



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالبة:

رهف مروان غنيمة

إشراف:

الدكتورة سمية حيدر منصور

الأستاذة المساعدة في قسم التربية المقارنة

1434-1435هـ

2013-2014م

دمشق:

شكر وتقدير

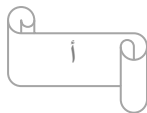
بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً، والصلاة والسلام على معلم الإنسانية
سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وعلى جميع أصحابه
المرسلين

أما وقد منّ الله عليّ بعنايته ورحمته لأتمّ هذه الرسالة فإنني
أتوجه بالشكر والعرفان لجميع من قدم لي مساعدةً وتوجيهًا وما
أكثرهم حتى أُخرجت هذه الرسالة بشكلها النهائي.
أساتذتي في كلية التربية في جامعة دمشق.

وشكري الجزيل لأعضاء لجنة التحكيم الأفاضل مقدرةً لهم
جهدهم الكبير في قراءة هذا البحث، ولما كان لملاحظاتهم الأثر
الملاحظ في استكمال عملي هذا.

وأخصّ بالشكر والتقدير الدكتورة سميرة منصور الأستاذة المساعدة
في قسم التربية المقارنة بكلية التربية في جامعة دمشق، الشكر
الكبير بدايةً على تفضلها بالإشراف على هذه الرسالة وشكر
موصول لتقديمها لي الدعم والتوجيه العلمي والنصائح السديدة
منذ أن كانت هذه الرسالة فكرةً إلى أن أصبحت بحثًا قائمًا.



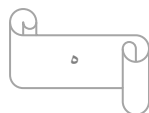
فهرس المحتويات

الصفحة	فهرس المحتويات
30-1	الفصل الأول: الإطار العام للبحث
2	المقدمة
3	أولاً: مشكلة البحث، وأسئلته.
5	ثانياً: أهمية البحث.
6	ثالثاً: أهداف البحث.
6	رابعاً: متغيرات البحث.
6	خامساً: فرضيات البحث.
7	سادساً: منهج البحث.
8	سابعاً: أدوات البحث.
8	ثامناً: حدود البحث.
8	تاسعاً: المجتمع الأصلي.
9	عاشراً: التّعريفات الإجرائيّة.
11	حادي عشر: الدّراسات السّابقة:
12	1- الدّراسات العربيّة.
24	2- الدّراسات الأجنبيّة.

29	3- التعلیق على الدراسات السابقة.
67-31	الفصل الثاني: متطلبات إدارة الأزمات التعليمية
33	تمهيد.
33	أولاً: الأزمة:
33	المفهوم اللغوي للأزمة.
33	المفهوم الاصطلاحي للأزمة.
34	الفرق بين الأزمة والمشكلة والصراع والحادث والكارثة
36	ثانياً: الأزمات التعليمية:
36	1- مفهوم الأزمات التعليمية.
37	2- خصائص الأزمات التعليمية.
38	3- أنواع الأزمات التعليمية.
39	4- أسباب الأزمات التعليمية.
40	5- مراحل تكوّن الأزمات التعليمية.
43	ثالثاً: إدارة الأزمات التعليمية:
43	1- مفهوم إدارة الأزمات التعليمية.
45	2- الفرق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات.
47	3- مبادئ إدارة الأزمات التعليمية.
47	4- أهمية إدارة الأزمات التعليمية.
48	5- أهداف إدارة الأزمات التعليمية.

49	6- مراحل إدارة الأزمات التعلیمیة.
51	7- متطلبات إدارة الأزمات التعلیمیة.
61	8- معوقات إدارة الأزمات التعلیمیة.
62	رابعاً: ملامح الأزمات التعلیمیة عالمياً، وعربياً
62	1- ملامح الأزمات التعلیمیة عالمياً
64	2- ملامح الأزمات التعلیمیة عربياً
65	3- نقاط الضعف في نظام التعلیم الثانوي في البلدان العربيّة
66	4- التّحديات التي تواجه نظام التعلیم الثانوي في الوطن العربي
76-68	الفصل الثالث: واقع نظام التعلیم الثانوي وإدارة الأزمات في الجمهورية العربيّة السوريّة
69	تمهيد.
69	أولاً: المدرسة الثانويّة في الجمهورية العربيّة السوريّة:
69	1- مفهوم المدرسة الثانويّة في الجمهورية العربيّة السوريّة.
70	ثانياً: واقع نظام التعلیم الثانوي في الجمهورية العربيّة السوريّة:
70	1- المدارس الثانويّة في الجمهورية العربيّة السوريّة أسسها وأهدافها.
72	2- أهمية المدارس الثانويّة في الجمهورية العربيّة السوريّة.
72	3- شروط القبول بالتعلیم الثانوي في الجمهورية العربيّة السوريّة.
72	4- تطورات الإدارة التربوية والمدرسيّة في الجمهورية العربيّة السوريّة.
73	ثالثاً: إدارة الأزمات التعلیمیة في الجمهورية العربيّة السوريّة:

73	أ - بعض ملامح الأزمات التّعليميّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة:
75	ب - إدارة الأزمات في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة:
76	الخلاصة
97 - 77	الفصل الرّابع: إجراءات البحث الميدانيّة
78	تمهيد.
78	أولاً: المجتمع الأصليّ وعينة البحث.
88	ثانياً: خطوات تصميم الاستبانة.
88	(1) صياغة الاستبانة في صورتها الأولى.
90	(2) الاستبانة في صورتها النّهائيّة.
92	(3) دراسة صدق الاستبانة:
92	4-1 صدق المحتوى.
92	4-2 الصدق التّمييزي.
93	4-3 صدق الاتساق الدّاخل.
94	(4) ثبات الاستبانة:
95	5-1 طريقة الثّبات بالإعادة.
96	5-2 طريقة الثّبات بالاتساق الدّاخل.
96	ثالثاً: إجراءات تطبيق الاستبانة.
96	رابعاً: الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في البحث:
97	الخلاصة.



125 -98	الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها
99	تمهيد.
99	أولاً: نتائج أسئلة البحث، وتفسيرها.
99	1- الإجابة عن السؤال الرئيس.
113	ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.
122	ثالثاً ملخص نتائج البحث الميداني.
124	رابعاً: توصيات ومقترحات البحث
126	ملخص البحث باللّغة العربيّة.
128	مراجع البحث.
136	ملاحق البحث.
و	ملخص البحث باللّغة الأجنبيّة.

