفكير والفروق الفردية بين جميع الطلبة، وكانت ملبية لميول الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم العقلية والفكرية، وحولت الطالب من متلق إلى باحث، وركزت على وضع المعارف التطبيقية وربطها بالحياة اليومية

والعملية، واستثمرت مساحات فكرية كانت مهدورة عند الطالب، الأمر الذي يبرر حصول مقترح" تطوير المناهج الدراسية بحيث تكون ملبية لحاجات الطلبة واهتماماتهم" على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، فيما جاء مقترح "العمل على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني الذي يناسب العصر الرقمي." في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى كون مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها يدركون أنّ الانتقال إلى التعليم الالكتروني يتطلب من المدرس تغييراً في نمط تدريسه، ولاعتقادهم أنّ كثافة المناهج وظروف الأزمة تتناسب مع التعليم التقليدي الذي يركز على المادة العلمية والسرعة في الاعطاء دون الاعتماد على النشاط والتكنولوجيا التي تتطلب إعداد وكلفة وكهرباء.

كما يتبين من خلال النظر إلى الجدول (36) السابق حصول مقترح" ضرورة طباعة الكتب المدرسية قبل بدء العام الدراسي" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، وحصول مقترح" ضرورة تزويد المستودعات المدرسية في كل المناطق بنسخ احتياطية من الكتب المدرسية في حال طلبت من قبل الطلبة الوافدين لتكون بين أيديهم في الوقت المناسب" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك بحسب- رأي الباحثة- إلى كون مديري المدارس ومدرسيها يقدرّون الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية؛ لكونها وضعت في قمة أولوياتها العمل على البدء بعملية طباعة الكتاب المدرسي قبل بدء العام الدراسي؛ ليتم تزويد المدارس والمستودعات المدرسية كافة في جميع محافظات الجمهورية العربية السورية بالكتب والمناهج التربوية اللازمة للبدء بالعملية التعليمية في الوقت المناسب.

المجال الخامس: المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات.

يوضح الجدول (37) الآتي درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها حول المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (4.48)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المدرسين (3.62)، وكان بدرجة مرتفعة.

جدول (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات من وجهة نظرهم

الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم
1	4.23	حماية المراقبين من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها.	50	1	4.55	التركيز على تقويم الجوانب المهارية والوجدانية في الامتحانات.	49
2	4.21	التركيز على تقويم الجوانب المهارية والوجدانية في الامتحانات.	49	2	4.48	التأكيد على دور المراقبين لمنع حالات الغش في أثناء الامتحانات.	52
3	4.16	نزع الخوف من الطلبة فيما يخص الرسوب والنجاح.	51	3	4.47	حماية المراقبين من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها.	50
4	4.14	تصميم الامتحانات بأسلوب علمي مقنن ليعطي نتائج صحيحة.	48	4	4.46	تصميم الامتحانات بأسلوب علمي مقنن ليعطي نتائج صحيحة.	48
5	4.00	التأكيد على دور المراقبين لمنع حالات الغش في أثناء الامتحانات.	52	5	4.43	نزع الخوف من الطلبة فيما يخص الرسوب والنجاح.	51
	4.15	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات			4.48	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات	

يتضح من الجدول (37) أنَّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات هي على التوالي مقترح " التركيز على تقويم الجوانب المهارية والوجدانية في الامتحانات..." بمتوسط حسابي بلغ (4.55)، ثمَّ جاء مقترح " التأكيد على دور المراقبين لمنع حالات الغش في أثناء الامتحانات." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، ثمَّ جاء مقترح " حماية المراقبين من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.47)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح " تصميم الامتحانات بأسلوب علمي مقنن ليعطي نتائج صحيحة." بمتوسط حسابي بلغ (4.46)، في حين جاء مقترح " نزع الخوف من الطلبة فيما يخص الرسوب والنجاح." في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (4.43).

كما يتضح من الجدول (37) أيضاً أنَّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات هي على التوالي مقترح " حماية المراقبين من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها." بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، ثمَّ جاء مقترح " التركيز على تقويم الجوانب المهارية والوجدانية في الامتحانات." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، ثمَّ جاء مقترح " نزع الخوف من الطلبة فيما يخص الرسوب والنجاح." بمتوسط حسابي بلغ (4.16) في المرتبة الأخيرة، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح " تصميم الامتحانات بأسلوب علمي مقنن ليعطي نتائج صحيحة." بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، في

حين جاء مقترح" التأكيد على دور المراقبين لمنع حالات الغش في أثناء الامتحانات..."في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.00).

وبالنظر إلى الجدول (37) يتبين أن مقترح "التركيز على تقويم الجوانب المهارية والوجدانية في الامتحانات " جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك برأي الباحثة إلى إدراك كل من المديرين والمدرسين أهمية المهارات العملية والفكرية، والجوانب الوجدانية في امتحانات الطالب؛ فهذا سيؤدي إلى رفع معدله الدراسي، وسيخلصه من خوف ورهبة الامتحان، وسيشعره بالاطمئنان، كما أنها ستزيد من ثقته بنفسه وبقدراته ومهاراته، وترفع من نسب التفوق والنجاح لديه، الأمر الذي يفسر أيضاً حصول مقترح " نزع الخوف من الطلبة فيما يخص الرسوب والنجاح" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، وذلك لأنه في حال ركزت الامتحانات على قياس قدرة وحيدة لدى الطالب، وهي قدرته الحفظ الصم للمادة العلمية دون إعطاء قدراته الأخرى كالتحليل والتركيب والإبداع وغيرها من القدرات الأهمية التي تستحقها، فإنّ هذا سيزيد من خوف الطالب من الامتحانات وسيضطره إلى حفظ كميات كبيرة من المعلومات حتى ساعة الامتحان ثم يخرج لينساها ويبدأ بحفظ غيرها وهكذا. وربما يجره هذا الأسلوب التقليدي إلى سلوك أساليب غير مشروعة قد تجر هي الأخرى نكبات على الأسر وتؤدي بضحايا من الطلبة يعدون بالمئات سنوياً (وزارة التربية في سورية، 2014)، كما قد تؤدي بالطالب إلى استخدام الغش أثناء الامتحانات، وهو ما يبرر حصول مقترح" التأكيد على دور المراقبين لمنع حالات الغش في أثناء الامتحانات" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، كما حصل مقترح" حماية المراقبين من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها" على المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الأولى من وجهة نظر المدرسين، وهذا يعني ارتفاع نسب أعمال العنف الموجه ضد المراقبين في الآونة الأخيرة نتيجة الفوضى الأمنية التي تعاني منها بعض المناطق، حيث أكدت الدراسات التي أقيمت في وزارة التربية تزايد وتنوع مظاهر العنف التي أصبح يتعرض لها المراقب من العنف الجسدي، إلى العنف اللفظي كتحقيره والاستهزاء منه والتشهير بسمعته، أو العنف الموجه إلى الاعتداء على الممتلكات كإتلاف أدواته أو تمزيق ملابسه أو الاعتداء على سيارته أو بيته (وزارة التربية في سورية، 2014).

المجال السادس: المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي.

يوضح الجدول (38) الآتي درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها حول المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة

في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (4.4)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المدرسين (3.87)، وكان بدرجة مرتفعة.

جدول (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي من وجهة نظرهم

الرقم	المديرون			المدرسون		
	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات
57	1	4.64	العمل على تخفيض كثافة الطلبة في الصف الواحد بمعدل وسطي (25) طالباً في الصف الواحد.	57	4.17	العمل على تخفيض كثافة الطلبة في الصف الواحد بمعدل وسطي (25) طالباً في الصف الواحد.
53	2	4.53	توفير المباني المدرسية المجهزة والمستوفية للشروط الصحية والأمنية.	53	4.10	توفير المباني المدرسية المجهزة والمستوفية للشروط الصحية والأمنية.
61	3	4.48	بناء غرف صفية جديدة في بعض المدارس ذات الباحات الكبيرة.	54	3.99	توفير مختبرات ومعامل ومساحات كافية لممارسة الأنشطة المدرسية.
56	4	4.45	الاهتمام بالصيانة الدورية للمباني المدرسية وتجهيزاتها.	1	3.87	بناء غرف صفية جديدة في بعض المدارس ذات الباحات الكبيرة.
54	5	4.40	توفير مختبرات ومعامل ومساحات كافية لممارسة الأنشطة المدرسية.	55	3.82	المحافظة على نظافة مرافق المبنى المدرسي.
55	6	4.40	تعيين مسؤول طبي لاستدعائه وقت الحاجة للعلاج الفوري للمصابين عند حدوث الأزمات	56	3.81	الاهتمام بالصيانة الدورية للمباني المدرسية وتجهيزاتها.
59	7	4.27	المحافظة على نظافة مرافق المبنى المدرسي.	60	3.77	تخصيص غرفة طوارئ في المدرسة وتجهيزها في حال حدوث كوارث طبيعية
58	8	4.26	توفير الإسعافات الأولية في المدرسة.	58	3.75	توفير الإسعافات الأولية في المدرسة.
60	9	4.19	تخصيص غرفة طوارئ في المدرسة وتجهيزها في حال حدوث كوارث طبيعية.	59	3.59	تعيين مسؤول طبي لاستدعائه وقت الحاجة للعلاج الفوري للمصابين عند حدوث الأزمات.
		4.4	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي		3.87	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي

يتضح من الجدول (38) أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي هي على التوالي مقترح "العمل على تخفيض كثافة الطلبة في الصف الواحد بمعدل وسطي (25) طالباً في الصف الواحد." بمتوسط حسابي بلغ (4.64)، ثمّ

جاء مقترح " توفير المباني المدرسية المجهزة والمستوفية للشروط الصحية والأمنية...." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.53)، ثم جاء مقترح " بناء غرف صفية جديدة في بعض المدارس ذات الباحات الكبيرة..." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح "المحافظة على نظافة مرافق المبنى المدرسي.. " بمتوسط حسابي بلغ (4.27)، ثم جاء مقترح " توفير الإسعافات الأولية في المدرسة.." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، في حين جاء مقترح " تخصيص غرفة طوارئ في المدرسة وتجهيزها في حال حدوث كوارث طبيعية." في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (4.19).

كما يتضح من الجدول (38) أيضاً أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي هي على التوالي مقترح " العمل على تخفيض كثافة الطلبة في الصف الواحد بمعدل وسطي (25) طالباً في الصف الواحد...." بمتوسط حسابي بلغ (4.17) ثم جاء مقترح " توفير المباني المدرسية المجهزة والمستوفية للشروط الصحية والأمنية...." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، ثم جاء مقترح " توفير مختبرات ومعامل ومساحات كافية لممارسة الأنشطة المدرسية...." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.99)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح " تخصيص غرفة طوارئ في المدرسة وتجهيزها في حال حدوث كوارث طبيعية." بمتوسط حسابي بلغ (3.77)، ثم جاء مقترح " الإسعافات الأولية في المدرسة..." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، في حين جاء مقترح " تعيين مسؤول طبي لاستدعائه وقت الحاجة للعلاج الفوري للمصابين عند حدوث الأزمات.." في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.59).

وبالنظر إلى الجدول (38) يتبين أن مديري المدارس ومدرّسيها يدركون الآثار السلبية التي تتركها الكثافة الطلابية على سير العملية التربوية والتعليمية في المدارس، وتعتقد الباحثة أن مديري المدارس ومدرّسيها يدركون أهمية أن يكون للمدرسة مبنى كبير ذو صفوف واسعة غير مكتظة بالطلبة، بحيث تكون جيدة التهوية والإضاءة، ومزودة بالأثاث الجيد والسبورة الكبيرة والأجهزة، وهذا ما يبرر حصول مقترح " العمل على تخفيض كثافة الطلبة في الصف الواحد بمعدل وسطي (25) طالباً في الصف الواحد " على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وحصول مقترح " توفير المباني المدرسية المجهزة والمستوفية للشروط الصحية والأمنية" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين أيضاً، كما يبرر حصول مقترح " بناء غرف صفية جديدة في بعض المدارس ذات الباحات الكبيرة" على المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وحصول مقترح " توفير مختبرات

ومعامل ومساحات كافية لممارسة الأنشطة المدرسية" على المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين.

كما يتبين من خلال الجدول (38) أنّ المقترحات كافة المتعلقة بضرورة توفير غرفة للطوارئ في المدرسة مجهزة بالأدوات اللازمة بحيث يشرف عليها طبيب مدرسي لإجراء الإسعافات الأولية للطلبة أو العاملين في المدرسة نتيجة تعرضهم للقذائف أو الشظايا وغيرها من حالات العنف التي تشهدها البلاد ؛ جاءت في المراتب الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وقد يعود ذلك برأي الباحثة إلى العجز القائم في توفير مثل تلك الأولويات في المدرسة نتيجة تعرض القطاع الصحي في سورية لخسائر كبيرة في البنى التحتية، وهو ما يفسر حصول " تعيين مسؤول طبي لاستدعائه وقت الحاجة للعلاج الفوري للمصابين عند حدوث الأزمات" على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين الثالثة من وجهة نظر المدرسين، وحصول مقترح " توفير الإسعافات الأولية في المدرسة" على المرتبة الثانية من حيث انخفاض درجة الأهمية من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، ثمّ حصول مقترح " تخصيص غرفة طوارئ في المدرسة وتجهيزها في حال حدوث كوارث طبيعية" على المرتبة الأخيرة من حيث انخفاض درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأولى من وجهة نظر المدرسين.

المجال السابع: المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي.

يوضح الجدول (39) الآتي درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها حول المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (3.94)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المدرسين (3.87)، وقد كان المتوسط بدرجة مرتفعة.

جدول (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المديرين والمدرسين حول المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي من وجهة نظرهم

الرقم	المديرون			المدرسون		
	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب ضمن المجال	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي
62	الاهتمام بدعم العلاقات القوية بين المدرسة والمنزل للتعاون في حل المشكلات لدى الطلبة.	4.11	1	64	تعزيز ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم علمياً وتربوياً ونفسياً..	4.32
63	عقد لقاءات دورية مع أولياء الطلبة	4.04	2	63	عقد لقاءات دورية مع أولياء الطلبة	4.03

		لحل المشكلات.				لحل المشكلات.	
67	3.99	3	65	3.96	3	تفعيل دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة.	مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي لطلبة.
65	3.95	4	67	3.92	4	مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي.	تفعيل دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة.
64	3.95	4	62	3.88	5	تعزيز ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم علمياً وتربوياً ونفسياً.	الاهتمام بدعم العلاقات القوية بين المدرسة والمنزل للتعاون في حل المشكلات لدى الطلبة.
68	3.91	5	66	3.76	6	إقامة المتاحف والمعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة.	تنفيذ الطلبة لمجموعة مشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية.
69	3.80	6	68	3.60	7	مشاركة المجتمع المحلي في تمويل المدرسة.	إقامة المتاحف والمعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة.
66	3.75	7	69	3.47	8	تنفيذ الطلبة لمجموعة مشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية.	مشاركة المجتمع المحلي في تمويل المدرسة.
	3.94			3.87		المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي

يتضح من الجدول (39) أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي هي على التوالي مقترح "الاهتمام بدعم العلاقات القوية بين المدرسة والمنزل للتعاون في حل المشكلات لدى الطلبة." بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، ثمّ جاء مقترح "عقد لقاءات دورية مع أولياء الطلبة لحل المشكلات...." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، ثمّ جاء مقترح "تفعيل دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة.. .." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.99)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح "مشاركة المجتمع المحلي في تمويل المدرسة." بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، في حين جاء مقترح "تنفيذ الطلبة لمجموعة مشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية...." في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.75).

كما يتضح من الجدول (39) أيضاً أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي هي على التوالي مقترح "تعزيز ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم علمياً وتربوياً ونفسياً..." بمتوسط حسابي

بلغ (4.32)، ثم جاء مقترح " عقد لقاءات دورية مع أولياء الطلبة لحل المشكلات...." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، ثم جاء مقترح " مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي لطلبة..." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح " تنفيذ الطلبة لمجموعة مشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية" بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، ثم جاء مقترح " إقامة المتاحف والمعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة. "في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.60)، في حين جاء مقترح "مشاركة المجتمع المحلي في تمويل المدرسة " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.47).

وبالنظر إلى الجدول (39) يتبين حصول مقترح " الاهتمام بدعم العلاقات القوية بين المدرسة والمنزل للتعاون في حل المشكلات لدى الطلبة." على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وحصول مقترح " تعزيز ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم علمياً وتربوياً ونفسياً." على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من قبل المدرسين، كما يتبين حصول مقترح " عقد لقاءات دورية مع أولياء الطلبة لحل المشكلات" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وحصول مقترح " تفعيل دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة" على المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين، وأيضاً حصول مقترح " مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي لطلبة" على المرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين

وقد يعود ذلك إلى أنّ كلاً من المديرين والمدرسين قد بدؤوا يولون أهمية كبيرة لضرورة التواصل مع أولياء أمور الطلبة عن طريق عقد لقاءات دورية معهم، أو عن طريق مجالس أولياء الأمور، أو عن طريق الندوات والمحاضرات التربوية، فهم برأي الباحثة يعتقدون بضرورتها في خلق قناة للتواصل والتعاون بين البيت والمدرسة، مما يؤدي إلى تحقيق التكامل التربوي التعليمي بين الأسرة والمدرسة من جهة، ويكشف الغطاء عن جوانب مهمة في شخصية الطالب والطالبة من جهة أخرى، خاصة الجوانب الصحية والنفسية والانفعالية التي لا يستطيع المدرس لوحده أن يكتشفها، وإنما تتكشف من خلال لقائهم بأولياء الطلبة والطالبات؛ مما يغير كثيراً في طريقة التعامل معهم.

كما يتبين من خلال النظر إلى الجدول السابق أنّ مقترح " إقامة المتاحف والمعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة" جاء في المرتبة الأولى من حيث انخفاض درجة الأهمية من وجهة نظر المديرين والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين ومقترح

مشاركة المجتمع المحلي في تمويل المدرسة" جاء في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى أن كلاً من المدرسين والمديرين يدركون أن تمويل التعليم هو من مسؤولية وزارة التربية فقط دون أن يكون هناك مجال لمشاركة المجتمع المحلي في تمويله، لذلك فقد جاءت تلك المقترحات في المرتبة الأخيرة.

كما جاء مقترح "تنفيذ الطلبة لمجموعة مشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المدرسين، وذلك إما لأن المديرين والمدرسين لا يدركون أهمية تلك المشاريع، أو لصعوبة تنفيذها نظراً لظروف الأزمة الحالية مثل: ضعف في تمويل التعليم.

المجال الثامن: المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم.

يوضح الجدول (40) الآتي درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها حول المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم، وقد رتبت العبارات الواردة ضمن هذا المجال تنازلياً ووفقاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المديرين (4.33)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر المدرسين (4.17)، وقد كان بدرجة مرتفعة.

جدول (40) درجات تقدير عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومدرسيها حول المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم

الرقم	المديرون			المدرسون			
	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الترتيب ضمن المجال	المتوسط الحسابي	
71	1	4.67	توفير مصادر تمويل إضافية من القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية والمنح والمساعدات الدولية.	71	1	4.41	توفير مصادر تمويل إضافية من القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية والمنح والمساعدات الدولية.
70	2	4.48	زيادة موازنة التعليم لتصبح نسبة محددة من جملة الناتج القومي العام.	76	2	4.26	تخصيص موازنة مناسبة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة.
75	3	4.44	توفير مقدار كاف من موازنة المدرسة لترميم المبنى المدرسي.	75	3	4.24	توفير مقدار كاف من موازنة المدرسة لترميم المبنى المدرسي.
74	4	4.40	توفير مقدار مالي مناسب لتعزيز الطلبة والمدرسين المتميزين.	1	4	4.23	زيادة موازنة التعليم لتصبح نسبة محددة من جملة الناتج القومي العام.
76	5	4.38	تخصيص موازنة مناسبة لشراء	74	5	4.22	توفير مقدار مالي مناسب لتعزيز

		الطلبة والمدرسين المتميزين.				التقنيات والتجهيزات الحديثة.	
73	4.14	6	72	4.19	6	التأكيد على مراقبة توزيع الموارد المالية والمادية.	قيام بعض المدارس، بأنشطة إنتاجية للحصول على عائد مادي.
77	4.12	7	73	4.01	7	رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية.	التأكيد على مراقبة توزيع الموارد المالية والمادية.
72	4.04	8	77	3.80	8	قيام بعض المدارس، بأنشطة إنتاجية للحصول على عائد مادي.	رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية.
	4.33			4.17		المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات التمويل	المتوسط الحسابي لدرجات المقترحات المتعلقة بأزمات التمويل

يتضح من الجدول (40) أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مديري مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم هي على التوالي مقترح "توفير مصادر تمويل إضافية من القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية والمنح والمساعدات الدولية...." بمتوسط حسابي بلغ (4.67)، ثمّ جاء مقترح "زيادة موازنة التعليم لتصبح نسبة محددة من جملة الناتج القومي العام....." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، ثمّ جاء "توفير مقدار كاف من موازنة المدرسة لترميم المبنى المدرسي..." بمتوسط حسابي بلغ (4.44) في المرتبة الثالثة، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح "التأكيد على مراقبة توزيع الموارد المالية والمادية.." بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، ثمّ جاء مقترح "رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية.." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.12)، في حين جاء مقترح "قيام بعض المدارس، بأنشطة إنتاجية للحصول على عائد مادي" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (4.04).

كما يتضح من الجدول (40) أيضاً أنّ أعلى الدرجات الثلاث لتقدير مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام للمقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم هي على التوالي مقترح "توفير مصادر تمويل إضافية من القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية والمنح والمساعدات الدولية...." بمتوسط حسابي بلغ (4.41)، ثمّ جاء مقترح "تخصيص موازنة مناسبة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة..." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وأخيراً جاء مقترح "توفير مقدار كاف من موازنة المدرسة لترميم المبنى المدرسي..." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.24)، فيما كانت أدنى الدرجات الثلاث للمقترحات الواردة في هذا المجال هي على التوالي مقترح "قيام بعض المدارس بأنشطة إنتاجية للحصول على عائد مادي.." بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، ثمّ جاء مقترح "التأكيد على مراقبة توزيع الموارد المالية والمادية.." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.01)، في حين جاء مقترح "رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية....." في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية المنخفضة بمتوسط حسابي بلغ (3.80).

ويتبين من الجدول (40) أنّ مقترح" توفير مصادر تمويل إضافية من القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية والمنح والمساعدات الدولية؛ حصل على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، وقد يعود ذلك إلى العجز القائم في الموازنة العام.

وقد بينت الدراسة التي قام بها (حساني، 2013) أنّ هذا العجز جاء بسبب الظروف الأمنية الراهنة والظروف الاقتصادية الناجمة سواء أكانت بسبب العقوبات الاقتصادية الدولية على قطاعي الطاقة والمال والمصارف، أم بسبب الخسائر الكبيرة لدى القطاعين العام والخاص، وهذا سيؤدي إلى تراجع الفوائد الاقتصادية، وعدم القدرة على تسديد الضرائب، وعدم الوصول إلى الأسواق المالية الدولية، واستمرار المصرف المركزي بتمويل الإنفاق الحكومي، مع تنامي الحاجة للإنفاق العام، وقصور الإيرادات عن التمويل، وتوقف التصدير تقريباً، إذ تراجعت مصادر القطع الأجنبي في سبيل المحافظة على سعر صرف الليرة من الانهيار، وتبدو المشكلة أكثر تعقيداً في ظل غياب خيارات التمويل التي تقتصر على التمويل بالعجز عن الاقتراض من المصرف المركزي(حساني، 2013، 263).

كما يتضح أن مقترح" توفير مقدار كاف من موازنة المدرسة لترميم المبنى المدرسي" جاء في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين، فقد أكدت إحصائيات وزارة التربية أنّ ما يقارب 5004 مدرسة قد دمرت إما تدميراً جزئياً أو كلياً، وعلى الرغم من أنّ الوزارة تعمل على إعادة تأهيل 2000 مدرسة، إلا أنّ إحصائيات وزارة التربية تشير إلى أنّ 3000 مدرسة خرجت عن الخدمة، والخسائر وصلت إلى 7500 مليار ليرة سورية، الأمر الذي يستدعي إعادة ترميمها وبنائها وتزويدها بالمستلزمات المادية الضرورية كافة لبدء الدراسة فيها، وهذا ما يبرر حصول مقترح" تخصيص موازنة مناسبة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المدرسين وحصول مقترح" زيادة موازنة التعليم لتصبح نسبة محددة من جملة الناتج القومي العام" على المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المرتفعة من وجهة نظر المديرين. وقد يعود ذلك إلى كون الأزمة القائمة دفعت الحكومة إلى خفض الإنفاق العام على قطاع التعليم.(وزارة التربية في سورية، 2014)

وفي خضم تلك الأزمات التي تواجه التعليم، والتي تتطلب من مديريات التربية مزيد من المراقبة والمحاسبة لمديري المدارس على النفقات التي تُصرف لكل مدرسة، يعتقد بعض المديرين والمدرسين أنه لا حاجة لمراقبة توزيع الموارد المادية في المدرسة؛ لكون المديرين يقومون بواجبهم في توزيع الموارد بشكل فعال، هو ما يبرر حصول مقترح" التأكيد على مراقبة توزيع الموارد المالية

والمادية" على المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثانية من وجهة نظر المدرسين.

فيما جاء مقترح "رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية" في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المدرسين، وتُعدّ تلك نتيجة غير منطقية برأي الباحثة، إحصائيات وزارة الصحة تؤكد أن ظروف الأزمة الحالية قد أثرت على القطاع الصحي بشكل عام، والصحة المدرسية بشكل خاص، حيث حصل انخفاض حاد في التغطية الوطنية للخدمات الصحية (وزارة الصحة في سورية، 2014)

في حين جاء مقترح "قيام بعض المدارس بأنشطة إنتاجية للحصول على عائد مادي" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية المنخفضة من وجهة نظر المديرين، والمرتبة الأولى من حيث انخفاض درجة الأهمية من وجهة نظر المدرسين، وقد يعود ذلك إلى كون مديري المدارس ومدرسيها يدركون أنّ تمويل التعليم هو من مسؤولية الحكومة السورية فقط، وأنّ مثل تلك الأنشطة ممنوعة في مدارسنا الحكومية.

ثانياً . نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

تم اختبار فرضيات الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) على الوجه الآتي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن الفروق بين تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي: (معهد إعداد مدرسين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا فما فوق)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ويظهر الجدول الآتي (41) نتيجة هذا الحساب.

جدول (41) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

القيمة الكبرى	القيمة الصغرى	مجال الثقة 95%		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المؤهل التربوي	المجال
		أعلى قيمة	أدنى قيمة						
77	49	65.97	59.42	1.607	9.231	62.7	33	معهد إعداد معلمين	أزمات متعلقة بالطلبة
96	48	68.41	64.68	0.944	10.549	66.54	125	إجازة جامعية	
103	47	79.73	74.14	1.396	10.904	76.93	61	دبلوم تأهيل تربوي	
99	68	82.94	75.67	1.764	8.997	79.31	26	دراسات عليا	

103	47	71.46	68.48	0.756	11.826	69.97	245	المجموع	
125	75	106.83	98.62	2.016	11.582	102.73	33	معهد إعداد معلمين	أزمات متعلقة بالمدرسين
138	78	109.16	103.53	1.423	15.913	106.34	125	إجازة جامعية	
143	89	124.14	117.86	1.568	12.249	121	61	دبلوم تأهيل تربوي	
143	85	129.16	115.68	3.272	16.686	122.42	26	دراسات عليا	
143	75	113.28	109.14	1.052	16.459	111.21	245	المجموع	
66	18	38.12	30.85	1.783	10.244	34.48	33	معهد إعداد معلمين	أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية
64	19	36.71	33.65	0.773	8.645	35.18	125	إجازة جامعية	
66	21	47.38	40.13	1.811	14.143	43.75	61	دبلوم تأهيل تربوي	
66	26	53.25	42.51	2.607	13.295	47.88	26	دراسات عليا	
66	18	40.08	37.07	0.764	11.964	38.57	245	المجموع	
48	27	42.16	38.02	1.017	5.844	40.09	33	معهد إعداد معلمين	أزمات متعلقة بالمناهج
50	27	41.82	39.99	0.464	5.186	40.9	125	إجازة جامعية	
53	31	44.11	41.17	0.734	5.733	42.64	61	دبلوم تأهيل تربوي	
50	32	45.63	41.22	1.072	5.464	43.42	26	دراسات عليا	
53	27	42.19	40.8	0.353	5.519	41.49	245	المجموع	
44	17	29.73	25.67	0.996	5.72	27.7	33	معهد إعداد معلمين	أزمات متعلقة بالامتحانات
46	16	31.27	29.26	0.509	5.687	30.26	125	إجازة جامعية	
47	20	37.95	34.51	0.859	6.712	36.23	61	دبلوم تأهيل تربوي	
46	26	39.13	34.1	1.219	6.217	36.62	26	دراسات عليا	
47	16	32.94	31.22	0.436	6.823	32.08	245	المجموع	
81	39	60.76	51.91	2.172	12.479	56.33	33	معهد إعداد معلمين	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي
94	40	62.36	58.27	1.033	11.546	60.31	125	إجازة جامعية	
94	41	78.99	71.86	1.781	13.911	75.43	61	دبلوم تأهيل تربوي	
95	51	78.07	68.16	2.404	12.258	73.12	26	دراسات عليا	
95	39	66.71	63.09	0.919	14.379	64.9	245	المجموع	
49	25	36.26	32.11	1.019	5.855	34.18	33	معهد إعداد معلمين	أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي
57	25	38.9	36.54	0.595	6.651	37.72	125	إجازة جامعية	
60	29	47.83	43.94	0.973	7.598	45.89	61	دبلوم تأهيل تربوي	
64	33	51.84	44.77	1.716	8.749	48.31	26	دراسات عليا	
64	25	41.47	39.33	0.543	8.492	40.4	245	المجموع	
57	23	45.37	38.08	1.789	10.278	41.73	33	معهد إعداد معلمين	أزمات متعلقة بتمويل التعليم
64	24	49	45.34	0.925	10.342	47.17	125	إجازة جامعية	
69	27	54.77	50.51	1.064	8.309	52.64	61	دبلوم تأهيل تربوي	
69	42	59.21	53.79	1.318	6.719	56.5	26	دراسات عليا	
69	23	50.1	47.48	0.664	10.389	48.79	245	المجموع	
490	333	417.4	382.48	8.573	49.246	399.94	33	معهد إعداد معلمين	المجالات ككل
497	316	432.83	416.05	4.24	47.404	424.44	125	إجازة جامعية	
594	357	506.71	482.31	6.099	47.634	494.51	61	دبلوم تأهيل تربوي	
600	433	530.95	484.21	11.348	57.864	507.58	26	دراسات عليا	
600	316	455.24	439.57	3.978	62.261	447.41	245	المجموع	

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول السابق ذكره، يتبين وجود فروق ظاهرية

في تقدير أفراد عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية

تعزى لمتغير المؤهل التربوي. ولإظهار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (42).

جدول (42) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
أزمات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	8438.485	3	2812.828	26.394	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	25683.254	241	106.570			
	المجموع	34121.739	244				
أزمات متعلقة بالمدرسين	بين المجموعات	14449.864	3	4816.621	22.473	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	51653.100	241	214.328			
	المجموع	66102.963	244				
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	5879.024	3	1959.675	16.26	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	29044.976	241	120.519			
	المجموع	34924.000	244				
أزمات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	285.254	3	95.085	3.207	0.024	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	7145.987	241	29.651			
	المجموع	7431.241	244				
أزمات متعلقة بالامتحانات	بين المجموعات	2631.328	3	877.109	24.224	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	8726.198	241	36.208			
	المجموع	11357.527	244				
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	بين المجموعات	13566.712	3	4522.237	29.55	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	36881.737	241	153.036			
	المجموع	50448.449	244				
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	بين المجموعات	5634.956	3	1878.319	37.85	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	11959.844	241	49.626			
	المجموع	17594.800	244				
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	بين المجموعات	4424.380	3	1474.793	16.22	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	21912.583	241	90.924			
	المجموع	26336.963	244				
المجالات ككل	بين المجموعات	369750.913	3	123250.304	51.559	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	576102.271	241	2390.466			
	المجموع	945853.184	244				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (3، 241) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.65.

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (3، 241) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 3.88.

يتضح من الجدول (42) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وعند كل مجال من مجالات الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية، وعلى المستوى الإجمالي، وقد كانت الفروق دالة وجوهرية عند مستويي دلالة (0.05)، و(0.01)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من 0.05، وقيمة (F) المحسوبة، أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (3.88)، عند درجتي حرية (241، 3)، وبمستوى ثقة (95%). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) عند أنماط (أزمات متعلقة بالمناهج). إذ جاءت قيمة (F = 3.207) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.65)، وبلغ مستوى الدلالة (0.024)، وهو أصغر من 0.05، عند درجتي حرية (241، 3).

ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك لأقل فروق معنوية، كما هو موضح في الجدول (43).

جدول (43) نتائج اختبار (LSD) للفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	(I) المؤهل العلمي والتربوي	(J) المؤهل العلمي والتربوي	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
المجالات ككل	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	-24.501(*)	9.569	0.011	-5.65	-43.35
		دبلوم تأهيل تربوي	-94.569(*)	10.565	0.000	-73.76	-115.38
		دراسات عليا	-107.638(*)	12.821	0.000	-82.38	-132.89
	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	24.501(*)	9.569	0.011	43.35	5.65
		دبلوم تأهيل تربوي	-70.068(*)	7.636	0.000	-55.03	-85.11
		دراسات عليا	-83.137(*)	10.539	0.000	-62.38	-103.90
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد إعداد معلمين	94.569(*)	10.565	0.000	115.38	73.76
		إجازة جامعية	70.068(*)	7.636	0.000	85.11	55.03
		دراسات عليا	-13.069	11.451	0.255	9.49	-35.63
	دراسات عليا	معهد إعداد معلمين	107.638(*)	12.821	0.000	132.89	82.38
		إجازة جامعية	83.137(*)	10.539	0.000	103.90	62.38
		دبلوم تأهيل تربوي	13.069	11.451	0.255	35.63	-9.49

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (43) يتبين أن الفروق جاءت بين حملة دبلوم التأهيل التربوي وحملة (معهد إعداد المدرسين، الإجازة الجامعية) لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي، وكذلك بين حملة الدراسات العليا فما فوق وكل من حملة (معهد إعداد مدرسين، الإجازة الجامعية) لصالح حملة الدراسات العليا فما فوق. وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية. كما يتبين عدم وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم وحملة الدراسات العليا.

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام حول

واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المؤهل التربوي لصالح حملة الشهادة الأعلى.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أنّ مديري المدارس ذوي المؤهل الأعلى بحكم المعارف والمعلومات التي اكتسبوها أثناء دراستهم التربوية، كان لديهم وعي وإدراك أفضل بطبيعة وواقع الأزمات التي تعترض مدارسهم، كما كانوا أكثر قدرة على تحديدها وتعريفها أكثر من المديرين غير الحاصلين على مؤهل تربوي. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسط تقدير المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

غير أنه تبين عدم وجود فروق دالة بين حملة دبلوم التأهيل التربوي وحملة الدراسات العليا ويمكن تفسير ذلك بأنّ جميع المديرين يعانون من الأزمات في مدارسهم أي أنّ المديرين لم يستفيدوا من المؤهل التربوي في التقليل من درجة التعرض للأزمات، نظراً لعدم احتواء برامج الإعداد في دبلوم التأهيل التربوي والدراسات العليا على موضوعات ذات صلة بإدارة الأزمات.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للكشف عن الفروق ودلالاتها في تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (44).

جدول (44) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

القيمة الكبرى	القيمة الصغرى	مجال الثقة 95%		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	عدد سنوات الخبرة	المجال
		أعلى قيمة	أدنى قيمة						
78	48	61.94	58.10	0.957	7.030	60.02	54	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالطلبة
103	48	72.11	66.52	1.406	13.264	69.31	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	
99	47	77.46	74.15	0.834	8.421	75.80	102	10 سنوات فأكثر	
103	47	71.46	68.48	0.756	11.826	69.97	245	المجموع	
116	78	98.67	93.41	1.312	9.641	96.04	54	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة

141	75	115.53	108.31	1.818	17.147	111.92	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	بالمدرسين
143	85	121.19	116.06	1.293	13.056	118.63	102	10 سنوات فأكثر	
143	75	113.28	109.14	1.052	16.459	111.21	245	المجموع	
64	18	35.03	30.04	1.243	9.134	32.54	54	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية
66	20	41.66	36.67	1.255	11.843	39.17	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	
66	23	43.67	38.82	1.224	12.361	41.25	102	10 سنوات فأكثر	
66	18	40.08	37.07	0.764	11.964	38.57	245	المجموع	
48	27	40.77	37.89	0.718	5.277	39.33	54	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالمناهج
53	27	42.32	39.95	0.594	5.605	41.13	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	
51	32	43.97	41.93	0.513	5.181	42.95	102	10 سنوات فأكثر	
53	27	42.19	40.80	0.353	5.519	41.49	245	المجموع	
38	17	29.34	26.62	0.678	4.985	27.98	54	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالامتحانات
47	16	33.11	30.13	0.75	7.080	31.62	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	
46	21	35.89	33.41	0.626	6.318	34.65	102	10 سنوات فأكثر	
47	16	32.94	31.22	0.436	6.823	32.08	245	المجموع	
74	39	57.29	51.30	1.492	10.962	54.30	54	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي
94	40	64.61	58.58	1.516	14.300	61.60	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	
95	51	75.50	71.28	1.065	10.756	73.39	102	10 سنوات فأكثر	
95	39	66.71	63.09	0.919	14.379	64.90	245	المجموع	
49	25	37.11	33.59	0.878	6.449	35.35	54	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي
60	25	40.67	37.11	0.895	8.444	38.89	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	
64	30	45.89	42.89	0.757	7.650	44.39	102	10 سنوات فأكثر	
64	25	41.47	39.33	0.543	8.492	40.40	245	المجموع	
60	23	45.18	38.79	1.593	11.705	41.98	54	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بتمويل التعليم
69	24	49.15	44.74	1.111	10.482	46.94	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	
69	37	55.21	52.79	0.61	6.160	54.00	102	10 سنوات فأكثر	
69	23	50.10	47.48	0.664	10.389	48.79	245	المجموع	
433	316	397.42	377.65	4.929	36.219	387.54	54	أقل من 5 سنوات	المجالات ككل
600	316	454.23	426.94	6.866	64.771	440.58	89	من 5 وأقل من 10 سنوات	
597	434	492.99	477.12	4	40.399	485.06	102	10 سنوات فأكثر	
600	316	455.24	439.57	3.978	62.261	447.41	245	المجموع	

ولإظهار الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، استخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (45).

جدول (45) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
أزمات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	8857.488	2	4428.744	42.422	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	25264.251	242	104.398			
	المجموع	34121.739	244				
أزمات متعلقة بالمدرسين	بين المجموعات	18088.745	2	9044.372	45.585	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	48014.219	242	198.406			
	المجموع	66102.963	244				
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	2727.230	2	1363.615	10.249	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	32196.770	242	133.045			
	المجموع	34924.000	244				
أزمات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	480.104	2	240.052	8.357	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	6951.137	242	28.724			
	المجموع	7431.241	244				
أزمات متعلقة بالامتحانات	بين المجموعات	1598.240	2	799.120	19.816	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	9759.287	242	40.328			
	المجموع	11357.527	244				
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	بين المجموعات	14399.438	2	7199.719	48.332	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	36049.011	242	148.963			
	المجموع	50448.449	244				
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	بين المجموعات	3205.295	2	1602.648	26.953	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	14389.505	242	59.461			
	المجموع	17594.800	244				
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	بين المجموعات	5575.263	2	2787.631	32.493	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	20761.701	242	85.792			
	المجموع	26336.963	244				
المجالات ككل	بين المجموعات	342302.493	2	171151.246	68.625	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	603550.691	242	2494.011			
	المجموع	945853.184	244				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (2، 242) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 4.71.

يتضح من الجدول (45) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وعند كل مجال من مجالات الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية، وعلى المستوى الإجمالي دالة وجوهية عند مستويي دلالة (0.05)، و(0.01)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من 0.05، وقيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (4.71)، عند درجتي حرية (2، 242)، وبمستوى ثقة (95%). وللكشف عن طبيعة الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (46).
جدول (46) نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد (I) سنوات الخبرة	(J) عدد سنوات الخبرة	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
المجالات ككل	أقل من 5 سنوات	من 5 وأقل من 10 سنوات	-53.047(*)	8.614	0.000	-74.26	-31.83
		10 سنوات فأكثر	-97.522(*)	8.405	0.000	-118.22	-76.82
	من 5 وأقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	53.047(*)	8.614	0.000	31.83	74.26
		10 سنوات فأكثر	-44.475(*)	7.244	0.000	-62.32	-26.63
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	97.522(*)	8.405	0.000	76.82	118.22
		من 5 وأقل من 10 سنوات	44.475(*)	7.244	0.000	26.63	62.32

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (46) يتبين أنّ هذه الفروق جاءت بين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وكل من ذوي الخبرة (أقل من 10 سنوات) و(من 5 وأقل من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ هذه الفئة من المديرين ذوي الخبرة الأعلى قد اكتمل نضجهم المهني، وتعمقت خبرتهم في نواحي الحياة المختلفة، وقد مرت بهم تجارب وخبرات كثيرة، واطلعوا على ممارسات عملية لمدارس ومديرين. وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسط درجات تقدير المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس.

للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، أُجريت المقارنة باستخدام اختبار (t- test) للمقارنة بين متوسط درجات تقدير المديرين ومتوسط درجات تقدير المديرات، وأدرجت النتائج في الجدول (47).

جدول (47) المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق بين درجات تقدير واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	العينة وفق متغير الجنس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	مجال الثقة (95%)		مستوى الدلالة
	ذكور	إناث					أعلى	أدنى	
أزمات متعلقة بالطلبة	138	107	71.57	12.41	2.437	0.016	6.646	0.705	دال عند 0.05
			67.90	10.73					
أزمات متعلقة بالمدرسين	138	107	113.57	15.89	2.578	0.011	9.533	1.276	دال عند 0.05
			108.17	16.76					
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	138	107	38.14	11.36	-0.644	0.520	2.046	4.032	غير دال
			39.13	12.73					
أزمات متعلقة بالمناهج	138	107	41.36	5.45	-0.446	0.656	1.085	1.720	غير دال
			41.67	5.63					
أزمات متعلقة بالامتحانات	138	107	32.51	6.94	1.139	0.256	2.730	0.730	غير دال
			31.51	6.67					
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	138	107	65.22	14.11	0.394	0.694	4.386	2.923	غير دال
			64.49	14.78					
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	138	107	40.46	8.74	0.118	0.906	2.288	2.030	غير دال
			40.33	8.21					
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	138	107	49.43	9.39	1.108	0.269	4.116	1.153	غير دال
			47.95	11.54					
المجالات ككل	138	107	452.26	60.40	1.388	0.166	26.87	4.656	غير دال
			441.15	64.33					

قيمة (t) الجدولية عند درجات حرية (243) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96.

من خلال قراءة الجدول (47) يتبين أن الفروق بين درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية هي غير دالة وليست جوهرية عند كل مجال من مجالات واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من

(0.05)، وقيمة (t) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية البالغة (1.96) باستثناء الأزمات المتعلقة بالطلبة والأزمات المتعلقة بالمدرسين، فقد جاءت الفروق دالة وجوهرية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وقيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.96) عند درجات حرية (243)، وبمجال الثقة (95%). وهذه الفروق جاءت لصالح المديرين في هذه المدارس.

وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية القائلة: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس باستثناء المجالين (أزمات متعلقة بالطلبة، أزمات متعلقة بالمدرسين) إذ تبين وجود فروق دالة عندها لصالح المديرين.

وهذا يدل على تماثل الأزمات التي تواجهها مدارس التعليم الثانوي العام، ولذا فالمديرون والمديرات على اختلاف جنسهم يدركون واقع وطبيعة الأزمات، فهم يعايشونها يومياً كما يعانون من الآثار السلبية التي تتركها تلك الأزمات على إتقانهم لعملهم، وأدائهم لواجبهم في إدارة مدارسهم بطريقة فعالة ومتقنة، وقد جاءت الفروق لصالح المديرين في مجالي الأزمات المتعلقة بالطلبة والأزمات المتعلقة بالمدرسين لكون الرجل أكثر تحكماً في عواطفه ومشاعره أثناء التعامل مع الأزمات التي تعترض مجالي الطلبة والمدرسين، وبالتالي أكثر إدراكاً للمشكلات التي تعترضهم من المديرات اللواتي قد تغلب عليهن عاطفتهم ومشاعرهن، الأمر الذي يحول دون تحديدهن وإدراكهن للأزمات المتعلقة بهذين المجالين بشكل دقيق وعلمي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسط درجات تقدير المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير المحافظة.

للكشف عن الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة (دمشق، حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب، طرطوس، اللاذقية)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. لاختبار دلالة الفروق عند كل مجال من المجالات المدروسة وعلى المستوى الإجمالي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (48).

جدول (48) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة

القيمة الكبرى	القيمة الصغرى	مجال الثقة 95%		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المحافظة	المجال
		أعلى قيمة	أدنى قيمة						
72	49	65.22	60.45	1.13	4.793	62.83	18	دمشق	أزمات متعلقة بالطلبة
89	61	78.13	73.63	1.126	8.572	75.88	58	حلب	
83	48	71.89	65.50	1.573	9.438	68.69	36	حمّاه	
83	48	74.64	69.36	1.298	7.458	72.00	33	حمص	
103	47	86.29	74.43	2.874	14.370	80.36	25	دير الزور	
96	62	81.29	74.63	1.616	8.239	77.96	26	إدلب	
64	51	57.49	54.41	0.738	3.300	55.95	20	طرطوس	
61	51	56.36	54.40	0.477	2.569	55.38	29	اللاذقية	
103	47	71.46	68.48	0.756	11.826	69.97	245	المجموع	
121	81	98.99	86.79	2.891	12.266	92.89	18	دمشق	أزمات متعلقة بالمدرسين
138	75	114.55	104.83	2.425	18.469	109.69	58	حلب	
128	83	116.19	107.70	2.093	12.558	111.94	36	حمّاه	
128	83	120.94	113.43	1.843	10.587	117.18	33	حمص	
143	94	133.35	121.45	2.883	14.414	127.40	25	دير الزور	
137	95	127.27	118.73	2.073	10.572	123.00	26	إدلب	
116	78	105.39	96.11	2.217	9.915	100.75	20	طرطوس	
116	78	104.12	97.12	1.708	9.198	100.62	29	اللاذقية	
143	75	113.28	109.14	1.052	16.459	111.21	245	المجموع	
50	31	43.18	38.49	1.112	4.719	40.83	18	دمشق	أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية
50	23	36.70	32.68	1.004	7.646	34.69	58	حلب	
51	26	37.12	33.60	0.868	5.211	35.36	36	حمّاه	
51	26	38.07	33.21	1.193	6.855	35.64	33	حمص	
66	34	59.20	51.28	1.919	9.593	55.24	25	دير الزور	
66	46	60.13	55.10	1.222	6.229	57.62	26	إدلب	
41	18	30.05	23.55	1.552	6.940	26.80	20	طرطوس	
41	20	31.42	26.44	1.217	6.552	28.93	29	اللاذقية	
66	18	40.08	37.07	0.764	11.964	38.57	245	المجموع	
46	31	40.03	36.19	0.911	3.864	38.11	18	دمشق	أزمات متعلقة بالمناهج
50	30	40.19	37.81	0.592	4.507	39.00	58	حلب	
50	27	46.18	42.49	0.91	5.462	44.33	36	حمّاه	
50	27	47.14	43.95	0.782	4.494	45.55	33	حمص	
52	36	45.08	41.00	0.987	4.937	43.04	25	دير الزور	
53	31	46.44	41.18	1.276	6.506	43.81	26	إدلب	
47	33	40.39	36.61	0.902	4.033	38.50	20	طرطوس	
47	33	40.60	37.60	0.732	3.940	39.10	29	اللاذقية	
53	27	42.19	40.80	0.353	5.519	41.49	245	المجموع	
42	30	35.80	32.20	0.852	3.614	34.00	18	دمشق	أزمات متعلقة بالامتحانات
46	27	38.01	35.44	0.641	4.880	36.72	58	حلب	
36	16	29.83	27.00	0.697	4.184	28.42	36	حمّاه	
36	21	29.94	27.39	0.627	3.603	28.67	33	حمص	
47	24	40.88	35.68	1.258	6.288	38.28	25	دير الزور	
46	29	39.84	35.78	0.986	5.028	37.81	26	إدلب	

30	17	25.64	22.46	0.759	3.395	24.05	20	طرطوس	
30	20	26.17	23.96	0.539	2.902	25.07	29	اللاذقية	
47	16	32.94	31.22	0.436	6.823	32.08	245	المجموع	
72	44	66.22	58.56	1.817	7.709	62.39	18	دمشق	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي
94	51	74.52	68.10	1.602	12.198	71.31	58	حلب	
77	53	66.43	63.07	0.827	4.959	64.75	36	حمّاه	
77	59	68.45	65.49	0.725	4.164	66.97	33	حمص	
94	58	82.37	73.55	2.135	10.675	77.96	25	دير الزور	
95	44	81.08	68.92	2.95	15.044	75.00	26	إدلب	
66	39	47.23	41.37	1.401	6.267	44.30	20	طرطوس	
66	40	47.91	42.78	1.251	6.736	45.34	29	اللاذقية	
95	39	66.71	63.09	0.919	14.379	64.90	245	المجموع	
50	34	45.64	41.25	1.039	4.409	43.44	18	دمشق	أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي
57	31	45.23	42.39	0.71	5.408	43.81	58	حلب	
48	30	38.57	35.65	0.72	4.321	37.11	36	حمّاه	
48	30	39.25	35.96	0.808	4.643	37.61	33	حمص	
64	30	54.21	46.19	1.941	9.704	50.20	25	دير الزور	
60	35	50.73	45.35	1.307	6.666	48.04	26	إدلب	
39	25	31.78	28.42	0.804	3.597	30.10	20	طرطوس	
39	25	32.22	29.30	0.713	3.842	30.76	29	اللاذقية	
64	25	41.47	39.33	0.543	8.492	40.40	245	المجموع	
60	47	55.25	51.87	0.801	3.399	53.56	18	دمشق	أزمات متعلقة بتمويل التعليم
64	37	54.04	50.96	0.77	5.868	52.50	58	حلب	
58	42	52.99	50.01	0.732	4.392	51.50	36	حمّاه	
58	42	53.67	50.82	0.699	4.016	52.24	33	حمص	
69	35	59.44	51.76	1.862	9.309	55.60	25	دير الزور	
69	39	57.77	51.07	1.626	8.291	54.42	26	إدلب	
43	23	33.50	28.60	1.171	5.236	31.05	20	طرطوس	
43	24	34.38	30.45	0.959	5.165	32.41	29	اللاذقية	
69	23	50.10	47.48	0.664	10.389	48.79	245	المجموع	
454	406	435.92	420.19	3.728	15.817	428.06	18	دمشق	المجالات ككل
534	406	472.69	454.52	4.536	34.545	463.60	58	حلب	
492	395	451.01	433.22	4.382	26.292	442.11	36	حمّاه	
492	395	464.60	447.09	4.298	24.689	455.85	33	حمص	
600	419	550.70	505.46	10.962	54.811	528.08	25	دير الزور	
560	478	525.55	509.76	3.834	19.549	517.65	26	إدلب	
387	316	359.98	343.02	4.054	18.130	351.50	20	طرطوس	
387	316	364.01	351.23	3.121	16.806	357.62	29	اللاذقية	
600	316	455.24	439.57	3.978	62.261	447.41	245	المجموع	

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول (48) السابق يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من المديرين لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغير المحافظة. ولإظهار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (49).

