نوقشت هذه الرسالة :

((الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات))

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠١٦/٥/٣١م من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ. د. فاضل حنا	عضواً	
د. سمية منصور	عضواً مشرفاً	
د. ابتسام ناصيف	عضواً	

تمّ إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية – قسم التربية المقارنة.

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية المقارنة

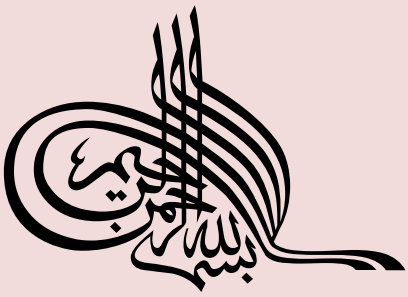
الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات

رسالة مُقدَّمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالب:
فضل قسيم شحاده

إشراف الدكتورة:
سمية حيدر منصور
الأستاذة المساعدة في قسم التربية المقارنة

دمشق: ٢٠١٥-٢٠١٦ م
١٤٣٦ -١٤٣٧ هـ



نرفع درجات من نشاء وفوق كل

ذي علم عليم (يوسف ٧٦)

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

(رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليَّ وعلى والديَّ وأن أعمل صالحاً ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين) النمل (19)

الحمد لله تعالى حمد الشاكرين، حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي وفقني وأعانني وهيأ لي الأسباب لإتمام هذه الرسالة وإخراجها بهذا الشكل، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، النبي الأمّي ومعلم البشرية الأول وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد .....

عرفاناً بالفضل والجميل ولأنَّ من لا يشكر الناس لا يشكر الله، أتوجه بالشكر الجزيل وعظيم التقدير إلى مشرفتي العزيزة الدكتورة **سمية منصور** التي تكرّمت وتفضّلت بالإشراف على هذه الرسالة حيث زودتني بتوجيهاتها وإرشاداتها القيمة في كل خطوة من خطوات هذه الدراسة، وأنا ممتن لها لوقوفها إلى جانبي وتفهما المعاناة والظروف الصعبة التي مررت بها أثناء التحضير لهذه الرسالة، فجزاها الله عني كل خير. كما أتوجه بالشكر إلى الأستاذة الدكتورة **باسمة حلاوة** رئيس قسم التربية المقارنة على نصائحها القيمة والجهود التي بذلتها، وأشكر كذلك أستاذي العزيز الدكتور **محمد حلاق** نائب عميد كلية التربية للشؤون العلمية الذي لم يبخل علي بنصائحه القيمة، كما أشكر الأستاذ الدكتور **عيسى علي** على ما قدمه لي من نصح وإرشاد .

ولا يفوتني هنا أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى الأساتذة الدكاترة أعضاء لجنة الحكم على جهودهم المبذولة في قراءة هذه الرسالة وتدقيقها والحكم عليها. والشكر موصول إلى السادة الدكاترة الذين تفضلوا بتحكيم الاستبانة أداة الدراسة حتى خرجت بصورتها النهائية فلهم مني كل الشكر والتقدير. وأشكر أيضاً الأخ **سجان الملحم** الذي كان له الفضل في إجراء العمليات الإحصائية. وأتقدم بموفور الشكر وعظيم التقدير إلى كافة العاملين في وزارة التربية ومديرية تربية دمشق الذين قدموا لي المعلومات والتسهيلات اللازمة لتسهيل تطبيق البحث ،كما أشكر كافة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق الذين تعاونوا معي في تطبيق الاستبانة، وأودّ أن أشكر أيضاً كافة الأصدقاء والزملاء والزميلات الأعزاء الذين ساندوني ووقفوا إلى جانبي طيلة فترة إنجاز هذه الرسالة. وفي الختام أسأل الله العظيم أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي و أن يرفع به درجاتي وأن ينفع به الجميع وأن يتقبله خالصاً لوجهه الكريم إنه سميعٌ مجيب الدعاء.

الباحث : **فضل قسيم شحاده**

الإهـــداء

إلى القلب الحنون والشمعة المضيئة . . . .

إلى رمز الحب والتضحية والوفاء . . . .

إلى من كانت دعواتها الصادقة سر نجاحي . . .

إلى والدتي الغالية أمدَّ الله في عمرها .

إلى من أفنى عمره في سبيل تربيتي وتعليمي . . .

إلى والدي العزيز أطال الله في عمره .

إلى من لم تدخر جهداً في سبيل إنجاح هذا العمل . .

إلى من ضحت بأجمل أوقاتها لإتمام هذه الرسالة . . إلى أختي الغالية نعمة .

إلى بقية إخوتي وأخواتي الأعزاء حفظهم الله من كل مكروه . . .

إلى مهجة قلبي وفؤادي . . . . . إلى رفيقة دربي إلى زوجتي الغالية .

إلى تلك القطعة من جسدي . . . . إلى نور حياتي . . .

إلى ابنتي الغالية نور التي ولدت بعد المناقشة بأسبوعين .

إلى أصدقاء الدراسة الذين ساعدوني على إتمام هذا البحث .

إلى مديري المدارس التي عملت بها والذين كان لهم الفضل في إتمام هذا البحث .

إلى زملاء العمل . . . . . إلى كل من علمني حرفاً . . . . . .

إلى العاملين في حقل التربية والتعليم وإلى كل طالب علم . . .

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع . والذي أسأل المولى عز وجل أن يكون خالصاً لوجهه الكريم، ونافعاً لكل من قرأه، ومفيداً لمن استرشد به، وأن يكتب لي ولهم الأجر والثواب، وأن ينفعنا بما علمنا، وأن يزدنا علماً . إنه سميعٌ مجيبُ الدعاء .

الباحث : فضل قسيم شحاده

الموضوعات	الصفحة
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	١-١٢
المقدمة	٢
مشكلة البحث	٣
أهمية البحث	٥
أهداف البحث	٥
أسئلة البحث	٥
فرضيات البحث	٦
منهج البحث	٧
المجتمع الأصلي وعينة البحث	٧
أداة البحث	٧
حدود البحث	٨
متغيرات البحث	٨
مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	٩
الفصل الثاني : الدراسات السابقة	١٣-٢٨
تمهيد	١٤
الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية	١٤
الدراسات العربية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية	١٤-١٨
الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية	١٩-٢٠
الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية	٢١
الدراسات العربية المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية	٢١-٢٣
الدراسات الأجنبية المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية	٢٤-٢٦
تعقيب الباحث على الدراسات السابقة	٢٦
الفصل الثالث : الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي	٢٩-٤٦

تمهيد	٣٠
نشأة التعليم الأساسي وتطوره	٣٠
مفهوم التعليم الأساسي بشكل عام	٣٢
الكفايات اللازمة لمدير المدرسة	٣٣
الكفايات الإدارية	٣٣
الكفايات الفنية	٣٤
الكفايات الاجتماعية	٣٤
مفهوم الاحتياجات التدريبية	٣٥
أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية	٣٦
أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية	٣٧
تصنيف الاحتياجات التدريبية	٣٨
مستويات الاحتياجات التدريبية	٣٩
أساليب ومصادر تحديد الاحتياجات التدريبية	٤١
أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية	٤٢
معايير اختيار طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية	٤٤
الصعوبات التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية	٤٥
الفصل الرابع: الأزمات المدرسية وإدارتها في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي	٤٧-٧١
تمهيد	٤٨
الأزمة وتاريخ نشوئها .	٤٨
مفهوم الأزمة المدرسية.	٤٩
تصنيف الأزمات المدرسية .	٥٠
خصائص الأزمات المدرسية .	٥٢
أسباب نشوء الأزمات المدرسية .	٥٣
مراحل تطور الأزمات المدرسية .	٥٥
مفهوم إدارة الأزمات .	٥٧

تعريف إدارة الأزمات المدرسية .	٥٨
أهمية إدارة الأزمات المدرسية.	٥٩
مبادئ إدارة الأزمات المدرسية .	٦٠
أهداف إدارة الأزمات المدرسية .	٦٠
مراحل إدارة الأزمات المدرسية .	٦١
العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات المدرسية .	٦٤
إجراءات إدارة الأزمات المدرسية.	٦٥
عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في مدارس الحلقة الأولى.	٦٩
نماذج لبعض الأزمات المدرسية في مدارس الحلقة الأولى.	٧٠
الفصل الخامس: واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية	٧٢-٨٥
تمهيد	٧٣
نشأة وتطور التّعليم الأساسيّ في الجمهورية العربية السّورية	٧٤
خصائص التّعليم الأساسيّ في سورية	٧٦
مبادئ التعلم الأساسي في سورية	٧٧
أهداف التّعليم الأساسيّ في الجمهورية العربية السورية	٧٧
شروط التكليف بالإدارة في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سورية	٧٩
واجبات مدير المدرسة في سورية	٧٩
إعداد وتدريب مدير المدرسة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي	٨٠
واقع إدارة الأزمات المدرسية في سورية	٨٣
الفصل السادس: منهج البحث وأدواته وإجراءاته	٨٦-١٠٠
تمهيد	٨٧
منهج البحث	٨٧
مجتمع البحث	٨٧
عينة البحث	٨٧

أداة البحث	٩١
إجراءات التطبيق	١٠٠
الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	١٠٠
الفصل السابع : عرض نتائج البحث ومناقشتها	١٠١-١٣٠
تمهيد	١٠٢
عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث ومناقشتها .	١٠٢
عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها .	١١٥
مقترحات البحث .	١٢٨
مراجع البحث	١٣١-١٤٠
أولاً: المراجع باللغة العربية	١٣٢
ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية	١٣٩
ملاحق البحث	١٤١-١٥٣
أسماء السادة المحكمين .	١٤٢
الاستبانة في صورتها الأولية .	١٤٣
الاستبانة في صورتها النهائية .	١٤٨
كتاب تسهيل مهمة موجّه من كلية التربية إلى وزارة التربية .	١٥١
كتاب تسهيل مهمة موجّه من كلية التربية إلى مديرية تربية دمشق.	١٥٢
كتاب تسهيل مهمة موجّه من مديرية تربية دمشق إلى إدارات المدارس .	١٥٣
ملخص البحث باللغة العربية .	I - IV
ملخص البحث باللغة الإنكليزية .	V - IX

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١	تشكيل فريق إدارة الأزمات في المدرسة	٦٦
٢	المجتمع الأصلي وعينة البحث	٨٨
٣	توزع المناطق التعليمية في محافظة دمشق	٨٨
٤	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	٨٨
٥	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل التربوي	٨٩
٦	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة	٩٠
٧	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الدورات التدريبية المتبعة	٩٠
٨	توزع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها الأولية	٩٤
٩	توزع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها النهائية	٩٥
١٠	فئات قيم المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على الاستبانة	٩٦
١١	معاملات ارتباط عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة	٩٧
١٢	معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة	٩٨
١٣	الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ للاستبانة	٩٩
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبية على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية .	١٠٣
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بنود محور(الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية) ودرجة الاحتياجات التدريبية عليها وترتيبها .	١٠٤
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بنود محور(الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية) ودرجة الاحتياجات التدريبية عليها وترتيبها	١٠٦

١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بنود محور(الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية) ودرجة الاحتياجات التدريبية عليها وترتيبها	١٠٩
١٨	نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس	١١٥
١٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي	١١٨
٢٠	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	١١٨
٢١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	١٢٠
٢٢	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .	١٢١
٢٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٢٣
٢٤	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة .	١٢٤
٢٥	نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على استبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية	١٢٦
٢٦	نتائج اختبار"شيفيه" واختبار "دونيت سي" للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٢٧

رقم الشكل	اسم الشكل أو المخطط	الصفحة
١	مراحل تطور الأزمة	٥٦
٢	مراحل إدارة الأزمة المدرسية	٦٣
٣	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	٨٩
٤	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل التربوي	٨٩
٥	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة	٩٠
٦	توزع أفراد عينة البحث حسب عدد الدورات التدريبية المتبعة	٩١
٧	المتوسطات الرتبية لمحاور استبانة الاحتياجات التدريبية	١٠٤
٨	الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث على محاور استبانة الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الجنس	١١٦
٩	الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الجنس	١١٦
١٠	الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث على محاور استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٢٥
١١	الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	١٢٥

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- مقدمة البحث .

١) مشكلة البحث .

٢) أهمية البحث .

٣) أهداف البحث .

٤) أسئلة البحث .

٥) فرضيات البحث .

٦) منهج البحث .

٧) المجتمع الأصلي وعينة البحث .

٨) أداة البحث .

٩) حدود البحث .

١٠) متغيرات البحث .

١١) مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية .

- مقدمة

يُعد التعليم الأساسي المتكامل القاعدة المشتركة لتربية كل المواطنين، وذلك بتزويدهم على الأقل، بالحد الأدنى الضروري من القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات، التي تجعلهم أعضاء منتجين، مفيدين لأنفسهم وأسرهم وللآخرين. ويركز التعليم الأساسي بالدرجة الأولى على توعية الأفراد والجماعات ومساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشخصية والأسرية والبيئية، ومعرفة حقوقهم وواجباتهم. ويستفيد من أنشطة هذا التعليم فئات عديدة، خاصة من لا تسمح لهم ظروفهم باستكمال دراستهم في مراحل أعلى، أو ممن حرموا من فرص التعليم أصلاً.

ولعلّ من أهم أركان هذا التعليم توفير الحد الأدنى لحاجات التعليم، كونه شرطاً أساسياً لمشاركة الأفراد في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وهذه الحاجات تشمل التعليم الوظيفي للقراءة والكتابة والحساب والمعرفة والمهارة اللازمة للإنتاج، وقواعد الصحة العامة والممارسات العملية لها والتخطيط الأسري ورعاية الطفولة وأساليب التغذية السليمة، والمهارات المطلوبة لممارسة حقوق المواطنة وواجباتها. ويمكن تحديدها إجرائياً بأنها المجموعة الأساسية للتعليم، التي ينبغي للجميع الحصول عليها. وقد تختلف هذه المجموعة في مكوناتها وفي أوزان عناصرها باختلاف البيئات وحاجات الأفراد، ولكنها تكوِّن في مجموعها المستوى الذي لا ينبغي الهبوط دونه في تكوين المواطن، صغيراً كان أم كبيراً (علي ،٢٠١١،ص١٥٩).

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية الإدارة التربوية في كافة المراحل التعليمية لاسيما المرحلة الأولى منها. ونحن اليوم أمامَ واقعٍ متغيرٍّ، وحدوث الأزمات فيه أمرٌ حتمي مما يستدعي الاستعداد والتدريب على مواجهة هذه الأزمات التي قد تحدث والاستفادة من الأزمات السابقة في مواجهة أزمات مستقبلية ومحاولة تلافي الوقوع في الأزمة نفسها مرةً أخرى (Claessensand and others,2011,P:17).

ومن الجدير بالذكر أن إدارة الأزمات قد أصبحت علماً مستقلاً بذاته نظراً لتنوع وتعدد الأزمات وأهمية القرارات التي يتم اتخاذها خلال الأزمة والآثار المترتبة عليها. وإذا ما أردنا الحديث عن مجال التربية والتعليم فإن هذا المجال لا يخلو من الأزمات التي قد يتعرض لها. فالإدارة المدرسية لابد أن تكون مستعدةً ومدربةً بشكلٍ جيدٍ للتعاطي مع مختلف الأزمات الطارئة وغير الطارئة التي قد تواجهها أثناء العملية التعليمية.

ويمكن القول بأن حالة الاستقرار التي كان يتمتع بها المجتمع والمشكلات التي كانت تواجه أفراده مشكلات روتينية يمكن توقع معظمها مسبقاً، وعلى هذا فإن الإدارة المدرسية في مثل هذا المجتمع يمكن أن تكون قراراتها وسلوكياتها ثابتة نسبياً لأنها تتعامل مع مشكلات معروفة لها من قبل ويمكن التعامل معها. في حين أن حالة عدم الاستقرار التي يعيشها المجتمع اليوم تولِّد أزماتٍ جديدةٍ تعجز الإدارة المدرسية النمطية عن التعامل معها ومواجهتها بالأساليب القديمة دون تدريبٍ وخطةٍ واضحة وشاملة (الجهني،٢٠١٠،ص١٣).

وإنّ إدارة الأزمات لا تتم بشكلٍ عفوي ارتجالي وإنما تتم وفق عملية متكاملة تبدأ بالتخطيط للأزمة قبل وقوعها ولا تنتهي بانتهاء الأزمة، وإن نجاح إدارة الأزمات يحتاج إلى العديد من المهارات التي يجب أن تتوافر لدى المدير

وأعضاء فريق عمله، كالقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وحسن التصرف ووضع الخطط للتعامل مع الأزمة وغيرها من المهارات التي لا تتوافر للمديرين إلا من خلال دورات تدريبية مستمرة ومكثفة تساعدهم على امتلاك المهارات والكفايات المطلوبة.

فلكي يستطيع مدير المدرسة القيام بإدارة الأزمات التي قد تقع في محيط مدرسته فإنه يحتاج إلى تدريبٍ على كيفية التعامل مع مثل هذه الأزمات، حيث أن التدريب أثناء الخدمة عملية ترمي إلى تحقيق هدف هام، يتمثل في تنمية معلومات الأفراد وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وتغيير سلوكياتهم وتعديل اتجاهاتهم، وبالتالي رفع كفاءة الفرد وزيادة فاعلية الدور الذي يلعبه، خاصة أنّ لمدير المدرسة دور كبير في إدارة الأزمة ومواجهتها، فهو المسؤول الأول عن مدرسته يقوم برعاية الطلاب والحفاظ عليهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. ويقتضي التعامل مع الأزمات وجود نوع خاص من المديرين يتم تأهيلهم وتدريبهم تدريباً وافياً لصقل مهاراتهم ومواهبهم واستعداداتهم الطبيعية، حيث إن التعامل مع الأزمات له طابع خاص يستمد خصوصيته من تأثير عوامل اللحظة الزمنية المستقبلية بأبعادها التصادمية وكذلك باحتمالات تدهور الأوضاع بشكل بالغ القوة(عبد العال،٢٠٠٩،ص٢-٣).

ويرى الباحث أنّ موضوع إدارة الأزمات قد حظي في الآونة الأخيرة باهتمامٍ متزايد من قبل الباحثين، نتيجةً لتعدد الأزمات التي تتعرض لها المنطقة، وأكبر مثالٍ على ذلك الأزمة التي تمر بها الجمهورية العربية السورية، والتي انعكست تأثيراتها على مختلف جوانب حياتنا اليومية، ولاسيما القطاع التربوي والتعليمي.

١- مشكلة البحث

يعيش التعليم في معظم الدول العربية أزمةً حقيقيةً، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى غيرها، ورغم هذا التنوع والاختلاف فإنه لابد من التسليم بأن طبيعة العملية التعليمية ذاتها يمكن أن تضيف أبعاداً جديدة إلى هذه الأزمة.

إنّ التطور الذي يحدث في عالم اليوم تتسارع خطاه وتتزايد يوماً بعد يوم، الأمر الذي أدى إلى تفاقم هذه الأزمة وزيادتها، وتفرض تحديات ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي المذهل في القرن الحادي والعشرين على جميع مؤسسات الدولة، وعلى الأخص المؤسسة التعليمية أن تضع خططاً علمية منظمة ومدروسة وواعية لمنع الأزمات والكوارث في كل مهنة، ثم التدرب على مواجهتها. وإنّ الأزمة التي تعيشها اليوم الجمهورية العربية السورية قد انعكست على جميع جوانب حياتنا اليومية لاسيما القطاع التربوي منها. وقد خلّفت أزماتٍ كبيرةٍ على الصعيد التعليمي منها على سبيل المثال لا الحصر: نقص المعلمين في بعض المناطق وزيادتهم في مناطق أخرى بسبب نُدرة المسابقات وعدم تعيين معلمين ومدرسين جدد نظراً لعدم توافر الاعتماد الكافي لتعيينهم وبسبب انتقال كثير من المعلمين للسكن في المناطق الأكثر أمناً واستقراراً وكذلك زيادة أعداد الطلاب بشكل كبير في عدة محافظات نتيجة التهجير الذي فرضته ظروف الأزمة مما شكل ضغطاً كبيراً على المدارس في تلك المحافظات كما يعاني التعليم في سورية حالياً من نقص في الموارد المادية واعتداءات متكررة على المدارس حيث تتعرض للتخريب والسرقة والدمار

أو يستخدم بعضها كمأوى للمُهجَّرين مما يُخرج مئات المدارس كل عام من الخدمة ناهيك عن توقفٍ شبه تام لمشاريع بناء وتشييد مدارس جديدة وذلك إما لأسباب مادية تارةً أو لأسباب تتعلق بظروف كل منطقة تارةً أخرى. وإن التعامل مع هكذا أزماتٍ مدرسية اليوم يحتاج إلى مهاراتٍ خاصةٍ وخبراتٍ كبيرةٍ وتخطيطٍ مسبقٍ وجهدٍ منظّمٍ، بعيداً عن العفوية والتخبط في عملية إدارة الأزمات المدرسية وربما تنطوي هذه العملية على نوع من المخاطرة، فقد قدمت وزارة التربية وما زالت العديد من الشهداء من طلاب ومعلمين وكوادرَ إدارية. فالأعمال القتالية والتخريب الممنهج للمدارس قد جعل القطاع التربوي أمام تحدٍّ كبير وهو أن تتغلب إرادة العلم على إرادة التخريب والتدمير. ولابد من بذل جهدٍ كبيرٍ للتخفيف من الآثار المترتبة على هذه الأزمة وخصوصاً الآثار النفسية التي تتركها الأزمة على نفوس أطفالنا ومعلمينا. وهذه الأزمة هي أزمةٌ طارئة لم تكن معهودةً في السابق لذلك لابد من التركيز على تدريب وتأهيل الكوادر القادرة على مواجهتها والتغلب عليها أو التخفيف من آثارها على أقل تقدير. وإذا كانت إدارة الأزمات المدرسية هامة فهي اليوم أكثر أهميةً من أيٍّ وقتٍ مضى، لذلك فنحن اليوم بأمسّ الحاجة إلى وضع برامج تدريبية لمديري المدارس بعد تحديد احتياجاتهم التدريبية تكون عوناً لهم ودليلاً في مواجهة الأزمات المدرسية الجديدة والمتجددة.

ونظراً لخطورة النتائج التي تسفر عنها الأزمات بكل أنواعها، تحرص المؤسسات الإدارية التربوية على استخدام استراتيجيات متنوعة تؤكد على ضرورة المشاركة مع العاملين في المؤسسة أو المدرسة والقيادة الجماعية في التفكير والتنفيذ ثم المتابعة والتقويم. ويجب تفعيل ذلك من خلال قيام المؤسسة بتشكيل اللجان وفرق العمل وتنظيم بيانات خاصة بالأزمات وإعداد وتدريب الأفراد لمواجهتها والتعاون مع أفراد المجتمع المحلي والانفتاح عليهم والاستفادة من جهودهم في مواجهة الأزمات المدرسية المتعاقبة. وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات السابقة كدراسة (غنّام،٢٠١١) في تصورها المقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمدرسين في مدينة دمشق وغيرها من الدراسات.

ونظراً لما لاحظه الباحث في الميدان من خلال العمل التربوي الذي يمارسه، كمعلمٍ في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، من ارتباكٍ وتخبطٍ في إدارة الأزمات المدرسية المتتالية والمتجددة، والضغوط التي تواجه مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مواقف الأزمات وضعف التأهيل والتدريب المقدم لهم بل الافتقار له أصلاً في كثيرٍ من الحالات فقد جاءت هذه الدراسة الميدانية في مدارس مدينة دمشق لتسلط الضوء على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات من وجهة نظر المديرين أنفسهم وبعبارةٍ أخرى : ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي: **ما الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات؟.**

٢- أهمية البحث

يمكن تلخيص أهمية البحث في النقاط الآتية:

٢-١ أهمية إدارة الأزمات المدرسية لاسيما في مرحلة التعليم الأساسي.

٢-٢ أهمية البحث في ربط الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق بواحدة من أهم الاتجاهات الإدارية المعاصرة وهي إدارة الأزمات .

٢-٣ تعرّف الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق كما يراها المديرون أنفسهم.

٢-٤ ما يمكن أن يثمر عنه البحث من وضع قائمة بمتطلبات واحتياجات تدريب مديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات.

٢-٥ قلة الدراسات التي تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات.

٢-٦ ما يمكن أن يقدمه البحث الحالي من نتائج قد تفيد في بناء وتصميم البرامج التدريبية لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي انطلاقاً من الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم في إدارة الأزمات وإمكانية الإفادة من البحث الحالي عند إجراء دراسات مستقبلية مشابهة.

٣- أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

٣-١ التعرف إلى طبيعة إدارة الأزمات المدرسية من حيث المهارات والكفايات اللازمة.

٣-٢ التعرف إلى أنواع الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات(قبل الأزمة المدرسية وأثناء الأزمة المدرسية وبعد الأزمة المدرسية).

٣-٣ التعرف إلى واقع إدارة الأزمات المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في ظل الأزمة التي تتعرض لها سورية.

٣-٤ الكشف عن تأثير متغيرات(الجنس-المؤهل التربوي-سنوات الخبرة- الدورات التدريبية) في استجابات أفراد عينة البحث حول الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات.

٤- أسئلة البحث

ينطلق البحث من سؤال رئيس هو: **ما الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات؟.**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

٤-١ ما طبيعة إدارة الأزمات في مرحلة التعليم الأساسي من حيث المهارات والكفايات اللازمة؟

٤-٢ ما طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات؟

٤-٣ ما واقع إدارة الأزمات المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

٤-٤ ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات؟

٤-٥ ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة قبل حدوث الأزمة؟

٤-٦ ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة أثناء حدوث الأزمة؟

٤-٧ ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة بعد حدوث الأزمة؟

٤-٨ ما تأثير متغيرات(الجنس-المؤهل التربوي-سنوات الخبرة- الدورات التدريبية) في الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات؟.

٥- فرضيات البحث

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الدورات التدريبية التي تم اتباعها.

٦- منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات بقصد التعرف إلى الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغيرات جزئية أو أساسية فيه(عبيدات،٢٠٠٣، ص٢٦٣).وقد فرضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة والوقائع وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كمياً وكيفياً وجمع المعلومات والبيانات عنها وتحديد الظروف والعلاقات القائمة بينها وتفسير النتائج وتحليلها حيث اعتمد الباحث على هذا المنهج للتعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري ومديرات المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات من وجهة نظرهم.

وقد قام الباحث برصد واقع هذه الاحتياجات وجمع معلوماتٍ نظرية و دراساتٍ حول هذا الموضوع. ثم قام بتصميم استبانة لرصد هذا الواقع بعد تحليل المعلومات التي توافرت حوله و بعدها قام بتطبيقها على عينة البحث وأخيراً تمَّ تفريغ البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج وتفسيرها باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

٧- المجتمع الأصلي وعينة البحث

تمَّ حصر المجتمع الأصلي للبحث والذي يتكوّن من جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م والبالغ عددهم (٣٤٨) مديراً ومديرةً موزعين على (١٢) منطقة تعليمية. انظر الجدولين (٢) و(٣) في الصفحة (٨٨)، ولتحقيق أهداف البحث تمَّ سحب عينة من المجتمع الأصلي للبحث بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت العينة من (١١٢) مديراً ومديرةً ممّن يقومون على إدارة المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

٨- أداة البحث

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للبحث في التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات وتمَّ توجيه الاستبانة إلى المديرين والمديرات كون الدراسة تسعى لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء إدارة الأزمات والتعرف عليها من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

٩- حدود البحث

تمَّ تطبيق البحث الحالي ضمن الحدود الزمنية والمكانية والبشرية والعلمية المبينة على النحو الآتي:

٩-١ الحدود المكانية:

تمَّ تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

٩-٢ الحدود الزمنية:

تمَّ تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥م) وذلك خلال الفترة الواقعة بين٢٠١٥/٣/٩م وحتى ٢٠١٥/٥/٧م

٩-٣ الحدود البشرية:

تمَّ تطبيق البحث على عينة من مديري ومديرات المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق (١١٢ مديراً ومديرةً).

١٠ - متغيرات البحث

تقسم متغيرات البحث إلى متغيراتٍ مستقلة ومتغيراتٍ تابعة و يمكن تحديدها كما يلي:

١٠-١ **المتغيرات المستقلة:** وتشمل:

١٠-١-١ متغير الجنس:

وله مستويان هما:(الذكور- الإناث).

١٠-١-٢ متغير المؤهل التربوي:

وله ثلاثة مستويات هي:(معهد إعداد معلمين- إجازة في التربية - دبلوم تأهيل تربوي).

١٠-١-٣ متغير سنوات الخبرة:

وله ثلاثة مستويات هي: أقل من ٥ سنوات- من (٥-١٠) سنوات- ١٠سنوات فأكثر.

١٠-١-٤ متغير الدورات التدريبية التي تم اتباعها:

وله ثلاثة مستويات هي: أقل من ٣ دورات - من(٣-٥) دورات - ٥ دورات فأكثر.

١٠-٢ المتغيرات التابعة:

وهي الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات.

١١- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

الحاجة(Need):هي الفرق بين المستوى المعرفي أو المهارة المطلوبة لأداء عملٍ معيّن، وبين المستوى الواجب توفره عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل في عنصر واحد أو أكثر من عناصر الأداء الوظيفي، كالاستعداد النفسي أو القدرات الإبداعية أو تحمل المسؤولية(الطراونة،٢٠٠٠،ص١٥). ويرى الباحث بأنّ الحاجة هي عبارة عن فجوة بين النتائج الحالية والنتائج المرجوة.

الحاجة إجرائياً: يعرف الباحث الحاجة إجرائياً بأنها: مقدار الفرق بين الأداء المتوقع والأداء الممارس فعلاً في الواقع، أو مقدار الاختلاف بين الأداء المطلوب والأداء الموجود.

الاحتياجات التدريبية(Training Needs): هي التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وأداء وسلوكيات المتدرب ليكون صالحاً للعمل بكفاءةٍ عالية (البقمي،٢٠٠٨،ص ١٨).

ويرى عبد الوهاب أن الاحتياجات التدريبية تشير إلى " المعلومات أو الاتجاهات أو المهارات أو القدرات الفنية أو السلوكية المراد تغييرها أو تعديلها أو تنميتها، إما بسبب تغييرات تنظيمية أو لحل مشكلات متوقعة أو نواحي ضعف أو نقص فعلية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم"(عبد الوهاب، ١٩٩٧، ص٦٦). ويرى الباحث أن الاحتياجات التدريبية ليست ثابتة بل تتغير بتغير الظروف والأحوال، وهذا ما يستدعي التدريب المستمر لمديري المدارس، فالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس قبل عشر سنوات تختلف عنها الآن.

ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات والتغيرات والتطورات المطلوب إكسابها أو إحداثها لدى مدير المدرسة من خلال الدورات والبرامج التدريبية المقدمة له بهدف الوصول إلى كفاءة عالية في مواجهة الأزمات المدرسية الطارئة.

مدير المدرسة(School Headmaster): هو قائد تربوي ومشرف مقيم يتولى إدارة المدرسة وتنظيمها والإشراف عليها وتنسيق مختلف الجهود وتوفير التسهيلات والإمكانات الكفيلة بتحقيق أهداف مدرسته المنبثقة من فلسفة التربية وأهدافها في مجتمعه (العواد،٢٠١١،ص١٢).

كما يعرّف مدير المدرسة بأنّه: الشخص المكلف بإدارة المدرسة في الشؤون الإدارية والفنية بالاستثمار الأمثل للإمكانات البشرية ممثلة في الإداريين والمعلمين والطلبة والإمكانات المادية المتمثلة في البناء المدرسي وما يحتويه من أدوات ووسائل وتجهيزات، لتحقيق الأهداف العامة للمدرسة (نتيل،٢٠٠٧،ص٩). ويعرّف مدير المدرسة أيضاً بأنّه: المسؤول مباشرةً أمام الإدارة التربوية عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها، وهو المرجع لجميع العاملين في المدرسة من مدرسين ومعلمي صف فئة أولى ومدرسين مساعدين وإداريين، وهو المسؤول عن تحقيق الأهداف بما ينسجم والسياسة التربوية للقطر وعن مراقبة سير التدريس وأعمال الهيئة التعليمية والتدريسية والإداريين والمستخدمين وهو مسؤولٌ أيضاً عن سلوك التلاميذ وتطور تقدمهم في الدراسة(وزارة التربية،٢٠٠٤،ص١٦). ويرى الباحث أن

مدير المدرسة يمثل رأس هرم السلطة في المدرسة ويجب أن يتحلى بصفات ومهارات تمكنه من قيادة العملية التربوية في المدرسة، وأن يكون مؤهلاً علمياً ومهنياً ويمتلك خبرة كافية في مجال الإدارة وسبق له أن مارس مهنة التعليم لفترة لا تقل عن خمس سنوات، ومن الضروري أن يكون قد تدرج في الوظائف الإدارية المدرسية قبل أن يتم تكليفه بإدارة مدرسةٍ ما.

مدير المدرسة في التعليم الأساسي إجرائياً :هو الشخص الذي يمثل أعلى منصب إداري على مستوى المدرسة في التعليم الأساسي والمسؤول عن تسيير العمل داخل المدرسة والإشراف على سير العملية التعليمية فيها، يتم تكليفه من قبل مديرية التربية في المحافظة التي تتبع لها المدرسة المعنية ليقوم بإدارة هذه المدرسة وتسيير شؤونها.

مرحلة التعليم الأساسي(Basic Education Stage): هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهيٌ مجانيةٌ وإلزامية. وتنتهي الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي بامتحانٍ عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي(وزارة التربية،٢٠٠٤،ص٢).

الأزمة(Crisis): تعرَّف الأزمة على أنها " نقطة تحول في سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر وتقود إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة، وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها"(نصر،٢٠٠٢،ص٨).

كذلك تعرف الأزمة بأنها: موقف يواجهه الأفراد أو الجماعة أو المنظمة ويكونون غير قادرين على أن يتغلبوا عليه باستخدام الإجراءات العادية الروتينية وهذا موقف يؤدي إلى توليد ضغط عمل نتيجة التغير المفاجئ (Unesco,2012,p:13). ويرى الباحث بأن خطورة الأزمة تنبع من كونها تحدث بسرعة وبشكل مفاجئ، وهذا ما يجعلها تحتاج إلى مهارات عالية لدى مواجهتها من قبل المدير وأعضاء فريق إدارة الأزمات.

الأزمة إجرائياً: يعرف الباحث الأزمة إجرائياً بأنها: حالة تصيب المؤسسة أو المنظمة تؤدي إلى تغيّرٍ مفاجئ يتسبب بخلل في سير عمل المؤسسة وربما يقود إلى الفوضى أو التخبط في حال عدم الاستعداد المسبق للأزمة من قبل من يقومون على إدارة هذه المؤسسة أو المنظمة.

الأزمة المدرسية(School Crisis): وتعرَّف على أنها " حالة مؤقتة من الضيق وعدم التنظيم المدرسي، قد ينجم عنها خلل في الإدارة المدرسية، مما يؤدي إلى عدم قدرة المدير على مواجهة موقف معين باستخدام الطرق التقليدية في التعامل مع ذلك الموقف، وتؤدي إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة خاصة في حالة عدم وجود استعداد أو مقدرة على مواجهتها "(جادالله، ٢٠٠٨،ص١٩).

وتعرّف أيضاً بأنها الحالات الطارئة والمفاجئة التي تواجه مدير المدرسة فيما يتعلق بالطلاب والمعلمين والمجتمع المحلي، وتستدعي اتخاذ قرار سريع لمواجهة التحدي الذي تمثله تلك الحالات، والحفاظ على سلامة الطلاب

والمعلمين في المدرسة(Education Bureau,2005,P:17). ويرى الباحث أن آثار الأزمة المدرسية قد لا تقتصر على النواحي التعليمية أو على سير التعليم في المدرسة وإنما قد تمتد تأثيراتها لتشمل الجانب النفسي للطلاب والمعلمين والعاملين في المدرسة، وينبغي عند إدارة الأزمة عدم إغفال معالجة آثارها النفسية التي تتركها عند الجميع وخصوصاً الأطفال.

الأزمة المدرسية إجرائياً: في ضوء ما سبق يمكن للباحث أن يعرف الأزمة المدرسية إجرائياً بأنها" خلل أو حدث مفاجئ وحرج يصيب النظام التعليمي في المدرسة ويعرقل سير العملية التعليمية فيها مما يستدعي اتخاذ قرارات تخفف من الآثار السلبية المترتبة عليه بأسرع وقتٍ ممكن ".

الإدارة المدرسية(School Management): هي "مجموعة عمليات تخطيط، تنسيق، توجيه وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسةٍ عامة وفلسفةٍ تربوية تضعها الدولة رغبة منها في إعداد الناشئة بما يتفق مع أهداف المجتمع والدولة "(الشهري ، ٢٠٠٨، ص٤٣).

وقد عرّفها المساد بأنها: "جميع الجهود والإمكانيات والنشاطات التي تبذل في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية تحقيقاً فعالاً متطوراً " (المساد،٢٠٠٥،ص٢٥). ويرى الباحث بأن التعاريف السابقة تشترك بكون الإدارة المدرسية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والدولة، كما أنها تتكون من الجهود الإدارية والفنية لجميع الكوادر الإدارية في المدرسة.

الإدارة المدرسية إجرائياً: هي: " كل الأعمال التي تقوم بها الهيئة الإدارية للمدرسة بقصد تهيئة المناخ المناسب للعملية التعليمية في المدرسة وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من قبل وزارة التربية ".

إدارة الأزمات المدرسية(School Crisis Management): هي " قدرة مديري مدارس التعليم العام على التنبؤ بالأزمات المحتملة, والاستعداد للوقاية منها والتعامل معها عند وقوعها بكفاءة, وإعداد بدائل مختلفة لمواجهتها إذا وقعت باستخدام أسلوب إداري يحتوي على العديد من المهارات, للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تمر على المدرسة والحد من تفاقمها من خلال استغلال جميع الموارد المادية والبشرية المتاحة داخل المدرسة وخارجها "(فرج ،٢٠٠٦، ص٢٢).

كما تم تعريف إدارة الأزمات المدرسية أيضاً بأنها:" محاولة السيطرة أو المنع لما يهدد بقاء المؤسسة التعليمية، بحيث يتم ضمان أن تؤدي المدرسة رسالتها وأهدافها في تربية أفراد المجتمع، وتنشئتهم التنشئة المجتمعية السوية، ونقل الثقافات المجتمعية "(الحارثي،٢٠١١،ص٩).

كما تشير إدارة الأزمات المدرسية إلى:" الإجراءات التي يقوم بها مدير المدرسة بمساعدة العاملين معه، لمواجهة الأزمة المدرسية بأسلوب علمي مبني على التنبؤ الجيد وتحديد الأدوار والمهام، والتحرك السريع في جميع مراحل الأزمة للحد من آثارها السلبية والعودة بالمدرسة إلى حالة الاستقرار الذي كانت عليه قبل الأزمة"

(John,2012,P:24). وفي هذا السياق يرى الباحث أن إدارة الأزمات قد أصبحت علماً قائماً بحد ذاته نظراً للتطور التكنولوجي والتغيرات المتسارعة التي نشهدها على جميع الصعد والمجالات ومن بينها المجال التربوي الذي يتأثر بالأزمات جميعها على اختلاف أنواعها السياسية منها والاقتصادية وحتى الاجتماعية.

إدارة الأزمات المدرسية إجرائياً: ويعرفها الباحث بأنها:جملة الإجراءات والعمليات الإدارية التي يتعامل من خلالها مدير المدرسة مع الأزمة المدرسية منذ بداية الأزمة أو منذ توقع حدوثها مروراً بها وحتى الانتهاء منها وما تستدعيه من قرارات تسهم في تلافي حدوث الأزمة أو التقليل من آثارها السلبية.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

تمهيد

١- الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية .

١-١ الدراسات العربية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية .

١-٢ الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية .

٢- الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية .

٢-١ الدراسات العربية المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية .

٢-٢ الدراسات الأجنبية المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية .

٣- تعقيب الباحث على الدراسات السابقة .

- تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الفصل بعض الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية وفق محورين أولهما: الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية وثانيهما الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية وقد تناول في كل محور الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية بحسب التسلسل الزمني بدءاً من الأقدم وحتى الأحدث، وقد اتّبع الباحث في عرض هذه الدراسات منهجاً تفصيلياً، يبدأ بعرض أهداف الدراسة، فالمنهج المتبع فيها، فأدوات القياس التي اشتملت عليها، فعينتها، وأخيراً ذكر أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وخاصة النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية، والتي يمكن أن تفيد الباحث في دراسته الحالية. ثم قدم الباحث تعقيباً وبيّن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية وأبرز النقاط والجوانب التي لاحظها أثناء تحليل هذه الدراسات، والجوانب والمتغيرات التي ارتكزت إليها بصفة عامة وبعد ذلك بيَّن الباحث موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وأخيراً استعرض الباحث أهم وأبرز الجوانب التي استفادت منها الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو الآتي:

١- الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية:

١-١ الدراسات العربية:

١-١-١ دور برنامج تدريب مديري ومديرات المدارس الأساسية في محافظة المفرق الأردنية في إكسابهم الكفايات المهنية(العموش،١٩٩٧م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور البرنامج التدريبي المتبع من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية في محافظة المفرق الأردنية في إكسابهم الكفايات المهنية. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت الاستبانة كأداةٍ للدارسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٧) مديراً ومديرةً ممن خضعوا للبرنامج التدريبي أثناء الخدمة للعامين ١٩٩٦و١٩٩٧.

ولعل من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ المؤشر العام لدى المتدربين نحو البرنامج كان إيجابياً بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الخبرات الطويلة ولصالح حملة شهادة دبلوم كليات المجتمع.

١-١-٢ الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان (الحديدي،١٩٩٨م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان كما يراها مديرو المدارس أنفسهم، ووضع قائمة بمتطلبات التدريب لهؤلاء المديرين والمديرات وفق أولوياتها لديهم، وتقديم مقترحات عملية للمسؤولين عن التدريب في السلطنة لتحسين البرامج التدريبية لمديري ومديرات المدارس. ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً ومديرةً،

واستخدم الباحث أداة مكونة من (٦٣) فقرة تمثل كل منها مهارة تدريبية لمديري المدارس، وقد أظهرت الدراسة في نتائجها الآتي:

- جميع المهارات التدريبية اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لمديري ومديرات المدارس.
- هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغيري الخبرة الإدارية والمؤهل التربوي.

١-١-٣ الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات السعودية (العجاج،٢٠٠١م).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي . تكونت عينة الدراسة من (٧١) مديراً في المدارس الحكومية، استخدم الباحث استبانة مكونة من (٧٠) فقرة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- غالبية المهارات التدريبية الواردة في أداة الدراسة كانت احتياجات تدريبية بدرجة متوسطة.
- هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات المديرين وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح ذوي مؤهل درجة البكالوريوس.

١-١-٤ الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية (السحيمي،٢٠٠٢م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في منطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٢١٢) مديراً، منهم (٨٩) مديراً للمدارس الثانوية، و(١٢٣) مديراً للمدارس المتوسطة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٥٠) مديراً ممثلين لنسبة ٧٠% من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- جاءت الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية مرتبة حسب مجالات الدراسة على النحو التالي: مجال التقنيات التربوية الحديثة، مجال شؤون الطلبة، مجال تطوير المنهاج، مجال تحسين العملية التربوية، مجال التواصل مع المعلمين، المجال الإداري، مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع، مجال الشؤون المالية.
- هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال الشؤون المالية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل البكالوريوس.
- هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند المجالات: المجال الإداري، مجال تحسين العملية التربوية، مجال التقنيات التربوية الحديثة، مجال تطوير المنهاج، مجال شؤون الطلبة، تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الثانوية.

– هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند المجالات: مجال التقنيات التربوية الحديثة، مجال تطوير المنهاج، مجال تحسين العملية التربوية، مجال التواصل مع المعلمين، المجال الإداري، تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأدنى عدا مجال التقنيات فقد كانت لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

١-١-٥ الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل الفلسطينية وإدارة الوقت من وجهة نظر المديرين (أبو كته،٢٠٠٢م).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل وإدارة الوقت من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من (٣٠٥) من المديرين والمديرات منهم (١٠٦) مديرين، و(١٩٩) مديرة. استخدمت الباحثة استبانتين كأدوات للدراسة، الأولى للاحتياجات التدريبية للمديرين، وتكونت من (٥٢) فقرة موزعة على (٧) مجالات هي: الإداري، والفني، وشؤون الطلاب، والشؤون المالية، واللوازم، والبناء المدرسي، والمجتمع المحلي، والتخطيط المستقبلي، والثانية لإدارة الوقت وتكونت من (٣١) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج لعل من أبرزها:

– أبدى المديرون والمديرات احتياجاً تدريبياً بدرجة متوسطة في المجالات السبعة التي اشتملت عليها الدراسة.

– أن الاحتياجات التدريبية للمديرين تختلف باختلاف الجنس حيث كانت الاحتياجات التدريبية لدى المديرات أعلى من المديرين.

– هناك فروق في الاحتياجات التدريبية للمديرين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث أظهر مديرو المرحلة الثانوية احتياجاً تدريبياً أعلى منها لدى مديري المرحلة الأساسية.

– أن الاحتياجات التدريبية للمديرين تختلف باختلاف المؤهل العلمي، حيث إن الاحتياجات التدريبية لدى حملة البكالوريوس أعلى منها لدى حملة الدبلوم والدراسات العليا.

– أن الاحتياجات التدريبية للمديرين تختلف باختلاف الخبرة، حيث إن أصحاب الخبرة الأقل كانت الاحتياجات التدريبية لديهم أعلى منها لدى أصحاب الخبرة الأعلى.

١-١-٦ الاحتياجات التدريبية لمديرات و وكيلات مدارس التعليم العام الحكومي بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الباحة السعودية من وجهة نظرهن(الغامدي،٢٠٠٤م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاحتياجات تعود لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة وفرصة التدريب. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٣) مديراً، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

– جميع الكفايات المتضمنة في الاستبانة تعتبر احتياجات ضرورية ينبغي إكسابها لمديري المدارس الابتدائية.

– عدد الكفايات الإدارية والفنية التي بلغت حاجة المديرين التدريبية إليها بدرجة كبيرة كانت (٥٨) فقرة، وبنسبة (٨٧%) من مجموع فقرات الاستبيان البالغة (٦٧) فقرة.

– جميع الكفايات الفنية وعددها (٣٨) كفاية بلغت الحاجة التدريبية إليها درجة كبيرة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية تعود لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية تعود لمتغير التدريب وعدم التدريب.

١-١-٧ برنامج تدريبي مقترح في تدريب مديري المناطق التعليمية بدول الخليج العربي (ميرزا،٢٠٠٤م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تدريب مديري المناطق التعليمية بدول الخليج العربية وتصميم برنامج تدريبي في ضوء حاجاتهم التدريبية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة أما العينة فقد كانت جميع مديري المناطق التعليمية بدول الخليج العربية والبالغ عددهم (١٥٦) مديراً وعدد الاستبانات المكتملة بالبيانات (١١٧) وتكونت أداة الدراسة من استبانتان الأولى للتعرف على الواقع التدريبي لمديري المناطق التعليمية و الثانية لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– عدم وجود برامج أو نشاطات تدريبية مخصصة لمديري المناطق التعليمية.

– أغلب البرامج التي استفاد منها مديرو المناطق التعليمية كانت قد طرحت وقدمت في معاهد الإدارة العامة ولم تكن مقدمة من كليات التربية.

– تمثلت أهم الحاجات التدريبية في البرامج التالية: (التخطيط التربوي – الحاسب الآلي –الإدارة التربوية – إدارة الموارد البشرية – إدارة التغيير الوظيفي – العلاقات الإنسانية – معالجة ضغوط العمل –إدارة الإبداع الإداري – تحليل المشكلات – صنع القرارات – إدارة الوقت – إدارة الأزمات).

١-١-٨ بناء برنامج تدريبي لمديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة (أبو غزالة،٢٠٠٥م).

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية بعد تعرف واقعهم التدريبي. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في دراسته وكانت عينة الدراسة جميع مديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية .أما أداة الدراسة فشملت ثلاث استبانات حول الواقع التدريبي لمديري الإدارات و الحاجات التدريبية لمديري الإدارات واستبانة استطلاعية لفاعلية البرنامج التدريبي.

وقد أسفرت الدراسة عن نتائج لعل من أبرزها:

– افتقار الواقع التدريبي لمديري الإدارات للبرامج التدريبية.

– وجود حاجة كبيرة للكفايات اللازمة لمديري الإدارات التعليمية.

١-١-٩ **الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض السعودية** (الدندني،٢٠٠٥م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في الأبعاد المهارية والمعرفية والاتجاهات وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة أما أداة الدراسة فهي الاستبانة الموجهة إلى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وتكونت عينة الدراسة من(٣٥٠) مديراً ومديرة.

خلصت الدراسة إلى أن المشرفين التربويين بحاجة للتدريب بدرجة كبيرة في جميع مجالات العمل الإداري ومحاور الدراسة ,وأن أعلى المجالات حاجةً للتدريب هو مجال الاتجاهات ثم مجال المهارات ثم مجال المعارف.

١-١-١٠**الحاجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري مدارس التعليم العام في مدينة جدة السعودية في ظل الاتجاهات المعاصرة** (العمري،٢٠٠٨م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية المتعلقة بالجوانب الإدارية والفنية في ظل الاتجاهات المعاصرة لمديري مدارس التعليم العام في محافظة جدة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى أهداف الدراسة أما أداة الدراسة فهي الاستبانة وقد تشكلت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في جدة تم توزيع الاستبانة عليهم.