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
46	الفرق بين إدارة الأزمات، والإدارة بالأزمات.	1
78	المجتمع الأصلي وجميع أفراد عينة البحث.	2
79	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير صفة المستجيب.	3
80	توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير سنوات الخبرة.	4
81	توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي.	5
82	توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير الدورات التدريبية.	6
83	توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير التبعية.	7
84	توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير سنوات الخبرة.	8
85	توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير المؤهل العلمي.	9
86	توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير الدورات التدريبية.	10
87	توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير التبعية.	11
91	يوضح عدد بنود الاستبانة في صورتها النهائية، وأرقامها، وتوزعها على المحاور.	12
91	مفتاح دلالات الاستبانة.	13
93	الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الدراسة ومحاورها.	14
94	الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية.	15
95	معامل الترابط (بيرسون) (للمديرين/ للمديرات) في التطبيقين الأول والثاني.	16
95	معامل الترابط (بيرسون) (للمدرسين/ للمدرسات) في التطبيقين الأول والثاني.	17

96	قيمة معادلة (ألفا كرونباخ) (للمديرين/للمديرات).	18
100	فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة له.	19
100	المعيار المعتمد للحكم على درجة أهمية متطلبات تطبيق إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق	20
100	المتوسطات والرتب الخاصة باستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة وللدرجة الكلية	21
102	المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال التخطيط.	22
104	المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال المعلومات.	23
106	المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال نظم الاتصالات.	24
109	المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال المهارات القيادية.	25
111	المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال فريق العمل.	26
113	الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير صفة المستجيب.	27
115	قيم (ف) بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية.	28

117	قيم (ف) بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية.	29
119	قيم (ف) بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية.	30
121	الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير التابعة.	31

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
42	مراحل نشوء الأزمة	1
79	المجتمع الأصلي، وعينة البحث (المديرين، المديرات).	2
79	المجتمع الأصلي، وعينة البحث (المدرسين، المدرسات).	3
80	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير صفة المستجيب.	4
81	توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير سنوات الخبرة.	5
82	توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي.	6
83	توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير الدورات التدريبية.	7
84	توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير التابعية.	8
85	توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير سنوات الخبرة.	9
86	توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير المؤهل العلمي.	10
87	توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير الدورات التدريبية.	11
88	توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير التابعية.	12

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
137	أسماء السادة محكمي الاستبانة مرتبة ترتيباً أبجدياً.	1
138	استبانة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في صورتها الأولى.	2
145	استبانة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في صورتها النهائية بعد التعديل الدكتور المشرف والسادة المحكمين.	3
151	الموافقة الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة وتعميمها على المدارس التي ذكرت في العينة من قبل موافقة السيد وزير التربية.	4

الفصل الأول الإطار العام للبحث

. المقدمة.

أولاً: مشكلة البحث، وأسئلته.

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: أهداف البحث.

رابعاً: متغيرات البحث.

خامساً: فرضيات البحث.

سادساً: منهج البحث.

سابعاً: أدوات البحث.

ثامناً: حدود البحث.

تاسعاً: المجتمع الأصلي للبحث، وعينته.

عاشراً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.

حادي عشر: الدراسات السابقة.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

. المقدمة .

العصر الحالي هو عصر التطورات والتغيرات المذهلة الناتجة عن ثورة المعلومات والانفتاح الثقافي، وهذا وسم جميع مجالات الحياة بطابع التحولات الجذرية بما فيها مجال التربية والتعليم.

ونتيجة هذه التطورات والتحديات ظهرت مجموعة من الأزمات، وأصبحت جزءاً من نسيج الحياة الإنسانية في أيّ مجتمع وسمة من سمات الحياة المعاصرة، ومما زاد الحاجة إلى التعامل مع الأزمات في العصر الحالي هو التغير الشديد في العلم والتكنولوجيا ونمط الاستهلاك وأنماط العلاقات بين البشر، مما يتطلب استراتيجيات وبدائل وأساليب إدارية جديدة للتعامل مع واقع الحياة المختلفة، وقد أطلق البعض على عصرنا الحالي (عصر الأزمات) فأصبح مصطلح الأزمة (Crisis) من المصطلحات الشائعة في لغتنا اليومية، مثل: الأزمة الاقتصادية، والأزمة الاجتماعية، وأزمة التعليم، وغيرها من الأزمات (حمدونة، 2006، ص14).

وعلم إدارة الأزمات أصبح من العلوم الحديثة التي ازدادت أهميتها في عصرنا الحاضر، والذي شهد العديد من التغيرات المتداخلة، سواء على المستوى الدولي أو الإقليمي أو القومي أو المحلي، فهو إحدى علوم المستقبل، وعلم التكيف مع التغيرات، وعلم تحريك الثوابت وقوى الفعل في كافة المجالات الإنسانية، سواء كانت اقتصادية، أو اجتماعية، أو ثقافية أو غيرها، وهو بذلك علم مستقل بذاته، وهو - في الوقت نفسه - متصل بكافة العلوم الإنسانية الأخرى يأخذ منها ويبضيف إليها الجديد الذي تحتاجه (الخصيري، 2003، ص52).

وهكذا أوجدت إدارة الأزمات التي تتطلب السعي الدائم لتوفير متطلباتها، ومواجهة التغيرات والتطورات في جميع الميادين وخاصة الميدان التربوي والتعليمي فتغير دور مدير المدرسة من مجرد القيام بالواجبات الإدارية الروتينية والتمثلية في المحافظة على المدرسة وضمان استمرارها إلى قيامه بدور قيادي مهم يتجسد في تغيير وتطوير الأساليب الإدارية، مما واد إدارة الأزمات في الميدان التربوي التعليمي في دول عديدة (بهجت، 1993، ص209).

ولابدّ من الإشارة إلى أهمية تعرّف خصائص إدارة الأزمات لأنّه غالباً ما تتصف الأزمات بعدم الوضوح وصعوبة تقدير تأثيرها وخاصة التي تتعلق بالإنسان، بالإضافة إلى أهمية توافر عنصرين مهمين في اتخاذ قرارات الأزمة وهما السرعة والدقة وهذا ما يزيد قرارات الأزمة صعوبة،

ولتجاوز هذه الصعوبة لابد من تنظيم خطوات إدارة الأزمات بعد اكتشاف الإنذار بالأزمة فلا بد من الاستعداد والوقاية واحتواء الأضرار أو الحد منها ثم استعادة النشاط من جديد والتعلم من النتائج التي تمخضت عنها الأزمة، ولابد من إلقاء الضوء على متطلبات إدارة الأزمات المادية والإدارية والبشرية من إخضاع للمنهجية العلمية، والتخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة، وإيجاد نظام معلومات وقنوات اتصال ومهارات قيادية وتشكيل فريق عمل لمواجهة الأزمات التعليمية.