جدول (49) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
أزمات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	17600.946	7	2514.421	36.071	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	16520.793	237	69.708			
	المجموع	34121.739	244				
أزمات متعلقة بالمدرسين	بين المجموعات	22979.396	7	3282.771	18.042	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	43123.567	237	181.956			
	المجموع	66102.963	244				
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	23463.368	7	3351.910	69.316	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	11460.632	237	48.357			
	المجموع	34924.000	244				
أزمات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	1942.593	7	277.513	11.983	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	5488.648	237	23.159			
	المجموع	7431.241	244				
أزمات متعلقة بالامتحانات	بين المجموعات	6713.966	7	959.138	48.953	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	4643.560	237	19.593			
	المجموع	11357.527	244				
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	بين المجموعات	29132.326	7	4161.761	46.272	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	21316.123	237	89.941			
	المجموع	50448.449	244				
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	بين المجموعات	10223.936	7	1460.562	46.962	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	7370.864	237	31.101			
	المجموع	17594.800	244				
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	بين المجموعات	17920.628	7	2560.090	72.091	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	8416.336	237	35.512			
	المجموع	26336.963	244				
المجالات ككل	بين المجموعات	734069.010	7	104867.001	117.353	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	211784.174	237	893.604			
	المجموع	945853.184	244				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (7، 237) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 2.73.

يتضح من الجدول السابق (49) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي تبعاً لمتغير المحافظة عند كل مجال من مجالات واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية، وهذه الفروق دالة وجوهرية عند مستويي دلالة (0.05)، و(0.01)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، وقيمة (F) المحسوبة، أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.73)، عند درجتى حرية (237، 7)، وبمستوى ثقة (95%).

وللكشف عن طبيعة الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (50).

جدول (50) نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة

المجال	(I) المحافظة	(J) المحافظة	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
المجالات ككل	دمشق	حلب	-35.548(*)	8.065	0.539	-5.01	-66.09
		حمّاه	-14.056	8.629	0.436	18.62	-46.73
		حمص	-27.793	8.759	1.817	5.37	-60.96
		دير الزور	-100.024(*)	9.241	1.602	-65.03	-135.02
		إدلب	-89.598(*)	9.166	0.827	-54.89	-124.31
		طرطوس	76.556(*)	9.712	0.725	113.33	39.78
	حلب	اللاذقية	70.435(*)	8.970	2.135	104.4	36.47
		دمشق	35.548(*)	8.065	2.95	66.09	5.01
		حمّاه	21.492	6.343	1.401	45.51	-2.52
		حمص	7.755	6.518	1.251	32.44	-16.93
		دير الزور	-64.477(*)	7.152	0.919	-37.39	-91.56
		إدلب	-54.050(*)	7.055	1.039	-27.33	-80.77
	حمّاه	طرطوس	112.103(*)	7.752	0.71	141.46	82.75
		اللاذقية	105.983(*)	6.799	0.72	131.73	80.24
		دمشق	14.056	8.629	0.808	46.73	-18.62
		حلب	-21.492	6.343	1.941	2.52	-45.51
		حمص	-13.737	7.204	1.307	13.54	-41.02
		دير الزور	-85.969(*)	7.782	0.804	-56.5	-115.44
	حمص	إدلب	-75.543(*)	7.694	0.713	-46.41	-104.68
		طرطوس	90.611(*)	8.337	0.543	122.18	59.04
		اللاذقية	84.490(*)	7.459	0.801	112.73	56.25
		دمشق	27.793	8.759	0.77	60.96	-5.37
		حلب	-7.755	6.518	0.732	16.93	-32.44
		حمّاه	13.737	7.204	0.699	41.02	-13.54
	دير الزور	دير الزور	-72.232(*)	7.926	1.862	-42.22	-102.24
		إدلب	-61.805(*)	7.839	1.626	-32.12	-91.49
		طرطوس	104.348(*)	8.471	1.171	136.43	72.27
		اللاذقية	98.228(*)	7.609	0.959	127.04	69.42
		دمشق	100.024(*)	9.241	0.664	135.02	65.03
		حلب	64.477(*)	7.152	3.728	91.56	37.39
	إدلب	حمّاه	85.969(*)	7.782	4.536	115.44	56.5
		حمص	72.232(*)	7.926	4.382	102.24	42.22
		إدلب	10.426	8.373	4.298	42.13	-21.28
		طرطوس	176.580(*)	8.968	10.962	210.54	142.62
		اللاذقية	170.459(*)	8.158	3.834	201.35	139.57
		دمشق	89.598(*)	9.166	4.054	124.31	54.89
	طرطوس	حلب	54.050(*)	7.055	3.121	80.77	27.33
		حمّاه	75.543(*)	7.694	3.978	104.68	46.41
		حمص	61.805(*)	7.839	1.13	91.49	32.12
		دير الزور	-10.426	8.373	1.126	21.28	-42.13
		طرطوس	166.154(*)	8.891	1.573	199.82	132.49
		اللاذقية	160.033(*)	8.074	1.298	190.6	129.46
		دمشق	-76.556(*)	9.712	2.874	-39.78	-113.33
		حلب	-112.103(*)	7.752	1.616	-82.75	-141.46
		حمّاه	-90.611(*)	8.337	0.738	-59.04	-122.18
		حمص	-104.348(*)	8.471	0.477	-72.27	-136.43
		دير الزور	-176.580(*)	8.968	0.756	-142.62	-210.54
		إدلب	-166.154(*)	8.891	2.891	-132.49	-199.82

26.78	-39.02	2.425	8.689	-6.121	اللاذقية		
-36.47	-104.4	2.093	8.970	-70.435(*)	دمشق		
-80.24	-131.73	1.843	6.799	-105.983(*)	حلب		
-56.25	-112.73	2.883	7.459	-84.490(*)	حمّاه		
-69.42	-127.04	2.073	7.609	-98.228(*)	حمص	اللاذقية	
-139.57	-201.35	2.217	8.158	-170.459(*)	دير الزور		
-129.46	-190.6	1.708	8.074	-160.033(*)	إدلب		
39.02	-26.78	1.052	8.689	6.121	طرطوس		

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (50) يتبين أنّ الفروق جاءت بين محافظة دمشق ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حلب والمحافظة (دمشق، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حلب، وبين محافظة حمّاه ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حمّاه، وبين محافظة حمص ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حمص، وبين محافظة دير الزور والمحافظة (دمشق، حلب، حمّاه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دير الزور، وبين محافظة إدلب والمحافظة (دمشق، حلب، حمّاه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة إدلب وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المحافظة.

وتعزو الباحثة وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة دمشق ومحافظة طرطوس واللاذقية لصالح محافظة دمشق إلى أنّ طبيعة الأزمات التي تعاني منها مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق تختلف عن طبيعة الأزمات التي تعاني منها مدارس التعليم الثانوي العام في محافظتي اللاذقية وطرطوس، وعلى الرغم من انحسار الأزمات في المحافظتين السابقتين الذكر بحسب تقارير وزارة التربية من حيث كثافة الطلبة في الصف الواحد التي وصلت 70-80 طالباً وطالبة نتيجة تزايد أعداد الوافدين من الطلبة، فقد بلغ عدد الطلبة الوافدين (17) ألف طالب وطالبة في محافظة اللاذقية، ناهيك عن 5 آلاف طالب لا يحملون وثائق، كما بلغ عدد الطلبة الوافدين إلى محافظة طرطوس/45 ألف طالب وطالبة، وتبع تلك الأزمة مشكلات تتعلق بصعوبة تأمين الكتاب المدرسي والمقاعد والصفوف الدراسية المناسبة لعدد الطلبة الوافدين من جهة، وبرزت أزمة كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة نتيجة توافد عدد كبير منهم إلى هاتين المحافظتين باعتبارهما من المناطق المستقرة أمنياً من جهة أخرى، فقد بلغ عدد المدرسين والمعلمين الوافدين إلى هاتين المحافظتين (17) ألف مدرّس ومدرّسة في محافظة اللاذقية و/15 ألف مدرّس

ومدرسة في محافظة طرطوس حتى وصل عدد المدرسين في بعض المدارس إلى 200 مدرس، ونتج عن تلك الأزمة مشكلات تتعلق بعدم العدالة في توزيع الحصص الدراسية بين المدرسين في المدرسة الواحدة؛ نتيجة تعيين المدرسين الوافدين كمدرسين احتياطيين لا يقومون بأدنى جهد في العمل التربوي والتعليمي في المدرسة، وبين المدرسين الأصليين الذين يقع على عاتقهم تدريس أعداد كبيرة من الطلبة من جهة أخرى، وتجدر الإشارة إلى أنّ عدد المدارس المدمرة في محافظة اللاذقية قد تزايد من (20) مدرسة عام 2012 إلى 100 مدرسة عام 2014، فيما بقي عدد المدارس المدمرة في طرطوس/30 مدرسة خلال عامي 2012-2014، وتعدّ هاتان المحافظتان من أقل المحافظات تضرراً من حيث تدمير الأبنية المدرسية فيها، ولم تقتصر الأزمة التي يعاني منها القطاع التربوي في محافظة دمشق على كثافة الطلبة في الصف الواحد، فقد بلغ عدد الطلبة الوافدين فيها/43841/ طالباً وطالبة، والكثافة في أعداد المدرسين نتيجة نزوح نسبة كبيرة من ريف دمشق ومن باقي المحافظات إلى دمشق، وقد بلغ عدد المدرسين الوافدين/300/ ألف مدرس ومدرسة، بل اتسعت الأزمة لتشمل تدمير/88/ مدرسة تدميراً كاملاً جعلها خارج الخدمة، واستخدام /17/ مدرسة كمراكز إيواء للنازحين، وتحويل /108/ مدارس إلى مدارس ذات دوام نصفي، وتضرر/15/ آلية تابعة لوزارة التربية، واتسعت الأضرار الناتجة عن الأزمة لتشمل الأضرار البشرية التي تمثلت بخطف وقتل المدرسين والعاملين في القطاع التربوي، فقد بلغ عدد التلامذة الشهداء/40/ شهيداً، فيما بلغ عدد الشهداء من المعلمين والإداريين/30/ شهيداً.

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة حلب والمحافظات: دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة حلب، أي أنّ محافظة حلب درجة تواجد الأزمات فيها كانت نسبتها أكثر من درجة تواجد الأزمات في المحافظات السابقة الذكر، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأنّ عدد المدارس الإجمالي في محافظة حلب بالكامل كان /3660/ مدرسة: منها/3389/ مدرسة للتعليم الأساسي من الأول حتى التاسع و/271/ مدرسة للمرحلة الثانوية. ويبلغ عدد المدارس الموجودة في مركز المدينة من تلك المدارس/535/ مدرسة منها/473/ مدرسة مرحلة تعليم أساسي و/62/ ثانوية من كامل تعداد مدارس المدينة، وهناك ما يقارب /165/ مدرسة مخصصة كمراكز إيواء للنازحين الهاربين من مناطق الاشتباك، أي ما يعادل 35% من إجمالي مدارس حلب.

أمّا المدارس المتضررة فقد وصل عددها إلى/286/ مدرسة، أي ما يعادل 60% من مجمل مدارس المدينة، ويبقى هناك بضع مدارس/22/ مدرسة تشكل 5% تقريباً منها ما عاش فصلاً دراسياً فعلياً، مثل مدرسة مصطفى العقاد، ومنها ما جرى تسليمه لعهدّة المدارس الخاصة بعد تدمير مقراتها

التي يقع أغلبها على الطريق الدولي الذي تسيطر عليه المجموعات المسلحة، ومنها ما بقي مغلقاً لأسباب متنوعة أخرى.

وفيما يتعلق بنوعية الضرر الذي طال المدارس البالغ عددها/ 286 /مدرسة، فقد تعرضت 70/ مدرسة منها للقصف بعد أن استولى عليها مسلحون، في حين جرى تخريب/ 101 /مدرسة وحرق/ 28/ مدارس وسرقة/ 87 /أخرى، وتمثل هذه الإحصائية المدارس العاملة حتى نهاية العام الدراسي 2011-2012 ، ولا تشمل تلك المنشأة حديثاً التي لم تستلمها مديرية التربية رسمياً بوصفها مدارس جاهزة للعمل، كما أنّ عدد المدارس المدمرة في محافظة حلب قد تزايد من/ 286 /مدرسة بين العامين 2011-2012 إلى 505 مدرسة بين العامين 2013-2014، وبذلك يكون عدد المدارس المدمرة فيها أكثر من عدد المدارس في المحافظات الآتية : دمشق/128/ مدارس مدمرة، وحماه/169 / مدرسة مدمرة، وحمص/422 /مدرسة مدمرة، واللاذقية /100/مدرسة مدمرة، وطرطوس/30/مدرسة مدمرة هذا من جهة، فيما بلغ عدد المدرسين المتسربين من محافظة حلب/3542 /مدرساً ومدرسة، وبذلك يكون عدد المدرسين المتسربين منها أكثر من عدد المدرسين المتسربين في كل من محافظة دمشق/ 3055 /مدرساً ومدرسة، ومحافظة حماه/3422 /مدرساً ومدرسة، ومحافظة حمص/3112 /مدرساً ومدرسة، ومحافظتي اللاذقية وطرطوس اللتين لم تشهدا أي نسب تسرب للمدرسين فيهما. وهذا ما يفسر من وجهة نظر الباحثة وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المحافظة لصالح محافظة حلب.

كما يتبين من الجدول (50) وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة حماه، ومحافظتي طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة حماه، فقد بلغ عدد المدارس المدمرة فيها تدميراً كلياً 55 مدرسة، وعدد المدارس المدمرة تدميراً جزئياً 100 مدرسة، وتم تحويل 14 مدرسة إلى مراكز إيواء للنازحين، ووصل عدد المتسربين من مدارسها 4345 من الذكور و4289 من الإناث، كما بلغ عدد الشهداء من المدرسين 21 مدرساً ومدرسة، و28 طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد الطلبة الوافدين من داخل المحافظة 1472 طالباً وطالبة ومن خارج المحافظة 9125 طالباً وطالبة، وبلغ عدد المدرسين الوافدين 1130 مدرساً ومدرسة، بينما محافظتا اللاذقية وطرطوس لم تشهدا أي نسب تسرب، ولم تسجلا أي أعداد تتعلق باستشهاد معلمين أو طلبة، كما أنّ عدد المدارس المدمرة في محافظة حماه وحدها يعادل عدد المدارس المدمرة في كلتا المحافظتين، الأمر الذي جعل الأزمات في محافظة حماه نسبتها أكثر من الأزمات في محافظتي اللاذقية وطرطوس من وجهة نظر مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام في المحافظات الثلاثة السابقة الذكر.

ويبين الواقع أيضاً وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة حمص ومحافظات دمشق، طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة حمص، أي أنّ نسبة تواجد الأزمات في محافظة حمص أكثر من نسبة تواجد الأزمات في محافظات دمشق، طرطوس، اللاذقية، وتعتقد الباحثة أنّ تلك النتيجة منطقية، فعدد المدارس المدمرة في محافظة حمص بلغ/422 /مدرسة، فيما بلغ عدد المدارس المدمرة في محافظة دمشق/128 /مدرسة، وفي محافظة اللاذقية/ 100 /مدرسة، وفي محافظة طرطوس/30 /مدرسة، كما أنّ عدد المدرسين المتسربين من محافظة حمص بلغ/3112 /مدرساً ومدرسة، ومن محافظة دمشق/3055/مدرساً ومدرسة، بينما محافظتا اللاذقية وطرطوس لم تشهدا أي نسب تسرب في عدد المدرسين، وبلغ عدد الطلبة المتسربين من الذكور/2405/ طالباً ومن الإناث/2587/ طالبة، وبذلك يكون عدد المتسربين منها أكثر من محافظة دمشق التي بلغ عدد الطلبة المتسربين منها/3024 /طالباً وطالبة، ومن محافظة اللاذقية التي لم تشهد أي نسب تسرب في عدد الطلبة المتسربين، وبلغ عدد الشهداء في حمص/60/ مدرساً و/65/ طالباً، فيما بلغ عدد الشهداء في دمشق/30 /مدرساً ومدرسة و/40/ طالباً وطالبة، بينما لم تشهد محافظتا اللاذقية وطرطوس سقوط شهداء في قطاع التربية، وبذلك يكون عدد الشهداء في محافظة حمص أكثر من عدد الشهداء في كل من محافظات دمشق، اللاذقية، طرطوس

وهذا ما يفسر وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المحافظة لصالح محافظة حمص.

كما يبين وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة دير الزور ومحافظات دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة دير الزور؛ وذلك لكون محافظة دير الزور قد سيطر على كامل ريفها وجزء كبير من المدينة فيها تنظيم داعش الإرهابي الذي منع التدريس في مدارسها، فضلاً عن إلزامه للمدرسين باتباع دورة إجبارية لتصحيح العقيدة الدينية عند المدرسين كما يدعي، وفي حال سمح لبعض المدارس بمزاولة عملها فقد ألغي من مناهجها العديد من المواد كالتربية القومية، والاجتماعية، والدينية، ومواد الفنون والرسم والرياضة، بالإضافة لمادة الفلسفة وغيرها من المواد الأخرى، وبالإضافة الى ذلك فقد بلغ عدد المدارس المدمرة في محافظة دير الزور (430) مدرسة، كما بلغ عدد المدرسين المتسربين منها (4000) مدرس ومدرسة، ولم ترد إحصائيات عن عدد الطلبة المتسربين والطلبة الوافدين الى داخل المحافظة أو إلى خارجها.

وأخيراً يبين الجدول وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة إدلب والمحافظة دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة إدلب. وذلك لأنه بحسب إحصائيات وزارة التربية كان القطاع التربوي في محافظة ادلب من أكثر القطاعات التربوية تضرراً على مستوى الجمهورية العربية السورية، الأمر الذي جعل مدرسي المدارس في هذه المحافظة من وجهة نظر الباحثة يعانون من الآثار السلبية لتلك الأزمات أكثر من المدرسين في باقي المحافظات السابقة الذكر، فقد تزايد عدد المدارس المتضررة في بنائها المدرسي من / 764 / مدرسة في عام 2013 إلى / 767 / في عام 2014، وتزايد عدد المدارس المتضررة كلياً من / 47 / مدرسة في عام 2013 إلى / 56 / مدرسة في عام 2014، وتزايد عدد مدارس الإيواء للأهالي من / 252 / مدرسة في عام 2013 إلى / 257 / مدرسة في عام 2014، وتزايد عدد المدارس المعلقة من / 169 / عام 2013 إلى / 190 / مدرسة عام 2014، وأخيراً تزايد عدد الأبنية المدرسية المتضررة والمهدمة كلياً من / 47 / مدرسة إلى / 56 / مدرسة، ومن / 145 / مدرسة مدمرة تدميراً جزئياً إلى / 165 / مدرسة. وبالتالي تكون محافظة ادلب من أكثر المحافظات التي دمرت فيها الأبنية المدرسية، هذا بالإضافة إلى وجود عدد من المدرسين المتسربين من محافظة إدلب من والذين بلغ عددهم / 568 / مدرساً ومدرسة، كما بلغ عدد المدرسين الوافدين / 533 / مدرساً ومدرسة، وبلغ عدد الشهداء الطلبة / 9 / طلاب و / 25 / مدرساً ومدرسة. وهو ما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دورهم واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المحافظة ولصالح محافظة ادلب.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي (معهد إعداد مدرسين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا فما فوق)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ويبين الجدول الآتي (51) نتيجة هذا الحساب.

جدول (51) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	المؤهل العلمي والتربوي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%		القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
						أعلى قيمة	أدنى قيمة		
أزمات متعلقة بالطلبة	معهد إعداد معلمين	264	67.11	12.622	0.777	65.58	68.64	40	104
	إجازة جامعية	417	67.89	14.670	0.718	66.48	69.30	40	104
	دبلوم تأهيل تربوي	197	68.55	16.021	1.141	66.30	70.80	43	101
	دراسات عليا	96	75.45	14.198	1.449	72.57	78.32	44	101
	المجموع	974	68.56	14.557	0.466	67.64	69.47	40	104
أزمات متعلقة بالمدرسين	معهد إعداد معلمين	264	115.88	16.787	1.033	113.84	117.91	73	140
	إجازة جامعية	417	113.29	16.162	0.791	111.73	114.85	63	143
	دبلوم تأهيل تربوي	197	112.75	16.053	1.144	110.49	115.00	64	140
	دراسات عليا	96	114.27	18.616	1.9	110.50	118.04	78	140
	المجموع	974	113.98	16.586	0.531	112.94	115.02	63	143
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	معهد إعداد معلمين	264	51.56	8.165	0.503	50.57	52.55	35	66
	إجازة جامعية	417	49.43	8.003	0.392	48.66	50.20	35	66
	دبلوم تأهيل تربوي	197	49.05	7.854	0.56	47.95	50.15	35	67
	دراسات عليا	96	52.22	8.287	0.846	50.54	53.90	37	65
	المجموع	974	50.20	8.122	0.26	49.69	50.72	35	67
أزمات متعلقة بالمناهج	معهد إعداد معلمين	264	41.94	7.084	0.436	41.08	42.80	27	63
	إجازة جامعية	417	41.48	7.490	0.367	40.76	42.20	26	63
	دبلوم تأهيل تربوي	197	41.16	6.021	0.429	40.32	42.01	29	63
	دراسات عليا	96	41.97	6.393	0.653	40.67	43.26	27	55
	المجموع	974	41.59	6.995	0.224	41.15	42.03	26	63
أزمات متعلقة بالامتحانات	معهد إعداد معلمين	264	34.80	6.111	0.376	34.05	35.54	17	49
	إجازة جامعية	417	34.91	5.911	0.289	34.34	35.48	17	48
	دبلوم تأهيل تربوي	197	34.63	6.423	0.458	33.73	35.53	16	48
	دراسات عليا	96	33.79	6.329	0.646	32.51	35.07	17	51
	المجموع	974	34.71	6.112	0.196	34.33	35.09	16	51
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	معهد إعداد معلمين	264	66.36	13.479	0.83	64.73	67.99	41	95
	إجازة جامعية	417	65.88	13.361	0.654	64.59	67.16	41	94
	دبلوم تأهيل تربوي	197	66.30	13.515	0.963	64.41	68.20	45	95
	دراسات عليا	96	70.38	13.849	1.413	67.57	73.18	44	95
	المجموع	974	66.54	13.514	0.433	65.69	67.39	41	95
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	معهد إعداد معلمين	264	43.20	8.214	0.506	42.21	44.20	26	63
	إجازة جامعية	417	41.68	8.793	0.431	40.84	42.53	26	63
	دبلوم تأهيل تربوي	197	41.85	7.963	0.567	40.73	42.97	26	63
	دراسات عليا	96	43.82	8.794	0.897	42.04	45.60	26	60
	المجموع	974	42.34	8.501	0.272	41.80	42.87	26	63
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	معهد إعداد معلمين	264	50.06	9.388	0.578	48.93	51.20	30	69
	إجازة جامعية	417	49.31	10.279	0.503	48.32	50.30	30	69
	دبلوم تأهيل تربوي	197	49.50	9.853	0.702	48.11	50.88	30	69
	دراسات عليا	96	51.79	10.571	1.079	49.65	53.93	30	69

69	30	50.42	49.17	0.32	10.000	49.80	974	المجموع	المجالات ككل
573	326	478.06	463.75	3.636	59.079	470.91	264	معهد إعداد معلمين	
597	326	469.80	457.93	3.018	61.637	463.86	417	إجازة جامعية	
584	365	472.33	455.24	4.332	60.809	463.79	197	دبلوم تأهيل تربوي	
574	369	496.26	471.12	6.331	62.030	483.69	96	دراسات عليا	
597	326	471.55	463.87	1.956	61.039	467.71	974	المجموع	

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول (51) السابق يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي. ولإظهار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (52).

جدول (52) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
أزمات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	5298.689	3	1766.230	8.529	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	200883.706	970	207.097			
	المجموع	206182.394	973				
أزمات متعلقة بالمدرسين	بين المجموعات	1458.268	3	486.089	1.771	0.151	غير دال
	داخل المجموعات	266204.279	970	274.437			
	المجموع	267662.547	973				
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	1389.394	3	463.131	7.154	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	62792.948	970	64.735			
	المجموع	64182.342	973				
أزمات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	87.091	3	29.030	0.593	0.62	غير دال
	داخل المجموعات	47520.815	970	48.991			
	المجموع	47607.907	973				
أزمات متعلقة بالامتحانات	بين المجموعات	100.264	3	33.421	0.894	0.444	غير دال
	داخل المجموعات	36250.090	970	37.371			
	المجموع	36350.353	973				
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	بين المجموعات	1614.292	3	538.097	2.964	0.031	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	176069.803	970	181.515			
	المجموع	177684.094	973				
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	بين المجموعات	634.196	3	211.399	2.943	0.032	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	69681.997	970	71.837			
	المجموع	70316.193	973				
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	بين المجموعات	518.645	3	172.882	1.733	0.159	غير دال
	داخل المجموعات	96775.697	970	99.769			
	المجموع	97294.342	973				
المجالات ككل	بين المجموعات	36404.841	3	12134.947	3.28	0.02	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	3588707.512	970	3699.698			
	المجموع	3625112.353	973				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (970، 3) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.62.

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (970، 3) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 3.83.

من قراءة الجدول (52) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المجالات الآتية (أزمات متعلقة بالمدرسين، أزمات متعلقة بالمناهج، أزمات متعلقة بالامتحانات، أزمات متعلقة بتمويل التعليم) حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وجاءت قيمة (F) المحسوبة، أقل من قيمتها الجدولية البالغة (2.62)، عند درجة حرية (3، 970)، وبمستوى ثقة (95%).

وقد وجدت فروق دالة وجوهرية عند مستويي دلالة (0.05)، عند كل مجال من مجالات واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية الآتية (أزمات متعلقة بالبناء المدرسي، أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي) وعلى مستوى المجالات ككل. كما وجدت فروق دالة وجوهرية عند مستويي دلالة (0.05)، (0.01)، عند كل مجال من مجالات واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية الآتية (أزمات متعلقة بالطلبة، أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية)، إذ جاءت قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (3.83)، وجاءت قيمة مستوى الدلالة أصغر من (0.05)، وعلى مستوى المجالات ككل، عند درجة حرية (3، 970)، وبمستوى ثقة (95%). ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك لأقل فروق معنوية، كما هو موضح في (53).

جدول (53) نتائج اختبار (LSD) للفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	(I) المؤهل العلمي والتربوي	(J) المؤهل العلمي والتربوي	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
المجالات ككل	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	7.042	4.784	0.141	-2.35	16.43
		دبلوم تأهيل تربوي	7.119	5.727	0.214	-4.12	18.36
		دراسات عليا	-12.782	7.249	0.078	-27.01	1.44
	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	-7.042	4.784	0.141	-16.43	2.35
		دبلوم تأهيل تربوي	0.077	5.259	0.988	-10.24	10.4
		دراسات عليا	-19.824(*)	6.886	0.004	-33.34	-6.31
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد إعداد معلمين	-7.119	5.727	0.214	-18.36	4.12
		إجازة جامعية	-0.077	5.259	0.988	-10.4	10.24
		دراسات عليا	-19.901(*)	7.571	0.009	-34.76	-5.04
	دراسات عليا	معهد إعداد معلمين	12.782	7.249	0.078	-1.44	27.01
		إجازة جامعية	19.824(*)	6.886	0.004	6.31	33.34
		دبلوم تأهيل تربوي	19.901(*)	7.571	0.009	5.04	34.76

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (53) يتبين أنّ الفروق جاءت بين حملة الدراسات العليا فما فوق وحملة (الإجازة الجامعية، دبلوم التأهيل التربوي) لصالح حملة الدراسات العليا فما فوق وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية. كما يتبين أن الفروق غير دالة مع حملة المعهد، وكذلك بين حملة دبلوم التأهيل التربوي وحملة الإجازة وحملة المعهد.

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفريّة، وتقبل الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لصالح حملة الشهادة الأعلى.

وقد تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أنّ المدرسين ذوي الشهادة الأعلى (حملة الدراسات العليا) نظراً لما تلقوه من معارف ومعلومات، وما اطلعوا عليه من طرق وأساليب حديثة، وما قاموا به من أبحاث ودراسات خلال سنوات دراستهم، والتي تصل في بعض الأحيان إلى 6 سنوات أصبحوا أكثر إدراكاً لواقع الأزمات التي تعاني منها مدرستهم أكثر من المدرسين حملة (الإجازة الجامعية، دبلوم التأهيل التربوي)

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير المدرسين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.

كما تبين من خلال النظر إلى الجدول (53) السابق أنّ الفروق غير دالة مع حملة المعهد، وكذلك بين حملة دبلوم التأهيل التربوي وحملة الإجازة وحملة المعهد، وتفسر الباحثة تلك النتيجة لكون برامج الإعداد في المعهد، والإجازة الجامعية، ودبلوم التأهيل التربوي لا تتضمن موضوعات ذات صلة بإدارة الأزمات، وبالتالي المؤهل العلمي والتربوي لم يكن له أثر في إدراك المدرسين لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام، من وجهة نظر المدرّسين من حملة المعهد وحملة الإجازة الجامعية وحملة دبلوم التأهيل التربوي، أي أن المدرس من حملة المعهد يعاني من الأزمات بشكل متساوٍ مع المدرّس من حملة الإجازة الجامعية والمدرّس من حملة دبلوم التأهيل التربوي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للكشف عن الفروق ودلالاتها في تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (54).

جدول (54) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

القيمة الكبرى	القيمة الصغرى	مجال الثقة 95%		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	عدد سنوات الخبرة	المجال
		أعلى قيمة	أدنى قيمة						
98	43	66.04	62.02	1.021	14.214	64.03	194	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالطلبة
104	41	68.93	66.39	0.646	13.279	67.66	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
104	40	73.67	70.48	0.813	15.365	72.08	357	10 سنوات فأكثر	
104	40	69.47	67.64	0.466	14.557	68.56	974	المجموع	
141	73	115.30	110.83	1.133	15.787	113.07	194	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالمدرسين
143	63	114.93	111.77	0.805	16.556	113.35	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
141	64	116.99	113.45	0.9	17.011	115.22	357	10 سنوات فأكثر	
143	63	115.02	112.94	0.531	16.586	113.98	974	المجموع	
66	35	49.64	47.49	0.544	7.584	48.56	194	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية
66	35	50.57	49.07	0.382	7.855	49.82	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
67	35	52.44	50.66	0.451	8.515	51.55	357	10 سنوات فأكثر	
67	35	50.72	49.69	0.26	8.122	50.20	974	المجموع	
56	27	41.78	39.81	0.499	6.957	40.80	194	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالمنهج
63	27	42.62	41.26	0.345	7.100	41.94	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
63	26	42.32	40.89	0.364	6.874	41.60	357	10 سنوات فأكثر	
63	26	42.03	41.15	0.224	6.995	41.59	974	المجموع	
51	16	35.88	34.10	0.454	6.317	34.99	194	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالامتحانات
49	17	35.40	34.24	0.294	6.056	34.82	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
48	16	35.06	33.80	0.321	6.072	34.43	357	10 سنوات فأكثر	
51	16	35.09	34.33	0.196	6.112	34.71	974	المجموع	
94	44	67.80	64.06	0.948	13.210	65.93	194	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي
95	41	66.61	64.05	0.65	13.358	65.33	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
95	41	69.73	66.87	0.726	13.709	68.30	357	10 سنوات فأكثر	
95	41	67.39	65.69	0.433	13.514	66.54	974	المجموع	
63	26	43.58	41.12	0.623	8.680	42.35	194	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي
63	26	42.71	41.12	0.406	8.341	41.91	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
63	26	43.73	41.94	0.454	8.587	42.84	357	10 سنوات فأكثر	
63	26	42.87	41.80	0.272	8.501	42.34	974	المجموع	
69	30	51.23	48.28	0.749	10.432	49.76	194	أقل من 5 سنوات	أزمات متعلقة بتمويل التعليم
69	30	50.15	48.30	0.471	9.697	49.22	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
69	30	51.54	49.44	0.534	10.097	50.49	357	10 سنوات فأكثر	
69	30	50.42	49.17	0.32	10.000	49.80	974	المجموع	
597	360	467.72	451.25	4.175	58.154	459.48	194	أقل من 5 سنوات	المجالات ككل
597	344	469.72	458.41	2.877	59.178	464.06	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
584	326	483.14	469.86	3.376	63.781	476.50	357	10 سنوات فأكثر	
597	326	471.55	463.87	1.956	61.039	467.71	974	المجموع	

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول السابق ذكره، يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم

الثانوي العام في سورية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولإظهار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (55).
جدول (55) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
أزمات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	8732.965	2	4366.482	21.473	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	197449.430	971	203.346			
	المجموع	206182.394	973				
أزمات متعلقة بالمدرسين	بين المجموعات	873.511	2	436.755	1.59	0.205	غير دال
	داخل المجموعات	266789.036	971	274.757			
	المجموع	267662.547	973				
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	1230.490	2	615.245	9.49	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	62951.852	971	64.832			
	المجموع	64182.342	973				
أزمات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	172.827	2	86.413	1.769	0.171	غير دال
	داخل المجموعات	47435.080	971	48.852			
	المجموع	47607.907	973				
أزمات متعلقة بالامتحانات	بين المجموعات	48.600	2	24.300	0.65	0.522	غير دال
	داخل المجموعات	36301.753	971	37.386			
	المجموع	36350.353	973				
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	بين المجموعات	1796.510	2	898.255	4.959	0.007	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	175887.584	971	181.141			
	المجموع	177684.094	973				
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	بين المجموعات	165.687	2	82.844	1.147	0.318	غير دال
	داخل المجموعات	70150.506	971	72.246			
	المجموع	70316.193	973				
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	بين المجموعات	311.832	2	155.916	1.561	0.21	غير دال
	داخل المجموعات	96982.510	971	99.879			
	المجموع	97294.342	973				
المجالات ككل	بين المجموعات	46341.374	2	23170.687	6.287	0.002	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	3578770.980	971	3685.655			
	المجموع	3625112.353	973				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (2، 971) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.02.

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (2، 971) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 4.66.

من خلال قراءة الجدول (55) يتبين عدم وجود فروق دالة وجوهرية عند كل مجال من مجالات واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة عند كل مجال من المجالات الآتية (أزمات متعلقة بالمدرسين، أزمات متعلقة بالمناهج، أزمات متعلقة بالامتحانات، أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي، أزمات متعلقة بتمويل التعليم) حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وجاءت قيمة (F) المحسوبة، أقل من قيمتها الجدولية البالغة (3.02)، في حين تبين وجود فروق دالة وجوهرية عند كل مجال من مجالات واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية الآتية (أزمات متعلقة بالطلبة، أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية، أزمات متعلقة بالبناء المدرسي)،

وعلى مستوى المجالات ككل، حيث جاءت قيمة الدلالة أقل من (0.05)، وقيمة (F) المحسوبة، أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (4.66)، عند درجة حرية (971، 2)، وبمستوى ثقة (95%).

وللكشف عن طبيعة الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (56).

جدول (56) نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	(I) عدد سنوات الخبرة	(J) عدد سنوات الخبرة	اختلاف (المتوسط - J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
المجالات ككل	أقل من 5 سنوات	من 5 وأقل من 10 سنوات	-4.579	5.264	0.685	-17.48	8.33
		10 سنوات فأكثر	-17.017(*)	5.415	0.007	-30.29	-3.74
	من 5 وأقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	4.579	5.264	0.685	-8.33	17.48
		10 سنوات فأكثر	-12.438(*)	4.363	0.017	-23.13	-1.74
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	17.017(*)	5.415	0.007	3.74	30.29
		من 5 وأقل من 10 سنوات	12.438(*)	4.363	0.017	1.74	23.13

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (56) يتبين أن الفروق جاءت بين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وكل من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5 وأقل من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وقد يعود ذلك إلى أن هذه الفئة من المدرسين ذوي الخبرة الأعلى قد اكتمل نضجهم وتعمقت خبرتهم في نواحي الحياة المختلفة، وقد مرت بهم تجارب وخبرات كثيرة واطلعوا على ممارسات عملية لمدارس ومديرين آخرين، فأخذوا العبر والدروس مما جعلهم أكثر قدرة على إدراك واقع وطبيعة الأزمات التي تعصف بمدارسهم من أولئك الذين تقل سنوات خدمتهم عن ذلك، والذين لم يقضوا سنوات طويلة في التعليم، الأمر الذي قد يجعلهم لا يدركون واقع الأزمات التي تعصف بمدارسهم كما يدركها المدرسون ذوو الخبرة الطويلة، كما أن المدرس الذي كانت خبرته طويلة في التعليم كان قد التحق بمجموعة من الدورات التدريبية المتنوعة التي تعقد في أساليب التدريس وطرقه، وفي كيفية توظيف

التقنيات الحديثة في التعليم، وكان قد اشترك في العديد من الدورات واللقاءات التي تبين الصورة المثلى للمدرسة التي يفترض أن يتعلم بها الطالب، الأمر الذي جعله أكثر إدراكاً للآزمات التي قد تعترض مدرسته نتيجة المقارنة بين صورة المدرسة النموذجية وصورة المدرسة بوضعها الراهن بكل المشكلات والآزمات التي تعاني منها، وهذا ما يفسر وجود فروق بين المدرسين حول واقع الآزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المدرسين ذوي الخبرة الأعلى.

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير المدرسين فيما يتعلق بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الآزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس.

للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الآزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، تم إجراء الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أُجريت المقارنة باستخدام اختبار (t- test) بين متوسط درجات تقدير المديرين ومتوسط درجات تقدير المدرسين، وأُدرجت النتائج في الجدول (57).

جدول (57) المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق بين درجات تقدير واقع الآزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	العينة وفق متغير الجنس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	مجال الثقة (95%)		مستوى الدلالة
	ذكور	إناث					أعلى	أدنى	
آزمات متعلقة بالطلبة	375	599	67.77	14.78	-	0.184	3.154	0.607	غير دال
	599	375	69.05	14.41	1.329				
آزمات متعلقة بالمدرسين	375	599	112.88	16.84	-	0.102	3.928	0.355	غير دال
	599	375	114.67	16.41	1.637				
آزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	375	599	50.69	7.88	1.471	0.141	0.262	1.835	غير دال
	599	375	49.90	8.26					
آزمات متعلقة بالمناهج	375	599	41.18	6.87	-	0.146	1.574	0.233	غير دال
	599	375	41.85	7.07	1.456				
آزمات متعلقة بالامتحانات	375	599	34.39	6.32	-	0.198	1.307	0.272	غير دال
	599	375	34.91	5.97	1.287				
آزمات متعلقة بالبناء	375	599	65.79	12.78	-	0.175	2.954	0.537	غير دال

المدرسي	إناث	599	67.00	13.94	1.359				
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	ذكور	375	42.55	8.64	0.627	0.531	-0.748	1.450	غير دال
	إناث	599	42.20	8.42					
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	ذكور	375	50.04	10.20	0.603	0.547	-0.895	1.690	غير دال
	إناث	599	49.64	9.88					
المجالات ككل	ذكور	375	465.30	58.87	-	0.329	-	3.966	غير دال
	إناث	599	469.22	62.36	0.976		11.809		

قيمة (t) الجدولية عند درجات حرية (243) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96

يتبين من النتائج في الجدول (57)، وعند مقارنة القيمة الاحتمالية "P" مع مستوى الدلالة (0.05) أن قيمتها أكبر من (0.05)، وقيمة (t) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية البالغة (1.96)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء المدرسين والمدرسات حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية.

وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية القائلة: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المدرسون ذكوراً وإناثاً يعانون من الأزمات ذاتها.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير المدرسين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير المحافظة.

للكشف عن الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة (دمشق، حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب، طرطوس، اللاذقية)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما هو موضح في الجدول (58).

جدول (58) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تبعاً لمتغير المحافظة

المجال	المحافظة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%		القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
						أعلى قيمة	أدنى قيمة		
أزمات متعلقة بالطلبة	دمشق	64	58.48	5.546	0.693	59.87	57.10	44	71
	حلب	287	76.92	10.005	0.591	78.08	75.75	45	102
	حمّاه	74	65.49	14.825	1.723	68.92	62.05	40	101
	حمص	124	74.70	16.682	1.498	77.67	71.74	40	104
	دير الزور	98	74.20	11.721	1.184	76.55	71.85	45	98
	إدلب	73	77.25	9.756	1.142	79.52	74.97	55	102
	طرطوس	67	57.04	10.025	1.225	59.49	54.60	41	93
	اللاذقية	187	54.09	7.303	0.534	55.14	53.03	44	94
	المجموع	974	68.56	14.557	0.466	69.47	67.64	40	104
أزمات متعلقة بالمدرسين	دمشق	64	92.97	11.975	1.497	95.96	89.98	63	121
	حلب	287	125.48	11.251	0.664	126.78	124.17	88	143
	حمّاه	74	111.34	16.883	1.963	115.25	107.43	69	131
	حمص	124	113.09	15.424	1.385	115.83	110.35	69	133
	دير الزور	98	126.02	11.284	1.14	128.28	123.76	88	140
	إدلب	73	124.93	12.157	1.423	127.77	122.10	89	143
	طرطوس	67	98.76	5.761	0.704	100.17	97.36	86	113
	اللاذقية	187	100.02	5.415	0.396	100.80	99.24	87	114
	المجموع	974	113.98	16.586	0.531	115.02	112.94	63	143
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	دمشق	64	50.30	4.030	0.504	51.30	49.29	41	59
	حلب	287	56.34	6.270	0.37	57.07	55.62	40	67
	حمّاه	74	47.18	3.747	0.436	48.04	46.31	35	55
	حمص	124	47.35	3.460	0.311	47.97	46.74	35	55
	دير الزور	98	57.71	5.141	0.519	58.75	56.68	44	67
	إدلب	73	55.79	6.710	0.785	57.36	54.23	41	66
	طرطوس	67	41.07	2.809	0.343	41.76	40.39	35	46
	اللاذقية	187	40.99	2.654	0.194	41.37	40.61	35	46
	المجموع	974	50.20	8.122	0.26	50.72	49.69	35	67
أزمات متعلقة بالمناهج	دمشق	64	36.66	5.845	0.731	38.12	35.20	27	48
	حلب	287	43.98	6.017	0.355	44.68	43.28	29	63
	حمّاه	74	43.11	9.361	1.088	45.28	40.94	26	63
	حمص	124	42.49	9.298	0.835	44.14	40.84	26	63
	دير الزور	98	43.17	5.772	0.583	44.33	42.02	29	54
	إدلب	73	44.10	6.434	0.753	45.60	42.59	31	55
	طرطوس	67	36.75	4.061	0.496	37.74	35.76	28	45
	اللاذقية	187	38.33	4.042	0.296	38.91	37.75	30	44
	المجموع	974	41.59	6.995	0.224	42.03	41.15	26	63
أزمات متعلقة بالامتحانات	دمشق	64	33.78	6.406	0.801	35.38	32.18	17	45
	حلب	287	36.16	5.370	0.317	36.78	35.53	20	51
	حمّاه	74	36.89	7.671	0.892	38.67	35.11	16	48
	حمص	124	37.31	7.477	0.671	38.64	35.99	16	48
	دير الزور	98	35.31	5.176	0.523	36.34	34.27	20	45
	إدلب	73	37.33	5.383	0.63	38.58	36.07	25	49

39	24	31.32	29.87	0.363	2.970	30.60	67	طرطوس	
39	21	30.83	29.88	0.241	3.295	30.36	187	اللاذقية	
51	16	35.09	34.33	0.196	6.112	34.71	974	المجموع	
80	61	68.82	66.74	0.519	4.150	67.78	64	دمشق	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي
95	44	77.76	74.83	0.744	12.610	76.30	287	حلب	
87	45	61.78	58.38	0.852	7.333	60.08	74	حمّاه	
87	45	62.25	59.43	0.712	7.931	60.84	124	حمص	
95	49	75.85	70.41	1.37	13.565	73.13	98	دير الزور	
95	44	78.24	71.70	1.639	14.007	74.97	73	إدلب	
68	41	55.16	52.33	0.707	5.790	53.75	67	طرطوس	
78	41	56.16	54.44	0.438	5.989	55.30	187	اللاذقية	
95	41	67.39	65.69	0.433	13.514	66.54	974	المجموع	
52	34	44.79	42.87	0.479	3.832	43.83	64	دمشق	أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي
63	31	49.45	47.95	0.382	6.471	48.70	287	حلب	
50	26	41.62	39.19	0.608	5.226	40.41	74	حمّاه	
50	26	41.11	39.18	0.486	5.407	40.15	124	حمص	
63	37	49.55	46.98	0.646	6.390	48.27	98	دير الزور	
63	35	49.49	46.68	0.705	6.025	48.08	73	إدلب	
45	26	33.39	31.83	0.39	3.195	32.61	67	طرطوس	
39	26	32.81	32.03	0.199	2.716	32.42	187	اللاذقية	
63	26	42.87	41.80	0.272	8.501	42.34	974	المجموع	
65	38	57.82	54.18	0.912	7.294	56.00	64	دمشق	أزمات متعلقة بتمويل التعليم
69	36	56.15	54.40	0.445	7.541	55.28	287	حلب	
64	30	52.03	48.10	0.985	8.476	50.07	74	حمّاه	
64	30	52.49	49.49	0.758	8.445	50.99	124	حمص	
69	36	56.31	53.20	0.781	7.733	54.76	98	دير الزور	
69	38	56.45	52.84	0.905	7.729	54.64	73	إدلب	
43	30	39.16	37.47	0.422	3.456	38.31	67	طرطوس	
43	30	38.50	37.46	0.264	3.608	37.98	187	اللاذقية	
69	30	50.42	49.17	0.32	10.000	49.80	974	المجموع	
497	360	446.05	433.55	3.127	25.015	439.80	64	دمشق	المجالات ككل
597	395	522.80	515.51	1.851	31.362	519.15	287	حلب	
542	326	463.67	445.44	4.575	39.355	454.55	74	حمّاه	
542	326	473.80	460.06	3.47	38.639	466.93	124	حمص	
574	395	520.15	504.99	3.821	37.822	512.57	98	دير الزور	
597	426	524.01	510.18	3.467	29.621	517.10	73	إدلب	
425	344	392.51	385.28	1.81	14.814	388.90	67	طرطوس	
445	358	391.42	387.56	0.978	13.379	389.49	187	اللاذقية	
597	326	471.55	463.87	1.956	61.039	467.71	974	المجموع	

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول السابق ذكره، يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي لواقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغير المحافظة. ولإظهار دلالة هذه الفروق استُخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (59).

جدول (59) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المحافظة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
أزمات متعلقة بالطلبة	بين المجموعات	88606.994	7	12658.142	103.999	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	117575.400	966	121.714			
	المجموع	206182.394	973				
أزمات متعلقة بالمدرسين	بين المجموعات	141723.718	7	20246.245	155.297	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	125938.829	966	130.371			
	المجموع	267662.547	973				
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	41780.506	7	5968.644	257.377	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	22401.836	966	23.190			
	المجموع	64182.342	973				
أزمات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	7728.957	7	1104.137	26.746	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	39878.949	966	41.283			
	المجموع	47607.907	973				
أزمات متعلقة بالامتحانات	بين المجموعات	7059.562	7	1008.509	33.26	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	29290.791	966	30.322			
	المجموع	36350.353	973				
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	بين المجموعات	78597.502	7	11228.215	109.464	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	99086.592	966	102.574			
	المجموع	177684.094	973				
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	بين المجموعات	43207.484	7	6172.498	219.953	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	27108.709	966	28.063			
	المجموع	70316.193	973				
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	بين المجموعات	50347.793	7	7192.542	147.998	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	46946.549	966	48.599			
	المجموع	97294.342	973				
المجالات ككل	بين المجموعات	2757962.795	7	393994.685	438.908	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	867149.558	966	897.670			
	المجموع	3625112.353	973				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (966، 7) ومستوى دلالة 0.01 تساوى 2.69.

يتضح من الجدول السابق (59) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي تبعاً لمتغير المحافظة عند كل مجال من مجالات واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية، وهذه الفروق دالة وجوهرية عند مستويي دلالة (0.05)، و(0.01)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من 0.05، وقيمة (F) المحسوبة، أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.69)، عند درجتى حرية (966، 7)، وبمستوى ثقة (95%).

وللكشف عن طبيعة الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (60).

جدول (60) نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المحافظة

المجال	(I) المحافظة	(J) المحافظة	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
المجالات ككل	دمشق	حلب	-79.356(*)	4.142	0.000	-94.93	-63.79
		حمّاه	-14.757	5.114	0.306	-33.98	4.47
		حمص	-27.131(*)	4.611	0.000	-44.47	-9.79
		دير الزور	-72.775(*)	4.815	0.000	-90.88	-54.67
		إدلب	-77.299(*)	5.131	0.000	-96.59	-58.01
		طرطوس	50.901(*)	5.237	0.000	31.21	70.59
		اللاذقية	50.310(*)	4.339	0.000	34	66.62
	حلب	دمشق	79.356(*)	4.142	0.000	63.79	94.93
		حمّاه	64.599(*)	3.906	0.000	49.91	79.28
		حمص	52.226(*)	3.22	0.000	40.12	64.33
		دير الزور	6.582	3.505	0.832	-6.6	19.76
		إدلب	2.057	3.927	1.000	-12.71	16.82
		طرطوس	130.258(*)	4.065	0.000	114.97	145.54
		اللاذقية	129.667(*)	2.816	0.000	119.08	140.25
	حمّاه	دمشق	14.757	5.114	0.306	-4.47	33.98
		حلب	-64.599(*)	3.906	0.000	-79.28	-49.91
		حمص	-12.373	4.401	0.342	-28.92	4.17
		دير الزور	-58.017(*)	4.614	0.000	-75.36	-40.67
		إدلب	-62.542(*)	4.942	0.000	-81.12	-43.96
		طرطوس	65.659(*)	5.053	0.000	46.66	84.65
		اللاذقية	65.067(*)	4.115	0.000	49.6	80.54
	حمص	دمشق	27.131(*)	4.611	0.000	9.79	44.47
		حلب	-52.226(*)	3.22	0.000	-64.33	-40.12
		حمّاه	12.373	4.401	0.342	-4.17	28.92
		دير الزور	-45.644(*)	4.05	0.000	-60.87	-30.42
		إدلب	-50.168(*)	4.42	0.000	-66.79	-33.55
		طرطوس	78.032(*)	4.543	0.000	60.95	95.11
		اللاذقية	77.441(*)	3.47	0.000	64.4	90.49
	دير الزور	دمشق	72.775(*)	4.815	0.000	54.67	90.88
		حلب	-6.582	3.505	0.832	-19.76	6.6
		حمّاه	58.017(*)	4.614	0.000	40.67	75.36
		حمص	45.644(*)	4.05	0.000	30.42	60.87
		إدلب	-4.524	4.632	0.996	-21.94	12.89
		طرطوس	123.676(*)	4.75	0.000	105.82	141.53
		اللاذقية	123.085(*)	3.736	0.000	109.04	137.13
	إدلب	دمشق	77.299(*)	5.131	0.000	58.01	96.59
		حلب	-2.057	3.927	1.000	-16.82	12.71
		حمّاه	62.542(*)	4.942	0.000	43.96	81.12
		حمص	50.168(*)	4.42	0.000	33.55	66.79
		دير الزور	4.524	4.632	0.996	-12.89	21.94
		طرطوس	128.200(*)	5.069	0.000	109.14	147.26
		اللاذقية	127.609(*)	4.135	0.000	112.06	143.15
	طرطوس	دمشق	-50.901(*)	5.237	0.000	-70.59	-31.21
		حلب	-130.258(*)	4.065	0.000	-145.54	-114.97
		حمّاه	-65.659(*)	5.053	0.000	-84.65	-46.66
		حمص	-78.032(*)	4.543	0.000	-95.11	-60.95
		دير الزور	-123.676(*)	4.75	0.000	-141.53	-105.82
		إدلب	-128.200(*)	5.069	0.000	-147.26	-109.14
		اللاذقية	-0.591	4.266	1.000	-16.63	15.45
	اللاذقية	دمشق	-50.310(*)	4.339	0.000	-66.62	-34
		حلب	-129.667(*)	2.816	0.000	-140.25	-119.08
		حمّاه	-65.067(*)	4.115	0.000	-80.54	-49.6
		حمص	-77.441(*)	3.47	0.000	-90.49	-64.4
		دير الزور	-123.085(*)	3.736	0.000	-137.13	-109.04
		إدلب	-127.609(*)	4.135	0.000	-143.15	-112.06
		طرطوس	0.591	4.266	1.000	-15.45	16.63

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (60) يتبين أنّ الفروق جاءت بين محافظة دمشق ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حلب والمحافظة (دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حلب، وبين محافظة حماه ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حماه، وبين محافظة حمص والمحافظة (دمشق، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حمص، وبين محافظة دير الزور والمحافظة (دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دير الزور، وبين محافظة إدلب والمحافظة (دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة إدلب، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير المحافظة.