خلصت الدراسة إلى حاجة مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية للتدريب في جميع المجالات لاسيما الحاجات الإدارية والفنية ومهارة إدارة الوقت وكذلك العلاقات العامة.

١-١-١١ **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية**(السلمي،٢٠١٢م).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، في حين تكوّنت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم (١٧٢) مديراً ومديراً . ومن أهم نتائج الدراسة:

- تبيّن أنّ درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية في جميع مجالاتها كانت مرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير مديري المدارس الابتدائية حول احتياجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية في مدينة مكة المكرمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير مديري المدارس الابتدائية حول مجالي: إدارة الشبكات والمعلومات، وأمن المعلومات لصالح الحاصلين على أكثر من دورتين.

١-٢ الدراسات الأجنبية:

1-2-1(Future Training Needs For Education Supervisors In The State Of Washington) (Carter,1990).

الاحتياجات التدريبية المستقبلية لمراقبي التعليم في ولاية واشنطن.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمراقبي التعليم في ولاية واشنطن. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة أما أداة الدراسة فكانت الاستبانة والمقابلة الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) مراقب تعليم، طلب منهم الباحث تحديد احتياجاتهم التدريبية وأولوية ثلاث مهارات أساسية يشعرون بالحاجة إلى التدريب عليها. أشارت النتائج إلى أن المهارات الأكثر أهمية هي المتعلقة بمستوى المعرفة، والمهارات اللازمة لإنجاز العمل، والمهارات المتعلقة بالشؤون المالية.

1-2-2(Training And Development Needs Of School Board Members As Perceived By School Board Members And Superintendents In Ohio) (Kask, 1991).

الاحتياجات التدريبية لأعضاء المجالس المدرسية من وجهة نظرهم في ولاية أوهايو الأمريكية.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لأعضاء المجالس المدرسية من خلال تحديد المهارات والمعلومات التي يعتقدون بضرورة التدريب عليها لتحقيق فعالية أكثر لدور المديرين والمعلمين في ولاية أوهايو الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (١٥٩) مدير و(٨٧) من أعضاء المجالس المدرسية، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تحوي خمس مجالات هي الدور، والمسؤولية، والخدمات، وشؤون الموظفين، والمناهج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في مدى إدراك المهارات التي تحتاج إلى التدريب عليها يعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمستوى التعليمي والدخل، كما بينت النتائج أن الإناث والأفراد ذوي الدخل المحدود والمستوى التعليمي الأقل هم الأكثر حاجة إلى التدريب.

1-2-3 (Training Requires Of Primary Schools Administrators In Virginia) (Briggs,1992).

المتطلبات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في ولاية فرجينيا الأمريكية.

هدف هذه الدراسة هو تحديد احتياجات المديرين في المدارس الابتدائية باعتبار أن المدير هو العامل الأهم في نجاح المدرسة وأنه يعتبر مفتاح النجاح للمدرسة التي يقودها وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة أما أداة الدراسة فكانت الاستبانة والمقابلة الشخصية لعدد من المديرين في عينة الدراسة وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٥٢) مديراً تمت مقابلة (٦٣) منهم.

توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الابتدائية بحاجة إلى دورات خاصة تزيد من خبراتهم العملية، وليتحقق ذلك أوصى الباحث بأن تشارك الجامعات والمشرفون التربويون في تنظيم تلك الدورات.

1-2-4(Training Requires In Educational Leading Of Schools Administrators In Virginia) (Johnson,1992).

المتطلبات التدريبية في القيادة التعليمية لمديري المدارس في ولاية فرجينيا الأمريكية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المتطلبات التدريبية في القيادة التعليمية لمختلف القيادات المستهدفة بالإضافة إلى تطوير الأدوات البحثية لتقييم الاحتياجات المفترضة لتدريب مختلف المديرين ذوي العلاقة والمنهج الذي اعتمده

الباحث في دراسته هو المنهج الوصفي التحليلي والأداة هي الاستبانة أما عينة الدراسة فقد تكونت من ٦٥٠ مديراً في ولاية فرجينيا. وخلصت الدراسة إلى النتيجة التالية:

المسؤولية الإدارية وحل المشكلات وتنمية قدرات الموظفين تقع في أعلى درجات الحاجات التدريبية التي تنمي القيادة التعليمية للمديرين.

1-2-5 (Determining The Training Needs Of The Public Schools Administrators) (Sndar,1994).

تحديد الاحتياجات التدريبية لعمل مدير المدرسة العامة.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الاحتياجات التي تلزم لعمل مديري المدارس العامة في ولاية واشنطن الأمريكية كخطوة أولى نحو تصميم برامج تدريبية لهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، واعتمد على أسلوب المقابلة المنظمة كأداة لجمع البيانات اللازمة لدراسته، تألفت العينة من (٢٠٠) مديراً ومديرةً من مديري ومديرات المدارس العامة. أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية الأكثر أهمية لدى المديرين هي مهارات التعامل الإنساني، ومهارات العمل الإداري.

1-2-6(Determining The Training Requires Of Schools Administrators In Uganda)(pfau,١٩٩٧).

تحديد المتطلبات التدريبية لمديري المدارس في أوغندا.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المتطلبات التدريبية لمديري المدارس في أوغندا وتحديدها وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، أما أداة الدراسة فكانت استبانة مكونة من (١٥٥) مهمة من مهام المدير مقسمة على ١٣ مجال أما عينة الدراسة فقد بلغت (٤٧) مديراً في ثلاث مناطق أوغندية.

وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع المهام والمجالات المذكورة كانت متطلبات تدريبية مهمة لمديري المدارس في تلك المناطق.

1-2-7(Training Requires Of Special Schools Administrators In Pondikherry Region) (John,2002).

المتطلبات التدريبية لمديري المدارس الخاصة في إقليم بوند يخاري.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المتطلبات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الخاصة في إقليم بوند يخاري في الهند واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة والمقابلة كأداةٍ للدراسة حيث أجرى الباحث (٨) مقابلات مع مديري المدارس. وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية الخاصة بإقليم بوند يخاري بالهند.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج لعل من أبرزها أن المتطلبات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الخاصة كانت على النحو الآتي:

(ترتيب الأولويات – إدارة الوقت – وسائل الاتصال – التنظيمات الإدارية – التعامل مع أولياء الأمور – التعامل مع هيئة العاملين).

٢- الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية :

٢-١ الدراسات العربية :

٢-١-١ موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها (أبو خليل،٢٠٠١م).

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الخطوات التي يجب اتباعها في التخطيط للتعامل مع بعض الأزمات وتشخيص أهم العناصر التي تجسد بعض الأزمات على مستوى المدرسة والمنهج الذي اعتمد عليه الباحث في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي أما أداة الدراسة فكانت الاستبانة والمقابلة الشخصية وتم اختيار عينة الدراسة من مديري الإدارات والمديرين والنظار والوكلاء بمحافظتي الإسكندرية والبحيرة وذلك بالطريقة العشوائية وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٦٠) فرداً. ومن أبرز نتائج الدراسة:

- أجمع (٩٨%) من أفراد العينة على أهمية تكوين فريق لمواجهة الأزمات وإدارتها.
- أجمع (٨٠%) من أفراد العينة على أن قلة الموارد المتاحة وغموض بعض القرارات تعتبر المعوق الأول عن التخطيط لمواجهة الأزمات.
- أقرَّ معظم أفراد عينة الدراسة بضرورة التخطيط لمواجهة الأزمات المدرسية.

٢-١-٢ الممارسات السلوكية لمديري المدارس في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة في مصر (المهدي،وهيبة،٢٠٠٢م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم العام في مصر والكشف عن واقع الممارسات السلوكية لمديري المدارس والتعامل مع الأزمات داخل المدرسة من وجهة نظرهم والتوصل إلى الأسلوب الأمثل في التعامل مع الأزمات في مدارس التعليم العام والمنهج المتبع قي الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي والأداة هي الاستبانة وبطاقة الملاحظات والمقابلة الشخصية أما عينة الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية طبقة من مديري ومديرات بعض المدارس في محافظة القاهرة وكان عددهم (٣٠) مديراً ومديرة.

ومن أهم نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة الثلاثة من حيث الممارسات السلوكية لمديري ومديرات المدارس في التعامل مع الأزمات (قبل، وفي أثناء، وبعد) حدوث الأزمة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس – المرحلة التعليمية – نوع المدرسة – المؤهل الدراسي نوع الإعداد – سنوات الخدمة – عدد الدورات في مجال الإدارة بشكلٍ عام وفي مجال إدارة الأزمات بشكلٍ خاص.
- وجود إجماع لدى أفراد عينة الدراسة على ضرورة توفير برامج وخطط كاملة وجاهزة لإدارة الأزمات داخل المدرسة والعمل على مراجعتها وتطويرها باستمرار.

٢-١-٣ ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة الفلسطينية(حمدونة،٢٠٠٦م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات والكشف عن الممارسات الإدارية التي يتبعها مديرو المدارس الثانوية قي إدارة الأزمات في محافظة غزة والمنهج الذي اتبعه الباحث في دراسته هو المنهج الوصفي التحليلي وأداة الدراسة هي استبانة مؤلفة من (٦٠) فقرة على مجتمع الدراسة حيث تكونت العينة من (٣٦) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة غزة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مديرو المدارس الثانوية يمارسون مهارة إدارة الأزمات بشكلٍ فعال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة حول مدى الممارسات الإدارية لإدارة الأزمات لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في محافظة غزة تعزى لمتغير الجنس أو سنوات الخدمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبي.

٢-١-٤ إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض السعودية (تصور مقترح)(الموسى ،٢٠٠٦م).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض ووضع تصور مقترح لإدارة الأزمات والمنهج الذي لجأ إليه الباحث لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي وأداة الدراسة هي استبانة مكونة من ثلاثة محاور تحتوي على (٧٣) فقرة أما عينة الدراسة فتتألف من (٦٩٨) مدير ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أصل (١٣٩٧) مدير ومديرة.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يختلف توافر مقومات إدارة الأزمات بالمدارس باختلاف المرحلة الدراسية.
- لا يؤدي المؤهل العلمي والخبرة الوظيفية لمديري ومديرات المدارس على توافر مقومات إدارة الأزمات بالمدارس.
- ضرورة توفير المرونة في التصرف وتوفير صلاحيات للمدرسة للتكيّف مع الأحداث والأزمات.
- الاهتمام بإعداد وتصميم برامج تدريبية لمديري المدارس في مجال إدارة الأزمات وكيفية اتخاذ القرارات الصحيحة في ظل ضغط الوقت.

٢-١-٥ الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عُمان (الزاملي وآخرون،٢٠٠٧م).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأزمات المدرسية التي تتعرض لها مدارس السلطنة كما حددها مديروها ومعرفة الأساليب التي يستخدمونها للتعامل مع تلك الأزمات والمنهج الذي اعتمد عليه الباحث هو المنهج الوصفي التحليلي والأداة هي استبانة مكونة من ستين فقرة تمثل عدد من الأزمات المدرسية وتتألف عينة الدراسة من (٢٧٥) مدير مدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– الأزمات المتعلقة بالطالب حازت المرتبة الأولى تليها الأزمات المتعلقة بالإدارة ثم الأزمات المتعلقة بالمعلم وأخيراً الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي. أما بالنسبة إلى الأساليب التي يتخذها المديرون لمواجهة الأزمات المدرسية فقد لوحظ ضعف قدرة المديرين على حل الأزمات على مستوى المدرسة إلا في حالات قليلة.

٢-١-٦ تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق (غنّام،٢٠١١م).

هدفت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في مدارس الجمهورية العربية السورية، والمنهج الذي لجأت إليه الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فكانت الاستبانة التي تكونت من قسمين: الأول ضمَّ(٥٧) بنداً والثاني ضمَّ(٥٥) بنداً. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) مديراً من مديري التعليم الأساسي و(٢١٢) مدرّساً من مدرسي التعليم الأساسي و(٤٣) من الموجهين الاختصاصيين في مديرية التربية في محافظة دمشق. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة تعرض مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأزمات تبعاً لمتغير الجنس لصالح المديرين الذكور.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المديرين ذوي الشهادة الأعلى.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المدرسين تبعاً لمتغير المؤهل التربوي ولصالح المدرسين ذوي المؤهل التربوي.

٢-١-٧ متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق (غنيمة،٢٠١٤م).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، وقد لجأت الباحثة إلى المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف هذه الدراسة، أما أداة الدراسة فكانت الاستبانة، بينما تكونت عينة الدراسة من (٥٥) مديراً ومديرةً و(١١٠٠) معلماً ومعلمةً. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أهمية محاور الاستبانة كاملة في تحديد متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق. وهذه المحاور هي: (التخطيط– المعلومات– نظام الاتصالات– القيادية– فريق العمل).

– كان هناك تأثير لصفة المستجيب(مديرين/ مدرسين)، تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، لصالح المديرين.

– لم يؤثر متغير(سنوات الخبرة– المؤهل العلمي– الدورات التدريبية) في استجابات أفراد عينة البحث، تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق.

– كان هناك تأثير لمتغير تابعية المدرسة في استجابات أفراد عينة البحث، تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، لصالح المدارس الخاصة.

٢-٢ الدراسات الأجنبية :

2-2-1(A Survey Of Crisis Management Plans Offered In Texas Secondary Schools, Teenage Suicide) (Denis,1989).

دراسة مسحية لخطط إدارة الأزمات في مدارس ولاية تكساس الأمريكية الثانوية: المراهقة والانتحار.

هدفت هذه الدراسة إلى التّعرف إلى جوانب خطط إدارة الأزمات في مدارس ولاية تكساس والوقوف على تأثير حالات الانتحار على الطلاب في هذه المدارس ومنهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي و أداة الدراسة المقابلة الشخصية و الاستبانة. أما عينة الدراسة فقد ضمت (٥٥) من مديري المدارس الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- زيادة نسبة حدوث الانتحار للمراهقين بشكلٍ واضح في السنوات الأخيرة.
- يقع جانبٌ من المسؤولية على عاتق المدارس في التعامل مع انتحار المراهقين.
- غالبية المدارس ليس لديها خطة لإدارة الأزمة.

2-2-2(Crisis Management Strategies In Schools) (Thompson,Rosemary,1990).

استراتيجيات إدارة الأزمات في المدارس.

هدفت هذه الدراسة إلى وضع استراتيجية لإدارة الأزمات في المدارس في ولاية فرجينيا الأمريكية وضرورة إيجاد نظام اتصال معين وتقييم أعمال المسؤولية عن إدارة الأزمة والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي والأداة هي الاستبانة والمقابلة الشخصية وقد ضمت عينة الدراسة (٣٠) مديراً من مديري مدارس التعليم العام.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن ما يزيد من حدة الأزمات ويؤدي إلى تصعيدها ردة الأفعال بين أفراد المجتمع مثل الغضب والانفعالات وبناء عليه على إدارة المدرسة أن تنمي في الطلاب الانفعالية المطلوبة لمواجهة الأزمة.
- أن الأزمة تمر بمراحل ومن أهمها : مرحلة التعريف بالأزمة وأهداف حل الأزمة ومن يحل الأزمة ومعرفة تصور الطلاب عن الأزمات والجوانب النفسية التي تعرضوا لها خلال الأزمة ومعالجة آثارها وتدريبهم على كيفية إدارة الأزمات.

2-2-3(The Dilemma Of Decision Making Reflection Of Suffolk County Superintendent's Crisis Management) (Patrick,1990).

مأزق اتخاذ القرار وإدارة الأزمة –تصورات المشرفين في مدارس Suffolk County بنيويورك.

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف جوانب عملية لصنع القرارات التي يستخدمها هؤلاء المشرفين أثناء مواقف الأزمات ومنهج هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الميداني و استعان الباحث بالمقابلة الشخصية مع أفراد عينة الدراسة وقد تألفت العينة من (٦٤) من المشرفين السابقين والحاليين في مدارس Suffolk County بنيويورك.

توصلت هذه الدراسة إلى أنَّه لكي ندعم الإدارة الفعالة لابد من عملية اتخاذ القرار الفعال في الوقت المناسب أثناء الأزمة.

2-2-4(The Role Of Media Relations Specialists In School Crisis Management Involving Violence)(Mari,1996).

دور المتخصصين في العلاقات الإعلامية في إدارة الأزمة المدرسية المتعلقة بالعنف في ولاية تكساس الأمريكية.

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار استراتيجيات الاتصال أثناء الأزمات في ولاية تكساس والوقوف على السياسات الإدارية للمدارس بخصوص اتصالات الأزمات والقضايا التي تواجه متخصصي العلاقات الإعلامية ومنهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي والأداة هي الاستبانة وقد تشكلت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ثلث المفحوصين أشاروا إلى أن المديرين يقومون بدور متخصص الإعلام.
- (٢٥%) من المديرين اتخذوا أسلوب رد الفعل في معالجة الأزمة.
- (٦٠%) من المديرين استخدموا استراتيجيات للعلاقات الإعلامية قبل وبعد الأزمات.
- أشار المديرون إلى أن العنف والأسلحة في المدارس هي من أكثر التحديات التي تواجه المدرسة.

2-2-5(Principals, Experiences With School Crisis, Leader Ship, Disasters) (Eileen,1998).

خبرات المديرين مع الأزمات المدرسية: القيادة والكوارث.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة خبرات المديرين الخاصة بالأزمات المدرسية في ولاية فرجينيا الأمريكية، وكان المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي والأداة هي الاستبانة والمقابلات الشخصية وقد تشكلت عينة الدراسة من (٧) مديرين و(١١) من مساعدي المديرين و(٧) مُدرِّسين و(٢) من المرشدين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- الأزمات ليست شيئاً غريباً على المدارس فهي تواجه أنواعاً عديدة من الأزمات ومديرو المدارس هم المسؤولون عن التعامل مع هذه الأزمات.
- الأزمات المدرسية لها تأثير سلبي على أعضاء المدرسة عادةً.
- تختلف أدوار المديرين أثناء الأزمات تبعاً لتصورات المديرين وطبيعة الأزمة.
- يتعلم مديرو المدارس دروساً محددة عن قيمة الخبرة والإحساس الجماعي والصراع.
- تشتمل إدارة الأزمة على جهود الاستعداد والتدخل في موقف الأزمة.

2-2-6 (Preventing Crisis Happening. Do You Prepare Your School A Good Preparing) (Jeffrey, Sprague, Cathy, Paine,1999).

منع حدوث الأزمة هل أعددت مدرستك إعداداً جيداً.

هدف هذه الدراسة هو توفير بيئة آمنة في المدرسة وتحضير خطة أمان مدرسية شاملة في ولاية أوريغون الأمريكية ومنهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي وأداة الدراسة هي الاستبانة وقد اختار الباحث عينة الدراسة من مدرسة بيرستون الثانوية في سبرنغ فيلد. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- على المدرسة أن تكون على أهبة الاستعداد لمواجهة الأزمات.
- ضرورة وضع خطة أمان مدرسية شاملة بهدف تحسين الوضع في المدارس.
- ضرورة توفير وسائل سريعة وسهلة للاتصالات أثناء حدوث أزمة حتى لا يحدث توتر وفوضى.

2-2-7(Crisis Management In Schools :Evidence-Based Prevention) (Macneil & Topping,2007).

إدارة الأزمات في المدارس : استناداً إلى البيانات الوقائية(اسكتلندا).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الحوادث الخطيرة في المدارس ودراستها كإطلاق النار والانتحار والنشاط الإرهابي ومنهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي وأداة الدراسة هي الاستبانة وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٥٠) مديراً في اسكتلندا. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- ضرورة وجود قاعدة بيانات للأزمات الخطيرة.
- أن طريقة تناول الإعلام لعمليات الانتحار يولِّد المزيد من الانتحاريين.
- ضرورة أن تبتعد إدارة الأزمات في المدارس عن البيروقراطية والجمود.

٣- تعقيب الباحث على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية لاحظ الباحث أن معظم دراسات المحور الأول اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها للاحتياجات التدريبية من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي وكذلك من حيث الأداة المستخدمة في الدراسة وهي الاستبانة، باستثناء دراسة كل من(Carter,1990)و(Briggs,1992) حيث كانت أداة الدراسة فيهما هي المقابلة إلى جانب الاستبانة أما دراسة كل من (Sndar,1994)و(John,2002) فقد كانت أداة الدراسة فيهما هي المقابلة فقط، وتشترك هذه الدراسة أيضاً مع الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة التي تكونت من مديري ومديرات المدارس، باستثناء دراسة (ميرزا،٢٠٠٤) التي تكونت عينتها من جميع مديري المناطق التعليمية بدول الخليج العربية ودراسة (أبو غزالة،٢٠٠٥) التي تكونت عينتها من جميع مديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية ودراسة (Carter,1990) التي تكونت عينتها من مراقبي التعليم. وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المرحلة التي تنتمي لها هذه المدارس، فالدراسة الحالية أجريت في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في حين أجريت دراسة كل من (الحديدي،١٩٩٨) و(السحيمي،٢٠٠٢) و(أبو كته،٢٠٠٢) في المدارس الثانوية والإعدادية أو في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية معاً. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

من حيث تناولها لموضوع الاحتياجات التدريبية، فالدراسة الحالية تتناول موضوع الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في ضوء إدارة الأزمات المدرسية، بينما الدراسات السابقة تناولت الاحتياجات التدريبية من جوانب متعددة كدراسة(العموش،١٩٩٧) التي تناولت دور برنامج تدريبي في إكساب الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس ودراسة (العمري،٢٠٠٨) التي تناولت الاحتياجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري المدارس في ظل الاتجاهات المعاصرة. وكذلك تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الحدود المكانية، حيث أجريت الدراسة الحالية في مدينة دمشق، في حين أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة حيث أجريت دراسة كل من (العموش،١٩٩٧) و(أبو غزالة،٢٠٠٥) في الأردن. أما دراسات (العجاج،٢٠٠١) و(السحيمي،٢٠٠٢) و(الغامدي،٢٠٠٤) و(الدندني،٢٠٠٥) و(العمري،٢٠٠٨) و(السلمي،٢٠١٢) فقد أجريت في المملكة العربية السعودية. في حين أجريت دراسة (أبو كته،٢٠٠٢) في فلسطين، ودراسة (الحديدي،١٩٩٨) في سلطنة عُمان. أما الدراسات الأجنبية فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وأوغندا والهند. كما تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الحدود الزمنية، فالدراسة الحالية أجريت في عام ٢٠١٥م في حين أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية مختلفة كان آخرها دراسة (السلمي) عام ٢٠١٢م .

أما دراسات المحور الثاني فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها لإدارة الأزمات المدرسية من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي وكذلك من حيث الأداة المستخدمة في الدراسة وهي الاستبانة، باستثناء دراسة (أبو خليل،٢٠٠١) الذي اعتمدت دراسته على المقابلة إلى جانب الاستبانة كأداةٍ للدراسة، ودراسة (المهدي، وهيبة،٢٠٠٢) التي اعتمدت المقابلة الشخصية وبطاقة الملاحظات كأداة للدارسة إلى جانب الاستبانة. فيما اعتمدت معظم الدراسات الأجنبية على المقابلة كأداة للدراسة إلى جانب الاستبانة. كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية من حيث عينة الدراسة التي تكونت من مديري المدارس باستثناء دراسة (Patrick,1990) التي كانت عينتها مكونة من المشرفين في مدارس مدينة نيويورك ودراسة (غنام،٢٠١١) التي تكونت عينتها من الموجهين الاختصاصيين والمدرسين إلى جانب مديري المدارس. وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة تناولها لموضوع إدارة الأزمات، فالدراسة الحالية تناولت الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء إدارة الأزمات، في حين تناولت الدراسات السابقة موضوع إدارة الأزمات بشكل مستقل عن الاحتياجات التدريبية كدراسة (Patrick,1990) التي ربطت بين اتخاذ القرار وإدارة الأزمات المدرسية، ودراسة(الزاملي وآخرون،٢٠٠٧) التي تناولت الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في المدارس، ودراسة (غنام،٢٠١١) التي تناولت تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. وكذلك تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الحدود المكانية، حيث أجريت الدراسة الحالية في مدينة دمشق في حين أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة حيث أجريت دراسة كل من (أبو خليل،٢٠٠١) و(المهدي، وهيبة،٢٠٠٢) في مصر في حين أجريت دراسة (حمدونة،٢٠٠٦) في فلسطين، ودراسة (الزاملي وآخرون،٢٠٠٧) في سلطنة عُمان ودراسة (الموسى،٢٠٠٦) في السعودية أما الدراسات الأجنبية فقد أجريت

جميعها في الولايات المتحدة الأمريكية باستثناء دراسة (Macneil & Topping,2007) التي أجريت في اسكتلندا. كما تختلف الدراسة الحالية مع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الحدود الزمنية، فالدراسة الحالية أجريت في عام ٢٠١٥م في حين أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية مختلفة كان آخرها دراسة (غنيمة) عام ٢٠١٤م.

مما سبق يرى الباحث أن الدراسات السابقة قدَّمت فوائد للدراسة الحالية يمكن إجمالها بالآتي:

١. وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري.

٢. البحث عن الإضافة عمَّا ورد في الدراسات السابقة وتجنب التكرار.

٣. تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وبناؤها من حيث بعض المحاور، والعبارات ،والمتغيرات.

٤. الإفادة مما ذكر في الدراسات السابقة من مراجع علمية استندت إليها في مادتها العلمية.

٥. الإفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة.

٦. مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي

- تمهيد .

١- نشأة التعليم الأساسي وتطوره.

٢- مفهوم التعليم الأساسي بشكل عام.

٣- الكفايات اللازمة لمدير المدرسة.

٤- مفهوم الاحتياجات التدريبية .

٥- أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية .

٦- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية .

٧- تصنيف الاحتياجات التدريبية .

٨- مستويات الاحتياجات التدريبية .

٩- أساليب ومصادر تحديد الاحتياجات التدريبية .

١٠- أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية .

١١- معايير اختيار طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية .

١٢- الصعوبات التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية .

الفصل الثالث

الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي

- تمهيد

يتضمن هذا الفصل الحديث عن مفهوم الاحتياجات التدريبية، وأهداف تحديد الاحتياجات التدريبية وأهمية ذلك، كما يعرض الباحث تصنيف الاحتياجات التدريبية، ومستوياتها ومصادر تحديد هذه الاحتياجات وأدوات تحديدها، بالإضافة إلى معايير اختيار طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية، والصعوبات التي تواجه ذلك.

١- نشأة التعليم الأساسي وتطوره:

ظهر مصطلح التربية الأساسية في نهاية عقد الثلاثينات من القرن العشرين على يد غاندي الزعيم الهندي المعروف كجزءٍ من دعوته لحركةٍ قوميةٍ إصلاحيةٍ تهدف إلى بعث المجتمع ودعم استقلاله الاقتصادي، واعتماده على نفسه من خلال أساسيات تربوية موحدة تقضي بإدخال ممارسة حرفة يدوية منتجه في المناهج الدراسية. كما دعت إلى جعل العمل المنتج المحور الرئيسي الذي تدور حوله هذه المناهج في مرحلة التربية الأساسية، وقد أعلن المهاتما غاندي هذا المصطلح أمام مؤتمر التعليم في واردا بالهند في أكتوبر من عام ١٩٣٧. حيث صرّح بأنه قد وطّد العزم منذ مدة طويلة على إدخال اتجاه جديد في التعليم خاصة بعد أن استشعر مدى فشل التعليم الحديث بالنسبة إلى عدد كبير من الطلاب الذين وفدوا لزيارته بعد حضوره من جنوب إفريقيا. وكان غاندي يقصد بهذا الاتجاه الجديد في ذلك الوقت اتجاه التعليم الأساسي وقد أشار إلى أن هذا التعليم يمكن أن يشمل جميع المراحل وأن فكرة العمل المنتج التي يتضمنها هذا التعليم يمكن أن تتحقق في السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي . واستمر هذا المفهوم خلال الأربعينيات والخمسينيات وكان يقصد به أساساً مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من مدارس أو معاهد نظامية قائمة، وتقديم معلومات ومهارات مناسبة تمكنهم من فهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في بيئاتهم وتجعلهم أقدر كأفراد على النهوض بمستوى معيشتهم، والمشاركة كمواطنين بفاعلية أكثر في تنمية هذه البيئات اجتماعياً واقتصادياً . ودعما لهذا الاتجاه على الصعيد العالمي، تعاونت منظمة (اليونسكو) مع الدول الأعضاء على إنشاء مراكز إقليمية تتولى تدريب المعلمين والعاملين في مجال التربية الأساسية. وبدأ استخدام مصطلح التربية الأساسية (Fundamental Education) على المستوى الدولي عندما اعتمدته اللجنة التحضيرية لليونسكو عام ١٩٤٦ م، وكان هناك اتفاق عام على أن المقصود به هو التعليم الذي يتيح اكتساب القدرة على القراءة والكتابة وغيرهما من المهارات والمعارف والقيم التي لا غنى عنها للمشاركة بصورة كاملة في أنشطة المجتمع (Unesco,1955,p17).

أما عربياً فقد كان للمربي المصري " إسماعيل القباني " جهوده ومحاولاته في وضع وترسيخ جذور هذا النمط من التعليم، فقد انشأ القباني الفصول التجريبية التي ألحقت بمعهد التربية بالأورمان في سنة ١٩٣٢، ثم المدارس

النموذجية بحدائق القبة سنة ١٩٣٩ والتي كانت في الحقيقة امتداداً للفصول التجريبية هادفاً من ذلك إلى الجمع بين النواحي النظرية والنواحي العملية، وتحقيق الربط بين المدرسة والبيئة، كما اهتم بضرورة اتصال مناهج هذه المدارس بحياة الأطفال وحاجاتهم النفسية والأسرية وضرورة اتفاقها مع ظروف البيئة المصرية (القباني،١٩٥١، ص٥٣).

وفي عام ١٩٥٢ أنشأت اليونسكو مركزاً للتربية الأساسية في البلاد العربية في مصر عام ١٩٥٢ وأطلق على هذا المركز اسم " المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي " Fundamental Education Centre Arab States " (ASFEC) بهدف العناية بالبحوث والتدريب وإنتاج المواد التربوية اللازمة لتعليم الأميين ولسائر غايات التربية الأساسية . وقد حظي التعليم الأساسي في الستينيات والسبعينيات باهتمام متزايد في معظم الدول عربية وخاصة بعد الاستقلال (بيومي،١٩٩٨،ص٢١).

وقد تزايدت أعداد التلاميذ المنتسبين إلى التعليم الأساسي بشكلٍ كبير في فترة الستينيات من القرن الماضي، نتيجة التوسع الكبير في نشر التعليم وتعميمه، والذي بدأ في فترة الخمسينيات، حيث تضاعفت أعداد التلاميذ خلال هذه الفترة. أما في عقد السبعينيات، فقد بلغ تطور التعليم في هذه المرحلة حداً كبيراً، قياساً إلى العقود السابقة. غير أنّ هذا التطور بطيءٌ جداً ولا يلبي حاجات التنمية العربية الشاملة. إذ تشير إحصاءات تلك الفترة إلى تسرب نحور ٢٥% من أطفال الأمة العربية. واستمر الحال في الثمانينات والتسعينات حيث حصل تطور كبير في أعداد التلاميذ الملتحقين بالتعليم الأساسي في مختلف أقطار الوطن العربي. ومع بداية الألفية الثالثة، فإن نسبة التحاق التلاميذ بالتعليم الأساسي قد ازدادت بشكلٍ ملحوظ في جميع الأقطار العربية، وتحديداً منذ عام ٢٠٠٢م بدأت العديد من الدول العربية تحقق نسباً عالية في القضاء على الأمية، حتى أن بعض الدول العربية أصبحت خاليةً من الأمية بشكلٍ كامل. أما عن واقع التعليم الراهن في مرحلة التعليم الأساسي، فتشير العديد من الدراسات التربوية إلى أنّ واقع التعليم الأساسي في البلدان العربية، يعاني الكثير من المشكلات والصعاب المختلفة، مما يحول دون تطبيق التعليم الإلزامي بشكل كامل في هذه المرحلة. وبحسب تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٢م فإن بعض البلدان العربية لا تتوازن فيها نسبة الذكور إلى الإناث، في أعداد الملتحقين بالتعليم الأساسي.(صابر،٢٠١٤،ص٩٨). ويرى الباحث أن التعليم الأساسي في الوطن العربي قد تطور كثيراً خاصةً منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، فقد شهدت أعداد الملتحقين بهذا التعليم زيادةً ملحوظة في جميع الأقطار العربية إلا أن نسبة التحاق الإناث بالتعليم الأساسي بقيت أقل من نسبة التحاق الذكور في بعض الدول العربية، وذلك لأسباب اقتصادية وثقافية واجتماعية. كما يرى الباحث أنّ التعليم الأساسي في البلدان العربية يعاني من مشاكل كثيرة لعل أبرزها ظاهرة التسرب من الدراسة والهدر الناتج عن الرسوب ومشكلة تزايد السكان والازدحام في الصفوف المدرسية ومشاكل الأبنية المدرسية ...الخ. كما يرى الباحث أنّ ظروف الحرب السيئة التي تعيشها بلدان عربية مثل سوريا والعراق واليمن وليبيا والسودان وفلسطين

وغيرها قد أثرت بشكل كبير على جودة التعليم الأساسي المقدم في هذه الدول كما أنَّ الأزمات التي تعيشها هذه الدول وغيرها قد تركت نتائج سلبية على التعليم الأساسي من ناحية أعداد الملتحقين بهذا النوع من التعليم حيث ازدادت في الآونة الأخيرة أعداد التلاميذ خارج أسوار المدارس وعادت الأمية لتتفشى في هذه الدول من جديد بعد أن حققت تقدمت ملحوظاً في مكافحة الأمية، خاصةً في المناطق التي تشهد صراعاتٍ مسلحة أدت تشرد ملايين الأطفال وعدم حصولهم على الحد الأدنى من التعليم نظراً لتواجدهم خارج المدارس في مخيمات اللجوء أو مناطق نائية أو دول مجاورة لبلدانهم الأصلية وعدم التحاقهم بالمدارس في هذه الدول لأسباب مختلفة من بينها الأسباب الاقتصادية والتكلفة العالية للتعليم في هذه الدول وعدم امتلاك الأهل للموارد المالية الكافية لتعليم أبنائهم.

٢- مفهوم التّعليم الأساسيّ بشكل عام:

بدأ مفهوم التعليم الأساسي يتردد على الألسن في كثيرٍ من الدول لا سيما الدول النامية منذ مطلع السبعينيات، بعد أن اتضح أنَّ التعليم الذي تقدمه هذه الدول في المراحل الأولى أو الأساسية مشوبٌ بكثيرٍ من العيوب وإنَّ عوامل كثيرة تعيق تحقيق الأهداف المرجوة لهذا التعليم في الوقت نفسه الذي تسعى فيه هذه الدول إلى توفيره كحدٍ أدنى للمواطنة الصالحة. وبدأت المحاولات لاستكشاف أسباب ضعف فعالية التعليم القائم ولإيجاد الوسائل المختلفة لزيادة تلك الفعالية،ومن هنا بدأ مفهوم التعليم الأساسي يتضح شيئاً فشيئاً في صيغ تختلف قليلاً أو كثيراً عن صيغ التعليم السائدة (مفلح،١٩٩٥،ص٤٨).

ومع اعتراف استراتيجية تطوير التربية العربية باختلاف مدى التعليم الأساسي ومحتواه بحسب الظروف الاقتصادية والاجتماعية لكل قطرٍ عربي إلا أنها أبرزت مفهومين رئيسيين لهذا التعليم هما:

٢-١ مفهوم تربوي:

ويقصد به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين وهو يعني المستوى الأول من نظام التربية المدرسية، يمثل قاعدته وقد يطول مداه في بعض البلاد ليشمل إلى جانبه ما يسمى المرحلة الإعدادية أو المتوسطة بل أحياناً يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل بعض سنوات المرحلة الثانوية أو كلها(علي، ٢٠١١،ص ١٥٨).

٢-٢ مفهوم اجتماعي:

ويقصد به توفير حد أدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار لم يحظوا بحقهم من التعليم، أو تسربوا منه بحكم القهر الاجتماعي، وضعف المستوى الاقتصادي أو الظروف السياسية المضطربة، وهذا الحد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الابتدائية بحيث لا يقل عن الأربع سنوات الأولى فيها(علي، المرجع السابق، ص ١٥٨).

٣- الكفايات اللازمة لمدير المدرسة:

يقصد بالكفاية : القدرة على أداء عمل معين بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء والإتقان بشكل يضمن تحقيق الأهداف بشكلٍ فعال (مرعي،٢٠١٣،ص٢٥).

ويختلف علماء الإدارة والممارسون لها في تحديد وتصنيف الكفايات الواجب توافرها في المدير أو القائد الإداري، ولكن المجال ليس مخصصاً هنا للخوض في هذه التصنيفات فما يهمنا فقط هو الكفايات اللازمة للقائد التربوي أي مدير المدرسة.

ولكثرة تلك الكفايات فقد تم تصنيفها في ثلاث فئات هي: الكفايات الإدارية- والكفايات الفنية – والكفايات الاجتماعية، و يندرج تحت كل فئة مجموعة من الكفايات الفرعية التي نلخصها فيما يلي:

٣-١ الكفايات الإدارية:

وتشمل الوظائف والأعمال المختلفة التي يغلب عليها الطابع الإداري كالتخطيط والتنظيم والتوجيه و المتابعة واتخاذ القرارات المناسبة وحل المشكلات الإدارية وتوفير جميع الخدمات التي تضمن سير التعليم والاهتمام بالشؤون المالية والإدارية التي من ضمنها:

٣-١-١ إعداد الخطة السنوية للمدرسة.

٣-١-٢ تنظيم السجلات المدرسية.

٣-١-٣ تشكيل اللجان والمجالس المدرسية.

٣-١-٤ توزيع المسؤوليات على جميع العاملين في المدرسة.

٣-١-٥ ملء الجداول والإحصاءات اللازمة وإرسالها إلى المديرية التي ترسلها بدورها إلى الوزارة.

٣-١-٦ رصد المخالفات المالية أو الإدارية والتعامل معها بحزم.

٣-١-٧ حصر احتياجات المدرسة لتأمينها من قبل الجهات المعنية.

٣-١-٨ عقد الاجتماعات المدرسية الدورية وفي بداية العام الدراسي ونهايته.

٣-١-٩ تنظيم برنامج الحصص الأسبوعية في المدرسة.

٣-١-١٠ متابعة طلاب مدرسته من حيث أمور الدراسة والغياب والحضور ومعالجة مشكلاتهم الصحية والاجتماعية.

٣-١-١١ متابعة المعلمين وتعريفهم بمهامهم والتوقيع على دفاتر التحضير بشكل يومي.

٣-١-١٢ الاهتمام بالانضباط والنظام داخل المدرسة.

٣-١-١٣ اتخاذ القرارات المناسبة التي تساهم في حل المشكلات التي تعترضه (المنيف،٢٠٠٩،ص٤٤).

إنّ هذه الكفايات هي في صلب العمل الإداري الذي يقوم به مدير المدرسة وإن امتلاك مدير المدرسة لهذه الكفايات كفيل بضمان سير العملية التعليمية فيها بالشكل التقليدي والتمسك بها والتركيز عليها أكثر من اللازم يقتل روح الإبداع عند المدير.

٣-٢ الكفايات الفنية:

وهي تلك التي تتناول تسيير أمور العملية التعليمية – التعلمية، أو بكلام آخر شؤون التدريس بالمعنى المحدد للكلمة، والذي يفترض به أن يسهل عملية التعلم ويحقق أهدافها ومما ينضوي في إطارها:

٣-٢-١ دراسة المناهج المقررة من السلطة التربوية لتحليلها وتقويمها بغية العمل على تطويرها.

٣-٢-٢ الاهتمام بطرائق التدريس الفاعلة التي يتبعها المدرسون، وتلك التي لا يتبعونها وهي الغالبة في بعض الدول النامية. ذلك أنه في معظم هذه الدول يتقوقع المعلمون حول عدد محدد من طرائق التدريس. ويفترض أن يكون المدير على اطلاع واسع بأمور التربية وما يستجد بشأنها كي يساعد المعلمين على تطوير أنفسهم.

٣-٢-٣ الاهتمام بتقويم كل من المعلمين والمتعلمين على السواء. فالمدير مسؤول عن تطوير معلمي مدرسته، ومتابعتهم في النهوض بمستواهم.

٣-٢-٤ تطوير الأنشطة المدرسية سواء ما يتعلق منها داخل المدرسة أو خارجها والتي تربط المدرسة بالمجتمع.

٣-٢-٥ إدارة المركز الفني للموارد إن وجد والعمل على تطويره وتزويده بما يستجد من وسائل وأدوات.

٣-٢-٦ ضرورة العناية بالبحوث والدراسات في المدرسة الكفيلة بتحسين العملية التربوية وحل المشكلات المدرسية أو تداركها قبل وقوعها إن أمكن(بوز،٢٠١١، ص ١٠١-١٠٢).

ويمكن القول بأنّ امتلاك المدير لهذه الكفايات الفنية يسهم في تطوير العملية التربوية وتحسين مستواها حيث أنّ مدير المدرسة ولا سيما في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي هو مرشد للمعلمين وموجه ومقوِّم لهم. وإذا لم تتوافر لديه هذه الكفايات الضرورية فإن دوره الفني يمكن أن يغيب ويقتصر على الأمور الورقية التي هي في أدنى سلم مهماته.

٣-٣ الكفايات الاجتماعية:

وهي تلك التي تؤمن اتصال المدرسة بالمجتمع من جهة، واتصال الموجودين في المدرسة فيما بينهم من جهة أخرى، الأمر الذي يتعلق بمدى انفتاح المدرسة أو انغلاقها على نفسها، ونوع العلاقات القائمة بين العاملين فيها ومستواها. ومن المعلوم دوماً أن للمدرسة واجبات تجاه المجتمع المحلي الذي توجد فيه ومن بين هذه المهمات:

٣-٣-١ جعل مكتبة المدرسة تحت تصرف الراغبين في المطالعة يؤمونها خارج أوقات تواجد الطلاب في المدرسة، أو في أثناء الدوام بحسب إجراءات تضبط ذلك.

٣-٣-٢ إشراك الطلاب في عيادة المرضى أو الإسهام في تقديم بعض الخدمات ضمن لجان تطوعية يكون المدير مسؤولاً عنها.

٣-٣-٣ الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية الإنسانية في المدرسة سواء أكان بينه وبين الموجودين داخل المدرسة وخارجها أو بين هؤلاء مع بعضهم البعض وإقامة بعض النشاطات أو الحفلات والتزاور والقيام برحلات ترفيهية.

٣-٣-٤ المشاركة في بعض المشروعات المحلية كمحو الأمية أو تشجير منطقة ...الخ.

٣-٣-٥ التعاون في عمل توعية بصدد أمر معين أو ظرف طارئ كما عند انتشار جائحة مرضية أو تعرض البلد لاعتداءٍ خارجي.

٣-٣-٦ توفير الأمان والاطمئنان للطلاب، والعناية بصحتهم النفسية والعقلية واحترامهم وتقديرهم.

٣-٣-٧ التواصل مع أولياء الأمور والتعاون معهم من أجل العناية بأبنائهم ومساعدتهم في تدعيم نقاط القوة لديهم وتحديد نقاط الضعف ومعالجتها وكسب ثقتهم ناهيك عن أنه بالإمكان أحياناً إصلاح ما لدى الأهل أنفسهم من الناحية التربوية التي تؤثر على أبنائهم (بوز،٢٠١١،ص ١٠٢-١٠٣).

ويرى الباحث أن اتصال المدير بمن حوله في المجتمع المحلي أو في المدرسة نفسها من معلمين ومتعلمين يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلاقات الإنسانية مما يعطي أهمية خاصة للكفايات الاجتماعية حيث انّ امتلاك المدير لهذه الكفايات يساعد على تعزيز ثقة المعلمين والطلاب على حدٍّ سواء بأنفسهم، كما يسهم في توفير مناخ إيجابي في المدرسة تسوده الطمأنينة دون شعور بالقلق أو الخوف ويساعد هذا الجو المدير على كسب تأييد كل من المعلمين والطلاب. ومن الجدير بالذكر أنّ نجاح المدير في قيادته للمدرسة لا يتوقف على امتلاكه للكفايات السابقة فقط بل يشمل أيضاً كفايات عديدة منها الكفايات الشخصية التي تتعلق بقوة الشخصية والقدوة الحسنة وسلوك المدير وتواضعه ولباقته وحسن تصرفه وحماسته ونشاطه كما يشمل أيضاً الكفايات التقنية، حيث حظيت التكنولوجيا في السنوات الأخيرة باهتمام متزايد في كل المجالات، لذا فإن على المدير أن يسعى بجد لامتلاك الكفايات التي تؤهله لمواكبة هذه النقلة النوعية في مجال المعلوماتية، حيث أصبح الإلمام بالعمل على الحاسوب في هذا العصر أمراً ضرورياً ليس للطالب والمعلم فحسب بل لجميع العاملين في المدرسة وعلى رأسهم المدير. كما يرى الباحث أن امتلاك المدير لهذه الكفايات يحتاج إلى إعداد وتدريب على هذه الكفايات وغيرها من الاحتياجات التدريبية وهذا ما يدعونا للحديث عن الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي.

٤- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

يرتبط مفهوم الاحتياجات بمفهوم الحاجة، فالأصل اللغوي واحد ويمكن استخدام كل منهما مكان الآخر، والحاجة في اللغة هي ما يحتاج إليه الإنسان ويطلبه والاحتياج هو الحوج أو الافتقار إلى شيء معين، والفعل من

احتياجات: احتاج، حاج، حوجاً، ويعني افتقر واحتياجات هي جمع حاجة وتعني ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه . وفي اللغة الإنكليزية نجد أن كلمة "Need" تعني حاجة أو ضرورة أو عوز (ديب، ٢٠٠٦، ص٤٣٨).

ويُعدُّ (إبراهام ماسلو) أبرز من تكلم عن الاحتياجات عندما صنفها على شكل هرم يبدأ بالاحتياجات الأساسية البيولوجية وينتهي بالاحتياجات العقلية (تحقيق الذات) مروراً باحتياجات الأمن والأمان و الاحتياجات الاجتماعية والحب والانتماء (طنطاوي،٢٠٠٧،ص١٥٦).

وهناك من يرى أن الاحتياجات التدريبية هي: " مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في الموظف، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته، لجعله مناسباً لشغل وظيفته، وأداء اختصاصات، وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية (الطعاني، ٢٠٠٧، ص٢٩).

والاحتياجات التدريبية بشكل عام هي " مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها بصورة إيجابية في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين سواء للتغلب على نقاط الضعف أو المشاكل التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة أو لرفع وتحسين معدلات الأداء أو لإعداد العاملين لمقابلة التغير والتطور في محيط أعمالهم وأوضاعهم المؤسسية " أما الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة فهي المتطلبات التي يحتاجها مدير المدرسة من المهارات الفنية والإدارية والاجتماعية لمساعدته على رفع مستوى أدائه الوظيفي في إدارة المدرسة (الدبيان،٢٠١١ ص١٣) . ويرى الباحث أن الآراء التي تطرح حول الاحتياجات التدريبية كثيرة ومتعددة وتعكس إلى حد ما اتجاهات عدة قد يصل بعضها إلى درجة التعارض فيما بينها أو التكرار ولكن في نهاية المطاف يبقى لكل رأيه واتجاهه. كما يرى الباحث بأنّ الاحتياجات التدريبية هي: عبارة عن مجموعة من المهارات والتغيرات والتطورات المطلوب إكسابها أو إحداثها لدى مدير المدرسة من خلال الدورات والبرامج التدريبية المقدمة له بهدف الوصول إلى كفاءة عالية في مواجهة الأزمات المدرسية.

٥- أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية

إنَّ حصر الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لأي منظمة يكاد يكون مستحيلاً من الناحية الواقعية، نظراً لسرعة التغيير في أساليب ومعدات العمل تبعاً للتطور العلمي ،مما يعني احتمال بروز احتياجات جديدة، في ظل هذا القول وتأثر الاحتياجات التدريبية بتنوع المواقف وتغيرها، وكذلك بتغير المشكلات التي تواجهها المنظمات وتنوعها، وكذلك بتطور الظروف المحيطة بالمنظمة، فإنَّ أهداف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن يتم صياغتها بحيث تبرز الجدوى المنشودة من تحديدها بصورة عامة ومن ذلك:

٥-١ توضيح مَن هم الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب منهم والنتائج المتوقعة منهم.

٥-٢ المساعدة في تحسين الأداء وتحقيق الأهداف الأساسية من العملية التدريبية في المنظمات.

٥-٣ مساعدة القائمين على إدارات التدريب في وضع استراتيجيات وخطط طويلة المدى لهيكل التدريب وتنظيمه وتوجيه سياساته وبرامجه وخدماته وممارساته.

٥-٤ مساعدة إدارات التدريب في التخطيط الجيد للبرامج التدريبية وفي تقدير الاحتياجات التدريبية على المدى القريب والمدى البعيد.

٥-٥ إتاحة الفرص لتحسين أداء العاملين وزيادة كفاءتهم من خلال انتقال أثر التدريب(الطعاني، ٢٠٠٢، ص٣١).

ويرى الباحث أن تحديد الاحتياجات التدريبية أمر ضروري لنجاح أي برنامج تدريبي كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يسلط الضوء على نقاط الضعف والقوة لدى الأفراد الذين تستهدفهم هذه البرامج التدريبية كما أن تحديد هذه الاحتياجات يسهم في اختصار الوقت والجهد والمال.