وقد حظي موضوع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية باهتمام كبير من الباحثين والكتاب في البيئة الغربية وبكثرة الدراسات التي تناولته، وتوجهت هذه الدراسات إلى أهمية وجود فريق عمل قادر على مواجهة الأزمات وإدارتها، وتحليل خطط إدارة الأزمات وتفاعلاتها، فدراسة (Chi Keung, 2008) ركزت على المجالات التي تساعد مديري المدارس في إشراك المعلمين في القرارات ومواجهة الأزمات، ودراسة (Adams & Kritsonis, 2006) ودراسة (Rock, 2000) أكدتا على تحليل خطط إدارة الأزمات ضمن المدارس التي واجهت أزمات في الماضي، في حين صممت دراسة (Degnan & Bozeman, 2001) برنامج محاكاة باستخدام الحاسب الآلي من أجل إدارة الأزمات لمساعدة المديرين والمدرسين على الفهم الأفضل للتفاعلات التي تقع أثناء وقوع الأزمة في إحدى المدارس المتوسطة بأمريكا.

أما الدراسات العربية في إدارة الأزمات فهي في تزايد مستمر منها دراسة (غنام، 2011)، (الجهني، 2010)، ودراسة (الموسى، 2007)، ودراسة (فرج، 2006)، ودراسة (اليحيوي، 2003)، ودراسة (صقر، 2009)، ودراسة (حمدونة، 2006) وهدفت جميعها إلى كشف الأزمات التي تواجه مديري المدارس وأساليب وسبل حلها، وتدريب المديرين على الأنماط الناجحة والفعالة في إدارة الأزمات، والتعرف على متطلبات تطوير كفاءاتهم.

وهذا يؤكد أنه عندما توجد أزمات لابد من وجود إدارة لهذه الأزمات تبنى على العلم والتخطيط والتنظيم وتكثيف جهود الباحثين في هذا المجال، وعدم ترك الموضوع للحلول العشوائية.

أولاً: مشكلة البحث، وأسئلته.

على الرغم من تعدد الأزمات وتباينها التي تتعرض لها المدارس، واتسام كل أزمة من الأزمات بالخصائص المميزة لها فهي تحتاج إلى متطلبات (مادية، وإدارية، وبشرية) لإدارتها بما يتوافق مع طبيعتها فيتوقف عليها نجاح إدارة الأزمات التعليمية، إلا أن كل الأزمات تخضع لعمليات منهجية علمية مشتركة في إدارتها، لتجنب وقوعها، والتخفيف من نتائجها السلبية (الرازم، 1995، ص 115).

واتخاذ القرار أثناء الأزمة يتأثر بالعديد من العوامل سواء منها ما يتعلق بالأزمة نفسها أو ما يتعلق بالسمات الشخصية والنفسية لمتخذ القرار، ومن هذا المنطلق فإن متطلبات إدارة الأزمات التعليمية من قبل مدير المدرسة سيختلف تبعاً لعدد من المتغيرات كالتواحي الشخصية والوقت والمشاركة والتخطيط للأزمات وتشكيل فريق للتدخل في الأزمات وتوافر المعلومات حول الأزمة (الجهني، 2010، ص5).

وبناءً على ما تمّ تأكيده في عدد كبير من المؤتمرات والندوات والدراسات التربوية فالأزمة واقع حتمي تواجهه المدارس، وسط التغيرات البيئية المتعددة والمتسارعة، مما يهدد كيان المدرسة، وقيمها، وسلامة أفرادها، وممتلكاتها، ويتوقف التعامل معها، والقدرة على احتوائها، والاستفادة منها كفرص للتعلّم على أسلوب المديرين في إدارتها، فيخضع بعض المديرين تعاملهم مع الأزمة للعشوائية، وسياسة ردّ الفعل. ممّا قد يتسبب في إحداث خسائر بشرية ومادية تهدد بقاء المدرسة. في حين يخضع بعض المديرين تعاملهم مع الأزمة للعمليات المنهجية العلمية السليمة لإدارة الأزمة، مما يسهم في منع الأزمات، والحدّ من أثارها السلبية (كامل، 2003، ص 13-14).

وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية لتطوير العملية التعليمية التعليمية في مدارس الجمهورية العربية السورية وبحكم عمل الباحثة كمدرّسة في المدارس الثانوية واحتكاكها المباشر بمديري المدارس الثانوية ومدرّسيها، وقيامها بدراسة استطلاعية في شهر شباط 2012، شملت (7) من المديرين والمديرات، و (12) من المدرّسين والمدرّسات، - وهم من إجمالي العينة المستهدفة - وذلك لمعرفة آرائهم حول الأزمات التي تتعرض لها المدارس الثانوية في مدينة دمشق ومدى القدرة على إدارتها، تبين للباحثة وجود ملامح كثيرة للأزمات في بعض المدارس السورية عامّة والثانوية خاصّةً بالوقت الراهن منها الكثافة العالية للطلّبة ضمن الشّعبة الواحدة وضمّن المدرسة، والحاجة لافتتاح شعب أكثر ممّا أدى إلى نقص في الكفاءات الإدارية والتوجيهية وحتى التعليمية في بعض الأحيان، يُضاف إلى ذلك ضعف ملائمة البناء المدرسي وقصور تجهيزه بملاجئ أو مطافئ أو تجهيزات أخرى في حال حدوث أي طارئ، هذا كلّه انعكس على إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية، فرأت الباحثة أنّه ثمة صعوبات ومعوقات تواجه عملية إدارة الأزمات منها على سبيل المثال لا الحصر، ضعف مستوى الوعي لدى قيادات وعناصر العملية التعليمية بأهمية إدارة الأزمات داخل المؤسسة التعليمية، أو افتقار هذه العناصر لمهارات إدارة الأزمات، فضلاً عن غياب برامج الإعداد والتدريب في مجال إدارة الأزمات على مستوى المؤسسة التعليمية الأمر الذي أدى إلى غياب الخطط والتصورات المتكاملة حول الآليات والأساليب الإدارية للتعامل مع الأزمات التعليمية ضمن المؤسسة التعليمية، وندرة إشراك المدرّسين

في إدارة الأزمة، وعدم وجود إستراتيجية لطريقة إدارة الأزمة وتحديد المسؤوليات وتوفير التسهيلات الفنية اللازمة وغيرها.

وتأتي أهمية موضوع إدارة الأزمات من خطورة الأزمات على المؤسسة التعليمية أولاً، وعلى المجتمع ثانياً، وذلك للارتباط الوثيق بينهما الأمر الذي يجعل معرفة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية وبالتحديد في مدينة دمشق أمراً في غاية الأهمية خاصة في ظل الظروف الراهنة. وعلى اعتبار أن نجاح المدارس في إدارتها للأزمات يتوقف بدرجة كبيرة على توفير متطلبات ذلك من طاقات (مادية، وإدارية، وبشرية) يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس الآتي:

. ما متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الإدارة المدرسية بشكل عام، وإدارة الأزمة بشكل خاص (مفهومها، أهميتها، أهدافها، أنواعها، أسبابها، مراحلها، متطلباتها)؟
2. ما واقع إدارة المؤسسة التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي في سورية، وأهم الأزمات التي تواجهها؟
3. ما واقع إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية؟
4. ما المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات التعليمية في الجمهورية العربية السورية (المادية، والإدارية، والبشرية)؟

ثانياً: أهمية البحث.