وتعزو الباحثة- كما تم التفسير سابقاً- وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة دمشق ومحافظة طرطوس واللاذقية لصالح محافظة دمشق إلى أنّ طبيعة الأزمات التي تعاني منها مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق تختلف عن طبيعة الأزمات التي تعاني منها مدارس التعليم الثانوي العام في محافظتي اللاذقية وطرطوس، وعلى الرغم من انحسار الأزمات في المحافظتين السابقتين الذكر بحسب تقارير وزارة التربية من حيث كثافة الطلبة في الصف الواحد التي وصلت 70-80 طالباً وطالبة نتيجة تزايد أعداد الوافدين من الطلبة، فقد بلغ عدد الطلبة الوافدين (17) ألف طالب وطالبة في محافظة اللاذقية، ناهيك عن 5 آلاف طالب لا يحملون وثائق، كما بلغ عدد الطلبة الوافدين إلى محافظة طرطوس/45/ ألف طالب وطالبة، وتبع تلك الأزمة مشكلات تتعلق بصعوبة تأمين الكتاب المدرسي والمقاعد والصفوف الدراسية المناسبة لعدد الطلبة الوافدين من جهة، وبرزت أزمة كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة نتيجة توافد عدد كبير منهم إلى هاتين المحافظتين باعتبارهما من المناطق المستقرة أمنياً من جهة أخرى، فقد بلغ عدد المدرسين والمعلمين الوافدين إلى هاتين المحافظتين (17) ألف مدرّس ومدرّسة في محافظة اللاذقية و/15/ ألف مدرّس ومدرّسة في محافظة طرطوس حتى وصل عدد المدرسين في بعض المدارس إلى 200 مدرّس، ونتج عن تلك الأزمة مشكلات تتعلق بعدم العدالة في توزيع الحصص الدراسية بين المدرسين في المدرسة الواحدة؛ نتيجة تعيين المدرسين الوافدين كمدرسين احتياطيين لا يقومون بأدنى جهد في العمل التربوي والتعليمي في المدرسة، وبين المدرسين الأصليين الذين يقع على عاتقهم تدريس أعداد كبيرة من الطلبة من جهة أخرى، وتجدر الإشارة إلى أنّ عدد المدارس المدمرة في محافظة اللاذقية قد تزايد من

(20) مدرسة عام 2012 إلى 100 مدرسة عام 2014، فيما بقي عدد المدارس المدمرة في

طرطوس/30 مدرسة خلال عامي 2012-2014، وتعدّ هاتان المحافظتان من أقل المحافظات تضرراً من حيث تدمير الأبنية المدرسية فيها، ولم تقتصر الأزمة التي يعاني منها القطاع التربوي في محافظة دمشق على كثافة الطلبة في الصف الواحد، فقد بلغ عدد الطلبة الوافدين فيها/43841/ طالباً وطالبة، والكثافة أعداد المدرسين نتيجة نزوح نسبة كبيرة من ريف دمشق ومن باقي المحافظات إلى دمشق، وقد بلغ عدد المدرسين الوافدين/300/ ألف مدرس ومدرسة، بل اتسعت الأزمة لتشمل تدمير/88/ مدرسة تدميراً كاملاً جعلها خارج الخدمة، واستخدام /17/ مدرسة كمراكز إيواء للنازحين، وتحويل /108/ مدارس إلى مدارس ذات دوام نصفية، وتضرر/15/ آلية تابعة لوزارة التربية، واتسعت الأضرار الناتجة عن الأزمة لتشمل الأضرار البشرية التي تمثلت بخطف وقتل المدرسين والعاملين في القطاع التربوي، فقد بلغ عدد التلامذة الشهداء/40/ شهيداً، فيما بلغ عدد الشهداء من المعلمين والإداريين/30/ شهيداً.

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة حلب والمحافظات: دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة حلب، أي أنّ محافظة حلب درجة تواجد الأزمات فيها كانت نسبتها أكثر من درجة تواجد الأزمات في المحافظات السابقة الذكر، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأنّ عدد المدارس الإجمالي في محافظة حلب بالكامل كان /3676/ مدرسة: منها/3389/ مدرسة للتعليم الأساسي من الأول حتى التاسع و/287/ مدرسة للمرحلة الثانوية. ويبلغ عدد المدارس الموجودة في مركز المدينة من تلك المدارس/535/ مدرسة منها/473/ مدرسة مرحلة تعليم أساسي و/62/ ثانوية من كامل تعداد مدارس المدينة، وهناك ما يقارب /165/ مدرسة مخصصة كمراكز إيواء للنازحين الهاربين من مناطق الاشتباك، أي ما يعادل 35% من إجمالي مدارس حلب . أمّا المدارس المتضررة فقد وصل عددها إلى/286/ مدرسة، أي ما يعادل 60% من مجمل مدارس المدينة، ويبقى هناك بضع مدارس/22/ مدرسة تشكل 5% تقريباً منها ما عاش فصلاً دراسياً فعلياً، مثل مدرسة مصطفى العقاد، ومنها ما جرى تسليمه لعهدّة المدارس الخاصة بعد تدمير مقراتها التي يقع أغلبها على الطريق الدولي الذي تسيطر عليه المجموعات المسلحة، ومنها ما بقي مغلقاً لأسباب متنوعة أخرى.

وفيما يتعلق بنوعية الضرر الذي طال المدارس البالغ عددها/286/ مدرسة، فقد تعرضت /40/ مدرسة منها للقصف بعد أن استولى عليها مسلحون، في حين جرى تخريب/81/ مدرسة وحرق /8/ مدارس وسرقة/49/ أخرى، وتمثل هذه الإحصائية المدارس العاملة حتى نهاية العام الدراسي 2011-2012، ولا تشمل تلك المنشأة حديثاً التي لم تستلمها مديرية التربية رسمياً بوصفها مدارس جاهزة للعمل، كما أنّ عدد المدارس المدمرة في محافظة حلب قد تزايد من 286 مدرسة بين العاميين

2011-2012 إلى 505 مدارس بين العامين 2013-2014، وبذلك يكون عدد المدارس المدمرة فيها أكثر من عدد المدارس في المحافظات الآتية : دمشق/128/ مدارس مدمرة، وحماه/169/ مدرسة مدمرة، وحمص/422/ مدرسة مدمرة، واللاذقية /100/مدرسة مدمرة، وطرطوس/30/مدرسة مدمرة هذا من جهة، فيما بلغ عدد المدرسين المتسربين من محافظة حلب/3542/ مدرساً ومدرسة، وبذلك يكون عدد المدرسين المتسربين منها أكثر من عدد المدرسين المتسربين في كل من محافظة دمشق/3055/ / مدرساً ومدرسة، ومحافظة حماه/3422/ ألف مدرساً ومدرسة، ومحافظة حمص/3112/ مدرساً ومدرسة، ومحافظة اللاذقية وطرطوس اللتين لم تشهدا أي نسب تسرب للمدرسين فيهما. وهذا ما يفسر من وجهة نظر الباحثة وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المحافظة لصالح محافظة حلب.

كما يتبين من الجدول (60) وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة حماه، ومحافظة طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة حماه، فقد بلغ عدد المدارس المدمرة فيها تدميراً كلياً 55 مدرسة، وعدد المدارس المدمرة تدميراً جزئياً 100 مدرسة، وتم تحويل 14 مدرسة إلى مراكز إيواء للنازحين، ووصل عدد المتسربين من مدارسها 4345 من الذكور و4289 من الإناث، كما بلغ عدد الشهداء من المدرسين 21 مدرساً ومدرسة، و28 طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد الطلبة الوافدين من داخل المحافظة 1472 طالباً وطالبة ومن خارج المحافظة 9125 طالباً وطالبة، وبلغ عدد المدرسين الوافدين 1130 مدرساً ومدرسة، بينما محافظتا اللاذقية وطرطوس لم تشهدا أي نسب تسرب، ولم تسجلا أي أعداد تتعلق باستشهاد معلمين أو طلبة، كما أنّ عدد المدارس المدمرة في محافظة حماه وحدها يعادل عدد المدارس المدمرة في كلتا المحافظتين، الأمر الذي جعل الأزمات في محافظة حماه نسبتها أكثر من الأزمات في محافظتي اللاذقية وطرطوس من وجهة نظر مدرسي مدارس التعليم الثانوي العام في المحافظات الثلاثة السابقة الذكر.

وببين الواقع أيضاً وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة حمص ومحافظات دمشق، طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة حمص، أي أنّ نسبة تواجد الأزمات في محافظة حمص أكثر من نسبة تواجد الأزمات في محافظات دمشق، طرطوس، اللاذقية، وتعتقد الباحثة أنّ تلك النتيجة منطقية، فعدد المدارس المدمرة في محافظة حمص بلغ/422/ مدرسة، فيما بلغ عدد المدارس المدمرة في محافظة دمشق/128/ مدرسة، وفي محافظة اللاذقية/100/ / مدرسة، وفي محافظة طرطوس/30/ مدرسة، كما أنّ عدد المدرسين المتسربين من محافظة حمص بلغ/3112/ مدرساً ومدرسة، ومن محافظة دمشق/3055/، بينما محافظتا اللاذقية وطرطوس لم تشهدا أي نسب تسرب في عدد المدرسين، وبلغ عدد الطلبة المتسربين من الذكور/2405/ طالباً ومن

الإناث/2587/ طالبة، وبذلك يكون عدد المتسربين منها أكثر من محافظة دمشق التي بلغ عدد الطلبة المتسربين منها/3024/ طالباً وطالبة، ومن محافظة اللاذقية التي لم تشهد أي نسب تسرب في عدد الطلبة المتسربين، وبلغ عدد الشهداء في حمص/60/ مدرساً و/65/ طالباً، فيما بلغ عدد الشهداء في دمشق/30/ مدرساً ومدرسة و/40/ طالباً وطالبة، بينما لم تشهد محافظتا اللاذقية وطرطوس سقوط شهداء في قطاع التربية، وبذلك يكون عدد الشهداء في محافظة حمص أكثر من عدد الشهداء في كل من محافظات دمشق، اللاذقية، طرطوس

وهذا ما يفسر وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المحافظة لصالح محافظة حمص.

كما يبين وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة دير الزور ومحافظات دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة دير الزور؛ وذلك لكون محافظة دير الزور قد سيطر على كامل ريفها وجزء كبير من المدينة فيها تنظيم داعش الإرهابي الذي منع التدريس في مدارسها، فضلاً عن إلزامه للمدرسين باتباع دورة إجبارية لتصحيح العقيدة الدينية عند المدرسين كما يدعي، وفي حال سمح لبعض المدارس بمزاولة عملها فقد ألغي من مناهجها العديد من المواد كالتربية القومية، والاجتماعية، والدينية، ومواد الفنون والرسم والرياضة، بالإضافة لمادة الفلسفة وغيرها من المواد الأخرى، وبالإضافة الى ذلك فقد بلغ عدد المدارس المدمرة في محافظة دير الزور (430) مدرسة، كما بلغ عدد المدرسين المتسربين منها (4000) مدرس ومدرسة، ولم ترد إحصائيات عن عدد الطلبة المتسربين والطلبة الوافدين الى داخل المحافظة أو إلى خارجها.

وأخيراً يبين الجدول وجود فروق بين درجات تقدير الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام بين محافظة إدلب والمحافظات دمشق، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية لصالح محافظة إدلب. وذلك لأنه بحسب إحصائيات وزارة التربية كان القطاع التربوي في محافظة ادلب من أكثر القطاعات التربوية تضرراً على مستوى الجمهورية العربية السورية، الأمر الذي جعل مدرسي المدارس في هذه المحافظة من وجهة نظر الباحثة يعانون من الآثار السلبية لتلك الأزمات أكثر من المدرسين في باقي المحافظات السابقة الذكر، فقد تزايد عدد المدارس المتضررة في بنائها المدرسي من/ 764 /مدرسة في عام 2013 إلى/ 767 /في عام 2014، وتزايد عدد المدارس المتضررة كلياً من/47/ مدرسة في عام 2013 إلى/ 56 /مدرسة في عام 2014، وتزايد عدد مدارس الإيواء للأهالي من/ 252 /مدرسة في عام 2013 إلى/ 257 /مدرسة في عام 2014، وتزايد عدد المدارس المعلقة من/169/ عام 2013

إلى/ 190 مدرسة عام 2014، وأخيراً تزايد عدد الأبنية المدرسية المتضررة والمهدمة كلياً من/ 47 / مدرسة إلى/ 56 /مدرسة، ومن/ 145/مدرسة مدمرة تدميراً جزئياً إلى/165/مدرسة. وبالتالي تكون محافظة ادلب من أكثر المحافظات التي دمرت فيها الأبنية المدرسية، هذا بالإضافة إلى وجود عدد من المدرسين المتسربين من محافظة إدلب من 2012/9/15 إلى تاريخ 2014/10/15 والذين بلغ عددهم /568/ مدرساً ومدرسة، كما بلغ عدد المدرسين الوافدين/533/ مدرساً ومدرسة، وبلغ عدد الشهداء الطلبة/9/ طلاب و/25/ مدرساً ومدرسة.

وهو ما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دورهم في محافظات القطر في إدارة الأزمات قبل وأثناء وبعد الأزمة تعزى لمتغير المحافظة لصالح محافظة ادلب.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيني الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام ومدرّسيه حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيني الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية ومدرّسيه حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في سورية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (إداري/تدريسي)، أُجريت المقارنة باستخدام اختبار (t- test) للمقارنات الثنائية بين متوسط درجات تقدير المديرين ومتوسط درجات تقدير المدرسين، وأدرجت النتائج في الجدول (61).

جدول (61) المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق بين درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام و مدرّسيه حول واقع

الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	العينة وفق متغير المسمى الوظيفي		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	مجال الثقة (95%)		مستوى الدلالة
	مديرين	مدرسين					أعلى	أدنى	
أزمات متعلقة بالطلبة	245	974	69.97	11.83	1.405	0.160	-0.560	3.381	غير دال
	مديرين	مدرسين	68.56	14.56					
أزمات متعلقة بالمدرسين	245	974	111.21	16.46	-2.337	0.02	-5.088	-0.444	دال عند 0.05
	مديرين	مدرسين	113.98	16.59					
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	245	974	38.57	11.96	-	0.000	-	-	دال عند 0.01
	مديرين	مدرسين	50.20	8.12					
أزمات متعلقة بالمناهج	245	974	41.49	5.52	-0.196	0.844	-1.037	0.849	غير دال
	مديرين	مدرسين	41.59	7.00					
أزمات متعلقة بالامتحانات	245	974	32.08	6.82	-5.884	0.000	-3.511	-1.755	دال عند 0.01
	مديرين	مدرسين	34.71	6.11					

أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	مديرين	245	64.90	14.38	-1.676	0.094	-3.560	0.280	غير دال
	مدرسين	974	66.54	13.51					
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي	مديرين	245	40.40	8.49	-3.192	0.001	-3.131	-0.747	دال عند 0.01
	مدرسين	974	42.34	8.50					
أزمات متعلقة بتمويل التعليم	مديرين	245	48.79	10.39	-1.399	0.162	-2.421	0.405	غير دال
	مدرسين	974	49.80	10.00					
المجالات ككل	مديرين	245	447.41	62.26	-4.635	0.000	-	-	دال عند 0.01
	مدرسين	974	467.71	61.04			28.896	11.709	

قيمة (t) الجدولية عند درجات حرية (1217) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96

قيمة (t) الجدولية عند درجات حرية (1217) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.58

يتبين من النتائج في الجدول (61)، وعند مقارنة القيمة الاحتمالية "P" مع مستوى الدلالة (0.05) أنّ قيمتها أكبر من (0.05)، وقيمة (t) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية البالغة (1.96)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من المديرين ومتوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من المدرسين في مدارس التعليم الثانوي العام حول إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام عند المجالات الآتية (أزمات الطلبة، أزمات المناهج، أزمات البناء المدرسي، أزمات تمويل التعليم)، في حين وجدت فروق دالة وجوهرية عند مستويي دلالة (0.05)، و(0.01)، عند المجالات الآتية (أزمات الإدارة المدرسية، أزمات الامتحانات، أزمات المجتمع المحلي)، وعلى مستوى المجالات ككل إذ جاءت قيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.58)، ومستوى الدلالة أقل من (0.05)، وتبين وجود فروق دالة عند مستوى دلالة 0.05، عند أزمات المدرسين، إذ جاءت قيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.96)، ومستوى الدلالة أقل من (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الثانوي. وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيني الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام ومدرّسيه في سورية حول واقع الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح المديرين.

وقد يعود ذلك إلى أنّ المديرين هم من يتولون مسؤولية إدارة المدرسة وإدارة الأزمات فيها، وغالباً ما يتم اختيارهم بناء على أسس من الكفاية والخبرة مما يجعلهم أقدر على تحديد الأزمات، إضافة إلى حصولهم على دورات في العمل الإداري، من جانب آخر فإنّ مديري المدارس يحاولون إظهار مدارسهم بأحسن صورة كونهم يتحملون مسؤولية لدى وزارة التربية عن حسن سير العمل فيها، وعن العملية التربوية والتعليمية التي يديرونها، وعن طريقة التعامل مع الأزمات التي تحدث فيها، كما

وأن سمعة المدرسة مرتبطة بمديرها، فالمدرس ينتقل من مدرسة إلى أخرى غير آبه بما يحدث في المدرسة التي يعمل بها ويسمعتها، أما مدير المدرسة فسمعة مدرسته مرتبطة بسمعته.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر ف في إدارة الأزمات (قبل، وفي أثناء، وبعد الأزمة) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي:

للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعدها) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي (معهد إعداد مدرسين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا فما فوق)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ويبين الجدول الآتي (62) نتيجة هذا الحساب.

جدول (62): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي

المحور	المؤهل العلمي والتربوي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%		القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
						أدنى قيمة	أعلى قيمة		
إدارة الأزمات قبل حدوثها	معهد إعداد معلمين	33	36.70	6.565	1.143	34.37	39.02	21	51
	إجازة جامعية	125	41.22	7.804	0.698	39.84	42.61	23	54
	دبلوم تأهيل تربوي	61	46.80	5.761	0.738	45.33	48.28	34	54
	دراسات عليا	26	47.88	5.148	1.01	45.81	49.96	34	58
	المجموع	245	42.71	7.781	0.497	41.73	43.69	21	58
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	معهد إعداد معلمين	33	75.97	20.671	3.598	68.64	83.30	38	105
	إجازة جامعية	125	84.79	20.344	1.82	81.19	88.39	33	113
	دبلوم تأهيل تربوي	61	95.70	14.245	1.824	92.06	99.35	58	113
	دراسات عليا	26	101.77	7.279	1.428	98.83	104.71	83	113
	المجموع	245	88.12	19.534	1.248	85.66	90.58	33	113
إدارة الأزمات بعد حدوثها	معهد إعداد معلمين	33	34.91	7.130	1.241	32.38	37.44	23	47
	إجازة جامعية	125	35.21	7.102	0.635	33.95	36.47	17	49
	دبلوم تأهيل تربوي	61	39.84	5.463	0.699	38.44	41.24	26	49
	دراسات عليا	26	39.46	5.812	1.14	37.11	41.81	27	49
	المجموع	245	36.77	6.924	0.442	35.90	37.64	17	49
المحاور ككل	معهد إعداد معلمين	33	147.58	30.205	5.258	136.87	158.29	82	192
	إجازة جامعية	125	161.22	31.539	2.821	155.64	166.81	86	201
	دبلوم تأهيل تربوي	61	182.34	21.883	2.802	176.74	187.95	125	215
	دراسات عليا	26	189.12	12.984	2.546	183.87	194.36	155	215
	المجموع	245	167.60	30.642	1.958	163.75	171.46	82	215

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول السابق ذكره، يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات في سورية (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي. ولإظهار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (63).

جدول (63): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
إدارة الأزمات قبل حدوثها	بين المجموعات	3187.434	3	1062.478	22.102	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	11584.991	241	48.071			
	المجموع	14772.424	244				
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	بين المجموعات	14609.461	3	4869.820	14.952	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	78490.866	241	325.688			
	المجموع	93100.327	244				
إدارة الأزمات بعد حدوثها	بين المجموعات	1181.059	3	393.686	9.022	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	10516.141	241	43.635			
	المجموع	11697.200	244				
المحاور ككل	بين المجموعات	43610.383	3	14536.794	18.888	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	185484.213	241	769.644			
	المجموع	229094.596	244				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (241، 3) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 3.88.

يتضح من الجدول السابق (63) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي تبعاً للمؤهل العلمي والتربوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية، وهذه الفروق دالة وجوهرية عند مستويي دلالة (0.05)، و (0.01)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من 0.05، وقيمة (F) المحسوبة، أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (3.88)، عند درجتى حرية (241، 3)، وبمستوى ثقة (95%). وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند كل محور من المحاور المتعلقة بإدارة الأزمات (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة).

ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (64).

جدول (64): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي

المحور	(I) المؤهل العلمي والتربوي	(J) المؤهل العلمي والتربوي	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
إدارة الأزمات قبل حدوثها	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	-4.527(*)	1.357	0.012	-8.35	-0.71
		دبلوم تأهيل تربوي	-10.106(*)	1.498	0.000	-14.32	-5.89
		دراسات عليا	-11.188(*)	1.818	0.000	-16.31	-6.07
	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	4.527(*)	1.357	0.012	0.71	8.35
		دبلوم تأهيل تربوي	-5.579(*)	1.083	0.000	-8.63	-2.53
		دراسات عليا	-6.661(*)	1.494	0.000	-10.87	-2.45

14.32	5.89	0.000	1.498	10.106(*)	معهد إعداد معلمين	دبلوم تأهيل	
8.63	2.53	0.000	1.083	5.579(*)	إجازة جامعية	تربوي	
3.49	-5.65	0.931	1.624	-1.081	دراسات عليا		
16.31	6.07	0.000	1.818	11.188(*)	معهد إعداد معلمين	دراسات عليا	
10.87	2.45	0.000	1.494	6.661(*)	إجازة جامعية		
5.65	-3.49	0.931	1.624	1.081	دبلوم تأهيل تربوي		
1.12	-18.77	0.104	3.532	-8.822	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	إدارة الأزمات في أثناء حدوثها
-8.76	-30.71	0.000	3.9	-19.735(*)	دبلوم تأهيل تربوي		
-12.48	-39.12	0.000	4.732	-25.800(*)	دراسات عليا		
18.77	-1.12	0.104	3.532	8.822	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	
-2.98	-18.85	0.002	2.819	-10.913(*)	دبلوم تأهيل تربوي		
-6.03	-27.93	0.000	3.89	-16.977(*)	دراسات عليا		
30.71	8.76	0.000	3.9	19.735(*)	معهد إعداد معلمين	دبلوم تأهيل	
18.85	2.98	0.002	2.819	10.913(*)	إجازة جامعية	تربوي	
5.84	-17.96	0.561	4.227	-6.064	دراسات عليا		
39.12	12.48	0.000	4.732	25.800(*)	معهد إعداد معلمين	دراسات عليا	
27.93	6.03	0.000	3.89	16.977(*)	إجازة جامعية		
17.96	-5.84	0.561	4.227	6.064	دبلوم تأهيل تربوي		
3.34	-3.94	0.997	1.293	-0.299	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	إدارة الأزمات بعد حدوثها
-0.91	-8.95	0.009	1.427	-4.927(*)	دبلوم تأهيل تربوي		
0.32	-9.43	0.078	1.732	-4.552	دراسات عليا		
3.94	-3.34	0.997	1.293	0.299	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	
-1.72	-7.53	0.000	1.032	-4.628(*)	دبلوم تأهيل تربوي		
-0.24	-8.26	0.032	1.424	-4.254(*)	دراسات عليا		
8.95	0.91	0.009	1.427	4.927(*)	معهد إعداد معلمين	دبلوم تأهيل	
7.53	1.72	0.000	1.032	4.628(*)	إجازة جامعية	تربوي	
4.73	-3.98	0.996	1.547	0.375	دراسات عليا		
9.43	-0.32	0.078	1.732	4.552	معهد إعداد معلمين	دراسات عليا	
8.26	0.24	0.032	1.424	4.254(*)	إجازة جامعية		
3.98	-4.73	0.996	1.547	-0.375	دبلوم تأهيل تربوي		
1.64	-28.93	0.100	5.43	-13.648	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	المحاور ككل
-17.89	-51.65	0.000	5.995	-34.769(*)	دبلوم تأهيل تربوي		
-21.06	-62.02	0.000	7.275	-41.540(*)	دراسات عليا		
28.93	-1.64	0.100	5.43	13.648	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	
-8.92	-33.32	0.000	4.333	-21.120(*)	دبلوم تأهيل تربوي		
-11.06	-44.73	0.000	5.98	-27.891(*)	دراسات عليا		
51.65	17.89	0.000	5.995	34.769(*)	معهد إعداد معلمين	دبلوم تأهيل	
33.32	8.92	0.000	4.333	21.120(*)	إجازة جامعية	تربوي	
11.52	-25.06	0.781	6.498	-6.771	دراسات عليا		
62.02	21.06	0.000	7.275	41.540(*)	معهد إعداد معلمين	دراسات عليا	
44.73	11.06	0.000	5.98	27.891(*)	إجازة جامعية		
25.06	-11.52	0.781	6.498	6.771	دبلوم تأهيل تربوي		

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (64) يتبين أن الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول دورهم في إدارة الأزمات في سورية (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) جاءت بين حملة دبلوم التأهيل التربوي وكل من حملة معهد إعداد معلمين وحملة الإجازة الجامعية، لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي، كما جاءت بين حملة الدراسات العليا فما فوق وكل من حملة معهد إعداد معلمين وحملة الإجازة الجامعية، لصالح حملة الدراسات العليا فما فوق وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.

ويمكن تفسير ذلك بأن المديرين من حملة الشهادة الأعلى نظراً لما تلقوه من معلومات ومعارف، وما اكتسبوه من مهارات وسلوكيات، وما اطلعوا عليه من طرائق وأساليب حديثة ومتطورة؛ قد اكتسبوا معرفة علمية في مجال إدارة الأزمات كالتهيئة للأزمة قبل حدوثها، وكيفية مواجهتها في أثناء حدوثها، وتقييم المواقف بعد انتهائها، والقدرة على التعلم من المواقف السابقة أكثر مما اكتسبه المديرون ذوي الشهادة الأدنى الذين لم تتيح لهم سنوات دراستهم القليلة الحصول على المقدار الكافي من المعارف والمهارات والسلوكيات، ولم يتمكنوا من الاطلاع على البرامج والطرائق الحديثة في الإدارة، الأمر الذي جعلهم أقل قدرة على إدارة الأزمات بمراحلها الثلاث من المديرين ذوي الشهادة الأعلى.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة غنام (2010) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المديرين من حملة الإجازة الجامعية

وتتفق مع دراسة الزلفي (2011) التي بينت وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل وفي أثناء وبعد حدوثها وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المديرين من حملة شهادة بكالوريوس /دراسات عليا.

ولا تتفق مع دراسة فرج (2007) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير مجتمع الدراسة من المديرات والمعلمات، حول مدى ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية تبعاً للمؤهل العلمي والخبرة في مجال التعليم.

ولا تتفق مع دراسة عبد العال (2009) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لمدى ممارستهم لأساليب إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتختلف مع دراسة الحارثي (2011) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم العام حول مدى انتشار الأزمات في تلك المدارس بمحافظة الطائف تعزى إلى المؤهل العلمي .

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور

مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة:

للكشف عن الفروق ودلالاتها في تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول الآتي (65) يوضح ذلك.

جدول (65): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%		القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
						أعلى قيمة	أدنى قيمة		
إدارة الأزمات قبل حدوثها	أقل من 5 سنوات	54	40.56	7.445	1.013	42.59	38.52	21	53
	من 5 وأقل من 10 سنوات	89	42.06	8.151	0.864	43.77	40.34	25	54
	10 سنوات فأكثر	102	44.42	7.313	0.724	45.86	42.99	26	58
	المجموع	245	42.71	7.781	0.497	43.69	41.73	21	58
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	أقل من 5 سنوات	54	81.52	22.659	3.083	87.70	75.33	33	108
	من 5 وأقل من 10 سنوات	89	85.26	20.107	2.131	89.49	81.02	38	113
	10 سنوات فأكثر	102	94.12	15.273	1.512	97.12	91.12	47	113
	المجموع	245	88.12	19.534	1.248	90.58	85.66	33	113
إدارة الأزمات بعد حدوثها	أقل من 5 سنوات	54	34.43	7.131	0.970	36.37	32.48	18	47
	من 5 وأقل من 10 سنوات	89	36.36	7.167	0.760	37.87	34.85	17	49
	10 سنوات فأكثر	102	38.37	6.220	0.616	39.59	37.15	24	49
	المجموع	245	36.77	6.924	0.442	37.64	35.90	17	49
المحاور ككل	أقل من 5 سنوات	54	156.50	34.604	4.709	165.95	147.05	82	190
	من 5 وأقل من 10 سنوات	89	163.67	31.544	3.344	170.32	157.03	92	215
	10 سنوات فأكثر	102	176.91	24.616	2.437	181.75	172.08	103	215
	المجموع	245	167.60	30.642	1.958	171.46	163.75	82	215

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول السابق ذكره، يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام حول دورهم في إدارة الأزمات في سورية (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة). ولإظهار الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، استُخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (66).

جدول (66): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
إدارة الأزمات قبل حدوثها	بين المجموعات	587.500	2	293.750	5.011	0.007	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	14184.925	242	58.615			
	المجموع	14772.424	244				

إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	بين المجموعات	6751.201	2	3375.600	9.46	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	86349.126	242	356.815			
	المجموع	93100.327	244				
إدارة الأزمات بعد حدوثها	بين المجموعات	573.659	2	286.829	6.24	0.002	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	11123.541	242	45.965			
	المجموع	11697.200	244				
المحاور ككل	بين المجموعات	16869.339	2	8434.670	9.618	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	212225.26	242	876.964			
	المجموع	229094.6	244				

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 242) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 4.71.

يتضح من الجدول السابق (66) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الخبرة حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة)، وهذه الفروق دالة وجوهرية عند مستوي دلالة (0.05)، و(0.01)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من 0.05، وقيمة (F) المحسوبة، أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (4.71)، عند درجتي حرية (2، 242)، وبمستوى ثقة (95%). وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند كل محور من المحاور المتعلقة بإدارة الأزمات (قبل، وفي أثناء، وبعد الأزمة).

وللكشف عن طبيعة الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (67).

جدول (67): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من المديرين حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعدها) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	(I) عدد سنوات الخبرة	(J) عدد سنوات الخبرة	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
إدارة الأزمات قبل حدوثها	أقل من 5 سنوات	من 5 وأقل من 10 سنوات	-1.501	1.321	0.525	-4.75	1.75
		10 سنوات فأكثر	-3.866(*)	1.288	0.012	-7.04	-0.69
	من 5 وأقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.501	1.321	0.525	-1.75	4.75
		10 سنوات فأكثر	-2.365	1.111	0.106	-5.10	0.37
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	3.866(*)	1.288	0.012	0.69	7.04
		من 5 وأقل من 10 سنوات	2.365	1.111	0.106	-0.37	5.10
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	أقل من 5 سنوات	من 5 وأقل من 10 سنوات	-3.740	3.258	0.518	-11.77	4.29
		10 سنوات فأكثر	-12.599(*)	3.179	0.000	-20.43	-4.77
	من 5 وأقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	3.740	3.258	0.518	-4.29	11.77
		10 سنوات فأكثر	-8.859(*)	2.740	0.006	-15.61	-2.11
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	12.599(*)	3.179	0.000	4.77	20.43
		من 5 وأقل من 10 سنوات	8.859(*)	2.740	0.006	2.11	15.61
إدارة الأزمات بعد	أقل من 5 سنوات	من 5 وأقل من 10 سنوات	-1.934	1.169	0.257	-4.81	0.95
		10 سنوات فأكثر	-3.947(*)	1.141	0.003	-6.76	-1.14
	من 5 وأقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.934	1.169	0.257	-0.95	4.81
		10 سنوات فأكثر	-2.013	0.983	0.125	-4.44	0.41

حدوثها	10 سنوات فأكثر		أقل من 5 سنوات		من 5 وأقل من 10 سنوات		
	6.76	1.14	0.003	1.141	3.947(*)	4.44	
المحاور ككل	أقل من 5 سنوات		من 5 وأقل من 10 سنوات		أقل من 5 سنوات		
	5.41	-19.76	0.374	5.108	-7.174	4.44	
	10 سنوات فأكثر		أقل من 5 سنوات		من 5 وأقل من 10 سنوات		
	-8.14	-32.69	0.000	4.984	-20.412(*)	4.44	
	من 5 وأقل من 10 سنوات		أقل من 5 سنوات		من 5 وأقل من 10 سنوات		
	19.76	-5.41	0.374	5.108	7.174	4.44	
	10 سنوات فأكثر		أقل من 5 سنوات		من 5 وأقل من 10 سنوات		
من 5 وأقل من 10 سنوات		أقل من 5 سنوات		من 5 وأقل من 10 سنوات			
23.82		2.66		0.009		4.295	
13.238(*)		13.238(*)		13.238(*)		13.238(*)	

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (67) يتبين أن الفروق جاءت بين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وكل من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5 وأقل من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن مديري المدارس ذوي الخبرة العالية بحكم الخبرات التي اكتسبوها والتجارب التي مروا بها؛ كانوا أقدر على التعامل مع الأزمات قبل الأزمة، وفي أثناء حدوثها، وبعدها؛ لأنهم بحكم الممارسة الطويلة للإدارة أصبح لديهم القدرة على تحديد واقع الأزمات وطرق حلها والتعامل معها، وبالتالي تباينت درجات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد سنوات الخبرة لصالح المديرين ذوي الخبرة الأكثر.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزلفي (2011) التي بينت وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم العام حول دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل وفي أثناء وبعد حدوثها وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح مديري المدارس الذين خبرتهم أكثر من 15 سنة على جميع مستويات الخبرة الأخرى، فيما لا تتفق مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة..

كما تختلف مع دراسة عبد العال (2009) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لمدى ممارستهم لأساليب إدارة الأزمات تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المحافظة:

للكشف عن الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المحافظة (دمشق، حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب، طرطوس، اللاذقية)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والجدول الآتي (68) يوضح نتيجة هذا الحساب.

جدول (68): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المحافظة

المحور	المحافظة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%		القيمة الكبرى	القيمة الصغرى
						أعلى قيمة	أدنى قيمة		
إدارة الأزمات قبل حدوثها	دمشق	18	45.28	6.815	1.606	48.67	41.89	53	31
	حلب	58	44.88	5.557	0.73	46.34	43.42	53	32
	حماه	36	44.25	5.118	0.853	45.98	42.52	54	35
	حمص	33	47.00	4.697	0.818	48.67	45.33	54	35
	دير الزور	25	36.48	6.552	1.31	39.18	33.78	48	26
	إدلب	26	29.77	3.973	0.779	31.37	28.16	37	21
	طرطوس	20	45.65	6.523	1.459	48.70	42.60	54	34
	اللاذقية	29	44.93	7.658	1.422	47.84	42.02	58	34
إدارة الأزمات في أثنائها حدوثها	المجموع	245	42.71	7.781	0.497	43.69	41.73	58	21
	دمشق	18	95.72	13.217	3.115	102.29	89.15	113	63
	حلب	58	94.07	10.297	1.352	96.78	91.36	113	71
	حماه	36	91.58	13.527	2.255	96.16	87.01	108	64
	حمص	33	96.15	11.571	2.014	100.25	92.05	108	64
	دير الزور	25	89.20	20.805	4.161	97.79	80.61	109	38
	إدلب	26	50.12	14.701	2.883	56.05	44.18	88	33
	طرطوس	20	90.35	15.958	3.568	97.82	82.88	113	58
إدارة الأزمات بعد حدوثها	اللاذقية	29	89.69	18.286	3.396	96.65	82.73	113	58
	المجموع	245	88.12	19.534	1.248	90.58	85.66	113	33
	دمشق	18	42.11	4.071	0.96	44.14	40.09	48	32
	حلب	58	40.50	4.849	0.637	41.78	39.22	49	24
	حماه	36	34.17	4.589	0.765	35.72	32.61	44	26
	حمص	33	34.85	3.776	0.657	36.19	33.51	44	26
	دير الزور	25	34.72	5.741	1.148	37.09	32.35	46	22
	إدلب	26	25.12	4.778	0.937	27.05	23.19	36	17
المحاور ككل	طرطوس	20	41.25	5.067	1.133	43.62	38.88	49	31
	اللاذقية	29	40.55	5.648	1.049	42.70	38.40	49	31
	المجموع	245	36.77	6.924	0.442	37.64	35.90	49	17
	دمشق	18	183.11	19.287	4.546	192.70	173.52	210	135

211	137	183.67	175.22	2.11	16.067	179.45	58	حلب
199	129	176.28	163.72	3.094	18.561	170.00	36	حمّاه
199	129	183.87	172.13	2.884	16.566	178.00	33	حمص
194	86	172.71	148.09	5.965	29.826	160.40	25	دير الزور
142	82	111.57	98.43	3.19	16.265	105.00	26	إدلب
215	125	189.16	165.34	5.688	25.439	177.25	20	طرطوس
215	125	186.31	164.04	5.436	29.276	175.17	29	اللاذقية
215	82	171.46	163.75	1.958	30.642	167.60	245	المجموع

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول السابق ذكره، يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تعزى لمتغير المحافظة. ولإظهار دلالة هذه الفروق استُخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (69).

جدول (69): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المحافظة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
إدارة الأزمات قبل حدوثها	بين المجموعات	6724.641	7	960.663	28.291	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	8047.784	237	33.957			
	المجموع	14772.424	244				
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	بين المجموعات	43406.588	7	6200.941	29.574	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	49693.738	237	209.678			
	المجموع	93100.327	244				
إدارة الأزمات بعد حدوثها	بين المجموعات	6139.064	7	877.009	37.396	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	5558.136	237	23.452			
	المجموع	11697.200	244				
المحاور ككل	بين المجموعات	122958.585	7	17565.512	39.224	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	106136.011	237	447.831			
	المجموع	229094.596	244				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (7، 237) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 2.73.

يتضح من الجدول السابق (69) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي تبعاً لمتغير المحافظة حول دور المديرين في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية، وهذه الفروق دالة وجوهرية عند مستويي دلالة (0.05)، و(0.01)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من 0.05، وقيمة (F) المحسوبة، أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.73)، عند درجتى حرية (7، 237)، وبمستوى ثقة (95%).

وللكشف عن طبيعة الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (70).

جدول (70): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي حول دورهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المحافظة

المحور	(I) المحافظ	(J) المحافظة	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95% أدنى قيمة أعلى قيمة
إدارة الأزمات قبل حدوثها	دمشق	حلب	0.398	1.572	1.000	-5.56 6.35
		حمّاه	1.028	1.682	1.000	-5.34 7.4
		حمص	-1.722	1.707	0.994	-8.19 4.74
		دير الزور	8.798(*)	1.801	0.002	1.98 15.62
		إدلب	15.509(*)	1.787	0.000	8.74 22.27
		طرطوس	-0.372	1.893	1.000	-7.54 6.8
		اللاذقية	0.347	1.749	1.000	-6.27 6.97
	حلب	دمشق	-0.398	1.572	1.000	-6.35 5.56
		حمّاه	0.629	1.236	1.000	-4.05 5.31
		حمص	-2.121	1.271	0.903	-6.93 2.69
		دير الزور	8.399(*)	1.394	0.000	3.12 13.68
		إدلب	15.110(*)	1.375	0.000	9.9 20.32
		طرطوس	-0.771	1.511	1.000	-6.49 4.95
		اللاذقية	-0.052	1.325	1.000	-5.07 4.97
	حمّاه	دمشق	-1.028	1.682	1.000	-7.4 5.34
		حلب	-0.629	1.236	1.000	-5.31 4.05
		حمص	-2.750	1.404	0.798	-8.07 2.57
		دير الزور	7.770(*)	1.517	0.001	2.03 13.51
		إدلب	14.481(*)	1.500	0.000	8.8 20.16
		طرطوس	-1.400	1.625	0.998	-7.55 4.75
		اللاذقية	-0.681	1.454	1.000	-6.19 4.82
	حمص	دمشق	1.722	1.707	0.994	-4.74 8.19
		حلب	2.121	1.271	0.903	-2.69 6.93
		حمّاه	2.750	1.404	0.798	-2.57 8.07
		دير الزور	10.520(*)	1.545	0.000	4.67 16.37
		إدلب	17.231(*)	1.528	0.000	11.44 23.02
		طرطوس	1.350	1.651	0.999	-4.9 7.6
		اللاذقية	2.069	1.483	0.962	-3.55 7.69
	دير الزور	دمشق	-8.798(*)	1.801	0.002	-15.62 -1.98
		حلب	-8.399(*)	1.394	0.000	-13.68 -3.12
		حمّاه	-7.770(*)	1.517	0.001	-13.51 -2.03
		حمص	-10.520(*)	1.545	0.000	-16.37 -4.67
		إدلب	6.711(*)	1.632	0.021	0.53 12.89
		طرطوس	-9.170(*)	1.748	0.000	-15.79 -2.55
		اللاذقية	-8.451(*)	1.590	0.000	-14.47 -2.43
	إدلب	دمشق	-15.509(*)	1.787	0.000	-22.27 -8.74
		حلب	-15.110(*)	1.375	0.000	-20.32 -9.9
		حمّاه	-14.481(*)	1.500	0.000	-20.16 -8.8
		حمص	-17.231(*)	1.528	0.000	-23.02 -11.44
		دير الزور	-6.711(*)	1.632	0.021	-12.89 -0.53
		طرطوس	-15.881(*)	1.733	0.000	-22.44 -9.32
		اللاذقية	-15.162(*)	1.574	0.000	-21.12 -9.2
	طرطوس	دمشق	0.372	1.893	1.000	-6.8 7.54
		حلب	0.771	1.511	1.000	-4.95 6.49
		حمّاه	1.400	1.625	0.998	-4.75 7.55
		حمص	-1.350	1.651	0.999	-7.6 4.9
		دير الزور	9.170(*)	1.748	0.000	2.55 15.79
		إدلب	15.881(*)	1.733	0.000	9.32 22.44
		اللاذقية	0.719	1.694	1.000	-5.69 7.13
	اللاذقية	دمشق	-0.347	1.749	1.000	-6.97 6.27
		حلب	0.052	1.325	1.000	-4.97 5.07
		حمّاه	0.681	1.454	1.000	-4.82 6.19
		حمص	-2.069	1.483	0.962	-7.69 3.55
		دير الزور	8.451(*)	1.590	0.000	2.43 14.47
		إدلب	15.162(*)	1.574	0.000	9.2 21.12

5.69	-7.13	1.000	1.694	-0.719	طرطوس		إدارة الأزمات في أثناء حدوثها
16.45	-13.14	1.000	3.907	1.653	حلب	دمشق	
19.97	-11.69	0.995	4.180	4.139	حمّاه		
15.64	-16.5	1.000	4.243	-0.429	حمص		
23.47	-10.43	0.952	4.476	6.522	دير الزور		
62.42	28.79	0.000	4.440	45.607(*)	إدلب		
23.19	-12.44	0.988	4.705	5.372	طرطوس		
22.49	-10.42	0.963	4.345	6.033	اللاذقية		
13.14	-16.45	1.000	3.907	-1.653	دمشق	حلب	
14.12	-9.15	0.999	3.072	2.486	حمّاه		
9.87	-14.04	1.000	3.157	-2.083	حمص		
17.99	-8.25	0.961	3.464	4.869	دير الزور		
56.89	31.01	0.000	3.418	43.954(*)	إدلب		
17.94	-10.5	0.995	3.755	3.719	طرطوس		
16.85	-8.09	0.971	3.293	4.379	اللاذقية		
11.69	-19.97	0.995	4.180	-4.139	دمشق	حمّاه	
9.15	-14.12	0.999	3.072	-2.486	حلب		
8.65	-17.78	0.973	3.490	-4.568	حمص		
16.66	-11.89	1.000	3.770	2.383	دير الزور		
55.58	27.36	0.000	3.727	41.468(*)	إدلب		
16.53	-14.06	1.000	4.038	1.233	طرطوس		
15.58	-11.79	1.000	3.613	1.894	اللاذقية		
16.5	-15.64	1.000	4.243	0.429	دمشق	حمص	
14.04	-9.87	1.000	3.157	2.083	حلب		
17.78	-8.65	0.973	3.490	4.568	حمّاه		
21.49	-7.59	0.857	3.839	6.952	دير الزور		
60.41	31.66	0.000	3.797	46.036(*)	إدلب		
21.34	-9.74	0.959	4.103	5.802	طرطوس		
20.42	-7.49	0.877	3.686	6.462	اللاذقية		
10.43	-23.47	0.952	4.476	-6.522	دمشق	دير الزور	
8.25	-17.99	0.961	3.464	-4.869	حلب		
11.89	-16.66	1.000	3.770	-2.383	حمّاه		
7.59	-21.49	0.857	3.839	-6.952	حمص		
54.44	23.73	0.000	4.056	39.085(*)	إدلب		
15.3	-17.6	1.000	4.344	-1.150	طرطوس		
14.47	-15.45	1.000	3.952	-0.490	اللاذقية		
-28.79	-62.42	0.000	4.440	-45.607(*)	دمشق	إدلب	
-31.01	-56.89	0.000	3.418	-43.954(*)	حلب		
-27.36	-55.58	0.000	3.727	-41.468(*)	حمّاه		
-31.66	-60.41	0.000	3.797	-46.036(*)	حمص		
-23.73	-54.44	0.000	4.056	-39.085(*)	دير الزور		
-23.93	-56.54	0.000	4.307	-40.235(*)	طرطوس		
-24.77	-54.38	0.000	3.911	-39.574(*)	اللاذقية		
12.44	-23.19	0.988	4.705	-5.372	دمشق	طرطوس	
10.5	-17.94	0.995	3.755	-3.719	حلب		
14.06	-16.53	1.000	4.038	-1.233	حمّاه		
9.74	-21.34	0.959	4.103	-5.802	حمص		
17.6	-15.3	1.000	4.344	1.150	دير الزور		
56.54	23.93	0.000	4.307	40.235(*)	إدلب		
16.6	-15.28	1.000	4.209	0.660	اللاذقية		
10.42	-22.49	0.963	4.345	-6.033	دمشق	اللاذقية	
8.09	-16.85	0.971	3.293	-4.379	حلب		
11.79	-15.58	1.000	3.613	-1.894	حمّاه		
7.49	-20.42	0.877	3.686	-6.462	حمص		
15.45	-14.47	1.000	3.952	0.490	دير الزور		
54.38	24.77	0.000	3.911	39.574(*)	إدلب		
15.28	-16.6	1.000	4.209	-0.660	طرطوس		
6.56	-3.34	0.981	1.307	1.611	حلب	دمشق	
13.24	2.65	0.000	1.398	7.944(*)	حمّاه		
12.64	1.89	0.001	1.419	7.263(*)	حمص		

الأزمات بعد حدوثها	دير الزور	13.06	1.72	0.001	1.497	7.391(*)	دير الزور	حلب
		22.62	11.37	0.000	1.485	16.996(*)	إدلب	
		6.82	-5.1	1.000	1.573	0.861	طرطوس	
		7.06	-3.94	0.992	1.453	1.559	اللاذقية	
حمه	دمشق	3.34	-6.56	0.981	1.307	-1.611	دمشق	حلب
		10.22	2.44	0.000	1.028	6.333(*)	حمه	
		9.65	1.65	0.000	1.056	5.652(*)	حمص	
		10.17	1.39	0.001	1.159	5.780(*)	دير الزور	
حمص	إدلب	19.71	11.06	0.000	1.143	15.385(*)	إدلب	حلب
		4.01	-5.51	1.000	1.256	-0.750	طرطوس	
		4.12	-4.22	1.000	1.101	-0.052	اللاذقية	
		-2.65	-13.24	0.000	1.398	-7.944(*)	دمشق	
دير الزور	حلب	-2.44	-10.22	0.000	1.028	-6.333(*)	حلب	حمه
		3.74	-5.1	1.000	1.167	-0.682	حمص	
		4.22	-5.33	1.000	1.261	-0.553	دير الزور	
		13.77	4.33	0.000	1.246	9.051(*)	إدلب	
حمص	طرطوس	-1.97	-12.2	0.000	1.351	-7.083(*)	طرطوس	حلب
		-1.81	-10.96	0.000	1.208	-6.385(*)	اللاذقية	
		-1.89	-12.64	0.001	1.419	-7.263(*)	دمشق	
		-1.65	-9.65	0.000	1.056	-5.652(*)	حلب	
دير الزور	حمه	5.1	-3.74	1.000	1.167	0.682	حمه	حلب
		4.99	-4.73	1.000	1.284	0.128	دير الزور	
		14.54	4.92	0.000	1.270	9.733(*)	إدلب	
		-1.21	-11.6	0.004	1.372	-6.402(*)	طرطوس	
إدلب	اللاذقية	-1.04	-10.37	0.004	1.233	-5.703(*)	اللاذقية	دير الزور
		-1.72	-13.06	0.001	1.497	-7.391(*)	دمشق	
		-1.39	-10.17	0.001	1.159	-5.780(*)	حلب	
		5.33	-4.22	1.000	1.261	0.553	حمه	
طرطوس	حمص	4.73	-4.99	1.000	1.284	-0.128	حمص	حلب
		14.74	4.47	0.000	1.356	9.605(*)	إدلب	
		-1.03	-12.03	0.007	1.453	-6.530(*)	طرطوس	
		-0.83	-10.84	0.008	1.322	-5.832(*)	اللاذقية	
اللاذقية	إدلب	-11.37	-22.62	0.000	1.485	-16.996(*)	دمشق	حلب
		-11.06	-19.71	0.000	1.143	-15.385(*)	حلب	
		-4.33	-13.77	0.000	1.246	-9.051(*)	حمه	
		-4.92	-14.54	0.000	1.270	-9.733(*)	حمص	
طرطوس	دير الزور	-4.47	-14.74	0.000	1.356	-9.605(*)	دير الزور	حلب
		-10.68	-21.59	0.000	1.440	-16.135(*)	طرطوس	
		-10.48	-20.39	0.000	1.308	-15.436(*)	اللاذقية	
		5.1	-6.82	1.000	1.573	-0.861	دمشق	
اللاذقية	طرطوس	5.51	-4.01	1.000	1.256	0.750	حلب	حمه
		12.2	1.97	0.000	1.351	7.083(*)	حمه	
		11.6	1.21	0.004	1.372	6.402(*)	حمص	
		12.03	1.03	0.007	1.453	6.530(*)	دير الزور	
دمشق	إدلب	21.59	10.68	0.000	1.440	16.135(*)	إدلب	حلب
		6.03	-4.63	1.000	1.408	0.698	اللاذقية	
		3.94	-7.06	0.992	1.453	-1.559	دمشق	
		4.22	-4.12	1.000	1.101	0.052	حلب	
المحاور ككل	اللاذقية	10.96	1.81	0.000	1.208	6.385(*)	حمه	دير الزور
		10.37	1.04	0.004	1.233	5.703(*)	حمص	
		10.84	0.83	0.008	1.322	5.832(*)	دير الزور	
		20.39	10.48	0.000	1.308	15.436(*)	إدلب	
المحاور ككل	طرطوس	4.63	-6.03	1.000	1.408	-0.698	طرطوس	حمه
		25.28	-17.96	1.000	5.710	3.663	حلب	
		36.24	-10.02	0.707	6.109	13.111	حمه	
		28.59	-18.37	0.998	6.201	5.111	حمص	
المحاور ككل	دمشق	47.48	-2.06	0.105	6.542	22.711	دير الزور	حلب
		102.68	53.54	0.000	6.489	78.111(*)	إدلب	
		31.9	-20.17	0.998	6.875	5.861	طرطوس	
		31.98	-16.11	0.980	6.350	7.939	اللاذقية	

17.96	-25.28	1.000	5.710	-3.663	دمشق	حلب
26.45	-7.55	0.729	4.490	9.448	حمّاه	
18.92	-16.02	1.000	4.614	1.448	حمص	
38.22	-0.12	0.053	5.063	19.048	دير الزور	
93.36	55.54	0.000	4.995	74.448(*)	إدلب	
22.98	-18.58	1.000	5.488	2.198	طرطوس	
22.5	-13.95	0.997	4.813	4.276	اللاذقية	
10.02	-36.24	0.707	6.109	-13.111	دمشق	حمّاه
7.55	-26.45	0.729	4.490	-9.448	حلب	
11.31	-27.31	0.929	5.100	-8.000	حمص	
30.46	-11.26	0.880	5.509	9.600	دير الزور	
85.62	44.38	0.000	5.446	65.000(*)	إدلب	
15.1	-29.6	0.982	5.902	-7.250	طرطوس	
14.82	-25.17	0.995	5.280	-5.172	اللاذقية	
18.37	-28.59	0.998	6.201	-5.111	دمشق	حمص
16.02	-18.92	1.000	4.614	-1.448	حلب	
27.31	-11.31	0.929	5.100	8.000	حمّاه	
38.85	-3.65	0.204	5.611	17.600	دير الزور	
94.01	51.99	0.000	5.549	73.000(*)	إدلب	
23.46	-21.96	1.000	5.997	0.750	طرطوس	
23.22	-17.57	1.000	5.386	2.828	اللاذقية	
2.06	-47.48	0.105	6.542	-22.711	دمشق	دير الزور
0.12	-38.22	0.053	5.063	-19.048	حلب	
11.26	-30.46	0.880	5.509	-9.600	حمّاه	
3.65	-38.85	0.204	5.611	-17.600	حمص	
77.85	32.95	0.000	5.928	55.400(*)	إدلب	
7.19	-40.89	0.427	6.349	-16.850	طرطوس	
7.1	-36.64	0.480	5.775	-14.772	اللاذقية	
-53.54	-102.68	0.000	6.489	-78.111(*)	دمشق	إدلب
-55.54	-93.36	0.000	4.995	-74.448(*)	حلب	
-44.38	-85.62	0.000	5.446	-65.000(*)	حمّاه	
-51.99	-94.01	0.000	5.549	-73.000(*)	حمص	
-32.95	-77.85	0.000	5.928	-55.400(*)	دير الزور	
-48.42	-96.08	0.000	6.294	-72.250(*)	طرطوس	
-48.53	-91.81	0.000	5.715	-70.172(*)	اللاذقية	
20.17	-31.9	0.998	6.875	-5.861	دمشق	طرطوس
18.58	-22.98	1.000	5.488	-2.198	حلب	
29.6	-15.1	0.982	5.902	7.250	حمّاه	
21.96	-23.46	1.000	5.997	-0.750	حمص	
40.89	-7.19	0.427	6.349	16.850	دير الزور	
96.08	48.42	0.000	6.294	72.250(*)	إدلب	
25.37	-21.21	1.000	6.151	2.078	اللاذقية	
16.11	-31.98	0.980	6.350	-7.939	دمشق	اللاذقية
13.95	-22.5	0.997	4.813	-4.276	حلب	
25.17	-14.82	0.995	5.280	5.172	حمّاه	
17.57	-23.22	1.000	5.386	-2.828	حمص	
36.64	-7.1	0.480	5.775	14.772	دير الزور	
91.81	48.53	0.000	5.715	70.172(*)	إدلب	
21.21	-25.37	1.000	6.151	-2.078	طرطوس	

* اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول السابق (70) يتبين أنّ الفروق جاءت بين محافظة إدلب والمحافظات (دمشق، حلب، حمّاه، حمص، دير الزور، طرطوس، اللاذقية) لصالح هذه المحافظات، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) لتعزى لمتغير المحافظة.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى كون القطاع التربوي في محافظة ادلب من أكثر القطاعات التربوية في الجمهورية العربية السورية تضرراً، الأمر الذي جعل مديري المدارس في هذه المحافظة وذلك - من وجهة نظر الباحثة- يتخبطون في كيفية التعامل مع الأزمات وإدارتها، والتخفيف من الأضرار الناجمة عنها أكثر من غيرهم من مديري باقي المحافظات، كما أن خروج 99% من ريف ادلب عن سيطرة الدولة جعلها محاصرة من كل الأطراف من قبل المجموعات المسلحة، الأمر الذي أدى إلى صعوبة التحاق مديري المدارس بالورشات التي تقيمها وزارة التربية -والتي ورد ذكرها سابقاً- كون الطريق الدولي الواصل بينها وبين دمشق خارج عن سيطرة الدولة، كما جعل من الصعوبة إيصال المساعدات التي تقدمها منظمة اليونيسيف ومنظمة الإسعاف الدولي الـ DRC الفرنسية، وهو ما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دورهم في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) لتعزى لمتغير المحافظة.