٦- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعد الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق هدفه فكلما أمكن التعّرف عليها وتحديدها بمنهجية علمية كلما أمكن تلبيتها ورفع كفاءة المتدربين عن طريق التدريب.

وبالتالي فإن تحديد الاحتياجات التدريبية للمدير يمثل عنصراً أساسيا عند التخطيط لبرامج التدريب وإنَّ أيَّ برنامج تدريبي للمدير لا يبنى على أساس تحديد الحاجة التدريبية له لن يكون مؤثراً، وقد يكون بمثابة إهدارٍ للوقت وللإمكانات المادية والبشرية، بل ومحكوم عليه بالفشل وعدم تحقيق الهدف منه (جادالله،٢٠١٠،ص٧٩).

وتتضمن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ناحيتين:

الأولى : تتمثل في تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف الموجودة لدى الفرد والمتوقع وجودها لديه والتي يسهم التدريب في تعزيزها أو علاجها.

والثانية :تتمثل في تحديد نواحٍ يُراد تكوينها أو ترسيخها أو تنميتها لدى الفرد.

وترجع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين إلى أنها:

٦-١ تعد العامل الأساسي الذي تبنى عليه برامج التدريب والتخطيط لها، حيث تحدد بدقة ما ينبغي تقديمه للمتدربين وما ينبغي تفضيله على غيره وإعطاؤه الأولوية في التدريب.

٦-٢ تُسهم في تفعيل البرامج ومدتها وأسلوب تنفيذها ونوعية المتدربين.

٦-٣ تتيح الفرصة لاستغلال الإمكانات المتاحة للتدرب من قوى بشرية ومادية استغلالاً حقيقياً.

٦-٤ تساعد على توجيه الإمكانات والإجراءات التنفيذية لبرنامج التدريب نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

٦-٥ تُسهم في توفير الجهد والوقت والمال نتيجة التعّرف إلى الاحتياجات التدريبية الفعلية للفئة المستهدفة.

٦-٦ تساعد على معرفة الأسباب الحقيقية للأداء المنخفض من جانب بعض المديرين.

٦-٧ تساعد في تصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييمه. (السفياني،٢٠١٢،ص٦٤).

٦-٨ تحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهاً صحيحاً في العمليات الفرعية.

٦-٩ يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.

٦-١٠ يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية المديرين المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم (السفياني، المرجع السابق،ص٦٤).

ونظراً لكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليس عملاً سهلاً كما يظن البعض، فهو عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة الأطراف التربوية بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة و وضع قائم فعلاً، ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تنبع من احتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها. فأنه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقة وفقاً لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين، وتبعاً للهدف العام المراد تحقيقه.

٧- تصنيف الاحتياجات التدريبية:

تتنوع الاحتياجات التدريبية وتتباين من منظمة إلى أخرى طبقاً لظروف العمل والعمالة بكل منها، كما أنّ الباحثين المهتمين بالتدريب يختلفون في تصنيف الاحتياجات التدريبية، نظراً لاختلاف المعيار الذي يصنفونها على أساسه، فمنهم من يصنف الاحتياجات التدريبية في ضوء الهدف، ومنهم من يصنفها في ضوء كثافة التدريب، أو في ضوء زمن، أو مكان التدريب، ومنهم من يصنفها في ضوء طريقة التدريب وأسلوبه، وتتلخص هذه التصنيفات على النحو الآتي:

٧-١ تصنيفها حسب الهدف إلى:

٧-١-١ احتياجات عادية لتحسين أداء الأفراد، مثل دورات المدرسين المعينين حديثا في أصول التدريس أو في الأساليب التربوية.

٧-١-٢ احتياجات تشغيلية لرفع كفاءة العمل مثل الدورات المتعلقة بكيفية استخدام نظام إداري جديد أو طريقة عمل جديدة.

٧-١-٣ احتياجات تطويرية لزيادة فعالية المنظمة، مثل دورات إعداد كوادر متكاملة لتشغيل وحدة فنية، أو تخصيص منح للراغبين في العمل مستقبلا في المنظمة أو العاملين حاليا بهدف تأمين الحصول على كوادر ماهرة مستقبلا حسب خطة الاحتياجات من الكوادر (البقمي،٢٠٠٨،ص٥٤).

٧-٢ تصنيفها حسب الفترة الزمنية إلى:

٧-٢-١ احتياجات عاجلة (آنية-غير مخططة).

٧-٢-٢ احتياجات قريبة المدى (مخططة).

٧-٢-٣ احتياجات مستقبلية (تطويرية /خطة بعيدة المدى). (البقمي، المرجع السابق،ص٥٤).

٧-٣ تصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته إلى:

٧-٣-١ احتياجات فردية.

٧-٣-٢ احتياجات جماعية.

٧-٤ تصنيفها حسب طريقة التدريب أو أسلوبه إلى:

٧-٤-١ احتياجات لتدريب عملي في الموقع / تطبيقي.

٧-٤-٢ احتياجات لتدريب معرفي في قاعات /نظري.

٧-٥ تصنيفها حسب مكان التدريب أو جهته إلى:

٧-٥-١ احتياجات تدريبية أثناء العمل اعتماداً على الخبرات الداخلية.

٧-٥-٢ احتياجات تدريبية خارج العمل اعتماداً على مراكز وهيئات تدريبية أو مؤسسات مماثلة (البقمي، المرجع السابق،ص٥٥).

٨- مستويات الاحتياجات التدريبية:

يمكن النظر إلى مستويات الاحتياجات التدريبية من حيث:

٨-١ مستوى الأفراد:

وهذه هي نقطة البداية في عملية تحديد الاحتياجات. فكل معلم أو مدير له احتياجات فريدة ترتبط بنوع ومستوى تأهيله، وخلفيته العلمية والثقافية، وخبراته العملية وشخصيته. وأن التركيز على الاحتياجات التدريبية للأفراد يجعل من الممكن وضع برنامج تدريبي يلبي تلك الاحتياجات، كما يسهل تحقيق نتائج يأملها.

٨-٢ مستوى الجماعات:

وهنا تتعلق الاحتياجات بمجموعة من المعلمين أو المديرين أو المشرفين لهم احتياجات تدريبية مشتركة.

٨-٣ مستوى التنظيم:

إن المعلمين والمديرين كأفراد وجماعات يعملون في مجال واحد في العملية التربوية ولابد من التنظيم، ومن هنا فان المراكز التدريبية قد تجمع احتياجاتهم الفردية واحتياجات المشابهين لهم وتصمم برامج تدريبية وفق الموارد المتاحة للتوفيق بين تلك الاحتياجات من جهة واحتياجات التنظيم ككل من جهة أخرى. وكذلك فان المسؤولين في المراكز التدريبية قد يحددون الاحتياجات التدريبية لمعالجة مشكلات تتعلق بالتنظيم مثل

الاحتياجات الملحة، الأولويات، أهداف البرنامج التدريبي، زمن التدريب، المدة، الأساليب، وبالتالي يصممون برامج تدريبية تُعالج تلك المشكلات وينضم إليها المعلمون ومديرو المؤسسات التعليمية.

٨-٤ مستوى الوطن (القطر):

وهنا تُجرى مسوحاً عامة على مستوى الوطن، فتحدد الاحتياجات التدريبية في جميع المؤسسات التربوية في المحافظات تمهيداً لوضع برامج تدريبية عامة للمعلمين والمدرسين والمديرين في تلك المؤسسات (حسن،١٩٩٠،ص٧٧- ٧٨). وهناك مستويات في دراسات أخرى تشير إلى تحديد الاحتياجات التدريبية وهذه المستويات هي:

المستوى الأول: الاحتياجات التدريبية الآنية المحدودة المتجددة:

وهي التي تخص فئة معينة من المعلمين والمديرين، ويمكن أن تُلبي برامج قصيرة الأمد تتراوح مدتها بين ١- ٣ أيام ويندرج تحت هذا النوع الاحتياجات الميدانية الملحة التي يخطط لتلبيتها ويتولى تنفيذها المشرفون التربويون والمسؤولون المباشرون عن تصميم البرامج التدريبية في وزارة التربية والمديريات التابعة لها والمدارس ومراكز التدريب، ومن أمثلة هذه الاحتياجات تعريف المعلمين بكيفية توظيف الوسائل التعليمية لمبحث ما وكيفية استخدامها لتدريب مديرين جدد على استخدام السجلات المالية واللوازم وما إلى ذلك.

المستوى الثاني: الاحتياجات التدريبية الشاملة والمركبة:

وهي التي تعني قطاعات كبيرة من المعلمين وتتطلب تلبيتها تخطيطاً محكماً مبرمجاً طويل الأمد ويندرج تحت هذا النوع احتياجات التنمية الإدارية والمهنية ومن أمثلتها: رفع كفاية معلمي مقرر ما في المحتوى الدراسي لذلك المقرر، إعداد بعض المعلمين لتولي مهمات مشرفين أو مديري مدارس ،تدريب المعلمين في مجال تقنيات التعليم، كاستخدام استراتيجيات جديدة مثل التعّلم الذاتي، تفريد التعليم وغير ذلك.

ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية الشاملة والمركبة من خلال مسح شامل يشارك فيه أكبر عدد ممكن من المعنيين والمهتمين من مثل خبراء التدريب والرؤساء المباشرين (مديري مدارس، مشرفين، رؤساء) المعلمين المحتاجين إلى تدريب أنفسهم. ويستفاد لتحديد تلك الاحتياجات من التقارير السنوية، التقارير الإشرافية، استخدام بطاقات خاصة ونتائج البحوث وغير ذلك.

وبعد أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية يتم ترتيبها على شكل أولويات تدريبية وتتم مراجعة هذه الأولويات وتعديلها بين حين وأخر في ضوء المتغيرات التربوية المختلفة لتظل مصدراً ومرجعاً نامياً معتمداً لاشتقاق الأهداف التي يحتاج النظام التدريبي لتلبيتها وفق خطط مرحلية محددة المعالم (ديب،٢٠٠٦،ص٤٨- ٤٩). ومما سبق يرى الباحث أن مستويات الاحتياجات التدريبية تنطلق من الدائرة الصغيرة وهي الفرد ثم تتسع هذه الدائرة لتشمل الجماعة

ولا تلبث أن تشمل الاحتياجات التدريبية على مستوى المنظمة أو المؤسسة التي تكون جزءاً من الدولة أو الوطن الذي يعتبر المستوى الأوسع من مستويات الاحتياجات التدريبية فهي بذلك تشبه السلسلة التي تترابط حلقاتها مع بعضها البعض.

٩- أساليب ومصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

يُجمع الكثير من المهتمين بعمليات التدريب على أن هناك العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها كمصادر لتحديد الاحتياجات التدريبية لأي منظمة بشكل عام وهي: تحليل المنظمة، تحليل الوظيفة، تحليل الفرد. وتتم هذه الأساليب الثلاثة في إطار التحليل الشامل للنظام التدريبي بهدف التعرف على الأوضاع التنظيمية والإدارية للمنظمة ومحاولة اكتشاف أوجه النقص أو القصور فيها تمهيداً لتحديد المجالات التي يمكن علاجها من خلال النشاط التدريبي (بركات،٢٠١٠، ص٩).

وسوف يتناول الباحث هذه الأساليب الثلاثة بشيءٍ من الإيضاح فيما يلي:

٩-١ مدخل تحليل المنظمة:

ويقصد به دراسة واستيعاب الأهداف الحالية للمنظمة و تحليل الهيكل التنظيمي للعمل والمناخ المنظمي وسياسات وأهداف المنظمة ومواردها المادية والبشرية ووظائفها واختصاصاتها وسياساتها ولوائحها وكفاءاتها وتحديد المشكلات والمعوقات التي تصادفها وذلك بهدف تحديد المواقع التنظيمية التي يكون فيها التدريب ضرورياً ونوع التدريب المطلوب فإذا كان هناك نقص في التدريب فإنَّ الاحتياج التدريبي يعرف بدقة ويعين موقعه على الهيكل التنظيمي ويتحدد نوع التدريب اللازم لمقابلته. (السبعي،٢٠١٠، ص٣٢).

٩-٢ مدخل تحليل الوظيفة:

ويقصد به تحليل جوانب العمل أي تحديد دقيق لتوصيفات العمل وشروطه ومعاييره وتحديد دقيق لكفايات العمل الضرورية ويتم معرفة حاجات التدريب من خلال هذا المصدر، عن طريق المقارنة بين نتائج توصيف الوظائف وما تحتاجه من مواصفات لأدائها بشكل كفؤ وبين المواصفات المتوفرة لدى شاغليها فعندما تكون مواصفات الشاغلين أقل مما هو مطلوب لأدائها، معنى ذلك وجود فجوة وحاجة للتدريب. (السبعي، المرجع السابق، ص٣٢).

٩-٣ مدخل تحليل الفرد:

ويقصد به جمع المعلومات عن أداء العاملين أو الأفراد الذين تبدو الحاجة إلى تدريبهم بهدف تنمية قدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم لرفع أدائهم في وظائفهم الحالية أو المستقبلية في ضوء معايير الأداء الجيد وتجمع المعلومات عن طريق الملاحظة والمتابعة بهدف تحديد أوجه النقص والقصور(السبعي، المرجع السابق، ص٣٢).

ويمكن أن يتناول تحليل الفرد دراسة كل من العناصر التالية:

٩-٣-١ آراء الرؤساء في العمل:

حيث تعتبر هذه الآراء من أهم المصادر التي يمكن عن طريقها التعرف على الاحتياجات التدريبية لأنهم بحكم وظائفهم يمكنهم بسهولة تحديد نقاط الضعف في مرؤوسيهم ونوع التدريب المطلوب لهم للتغلب عليها. غير أنه لكي تكون آراء الرؤساء مصدراً موضوعياً من مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية يجب أن يتحلى هؤلاء الرؤساء بالصفات القيادية السليمة، والكفاءة التخصصية في العمل الذي يمارسونه وأن يسود المؤسسة التي يرأسها علاقة ودية وإنسانية.

٩-٣-٢ آراء العاملين أنفسهم في رفع كفاءاتهم في العمل:

يعتبر الفرد نفسه إلى حد ما الأقدر على تحديد التدريب اللازم له لكي يتمكن من تأدية عمله على الوجه الأكمل.

٩-٣-٣ مؤشرات أداء الأفراد:

إن تحليل الأفراد عن طريق مؤشرات الأداء الخاصة بهم قد تكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم.

٩-٣-٤ تحليل نمط السلوك:

يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية عن طريق تحليل التصرفات الشاذة للفرد، كالغياب المتكرر المتعمد عن العمل، وتعمد الإضرار بالعمل وأدواته، وعدم الشعور بالمسؤولية، وعدم طاعة التعليمات والتوجيهات إلى غير ذلك، فيكون من الضروري القيام بالإجراءات التصحيحية لهذا السلوك عن طريق التدريب.

٩-٣-٥ آراء الخبراء والمتخصصين في التدريب:

وهي مفيدة جداً في تحديد الاحتياجات التدريبية وخاصة تلك الاحتياجات النابعة عن حاجة مجموعة من الأفراد(عيشي، ٢٠٠٦،ص٧٤-٧٥).

وعلى الرغم من أهمية هذه الأساليب وتنوع مصادرها إلا أنه لا يمكن لأي جهة من الجهات أو أسلوب من الأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية دون وجود الطرف المباشر وهو المتدرب، وإلا أصبح هدف البرنامج التدريبي المبني على هذا التحديد غير واضح تماماً عنده، وأصبح محتوى البرنامج لا يمس الحاجات الحقيقية له بالصورة الكافية مما يقلل إن لم يفقد قيمته، ولا يمكن للقائمين عليه التأكد فيما بعد من مدى تحقيق أهدافه وهذا ما يعطي أهمية خاصة لمدخل تحليل الفرد في تحديد الاحتياجات التدريبية.

١٠- أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتمثل أهم الأدوات التي تستخدم في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية فيما يلي:

١) المقابلات:

تلك التي تنعقد للفئات المراد تدريبها، حيث يُستشف من خلال هذه المقابلات الموضوعات التي يراها المتدربون مناسبة لهم، كما يمكن أن تتم هذه المقابلات بين مسؤولي التدريب وبين القادة الإداريين والمشرفين والرؤساء، للتعرف إلى ما يرونه احتياجاً تدريبياً للفئات العاملة معهم.

٢) **الاستبانات:**

حيث توزع الاستبانات متضمنة الموضوعات التي يراها المسؤولون التربويون مهمة ويجب تدريب المديرين عليها، حيث يقوم المستجيبون بترتيب هذه الموضوعات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة لهم، كما يمكن توجيه الاستبانات للرؤساء المباشرين للتعرف إلى آرائهم في أداء العاملين والتي تمثل أهمية كبيرة في تحديد الاحتياجات التدريبية نظراً لقدرتهم على تحديد جوانب الضعف والقوة والمشكلات التي يواجهها العاملون والتي يمكن علاجها بالتدريب.

٣) **طريقة اللجان التربوية:**

تلك التي تدرس الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمتدربين وعلى ضوء هذه الدراسة توضح وتحدد الاحتياجات التدريبية.

٤) **تقارير الكفاءة الدورية:**

حيث تعتبر أهم مصادر تحديد وتقدير الاحتياجات التدريبية إذا ما تم إعدادها بطريقة صحيحة وباهتمام من المسؤولين المعنيين، بحيث تعكس صورة حقيقية لخبرات العاملين وسلوكهم واتجاهاتهم ، وبالتالي تحديد الجوانب التي يمكن علاجها من خلال التدريب.

٥) **الاختبارات:**

وهي إما أن تكون شفوية أو تحريرية يلجأ إليها الرؤساء أو المسؤولين عن التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين.

٦) **تحليل المشكلات:**

من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل أو الإنتاج ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، وغالباً ما يساهم التدريب في علاج هذه المشكلات بكفاءة، وعند إجراء عملية تحليل المشكلات يجب أن يتم تتبع خطوات العمل التي نتجت فيه المشكلات مع الأفراد المعنيين ودراسة آرائهم في أسبابها وكيفية علاجها مع تحديد الإجراءات اللازمة لحلها(بركات، ٢٠١٠، ص١١).

وسيقتصر الباحث في هذه الدراسة على الأسلوب الثاني من بين هذه الأساليب التي مر ذكرها (الاستبانة) كأسلوب لتحديد الاحتياجات التدريبية نظراً لما تتميز به الاستبانة من سهولة في التطبيق وسرعة في استخلاص

النتائج ودقة المعالجة الإحصائية وتوفر الكثير من الوقت والجهد على الباحث وكذلك على الأفراد موضوع الدراسة.

١١- معايير اختيار طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية:

مع توافر العديد من طرق تحديد الاحتياجات التدريبية، أصبح من الصعوبة على مسؤول التدريب تحديد أي طريقة هي الأنسب للاستخدام. ولا شك في أن أسلم أساس لاختيار طريقة لتحديد الاحتياجات التدريبية هو مجموعة من معايير الاختيار التي يمكن من خلالها معرفة الأهمية النسبية لكل طريقة، ونظراً لاختلاف أهمية بعض المعايير من منظمة لأخرى، فإنَّ مسؤول التدريب يجب أن يقوم بإعداد معايير خاصة بمنظمته. وفيما يلي بعض المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في اختيار طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية:

١١-١ المشاركة:

أن تتطلب الطريقة مشاركة كل الأعضاء نظراً لوجود رغبة مشروعة لدى العاملين لمعرفة سبب اختيارهم للتدريب كما يحب عدم استبعاد المشرفين والمديرين من أجل ضمان مساندتهم للبرنامج التدريبي.

١١-٢ قلة التكلفة:

ألا تتطلب الطريقة استخدام أساليب أو خدمات مكلفة نظراً لمحدودية الميزانية وقلة الموارد.

١١-٣ الكفاءة:

إمكانية استخدام الطريقة في أثناء وقت العمل في المنظمة، وألا تتطلب أكثر من ساعتين إلى أربع ساعات من كل موظف.

١١-٤ الملكية:

أن يكون تصميم الإجراء الذي تستخدمه الطريقة بحيث يجعل الموظف يشعر بأن المشكلات التي تم تحديدها تمثل إسهامه ومحور اهتمامه.

١١-٥ وضوح المفاهيم:

أن يصمم الإجراء المستخدم في الطريقة بحيث يكون سهل الفهم بواسطة كل العاملين والمديرين وذلك لتحقيق الشعور بالمشاركة الحقيقية لديهم.

١١-٦ التفرقة بين المشكلات:

أن يفرق الإجراء المستخدم بين المشكلات، ويصنفها إلى فئات حسب مصادرها وطبقاً للحلول المتاحة.

١١-٧ الانطباعات الوجدانية:

أن يتمخض استخدام الإجراء عن استشفافٍ لمشاعر العاملين تجاه المنظمة ومشكلاتها. (المنياوي،٢٠١٠،ص ٥٩-٦٠).

١١-٨ الوقت المطلوب:

يعتبر الوقت الكلي المخصص لعملية جمع البيانات وتحليلها قبل إعداد تقرير بالاحتياجات ذات الأولوية المرتفعة من الأبعاد المهمة لتحديد الاحتياجات. وتعتبر نسبة الوقت الذي يمكن تخصيصه لتحديد الاحتياجات التدريبية من يوم عمل أخصائي التدريب بعداً أخر. وبناءً على ذلك يتم اختيار طرق مختصرة ولا تستغرق وقتاً طويلاً لتحديد الاحتياجات التدريبية.

١١-٩ الواقعية:

يجب أن تنطلق الطريقة من المشكلات الواقعية التي تواجه المدير في ومدرسته وثقافته وأموره الحياتية.

١١-١٠ الشمولية:

يجب أن تشتمل الطريقة على جميع الجوانب الشخصية للفرد وكذلك أمور مهنية كما يجب أن تكون شاملة لجميع جوانب فئات العاملين بحقل التعليم ومن له علاقة بالعملية التعليمية والتربوية.

١١-١١ الملاءمة:

أن تلائم الطريقة احتياجات وقدرات العاملين من ناحية، واحتياجات وإمكانات المجتمع من ناحية أخرى.

١١-١٢ الديناميكية:

أن تكون الطريقة مرنةً بحيث تتيح الفرصة أمام جميع العاملين لإشباع حاجاتهم وبأساليب مختلفة. كما يجب أن تكون ديناميكية وحيويةً مفتوحةً للإضافة والحذف والتعديل إن لزم الأمر (المنياوي، المرجع السابق، ص٥٩-٦٠).

ويرى الباحث أن طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية لابد أن تلائم خصائص المتدربين وإمكاناتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم كما يجب أن تتسم بالمرونة والواقعية والوضوح.

١٢- الصعوبات التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية:

على الرغم من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية وفائدتها التي تعود على الفرد والمنظمة، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الفائدة المرجوة من عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، أو تحول دون دقتها وبالتالي تؤثر سلباً في فعالية البرنامج التدريبي وكفاءته. ومن أبرزها:

١٢-١ عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي ويكون ذلك للأسباب التالية:

١٢-١-١ عدم وعي الإدارة بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

١٢-١-٢ التسرع في تنفيذ البرامج التدريبية فلا يسمح الوقت بالانتظار لتحديد الاحتياجات الفعلية.

١٢-١-٣ الاهتمام بالكم وليس بالكيف وأعداد المدربين وليس بمهارتهم أو سلوكهم الذي اكتسبوه.

١٢-١-٤ إسناد التدريب إلى غير مدربين وغير مهتمين (الطعاني،٢٠٠٧، ص١٦٨-١٦٩).

١٢-٢ عدم مقابلة التدريب للاحتياجات التدريبية الفعلية فعند التقويم نجد أن التدريب لم يلبي الاحتياجات وذلك لأن الاحتياجات التي تم تحديدها لم توضع على شكل أهداف تدريبية محددة بزمن معين.

١٢-٣ تكرار نفس البرامج التدريبية بأكثر من الخطط التدريبية فتكرار الاحتياجات التدريبية بنفس الخطط يناقض أساس التنوع والتغير في الظروف وطرق الأعمال وإدخال تعديلات تنظيمية وفنية وقدوم أشخاص جدد وترفيع آخرين وتزايد أعداد ذوي المؤهلات العالية.

١٢-٤ عدم توافر البيانات الإحصائية الدقيقة، حيث يكون هنالك قصور واضح في البيانات التي يستند إليها التدريب في بعض المؤسسات ويكون ذلك القصور في نظم المعلومات لعدم الأخذ بالأساليب الحديثة في جمع المعلومات ومعالجتها أو نقص وعي المدير المختص أو مسؤول التدريب بأهمية المعلومات لنجاح التدريب.

١٢-٥ حدوث أخطاء في تحديد الاحتياجات التدريبية حيث أنَّ الاحتياج التدريبي يخالف ما هو موجود في الواقع، ويكون ذلك نتيجة عدم القدرة على الفصل بين المشكلة التدريبية والمشكلات الأخرى فالمشكلات التدريبية تحل بالتدريب وهناك مشاكل تحل بغير التدريب وهنا قد يضرها التدريب أكثر مما ينفعها. فماذا يجدي التدريب في موظف لا تتناسب مؤهلاته وتخصصه مع طموحه ودوافعه؟ وقد يكون السبب ضعف نظام الحوافز.

١٢-٦ ضعف انتقال أثر التدريب بحيث يكون هناك إضافة معلومات و ليس تنمية قدرات ومهارات وسلوك وأداء الموظف، نظراً لأن التدريب له مدخلات وعمليات ومخرجات وأن التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك الفرد وذهنيته واتجاهاته لمقابلة الاحتياجات فهنا قد يكون السبب عائداً لإحدى المدخلات من مدربين أو الأسلوب أو محتوى البرنامج وغيرها.

١٢-٧ قلة الخبرات والكفاءات لدى بعض العاملين في مجال التدريب تؤدي إلى تخلفهم عن استخدام أحدث الأساليب العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية واستخدام أساليب تقليدية في ذلك (الطعاني، المرجع السابق، ص١٦٨-١٦٩).

ويستنتج الباحث من خلال ما سبق أهمية الدور الكبير الذي تشكله مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية في نجاح العملية التدريبية بكاملها، وأن أي خلل في هذه المرحلة سيؤدي إلى تقديم برامج تدريبية متكررة ونمطية بعيدة عن الاحتياج الفعلي للمتدربين وللمنظمة، وبالتالي هدر الوقت والجهد والمال دون فائدة.

الفصل الرابع

الأزمات المدرسية و إدارتها في مرحلة التعليم الأساسي

- تمهيد .
١- الأزمة وتاريخ نشوئها .
٢- مفهوم الأزمة المدرسية .
٣- تصنيف الأزمات المدرسية .
٤- خصائص الأزمات المدرسية .
٥- أسباب نشوء الأزمات المدرسية .
٦- مراحل تطور الأزمات المدرسية .
٧- مفهوم إدارة الأزمات .
٨- تعريف إدارة الأزمات المدرسية .
٩- أهمية إدارة الأزمات المدرسية .
١٠- مبادئ إدارة الأزمات المدرسية .
١١- أهداف إدارة الأزمات المدرسية .
١٢- مراحل إدارة الأزمات المدرسية .
١٣- العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات المدرسية .
١٤- إجراءات إدارة الأزمات المدرسية .
١٥- عمليات إدارة الأزمات المدرسية .
١٦- نماذج لبعض الأزمات المدرسية.

الفصل الرابع

الأزمات المدرسية وإدارتها في مرحلة التعليم الأساسي

- **تمهيد:**

أصبح العصر الذي نعيش فيه يسمى عصر الأزمات، ولم يعد السؤال المطروح هل ستأتي الأزمة أم لا؟ بل أصبح السؤال ماذا سنفعل عندما تأتي الأزمة؟ إلا أنه من الملاحظ أنَّ كثيراً من القيادات لا تعترف بهذه الحقيقة، فهم يعتقدون أنّ منظماتهم مُحصّنة ضد الأزمات ولا يمكن للأزمة مهما كانت أن تمس المنظمة أو تعصف بها في الوقت الذي تكون فيه الأزمة بالفعل في داخل نسيجها وهيكلها.

وفي هذا الفصل سوف نسلط الضوء على الأزمات المدرسية وإدارتها في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

١- الأزمة وتاريخ نشوئها:

إنّ كلمة أزمة هي مصطلح قديم عرفت منذ العهد الإغريقي في القرن الرابع عشر قبل الميلاد في نطاق العلوم الطبية، حيث ترجع إلى المصطلح اليوناني " كرينو" ويعني نقطة التحول الحرجة في حياة المريض، يتحول فيها إلى الأسوأ أو الأفضل خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً(غنام،٢٠١١،ص ١٨٧). ومنذ منتصف الستينيات بدأ الفكر الاداري يحدثنا عن الأزمات ومفهومها وخصائصها وأنواعها وأسباب نشوئها والمشاعر المصاحبة لها والآثار المترتبة عليها وأوجهها، وكيفية إدارتها. ويحاول الفكر الاداري المعاصر التوصل الى نظريات ومداخل وأفكار تسهم في التعامل مع المواقف والظروف التي تفرضها متغيرات العصر ولم يصل الفكر الاداري بعد الى نظرية ثابتة خاصة بإدارة الأزمات، بل هي مجرد محاولات ومداخل وأطر مختلفة يُسترشَد بها في التعامل مع المواقف الحرجة.

وقد عرَّف قاموس مختار الصحاح الأزمة بأنها: الشدة والقحط ويقال أصابتنا أزمة، أي شدة ويقال أزمت عليهم السنة أي اشتد قحطها. ولقد أصبح مفهوم الأزمة من المفاهيم واسعة الانتشار في مجتمعاتنا المعاصرة نتيجة للظروف والتغيرات التي تعمل في ظلها المنظمات الإنتاجية والخدمية، حيث يقال أزمة مالية وأزمة سياسية وأزمة اجتماعية وأزمة تعليمية وأزمة اقتصادية ... الخ. ونظراً لاتساع مفهوم الأزمة واستخدامه في مجالات متعددة فقد ظهرت العديد من التعريفات لهذا المفهوم (دقامسة،٢٠١٢، ص١٦).

حيث يعرفها مورو وكوتمان على أنها: " نوع من الضغط الشديد الذي يؤثر تأثيراً سلبياً على قدرة الفرد على التفكير، والتخطيط والتعامل بفعالية مع المواقف (Muro & Kottman,1995,P:34).

في حين يعرّف (Cirka & Corrigall) الأزمة بأنها: نقطة التحول في سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر وتقود إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو آلية لمواجهتها (Cirka & Corrigall ,2010,p:782).

ويعرفها قاموس أكسفورد (Oxford) بأنها: ظرف انتقالي يتسم بعدم التوازن، ويمثل نقطة تحول في حياة الفرد أو الجماعة أو المنظمة أو المجتمع، وغالباً ما ينتج عنها تغير كبير(Oxford,1992,p:194).

ويعرف الباحث الأزمة بأنها: "حدث مفاجئ يباغت المؤسسة أو المنظمة أو الكيان الإداري ويتطلب تحركاً سريعاً من قبل القائمين على الإدارة ومن يعاونهم واتخاذ قرارات تنعكس على سير العمل خلال فترةٍ وجيزة للغاية ".

٢- مفهوم الأزمة المدرسية:

الأزمة المدرسية هي حالة أو حدث غير متوقع يمكن أن يتعرض له الطلاب والمعلمون والمدراء والمجتمع المحلي وتكون نتيجة اضطرابات في الأداء وضغوطات تهدد وجود المدرسة وكيانها وقد تؤدي إلى مشاكل أو صراعات أو صدامات مما يتطلب اتخاذ الإجراءات العملية لحل حذري لها من خلال تنظيم أكفأ لأنظمة الاتصال والمعلومات والموارد البشرية والعمليات التشغيلية. ولقد فرضت تحديات ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي المذهل في القرن الحادي والعشرين على جميع المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية أن تضع خططاً علمية منظمة ومدروسة وواعية لمنع الأزمات والكوارث في كل مهمة ثم التدريب على مواجهة الأزمات والكوارث في ضوء المستوى الأمثل وفقاً لإمكانيات كل مؤسسة وهذا يعني أنَّ تكوين فريق العمل من أجل مواجهة الأزمات والكوارث لم يعد ترفاً اجتماعياً وإنما أصبح ضرورة حتمية لابد من الإعداد لها حيث أن تكلفة بناء المؤسسات وتجهيزها وإعداد الثروة البشرية لها يتعدى ملايين الدولارات (صقر، ٢٠٠٩، ص٥١).

ولا يختلف مفهوم الأزمات المدرسية كثيراً عن مفهوم الأزمة بشكل عام، وذلك لاعتبار المدرسة منظمة تربوية اجتماعية خدمية تقوم على جهود بشرية منسقة وفق إمكانيات محددة لتحقيق أهداف منشودة من خلال نشاطات معينة.

والاختلاف بين الأزمات المدرسية والأزمات في المنظمات الأخرى يكمن في مدى اتساع تأثير الأزمة خاصة على الطلبة بمختلف مراحلهم العمرية وعلى أسرهم وأيضاً على الإدارة المدرسية وعلى المعلمين، فحدوث الأزمة في المدرسة يؤدي إلى توقف سير العمل فيها مما يترتب عليه التأثير على الخطط الدراسية والبرامج والنشاطات القائمة (الضحيان، ٢٠١١،ص١٩).

وتعرَّف الأزمة المدرسية بأنّها: الحالات الطارئة والمفاجئة التي تواجه مدير المدرسة فيما يخص الطلاب والمعلمين والمجتمع المحلي(الزاملي وآخرون،٢٠٠٧، ص٧٠).

كما تعرّف بأنها: نقطة تحول غير عادية، تتمثل في مواقف تتعرض لها المدرسة بصورة فجائية بشكل يصعب التنبؤ به، وتتلاحق فيها الأحداث بسرعة، وتتشابك الأسباب بالنتائج، وينجم عنها تهديد للأرواح والممتلكات والقيم، كما ينجم عنها قلق وتوتر لجميع الأفراد في المدرسة الأمر الذي تفقد معه إدارة المدرسة القدرة على السيطرة على هذه المواقف واتخاذ القرارات الرشيدة (عبد العال،٢٠٠٩، ص ١٤).

في حين يعرفها آخرون بأنها: الحالة التي يعيشها مدير المدرسة عند مواجهته لمواقف طارئة وتشكل خطراً عليه وعلى العاملين معه ويصاحبها تهديد وقلة معلومات وإمكانات وضيق وقت، مما يضطره لمواجهتها بسلوكيات قد تكون إيجابية فتأخذ بمجرى الأزمة إلى بر الأمان والنجاة، أو سلبية فتجلب الشقاء له ولمن معه(المهدي و هيبة ،٢٠٠٢، ص١٦٤).

وقد يخلط البعض بين المشكلة والكارثة والأزمة نظراً لترابط هذه المفاهيم مع بعضها البعض، حيث ينظر العديد من الباحثين إلى العلاقة بين الأزمة والمشكلة والكارثة باعتبارها "تعبير عن تطور في خط متصل"، فالمشكلة قد تتحول إلى أزمة، والتي قد تتحول بدورها إلى كارثة في حال عدم النجاح في إدارتها والسيطرة عليها(أحمد،٢٠٠٢،ص٢٦). إن مفهوم المشكلة يشير إلى الباعث الرئيسي الذي يسبب حالة ما من الحالات غير المرغوبة، والتي تحتاج في الغالب إلى جهد منظم للتعامل معها. وبعبارة أخرى المشكلة هي عائق أو مانع يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه(عليوة،٢٠٠٣،ص٧٩-٨٠).

أما الكارثة فتتحدد بأنها: اضطراب بيئي يفوق قدرة المواجهة العادية ويؤثر على المجتمع مما يتطلب مساعدة خارجية (alton,2005,p:307).

وقد تمثل الكارثة لحظة انفجار الأزمة، ولكنها ليست الأزمة بكل مراحلها وعلى سبيل المثال تمثل البراكين والزلازل نوعاً من الكوارث التي تمثل لحظة ولادة لعدد كبير من الأزمات، مثل حدوث أزمة في الاتصالات وأخرى في الكهرباء(فتحي،٢٠٠١،ص٩).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن مفهوم الأزمة المدرسية هو مفهوم قديم ولكنه يتطور باستمرار نتيجة التغيرات التكنولوجية المتسارعة في عصرنا وحدوث أزمات جديدة لم تكن معهودة من قبل كما هو حال الأزمات التي تتعرض لها مدارسنا في ظل الظروف الراهنة التي تعيشها بلدنا.

كما يرى الباحث أن الأزمات والكوارث هي من أصعب التحديات التي تؤثر سلباً على أقوى وأكبر الدول سواء على المستوى الاقتصادي أو على المستوى التعليمي نظراً لما يترتب عليها من خسائر مادية وبشرية وما تخلفه من دمار وخوف وذعر بين المواطنين وأولياء الأمور والطلاب.

٣- تصنيف الأزمات المدرسية:

يمكن تصنيف الأزمات المدرسية وفقاً لعدة معايير كما هو موضح فيما يلي:

٣-١ أنواع الأزمات المدرسية من حيث المصدر:

٣-١-١ أزمات مصدرها الإنسان: فهو الذي يتدخل في صنعها وقد تكون مقصودة (أعمال التخريب – العنف داخل المدارس – تسريب الأسئلة – الغياب الجماعي للمعلمين ... الخ).

٣-١-٢ أزمات تقع بفعل الطبيعة: وهي الأزمات الخارجة عن إرادة الإنسان ولا دخل له في حدوثها (كحدوث الزلزال – الفيضانات – البراكين – ... الخ).

٣-١-٣ الأزمات الناجمة عن سلوك مصدره غير معلوم (كالحرائق مثلاً أو تعرض المدرسة للسرقة).

٣-٢ أنواع الأزمات المدرسية من حيث زمن حدوثها :

٣-٢-١ الأزمة الطارئة والمفاجئة: والتي تحصل دون سابق إنذار وتتطلب استجابة فورية لمواجهتها(كحدوث وفاة – لا قدر الله– أو حصول حريق داخل المدرسة).

٣-٢-٢ الأزمة التدريجية: التي تتراكم مع مرور الوقت (كتصدع المبنى المدرسي).

٣-٣ أنواع الأزمات المدرسية من حيث المستوى:

٣-٣-١ أزمة عالمية: كالأزمات المتعلقة بالتعليم والمدارس في كافة أنحاء دول العالم (كأزمة تعاطي الطلاب للمخدرات أو الأعمال الإرهابية التي تتعرض لها المدارس).

٣-٣-٢ أزمة إقليمية: تتعلق بالمدارس التي تقع ضمن مقاطعة أو إقليم محدد (كقلة عدد المعلمين).

٣-٣-٣ أزمة محلية أو فردية: تخص مدرسة محددة أو شخصاً بعينه (كأزمة البناء المتهالك).

٣-٤ أنواع الأزمات المدرسية من حيث المحتوى :

٣-٤-١ أزمة يغلب عليها الطابع المعنوي: بمعنى أن الضرر الناجم عن الأزمة يكون معنوياً ويصيب المشاعر والأحاسيس والقيم ومكانة الفرد بين الآخرين (مثل حالات الرسوب للطلاب أو انتشار الإشاعات التي تستهدف النيل من المدرسة أو أحد العاملين بها).

٣-٤-٢ أزمة يغلب عليها الطابع المادي: تتمثل في الخسائر المادية التي تعود على المتضرر بالأزمة سواء في الموجودات والأموال أو في البشر كأفراد (كتعرض محتويات المدرسة للسرقة أو سوء استخدام الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للمدرسة).

٣-٤-٣ أزمة ذات طابع مزدوج: بمعنى أن الخسائر الناتجة عن الأزمة تحمل بين طياتها طابع الخسائر مادية والمعنوية للكيان المتأثر بالأزمة ،حيث أن التداخل بينهما وارد، وقد يكون أحدهما سبباً لنشؤ الثاني.

٣-٥ أنوع الأزمات المدرسية من حيث شدة الأثر:

٣-٥-١ أزمة شديدة الأثر: يصعب التعامل معها، وتهدد نظام التعليم كله، مثل عدم توفر الكتاب المدرسي وغياب المدرسين أو الطلبة بشكل جماعي.

٣-٥-٢ أزمة خفيفة الأثر: يسهل التعامل معها، وتؤثر في جانب واحد من جوانب التعليم كغياب أحد المدرسين.

٣-٥-٣ أزمة متكررة الأثر: تؤثر على جانب أو أكثر من جوانب التعليم مثل أزمة التمويل في المدرسة(الطراونة،٢٠١٣، ص٣٦-٣٧).

٣-٦ أنواع الأزمات المدرسية من حيث المكان:

٣-٦-١ أزمة داخلية : وهي التي تحدث داخل المدرسة وتتعلق بالطلاب والمعلمين والإدارة (كحدوث تسمم غذائي لبعض الطلبة بعد تناولهم أغذية من مقصف المدرسة).

٣-٦-٢ أزمة خارجية: وهي التي تحدث خارج المدرسة (كحوادث السير التي يتعرض لها الطلبة أو أحد المعلمين أثناء العبور إلى المدرسة).

٣-٧ أنواع الأزمات المدرسية من حيث الموضوع :

٣-٧-١ أزمة إدارية: وهي التي تحدث بسبب مشكلات تراكمت ولم يتخذ اي اجراء لحلها، مثل خلل اللوائح المدرسية التي تسمح بحدوث التجاوزات في العمل.

٣-٧-٢ أزمة اجتماعية: وهي التي تحدث بين المدرسة والمجتمع المحلي كأزمة غياب الثقة وعدم التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي أو انتشار ظاهرة التدخين بين صفوف الطلاب.

٣-٧-٣ أزمة اقتصادية: وتحدث نتيجة قلة الموارد المالية للمدرسة أو الهدر أو كثرة المصروفات على حساب المداخيل وبالتالي ضعف ميزانية المدرسة فلا تكفي لنهاية العام الدراسي.

٣-٧-٤ أزمة نفسية: وقد تحدث نتيجة ظروف خاصة أو نتيجة مرحلة عمرية خاصة في مرحلة المراهقة كالقلق عند الامتحانات أو الأزمات العاطفية التي يتعرض لها بعض الطلاب.

٣-٧-٥ أزمة الأمنية: وهي التي تحدث نتيجة أعمال تؤدي إلى تهديد السلامة العامة في المدرسة وتشكل خطراً على صحة وسلامة الطلاب والمعلمين والإدارة والبناء المدرسي كحدوث حريق أو اعتداء على المدرسة (الطراونة، المرجع السابق، ص٣٦-٣٧). ومما سبق يرى الباحث أن المعايير التي تم تصنيف الأزمات المدرسية وفقاً لها متعددة ومتشعبة،إلا أن أبرز هذه المعايير هو معيار الزمن حيث أن الأزمات المفاجئة تعتبر أخطر أكثر الأزمات التي تتعرض لها المدارس.

٤- خصائص الأزمات المدرسية:

هناك العديد من الخصائص التي تميز الأزمة التعليمية في المدارس وتجعلها تختلف عن المفاهيم الأخرى المشابهة لها مثل المشكلة والصراع والضغط والكارثة. ومن أهم خصائص الأزمة المدرسية أنها:

٤-١ حدث لا يمكن التنبؤ به غالباً، وتكون نتائجه سلبية على منظومة التعليم بأكملها.

٤-٢ حدث لا يمكن التحكم فيه، و له علاقته بالمجتمع المحيط.

٤-٣ تهدد أهداف وغايات الإدارة المدرسية، وتشكك في مصداقيتها.

٤-٤ تظهر الجوانب السلبية في الإدارة المدرسية.

٤-٥ تتطلب رداً سريعاً وتدخلاً فورياً ومرونة في الإجراءات.

٤-٦ تتطلب وجود فريق له مهام خاصة للتغلب عليها يدعى فريق الأزمات.(Rosemary,2012,p:187).

٤-٧ تتطلب درجة عالية من العمل والتخطيط من جميع العاملين بالمدرسة.

٤-٨ قد ترسل إشارات تنبئ بوجود مشكلات في المدرسة.

٤-٩ تحدث الأزمة نتيجة تتابع وتراكم المواقف الضاغطة التي يصعب مواجهتها.

٤-١٠ تسبب في البداية صدمه، مما يضعف إمكانيات المواجهة السريعة.

٤-١١ تترافق مع نقص المعلومات وعدم وضوح الرؤية لدى متخذ القرار.

٤-١٢ تحدث نتيجة تفاعل مجموعه من العوامل بعضها داخلي والأخر خارجي.

٤-١٣ قد تفقد متخذ القرار الإداري ثقته بنفسه (Rosemary,2012,p:187).

مما سبق عرضه من الخصائص والسمات التي تمّ سوقها والتي تميز الأزمة المدرسية عن غيرها من الأزمات يرى الباحث أن أهم خصائص الأزمات المدرسية : المفاجأة والتهديد وتسارع الأحداث والغموض وقلة المعلومات وتأثيرها على المنظومة التربوية والمجتمع المحلي وضيق الوقت المتاح لمواجهتها وتأثيرها على عدد كبير من الأفراد (طلبة – معلمين – إدارة) والتعقيد والتشابك وجميع هذه الخصائص تتطلب أن يمتلك كل من يريد مواجهة الأزمة بنجاح مهاراتٍ عالية وقدرات خاصة.

٥- أسباب نشوء الأزمات المدرسية:

لكل أزمة مقدمات تدل عليها، وشواهد تشير إلى حدوثها، ومظاهر أولية، ووسطى، ونهائية تعززها، ولكل حدث أو فعل تداعيات وتأثيرات، وعوامل تفرز مستجدات، ومن ثم فإن حدوث المقدمات، ليس إلا شواهد قمة جبل الجليد، التي تخفي تحتها قاعدة ضخمة من الجليد. ومن الأهمية بمكان التعرف على أسباب الأزمة المدرسية ودوافع حدوثها، حتى يمكن منع حدوث الأزمة أو التقليل من أثارها والحد منها إذا حدثت.

فالأزمة قد تكون نتيجة تترتب على وجود ثغرات في القوانين واللوائح والتشريعات المدرسية الموضوعة، أو أن تنشأ من سوء التطبيق، أو أخطاء في الإدارة، وقد تكون نتيجة سوء التخطيط أو سوء التنظيم أو سوء التقويم في المدرسة.(عبد الله،٢٠١٠، ص٢٥).

ويمكن تحديد بعض الأسباب بالنحو التالي:

٥-١ ***<u>أسباب إدارية تتعلق بالإدارة المدرسية وتتحدد في الآتي</u>*** :

٥-١-١ التفسير الخاطئ للأمور يجعل القرارات منفصلة عن الواقع الحقيقي.

٥-١-٢ ضعف المهارات القيادية واستخدام اسلوب الإدارة بالتهديد والوعيد.

٥-١-٣ الجمود والتكرار.

٥-١-٤ سوء الفهم والإدراك والتقدير.

٥-١-٥ الإدارة العشوائية أو المستبدة (الشمراني،٢٠٠٧،ص٦١-٦٢).

٥-١-٦ الشائعات.

٥-١-٧ تعارض الأهداف بين متخذ القرار ومنفذ القرار في المدرسة.

٥-١-٨ الضعف الداخلي في بنية النظام الإداري نفسه.

٥-١-٩ وجود عيوب في نظم الرقابة والاتصال والحوافز.

٥-٢ ***أسباب تنظيمية و منها***:

٥-٢-١ تجاهل الإدارة المدرسية إشارات الإنذار المبكر التي تشير الى إمكانية حدوث الأزمة.

٥-٢-٢ ضعف العلاقات بين العاملين داخل المدرسة وسيطرة الفردية على العمل.

٥-٢-٣ اللامبالاة تجاه الخطر الذي يحدث في المدرسية.

٥-٢-٤ ضعف الإمكانيات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات مما يؤدي إلى تفاقمها.

٥-٢-٥ غموض أهداف التعليم وما يترتب على ذلك من قصور في تحديد الأولويات المطلوب تحقيقها.

٥-٢-٦ صراع المصالح بين العاملين والنزاع الهدام داخل الإدارة المدرسية.

٥-٢-٧ قصور في إجراء مراجعة دورية للمواقف المختلفة التي واجهت الإدارة المدرسية.

٥-٢-٨ نقص التوازن بين الكفاءة الداخلية للإدارة المدرسية والضغوط الخارجية (الشمراني، المرجع السابق،ص٦١-٦٢).

٥-٣ ***أسباب مجتمعيه تتعلق بالمجتمع المحيط بالمدرسة وتتحدد في الآتي*** :

٥-٣-١ سيادة الشعور بالإحباط ،إزاء انهيار أليات تسوية الصراعات الاجتماعية وتحقيق التوازن الاجتماعي مما يؤدي إلى شعور الفرد بالاغتراب في ظل الأوضاع الراهنة لمجتمعه.

٥-٣-٢ ضعف السلطة.

٥-٣-٣ عجز الثقافة العامة عن مواجهة التغيرات والتحديات الجديدة الطارئة.

٥-٣-٤ عجز المدارس القائمة عن خلق السلوكيات الإيجابية المطلوبة. (هنية،٢٠٠٩، ص٥٥).

٥-٤ أسباب شخصية تتعلق بالعاملين داخل منظومة التعليم وتتحدد بالآتي :

٥-٤-١ سيادة الأنانية.

٥-٤-٢ قلة اعتراف العاملين بأخطائهم، وعدم محاولة التعلم منها.

٥-٤-٣ ضعف التعاون و النزاع الهدام ،وضعف معدل الثقة بين العاملين.

٥-٤-٤ تراجع وانسحاب العاملين بسهولة من بعض المواقف.

٥-٤-٥ نقص التزام العاملين بتنفيذ ما يتخذ من قرارات.

٥-٤-٦ انعدام عمل العاملين كفريق واحد (هنية، المرجع السابق، ص٥٦).

٥-٥ أسباب طبيعية خارجة عن إرادة الأفراد ولا علاقة لهم بحدوثها تحصل بدون سابق إنذار منها:

٥-٥-١ الزلازل.

٥-٥-٢ البراكين.