تعود أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

- 1) أهمية مرحلة التعليم الثانوي فهي تمثل مرحلة المراهقة وما لهذه المرحلة من خصوصية وأزمات تختلف عن المراحل الأخرى.
- 2) أهمية موضوع الدراسة الذي يناقش قضية هامة في مجال إدارة المؤسسة التعليمية من خلال إدارة الأزمات، وهو من مداخل الإدارة الحديثة ليقدم حلاً للمشاكل الناتجة عن التقدم التكنولوجي والانفجار والتطور المعرفي.
- 3) إمكانية إسهام هذه الدراسة في التوصل إلى تعرف أفضل المتطلبات التي يحتاجها مديرو المؤسسة التعليمية في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية.

4) ندرة البحوث التي تسعى لتحديد المتطلبات (المادية، والإدارية، والبشرية) اللازمة لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية في مدينة دمشق - على حد علم الباحثة -.

5) تقديم وصف إجرائي للأزمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة الأزمات التعليمية يستفيد منها العاملون في هذا المجال.

ثالثاً: أهداف البحث.

يمكن تحديد أهداف البحث في النقاط الآتية:

1. تعرّف الإدارة المدرسية بشكل عام، وإدارة الأزمة بشكل خاص (مفهومها، أهميتها، أهدافها، أنواعها، أسبابها، مراحلها، متطلباتها).
2. تعرّف واقع إدارة المؤسسة التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وأهم الأزمات التي تواجهها.
3. تعرف واقع إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية.
4. تعرّف المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات التعليمية (المادية، والإدارية، والبشرية).

رابعاً: متغيرات البحث.

تحددت متغيرات البحث الحالي حسب الآتي:

- 1- صفة المستجيب، وله مستويان: مديرين، مدرّسين.
- 2- سنوات الخبرة.
- 3- المؤهل العلمي.
- 4- الدورات التدريبية.
- 5- تابعة المدرسة.

خامساً: فرضيات البحث.

تكون فرضيات البحث كالاتي:

- 1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير صفة المستجيب (مديرين، مدرّسين).

(2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

(3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

(4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

(5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير تابعة المدرسة.

سادساً: منهج البحث.

من أجل تحقيق أهداف البحث وانطلاقاً من طبيعته تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، يُضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعدّ الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتقيم وتفسّر، وهذا المنهج يعبر عن الظاهرة تعبيراً كيفياً وكمياً ليصف الظاهرة ويوضح حجمها ودرجة ارتباطها مع الأخرى (عبيدات، عدس، وعبد الحق، 2005، 247).

ومن خلال جمع الكتب والدراسات النظرية التي تناولت إدارة الأزمات وخصائصها وخطواتها ومتطلباتها، وتحليل هذه المعلومات تم تصميم الاستبانة لرصد متطلبات إدارة الأزمات التعليمية وتطبيقها على عينة البحث، ثم تبويب وتحليل هذه البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة للوصول إلى النتائج.

سابعاً: أدوات البحث.

تحددت أداة البحث الحالي بما يلي:

استبانة لتعرف آراء المديرين، والمدرّسين في المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية في مدينة دمشق مؤلفة من (70) بنداً موزعة على خمسة مجالات وهي:

- 1- مجال التخطيط ويتمثل بـ (15) بنداً.
- 2- مجال المعلومات ويتمثل بـ (10) بنود.
- 3- مجال نظم الاتصالات ويتمثل بـ (15) بنداً.
- 4- مجال المهارات القيادية ويتمثل بـ (16) بنداً.
- 5- مجال فريق العمل ويتمثل بـ (14) بنداً.

ثامناً: حدود البحث.

تم تطبيق البحث الحالي ضمن الحدود البشرية، والزمانية، والمكانية، والعلمية، المحددة كالاتي:

- الحدود البشرية: تشمل جميع مديري ومدرّسي المدارس الثانوية في مدينة دمشق.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث مابين 5-2012/2/26 من العام الدراسي 2011-2012.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية العامة والخاصة في مدينة دمشق.
- الحدود العلمية: تشمل دراسة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية (المادية، والإدارية، والبشرية) في المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين والمدرّسين.

تاسعاً: المجتمع الأصلي للبحث، وعينته.

يتألف المجتمع الأصلي للبحث الحالي من جميع المديرين والمديرات، والمدرّسين والمدرّسات العاملين في المدارس الثانوية العامة والخاصة في مدينة دمشق والذين بلغ عددهم حسب ما جاء في الدليل الإحصائي للعام الدراسي (2011-2012) الصادر عن مديرية التربية في مدينة دمشق من (104) مديرين، وجميع مدرّسي التعليم الثانوي والبالغ عددهم (4285) مدرّساً ومدرّسة (مديرية التربية في محافظة دمشق، 2012)، وتكوّنت عينة البحث من (55) مديراً ومديرةً أي ما نسبته (51.88%) من المجتمع الأصلي، و(1100) مدرّساً ومدرّسةً أي ما نسبته (25.67%) من المجتمع الأصلي.

عاشراً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.

اعتمدت الباحثة في بحثها التعاريف الآتية، وذلك بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات التربوية ومراعاة أهداف البحث:

1- الأزمة (Crisis):

يعرفها **حجي** بأنها: نقطة تحوّل في سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر، وتعود إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة، وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد وقدرة لمواجهتها (حجي، 1998، ص449).

ويعرفها **أبو خليل** بأنها: نقطة تحوّل غير عادية، تتمثل في مواقف تتعرض لها المؤسسة بصورة فجائية وتتلاحق فيها الأحداث بسرعة، وتتشابك فيها الأسباب بالنتائج، وينجم عنها تهديد للأرواح والممتلكات والقيم، كما ينجم عنها قلق وتوتر (أبو خليل، 2001، ص 268)

عرفها **بطّاح** على أنها: حدث فجائي يحمل في طياته تهديداً ما للمؤسسة ويحتاج إلى جملة إجراءات سريعة وفعالة لتجاوزه أو على الأقل للتقليل من سلبية آثاره (بطّاح، 2006، ص172).

وتعرف الباحثة الأزمة إجرائياً بأنها: حالة من الخلل والاضطراب يؤثر على سير العمل المعتاد في المؤسسة، ويشتت انتباه العاملين عن أداء أعمالهم، وتتسم بتلاحق الأحداث ونقص المعلومات وضيق الوقت وتداخل الأسباب بالنتائج، مما يعيق تحقيق المؤسسة لأهدافها، وهذا يتطلب تدخلاً فورياً من خلال اتخاذ قرار مناسب وفي وقت قصير منذ نشأة الأزمة، لاحتواء هذا الموقف والتقليل من آثاره.