الفرضية الثالثة عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) لتعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي:

للكشف عن الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي (معهد إعداد مدرسين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا فما فوق)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ويبين الجدول الآتي (71) نتيجة هذا الحساب.

جدول (71): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي

حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي

القيمة الكبرى	القيمة الصغرى	مجال الثقة 95%		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المؤهل العلمي والتربوي	المحور
		أعلى قيمة	أدنى قيمة						
39	16	29.78	28.61	0.298	4.754	29.20	254	معهد إعداد معلمين	إدارة الأزمات قبل حدوثها
42	14	30.03	29.03	0.255	5.205	29.53	415	إجازة جامعية	
40	14	30.59	29.21	0.351	5.044	29.90	207	دبلوم تأهيل تربوي	
44	22	32.68	30.87	0.455	4.508	31.78	98	دراسات عليا	
44	14	30.06	29.43	0.161	5.033	29.75	974	المجموع	

81	31	48.40	45.63	0.704	11.219	47.02	254	معهد إعداد معلمين	إدارة الأزمات في أثناء حدوثها
83	31	52.42	50.35	0.525	10.702	51.39	415	إجازة جامعية	
83	31	54.69	51.21	0.883	12.701	52.95	207	دبلوم تأهيل تربوي	
82	36	56.27	50.73	1.395	13.811	53.50	98	دراسات عليا	
83	31	51.54	50.05	0.379	11.842	50.79	974	المجموع	
38	17	26.05	25.04	0.255	4.067	25.54	254	معهد إعداد معلمين	إدارة الأزمات بعد حدوثها
38	17	26.32	25.50	0.208	4.241	25.91	415	إجازة جامعية	
37	18	27.00	25.88	0.285	4.106	26.44	207	دبلوم تأهيل تربوي	
42	20	27.95	26.38	0.395	3.908	27.16	98	دراسات عليا	
42	17	26.31	25.79	0.133	4.157	26.05	974	المجموع	
133	75	103.42	100.09	0.847	13.491	101.76	254	معهد إعداد معلمين	المحاور ككل
138	75	108.14	105.51	0.67	13.651	106.82	415	إجازة جامعية	
147	76	111.52	107.06	1.132	16.283	109.29	207	دبلوم تأهيل تربوي	
152	88	115.83	109.05	1.707	16.898	112.44	98	دراسات عليا	
152	75	107.53	105.65	0.478	14.911	106.59	974	المجموع	

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول السابق ذكره، يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي. ولإظهار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (72).

جدول (72): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
إدارة الأزمات قبل حدوثها	بين المجموعات	503.974	3	167.991	6.749	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	24145.399	970	24.892			
	المجموع	24649.373	973				
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	بين المجموعات	5452.424	3	1817.475	13.457	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	131002.267	970	135.054			
	المجموع	136454.691	973				
إدارة الأزمات بعد حدوثها	بين المجموعات	226.692	3	75.564	4.419	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	16586.741	970	17.100			
	المجموع	16813.433	973				
المحاور ككل	بين المجموعات	10819.601	3	3606.534	17.022	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	205517.767	970	211.874			
	المجموع	216337.368	973				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (3، 970) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 3.83.

يتبين من النتائج في الجدول (72) السابق، وعند مقارنة القيمة الاحتمالية "P" مع مستوى الدلالة (0.05) أن قيمتها جاءت أقل من (0.05)، وهي دالة عند مستويي (0.05)، (0.01)، وجاءت قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (3.83)، عند كل محور من المحاور المتعلقة بإدارة الأزمات (قبل وفي أثناء الأزمة وبعد الأزمة)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية. ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (73).

جدول (73): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات في سورية (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي

المحور	(I) المؤهل العلمي والتربوي	(J) المؤهل العلمي والتربوي	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	قيمة	مجال الثقة 95%
							أعلى قيمة
إدارة الأزمات قبل حدوثها	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	-0.336	0.397	0.870	-1.45	0.78
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.702	0.467	0.521	-2.01	0.61
		دراسات عليا	-2.579(*)	0.593	0.000	-4.24	-0.92
	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	0.336	0.397	0.870	-0.78	1.45
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.366	0.425	0.863	-1.55	0.82
		دراسات عليا	-2.243(*)	0.560	0.001	-3.81	-0.67
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد إعداد معلمين	0.702	0.467	0.521	-0.61	2.01
		إجازة جامعية	0.366	0.425	0.863	-0.82	1.55
		دراسات عليا	-1.877(*)	0.612	0.025	-3.59	-0.16
	دراسات عليا	معهد إعداد معلمين	2.579(*)	0.593	0.000	0.92	4.24
		إجازة جامعية	2.243(*)	0.560	0.001	0.67	3.81
		دبلوم تأهيل تربوي	1.877(*)	0.612	0.025	0.16	3.59
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	-4.370(*)	0.926	0.000	-6.96	-1.78
		دبلوم تأهيل تربوي	-5.936(*)	1.088	0.000	-8.98	-2.89
		دراسات عليا	-6.484(*)	1.382	0.000	-10.35	-2.61
	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	4.370(*)	0.926	0.000	1.78	6.96
		دبلوم تأهيل تربوي	-1.566	0.989	0.474	-4.34	1.2
		دراسات عليا	-2.114	1.305	0.454	-5.77	1.54
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد إعداد معلمين	5.936(*)	1.088	0.000	2.89	8.98
		إجازة جامعية	1.566	0.989	0.474	-1.2	4.34
		دراسات عليا	-0.548	1.425	0.985	-4.54	3.44
	دراسات عليا	معهد إعداد معلمين	6.484(*)	1.382	0.000	2.61	10.35
		إجازة جامعية	2.114	1.305	0.454	-1.54	5.77
		دبلوم تأهيل تربوي	0.548	1.425	0.985	-3.44	4.54
إدارة الأزمات بعد حدوثها	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	-0.363	0.329	0.750	-1.29	0.56
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.896	0.387	0.148	-1.98	0.19
		دراسات عليا	-1.620(*)	0.492	0.013	-3	-0.24
	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	0.363	0.329	0.750	-0.56	1.29
		دبلوم تأهيل تربوي	-0.534	0.352	0.513	-1.52	0.45
		دراسات عليا	-1.257	0.464	0.063	-2.56	0.04
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد إعداد معلمين	0.896	0.387	0.148	-0.19	1.98
		إجازة جامعية	0.534	0.352	0.513	-0.45	1.52
		دراسات عليا	-0.724	0.507	0.565	-2.14	0.7
	دراسات عليا	معهد إعداد معلمين	1.620(*)	0.492	0.013	0.24	3
		إجازة جامعية	1.257	0.464	0.063	-0.04	2.56
		دبلوم تأهيل تربوي	0.724	0.507	0.565	-0.7	2.14
المحاور ككل	معهد إعداد معلمين	إجازة جامعية	-5.068(*)	1.160	0.000	-8.32	-1.82
		دبلوم تأهيل تربوي	-7.534(*)	1.363	0.000	-11.35	-3.72
		دراسات عليا	-10.683(*)	1.731	0.000	-15.53	-5.84
	إجازة جامعية	معهد إعداد معلمين	5.068(*)	1.160	0.000	1.82	8.32
		دبلوم تأهيل تربوي	-2.466	1.239	0.266	-5.93	1
		دراسات عليا	-5.615(*)	1.635	0.008	-10.19	-1.04
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد إعداد معلمين	7.534(*)	1.363	0.000	3.72	11.35
		إجازة جامعية	2.466	1.239	0.266	-1	5.93
		دراسات عليا	-3.149	1.785	0.375	-8.15	1.85
	دراسات عليا	معهد إعداد معلمين	10.683(*)	1.731	0.000	5.84	15.53
		إجازة جامعية	5.615(*)	1.635	0.008	1.04	10.19
		دبلوم تأهيل تربوي	3.149	1.785	0.375	-1.85	8.15

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من قراءة الجدول (73) يظهر أنّ هذه الفروق جاءت بين حملة الدراسات العليا فما فوق وكل من حملة معهد إعداد معلمين وحملة الإجازة الجامعية لصالح حملة الدراسات العليا فما فوق. وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية. وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ المدرسين من حملة الشهادة الأعلى بحكم سنوات خبرتهم الطويلة أكثر اطلاعاً على الاتجاهات الحديثة في الإدارة بشكل عام وإدارة الأزمات بشكل خاص؛ لذلك فهم أكثر تقديراً لدور المدير في الاستعداد للأزمة، وفي مواجهتها، وأخذ العبر والدروس منها من المدرسين ذوي الشهادة الأقل. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة غنام (2010) التي بينت وجود فروق بين متوسط درجات تقدير المدرسين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لصالح المدرسين من حملة شهادة الماجستير.

الفرضية الرابعة عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة:

للكشف عن الفروق ودلالاتها في تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول الآتي (74) يوضح ذلك.

جدول (74): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%		القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
						أدنى قيمة	أعلى قيمة		
إدارة الأزمات قبل حدوثها	أقل من 5 سنوات	204	29.00	5.295	0.371	28.27	29.73	14	41
	من 5 وأقل من 10 سنوات	423	29.70	5.050	0.246	29.22	30.19	16	42
	10 سنوات فأكثر	347	30.24	4.807	0.258	29.73	30.75	16	44
	المجموع	974	29.75	5.033	0.161	29.43	30.06	14	44
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	أقل من 5 سنوات	204	50.43	12.480	0.874	48.71	52.15	31	83
	من 5 وأقل من 10 سنوات	423	50.75	11.444	0.556	49.66	51.84	31	83
	10 سنوات فأكثر	347	51.05	11.963	0.642	49.79	52.32	31	83
	المجموع	974	50.79	11.842	0.379	50.05	51.54	31	83
إدارة الأزمات	أقل من 5 سنوات	204	25.77	4.469	0.313	25.16	26.39	17	42
	من 5 وأقل من 10 سنوات	423	25.89	4.101	0.199	25.50	26.28	17	38
	10 سنوات فأكثر	347	26.41	4.019	0.216	25.99	26.84	17	38

42	17	26.31	25.79	0.133	4.157	26.05	974	المجموع	بعد حدوثها
152	75	107.44	102.97	1.132	16.175	105.21	204	أقل من 5 سنوات	المحاور ككل
143	75	107.71	104.97	0.697	14.340	106.34	423	من 5 وأقل من 10 سنوات	
147	85	109.27	106.15	0.793	14.781	107.71	347	10 سنوات فأكثر	
152	75	107.53	105.65	0.478	14.911	106.59	974	المجموع	

من خلال قراءة المتوسطات السابقة الواردة في الجدول السابق ذكره، يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات في سورية (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة). ولإظهار الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، استُخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (75).

جدول (75): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
إدارة الأزمات قبل حدوثها	بين المجموعات	199.646	2	99.823	3.964	0.019	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	24449.727	971	25.180			
	المجموع	24649.373	973				
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	بين المجموعات	51.255	2	25.627	0.182	0.833	غير دال
	داخل المجموعات	136403.436	971	140.477			
	المجموع	136454.691	973				
إدارة الأزمات بعد حدوثها	بين المجموعات	71.959	2	35.979	2.087	0.125	غير دال
	داخل المجموعات	16741.474	971	17.241			
	المجموع	16813.433	973				
المحاور ككل	بين المجموعات	851.117	2	425.558	1.918	0.148	غير دال
	داخل المجموعات	215486.251	971	221.922			
	المجموع	216337.368	973				

قيمة F الجدولية عند درجتى حرية (2، 971) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.02.

من خلال النتائج المدرجة في الجدول السابق (75) لاختبار دلالة الفروق في درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (في أثناء وبعد الأزمة) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، يتبين عدم وجود فروق دالة وجوهرية عند مستوى دلالة (0.05)، على مستوى المحاور ككل، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وجاءت قيمة (F) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية البالغة (3.02)، عند درجتى حرية (2، 971)، ومستوى ثقة (95%)، أما عند محور إدارة الأزمات قبل حدوثها فقد وجدت فروق دالة جوهرية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وجاءت قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (3.02).

وبناءً على ذلك تقبل الفرضية الصفرية القائلة: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (في أثناء وبعد الأزمة) تعزى

لمتغير عدد سنوات الخبرة، باستثناء محور إدارة الأزمات قبل حدوثها، إذ وجدت فروث دالة عنده لصالح فئة المدرسين ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر بدلالة المتوسطات الحسابية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المدرس سواء أكانت خبرته قصيرة أم متوسطة أم طويلة؛ إنما يتعامل بشكل يومي مع مدير المدرسة، ويلاحظ بشكل ملموس كيفية تعاويه مع الأزمات المدرسية التي قد تحل بمدرسته، كما يدرك دوره في إدارة تلك الأزمات قبل حدوثها من حيث التهيؤ لها بالاطلاع على المشكلات التي يعاني منها العاملون في مدرسته ومعالجتها قبل أن تتحول إلى أزمة، أو بطرق وسبل مواجهتها في حال حدوثها، أو من خلال الإرشادات والخطوات التي يتخذها مدير المدرسة بعد حدوثها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة غنام (2010) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسط درجات تقدير المدرسين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وبيتين من خلال النظر إلى الجدول () السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات في محور إدارة الأزمات قبل حدوثها، إذ وجدت فروث دالة عنده لصالح فئة المدرسين ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر بدلالة المتوسطات الحسابية

ويمكن أن يعزى ذلك إلى اعتقاد المدرس ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر أن لديه القدرة على تحديد إشارات الإنذار التي تنبئ بحدوث أزمة أكثر من مدير المدرسة التي قد لا تتجاوز خبرته في الإدارة الـ 10 سنوات.

الفرضية الخامسة عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المحافظة:

للكشف عن الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المحافظة (دمشق، حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب، طرطوس، اللاذقية)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول الآتي (76) يوضح نتيجة هذا الحساب.

جدول (76): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المحافظة

المحور	المحافظة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%		القيمة الكبرى	القيمة الصغرى
						أعلى قيمة	أدنى قيمة		
إدارة الأزمات قبل حدوثها	دمشق	64	30.64	2.603	0.325	29.99	31.29	22	34
	حلب	287	30.06	3.992	0.236	29.59	30.52	17	40
	حمّاه	74	24.73	4.573	0.532	23.67	25.79	14	34
	حمص	124	24.18	4.138	0.372	23.44	24.91	14	34
	دير الزور	98	29.15	4.424	0.447	28.27	30.04	17	39
	إدلب	73	30.40	3.696	0.433	29.53	31.26	23	39
	طرطوس	67	33.22	3.919	0.479	32.27	34.18	26	42
	اللاذقية	187	33.47	3.941	0.288	32.90	34.03	26	44
	المجموع	974	29.75	5.033	0.161	29.43	30.06	14	44
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	دمشق	64	74.31	4.649	0.581	73.15	75.47	61	83
	حلب	287	42.85	7.745	0.457	41.95	43.75	31	83
	حمّاه	74	49.72	7.757	0.902	47.92	51.51	37	81
	حمص	124	49.59	7.376	0.662	48.28	50.90	37	81
	دير الزور	98	40.54	6.382	0.645	39.26	41.82	31	83
	إدلب	73	44.96	7.797	0.913	43.14	46.78	31	75
	طرطوس	67	59.15	5.692	0.695	57.76	60.54	49	79
	اللاذقية	187	60.80	5.879	0.43	59.95	61.65	50	81
	المجموع	974	50.79	11.842	0.379	50.05	51.54	31	83
إدارة الأزمات بعد حدوثها	دمشق	64	25.95	3.512	0.439	25.08	26.83	21	36
	حلب	287	24.62	3.593	0.212	24.20	25.04	17	34
	حمّاه	74	28.08	4.141	0.481	27.12	29.04	21	38
	حمص	124	28.18	4.390	0.394	27.40	28.96	21	38
	دير الزور	98	25.09	3.794	0.383	24.33	25.85	17	34
	إدلب	73	23.88	3.741	0.438	23.00	24.75	17	32
	طرطوس	67	27.01	3.748	0.458	26.10	27.93	19	36
	اللاذقية	187	27.07	4.177	0.305	26.47	27.68	18	42
	المجموع	974	26.05	4.157	0.133	25.79	26.31	17	42
المحاور ككل	دمشق	64	130.91	5.927	0.741	129.43	132.39	115	147
	حلب	287	97.53	10.172	0.6	96.35	98.71	75	142
	حمّاه	74	102.53	10.084	1.172	100.19	104.86	83	136
	حمص	124	101.94	9.671	0.869	100.22	103.66	83	136
	دير الزور	98	94.79	9.018	0.911	92.98	96.59	76	138
	إدلب	73	99.23	9.889	1.157	96.93	101.54	75	135
	طرطوس	67	119.39	7.779	0.95	117.49	121.29	103	143
	اللاذقية	187	121.34	8.066	0.59	120.18	122.51	102	152
	المجموع	974	106.59	14.911	0.478	105.65	107.53	75	152

من خلال قراءة المتوسطات الواردة في الجدول السابق (76) يتبين وجود فروق ظاهرية في تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي لدور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تعزى لمتغير المحافظة. ولإظهار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الجانب (ANOVA) للمقارنات المتعددة، وأدرجت النتائج في الجدول (77).

جدول (77): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في سورية تبعاً لمتغير المحافظة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
إدارة الأزمات قبل حدوثها	بين المجموعات	9248.490	7	1321.213	82.871	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	15400.883	966	15.943			
	المجموع	24649.373	973				
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	بين المجموعات	89956.623	7	12850.946	266.979	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	46498.068	966	48.135			
	المجموع	136454.691	973				
إدارة الأزمات بعد حدوثها	بين المجموعات	2147.360	7	306.766	20.206	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	14666.073	966	15.182			
	المجموع	16813.433	973				
المحاور ككل	بين المجموعات	134577.833	7	19225.405	227.151	0.000	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	81759.534	966	84.637			
	المجموع	216337.368	973				

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (7، 966) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 2.96.

من خلال قراءة الجدول (77) يتبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي تبعاً لمتغير المحافظة حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) وعلى مستوى المجالات ككل، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من 0.05، كما جاءت قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.96).

وللكشف عن طبيعة الفروق بين درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (78).

جدول (78): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسط درجات تقدير عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تبعاً لمتغير المحافظة

المحاور	(I) المحافظة	(J) المحافظة	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مجال الثقة 95%	
						أعلى قيمة	أدنى قيمة
إدارة الأزمات قبل حدوثها	دمشق	حلب	0.585	0.552	0.993	-1.49	2.66
		حمّاه	5.911(*)	0.682	0.000	3.35	8.47
		حمص	6.463(*)	0.615	0.000	4.15	8.77
		دير الزور	1.488	0.642	0.615	-0.92	3.9
		إدلب	0.243	0.684	1.000	-2.33	2.81
		طرطوس	-2.583	0.698	0.058	-5.21	0.04
		اللاذقية	-2.825(*)	0.578	0.001	-5	-0.65
	حلب	دمشق	-0.585	0.552	0.993	-2.66	1.49
		حمّاه	5.326(*)	0.521	0.000	3.37	7.28
		حمص	5.878(*)	0.429	0.000	4.27	7.49
		دير الزور	0.903	0.467	0.810	-0.85	2.66
		إدلب	-0.342	0.523	1.000	-2.31	1.63
		طرطوس	-3.168(*)	0.542	0.000	-5.2	-1.13
		اللاذقية	-3.409(*)	0.375	0.000	-4.82	-2
	حمّاه	دمشق	-5.911(*)	0.682	0.000	-8.47	-3.35
		حلب	-5.326(*)	0.521	0.000	-7.28	-3.37
		حمص	0.552	0.587	0.996	-1.65	2.76
		دير الزور	-4.423(*)	0.615	0.000	-6.74	-2.11
		إدلب	-5.668(*)	0.659	0.000	-8.14	-3.19

-5.96	-11.03	0.000	0.673	-8.494(*)	طرطوس	
-6.67	-10.8	0.000	0.548	-8.736(*)	اللاذقية	
-4.15	-8.77	0.000	0.615	-6.463(*)	دمشق	حمص
-4.27	-7.49	0.000	0.429	-5.878(*)	حلب	
1.65	-2.76	0.996	0.587	-0.552	حمّاه	
-2.95	-7	0.000	0.540	-4.976(*)	دير الزور	
-4.01	-8.43	0.000	0.589	-6.220(*)	إدلب	
-6.77	-11.32	0.000	0.605	-9.046(*)	طرطوس	
-7.55	-11.03	0.000	0.462	-9.288(*)	اللاذقية	
0.92	-3.9	0.615	0.642	-1.488	دمشق	دير الزور
0.85	-2.66	0.810	0.467	-0.903	حلب	
6.74	2.11	0.000	0.615	4.423(*)	حمّاه	
7	2.95	0.000	0.540	4.976(*)	حمص	
1.08	-3.56	0.772	0.617	-1.244	إدلب	
-1.69	-6.45	0.000	0.633	-4.071(*)	طرطوس	
-2.44	-6.18	0.000	0.498	-4.312(*)	اللاذقية	
2.33	-2.81	1.000	0.684	-0.243	دمشق	إدلب
2.31	-1.63	1.000	0.523	0.342	حلب	
8.14	3.19	0.000	0.659	5.668(*)	حمّاه	
8.43	4.01	0.000	0.589	6.220(*)	حمص	
3.56	-1.08	0.772	0.617	1.244	دير الزور	
-0.29	-5.37	0.015	0.676	-2.827(*)	طرطوس	
-1	-5.14	0.000	0.551	-3.068(*)	اللاذقية	
5.21	-0.04	0.058	0.698	2.583	دمشق	طرطوس
5.2	1.13	0.000	0.542	3.168(*)	حلب	
11.03	5.96	0.000	0.673	8.494(*)	حمّاه	
11.32	6.77	0.000	0.605	9.046(*)	حمص	
6.45	1.69	0.000	0.633	4.071(*)	دير الزور	
5.37	0.29	0.015	0.676	2.827(*)	إدلب	
1.9	-2.38	1.000	0.569	-0.241	اللاذقية	
5	0.65	0.001	0.578	2.825(*)	دمشق	اللاذقية
4.82	2	0.000	0.375	3.409(*)	حلب	
10.8	6.67	0.000	0.548	8.736(*)	حمّاه	
11.03	7.55	0.000	0.462	9.288(*)	حمص	
6.18	2.44	0.000	0.498	4.312(*)	دير الزور	
5.14	1	0.000	0.551	3.068(*)	إدلب	
2.38	-1.9	1.000	0.569	0.241	طرطوس	
35.06	27.85	0.000	0.959	31.459(*)	حلب	دمشق
29.05	20.14	0.000	1.184	24.596(*)	حمّاه	
28.74	20.71	0.000	1.068	24.724(*)	حمص	
37.96	29.58	0.000	1.115	33.772(*)	دير الزور	
33.82	24.89	0.000	1.188	29.354(*)	إدلب	
19.72	10.6	0.000	1.213	15.163(*)	طرطوس	
17.29	9.73	0.000	1.005	13.510(*)	اللاذقية	
-27.85	-35.06	0.000	0.959	-31.459(*)	دمشق	حلب
-3.46	-10.26	0.000	0.905	-6.863(*)	حمّاه	
-3.93	-9.54	0.000	0.746	-6.735(*)	حمص	
5.36	-0.74	0.323	0.812	2.313	دير الزور	
1.31	-5.52	0.616	0.909	-2.105	إدلب	
-12.76	-19.83	0.000	0.941	-16.296(*)	طرطوس	
-15.5	-20.4	0.000	0.652	-17.948(*)	اللاذقية	
-20.14	-29.05	0.000	1.184	-24.596(*)	دمشق	حمّاه
10.26	3.46	0.000	0.905	6.863(*)	حلب	
3.96	-3.7	1.000	1.019	0.128	حمص	
13.19	5.16	0.000	1.068	9.175(*)	دير الزور	
9.06	0.45	0.016	1.144	4.757(*)	إدلب	
-5.03	-13.83	0.000	1.170	-9.433(*)	طرطوس	
-7.5	-14.67	0.000	0.953	-11.086(*)	اللاذقية	
-20.71	-28.74	0.000	1.068	-24.724(*)	دمشق	حمص
9.54	3.93	0.000	0.746	6.735(*)	حلب	

إدارة الأزمات
في أثناء حدوثها

3.7	-3.96	1.000	1.019	-0.128	حمّاه		
12.57	5.52	0.000	0.938	9.048(*)	دير الزور		
8.48	0.78	0.005	1.024	4.630(*)	إدلب		
-5.61	-13.52	0.000	1.052	-9.561(*)	طرطوس		
-8.19	-14.23	0.000	0.803	-11.213(*)	اللاذقية		
-29.58	-37.96	0.000	1.115	-33.772(*)	دمشق	دير الزور	
0.74	-5.36	0.323	0.812	-2.313	حلب		
-5.16	-13.19	0.000	1.068	-9.175(*)	حمّاه		
-5.52	-12.57	0.000	0.938	-9.048(*)	حمص		
-0.39	-8.45	0.018	1.073	-4.418(*)	إدلب		
-14.47	-22.74	0.000	1.100	-18.608(*)	طرطوس		
-17.01	-23.51	0.000	0.865	-20.261(*)	اللاذقية		
-24.89	-33.82	0.000	1.188	-29.354(*)	دمشق	إدلب	
5.52	-1.31	0.616	0.909	2.105	حلب		
-0.45	-9.06	0.016	1.144	-4.757(*)	حمّاه		
-0.78	-8.48	0.005	1.024	-4.630(*)	حمص		
8.45	0.39	0.018	1.073	4.418(*)	دير الزور		
-9.78	-18.6	0.000	1.174	-14.190(*)	طرطوس		
-12.24	-19.44	0.000	0.957	-15.843(*)	اللاذقية		
-10.6	-19.72	0.000	1.213	-15.163(*)	دمشق	طرطوس	
19.83	12.76	0.000	0.941	16.296(*)	حلب		
13.83	5.03	0.000	1.170	9.433(*)	حمّاه		
13.52	5.61	0.000	1.052	9.561(*)	حمص		
22.74	14.47	0.000	1.100	18.608(*)	دير الزور		
18.6	9.78	0.000	1.174	14.190(*)	إدلب		
2.06	-5.37	0.903	0.988	-1.653	اللاذقية		
-9.73	-17.29	0.000	1.005	-13.510(*)	دمشق	اللاذقية	
20.4	15.5	0.000	0.652	17.948(*)	حلب		
14.67	7.5	0.000	0.953	11.086(*)	حمّاه		
14.23	8.19	0.000	0.803	11.213(*)	حمص		
23.51	17.01	0.000	0.865	20.261(*)	دير الزور		
19.44	12.24	0.000	0.957	15.843(*)	إدلب		
5.37	-2.06	0.903	0.988	1.653	طرطوس		
3.36	-0.69	0.526	0.539	1.333	حلب	دمشق	
0.37	-4.63	0.177	0.665	-2.128	حمّاه		
0.03	-4.48	0.057	0.600	-2.224	حمص		
3.22	-1.49	0.965	0.626	0.861	دير الزور		
4.58	-0.43	0.209	0.667	2.076	إدلب		
1.5	-3.62	0.932	0.681	-1.062	طرطوس		
1	-3.24	0.785	0.564	-1.122	اللاذقية		
0.69	-3.36	0.526	0.539	-1.333	دمشق	حلب	
-1.55	-5.37	0.000	0.508	-3.461(*)	حمّاه		
-1.98	-5.13	0.000	0.419	-3.557(*)	حمص		
1.24	-2.19	0.994	0.456	-0.472	دير الزور		
2.66	-1.18	0.953	0.511	0.743	إدلب		
-0.41	-4.38	0.005	0.529	-2.395(*)	طرطوس		
-1.08	-3.83	0.000	0.366	-2.455(*)	اللاذقية		
4.63	-0.37	0.177	0.665	2.128	دمشق	حمّاه	
5.37	1.55	0.000	0.508	3.461(*)	حلب		
2.06	-2.25	1.000	0.572	-0.096	حمص		
5.25	0.73	0.001	0.600	2.989(*)	دير الزور		
6.62	1.79	0.000	0.643	4.204(*)	إدلب		
3.54	-1.4	0.917	0.657	1.066	طرطوس		
3.02	-1.01	0.831	0.535	1.006	اللاذقية		
4.48	-0.03	0.057	0.600	2.224	دمشق	حمص	
5.13	1.98	0.000	0.419	3.557(*)	حلب		
2.25	-2.06	1.000	0.572	0.096	حمّاه		
5.07	1.11	0.000	0.527	3.086(*)	دير الزور		
6.46	2.14	0.000	0.575	4.301(*)	إدلب		
3.38	-1.06	0.794	0.591	1.162	طرطوس		

إدارة الأزمات
بعد حدوثها

2.8	-0.59	0.544	0.451	1.103	اللاذقية		
1.49	-3.22	0.965	0.626	-0.861	دمشق	دير الزور	
2.19	-1.24	0.994	0.456	0.472	حلب		
-0.73	-5.25	0.001	0.600	-2.989(*)	حمّاه		
-1.11	-5.07	0.000	0.527	-3.086(*)	حمص		
3.48	-1.05	0.772	0.602	1.215	إدلب		
0.4	-4.25	0.208	0.618	-1.923	طرطوس		
-0.16	-3.81	0.020	0.486	-1.983(*)	اللاذقية		
0.43	-4.58	0.209	0.667	-2.076	دمشق	إدلب	
1.18	-2.66	0.953	0.511	-0.743	حلب		
-1.79	-6.62	0.000	0.643	-4.204(*)	حمّاه		
-2.14	-6.46	0.000	0.575	-4.301(*)	حمص		
1.05	-3.48	0.772	0.602	-1.215	دير الزور		
-0.66	-5.62	0.002	0.659	-3.138(*)	طرطوس		
-1.18	-5.22	0.000	0.538	-3.198(*)	اللاذقية		
3.62	-1.5	0.932	0.681	1.062	دمشق	طرطوس	
4.38	0.41	0.005	0.529	2.395(*)	حلب		
1.4	-3.54	0.917	0.657	-1.066	حمّاه		
1.06	-3.38	0.794	0.591	-1.162	حمص		
4.25	-0.4	0.208	0.618	1.923	دير الزور		
5.62	0.66	0.002	0.659	3.138(*)	إدلب		
2.03	-2.15	1.000	0.555	-0.060	اللاذقية		
3.24	-1	0.785	0.564	1.122	دمشق	اللاذقية	
3.83	1.08	0.000	0.366	2.455(*)	حلب		
1.01	-3.02	0.831	0.535	-1.006	حمّاه		
0.59	-2.8	0.544	0.451	-1.103	حمص		
3.81	0.16	0.020	0.486	1.983(*)	دير الزور		
5.22	1.18	0.000	0.538	3.198(*)	إدلب		
2.15	-2.03	1.000	0.555	0.060	طرطوس		
38.16	28.6	0.000	1.272	33.377(*)	حلب	دمشق	المحاور ككل
34.28	22.48	0.000	1.570	28.379(*)	حمّاه		
34.29	23.64	0.000	1.416	28.963(*)	حمص		
41.68	30.56	0.000	1.479	36.121(*)	دير الزور		
37.6	25.75	0.000	1.575	31.673(*)	إدلب		
17.56	5.47	0.000	1.608	11.518(*)	طرطوس		
14.57	4.56	0.000	1.332	9.564(*)	اللاذقية		
-28.6	-38.16	0.000	1.272	-33.377(*)	دمشق	حلب	
-0.49	-9.51	0.016	1.199	-4.997(*)	حمّاه		
-0.7	-8.13	0.006	0.989	-4.414(*)	حمص		
6.79	-1.3	0.483	1.076	2.744	دير الزور		
2.83	-6.24	0.960	1.206	-1.703	إدلب		
-17.17	-26.55	0.000	1.248	-21.858(*)	طرطوس		
-20.56	-27.06	0.000	0.865	-23.813(*)	اللاذقية		
-22.48	-34.28	0.000	1.570	-28.379(*)	دمشق	حمّاه	
9.51	0.49	0.016	1.199	4.997(*)	حلب		
5.66	-4.5	1.000	1.351	0.583	حمص		
13.07	2.41	0.000	1.417	7.741(*)	دير الزور		
9	-2.41	0.695	1.518	3.294	إدلب		
-11.03	-22.69	0.000	1.551	-16.861(*)	طرطوس		
-14.07	-23.57	0.000	1.263	-18.815(*)	اللاذقية		
-23.64	-34.29	0.000	1.416	-28.963(*)	دمشق	حمص	
8.13	0.7	0.006	0.989	4.414(*)	حلب		
4.5	-5.66	1.000	1.351	-0.583	حمّاه		
11.83	2.48	0.000	1.243	7.158(*)	دير الزور		
7.81	-2.39	0.781	1.357	2.711	إدلب		
-12.2	-22.69	0.000	1.395	-17.445(*)	طرطوس		
-15.39	-23.4	0.000	1.065	-19.399(*)	اللاذقية		
-30.56	-41.68	0.000	1.479	-36.121(*)	دمشق	دير الزور	
1.3	-6.79	0.483	1.076	-2.744	حلب		
-2.41	-13.07	0.000	1.417	-7.741(*)	حمّاه		

-2.48	-11.83	0.000	1.243	-7.158(*)	حمص	
0.9	-9.79	0.203	1.422	-4.447	إدلب	
-19.12	-30.09	0.000	1.458	-24.602(*)	طرطوس	
-22.24	-30.87	0.000	1.147	-26.557(*)	اللاذقية	
-25.75	-37.6	0.000	1.575	-31.673(*)	دمشق	إدلب
6.24	-2.83	0.960	1.206	1.703	حلب	
2.41	-9	0.695	1.518	-3.294	حمّاه	
2.39	-7.81	0.781	1.357	-2.711	حمص	
9.79	-0.9	0.203	1.422	4.447	دير الزور	
-14.3	-26.01	0.000	1.556	-20.155(*)	طرطوس	
-17.34	-26.88	0.000	1.270	-22.109(*)	اللاذقية	
-5.47	-17.56	0.000	1.608	-11.518(*)	دمشق	طرطوس
26.55	17.17	0.000	1.248	21.858(*)	حلب	
22.69	11.03	0.000	1.551	16.861(*)	حمّاه	
22.69	12.2	0.000	1.395	17.445(*)	حمص	
30.09	19.12	0.000	1.458	24.602(*)	دير الزور	
26.01	14.3	0.000	1.556	20.155(*)	إدلب	
2.97	-6.88	0.946	1.310	-1.954	اللاذقية	
-4.56	-14.57	0.000	1.332	-9.564(*)	دمشق	اللاذقية
27.06	20.56	0.000	0.865	23.813(*)	حلب	
23.57	14.07	0.000	1.263	18.815(*)	حمّاه	
23.4	15.39	0.000	1.065	19.399(*)	حمص	
30.87	22.24	0.000	1.147	26.557(*)	دير الزور	
26.88	17.34	0.000	1.270	22.109(*)	إدلب	
6.88	-2.97	0.946	1.310	1.954	طرطوس	

*اختلاف المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال قراءة الجدول (78) يتبين أن الفروق جاءت بين محافظة دمشق والمحافظات (حلب، حمّاه، حمص، دير الزور، إدلب، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حمّاه ومحافظتي (حلب ودير الزور) لصالح محافظة حمّاه، وبين محافظة حمص ومحافظتي (حلب ودير الزور) لصالح محافظة حمص، وبين محافظة طرطوس والمحافظات (حلب، حمّاه، حمص، دير الزور، إدلب) لصالح محافظة طرطوس، وبين محافظة اللاذقية والمحافظات (حلب، حمّاه، حمص، دير الزور، إدلب) لصالح محافظة اللاذقية، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) لتعزى لمتغير المحافظة.

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري تلك المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) لتعزى لمتغير المحافظة، وقد جاءت تلك الفروق بين محافظة دمشق والمحافظات (حلب، حمّاه، حمص، دير الزور، إدلب، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بكون مديرية التربية في دمشق عملت على توفير أفضل السبل لنجاح العملية التعليمية واستقرارها في ظل الظروف الراهنة فقد تركزت جهودها للتخفيف من آثار الأزمة في محورين:

الأول يتعلق بتأهيل المدارس المتضررة وإضافة غرف صفية مسبقة الصنع للمدارس ذات الكثافة الصفية المرتفعة، وتوفير التجهيزات لها والعمل على توفير بيئة تعليمية مناسبة من خلال الحرص على توفير تقنيات التعليم، وتأمين الكادر التدريسي المؤهل، وقد عملت مديرية تربية دمشق على تقديم تسهيلات التسجيل للطلاب الوافدين، ووضع نموذج لسبر المعلومات يخضع لها الطلبة الذين لا يمتلكون أوراقاً ثبوتية، والتساهل في مسألة اللباس المدرسي، ومعالجة أوضاع العاملين والمدرسين الذين قاموا بتحديد مركز عملهم، وإعداد البرامج اللازمة لتعويض الدروس الفائتة، والتوجيه بتعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، والتأكيد على عقد مجالس الأولياء بشكل دوري، وتقديم الرعاية الصحية للطلاب من خلال دائرة الصحة المدرسية والمستوصفات التابعة لها. أما المحور الثاني فيتعلق بتأهيل المدرسين للتعامل مع الـ طلبة المتضررين من خلال ورشات العمل التي تقيمها وزارة التربية مع المنظمات، وخاصة منظمة اليونيسيف ومنظمة الإسعاف الأولي الـ DRC للإسعاف الأولي النفسي- التوعية ضد مخاطر الحرب - حماية الطالب وغيرها. وهي تهدف إلى تأهيل المدرسين لإيجاد آلية للتعامل مع الطلبة، وخاصة المتضررين، وبناء جسور تفهمهم ودعمهم بينهم وبين المدرسين؛ لأن طبيعة هذه المرحلة تتطلب طريقة خاصة للتواصل مع الطلبة، كما أن تقديم الدعم النفسي والاجتماعي هو مكون مهم من مكونات العملية التعليمية والتربوية. كما تقوم مديرية التربية بتقديم الدعم المادي للمدارس من خلال تنفيذ برامج التعاون بين وزارة التربية والمنظمات الدولية خاصة اليونيسيف ومنها حملة عودة الطلبة إلى المدارس، فوزعت /269/ صندوق أدوات رياضية يحتوي على (كرات - شبك للطائرة- قمصان رياضية ...) و/272/ صندوق قرطاسية مدرسية مخصصة للمدرسة، يحتوي كل صندوق على طباشير ودفاتر وأقلام وايت بورد... وغيرها من المستلزمات المدرسية، إضافة إلى /122/ صندوق قرطاسية للطلاب حيث خصص كل صندوق لـ/40/ طالباً يتضمن علبة ألوان، ودفاتر، ودفاتر رسم، ومجموعة أقلام، كما تم توزيع /95000/ حقيبة مدرسية تتضمن مجموعة دفاتر، وأقلام، وعلب هندسية، وألوان، وغيرها من اللوازم المدرسية. كما وزعت /1250/ نسخة كتب مدرسية مجانية لطلاب الثالث الثانوي العلمي والأدبي الوافدين في الثانويات الأكثر حاجة. إضافة إلى /80000/ صابونة في اليوم العالمي لغسل اليدين في 15/10/2013م بالتعاون مع منظمة اليونيسيف ولـ /150/ مدرسة، وقد تجاوز عدد الطلبة المستفيدين من هذه الحملة

الـ/100000/ طالب وطالبة بحيث تم اختيار المدارس التي قامت باستقبال الطلبة الوافدين من المدارس التي تعرضت لمناطقها لعمليات تخريب كالقابون وبرزة والتضامن... إضافة للمدارس التي استقبلت الطلبة الوافدين من مناطق غير آمنة.

وتستمر مديرية تربية دمشق بتنفيذ النادي المدرسي في عدد من مدارس المحافظة، وهو يهدف إلى تقديم برامج تربوية متنوعة وهادفة تلبي حاجات الطلبة، وتعود عليهم بالفائدة والمتعة وترميم الضعف لدى الطلبة في بعض المواد إن وجد، وبناء الشخصية المتوازنة بمختلف جوانبها، إضافة إلى تقديم حصص في التوجيه والإرشاد لمساعدة الطلبة على تجاوز صعوباتهم، ويتم تنفيذ النادي المدرسي ستة أشهر خلال العام الدراسي موزعة على: الفصل الدراسي الأول (تشرين الثاني-كانون الأول)، والفصل الدراسي الثاني (آذار-نيسان)، والعطلة الصيفية (تموز-آب)، وقد بلغ عدد الأندية المدرسية للفصل الدراسي الأول /94/ نادياً وللـ/74/ نادياً.

الأمر الذي ساعد مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق على القيام بمهامهم في إدارة الأزمات (قبل وبعد وفي أثناء الأزمة) من وجهة نظر مدرسيهم؛ لكون محافظة دمشق هي العاصمة وبالتالي فإن أنواع التعاون كافة مع المنظمات الإنسانية والدولية تبدأ من العاصمة دمشق، كما أن الورش والندوات والبرامج الإرشادية كافة يتم تنفيذها وتجريبها في دمشق، ثم تعمم في باقي المحافظات

ولابد من الإشارة إلى أن تلك البرامج والورشات أول ما تطبق في دمشق لكونها العاصمة، وإجراءات العمل بها متابعة من قبل وزارة التربية دون بقية المحافظات التي تبعد عن الوزارة من، كما أن الطريق الدولي الواصل بين دمشق وبين العديد من المحافظات خارج سيطرة الدولة، وهذا يصعب إيصال المساعدات، وتنفيذ البرامج و الورشات السابقة الذكر.

وبالنظر إلى الجدول السابق أيضاً يتبين وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري تلك المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) تعزى لمتغير المحافظة، وقد جاءت تلك الفروق بين محافظة حماه ومحافظتي (حلب ودير الزور) لصالح محافظة حماه، وبين محافظة حمص ومحافظتي (حلب ودير الزور) لصالح محافظة حمص. وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى كون عدد المدارس المدمرة في كل من محافظتي حماه وحمص أقل من عدد المدارس المدمرة في محافظتي حلب ودير الزور، فعدد المدارس المدمرة في محافظة حماه كما ورد سابقاً بلغ (169) مدرسة، وفي محافظة حمص (422) مدرسة، فيما بلغ عدد المدارس المدمرة في محافظة حلب (505) مدرسة، وفي دير الزور (430)، كما أن عدد المدرسين المتسربين في محافظة حماه وحمص أقل من عدد المدرسين المتسربين في محافظتي حلب ودير الزور، يضاف إلى ذلك ما تتركه الأزمة من صعوبة في تأمين الكادر التدريسي اللازم لتعليم

الطلبة، فقد بلغ عدد المدرسين المتسربين من محافظة حماه (3422) مدرساً ومدرّسةً، وفي محافظة حمص (3112) مدرساً ومدرسةً، فيما بلغ عدد المدرسين المتسربين من محافظة حلب (3542) مدرساً ومدرّسةً، ومن دير الزور (4000) مدرساً ومدرّسةً، الأمر الذي ساعد مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظتي حماه وحمص على القيام بمهامهم في إدارة الأزمات (قبل وبعد وفي أثناء الأزمة) من وجهة نظر مدرسيهم لكون نسبة تواجد الأزمات في مدارسهم أقل من نسبة تواجد الأزمات في باقي المحافظات.

كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري تلك المدارس في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعدها) تعزى لمتغير المحافظة، وقد جاءت تلك الفروق بين محافظة طرطوس والمحافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب) لصالح محافظة طرطوس، وبين محافظة اللاذقية والمحافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب) لصالح محافظة اللاذقية. وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى كون الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظتي اللاذقية وطرطوس تقتصر كما ورد سابقاً على الكثافة في أعداد الطلبة والمدرسين، بينما كانت الأزمات في محافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب) تتسع لتشمل تدمير عدد كبير من الأبنية المدرسية، ووجود نسبة كبيرة من الطلبة والمدرسين المتسربين، وتدمير في الآليات ومستودعات الكتب التابعة لوزارة التربية، واستشهاد عدد من المدرسين والطلبة، بالإضافة إلى الكثافة في أعداد الطلبة والمدرسين، وهو ما أثبتته الإحصائيات التي ورد ذكرها سابقاً في الفرضيتين (4) و(8)، الأمر الذي ساعد مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظتي اللاذقية وطرطوس على القيام بمهامهم في إدارة الأزمات (قبل الأزمة، وفي أثناءها، وبعدها) من وجهة نظر مدرسيهم لكون نسبة تواجد الأزمات في مدارسهم أقل من نسبة تواجد الأزمات في باقي المحافظات.

الفرضية السادسة عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيني الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام ومدرّسيه في سورية حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي:

للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيني الدراسة من (مديري التعليم الثانوي العام ومدرّسيه في سورية حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة)، تم إجراء الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، باستخدام اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي عینتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (79).

جدول (79): المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) ومستوى دلالة الفروق بين درجات تقدير أفراد عيني الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام ومدرّسيه حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي عند درجة الحرية (1217)

المحاور	العينة وفق متغير المسمى الوظيفي		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	مجال الثقة (95%)		مستوى الدلالة
	مديرين	مدرسين					أدنى	أعلى	
إدارة الأزمات قبل حدوثها	245	974	42.71	7.78	31.864	0.000	12.164	13.760	دال عند 0.01
	245	974	29.75	5.03					
إدارة الأزمات في أثناء حدوثها	245	974	88.12	19.53	38.030	0.000	35.405	39.257	دال عند 0.01
	245	974	50.79	11.84					
إدارة الأزمات بعد حدوثها	245	974	36.77	6.92	30.989	0.000	10.041	11.399	دال عند 0.01
	245	974	26.05	4.16					
المحاور ككل	245	974	167.60	30.64	44.621	0.000	58.330	63.695	دال عند 0.01
	245	974	106.59	14.91					

قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية (1217) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.58.

يتضح من النتائج في الجدول السابق (79)، وعند مقارنة القيمة الاحتمالية "P" مع مستوى الدلالة (0.05) يتبين أن قيمتها أقل من (0.05)، وقيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.58)، عند درجة حرية (1217). وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من المدرسين في مدارس التعليم الثانوي العام حول دور مديري المدارس في إدارة الأزمات (قبل وفي أثناء وبعد الأزمة). وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيني الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيه حول إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) في محافظات القطر تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن طبيعة عمل المدير وتنقله بين العديد من المدارس، واحتكاكه بالموجهين وبالمدرسين ذوي الخبرات المتنوعة؛ جعلته أكثر قدرة على استشعار مواطن الضعف ومواطن الخلل في التعليم، وبالتالي أكسبته القدرة على توقع الأزمات، والاستعداد لها، ومواجهتها، ومن ثم تجاوزها بسرعة، كما أن المدير هو المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وعن اتخاذ القرارات فيها وبالتالي فهو المسؤول الأول والأخير عن كل ما في المدرسة من إمكانيات بشرية كالطلبة والمدرسين، وإمكانيات مادية كالكتب، والوسائل التعليمية، والبناء المدرسي، والامتحانات، وتمويل التعليم، وعن الإمكانيات المعنوية كالتواصل مع المجتمع المحلي من جهة، ومع مديرية ووزارة التربية من جهة أخرى. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة فرج (2007) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير مجتمع الدراسة من المديرات والمعلمات، حول مدى ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية ترجع إلى الوظيفة وكانت هذه الفروق لصالح المديرين.