٥-٥-٣ الفيضانات.

٥-٦ أسباب اقتصادية: ومنها: قلة الموارد الاقتصادية للمدرسة.

٥-٧ أسباب سياسية: نتيجة ظروف الحرب والاعتداءات المستمرة التي تتعرض لها المدارس والطلاب وكل من يعمل في المجال التربوي ومنها:

٥-٧-١ سقوط الجرحى والشهداء.

٥-٧-٢ تدمير المدارس.

٥-٧-٣ إغلاق المدارس بشكل مفاجئ.

٥-٧-٤ استخدام المدارس كملاجئ للمدنيين.

٥-٧-٥ الصراعات الحزبية داخل المدارس (هنية، المرجع السابق، ص٥٦).

وهذه الأسباب تنطبق على ما يجري اليوم في سورية، حيث نشاهد كل يوم سقوط عشرات الشهداء والجرحى كما تضررت العديد من المدارس نتيجة الاعتداءات الإرهابية المتكررة. ويرى الباحث أن على مدير المدرسة أن يدرك الأسباب التي تؤدي إلى أزمات داخل مدرسته وبذلك يستطيع تلافي حدوثها وذلك بالقضاء على هذه الأسباب بمشاركة العاملين معه، ولا يتم ذلك بشكل عشوائي بل بعمل مخطط ومنظم حتى تكون الرؤية واضحة للجميع.

٦- مراحل تطور الأزمات المدرسية:

تمر الأزمة المدرسية باعتبارها ظاهرة اجتماعية بدورة حياة، مثلها في هذا مثل أي كائن حي، وهذه الدورة تمثل أهمية قصوى في متابعتها والإحاطة بها من جانب متخذ القرار الإداري.

فكلما كان متخذ القرار سريع التنبه في الإحاطة ببداية ظهور الأزمة، أو بتكون عواملها كلما كان أقدر على علاجها والتعامل معها، وذلك للحد من آثارها وما ينتج عنها من انعكاسات سلبية (الضحيان، مرجع سابق، ص٤١).

و تمر الأزمة المدرسية بأربع مراحل أساسية، وإذا لم يتمكن المدير من إدارة مرحلة من هذه المراحل، فإنه يصبح مسئولاً عن وقوع الأزمة، وهي:

٦-١ **المرحلة التحذيرية** : تظهر فيها إشارات أو دلائل تشير إلى قرب وقوع أزمة أو كارثة. وهذه المرحلة مصيرها الإهمال، فهي لا تمثل أكثر من ٥% من حجم الانتباه المخصص لأي أزمة (Mcgee,2004,P:245).

رغم أنها تسبق نشوء الأزمة، وتتضمن استشعار إشارات الإنذار المبكر، الذي يشير إلى وقوع أزمة، واستشراف المتغيرات البيئية، والاحتمالات، والبدائل.

٦-٢ **مرحلة نشوء الأزمة:** تقوم على عدم تمكن المدير من توقع حدوث الأزمة المدرسية، وتقود إلى تعاظم المتغيرات الدافعة لحدوث الأزمة، وزيادة احتمالية المواجهة.

٦-٣ **مرحلة الانفجار:** تأتي مباشرة بعد عدم قدرة المدير على التعامل مع العوامل التي أدت إلى حدوث الأزمة، وعدم القدرة على السيطرة على متغيراتها المتسارعة، وتتطلب هذه المرحلة من المديرين: القدرة على تحقيق التكامل بين الأنشطة المختلفة التي تستوجبها طبيعة الأزمة، وإيجاد مناخ يقوم على التفاهم والمشاركة بين جميع المستويات، وتنمية شبكة اتصالات فعالة تكفل توافر المعلومات والبيانات، وتوقع المستقبل وتحقيق الإدراك الكامل لطبيعة الأزمة وخطورتها، وتنمية العلاقات التبادلية والتكاملية مع البيئة الخارجية.

٦-٤ **مرحلة انحسار الأزمة:** حيث تتلاشى في هذه المرحلة العوامل التي تسببت في حدوث الأزمة، ويسعى المدير (قائد فريق الأزمة) إلى السعي إلى التوازن الطبيعي، واستعادة نشاط المدرسة (اليحيوي، ٢٠٠٦، ص ١١).

الشكل (١) يبيّن مراحل تطور الأزمة

المصدر (أبو شنب، ٢٠١٢، ص ٩٤) .

ويرى الباحث أنّ المراحل التي تمر بها الأزمات المدرسية مترابطة ومتتابعة، وإذا فشلت الإدارة المدرسية في إدارة مرحلة من هذه المراحل فإنَّ الأزمة المدرسية تتصاعد أحداثها وتتزايد بصورة سريعة مما يؤدي إلى صعوبة السيطرة عليها والتحكم في أحداثها، والشكل السابق يبيّن أنّ كل مرحلة من مراحل الأزمة تقود إلى المرحلة التي تليها، وأنّ المرحلة التحذيرية تفيد في الاستعداد والوقاية من الأزمات، إلا أنّ الكثير من المديرين يتجاهلون هذه المرحلة نظراً

لانشغالهم بالأعمال اليومية الإدارية والفنية الروتينية، مما يؤدي إلى تصاعد الأزمات في مدارسهم وخروجها عن نطاق السيطرة.

٧- مفهوم إدارة الأزمات:

نشأ مصطلح إدارة الأزمة وكيفية التعامل معها في مجال الإدارة العامة، لتشير إلى دور الدولة في مواجهة الازمات المفاجئة، والظروف الطارئة كالزلازل والفيضانات والأوبئة والحرائق والحروب الشاملة (الزاملي وآخرون، مرجع سابق، ص٦٦). فإدارة الأزمات مسألة قائمة بحد ذاتها منذ القدم وكانت مظهراً من مظاهر التعامل الإنساني مع المواقف الطارئة أو الحرجة التي واجهها الإنسان بعد أن جوبه بتحدي الطبيعة أو غيره من البشر. ولم تكن تعرف آنذاك باسم إدارة الأزمات وإنما عرفت بتسميات أخرى مثل براعة القيادة، أو حسن الإدارة. وكانت هذه الممارسة هي المحك الحقيقي لقدرة الإنسان على مواجهة الأزمات والتعامل مع المواقف الحرجة بما تفجره من طاقات إبداعية، وتستفزّ قدراته على الابتكار (الزهراني،٢٠٠٧، ص٤٤).

ونستطيع القول أن إدارة الأزمة 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 الايجابية، والتنسيق بين جهود أعضاء الفريق ، والهيئات المساندة التي تبذل لإدارة الأزمة، وترشيد خطوات فريق الأزمات وتزويده بالمعلومات اللازمة لإدارة الأزمة، والإشراف على سير العمل في موقف الأزمة ؛ للتأكد من صحة مسارات وتنفيذ خطط الطوارئ، وتشكيل فرق لمواجهة الأزمات حسب طبيعة ونوعية كل أزمة قادرة على التعامل مع الأزمات، والتأثير في فريق الأزمات لدفع نشاطهم وحفزهم على اتخاذ القرار المناسب، الذي يتميز بالفاعلية والرشد والقبول لموقف الأزمة، وتبادل المعلومات والأفكار المتعلقة بالأزمة، من خلال توفير نظام اتصال فعال يتكون من الأفراد والتجهيزات اللازمة، يُمكن من إدارة الأزمة بفاعلية، واتخاذ القرار المناسب في موقف الأزمة، في ظل ضيق الوقت، ونقص المعلومات، وتسارع الأحداث، واعتبار الأزمات فرص للتعلم، من خلال تقييم موقف الأزمة، والإجراءات التي اتخذت في التعامل مع الأزمة، ومحاولة تحسينها (اليحيوي،٢٠٠٦،ص٨).

وقد تعددت تعريفات إدارة الأزمات بتعدد الكتّاب والباحثين، واختلاف وجهات نظرهم حول كيفية تناولهم لإدارة الأزمات، وإن كانت توجد بينها سمات مشتركة. ويمكن عرض بعض هذه التعريفات، على النحو التالي:

- إن إدارة الأزمات: نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة (أحمد، ٢٠٠٢، ص٣٢-٣٣).

- إن إدارة الأزمات تشير إلى العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة بحيث تساهم في العمل على تلافي حدوث الأزمة والتقليل من آثارها السلبية من خلال التخطيط وجمع المعلومات وتكوين فريق العمل واتخاذ القرارات (الجهني، ٢٠١٠،ص٩).
- إدارة الأزمات هي: نظام يستخدم للتعامل مع الأزمات، من أجل تجنب وقوعها، والتخطيط للحالات التي يصعب تجنبها؛ بهدف التحكم في النتائج، والحد من الآثار السلبية(Little,1983,p:51).
- إدارة الأزمات هي: الخطوات التي تتخذ لتقليل مخاطر حدوث الأزمة (Chase,1999,p:45).
- إدارة الأزمات هي: عملية لمعالجة حدث حرج يهدد المنظمة ويعيق عملها وفق خطوات تعيد التوازن لهذه المنظمة وتخفف من الصدمة والتأثيرات السلبية التي تتسبب بها الأزمة بمساعدة فريق متخصص في إدارة الأزمات (Lani,2012,p:43).

ويرى الباحث أن هذه التعريفات تشترك في كونها تعتبر إدارة الأزمات هي عبارة عن جملة من الإجراءات والعمليات الإدارية التي تهدف إلى التعامل مع الأزمة منذ حدوثها أو منذ توقع حدوثها والتقليل من آثارها السلبية.

٨- تعريف إدارة الازمات المدرسية:

تناول العديد من الباحثين في الإدارة المدرسية مصطلح إدارة الأزمات المدرسية وفيما يلي بعض هذه التعريفات:

- إدارة الأزمات المدرسية هي: " قدرة مديرات مدارس التعليم العام على التنبؤ بالأزمات المحتملة، والاستعداد للوقاية منها والتعامل معها عند وقوعها بكفاءة، وإعداد بدائل مختلفة لمواجهتها إذا وقعت باستخدام أسلوب إداري يحتوي على العديد من المهارات، للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تمر على المدرسة والحد من تفاقمها من خلال استغلال جميع الموارد المادية والبشرية المتاحة داخل المدرسة وخارجها" (فرج، ٢٠٠٦، ص٢٢).
- إدارة الأزمات المدرسية هي:" العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة وتساهم في تلافي حدوث الأزمات من خلال البرامج الوقائية أو التقليل من آثارها في حالة حدوثها عن طريق التدخل الفوري، وعن طريق الاستغلال الأمثل للمعلومات المتاحة والإمكانات المادية والبشرية في المدرسة" (الجهني،٢٠١٠، ص١٧).
- إدارة الأزمات المدرسية هي:" محاولة السيطرة أو المنع لما يهدد بقاء تلك المؤسسة التعليمية، والتي نعتها المجتمع باسم المدرسة، بحيث يتم ضمان أن تؤدي هذه المدرسة رسالتها وأهدافها في تربية أفراد المجتمع، وتنشئتهم " (الحارثي،٢٠١١، ص٩). ويرى الباحث أن التعريفات السابقة تلتقي في نقطة واحدة وهي اعتبار

إدارة الأزمات المدرسية مجموعة من العمليات الإدارية والإجراءات التي يتعامل من خلالها مدير المدرسة مع الأزمة المدرسية منذ بداية الأزمة وحتى نهايتها.

٩- أهمية إدارة الأزمات المدرسية:

تختلف وتتنوع الأزمات التي يمكن أن تحدث في المدارس إلا أن العامل المشترك بين جميع الأزمات المدرسية هو تأثيرها على سير العمل المعتاد خلال اليوم الدراسي وذلك من خلال تشتيتها لانتباه إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب عن أداء أدوارهم وممارسة الأنشطة بالشكل السليم.

وتنبع أهمية إدارة الأزمات المدرسية من دورها في توفير النظام والاستقرار، وتهيئة المناخ الصحي الملائم للعمل في المدرسة أثناء حدوث الأزمات، من خلال التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق لجهود العاملين واتخاذ القرارات المناسبة للأزمة وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من قيام المدرسة. فإدارة الأزمات المدرسية تستخدم لمواجهة الحالات الطارئة والتخطيط للتعامل مع الحالات التي لا يمكن تجنبها، كما تتضمن كيفية تفادي حدوث الأزمة وذلك بالتنبؤ بها قبل حدوثها، وإعداد الإجراءات الضرورية لمنع حدوثها أو التقليل من آثارها السلبية في حالة حدوثها. فإدارة الأزمات هي إدارة المستقبل والحاضر، وتعتبر أداةً علمية رشيدة، تبنى على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية ووقاية الكيان الإداري والارتقاء بأدائه.

وتظهر أهمية إدارة الأزمات المدرسية من خلال أنها قد تسهم بالآتي:

٩-١ توفير النظام والاستقرار للعاملين في المدرسة مما يمكن من سير العمل المدرسي بالصورة المخطط لها، ويساهم في الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية.

٩-٢ المحافظة على الموارد والإمكانيات المادية للمدرسة في حالة وقوع الأزمات أو التقليل من الخسائر المتوقعة إلى أقل قدر ممكن.

٩-٣ زيادة إنتاجية العاملين في المدرسة من خلال تركيز جهودهم وعدم انشغالهم بالأزمة.

٩-٤ وضع الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات في حال وقوعها.

٩-٥ التنبؤ بالأزمات المستقبلية، ووضع التدابير الوقائية لمنع حدوثها.

٩-٦ إعداد سيناريوهات افتراضية لكيفية التعامل مع الأزمات المدرسية.

٩-٧ تهيئة العاملين في المدرسة والطلاب للتعامل مع الأزمات المتنوعة.

٩-٨ تكوين فريق لإدارة الأزمات المدرسية، وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه.

٩-٩ المواجهة الفورية في حال وقوع أزمة وتحقيق السيطرة الكاملة على الموقف.

٩-١٠ عدم تضارب الأدوار في موقف الأزمة المدرسية. (الخضيري، ٢٠٠٣، ص٤٦١).

٩-١١ تكوين سمعة إيجابية في المجتمع الخارجي عن المدرسة(الخضيري، المرجع السابق، ص٤٦١).

ويرى الباحث أن إدارة الأزمات المدرسية تحتاج إلى مهارات عالية من قبل مدير المدرسة للتعامل مع الأزمات المختلفة التي تتعرض لها المدارس، وتتجلى أهميتها في المساعدة على إعادة الأمور إلى نصابها في المدرسة ومعالجة الأزمة المدرسية بشكل سريع.

١٠- مبادئ إدارة الأزمات المدرسية:

١٠-١ التخطيط للأزمات وهو جزء هام من التخطيط الاستراتيجي وعنصر رئيسي من عناصر الخطة العامة للمدرسة.

١٠-٢ ضرورة وجود نظام فعال للإنذار المبكر في المدرسة، من أجل الوقاية من الأزمات، والاستعداد للتعامل مع الأزمات التي لا يمكن تجنبها وقت وقوعها.

١٠-٣ إيجاد وتطوير نظام إداري مختص يُمكّن المدرسة من التعرف على المشكلات وتحليلها وإيجاد الحلول لها بالتعاون والتنسيق مع الكفاءات المختصة.

١٠-٤ ضرورة إنشاء فريق مدرب لإدارة الأزمات للعمل خلال مراحل الأزمة ،بحيث يتم استغلال الأزمة وتحويلها إلى فرصة إيجابية لصالح المدرسة.

١٠-٥ ضرورة عقد برامج تدريبية في مجال إدارة الأزمات، وتدريب الموظفين على كيفية الدراسة لإشارات الإنذار، وتعقبها، وتحليلها، واتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع حدوث الأزمات.

١٠-٦ ضرورة التقييم والمراجعة الدورية لخطط التعامل مع الأزمات واختبارها تحت ظروف مشابهة لحالات الأزمات الفعلية التي يمكن مواجهتها (الحارثي،٢٠١١، ص٢٢).

ويرى الباحث أن هذه المبادئ تمثل التعامل الأمثل مع الأزمة المدرسية ولابد من توافرها للنجاح في إدارة الأزمات المدرسية.

١١- أهداف إدارة الأزمات المدرسية:

تشير الأدبيات المتواترة إلى أن ثمة هدف عام لإدارة الأزمات والكوارث يتمثل في تحقيق درجة استجابة سريعة وفعالة لظروف المتغيرات للأزمة بهدف درء أخطارها قبل وقوعها بالتخطيط واتخاذ القرارات الحاسمة لمواجهتها وتقليص أضرارها وتوفير الدعم الضروري وإعادة التوازن لحالته الطبيعية، وأهداف تفصيلية فرعية تتمثل في:

- تحديد الأدوار للأجهزة المعنية بإدارة الأزمة في وقت الأمان ووقت الشدة.
- توفير الإمكانات المادية للاستعداد والمواجهة، وسرعة إعادة البناء والتوازن بأقل تكلفة.
- الاستعداد لمواجهة الأزمة (التنبؤ بالمشكلات، تمكين الإدارة من السيطرة على الموقف، المحافظة على الثقة، وتوفير تنظيم اتصال فعال).

- التعامل الفوري مع الأحداث لوقف تصاعدها وتحجيمها من خلال تحليل الموقف، ووضع السيناريوهات (درياس،٢٠١٢،ص٣٨).

ويرى رفاعي أن هناك أهداف أخرى لإدارة الأزمات المدرسية تتمثل في:

- ♦ وضع قائمة بالتهديدات والمخاطر المحتملة ووضع أولويات لها حسب أهميتها.
- ♦ تجنب المفاجأة المصاحبة لحدوث مخاطر أو أزمات عن طريق المتابعة المستمرة والدقيقة لمصادر التهديد والمخاطر المحتملة واكتشاف إشارات الإنذار المبكر وضمان توصيلها لمتخذ القرار في الوقت المناسب لاتخاذ إجراءات مضادة.
- ♦ محاولة التخلص من التخبط والعشوائية وانفعال اللحظة الذي عادة ما يصاحب الأزمات.
- ♦ وضع خطط الطوارئ ونظم الانذار المبكر والإجراءات الوقائية اللازمة لمحاولة منع حدوث الأزمات وتحديد خطة الاتصالات مع الأطراف المعنية وأساليب استعادة النشاط والعودة للأوضاع الطبيعية وأساليب التعلم وتحليل نواحي القوة والضعف لتقويم أداء الأجهزة المختلفة.
- ♦ حسن استغلال الوقت المتاح للمواجهة عن طريق تقليل الوقت اللازم لاتخاذ القرارات.
- ♦ الاستغلال الكفء للموارد المتاحة وضمان سرعة توجيهها للتعامل مع الأزمة .
- ♦ القدرة على التعامل مع الأزمة بأسلوب المبادرة وليس برد الفعل والمحافظة على صورة المنظمة أمام الأطراف المعنية والمجتمع.
- ♦ استخلاص الدروس المستفادة من الأزمات السابقة وتحسين طرق مواجهتها مستقبلاً .
- ♦ اقتناص الفرص التي قد تمنحها الأزمة (رفاعي، وآخرون،٢٠١١، ص٣١-٣٢).

ويرى الباحث أنه بالرغم من كثرة أهداف إدارة الأزمات المدرسية إلا أن الهدف الأهم يبقى إنهاء الأزمة المدرسية ومعالجتها بالسرعة الممكنة وإعادة الأمور في المدرسة إلى طبيعتها.

١٢- مراحل إدارة الأزمات المدرسية:

يُعد التعامل مع الأزمات أحد محاور الاهتمام في الإدارة، حيث يقتضى التعامل مع الأزمات وجود نوع خاص من المديرين الذين يتسمون بالعديد من المهارات؛ منها الشجاعة والثبات والاتزان الانفعالي، والقدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على الاتصال والحوار وصياغة ورسم التكتيكات اللازمة للتعامل مع الأزمة (عنتور،٢٠١٢، ص٢٠-٢١). وتمر معظم الأزمات المدرسية بعدة مراحل مترابطة ومتتابعة، وإذا فشلت الإدارة المدرسية في إدارة مرحلة من هذه المراحل فإن الأزمة تتصاعد أحداثها وتتزايد بصورة سريعة مما يؤدي إلى صعوبة السيطرة عليها والتحكم في أحداثها. (الجهني، ٢٠١٠، ص٢٠).

وقد اتفق معظم المؤلفين والباحثين على أنَّ هناك ثلاث مراحل أساسية لإدارة الأزمة وهي:

١٢-١ مرحلة ما قبل الأزمة:

وتتضمن هذه المرحلة كل التدابير الوقائية التي تعمل على تلافي الأزمة. وتتضمن مرحلتين فرعيتين هما:

١٢-١-١ اكتشاف إشارات الإنذار المبكر:

عادةً ما ترسل الأزمة قبل وقوعها بفترة طويلة سلسلة من إشارات الإنذار المبكر أو الأعراض التي تنبئ باحتمال وقوع الأزمة، وما لم يُوجّه الاهتمام الكافي لهذه الإشارات فمن المحتمل جداً أن تقع الأزمة (الحملاوي، ١٩٩٥، ص ٦٢).

ويعتمد مدى اكتشاف الإشارات التحذيرية المبكرة على مدى قدرة مدير المدرسة وأعضاء فريق إدارة الأزمات في التنبؤ باحتمال وقوعها، لذلك فإنّ احتواء هذه الإشارات والتعامل معها يتوقف على مهارة وكفاءة فريق إدارة الأزمات في تحليلها وتفسيرها، فقد يكون تهديد معلمي المدرسة من قبل الطلاب إشارات لأزمات قد تحدث في المدرسة(الجهني،٢٠١٠، ص ٢١).

١٢-١-٢ الاستعداد والوقاية:

ترتبط هذه المرحلة بسابقتها، فمن الصعب أن تمنع وقوع شيء لم تتنبأ أو تُنذر باحتمال وقوعه، حيث يتطلب الاستعداد لمواجهة الأزمة وضع خطط واقعية وشاملة، وإعداد فريق لإدارة الأزمة، وتدريب المعلمين والطلاب من خلال إجراء التجارب الافتراضية لبعض الأزمات ومعرفة كيفية التصرف داخل المدرسة في حالة حدوثها.

فالاستعداد والوقاية يمثل الأنشطة التي تهدف إلى توفير الإمكانات والقدرات، وتدريب الأفراد على كيفية التعامل مع الأزمة، والهدف من الوقاية اكتشاف نقاط الضعف وعلاجها، والسعي من أجل منع وقوع الأزمة، وإعداد البدائل لمقابلة جميع الاحتمالات (دهيش وآخرون،٢٠٠٩، ص٢٦٤).

١٢-٢ مرحلة التعامل مع الأزمة:

وتتضمن هذه المرحلة كل التدابير الكفيلة بتحقيق أكبر قدر ممكن من النتائج الجيدة والحد من الخسائر والآثار السلبية للأزمة وتشمل هذه المرحلة:

١٢-٢-١ احتواء الأضرار والحد منها:

من سوء الحظ أنه من المستحيل منع الأزمات من الوقوع طالما أن الميول التدميرية تعد خاصيّة طبيعية لكافة النُظُم الحيّة، وعلى ذلك فإن المرحلة الثالثة في إدارة الأزمات تتلخص في إعداد وسائل تحد من الأضرار ومنعها من الانتشار لتشمل الأجزاء الأخرى التي لم تتأثر بعد في المنظمة، وتتوقف هذه المرحلة على طبيعة الحادث الذي وقع ،حيث تختلف الأضرار الناجمة عن حريق في المدرسة عن الأضرار الناجمة عن أزمة أخرى كوقوع زلزال(الحملاوي، ١٩٩٥، ص٦٣).

١٢-٣ مرحلة ما بعد الأزمة:

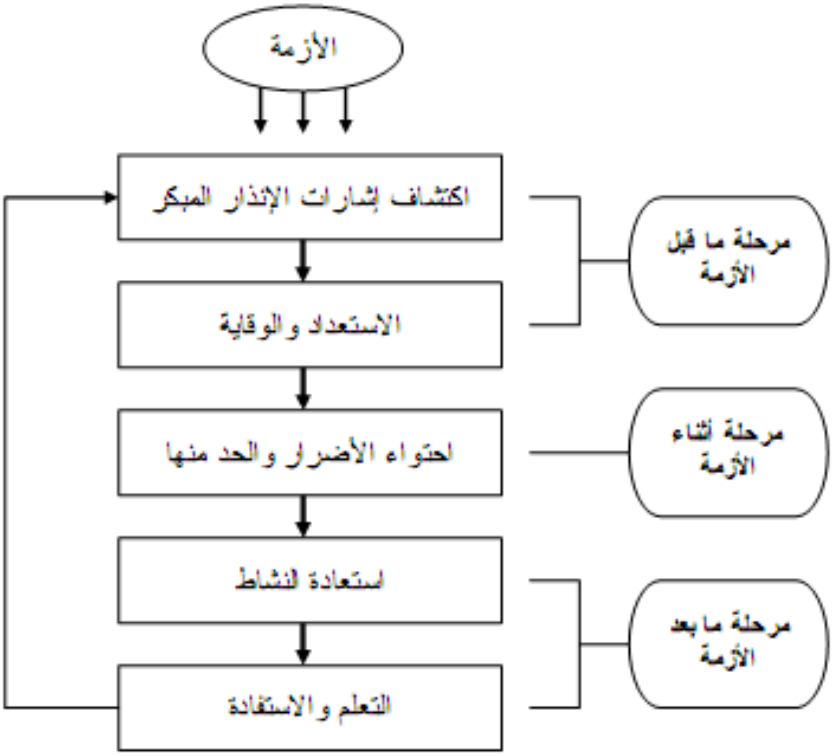
وتتضمن هذه المرحلة كل التدابير اللازمة لإعادة التكيّف مع ما تمخضت عنه الأزمة من نتائج. وتقوم هذه المرحلة على:

١٢-٣-١ استعادة النشاط:

تتمثل في مدى قدرة الإدارة على القيام باستعادة توازنها وممارسة أعمالها ونشاطاتها الاعتيادية، كما كان عليه الوضع قبل حدوث الأزمة (عبد العال،٢٠٠٩، ص٣٣).

١٢-٣-٢ التعلّم:

وهي مرحلة تعلّم مستمر وإعادة تقييم لتحسين ما تم إنجازه في الماضي. فالتعلّم يعد أمرا حيوياً غير أنّه مؤلم للغاية، حيث يثير ذكريات مؤلمة خلفتها الأزمة، وإن استخلاص دروس مستفادة من كارثة أو أزمة يتوقف على توافر حس مرهف لدى الإنسان يجعله يقدر معاناة التغير، ومتصوراً نفسه أو أحب الناس إليه يمرون بتجربة الغير. والتعلم لا يعني تبادل الاتهامات أو إلقاء اللوم على الغير وتحميله المسؤولية، أو البحث عن كبش فداء أو ادعاء بطولات كاذبة(الحملاوي، مرجع سابق، ص٦٣ – ٦٤).



الشكل (٢) يبيّن مراحل إدارة الأزمة المدرسية

المصدر (الجهني، ٢٠١٠، ص ٢٤)

ونلاحظ أن هذه المراحل تمثل مدخلاً منظومياً شاملاً يبدأ قبل الأزمة وخلالها وبعدها، ويتضمن التعامل مع عدد من العناصر والمتغيرات غير المحدودة، تقررها طبيعة الازمة. فقد ذكر عبد الوهاب كامل العديد من العناصر التي لا بد من التعامل معها للوصول إلى القرار الرشيد . حيث يقول ان ادارة الازمات تتطلب ادارة رشيدة مبنية على المعرفة والأسس العلمية من واقع التجارب الانسانية، ومن خلال جهود العلماء والباحثين في حقول المعارف والعلوم ذات الصلة بإدارة الازمات. ومن أهم هذه العناصر التخطيط وإعداد السيناريوهات الافتراضية، وتقدير الأزمة، والتفسير، والفهم، وإيجاد الحلول، وإجراءات التدخل ،والتوجيه الاعلامي، والنفسي والاجتماعي. ثم تقييم الاجراءات وتوثيق الأحداث بشكل صادق وحفظ السجلات وخيارات التدخل وخطط الرعاية والإرشاد ذات العلاقة بالأزمة. (العمري، ٢٠٠٥، ص٧). ويرى الباحث أن مراحل إدارة الأزمات تحتاج إلى العديد من عمليات التخطيط والتنظيم وكذلك المتابعة لتنسيق جهود فريق الأزمة للخروج من هذه الأزمة بأقل الخسائر ومعرفة الدروس المستفادة منها لتجنب حدوث هذه الأزمة مرة أخرى ومعالجة الأزمات المشابهة.

١٣- العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات المدرسية:

الأزمات لا تهدد استمرار عمليات المدرسة فقط بل تهدد حياتها واستمرارها، فالأزمات يمكن أن تحدث بسبب العديد من العوامل كما أن مواجهة الأزمة تتأثر بمجموعة من العوامل منها:

١٣-١الثقافة التنظيمية :

لا شك أن الثقافة التنظيمية تلعب دوراً هاماً في مجال إدارة الأزمات حيث يتم في بعض الأحيان التغاضي عن قضايا أو إغفال قضايا هامة بسبب الثقافة التنظيمية السائدة سواء داخل المدرسة أو في المجتمع ككل. وهناك نوعان من الثقافات التنظيمية في التعامل مع الأزمات هي:

١٣-١-١ ثقافة تنظيمية متجنبة للأزمات أو مستعدة لها:

وهي ثقافة قوية تقوي العاملين وتدفع المدرسة نحو مواجهة الأزمات، فالقيادات الإدارية بالمدارس التي تسود بها هذه الثقافة البناءة لديهم قدرة على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم والعاملين بالمدرسة والبيئة المحيطة، وتتسم الثقافة التنظيمية المستعدة للأزمات بعدة خصائص أهمها: التفاعل بين الإدارة والعاملين، مشاركة العاملين وتمكينهم من السلطة، عدم التحفظ في عرض المشاكل، وسيادة العلاقات الشخصية بين الرؤساء والمرؤوسين.

١٣-١-٢ ثقافة تنظيمية مستهدفة أو معرضة للأزمات:

وهي ثقافة ضعيفة لا تشجع على اكتشاف مؤشرات حدوث الأزمات، بل إنها تقوم بالحيلولة دون وصول إشارات التحذير والإنذار المبكر لمنع وصولها إلى المسؤولين بالمدرسة، وتستخدم أساليب دفاعية تؤدي إلى مزيد من الأزمات. وبالتالي فالمدارس التي تسود بها هذه الثقافة لا يتوافر فيها نظام فعال لإدارة الأزمات، بل إن جهود إدارة الأزمات هي جهود علاجية ورد فعل في معظم الأحيان لما يحدث من أزمات مختلفة.

١٣-٢ الإدارة العليا:

عدم اقتناع الإدارة العليا بأهمية الإعداد للتعامل مع المخاطر والأزمات يعتبر من أكبر المعوقات التي يمكن أن تحد من الجهود المبذولة في هذا المجال، إذ أن هذا الاقتناع جزء أساسي وحيوي لبناء أسلوب علمي سليم من حيث التنبؤ بالأزمات، وإقامة نظم للإنذار، والإعداد للمنع أو الاستعداد لمواجهة الأزمة بأسلوب الإدارة المبادرة للأزمات، وكذلك إعداد خطط الطوارئ، واستعادة النشاط، وأخيراً الاستفادة والتعلم من الأزمة.

١٣-٣ السمات الشخصية للمديرين:

تؤثر السمات الشخصية لبعض المديرين والعاملين في المدرسة مثل التعالي والقسوة وحب السيطرة، عدم تقبلهم لسماع الأخبار السيئة أو المغرضة والانتقاد من قبل الآخرين، في إدارة الازمة مما يؤدي إلى إعاقة جهود الحل وتفاقم الأزمة، وفي الغالب عند حدوث أزمة يتجهون لإنكارها والتقليل من أهميتها كما يتوافر لديهم شعور زائف بأن مدارسهم محصنة ضد الأزمات. وإدارة الأزمات تتطلب نوعية من القيادات التربوية تتوافر لديهم السمات والخصائص الشخصية والنفسية المناسبة لتحمل الضغوط التي تفرزها الأزمة(Daft,2003, P:291-292). ويرى الباحث أن هناك عوامل عديدة أخرى تؤثر في إدارة الأزمات المدرسية كالبيئة الاجتماعية للمدرسة والظروف المحيطة بالمدرسة وثقافة المجتمع تجاه الأزمات المدرسية بالإضافة إلى الصفات الشخصية لأعضاء فريق الأزمة ومستواهم الثقافي.

١٤- إجراءات إدارة الأزمات المدرسية:

تتطلب إدارة الأزمات المدرسية بنجاح القيام بالعديد من الإجراءات قبل وقوع الأزمة وأثناء وقوعها وبعد انتهاء الأزمة وفق الآتي:

١٤-١ قبل وقوع الأزمة:

لكي تنجح أي مؤسسة في مواجهة الأزمات المتوقعة طبقاً لنوع النشاط أو الحدث فأنه من الضروري لقياداتها إتباع الإجراءات التالية قبل وقوع الأزمة المدرسية:

١٤-١-١ وضع استمارات تتضمن جميع أنواع المعلومات عن المدرسة ومشكلاتها و مخاطرها.

١٤-١-٢ بناء قاعدة بيانات جيدة عن المدرسة دون الاعتماد على الشائعات والآراء الذاتية والعشوائية.

١٤-١-٣ بناء ملفات لتوقعات مخاطر وقوع الأزمات وعمل سيناريو دقيق للمواجهة في حالة وقوع الأزمة لتحديد الأدوار والمهمات المنوطة بكل شخص.

١٤-١-٤ تحديد وسائل وبدائل الاتصال، وأشخاص الاتصال بدقة.

١٤-١-٥ تحديد مهارات مواجهة الأزمة لجميع أعضاء الفريق الذي سيقود الأزمة في حال وقوعها وهي: القدرة على الاتصال الجيد، والقدرة على التحكم الذاتي وعدم الانهيار، والمرونة في وضع البدائل، والجرأة في اتخاذ القرار المحسوب بدقة وموضوعية، واللياقة البدنية والنفسية.

١٤-١-٦ الاهتمام الشديد بالأمور التي تبدو صغيرة أو بسيطة وإسنادها لذوي الخبرة والعلم مهما كانت تافهة أو بسيطة.

١٤-١-٧ وضع احتمالات واضحة جيدة للمؤسسات المحيطة بالمدرسة لتقديم يد العون والمساعدة والخبرة عند وقوع الأزمة.

١٤-١-٨ وضع برنامج تدريبي واضح لكل مدرسة ويتم عمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة لأن التدريب يعتبر العامل الحاسم وراء مواجهة الأزمات مع توزيع الأدوار للأشخاص.

١٤-١-٩ عمل تحليل كيفي وكمي للمعلومات مع رسم صورة لتوقعات حدوث الأزمة لكل مدرسة على حدة على أن يتم تقدير الموقف في حدود المقاييس العلمية المتدرجة.

١٤-١-١٠ إعداد فريق المواجهة في ضوء خبرات المديرين ، والأفراد الموجودين داخل المدرسة(أحمد، ٢٠٠٢، ص ٢٠٤). ولفريق المهام الأزموية أهمية كبيرة في إدارة الأزمات، فأياً كانت طبيعة أو محور الأزمة نجدها في النهاية تتعلق وتتصل بإنسان سواء في نشوئها وتصاعدها، أو في معالجتها والتعامل معها، ومن ثم يحتاج هذا التعامل إلى إنسان آخر قادر على فهم الإنسان الذي صنع الأزمة (الخضيري، ٢٠٠٣، ص٣٦١). والجدول التالي يوضح كيفية تشكيل فريق إدارة الأزمات ومهام كل عضو بالفريق ومركزه.

جدول رقم (١)

يبيّن تشكيل فريق إدارة الأزمات في المدرسة

م	الوظيفة	مركزه	مهمته بالفريق	الاحتياطي
١	مدير المدرسة	رئيس	الإشراف على متابعة عمل الفريق والتأكد من إلمامه بالأدوار المناطة وإبلاغ الدفاع المدني والتوجه لمكان الحادث والتدخل بالوسائل المساعدة المتاحة.	وكيل المدرسة
٢	وكيل المدرسة	نائب رئيس	تحديد مهام الفريق والقيام بها ميدانياً وتطبيق الخطط لأي طارئ والإشراف على عملية الإخلاء .	المرشد الطلابي
٣	المرشد الطلابي	إسعاف نفسي	مسؤول التوجيه والإرشاد للطلاب المتأثرين بالأزمة، والتعاون بفتح مخارج الطوارئ وإرشاد الطلاب للخروج منها في حالة الإخلاء .	رائد النشاط

٤	معلم التربية الرياضة	إخلاء	مسؤول مجموعة الإخلاء والبحث المكونة من المعلمين والطلاب وأخذ الجولات السريعة .	معلم العلوم
٥	معلم التربية الإسلامية	مرشد ديني	مسؤول إرشاد ديني، ويقوم بالنصح والوعظ والإرشاد، وإبراز دور الدين الإسلامي في مواجهة الازمات .	رائد الصف
٦	معلم العلوم والصحة	إسعاف بدني	مسؤول مجموعة الإنقاذ والإسعاف .	أحد الأعضاء
٧	طالبان من كل صف .	إخلاء	إخلاء المنطقة تجاه أقرب مخرج والمساعدة على التنظيم أثناء الإخلاء .	أحد الطلاب
٨	رائد الفصل	مساعد إخلاء	توجيه الطلبة بمساعدة مدرس المادة إلى أقرب مخرج طوارئ وعمل بيان بالحضور والغياب والمفقودين .	معلم الحصة الأخيرة
٩	رائد النشاط	عضو	استخدام وسائل السلامة والإطفاء المتوافرة بعد التدريب الجيد على استعمالها .	محضّر المختبر
١٠	محضّر المختبر	عضو	الإشراف على متابعة عمل الفريق والتأكد من إلمامه بالأدوار المناطة .	من يراه مدير المدرسة مناسباً
١١	حارس المدرسة	عضو	قطع التيار الكهربائي من القاطع الخارجي للمنشأة .	من يراه مدير المدرسة مناسباً

المصدر (فتوح، ٢٠٠٧، ص٤٨) .

والملاحظ في ضوء الجدول السابق أنّ فريق إدارة الأزمات المدرسية يتكون من مجموعة من الإداريين والمعلمين و الطلاب والذين يجب أن يتم اختيارهم بعناية فائقة وفق إمكاناتهم وقدراتهم في التعامل مع المواقف الطارئة بحيث توزع عليهم أدوار محددة ومهام معينة أثناء حدوث الأزمات، وفي بعض الأحيان قبل حدوثها من خلال التنبؤ بها والاستعداد لها . لكنه يرى أنه ليس بالضرورة أن يتكون فريق إدارة الأزمات المدرسية من كل الأعضاء المذكورين في الجدول، وإنما يكون ذلك حسب الحاجة ونوع المدرسة (حلقة أولى / حلقة ثانية / ثانوية) وعدد الطلاب وحجم البناء وغيرها... كما لاحظ الباحث عدم عضوية أي شخص من خارج المدرسة مما قد يشير إلى ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في البيئة المحيطة بالمدرسة، فتعاون أعضاء في المجتمع المحلي مع المدرسة أمر في غاية الأهمية لمواجهه أكثر فعالية للأزمات التي قد تعصف بالمدرسة. وفي كل الأحوال لابد من وجود بعض الاعتبارات والمواصفات في أعضاء الفريق كروح التعاون وتحمل المسؤولية والحس الوطني والانتماء للمدرسة،

والاستعداد للتضحية، والتصرف بحكمة وهدوء الأعصاب وسرعة البديهة، والقدرة على توظيف الخبرات السابقة في المواقف المختلفة، والتدريب المستمر على مواجهة الأزمات المدرسية، والقدرة على اتخاذ القرار...الخ.

١٤-٢ أثناء وقوع الأزمة :

يجب على القيادات المدرسية مجموعة من التصرفات والأفعال أثناء وقوع الأزمة منها:

١٤-٢-١ تقدير الموقف بدقة وسرية للغاية من خلال إنشاء غرفة عمليات سريعة جداً لتحديد حجم واتجاه وملابسات الأزمة ومتابعة تطورها.

١٤-٢-٢ الاتصال السريع بالمنظمة والهيئات الحكومية وغير الحكومية المحيطة بالمدرسة والمحتمل أن تساعد فعلاً مع تقليل مخاطر وآثار الأزمة.

١٤-٢-٣ استخدام معلومات الوعي الوقائي والتربية الأمانية لخفض حدة التوتر والصدمة حتى لا تحدث مشكلات ثانوية.

١٤-٢-٤ اتخاذ القرارات السريعة الفعالة في ضوء الشروط الضاغطة.

١٤-٢-٥ استخراج الخطط الموجودة للمواجهة بسرعة وعمل التعديل المناسب لتحديد كيفية الإنقاذ والمحافظة على الأرواح والبحث عن المفقودين.

١٤-٢-٦ وضع البدائل وسرعة عمل الإسعافات الأولية وضمان عدم الضرر لمن يقدم المساعدة.

١٤-٢-٧ إخلاء المكان وسرعة نقل الضحايا والمصابين إلى المستشفيات.

١٤-٢-٨ الاتصال الجيد بالإعلام وعدم السماح لكل الأفراد بالإدلاء بمعلومات قد تكون خاطئة، من خلال تحديد مسؤول الاتصال الإعلامي والتأكد من وصول المعلومات للناس بدقة.

١٤-٢-٩ المتابعة والتنسيق والترابط بين عناصر وأعضاء إدارة الأزمة وتيسير وسائل الاتصال المستمرة لضمان خفض حالة التوتر وتأثير الصدمة للمستوى العادي.

١٤-٢-١٠ كلما تم استدعاء سريع جداً لكل المؤسسات والمنظمات والخبراء المدربين ، انخفضت الآثار السلبية للأزمة، ونجحت المدرسة في السيطرة على الأزمة أو الكارثة. (أحمد، ٢٠٠٢، ص٢٠٥- ٢٠٦).

١٤-٣ ما بعد حدوث الأزمة:

إن الاستفادة من وقوع الأزمات يعتبر هدفاً أساسياً لمستقبل مواجهة أي أزمات أخرى، لذلك من الضروري إتباع ما يلي:

١٤-٣-١ تحديد وتصنيف درجة تأثير الأزمة على الأفراد والمدرسة.

١٤-٣-٢ اتخاذ الإجراءات العلاجية – العلاج النفسي والإرشاد النفسي لحالات الرعب والقلق والتأهيل النفسي للأفراد الذين فقدوا العائل الأسري ، والعلاج الصحي كذلك.

١٤-٣-٣ استثارة المشاركة الشعبية والمنظمات غير الحكومية للتعاون مع المسؤولين لمساعدة الذين تأثروا من وقع الأزمة.

١٤-٣-٤ إن وضع برنامج للتربية على الشعور بالأمان أصبح من الضرورات التربوية المعاصرة، وذلك لإثراء الوعي الوقائي.

١٤-٣-٥ الاستفادة من تكنولوجيا العصر ووضع الإجراءات الوقائية لكل مكتسب تكنولوجي في حالة سوء استخدامه.

١٤-٣-٦ تضع كل مدرسة خطط تدريب منظمة جداً على السيناريوهات المتوقعة حسب ظروف كل فرد أو كل مدرسة.

١٤-٣-٧ محاربة التواكلية والتفكير الخرافي يجب أن يكون هدفاً قومياً وتربوياً تسعى إليه كل المؤسسات التعليمية، لأن تعليم التفكير العلمي، في حد ذاته يقلل من الخسائر ويحقق التوازن في حالة وقوع الأزمات والكوارث (أحمد، المرجع السابق، ص٢٠٧). ويرى الباحث أن إدارة الأزمة بمراحلها الثلاث تتطلب استخدام أساليب حديثة ومتقدمة في ظل تسارع الأزمات وانتشار حدوثها في المدارس واختلاف أنواعها وتباين شدة تأثيرها بالإضافة إلى أن إدارة الأزمة المدرسية بنجاح تحتاج إلى دراسة تحليلية للأزمة والتخطيط مسبقاً لمواجهتها من خلال التنبؤ بإشارات الإنذار المبكر المصاحبة للأزمة. كما يرى الباحث أن التعامل مع الأزمات المدرسية يحتاج إلى مهارات يجب توافرها لدى مدير المدرسة أو مدير فريق إدارة الأزمات المدرسية ومن بين هذه المهارات على سبيل المثال لا الحصر مهارة التحليل الدقيق للأزمة والقدرة على توقع الأزمات ووضع تصور للأزمات المحتملة بالإضافة إلى المعرفة المتخصصة في مجال الإدارة التربوية والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، ولابد أيضاً من توافر بعض السمات الشخصية في المدير كحسن التصرف وسرعة البديهة والشجاعة في اتخاذ القرار.

١٥- عمليات إدارة الأزمات المدرسية:

على الرغم من تعدد وتباين الأزمات التي تتعرض لها المدارس، من حيث: مجال ومكان وزمان حدوثها، وعمقها وشدة تأثيرها، وشموليتها، وأنّ لكل أزمة من الأزمات خصائصها المميزة، التي تتطلب أسلوباً معيناً لإدارتها والتصدي لها، إلا أن كل الأزمات تخضع لمعايير، وعناصر عامة مشتركة باستخدام عمليات منهجية علمية تتميز بإجراءات مبسطة تعمل على تحقيق المناخ المناسب للتعامل مع الأزمة، وتتيح لفريق الأزمات حرية الحركة والتصرف. (اليحيوي،٢٠٠٦، ص١٣- ١٤). ولا يمكن أن يتم التعامل مع الأزمة في إطار من العشوائية والارتجال بل لا بد أن تخضع للمنهج الإداري العلمي والذي يشمل المراحل التالية:

المرحلة الأولى: التخطيط

يشمل كيفية التعامل مع الأزمة وتصور الأوضاع المستقبلية لها وتوقع الأحداث ومعرفة الاحتياجات المادية والبشرية للتغلب على تلك الأزمة.

المرحلة الثانية: التنظيم

عادةً ما يهتم بتحديد الأفراد الذين يتعاملون مع الأزمة ومهام كل منهم والمسؤول عنهم وسبل الاتصال بهم وحدود السلطة وقنوات الاتصال التي تربط بيئتهم.

المرحلة الثالثة: التوجيه

يتضمن شرح طبيعة المهمة ومتى يتم التدخل والغرض من هذا التدخل والسلطة المفوضة وغالباً ما يزود الأفراد المتعاملين مع الأزمة بالمعلومات، الأمر الذي يسهل من مهمة اتخاذ وصناعة القرار.

المرحلة الرابعة: المتابعة

وغالباً ما يتم استخدام الموارد الإدارية للقيام بعمل معين مع مراعاة أن يكون الأمر واضحاً وقابلاً للتدفق مبينا العمل المطلوب تأديته من خلال المتابعة فلابد أن يكون هناك متابعة حقيقة للأزمة لأنه غالباً ما تكون معالجة الأزمة معالجة مرحلية وليست نهائية وبالتالي تظل أسبابها كامنة الأمر الذي يستلزم منا الاهتمام بمعالجة أسبابها دون وقوعها مرة أخرى(أحمد،٢٠٠٢،ص٧٦-٧٧).

المرحلة الخامسة: اتخاذ القرار

إنّ عملية اتخاذ القرار تعتبر عملية مهمة من عمليات الإدارة، لأنها تمثل اختياراً مدروساً للغايات وسبل تحقيقها من بين البدائل الممكنة في المواقف المختلفة، ولذا يعد اتخاذ القرارات التي يمارسها الإداريون، فالمدير يتخذ القرارات في مختلف مستويات العمل الإداري أثناء التخطيط وأثناء التنظيم وأثناء التوجيه والتنسيق والمتابعة والتنفيذ.

المرحلة السادسة: التقويم

يعد التقويم عملية ضرورية تقتضيها طبيعة أي عمل بصفو عامة والعمل التربوي بصفة خاصة، لذلك يعد التقويم وظيفة هامة من وظائف الإدارة المدرسية وعملية مهمة من عمليات إدارة الأزمات المدرسية، حيث تقوم الإدارة بمتابعة ما يجري تنفيذه وتقييم النتائج التي تحققت (هارون،٢٠١٤،ص١٢٤).

١٦- نماذج لبعض الأزمات المدرسية:

نتناول فيما يلي بعض النماذج للأزمات المدرسية التي يمكن أن تحدث داخل المدرسة:

١٦-١ أزمة العنف في المدارس: تعد عملية العنف في المدارس من أهم الظواهر التي تحدث حالياً حتى اصبحت حوادث الطلاب والمعلمين شبه يومية في صفحات الحوادث.

١٦-٢ أزمة الحريق في المدارس: قد يحدث داخل جدران المدارس حريق نتيجة ماس كهربائي أو انفجار لأنبوبة غاز ويؤدي ذلك إلى حدوث فزع بين التلاميذ والمعلمين والعاملين بالمدرسة، وقد تكون هذه الأسباب مفتعلة أو لا إرادية.

١٦-٣ أزمة الموت: إن أسوء مواقف الازمة داخل المدرسة هو موت طالب، فعندما يموت طالب ما، فإن الصدمة العاطفية هي حدث طبيعي لدى الطلاب وهيئة التدريس وأعضاء الإدارة المدرسية، فموت طالب داخل الحرم المدرسي، وخاصة إذا كان نتيجة لعنف مدرسي يسبب حالة من الصدمة البالغة للأسرة والمجتمع المدرسي.(الحارثي،٢٠١١، ص٢٠). ويرى الباحث أنه نتيجةً للأزمة التي تشهدها الجمهورية العربية السورية منذ شهر آذار عام ٢٠١١ والتي كان لها انعكاساتها السلبية على مختلف المجالات وألقت بظلالها على قطاع التربية والتعليم، فإنَّ إدارة الأزمات قد أصبحت ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى ولا يمكن الاستغناء عنها في ظل هذه الظروف الحرجة والاستثنائية، فالأزمات المدرسية قد تضاعفت عشرات المرات عمّا كانت عليه في السابق، بل إنّ أزمات جديدة وغير معهودة أصبحت تعصف بالمدارس السورية كل يوم تقريباً. وفي هذا الإطار يمكن للباحث أن يضيف عدداً من هذه الأزمات المدرسية التي يمكن تواجه مدير المدرسة بشكل مفاجئ وهي:

- تعرض المدرسة أو محيطها للقصف أثناء الدوام الرسمي.
- اختطاف طالب أو معلم أو عامل في المدرسة من قبل مسلحين لسبب من الأسباب.
- إجبار مدير المدرسة على تعطيل الدوام تحت الضغط والتهديد.
- منع الطلاب والمعلمين من الوصول إلى المدرسة من قبل مسلحين.
- تعرض المدرسة لاعتداء أو انفجار بسيارة مفخخة أثناء الدوام الرسمي.
- تحول المدرسة إلى مركز إيواء للأسر المُهجّرة بفعل الأزمة والأحداث الجارية في البلد.
- سرقة المواد والتجهيزات والوسائل التعليمية من المدرسة.
- تسرب أسئلة الامتحان إلى أيدي الطلاب.
- إحراق المدرسة من قبل مجهولين بقصد تعطيل عمل المؤسسات التربوية.
- استشهاد أحد الطلاب أو المعلمين نتيجة الاعتداءات المتكررة.