2- الأزمات التعليمية (Educational crisis):

يعرفها **الحملوي** بأنها: خلل يؤثر تأثيراً مادياً على النظام المدرسي، ويهدد الافتراضيات الرئيسية التي يقوم عليها النظام في المدرسة (الحملوي، 1997، ص13).

كما تطرق إليها **ملائكة** وعرفها بأنها: محطة تحوّل حرجة وحاسمة تُفقد المؤسسة التعليمية قدرتها على الحلّ بالشكل الصحيح (ملائكة، 2007، ص554).

وتعرف الباحثة الأزمات التعليمية إجرائياً بأنها: حالة من الخلل والاضطراب تؤدي إلى حدوث خلل في نظام المؤسسة التعليمية اليومي وتعيق انتباه العاملين فيها عن أداء أعمالهم، ويهدد

استمرارها القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية وتتطلب اتخاذ إجراءات فورية تحول دون تفاقمها، وتعمل على إعادة الأمور إلى وضعها الطبيعي.

3- إدارة الأزمات (Crisis Management):

يعرفها أبو قحف بأنها: مجموعة الاستعدادات والجهود الإدارية التي تبذل لمواجهة أو الحد من الآثار السلبية المترتبة على الأزمة (أبو قحف، 2002، ص352).

وتشير فرج إلى مفهوم إدارة الأزمات على أنه: قدرة الإدارة 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، 2006، ص22).

وقد قام بتعريفها بطّاح على أنها: هي مجمل الجهود والتّهيئة الإدارية لمواجهة الأزمة المحتملة أو الفعلية من خلال التخطيط والتنظيم والرقابة على جميع المتغيرات المساهمة في حصول الأزمة ومحاولة السيطرة عليها وتوجيهها بما يخدم التخفيف من الأزمة أو إزالتها (بطّاح، 2006، ص176-177).

وتعرف الباحثة إدارة الأزمات إجرائياً بأنها: العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتقييم التي يقوم بها مدير المؤسسة 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 والإمكانيات المادية والبشرية في المؤسسة.

4- إدارة الأزمات التعليمية (Crisis Management Education):

يعرف الشافعي إدارة الأزمات التعليمية بأنها: العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد متغيرات المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد للحد منها، والإعداد للتعامل مع الأزمات، مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت وبأقل تكلفة ممكنة (الشافعي، 1991، ص53).

أما مصطفى فيعرفها: كيفية التغلب على الأزمة بالأدوات العلمية الإدارية المختلفة وتجنب سلبياتها، والاستفادة من إيجابياتها، ولذلك فهي أسلوب إداري حديث نسبياً يطبق في حالة وقوع الأزمة (مصطفى، 2005، ص482).

وتعرف الباحثة إدارة الأزمات التعليمية إجرائياً بأنها: العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير المؤسسة التعليمية 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 والإمكانيات المادية والبشرية في المؤسسة التعليمية، والعمل على استخلاص الدروس المستفادة منها في المستقبل.

5-متطلبات إدارة الأزمات (Requirements crisis management):

يعرفها المسعود بأنها: هي كل ما يجب توافره من العناصر المادية والبشرية والإدارية، مما يتيح تنفيذ العملية الإدارية بأساليب حديثة تسهم في إنجاح إدارة الأزمات (المسعود، 2008، ص20).

وتعرف الباحثة متطلبات إدارة الأزمات إجرائياً بأنها: كل ما يجب توفيره وتنفيذه على المستوى المادي (نظم اتصال، برامج محوسبة، ميزانية)، والمستوى الإداري (نظم ولوائح للوقاية من الأخطار، إجراءات وقائية، تواصل إداري)، والمستوى البشري (كوادر مدربة، كوادر احتياطية، فنيون) من أجل تأكيد نجاح إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية.

5-المدرسة الثانوية (Secondary School):

عرفها حمدونة بأنها: هي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية (الإعدادية)، وتبدأ من الصف العاشر إلى نهاية الصف الثاني عشر، ويكون متوسط عمر الطالب 15- 17 عاماً (حمدونة، 2006، ص8).

وتعرف الباحثة متطلبات إدارة الأزمات إجرائياً بأنها: مرحلة تعليمية مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تشكل السنة الأولى منها جزءاً مشتركاً، بينما يتوزع طلاب السنتين التاليتين على الفرعين العلمي والأدبي.

حادي عشر: الدراسات السابقة.

تناولت الباحثة عدداً من الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية للوقوف على القضايا والمشكلات المتناولة، والتعرف إلى الأساليب والإجراءات المتبعة، وأهم النتائج التي توصلت إليها، وسيتم عرضها ضمن محورين: المحور الأول يتضمن الدراسات العربية، والثاني الدراسات الأجنبية، وقد تمت مراعاة التسلسل الزمني فقد تم استعراضها من الأحدث إلى الأقدم، ثم التعقيب على هذه الدراسات من خلال إلقاء الضوء على أوجه الشبه والاختلاف بين هذه

الدراسات والبحث الحالي من خلال المنهج المتبع والعينة والمتغيرات وأيضاً النتائج، وتم إبراز الجوانب التي استفاد منها هذا البحث.

أ - الدراسات العربية:

1- دراسة علي خبراني (2014)، المملكة العربية السعودية.

العنوان: (أساليب إدارة الأزمات المدرسية في مراحل التعليم العام، ومعوقات استخدامها في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس).

الهدف من الدراسة: التعرف على الأساليب التي يمارسها مديرو المدارس لإدارة الأزمات المدرسية، والكشف عن معوقاتهما.

منهج الدراسة وأدواتها: تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتوظيف الاستبانة أداة لها والتي تكوّنت من (38) بنداً.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (21) مديراً من المدارس الثانوية، و(38) مديراً من المدارس المتوسطة، و(70) مديراً من المدارس الابتدائية.

نتائج الدراسة: تتلخص أهم نتائج الدراسة بما يلي:

1. أهم أساليب إدارة الأزمات الأسلوب العلمي بالترتبة الأولى ثم أسلوب فريق العمل.
2. أبرز المعوقات التي تواجه استخدام أساليب إدارة الأزمات هي: كثرة المهام المكلف بها مدير المدرسة والطابع الروتيني المتعلق بها، بالإضافة إلى قصور توافر قاعدة بيانات شاملة في مجال إدارة الأزمات المدرسية.

2- دراسة ريف غنيمه (2012)، الجمهورية العربية السورية.

العنوان: (درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية "دراسة ميدانية").

الهدف من الدراسة: تحديد درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية، وتحديد أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي) على آراء المديرين في واقع إدارة الأزمات في المدارس الثانوية في مدينة دمشق.