فيما تختلف مع دراسة غنام(2010) التي بينت وجود فروق بين متوسطات آراء الموجهين الاختصاصيين والمديرين ومعاوني المديرين والمدرسين بالنسبة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي و لصالح الموجهين الاختصاصيين.

ثالثاً . خلاصة لأهم نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أ . نتائج المحور الأول المتعلق بأهم الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها:
أظهرت النتائج أن:

1) أكثر الأزمات المتعلقة بالطلبة تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "إحضار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات.... أفلام) وتداولها فيما بينهم"، تلتها أزمة "وجود (الحزن_ الخوف_ القلق الدائم..) لدى بعض الطلبة"، ثم أزمة " تسرب الطلبة من المدرسة نتيجة الأوضاع الاستثنائية لذويهم، وجاءت أزمة" عدم تكيف الطلبة الوافدين مع البيئة المدرسية الجديدة" في المرتبة الرابعة، وأخيراً جاءت أزمة " اختلاف المفاهيم والرموز الوطنية لدى الطلبة في المرتبة الخامسة والأخيرة.

كما تبين أن أكثر الأزمات المتعلقة بالطلبة تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين هي على التوالي أزمة " زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتراً أمنياً، تلتها أزمة " انخفاض المستوى العلمي للطلبة.. "، ثم أزمة " وجود (الحزن_ الخوف_ القلق الدائم..) لدى بعض الطلبة. وجاءت أزمة" عدم التزام الطلبة باللباس المدرسي نتيجة الظروف المادية السيئة التي خلفتها الأزمة " في المرتبة الرابعة، ثم جاءت أزمة "تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي" في المرتبة قبل الأخيرة، وأخيراً جاءت أزمة" تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي." في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

2) أكثر الأزمات المتعلقة بالمدرسين تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "غياب الحوافز المادية للمدرسين"، تلتها أزمة" ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحل الأزمات"، ثم أزمة" نقص أعداد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً." وجاءت أزمة "كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً" في المرتبة

الرابعة، وأخيراً جاءت أزمة "اهتمام المدرسين بالساعات الخصوصية على حساب التعليم في المدرسة" في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

كما تبين أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمدرسين تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرّسين هي على التوالي أزمة "ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحل الأزمات"، تلتها أزمة "نقص أعداد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً"، ثم أزمة "زيادة الساعات الإضافية للمدرسين في المناطق الأمنية نتيجة تسرب مدرسين آخرين"، وجاءت أزمة "إساءة المدرسين للطلبة (لفظياً - جسماً).." في المرتبة الرابعة، وأخيراً جاءت أزمة "انتشار ظاهرة التكتلات بين المدرسين على أساس (ريف، مدينة).." في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

(3) أكثر الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "عدم قدرة الإدارة المدرسة على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر - بطالة - عنف)"، تلتها أزمة "سيادة علاقات إنسانية سيئة ضمن المدرسة"، ثم أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية"، ثم أزمة "عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة"، وجاءت أزمة "عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية" في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

كما تبين أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرّسين هي على التوالي أزمة "عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة"، تلتها أزمة "عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية"، ثم أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية"، وجاءت أزمة "عدم إشراك الإدارة المدرسية للمدرسين في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية" في المرتبة الرابعة، وأخيراً جاءت أزمة "عدم قدرة الإدارة المدرسة على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر - بطالة - عنف)." في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

(4) أكثر الأزمات المتعلقة بالمناهج تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين هي على التوالي أزمة "كثافة المناهج الدراسية"، تلتها أزمة "صعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية"، ثم أزمة "انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج".

(5) أكثر الأزمات المتعلقة بالامتحانات تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة "اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي"، تلتها أزمة "صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتراً أمنياً"، ثم جاءت أزمة "غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

كما تبين أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالامتحانات تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرّسين هي على التوالي أزمة " كثرة حالات الغش في أثناء الامتحانات بسبب التسيّب الأمني " تلتها أزمة " تأجيل الامتحانات في بعض المدارس خوفاً على حياة الطلبة من العنف الذي يؤدي بحياتهم "، ثم جاءت أزمة " غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية " في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

(6) أكثر الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين والمدرّسين هي أزمة " تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (كثافة الطلبة). "، وأزمة " تكرار انقطاع التيار الكهربائي في أثناء اليوم المدرسي "، ثم أزمة " انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة ".

(7) أكثر الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة " تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة "، تلتها أزمة " عدم إقامة المعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة "، وأخيراً جاءت أزمة " إغفال دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة " في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

كما تبين أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرّسين هي على التوالي أزمة " تكرر حوادث الإرهاب (انفجار - قذيفة - هجوم مسلح....) "، تلتها أزمة " تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة "، ثم جاءت أزمة " قلة مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي ".

(8) أكثر الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المديرين هي على التوالي أزمة " عدم توافر الإمكانات المادية في المدرسة (مصرفات - تجهيزات بناء - تدفئة...) "، تلتها أزمة " ضعف التمويل الحكومي نتيجة الأزمة الحالية في البلد "، ثم جاءت أزمة " عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة " في المرتبة الثالثة من حيث درجة التحقق المرتفعة. كما تبين أنّ أكثر الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم تواجداً في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرّسين هي على التوالي أزمة " سوء توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية المتاحة "، تلتها أزمة " قلة الموارد المالية المخصصة لصيانة المبنى المدرسي "، وأخيراً جاءت أزمة " عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة " في المرتبة الثالثة والأخيرة من حيث درجة التحقق المرتفعة.

ب . نتائج المحور الثاني المتعلق بدور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات على مستوى المحاور ككل من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المدرّسين.

أظهرت النتائج أن:

1. دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات ككل في محاورها الثلاثة (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، كما تبين أن أكثر درجة ممارسة كانت لممارسة مديري المدارس دورهم في أثناء الأزمة، تلتها درجة ممارسة دورهم في إدارة الأزمة قبل حدوثها، ومن ثم درجة ممارسة دورهم في إدارة الأزمة بعد حدوثها.

2. دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات ككل في محاورها الثلاثة (قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها) من وجهة نظر المدرسين كانت منخفضة، كما تبين أن أكثر درجة ممارسة كانت لممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام دورهم في أثناء الأزمة، تلتها درجة ممارسة دورهم في إدارة الأزمة قبل حدوثها، ومن ثم درجة ممارسة دورهم في إدارة الأزمة بعد حدوثها.

ت . نتائج المحور الثالث المتعلق بأهم مقترحات إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي العام في سورية ومدرسيها.

1-حصل مجال المقترحات المتعلقة بأزمات الامتحانات.على المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين ثم جاءت على التوالي المقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي في المرتبة الثانية، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم في المرتبة الثالثة، تلتها في المرتبة الرابعة المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين.، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة، تلتها المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج.أما المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية فجاءت في المرتبة السادسة وقبل الأخيرة، ومن ثم جاءت المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي..في المرتبة الأخيرة.

2-حصل مجال المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين على المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، ثم جاءت على التوالي المقترحات المتعلقة "بأزمات الامتحانات والمقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم في المرتبة الثانية، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة في المرتبة الثالثة، تلتها في المرتبة الرابعة المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية، ثم جاءت المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي، والمقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي في المرتبة الخامسة، وأخيراً جاءت المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج في المرتبة الأخيرة.

. عرض لنتائج فرضيات الدراسة:

أظهرت الدراسة نتائج الفرضيات الآتية:

1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة من مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لمصلحة حملة الشهادة الأعلى، ولمتغير عدد سنوات الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة الأعلى، ولمتغير المحافظة إذ وجدت فروق دالة عنده بين محافظة دمشق ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حلب والمحافظات (دمشق، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حلب، وبين محافظة حماه ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حماه، وبين محافظة حمص ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حمص، وبين محافظة دير الزور والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دير الزور، وبين محافظة إدلب والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة إدلب.

2-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس باستثناء المجالين (أزمات متعلقة بالطلبة، أزمات متعلقة بالمدرسين) إذ تبين وجود فروق دالة فيهما لمصلحة المديرين.

3-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لمصلحة حملة الشهادة الأعلى، ولمتغير عدد سنوات الخبرة، لمصلحة ذوي الخبرة الأعلى، ولمتغير المحافظة إذ وجدت فروق دالة عنده بين محافظة دمشق ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حلب والمحافظات (دمشق، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حلب، وبين محافظة حماه ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حماه، وبين محافظة حمص ومحافظة (طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة حمص، وبين محافظة دير الزور والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دير الزور، وبين محافظة إدلب والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة إدلب.

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول واقع الأزمات التي تواجه التعليم الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس.

5-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام في سورية ومدرّسيه حول واقع الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولمصلحة المديرين.

6-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي ولمصلحة حملة الشهادة الأعلى، ولمتغير عدد سنوات الخبرة، لمصلحة ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر، ولمتغير المحافظة إذ وجدت فروق داله عنده بين محافظة إدلب والمحافظات (دمشق، حلب، حماه، حمص، دير الزور، طرطوس، اللاذقية) لصالح هذه المحافظات، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية.

7-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي. ولمصلحة حملة الدراسات العليا فما فوق، ولمتغير المحافظة التي كانت الفروق دالة فيه وهذه الفروق جاءت بين محافظة دمشق والمحافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب، طرطوس، اللاذقية) لصالح محافظة دمشق، وبين محافظة حماه ومحافظتي (حلب ودير الزور) لصالح محافظة حماه، وبين محافظة حمص ومحافظتي (حلب ودير الزور) لصالح محافظة حمص، وبين محافظة طرطوس والمحافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب) لصالح محافظة طرطوس، وبين محافظة اللاذقية والمحافظات (حلب، حماه، حمص، دير الزور، إدلب) لصالح محافظة اللاذقية.

8-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مدرسي التعليم الثانوي العام في سورية حول دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات (قبل الأزمة وفي أثنائها وبعدها) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

9-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير مديري التعليم الثانوي العام في سورية ومدرّسيه حول إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولمصلحة المديرين.

الفصل السابع

التصور المقترح لإدارة أزمات مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية

أولاً: مرتكزات التصور المقترح ومنطلقاته.

ثانياً مبررات التصور المقترح.

ثالثاً أهداف التصور المقترح.

رابعاً بناء تطبيق التصور المقترح.

خامساً إجراءات تطبيق التصور المقترح.

سادساً متطلبات تطبيق التصور المقترح.

سابعاً المعوقات المحتملة أمام تنفيذ التصور المقترح.

ثامناً: إجراءات للتغلب على المعوقات المحتملة أمام تنفيذ التصور.

الفصل السابع

التصور المقترح لإدارة أزمات مدارس التعليم الثانوي العام في

الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية

أولاً: مرتكزات التصور المقترح ومنطلقاته:

هناك أسس ومرتكزات عدة يقوم عليها بناء هذا التصور أو المقترح، إذ إنّ إدارة الأزمات بكفاءة وفعالية تحتاج إلى دعم القدرة على الابتكار والإبداع لدى مديري المدارس لتمكينهم من تصميم الخطط بما يتوافق مع إمكانيات مدارسهم، وبما يحقق المرونة التي تتطلبها المواجهة السليمة والسريعة للأزمات، ولذلك فمن الضروري أن يركز التصور المقترح على ملائمة الواقع وفق الإمكانيات المتاحة، بالإضافة إلى المرونة المناسبة للاستجابة للظروف الطارئة، والقدرة على التحديث والتطوير المستمر، والكفاءة في التقويم السليم لجوانب القوة لدعمها، وجوانب الضعف لمعالجتها بشكل مستمر.

وبالتالي فإنّ أيّ تصور ناجح لابدّ له أن يدعم جانب المبادرة والوقاية حتى نستطيع بوساطته تجنب الكثير من أنواع الأزمات قبل وقوعها، أو تحقيق السيطرة السريعة وتقليل آثارها السلبية قدر الإمكان عند حدوثها، ويتم ذلك من خلال دعم الأمان المدرسي، وتحقيق المناخ التربوي الإيجابي داخل المدارس، إذ إنّ الأزمات أصبحت جزءاً من نسيج الحياة، وعلى المدارس أن تكون مستعدة لما هو غير متوقع من أزمات سواء أكانت ناجمة عن كوارث طبيعة كالزلازل والسيول، أم أزمات ناجمة عن أخطاء بشرية أم أزمات من صنع الإنسان كالحروب والأزمات السلوكية.

ويعتمد التصور المقترح على:

1- تجارب بعض الدول العربية والعالمية في إدارة أزماتها التي ورد ذكرها في الفصل الرابع، وتلخصت بتجربة كل من (الولايات المتحدة الأميركية، واليابان، وألمانيا، وجمهورية مصر العربية) إذ بينت الدراسة النظرية لتلك التجارب:

- بروز أزمة العنف في مدارس كل من الولايات المتحدة الأميركية، واليابان، وألمانيا، وهي من الأزمات الأكثر تواجداً لدى الطلبة في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، والتي أظهرتها نتائج الدراسة الميدانية ، وبالتالي استفادت الباحثة من الحلول التي اتبعتها الدول السابقة الذكر في إدارة أزماتها لوضع التصور المقترح.

- معاناة المدارس اليابانية من أزمة صعوبة وكثافة المناهج الدراسية وهي من الأزمات الأكثر تواجداً أيضاً في مدارس التعليم الثانوي العام، والتي أظهرتها تطبيق استبانة واقع أزمات التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.

- بروز أزمة تدني مخرجات التعليم في المدارس الألمانية، وهو ما يوافق بروز أزمة انخفاض المستوى العلمي للطلبة في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، والتي أشارت إليها نتائج استبانة واقع الأزمات، وبالتالي استفادت الباحثة من الحلول العلاجية التي اتبعتها ألمانيا في وضع الإجراءات المناسبة للأزمة السابقة الذكر.

- معاناة التعليم الثانوي العام من أزمة الفصل القائم بينه وبين التعليم الثانوي الفني في الولايات المتحدة الأميركية مما يؤدي إلى تسرب الطلبة من المدارس، وبالتالي استفادت الباحثة من تجربة الولايات المتحدة الأميركية والحلول التي اتبعتها لمعالجة أزمة تسرب الطلبة من مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية نتيجة الأوضاع الاستثنائية لذويهم، والتي أظهرتها نتائج الدراسة الميدانية الناتجة تطبيق استبانة واقع الأزمات.

- بروز أزمة امتحان الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية وهو ما يقابل بروز أزمة اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي، والتي أشارت إليها نتائج استبانة واقع الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، وبالتالي استفادت الباحثة من الإجراءات التي اتبعتها وزارة التربية في مصر في وضع التصور المقترح.

2- نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بواقع الأزمات وواقع إدارتها في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية، وقد ورد ذكرها بالتفصيل في الفصل السادس من الدراسة.

3- نتائج الدراسة الميدانية الناتجة عن تطبيق استبانة الإجراءات المتعلقة بإدارة الأزمات والموجهة إلى مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدرسيه والتي تتخلص في ما يأتي:

1- حصول مجال الإجراءات المتعلقة بأزمات الامتحانات على المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المديرين ثم جاءت على التوالي الإجراءات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي في المرتبة الثانية، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم في المرتبة الثالثة، تلتها في المرتبة الرابعة المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة، تلتها المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج. أما المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية فجاءت في المرتبة السادسة وقبل الأخيرة، ومن ثم جاءت المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي في المرتبة الأخيرة.

2- حصول مجال المقترحات المتعلقة بأزمات المدرسين على المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق المرتفعة من وجهة نظر المدرسين، ثم جاءت على التوالي المقترحات المتعلقة "بأزمات الامتحانات والمقترحات المتعلقة بأزمات تمويل التعليم في المرتبة الثانية، ثم المقترحات المتعلقة بأزمات الطلبة في المرتبة الثالثة، تلتها في المرتبة الرابعة المقترحات المتعلقة بأزمات الإدارة المدرسية، ثم جاءت المقترحات المتعلقة بأزمات المجتمع المحلي، والمقترحات المتعلقة بأزمات البناء المدرسي في المرتبة الخامسة، وأخيراً جاءت المقترحات المتعلقة بأزمات المناهج في المرتبة الأخيرة.

4- المدخل البيني متعدد التخصصات، ويطلق عليه interdisciplinary approach الذي يركز بشكل أساسي على وجود أنشطة متعددة، وأدوار متنوعة تتطلب التعاون والتنسيق والعمل الجماعي القائم على روح الفريق، هذا بالإضافة إلى إيجاد رؤية مشتركة تلتزم بها الجماعة مع ترتيب أولوياتها وفق الضرورة الملحة (Seymour & Moore, 2002, 102). ولذلك فإن تطوير إدارة الأزمات بمدارس التعليم الثانوي العام يشكل ضرورة ملحة لمواجهة الاختلالات، ومعالجة الضعف والقصور في مواجهة الأزمات التي تقع بالمدارس، ومن ثم مساعدتها في توفير بيئة تربوية آمنة وإيجابية تشجع الطلبة على التعلم البناء والمثمر، وفي ضوء ما سبق ذكره يمكن رصد خمسة أسس أو مرتكزات ضرورية يقوم عليها التصور المقترح لإدارة الأزمات بالمدارس ويشمل ذلك الآتي:

1. إيجاد خطة ملائمة في الزمان والمكان المناسبين: من الضروري إيجاد خطة لإدارة الأزمات تحدد بوضوح نوع المواجهة المطلوبة في كل موقف، حتى يعرف العاملون مقدماً كيف سيواجهون الأزمة في الوقت المناسب ويجب تطوير هذه الخطة بشكل مستمر وتوزيعها على أعضاء فريق مواجهة الأزمات، وترتكز الخطة على ثلاثة أبعاد هي:

- التدخل الأولي أو المبكر: ويتضمن الأنشطة التي تحاول منع حدوث الأزمات أو الاستعداد لمواجهتها.
 - التدخل الثانوي: ويتضمن الخطوات التي يجب اتخاذها بعد حدوث الأزمة مباشرة لتقليل آثارها السلبية ومنعها من الانتشار.
 - التدخل طويل المدى: ويشمل مساعدة الأشخاص الذين تأثروا بالأزمة، وتحديد عملية المواجهة لتجنب حدوث مثل هذه الأزمات أو تكرارها.
- فالغرض الأساسي من خطة إدارة الأزمات بالمدرسة هو تحديد الأهداف والأدوار، مما يسهم في إيجاد طريقة منظمة ومنهجية لمواجهة الأزمات، وتستطيع الخطة الجيدة لإدارة الأزمات أن تبين بالتفصيل كيف يمكن للمدرسة أن تستثمر مواردها جيداً لخلق بيئة آمنة، وإدارة المواقف التي تمثل تهديداً للمدرسة، وتشمل الخطة الفعالة الآتي:

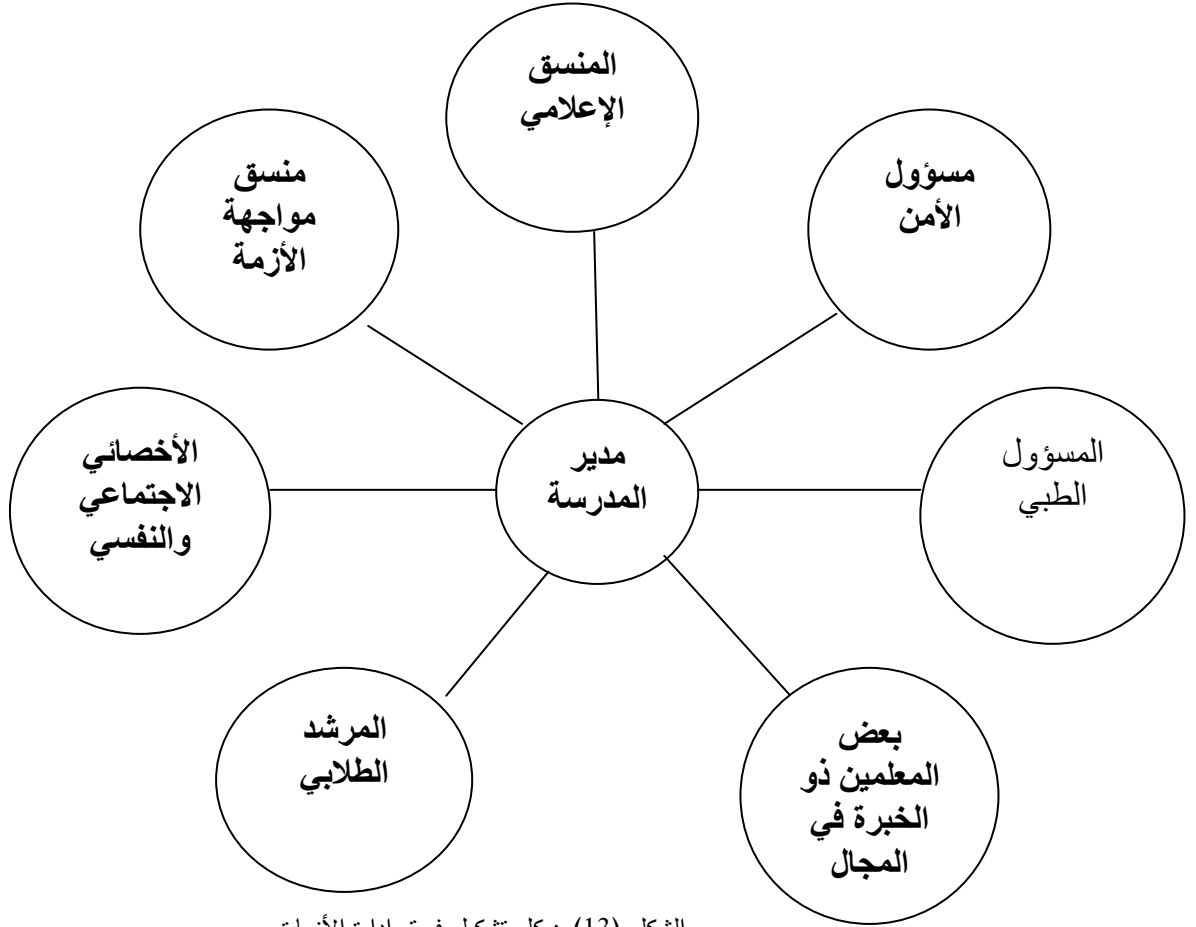
- وصف وتحديد إشارات الإنذار المبكر التي تمثل تهديداً.
- وصف إجراءات الوقاية الفعالة من الأزمات وآليات تنفيذها.
- وصف للتدخل المباشر وفق خطة الطوارئ.

2. تشكيل فريق لإدارة الأزمات: يعد وجود فريق لإدارة الأزمات أمراً حيوياً من حيث أنه وحدة تنظيمية مدربة للتعامل مع الأنواع العديدة للأزمات، ويتشكل فريق إدارة الأزمات من مجموعة أفراد أساسية لديها المعرفة والمهارات في التعامل مع المواقف الطارئة، ويشمل الفريق: مدير المدرسة، ومنسق مواجهة الأزمات، والمرشد الطلابي، والمرشد الاجتماعي، والأخصائي الطبي، وبعض العاملين الذين لديهم الخبرة

في هذا المجال، ويمكن أن يعمل الفريق وفق ثلاثة مستويات تنظيمية هي: مستوى المدرسة، مستوى مديريات التربية، ومستوى الوزارة. ويقوم فريق إدارة الأزمات بدور حيوي من خلال:

- تحديد نمط المواجهة المناسب.
- تحديد المسؤوليات وصنع القرارات.
- مراجعة وتقييم خطة إدارة الأزمات.

ويمكن اقتراح هيكل لتشكيل فريق إدارة الأزمات على النحو التالي:



الشكل (13) هيكل تشكيل فريق إدارة الأزمات

3. وجود قيادة تتسم بالكفاءة والفاعلية: يعدّ وجود قيادة فعالة أمراً ضرورياً لدعم التنفيذ الفعال ومتابعة الاستعداد السليم تجاه التعامل مع الأزمات، كما أنّ القيادة وحدها هي القادرة على الحفاظ على الأوضاع الآمنة في المدرسة ومنعها من الانهيار، وتحقيق التوازن الضروري الذي تتطلبه إدارة الأزمات، لذلك فإنّ المواقف الضاغطة تمثل اختباراً جيداً للقيادة الموجودة، كما تشجع ظهور المهارات والقدرات الكامنة لدى الأفراد القادة.

4. وجود نظم متطورة للاتصال والمعلومات: عند حدوث الأزمات تصبح هناك ضرورة ملحة لوجود نظم معلومات واتصالات داخل المدرسة وخارجها مع الآباء وهيئات المجتمع المحلي ووسائل الإعلام لتقديم

المساعدة الضرورية والإسراع في عودة الاستقرار إلى المدرسة، لذلك يعدّ الاتصال الفعال عصب وأساس أي عمل إداري أو قيادي، فهو الجانب الأكثر أهمية في التأثير على السلوك وتوجيه جهود الأداء نظراً لضيق الوقت وحساسية الموقف وضغطه أثناء الأزمات، كما أنّ إدارة الأزمات تحتاج إلى وجود بيانات ومعلومات سريعة وسليمة منعاً لانتشار الشائعات التي يمكنها أن تتسبب في تدهور الموقف وخروجه عن السيطرة، ومن ثم يجب أن يتسم الاتصال مع الأطراف المعنية بالانفتاح، والصراحة، والوضوح، والسرعة، والمصادقية.

5. التدريب الكافي والمناسب: لقد أصبح من الضروري أن تبادر المدارس من نفسها إلى تدريب أعضاء هيئة العاملين فيها لمواجهة أنواع الأزمات المختلفة التي تتزايد بشكل مستمر، فمن خلال عملية التدريب يمكن وضع أسوأ وأفضل سيناريو للاستعداد لجميع الاحتمالات التي يمكن أن تفرضها الأزمة.

ثانياً: مبررات التصور المقترح:

هناك مسوغات عدة استدعت وضع تصور مقترح لإدارة أزمات مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية منها:

- تزايد حدوث الأزمات بمدارس التعليم الثانوي العام، وتعددتها، وتنوعها، مما يفرض تطوير وإصلاح جوانب الاستعداد والتخطيط للتعامل مع الأزمات.
- عدم استخدام أسلوب إدارة الأزمات على الرغم من الحاجة الملحة لاستخدامه في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
- ضرورة تشكيل فريق إدارة الأزمات على مستوى الإدارة المركزية (وزارة التربية)، وعلى مستوى الإدارات الفرعية في مديريات التربية، والمدارس.
- تزايد الحاجة لوجود درجة من اللامركزية تتلاءم مع طبيعة إدارة الأزمات، حيث تحتاج إلى قدر كبير من تفويض السلطات من أجل تمكين مديري المدارس من الابتكار في طرائق وأساليب إدارة الأزمات التي تواجه المدارس.
- السعي لأن يكون التصور المقترح بمثابة دليل لتطبيق أسلوب إدارة الأزمات تستند إليه جميع الجهات المسؤولة عن العملية التربوية والتعليمية في مدارس الجمهورية العربية السورية.

ثالثاً. أهداف التصور المقترح:

1. المساعدة في تشكيل فريق إدارة الأزمات داخل المدرسة، وتحديد مسؤولياته قبل حدوث الأزمة، وفي أثناء مواجهتها، وبعد حدوثها.
2. المساعدة في تعرف سيناريو الوضع الأفضل، سيناريو الوضع الأسوأ.
3. نشر ثقافة إدارة الأزمات لدى القائمين على العملية التربوية والتعليمية.
4. تعرّف متطلبات تطبيق التصور المقترح.

5. تعرّف إجراءات تطبيق التصور المقترح التي تساعد في تفعيل إدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
6. تعرّف المعوقات المحتملة أمام تطبيق إجراءات التصور المقترح.
7. تعرّف المقترحات اللازمة للتغلب على المعوقات المحتملة أمام تطبيق إجراءات التصور المقترح.

رابعاً. بناء التصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح على وجود ثلاثة مستويات أو مراحل منهجية أساسية في إدارة الأزمات التي تواجه مدارس التعليم الثانوي العام، وذلك من أجل الاستعداد الجيد والوقاية من حدوث الأزمات أو احتواء الخسائر إذا وقعت هذه الأزمات، ومن ثم استعادة النشاط وعودة سير العمل الطبيعي في المدرسة، وأخيراً التعلم من الأزمات السابقة حتى لا تتكرر الأخطاء مرة أخرى. وفيما يلي توضيح لهذه المراحل الثلاثة:

• مرحلة إجراءات الوقاية والتحصين:

- تستطيع المدارس أن تحقق الاستعداد الأمثل للتعامل مع الأزمات أو الوقاية منها قبل وقوعها من خلال تصميم خطط الطوارئ التي تحتوي على عدة عناصر لعل من أهمها العناصر الآتية:
- تحديد نقاط الضعف فيما يتعلق بالجوانب الفنية والإدارية بالمدرسة.
 - رصد المشكلات ومعالجتها قبل أن تتفاقم وتتحول إلى أزمات.
 - إعداد البيانات والمعلومات الكافية والسليمة للطلاب.
 - تفعيل برامج الإرشاد الطلابي في الجوانب الوقائية والعلاجية والإثرائية.
 - تدريب الطلبة والمدرّسين على كيفية استخدام وسائل الدفاع المدني.
 - اختيار فريق إدارة الأزمات من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة في معالجة الأزمات.
 - تقدير الإمكانيات المتاحة وتحديد الإجراءات المناسبة وتدريب الأفراد على القيام بأدوارهم.
 - إعداد السيناريوهات لجميع الاحتمالات الممكنة، والتدريب على هذه السيناريوهات وكيفية اتخاذ القرارات السليمة بشكل سريع.
 - إعداد ملفات عن الأزمات التي حدثت بالمدرسة في الماضي، أو التي حدثت في المدارس الأخرى، وتوضيح كيف تمّ التعامل معها وجوانب القوة والضعف في إدارتها.
 - التأكد من فعالية الاتصال داخل المدرسة وخارجها.
 - بناء فريق إدارة الأزمات: يمثل فريق إدارة الأزمات على مستوى المدرسة خط الدفاع الأول، ويعتمد على موارد المدرسة، ويتميز بكونه معروفاً لدى المدرّسين والطلبة وأولياء الأمور وهيئة العاملين بالمدرسة، ولكن هناك أزمات خطيرة تتطلب تعاون المستويات الثلاثة لفرق إدارة الأزمات، ويمكن أن ينقسم فريق إدارة الأزمات في المدرسة إلى عدة فرق صغيرة يختص كل منها بأدوار محددة مع

- دعم التنسيق من خلال وجود مركز عمليات، ومن الضروري التدريب على الأدوار حتى يتمكن كل عضو من القيام بدوره بكفاءة عالية، وهناك أساليب حديثة للتدريب منها:
- تدريب المحاكاة: وهو نوع من الممارسة العملية لسيناريو أزمة محتملة وتقييم الاستعداد لها.
 - أسلوب تمثيل الأدوار: حيث يتم توزيع الأدوار المختلفة على الأعضاء والقيام بها عدة مرات لتحقيق الاستعداد الجيد.
 - أسلوب العصف الذهني أو ما يمكن أن يطلق عليه "تحليل ماذا لو" لاستثارة قدرات المشاركين والتحليل الناقد، ويمكن توزيع أدوار فريق إدارة الأزمات على النحو الآتي:

الجدول (80) توزيع أدوار فريق إدارة الأزمات

العضو	دوره
1. رئيس الفريق أو مدير المدرسة	الإشراف على أداء أعضاء الفريق وتوفير المعلومات والبيانات التي يحتاجها الفريق، وتحقيق الدعم والمساندة من خلال توفير بيئة إيجابية تتسم بالتعاون.
2. منسق الفريق	الإشراف على جميع جوانب عملية التنسيق بين الفريق وجميع الأطراف المهمة، ودعم جوانب الاتصال المفتوح، والاحتفاظ بقائمة بأرقام تليفونات جميع الأعضاء وهيئة العاملين ومؤسسات المجتمع المحلي.
3. المنسق الإعلامي	هو حلقة الوصل والاتصال للرد على جميع الاستفسارات، وإعداد البيانات للتعامل مع وسائل الإعلام.
4. مسؤول الأمن	تحديد إجراءات الأمن الضرورية لتحقيق الأمان بالمدرسة، وإعداد خطة التدريب على وسائل الدفاع المدني، وهو حلقة الوصل مع قسم الشرطة وإدارة الدفاع المدني.
5. مسؤول الإرشاد النفسي والاجتماعي	تحديد وتنفيذ جوانب الوقاية المبكرة من بعض أنواع الأزمات، وتفعيل برامج الإرشاد الطلابي، وتحديد وتصميم خطة علاج الآثار النفسية السلبية الناجمة عن حدوث الأزمات.
6. المسؤول الطبي	تحديد وتنفيذ الإجراءات المرتبطة بالنواحي الصحية، ويقوم بتدريب الأفراد على إجراءات الإسعافات الأولية، وهو حلقة الاتصال مع المشفى ومراكز الرعاية الصحية.

يتضح من الجدول (80) أنَّ هناك أدواراً ومسؤوليات جديدة يجب أن يتبناها المديرون وهيئة العاملين بالمدرسة، وهذا ما فرضه حدوث الأزمات المتنوعة بالمدارس، وأصبح أيضاً من الضروري الاهتمام بالإرشاد النفسي والاجتماعي من أجل تجنب أنواع كثيرة من الأزمات المدرسية أو الوقاية من حدوثها، ويمكن القول إنَّ كل عضو في فريق إدارة الأزمات في المدرسة له دوره المحدد ومسؤولياته التي يستطيع القيام بها، ومن الضروري في هذه المرحلة وجود الانسجام بين أعضاء الفريق، وضرورة أن يتسم أعضاؤه بالثقة والاحترام والتآلف مع الطلبة وأعضاء هيئة المدرسة.

• مرحلة المواجهة الفعلية للأزمات:

الهدف الأساسي في هذه المرحلة هو إيقاف سلسلة الآثار السلبية الناجمة عن حدوث الأزمات؛ لتقليل الخسائر إلى أدنى حدٍ ممكنٍ، ولأشكَّ أنَّ كفاءة ذلك تعتمد بشكل كبير على مرحلة الاستعداد، ويتم في هذه المواجهة تعبئة جميع الجهود وتنفيذ الخطط والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي التي يمكنها تقديم الدعم والمساندة، مثل المشفى أو إدارة الشرطة والدفاع المدني، ومن الضروري استيعاب الموقف بشكل سريع وسليم لفهم ملامبساته، وإدراك أبعاد الأزمة، ثم احتوائها بشكل سريع من خلال اتخاذ القرارات المناسبة لتقليل الخسائر الناجمة عنها، ولذلك فمن الضروري في هذه المرحلة:

- التحقق من المعلومات الصحيحة وتجنب انتشار الشائعات عن الأزمة داخل المدرسة وخارجها.
 - توجيه الطلبة وهيئة العاملين نحو ما يجب عمله، والمكان المناسب للجوء إليه من أجل الوقاية من الأضرار في حال كانت الأزمة طبيعية.
 - المحافظة على سير العمل الطبيعي قدر الإمكان أثناء وقوع الأزمات.
 - تطبيق السيناريو المقترح لمواجهة الأزمات المدرسية، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّه من أجل إعداد سيناريو جيد من الضروري الاهتمام بالآتي:
 - وصف الوضع الراهن لتحديد جوانب القوة ودعمها وجوانب الضعف والقصور لمعالجتها.
 - تحديد القوى الفاعلة والأطراف المؤثرة والمتأثرة بالأزمة.
 - تحديد البدائل أو المسارات المستقبلية.
 - فرز البدائل والمقارنة بينها.
 - اختبار البديل المناسب.
- كما أنّ إعداد السيناريو الجيد لمواجهة الأزمة بكفاءة يتطلب تقييم نوع الأزمة، ومدى تطورها، ونوع المواجهة المطلوبة على النحو الآتي:

الجدول (81) تقييم الأزمة

1. نوع الأزمة هل هي:	أزمة ناتجة عن أخطاء بشرية، مثل الشغب أو تخريب الممتلكات أو الانقطاع المفاجئ للتيار الكهربائي. أم أزمة ناتجة عن كوارث طبيعية مثل السيول أو الزلازل.
2. درجة خطورة الأزمة هل هي:	- قليلة الخطورة. - متوسطة الخطورة. - ذات خطورة مرتفعة.
3. هل حدث مثلها من قبل:	- نعم. - لا.
4. مستوى المواجهة المطلوبة:	- على مستوى مديرية التربية. - على مستوى المدرسة.

- مستوى وزارة التربية - تحتاج تعاون المستويات الثلاثة.	
- عالية. - متوسطة. - ضعيفة.	5. درجة استعداد المدرسة لها.
- كانت متوقعة. - غير متوقعة.	6. مدى توقعها:

الجدول (82) سيناريو الوضع الأفضل وسيناريو الوضع الأسوأ

سيناريو الوضع الأفضل	سيناريو الوضع الأسوأ
تمثل هذه الحالة الوضع الأفضل التي تكون المدرسة عليه، حيث يعرف كل فرد دوره ومسؤوليته في مواجهة الأزمة، بالإضافة إلى وجود أساليب لرصد إشارات التحذير، وجمع المعلومات عن الأزمات السابقة والمحتملة بالإضافة إلى وجود موارد كافية لمواجهة الأزمة، أي أن درجة استعداد المدرسة تكون عالية في هذا الوقت. وتتسم الأزمة وفق هذا السيناريو بأنها أزمة كانت متوقعة، أو مشابهة لأزمات سابقة حدثت بالمدرسة، وبأنها تتسم بدرجة خطورة منخفضة ومن ثم تتطلب مواجهة على المستوى المدرسي.	يتضمن هذا السيناريو وقوع أكثر الأحداث سوءاً وأقلها تخطيطاً وإعداداً، وتتم في أسوأ وقت ممكن، كما تؤدي هذه الأزمة إلى وقوع سلسلة من الأزمات الناتجة عنها بشكل سريع، وتقتل المدرسة في رصد إشارات التحذير، مع عدم قدرة الخطة الموضوعية على مساندة أحداث الأزمة أو إيقاف تدهور الأوضاع. وتتسم الأزمة وفق هذا السيناريو بأنها أزمة فجائية غير متوقعة أو لم يحدث مثلها من قبل، وتتسم بدرجة خطورة عالية، ومن ثم تتطلب تعاون المستويات الأخرى والتي تشمل الوزارة ومديرية التربية من أجل مساعدة المدرسة وتقديم الدعم لها.

ووفق التقييم السابق يستطيع فريق إدارة الأزمات ومدير المدرسة الجيد معرفة ما إذا كانت هذه الأزمة تندرج في سياق سيناريو الوضع الأفضل أم سيناريو الوضع الأسوأ.

وفي ضوء ما سبق يجب أن يعقد مدير المدرسة اجتماعات دورية منتظمة من أجل حصر جميع الاحتمالات الممكنة والمحتملة عن الأزمة، وتحديد الإجراءات الكفيلة بمواجهة جميع هذه الاحتمالات، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هناك مرحلتين أساسيتان أثناء وقوع الأزمة، هما: مرحلة المواجهة السريعة لمنع الأزمة من التطور والتسبب في حدوث أزمات أخرى، ومرحلة مواجهة ما بعد الأزمة والتي تتضمن القيام بإجراءات طويلة المدى لإزالة الآثار السلبية الناجمة عن الأزمة، ويمكن إيضاح ذلك في سياق مرحلة مواجهة الأزمة بالآتي:

- تعبئة جميع الموارد البشرية والمادية للتغلب على الأزمة.
- عقد اجتماع فوري مع فريق إدارة الأزمة لاستكشاف الاقتراحات المناسبة.
- تحديد الأطراف المعنية التي يمكن الاتصال بها.

- توجيه الطلبة والمدرّسين وهيئة العاملين إلى المكان الآمن بالمدرسة.
- الاستفادة من الإذاعة المدرسية في عملية التوجيه والإرشاد.

• مرحلة ما بعد الأزمة:

وتتضمن هذه المرحلة العودة إلى الأوضاع الطبيعية المستقرة، ومراجعة وتقييم جوانب المواجهة التي تمت، وفي هذه المرحلة يجتمع فريق إدارة الأزمات، ويتم إعداد بيان للرد على الاستفسارات من أجل توضيح المعلومات الصحيحة لمنع انتشار الشائعات عن الأزمة التي حدثت بالمدرسة، كما يتم الاستفادة في هذه المرحلة من المرشدين النفسيين والاجتماعيين لمعالجة الآثار النفسية السلبية لدى الطلبة وهيئة العاملين الناتجة عن حدوث الأزمات، وبالنظر إلى ما سبق يمكن القول إنّ الهدف الأساسي لهذه المرحلة هو سرعة الانتقال بالمدرسة من وضع المواجهة ورد الفعل إلى السيطرة والقدرة على امتلاك زمام المبادرة والعودة السريعة للوضع الطبيعي.

وبعد عرض المراحل السابقة يمكن وضع شكل توضيحي للتصور المقترح ويتمثل في الشكل الآتي:



الشكل (14) عرض توضيحي لمراحل التصور المقترح

خامساً: إجراءات تطبيق التصور المقترح:

بناء على ما أظهره الواقع النظري والميداني لإدارة الأزمات المدرسية في الجمهورية العربية السورية، ومن أجل سد الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، أو ما بين الواقع الفعلي والوضع المرغوب، فمن الضروري الاهتمام والعناية بتطبيق الإجراءات الآتية، والتي يمكن ذكرها ضمن المجالات الآتية:

✚ المجال الأول: إجراءات متعلقة بإدارة أزمات الطلبة:

يُعدُّ الطلبة محور العملية التعليمية والتربوية والغاية والوسيلة لعملية التربية التي تهدف إلى تكوين الطالب المتفاعل مع مجتمعه، والمساهم في حلِّ مشكلات مجتمعه وأزماته بطريقة فعالة مبتكرة، ولذلك من أجل تحقيق تلك الأهداف يجب أن نعمل على معالجة الأزمات التي يعانون منها، والتي بينت الدراسة أنها الأكثر حدوثاً بمدارس التعليم الثانوي العام وقد تمثلت في:

❖ أزمة إحضار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات، أفلام ...) وتداولها فيما بينهم، وتقتصر الدراسة لعلاجها ما يأتي:

- التركيز على توعية الطلبة من خلال المحاضرات والندوات.
- التذكير بالحكم الشرعي لتلك الممارسات وآثارها النفسية والاجتماعية والصحية على المجتمع.
- تفعيل الإشراف اليومي بالمدرسة.
- الاستعانة بالمرشد النفسي لإرشاد الطلبة وتوعيتهم بخطرهم والآثار السلبية السيئة لمثل تلك المواد.
- ❖ أزمة وجود (الحزن _ الخوف _ القلق الدائم) لدى بعض الطلبة، وتقتصر الدراسة لتجاوز تلك الأزمة الآتي:

1. إقامة ورشة عمل للمدرسين حول تعزيز الدعم النفسي والتربوي للطلبة في الأزمات، وذلك للتواصل مع الطلبة الذين يُعدون الفئة الأكثر تضرراً من ظروف الأزمة الراهنة وتداعياتها على تحصيلهم العلمي واستقرارهم النفسي، خاصةً بالنسبة للعائلات التي انتقلت من مكان إقامتها إلى أماكن إقامة جديدة، والعمل على تخفيف الأضرار النفسية التي يعانون منها، وإعادة تربيتهم تربيةً نفسيةً صحيحةً بالتعاون مع المدرسة والأهل والمجتمع.
2. تخفيف آثار الأزمة للقاطنين في مدارس الإيواء بتكليف المرشدين النفسيين والاجتماعيين للقيام بدورهم، وتنظيم أنشطة متنوعة (رياضية، فنية، موسيقية....) من خلال تشكيل فريق مركزي في الوزارة بالتعاون مع المنظمات العالمية كاليونيسيف؛ بهدف تعزيز خدمات الصحة العقلية والنفسية في سورية.
3. تفعيل دور المؤسسات الإعلامية والثقافية في تعزيز الدعم النفسي للطلبة في الأزمات، وتفعيل دور المؤسسات الدينية في نشر قيم المحبة والتسامح والتآخي ونبذ العنف والتطرف.
4. التعاون مع اليونيسيف والجهات المحلية ومنظمة الهلال الأحمر في جمع معلومات عن أوضاع الطلبة في سورية؛ لإعداد الدراسات الوطنية والتقارير المعنية بالمراهقة والشباب، والمفيدة للجهات المسؤولة من جهة، ولتنفيذ العديد من الدورات والورشات في مجال الدعم النفسي للمدرسين والمرشدين الاجتماعيين والأطر العاملة في وزارة التربية من جهةٍ أخرى.

5. إقامة فعاليات وندوات ودورات للمدرسين والإداريين حول الاضطرابات النفسية التي ظهرت عند الطلبة أثناء الأزمة، وكيفية تقديم الدعم النفسي لهم.
6. تعميم نشرات إرشادية عديدة وملف الكتروني لتزويد المرشدين النفسيين والاجتماعيين بالمراجع المهمة.
7. تدريب الكوادر اللازمة في المدرسة على تطبيق الإسعاف النفسي الأولي الذي يعد أحد مكونات الاستجابة المهمة أثناء حدوث صدمات عنيفة عند الطلبة.
8. توعية الأهل بدورهم مع أبنائهم خلال الأزمات، حيث يجب تدريب الأهالي عن طريق ورش العمل على الآتي:
 - تماسك الأسرة مع بعضها وشد أزر أي فرد ينهار أمام الأزمة.
 - الاستغراق بأنشطة مختلفة لعزل الأسرة عن الأزمات الخارجية (اشتراك العائلة في صنع الألعاب، الاشتراك في الغناء ..الخ).
 - تهيئة عوامل مساعدة تخفف واقع الأزمة مثل الإضاءة الخافتة، التدفئة، المكوث بعيداً عن النوافذ والأبواب والجدران الخارجية، توفر حقيبة إسعافات أولية.
 - تهيئة مكان آمن في المنازل بعيداً عن أماكن الخطر.
9. تقديم الإرشاد النفسي للطلبة الذين تعرضوا للصدمة، وهذا يتحقق عبر الآليات الآتية:
 - أ- الزيارات المنزلية، واللقاءات الدورية مع الأهالي داخل المدرسة.
 - ب- تدريب المربين والمربيات في المدارس، وتدريب أولياء الأمور والأمهات على الإسعافات الأولية للصدمة، أو آليات التعامل مع الطالب وقت الأزمات، وأهمها تهدئة روع الطالب.
 - ت- متابعة الطلبة الذين تعرضوا لمواقف صادمة عنيفة، ومساعدتهم من خلال تحويلهم لمؤسسات الصحة النفسية لمتابعة علاجهم من الصدمة بشكل علمي مهني.
10. تقديم المساعدة والدعم النفسي للطلبة والأشخاص الذين تعرضوا لإصابة نتيجة الأزمة وذلك من خلال:
 - أ- التأهيل النفسي للمصابين لتقبل الإصابة والتعايش معها.
 - ب- تأهيل ذوي المصابين للتعامل الجيد مع أبنائهم.
 - ت- تزويد المصابين بالوسائل المساعدة التي تساعدهم على أداء احتياجاتهم ومهامهم اليومية.
 - ث- المساعدة في دمج المصابين الذين حدثت لهم إعاقة جسدية عن طريق تهيئة الظروف المناسبة لهم في الأسرة والمدرسة.

11. تدريب المرشدين والمتطوعين في المؤسسات على كيفية استعمال طرائق التفريغ النفسي للصدمة عن طريق السيكدوراما، والرسم، والحوار المناسب لشخصية الطالب، وطبيعة المرحلة العمرية التي يمرها، ومستواه العقلي والانفعالي.

وسنتناول بالتفصيل هنا طرائق التفريغ النفسي الآتية:

أ- التفريغ النفسي عن طريق السيكدوراما: فمن خلال تلك المرحلة تقوم مجموعة بتمثيل موقف صادم تعرض له أحد أفراد المجموعة، أو أن يقوم أحدهم بالتحدث عن حلم مزعج، أو حدث شاهده عبر التلفاز أو مباشر تعرض له في الواقع أو نُقل إليه عن طريق الآخرين، وخلال السيكدوراما يواجه الطالب مخاوفه وقلقه من خلال لعب الدور في الحدث، مما يساعده على التصرف بتلقائية ومن ثم الاستبصار، وفي نهاية لعب الدور ينصح بأن يعقد المرشدون النفسيون جلسات دائرية لمناقشة ما شعر الطالب به، وآلية معالجته للحدث، وهذا في حد ذاته معالجة نفسية ذكية.

ب- تفريغ عن طريق الرسم: حيث يطلب المرشد النفسي من الطلبة تأمل شيء ما يجذب انتباههم في المكان مع سماع الموسيقى، ثم التعبير عن مشاعرهم من خلال الرسم، على أن يقوم المرشد بمساعدة الطالب في انتهاء الرسم على تقديم رسوماتهم والحديث عنها، فيعد ذلك من آليات التفريغ النفسي الجيد مع الطلبة، أيضاً يستطيع المرشد النفسي أن يطلب من الطلبة رسم حدث ما تعرضوا له أثناء الحرب، أو تعرض له أحد أفراد أسرته، كما يمكن أيضاً تقسيم مجموعة الطلبة إلى مجموعات صغيرة كل مجموعة فيها من (8/10) طلاب يرسمون حدثاً ما بشكل جماعي، فهذا من شأنه تنمية روح التعاون لديهم، ويستمتع كل منهم لأفكار الآخر وتواصلون مع بعضهم في التعبير عن الألم والخروج منه من خلال الرسم.

❖ أزمة تسرب الطلبة من المدرسة نتيجة الأوضاع الاستثنائية لذويهم، وتقتصر الدراسة لتلافيها الآتي:

1. ضرورة إتباع الحلول الوقائية لظاهرة التسرب من خلال التوعية العامة بأهمية الدراسة عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، وتفعيل دورها والتركيز على الإعلام التربوي ومجالس الأولياء.
2. إصدار قرارٍ بإجراء الإحصائيات السنوية للتسرب المدرسي لهذا العام، وتحديد نسب التسرب في كل محافظة مع العلم أن نسبة التسرب تختلف من محافظة لأخرى.
3. ضرورة قيام وزارة التربية بتشكيل لجان متابعة مدرسية تضم مدير المدرسة وبعض المدرسين، وتقوم بالاجتماع شهرياً لإحصاء أعداد الطلبة المتسربين قديماً وحديثاً ضمن قوائم خاصة؛ لتعمل بعدها على عودة الطلبة المتسربين بعد أن تتم دراسة حالات التسرب وأسبابها ومحاولة حلها ضمن المدرسة.
4. التركيز على المناطق المهشمة والمناطق الجغرافية التي تزايد فيها التسرب.