هذا غيض من فيض وهناك أزمات لا حصر لها يمكن أن تتعرض لها أي مدرسة في ظل الأوضاع الراهنة لا يتسع المجال لذكرها كلها.

الفصل الخامس

واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية

- تمهيد .
١- نشأة وتطور التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية .
٢- خصائص التعليم الأساسي في سورية .
٣- مبادئ التعليم الأساسي في سورية .
٤- أهداف التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية .
٥- شروط التكليف بالإدارة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية .
٦- واجبات مدير المدرسة في سورية .
٧- إعداد وتدريب مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية .
٨- واقع إدارة الأزمات المدرسية في سورية .

الفصل الخامس

واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية

- **تمهيد:**

يُشكِّل التعليم الأساسي حجر الأساس في بناء النظام التربوي، وهو اللبنة الأولى في تكوين شخصية الفرد نفسياً ومعرفياً، وهو أساس بناء المجتمع الحديث المتوازن المستقر سياسياً واجتماعياً، وهو أرضيةٌ لغرس بذرة الإبداع والتميُّز ثقافياً واقتصادياً. حيث يزداد الاهتمام يوماً بعد آخر بالتربية كوحدة من أهم أدوات البناء الحضاري وذلك لكونها وسيلة مهمة من وسائل إعداد العنصر البشري الذي يشكل الأساس في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما أن مهمتها أصبحت كبيرة جداً بسبب التغير والتطور المستمرين في عالم تتنامى فيه الأفكار وتتسع فيه المعارف بسرعة مذهلة، ويؤدي التعليم دوراً كبيراً في نجاح كافة خطط التنمية بوصفة يمثل عنصراً فاعلاً لتحقيق هذا التقدم، وهكذا بُذلت الجهود وما تزال تبذل من أجل التوسع في التعليم ورفع كفايته. وتحتل مرحلة التعليم الأساسي مكان الصدارة بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، ونظراً لسعة حجم هذا التعليم وأهميته بوصفه مرحلة عامة أساسية ينبغي أن يحصل عليها كل أبناء الشعب والحد الأدنى الذي لا يمكن الاستغناء عنه لأنه يجسد المضمون المنطقي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة الطفولة، فهي الأساس لنمو الشخصية الإنسانية وتشكيل سماتها وتطويرها لتنشئة مواطن صالح ونافع، وإعداد جيل متعلم مدرك لمسؤوليته في مواجهة التحديات المستقبلية. إضافة إلى أن مرحلة التعليم الأساسي تعد مرحلة إلزامية يحصل المتعلم من خلالها على الحد الأدنى من المعارف والمهارات(بله وآخرون،٢٠٠٢،ص١٩٩).

وانطلاقاً من أن المدرسة هي المؤسسة التربوية التي يعتمدها المجتمع لتطوير الناشئة وتطوير مواصفاتهم الشخصية والاجتماعية والوظيفية الفعالة سعياً وراء تقدم حياتهم المحلية وهويتهم الحضارية والعالمية . في الوقت الذي تكون فيه المدرسة أداةً لتطوير الفرد والمجتمع فإنها بتركيبتها البشرية من إداريين ومعلمين ومتعلمين وعاملين ومناهج ومواد دراسية وبيئات شكلية، وأحكام وقوانين الإدارة والتنظيم ، تمثّل بحدِّ ذاتها مجتمعاً مصغراً وعينةً صالحةً من المجتمع الواسع والتي إنْ صَلُحت صلُح المجتمع (حمدان، ١٩٨٩،ص٧).

ونظراً للموقع الهام الذي يشغله التعليم الأساسي في السُّلم التعليمي، كونه المسؤول الأول عن بناء وترسيخ القاعدة التعليمية الصلبة لأيِّ تعليمٍ لاحقٍ والدور الذي يلعبه في تشكيل مواقف واتجاهات التلاميذ نحو المدرسة، بالإضافة إلى تأثّر عمل مدير المدرسة بالمرحلة التي يديرها فسوف نبدأ هذا الفصل بتوضيحٍ لمفهوم التعليم الأساسي بعد نبذةٍ قصيرة عن التعليم الأساسي في سورية وسنتعرَّف على خصائص ومبادئ هذا التعليم وأهدافه ثم سننتقل للحديث عن شروط التكليف بإدارة المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي وواجبات المدير ومهماته الإدارية ونختم هذا الفصل بالحديث عن إعداد وتدريب مدير المدرسة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

١- نشأة وتطور التّعليم الأساسيّ في الجمهورية العربية السّورية :

نص الدستور السوري الصادر قبل الاستقلال، سنة ١٩٣٠ في مادته (٢١) على أن " التعليم الأولي إلزامي لجميع السوريين من بنين وبنات، وهو مجاني في المدارس الرسمية ". وإثر الحصول على الاستقلال صدر قانون المعارف رقم /١٢١/ بتاريخ ٢١-١٢-١٩٤٤ واضعاً بذلك أسساً جديدة لنظام التعليم، فأقر في مادته الرابعة عشرة أن" التعليم الأولي إلزامي مبدئياً لجميع السوريين من بنين وبنات، ويطبق هذا الإلزام فعلاً في الأماكن التي تعلنها وزارة المعارف عندما تتوافر لديها الوسائل الضرورية لذلك" علماً أن التعليم الأولي كان يقصد به في ذلك الوقت، السنوات الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية، التي كانت مدتها خمس سنوات.

وفي النظام الداخلي للمدارس الابتدائية والأولية الصادر عام ١٩٤٩، تكرر هذا التمييز، ونص في مادته الثانية أن " التعليم في المدارس الابتدائية مجاني، أما في المدارس الأولية فهو مجاني وإلزامي معاً ". وقد استمر هذا التمييز قائماً حتى صدور دستور جديد في أيلول عام ١٩٥٠، فأقر في مادته الثامنة والعشرين أن " التربية والتعليم حق لكل مواطن، والتعليم الابتدائي إلزامي ومجاني في مدارس الدولة وموحد البرامج " وأنه على الدولة أن تجعل أولوية في الموازنة لنشر التعليم الابتدائي الريفي وتعميمه، تحقيقاً للمساواة بين السوريين كما نص في مادته (١٥٩) على وجوب تعميم التعليم الابتدائي في أنحاء الدولة كافة خلال عشر سنوات على الأكثر، منذ تنفيذ أحكام هذا الدستور (علي،٢٠٠٦،ص١٧٣).

واحتلت التربية في الجمهورية العربية السورية مكانةً متميزة منذ قيام حزب البعث العربي الاشتراكي بثورة الثامن من آذار في عام (١٩٦٣) وتسامى هذا الاهتمام وتعاظم في ظل الحركة التصحيحية المجيدة التي قادها الرئيس الخالد حافظ الأسد وقد تجلى هذا الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات التربوية التي هدفت إلى مراجعة الخطط التربوية وعمليات تنفيذها وتحديد المعوقات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها واقتراح سبل تطويرها وذلك في إطار الخطط التنموية الشاملة. ولعلَّ أبرز هذه المؤتمرات كان المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي الذي عقد بمدينة دمشق عام (١٩٨٦) تحت شعار :**(التعليم من أجل الحياة في مجتمع التقدم والاشتراكية)** والذي كان من أبرز توصياته:

أ- الأخذ بنظام مرحلة التعليم الأساسي ذي السنوات التسع بحيث تشكل المرحلة الأولى والأساسية من مراحل التعليم.

ب- اختيار محتوى التعليم الأساسي في ضوء متطلبات البناء التربوي المتكامل لبناء المواطن القادر على تحقيق إنتاج إيجابي في الحياة (وزارة التربية،١٩٨٧،ص٥٤).

وقد تم تتويج هذه الجهود بصدور القانون رقم /٣٢/ تاريخ ٢٠٠٢/٤/٧ المتضمن ما يلي:

مادة -١- تعد مرحلتا التعليم الابتدائي والإعدادي مرحلةً واحدةً تسمى مرحلة التعليم الأساسي وهي مجانيةٌ وإلزاميةٌ.

مادة -٢- مدة الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي تسع سنوات.

مادة –٣– تنتهي الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي.
مادة –٤– يعد هذا القانون نافذاً بدءاً من مطلع العام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠٣) م.
مادة –٥– تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون.

وقد بدأت وزارة التربية بتطبيق هذا المرسوم على أرض الواقع بدءاً من ٢٠٠٢/٩/١ في جميع مدارس القطر العربي السوري (وزارة التربية،٢٠٠٢،ص١). ويرى الباحث أن هذا القانون شكل قفزة نوعية في تطوير التعليم الأساسي في سورية وساعد على توسيع قاعدة محو الأمية نظراً لما للتعليم الأساسي من أهمية في إعداد العنصر البشري وتربية المواطن الصالح، وتقديم المعارف الأساسية من قراءة وكتابة وحساب لأفراد المجتمع.

وقد تمّ تقسيم مرحلة التعليم الأساسي إلى حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع والحلقة الثانية تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع، ونظراً لعدم توافر أبنيةٍ مدرسية لفصل الحلقة الأولى عن الحلقة الثانية فقد بقيت معظم المدارس في الجمهورية العربية السورية وخاصة في الأرياف والمدن الصغيرة تضم الصفوف من الصف الأول وحتى الصف السادس الأساسي، ومن الصف السابع إلى الصف التاسع الأساسي، فظروف البناء المدرسي لا تسمح بوجود مدارس تضم الصفوف من الصف الأول وحتى الصف الرابع الأساسي أو مدارس تضم الصفوف من الصف الأول وحتى الصف التاسع الأساسي(رسلان،٢٠١٠،ص٢٩).

ولم يقتصر تطوّر التعليم الأساسي في سورية على ذلك، فقد اهتمت وزارة التربية بتطوير الإدارة المدرسية وتأهيل مدير المدرسة لأن تأهيل مدير المدرسة بشكلٍ جيد يلعب دوراً أساسياً في نجاح وتطوير التعليم الأساسي نظراً لأهمية الدور الذي يلعبه مدير المدرسة وانعكاسات هذا الدور على مجمل النشاطات المدرسية، لذلك عمدت وزارة التربية في سورية منذ تطبيق نظام مرحلة التعليم الأساسي إلى الاهتمام بتفعيل دور مدير المدرسة وتطوير الإدارة المدرسية من خلال تعديل أسس اختيار مديري المدارس والاستفادة من العناصر الشابة المؤهلة من خلال تطبيق وزارة التربية لقرار القيادة القطرية رقم ٢/٣١/١٣٣١ تاريخ ٢٠٠٥/١/١٩م المتضمن الشروط الواجب توافرها في مدير المدرسة وهي:

١– إجازة جامعية مع أفضلية لحملة دبلوم التأهيل التربوي ودورة في المعلوماتية.
٢– خدمة فعلية لا تقل عن خمس سنوات.
٣– تكليف مدير المدرسة لمدة أربع سنوات فقط قابلة للتجديد مرة واحدة فقط عند الضرورة ويمكن إعادة تكليفه بعد سنتين من انفكاكه ومغزى ذلك هو المحافظة على ارتباط المدير بتخصصه وبميدان التعليم.
٤– إجادة إحدى اللغات الأجنبية الحية.

كما أولت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية أهمية خاصة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة منذ العام ١٩٧٢م، كما ضاعفت الوزارة اهتماماتها بتأهيل الكوادر التربوية حيث بدأت بتطبيق إجراءات مهمة في مجال تطوير التأهيل التربوي، فطبقت مشروع إعداد معلم الصف الذي يحمل إجازة في التربية، حيث أصبح اختصاص

معلم الصف أحد أقسام كلية التربية، وقد استقبلت كلية التربية بجامعة دمشق في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م الدفعة الأولى من الطلبة في سياق خطة تقوم على إيفاد /٣٥٠٠/ طالب وطالبة لصالح وزارة التربية، ومن جهة أخرى تعمل وزارة التربية على إعادة تأهيل المعلمين والمدرسين المساعدين من خريجي دور المعلمين ومعاهد إعداد المدرسين القائمين على رأس عملهم للوصول بهم إلى مستوى الخريج الجامعي حيث بدأت عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م بمشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين، فتمّ المشروع بتأهيل /٨٥٠٠/ معلم عن طريق برنامج معلم الصف في نظام التعليم المفتوح بالتعاون مع وزارة التعليم العالي وذلك بموجب القرار الوزاري رقم ١٤/٤/٥٤٣/٢٠٢٦.

كما بدأت وزارة التربية بتطبيق مشروع التأهيل التربوي لنحو ١٦٠٠ مدرس من خلال التعليم الشبكي بالتعاون مع الجامعة الافتراضية السورية. وقد رصدت وزارة التربية اعتماداً قدره /١٧٥/ مليون ليرة سورية في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م لتغطي تأهيل المعلمين والمدرسين. كما أصدرت وزارة التربية القرار رقم ٩٤٣/٢٠٥٣ تاريخ ٢٠١٠/٤/١ المتضمن تشكيل اللجنة التوجيهية العليا لتطوير وتأليف المناهج الدراسية وذلك بهدف وضع مناهج دراسية جديدة تواكب التطور المستمر والتغيرات المتسارعة من حولنا (هيئة تخطيط الدولة،٢٠١١،ص٥٧).

ويرى الباحث أنّ الإجراءات السابقة التي قامت بها وزارة التربية والقرارات الصادرة عنها قد أسهمت إلى حدّ بعيد في تطوير التعليم الأساسي من خلال تأهيل الكوادر الإدارية والتعليمية وتطوير المناهج والكتب المدرسية والتوسع في الأبنية المدرسية والقيام بتنظيم دورات تدريبية سنوياً لكل من المعلمين والمديرين من أجل رفع سوية التعليم الأساسي والنهوض به، وهذا ما جعل سورية من الدول الرائدة على مستوى الوطن العربي في مجال التعليم والمناهج الدراسية.

٢- خصائص التّعليم الأساسيّ في سورية:

تتمثّل أبرز الخصائص التي يتسم بها التعليم الأساسي في سورية بالآتي:

٢-١ تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين الأنشطة التطبيقية والعلمية، بهدف تنمية مهارات وقدرات إنتاجية ،وإكساب الناشئة اتجاهات إيجابية.

٢-٢ تعليم شامل متوازن يعمل على تنمية مختلف جوانب الشخصية في المتعلم.

٢-٣ تعليم متنوع يتكيف حسب اختلاف حاجات الأطفال والمراهقين، وتنوع البيئات الجغرافية والاجتماعية والثقافية.

٢-٤ تعليم متعدد التقنيات يفيد في التطوير التقني المتسارع في بيئة العمل والإنتاج ،فينتج للمتعلمين مزيداً من فرص التدريب على استخدام بعض التقنيات المستحدثة وفهم مبادئها وآليات سيرها.

٢-٥ تعليم مفتوح أي أنه يمهد لمراحل تعليمية أخرى، ويهيئ لمواصلة التعليم سواء في إطار نظامي أو لا نظامي حسب الميول والاستعدادات والقدرات، وله قنوات عديدة تصله بالتكوين المهني والحياة النشيطة. (مرتضى ،أبو النور،٢٠٠٦،ص٢١).

وبالتالي نستطيع أن نقول أنَّ من أبرز خصائص التعليم الأساسي أنّه يمثّل فكراً تربوياً متميزاً بإعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة والمنتجة، ويشبع حاجاتهم الأساسية، ويتيح فرصاً متعددة لمقابلة الفروق الفردية بينهم، ويربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية حيث يجمع التعليم الأساسي بين الثقافة النظرية والممارسات التطبيقية في تكامل يساعد التلاميذ الذين لا تؤهلهم قدراتهم وإمكاناتهم للاستمرار في التعليم الأساسي على الالتحاق بسوق العمل أو الخدمات التي تتوافر في البيئة المحلية التي تبعدهم عن أن يكونوا أسباباً لمشكلاتٍ اقتصادية أو اجتماعية أو قانونية في مجتمعهم . هذا بالإضافة إلى ميزتي المجانية والإلزامية فهما من أهم ركائز التعليم الأساسي.

٣- مبادئ التعلم الأساسي في سورية:

تشير أدبيات البحث إلى أنّ التعليم الأساسي ينطلق من المبادئ التالية:

٣-١ تعليم موحد للجميع على أساس أنهم أعضاء في مجتمع واحد تجمعهم أهداف وطموحات مشتركة تتطلب قدراً مشتركاً من التعليم والثقافة بما يضمن تماسك المجتمع وفق هويته الثقافية والعربية والإسلامية.

٣-٢ تعليم مدته تسع سنوات يتواءم مع التوجيهات التربوية الحديثة ومتطلبات الحياة المعاصرة واحتياجات التنمية، ساعياً نحو توسيع قاعدة التعليم الأساسي وسد منابع الأمية، وتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الاساسية الضرورية، ومراعاة لخصائصهم ومطالب نموهم في كل مرحلة عمرية، كما تمَّ تقسيم التعليم الأساسي لمرحلتين: الأولى من الصف الأول حتى الرابع والثانية من الصف الخامس حتى الصف التاسع.

٣-٣ الشمولية من حيث تنمية كافة جوانب شخصية المتعلم في إطار متوازن ومتكامل.

٣-٤ الربط بين النظرية والتطبيق، والفكر والعمل ،والتعليم والحياة وفق مبدأ تكامل الخبرة.

٣-٥ إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي في إطار مفهوم التربية المستمرة وغرس القيم اللازمة للإتقان في التعلم والعمل.

٣-٦ المرونة في توجيه مخصصاته حيث يُعِدُّ المتعلم لمواصلة التعليم في المراحل اللاحقة أو يُهيئُه من أجل الالتحاق بسوق العمل وفق استعداداته وإمكاناته وكفاياته.

٣-٧ إعداد المتعلم للإسهام في التنمية الاجتماعية (وزان،٢٠١١،ص٨٢).

وبالتالي فالمبادئ السابقة تؤكد على فكرة أنَّ التعليم الأساسي هو اللبنة الأولى في تكوين شخصية الفرد نفسياً ومعرفياً كما أنه يشكل الحد الأدنى من التعليم الذي لا يمكن الاستغناء عنه والذي ينبغي أن يتوفر لكل أفراد الشعب.

٤- أهداف التّعليم الأساسيّ في الجمهورية العربية السورية:

تهدف مرحلة التعليم الأساسي في سورية إلى تحقيق العديد من الأهداف لعلَّ أبرزها الآتي:

٤-١ تربية التلاميذ على الاعتزاز بالأمة العربية وتراثها وقيمها الروحية ولغتها القومية والإيمان بالثورة فكراً وممارسةً بالوحدة والحرية هدفاً لتحقيق المجتمع الموحد.

٤-٢ إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.

٤-٣ تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية وإيلاء التربية البدنية المكانة الملائمة.

٤-٤ المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ وتعويده العادات الصحية الجيدة لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.

٤-٥ تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها بما يمكنهم من التصرف السليم في مختلف المواقف باتزان وحكمة، وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.

٤-٦ تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة، بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.

٤-٧ تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر مثل التواصل باللغتين القومية والأجنبية، والمواطنة، والرياضيات والعلوم المعلوماتية والخبرات الملائمة، والعمل على تنمية قدراتهم وتمكينهم من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.

٤-٨ تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الموضوعي وتعويدهم على المحاكمة والاستقراء والاستنتاج والربط والتقويم وروح النقد.

٤-٩ تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ في العمل الجماعي والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة وغرس روح المبادرة والإيجابية وتعلم السلوك والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.

٤-١٠ تعويد التلاميذ احترام الوقت واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.

٤-١١ مساعدة التلاميذ على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية ومبادئ التوجيه التربوي والمهني.

٤-١٢ إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي.

إ٤-١٣ كساب التلاميذ مهارات استخدام الحاسوب مواكبةً لروح العصر عصر العلم والتقانة.

٤-١٤ تعزيز مفاهيم التربية السكانية والمعلوماتية والصحية والمهنية لدى التلاميذ ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة تجاهها (وزارة التربية،٢٠٠٤،ص٣).

وقد لاحظ الباحث على أهداف التعليم الأساسي أنها شاملة لجميع جوانب شخصية الفرد الفكرية منها والجسدية والاجتماعية والأخلاقية التي يعمل التعليم الأساسي على تنميتها في التلميذ وغرس القيم والاتجاهات الإيجابية والعمل على الإعداد للمواطنة الصالحة والاهتمام بالوقت وتعزيز التعاون والتنافس الشريف بالإضافة إلى إكساب التلاميذ المهارات الحديثة والأساسية ومواكبة روح العصر كمهارة استخدام الحاسوب والمهارات اللغوية وغيرها.

٥- شروط التكليف بالإدارة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

يشترط لتكليف المعلمين إدارة المدارس التي تضم الصفوف من الأول حتى السادس توافر الشروط الآتية مع مراعاة شروط التكليف الواردة في صيغة العلاقة:

٥-١ أن يحمل الإجازة الجامعية ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي وأن يتقن أعمال الحاسب.

٥-٢ أن لا تقل خدماته في التعليم عن خمس سنوات.

٥-٣ يعين لمدة خمس سنوات تجدد لمرة واحدة عند الضرورة وفي حال توافر الأداء الإداري المتميز.

٥-٤ أن لا تقل علاماته التوجيهية عن ٧٥% في السنتين السابقتين للتكليف.

٥-٥ أن يتعهد باتباع دورة مساعد مشرف وحدة طليعية في حال عدم إتباعه الدورة.

٥-٦ أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.

٥-٧ أن يجيد إحدى اللغات الأجنبية الحية.

٥-٨ أن يكون قد اتبع دورات تأهيلية تربوية.

٥-٩ أن لا يكون معاقباً بعقوبة حسم ٥% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.

٥-١٠ يمكن تكليف حامل أهلية التعليم الابتدائي بإدارة المدرسة عند عدم توافر المجازين.

٥-١١ التكليف بالإدارة منوط بالمصلحة ويمكن إنهاء هذا التكليف من المرجع المختص وفق ما تقتضي المصلحة (وزارة التربية ،٢٠٠٤،ص١٤).

ويؤيد الباحث هذه الشروط إلا أنه يرى ضرورة أن يكون مدير المدرسة في الحلقة الأولى من خريجي كلية التربية ويحمل شهادة الإجازة في تخصص معلم صف حصراً نظراً لكون أهل مكة أدرى بشعابها كما يقال فالمدير الذي يحمل شهادة معلم الصف يمتلك مهارات عديدة قد يفتقر إلى بعضها المدير الذي يحمل شهادةً أخرى كما يرى الباحث ضرورة ألا يصل مدير المدرسة إلى هذا المنصب إلا بعد أن يكون قد تدرج في مناصب إدارية أخرى بحيث يكون قد امتلك الخبرة الكافية والتي تؤهله لشغل منصب المدير كما أنه من الضروري أن يتم اختيار مدير المدرسة بالتوافق مع الكادر الإداري والتعليمي في المدرسة من جهة والمجتمع المحلي من جهةٍ أخرى كما يجب ألا يشغل مدير المدرسة هذا المنصب لمدة تزيد عن عشر سنوات مهما كانت الظروف والأسباب.

٦- واجبات مدير المدرسة في سورية:

المدير مسؤول عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها ولا سيما في الأمور الآتية:

٦-١ تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية.

٦-٢ سير التدريس في المدرسة ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية على أداء واجباتهم وإرشادهم إلى الطرق التربوية الصحيحة وإطلاعهم على التعليمات الوزارية المتعلقة بمختلف الأمور العائدة للمدرسة وأخذ توقيعهم عليها والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي قصورهم.

٦-٣ القيام بمهمة مشرف الوحدة كما هو وارد في النظام الداخلي لمنظمة طلائع البعث.

٦-٤ مراقبة دفاتر تحضير الدروس العائدة للمدرسين والمدرسين المساعدين والمعلمين والتوقيع عليها صباح كل يوم.

٦-٥ توزيع المناوبة على أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس التي تضم الصفوف من الأول وحتى السادس ومعلمي مدارس الصفوف المجمعة.

٦-٦ مراقبة سلوك التلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية.

٦-٧ مراقبة صحة التلاميذ وفق المعلومات المدونة في بطاقاتهم الصحية.

٦-٨ السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجهات العامة للوزارة.

٦-٩ يوزع المدير الصفوف ومواد التدريس على أعضاء الهيئة التعليمية آخذاً بعين الاعتبار المصلحة التربوية ومدى استعداد كل منهم ويبلغ هذا التوزيع في نهاية الشهر الأول من افتتاح المدرسة إلى مديرية التربية للاطلاع عليه.

٦-١٠ ينظم بالتعاون معهم جداول أوقات التدريس الأسبوعية، وعليه أن يخبر مديرية التربية عن كل تغيير يطرأ على توزيع الصفوف بينهم مع بيان الأسباب الباعثة على ذلك.

٦-١١ إذا غاب أحد أعضاء الهيئة التعليمية وجب على المدير إعلام مديرية التربية بالأمر ويتخذ التدابير المباشرة لشغل الشعبة حرصاً على مصلحة التلاميذ.

٦-١٢ على مدير المدرسة أن يرسل إلى مديرية التربية البيانات والإحصاءات المطلوبة في مواعيدها المقررة. (وزارة التربية،٢٠٠٤،ص١٦).

إن هذه الواجبات الملقاة على عاتق مدير المدرسة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي هي موضوعة من قبل وزارة التربية لتسيير شؤون المدرسة خلال العام الدراسي وسوف يكون قادراً على ذلك إذا ما التزم بها لكنّ القائد الناجح لا يقف عند هذا الحد بل يتعداه إلى تطوير العملية التربوية في مدرسته ويفعل كل ما بوسعه للنهوض بها نحو الأفضل بحيث يكون متميزاً عن الآخرين.

٧- إعداد وتدريب مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

إن أكثر التحديات التي تواجه وزارة التربية في سورية هو النهوض بكوادرها التعليمية والإدارية بإعادة تأهيلهم وتدريبهم، وفيما يخص الإدارة المدرسية فقد اعتمدت الوزارة سياسة لرفع مستوى المديرين تتمثل بتدريب المديرين القائمين على عملهم وإعادة تأهيلهم، وكذلك إعداد وتدريب المعلمين الراغبين في العمل الإداري ما استطاعت الوزارة إلى ذلك سبيلاً من خلال خطط مديرية الإعداد والتدريب (علي،٢٠٠٦، ص١١٢).

ونظراً لأن مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي ولاسيما الحلقة الأولى منها هو أهم عناصر نجاح المدرسة أو فشلها، فقد دأبت وزارة التربية على إقامة العديد من الدورات التدريبية والتي تستهدف مئات المديرين ومعاونيهم في كافة مديريات التربية في المحافظات بشكل يسعى إلى تلبية أكبر قدر ممكن من احتياجات المديرين ويسهم في رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية وتشتمل هذه الدورات على موضوعات متنوعة وفيما يلي بعض هذه الدورات التي جرت حسب الخطط التدريبية السنوية الموضوعة من قبل وزارة التربية من عام ٢٠١٠ وحتى عام ٢٠١٥.

- **دورة تدريبية مركزية للإدارة في التعليم الأساسي** بالتعاون مع منظمة طلائع البعث هدفت إلى تأهيل المرشحين للإدارة بمدارس التعليم الأساسي تربوياً وإدارياً وطليعياً. وكانت مدة الدورة (١٥يوماً) حيث تمت إقامة معسكر تدريبي للمرشحين لإدارة إحدى مدارس الحلقة الأولى وتلقوا فيه تدريبات حول الإدارة والإشراف على الوحدة (المدرسة) وفي نهاية الدورة حصل المتدربون والمرشحون على شهادة دورة مشرف فرقة تخولهم أن يصبحوا مديري مدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
- دورات لمدرسي وإداريي مدارس التعليم الأساسي بعنوان: **الوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية** مدة الدورة كانت يوماً واحداً أما عدد مديري المدارس في الدورة الواحدة (٣٠ مديراً ومديرة). وقد تمَّ تكرار الدورة لتشمل أكبر عدد ممكن من مديري المدارس للتعليم الأساسي.
- دورات تدريبية لمديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعنوان: **أساليب تطبيق المنهج الصحي المدرسي** وهدفها الحفاظ على الصحة العامة في المجتمع من خلال تنفيذ أنشطة صحية علمية في البيئة المدرسية والمجتمع المحلي تناولت تنمية السلوك الصحي الإيجابي لدى التلاميذ. وتنمية وعي التلاميذ والأفراد لمواجهة المشكلات الحياتية ومواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها مدتها (٣أيام) وبلغ عدد المدراء المشاركين (٣٠ مديراً ومديرةً) وقد تمَّ تكرار هذه الدورة ثلاث مرات لتشكل بذلك(٩٠ مديراً ومديرةً بكل محافظة).
- **دورة تدريبية محلية لمديري مدارس التعليم الأساسي ومعاونيهم** وهدفها زيادة خبرة المشاركين بتحسين نوعية التعليم الأساسي، وكانت مدة الدورة (٧ أيام).
- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي في مركز التأهيل والتدريب المهني التابع لمديرية التربية بعنوان: **المهام الإدارية لمدير المدرسة** هدفها زيادة المعارف بالعمل الإداري وتلافي الأخطاء الإدارية التي تحدث في أية مدرسة. مدتها (٤ أيام) تناولت عدة مواضيع هي: توصيف مهام عمل المدير، صعوبات التعليم في مرحلة التعليم الأساسي. مشكلة التسرب المدرسي وأهمية تفعيل دور لجان لمتابعة

المتسربين. النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي عموماً، وكيفية التعامل مع السجلات المدرسية والنشاط اللا صفي ودوره في العملية التربوية، دور الإرشاد النفسي والاجتماعي بالمدرسة.

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بعنوان: **توحيد العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي** وهدفها التنمية الإدارية للمديرين القائمين على رأس عملهم وبما يتناسب مع تطورات العملية التعليمية وتطوير طلابها. تناولت عدة مواضيع منها: تعزيز إيجابيات العمل الإداري، إطلاع المديرين على القوانين الجديدة في النظام الداخلي لمديرية التربية ليتم العمل من خلالها، اطلاعهم على الأساليب الإدارية التربوية كعمل وقائي للتخفيف من الأخطاء أثناء ممارسة العمل الإداري ومحاولة توحيد هذه الأساليب، من خلال الحقوق والواجبات والعلاقة بين مديرية التربية والإدارات المدرسية(وزارة التربية،٢٠١٠،ص ١-١٥).
- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي عن طريق مديرية الإعداد والتدريب في مديرية التعليم الأساسي بعنوان: **كيف نجعل المدرسة آمنة تحقق حماية الطفل** وهدفت إلى تعزيز إجراءات الأمن والسلامة في المدارس وقد جرت هذه الدورة في جميع المحافظات بحيث تحدد كل مديرية من مديريات التربية موعد الدورة ومدتها وعدد المشاركين فيها.
- دورة لمديري المدارس والمدرسين والمثقفات الصحيات عن طريق مديرية الإعداد والتدريب بالتعاون مع مديرية الصحة المدرسية **للتعريف بالبيئة وسلامتها والتركيز على البيئة الفيزيائية المدرسية.** وكانت الدورة محلية في جميع المحافظات لمدة ثلاثة أيام تحدد لاحقاً ويشارك فيها /٣٠/ مشاركاً بما يغطي حاجة المحافظة.
- ورشة عمل لمديري المدارس والمثقفات الصحيات عن طريق مديرية الإعداد والتدريب بالتعاون مع مديرية الصحة المدرسية للتعريف بالأمراض المزمنة وكيفية التعامل معها. وهي ورشة محلية جرت في جميع المحافظات لمدة يومين وشارك فيها /٣٠/ مشاركاً (وزارة التربية،٢٠١١،ص٤- ٦-٧).
- ورشة عمل لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي عن طريق مديرية الإعداد والتدريب بالتعاون مع مديرية التخطيط والتعاون الدولي وكان الهدف منها **إكساب المهارات لتنظيم النوادي المدرسية.** وقد جرت الورشة في مركز الباسل لأمناء المخابر / ركن الدين -خلف جامع صلاح الدين/ لمدة يومين بتاريخ ٢٠-٢٠١٢/٥/٢١م الساعة التاسعة صباحاً، بحضور (٢٢) مشاركاً (وزارة التربية،٢٠١٢).
- دورة تدريبية لمديري المدارس الجدد عن طريق مديرية الإعداد والتدريب هدفها التعريف بمهام وواجبات المدير وصلاحياته وزيادة خبرة مديري المدارس الجدد بعنوان: **الإدارة وحل المشكلات وقانون العاملين والعقود،** لمدة خمسة أيام.

- دورة تدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى والثانية عن طريق مديرية الإعداد والتدريب وهدفت الدورة إلى **الاطلاع على شرح قانون التعليم الأساسي، والنظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي والمهارات الإدارية والتربوية لمدير المدرسة** لمدة خمسة أيام.
- دورة **إدارة الأزمات** عن طريق مديرية الإعداد والتدريب وهدفت الدورة إلى تنمية مهارات المتدربين في مجال التعامل مع الأزمة لمدة خمسة أيام وبحضور /١٥/ مشاركاً (وزارة التربية، ٢٠١٣، ٨-٩).
- ورشة عمل لمديري مدارس التعليم الأساسي ومعلمي الصفين الثالث والرابع عن طريق مديرية الإعداد والتدريب بالتعاون مع مديرية الصحة المدرسية ودائرة التعليم الأساسي، هدفت إلى **التعريف بالمنهج الصحي المدرسي وكيفية تطبيقه** وقد جرت في جميع المحافظات لمدة ثلاثة أيام تحدد موعدها كل مديرية على حدة، وعدد المشاركين فيها/٢٥/ بما يغطي حاجة المحافظة(وزارة التربية،٢٠١٥،ص٢٩).

ويرى الباحث أهمية هذه الدورات والندوات التدريبية لدورها في تسليط الضوء حول واقع إدارة المدارس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

لكنه يأخذ على هذه الدورات أنَّها تعاني من القصور من حيث:

- قلة الدورات التدريبية المخصصة لتطوير الممارسات الإدارية.
- قلة الدورات التي تناولت مجال إدارة الأزمات المدرسية والتي اقتصرت على دورة تدريبية واحدة.
- اعتماد معظم الدورات على الجانب النظري دون التطبيقي من خلال أسلوب المحاضرة.
- قلة التزام مديري المدارس بحضور هذه الدورات لأنها لا تلبي احتياجاتهم التدريبية.
- معظم هذه الدورات تصلح للمعلمين أكثر منها للمديرين.
- قصر مدة تنفيذ هذه الدورات حيث كانت معظمها دورات مختصرة وقصيرة.
- عدم شمولية هذه الدورات لجميع مديري المدارس وقلة المشاركين فيها.
- عدم وجود معايير لتقويم هذه الدورات ومعرفة مدى الفائدة التي ترتبت عليها.

٨- واقع إدارة الأزمات المدرسية في سورية:

يعاني نظام التعليم من بعض المشكلات في العالم العربي والتي تمثل في جوهرها أزمات على المستوى القومي مثل أزمة المباني وعدم وجود أماكن كافية لممارسة الأنشطة (صقر،٢٠٠٩، ص٦٢). إنَّ سورية قد تأخرت عن غيرها من الدول العربية منها والعالمية، فسورية لم تقم بأي تجربة علمية أو بحث نظري في إدارة الأزمات التعليمية والتربوية، والتجربة الوحيدة لها، قامت بها مديرية الأنشطة اللاصفية في مديرية التربية في مدينة دمشق بالتعاون مع الدفاع المدني، وتم دعوة مديري المدارس في مدينة دمشق لحضور تجربة زلزال افتراضي بمكان تجمع المدارس في منطقة برزة وذلك بتاريخ ٢٠٠٩/٥/١٣. وكانت الأهداف التدريبية لهذه التجربة هي:

- تحسين وتعميق خبرة أجهزة القيادة الفرعية في تخطيط وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لرفع درجة الاستعداد لمواجهة الكارثة حين الجاهزية القصوى.
- تطوير وتعميق الخبرة للمتدربين في تنفيذ الإجراءات حسب تسلسل أولويات التنفيذ وتدريب الكوادر الإدارية والطلبة في المدارس ولجان الأحياء السكنية على تنفيذ مهامها وفق خطة الحماية الذاتية والدفاع المدني في حال وقوع كارثة وهمية (زلزال)، وقد تم بمشاركة ٢٩ جهة من قيادة الشرطة والتربية والدفاع المدني...الخ.

إضافة إلى أن وزارة التربية وبالتعاون مع منظمة اليونيسف، قد وضعت خطة عمل لبرنامج التعليم الأساسي ذي النوعية لرفع الكفاءة المؤسسية في مجال التعليم في حالات الطوارئ في إطار العمل الوطني المؤسساتي، وآلية التعاون بين وكالات الأمم المتحدة والمجتمع الدولي والحكومة من حيث توزع المسؤوليات لإدارة الأزمات في مدة زمنية تتراوح بين ٢٠٠٧-٢٠١١، وتهدف هذه الخطة إلى تدريب مدربين حول أساليب التعامل مع حالات الطوارئ والقيام بالإجراءات اللازمة لضمان تنفيذ خطة التدخل للتعامل مع هذه الحالات.

كما أن سورية ولمواكبة العصر الذي يتسم بالتفجر المعرفي والتطورات التقنية المتسارعة قامت بالاعتماد على مدخل المهارات في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية، باعتباره أصبح ضرورة للعملية التعليمية لأن المهارات على أنواعها تساعد المتعلم على توظيف معرفه في المواقف الحياتية وتمكنه من حل المشكلات واتخاذ القرار واستخدام التفكير المنطقي الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في الحياة، وكان من أهم هذه المهارات إدارة الأزمات باستخدام عمليات التفكير العليا، وهذه الخطوة تتصف بأنها بعيدة بخصوص تطبيق منهج إدارة الأزمات، لكنها هامة من حيث تنمية هذا الاتجاه في أذهان الطلبة ليتم تطبيقها في مواقفهم الحياتية ومن ثم يقومون هم في تطبيقها في مدارس الدولة ومؤسساتها.

كما أن سورية وبالتعاون مع بعض الدول العربية قررت عقد دورات تدريبية حول إدارة الازمات والكوارث، وأهم المحاور التي تتناولها هذه الدورات هي:

- مفهوم الأزمة.
- تصنيف الأزمات.
- أنواع الأزمات.
- مجموعات الاستراتيجيات الوقاية.
- دورة حياة أي أزمة.
- اكتشاف إشارات الإنذار.
- كيف تكتشف الإشارات المبكرة للأزمة.
- تقييم المواقف إزاء اكتشاف الإشارات المبكرة للأزمة.
- خطط الاتصالات أثناء الأزمات وأدوات الاتصال.

- الاستعداد لمواجهة الصحافة.
- فريق إدارة الأزمات.
- مراحل تشكيل فريق إدارة الأزمات.

ويتم انعقاد هذه الدورات التدريبية كل شهر وعلى مدار السنة، ونرى أن هذه خطوة أولى نحو تطبيق منهج إدارة الأزمات داخل المؤسسات في سورية ويؤخذ على هذه الدورات أن تكلفتها عالية جداً، وأنه لا توجد دورات تختص بإدارة الأزمات في قطاع التعليم(غنام،٢٠١١، ص١٢٣-١٢٥).

الفصل السادس

منهج البحث وأدواته وإجراءاته

- تمهيد .

١- منهج البحث .

٢- مجتمع البحث .

٣- عينة البحث .

٤- أداة البحث .

٥- إجراءات التطبيق .

٦- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث .

الفصل السادس

منهج البحث وأدواته وإجراءاته

- **تمهيد:**

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج البحث، كما يتضمن تحديد مجتمع البحث، ووصف العينة وكيفية سحبها، وخطوات إعداد أداة البحث، والإجراءات المتبعة للتحقق من الخصائص السيكومترية لها، بالإضافة إلى ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة على سؤال البحث وفرضياته.

١-منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في معالجة مشكلة البحث الحالي، إذ يقوم هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور. ولا يقتصر المنهج الوصفي التحليلي على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات، ولذلك كثيراً ما يقترن بالمقارنة وكثيراً ما يصطنع البحث الوصفي أساليب القياس والتصنيف والتفسير. إن وصف ما هو كائن لا يشكل وحده جوهر عملية البحث الوصفي، فعملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث (خيري،١٩٩٧،ص١٣٤).

٢- مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق من الجنسين الذكور والإناث، والبالغ تعدادهم حسب القوائم الإحصائية لمديرية التخطيط والإحصاء في مديرية التربية خلال العام الدراسي(٢٠١٤- ٢٠١٥) في محافظة دمشق (٣٤٨) مديراً ومديرةً (دائرة التخطيط والإحصاء بمديرية تربية محافظة دمشق،٢٠١٥).

٣- عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بسحب عينة تضمنت (١١٢) مديراً ومديرة من مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق أي ما نسبته(٣٢,١٨%) من المجتمع الأصلي للبحث، وهذا ما أشار إليه حسن(٢٠١١) عندما بيّن أن حجم العينة الواجب سحبه من مجتمع إحصائي يتراوح ما بين (٣٠٠-٤٠٠) مفردة يجب ألا يقل عن (٣٠%) (حسن،٢٠١١،ص٣٥٥). حيث تمّ سحب أفراد العينة باستخدام العينة العشوائية البسيطة والمتيسرة بحيث تراعي متغيرات الدراسة الحالية وهي (الجنس، المؤهل التربوي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

وفيما يلي يبيّن الباحث خطوات اختيار العينة:

- تم تحديد المجتمع الأصلي للبحث، وهو مديرو ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق وكذلك حجمه عن طريق مديرية التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بمحافظة دمشق.
- تم تحديد نسبة (٣٢,١٨%) من المجتمع الأصلي، وذلك من أجل سحب عينة عشوائية منه.
- تم تقسيم مجتمع البحث إلى (١٢) منطقة تعليمية تمثلها (٣٤٨) مدرسة من مدارس محافظة دمشق للتعليم الأساسي حلقة أولى وفقاً للتقسيم المعتمد من قبل دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بمحافظة دمشق، وفيما يلي الجداول التي تبيّن كل من المجتمع الأصلي للبحث وعينته وكذلك توضح توزع المناطق التعليمية بمحافظة دمشق للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م.

جدول رقم (٢)

يُبيّن المجتمع الأصلي وعينة البحث

عدد أفراد المجتمع الأصلي	عدد أفراد العينة	نسبة العينة من المجتمع الأصلي
٣٤٨	١١٢	%٣٢,١٨

جدول رقم(٣)

يبين توزع المناطق التعليمية في محافظة دمشق

اسم المنطقة	اسم المنطقة	اسم المنطقة
١- ركن الدين	٥- كفر سوسة	٩- ساروجا
٢- المزة	٦- القدم	١٠- دُمّر
٣- برزة	٧- القنوات	١١- المهاجرين
٤- الشاغور	٨- الميدان	١٢- الصالحية

- تم سحب عينة عشوائية متيسرة بلغت(١١٢) مديراً ومديرة من مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

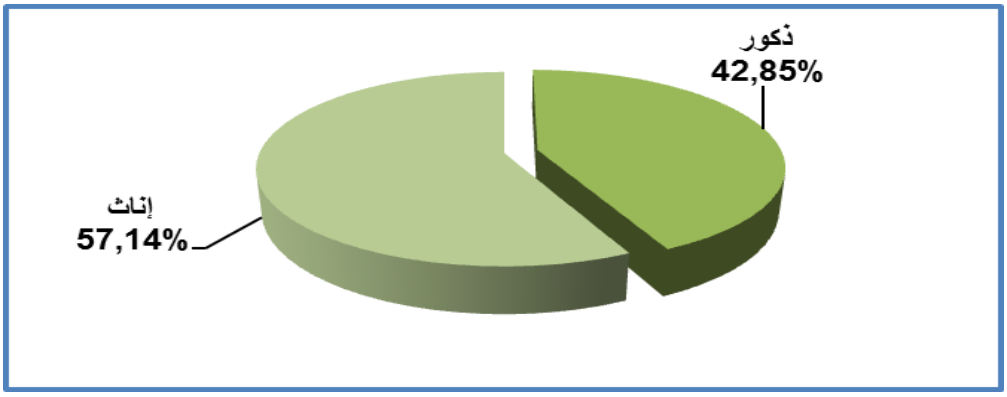
والجداول والرسوم الآتية تبين توزيع أفراد العينة وفق متغيرات البحث المدروسة :

جدول رقم(٤)

يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٤٨	%٤٢,٨٥
إناث	٦٤	%٥٧,١٤
المجموع	١١٢	%١٠٠

يُلاحظ من الجدول رقم (٤) أن نسبة مديري المدارس من الذكور قد بلغت(٤٢,٨٥%)، بينما بلغت نسبة الإناث(٥٧,١٤%)، وهذا ما يشير إلى تقارب نسبة كل من الجنسين في تمثيلهم للعينة، والشكل التالي يوضح ذلك.



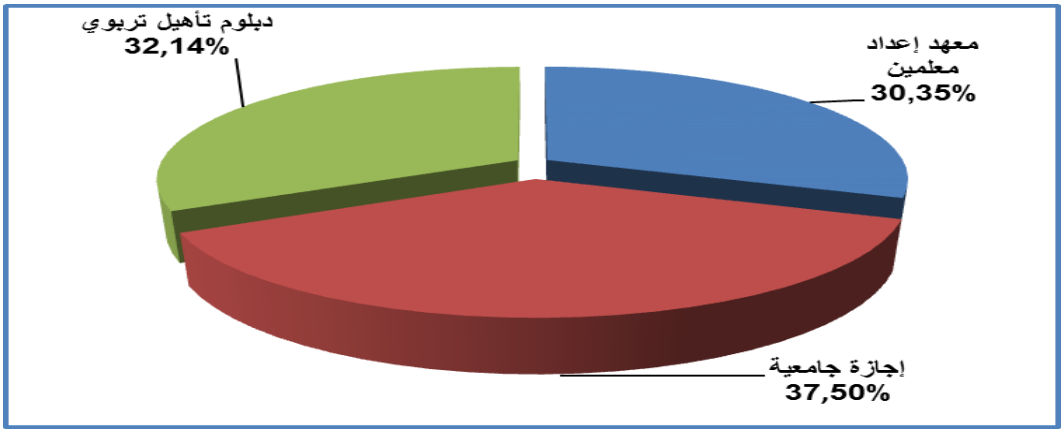
شكل رقم(٣) يبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

جدول رقم (٥)

يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل التربوي

المؤهل التربوي	العدد	النسبة المئوية
معهد إعداد معلمين	٣٤	%٣٠,٣٥
إجازة جامعية	٤٢	%٣٧,٥٠
دبلوم تأهيل تربوي	٣٦	%٣٢,١٤
المجموع	١١٢	%١٠٠

يُلاحظ من الجدول(٥) أن نسبة مديري المدارس والذين يحملون درجة الإجازة كانت هي النسبة الأعلى حيث بلغت(٣٧,٥%) ، بينما تليها نسبة المديرين الذين يحملون شهادة دبلوم التأهيل التربوي وبلغت(٣٢,١٤%) ثم جاء بعدها المديرين الحاصلين على شهادة من معهد إعداد المعلمين، والذين بلغت نسبتهم (٣٠,٣٥%) من أفراد عينة البحث، والشكل التالي يوضح ذلك.



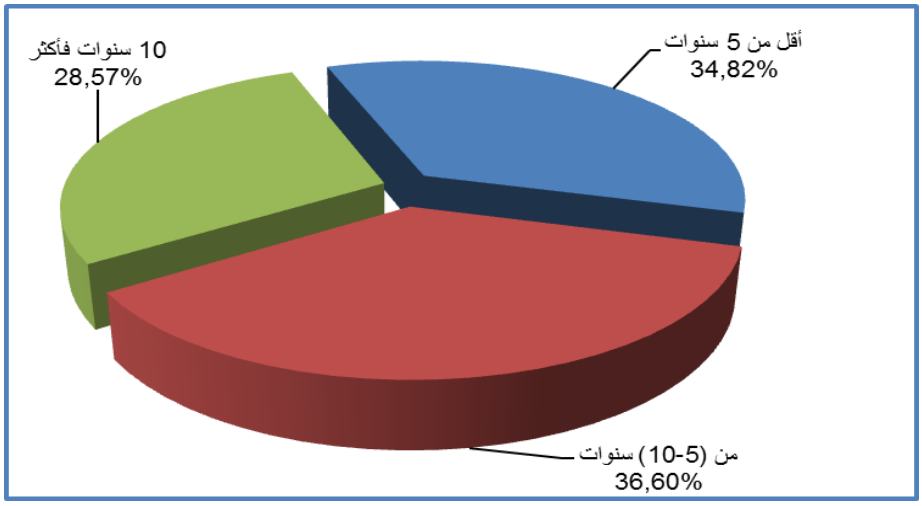
شكل رقم (٤) يبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل التربوي

جدول رقم (٦)

يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٣٩	%٣٤,٨٢
من (٥-١٠) سنوات	٤١	%٣٦,٦٠
١٠ سنوات فأكثر	٣٢	%٢٨,٥٧
المجموع	١١٢	%١٠٠

يُلاحظ من الجدول السابق أن النسبة الأكبر هي من المديرين الذين تبلغ خبرتهم في مجال الإدارة المدرسية من (٥-١٠) سنوات، حيث بلغت نسبتهم(٣٦,٦٠%)، تلتها نسبة المديرين الذين لديهم خبرة في مجال الإدارة المدرسية أقل من (٥) سنوات، حيث بلغت نسبتهم (٣٤,٨٢%)، بينما كانت نسبة المديرين الذين لديهم خبرة في مجال الإدارة المدرسية (١٠) سنوات فأكثر هي (٢٨,٥٧%). والشكل التالي يوضح توزع أفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة .



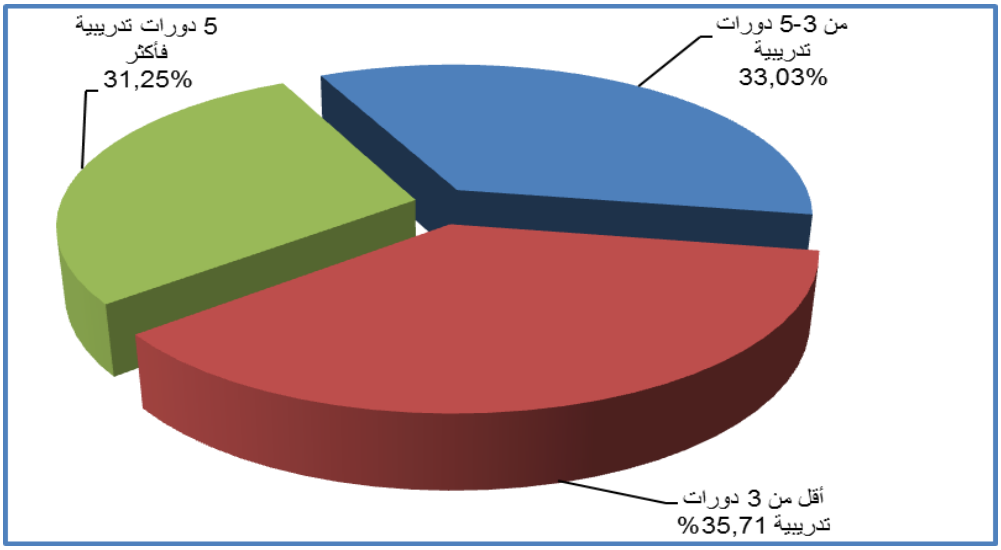
شكل رقم (٥) يبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة

جدول رقم (٧)

يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الدورات التدريبية المتبعة

الدورات التدريبية المتبعة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
أقل من ٣ دورات تدريبية	٤٠	%٣٥,٧١
من (٣- ٥) دورات تدريبية	٣٧	%٣٣,٠٣
٥ دورات تدريبية فأكثر	٣٥	%٣١,٢٥
المجموع	١١٢	%١٠٠

يُلاحظ من الجدول السابق أن النسبة الأكبر هي من المديرين الذين خضعوا لأقل من (٣) دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية، حيث بلغت نسبتهم(٣٥,٧١%)، تلتها نسبة المديرين الذين اتبعوا من(٣ –٥) دورات تدريبية مجال الإدارة المدرسية، حيث بلغت نسبتهم (٣٣,٠٣%)، بينما كانت نسبة المديرين الذين اتبعوا (٥) دورات تدريبية فأكثر هي (٣١,٢٥%). والشكل التالي يوضح توزع أفراد عينة البحث حسب عدد الدورات التدريبية المتبعة.



شكل رقم (٦) يبين توزع أفراد عينة البحث حسب عدد الدورات التدريبية المتبعة

يُلاحظ من الشكل السابق أنّ نسب توزع أفراد عينة البحث حسب متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة هي نسب متقاربة حيث بلغت نسبة المديرين الذين خضعوا لأقل من (٣) دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية٣٥,٧١%، في حين بلغت نسبة المديرين الذين اتبعوا من(٣ –٥) دورات تدريبية مجال الإدارة المدرسية٣٣,٠٣%،أما نسبة المديرين الذين اتبعوا (٥) دورات تدريبية فأكثر فقد بلغت٣١,٢٥%.

٤ – أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة من أجل جمع المعلومات والبيانات ومن أجل الإجابة عن سؤال البحث وفرضياته، حيث أن الاستبانة تساعد في الحصول على المعلومات من المفحوصين أنفسهم، وتتيح للأفراد التعبير عن رأيهم في موضوع البحث.

وتهدف الاستبانة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات، وقد تطلب بناء الاستبانة إتباع الباحث الطريقة العلمية المنظمة ليصل إلى استبانة تتصف بصفات الأداة الجيدة، وقد شملت هذه الطريقة الخطوات التالية:

- خطوة الاسترشاد وجمع البيانات.
- خطوة التصميم وتحليل المفردات.
- خطوة التأكد من تحقق الشروط السيكومترية للاستبانة.

٤-١ خطوة الاسترشاد وجمع المعلومات:

قام الباحث بمراجعة الأدب النظري المرتبط بموضوع البحث، وما أشارت إليه البحوث والدراسات التي عالجت هذا الموضوع، حيث أطلع الباحث على الدراسات والمقاييس التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها ومن أهم هذه الدراسات:

٤-١-١ الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس:

الدراسات العربية: وهي دراسة العموش(١٩٩٧)،ودراسة الحديدي (١٩٩٨)،ودراسة السحيمي (٢٠٠٢)، ودراسة أبو كتـه (٢٠٠٢)، ودراسـة الغامـدي(٢٠٠٤)،ودراسـة ميـرزا (٢٠٠٤)، ودراسـة أبـو غزالـة (٢٠٠٥)،ودراسـة الدندني(٢٠٠٥)،ودراسة العمري(٢٠٠٨)، ودراسة السلمي (٢٠١٢).

الدراسات الأجنبية:وهي دراسة بريجس(Briggs, 1992) ، ودراسة بفاو(Pfau, 1997)، ودراسة جون (John,2002).

٤-١-٢ الدراسات التي تناولت إدارة الأزمات:

الدراسات العربية: وهي دراسة أبو خليل (٢٠٠١)، ودراسة المهيدي ووهيبة(٢٠٠٢)، ودراسة حمدونة (٢٠٠٦)، ودراسة الموسى (٢٠٠٦)، ودراسة الزاملي وآخرون(٢٠٠٧)، ودراسة غنام (٢٠١١)، ودراسة غنيمة (٢٠١٤).

الدراسات الأجنبية: وهي دراسة ثومبسون وروزماري(Thompson,Rosemary,1990)، ودراسة ماكنيل وتوبينغ (Macneil & Topping,2007).

بعدها قام الباحث باستشارة أهل الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية في مدينتي دمشق ودرعا واستمع لآرائهم ونصائحهم واسترشد بمقترحاتهم في بناء الاستبانة.

ثم قام الباحث بمقابلة (١٥) مديراً ومديرة من المكلفين بإدارة مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق خلال الفترة من(١-١٩/٢/٢٠١٥م) من العام الدراسي ٢٠١٤- ٢٠١٥ كعينة استطلاعية غير رسمية لاستطلاع آرائهم حول موضوع البحث والمحاور التي من الممكن أن تتضمنها أداة الدراسة والبنود التي يجب أن يشملها كل محور من محاور الاستبانة وأبرز الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات من وجهة نظرهم كمديرين، وقد تم ذلك من خلال طرح بعض الأسئلة المفتوحة التي تترك للمديرين حرية الإجابة ولا تقيدهم بنمط محدد للإجابات، كما تسمح لهم بالتوسع في الإجابات وإغناء الموضوع باقتراحات من شأنها المساعدة في بناء استبانة جيدة تقيس وجهة نظر المديرين بشكل أفضل. وفيما يلي الأسئلة التي تمّ طرحها في المقابلة:

السؤال الأول: ما أبرز الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء إدارة الأزمات قبل حدوث الأزمة المدرسية من وجهة نظرك كمدير؟

السؤال الثاني: ما أبرز الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة المدرسية من وجهة نظرك كمدير؟

السؤال الثالث: ما أبرز الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء إدارة الأزمات بعد حدوث الأزمة المدرسية من وجهة نظرك كمدير؟

السؤال الرابع: ما ترتيب الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء إدارة الأزمات من وجهة نظرك كمدير؟ وما درجة هذه الاحتياجات التدريبية؟

السؤال الخامس: ما أبرز الأزمات التي تتعرض لها المدارس من وجهة نظرك كمدير؟

السؤال السادس: ما المهارات اللازمة لمديري المدارس من أجل معالجة الأزمات المدرسية ؟

السؤال السابع: هل لديك أيّ اقتراح أو إضافة فيما يخص موضوع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء إدارة الأزمات؟ إذا كانت الإجابة نعم ما هي ؟.

٤-٢ خطوة التصميم وصياغة المفردات: وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية:

٤-٢-١ تحديد المحاور الأساسية للاستبانة:

مما لاشك فيه أن الخطوة الأولى والأساسية في توجيه عملية بناء الاستبانة هي تحديد المحاور التي سترتكز عليها، وذلك لإغناء عباراتها وتفصيل إجراءاتها لذا، تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من أربعة محاور رئيسة هي:

- الاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين للتعامل مع الأزمة المدرسية قبل حدوثها.
- الاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين للتعامل مع الأزمة المدرسية أثناء حدوثها.
- الاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين للتعامل مع الأزمة المدرسية بعد حدوثها.
- الاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين لمواجهة الأزمة المدرسية.

٤-٢-٢ صياغة المفردات والعبارات التي تتألف منها الاستبانة:

بعد تحديد محاور الاستبانة قام الباحث بصياغة الفقرات التي تتألف منها الاستبانة مع مراعاة وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة من حيث دقتها، وملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها وأن تكون العبارات شاملة لمختلف المحاور التي سيتناولها البحث ومنتمية لها، وأن تكون المفردات بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض ولا تحتمل التأويل في الإجابة.

٤-٢-٣ وضع الاستبانة في صورتها الأولية:

في ضوء الخبرات السابقة، وانطلاقاً من الهدف العام الذي تسعى الاستبانة لتحقيقه واستناداً للتوجهات الرئيسة في وضع بنوده أعد الباحث الاستبانة بصورتها الأولية على النحو التالي:

- مقدمة بسيطة توضح الهدف من الاستبانة وكيفية التعامل معها من قبل المديرين.

- القسم الأول: ويتضمن معلومات عامة عن المديرين تمثل المتغيرات المستقلة للبحث تتعلق بالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية ، والدورات التدريبية المتبعة.
- القسم الثاني: عبارات وبنود الاستبانة في صورتها الأولية والتي بلغ عدد عباراتها(٦٠) عبارة موزعة على المحاور الأربعة والجدول رقم (٨) يبين توزع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها الأولية.

الجدول رقم (٨)

يبين توزع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها الأولية

رقم المحور	محاور الاستبانة	عدد العبارات
١	الاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين للتعامل مع الأزمة المدرسية قبل حدوثها .	١٣
٢	الاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين للتعامل مع الأزمة المدرسية أثناء حدوثها .	١٩
٣	الاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين للتعامل مع الأزمة المدرسية بعد حدوثها .	٩
٤	الاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين لمواجهة حدوث الأزمة.	١٩
الاستبانة ككل		٦٠

٤-٢-٤ تحكيم الاستبانة:

بعد الانتهاء من وضع الاستبانة في صورتها الأولية، قام الباحث بعرضها على الدكتورة المشرفة من أجل تعرف مدى ملاءمتها لموضوع البحث وتلافي الأخطاء والثغرات الموجودة في الاستبانة والأخذ بالإضافات والتعديلات، التي تقترحها المشرفة. وبعدها قام الباحث بتعديل الاستبانة الأولية بحسب رؤية المشرفة واقتراحاتها، وأصبحت جاهزة لعرضها على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة دمشق، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم، وبعد عرضها على السادة المحكمين وتحليل آرائهم، تم تعديل عبارات الاستبانة بشكل يضمن الاستفادة من جميع تلك الملاحظات، حيث تم تعديل وإعادة صياغة عدد من العبارات وتم حذف بعض العبارات المكررة، كما تم توزيع بنود المحور الرابع والمتمثل بالاحتياجات التدريبية اللازمة للمديرين لمواجهة الأزمة المدرسية على المحاور الثلاثة الأولى نظراً لإجماع السادة المحكمين على توزيع بنود هذا المحور على بقية المحاور، وتمَّ تعديل تسمية محاور الاستبانة، كما تم إضافة بنود أخرى لمحاور الاستبانة . ومع هذه التعديلات من إضافة وحذف وإعادة توزيع البنود على محاور الاستبانة، تقلص عدد البنود والعبارات من (٦٠) عبارة في الاستبانة الأولية موزعة على أربعة محاور إلى (٥٣) عبارة في الاستبانة النهائية موزعة على ثلاثة محاور فقط. بعد ذلك قام الباحث

بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٠) مديراً ومديرة من مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وذلك للتأكد من مناسبة العبارات للتطبيق ووضوحها، وقد طلب الباحث من المديرين قبل البدء بالإجابة عن عبارات الاستبانة أن يضعوا إشارة إلى جانب كل سؤال يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمه أو الإجابة عليه، وبناءً عليه تم تبسيط بعض البنود التي أشار السادة مديرو المدارس إلى صعوبتها. والجدول التالي يبين توزع عبارات ومحاور الاستبانة بصورتها النهائية.

الجدول رقم (٩)

يبين توزع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها النهائية

رقم المحور	محاور الاستبانة بصورتها النهائية	عدد العبارات
١	**الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية .**	١٨
٢	**الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية .**	٢٤
٣	**الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية .**	١١
	الاستبانة ككل	٥٣

٤-٢-٥ تصحيح الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صيغتها النهائية من (٥٣) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، وبدائل إجابة خماسية (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) حيث تعطى مرتفعة جداً (خمس درجات)، ومرتفعة (أربع درجات)، ومتوسطة(ثلاث درجات)، ومنخفضة (درجتان)، ومنخفضة جداً (درجة واحدة)، وانطلاقاً مما سبق تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المديرون من أفراد عينة البحث بالنسبة لكامل عبارات الاستبانة هي (٢٦٥) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي (٥٣) درجة. ومن أجل تحديد درجة الاحتياج التدريبي للمديرين من أفراد عينة البحث، تمَّ إعطاء إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة قِيَماً متدرِّجَةً وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كما هو موضح سابقاً في مفتاح التصحيح، وتمَّ حساب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (٥-١=٤).
- حساب طول الفئة، وذلك بتقسيم المدى وهو (٤) على أكبر قيمة في المقياس وهي (٥)

٤ ÷ ٥ = ٠,٨ (طول الفئة).

- إضافة طول الفئة وهو (٠,٨) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (١)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (١- ١,٨)، ثمَّ إضافة طول الفئة إلى الحدِّ الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠)

يبين فئات قيم المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على الاستبانة

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره
١ – ١,٨	منخفض جداً
١,٨ – ٢,٦	منخفض
٢,٦ – ٣,٤	متوسط
٣,٤ – ٤,٢	مرتفع
٤,٢ – ٥	مرتفع جداً

٤-٣التحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة:

٤-٣-١ صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة اعتمد الباحث الطرق الآتية:

أولاً: صدق المحكمين (content validity): هذا النوع من الصدق لا يتطلب أية إجراءات تجريبية أو إحصائية، بل يعتمد كلياً على نظرة واضع الاختبار وتقديراته الخاصة سواء لمجال أو محتوى الخاصية المقيسة أم للبنود التي تشكل محتوى الاختبار وعادة ما يستعين واضع الاختبار بآراء عدد من المحكمين لضمان هذا النوع من الصدق(مخائيل، ٢٠٠٩ ،ص١١٥) ولذا قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة في كليتي التربية بكل من جامعة دمشق ودرعا والمبينة أسماؤهم في الملحق(١) في الصفحة (١٤٢) للتأكد من صدق المحتوى بدلالة المحكمين وقد طلب من السادة المحكمين الآتي:

- الحكم على سلامة العبارة ووضوحها.
- مدى انتماء العبارة للمحور الخاص بها.
- مدى مصداقية العبارة في قياس الهدف.
- إضافة أو تعديل أو حذف أي عبارة بما يكسب الاستبانة المزيد من الصدق.

وبعد استلام الملاحظات قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة وشملت هذه التعديلات إعادة صياغة بعض البنود وحذف العبارات المكررة وإعادة توزيع بعض البنود على محاور الاستبانة، فتقلص عدد البنود والعبارات من (٦٠) عبارة في الاستبانة الأولية موزعة على أربعة محاور إلى (٥٣) عبارة في الاستبانة النهائية موزعة على ثلاثة محاور فقط انظر الجدول رقم (٩).

ثانياً: الدراسة الاستطلاعية للاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها(٢٠) مديراً ومديرة من مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف

معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة لديهم، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية لم يقم الباحث بحذف أي عبارة، إنما قام بتعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل أفراد عينة البحث، وقد بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية من الذكور(٧) مديرين ومن الإناث(١٣) مديرة.

ثالثاً: الصدق البنيوي(Construct Validity) :

تم سحب عينة عشوائية من مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق بلغت(٥٣) مديراً ومديرة وهي من خارج عينة البحث الأساسية للتحقق من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي للاستبانة. وقد قام الباحث بعدة خطوات للتأكد من الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة وذلك كما هو موضح في الجدولين (١١) و(١٢).

- معاملات ارتباط عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة:

قام الباحث باستخراج معاملات ارتباط عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(١١)

يبين معاملات ارتباط عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢**	١٩	٠,٥٥**	٣٧	٠,٤١**
٢	٠,٤١**	٢٠	٠,٤٣**	٣٨	٠,٤٥**
٣	٠,٤٧**	٢١	٠,٤٣**	٣٩	٠,٥١**
٤	٠,٣٩**	٢٢	٠,٥٠**	٤٠	٠,٤٣**
٥	٠,٥٢**	٢٣	٠,٦٧**	٤١	٠,٥٠**
٦	٠,٤٣**	٢٤	٠,٥٢**	٤٢	٠,٥٧**
٧	٠,٥٥**	٢٥	٠,٥٤**	٤٣	٠,٥٢**
٨	٠,٤٦**	٢٦	٠,٥٧**	٤٤	٠,٤٤**
٩	٠,٥٠**	٢٧	٠,٤٥**	٤٥	٠,٤٧**
١٠	٠,٤١**	٢٨	٠,٥٧**	٤٦	٠,٤٨**
١١	٠,٦٢**	٢٩	٠,٤٦**	٤٧	٠,٥١**
١٢	٠,٤٧**	٣٠	٠,٤٢**	٤٨	٠,٤٦**
١٣	٠,٥٩**	٣١	٠,٤٦**	٤٩	٠,٤٦**
١٤	٠,٤٧**	٣٢	٠,٦١**	٥٠	٠,٤٣**
١٥	٠,٤٩**	٣٣	٠,٤٩**	٥١	٠,٣٩**
١٦	٠,٥٠**	٣٤	٠,٤٥**	٥٢	٠,٤١**
١٧	٠,٤٤**	٣٥	٠,٦٠**	٥٣	٠,٥٢**
١٨	٠,٤٨**	٣٦	٠,٤٣**		

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يُلاحظ من الجدول رقم(١١) أن معاملات ارتباط عبارات الاستبانة ككل مع درجتها الكلية هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة:**

استخرج الباحث معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها البعض ومع درجتها الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢)

يبين معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة

المحور والدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية	الاحتياجات التدريبية قبل حدوث الأزمة المدرسية.	الاحتياجات التدريبية أثناء حدوث الأزمة المدرسية .	الاحتياجات التدريبية بعد حدوث الأزمة المدرسية .	الدرجة الكلية للاستبانة
الاحتياجات التدريبية قبل حدوث الأزمة المدرسية .	١	٠,٥٨**	٠,٥١**	٠,٨٠**
الاحتياجات التدريبية أثناء حدوث الأزمة المدرسية .		١	٠,٦٩**	٠,٩٣**
الاحتياجات التدريبية بعد حدوث الأزمة المدرسية .			١	٠,٨٠**
الدرجة الكلية للاستبانة.				١

(**) دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يُلاحظ من الجدول رقم(١٢) أن معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها البعض ومع درجتها الكلية، هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (٠,٠١).

رابعاً: ثبات الاستبانة:

تمّ استخراج الثبات الخاص بالاستبانة بالطرق التالية:

✪ **الثبات بالإعادة (Test-Retest Method):**

لحساب ثبات الاستبانة بطريقة إعادة الاختبار قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٥٣) مديراً ومديرة من مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق وبفاصل زمني مقداره (١٥) يوم بين التطبيقين وقد جرى استخراج معاملات الثبات للمحاور والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون Pearson) بين التطبيق الأول والثاني.

✪ ثبات التجزئة النصفية (Split–Half):

كذلك تمّ استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان (Spearman)،حيث تم حساب معامل الارتباط بين فقرات الاستبانة الفردية والزوجية.

✪ ثبات الاتساق الداخلي(Internal Consistency) :

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" (cronbach alpha)، وفيما يلي يبين الجدول رقم (١٣) نتائج معاملات الثبات.

جدول رقم(١٣)

يبين الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ للاستبانة

م	محاور الاستبانة	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
١	الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية .	٠,٧٢**	٠,٦٦	٠,٧٢
٢	الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية.	٠,٧٥**	٠,٥٥	٠,٧٥
٣	الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية .	٠,٧٤**	٠,٦٣	٠,٦٥
	الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٨٤**	٠,٦٨	٠,٨٥

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر الى الجدول رقم (١٣) يُلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (٠,٧٢) في محور (الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية) إلى(٠,٨٤) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه المعاملات تعد جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

أما معاملات ثبات التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (٠,٥٥) في محور (الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية.) إلى (٠,٦٨) في الدرجة الكلية للاستبانة، وتعد معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

أما معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد تراوحت مابين (٠,٦٥) في محور (الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية.) إلى (٠,٨٥) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي .

ويتضح مما سبق أن جميع محاور الاستبانة تتصف بدرجة جيدة وعالية من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي .

٥- إجراءات التطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة قام الباحث بالحصول على كتاب تسهيل مهمة من قبل كلية التربية بجامعة دمشق لتوجيهه إلى كل من وزارة التربية ومديرية التربية في محافظة دمشق ، ثمَّ حصل الباحث بموجب هذا الكتاب على جداول وقوائم من دائرة التخطيط والإحصاء بمديرية التربية توضح أعداد مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق وأسماء هذه المدارس وعناوينها بحسب المناطق التي تتألف منها محافظة دمشق وبذلك تمَّ حصر المجتمع الأصلي للبحث وفقاً للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م كما حصل الباحث على موافقة مديرية التربية على تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى في مدينة دمشق وقد طلب مدير التربية من إدارة المدارس تسهيل مهمة الباحث في تطبيق البحث. ثمَّ تم سحب عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي، حيث قام الباحث بالذهاب إلى عدد من مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق، وأجرى مقابلة مع المديرين من أجل إعطاء فكرة مناسبة عن البحث، وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانات على أفراد عينة البحث، وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على العينة، تم تفريغ درجات الاستبانة الخام على البرنامج الإحصائي (SPSS) النسخة (١٧)، من أجل استخراج النتائج ومعالجتها إحصائياً، والفصل التالي سيبين النتائج التي توصل إليها البحث.

٦- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

قام الباحث بإدخال نتائج تطبيق الاستبانة في الحاسب الآلي، تمهيداً لمعالجتها بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم (SPSS) النسخة (١٧) لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة، وشملت هذه التحليلات الإحصائية ما يلي:

- معامل ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان- براون لحساب ثبات المقاييس.
- معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) .
- استخدام اختبار (T. Test) ستودنت لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين.
- استخدام اختبار (ANOVA) تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين ثلاث مجموعات.
- المتوسط الحسابي(Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- النسبة المئوية (Percentage).

الفصل السابع

عرض نتائج البحث ومناقشتها

- تمهيد .
- ١- عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث ومناقشتها.
- ٢- عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها.
- ٣- مقترحات البحث .

الفصل السابع

عرض نتائج البحث ومناقشتها

- **تمهيد:**

يشتمل هذا الفصل على عرض نتائج البحث ومناقشتها، وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعى إليها البحث، ومن أجل سهولة العرض والمعالجة سيعرض الباحث النتائج المتعلقة بأسئلة البحث ومناقشتها أولاً، ثم يقوم بعرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشها.

ينطلق البحث من سؤال رئيس هو:

ما الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس ثلاثة أسئلة فرعية هي:

- ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة قبل حدوث الأزمة؟
- ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة أثناء حدوث الأزمة؟
- ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة بعد حدوث الأزمة؟

١- عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث ومناقشتها:

١-١- ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات؟

للتحقق من هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الرتبية على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية، ثم ترتيب هذه الاحتياجات من الأكثر حاجة للتدريب إلى الأقل؛ وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(١٤)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبية على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية .

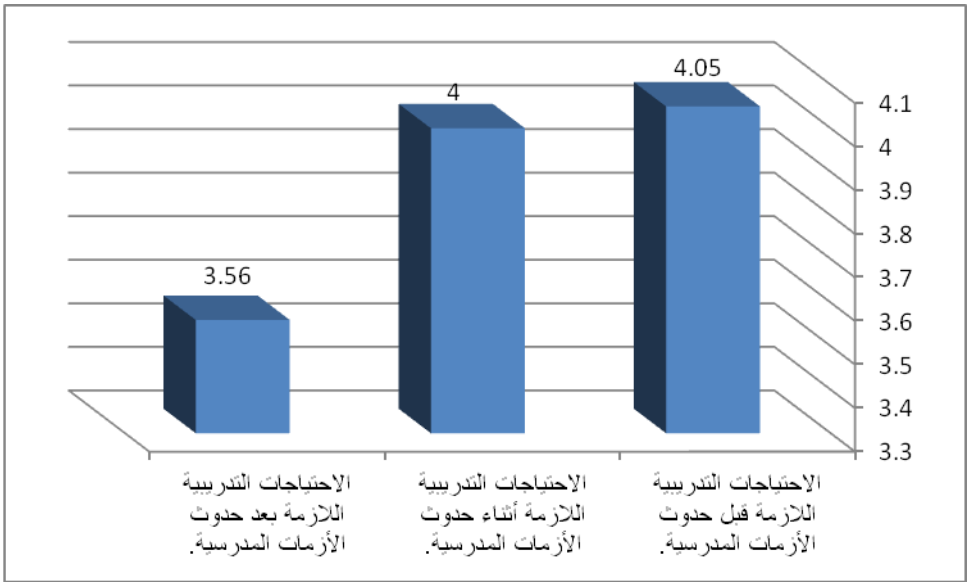
الترتيب في الاستبانة	الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية	العينة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي[1]	درجة الاحتياجات	الرتبة
١	**الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية.**	١١٢	١٨	٧٢,٩٨	٩,٠٤	٤,٠٥	مرتفعة	١
٢	**الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية.**	١١٢	٢٤	٩٦,١٠	١٧,٧٧	٤	مرتفعة	٢
٣	**الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية.**	١١٢	١١	٣٩,٢١	٩,١٠	٣,٥٦	مرتفعة	٣
	الدرجة الكلية للاستبانة	١١٢	٥٣	٢٠٨,٣٠	٣١,٦٨	٣,٩٣	مرتفعة	–

يُلاحظ من الجدول السابق أن درجة الاحتياجات التدريبية على الاستبانة ككل هي درجة مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي لها(٢٠٨,٣٠) وبانحراف معياري قدره (٣١,٦٨)، كما بلغ المتوسط الرتبي على درجات الاستبانة ككل (٣,٩٣) وبمقارنته بمعيار التقييم في الجدول رقم (١٠) يتبين أن درجة الاحتياجات التدريبية بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة هي درجة مرتفعة.

كما يُلاحظ أن محور الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية كان في المرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطه الرتبي (٤,٠٥) وبانحراف معياري قدره(٩,٠٤) وهو يمثل درجة مرتفعة من الاحتياج التدريبي لدى المديرين، ثم يليه بالترتيب محور الاحتياجات التدريبية أثناء حدوث الأزمات المدرسية، إذ بلغ متوسطه الرتبي (٤) وبانحراف معياري قدره (١٧,٧٧)، وهو يمثل درجة مرتفعة للاحتياجات التدريبية عند مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أثناء حدوث الأزمات المدرسية، ثم يليه في المرتبة الثالثة محور الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية، وقد جاء تقييمه بدرجة مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الرتبي (٣,٥٦) وبانحراف معياري قدره (٩,١٠).

والشكل الآتي يبين ترتيب الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفقاً للمتوسطات الرتبية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة الفرعية.

[1] المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي÷ عدد البنود



شكل رقم(٧) يبيّن المتوسطات الرتبية لمحاور استبانة الاحتياجات التدريبية

١-١-١- ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية؟

للإجابة على هذا السؤال ولمعرفة درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على كل بند من بنود محاور الاستبانة ثم تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لدى المديرين وترتيبها على النحو الآتي:

جدول رقم (١٥)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بنود محور(الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية) ودرجة الاحتياجات التدريبية عليها وترتيبها .

م	المحور الأول (الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة ن	درجة الاحتياجات
٦	وضع حلول مناسبة لمواجهة الأزمات المدرسية المرتقبة	١١٢	٤,٨٠	٠,٣٩	١	مرتفعة جداً
٤	وضع خطة شاملة لإدارة الأزمات المدرسية المتوقعة	١١٢	٤,٧٦	٠,٤٢	٢	مرتفعة جداً
١٢	إجراء تجارب من خلال بعض الأزمات المدرسية المفترضة	١١٢	٤,٦٩	٠,٥٣	٣	مرتفعة جداً
٩	إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية	١١٢	٤,٦٥	٠,٥٤	٤	مرتفعة جداً
١	القدرة على التنبؤ بحدوث أزمات مدرسية من خلال إشارات الإنذار المبكر	١١٢	٤,٦٢	٠,٥٥	٥	مرتفعة جداً

١٠	إعداد دليل إرشادي للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة	١١٢	٤,٥٠	٠,٦٧	٦	مرتفعة جداً
١٤	الاستفادة من خبرات المدارس التي مرت بأزمات سابقة	١١٢	٤,٣٨	٠,٧٧	٧	مرتفعة جداً
١٨	توفير ملجأ مناسب في المدرسة لحماية التلاميذ أثناء الأزمة	١١٢	٤,٢٦	٠,٦٩	٨	مرتفعة جداً
٥	جمع المعلومات الكافية والدقيقة المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة لتسهيل مواجهتها	١١٢	٤,٢١	١,٠٢	٩	مرتفعة جداً
١٧	توفير أجهزة ووسائل السلامة والأمان في المدرسة والعمل على صيانتها باستمرار	١١٢	٤,٠٩	٠,٧٨	١٠	مرتفعة جداً
١٣	تقديم الإسعافات الأولية والقدرة على استخدام وسائل الدفاع المدني الموجودة في المدرسة	١١٢	٣,٨٣	٠,٩١	١١	مرتفعة
٢	وضع إجراءات وقائية لمنع حدوث الأزمات	١١٢	٣,٦٧	١	١٢	مرتفعة
٨	نشر ثقافة التعامل مع الأزمات المدرسية بين جميع فئات المجتمع المدرسي	١١٢	٣,٥٦	١,٠١	١٣	مرتفعة
١٦	توفير قاعدة بيانات وافية عن التلاميذ والعاملين في المدرسة	١١٢	٣,٥٥	١,١٨	١٤	مرتفعة
٧	وضع إجراءات التعامل مع كل أزمة مدرسية حسب طبيعتها	١١٢	٣,٤٩	١,٠٦	١٥	مرتفعة
٣	تشكيل فريق عمل لإدارة الأزمات المدرسية	١١٢	٣,٤٣	١,٠٨	١٦	مرتفعة
١١	وضع تصور لقائمة الأزمات التي يمكن أن تحدث في المدرسة مستقبلاً	١١٢	٣,٤٠	١,١٠	١٧	متوسطة
١٥	توفير نظام اتصال يسمح بالتواصل مع جميع المعنيين بالأزمة بالسرعة المطلوبة	١١٢	٣	١,٢٥	١٨	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الأول	١١٢	٤,٠٥	٠,٥٠	-	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاحتياج المديرين للتدرب على المهارات المتضمنة في بنود هذا المحور هي درجة مرتفعة وأنَّ أعلى درجة للاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي قبل حدوث الأزمات المدرسية كانت على البند رقم (٦) والمتعلق باحتياجهم إلى (وضع حلول مناسبة لمواجهة الأزمات المدرسية المرتقبة)، حيث حصل على متوسط حسابي قدره (٤,٨٠)، أما أدنى درجة للاحتياجات التدريبية لدى المديرين في هذا المحور فكانت على البند رقم (١٥) والمتعلق بحاجتهم إلى (توفير نظام اتصال يسمح بالتواصل مع جميع المعنيين بالأزمة بالسرعة المطلوبة)، حيث حصل على متوسط حسابي قدره (٣).

كما يلاحظ أن حاجة مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للتدرب كانت بدرجة مرتفعة جداً على البنود(٦، ٤، ١٢، ٩، ١، ١٠، ١٤، ١٨، ٥، ١٧)، إذ يتراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (٤,٨٠ و٤,٠٩)، ويلاحظ أن حاجة مديري مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للتدرب على البنود ذوات الأرقام (١٣، ٢، ٨، ١٦، ٧، ٣) هي حاجة مرتفعة، باستثناء البندين (١١ و١٥) واللذين كانت حاجة مديري ومديرات المدارس للتدرب عليهما بدرجة متوسطة. وبشكل عام يُلاحظ أن بنود هذا المحور قد خلت من الاحتياجات التدريبية بدرجة منخفضة وأنَّ معظم بنود هذا المجال كانت حاجة المديرين والمديرات للتدرب عليها هي درجة مرتفعة جداً.

١-١-٢- ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بنود محور الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية.

جدول (١٦)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بنود محور(الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية) ودرجة الاحتياجات التدريبية عليها وترتيبها

م	المحور الثاني (الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة ن	درجة الاحتياجات
٢٦	وضع خطط قصيرة الأمد لإعادة الأوضاع في المدرسة لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة	١١٢	٤,٩٢	٠,٢٥	١	مرتفعة جداً
٢١	توفير الدعم المعنوي لفريق إدارة الأزمات ولجميع أفراد المجتمع المدرسي أثناء الأزمة	١١٢	٤,٨٩	٠,٣١	٢	مرتفعة جداً
٢٠	توفير المهام والمسؤوليات على أعضاء فريق إدارة الأزمات المدرسية حسب إمكاناتهم	١١٢	٤,٨٤	٠,٣٦	٣	مرتفعة جداً
٤٢	تصحيح الشائعات المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة من خلال وسائل الإعلام التربوي	١١٢	٤,٨٠	٠,٤٩	٤	مرتفعة جداً
٣٢	استخدام خطوات التفكير العلمي في إدارة الأزمة التي تواجه المدرسة	١١٢	٤,٧٩	٠,٦١	٥	مرتفعة جداً
٢٧	تهيئة المعلمين والتلاميذ نفسياً أثناء حدوث الأزمات وتخفيف التوفر لديهم	١١٢	٤,٧٨	٠,٦١	٦	مرتفعة جداً
٣٨	تحديد الوقت المتاح للتعامل مع الأزمة التي تواجه المدرسة ووضع جدول زمني لإداراتها	١١٢	٤,٧٥	٠,٦٠	٧	مرتفعة جداً

٣٧	التفكير في أسباب الأزمة التي تواجه المدرسة وتقدير أبعادها	١١٢	٤,٦٠	٠,٧٩	٨	مرتفعة جداً
٢٢	ترتيب الأولويات التي يجب تنفيذها أثناء الأزمة	١١٢	٤,٥٩	٠,٧٨	٩	مرتفعة جداً
٢٣	الاستعانة بالتقنيات الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنيت في مواجهة الأزمات المدرسية	١١٢	٤,٥٣	٠,٧٥	١٠	مرتفعة جداً
٣٠	الحد من انتشار الأزمة المدرسية والسيطرة عليها بعد فترة قصيرة من وقوعها	١١٢	٤,٣٦	١,٠٤	١١	مرتفعة جداً
٣٤	ابتكار الحلول المناسبة لمواجهة الأزمة التي تعصف بالمدرسة	١١٢	٤,٣٠	١,٠٣	١٢	مرتفعة جداً
٢٩	التفاوض مع مسببي الأزمة المدرسية للوصول إلى حل مناسب	١١٢	٤,٣٠	١,١٣	١٣	مرتفعة جداً
٣٥	عرض القرارات المتخذة لمواجهة الأزمة على بعض المعلمين لأخذ وجهة نظرهم	١١٢	٤,٠٩	١,٣٤	١٤	مرتفعة
٣٦	التأكد من صدق مصدر المعلومات المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة	١١٢	٤,٠٢	١,٣٩	١٥	مرتفعة
٣٣	اتخاذ قرارات سريعة وحاسمة للسيطرة على الموقف أثناء مواجهة الأزمات المدرسية	١١٢	٣,٧٢	١,٥٣	١٦	مرتفعة
٢٨	تحديد الأطراف والأفراد الذين يتسببون بحدوث الأزمة المدرسية وتصاعدها	١١٢	٣,٦٩	١,٥٥	١٧	مرتفعة
٣١	تشجيع المبادرات الذاتية والاستفادة من اقتراحات المعلمين لمواجهة الأزمة	١١٢	٣,٤٨	١,٦٣	١٨	مرتفعة
٢٥	استثمار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لاحتواء الأمة التي تواجه المدرسة	١١٢	٣,٣١	١,٦٩	١٩	متوسطة
١٩	تمتين العلاقات مع الجهات التي لها دور في مواجهة الأزمات المدرسية	١١٢	٣,٢٧	١,٦٨	٢٠	متوسطة
٤٠	التنسيق مع خدمات المجتمع كالشرطة والمشافي والمطافئ أثناء حدوث الأزمات المدرسية	١١٢	٣,٢٢	١,٦٨	٢١	متوسطة
٣٩	استشارة أهل الرأي والعلم والخبرة في التعامل مع الأزمات التي تواجه المدارس	١١٢	٢,٣٥	١,٧٦	٢٢	منخفضة
٢٤	سرعة وصول المعلومات إلى مراكز اتخاذ القرار أثناء حدوث الأزمات المدرسية	١١٢	٢,٢٠	١,٧٣	٢٣	منخفضة

٤١	تواجد مدير المدرسة في موقع الأزمة لمتابعة الأحداث أولاً بأول	١١٢	٢,١٦	١,٦٩	٢٤	منخفضة
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	١١٢	٤	٠,٧٤	-	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاحتياج المديرين والمديرات للتدرب على بنود هذا المحور هي درجة مرتفعة وأنَّ أعلى درجة للاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي أثناء حدوث الأزمات المدرسية كانت على البند رقم (٢٦) والمتعلق بحاجاتهم إلى (وضع خطط قصيرة الأمد لإعادة الأوضاع في المدرسة لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة)، حيث حصل على متوسط حسابي قدره (٤,٩٢)، أما أدنى درجة للاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات المدارس على هذا المحور فكانت على البند رقم (٤١) والمتعلق بحاجتهم إلى (تواجد مدير المدرسة في موقع الأزمة لمتابعة الأحداث أولاً بأول)، حيث حصل على متوسط حسابي قدره (٢,١٦). كما يلاحظ أن حاجة مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للتدرب على البنود (٢٦، ٢١، ٢٠، ٤٢، ٣٢، ٢٧، ٣٨، ٣٧، ٢٢، ٢٣، ٣٠، ٣٤، ٢٩)كانت بدرجة مرتفعة جداً، إذ تراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (٤,٩٢ و٤,٣٠)، ويلاحظ أن حاجة مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للتدرب على البنود ذوات الأرقام (٣٥، ٣٦، ٣٣، ٢٨، ٣١) هي حاجة مرتفعة، باستثناء البندين (١٩ و٤٠) واللذين كانت حاجة مديري ومديرات المدارس للتدرب عليهما بدرجة متوسطة، والبنود (٣٩، ٢٤، ٤١) والتي كانت حاجة مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من أجل التدريب عليها حاجة منخفضة. وبشكل عام يُلاحظ أنَّ بنود هذا المحور قد خلت من الاحتياجات التدريبية للمديرين والمديرات بدرجة منخفضة جداً وأنَّ معظم بنود هذا المحور كانت درجة احتياج مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب عليها هي درجة مرتفعة جداً.

١-١-٣- ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب على المهارات اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بنود محور الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية.

جدول (١٧)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بنود محور(الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية) ودرجة الاحتياجات التدريبية عليها وترتيبها

م	المحور الثالث (الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة ن	درجة الاحتياجات
٥٠	التخفيف من آثار الأزمة التي مرت بها المدرسة ومعالجة الأسباب التي أدت لحدوثها	١١٢	٤,٥٣	٠,٦١	١	مرتفعة جداً
٤٦	إدخال تعديلات على الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة	١١٢	٤,٤١	٠,٩٢	٢	مرتفعة جداً
٤٥	تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة التي عصفت بالمدرسة	١١٢	٤,١٩	٠,٩١	٣	مرتفعة
٤٧	إجراء مراجعة شاملة للأزمة التي مرت بها المدرسة	١١٢	٣,٩٨	١,١٥	٤	مرتفعة
٤٩	وضع سيناريوهات للأشكال المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة المدرسية من جديد	١١٢	٣,٨٩	١,٢٧	٥	مرتفعة
٤٨	تقييم مدى فاعلية القرارات التي اتخذت أثناء حدوث الأزمة في المدرسة	١١٢	٣,٨٤	١,٢٥	٦	مرتفعة
٥٢	تحديد أثر العوامل الاقتصادية على المدرسة والأزمة التي تمر بها	١١٢	٣,٣٣	١,٣٧	٧	متوسطة
٤٤	تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت خلالها للإفادة منها مستقبلاً	١١٢	٣,٢٨	١,٦٤	٨	متوسطة
٥٣	تحديد أثر العوامل السياسية على المدرسة والأزمة التي تمر بها	١١٢	٢,٨٣	١,٥٤	٩	متوسطة
٤٣	وضع خطة طويلة الأمد لإعادة الأوضاع في المدرسة لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة	١١٢	٢,٦٩	١,٥٧	١٠	متوسطة
٥١	تخصيص ميزانية مستقلة لمعالجة آثار الأزمة	١١٢	٢,١٩	١,٦٢	١١	منخفضة
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	١١٢	٣,٥٦	٠,٨٢	-	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاحتياج المديرين والمديرات للتدرب على بنود هذا المحور هي درجة مرتفعة وأنَّ أعلى درجة للاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بعد حدوث الأزمات المدرسية كانت على البند رقم (٥٠) والمتعلق بحاجاتهم إلى (التخفيف من آثار الأزمة التي مرت بها المدرسة ومعالجة الأسباب التي أدت لحدوثها)، حيث حصل هذا البند على متوسط حسابي قدره (٤,٥٣)، وكذلك البند رقم (٤٦) والمتعلق بحاجاتهم إلى (إدخال تعديلات على الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة)، حيث حصل هذا البند على متوسط حسابي قدره (٤,٤١)، وكلا البندين كانت درجة احتياج أفراد عينة البحث للتدرب عليهما حاجة مرتفعة جداً.

ويلي هذين البندين كل من البند رقم (٤٥) والمتعلق بحاجاتهم إلى (تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة التي عصفت بالمدرسة)، حيث حصل هذا البند على متوسط حسابي قدره (٤,١٩)، والبند رقم (٤٧) المتعلق بحاجة أفراد عينة البحث إلى (إجراء مراجعة شاملة للأزمة التي مرت بها المدرسة)، حيث حصل هذا البند على متوسط حسابي قدره (٣,٩٨)، والبند رقم (٤٩) المتعلق بحاجة أفراد عينة البحث إلى (وضع سيناريوهات للأشكال المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة المدرسية من جديد)، حيث حصل هذا البند على متوسط حسابي قدره (٣,٨٩)، والبند رقم (٤٨) المتعلق بحاجة أفراد عينة البحث إلى (تقييم مدى فاعلية القرارات التي اتخذت أثناء حدوث الأزمة في المدرسة)، حيث حصل هذا البند على متوسط حسابي قدره (٣,٨٤) وجميع هذه البنود كانت درجة احتياج أفراد عينة البحث للتدرب عليها حاجة مرتفعة.

أما باقي بنود هذا المحور وهي البنود ذوات الأرقام (٥٢، ٤٤، ٥٣، ٤٣) فقد كانت درجة احتياج أفراد عينة البحث للتدرب عليها كانت درجة متوسطة، باستثناء البند رقم (٥١) والذي كانت درجة احتياج أفراد عينة البحث للتدرب عليه حاجة منخفضة. وبشكل عام يُلاحظ أنَّ بنود هذا المحور قد خلت من الاحتياجات التدريبية للمديرين والمديرات بدرجة منخفضة جداً وأنَّ بنود هذا المحور كانت درجة احتياج مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للتدرب عليها متنوعة ما بين مرتفعة جداً ومرتفعة ومتوسطة ومنخفضة.

❖ مناقشة وتفسير نتائج سؤال البحث:

يتبين من نتائج سؤال البحث أن أكثر الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق كانت الاحتياجات التدريبية قبل حدوث الأزمات المدرسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التحضير والاستعداد لعلاج المشكلة والأزمة المدرسية قبل حدوثها وذلك من خلال طرح الحلول والخطط لمعالجتها، قد يكون هذا الأمر كفيل بتخفيف الأثر الكبير الذي قد تلحقه الأزمات العارضة التي قد تصيب المدرسة، إذ أشار مديرو المدارس إلى حاجتهم إلى التدرب بالدرجة الأولى على وضع حلول مناسبة لمواجهة الأزمات المدرسية المرتقبة أثناء حدوث الأزمات المدرسية وهذه الحاجة تبرر رغبة مديري المدارس إلى أن يتحلوا بسرعة اتخاذ القرار من خلال وضع حلول مناسبة وسريعة لمواجهة الأزمات المدرسية المتوقعة، وذلك من خلال وضع خطة شاملة لإدارة الأزمات المدرسية المتوقعة، وهذه الحاجة الثانية من حيث الترتيب لدى مديري ومديرات المدارس، والتي تتمثل بوضع خطة شاملة لإدارة الأزمات المدرسية المتوقعة وهذا يتفق مع ما أشار إليه المهدي ووهيبة(٢٠٠٢)، والموسى (٢٠٠٦) عندما أشارا إلى وجود حاجة إلى ضرورة توفير برامج وخطط كاملة وجاهزة لإدارة الأزمات داخل المدرسة والعمل على مراجعتها وتطويرها باستمرار.

كما أشار مديرو ومديرات المدارس إلى حاجتهم المرتفعة إلى إجراء تجارب من خلال بعض الأزمات المدرسية المفترضة، وكذلك إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية، وهذا ما يستدعي ضرورة

العمل على إخضاع مديري ومديرات المدارس إلى دورات تدريبية في مجال الحاسوب والإنترنت وذلك حتى يواكبوا آخر المستجدات على الصعيدين التربوي والإداري، وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الغامدي (٢٠٠٤) في أن أهم الاحتياجات التدريبية الإدارية للمديرين هي التمكن من استخدام الحاسوب.

ومن ناحية أخرى أشار أفراد عينة البحث إلى حاجتهم أثناء التعامل مع الأزمات المدرسية إلى وجود دليل إرشادي للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة عن طريق جمع المعلومات الكافية والدقيقة المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة لتسهيل مواجهتها.

فالحاجة التدريبية المتعلقة بوضع حلول مناسبة لمواجهة الأزمات المدرسية المرتقبة أثناء حدوث الأزمات المدرسية، والحاجة إلى التدرب على وضع خطة شاملة لإدارة الأزمات المدرسية المتوقعة، والحاجة إلى إجراء تجارب من خلال بعض الأزمات المدرسية المفترضة، وكذلك إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية، كل هذه الأمور تُعد الحاجة للتدرب عليها ضرورية بشكل كبير وذلك من أجل التعامل مع الأزمة المدرسية فور وقوعها، ولا بد من إعدادها قبل حدوث الأزمات، ويجب أن تكون هذه الخطط والمقترحات مدروسة بشكل كبير ودقيق.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه الحارثي (٢٠١١) عندما بين أن التعامل الأمثل مع الأزمة المدرسية يتطلب ضرورة توافر مجموعة من المقومات أو المبادئ التي تتلخص فيما يلي:

- التخطيط للأزمات وهو جزء هام من التخطيط الاستراتيجي وعنصر رئيسي من عناصر الخطة العامة للمدرسة.
- ضرورة وجودة نظام فعال للإنذار المبكر في المدرسة، من أجل الوقاية من الأزمات، والاستعداد للتعامل مع الأزمات التي لا يمكن تجنبها وقت وقوعها.
- ضرورة التقييم والمراجعة الدورية لخطط التعامل مع الأزمات واختبارها تحت ظروف مشابهة لحالات الأزمات الفعلية التي يمكن مواجهتها(الحارثي، ٢٠١١، ص٢٢).

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الدندني(٢٠٠٥)، ودراسة العمري(٢٠٠٨) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن مديري المدارس بحاجة للتدريب بدرجة كبيرة في جميع المجالات لاسيما المجالات الإدارية والفنية ومهارة إدارة الوقت وكذلك العلاقات العامة.