منهج الدراسة وأدواتها: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة استبانة من إعدادها كأداة للدراسة لقياس درجة فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (55) مديراً ومديرةً أي ما نسبته (52.88%) من المجتمع الأصلي. و(435) معلماً ومعلمةً أي ما نسبته (12.56%) من المجتمع الأصلي.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. بلغت درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية درجة متوسطة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين على مقياس فاعلية المدير في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى إلى متغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التربوي).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين على مقياس فاعلية المدير في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى إلى متغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التربوي).

3- دراسة ممتاز أحمد الشايب (2011)، الجمهورية العربية السورية.

العنوان: (مهارات إدارة الأزمات في المؤسسة التعليمية وعلاقتها بالقيم التنظيمية دراسة ميدانية).

الهدف من الدراسة: التعرف على العلاقة بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة.

منهج الدراسة وأدواتها: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مهارات إدارة الأزمات واستبانة القيم التنظيمية.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (400) مديراً ومديرةً ومعاونيهم من مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة ومعاونيهم أفراد عينة الدراسة في محافظتي دمشق وريف دمشق.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة ومعاونيهم أفراد عينة الدراسة في محافظتي دمشق وريف دمشق يعزى إلى متغيري: (الجنس، العمر).

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العامة ومعاونيهم أفراد عينة الدراسة في محافظتي دمشق وريف دمشق يعزى إلى متغيرات (الخبرة، التوزيع الجغرافي، المستوى التعليمي).

4- دراسة لمى غنام (2011)، الجمهورية العربية السورية.

العنوان: (تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق).

الهدف من الدراسة: بناء تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في مدارس الجمهورية العربية السورية.

منهج الدراسة وأدواتها: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة التي تكوّنت من قسمين القسم الأول (63) بنداً، القسم الثاني (55) بنداً.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (70) مديراً من مديري التعليم الأساسي، و(220) مدرساً من مدرسي التعليم الأساسي، و(64) موجهاً من الموجهين الاختصاصيين في مديرية التربية في محافظة دمشق.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة تعرض مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأزمات تبعاً لمتغير الجنس لصالح المديرين الذكور.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المديرين من ذوي حملة الشهادة الأعلى.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين تبعاً لمتغير المؤهل التربوي ولصالح المدرسين من ذوي المؤهل التربوي.

5- دراسة وافي الزلفي (2011)، المملكة العربية السعودية.

العنوان: (إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف).

الهدف من الدراسة: التعرف على أبرز الأزمات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي في مدينة الطائف، والوصول إلى دور مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي في مدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها.

منهج الدراسة وأدواتها: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في: استبانة وتضمنت (44) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة، يستجاب عليها وفق التدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (135) مديراً من مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي العاملين في مدارس التعليم العام للبنين التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة الطائف للعام الدراسي (2009/ 2010).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، ومن أبرزها:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس التعليم العام في مدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها وفقاً لمتغير نوع المدرسة (حكومي / أهلي)، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس الأهلية على مديري المدارس الحكومية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس التعليم العام في مدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس / دراسات عليا)، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس الذين مؤهلهم دراسات عليا على مديري المدارس الذين مؤهلهم بكالوريوس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس التعليم العام في مدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس في المرحلة الثانوية والمتوسطة على مديري المدارس في المرحلة الابتدائية.

6- دراسة شاهر بن فهد الحارثي (2010)، المملكة العربية السعودية.

العنوان: (بناء أنموذج للمحاكاة بالحاسب الآلي كمدخل لإدارة الأزمات المدرسية).

الهدف من الدراسة: الكشف عن الأزمات الأكثر انتشاراً داخل مدارس التعليم العام في مدينة الطائف، وتدريب مديري المدارس على بعض الأنماط الناجحة والفعالة في إدارة الأزمات، وأيضاً بناء أنموذج للمحاكاة بالحاسب الآلي لإدارة الأزمات المدرسية.

منهج الدراسة وأدواتها: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج التجريبي، ووضعت كأداة للدراسة استبانة مكونة من (50) عبارة وبرنامج تدريبي خاص لتحقيق أهداف الدراسة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (603) مدرساً ومدرسةً موزعين على مراحل التعليم العام الثلاث، المرحلة الابتدائية بنسبة (45.5%)، المرحلة المتوسطة (27.3%)، المرحلة الثانوية (18.2%).

نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

1. الإجراء الإداري الأكثر اتباعاً في إدارة الأزمات بمدارس التعليم العام هو إبلاغ الشرطة، يليه إبلاغ إدارة التربية والتعليم.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجتمع حول مدى انتشار الأزمات يعزى إلى المرحلة المدرسية التي يقومون بإدارتها.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجتمع حول مدى انتشار الأزمات تعزى إلى المؤهل العلمي.
4. تأثير البرامج التدريبية عن طريق المحاكاة على مستوى إدارة الأزمات المدرسية.
5. قيام التدريب ومحاكاة الأزمات افتراضياً بمنح فرصة لفريق إدارة الأزمات بشكل أفضل.
- 7- دراسة عبد الله مسعود غيث الجهني (2010)، المملكة العربية السعودية.

العنوان: (أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع).

الهدف من الدراسة: التعرف على واقع ممارسة أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع، والكشف عن أثر بعض المتغيرات في تقديرات مديري المدارس للأسلوب المتبع في اتخاذ القرارات أثناء الأزمات المدرسية ومدى توافق أساليب اتخاذ القرار التي يمارسها مديرو المدارس مع الأساليب الملائمة لإدارة الأزمات المدرسية، بالإضافة إلى التعرف على متطلبات تطوير كفاءة مديري المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة لإدارة الأزمات المدرسية.

منهج الدراسة وأدواتها: استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (64) فقرة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة الدراسة وهي جميع مديري مدارس التعليم العام في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة ينبع، والبالغ عددهم (97) مديراً، استجاب منهم (81) مديراً بنسبة (84%) من مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. ممارسة مديري المدارس أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية بدرجات متفاوتة، فهم يمارسون بدرجة كبيرة جداً وبدرجة كبيرة أساليب (دراسة الحالة، والحكم الشخصي والبيئية، ودراسة الآراء والاقتراحات، وإجراء التجارب، ونظرية الاحتمالات).
 2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في مواجهة الأزمات المدرسية تعزى لـ (التخصص الدراسي، الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، المرحلة الدراسية، عدد الدورات التدريبية في مجال اتخاذ القرار وإدارة الأزمات).
 3. وجود توافق بين الأساليب التي يمارسها مديرو المدارس في إدارة الأزمات وبين الأساليب الملائمة لإدارة الأزمات المدرسية بلغت نسبته (83.33%).
- 8- دراسة عاطف محمد صقر (2009)، فلسطين.

العنوان: (درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري المدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تنميتها).