5. تشكيل لجنة في الحي مؤلفة من مدير المدرسة ومختار الحي تقوم بزيارات ميدانية لأهالي الطلبة المتسربين لإقناعهم بضرورة عودة أولادهم إلى المدرسة.
6. ضرورة وجود مجلس خاص بأولياء الأمور الذي يجتمع مرتين في العام الدراسي لمناقشة أسباب التسرب، وطرق معالجته، وإبراز خطورة ظاهرة التسرب من المدارس على الأسرة والمجتمع.
7. فتح شعب خاصة تضم الفئات العمرية التي تتراوح أعمارها بين (13-17) سنة لاستيعاب الأميين والمنقطعين عن الدراسة ضمن أربعة مستويات، ووضع منهاج مكثف لتحقيق الأهداف المرجوة منه.
8. تشكيل لجنة تجول على المحال التجارية، والورشات الحرفية لمنع تشغيل الأحداث بالتعاون مع مديرية التربية، ومديرية الشؤون الاجتماعية والعمل، واتحاد الجمعيات الحرفية.
9. ضرورة فتح شعب داعمة للمقصرين دراسياً في عدة مدارس.
10. ضرورة رعاية المتسولين والمتسربين، لاسيما وأن التسول بين الطلبة الذين تركوا المدرسة يعدّ مشكلة متشعبة يحتاج حلها إلى تضافر جميع الجهود في المجتمع؛ بهدف إعادة إلحاق المتسول بأسرته، وتأمين الدعم المادي المباشر لولي الأمر بعد تعهده بعدم تكرار التسول الذي يمارسه ولده، والتعهد بمتابعة تحصيله العلمي.
11. ضرورة عقد المؤتمرات والندوات التي تناقش هذه القضية، وتوعية الرأي العام بأهمية المساواة بين الذكور والإناث في حق التعليم، وتعزيز أهمية برامج محو الأمية في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة.
12. منع العقاب في المدارس يعدّ إجراءً وقائياً مؤثراً للحد من ظاهرة التسرب مع- توفير تعليم مهني قريب من السكن، وتوفير تعليم تمكيني علاجي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
13. مد إلزامية التعليم لتشمل مرحلة التعليم الثانوي، ووضع آليات للمتابعة والتنفيذ على مستوى المدرسة.
14. إتباع الإجراءات الوقائية الأسرية: تأخذ الوزارة ومؤسسات المجتمع المدني دوراً أساسياً على مستوى الأسرة للحد من ظاهرة التسرب من خلال تنظيم برامج توعية للأسرة تعرّفهم بأهمية التعليم لأبنائهم، ونشر الوعي بمخاطر التسرب على أبنائهم، ومساعدتهم مادياً لتغطية النفقات الدراسية، وإقناع الأسر بضرورة تهيئة الجو الأسري لأبنائهم من خلال توفير الوقت والمكان المناسبين للدراسة في المنزل.
15. تفعيل الاتصال والتواصل بين الأسرة والمدرسة لمتابعة تطور أبنائهم، والوقوف على المشاكل التي يواجهونها داخل المدرسة، وخارجها، والمساعدة في حلها.
16. إتباع الإجراءات العلاجية: بوضع خطة عمل وطنية لإعادة تأهيل المتسربين الذين ارتدّ معظمهم إلى الأمية من خلال توسيع انتشار مراكز التعليم المهني في جميع المحافظات، وتقديم تسهيلات ومكافآت تشجيعية للطلبة الملتحقين بها، وتنويع برامج التعليم المهني لتواكب حاجات سوق العمل.

كما يمكن الاستفادة من تجربة الولايات المتحدة الأميركية في الحد من ظاهرة التسرب في إقامة العديد من البرامج منها:

أ- برامج التعليم التعاوني: تعتمد هذه البرامج على توفير فرص عمل للطلاب في مؤسسات العمل والإنتاج خلال سنوات الدراسة، وتشرف إدارة المدارس الثانوية على إدارة وتنظيم هذا التعليم كجزء من برامج التعليم الفني، ويتم التعاون بين المدرسة ومؤسسات سوق العمل في تخطيطه وتنفيذه، ويشرف المدرسون على الطلبة في مواقع العمل بصفة دورية وتقييمهم

ب- التلمذة الصناعية الجديدة للشباب: تُعدُّ الأحداث بين الأنماط التعليمية النظامية التي تربط التعليم بسوق العمل، فهي توفر خبرة تعلم موجهة لطلاب المرحلة الثانوية بصورة أفضل مما تنتجه برامج التلمذة الصناعية التقليدية، والجمعيات الحرفية والمهنية التي يلتحق بها الشباب الكبار خريجو الثانوية، وهذه البرامج الجديدة توفر الفرص لاستكمال الدراسة في مرحلة ما بعد الثانوية، وأهم ما يميز هذا النوع من البرامج الآتي:

- مشاركة فاعلة لأصحاب العمل.
- تكامل التعليم الثانوي العام والثانوي الفني.
- الارتباط الهيكلي بين مؤسسات التعليم الثانوي ومؤسسات ما بعد الثانوي.
- حصول الخريج على شهادة معترف بها في الأداء المهني.
- ت- برامج المشاريع الإنتاجية المدرسية: يقوم فيها الطلبة بإنتاج بضائع وبيع، أو تقديم خدمات للمجتمع من خلال مناهجهم الدراسية وتطبيقاتها العملية.

❖ أزمة عدم تكيف الطلبة الوافدين مع البيئة المدرسية الجديدة، وتفتقر الدراسة لتجاوز تلك الأزمة الآتي:

1. قيام المرشد النفسي بدور إيجابي، وبمساعدة أولياء أمور الطلبة في رعاية هذه الفئة رعاية خاصة وفق خطة علمية مدروسة ومستمرة، بالتنسيق مع أولياء أمور هؤلاء الطلبة.
2. التأكيد على مراعاة المدرس للنقاط الآتية عند معاملته لطلابه:

- عدم إجهاد الطالب بالأعمال المدرسية.
- عدم إثارة المنافسة السلبية أو المقارنة بين الطلبة بشكل مستفز.
- عدم توجيه اللوم بشكل مستمر عندما يفشل الطالب في تحقيق أمر ما.
- تنفيذ بعض البرامج الخاصة مثل مجموعات التقوية، دروس صباحية أو مسائية مجانية.
- تهيئة الجو المدرسي الذي يشجع رغبة الطالب في الدراسة ويحبب إليه المدرسة.

❖ أزمة اختلاف المفاهيم والرموز الوطنية لدى الطلبة (عَلَم _ استشهاد _ وحدة وطنية _ جندي) وتفتقر

الدراسة لعلاجها الآتي:

1. ضرورة الالتزام بالتوجيهات، والتعاون مع المرشد النفسي، والمرشد الاجتماعي في المدرسة لتجاوز تلك الإشكالات التي يمكن أن تعترض الطلبة.
 2. ضرورة تفعيل الإرشاد النفسي والاجتماعي في المدارس، وتوعية الطلبة بضرورة التعايش والتفاهم السليم مع الآخرين.
 3. ضرورة توفير الإدارة المدرسية قاعدة بيانات عن سلوكيات الطلبة، وذلك من خلال المرشد التربوي في المدرسة بالتعاون مع المدرسين للرجوع لمثل هذه القاعدة وقت الحاجة.
 4. الإشراف والمراقبة على المدارس من خلال الجولات التفقدية التي يقوم بها مدير التربية والموجهون المشرفون للاطلاع بشكل ميداني وواقعي على جاهزية المدارس واستقرار العملية التعليمية فيها.
- ❖ أزمة زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتراً أمنياً، وتقتصر الدراسة لإدارتها الآتي:

1. تطبيق الدوام الدراسي النصف في بعض المدارس.
2. الاستغناء عن بعض الغرف الإدارية لاستخدامها كغرف صفية.
3. بناء غرف صفية جديدة في بعض المدارس ذات الباحات الكبيرة.

❖ أزمة انخفاض المستوى العلمي للطلبة:

أما بالنسبة لعلاج تدني التحصيل الدراسي، وانخفاض المستوى العلمي الناتج عن نزوح الطلبة نتيجة وجودهم في مناطق الاشتباكات، أو بسبب سوء الأوضاع الأمنية في مدنهم أو قراهم، فتقتصر الدراسة لتلافيها الآتي:

1. الاهتمام بمرحلة التعليم الأساسي لأنها تزود المتعلم بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة لمتابعة التعليم الثانوي، لذلك لا بد من إخضاع المقصرين دراسياً لدورات تدريبية متخصصة.
2. التنوع في الأساليب والوسائل والأنشطة المدرسية لما لها من أثر في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
3. بث روح الدافع الشخصي للدراسة من حين لآخر للطلاب، ويقوم بهذا الدور الأسرة والمدرسة معاً.
4. توجيه الطالب إلى التعلم الموجه نحو الحياة، بحيث يكون مبنياً على التطبيق العملي للمادة، وتفعيلها عملياً.
5. العمل على توجيه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب وحل المشكلات.
6. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، إذ إن قدرات الطلبة تختلف من شخص لآخر، فيجب على المدرس أن يراعي هذه الفروق الفردية بينهم، وألا يجعلهم على حد سواء من الناحية التفكيرية؛ لأن مراعاة هذه الفروق يجنب الكثير من الطلبة الوقوع في الفشل الدراسي.

7. كما يمكن الاستفادة في هذا الإطار من تجربة ألمانيا والحلول التي اتبعتها لمعالجة أزمة تدني مخرجات التعليم، والتي تضمنت إنشاء عشرة آلاف مدرسة بنظام اليوم الكامل. وفيها يستطيع الشباب ممن لديهم مشكلات تعليمية (أكاديمية) أو اجتماعية أن يتلقوا استشارات خاصة، وهناك أيضاً فصول مسائية، وللآباء دور نشط وفعال في شؤون المدرسة، ويستطيع الطلبة المشاركة في مشروعات الإذاعة، وعروض الفيديو، والحوارات والمناقشات بدلاً من إجراء الاختبارات التحريرية فقط في كل فصل دراسي.

❖ أزمة عدم التزام الطلبة باللباس المدرسي نتيجة الظروف المادية السيئة التي خلفتها الأزمة: وتقتح الدراسة لتلافي تلك الأزمة الآتي:

ضرورة تفعيل الكتاب المعمم من قبل وزارة التربية للتساهل باللباس المدرسي بالنسبة للطلبة الذين لا تسمح ظروفهم المادية بالالتزام باللباس المدرسي المطلوب.

❖ أزمة تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي وتقتح الدراسة لعلاج تلك الأزمة الآتي:

- أ- العمل على تطوير الجانب الوقائي للحد من سلوك العنف لدى الطلبة وذلك من خلال:
 - توظيف الإذاعة المدرسية والجانب الإعلامي في المدرسة.
 - تنمية مهارات الاتصال والتواصل غير العنفي لدى المدرسين والطلبة، وتنمية المهارات الاجتماعية.
 - تنفيذ عدد من الندوات واللقاءات مع المدرسين والإدارات المدرسية حول الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية، والمشكلات النفسية والاجتماعية المترتبة عليها، وخصوصاً مرحلة المراهقة وكيفية التعامل مع هذه المشكلات، وخاصة سلوك العنف.
 - تنفيذ عدد من الندوات لأولياء الأمور في أساليب التنشئة الاجتماعية المناسبة لكل مرحلة عمرية باعتبار أن الأسرة هي المصدر الأساسي في تأسيس سلوك العنف لدى الطلبة منذ نشأتهم.
 - تنفيذ عدد من الندوات لأولياء الأمور حول حقوق الطالب في الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية، وحقه في اللعب والمشاركة والتعبير عن الرأي، وحقه في الشعور بالأمن النفسي والاجتماعي.
 - تنفيذ العديد من المخيمات الصيفية، وخاصة للطلبة الوافدين، والإشراف عليها والتي من ضمن أهدافها التفرغ الانفعالي عن طريق الأنشطة الحركية والرسم والتمثيل والفنون الشعبية التي تسهم في خفض العدوانية، بالإضافة إلى أنشطة متنوعة ذات صلة بمفاهيم حقوق الإنسان.
 - التنسيق مع المؤسسات غير الحكومية التي تعمل في مجال حقوق الإنسان، والدعم النفسي الاجتماعي لمساعدة الطلبة في هذا المجال.
 - توزيع النشرات الخاصة بالآثار المترتبة على استخدام العقاب والعنف تجاه الطلبة، والوسائل البديلة للعقاب والعنف.

- القيام بدورات قصيرة للمدرسين الجدد في كيفية التعامل مع الطلبة من خلال منحى التواصل غير العنفي.

ب- العمل على إتباع المنهج العلاجي من خلال:

- ضرورة تنفيذ المرشدين النفسيين للعديد من البرامج العلاجية للطلبة العدوانيين والذين يتبنون العنف في حل مشكلاتهم.

- ضرورة تقديم الدعم والمساندة النفسية من قبل المرشدين النفسيين للطلبة المتأثرين بالصدمات والأزمات التي تترك في كثير من الأحيان مشاعر عدائية، وتولد سلوكاً عنيفاً، وذلك من خلال البرامج الإرشادية التي تقوم في الأساس على جلسات التفريغ الانفعالي، وتقوية مفهوم الذات والشعور بالأمن النفسي والاجتماعي.

وهنا لابد من الإشارة إلى تجربة ألمانيا في مواجهة أزمة العنف لدى طلابها، والتي اعتمدت برامج عدم العنف للبروفيسور النرويجي دان أولفويس، ويعدّ الصف محور البرنامج بأكمله، إذ تجري صياغة قواعد عدم العنف في هذا الصف، ويتولى الطلبة والمدرسون في كل صف اقتراح هذه القواعد، ومناقشتها وتبريرها وصياغتها، ثم مراقبة تطبيقها، وعقد لقاءات دورية لبحث مدى الالتزام بها، ومن الضروري أن يشارك الطلبة في كل مرحلة في وضع هذه القواعد، لا أن يملئها عليهم المدرس، وألا يقتصر دور الطلبة على التصويت عليها؛ لأنّ هذه القواعد ستصبح حينئذ ملكاً خاصاً لهم ولصفهم، وتكون صياغة القواعد على نمط: نحن لا نشارك في اضطهاد الآخرين، وتحديد المحظورات مثل: نحن لا نبصق، ولا نضرب، ولا نركل، ولا نهين بعضنا بعضاً.

وتؤكد تلك البرامج على أنّ من أهم عوامل القضاء على العنف عدّ الطالب شريكاً فعالاً في العملية التعليمية، ومراعاة رغباته، وتقاسم المسؤولية معه، ومعاملته ككائن مستقل، وإشراكه في وضع دستور أخلاقي يتضمن القيم المطلوب اتباعها، والمحظورات الواجب تجنبها، والعقوبات اللازم إيقاعها في حالة خرق هذا الدستور، وبالتالي لا تكون هناك حاجة للجوء إلى العنف، إذ سيحصل على الاعتراف والاهتمام من الجماعة، واحترام كرامته بطرق سلمية، كما تبين ضرورة وجود إجماع داخل الهيئة التدريسية على هذه القيم والقواعد اللازم اتباعها، بحيث لا يهدم أحد المدرسين ما يبنيه الآخرون، والتركيز على مدح التصرف الإيجابي، بل وعلى عدم ارتكاب التصرف السلبي، وتوفير الدورات اللازمة للمدرسين لرفع كفاءتهم في إدارة الحوار، وصياغة الأهداف، وتحديد العقوبات المناسبة، وعدم وصم طالب بسوء الأخلاق، حتى يبقى الباب أمامه مفتوحاً لتغيير سلوكه، غير أنّ المشكلة الكبرى في هذا البرنامج أنّه مثل النظام الغذائي الذي تضعه لتحقق سلامة بدنك، إذا توقفت عنه عاد جسدك لما كان عليه، وكذلك إذا توقفت المدارس عن تنفيذ برنامج عدم العنف، فإن الجوع للعنف سيعودون لالتهام ضحاياهم، وربما بشهية أكبر مما كانوا عليه من قبل.

كما يمكن الاستفادة من تجربة اليابان في التصدي لأزمة العنف من خلال تفعيل دور كل من الإدارة المدرسية، وأعضاء الهيئة التدريسية، والباحث الاجتماعي من أجل إيجاد حلول وقائية وعلاجية، وذلك على النحو التالي:

أ- دور الإدارة المدرسية في التصدي لأزمة العنف عند الطلبة: تتضح قيمة ودور إدارة المدرسة في التصدي لهذه الأزمة واحتوائها عن طريق:

- تعريف الطلبة بالضوابط والقرارات والنظم المدرسية عند بداية كل موسم دراسي.
- إطلاع أولياء الأمور والمدرسين على لوائح الثواب والعقاب حتى يكونوا على دراية بالنظم والقوانين المنظمة.
- تطبيق مبدأ المساواة بين الطلبة واتباع أساليب التربية الحديثة في التعامل.
- توفير المناخ الديمقراطي وإعطاء الطلبة الفرصة للحديث بحرية تامة.
- تقديم دعم ورعاية خاصين للطلبة كبار السن، والمتعثرين دراسياً، والراسبين.
- مراعاة الدقة في توزيع الطلبة على الفصول حسب فروقهم الفردية.
- توعية المدرسين بأهداف مهنتهم، والتي من أهمها تعهد الناشئة لخلق المواطن الصالح.
- تنظيم ندوات ومحاضرات للطلبة وأولياء أمورهم والمدرسين.
- حث أولياء الأمور على الوقوف على سلوكيات أبنائهم داخل المدرسة بصفة مستمرة.
- توفير كل الإمكانيات المتاحة ليقوم المرشد الاجتماعي بدوره المهني في تتبع سلوكيات الطلبة عن كثب، وعدم تكليفه بأعمال إدارية بعيدة عن تخصصه حتى يكون منتجا مهنيًا.
- عدم التساهل مع الطلبة في حالات العنف الجسدي داخل المدرسة، والحزم في اتخاذ القرارات التأديبية المناسبة للفعل في حق الطلبة العدوانيين، أو المخالفين للنظم والقوانين المدرسية إذا تطلب الأمر ذلك.

- تشجيع التعاون بين كل التخصصات داخل المدرسة للعمل على تفريغ الطاقات الزائدة لدى الطلبة.
- الاهتمام بفترة النشاط المدرسي، وتكثيف البرامج والأنشطة والرحلات التي تعمل على تخفيف المشاعر، وتلطيف الآثار السلبية لدى الطلبة.
- تنمية وتطوير الوعي التربوي لأولياء الأمور من خلال تكثيف عقد الاجتماعات والندوات والدورات التثقيفية المهمة أساساً بتربية الأبناء لمعرفة طرق التربية الحديثة.
- المشاركة الفعالة في أنشطة جمعية آباء وأولياء الطلبة لتهيئة الجو المناسب لما فيه خير ومصلحة الطلبة.

ب- دور أعضاء الهيئة التدريسية في مواجهة أزمة العنف: يعدّ الطاقم التعليمي الجهاز الأكثر قرباً، والأكثر احتكاكاً بالطالب بعد الأسرة، والمساهم في تنشئته وتكوينه، ويتفق التربويون على أنّ المدرس

هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في سلوك الطلبة وشخصياتهم إن لم يكن أهمها، وأنه جزء لا يتجزأ من البيئة المدرسية، وبدونه لا يمكن تحقيق مواقف تعليمية جديدة، وعلى عاتقه مسؤولية إنجاح العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة وتحقيق أهدافها. ومن هنا تكمن أهمية دور المدرس في تقويم السلوكات السلبية التي تظهر على الطالب كالعنف، وذلك عن طريق رصد مسبباتها والعمل على الحد منها أو التخفيف من تأثيرها، ذلك فإن دور المدرس يتجلى في مواجهة تلك الأزمة من خلال:

- تعريف الطلبة بالنظام الداخلي من حيث الثواب والعقاب عند مطلع العام الدراسي.
- إشراك الطلبة في صياغة القانون الداخلي للمجموعة حتى يكونوا أحرص الناس على تطبيقه.
- تشجيع الطلبة على التحصيل الدراسي بإحداث لوحة شرف داخل الفصل مشجعة للمتفوقين دراسيا ومحفزة للمتخاذلين، مع ضرورة تجديدها باستمرار، وتخصيص جوائز رمزية للمنتظمين حتى يعم التنافس.
- إعطاء الطلبة الفرصة الكاملة للحديث والنقاش بحرية، والاستماع لهم باهتمام زائد، والرد على أسئلتهم بطريقة لائقة ومقنعة وقابلة للنقاش الأفقي المفتوح.
- التعاون مع المرشد النفسي عند الضرورة في كل الأمور الخاصة بالطالب، فهو معد مهنيا لذلك.
- ث- دور المرشد النفسي في التصدي لأزمة العنف عند الطلبة: إذ يجب عليه القيام بالمهام الآتية:
- حصر الطلبة أصحاب السلوك العدواني المتكرر حتى يمكن التعامل معهم، والحرص على معرفة أسباب السلوك.
- إعداد برامج وقائية للحد من هذه الظاهرة وتفعيلها عن طريق عقد ندوات ومحاضرات لتعريف الطلبة مفهوم العنف وأشكاله ومظاهره وكيفية التعامل معه.
- تعزيز ثقة الطالب بنفسه وتوعيته بالجوانب الإيجابية لديه.
- التعاون مع إدارة المدرسة للحد من السلوك العدواني عن طريق سرعة التدخل في المواقف، وحسن التصرف؛ حتى لا يؤدي العنف لمزيد من العنف.
- إشراك الطلبة في الأعمال الاجتماعية، وأنشطة الجمعيات التربوية لتفريغ طاقاتهم وتفجيرها وتوجيهها والاستفادة منها.
- تفعيل دور مجالس أولياء الأمور، ومجلس المدرسين كوسطاء فاعلين في الحقل التربوي؛ للإسهام في الحد من هذه الظاهرة.
- إعداد البرامج الموجهة لفئة الطلبة كبار السن والراسبين والمتعثرين دراسياً.
- تدريب الطلبة على حل خلافاتهم عن طريق الحوار والتفاهم وتقبل الرأي الآخر.
- تجنب وصف الطالب بالعدواني، ويفضل عدم التسرع في فتح ملف حالة إلا إذا تكرر السلوك نفسه.
- عقد دورات دورية لتوعية أولياء الأمور عن أهمية الأنشطة المدرسية.

- توعية أولياء الأمور بالدور الكبير الذي تأخذه بعض وسائل الإعلام في نشر العنف بين الطلبة.
- حث ولي الأمر على متابعة ابنه بصفة مستمرة داخل المدرسة.
- كما تقترح الدراسة بعض الإجراءات التي من شأنها أن تسهل تعامل الطلبة مع الأزمات التي قد تطرأ على مدارسهم، وتتضمن الآتي:
- يجب أن تعقد بالمدرسة تدريبات عملية للطلبة ضمن ظروف مصطنعة لظروف الأزمات المحتملة، كإجراء تمرين الإخلاء بالتعاون مع وزارة التربية ومديرية الدفاع المدني، وأن يوكل هذا الأمر لفريق الأزمات.
- يجب أن تتوافر مجموعة من الطلبة المدربين على الإسعافات الأولية؛ لأن تأخر الإسعاف قد يشكل أزمات أخرى، وهذا يوجب اختيار مجموعة من الطلبة للمشاركة بفريق الأزمات في المدرسة وتدريبهم بالتعاون مع الجهات المختصة في مديرية الصحة والدفاع المدني في المنطقة.
- لا بد أن يتوافر لدى الطلبة الوعي للتعامل مع الأزمات، وذلك من خلال إدراج موضوع دور الطلبة في التعامل مع الأزمات المدرسية في المناهج الدراسية ابتداءً من مرحلة التعليم الأساسي وحتى المرحلة الثانوية، وتقترح الدراسة في هذا المجال أن يوكل موضوع التوعية إلى لجنة خاصة لبث الوعي عن طريق الإذاعة المدرسية.

المجال الثاني: إجراءات متعلقة بإدارة أزمات المدرسين:

يُعدُّ المدرّس من أهم مدخلات العملية التربوية التعليمية، فهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، وهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند الطلبة عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها، وإدارتها، ومعرفة حاجات الطلبة وطرائق تفكيرهم، وتحديد أهداف التربية في تطوير المجتمع وتقديمه عن طريق تربية الطلبة تربية صالحة تنتم بحب الوطن، والدفاع عنه، والمحافظة على التراث الوطني الإنساني، وعلى ضوء ذلك يشير عالم من علماء التربية هو شاندر (Chandler) إلى أنّ مهنة التدريس هي المهنة الأم؛ لأنها تُعدُّ المصدر الأساس الذي يمهد للمهن الأخرى، ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً؛ لذلك يجب الاهتمام بالمدرّس، وكيفية إعدادهم لمواجهة الأزمات الحالية في مدارسنا، والعمل على دعمه مادياً ومعنوياً من خلال معالجة الأزمات التي يعاني منها والتي تم تحديدها في الدراسة الحالية بـ:

1. أزمة نقص الحوافز المادية: وتقترح الدراسة وضع نظام متكامل لحفز الموارد البشرية يتمثل في ترغيب الأفراد العاملين في المدرسة بغرض إيجاد مؤسسة تربوية يسودها التعاون والولاء والرغبة الصادقة في تحقيق الأهداف. كما أن للحوافز أهمية كبيرة، فهي تؤدي إلى انخفاض نسبة الغياب بين المدرسين والإداريين على حد سواء، وتقترح الدراسة وضع عدة أنواع من الحوافز:

- الحوافز المادية: كزيادة الراتب والمكافآت المادية على أن تتناسب هذه الحوافز مع طبيعة العمل، ومقدار الجهد المبذول، وأن تعطى في الوقت المناسب.
- الحوافز المعنوية: وهي الحوافز التي تشبع حاجة الفرد إلى الاستقرار في العمل، والاطمئنان على المستقبل، ومنها كتب الشكر، والأوسمة، والترقية، والتقارير السنوية، وإتاحة فرص التدريب والتعليم المستمر، وتقديم المديح والثناء والتقدير.
- 2. أزمة ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لإدارة الأزمات: وتقتصر الدراسة لعلاجها الآتي:
 - تشكيل فريق إدارة الأزمات في كل مدرسة، ثم عقد الدورات اللازمة ليصبح الفريق على قدر عالٍ من الجاهزية لإدارة الأزمات.
 - إقامة تدريبات عملية للعاملين ضمن ظروف مصطنعة، ويجب أن يوكل التدريب إلى فريق إدارة الأزمات في المدرسة.
 - إقامة دورات تدريبية للمدرسين الجدد حتى يكتسبوا الخبرة التعليمية في التعامل مع الأزمات الطارئة على مدارسنا.
 - إقامة مديريات التربية دورات تدريبية لكي يستطيع المدرسون من خلالها تجديد معارفهم الأكاديمية، وقدراتهم التربوية، ومهاراتهم التكنولوجية من خلال تنمية مهاراتهم ومعارفهم تنمية مهنية مستمرة بما يمكنهم من القيام بدورهم بكفاءة وفعالية، وبما يتيح لنظامنا التربوي أن يواجه الأزمات والتحديات المحلية والعالمية، وأن يواكب تطورات العصر الذي نعيشه.
- 3. أزمة نقص أعداد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً: تقترح الدراسة لإدارة تلك الأزمة ما يلي:
 - دمج بعض الوظائف الإدارية للحد من النقص في الكوادر التدريسية.
 - تأهيل وتثبيت عدد من المدرسين الوكلاء وفق شروط تحددها الوزارة.
 - زيادة تعويضات المدرسين العاملين في مناطق الاشتباكات سواء أكانوا اختصاصيين أم وكلاء.
 - تيسير تنقلات المدرسين داخل المحافظة بما يحقق مصلحة الوزارة ورغبات المدرسين ما أمكن، بالإضافة إلى إمكانية الاستعاضة عن أي نقص في أي اختصاص بساعات من خارج الملاك، أو بنظام الوكالة.
 - العمل على التعاقد مع العديد من المدرسين بعقود سنوية، وخاصة المناطق التي يوجد فيها نقص في عدد المدرسين.
- 4. أزمة كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً: وتقتصر الدراسة لإدارتها الآتي:
 - المشاركة في الإشراف اليومي على الطلبة.

- شغل حصص الاحتياط والقيام بعمل المعلم الغائب.
- 5. أزمة إساءة المدرسين للطلبة (لفظياً - جسدياً): وتقتصر الدراسة لتلافيها الآتي:
 - إقامة دورات تدريبية للمدرسين حول استراتيجيات الضبط الصفّي، وبدائل العقاب البدني، وحل المشكلات، والخصائص النمائية لمراحل النمو، ومهارات الاتصال.
 - إقامة لقاءات بين الطلبة والمدرسين يتم فيها مناقشة القضايا السلوكية والانضباطية للتقريب بين وجهات النظر، وتعريف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم، وتعليمات الانضباط المدرسي.
 - إعداد برامج لتدريب الطلبة على مهارات حياتية، مثل حل المشكلات، والاتصال، والتسامح، والتفكير العقلاني، والصداقة، والتعامل مع ضغط الزملاء، وضبط الذات، والتحصين ضد التوتر.
 - الاهتمام بإعداد المدرسين والإداريين، بحيث تصبح لديهم الكفاءة والفاعلية، والمقدرة على تفهم فئة الشباب المراهقين الذين يتعاملون معها بما يؤدي إلى تحويل الصف الدراسي والبيئة المدرسية إلى بيئة مريحة آمنة تشجع على العطاء والإبداع بدلاً من البيئة المنفرة المسببة للكبت الذي يولد العنف.
 - الاهتمام بالناحية النفسية للطالب العدواني عن طريق المتابعة داخل الصف، وداخل المدرسة، وضمن الأسرة والمجتمع، ومعرفة ما يعاني منه من مشكلات، أو اضطرابات نفسية، أو عادات خاطئة قد تحول بينه وبين التصرف السليم الطبيعي، ومساعدته على التخلص من أزماته، وتصحيح مفاهيمه وعاداته الخاطئة، وإيجاد البدائل المناسبة له بالنصح والإرشاد بدلاً من إيقاع أي شكل من أشكال العنف عليه.
 - عمل دراسات إحصائية لهذه الظاهرة لمعرفة حجمها، ودرجة انتشارها، وأسبابها، والدوافع المؤدية لتناميها، وأساليب معالجتها في المؤسسات الأكاديمية.

المجال الثالث: إجراءات متعلقة بأزمات الإدارة المدرسية:

- الإدارة المدرسية هي ما يبذله مدير المدرسة من جهود بناءة وتعاون مثمر لتهيئة الجو المناسب لرفع كفاءة المدرسين وتوجيه نشاطهم بما يمكنهم من تربية الطلبة تربيةً سليمةً، ودفع العملية التعليمية إلى الأمام لتحقيق أهداف المدرسة، أي أنها تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين من مدرسين وإداريين وغيرهم؛ بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربيةً صحيحة وعلى أساس سليم.
- وبناءً على ذلك يجب العمل على علاج الأزمات التي تعاني منها الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر والتي تمثلت في الدراسة الحالية بالآتي:
1. أزمة عدم قدرة الإدارة المدرسية على التصدي للمشكلات الاجتماعية: فقر _ بطالة _ عنف وتقتصر الدراسة لعلاجها الآتي:
 - التعرف على الخصائص الثقافية للمجتمعات المحلية.

- التعرف على مراكز التأثير من وجهاء وخبراء والذين يمكن أن يأخذوا دوراً مسانداً للمدرسة في حلّ مشكلاتها.
 - التعرف على المشكلات التي تواجه المجتمع المحلي، والتعامل مع هذه المشكلات بالتنسيق مع مؤسسات هذا المجتمع.
 - حصر المؤسسات والمراكز التي يمكن أن تفيد مجتمع المدرسة.
 - القيام بعمل مشاريع عامه تهدف إلى خدمه البيئة المحلية (يوم النظافة - يوم المرور - يوم الصحة).
 - دعوه أولياء الأمور للمساهمة في بعض الأنشطة المدرسية (المسابقات - تقديم جوائز أوائل الطلبة).
 - تنفيذ العديد من البرامج الوقائية والتوعوية والعلاجية في مجالات متعددة مثل (حقوق الإنسان - كيفية التعامل مع الأبناء وقت الخطر - الكشف عن الطلبة المتأثرين بالخبرات الصادمة).
 - مساعده الطلبة ضعاف التحصيل من خلال البرامج العلاجية التي تقدم للطلبة بعد الدوام المدرسي.
2. أزمة سيادة علاقات إنسانية سيئة ضمن المدرسة وتقتصر الدراسة لعلاج تلك الأزمة الآتي:
- توطيد العلاقات الطيبة بين المدير والمدرسين عن طريق ما يلي:
 - احترام فردية كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية، وتقدير هذه الفردية وإفساح المجال أمامها لإبداء الرأي والتجديد.
 - تقدير جميع المدرسين واحترام آرائهم ومقترحاتهم.
 - تشجيع العمل الجيد الذي يصدر من المدرس مع الابتعاد عن لومه ونقده نقداً هداماً.
 - الرفع من معنويات المدرسين مع الإيمان بالفروق الفردية بينهم.
 - الاستفادة من جوانب القوة لدى المدرسين، وتصحيح نقاط الضعف عند بعضهم.
 - ابتعاد المدير عن تتبع أخطاء المدرسين.
 - معاملة المدرسين بالعدل والمساواة.
 - التقويم العادل لأعمال المدرسين.
 - إشراك المدرسين في المجالس واللجان المدرسية.
 - مراعاة ظروف المدرسين عند توزيع الجدول الدراسي.
 - تقديم الثناء والتقدير وخطابات الشكر لمن يستحقها.
 - مشاركة المدرسين في تحديد السياسة العامة للمدرسة ووضع البرامج، بالإضافة إلى تنفيذها، فضلاً عن مشاركتهم في اتخاذ القرارات التربوية لاسيما تلك المتعلقة باختيار وتطوير المنهج الدراسي.
3. أزمة عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية، وتقتصر الدراسة لتفعيل ذلك الدور الآتي:

- تقديم المدرسة سلسلة من الأنشطة الترحيبية، والدعوة المستمرة للآباء للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة التي يمكن الاستفادة من خلالها من خبراتهم المتعددة، ووظائفهم التي يمارسونها، مثل المناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية المختلفة.
- التنمية المستمرة للعلاقة بين المدرس وأولياء الأمور من خلال اتباع نظام اتصال يعتمد على توجيه رسائل متعددة تبرز قدرة المدرس وخبرته في معالجة المشكلات الطلابية السلوكية.
- ضرورة أن تتميز العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور بالفاعلية المستمرة، وذلك بأن تركز على إظهار الجانب الإيجابي لأداء الطلبة، وألا يتم استدعاء أولياء الأمور فقط عندما تصادف الطالب مشكلة سلوكية معينة.
- الاهتمام بعلاج المتأخرين دراسياً بمشاركة أولياء الأمور.
- تكريم أولياء الأمور المتواصلين والبارزين والمتعاونين مع المدارس في المناسبات المختلفة.
- تفعيل دور مجالس أولياء الأمور للإسهام في توثيق الصلة بين البيت والمدرسة، حيث إن مجالس الآباء والأمهات في الواقع تعدّ من أهم الآليات المناسبة لربط البيت بالمدرسة.
- 4. أزمة عدم إشراك الإدارة المدرسية للمدرسين في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية، وتقتصر الدراسة لعلاجها الآتي:
- إشراك المدرسين في عملية اتخاذ القرارات: إذ إن إشراك المدرسين في صنع القرار يعني اعتراف الإدارة المدرسية بقيمة المدرسين وقدرتهم على تحمل المسؤولية، مما يسهم في رفع روحهم المعنوية، ويدفعهم إلى بذل أقصى جهد ممكن في سبيل تحقيق هذه الأهداف.
- 5. أزمة عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة: وتقتصر الدراسة لعلاجها تفعيل دور مجلس الطلبة المنصوص عليه ضمن النظام الداخلي لمدارس التعليم الثانوي العام والمتضمن الآتي:
- التأكيد على أهمية الحوار والتفاهم بوصفه منهجاً للتعامل الراجي.
- تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة وبناء شخصيتهم المتوازنة.
- تعزيز الطالب على طرح مشكلاته ومقترحاته وإشراكه في وضع الحلول المناسبة لها.
- التقليل من المشكلات السلوكية والتعليمية داخل المدرسة بفتح المجال للطالب للبحث بما في نفسه من خلال زملائه أعضاء المجلس، مما يسهم في تحقيق الانضباط داخل المدرسة.
- إذكاء روح التنافس بين الطلبة من خلال المشاركة في عضوية المجلس.
- تعزيز الطالب على سماع الرأي الآخر واحترام صاحبه، مادام لا يتعارض مع الأصول الثابتة.
- الاهتمام بالبرامج التي تعمل على توثيق العلاقة بين الطلبة والمدرسين والآباء.
- دراسة الظواهر المختلفة التي تنتشر بين الطلبة على مستوى المدرسة.
- تنسيق جدول الاختبارات الشهرية والفصلية على مستوى المدرسة.

- مناقشة ما يواجهه الطلبة من مشكلات تعليمية مع المدرسين، أو إدارة المدرسة والمساهمة في حلها.
- المساهمة في تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية.
- 6. أزمة عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية: من خلال دراسة الواقع والاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن مديري المدارس نادراً ما يشاركون في المؤتمرات والندوات الداخلية والخارجية والزيارات الدولية، كما اتضح أن صلاحيات مدير المدرسة محدودة جداً، تنحصر في تنفيذ القوانين واللوائح الوزارية، وبناءً على ذلك يوجد مجموعة من الإجراءات التي توصي بها الدراسة في سبيل مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية:
- الإكثار من الدورات التدريبية المتخصصة لتطوير معارف وكفاءات ومهارات مديري المدارس والتي يمكن من خلالها الاطلاع على أحدث الأساليب الإدارية الحديثة.
- فتح قنوات اتصال مباشرة بين المدارس وبين جهات التدريب، وذلك بتشجيع مدير المدرسة على أن يقوم بالتعرف على فرص التدريب المتاحة في الكليات التربوية، أو المعاهد، أو أية جهات أخرى مختصة.
- وضع تصور لنظام متكامل لتدريب إداريي المدارس تشارك فيه كليات التربية وممثلون عن المديرين أنفسهم، بحيث يوضع لكل إداري مسار وظيفي، وفي إطار هذا المسار توضع له مخططات تدريبية وفقاً لاحتياجاته الحقيقية التي يتم تحديدها عن طريق نظام فعال للتقويم والمتابعة.
- تضمين برامج التدريب القدر اللازم من التعليم على التقنيات الإدارية المعاصرة، بحيث يتدرب الإداري على استخدام هذه التقنيات، وكيفية التعامل معها بكفاءة واقتدار لتسهيل عمل مدرسته.
- النظر في إمكانية تحويل إحدى كليات التربية إلى كلية للإدارة المدرسية، أو معهد عالي للإدارة المدرسية، هذه الكلية أو المعهد ستكون بيتاً للخبرة يحوي قواعد للمعلومات، ومكتبة متخصصة، ومجمعاً للباحثين والعلماء المختصين، ومنطلقاً للتقويم والبحث المهني المتعمق.
- تشجيع إنشاء مجلة للإدارة المدرسية، وقد يكون منطلقها من الكلية المقترحة في النقطة السابقة، هذه المجلة قد تصبح وعاءاً للفكر المتخصص في هذا المجال، وعوناً على تطوير الإدارة المدرسية، ومن المهم أيضاً في هذا المجال حث مديري المدارس على الاشتراك في المجالات والجمعيات المتخصصة.
- كما تقترح الدراسة الإجراءات التي تؤكد على ضرورة:
- أن تتوفر قاعدة معلومات محوسبة عن كل محتويات المدرسة البشرية والمادية، فتوافر قاعدة معلومات يفيد إدارة المدرسة بالرجوع إليها في حل أي أزمة تعترض المدرسة، ولأهمية ذلك يجب أن تتوفر هذه القاعدة في كل مدرسة، ولتطوير ذلك يجب أن تسعى وزارة التربية لجعل المعلومات

- محوسبة ضمن برنامج خاص، وتشكل في المدرسة لجنة للإشراف على عملية حوسبة هذه المعلومات، وتشمل المعلومات محتويات المدرسة المادية والبشرية كلها.
- أن تتوفر في المدرسة لجنة للتخطيط لغايات التعامل مع الأزمات: يجب أن تتوفر هذه اللجنة في كل مدرسة، ويتم متابعتها من مديريات التربية والتعليم، ويتم من خلالها إشراك كل من لهم علاقة بالمدرسة وتحديد الإجراءات التي يقوم بها كل فرد في المدرسة بدقة، وتعدّ هذه اللجنة مقياساً لجاهزية المدرسة.
 - يجب أن ترتبط المدرسة مع المديرية والوزارة بشبكة معلومات للاتصال السريع: هذا الاتصال السريع مع المديرية والوزارة بشبكة معلومات يعني أن الوزارة والمديرية على اطلاع بما يجري في المدرسة، وهذا من شأنه أن يسهل الوقاية والسيطرة على الأزمة والحد منها، ولتطوير ذلك على الوزارة أن تبدأ ببناء هذه الشبكة لتوفير هذه الخدمة السريعة للمدارس كافة.
 - أن تقيم مديرية التربية سلسلة من الدورات المتخصصة تعقد لمديري المدارس، وفريق إدارة الأزمات بإشراف مديرية التربية من أجل تكوين الوعي لدى الإدارة المدرسية بوجود أزمات، وأبضورية توقعها، مما يجعلهم مستعدين لها، ويشكل هذا الوعي أرضية صلبة لإدارة الأزمات.
 - أن تتوفر في المدرسة خريطة للمنطقة التي تقع فيها المدرسة، وهذا يعني أنّ منطقة المدرسة وموقعها معروفة لأي جهة تريد مساعدة المدرسة أو تريد خدمات منها، وتحفظ هذه الخريطة لدى وزارة التربية والتعليم والجهات التي تقدم الخدمات المدرسية وذلك بنظام محوسب، ولتطوير ذلك على الوزارة أن تسعى لإيجاد خريطة لكل مدرسة، وتدريب ذوي العلاقة على استخدام هذه الخرائط.
 - أن يتم تحديد مؤشرات حدوث الأزمة من قبل الإدارة المدرسية: إنّ قدرة المدرسة على تحديد المؤشرات يعني تحضيرها لمواجهة الأزمات، لذلك كلما ارتفعت المدرسة في هذا الجانب كانت أكثر جاهزية، ولذا يجب أن يكون في كل مدرسة لجنة متخصصة مهمتها دراسة مؤشرات حدوث أزمة من أجل الاستعداد والتحضير لإدارتها.
 - أن تسمح الإدارة بيئة المدرسة الخارجية بصورة شاملة للتعرف على مؤشرات حدوث الأزمة، ولذلك على فريق إدارة الأزمات أن يتفحص ما يدور حول المدرسة من أفكار واتجاهات لتري إن كان من الممكن أن تؤثر على المدرسة، والعمل على تحصين الطلبة من الأفكار غير المرغوب فيها، ويمكن تنفيذ ذلك من خلال فريق إدارة الأزمات، وهذا النوع من الجاهزية يساعد المدرسة على تجاوز الأزمة بسلام إذا ما وقعت.
 - أن يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لممارسة النشاطات الاعتيادية في المدرسة أثناء الأزمة : فممارسة هذه النشاطات الاعتيادية تدل على أنّ الأزمة لم تعق سير عمل المدرسة.

- أن تتم السيطرة على الأزمة عند حدوثها والحد من انتشارها: يتوجب على المدرسة أن تضع خطة تحدد فيها المسؤوليات بدقة، وأن تعقد دورة لمديري المدارس وفريق إدارة الأزمات حول إدارة الوقت لتنمية هذا الجانب لديهم.
- أن تجري الإدارة تجارب وهمية للتعامل مع الأزمات المحتملة بدرجة كافية: كأن تتم عملية إخلاء للمدارس بالتعاون مع مديرية الدفاع المدني، أو عملية إطفاء الحريق بالتعاون مع الدفاع المدني، أو إسعاف الطلبة ونقلهم أثناء عملية تسمم أو تلوث مياه في المدرسة، أو وقوع القذائف على المدرسة.
- أن تُعطى للمدارس مخصصات مالية من حيث زيادة موازنتها وصلاحيات تناسب حجم المسؤوليات الملقاة على عاتقها.
- أن تعد الإدارة سيناريوهات استعداداً لحدوث الأزمة: على فريق إدارة الأزمات أن يعد هذه السيناريوهات تحت إشراف مدير المدرسة واستشارة المتخصصين.
- أن تستخلص الإدارة المدرسية الدروس والعبر من الأزمات التي واجهتها سابقاً للإفادة منها مستقبلاً من خلال لجنة مكلفة بوضع الدروس وعرضها على طلابها والعاملين فيها.
- أن تشجع مديريات التربية والتعليم إعداد أبحاث للتعامل مع الأزمات ضمن مسابقة تجري في كل عام لمن يتقدم بأفضل الأبحاث، وذلك تشجيعاً لإجراء هذا النوع من الأبحاث.

المجال الرابع: الإجراءات المتعلقة بإدارة أزمات المناهج المدرسية:

تنبؤاً المناهج مكانةً متقدمةً في العملية التعليمية باعتبارها الركن الأهم الذي يجب أن يُعطى اهتماماً كبيراً ومساحةً واسعةً من متخذي القرار وصولاً إلى الأهداف المنشودة من التعليم، وتتبع تلك الأهمية للمناهج من كونها الوسيلة المثلى التي تغذي الأجيال بالمعلومات النافعة والمعرفة المفيدة باعتبارهم الغرس التي يجب رعايتها وتربيتها والعناية بها حتى تنمو وتزدهر وتؤتي أكلها.

كما أن أهمية المناهج الدراسية تتبع من كون القرن الحالي هو قرن التدافع الحضاري بين الأمم، ولابد من التركيز على هذه المناهج، وبناءً على ذلك يجب العمل على التخفيف من حدة الأزمات التي تعاني منها مناهجنا التربوية والتي تم تحديدها في الدراسة الحالية بـ:

1. أزمة كثافة المناهج الدراسية وصعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية، وتقترح الدراسة لتلافي تلك الأزمة:

- التعاون مع المرشدين والمدرسين الموجودين في المدرسة للتعرف على الطلبة الذين يعانون من ضعف في أحد المواد الدراسية وتقصي أسباب هذا الضعف، والإسهام في حله من خلال تخصيص المدرس وقتاً إضافياً لمساعدة هذا الطالب.

- التعاون مع مديرية التربية من أجل إعداد دورات تدريبية مستمرة للمدرسين العاملين لتزويدهم باستمرار بالمهارات والخبرات والمعارف الجديدة التي تفيدهم في تطوير طرائق تدريسهم للمواد، وإغناء هذه الطرائق بالوسائل التعليمية المناسبة التي تجعل من الدرس ممتعاً ومشوقاً بالنسبة للطلبة.
- العمل على تعديل بعض المقررات الدراسية التي يجد فيها الطالب صعوبات من حيث الكثافة أو من حيث صعوبة بعض المصطلحات؛ لتلائم مع قدراتهم ومستوياتهم، وتلبي حاجاتهم.
- العمل على أن يكون زمن الحصة الدراسية والمنهاج متناسبين مع الوقت المخصص لهما؛ لتلافي مشكلتي: الإسراع في إعطاء المنهاج لانتهاء منه في الوقت المحدد دون شرحه بشكل كافٍ، ومشكلة عدم القدرة على إكمال المنهاج ضمن الساعات المخصصة له.
- تخفيض الكثافة الطلابية في غرفة الصف بما يسمح للمدرس إشراك جميع طلبته.
- ضرورة حرص المدرّس على تقديم المعلومات بشكلها المناسب وبالسرعة المناسبة، وأن يسمح لجميع الطلبة بمناقشته، وأن يطرحوا عليه الأسئلة التي تراودهم، وأن يتقبل ذلك.
- وهنا تجدر الإشارة إلى الحلول التي اتبعتها اليابان لمواجهة أزمة صعوبة المناهج واعتمادها على الحفظ والتذكر باتباعها الآتي:
- الاستفادة من معلمي المدارس ذوي الخبرات المرتفعة عن طريق الاستفادة من تجارب المتميزين منهم في تدريس المناهج.
- التعاون مع المؤسسات الحكومية والخاصة لتنفيذ برامج داخل المدرسة من أجل تلافي صعوبتها وربط الجانب النظري بالعمل.
- إقامة المحاضرات والندوات من قبل إدارة المدارس لأولياء الأمور حول طرائق وأساليب تدريس تلك المناهج.
- إنشاء موقع الكتروني لكل مدرسة يتضمن كل ما يتعلق (بالمناهج، والطرائق، الأساليب، والوسائل المستخدمة في عملية التدريس، والأنشطة الاثرية لكل مادة).
- إقامة دورات تدريبية لمدة عام يتدرب فيها المدرسون على أساليب ومناهج التعليم، ولعل أبرز ما يتدربون عليه؛ هو كيفية شد انتباه الطالب من خلال توظيف لغة الجسد للسيطرة على الطلبة وشد انتباههم.
- تفعيل دور الأنشطة المدرسية من خلال إنشاء جماعات النشاط المدرسية، حيث تم إنشاء جماعات النشاط المدرسي الحر، وهي أنشطة تمارس بعد اليوم المدرسي، وبالطبع تلي الدروس في الأهمية، وهي تتنوع ما بين أنشطة متعلقة بالمنهج الدراسي وأنشطة ترفيهية، والمشاركة في هذه الأنشطة تتم بالكامل بناءً على رغبة الطلبة أنفسهم، ويحضر الطلبة أربع مرات أسبوعياً، وقد جرت العادة أن يكون المدرسون والأساتذة خريجي المدرسة، ففي اليابان ما يسمى المجتمع العمودي، حيث تأخذ العلاقات بين السابقين واللاحقين أهمية أكثر مما هي عليه في الدول الغربية.

2. أزمة انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج، وتقترح الدراسة لعلاجها الآتي:
 - إمكانية استخدام المدرسة كمركز يتم فيه إعطاء الدروس للطلبة الذين يحتاجون إلى تقوية، وذلك مقابل إعطاء أجور رمزية للمدرس الذي يقوم بالتدريس، وتحت إشراف وزارة التربية، بحيث لا يكون هناك استغلال من قبل المدرسين.
 - ضرورة عقد اجتماعات دورية خاصة بمدرسي المادة الواحدة، بحيث يتم تبادل المعلومات فيما بينهم، ويستفيد كل واحد منهم من الآخر، وبالتالي يتطور مستوى أدائهم.
 - ضرورة تحسين المستوى الاقتصادي للمدرس، بحيث تضمن له مستوى معيشة لائق به، وبالتالي يشعر بالراحة النفسية، مما ينعكس ذلك على مستوى أدائه داخل الصف ويتجنب الدروس الخصوصية.
 - ضرورة إجراء بحوث ميدانية تهدف إلى التعرف على حجم الظاهرة وأسبابها وتأثيرها السلبي في التدريس، ومقدار ما تستنزفه من أموال، وتوثيق ما تخرج به البحوث تمهيداً لبدء إجراءات القضاء عليها.

المجال الخامس: إجراءات متعلقة بإدارة أزمات بالامتحانات:

تأخذ الامتحانات مكانة كبيرة في المنظومة التربوية أبعادها وجوانبها كافة نظراً لأهميتها في تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، والتي يُتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية على حدٍ سواء.