وتتفق نتيجة هذا المحور من حيث ضرورة الاستعانة بالتقنيات الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنت في مواجهة الأزمات المدرسية مع ما أشارت إليه دراسة (Macneil & Topping,2007) والتي بينت ضرورة استخدام الإنترنت والحاسوب لتوفير قاعدة بيانات للأزمات الخطيرة.

ومن ناحية أخرى تختلف نتيجة البحث الحالي عن ما أشار إليه (Jeffrey et al., 1999) عندما أشار إلى ضرورة توفير وسائل سريعة وسهلة للاتصالات أثناء حدوث الأزمات حتى لا يحدث توتر وفوضى، بينما أشار مديرو

المدارس أفراد عينة البحث إلى حاجتهم المتوسطة للتدرب على توفير نظام اتصال يسمح بالتواصل مع جميع المعنيين بالأزمة بالسرعة المطلوبة.

كما يُلاحظ من نتائج سؤال البحث أن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق أثناء حدوث الأزمات المدرسية كانت في المرتبة الثانية.

ويفسر الباحث سبب أن الاحتياجات التدريبية لدى مديري ومديرات المدارس مرتفعة أثناء حدوث الأزمات المدرسية، وذلك بسبب أن المطلوب من المدير في لحظة وقوع الأزمة المدرسية أن يكون متأهباً ومتيقظاً لاتخاذ قرارات سريعة وحاسمة من أجل وضع حلول للأزمة أو للحد من انتشارها وتفادي أكبر قدر ممكن من الخسائر التي قد تحدث وتتعرض لها المدرسة، فالمدير أثناء حدوث الأزمات المدرسية ليس فقط في طور وضع تصور مقترح لحل الأزمة أو وضع خطط للعلاج، بل يجب أن يكون مستعداً للتعامل مع هذه الأزمات لحظة وقوعها، وهو في حالة سباق مع الزمن وبحاجة لاستغلال كل دقيقة من أجل تلافي الأضرار التي قد تنجم عن حدوث الأزمات المدرسية، ولقد أشار اليحيوي (٢٠٠٦) إلى أنه أثناء حدوث الأزمة قد يكون المدير غير قادر على التعامل مع العوامل التي أدت إلى حدوث الأزمة، ويكون غير قادر على السيطرة على متغيراتها المتسارعة، وتتطلب هذه المرحلة من المديرين القدرة على التكامل بين الأنشطة المختلفة التي تستوجبها طبيعة الأزمة، وإيجاد مناخ يقوم على التفاهم والمشاركة بين جميع أعضاء فريق إدارة الأزمة المدرسية، وتوفير شبكة اتصالات فعالة تكفل توافر المعلومات والبيانات، والتنبؤ بالمستقبل وتنمية العلاقات التبادلية والتكاملية مع البيئة الخارجية"(اليحيوي، ٢٠٠٦،ص ١١).

ووفقاً لما أشارت إليه نتائج سؤال البحث فإن مديري المدارس يكونون أثناء حدوث الأزمة المدرسية بأشد الحاجة إلى وضع خطط قصيرة الأمد لإعادة الأوضاع في المدرسة مقارنةً بما كانت عليه قبل حدوث الأزمة، بالإضافة إلى توفير الدعم المعنوي لفريق إدارة الأزمات ولجميع أفراد المجتمع المدرسي أثناء الأزمة، وهم بحاجة إلى توفير المهام والمسؤوليات على أعضاء فريق إدارة الأزمات المدرسية حسب إمكاناتهم، وتعد الشائعات أخطر من الأزمات نفسها، لذا كانت حاجة مديري المدارس للتدرب على تصحيح الشائعات المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة من خلال وسائل الإعلام التربوي، حاجة مرتفعة جداً.

كما أشار أفراد عينة البحث إلى حاجتهم المرتفعة جداً للتدرب على استخدام خطوات التفكير العلمي في إدارة الأزمة التي قد تواجه المدرسة، وذلك من حيث الشعور بالمشكلة وتحديدها، وجمع المعلومات، ووضع الفروض والحلول، والمقارنة ما بين الحلول المقترحة لحل الأزمة، واختيار أفضلها، ومن ثم عملية الاختيار للحل الأمثل، وبالمرحلة الأخيرة لابد من متابعة الحل المقترح للتأكد من سلامته ونتائجه الإيجابية المتوقعة ومن أجل تطبيق هذا الحل على مواقف أخرى وأزمات جديدة.

إنّ إتباع خطوات التفكير العلمي في التعامل مع الأزمات المدرسية لابد أن يقوم على تهيئة المعلمين والتلاميذ نفسياً أثناء حدوث الأزمات وتخفيف التوتر لديهم، وعلى تحديد الوقت المتاح للتعامل مع الأزمة التي تواجه المدرسة ووضع جدول زمني لإداراتها، وكذلك التفكير في أسباب الأزمة التي تواجه المدرسة وتقدير أبعادها، ومن ثم ترتيب الأولويات التي يجب تنفيذها أثناء الأزمة، والاستعانة بالتقنيات الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنت في مواجهة الأزمات المدرسية، وكذلك الحد من انتشار الأزمة المدرسية والسيطرة عليها بعد فترة قصيرة من وقوعها من أجل الحصول على مجموعة من البدائل للأزمة، ومن أجل ابتكار الحلول المناسبة لمواجهة الأزمة التي تعصف بالمدرسة، وكل هذه النقاط أشار أفراد عينة البحث إلى حاجتهم إلى التدرب عليها بشكل كبير.

وهذا ما يتفق مع توجهات اليحيوي (٢٠٠٦) والزهراني(٢٠٠٧) عندما بينا أهمية اتباع المنهجية العلمية في التعامل مع الأزمات المدرسية.

وفي هذا الشأن أشار (Lani,2012)إلى أن إدارة الأزمات هي عملية معالجة حدث حرج يهدد المنظمة ويعيق عملها وفق خطوات تعيد التوازن لهذه المنظمة وتخفف من الصدمة والتأثيرات السلبية بمساعدة فريق متخصص في إدارة الأزمات(Lani, 2012,p: 43) ، ولقد اشار درباس (٢٠١٢) إلى ضرورة الاستعداد لمواجهة الأزمة من خلال التنبؤ بالمشكلات، وتمكين الإدارة من السيطرة على الموقف، وكذلك من خلال التعامل الفوري مع الأحداث لوقف تصاعدها وتحجيمها من خلال تحليل الموقف، ووضع السيناريوهات(درباس، ٢٠١٢، ص٣٨).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو خليل(٢٠٠١) من حيث إجماع مديري المدارس على ضرورة تكوين فريق لمواجهة الأزمات وإدارتها، وعلى ضرورة التخطيط لمواجهة الأزمات المدرسية، كما تتفق النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة المهدي ووهيبة(٢٠٠٢) من حيث وجود إجماع من قبل مديري المدارس على ضرورة التدرب على توفير برامج وخطط كاملة وجاهزة لإدارة الأزمات داخل المدرسة والعمل على مراجعتها وتطويرها باستمرار.

كما تتفق هذه النتيجة في ضرورة توفير الاحتياجات التدريبية من حيث التدرب على إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية، ومن حيث الاحتياج التدريبي المتعلق بالتدرب على توفير قاعدة بيانات وافية عن التلاميذ والعاملين في المدرسة، مع ما أشارت إليه دراسة دراسة (Macneil & Topping, 2007) والتي بينت ضرورة استخدام الإنترنت والحاسوب لتوفير قاعدة بيانات للأزمات الخطيرة.

وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاءت الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس بعد حدوث الأزمات المدرسية.

والتي تمثل "مرحلة تلاشي العوامل التي تسببت في حدوث الأزمة، ويسعى فيها المدير إلى تحقيق التوازن الطبيعي، واستعادة نشاط المدرسة" (اليحيوي، ٢٠٠٦، ص١١).

ووفقاً لذلك فقد جاءت أعلى حاجة للتدرب عند المديرين والمديرات بعد حدوث الأزمة المدرسية هي التدرب على التخفيف من آثار الأزمة التي مرت بها المدرسة ومعالجة الأسباب التي أدت لحدوثها، وكذلك الحاجة للتدرب على

إدخال تعديلات على الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة، وقد أشارت النتائج إلى أنَّ الاحتياج التدريبي على هذين البندين كان مرتفعاً جداً، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المدرسة يجب أن تواصل مسيرتها وأن تؤدي رسالتها رغم كل الظروف والمحن التي تمر بها، كما أنّ المديرين بحاجة للتدرب على الآلية التي تمكنهم من تخفيف آثار الأزمة التي مرت بها المدرسة ومعالجة الأسباب التي أدت لحدوثها، والتي قد تكون راجعة في أساسها إلى أخطاء وأغلاط في الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات المدرسية لذلك جاءت الحاجة إلى التدرب على إدخال تعديلات على الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة في المرتبة الثانية على الترتيب الذي طُبق على بنود هذا المحور.

وقد جاءت الحاجة للتدرب على تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة التي عصفت بالمدرسة في المرتبة الثالثة، إذ أن معرفة سبب أي مشكلة قد يكون عاملاً ميسراً لعلاجها ولتفادي وقوعها مرة أخرى، ومن ثم جاءت الحاجة إلى التدرب على إجراء مراجعة شاملة للأزمة التي مرت بها المدرسة، وكذلك الحاجة إلى التدرب على وضع سيناريوهات للأشكال المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة المدرسية من جديد، وأيضاً الحاجة إلى تقييم مدى فاعلية القرارات التي اتخذت أثناء حدوث الأزمة في المدرسة، وجميع هذه الحاجات كانت ذات مستوىً مرتفع.

ويرى الباحث أن السبب في ارتفاع حاجة المديرين والمديرات إلى التدرب على بنود هذا المحور هو أن وقوع الأزمة المدرسية وانقضائها يستدعي من مدير المدرسة التيقظ والتنبه وأخذ العبرة من الأزمة التي تعرضت لها المدرسة سابقاً وكذلك تعديل الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات بخطط وقائية جديدة مبنية على التجارب السابقة للمدرسة وللمدارس الأخرى، وهذا ما يمثل إدارة الأزمات، حيث أشار الجهني (٢٠١٠) إلى أن إدارة الأزمة هي عبارة عن العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة بحيث تساهم في العمل على تلافي حدوث الأزمة والتقليل من آثارها السلبية من خلال التخطيط وجمع المعلومات وتكوين فريق العمل واتخاذ القرارات(الجهني، ٢٠١٠،ص٩).

ولقد أشار الخضيري(٢٠٠٣) إلى أن أهمية إدارة الأزمات تظهر من خلال:

- إعداد سيناريوهات افتراضية لكيفية التعامل مع الأزمات المدرسية.
- تهيئة العاملين في المدرسة والطلاب للتعامل مع الأزمات المتنوعة.
- تكوين فريق لإدارة الأزمات المدرسية، وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه.
- عدم تضارب الأدوار في مواقف الأزمة المدرسية(الخضيري، ٢٠٠٣،ص٤٦١).

ووفقاً لذلك فقد أشار مديرو ومديرات المدارس إلى أن احتياجاتهم التدريبية للتعامل مع الأزمة هي مرتفعة في جميع مراحلها، ولكن كانت احتياجاتهم إلى التدرب على بعض المهارات أثناء وقوع الأزمة هي الأكبر، مما هي عليه قبل وبعد حدوث الأزمات المدرسية.

٢- النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الفرضيات الآتية:

٢-١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات وفقاً لمتغير الجنس, وذلك باستخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة, لتوضيح دلالة الفروق, وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(١٨)

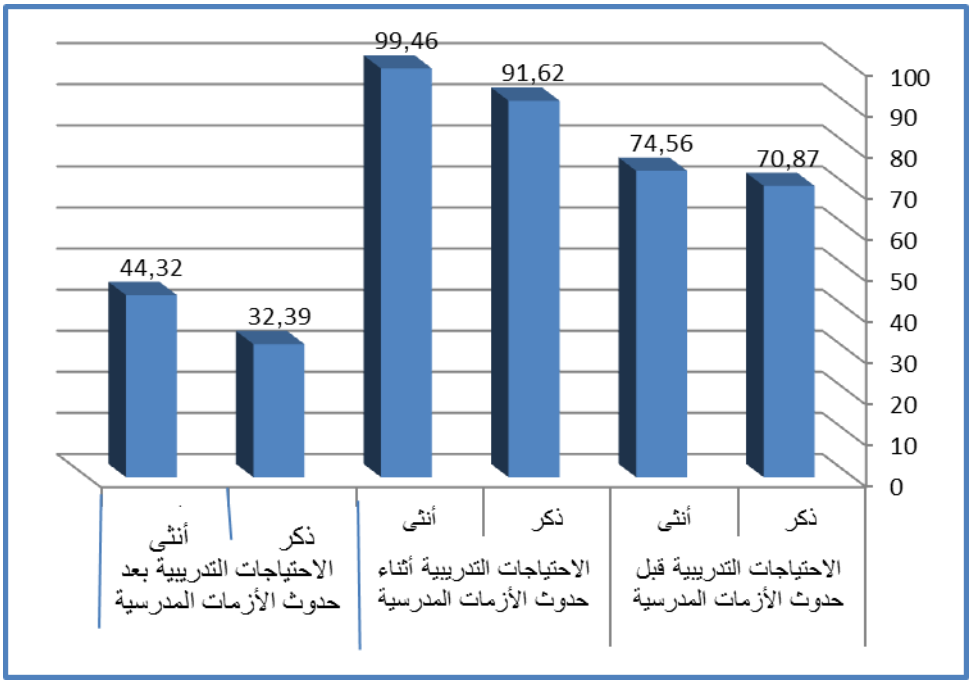
يبيّن نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس

الاستبانة ومحاورها	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	ذكر	٤٨	٧٠,٨٧	١٠,٠٩	٢,٠٩	٨٦,٣٢	٠,٠٣	دال
	أنثى	٦٤	٧٤,٥٦	٧,٨٧				
الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	ذكر	٤٨	٩١,٦٢	١٨,١٤	٢,٣٥	١١٠	٠,٠٢	دال
	أنثى	٦٤	٩٩,٤٦	١٦,٨٥				
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	ذكر	٤٨	٣٢,٣٩	٦,١٣	٩,٠١	١١٠	٠,٠٠	دال
	أنثى	٦٤	٤٤,٣٢	٧,٤٧				
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	٤٨	١٩٤,٨٩	٢٩,٩٩	٤,١٥	١١٠	٠,٠٠	دال
	أنثى	٦٤	٢١٨,٣٥	٢٩,٢٨				

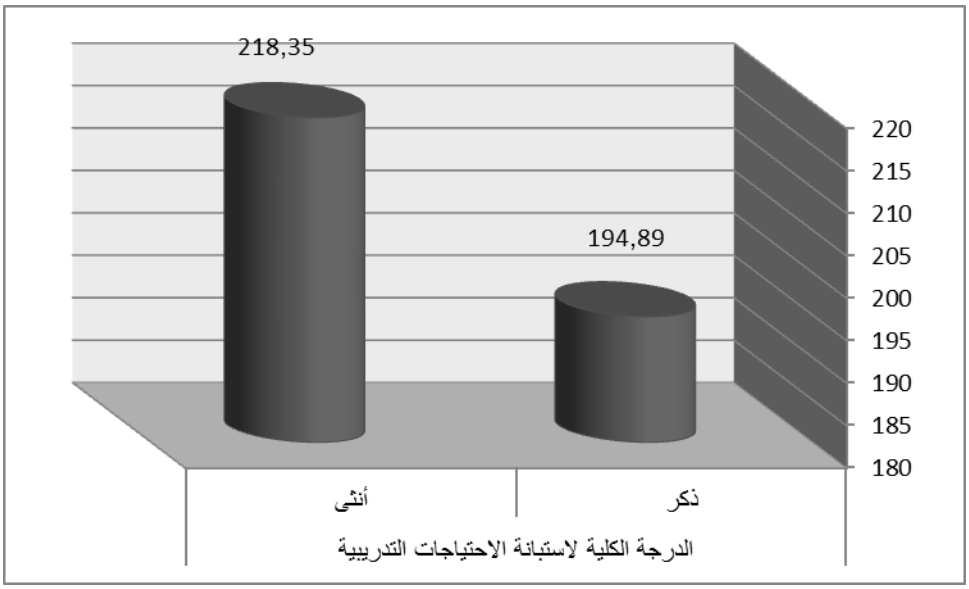
يُلاحَظ من الجدول السابق أن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية بلغت(٤,١٥)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها(٠,٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الجنس، وهذه الفروق كانت لصالح الإناث، أي أن الإناث يشرن إلى حاجتهم التدريبية أكثر مما يشير إليه الذكور.

وبالرجوع إلى محاور الاستبانة يلاحظ أن القيم الاحتمالية لمحور الاحتياجات التدريبية قبل حدوث الأزمات المدرسية، ومحور الاحتياجات التدريبية أثناء حدوث الأزمات المدرسية، ومحور الاحتياجات التدريبية بعد حدوث

الأزمات المدرسية، هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها(٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على هذه المحاور وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بالشكلين الآتيين.



شكل رقم (٨) يبيّن الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث على محاور استبانة الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الجنس



شكل رقم(٩) يبيّن الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الجنس

يُلاحظ من الشكلين السابقين ومن خلال تتبع الفروق البيانية لأداء أفراد عينة البحث على الاستبانة، وجود فروق واضحة بين المديرين على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية، وهذه الفروق كانت لصالح الإناث أي لصالح المديرات على حساب المديرين.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الاحتياجات التدريبية قد تتعلق بخصائص الفرد الشخصية سواء أكان ذكراً أم أنثى، إذ أنّ مديرات المدارس يشعرن بالحاجة إلى مزيد من الدعم الإداري والنفسي والتربوي والاجتماعي، وذلك لخوفهن من تحمل المسؤولية الملقاة على عاتقهن، وهذا الدعم لا يتم إلا بتوفر الاحتياجات التدريبية التي أشرنَّ إليها، والتي كانت أعلى مما هي عليه لدى المديرين من الذكور.

ومن ناحية أخرى فقد يكون الهدف للترقي والتطور الوظيفي عند الذكور أكبر مما هو عليه لدى الإناث، وبالتالي فإنّهم يحاولون إظهار كفاءتهم وعدم حاجتهم للتدريب في أي مجال وخاصةً ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية. وعلى الرغم من أن أفراد عينة البحث يعيشون في بيئة تربوية وتعليمية واحدة، إلا أن مديري المدارس الذكور كانت احتياجاتهم التدريبية أقل مما هي عليه لدى الإناث، وقد يعود هذا الأمر إلى طبيعة كل من الذكور والإناث، ومدى قدرتهم على التحرك بحرية وثقة ومدى قدرتهم على التعامل مع الآخرين في كل من مديرية التربية ووزارة التربية وذلك من حيث إبلاغهم عن آخر المستجدات التي تحدث في المدرسة، والأزمات التي تحل بها.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الدندني (٢٠٠٥) والتي أشارت إلى أن الاحتياجات التدريبية لدى مديرات المدارس هي أكثر مما هي عليه لدى المديرين.

ومن ناحية أخرى تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة المهدي ووهيبة(٢٠٠٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الممارسات السلوكية لمديري ومديرات المدارس في التعامل مع الأزمات (قبل، وأثناء، وبعد) حدوث الأزمة وفقاً لمتغير الجنس. كما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة حمدونة (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الممارسات الإدارية لإدارة الأزمات وفقاً لمتغير الجنس.

٢-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، باختلاف مؤهلاتهم العلمية على استبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية؛ والجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول(١٩)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

الاستبانة ومحاورها الفرعية	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	**معهد إعداد المعلمين**	٣٤	٧٤,٧٦	٧,٨٩
	إجازة في التربية	٤٢	٧٢,٢٨	٨,٧٧
	دبلوم تأهيل تربوي	٣٦	٧٢,١١	١٠,٢٩
	Total	١١٢	٧٢,٩٨	٩,٠٤
الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	**معهد إعداد المعلمين**	٣٤	٩٩,٤٤	١٧,٦٨
	إجازة في التربية	٤٢	٩٣,٨٨	١٦,٣٦
	دبلوم تأهيل تربوي	٣٦	٩٥,٥٥	١٩,٣٩
	Total	١١٢	٩٦,١٠	١٧,٧٧
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	**معهد إعداد المعلمين**	٣٤	٣٦,٧٣	٨,٦٥
	إجازة في التربية	٤٢	٣٩,٥٩	٩,٣٠
	دبلوم تأهيل تربوي	٣٦	٤١,١١	٨,٩٩
	Total	١١٢	٣٩,٢١	٩,١٠
الدرجة الكلية للاستبانة	**معهد إعداد المعلمين**	٣٤	٢١٠,٩٤	٢٩,٩٢
	إجازة في التربية	٤٢	٢٠٥,٧٦	٢٩,٢٤
	دبلوم تأهيل تربوي	٣٦	٢٠٨,٧٧	٣٦,٣٥
	Total	١١٢	٢٠٨,٣٠	٣١,٦٨

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA)

جدول رقم (٢٠)

يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

الاستبانة ومحاورها الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	١٥٥,٧٢	٢	٧٧,٨٦	٠,٩٥	٠,٣٨	**غير دال**
	داخل المجموعات	٨٩١٨,٢٤	١٠٩	٨١,٨١			
	Total	٩٠٧٣,٩٦	١١١				

الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	٥٩٧,٠٣	٢	٢٩٨,٥١	٠,٩٤	٠,٣٩	**غير دال**
	داخل المجموعات	٣٤٤٦٥,٦٧	١٠٩	٣١٦,١٩			
	Total	٣٥٠٦٢,٧١	١١١				
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	٣٤٤,٥٦	٢	١٧٢,٢٨	٢,١٢	٠,١٢	**غير دال**
	داخل المجموعات	٨٨٥٢,٢٩	١٠٩	٨١,٢١			
	Total	٩١٩٦,٨٥	١١١				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	٥١٥,٩٥	٢	٢٥٧,٩٧	٠,٢٥	٠,٧٧	**غير دال**
	داخل المجموعات	١١٠٨٩١,٧٢	١٠٩	١٠١٧,٣٥			
	Total	١١١٤٠٧,٦٧	١١١				

يتبين من الجدول السابق، أن قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية هي غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث تعزى لمؤهلاتهم التربوية على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محاورها الفرعية.

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل التربوي.**

ويمكن تفسير ذلك بأن الاحتياجات التدريبية هي احتياجات مهنية بحتة، وإن اختلاف المؤهلات التربوية لدى أفراد عينة البحث لم يكن له الأثر الكبير بين استجابات المديرين، على الرغم من أن التأهيل التربوي والجامعي قد يؤثر بشكل كبير على مدى امتلاك مدير المدرسة لمتطلبات التعامل مع الأزمات المدرسية إلا أنه لم تظهر هذه الفروق من خلال إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة.

وقد يكون السبب في عدم وجود فروق في درجة الاحتياج التدريبي لدى المديرين في ضوء إدارة الأزمات، وذلك نتيجةً لعدم توافر الخبرة الكافية التي تقدمها المناهج التربوية للطلبة المعلمين أثناء دراستهم، فأغلب المناهج تقدم للطلبة معلومات نظرية بحتة لا تمت للواقع بصلة، أو لا يجد المجال لتطبيقها بشكل فوري حتى يحصل على أثر التعلم، وبالتالي يكون قادر على التعامل مع الأزمات التي تحدث في المدارس.

كما إن تجانس مجتمع البحث، وانتشار الوعي بين المديرين حول إدارة الأزمات، وهو ما يمكن أن يعزى له زيادة تفهمهم لأهم الاحتياجات التدريبية اللازمة في ضوء إدارة الأزمات، وقد يعود سبب هذا التجانس إلى تشابه الظروف والممارسات والأعمال الإدارية التي يخضع لها المديرون، وإلى تعرضهم لنفس الأزمات، وبغض النظر عن اختلاف المؤهلات التربوية للمديرين فإن المهام والواجبات متشابهة لديهم، ويقع على عاتقهم التصرف السريع والعاجل لمواجه أي طارئ يصيب المدرسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري المدارس باختلاف مؤهلاتهم التربوية لم يتلقوا معلومات اختصاصية وتدريباً خاصاً في مجال الإدارة التربوية وفي مجال إدارة الأزمات خلال فترة تأهيلهم التربوي، مما جعل معلوماتهم ومهاراتهم في العمل الإداري تتفق مع معلومات ومهارات المديرين ذوي المؤهل التربوي الأدنى.

ويرى الباحث أنَّ الأزمة الحالية التي تتعرض لها البلاد منذ شهر آذار عام ٢٠١١م وحتى الآن هي أزمة جديدة وغير معهودة بالنسبة لجميع المديرين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية والتربوية، مما يؤثر على طريقة التعامل مع الأزمات المدرسية والتصرف عند حدوثها، وهو ما قد يكون سبباً في عدم وجود فروق بين استجابات المديرين للاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات، تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة المهدي ووهيبة (٢٠٠٢) والتي أشارت على عدم وجود فروق في الممارسات السلوكية لمديري ومديرات المدارس في التعامل مع الأزمات (قبل وأثناء وبعد) حدوث الأزمة وفقاً لمتغير المؤهل التربوي، وكذلك أشارت دراسة الموسى (٢٠٠٦) إلى أن المؤهل التربوي لمديري ومديرات المدارس لا يؤدي لتوافر مقومات إدارة الأزمات بالمدارس.

ومن ناحية أخرى تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة العموش (١٩٩٧) والتي أشارت لوجود فروق في الاحتياجات التدريبية لصالح مديري المدارس ذوي المؤهل التربوي الأعلى.

٢-٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، باختلاف سنوات الخبرة لديهم في مجال الإدارة المدرسية على استبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية ؛ والجدول رقم(٢١) يوضح ذلك.

جدول رقم(٢١)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الاستبانة ومحاورها الفرعية	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٥ سنوات	٣٩	٧٢,٠٧	٩,٩٢
	من (٥-١٠) سنوات	٤١	٧٢,١٧	٨,٨٨
	١٠ سنوات فأكثر	٣٢	٧٥,١٢	٧,٩٦
	Total	١١٢	٧٢,٩٨	٩,٠٤

الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٥ سنوات	٣٩	٩٥,٤٣	١٨,٦٤
	من (٥-١٠) سنوات	٤١	٩٣,٩٢	١٦,٦٤
	١٠ سنوات فأكثر	٣٢	٩٩,٧١	١٨,٠٩
	Total	١١٢	٩٦,١٠	١٧,٧٧
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٥ سنوات	٣٩	٤٠,٦١	٨,٩٣
	من (٥-١٠) سنوات	٤١	٣٩,٧٣	٩,٣٢
	١٠ سنوات فأكثر	٣٢	٣٦,٨٤	٨,٨٣
	Total	١١٢	٣٩,٢١	٩,١٠
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من ٥ سنوات	٣٩	٢٠٨,١٢	٣٥,٠١
	من (٥-١٠) سنوات	٤١	٢٠٥,٨٢	٢٩,٧٧
	١٠ سنوات فأكثر	٣٢	٢١١,٦٨	٣٠,٤٤
	Total	١١٢	٢٠٨,٣٠	٣١,٦٨

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) ،والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم(٢٢)

يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .

الاستبانة ومحاورها الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	٢٠٥,٨٩	٢	١٠٢,٩٤	١,٢٦	٠,٢٨	غير دال
	داخل المجموعات	٨٨٦٨,٠٧	١٠٩	٨١,٣٥			
	Total	٩٠٧٣,٩٦	١١١				
الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	٦٢٩,٨٧	٢	٣١٤,٩٣	٠,٩٩	٠,٣٢	غير دال
	داخل المجموعات	٣٤٤٣٢,٨٣	١٠٩	٣١٥,٨٩			
	Total	٣٥٠٦٢,٧١	١١١				
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	٢٦٧,٣٥	٢	١٣٣,٦٧	١,٦٣	٠,٢٠	غير دال
	داخل المجموعات	٨٩٢٩,٤٩	١٠٩	٨١,٩٢			
	Total	٩١٩٦,٨٥	١١١				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	٦١٨,٦٤	٢	٣٠٩,٣٢	٠,٣٠	٠,٧٣	غير دال
	داخل المجموعات	١١٠٧٨٩,٠٣	١٠٩	١٠١٦,٤١			
	Total	١١١٤٠٧,٦٧	١١١				

يتبين من الجدول السابق، أن قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية هي غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث تعزى لاختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محاورها الفرعية.

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ سنوات الخبرة قد لا تكسب مدير المدرسة القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية (قبل، وأثناء، وبعد) حدوث الأزمة المدرسية، على الرغم من أن طول سنوات الخبرة لدى أفراد عينة البحث قد يعمل على إكسابهم العديد من القدرات والمهارات الإدارية، إلا أن هذه القدرات والمهارات قد لا تكون كافية لجعلهم قادرين على تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل مختلف عن مديري المدارس ذوي الخبرة الأقل في مجال الإدارة وربما يعود السبب في هذا الأمر كون الأزمات التي تمر بها المدارس حالياً هي أزمات غير معهودة بالنسبة للمديرين ذوي الخبرة الأعلى . وبالتالي فلا فرق بين مدير خبرته في مجال الإدارة تقل عن خمس سنوات وبين مدير آخر خبرته في مجال الإدارة تزيد عن عشر سنوات من ناحية الاحتياجات التدريبية.

كما يعزو الباحث سبب عدم وجود فروق في درجة تحديد الاحتياجات التدريبية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة، وذلك نتيجةً لتجانس مجتمع البحث بسبب تشابه الظروف والممارسات الإدارية بين المديرين أنفسهم، وانتشار الوعي بين المديرين حول إدارة الأزمات المدرسية نتيجةً لما تعرضوا له من ضغوط وأزمات كبيرة خلال السنوات الخمس الأخيرة التي عاشتها الجمهورية العربية السورية، والتي لم يسلم من أحداثها لا الحجر ولا البشر، وتعرضت خلال هذه الأحداث الكثير من المدارس لهزات وأزمات متنوعة أثرت على كل من الطلبة والمعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية للمدارس فضلاً عن تأثيرها على المجتمع المحلي بشكل عام ، فكل هذه الظروف صقلت وشحذت خبرات المديرين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في المدارس للتعامل مع الأزمات المدرسية بقدر الإمكان .

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة المهدي ووهيبة(٢٠٠٢) ودراسة الموسى(٢٠٠٦) والتي أشارتا إلى أن الخبرة الوظيفية لمديري ومديرات المدارس لا تؤدي إلى توافر مقومات إدارة الأزمات في المدارس.

ومن ناحية أخرى تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة العموش(١٩٩٧)، والتي أشارت إلى وجود فروق في درجة تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لصالح مديري المدارس ذوي الخبرة الأعلى في مجال الإدارة.

٢-٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، باختلاف اتباعهم للدورات التدريبية على استبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية ؛ والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول(٢٣)

يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

الاستبانة ومحاورها الفرعية	الدورات التدريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٣ دورات	٤٠	٧٩,٥٥	٤,١١
	من ٣-٥ دورات	٣٧	٧١,٧٨	٨,٦٨
	٥ دورات فأكثر	٣٥	٦٦,٧٤	٨,٦٦
	Total	١١٢	٧٢,٩٨	٩,٠٤
الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٣ دورات	٤٠	١١٠,٢٥	٧,٥٥
	من ٣-٥ دورات	٣٧	٩٠,٢٥	١٦,٢٢
	٥ دورات فأكثر	٣٥	٨٦,٠٨	١٧,٦٥
	Total	١١٢	٩٦,١٠	١٧,٧٧
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٣ دورات	٤٠	٤٨,٦٧	٥,٢٥
	من ٣-٥ دورات	٣٧	٣٧,٦٢	٤,٧٤
	٥ دورات فأكثر	٣٥	٣٠,٠٨	٤,٥٩
	Total	١١٢	٣٩,٢١	٩,١٠
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من ٣ دورات	٤٠	٢٣٨,٤٧	١١,٣٧
	من ٣-٥ دورات	٣٧	١٩٩,٧٠	٢٥,٠٠
	٥ دورات فأكثر	٣٥	١٨٢,٩١	٢٥,٥١
	Total	١١٢	٢٠٨,٣٠	٣١,٦٨

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) .

جدول(٢٤)

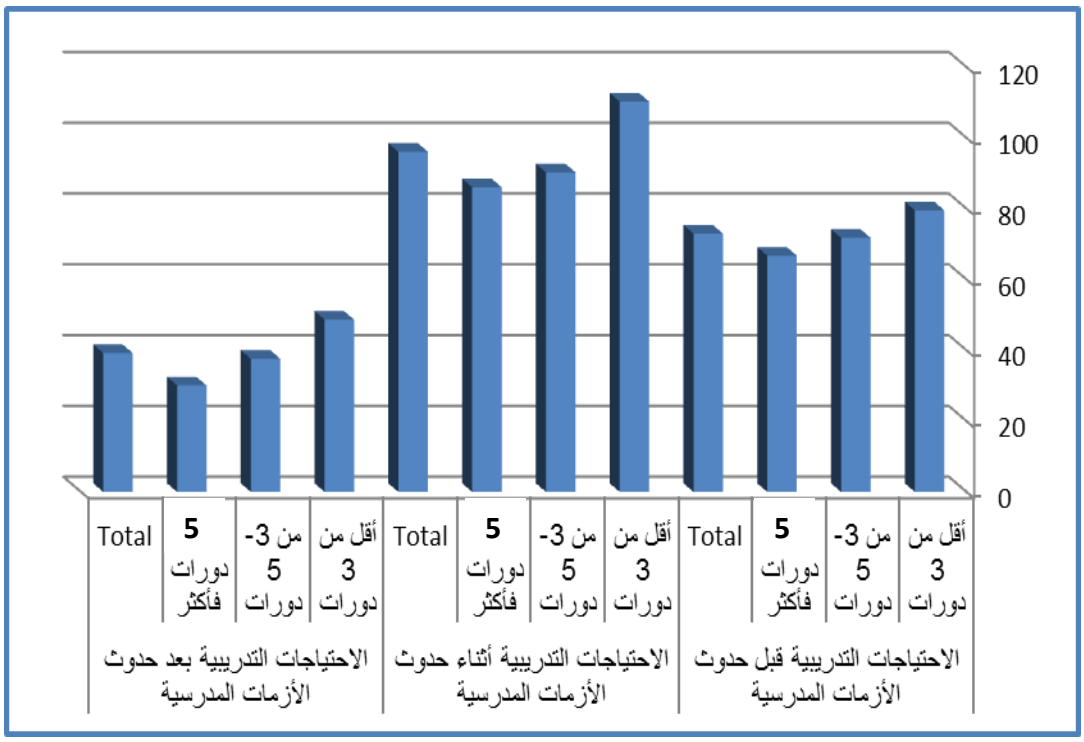
يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة .

الاستبانة ومحاورها الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	٣١٤١,١٠	٢	١٥٧٠,٥٥	٢٨,٨٥	٠,٠٠	دال
	داخل المجموعات	٥٩٣٢,٨٥	١٠٩	٥٤,٤٣			
	Total	٩٠٧٣,٩٦	١١١				
الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	١٢٧٦٤,٧٤	٢	٦٣٨٢,٣٧	٣١,١٩	٠,٠٠	دال
	داخل المجموعات	٢٢٢٩٧,٩٧	١٠٩	٢٠٤,٥٦			
	Total	٣٥٠٦٢,٧١	١١١				
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	بين المجموعات	٦٥٩٠,٦٣	٢	٣٢٩٥,٣١	١٣٧,٨٢	٠,٠٠	دال
	داخل المجموعات	٢٦٠٦,٢٢	١٠٩	٢٣,٩١			
	Total	٩١٩٦,٨٥	١١١				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	٦١٧١١,٢٣	٢	٣٠٨٥٥,٦١	٦٧,٦٧	٠,٠٠	دال
	داخل المجموعات	٤٩٦٩٦,٤٤	١٠٩	٤٥٥,٩٣			
	Total	١١١٤٠٧,٦٧	١١١				

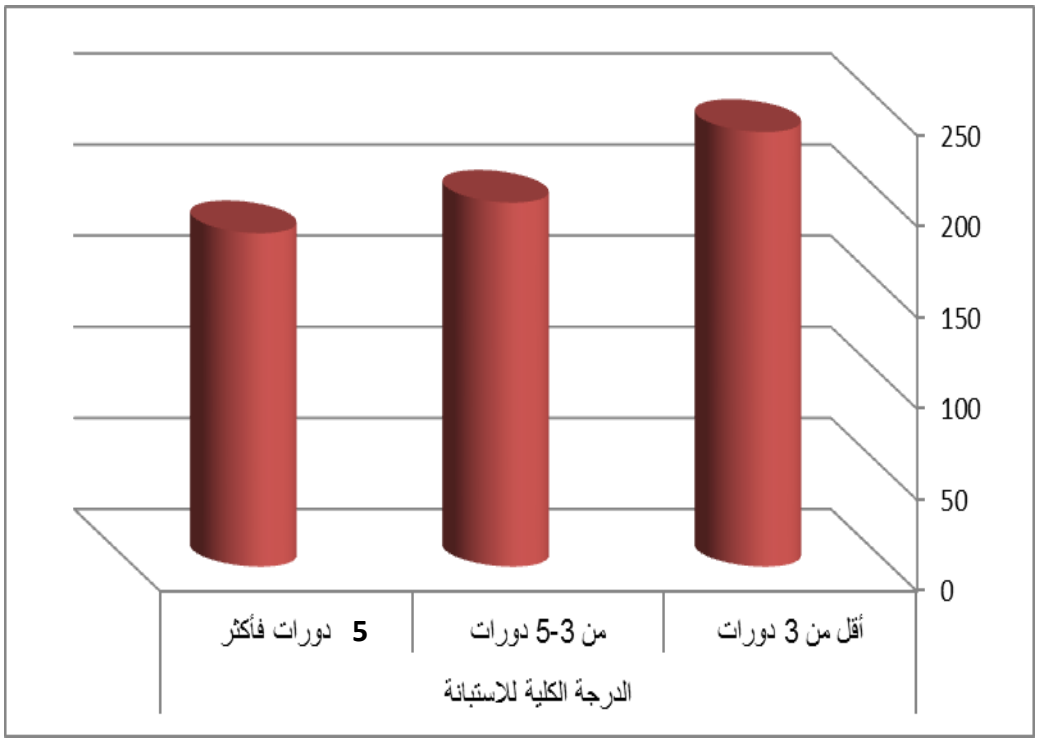
يتبين من الجدول السابق، أن قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية هي دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الدورات التدريبية على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى محاورها الفرعية.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الدورات التدريبية المتبعة** لصالح أفراد عينة البحث الذين خضعوا لأقل من (٣) دورات تدريبية.

وهذا ما يمكن توضيحه بيانياً في الشكلين التاليين:



شكل رقم (١٠) يبيّن الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث على محاور استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية



شكل رقم(١١) يبيّن الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

ولقد قام الباحث باستخدام اختبار ليفين (Levene) للتجانس من أجل تحديد الاختبار الذي يجب استخدامه لتحديد جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، والجدول رقم (٢٥) يبيّن نتائج اختبار ليفين.

جدول رقم (٢٥)

يبين نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على استبانة الاحتياجات التدريبية ومحاورها الفرعية

المقياس	قيمة ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	١٨,٩٠	٢	١٠٩	٠,٠٠
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	١٥,٠١	٢	١٠٩	٠,٠٠
الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	٢٢,٠٢	٢	١٠٩	٠,٠٠
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	١,١٧	٢	١٠٩	٠,٣١

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين على الدرجة الكلية للاستبانة قد بلغت (١٨,٩٠) وبدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)، وبلغت قيمة اختبار ليفين على محور الاحتياجات التدريبية قبل حدوث الأزمات المدرسية (١٥,٠١) وبدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة اختبار ليفين على محور الاحتياجات التدريبية أثناء حدوث الأزمات المدرسية (٢٢,٠٢) وبدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)،و قيمة اختبار ليفين على الدرجة الكلية للاستبانة قد بلغت (٢,٢٢) وبدلالة إحصائية قدرها (٠,١١) وهي أكبر من (٠,٠٥)، ونتيجةً لذلك قام الباحث باستخدام اختبار المقارنات المتعددة "دونيت سي" Dunnett (C) للعينات غير المتجانسة وذلك لحساب جهة الفرق بين المتوسطات على الدرجة الكلية للاستبانة، ولكل من محور الاحتياجات التدريبية قبل حدوث الأزمات المدرسية، ومحور الاحتياجات التدريبية أثناء حدوث الأزمات المدرسية.

كما يُلاحظ أيضاً من الجدول السابق أنه قد بلغت قيمة اختبار ليفين على محور الاحتياجات التدريبية بعد حدوث الأزمات المدرسية (١,١٧) وبدلالة إحصائية قدرها (٠,٣١) وهي أكبر من (٠,٠٥)، ونتيجةً لذلك قام الباحث باستخدام اختبار المقارنات المتعددة "شيفيه" (Sheffe) للعينات المتجانسة، وذلك لحساب جهة الفرق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الدورات التدريبية على هذا المحور. والجدول الآتي يبين نتائج اختبار "دونيت سي" واختبار"شيفيه" للمقارنة بين المتوسطات على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية وعلى محاورها الفرعية وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

جدول رقم(٢٦)

يبيّن نتائج اختبار"شيفيه" واختبار "دونيت سي" للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

Dependent Variable	(I) الدورات التدريبية	(J) الدورات التدريبية	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	٧,٧٦*	١,٥٧	٠,٠٠	دال لصالح الدورات من ٣-٥
		٥ دورات فأكثر	١٢,٨٠*	١,٦٠	٠,٠٠	دال لصالح أقل من ٣ دورات
	من ٣-٥ دورات	٥ دورات فأكثر	٥,٠٤*	٢,٠٤	٠,٠٤	دال لصالح الدورات من ٣-٥
الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	١٩,٩٥*	٢,٩٢	٠,٠٠	دال لصالح أقل من ٣ دورات
		٥ دورات فأكثر	٢٤,١٦*	٣,٢١	٠,٠٠	دال لصالح أقل من ٣ دورات
	من ٣-٥ دورات	٥ دورات فأكثر	٤,٢١*	٣,٣٣	٠,٠٣	دال لصالح الدورات من ٣-٥
الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	١١,٠٥*	١,١١	٠,٠٠	دال لصالح أقل من ٣ دورات
		٥ دورات فأكثر	١٨,٥٨*	١,١٣	٠,٠٠	دال لصالح أقل من ٣ دورات
	من ٣-٥ دورات	٥ دورات فأكثر	٧,٥٣*	١,١٥	٠,٠٠	دال لصالح الدورات من ٣-٥
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	٣٨,٧٧*	٤,٤٨	٠,٠٠	دال لصالح أقل من ٣ دورات
		٥ دورات فأكثر	٥٥,٥٦*	٤,٦٧	٠,٠٠	دال لصالح أقل من ٣ دورات
	من ٣-٥ دورات	٥ دورات فأكثر	١٦,٧٨*	٥,٩٥	٠,٠١	دال لصالح الدورات من ٣-٥

يُلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى جميع محاورها، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة لصالح مديري ومديرات المدارس الذين خضعوا لدورات تدريبية أكثر من (٣) دورات، حيث لم يُلاحظ وجود فروق في الاحتياجات التدريبية بين الذين اتبعوا (٣- ٥) دورات وبين الذين اتبعوا (٥) دورات تدريبية فأكثر.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التحاق مديري ومديرات المدارس بدورات تدريبية أكثر يعمل على إكسابهم العديد من القدرات والمهارات الإدارية الضرورية التي تجعلهم أكثر قدرة على تحديد جوانب النقص في احتياجاتهم التدريبية التي تمكنهم من تجاوز الأزمات التي قد تحيط بالمدرسة استناداً إلى المعلومات المباشرة والتطبيقية التي اكتسبوها في معالجة الأزمات المدرسية التي قد تمر بالمدرسة.

كما أنَّ التحاق مديري ومديرات المدارس بدورات تدريبية جعل حاجتهم إلى التدريب أقل من الذين لم يخضعوا إلى أي عملية تدريبية في مجال الإدارة المدرسية والتربوية.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه الطعاني(٢٠٠٧) في أنّ قلة الخبرات والكفاءات لدى بعض العاملين في مجال التدريب تؤدي إلى تخلفهم عن استخدام أحداث الأساليب العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية واستخدام أساليب تقليدية في ذلك (الطعاني، ٢٠٠٧، ص١٦٩)، وبالتالي فإن مديري ومديرات المدارس الذين لم يلتحقوا بدورات تدريبية أكثر كانوا أقل قدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية من المديرين والمديرات الذين اتبعوا (٣) دورات فأكثر.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع توجهات دراسة بريجس (Briggs, 1992)، ودراسة العموش(١٩٩٧)، ودراسة أبو غزالة (٢٠٠٥)، ودراسة الدندني(٢٠٠٥).

ومن ناحية أخرى تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة المهدي ووهيبة(٢٠٠٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الممارسات السلوكية لدى مديري ومديرات المدارس في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة وفقاً لاختلاف عدد الدورات التدريبية التي اتبعها مديرو ومديرات المدارس.

٣- مقترحات البحث:

بناءً على النتائج السابقة التي توصل إليها البحث يمكن تقديم عدد من المقترحات وهي كما يلي:

- نشر ثقافة إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية من خلال إقامة ندوات ومحاضرات وورشات عمل لتدريب مديري المدارس على كيفية الاستفادة من كافة الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة وذلك من أجل اتخاذ القرارات الفعالة في ضوء الأزمة المدرسية.
- تفعيل دور الموجهين الاختصاصيين والتربويين في وزارة التربية ومديريات التربية وذلك في تقديم المشورة والنصح والدعم للمديرين في حال طلبهم المساعدة في إدارة الأزمات الطارئة التي تتعرض لها المدارس.
- إنشاء مكاتب بمديريات التربية تكون بمثابة غرفة عمليات مختصة بتقديم النصح والمشورة والمساعدة لمديري المدارس وترشدهم إلى أفضل السبل لاحتواء الأزمة بحيث يقوم على هذه المكاتب أشخاص ذوو خبرة عالية ومؤهلات علمية وتربوية تتناسب مع هذه المهمة ولهم باع طويل في مجال الإدارة المدرسية.

- الاهتمام بتعزيز نظرة مديرات المدارس لذواتهن وإعطائهن الثقة بأنفسهن وبقدراتهن, حتى يستطعنَّ تطوير مهاراتهنَّ وقدراتهنَّ على التعامل مع الأزمات المدرسية بأسهل وأسرع الطرق الممكنة .
- ضرورة رفع كفاءة مديري المدارس حديثي العهد بالإدارة، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات اللازمة حول إدارة الأزمات المدرسية.
- تنظيم دورات تدريبية لمساعدة مديري المدارس ومديراتها، لزيادة قدرتهم وتطويرها في اتخاذ قرارات فعالة وموضوعية، بحيث تركز على تنمية ثقتهم بنفسهم في جميع المواقف التي يتعرضون لها.
- ضرورة رفع كفاءة المديرين ذوي المؤهل العلمي الأقل من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات اللازمة حول عملية إدارة الأزمات المدرسية.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تحديد الاحتياجات التدريبية لمدراء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- العمل على عقد دورات تدريبية للمديرين تتضمن تدريبيهم على استخدام التقنيات الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنيت بما يساعدهم في مواجهة الأزمات المدرسية.
- العمل على إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية، وكذلك إعداد دليل إرشادي للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة.
- توفير الدعم المعنوي لفريق إدارة الأزمات ولجميع أفراد المجتمع المدرسي أثناء الأزمة، وذلك من خلال الزيارة المتتابعة والمتتالية من الموجهين ومندوبو وزارة التربية لمتابعة آخر التطورات والأحداث التي تحيط بالعملية التعليمية.
- أن تقوم وزارة التربية بالتعاون مع كليات التربية وبالاستفادة من نتائج البحث الحالي وغيره من البحوث الجديرة بالاهتمام، ببناء وتصميم برامج تدريبية لمديري المدارس في ضوء إدارة الأزمات انطلاقاً من احتياجاتهم التدريبية الفعلية .
- تعزيز صلاحيات مديري المدارس وتفويضهم ببعض الصلاحيات الأخرى التي تمكنهم من التعامل مع الأزمات المدرسية التي تتعرض مدارسهم لها وإدارتها بطريقة فعالة تضمن إيجاد حلول سريعة للأزمة واتخاذ قرارات حاسمة من قبل المديرين تساهم في كبح جماح الأزمة .

- تقوية عملية الاتصال بين فريق إدارة الأزمات المدرسية ومديرية التربية من جهة وبين الأطراف ذات العلاقة بالأزمة، وتقديم الدعم المعنوي والنفسي لأعضاء هذا الفريق .
- عقد اجتماعات دورية بين مديري المدارس على مستوى المحافظة الواحدة لتبادل الخبرات والاستفادة من تجاربهم في مجال إدارة الأزمات المدرسية .
- الاستفادة من خبرات الدول التي مرت المدارس فيها بأزمات مشابهة للأزمات التي تتعرض لها المدارس في الجمهورية العربية السورية .