الهدف من الدراسة: الكشف عن أهم المهارات اللازمة لمديري مدارس وكالة الغوث في غزة لإدارة الأزمات ودرجة تقدير هذه المهارات وسبل تنميتها، والتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات مديري مدارس وكالة الغوث في غزة في درجة تقديرهم لمهارات إدارة الأزمات لديهم طبقاً للمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل، المرحلة الدراسية).

منهج الدراسة وأدواتها: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ووضع أداة الدراسة استبانة مكونة من (58) فقرة موزعة على خمسة مجالات:

(مجال مهارات استشعار الأزمة، مجال مهارات الوقاية من الأزمة، مجال مهارات مواجهة الأزمة، مجال مهارات استعادة النشاط، مجال مهارات الاستفادة من الأزمة).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (221) مديراً ومديرة.

نتائج الدراسة: تمثلت أهم نتائج الدراسة بما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث في غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث في غزة تعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس، ماجستير فما فوق).

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث في غزة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، إعدادي).

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث في غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (1-5 سنوات، 5-10 سنوات، 11 فما فوق).

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر مهارات استعادة النشاط لمديري مدارس وكالة الغوث في غزة لصالح سنوات الخدمة (11 سنة فما فوق).

9- دراسة رائد فؤاد محمد عبد العال (2009)، فلسطين.

العنوان: (أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي).

الهدف من الدراسة: تعرّف أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وكشف أثر كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية) في متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لمدى ممارستهم للتخطيط الاستراتيجي المدرسي.

منهج الدراسة وأدواتها: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم كأداة للدراسة: استبانة خاصة بأساليب إدارة الأزمات وتكوّنت من (34) فقرةً وشملت أربعة أساليب وهي (الهروب، المواجهة، التعاون، الاحتواء)، استبانة خاصة بمدى ممارسة التخطيط الاستراتيجي المدرسي وتكوّنت من (28) فقرةً.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي من مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، والبالغ عددهم (383) مديراً ومديرةً، واستجاب منهم (335) مديراً ومديرةً بنسبة (92.7%) المجتمع الأصلي لعينة الدراسة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى ما يلي:

1. ممارسة مديري المدارس أسلوب الاحتواء في إدارة الأزمة بوزن نسبي (85.99%).
2. ممارسة مديري المدارس أسلوب التعاون في إدارة الأزمة بوزن نسبي (85.48%).
3. ممارسة مديري المدارس أسلوب المواجهة في إدارة الأزمة بوزن نسبي (82.87%).
4. ممارسة مديري المدارس أسلوب الهروب في إدارة الأزمة بوزن نسبي (61.98%).

5. ممارسة مديري المدارس عمليات التخطيط الاستراتيجي بوزن نسبي (85.99%).
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظة غزة لمدى ممارستهم لأسلوب الهروب تعزى لمتغير المنطقة التعليمية بين مديري المدارس في (مديرتي شمال غزة، وشرق غزة) مقابل مديري المدارس في مديرية رفح لصالح مديرتي (شمال غزة، وشرق غزة).
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لمدى ممارستهم أساليب إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية.
8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لمدى ممارستهم للتخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية.
- 10- دراسة علي الزامل، وآخرون (2007)، البحرين.

العنوان: (الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان).

- الهدف من الدراسة: الكشف عن الأزمات المدرسية التي تتعرض لها مدارس سلطنة عمان، وعن الأساليب التي يستخدمها مديرو تلك المدارس للتعامل مع الأزمات.
- منهج الدراسة وأدواتها: أستخدم المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هذه الأهداف، واستبانة مكونة من (60) عبارة تمثل الأزمة المدرسية وأساليب التعامل معها.
- عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (275) مدير مدرسة تم اختيارهم عن طريق منهجية العينة الملائمة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. ضرورة وضع برامج تدريبية لمديري المدارس لمواجهة الأزمات المدرسية بالأساليب الحديثة والفعالة.
2. ضرورة تكرار الدراسة الخاصة بالأزمات المدرسية كل خمس سنوات لمعرفة ما يستجد منها نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسلوكية.
- 11- دراسة ناهد الموسى (2007)، البحرين.

العنوان: (إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض: "تصور مقترح").

الهدف من الدراسة: التعرف على واقع الأزمات المدرسية وإدارتها في مدارس التعليم العام، والمقترحات التي يراها أفراد الدراسة نحو إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام، وأيضاً التوصل لتصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

منهج الدراسة وأدواتها: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المستخدمة استبانة تضمنت (55) فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (124) مديراً ومديرةً من مديري مدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. اهتمام مديري ومديرات مدارس التعليم العام بإدارة الأزمات المدرسية من وجود طفايات حريق في أماكن مناسبة بالمدرسة، وسهولة الاتصال بالجهات الأمنية في حالة وجود أزمات بالمدرسة، مع الاحتفاظ بالبيانات الخاصة بالمدرسة في مكان آمن، ووجود خطة إخلاء واضحة لدى جميع منسوبات المدرسة للإخلاء الفوري.

2. وجود معوقات إدارة الأزمات بالمدارس، منها عدم تبادل المعلومات بين المدارس بخصوص الأزمات المدرسية للاستفادة عند وجود أزمات مشابهة، وعدم وجود قواعد معلومات للتعرف على كيفية إدارة الأزمات، وعدم وجود برامج تدريبية تساعد إدارة المدرسة في إدارة الأزمات.

3. عدم وجود صلاحيات واضحة للمدير تتيح له التصرف بما يراه مناسباً أثناء وقوع الأزمة، وعدم إعطاء إدارة التعليم الأزمات المدرسية الاهتمام الكافي.

12- دراسة حسام الدين حسن عطية حمدونة (2006)، فلسطين.

العنوان: (ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة).

الهدف من الدراسة: التعرف على ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات، والكشف عن الممارسات الإدارية التي يتبعها مديرو المدارس الثانوية في إدارة الأزمات في محافظة غزة.

منهج الدراسة وأدواتها: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج لمثل هذا النوع من الدراسات التربوية، وتمثلت أداة الدراسة في: استبانة مكونة من (60) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: مجال الإجراءات التي يتبعها المديرون لتجنب حدوث الأزمة، مجال الإجراءات التي يتبعها المديرون في التخطيط لمواجهة الأزمة، مجال الإجراءات التي يتبعها المديرون للتعامل مع الأزمة أثناء حدوثها، مجال الإجراءات التي يتبعها المديرون بعد انتهاء الأزمة.

عينة الدراسة: طبقت أداة الدراسة على عينة مؤلفة من (36) مديراً ومديرةً من مديري المدارس الحكومية التابعة لمديرية غزة، فقد تم اختيار العينة بنسبة (100%) بواقع (36) مدرسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أهمية تدريب مديري المدارس الثانوية الحكومية على ممارسة مهارة إدارة الأزمات بشكل فعال.
2. عدم وجود 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 (مديرين، مديرات).
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات أفراد العينة حول مدى الممارسات الإدارية لإدارة الأزمات لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في محافظة غزة، تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
4. عدم وجود ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات أفراد العينة حول مدى الممارسات الإدارية لإدارة الأزمات لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في محافظة غزة، تعزى لمتغير التخصص لصالح الأديبي.