وفي إطار ما نسعى إليه وننشده من إصلاح التعليم من خلال تحسين مدخلاته وتجويد مخرجاته، فالأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في أساليب تقوم الطلبة كمدخل أساسي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي والابتعاد عن الاعتماد على الاختبارات كوسيلة أساسية للتقويم؛ لذلك كان لابد من معالجة الأزمات التي تعاني منها الامتحانات، والتي أثبتت الدراسة الحالية وجودها، وتمثلت في:

1. أزمة اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي وتقترح الدراسة لعلاجها الآتي:

- تصميم تلك الاختبارات بأسلوب علمي مقنن حتى تعطي نتائج حقيقة، بمعنى آخر: هناك العديد من النماذج الاختبارية يستخدم كل اختبار فيها لقياس مستوى اكتساب نوع معين من أهداف الخبرة، فقياس التحصيل يستخدم نموذجاً معيناً، وقياس الفهم يُستخدم نموذج آخر، وقياس القدرة على التطبيق يُستخدم نموذج آخر، وقياس القدرة على إصدار الأحكام يُستخدم نموذج آخر وهكذا، وبطبيعة الحال فكل مادة دراسية تحتوي على مجموعة من الخبرات المختلفة، وأيضاً من الموضوعات والدروس المختلفة، فإذا أردنا قياس درجة اكتساب الطلبة لتلك الخبرات في هذه المادة يجب أن يتنوع النموذج الاختباري بحسب نوع هذه الخبرات وتنوع الموضوعات، بحيث يشمل أكبر قدر ممكن من الخبرات المقاسة بطريقة صحيحة بصرف النظر عن رغبة المدرس أو الطالب أو أولياء الأمور.
- العمل على اتباع الأساليب الأخرى في التقويم بالإضافة إلى الاختبارات، ومن هذه الأساليب:

- **أسلوب الملاحظة:** ونعني بذلك جمع البيانات عن الطالب وهو في موقف السلوك المعتاد، فعلى المدرس إعداد بطاقات خاصة لملاحظة طلبته، وتسجيل هذه الملاحظات يومياً، مما يعطيه فرصة كبيرة لمعرفة طلابه في مواقف متعددة.
 - **السجلات والبطاقات (المجموعة التراكمية):** وهي تشبه البطاقة الصحية للطالب، وتكون وثيقة مهمة لمتابعة سير دراسة الطالب على مدار العام الدراسي.
 - **مسوحات شخصية:** إنَّ قياس الشخصية لايتناول ميداناً محدداً، بل يتوجه إلى جميع جوانبها: العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية متفاعلة مع بعضها بعضاً، فالعمل يبدو مسحياً أكثر مما هو قياسي.
 - **مشروعات الطلبة كأسلوب من أساليب التقويم الحديثة:** إنَّ كثيراً من الدول المتقدمة تتجه في المجال التربوي إلى التخفيف من سطوة الامتحانات التقليدية، وقد عرف ما يسمى بنظام أعمال السنة الذي يعتمد على تقويم الطلبة طيلة العام الدراسي من خلال أعمالهم السنوية في أبحاث وتقارير ومجلات وخرائط وأعمال إبداعية.
 - **الاختبارات:** تقسم الاختبارات إلى الأقسام الآتية:
 - الاختبارات الشفوية.
 - الاختبارات المقالية.
 - الاختبارات الموضوعية.
 - الاختبارات العملية.
- وهنا لابد من التأكيد على التقليل من الاختبارات المقالية، والاهتمام بالاختبارات الموضوعية والتركيز على مهارات وقدرات المتعلم، مع مراعاة وضوح الأسئلة وفن صياغتها.
- كما لابد من الإشارة هنا إلى ضرورة نزع الخوف من الطلبة فيما يخص الرسوب والنجاح، وخاصة عند طلبية الشهادة الثانوية، وذلك من خلال الأخذ بنظام التقييم الشامل طوال العام الدراسي والساعات الدراسية في المراحل التعليمية الأولى.
- وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى تجربة مصر في تعديل نظام الدراسة والامتحان في المرحلة الثانوية العامة من خلال اتباع الإجراءات الآتية والتي تتمثل في أن:
- تتكون مقررات الدراسة في التعليم الثانوي العام من مواد إجبارية ومواد اختيارية.
 - يجري الامتحان للحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين: الأولى في نهاية السنة الثانية، والأخرى في نهاية السنة الثالثة، ويسمح للطالب في نهاية كل مرحلة بالتقدم للامتحان في المواد المقررة بها، وذلك في امتحان واحد أو اثنين.

- يمنح الناجحون في جميع المواد في المرحلتين شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، ويحسب للطالب في نتیجتها أعلى الدرجات التي حصل عليها في سنتين متتاليتين تم اجتيازها بنجاح ما لم يكن بينهما فاصل بسبب وقف القيد أو عدم دخول الامتحان لعذر مقبول.
- يحق للطالب التقدم لإعادة الامتحان في المادة التي رسب فيها أو التي يرغب في تحسين درجاتها، أو أية مواد أخرى يرغب بالتقدم إليها من جديد لأي عدد من الامتحانات.
- يجوز للطالب أن يختار مادة أو مادتين على الأكثر من مواد المستوى الرفيع وهي الأحياء والجغرافيا في الصف الثاني، واللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى والرياضيات والفلسفة والمنطق بالصف الثالث.

2. أما فيما يتعلق بأزمة صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتراً أمنياً، وأزمة غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية، وأزمة تأجيل الامتحانات في بعض المدارس خوفاً على حياة الطلبة من العنف الذي يؤدي بحياتهم: فتقترح الباحثة لعلاج الأزمات السابقة الذكر والمتعلقة بصعوبة إجراء الامتحانات الآتي:

- العمل على فتح الطرق المؤدية إلى المحافظات كافة أثناء امتحانات الشهادة الثانوية وغيرها من الامتحانات، وذلك لإغلاقها من قبل المسلحين بشكل مقصود.
- نقل مراكز الامتحانات من مناطق الاشتباكات إلى المناطق الآمنة.
- إعادة إجراء الامتحانات للطلبة الذين منعوا من التقدم للامتحانات بسبب انعدام الظروف الأمنية في مناطقهم.

المجال السادس إجراءات متعلقة بأزمات البناء المدرسي:

إن الاهتمام بالمبنى المدرسي أمر لا يجب إغفاله لتوفير فرص متكافئة ومتساوية لجميع طلبة المدارس، وتصميم البناء المدرسي يُعدُّ من الأمور الأساسية التي تساعد على حسن إدارته والاستثمار الأمثل لمرافقه؛ وصولاً إلى تحقيق الأهداف التربوية المباشرة وغير المباشرة منه من حيث القدرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة، وموقع غرف التدريس والإضاءة، والتهوية وسعة الغرف التدريسية، وغيرها من الخدمات المصاحبة. كل ذلك من أجل تحقيق حسن سير العملية التعليمية فيه، وبناءً على ذلك يجب العمل على علاج الأزمات التي يعاني منها في الوقت الحاضر، والتي تم تحديدها في الدراسة الحالية بـ:

- أزمة تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (كثافة الطلبة)، وتقترح الدراسة لتلافيها الآتي: أن تعمل الوزارة على إعادة تأهيل بعض المدارس المتضررة، وإجراء صيانة للبناء المدرسي بمرافقه المتنوعة، ومتابعة تلك الأعمال بشكل دوري وفق الإمكانيات المتاحة.

- أزمة تكرار انقطاع التيار الكهربائي أثناء اليوم المدرسي: وتقتصر الدراسة لعلاجها تخصيص مولدة كهربائية لكل مدرسة، وخصص ثابتة من الوقود لعملها.
- أزمة انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة: وتقتصر الدراسة التعاون بين مديريات التربية ومؤسسات المياه لتزويد المدارس بالقدر المناسب من المياه في حال انقطاعها لفترة طويلة عن المدرسة.
- كما تقترح الدراسة للمحافظة على سلامة الطلبة الآتي:
 - أن يسهل الوصول إلى المبنى بمختلف الوسائل: ولتطوير هذا الجانب يجب أن يكون هناك دقة باستملاك الأراضي لصالح وزارة التربية والتعليم، بحيث يكون الوصول إليها سهلاً، وتكون مربوطة بشبكة من الطرق؛ لكي يتمكن كل من له علاقة بالمدرسة من الوصول إليها بسهولة.
 - أن يخلو المبنى من العيوب الإنشائية، ولتطوير هذا الجانب فإن البناء بحاجة إلى صيانة دورية، وبالتالي يجب تقديم تقارير دورية عن صلاحية البناء، وهذا الأمر يجب أن يسند إلى أقسام الأبنية والمشاريع في مديريات التربية والتعليم المفروض إنشائها، حتى يصل إلى درجة مرتفعة من الجاهزية، إذ إن ضعف الصيانة يؤدي إلى أزمة، وتقع المسؤولية على عاتق مدير المدرسة بتقديم تقارير وملحوظات عن المبنى المدرسي بشكل دوري.
 - أن تترتب المقاعد في الغرف الصفية لتناسب سهولة الحركة، وهذا يعني إخلاء البناء بسرعة عند تعرض المدرسة لانفجار أو قذيفة، لذلك يجب أن يتم اعتماد آلية ترتيب المقاعد بشكل نصف دائري ليتسنى للطلبة الخروج بسرعة عند الطلب إليهم ذلك.
 - أن يسهل تعرف أجزاء المبنى الداخلية: وهذا يعني أن يتم وضع إشارات داخل البناء، وأن يتم تصميم البناء بطريقة تسهل على الطلبة معرفة أجزاء البناء بحيث يسهل استخدامها بسرعة، وعكس ذلك يسبب أزمة وإعاقة في عمل المدرسة، خاصة عند الحاجة إلى استخدام هذا البناء عند أي خطر يهدد الطلبة والعاملين، ويقع على عاتق الوزارة تصميم البناء وتطويره بطريقة يسهل استخدامه فيها، أما إدارة المدرسة فعليها وضع إشارات تعريفية لتسهيل استخدام البناء.
 - أن يتوافر في الغرف الصفية الإنارة الطبيعية المناسبة: إن ضعف الإنارة الطبيعية يسبب أزمة عند انقطاع التيار الكهربائي أثناء الدوام، حيث يسبب إعاقة سير عمل المدرسة، لذلك يجب تجهيز المدارس بالمولدات الكهربائية لاستخدامها في حالة ضرب شبكة الكهرباء في المدينة.
 - أن يتناسب موقع الإدارة مع غايات الإشراف على المبنى: يجب أن تأخذ الإدارة المدرسية موقعاً يسهل منه الإشراف على المباني وذلك من أجل المتابعة.
 - أن تكون التمديدات الكهربائية مأمونة داخل الغرف الصفية: عندما تشكل التمديدات الكهربائية خطراً على حياة الطلبة فإنه يجب عمل الصيانة الدورية للتمديدات الكهربائية حتى تكون مأمونة وتحافظ

- على سلامة الطلبة والعاملين؛ لذلك يجب أن تكون التمديدات الكهربائية بوساطة كوابل أرضية، وأن يوكل أمر الصيانة إلى وحدة الصيانة المفروض إنشائها في مديريات التربية والتعليم.
- أن يتوافر في البناء إمكانية استيعاب طلاب جدد في الحالات المفاجئة: إذ يشكل الاكتظاظ والازدحام إعاقة لسير العملية التربوية، فمن الأفضل أن يكون هناك احتياط في المباني المدرسية يسمح باستيعاب طلاب جدد إذا تعرضت بعض المناطق لأزمة، كما هو الحال في المحافظات التي تستقبل أعداداً كبيرة من الطلبة الوافدين.
- ألا تتحطم النوافذ عند الكسر: إذا كان الزجاج من النوع الذي يتحطم عند الكسر قد يسبب ضرراً للطلبة، لذلك من الأفضل أن يُختار من النوع الذي لا يتحطم، وخاصة أن معظم الزجاج الموجود في المدارس يتحطم عند الكسر، لذلك يجب أن يُأخذ ذلك بالاعتبار عند تشطيب الأبنية المدرسية بحيث يختار الزجاج من النوع الذي لا يتحطم عند الكسر، وكذلك لابد من الكشف على الزجاج الموجود في المدارس ليصار إلى تغييره بما يتناسب ومصلحة الطلبة والعاملين، والأخذ بالملحوظات الصادرة عن مدير المدرسة.
- أن يتوافر في البناء ملاجئ كافية: يجب أن يتوفر في البناء ملاجئ كافية تحتوي تجهيزات تخدم الطلبة والعاملين في وقت الحاجة، وهذه الخدمة غير متوفرة في أغلب مدارسنا.
- أن يتوافر للمبنى المدرسي استعدادات مناسبة لمخاطر الحريق: وهذا يعني أن يتضمن البناء هذه الاستعدادات، مثل فتحة لتفريغ الدخان وأماكن وجود الطفايات، إذ إنَّ ضعف توافرها يشكل أزمة للمدرسة، ويزيد من حجم الخسائر أثناء وجود الحريق؛ لذلك يجب تفقد هذه التجهيزات، وأن يكون هناك مندوب من مديرية الدفاع المدني يشارك في تصميم المباني لمراعاة هذه الاستعدادات.
- أن يتوافر في المدرسة قاطع كهربائي يستطيع التحكم بكل غرفة في المدرسة على حدة، ولتطوير ذلك يتطلب الأخذ بهذا الأمر عند تصميم مخطط الكهرباء في البناء؛ لأنه إذا لم يكن هناك تحكم فإنَّ الخلل سيؤثر على مرافق المدرسة وأعمالها كافة، ويشكل أزمة تعيق سير العمل، أمَّا حصر الخلل في موقعه والتحكم به، فإنه يقلل من التأثير السلبي على سير العمل في المدرسة.
- أن تتوزع المخارج الخاصة بالإخلاء بشكل ملائم عندما نكون بحاجة للإخلاء لأي سبب: فعدم توزيع المخارج بشكل ملائم قد يسبب خسائر أكثر من الأزمة، إذ تُعاق حركة الخروج ويزداد الازدحام الذي من شأنه أن يسبب خسائر في الأرواح والممتلكات، ولذلك يقع على عاتق وزارة التربية أخذ ذلك بالحسبان عند تصميم مخططات المباني، أما المباني الموجودة التي ليس لها مخارج، فيجب إعادة النظر في فتح مخارج مناسبة لها، والإفادة من خبرة مديرية الدفاع المدني بهذا الخصوص، والملاحظات المقدمة من مدير المدرسة.

- أن توجد اسطوانات الغاز في مكان مأمون: إن عدم وضع اسطوانات الغاز في مكان مأمون قد يسبب أزمة للمدرسة، خاصة عند وجود الحريق؛ لذلك يجب أن يصمم له مكان خاص وآمن بحيث لا تؤثر على المبنى حتى مع وجود حريق.
- ويمكن الاستفادة من تجربة خطة إدارة الأزمات في مدرسة جونزبورو-هوج Jonesboro-Hodge المتوسطة في مقاطعة جونزبورو Jonesboro في ولاية لويزيانا الأميركية خلال العام(2011-2012) لإدارة أزمة "وجود حريق" كما حددها أموس وهارنغتون (Amos & Harrington, 2011-2012) وذلك باتباع ما يأتي:

• الواجبات الإدارية

- ✓ تقييم الوضع، ووضع خطة بديلة للإخلاء إذا لزم الأمر.
- ✓ الاتصال برقم الطوارئ.
- ✓ تعيين موظف للتلويح بعلم لتوجيه وكالات التدخل المباشر إلى منطقة مدخل الحريق.
- ✓ الإعلان عما يلي: (سيكون هناك اجتماع "أخضر" بعد الانتهاء من الدراسة في مكان اجتماع المدرسين).
- ✓ الإخلاء المباشر للمبنى إذا لزم الأمر.
- ✓ تقديم تقارير فريق إدارة الأزمات إلى المكتب إذا كان ذلك ممكناً.
- ✓ الاتصال بمكتب مجلس إدارة مدرسة أبرشية جاكسون.
- ✓ تعيين قاعات مراقبة.
- ✓ مراقبة السلطات لضمان الإخلاء الكلي للمبنى.
- ✓ توجيه جميع الجرحى والمصابين إلى منطقة محددة.
- ✓ انتظار مزيد من التعليمات من موظفي التدخل لحالات الطوارئ.
- ✓ إخطار أولياء الأمور / وأسرة أي شخص مصاب يحتاج إلى عناية طبية.
- ✓ قبل الإخلاء، التأكد من عدم وجود تهديد في محيط المبنى.

• واجبات الموظفين (تنفيذ الإخلاء الداخلي)

- ✓ التقاط الكتب والسجلات والمفاتيح.
- ✓ إغلاق النوافذ والأبواب.
- ✓ إطفاء المكيفات والأضواء.
- ✓ نقل الطلبة إلى منطقة آمنة من الحريق.
- ✓ خذ السجلات.
- ✓ إعداد تقرير عن أعداد الطلبة أو المعلمين المفقودين.

✓ انتظر مزيداً من التعليمات من المكتب.

✓ لا تُعد إلى المبنى قبل إشارة الجرس.

• واجبات فريق إدارة الأزمات

✓ الاجتماع للتشاور والمناقشة ووصف أفضل إجراء لاتباعه.

✓ توجيه وسائل الإعلام لمعاينة المنطقة أو الموقع.

✓ توجيه وسائل الإعلام إلى المشرف أو المتحدث باسم الفريق.

✓ توجيه الأسر إلى المنطقة المحددة.

✓ استخلاص المعلومات وتقييمها بعد حل الأزمة.

• إجراءات متعلقة بإدارة أزمات المجتمع المحلي:

إن العملية التربوية بأبعادها كافة معادلة متفاعلة العناصر، تتقاسم أدوارها أطراف عدة أهمها الأسرة والبيت والمجتمع بحيث تتعاون جميعها في تأدية هذه الرسالة على خير وجه للوصول للنتائج المرجوة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توثيق الصلات بين البيت والمدرسة، ولعل من الأسباب التي تستدعي إقامة مثل هذا التعاون الوثيق هم الطلبة الذين أسست المدرسة من أجلهم، فهم يمثلون أكبر مصلحة أو مسؤولية يُعنى بها أولياء الأمور وسائر أعضاء المجتمع المحلي، كذلك فإنّ التعليم قضية مجتمعية لا بدّ أن يشارك فيها جميع الأطراف (الأسرة والمدرسة وجميع أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة)؛ لذلك يجب أن يكون لدى المدرسة قاعدة معلومات كافية عن الأجهزة التي يطلب منها العون والمساعدة، ويجب أن يوكل هذا الأمر إلى فريق إدارة الأزمات لتوفير قاعدة معلومات عن كل الجهات التي تحتاجها المدرسة؛ لتصبح بمتناول يد من يطلبها من العاملين والطلبة في الظروف العادية وظروف الأزمات بشكل أكبر، وإنّ توفير هذه المعلومات بشكل واضح يعطي مزيداً من الجاهزية للمدرسة.

فالمدرسة لا تستطيع تطوير عملها وتحقيق أهدافها والمضي قدماً في هذا الطريق من دون عمل مخطط، وجهد منظم ومشترك مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي، وفي هذا المجال تقترح الدراسة عدة أساليب يمكن أن تتبعها المدرسة لتحقيق المشاركة الإيجابية والفعالة بين الآباء والمدرسين من خلال معالجة الأزمات التي تعترض مجال المجتمع المحلي والتي تجلت في الدراسة الحالية بالآتي:

• أزمة تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة: تقترح الدراسة لتفادي تلك الأزمة الآتي:

- تأمين المدارس العامة، وإبعادها عن خطر الاشتباكات بالطرق والوسائل كافة.
- تنظيم الدوام في المدارس الحكومية وتعويض الأيام التي يتغيب عنها الطلبة بسبب الظروف الأمنية التي قد تطرأ على المنطقة.
- تخصيص وسائل نقل خاصة بالمدارس العامة لتأمين وصول الطلبة إلى بيوتهم أثناء الاشتباكات.

- تأمين الكتب المدرسية في بداية العام الدراسي للطلبة كافة منذ بداية العام الدراسي.
 - **أزمة عدم إقامة المعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة:** وتقترح الدراسة لتلافي تلك الأزمة:
 - إنشاء صندوق محلي لتمويل التعليم بالجهود الذاتية بعد موافقة وزير التربية والتعليم.
 - إقامة المعارض والأسواق الخيرية في المدرسة بهدف رصد ريعها لصالح المدرسة.
 - السماح للأسرة أو الوالدين بتقديم خدماتهم المباشرة من النفقات التعليمية لأبنائهم حسب رغباتهم.
 - **أزمة إغفال دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة:** وتقترح الدراسة لإدارتها الآتي:
 - تكثيف الندوات والمحاضرات وحملات التوعية لأولياء الأمور لتوضيح أهمية التعاون مع المدارس، وتوضيح الأضرار الناجمة عن عدم التعاون والتواصل معها، والتي تنعكس على أبنائهم.
 - التواصل المستمر مع أولياء الأمور، وتنشيط العلاقة معهم، ودعوتهم للمشاركة في المناشط والبرامج المختلفة.
 - إخطار أولياء الأمور أولاً بأول عن وضع أبنائهم، والتعاون معهم لحل مشكلاتهم.
 - إشراك المدرسة أولياء الأمور في النشاطات الخاصة بإدارة الأزمات، وذلك بإشراك أحد أولياء الأمور في لجان عمل المدرسة، وهذا الأمر يعدّ من ضرورات الجاهزية لإدارة الأزمات.
 - **أزمة تكرار حوادث الإرهاب (انفجار _ قذيفة _ هجوم مسلح):** وتقترح الدراسة للتقليل من أثر تلك الحوادث الآتي:
 - حماية المدارس من التفجيرات التي قد تحدث بقربها من خلال وضعها في مربع أمني، ومنع السيارات من الوقوف بقربها.
 - تعيين وزارة التربية لطبيب مقيم إن لم يكن لكل مدرسة فمجموعة من المدارس المتقاربة، خصوصاً في الظروف التي تشهدها مدارسنا، وذلك لإنقاذ ما يمكن إنقاذه من الطلبة والمدرسين في حال تعرضت المدرسة لحادث إرهابي.
- ويمكن الاستفادة من تجربة خطة إدارة الأزمات في مدرسة جونزبورو-هوج Jonesboro-Hodge المتوسطة في مقاطعة جونزبورو Jonesboro في ولاية لويزيانا الأميركية خلال العام (2011-2012) لإدارة أزمة "تهديد قنبلة كما حددها أموس وهارنغتون (Amos & Harrington, 2011-2012) وذلك باتباع ما يأتي:

1-1-التأمين (إجراءات البقاء في الغرف)

- الواجبات الإدارية

✓ تقييم الوضع.

- ✓ إيقاف الأجراس.
- ✓ الاتصال برقم الطوارئ.
- ✓ الاتصال بمكتب مجلس إدارة المدرسة.
- ✓ إيصال تقرير فريق إدارة الأزمات إلى المكتب، وتميرير كلمة (تأمين) للمدرسين والموظفين.
- ✓ عند وصول نداء يقول بأن هناك قنبلة ما في المبنى يقوم الموظف بإكمال العبارة (القائمة المرجعية لتهديد قنبلة).
- ✓ إذا مُسحت المنطقة وتؤكد من خلوها من القنبلة لا بد من إزالة كلمة (تأمين).
- ✓ إذا كانت هناك منطقة غير خالية، لا بد من الاتجاه إلى إجراء (الإخلاء).
- واجبات الموظفين:
 - ✓ لا تستخدم أي نوع من الأجهزة مثل الهواتف المحمولة، والاتصالات الداخلية، وأجهزة الاتصال اللاسلكية.
 - ✓ بناء على الإخطار (تأمين)، تفقد المنطقة المخصصة تحسباً لوجود أجسام مشبوهة.
 - ✓ إذا كانت المنطقة خالية من القنبلة لا بد من إخطار المكتب.
 - ✓ إذا كانت المنطقة غير خالية لا بد من إخطار المكتب، والاستعداد لإجراء (الإخلاء).
- واجبات فريق إدارة الأزمات
 - ✓ الاجتماع للتشاور وتقييم الوضع.
 - ✓ إخطار أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
 - ✓ التنسيق وتفتيش وثائق الموظفين.
 - ✓ التنسيق مع موظفي الطوارئ لاتخاذ إجراء (التأمين)، أو استئناف الجدول اليومي العادي.
 - ✓ استخلاص المعلومات وتقييمها بعد حل الأزمة.

1-2-الإخلاء (إجراءات الإخلاء)

- الواجبات الإدارية
 - ✓ تقييم الوضع، ووضع خطة بديلة للإخلاء إذا لزم الأمر.
 - ✓ الاتصال برقم الطوارئ.
 - ✓ الاتصال بمكتب مجلس إدارة المدرسة.
 - ✓ تمرير كلمة (إخلاء) إلى أعضاء فريق إدارة الأزمات في المدرسة.
 - ✓ إذا كانت هناك حاجة إلى الإخلاء تؤمن شرطة مقاطعة جونزبرو منطقة آمنة.
 - ✓ تقديم تقارير فريق إدارة الأزمات إلى مكتب الشرطة، أو المقاطعة إذا أمكن.
 - ✓ مراقبة السلطات لضمان الإخلاء الكامل للمبنى.

- ✓ توجيه المصابين والجرحى إلى فنيي الطوارئ الطبية.
 - ✓ إخطار أولياء الأمور / وأسرة أي شخص مصاب يحتاج إلى عناية طبية.
 - واجبات الموظفين (تنفيذ الإجراءات ذاتها لإطفاء الحريق)
 - ✓ لا تلمس شيئاً.
 - ✓ لا تستخدم أي جهاز إرسال.
 - ✓ يلتقط المعلمون الكتاب والسجلات والمفاتيح.
 - ✓ نقل الطلبة إلى منطقة محددة.
 - ✓ خذ سجل الطلبة.
 - ✓ إعداد تقرير عن أعداد الطلبة أو المعلمين المفقودين.
 - ✓ انتظار التعليمات قبل الدخول إلى المبنى مرة أخرى.
 - واجبات فريق إدارة الأزمات
 - ✓ الاجتماع للتشاور والمناقشة ووصف أفضل إجراء لاتباعه.
 - ✓ توجيه وسائل الإعلام لمعاينة المنطقة أو الموقع.
 - ✓ توجيه وسائل الإعلام إلى المشرف أو المتحدث باسم الفريق.
 - ✓ توجيه الأسر إلى المنطقة المحددة.
 - ✓ استخلاص المعلومات وتقييمها بعد حل الأزمة.
- وهنا لابد من الإشارة إلى أن فريق إدارة الأزمات في مدرسة جونزبورو-هودج Jonesboro-Hodge المتوسطة يتألف من :

- الرئيس.
- مساعد الرئيس.
- المرشد المدرسي.
- الأمين العام في المدرسة.
- ممرض الصحة المدرسية.
- المعينون.
- خادم المدرسة.
- المكتب المركزي.
- مكتب الشرطة المحلي.
- إدارة الإطفاء المحلية.
- رجال دين.

- متطوعون.
- **أزمة قلة مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي:**
وتقترح الدراسة لتفعيل تلك المشاركة الآتي:
 - أن تتبنى المدرسة أسلوب اليوم المفتوح، وأسبوع تنمية العلاقة بين البيت والمدرسة، وإشراك أولياء الأمور في ذلك.
 - أن يتجاوب المجتمع المحلي مع الجهود المبذولة في المدرسة لإعادة الأمور إلى ما كانت عليه قبل وقوع الأزمة، لذا يجب على المدرسة عقد دورات، وتوزيع نشرات، وعقد لقاءات لنشر ثقافة الوقاية من الأزمات لدى المجتمع المحيط بالمدرسة.
 - أن تستضيف المدرسة متخصصين من المجتمع المحلي للإفادة من عملهم وخبراتهم، وعلى المدرسة أن تعمل مسحاً للمجتمع المحلي، وتحصر الأشخاص الذين لديهم خبرة في إدارة الأزمات، وتستعين بخبراتهم، وتدعوهم إلى المدرسة للمشاركة باللجان والفرق المدرسية للقيام بدور التوعية للعاملين والطلبة، ويجب أن يكون أعضاء المجتمع المحلي من أصحاب الخبرة.
 - أن تبادر المدرسة بتوجيه رسالة إعلامية للمجتمع المحلي إذا استدعى الأمر حول أضرار الأزمة على المدرسة من باب الوضوح والشفافية، حيث يجب أن توجه رسالة إعلامية للمجتمع حول أضرار الأزمة، فأبناء المجتمع المحلي هم طلاب في المدرسة وكل ما يحدث فيها يهم المجتمع، ولذلك يجب أن يقوم فريق إدارة الأزمة بتوجيه رسالة للمجتمع يوضح فيها جوانب الأزمة وأضرارها، وهذا يزيد من ثقة المجتمع المحلي بالمدرسة، وبالتالي يولد مزيداً من التعاون معها.
 - أن تشرك المدرسة أعضاء المجتمع المحلي في وضع خطتها.
 - أن تجري المدرسة مسحاً للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للطلبة.
 - أن يوجد في المدرسة مجلس يمثل المجتمع تمثيلاً جيداً، ويعمل هذا المجلس بانتظام وفعالية.
 - أن تبذل المدرسة جهوداً في تشجيع الطلبة على المشاركة في البرامج التي ينظمها المجتمع استجابة لهوايات الطلبة واهتماماتهم.
 - أن يقدم المجتمع مساعدات مالية وعينية للمؤسسة.
 - أن تسهل المدرسة استخدام مرافقها من قبل أفراد المجتمع المحلي.
 - أن تشارك المدرسة في نشاطات المجتمع المحلي ومناسباته المختلفة.
 - أن تحتفل المدرسة بإنجازاتها مع المجتمع وتشاركه في ذلك.
 - أن تقدم المدرسة تغطية إعلامية كافية لنشاطاتها عن طريق إصدار النشرات والإعلانات في الصحف وإرسال الرسائل وغيرها للمجتمع.
 - أن تكرم المدرسة أفراد المجتمع المحلي الذين يقدمون خدمات متميزة.

- أن تعمل المدرسة على إبلاغ الأولياء عن مدى تقدم أبنائهم الدراسي.
- أن يتم تنظيم أنواع مختلفة من المسابقات مع المدارس المجاورة.

المجال الثامن إجراءات متعلقة بإدارة أزمات تمويل التعليم:

- يعد التمويل الشريان المغذي للعملية التعليمية الذي تعتمد عليه المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها المنشودة، ويتوقف عليه الإعداد الأمثل للطاقات البشرية المطلوبة حسب اختصاصاتها المتنوعة الرافدة للتنمية الاقتصادية من حيث إعدادها كمياً ونوعاً، ويعتمد نجاح الخطط التربوية على نمط وكفاية التمويل الذي تحصل عليه المؤسسات التربوية، وبناء على ذلك ينبغي العمل على:
- زيادة ميزانية التعليم لتصبح نسبة محددة من جملة الناتج القومي العام.
 - توفير مصادر تمويل إضافية من القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية، ومن المنح والمساعدات الدولية.
 - قيام بعض المدارس وخاصة الفنية منها بأنشطة إنتاجية، وما يترتب على ذلك من الحصول على عائد مادي يسهم في النهوض بالمدرسة وبعض أوجه النشاط بها.
 - تشجيع جمع التبرعات والهبات من القادرين على ألا يمس ذلك مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
 - تحفيز المؤسسات، المصانع، والتجمعات المهنية والعمالية للإسهام في إقامة المدارس وإصلاحها.

سادساً: متطلبات تطبيق التصور المقترح:

1. تبسيط الإجراءات وتسهيل حركة اتخاذ القرار وسيره ووصوله إلى المنفذين بأسرع وقت.
2. تفويض السلطة حتى يتم اتخاذ القرارات بشكل سريع.
3. تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بين أعضاء الفريق لضمان التنسيق بينهم، وتماسكهم، وتعاونهم أثناء الأزمات.
4. توفير الحوافز المادية لأعضاء فريق إدارة الأزمات لتشجيعهم على مزاولة أعمالهم بشكل جيد.
5. الحضور الدائم لفريق إدارة الأزمات.
6. توفير الأساليب التكنولوجية الحديثة الاتصالية منها كالشابكة، والفاكس، والانترنت، والهواتف.
7. ضرورة وجود الاتصال الفعال لضمان وصول المعلومات بأسرع وقت لمدير المدرسة.
8. نشر الوعي عن طريق الندوات والمحاضرات بضرورة استخدام أسلوب إدارة الأزمات.
9. وضع خطط للوقاية من وقوع الأزمات كخطط الصيانة، وأمن الحرائق، وانفجار القذائف، والعمل على التدريب عليها عن طريق افتعالها بشكل وهمي.
10. وضع خرائط ولوحات إرشادية لضمان السلامة والأمن داخل المدرسة.

سابعاً: المعوقات المحتملة أمام تنفيذ التصور المقترح:

هناك عدد من المعوقات المحتملة أمام تنفيذ التصور المقترح - برأي الباحثة - والتي تتجلى في:

- وجود مقاومة متوقعة للتغير والتجديد والتطوير ، بسبب الخوف من المجهول الذي يمثلته المستقبل.
- عدم تطوير بعض اللوائح والقوانين، مما يؤدي إلى قصور مسايرتها للتطورات المتسارعة التي تتطلبها إدارة الأزمات بالمدارس.
- وجود صراع بين الأطراف المطالبة بالتطوير والأطراف التي تفضل بقاء الأوضاع والنظم التربوية على ما هي عليه للحفاظ على أوضاعها ومكاسبها.
- ضعف نظم التدريب وعدم مسايرتها للأساليب الحديثة في مجال إدارة الأزمات في المدرسة.
- ضعف تفعيل قنوات الاتصال داخل وخارج المدارس، والاعتماد فقط على نمط الاتصال الرأسي الصاعد والهابط، مما يعرقل كفاءة وفعالية إدارة الأزمات.
- قلة توفير الإمكانيات البشرية والمادية الضرورية لتنفيذ التطورات الملحة التي تتطلبها إدارة الأزمات في المدارس.
- ضعف استيعاب هيئة الإدارة المدرسية لأبعاد التصور المقترح، ومتطلبات تحقيق كفاءة وفعالية إدارة الأزمات المدرسية.
- الاعتماد على الأساليب الإدارية المركزية التي تعرقل المواجهة السريعة للأزمات، وتحد من تدفق الأفكار الابتكارية والإبداعية في هذا المجال.
- ضعف التنسيق بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي، مثل المشفى، وإدارة الشرطة، والتي يمكنها توفير الدعم والمساندة عند وقوع الأزمات المدرسية.
- قلة الاهتمام بجوانب العمل الجماعي القائم على روح الفريق، مما يعرقل التنفيذ السليم للخطط والتصورات المقترحة في إدارة الأزمات.
- ندرة وجود غرفة عمليات بالمدارس تعمل كوحدة متخصصة في إدارة الأزمات، وتساعد على الاستعداد الجيد، والتعامل السليم مع الأزمات التي تواجه المدارس.
- قلة وجود أفراد متخصصين في إدارة العلاقات العامة على مستوى المدارس يستطيعون التعامل الجيد مع وسائل الإعلام لتصحيح الشائعات عند وقوع الأزمات.
- قصور جوانب الإرشاد النفسي والتربوي عن معالجة ضحايا الأزمات، وعدم مسايرة أساليب الإرشاد للتطورات السريعة في هذا المجال، وهذا يعوق التعامل الجيد مع أنواع الأزمات السلوكية التي تواجه المدارس.

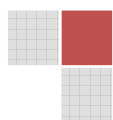
ثامناً: إجراءات للتغلب على المعوقات المحتملة أمام تنفيذ التصور المقترح:

ويمكن التغلب على معوقات تنفيذ التصور المقترح من خلال الاهتمام بالجوانب الآتية:

- تنمية وعي المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية بضرورة الاستعداد الجيد تجاه الأزمات المحتملة بالمدارس، بالإضافة إلى تدريبهم على الأساليب الإدارية الحديثة في إدارة الأزمات مثل: (تدريب المحاكاة، وإعداد السيناريوهات، واستخدام نظم الإنذار المبكر).
- معالجة المقاومة المتوقعة تجاه التجديد والتطوير من خلال تشجيع جوانب المبادرة واقتحام المجهول، وعدم الخوف من المستقبل، بل مواجهته والمشاركة في وضعه.
- تنمية الإبداع والابتكار الإداري لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام، مما يتطلب تفويض السلطات والصلاحيات الكافية لهم، والتي تساعد على تنفيذ الأفكار الملائمة لمواجهة الأزمات.
- تصميم وبناء وحدة لإدارة الأزمات في كل مدرسة، مما يساعد على تطوير التخطيط والتنظيم والتدريب والاستعداد الجيد والتعامل السليم والسريع عند مواجهة الأزمات.
- دعم الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة المدارس والاعتماد على مدخل الإدارة الذاتية الذي يوفر لكل مدرسة السلطات في إعداد الخطط الملائمة لإمكاناتها في الاستعداد والتعامل مع الأزمات.
- تطوير اللوائح والقوانين الإدارية لتتمكن من مسايرة التطورات المتلاحقة والمتغيرة.
- إعداد أدلة إرشادية تساعد إدارات المدارس على كيفية تصميم وتنفيذ الخطط الملائمة لجميع الاتجاهات المحتملة في إدارة الأزمات.
- الاهتمام بالاتجاهات المستقبلية في مجال الإدارة التربوية من أجل تنمية مهارات استشراف المستقبل، واقتراح البدائل المستقبلية التي تساعد على التعامل مع الأزمات.
- تشجيع برامج الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي من أجل مساعدة المدارس على توفير الموارد اللازمة لها، ومناقشة المشكلات بشكل مبكر قبل أن تتفاقم وتتحول إلى أزمات.

قائمة المراجع

- أولاً . المراجع باللغة العربية.
- ثانياً . المراجع باللغة الأجنبية.
- ثالثاً . المراجع الالكترونية.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية.

- إبراهيم، مريم. (2005). *ندوة التعليم للجميع*. دمشق: مؤسسة الوحدة.
- أبو خليل، محمد إبراهيم. (2001). موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها. *مجلة مستقبل التربية العربية*، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، (21)، 269-268.
- أبو قحف، عبد السلام. (2002). *الإدارة الإستراتيجية وإدارة الأزمات*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- أبو ناصر، محمد فتحي. (2008). *مدخل إلى الإدارة التربوية "النظريات والمهارات"*. (ط.3). عمان: دار المسيرة.
- أحمد، إبراهيم أحمد. (2001). *إدارة الازمة التعليمية من منظور عالمي*. الإسكندرية: المكتب العلمي.
- أحمد، إبراهيم أحمد. (2002). *إدارة الأزمات التعليمية الأسباب والعلاج*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الأحمد، خالد. (1997). مقدمة في كفايات التعلم الذاتي للمعلم العربي. *مجلة جامعة دمشق*، 13(1)، 111-110.
- الأعرجي، عاصم محمد، ودقاسة، مأمون محمد. (2000). *إدارة الأزمات: دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر إدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى*. الرياض. *مجلة معهد الإدارة العامة*، 39(4)، 778-777.
- آل سعود، خالد. (2006). *اتخاذ القرار الإداري*. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- الألفي، أشرف عبده حسن. (2003). *إدارة ازمات التعليم في مصر: دراسة تحليلية مستقبلية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
- بدران، شبل. (2002). *تكافؤ الفرص في نظم التعليم*. كلية التربية، الإسكندرية: منشورات جامعة الاسكندرية.
- برسوم، غادة، رمضان، محمد، والكوجالي، صفاء. (2010). *تقرير التنمية البشرية في مصر*. القاهرة: وزارة التنمية الاقتصادية، 37-38.
- البريدي، عبد الله عبد الرحمن. (1999). *الإبداع يخفق الأزمات*. عمان: دار المسيرة.

- بهاء الدين، حسين كامل. (1997). *التعليم والمستقبل*. القاهرة: دار المعارف.
- بوز، كهيل. (2002). *الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- جبر، محمد صدام. (1998). *المعلومات وأهميتها في إدارة الأزمات*. المجلة العربية للمعلومات، تونس، 174-175.
- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. (1995). *إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير. المؤتمر العلمي الثاني لإدارة التعليم في الوطن العربي 22-24*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، 277.
- الجهني، عبد الله مسعود غيث. (2010). *أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
- جيدوري، صابر عوض، وآخرون. (2005). *مناهج البحث التربوي*. جدة: دار كنوز المعرفة.
- الحارثي، شاهر بن فهد. (2011). *بناء أنموذج للمحاكاة بالحاسب الآلي كمدخل لإدارة الأزمات المدرسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- حجي، أحمد إسماعيل. (2000). *التربية المقارنة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حساني، عبد الرزاق. (2013). *السياسة المالية في ظل الأزمة الراهنة في سورية*. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، دمشق: كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، 29(3)، 263.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2011). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج spss 18*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسن، محمد صديق محمد. (2002). *الانترنت في خدمة العملية التربوية*. مجلة التربية، (141)، 147-148، السنة الحادية والثلاثون.
- الحسنية، سليم وآخرون. (1995). *الإستراتيجية الوطنية لإدخال المعلوماتية في التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. دمشق: وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.
- الحو، غسان. (2010). *الأزمات المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية، فلسطين*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية، 24(1).
- حمدونة، حسام الدين. (2006). *ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الحملوي، محمد رشاد. (1993). إدارة الأزمات تجارب محلية وعالمية. القاهرة: مؤسسة الأهرام.
- الحملوي، محمد رشاد.، عفيفي، زكريا يحيى. (2000). لتعلم ذاكرة المنظمة للمواجهة الفعالة للأزمات المحتملة. بحث مقدم في المؤتمر السنوي لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة عين شمس، كلية التجارة، وحدة بحوث الأزمات، 82-92.
- حواش، جمال. (2005). التفاوض في الأزمات والمواقف الطارئة مع تطبيقات علمية. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.
- الخضيرى، محسن أحمد. (2003). إدارة الأزمات: منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي والوحدة الاقتصادية. (ط.2). القاهرة: مكتبة مدبولي.
- خطاب، عايدة سيد. (1992). أصول الإدارة. القاهرة: مكتبة عين شمس.
- الخطيب، أحمد.، زيفان، خالد. (2009). دارة المعرفة ونظم المعلومات. عمان: عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي.
- دروزة، شفيق. (1992). الإخفاق المدرسي في مراحل التعليم المختلفة. مجلة التربية، (103)، 134-135، السنة الحادية والعشرون.
- الدسوقي، عيد أبو المعاطي. (2010). الخبرة اليابانية" دور المعرفة في تعليم وتعلم العلوم" تطبيقاتها في المدرسة الابتدائية المصرية. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- ربابعة، عمر عبد. (2006). إعداد مواصفات برنامج لتطوير جاهزية المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لإدارة الأزمات في ضوء تقييم تلك الجاهزية من قبل مديريها ومعلميها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- رفاعي، عقيل محمود محمود. (2008). تطوير التعليم العام وتمويله دراسات مقارنة. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.
- رونالد، دي. (2004). إدارة الأزمات. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- رئاسة مجلس الوزراء، الجمهورية العربية السورية. (2005). التقرير الوطني للتنمية البشرية التعليم والتنمية البشرية نحو كفاءة أفضل. دمشق.
- الزلفي، وافي بن صالح بن شليويج. (2011). إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- سليمون، ريم ميهوب. (2001). *الخطط المستقبلية لإدارة الأزمات المدرسية "دراسة نفسية لمستقبلات المواجهة"*. رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.
- السناني، مها بنت فهد بن عثمان. (2010). *معوقات إدارة الأزمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ووكلائهم ووكيلاتهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
- السنبلي، عبد العزيز بن عبد الله. (2002). *التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- سوييف، مصطفى. (1999). *مشكلة تعاطي المخدرات بنظرة علمية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- السيد، محمود أحمد. (2002). *من مشكلات النظام التربوي العربي*. ط1، دمشق: وزارة التربية.
- الشايب، ممتاز أحمد. (2011). *مهارات إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية وعلاقتها بالقيم التنظيمية دراسة ميدانية على عينة من مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة ومعاونيهم في محافظتي دمشق وريف دمشق*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- الشريدة، هيام، والأعرجي، عاصم. (2003). *العلاقة بين بعض متغيرات إدارة الأزمات كما يراها متخذو القرار في المدارس الثانوية العامة*. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، 4(1).
- الشعلان، فهد أحمد. (2002). *إدارة الأزمات: الأسس، المراحل، الآليات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- صقر، عاطف محمد. (2003). *درجة توافر مهارة إدارة الأزمات لمديري المدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تنميتها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الصباغ، زهير نعيم. (1997). *دور إدارة الموارد البشرية في إدارة الأزمات*. المؤتمر السنوي الثاني لإدارة الأزمات والكوارث. القاهرة، مصر: جامعة عين شمس، 243.
- ضحوي، بيومي محمد. (2001). *التربية المقارنة ونظم التعليم*. ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الضحيان، عبد الرحمن. (2000). *إدارة الأزمات والمفاوضات المنظور الإسلامي والمعاصر والتجربة السعودية*. المدينة المنورة: دار المآثر.
- الطبيب، أحمد محمد. (2000). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- الظاهر، نعيم إبراهيم. (2009). *إدارة الأزمات*. إريد: عالم الكتب الحديث.
- عابدين، محمد عبد القادر. (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*. عمان: دار الشروق.
- عاقلة، ليلي. (2001). *الصعوبات التي تواجه إدخال المعلوماتية إلى التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية وسبل مواجهتها*. رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق: جامعة دمشق.
- عامر، سامح عبد المطلب إبراهيم. (1997). *دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدى طلاب التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مواجهة الكوارث و الأزمات (دراسة ميدانية) على محافظة المنوفية*. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: جامعة الزقازيق.
- عباس، صلاح. (2004). *إدارة الأزمات في المنشآت التجارية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- عبد العال، رائد فؤاد. (2009). *أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عبد الله، عادل خير الله. (2003). *إدارة الأزمات كأحد الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة*. مجلة مستقبل التربية العربية، 9(30).
- عبودي، زيد محمد منير. (2006). *إدارة الأزمات*. عمان: دار كنوز المعرفة.
- عثمان، فاروق السيد. (1998). *سيكولوجية التفاوض وإدارة الأزمات*. الاسكندرية: منشأة المعارف.
- العجمي، محمد حسنين. (2000). *الإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العجمي، محمد حسنين. (2007). *الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- العزاوي، خليل محمد. (2006). *إدارة اتخاذ القرار الإداري*. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- العسيلي، رجاء، وعبد الله، تيسير. (2005). *قلق الأزمات التي تعاني منها جامعة القدس المفتوحة أثناء انتفاضة الأقصى*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 5(22)، 23-22.
- علي، بدر الدين. (2007). *أثر تكنولوجيا المعلومات في تطوير الإدارة والتعليم*. المؤتمر السنوي التاسع للإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات 27-29 يناير. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، 13-14.
- عليوة، السيد. (2003). *إدارة الوقت والأزمات والإدارة بالأزمات*. القاهرة: دار الأمين.

- العمار، عبد الله بن سليمان. (2003). دور تقنية ونظم المعلومات في إدارة الأزمات والكوارث، دراسة تطبيقية على المديرية العامة للدفاع المدني. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عنبر، محمد. (2008). سبب تردي مؤشرات التعليم في سورية مقارنة مع دول الجوار. أسترُجَع بتاريخ 2014/9/2، من www.alepposoft.net
- عننور، ندى عز الدين. (2012). معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهات نظر المديرين. رسالة ماجستير في التربية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عودة، رهام. (2008). واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الغامدي، منى بنت مستور بن علي. (2007). الدور القيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، السعودية.
- غَنَام، لمى غَنَام. (2010). تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- فتحي، محمد. (2001). الخروج من المأزق: فن إدارة الأزمات. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- فرج، شدى بنت ابراهيم. (2007). ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- فريق العمل الوطني. (2006). مدخل إلى المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي. مجلة المعلم العربي، (1-2)، 12-13، دمشق: مطابع نقابة المعلمين.
- الفقيه، أحمد. (1999). معوقات عمل المعلم العربي. مجلة بناء الأجيال، (31)، 83-84.
- الفهيد، علي بن محمد. (2008). دور إدارات العلاقات العامة في التعامل مع الأزمات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة العامة، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود.

- القشامي ، جميل حامد. (1995). نماذج من إدارة الأزمات في عهد الخلفاء الراشدين وتطبيقاتها في مجال الإدارة والتخطيط التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- قطيط، عدنان. (2004). تطوير إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. القاهرة، مصر.
- كامل، عبد الوهاب محمد. (2003). سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية. عمان: دار الفكر.
- كحيل، أمل. (2007). إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- كحيل، أمل. (2015). أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، (1).
- كردم، عبد الله متعب. (2005). اللجان الأمنية ودورها في إدارة الأزمات. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- كنعان، أحمد. (2000). إعداد المعلمين في كلية التربية بين الواقع والطموح. مجلة بناء الأجيال، (34)، 43-42.
- كنعان، نواف. (2007). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. ط2، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- لطف الله، عفاف. (1998). مناهجنا التربوية بين الواقع والطموح. سورية. مجلة بناء الأجيال، (27)، 88-48.
- ماهر، أحمد. (2006). إدارة الأزمات. القاهرة: الدار الجامعية.
- توفيق، عبد الرحمن. (2002). إدارة الأزمات التخطيط لما قد يحدث. تعريب: علا احمد إصلاح. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- المرعشلي، نسيبة. (2007). فاعلية استخدام الحاسوب لدى شباب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس ونوع الدراسة. مجلة جامعة دمشق، 23(1)، 507-508.
- مشرقي، خليل علي. (1997). نظرية القرارات الإدارية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مكاوي، حسن. (2005). الإعلام ومعالجة الأزمات. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- ملائكة، عبد العزيز محمد. (2007). *مبادئ ومهارات القيادة والإدارة*. مكة المكرمة، السعودية.
- ملحم، سامي محمد. (2007). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المهدي، سوزان،، ووهيبة، حسام. (2002). *الممارسات السلوكية لمديري المدارس في التعامل مع الازمات داخل المدرسة*. مجلة كلية التربية وعلم النفس، 4(26)، 169-170.
- مهنأ، محمد نصر. (2004). *إدارة الأزمات قراءة في المنهج*. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة للنشر.
- المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم. (1998). *المنعقد في الفترة ما بين 5-2 شباط، الجمهورية العربية السورية*، 137-138.
- مجمع اللغة العربية. (1990). *المعجم الوجيز*. مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- الموسى، ناهد بنت عبد الله بن عبد الوهاب. (2006). *إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض تصور مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
- نصر، ربيع وآخرون. (2013). *الأزمة السورية، الجذور والآثار الاقتصادية والاجتماعية*. دمشق: المركز السوري لبحوث الدراسات في الجمعية السورية للثقافة والمعرفة.
- نصر، عبد العزيز أحمد محمد. (2012). *نظام مقترح لتدريب مديري المدارس في جمهورية مصر العربية على إدارة الأزمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- النوايسة، رياض حسين. (2006). *بناء أنموذج لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الهدمي، ماجد سلام،، محمد، جاسم. (2006). *مبادئ إدارة الأزمات الإستراتيجية والحلول*. عمان: دار الزهران للنشر.
- الهزايمة، وصفي. (2004). *القيادة وإدارة الأزمات التربوية*. إريد: عالم الكتب الحديث.
- الهوري، سيد. (1998). *الموجز في إدارة الأزمات*. مصر: مكتبة عين شمس.
- هلال، محمد عبد الغني حسن. (1996). *مهارات إدارة الأزمات "الأزمة بين الوقاية منها والسيطرة عليها"*. ط3، مصر الجديدة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- هلال، محمد عبد الغني. (1999). *مهارات إدارة الأزمات*. ط4، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (1994). *النظام الداخلي للمدارس الإعدادية والثانوية*
الصادر بقرار رقم 443/ 3921 . دمشق
- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2002). *التربية في الجمهورية العربية السورية*. دمشق:
المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.
- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2008). *التقرير الوطني حول تطوير التربية في الجمهورية العربية*. المؤتمر الدولي للتربية، الدورة الثامنة والأربعون، 5-15.
- اليحيوي، صبرية. (2006). *إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية بنات بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية.

- Amos, A., & Harrington, Randal. (2011-2012). *Crisis Management Plan*. U.S.A: Jonesboro-Hodge Middle School, Louisiana.
- Adams, C. M., & Kritsonis, W. A. (2006). An analysis of secondary schools crisis Management preparedness. *National Journal for Publishing and Mentoring*, 1(1).
- Alton, S.(2005). Turkish School Principals earthquake experiences and reation. *International Journal Of Educational Management*, 19(4),307.
- Aronin, L. (1996). *Crisis Intervention for Fun and Profit*. Los Angles: American
- Barton , L. (1993). *Crisis in Organization*. U.S.A: Library of Congress.
- Booth, S. A. (1993). *Crisis Management strategy competition and change inmodern enterprises*. London & New York: Routledge.
- Brickman, H., et al. (2004). *Evoving School-Crisis Management Since 9-11may*. The Education digest.
- Burnett, J. (1998). *Strategic Approach to Managing Crises Public Relation Review*. 24(4) , 476–488.
- Caponigro, J. R. (2000). *The crisis counselor A step by step Guide to Managing Business crisis*. U.S.A: Contemporary Books.
- Christensen, L. K. (2001). *Crisis Management Plan Characteristic In Elementary Schools As Perceived By Nebraska Public School Principle*. (EdD) Universiry of Nebraska at Omaha (UMI).