مراجع البحث

- أولاً : المراجع باللغة العربية
- ثانياً : المراجع الأجنبية

- **أولاً : المراجع باللغة العربية** :

- أبو خليل، محمد إبراهيم.(٢٠٠١). **موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها**. *مجلة مستقبل التربية العربية* ، المجلد(٧)، العدد(٢١) ،القاهرة .
- أبو شنب، عادل.(٢٠١٢). **مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التعامل مع الأزمات المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة ، الأردن.
- أبو غزالة ،محمد.(٢٠٠٥). **بناء برنامج تدريبي لمديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- أبوكته، فاطمة محمد علي.(٢٠٠٢). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل وإدارة الوقت من وجهة نظر المديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- أحمد، إبراهيم أحمد.(٢٠٠٢). **إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الأسباب والعلاج**. ط١،القاهرة: دار الفكر العربي.
- بركات، زياد.(٢٠١٠). **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين .
- البقمي، محمد.(٢٠٠٨). **الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية .
- بله، فيكتور وآخرون .(٢٠٠٢). **التعليم في الوطن العربي آفاق جديدة** .ط١، مؤسسة عبد الحميد شوفان، المركز الأردني للتنمية البشرية، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن: المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- بوز، كهيلا.(٢٠١١). **الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها**. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، سورية.
- بيومي، صلاح.(١٩٩٨). **تاريخ التعليم الأساسي في مصر**. القاهرة: دار الحياة للنشر والتوزيع.
- جادالله، فوزي.(٢٠١٠).**الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة ،فلسطين.
- جادالله، محمود.(٢٠٠٨). **إدارة الأزمات**. ط١، عمان ،الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الجهني، عبدالله.(٢٠١٠).**أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة ،المملكة العربية السعودية.

- الحارثي، شاهر.(٢٠١١). **بناء أنموذج للمحاكاة بالحاسب الآلي كمدخل لإدارة الأزمات المدرسية.** رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- الحديدي، محمد بن راشد بن سعيد.(١٩٩٨). **الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
- حسن، حربي وآخرون.(١٩٩٠). **المدخل النظمي كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية.** *المجلة العربية للإدارة*، المجلد العاشر، العدد الأول، ص٧٧-٧٨.
- حسن، عزت عبد الحميد.(٢٠١١). **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج Spss 18.** عمان، الأردن: دار الفكر العربي.
- حمدان، محمد.(١٩٨٩).**المدرسة والإدارة المدرسية – المفاهيم والمكونات والنشوء والوظائف.** عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.
- حمدونة ، حسام.(٢٠٠٦). **ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة ،فلسطين.
- الحملاوي، محمد رشاد.(١٩٩٥). **إدارة الأزمات تجارب محلية وعالمية.**ط٢،القاهرة: مكتبة عين شمس.
- الخضيري، محسن أحمد .(٢٠٠٣). **إدارة الأزمات.**ط١، القاهرة : مجموعة النيل العربية.
- خيري، جابر.(١٩٩٧). **أصول البحث العلمي في التربية وعلم النفس.** القاهرة، مصر، دار العلم للملايين.
- دائرة التخطيط والإحصاء بمديرية تربية محافظة دمشق.(٢٠١٥). **الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.** مديرية التربية في محافظة دمشق، وزارة التربية .
- الدبيان ،عبد العزيز.(٢٠١١). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية.** *مجلة رسالة الخليج العربي* ، العدد ١١١.
- درباس، أحمد سعيد.(٢٠١٢). **مدى تمكن مديري المدارس من مهارة إدارة الأزمات في مدينة جدة.** دراسة مسحية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، *مجلة العلوم والتقانة* ، المجلد ١٢، العدد ٢ .
- دقامسة، سوزان.(٢٠١٢).**إدارة الأزمات في القرن الحادي والعشرين.**ط١،عمان، الأردن: دار الضياء.
- الدندني، أحمد.(٢٠٠٥). **الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة ،الرياض،المملكة العربية السعودية .
- دهيش، وآخرون.(٢٠٠٩). **الإدارة والتخطيط التربوي**، الرياض،المملكة العربية السعودية،ط١، مكتبة الرشيد.

- ديب، أوصاف.(٢٠٠٦). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم**، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد٢٢،العدد الثاني.
- رسلان، محمد.(٢٠١٠). **واقع التعليم الأساسي في سورية**. *مجلة المعلم العربي*، العدد الأول، منشورات وزارة التربية، دمشق، سورية.
- رفاعي، ممدوح وآخرون.(٢٠١١). **إدارة الأزمات**. جامعة عين شمس، كلية التجارة، التعليم المفتوح ، القاهرة :ط٣.
- الزاملي، علي وآخرون.(٢٠٠٧). **الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان**. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد (٨) العدد (٣) .
- الزهراني، عبدالله.(٢٠٠٧). **نموذج مقترح لإدارة الأزمات في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة،المملكة العربية السعودية .
- السبعي، رشا.(٢٠١٠).**الاحتياجات التدريبية لمديرات و وكيلات مدارس التعليم العام الحكومي بإدارة التربية والتعليم بمحافظة صبياء من وجهة نظرهن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية العلوم الاجتماعية ،الرياض .
- السحيمي، صلاح ملهي.(٢٠٠٢). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن.
- السفياني، عيسى.(٢٠١٢). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في محافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض .المملكة العربية السعودية.
- السلمي، منصور.(٢٠١٢). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة ،المملكة العربية السعودية.
- الشمراني، سلطان.(٢٠٠٧). **مدى قدرة مديري المدارس في محافظة إربد على التعامل مع الأزمات**.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية ، الأردن .
- الشهري، عوض.(٢٠٠٨). **واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .
- صابر، أحمد.(٢٠١٤). **التعليم الأساسي في الوطن العربي**. ط١،عمان، الأردن، دار الضياء للنشر والتوزيع.

- صقر، عاطف .(٢٠٠٩). **درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تنميتها**. رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
- الضحيان، عبدالله .(٢٠١١). **تقويم قدرة مديري مدارس محافظة جدة على التعامل مع الأزمات المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- الطراونة، أخليف.(٢٠٠٠). **تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك**. *مجلة كلية العلوم التربوية*، جامعة مؤتة، الأردن، المجلد ١٥، العدد١٣.
- الطراونة، وسام.(٢٠١٣). **السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية في التعامل مع الأزمات المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مؤتة، الأردن .
- الطعاني حسن أحمد.(٢٠٠٢).**التدريب الإداري المعاصر** . ط١، عمان: دار المسيرة.
- الطعاني، حسن أحمد.(٢٠٠٧). **التدريب مفهومه وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الشروق.
- طنطاوي، عفت.(٢٠٠٧). **الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية والعلوم بمحافظة الإحساء**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى ،مكة، المملكة العربية السعودية.
- عبد العال، رائد.(٢٠٠٩).**أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي**. رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية ،غزة ،فلسطين .
- عبد الله، نور .(٢٠١٠). **الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس الابتدائية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح ، فلسطين .
- عبد الوهاب ، علي محمد.(١٩٩٧). **طرق تحديد الاحتياجات التدريبية ، دراسة ميدانية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة ، مركز البحوث الإدارية ، المنظمة العربية لعلوم الإدارة .
- عبيدات، ذوقان .(٢٠٠٣) .**البحث العلمي، مفهومه ،أدواته، أساليبه**.ط١، عمان، الأردن: إشراقات للنشر والتوزيع .
- العجاج، فهد سليمان محمد.(٢٠٠١). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عليوة، السيد.(٢٠٠٣).**إدارة الوقت والأزمات والإدارة بالأزمات**. القاهرة، دار الأمين للنشر والتوزيع.
- علي ، عيسى.(٢٠٠٦). **التربية في الوطن العربي**. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- علي ،عيسى.(٢٠١١). **التربية في الوطن العربي**. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

- العمري ، ذياب.(٢٠٠٨). **الحاجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري مدارس التعليم العام في ظل الاتجاهات المعاصرة** . رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- العمري، خالد.(٢٠٠٥). **المدخل المنظومي في إدارة الأزمات وحل الصراع في النظام التربوي**. المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم – نظمه مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس – القاهرة .
- العموش، نايف حامد.(١٩٩٧). **دور برنامج تدريب مديري ومديرات المدارس الأساسية في محافظة المفرق في إكسابهم الكفايات المهنية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ،إربد الأردن .
- عنتور، ندى. (٢٠١٢). **معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهات نظر المديرين**. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين .
- العواد، ياسين.(٢٠١١).**أثر إدارة الوقت في تفعيل مهام مدير المدرسة الثانوية العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة دمشق .
- عيشي، عمار.(٢٠٠٦). **دور تقييم أداء العاملين في تحديد احتياجات التدريب** . رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة محمد بو مضياف بالمسيلة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية ، الجزائر .
- الغامدي، عبد الخالق سعيد عبد الله. (٢٠٠٤). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الوطنية، اليمن.
- غنام، لمى.(٢٠١١). **تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق .
- غنام، لمى.(٢٠١١). **دور مديري مدارس التعليم الثانوي العام في التخطيط لمواجهة الأزمات التعليمية. دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق**، *مجلة جامعة تشرين*. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٣٣) العدد (٣) .
- غنيمة، رهف.(٢٠١٤). **متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- فتحي، أحمد.(٢٠٠١).**الخروج من المأزق في إدارة الأزمات**. القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية .
- فتوح، عبدالله أحمد.(٢٠٠٧). **دليل الأزمات والطوارئ المدرسية**. الدمام، الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية (بنين)، قسم التوجيه والإرشاد ، المملكة العربية السعودية .

- فرج، شذى .(٢٠٠٦). **ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- القباني، إسماعيل محمود.(١٩٥١). **دراسات في مسائل التعليم.** ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: دار العلم للملايين.
- مخائيل، أمطانيوس.(٢٠٠٩). **القياس والتقويم في التربية الحديثة.** ط٦، منشورات جامعة دمشق، مطبعة الروضة، دمشق، سورية.
- مرتضى، سلوى، وأبو النور، حسناء.(٢٠٠٦). **طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي حلقة أولى.**منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- مرعي، محمد.(٢٠١٣). **الكفايات التعليمية في ضوء مدخل النظم.** عمان، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- المساد، عمر.(٢٠٠٥). **الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي.**ط١،عمان: دار الصفاء للنشر.
- مفلح ، غازي.(١٩٩٥). **التعليم الأساسي،** *مجلة المعلم العربي،* العدد الأول ،منشورات وزارة التربية ،دمشق ،سورية.
- المنياوي، جمال.(٢٠١٠). **تأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية** . جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.
- المنيف، محمد.(٢٠٠٩). **الإدارة المدرسية في ضوء مهام مدير المدرسة والكفايات اللازمة له.** الرياض، المملكة العربية السعودية: دار البكيرية .
- المهدي، سوزان ،وهيبة، حسام .(٢٠٠٢).**الممارسات السلوكية لمديري المدارس في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة.** *مجلة كلية التربية وعلم النفس*، العدد.٢٦، الجزء الرابع .
- الموسى، ناهد عبد الله.(٢٠٠٦). **إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. تصور مقترح،** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- ميرزا ،هند .(٢٠٠٤) ، **برنامج تدريبي مقترح في تدريب مديري المناطق التعليمية بدول الخليج العربي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- نتيل، جمال. (٢٠٠٧). **دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة** .رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، قطاع غزة .
- نصر، عبد العزيز.(٢٠٠٢). **نظام مقترح لتدريب مديري المدارس في جمهورية مصر العربية على إدارة الأزمات** . رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ ،جمهورية مصر العربية.

- هارون، أحمد.(٢٠١٤). **الإدارة المدرسية الناجحة**. عمان، الأردن، دار الفكر العربي.
- هنية، عمر.(٢٠٠٩). **واقع إدارة الأزمات المدرسية في المدارس الثانوية في قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
- هيئة تخطيط الدولة.(٢٠١١). **التعليم والتنمية البشرية**. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، منشورات رئاسة مجلس الوزراء، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية ،(١٩٨٧). **المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم** . منشورات وزارة التربية ، دمشق ، سورية.
- وزارة التربية السورية .(٢٠٠٢). **مرسوم التعليم الأساسي**. رئاسة الجمهورية العربية السورية، المرسوم رقم /٣٢/ تاريخ (٢٠٠٢/٤/٧) دمشق، سورية .
- وزارة التربية السورية .(٢٠٠٤). **النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي**. منشورات وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية .
- وزارة التربية.(٢٠١٠). **خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي٢٠٠٩/٢٠١٠ م**. مديرية الإعداد والتدريب ،وزارة التربية، دمشق، سورية .
- وزارة التربية.(٢٠١١). **خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي٢٠١٠/٢٠١١ م**. مديرية الإعداد والتدريب ،وزارة التربية، دمشق، سورية .
- وزارة التربية.(٢٠١٢). **خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي٢٠١١/٢٠١٢ م**. مديرية الإعداد والتدريب ،وزارة التربية، دمشق، سورية .
- وزارة التربية،(٢٠١٣). **خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي٢٠١٢/٢٠١٣ م**. مديرية الإعداد والتدريب ،وزارة التربية، دمشق، سورية .
- وزارة التربية.(٢٠١٥). **خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي٢٠١٤/٢٠١٥ م**. مديرية الإعداد والتدريب ،وزارة التربية، دمشق، سورية .
- وزان، رزان. (٢٠١١). **تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق ، كلية التربية .
- اليحيوي، صبرية .(٢٠٠٦). **إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.** *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض العدد (١٨) .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Alton, Sadegual.(2005). **Turkish School Principal's Earth Quake Experience and Reaction.** Interactional Journal Of Educational Management, Vol.19.No.4
- Angela, Rosemary.(2012). **Crisis Management and Media Relation: Preparing for Media Involvement in a School Crisis**, West Texas University.
- Austen Alan Patrick.(1990). **The Dilemma of decision making Reflection of Suffolk county superintendent's crisis management**, Columbia university .
- Briggs William.(1992)**.Training Requires Of Primary School Administrators,** university of Virginia. Brown & Bench mark Publishers , Madison , Iowa . Business Surprises and Seize Opportunities first, H.B.S.PRESS
- Carter,R. B.(1990). **A study of future training needs for dissertation abstract international**, vol 51, no 6,p 1841-A small district superintend in state of Washington.
- Chase , B (1999). **Learning Bloody Lessons (Schools Shootings) National Education Association** NEA .
- Cirka, C.C., & Corrigall, E.A. (2010*).* **Expanding possibilities through metaphor: Breaking biases to improve crisis management**. Journal of Management Education, 34 (2), 303-323.
- Cohen Sheryl Eileen. (1998).**Principals, Experiences with school crisis**, leader ship, Disasters, university of Virginia.
- Daft, Richaerd (2003. **Management**, 6th Ed, Thomson, U.S.A.
- De Diemar Jeanette Marie .(1996).**The Role of media Relations specialists in school crisis management Involving Violence**, Kansas State University .
- Dr. John D.Barge .(2012). **Crisis Management And Prevention Information For Georgia Public Schools** , Georgia Department Of Education . Elementary and Middle schools : Apractical Approach , WCB
- John.(2002**). Training Requires Of special School Administrators In Pondikherry Region**.
- Johnson Karin Denise .(1989).**A survey of crisis management Plans Offered in Texas Secondary Schools**, teenage suicide , University of Houston .
- Johnson Karin Denise .(1992). **Training Requires In Educational Leading Of School Administrators**, University of Houston .
- Jone Bradley Sndar.(1994). "**Analysis of the Training Needs of the Public School Business Manager** ", Dissertation Abstracts International Vol.54, No. 07, p. 2421-A .
- Jones, Samuel.(2012).**Crisis Management In Education" It Takes a Village***"* Mississippi department of Education Dropout Prevention Conference "Together Making a Difference".

- Kask. K. M., (1991). **Training and development needs of school board members as perceived by school board members and superintendents in Ohio** (Doctoral dissertation, the Ohio state university, 1990). Dissertation abstracts international, 51(9),2244A
- Kenneth, Mcgee .(2004). **HEADS UP: How to Anticipate Business Surprises and Seize Opportunities first**, H.B.S.PRESS
- Lani, Steven(2012).**School Crisis Management Exercise Development Guide**, Virginia Department .
- Little John & Robert . R. (1983). **Crisis Management : A Team Approach , New York** : American Management Association.
- Macneil,W.K.&Topping,K.J.(2007). **Crisis Management in Schools : Evidence-based Prevention** ,Access date, October 12 ,2009 ,from :http://www.literacy.unisa.edu.au/jee/Issue7.html
- Manuel, Joseph(2010). **Strategic communication through all stages of emergency crisis life cycle**, at primary schools, Dublin University.
- Muro , J . & Kottman . T , (1995). **Guidance and counseling in the Elementary and Middle schools** : A practical Approach , WCB Brown & Bench mark Publishers , Madison , Iowa .
- **Oxford Dictionary** , The clarendan press , 1992.
- Paine,Cathy,Sprague,Jeffrey,(1999).**Crisis Prevention And Response : Is School Prepared ?**Oregon School Study Council217,Education, University of Oregon Eugene>OCCS, Bulletin,P.P25.
- Pfau,R.H,(1997). **Determining The Training Requires Of School Administrators In Uganda**(ERIC Digests series No p 037-150)from educational resources information center.
- School Crisis Management .(2005).**Educational Psychology Service Section School Administration And Support Division**, Education Bureau.
- Stijn Claessens and others .(2011).**Crisis management and Resolution** : Early lessons from the financial crisis ,International Monetary Fund.
- Thompson, rosemary.(1990).**Strategies for crisis management in the school nassp bulletin**, Vol (73),no(5).
- Unesco,(1955).**Educational studies and documents** ,No15,1955, Fundamental, adult, literacy and community education in the West Indies.
- UNESCO,(2012). **The Impact of Economic Crisis on Higher Education**, Asia and Pacific Regional Bureau For Education .

الملاحق

- ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين .
- ملحق رقم (٢) الاستبانة في صورتها الأولية .
- ملحق رقم (٣) الاستبانة في صورتها النهائية .
- ملحق رقم (٤) كتاب تسهيل مهمة موجّه من كلية التربية إلى وزارة التربية .
- ملحق رقم (٥) كتاب تسهيل مهمة موجّه من كلية التربية إلى مديرية تربية دمشق .
- ملحق رقم (٦) كتاب تسهيل مهمة موجّه من مديرية تربية دمشق إلى إدارات المدارس .

ملاحق البحث

ملحق رقم (١)

أسماء السادة محكمي الاستبانة

م	الاسم	المرتبة العلمية	القسم أو التخصص
١	د . فاضل حنّا	أستاذ	التربية المقارنة
٢	د . عيسى علي	أستاذ	التربية المقارنة
٣	د. معمّر الهوارنة	أستاذ	علم النفس
٤	د . باسمة حلاوة	أستاذة مساعدة	التربية المقارنة
٥	د. عزيزة رحمة	أستاذة مساعدة	القياس والتقويم
٦	د. لينا شالاتي	مدرسة	التربية المقارنة
٧	د. أمل كحيل	مدرسة	المناهج وطرائق التدريس
٨	د. ابتسام ناصيف	مدرسة	التربية المقارنة
٩	د. رنا قوشحة	مدرسة	القياس والتقويم
١٠	د. محمود العثمان	مدرس	المناهج وطرائق التدريس

ملحق رقم (٢)

الاستبانة في صورتها الأولية

جـامـعــة دمشــق
كليــة التـربيـــــة
قسم التربية المقارنة

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع

(تحكيم استبانة)

حضرة الدكتور المحترم / حضرة الدكتورة المحترمة

تحية طيبة وبعد ...

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في قسم التربية المقارنة تخصص /إدارة تربوية / بعنوان: " **الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات** "

ونظراً لخبرتكم الواسعة يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تشكِّل أداة الدراسة الميدانية في صورتها الأولية بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانياً .

ويأمل الباحث من حضرتكم التفضل بقراءة بنود هذه الاستبانة والاطلاع على المحاور والمجالات المتضمنة وإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حولها من حيث دقة الصياغة وانتماءها للمحور الذي وضعت فيه ووضوح العبارة ومدى ملاءمتها للدراسة واقتراح التعديلات أو إضافة بنود جديدة أو حذف البنود غير الملائمة للدراسة عبر وضع إشارة (X) في الحقل الذي تختارونه أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة وكتابة التعديلات المقترحة والملاحظات في الفراغ المخصص وذلك لما لآرائكم القيِّمة من أهمية في إنجاح هذه الدراسة .

مثمناً لكم حسن تعاونكم .....

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير .....

الباحث الطالب : فضل قسيم شحاده

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدير والمربي الفاضل . . .

أختي المديرة والمربية الفاضلة . . .

تحية طيبة وبعد . . . . . .

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في قسم التربية المقارنة تخصص /إدارة تربوية / بعنوان: " **الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات** " بهدف تحديد هذه الاحتياجات والتعرف عليها وستكون نتائج هذه الدراسة في خدمة وزارة التربية ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق وباقي المحافظات.

لذا يرجى من حضرتكم التفضل بقراءة عبارات وبنود الاستبانة المرفقة والإجابة عنها عن طريق وضع إشارة صغيرة (×) في المربع الموافق لكل احتياج حسب درجة الاحتياج وفق ما تراه مناسباً عِلماً أن البيانات الشخصية والإجابات ستعامل بمنتهى السرية وسوف تستخدم لتحقيق أهداف الدراسة فقط .

وحتى يكون للمعلومات والاستجابات التي تعطيها مردودٌ إيجابيٌّ وفعالٌ في نتائج الدراسة أرجو الإجابة عن بنود وعبارات هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية وعدم التسرع بالإجابة .

وشكراً لحسن تعاونكم.....

أولاً : بيانات شخصية (**المتغيرات المستقلة**)

ملاحظة : لا حاجة لذكر الاسم أو المدرسة أبداً وإنما فقط وضع إشارة (×) في المربع المناسب .

١- **الجنس :**

ذكر ☐ أنثى ☐

٢- **المؤهل العلمي :**

معهد إعداد معلمين ☐ إجازة في التربية ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐

٣- **سنوات الخبرة :**

أقل من ٥ سنوات ☐ من (٥ – ٩) سنوات ☐ ١٠ سنوات فأكثر ☐

٤- **الدورات التدريبية المتبعة :**

أقل من ٣ دورات تدريبية ☐ من ٣ – ٥ دورات تدريبية ☐ أكثر من ٦ دورات تدريبية ☐

م	عبارات وبنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره							
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
		مدى ملاءمة العبارة		مدى دقة العبارة		مدى انتماء العبارة		ملاحظات وتعديلات السادة المحكمين المقترحة	
		ملائمة	غير ملائمة	دقيقة	غير دقيقة	منتمية	غير منتمية		
أولاً : الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية									
١	القدرة على التنبؤ بحدوث أزمات مدرسية من خلال إشارات الإنذار المبكر .								
٢	القدرة على تشكيل فريق عمل لإدارة الأزمات التي قد تواجه المدرسة .								
٣	القدرة على وضع خطة شاملة لمواجهة الأزمات المدرسية المتوقعة .								
٤	القدرة على البحث عن حلول مناسبة لمواجهة الأزمات المدرسية المحتملة قبل حدوثها .								
٥	القدرة على وضع إجراءات التعامل مع كل أزمة مدرسية حسب طبيعتها قبل حدوثها .								
٦	القدرة على نشر ثقافة التعامل مع الأزمات المدرسية بين جميع فئات المجتمع المدرسي .								
٧	القدرة على وضع تصور لقائمة الأزمات التي يمكن أن تحدث في المدرسة مستقبلاً .								
٨	امتلاك مهارة الإسعافات الأولية والقدرة على استخدام وسائل الدفاع المدني الموجودة في المدرسة .								
٩	القدرة على الاستفادة من خبرات المدارس التي مرت بأزمات سابقة .								
١٠	توفير نظام اتصال يسمح بالتواصل مع جميع المعنيين بالأزمة بالسرعة المطلوبة .								
١١	القدرة على توفير قاعدة بيانات تتضمن معلومات وافية عن التلاميذ والعاملين في المدرسة								
١٢	القدرة على توفير أجهزة ووسائل للأمان في المدرسة وصيانتها بشكل مستمر .								
١٣	القدرة على تجهيز ملجأ مناسب في المدرسة لتأمين التلاميذ عند حدوث الأزمات .								
	بنود يرغب السيد المُحَّكم بإضافتها إلى هذا المحور من الاستبانة								
ثانياً: الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية									
١٤	القدرة على الاتصال والتعامل مع الجهات التي لها دور في مواجهة الأزمات المدرسية .								
١٥	توزيع المهام والمسؤوليات على أعضاء فريق إدارة الأزمات المدرسية كلّ بحسب إمكاناته .								
١٦	القدرة على إيصال المعلومات إلى مراكز اتخاذ القرار أثناء حدوث الأزمات المدرسية .								
١٧	القدرة على استثمار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لاحتواء الأزمة التي تواجه المدرسة								
١٨	القدرة على وضع خطط قصيرة الأمد لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة.								
١٩	القدرة على تهيئة المعلمين والتلاميذ نفسياً أثناء حدوث الأزمات وتخفيف التوتر عندهم للتغلب عليها								
٢٠	القدرة على الحد من انتشار الأزمة المدرسية والسيطرة عليها بعد فترة قصيرة من وقوعها .								
٢١	القدرة على تشجيع المبادرات الذاتية والاستفادة من اقتراحات المعلمين في وقت الأزمة .								
٢٢	القدرة على استخدام خطوات التفكير العلمي في إدارة الأزمة التي تواجه المدرسة .								
٢٣	القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت الملائم قبل تفاقم الأزمة التي تعصف بالمدرسة .								
٢٤	القدرة على ابتكار الحلول المناسبة لمواجهة الأزمة التي تعصف بالمدرسة .								
٢٥	عرض القرارات المتخذة لمواجهة الأزمة على بعض المعلمين لأخذ وجهة نظرهم .								
٢٦	القدرة على التأكد من صدق مصدر المعلومات المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة .								
٢٧	القدرة على التفكير في أسباب الأزمة التي تواجه المدرسة وتقدير أبعادها .								
٢٨	القدرة على تحديد الوقت المتاح للتعامل مع الأزمة التي تواجه المدرسة .								
٢٩	استشارة أهل الرأي والعلم والخبرة في التعامل مع الأزمات التي تواجه المدارس .								

م	عبارات وبنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره					
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة		قليلة	قليلة جداً
		مدى ملائمة العبارة	مدى دقة العبارة		مدى انتماء العبارة		ملاحظات وتعديلات السادة المحكمين المقترحة
٣٠	القدرة على التنسيق مع خدمات المجتمع كالشرطة والمشافي والمطافئ لمواجهة الأزمة المدرسية .						
٣١	القدرة على التواجد في موقع الأزمة لمتابعة الأحداث أولاً بأول .						
٣٢	القدرة على تصحيح الشائعات المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة من خلال وسائل الإعلام التربوي						
	بنود يرغب السيد المُحَّكم بإضافتها إلى هذا المحور من الاستبانة						
	ثالثاً: الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية						
٣٣	القدرة على وضع خطة طويلة الأمد لإعادة الأوضاع في المدرسة لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة						
٣٤	القدرة على تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت خلالها للإفادة منها مستقبلاً .						
٣٥	القدرة على تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة التي عصفت بالمدرسة .						
٣٦	القدرة على إدخال تعديلات على الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة .						
٣٧	القدرة على إجراء مراجعة شاملة لموقف الأزمة التي مرت بها المدرسة .						
٣٨	القدرة على تقييم مدى فاعلية القرارات التي اتخذت أثناء حدوث الأزمة في المدرسة .						
٣٩	القدرة على وضع سيناريوهات للأشكال المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة المدرسية من جديد .						
٤٠	الحرص على حضور دورات تدريبية في مجال إدارة الأزمات المدرسية .						
٤١	القدرة على التخفيف من آثار الأزمة التي مرت بها المدرسة ومعالجة الأسباب التي أدت لحدوثها .						
	احتياجات تدريبية للمدير في مجال التنفيذ يرغب السيد المُحَّكم بإضافتها إلى الاستبانة						
	رابعاً: المهارات الواجب توافرها لدى مدير المدرسة لمواجهة الأزمة						
٤٢	القدرة على جمع المعلومات الكافية والدقيقة المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة لتسهيل مواجهتها .						
٤٣	القدرة على تحليل مؤشرات وقوع الأزمة المدرسية .						
٤٤	القدرة على وضع إجراءات وقائية لمنع حدوث الأزمات .						
٤٥	القدرة على توفير الدعم المعنوي لفريق إدارة الأزمات .						
٤٦	القدرة على تخصيص ميزانية مستقلة لمعالجة آثار الأزمة .						
٤٧	القدرة على القيام بحملات توعية للمواطنين لبيان أضرار الأزمة المدرسية .						
٤٨	القدرة على إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية .						
٤٩	القدرة على إعداد دليل إرشادي للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة .						
٥٠	القدرة على إجراء تجارب من خلال بعض الأزمات المدرسية المفترضة .						
٥١	القدرة على ترتيب الأولويات التي يجب تنفيذها أثناء الأزمة .						
٥٢	القدرة على رفع الروح المعنوية لجميع أفراد المجتمع المدرسي أثناء حدوث الأزمة المدرسية						
٥٣	القدرة على وضع جدول زمني محدد للتعامل مع الأزمة التي تمر بها المدرسة .						
٥٤	القدرة على تحديد الأطراف والأفراد الذين يعملون على مواجهة الأزمة المدرسية ويسهمون بحلها .						
٥٥	القدرة على تحديد الأطراف والأفراد الذين يتسببون بحدوث الأزمة المدرسية وتصاعدها.						

م	عبارات وبنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره									
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جداً	
		مدى ملائمة العبارة		مدى دقة العبارة		مدى انتماء العبارة				ملاحظات وتعديلات السادة المحكمين المقترحة	
٥٦	القدرة على تحديد أثر العوامل الاقتصادية على المدرسة والأزمة التي تمر بها .										
٥٧	القدرة على تحديد أثر العوامل السياسية على المدرسة والأزمة التي تمر بها .										
٥٨	القدرة على استخدام التقنيات الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنت في مواجهة الأزمات المدرسية .										
٥٩	القدرة على التفاوض مع مسببي الأزمة المدرسية للوصول إلى حل مناسب .										
٦٠	القدرة على اتخاذ قرارات سريعة وحاسمة للسيطرة على الموقف أثناء مواجهة الأزمة المدرسية .										
بنود يرغب السيد المُحَّكم بإضافتها إلى هذا المحور من الاستبانة											

ملحق رقم (٣)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدير والمربي الفاضل . . .

أختي المديرة والمربية الفاضلة . . .

تحية طيبة وبعد . . . . . .

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في قسم التربية المقارنة تخصص /إدارة تربوية / بعنوان: " **الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات** " بهدف تحديد هذه الاحتياجات والتعرف عليها وستكون نتائج هذه الدراسة في خدمة وزارة التربية ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق وباقي المحافظات.

لذا يرجى من حضرتكم التفضل بقراءة عبارات وبنود الاستبانة المرفقة والإجابة عنها عن طريق وضع إشارة صغيرة (×) في المربع الموافق لكل احتياج حسب درجة الاحتياج وفق ما تراه مناسباً عِلماً أن البيانات الشخصية والإجابات ستعامل بمنتهى السرية وسوف تستخدم لتحقيق أهداف الدراسة فقط .

وحتى يكون للمعلومات والإجابات التي تعطيها مردودٌ إيجابيٌّ وفعالٌ في نتائج الدراسة أرجو الإجابة عن بنود وعبارات هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية وعدم التسرع بالإجابة .

وشكراً لحسن تعاونكم.....

أولاً : بيانات شخصية

ملاحظة : لا حاجة لذكر الاسم أو المدرسة أبداً وإنما فقط وضع إشارة (×) في المربع المناسب .

١- **الجنس :**

ذكر ☐ أنثى ☐

٢- **المؤهل التربوي :**

معهد إعداد معلمين ☐ إجازة في التربية ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐

٣- **سنوات الخبرة :**

أقل من ٥ سنوات ☐ من (٥ – ١٠) سنوات ☐ ١٠ سنوات فأكثر ☐

٤- **الدورات التدريبية المتبعة :**

أقل من ٣ دورات تدريبية ☐ من ٣ – ٥ دورات تدريبية ☐ ٥ دورات تدريبية فأكثر ☐

م	عبارات وبنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي اللازم للمدير من وجهة نظره				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
أولاً : الاحتياجات التدريبية اللازمة قبل حدوث الأزمات المدرسية						
١	القدرة على التنبؤ بحدوث أزمات مدرسية من خلال إشارات الإنذار المبكر .					
2	وضع إجراءات وقائية لمنع حدوث الأزمات .					
3	تشكيل فريق عمل لإدارة الأزمات المدرسية .					
4	وضع خطة شاملة لمواجهة الأزمات المدرسية المتوقعة .					
5	جمع المعلومات الكافية والدقيقة المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة لتسهيل مواجهتها .					
6	وضع حلول مناسبة لمواجهة الأزمات المدرسية المرتقبة .					
7	وضع إجراءات التعامل مع كل أزمة مدرسية حسب طبيعتها .					
8	نشر ثقافة التعامل مع الأزمات المدرسية بين جميع فئات المجتمع المدرسي .					
9	إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية .					
10	إعداد دليل إرشادي للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة .					
11	وضع تصور لقائمة الأزمات التي يمكن أن تحدث في المدرسة مستقبلاً .					
12	إجراء تجارب من خلال بعض الأزمات المدرسية المفترضة .					
13	تقديم الإسعافات الأولية والقدرة على استخدام وسائل الدفاع المدني الموجودة في المدرسة .					
14	الاستفادة من خبرات المدارس التي مرت بأزمات سابقة .					
15	توفير نظام اتصال يسمح بالتواصل مع جميع المعنيين بالأزمة بالسرعة المطلوبة .					
16	توفير قاعدة بيانات وافية عن التلاميذ والعاملين في المدرسة .					
17	توفير أجهزة ووسائل للسلامة و الأمان في المدرسة والعمل على صيانتها باستمرار .					
18	توفير ملجأ مناسب في المدرسة لحماية التلاميذ أثناء الأزمة .					
ثانياً: الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء حدوث الأزمات المدرسية						
19	تمتين العلاقة مع الجهات التي لها دور في مواجهة الأزمات المدرسية .					
20	توزيع المهام والمسؤوليات على أعضاء فريق إدارة الأزمات المدرسية حسب إمكاناتهم .					
21	توفير الدعم المعنوي لفريق إدارة الأزمات ولجميع أفراد المجتمع المدرسي أثناء الأزمة .					
22	ترتيب الأولويات التي يجب تنفيذها أثناء الأزمة .					
23	الاستعانة بالتقنيات الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنت في مواجهة الأزمات المدرسية .					
24	سرعة وصول المعلومات إلى مراكز اتخاذ القرار أثناء حدوث الأزمات المدرسية .					
25	استثمار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لاحتواء الأزمة التي تواجه المدرسة .					
26	وضع خطط قصيرة الأمد لإعادة الأوضاع في المدرسة لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة.					
27	تهيئة المعلمين والتلاميذ نفسياً أثناء حدوث الأزمات وتخفيف التوتر لديهم .					
28	تحديد الأطراف والأفراد الذين يتسببون بحدوث الأزمة المدرسية وتصاعدها.					
29	التفاوض مع مسببي الأزمة المدرسية للوصول إلى حل مناسب .					
30	الحد من انتشار الأزمة المدرسية والسيطرة عليها بعد فترة قصيرة من وقوعها .					
31	تشجيع المبادرات الذاتية والاستفادة من اقتراحات المعلمين لمواجهة الأزمة .					
32	استخدام خطوات التفكير العلمي في إدارة الأزمة التي تواجه المدرسة .					
33	اتخاذ قرارات سريعة وحاسمة للسيطرة على الموقف أثناء مواجهة الأزمة المدرسية .					
34	ابتكار الحلول المناسبة لمواجهة الأزمة التي تعصف بالمدرسة .					
35	عرض القرارات المتخذة لمواجهة الأزمة على بعض المعلمين لأخذ وجهة نظرهم .					
36	التأكد من صدق مصدر المعلومات المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة .					

م	عبارات وبنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي اللازم للمدير من وجهة نظره				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
37	التفكير في أسباب الأزمة التي تواجه المدرسة وتقدير أبعادها .					
38	تحديد الوقت المتاح للتعامل مع الأزمة التي تواجه المدرسة ووضع جدول زمني لإدارتها .					
39	استشارة أهل الرأي والعلم والخبرة في التعامل مع الأزمات التي تواجه المدارس .					
40	التنسيق مع خدمات المجتمع كالشرطة والمشافي والمطافئ أثناء حدوث الأزمة المدرسية .					
41	تواجد مدير المدرسة في موقع الأزمة لمتابعة الأحداث أولاً بأول .					
42	تصحيح الشائعات المتعلقة بالأزمة التي تواجه المدرسة من خلال وسائل الإعلام التربوي .					
ثالثاً: الاحتياجات التدريبية اللازمة بعد حدوث الأزمات المدرسية						
43	وضع خطة طويلة الأمد لإعادة الأوضاع في المدرسة لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة .					
44	تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت خلالها للإفادة منها مستقبلاً .					
45	تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة التي عصفت بالمدرسة .					
46	إدخال تعديلات على الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة .					
47	إجراء مراجعة شاملة للأزمة التي مرت بها المدرسة .					
48	تقييم مدى فاعلية القرارات التي اتخذت أثناء حدوث الأزمة في المدرسة .					
49	وضع سيناريوهات للأشكال المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة المدرسية من جديد .					
50	التخفيف من آثار الأزمة التي مرت بها المدرسة ومعالجة الأسباب التي أدت لحدوثها .					
51	تخصيص ميزانية مستقلة لمعالجة آثار الأزمة .					
52	تحديد أثر العوامل الاقتصادية على المدرسة والأزمة التي تمر بها .					
53	تحديد أثر العوامل السياسية على المدرسة والأزمة التي تمر بها .					

ملحق رقم (٤)

كتاب تسهيل مهمة موجّه من كلية التربية إلى وزارة التربية

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم /...../
التاريخ /...../

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

(كتاب تسهيل مهمة)

إلى وزارة التربية /مديرية التربية بمحافظة دمشق /

تحية طيبة وبعد .....

يرجى تسهيل مهمة الطالب الباحث: فضل قسيم شحاده سنة ثانية /ماجستير/ تخصص: إدارة تربوية لدى مؤسستكم حيث سيقوم بإجراء دراسة بعنوان " **الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات** "

شاكرين تعاونكم .....

الأستاذة المشرفة
د. سمية منصور

عميد كلية التربية
أ.د.محمد وحيد صيام

ملحق رقم (٥)

كتاب تسهيل مهمة موجّه من كلية التربية إلى مديرية تربية دمشق

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

الرقم /... بلا رقم ..../ (كتاب تسهيل مهمة)

التاريخ /15/ 7 /2014م/

إلى /مديرية التربية في محافظة دمشق /

تحية طيبة وبعد .....

يُرجى تسهيل مهمة الطالب الباحث: فضل قسيم شحاده المُسجّل في السنة الثانية ماجستير في قسم التربية المقارنة تخصص:/ إدارة تربوية / حيث سيقوم بإجراء دراسة بعنوان : **" الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات "** وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة وهذا يتطلب تطبيق الدراسة في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق خلال العام الدراسي 2015/2014م وذلك بناءً على طلب الأستاذة المشرفة على الباحث في رسالته .

شاكرين تعاونكم وإسهامكم في إنجاح البحث .....

الأستاذة المشرفة
د. سمية منصور

عميد كلية التربية
أ. د. طاهر سلوم

ملحق رقم (٦)

كتاب تسهيل مهمة موجّه من مديرية تربية دمشق إلى إدارات المدارس

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : بلا
تاريخ: / /٢٠١٣

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد "**فضل قسيم شحاده** " طالب في السنة الثانية /ماجستير/ في كلية التربية / جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان "**(الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات)**" المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /١٤٣٥ هـ و / /٢٠١٤ م

الأستاذ المشرف
د. سمية منصور

عميد كلية التربية
أ. د. طاهر سلوم

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٨٨١ / ٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / / تاريخ / /٢٠١٤م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيد " **فضل قسيم شحاده** " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٥ هـ و ٧/ ٨ /٢٠١٤م

مدير التربية
محمد ما رديني

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١
- صاحب العلاقة

ملخص البحث باللغة العربية

الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات

١- **مشكلة البحث**: تتلخص مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات ؟

٢- **أهمية البحث**: تنبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

٢-١أهمية مرحلة التعليم الأساسي سيما الحلقة الأولى منها.

٢-٢ أهمية تعرّف الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

٢-٣ ندرة الدراسات التي تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات.

٢-٤ أهمية إدارة الأزمات المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي بشكلٍ عام لاسيما الحلقة الأولى منها.

٢-٥ ما يمكن أن يقدمه البحث الحالي من نتائج قد تفيد في بناء وتصميم البرامج التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي انطلاقاً من الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم.

٢-٦ إمكانية الإفادة من البحث الحالي عند إجراء دراسات مستقبلية مشابهة في باقي المحافظات أو إجراء دراسات مشابهة عن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي أو عن المرحلة الثانوية.

٣- **أهداف البحث**: هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

٣-١ التعرف على ماهية إدارة الأزمات في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من حيث المهارات والكفايات اللازمة.

٣-٢ التعرف على واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية.

٣-٣ تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات.

٣-٤ الكشف عن تأثير متغيرات(الجنس-المؤهل التربوي-سنوات الخبرة- الدورات التدريبية) في استجابات أفراد عينة البحث حول الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات.

٤- **متغيرات البحث** : وشملت:

- **متغير الجنس:** وله مستويان هما: (الذكور – الإناث).
- **متغير المؤهل التربوي:** وله ثلاثة مستويات هي:(معهد – إجازة – دبلوم).
- **متغير سنوات الخبرة** : وله ثلاثة مستويات هي: أقل من ٥ سنوات- من (٥-١٠) سنوات- ١٠سنوات فأكثر.
- **متغير الدورات التدريبية المتبعة** : وله ثلاثة مستويات هي:(أقل من ثلاث دورات – من ثلاث إلى خمس دورات – خمس دورات فأكثر).

٥- **فرضيات البحث:** حاول البحث التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الدورات التدريبية التي تم اتباعها.

٦- **منهج البحث:** اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، وقد لجأ الباحث إلى هذا المنهج كونه يلائم طبيعة الظاهرة المدروسة. حيث يعتمد على الاستبانة كأداة لاستطلاع آراء المديرين في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري هذه المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

٧- **المجتمع الأصلي وعينة البحث:**

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الرسمية والخاصة في مدينة دمشق للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م والبالغ تعدادهم بحسب القوائم الإحصائية لدائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية (٣٤٨) مديراً ومديرةً موزعين على (١٢) منطقة تعليمية ولتحقيق أهداف البحث تمَّ سحب عينة من المجتمع الأصلي للبحث بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت العينة من (١١٢) مديراً ومديرةً من مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

٨- **أداة البحث:** لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم استبانة مؤلفة من ثلاثة محاور وهي:

- الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي قبل حدوث الأزمات المدرسية، ويضم (١٨) بنداً.
- الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي أثناء حدوث الأزمات المدرسية، ويضم (٢٤) بنداً.
- الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بعد حدوث الأزمات المدرسية، ويضم (١١) بنداً.

٩- **حدود البحث** : تمَّ تطبيق البحث الحالي ضمن الحدود التالية:

- **الحدود المكانية:** تمَّ تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

- **الحدود الزمنية:** تمَّ تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥م).

- **الحدود البشرية:** تمَّ تطبيق البحث على عينة من مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق (١١٢ مديراً ومديرةً).

١٠- **نتائج البحث** : توصل البحث إلى النتائج التالية:

١٠-١ النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

إن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى جميع محاورها كانت بدرجة (مرتفعة).

وقد جاءت الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي قبل حدوث الأزمات المدرسية بالمرتبة الأولى، ثم تلتها الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي أثناء حدوث الأزمات المدرسية، وفي المرتبة الثالثة جاءت الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بعد حدوث الأزمات المدرسية.

١٠-٢ النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يخص الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات تعزى لمتغير الدورات التدريبية، لصالح مديري المدارس ذوي الدورات التدريبية الأقل.

Summary

The Training Needs Of Schools Headmasters At The First Stage Of Basic Education In Damascus City In The Light Of Crisis Management

1- **Research problem**: The problem of the research summarized in the following question:

What are the training needs of schools headmasters at the first cycle of basic education in Damascus city in the light of crisis management?

2- **Research importance**: The importance of the research came from the following points:

2-1- The importance of basic education stage, particularly the first cycle.

2-2- The importance of knowing the headmasters' training needs at the first cycle schools of basic education in Damascus city.

2-3- Poverty of studies which aimed at identifying headmasters' training needs at the first cycle schools of basic education in Damascus city in the light of crisis management.

2-4- The importance of school crisis management in basic education stage in general, especially the first cycle.

2-5- Results of the research which may be useful in the construction and design of training programs for headmasters at the first cycle schools of basic education, starting from their actual training needs.

2-6- The possibility to benefit from the current research when conducting similar future studies in other governorates or conducting similar studies at the second cycle of basic education or at the secondary stage.

3- **Research Objectives**: The current research aimed to achieve the following objectives:

3-1- Knowing the nature of crisis management at the first cycle of basic education in terms of skills and competencies required.

3-2- Knowing the reality and management of basic education in the Syrian Arab Republic.

3-3- Knowing headmasters' necessary training needs at the first cycle schools of basic education in Damascus city in the light of crisis management.

3-4- Disclosing the effect of variables of (gender- qualification-years of experience-training courses) in the research sample individuals' responses about the training needs of headmasters at the first cycle schools of basic education in Damascus city in the light of crisis management.

4- Research variables: Included:

•variable of gender: It has two levels, namely: (male – female).

•variable of qualification: It has three levels :(Institute - Bachelor's degree – diploma).

•variable of years of experience: It has three levels :(less than five years-from five years to ten years - ten years or more).

•variable of training courses: It has three levels: (less than three courses- from three to five courses- five courses and more).

5- Research Hypotheses: the research tried to validate the following hypotheses:

The first hypothesis:

There are no statistically significant differences at the level of significance (0,05) between the mean scores of headmasters' responses at the first cycle schools of basic education in Damascus city with respect to the training needs in the light of the crisis management according to the variable of gender.

The second hypothesis:

There are no statistically significant differences at the level of significance (0,05) between the mean scores of headmasters' responses at the first cycle schools of basic education in Damascus city with respect to the training needs in the light of the crisis management according to the variable of qualification.

The third hypothesis:

There are no statistically significant differences at the level of significance (0,05) between the mean scores of headmasters' responses at the first cycle schools of basic education in Damascus city with respect to the training needs in the light of the crisis management according to the variable of years of experience.

Fourth hypothesis:

There are no statistically significant differences at the level of significance (0,05) between the mean scores of headmasters' responses at the first cycle schools of basic education in Damascus city with respect to the training needs in the light of the crisis management according to the variable of training courses.

6- Research Method:

The researcher adopted the descriptive analytical method to achieve the objectives of the research. The researcher used this method because it fits the nature of the phenomenon studied, where it depends on the questionnaire as an instrument to survey the views of headmasters at the first cycle schools of basic education in Damascus city about the necessary training needs for headmasters of these schools from the perspective of headmasters themselves.

7- Research population and sample:

The population of the research consisted of all the headmasters at the first cycle public and private schools of basic education in Damascus city in the academic year (2014/2015), where its number attained (348) headmasters according to statistical lists of the Department of Planning and Statistics at the Education Directorate. These headmasters were distributed to (12) educational districts. In order to achieve the research objectives, a sample of the original population was drawn using the simple random way. The sample consisted of (112) headmasters at the first cycle schools of basic education in Damascus city.

8- Research Instrument: to achieve the objectives of the research, the researcher designed a questionnaire composed of three dimensions, namely:

- The necessary training needs for headmasters at the first cycle schools of basic education before the school crises happen, (18 items).

- The necessary training needs for headmasters at the first cycle schools of basic education during the school crises, (24 items).

- The necessary training needs for headmasters at the first cycle schools of basic education after the school crises happened, (11 items).

9- Research limitations: The current research was implemented within the following limitations:

- spatial limitations: the research was implemented at the first cycle schools of basic education in Damascus city.

-temporal limitations: the current research was implemented during the second term of the academic year (2014-2015).

-Human limitations: The research instrument was applied on (112) headmasters at the first cycle schools of basic education in Damascus city.

10- Research Results: Results of the research were as follows:

10-1- Results related to questions of the research:

The degree of training needs of headmasters at the first cycle schools of basic education in Damascus city in the light of crisis management on the total score of the questionnaire and on all its dimensions was high.

The necessary training needs of headmasters at the first cycle schools of basic education in Damascus city before the school crises happen came in the first place, followed by the necessary training needs of headmasters at the first cycle schools of basic education in Damascus city during the school crises, and in the third place came the necessary training needs of headmasters at the first cycle schools of basic education in Damascus city after the school crises happened.

10-2- Results related to hypotheses of the research :

•There were statistically significant differences at the significance level (0,05) between the mean scores of headmasters' responses at the first cycle schools of basic education in Damascus city with respect to the training needs in the light of crisis management according to the variable of gender, in favor of females.

•There were no statistically significant differences at the significance level (0,05) between the mean scores of headmasters' responses at the first cycle schools of basic education in Damascus city with respect to the training needs in the light of crisis management according to the variable of qualification.

•There were no statistically significant differences at the significance level (0,05) between the mean scores of headmasters' responses at the first cycle schools of basic education in Damascus city with respect to the training needs in the light of crisis management according to the variable of years of experience.

•There were statistically significant differences at the significance level (0,05) between the mean scores of headmasters' responses at the first cycle schools of basic education in Damascus city with respect to the training needs in the light of crisis management according to the variable of training courses, in favor of headmasters who attended less training courses.

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education
Comparative Education Department

The Training Needs Of Schools Headmasters At The First Stage Of Basic Education In Damascus City In The Light Of Crisis Management

A Dissertation Presented For Attainment The Master's Degree In Comparative Education And Educational Administration

Prepared by:

Fadul Kassem Shehada

Supervision by:

Dr. Somyia Haidar Mansour

Assistant Professor at Comparative Education Department

Damascus : 2015-2016

1436-1437