- Cohen, S. (1998). *Principals Experience with School Crisis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Virginia, USA.
- Degnan, E. J. (2000). *A study of using simulation technology to improve crisis management capabilities in schools*. University of central Florida (UMI).
- Evans, M., et al. (2003, Summer). An Experimental Study of Effectiveness of Intensive in Home Crisis Services for Children and Their Families .Programs Outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 11,95.
- Fuller, P., & Carol, A. (1998). The Effect of Crisis Management & Teacher Belief Training on Novice SED Teachers, Skills & Behavior During Classroom Conflict .*DAI-A*, 58(10).
- Gigliotti, R., & Jason, R. (1991).*Emergency planning for Maximum Protection*. Boston: Butterwoth, Heinemaun
- Gilliam, J.E. (1993). *Crisis management for students with emotional Behavioral Problems Intervention in School and Clinic*. 28(24), 224-236.
- Ikegashira,A., et al. (2011). *English Education In Japan,Otsuma Women's University*. Yamakigakuen junior College, apart time instructor.
- Jones & Paterson . (1992, july). School Violence Prevention: Curreent Status and Policy Recommendation. *Law & Policy*, 23(3),6.
- Kondrasuk, J., et al. (2005). *Violence Affecting School Employees Education*, 125(4), 638-640
- Lagadec, P. (1993). *Preventing chaos in crisis strategies for Prevention*. Translated by Jocelynm Phelps. Control and damge Limitation. U.K: McGraw.Hill Book Company. Retrieved November 12, 2013, from <http://www.ers.org/ersb/bulletins/060za.htm>.
- Lucas. (2003). *Crisis action and adaptation strategies among principals in California*. California.
- Macneil, W. K., & Topping, K. J. (2007). *Crisis Management in Schools: Evidence - based Postventio data*, 10(2). Retrieved Mars 20, 2012, from <http://www.literacy.unisa.edu.au/jee/Issue7.Htm>.
- Mallak, K., & Patzak, G. (1997). Planning for Crisis Project Management. *Project Management Journal*, 28(2), p16-20.
- Management and School Security. (2001). Retrieved November 12, 2013, from <http://www.Uakron.Edu/education? Safeschools / Security / Security.Html,2001>

- Mitroff, I. I., & Pearson, C. M. (1993). *Crisis Management A Diagnostic Guide for Improving your Organization's crisis-Preparedness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Motomura, N. et al. (2003). School Crisis Intervention in the Ikeda Incident Organization and activity of the Mental Support Team. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 5,80. Retrieved Desember 15, 2012, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1440-1819.2003.01109.x/full>.
- Nelson, C. M. et al. (1990). *Troubled youth in the public Schools :Emotionally Disturbed or Socially Maladjusted*. In Peter E. L .Understanding Troubled and Troubling youth. California : SAGE publications.
- Nolte, W. H. (2001). *Actors in decision-making by school director*. Western Carolina University.
- Nudell, M., & Antokol, N. (2003). School Crisis Response : Expecting the Unexpected. Retrieved Desember 20, 2012, from <http://www.Ascd.Org/readingroom/edead/9411/Liechtenstein.html>.
- Paige, R., & Starfford, B. (2002). *Implications For The Prevention of School Attacks In The United States*. The Final Report And Findings of The Safe School Initiative. Washington, D. C.
- Peterson, R., et al. (2001, July). School Violence Prevention: Current Status and Policy Recommendation. *Law & policy*, 23(3), 345-348.
- Phelps, J. M., & Chaso, P. (2000). *Strategies For Prevention Control and Damage limitaion*. London: McGraw- Hill. International.
- Reiber, G. P. (2001). *Ethical dimensions of administrative decision making in schools: The principals Perspective*.
- Rock, M. L. (2000). Effective Crisis Management Planning Creating A Collaborative Framework. *Education and Treatment of Childern*, 23(3), 248 – 264.
- Seymour M., & Moore, S. (2002). *Effective crisis management world wide principles and practice*. London and New York: continuum.
- Shers, P. L Cornell, T. T. (1998). *Effective crisis management in secondary schools in America* . Psychology in the schools.
- Shers, P. L., & Cornell, T. T. (1989). *Network crises schools cooperative effort between school and mental health*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of school psychologists. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists, 21st, Boston: March 28-April.

- Smith, S., T. Kress, E., Fenstermaker, M. B, & Hyder, G. (2001). Management preparedness of school districts in three southern states in the USA: states in the USA. *Safety Science*, 39, 83-92.
- Trump, K. S. (1998). *Pactical School Security*. California: Crown Press, Inc.
- Tummala, V. (1997). Practices, Barriers and Benefits of Using Risk Management Approaches in Selected Hong Kong Industries International. *Journal of Project Management*.
- Whitted, K., & Dupper, D. (2005, July). Best Practies or Reducing Bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3),54.
- wilkins, janet. (1997). *Analysis of programs of crisis management leading twords the developments of a model schools*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University.
- Webster,s Nosh. (1991). *New Twentith Century Dictionary Of English Language*.New York: Collins World Publishing.
- Oxford. (1995). *Dictionary OF Current English*. London: Oxford Univ.

ثالثاً: المراجع الالكترونيّة.

- حمد، أمير. (2007). *عنف الشباب في ألمانيا*. أَسْتُرجع بتاريخ 2013/11/12، من <http://eldakroury.de/index.php/article/ar/dalil/2007/12/2/ Art-No27>
- رئاسة مجلس الشعب السوري. (2014). أَسْتُرجع بتاريخ 2014/9/2، من www.parliament.gov.sy
- رئاسة مجلس الوزراء السوري. (2014). أَسْتُرجع بتاريخ 2014/11/10، من www.pmimistry.gov.sy
- الشرييني، لطفي عبد العزيز. (2012). *نظام التعليم في الولايات المتحدة الاميريكية*. أَسْتُرجع بتاريخ 2012/9/20، من http://www.almostshar.com/web/Subject_Desc.php?SubjectId=667&Cat_Subject_Id=81&Cat_Id=3
- شومان، محمد،، فاروق أيمن. (2011). *أزمة الحشيش في مصر*. *جريدة الأهرام المصرية*. أَسْتُرجع بتاريخ 2012/10/2، من <http://alahram.maktoobblog.com>
- صادق، سعد رجب. (2011). *التعليم في مصر عقبة في طريق التنمية*. أَسْتُرجع بتاريخ 2012/9/20، من <http://www.maatpeace.org/node/690>
- عبد الحافظ، حسني. (2011). *اللامركزية في التعليم: تجارب عالمية*. *مجلة المعرفة*. أَسْتُرجع بتاريخ 2013/12/25، من http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=380&Model=M&SubModel=138&ID=944&ShowAll
- الغزالي، ناصر. (1997). *واقع النظم التعليمية في سورية*. أَسْتُرجع بتاريخ 2012/9/25، من www.mokarabat.com

- غرانقول، دافنة. (2012). كيف يمكن التصدي لظاهرة العنف في المدارس الألمانية. أُسْتُرجع بتاريخ 2013/12/25 من <http://www.dw.de/dw/article/0,15534089,00.html>
- غرانقول، دافنة. (2011). مدرسو ألمانيا يعلمون غالباً بعزم تلاميذهم ارتكاب أعمال عنف. برلين. أُسْتُرجع بتاريخ 2013/2/12 من http://www.aleqt.com/2012/04/17/article_648132.html
- مجلة المعرفة. (2010). تجارب أوروبية في القضاء على العنف في المدارس الطالب شريك فعال في العملية التربوية. العدد (101)، أُسْتُرجع بتاريخ 2011/1/12 من www.almarefh.org/news.php?action=show&id=2435
- مديرية التخطيط والإحصاء. www.planning.gov.sy
- معهد البحوث الجنائية في ولاية سكسونيا. (2011). موقع الإنترنت: <http://www.startimes.com/f.aspx?t=15535094>
- منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسف" www.unicef.org.sy
- موقع ستار تايمز الإلكتروني. (2011). ارتفاع نسب العنف في المدارس. أُسْتُرجع بتاريخ 2012/12/25 من <http://www.startimes.com/f.aspx?t=15535094>
- موقع دد وورد الإلكتروني. (2012). انزلاق متزايد للشباب الألمان نحو اليمن المتطرف ومعاداة الأجانب. أُسْتُرجع بتاريخ 2013/12/25 من <http://www.dw-world.de/dw/article/9799/0,14756479,00.html>
- موقع ستار تايمز الإلكتروني. (2010). ظاهرة انتشار العنف في الأوساط الشبابية. أُسْتُرجع بتاريخ 2012/9/20 من <http://www.dw.de/dw/article/0,15534089,00.html>
- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2014). أُسْتُرجع بتاريخ 2014/9/25 من www.syrianeducation.gov.sy
- وزارة الصحة، الجمهورية العربية السورية. (2014). أُسْتُرجع بتاريخ 2014/11/6 من www.moh.gov.sy
- وزارة الكهرباء، الجمهورية العربية السورية. (2014). أُسْتُرجع بتاريخ 2014/8/16 من www.moe.gov.sy
- وزارة المياه والري، الجمهورية العربية السورية. (2014). أُسْتُرجع بتاريخ 2014/11/6 من www.mowr.gov.sy
- وكالة سانا الأخبارية. الجمهورية العربية السورية. (2014). أُسْتُرجع بتاريخ 2014/9/15 من www.sana.sy

قائمة الملاحق

أولاً . قائمة بأسماء السادة المحكمين .

ثانياً . استبانة واقع الأزمات موجهة إلى مديري ومدرسي

مدارس التعليم الثانوي العام في سورية .

ثالثاً . استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي في إدارة

الأزمات موجهة إلى مديري ومدرسي المدارس في سورية .

رابعاً . استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات موجهة .

خامساً . معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأدوات الدراسة .

سادساً . معاملات الثبات بالإعادة لأدوات الدراسة .

سابعاً . إحصاء المقارنات المتعددة .

الملحق رقم (1)
قائمة بأسماء السادة المحكمين

الجامعة	الصفة العلمية	اسم المحكم	الرقم
كلية التربية الثانية في إدلب	أستاذ في قسم معلم صف	أ.د. احمد ابو راس	1
جامعة دمشق	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	أ.د. خالد الأحمد	2
جامعة دمشق	أستاذ في قسم التربية المقارنة	أ.د. فاضل حنا	3
جامعة دمشق	أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. ابتسام فارس	4
جامعة تشرين	مدرسة في قسم معلم صف	د. ثناء غانم	5
جامعة حلب	أستاذ مساعد في قسم الارشاد النفسي	د. خالد الضعيف	6
جامعة دمشق	أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. خلود الجزائري	7
جامعة دمشق	أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. سوزان المقطرن	8
جامعة دمشق	أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. سعدة ساري	9
كلية التربية الثانية في إدلب	أستاذ مساعد في قسم معلم صف	د. صهيب مزنوق	10
جامعة دمشق	أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. ظريفة أبو فخر	11
جامعة حلب	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. عهد حوري	12
جامعة تشرين	مدرّس في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. عمار سليم	13
كلية التربية الثانية في طرطوس	مدرسة في قسم معلم صف	د. نايفة علي	14

أسماء السادة محكمي التصور المقترح

الرقم	اسم المحكم	لا أعرف ماذا أسمى العمود
1	أ.د. طاهر سلوم	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
2	أ.د. عبد الرحمن المطرف	أستاذ في قسم المناهج وأصول التدريس في جامعة الملك سعود
3	د.أمل كحيل	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق
4	د.رزان قره محمد	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة حلب
4	د.سمية منصور	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس
5	د. غيداء غفر	مدرسة في قسم معلم صف في جامعة تشرين
6	د.فيصل أبو بكر	دكتوراه في التربية
7	د. وسام حسن	عضو هيئة تعليمية في كلية التربية

ملحق رقم (2)

استبانة واقع الأزمات موجهة إلى مديري مدارس التعليم الثانوي العام ومدريه في سورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ الفاضل:.....المحترم تحية وطيبة وبعد:
تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراء دراسة للحصول على درجة الدكتوراه في التربية بعنوان (تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية دراسة ميدانية). وتهدف إلى تعرف واقع الأزمات التي تعاني منها مدارس التعليم الثانوي العام وذلك في سبيل وضع تصور مقترح لإدارة تلك الأزمات في ضوء ذلك الواقع وفي ضوء التجارب العالمية.
وتعرف الأزمة بأنها: نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام التعليمي، وتشكل تهديداً صريحاً وواضحاً لبقاء المنظمة التربوية.
أما إدارة الأزمات فهي: جهود المديرين للتغلب على الأزمة وتجنب سلبياتها، والاستفادة من إيجابياتها باستخدام العلم والمعرفة والخبرة.

وتتألف الاستبانة من عدة محاور وهي كما يلي: (المحور الأول: محور الأزمات المتعلقة بالطلبة، المحور الثاني: محور الأزمات المتعلقة بالمدرسين، المحور الثالث: محور الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المحور الرابع: محور الأزمات المتعلقة بالمناهج، المحور الخامس: محور الأزمات المتعلقة بالامتحانات، المحور السادس: محور الأزمات المتعلقة بالمبنى المدرسي، المحور السابع: محور الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، المحور الثامن: محور الأزمات المتعلقة بتمويل التعليم).
فالرجاء التفضل بالإجابة عن عبارات الاستبانة وفقاً للإرشادات التالية:

- 1- وضع علامة (√) بجانب الاستجابة التي تعبر عن رأيك.
 - 2- إضافة آرائكم ومقترحاتكم في الأجزاء المخصصة لذلك.
- علماً بأن هذه المقترحات سوف تغني الدراسة الحالية ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.
وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الباحثة رنيم اليوسفي

البيانات الأساسية:

- المسمى الوظيفي: مدير ☐ مدرس ☐ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- المؤهل العلمي والتربوي: ☐ معهد إعداد مدرسين ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐ دراسات عليا (دبلوم دراسات عليا - ماجستير - دكتوراه)
- عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 وأقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

قائمة الملاحق

فيما يلي بعض العبارات التي تشكل مشكلات يمكن أن تتطور إلى أزمات في مدارس التعليم الثانوي العام أرجو أن توضح درجة تواجدها من وجهة نظرك:

الرقم	العبارة	درجة تواجد المشكلة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أزمات متعلقة بالطلبة:						
1.	تزايد حالات العنف في المدارس نتيجة مشاهدة أعمال العنف التي عاشها الطالب بشكل واقعي.					
2.	حدوث اعتداءات بدنية بين الطلبة نتيجة حمل الأسلحة أو أدوات حادة.					
3.	تحدي الطلبة لأنظمة المدرسة بشكل يثير الفوضى والإزعاج.					
4.	تزايد ظاهرة العبث بممتلكات المدرسة.					
5.	كثرة الغياب لدى الطلبة لعدم الالتزام بقوانين المدرسة.					
6.	انخفاض المستوى العلمي للطلبة.					
7.	إهمال الواجبات المدرسية.					
8.	ضعف المشاركة بالأنشطة المدرسية.					
9.	تسرب الطلبة من المدرسة نتيجة الأوضاع الاستثنائية لذويهم.					
10.	استخدام الهاتف الجوال داخل الحصة الدراسية.					
11.	تدخين الطلبة السجائر داخل المدرسة.					
12.	تعاطي أشكال من المخدرات والترويج لها.					
13.	ظهور انحرافات جنسية بين الطلبة كالشذوذ الجنسي.					
14.	إحضار مواد ممنوعة للمدرسة (مجلات..... أفلام) وتداولها فيما بينهم.					
15.	لجوء بعض المدرسين إلى الضرب بسبب كثافة أعداد الطلبة ضمن القاعة الصفية الواحدة.					
16.	عدم التزام الطلبة باللباس المدرسي نتيجة الظروف المادية السيئة التي خلفتها الأزمة					
17.	هجرة العديد من الطلبة إلى خارج البلد بحثاً عن الأمان والاستقرار.					
18.	زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية الواحدة نتيجة نزوح الطلبة من مناطق أخرى تشهد توتراً أمنياً					
19.	وجود (الحزن الخوف القلق الدائم..) لدى بعض الطلبة.					
20.	اختلاف المفاهيم والرموز الوطنية لدى الطلبة (علم استشهاد_ وحدة وطنية_ جندي _ نظام_ معارضة).					
21.	عدم تكيف الطلبة الوافدين مع البيئة المدرسية الجديدة.					
22.	انخفاض المبادئ الأخلاقية لدى الطلبة (التعاون_ التسامح_ المصالحة..).					
أزمات متعلقة بالمدرسين:						
23.	ممارسة المدرسين للأساليب النظرية في التدريس أكثر من التطبيقات العملية.					
24.	اهتمام المدرسين بالساعات الخصوصية على حساب التعليم في المدرسة.					
25.	لجوء المدرس إلى إعطاء دروس لمستويين تعليميين في الوقت ذاته خلال الحصة الدراسية.					
26.	ضعف التأهيل التربوي الكافي للمدرسين.					
27.	عدم إلمام المدرسين بكيفية استخدام تقنيات التعليم في دروسهم.					
28.	الابتعاد عن التشويق خلال الحصة الدراسية.					
29.	غياب التنوع في طرائق التدريس.					
30.	ضعف توظيف الطرائق الفعالة في التدريس.					
الرقم	العبارة	درجة تواجدها المشكلة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
31.	إهمال الطرائق الحديثة في التدريس.					
32.	إهمال إدخال التقنيات الحديثة (data show) إلى غرفة الصف.					
33.	فشل المدرسين في حل المشكلات الصفية.					
34.	قلة التزام المدرسين بالقوانين المدرسية.					
35.	غياب الحوافز المادية للمدرسين.					
36.	غياب الحوافز المعنوية للمدرسين.					
37.	ضعف القدرة على التوفيق بين كم المناهج والزمن المخصص لها.					
38.	السرعة في كم المناهج على حساب الكيفية.					
39.	ضعف تعاون المدرسين مع الإدارة المدرسية.					
40.	عدم تعاون المدرسين مع أولياء الأمور.					
41.	الغياب المتكرر للمدرسين.					
42.	انخفاض مستوى كفاءة المدرسين.					
43.	ضعف الالتحاق بالدورات التدريبية المناسبة لحل الأزمات.					

قائمة الملاحق

44.	عدم قدرة المدرسين على التعامل مع الصعوبات المفاجئة (الأمراض المعدية_ العنف بين الطلبة..).				
45.	انتشار ظاهرة التكتلات بين المدرسين على أساس (ريف، مدينة ..).				
46.	إساءة المدرسين للطلبة (لفظياً جسمياً).				
47.	تعرض المدرسين لاعتداء من قبل الطلبة.				
48.	تعرض المراقبين في الامتحان للعنف من قبل الطلبة.				
49.	نقص أعداد المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً.				
50.	تواجد عدد كبير من المدرسين في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً.				
51.	زيادة الساعات الإضافية للمدرسين في المناطق الأمنية نتيجة تسرب مدرسين آخرين.				
52.	كثافة أعداد المدرسين في المدرسة الواحدة في المناطق التي تشهد استقراراً أمنياً.				
أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية من حيث:					
53.	عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات التربوية والتعليمية.				
54.	إهمال الإدارة المدرسية للمناخ التربوي في المدرسة.				
55.	قلة حرص الإدارة المدرسية على إثارة دافعية المدرسين نحو العمل.				
56.	عدم إشراك الإدارة المدرسية للمدرسين في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية.				
57.	عدم إشراك الإدارة المدرسية لأولياء الأمور في عميلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية.				
58.	عدم إشراك الطلبة في مجالس المدرسة.				
59.	عدم متابعة الإدارة المدرسية سير تنفيذ القرارات التي تتخذ.				
60.	تأخر الإدارة المدرسية في دراسة المنهاج المدرسي المقرر لمعرفة نقاط الضعف والعمل على تلafiها.				
الرقم					
العبارة					
درجة تواجـد المشـكلة					
عالية جداً					
عالية					
متوسطة					
قليلة					
قليلة جداً					
61.	إهمال التعاون مع بعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج.				
62.	عدم تفعيل الإدارة المدرسية لدور الأنشطة الصفية لتكون في خدمة المناهج المدرسية.				
63.	عدم توفير الإدارة المدرسية لمختلف الوسائل والتقنيات التعليمية التي تحتاج إليها المدرسة.				
64.	ضعف تنظيم الإدارة المدرسية لفناء المدرسة وتجميله ليكون بيئة تربوية مؤثرة.				
65.	ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارات الفرعية (مديرية التربية).				
66.	ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري في المدرسة والإدارة المركزية (وزارة التربية).				
67.	سيادة علاقات إنسانية سيئة ضمن المدرسة.				
68.	عدم قدرة الإدارة المدرسية على التصدي للمشكلات الاجتماعية (فقر بطالة_عنف).				
أزمات متعلقة بالمناهج من حيث:					
69.	إهمال الفرع الأدبي من التعليم الثانوي العام.				
70.	كثافة المناهج الدراسية.				
71.	صعوبة مفاهيم بعض المناهج الدراسية.				
72.	اعتماد المناهج على الحفظ والتلقين.				
73.	وجود أخطاء في بعض المناهج الدراسية (علمية لغوية).				
74.	عدم الأخذ بأراء المدرسين لمعالجة نقاط الضعف التي يعاني منها المنهاج.				
75.	ضعف مواكبة محتوى المناهج للتطورات والمستجدات الحاصلة في التعليم.				
76.	عدم تلبية محتوى المناهج لحاجات المتعلم.				
77.	انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بسبب صعوبة المناهج.				
78.	وجود نقص في بعض الكتب المدرسية.				
79.	صعوبة تأمين الكتاب المدرسي للطلبة الوافدين.				
80.	صعوبة تطبيق المناهج لعدم توفر التقنيات التعليمية اللازمة للتطبيق.				
81.	عدم رضا المجتمع المحلي عن المناهج الحالية.				
أزمات متعلقة بالامتحانات من حيث:					
82.	اعتماد النتائج الخاصة بنجاح الطلبة على التقويم النهائي.				
83.	عدم مناسبة طبيعة الامتحانات لمستوى الطلبة.				
84.	عدم مراعاة مواعيد الامتحانات لظروف الطلبة.				
85.	تسرب أسئلة الاختبارات قبل إجراء الامتحانات.				

قائمة الملاحق

86.	كثرة حالات الغش في أثناء الامتحانات بسبب التسبب الأمني.				
87.	عدم متابعة نتائج التحصيل الدراسي للطلبة من قبل الإدارة المدرسية.				
88.	عدم اعتماد أسئلة الامتحانات على مفردات المقرر وتأثرها بالعامل الذاتي.				
89.	عدم تناسب الأسئلة الامتحانية مع الوقت المخصص للإجابة.				
90.	انخفاض مستويات التحصيل لدى الطلبة نتيجة الظروف الأمنية.				
91.	غياب الطلبة عن الامتحانات بسبب الظروف الأمنية.				
92.	صعوبة إجراء الامتحانات في بعض المناطق التي تشهد توتراً أمنياً.				

الرقم	العبارة	درجة تواجدها المشكلة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
93.	تأجيل الامتحانات في بعض المدارس خوفاً على حياة الطلبة من العنف الذي يؤدي بحياتهم.					
94.	وجود ثغرات وأخطاء في عمليات السير للطلبة الوافدين.					
أزمات متعلقة بالبناء المدرسي من حيث:						
95.	موقع المدرسة غير المناسب.					
96.	سوء تصميم المبنى المدرسي.					
97.	ضييق الممرات التي تسبب التدافع بين الطلبة.					
98.	عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالنظافة (الباحة، الصفوف، دورات المياه).					
99.	عدم توافر الشروط الصحية المتعلقة بالتهوية والتبريد والإنارة.					
100.	استمرار استخدام السبورة التقليدية.					
101.	تكرار انقطاع التيار الكهربائي أثناء اليوم المدرسي.					
102.	انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة.					
103.	وجود مياه غير صالحة للشرب.					
104.	تعرض المدرسة لحوادث اعتداء على الممتلكات.					
105.	تزايد عدد الطلبة في الصف الواحد (كثافة الطلبة).					
106.	عدم وجود المخابر المتكاملة في المدرسة.					
107.	عدم توفر التقنيات التعليمية التي تحتاج إليها المدرسة.					
108.	عدم توفر مكتبة مدرسية مزودة بأحدث المجلات والمراجع العلمية.					
109.	قلة زيارة الطلبة للمكتبة المدرسية.					
110.	عدم وجود الإجراءات الوقائية الكافية لحماية الطلبة من (الحرائق، الكوارث، الزلازل.....).					
111.	عدم توافر الصيانة المستمرة لـ (شبكة المياه الكهربائي) في المدرسة.					
112.	تهديم جزئي للمدارس الموجودة في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً					
113.	تهديم كلي للمدارس الموجودة في المناطق التي تشهد توتراً أمنياً					
114.	تحويل بعض المدارس إلى مراكز إيواء للنازحين.					
أزمات متعلقة بالمجتمع المحلي من حيث:						
115.	تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على المدارس العامة.					
116.	ضعف ثقة المجتمع المحلي بالمدارس الحكومية.					
117.	عدم تقدير المجتمع المحلي لمهنة المدرس.					
118.	عدم ثقة الأهالي بالدور التربوي للمدرسة.					
119.	ضعف ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم علمياً وتربوياً ونفسياً.					
120.	عدم تمكن الإدارة من عقد مجالس أولياء الأمور بشكل مستمر.					
121.	قلة مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي.					
122.	قلة تنفيذ الطلبة للمشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية.					

الرقم	العبارة	درجة تواجدها المشكلة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
123.	إغفال دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة.					
124.	عدم إقامة المعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة.					
125.	تردد الأهل في إرسال أبنائهم إلى المدرسة خوفاً من تعرضهم للخطر.					
126.	عدم تمكن الأهل من توفير مستلزمات الدراسة لأبنائهم.					
127.	تزايد الأمراض الصحية (قمل جرب أمراض معدية..).					
128.	تكرر حوادث الإرهاب (انفجار قذيفة هجوم مسلح....).					

أزمات متعلقة بتمويل التعليم من حيث:					
129.	سوء توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية المتاحة.				
130.	ضعف المراقبة على توزيع الموارد والمخصصات المالية والمادية.				
131.	قلة الموارد المالية المخصصة لصيانة المبنى المدرسي.				
132.	قلة الموارد المالية المخصصة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة للمكتبة.				
133.	ضعف اضطلاع مديريات التربية بأعباء الرحلات العلمية والعملية للمنهاج في مراحل التعليم المختلفة داخل القطر.				
134.	عدم رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية والخدمات التي تقدمها.				
135.	الهدر المالي في مسائل ليست من الأولويات.				
136.	التأخر والروتين في مسألة المعاملات المالية بين المدرسة والإدارات الفرعية والمركزية.				
137.	عدم رصد مبالغ مناسبة لإقامة مشروعات تطويرية في المدرسة.				
138.	عدم توافر مقدار مالي مناسب لتعزيز الطلبة والمدرسين المتميزين.				
139.	عدم توافر تمويل كاف يصرف على الأمور التجميلية للمدرسة (حدائق، أزهار، لوحات، زينة للمناسبات).				
140.	ضعف التمويل الحكومي نتيجة الأزمة الحالية في البلد.				
141.	خسارة القطاع التربوي للتجهيزات المدرسية نتيجة السرقات والهدم.				
142.	عدم توفر الامكانيات المادية في المدرسة (مصروفات _ تجهيزات بناء - تدفئة...).				

ملحق رقم (3)

استبانة دور مديري مدارس التعليم الثانوي في إدارة الأزمات موجهة إلى مديري مدارس
التعليم الثانوي العام ومدرّسيه في سورية

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ الفاضل المحترم تحية وطيبة وبعد:
تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص إدارة
وتوجيه تربوي بعنوان: (تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية
العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية دراسة ميدانية في سورية).
وتهدف إلى تعرّف دور مديري مدارس التعليم الثانوي في إدارة الأزمات من وجهة نظر مديري
ومدرسي مدارس التعليم الثانوي العام في سورية.
وتتألف الاستبانة من عدة محاور:

- المحور الأول: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات قبل حدوثها.
 - المحور الثاني: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات أثناء حدوثها.
 - المحور الثالث: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظات القطر في إدارة الأزمات بعد حدوثها.
- وتعرف الأزمة بأنها: نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على
المقومات الرئيسية للنظام التعليمي، وتشكل تهديداً صريحاً وواضحاً لبقاء المنظمة التربوية.
أما إدارة الأزمات فهي: جهود المديرين للتغلب على الأزمة وتجنب سلبياتها، والاستفادة من إيجابياتها باستخدام
العلم والمعرفة والخبرة.

فالرجاء التفضل بالإجابة عن عبارات الاستبانة وفقاً للإرشادات التالية:

- 1- وضع علامة (√) بجانب الإجابة التي تعبر عن رأيك.
 - 2- إضافة آرائكم ومقترحاتكم في الأجزاء المخصصة لذلك.
- علماً بأن هذه المقترحات سوف تغني الدراسة الحالية ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

الباحثة رنيم اليوسفي

البيانات الأساسية:

- المسمى الوظيفي: ☐ مدير ☐ مدرس الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- المؤهل التربوي: ☐ معهد إعداد مدرسين ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐
- دراسات عليا (دبلوم دراسات عليا - ماجستير - دكتوراه) ☐
- عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 وأقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

قائمة الملاحق

الرقم	العبارة	درجة ممارسة الدور				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المحور الأول: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات قبل حدوثها:						
1.	أبني قاعدة معلومات وبيانات جيدة عن المدرسة وأوثقها لدي في الحاسوب.					
2.	أضع استمارات تتضمن جميع أنواع المعلومات عن المدرسة ومشكلاتها ومخاطرها.					
3.	أعمل على الوقاية من الأزمات قبل حدوثها.					
4.	أعمل على التنبؤ بالمشكلات وبناء حل مسبق لها.					
5.	أخصص موازنة جانبية لحالة الأزمات المفاجئة.					
6.	أعد ملفات عن الأزمات التي حدثت بالمدرسة في الماضي توضح كيف تم التعامل معها وجوانب القوة والضعف في إدارتها.					
7.	أعد فريقاً لمواجهة الأزمات من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة في معالجة الأزمات.					
8.	أتعاون مع المجتمع المحلي في إيجاد الحلول المناسبة في حال وقوع الأزمات.					
9.	أعمل على نشر ثقافة التعاون بين المدرسين والطلبة.					
10.	أشجع إقامة علاقات ودية بين المدرسين والطلبة.					
11.	أكون على اتصال دائم ومباشر مع الجهات المساندة لإيجاد الحلول المناسبة للأزمة بشكل سريع.					
12.	أقترح برنامج تدريبي لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات.					
13.	أعمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة.					
14.	أستفيد من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات .					
المحور الثاني: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات في أثناء حدوثها:						
15.	أعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمات.					
16.	أحدد الأزمة وأعرّفها.					
17.	أحدد أسباب الأزمة للعمل على معالجتها.					
18.	أعمل على تعبئة الموارد البشرية جميعها للتغلب على الأزمة بشكل آمن.					
19.	أحدد الأطراف الذين يسهمون في مواجهة الأزمة.					
20.	أحدد الأطراف الذين يسهمون في حدة الأزمة .					
21.	أحدد طبيعة الأزمة ونوعها.					
22.	أحدد درجة خطورة الأزمة.					
23.	أعمل على تجاوز الروتين في الوقت المناسب.					
24.	أقدر المستلزمات البشرية والمادية اللازمة لمواجهة الأزمة.					
25.	أحدد مستوى المواجهة المطلوبة للأزمة.					
26.	أحدد درجة استعداد المدرسة لها.					
27.	أحدد درجة توقعها إن كانت متوقعة أو غير متوقعة.					
28.	أحدد عدداً من البدائل لمواجهة الأزمة.					
29.	أعمل على دراسة وتحليل البدائل المتاحة للتعامل مع الأزمة.					

الرقم	العبارة	درجة ممارسة الدور				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
30.	أجري التجارب على البدائل المقترحة لمعالجة الأزمة.					
31.	أعد البديل المناسب بما يتوافق مع حجم الأزمة.					
32.	أتحمل المسؤولية الكاملة لاتخاذ القرار في وقت الأزمة.					
33.	أستعين بالبرامج الإحصائية في الحاسب الآلي لتحديد درجة الاحتمالات المتوقعة لقرار الأزمة.					
34.	أحدد التكلفة المترتبة على القرار المتخذ لمواجهة الأزمة.					
35.	أحدد العائد المتوقع من القرار المتخذ لمواجهة الأزمة.					
36.	أرجع إلى نتائج الأزمات السابقة التي حدثت في المدرسة.					
37.	أعرض القرار المتخذ لمواجهة الأزمة على المدرسين للاستفادة من آرائهم واقتراحاتهم.					
38.	أرتب الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة.					
39.	أضع برنامجاً زمنياً محدداً للتعامل مع الأزمة.					
40.	أحدد المتغيرات المتوقعة حدوثها أثناء تصاعد الأزمة.					

المحور الثالث: دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في إدارة الأزمات بعد حدوثها:					
41.	أضع تصوراً مستقبلياً للآزمات التي يمكن أن تحدث في المدرسة.				
42.	أضع تصوراً لحجم الآزمات المستقبلية وأنواعها.				
43.	أعد سيناريوهات لأحداث الآزمات المتوقعة في المدرسة.				
44.	أجري تجارب افتراضية لبعض الآزمات المدرسية في كل فصل دراسي على الأقل.				
45.	أكون فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاءة لإدارة الآزمات.				
46.	أشارك الطلبة في عملية إيجاد الحلول اللازمة للآزمة.				
47.	أعد بحوثاً علمية عن الآزمات المدرسية في نهاية كل سنة.				
48.	أضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة بعض الآزمات.				
49.	أعد دليلًا إرشادياً للتعامل مع الآزمات المدرسية المختلفة.				
50.	أنشر ثقافة إدارة الآزمات بين المدرسين والطلبة بكافة الطرق والأساليب الممكنة والمتاحة.				
51.	أحفز العاملين في المدرسة لحل الآزمات التي تواجههم.				
52.	أقترح إنشاء وحدة لإدارة الآزمات في إدارات التربية والتعليم تتوفر فيها المعلومات المطلوبة للآزمات المدرسية المختلفة.				
53.	أعمل على إنشاء موقع الكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الآزمات المدرسية.				
54.	أقوم ببعض الزيارات المتبادلة في المدارس للتعرف إلى الأساليب المختلفة التي يتبعونها المديرون في إدارة الآزمات.				

ملحق رقم (4)

استبانة المقترحات المتعلقة بإدارة الأزمات موجهة إلى مديري مدارس التعليم الثانوي العام
ومدرّسيه في سورية

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات دراسة للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص إدارة وتوجيه تربويّ بعنوان (تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية دراسة ميدانية). وتهدف إلى وضع تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام من خلال التعرف إلى مقترحات المديرين والمدرسين في تلك المدارس وتحديد مدى مناسبة مجموعة من المقترحات لإدارة الأزمة المدرسية من وجهة نظر كل من المديرين والمدرسين على حدٍ سواء.

وتعرف الأزمة بأنها: نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات السلبية أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام التعليمي، وتشكل تهديد صريح وواضح لبقاء المنظمة التربوية. أما **التصور المقترح فهو:** مخطط يقترح الطرق والأساليب والإجراءات لمواجهة أزمات تتعلق بـ (بالطلبة، المدرسين، الإدارة المدرسية، المناهج، الامتحانات، المبنى المدرسي، المجتمع المحلي، التمويل) في مدارس التعليم الثانوي العام من خلال ما ستتوصل إليه الدراسة الميدانية من نتائج وفي ضوء بعض التجارب العالمية في إدارة الأزمات.

فالرجاء التفضل بالإجابة عن عبارات الاستبانة وفقاً للإرشادات الآتية:

1- وضع علامة (√) بجانب الاستجابة التي تعبر عن رأيك.

2- إضافة آرائكم ومقترحاتكم في الأجزاء المخصصة لذلك.

علماً بأن هذه المقترحات سوف تغني الدراسة الحالية ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: رنيم اليوسفي

قائمة الملاحق

ما درجة مناسبة المقترحات الآتية لإدارة الأزمة المدرسية من وجهة نظرك:

الرقم	العبارة	درجة الإجابة				
		مهم جداً	مهم	لا أدري	قليل الأهمية	غير مهم إطلاقاً
مقترحات متعلقة بأزمات الطلبة:						
1.	تفعيل دور المرشد النفسي للحد من حالات العنف من خلال إجراءات الاختبارات النفسية باستمرار.					
2.	التواصل مع أولياء الأمور باستمرار للحدّ من المشكلات التي يواجهها الطلبة.					
3.	نشر ثقافة الالتزام بقوانين المدرسة بين الطلبة.					
4.	اتخاذ أفضل الأساليب التربوية لمتابعة الطلبة المتأخرين دراسياً.					
5.	الاجتماع بالطلبة وقتاً كافياً لمعرفة أهم ما يواجهونه من صعوبات.					
6.	بذل كافة الجهود من أجل معالجة ظاهرة التسرب والرسوب.					
7.	اتباع الطرق الحديثة في التدريس.					
8.	مراقبة الطلبة بشكل مستمر لتلافي حدوث انحرافات جنسية.					
9.	مراقبة الطلبة بشكل مستمر لإبعادهم عن استخدام (السجائر – المخدرات).					
10.	العناية بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تنمي المواهب والإبداع عند الطلبة.					
11.	تحفيز الطلبة معنوياً مما يعزز انتمائهم لمدرستهم.					
12.	التساهل باللباس المدرسي بالنسبة للطلبة الذين لا تسمح لهم ظروفهم المادية الالتزام بها.					
13.	إنشاء صفوف دراسية للمتأخرين عن الالتحاق بالعام الدراسي لاستدراك التأخر في التحصيل الدراسي.					
14.	اتخاذ إجراءات متشددة في حال استخدام المدرسين العنف تجاه الطلبة.					
ما المقترحات الأخرى التي تقترح إضافتها في هذا المحور.....						
مقترحات متعلقة بأزمات المدرسين:						
15.	العناية بالتأهيل التربوي الفعال للمدرسين قبل ممارستهم مهنة التدريس					
16.	العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات العمل داخل حجرة الدراسة من خلال التدريب الميداني الفعال.					
17.	العناية بإكساب المدرسين أثناء إعدادهم كفايات ومهارات طرائق التدريس التي تنمي الاستقلالية لدى الطلبة					
18.	إلحاق المدرسين بدورات تدريبية تسهم في تطوير مستوى أدائهم في مواجهة الأزمات					
19.	منح المدرسين حوافز مادية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح.					
20.	منح المدرسين حوافز معنوية تمكنهم من أداء عملهم بنجاح.					
21.	تدريب المدرسين على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.					
22.	إيجاد خطط تعاونية بين المدرسين من نفس الاختصاص.					
23.	الاستفادة من خبرات المدارس الأخرى في تطوير العمل التدريسي.					
24.	التخفيف من الأعباء الملقاة على عاتق المدرسين الأساسيين من خلال تكليف المدرسين الاحتياط بالتدريس					
25.	إصدار قوانين تحمي المدرسين والمراقبين في الامتحانات من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها.					
ما المقترحات الأخرى التي تقترح إضافتها في هذا المحور.....						

الرقم	العبارة	درجة الإجابة				
		مهم جداً	مهم	لا أدري	قليل الأهمية	غير مهم إطلاقاً
مقترحات متعلقة بأزمات الإدارة المدرسية:						
26.	بناء قاعدة معلومات جيدة عن المدرسة (أحوال الطلبة – المشكلات- إحصائيات).					
27.	وضع آلية لمواجهة الأزمة في المدرسة.					
28.	تشكيل فريق دائم لإدارة الأزمات داخل المدرسة.					
29.	تحديد الأدوار الخاصة بكل فرد من أفراد الفريق مسبقاً.					
30.	التوجه نحو اللامركزية في إدارة المدرسة وإعطاء مدير المدرسة مزيد من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شؤون المدرسة.					
31.	إعطاء مدير المدرسة مزيد من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شؤون المدرسة.					
32.	إتاحة الموارد الفنية اللازمة (خط فاكس – هاتف – حاسب آلي...) مسبقاً.					
33.	استغلال التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توفير المعلومات اللازمة لكل الأطراف المعنية عند حدوث الأزمات.					
34.	تعيين أفراد المدرسة المسؤولين عن الاتصال بالجهات المسؤولة في حال وقوع الأزمة.					

قائمة الملاحق

35.	زيادة التنسيق بين الجهاز الإداري والإدارات التربوية في المحافظة والوزارة خاصة عند وقوع الأزمات.				
36.	تحديد متحدث رسمي باسم المدرسة عند حدوث أزمة ما مسبقاً.				
37.	توفير برامج تدريبية لإدارة الأزمات تقيمها مديريات التربية بصفة مستمرة.				
38.	تصميم خرائط وإرشادات توضيحية توجه الطلبة وهينة العاملين بالمدرسة عند حدوث الأزمات فيما إذا كان منشوها كوارث طبيعية.				
39.	الاستفادة من تجارب الدول العالمية في التعامل مع الأزمات.				
ما المقترحات الأخرى التي تقترح إضافتها في هذا المحور.....					
مقترحات متعلقة بأزمات المناهج:					
40.	التخفيف من كثافة المناهج للعمل على حل أزمة الدروس الخصوصية.				
41.	تطوير المناهج الدراسية بحيث تكون ملبية لحاجات الطلبة واهتماماتهم.				
42.	تبسيط محتوى المناهج الدراسية.				
43.	التخفيف من كم المناهج والتركيز على الكيف.				
44.	مشاركة المدرسين في تحديد نقاط القوة والضعف التي تعاني منها المناهج الدراسية.				
45.	العمل على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني الذي يناسب العصر الرقمي.				
46.	ضرورة طباعة الكتب المدرسية قبل بدء العام الدراسي.				
47.	ضرورة تزويد المستودعات المدرسية في كل المناطق بنسخ احتياطية من الكتب المدرسية في حال طلبت من قبل الطلبة الوافدين لتكون بين أيديهم في الوقت المناسب.				
ما المقترحات الأخرى التي تقترح إضافتها في هذا المحور.....					
مقترحات متعلقة بأزمات الامتحانات:					
48.	تصميم الامتحانات بأسلوب علمي مقنن ليعطي نتائج صحيحة.				
49.	التركيز على تقويم الجوانب المهارية والوجدانية في الامتحانات.				
50.	حماية المراقبين من أعمال العنف التي قد يتعرضون لها.				
51.	نزع الخوف من الطلبة فيما يخص الرسوب والنجاح.				
52.	التأكيد على دور المراقبين لمنع حالات الغش في أثناء الامتحانات.				

الرقم	العبارة	درجة الإجابة				
		مهم جداً	مهم	لا أدري	قليل الأهمية	غير مهم إطلاقاً
مقترحات متعلقة بأزمات البناء المدرسي:						
53.	توفير المباني المدرسية المجهزة والمستوفية للشروط الصحية والأمنية.					
54.	توفير مختبرات ومعامل ومساحات كافية لممارسة الأنشطة المدرسية.					
55.	المحافظة على نظافة مرافق المبنى المدرسي.					
56.	الاهتمام بالصيانة الدورية للمباني المدرسية وتجهيزاتها.					
57.	العمل على تخفيض كثافة الطلبة في الصف الواحد بمعدل وسطي (25) طالباً في الصف الواحد.					
58.	توفير الإسعافات الأولية في المدرسة.					
59.	تعيين مسؤول طبي لاستدعائه وقت الحاجة للعلاج الفوري للمصابين عند حدوث الأزمات.					
60.	تخصيص غرفة طوارئ في المدرسة وتجهيزها في حال حدوث كوارث طبيعية.					
61.	بناء غرف صفية جديدة في بعض المدارس ذات الباحات الكبيرة.					
ما المقترحات الأخرى التي تقترح إضافتها في هذا المحور.....						
مقترحات متعلقة بأزمات المجتمع المحلي:						
62.	الاهتمام بدعم العلاقات القوية بين المدرسة والمنزل للتعاون في حل المشكلات لدى الطلبة.					
63.	عقد لقاءات دورية مع أولياء الطلبة لحل المشكلات.					
64.	تعزيز ثقة المجتمع المحلي بدور مجالس أولياء الأمور في تطوير مستوى أبنائهم علمياً وتربوياً ونفسياً.					
65.	مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية التي تحصل في المجتمع المحلي.					
66.	تنفيذ الطلبة لمجموعة مشاريع تخدم البيئة المدرسية والمحلية.					
67.	تفعيل دور المحاضرات التربوية في دراسة بعض المشكلات المستعصية لدى الطلبة.					
68.	إقامة المتاحف والمعارض في المدرسة بهدف رصد ريعها من قبل المجتمع المحلي لصالح المدرسة					
69.	مشاركة المجتمع المحلي في تمويل المدرسة.					
ما المقترحات الأخرى التي تقترح اضافتها في هذا المحور:.....						

مقترحات متعلقة بأزمات تمويل التعليم:					
70.	زيادة موازنة التعليم لتصبح نسبة محددة من جملة الناتج القومي العام.				
71.	توفير مصادر تمويل إضافية من القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية والمنح والمساعدات الدولية.				
72.	قيام بعض المدارس، بأنشطة إنتاجية للحصول على عائد مادي.				
73.	التأكيد على مراقبة توزيع الموارد المالية والمادية.				
74.	توفير مقدار مالي مناسب لتعزيز الطلبة والمدرسين المتميزين.				
75.	توفير مقدار كافي من موازنة المدرسة لترميم المبنى المدرسي.				
76.	تخصيص موازنة مناسبة لشراء التقنيات والتجهيزات الحديثة.				
77.	رصد الاعتمادات المالية اللازمة لتطوير العمل في الصحة المدرسية.				
ما المقترحات الأخرى التي تقترح إضافتها في هذا المحور.....					

Abstract

A Suggested Vision of Managing the Crises in Secondary Schools in Syrian Arab Republic in Light of Some International Experiences

The study aimed to identify the most important crises facing the general secondary education schools in the Syrian Arab Republic, and know the reality of the crisis management, and proposals concerning the management of crises, and to visualize the proposal for crisis management in the light of the experiences of some Arab and international countries.

To achieve these objectives the researcher used the descriptive analytical method adoption of three questionnaires of preparation, a questionnaire to know the reality of crises in general secondary education schools in the Syrian Arab Republic, and a questionnaire to find out the reality of crisis management in those schools, and a questionnaire to find out proposals managers of those schools and teachers about crisis management in schools. The study sample consisted of 245 principals, and (974) as a teacher and a school were chosen from (1106) School of general secondary education schools in seven governorates (Damascus, Latakia, Tartous, Aleppo, Idlib, Hama, Homs, Deir ez-Zor) as different regions of the Syrian Arab Republic represent.

To answer the study questions and test hypotheses calculated averages and relative weights, t-test, test and one-way analysis of variance, multi-dimensional tests and comparisons. **The study showed the following results:**

Shall more crises related to students Presence in general secondary education schools from the perspective of managers and teachers are crises "bring banned items to school (magazines Movies) and traded with them, and "increase the number of students within the classroom as a result of the exodus of students from one other areas strained"

Shall more Presence crises related to teachers in the public schools of secondary education from the perspective of managers and teachers are crises " the absence of financial incentives for teachers," Lack of access to training courses appropriate to resolve the crisis.

Shall more crises related to school management common in general secondary education schools from the perspective of managers and teachers is a crisis "non-management school's ability to address social problems (Vqr_ Btalh_ violence), and the crisis" not to involve the school administration to parents in decision-making related to the educational process process and educational, "followed by" not to involve students in the school boards "crisis, then the crisis" not keep up with the school administration for educational developments, and the crisis "not to involve the school administration for teachers in puppet making decisions about the educational process".

Shall more Presence crises related to the curriculum of secondary education in the public schools from the perspective of managers and teachers is a crisis, "the intensity of the curriculum," the crisis "the difficulty of some of the concepts of the curriculum," then "the spread of the phenomenon of private lessons because of the difficulty curricula crisis".

Shall more crisis-related examinations Presence in general secondary education schools from the perspective of managers and teachers is a crisis, "adoption outcomes for students ' success on the final calendar." And the crisis of "the difficulty of examinations in some areas of tension." , Then "low achievement levels of students as a result of security conditio
" .

Shall more crises related to school construction common in general secondary education schools from the perspective of managers and teachers is a crisis, "the increasing number of students per class (students

intensity).", And the crisis of "repeated power outages during the school day," then "water cuts crisis from school for a long time" .

Shall crises more Presence the local community in general secondary education schools from the perspective of managers and teachers is a crisis, "repeated incidents of terrorism (Anfjar_ Qvevh_ armed attack), and the crisis of" preference for parents of private schools to public schools, "as well as" the omission of crisis the role of educational lectures in the study of some of the intractable problems of the students ", and finally the crisis," the inability of parents to provide school supplies for their children" .

Shall more crises related to the financing of education common in general secondary education schools from the perspective of managers and teachers is a crisis, " lack of material resources in the school (expenses _ equipment building-heating ...)" And "lack of financial resources for the purchase of modern techniques and equipment for the library.

The researcher also found the results of the following assumptions:

1-and no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of answers study sample of general secondary education managers in Syria about the reality of crises facing the general secondary education in the Syrian Arab Republic due to the variable scientific and educational qualification for the benefit of top graduates, but variable the number of years of experience for the benefit of experienced top, and variable province, which found significant differences with him between Damascus province, and the provinces (Tartous, Latakia) for the benefit of the province of Damascus, and the province of Aleppo and the provinces (Damascus, Tartous, Lattakia) for the benefit of the province of Aleppo, and the province of Hama and the provinces (Tartous , Latakia) in favor of Hama province, and the province of Homs and the provinces (Tartous, Latakia) in favor of Homs province, and between Deir al-Zour province and the provinces (Damascus, Aleppo, Hama, Homs, Tartous,

Lattakia) in favor of Deir al-Zour province, and the province of Idlib and the provinces (Damascus, Aleppo, Hama, Homs, Tartous, Lattakia) for the benefit of the province of Idlib.

2. There are statistically significant differences between the mean scores of answers to general secondary education managers in Syria about the reality of crises facing the general secondary education due to the variable sex with the exception of areas) crises related to students, crises related to teachers (as it turned out the existence of significant differences in them for the benefit of managers.

3—and no statistically significant differences between the mean scores of answers teachers of general secondary education in Syria about the reality of crises facing the general secondary education in the Syrian Arab Republic attributable scientific and educational qualification variable for the benefit of top graduates, and a variable number of years of experience for the benefit of experienced top, and variable preservation which found significant differences with him between Damascus and the provinces (Tartous, Latakia) for the benefit of the province of Damascus, and the province of Aleppo and the provinces (Damascus, Tartous, Lattakia) for the benefit of the province of Aleppo, and the province of Hama and the provinces (Tartous, Latakia) in favor of Hama province, and the province of Homs and the provinces (Tartous, Latakia) in favor of Homs province, and between Deir al-Zour province and the provinces (Damascus, Aleppo, Hama, Homs, Tartous, Lattakia) in favor of Deir al-Zour province, and the province of Idlib and the provinces (Damascus, Aleppo, Hama, Homs, Tartous, Lattakia) in favor of Idlib province.

4—There were no statistically significant differences between the mean scores of answers to general secondary education managers in Syria about the reality of crises facing the general secondary education due to the variable sex.

5. The existence of significant differences between the mean scores of answers to general secondary education in Syria, managers and teachers on the reality of crises in general secondary education schools in the provinces of the country due to the variable job title, and in the interest of managers.

6. Statistically significant differences at the level indication (0.05) between average ratings of managers of general secondary education in Syria about the role of managers general secondary education schools in governorates in crisis management) before and during crisis and beyond (due to variable qualification and education for the benefit of higher degree holders, and a variable number of years of experience, to the benefit of experienced) 10) years or more, and variable maintenance where the differences found between the province of Idlib governorate (Damascus, Aleppo, Homs, Hama, Deir ezzor, Tartous, Latakia) for these provinces, therefore significance Arithmetic..

7. The existence of significant differences when the level indication (0.05) between average ratings of general secondary education teachers in Syria about the role of managers general secondary education schools in governorates in crisis management (before the crisis, during and after (due to variable qualification and education. and graduate campaign, and conservative differences variable function where these differences come between the Damascus governorate and the provinces (Aleppo, Hamah, Homs, Idlib, Deir ezzor, Tartous, Latakia) for the governorate of Damascus, between Hama and provinces (Aleppo and Deir ez-Zor) Hama's favor, and the governorate of Homs and (Aleppo and Deir ez-Zor) for the governorate of Homs, Tartous governorate and district between (Aleppo, Hamah, Homs, Idlib, Deir ez-Zor) for the province of Tartous and Latakia governorate and district between (Aleppo, Hamah, Homs, Idlib, Deir ez-Zor) for Latakia

8. The lack of statistically significant differences between the average ratings of general secondary education teachers in Syria about the role of managers general secondary education schools in governorates in crisis management) before and during crisis and beyond (attributable to the variable number of years of experience.

9. The existence of significant differences when the level indication (0.05) between average ratings of managers of general secondary education school in Syria and about crisis management in general secondary education schools in provinces due to a variable named career and managers.