13 - دراسة شذى فرج (2006)، المملكة العربية السعودية.

العنوان: (ممارسات مديريات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المديريات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة).

الهدف من الدراسة: التعرف على مدى ممارسة المديريات لمهارات إدارة الأزمات المدرسية والتمثلة في (مهارة مواجهة الضغوط، مهارة التفكير الابتكاري، مهارة الاتصال، مهارة تنمية روح الفريق، مهارة إدارة الوقت) من وجهة نظر مجتمع الدراسة، والكشف عن الفروق بين مجتمع الدراسة، حول مدى ممارسة المديريات لمهارات إدارة الأزمات تبعاً: للوظيفة، المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، الخبرة في مجال التعليم.

منهج الدراسة وأدواتها: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة موجهة إلى عينة من مديريات التعليم العام في مدينة مكة المكرمة، واستبانة أخرى موجهة إلى عينة من معلمات التعليم العام في مدينة مكة المكرمة.

عينة الدراسة: طبقت الاستبانتين على عينة مؤلفة من (202) معلمةً و(80) مديرةً من معلمات ومديريات مدارس التعليم العام في مدينة مكة المكرمة.

نتائج الدراسة: تمثلت نتائج الدراسة بما يلي:

1. ممارسة مديرات مدارس التعليم لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مجتمع الدراسة من المديرات كانت بدرجة (كثيراً) لمهاري إدارة الوقت والتفكير الابتكاري، وبدرجة (كثيراً جداً) لمهارة مواجهة الضغوط، ومهارة تنمية روح الفريق والعمل الجماعي، ومهارة الاتصال.
 2. ممارسة مديرات مدارس التعليم لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مجتمع الدراسة من المعلمات كانت بدرجة (كثيراً).
 3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات مجتمع الدراسة، حول مدى ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية ترجع إلى الوظيفة والمرحلة التعليمية.
 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات مجتمع الدراسة من المديرات والمعلمات، حول مدى ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية ترجع إلى المؤهل العلمي والخبرة في مجال التعليم، ومتغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، وحضور دورات تدريبية في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات التدريبية في الإدارة المدرسية وحضور دورات تدريبية في إدارة الأزمات المدرسية.
- 14- دراسة رياض حسين النوايسة (2006)، الأردن.

العنوان: (نموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة).

الهدف من الدراسة: بناء أنموذج لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة.

منهج الدراسة وأدواتها: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته مع دراسة الواقع وتحليله ليتم وضع التصور المقترح، ووضع الباحث أداة للدراسة استبانة تألفت من ثلاثة أجزاء هي: مستوى الجاهزية، والعوامل المؤثرة في مستوى الجاهزية، وأنواع الأزمات التي يواجهها النظام التربوي في الأردن.

عينة الدراسة: تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (252) مديراً من مديري الإدارة، ومديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام في الوزارة ومديريات التربية والتعليم البالغ عددهم (717) قائداً تربوياً فقد شملت الدراسة (12) مديرية إضافة إلى مركز الوزارة في الأردن.

نتائج الدراسة: أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

1. وجود عوامل سلبية مؤثرة على نظام الجاهزية لإدارة الأزمات فيها.
 2. مواجهة النظام التربوي مجموعة من الأزمات كالنقص في الأبنية المدرسية واللوازم والتجهيزات، والنقص في إعداد وأعداد المدرسين، والعنف المدرسي والتسرب المدرسي.
- 15- دراسة صبرية اليحيوي (2003)، المملكة العربية السعودية.

العنوان: (إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة).

الهدف من الدراسة: التعرف على مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات.

منهج الدراسة وأدواتها: واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (81) عبارة.

عينة الدراسة: طبقت الاستبانة على جميع أفراد المجتمع الأصلي من: المديرات، والوكيلات، والمعلمات (اللاتي يشكلن فريق الأزمات)، في المدارس وقد بلغ عددهن (499) مديرة، ووكيلة ومعلمة، استجاب منهن (442) بنسبة (89%) من المجتمع الأصلي لأفراد عينة الدراسة، تم اختيارهن بالطريقة القصدية.

نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات ولصالح المديرات.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرات حول مدى ممارستهن لعمليات إدارة الأزمات التي تتعلق: بالتنظيم، والتوجيه، والقيادة تبعاً لنوع المبنى المدرسي لصالح المديرات في المباني الحكومية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً: للخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس، وحجم المبنى المدرسي.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات تبعاً: لنوع المبنى المدرسي لصالح المعلمات في المباني الحكومية.

2- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة تشي كونج، (Chi Keung) (2008)، هونج كونج.

العنوان:

"The Effect of Shared Decision-Making on Improving and Developing teachers' Jobs".

(تأثير أخذ القرار المشترك على تنمية وظائف المعلمين، وتطويرها).

الهدف من الدراسة: التعرف على المجالات التي من شأنها أن تساعد المدرسين عند إشراكهم في قرارات مواجهة الأزمات.

منهج الدراسة وأدواتها: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لجمع البيانات.

عينة الدراسة: تم تطبيق إجراءات الدراسة في هونج كونج على (20) مدرسة ثانوية، وشملت العينة (335) معلماً.

نتائج الدراسة: تلخصت نتائج الدراسة بالتالي:

1. تفضيل المعلمين إشراكهم في القرارات بمجال النموذج التعليمي ومجال المناهج الدراسية ومجال الإدارة.

2. إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات له نتائج إيجابية مؤثرة في الرضا الوظيفي والالتزام وإدراك عبء العمل.

2- دراسة ماغنيل و توبنغ، (Macneil & Topping) (2007)، رنجرز اسكتلندا.

العنوان:

"Evidence-based Crisis prevention management in schools "

(إدارة منع الأزمات المستندة إلى أدلة في المدارس).

الهدف من الدراسة: تعرف الحوادث الخطيرة في المدارس استناداً إلى البيانات الوقائية.

منهج الدراسة وأدواتها: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتضمنت الاستبانة التي اعتمدت كأداة للدراسة جوانب عديدة منها: عمليات إطلاق النار والقتل والنشاط الإرهابي والحرائق وعدد من الأزمات الأخرى وكيفية إعداد الخطط والتدريب عليها والتعلم من الأخطاء وكذلك استجابة التنفيذ الفوري للخطة عند حدوث الأزمة بشكل فعلي.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (650) مديراً.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها:

1. ضرورة وجود قاعدة بيانات للأزمات الخطيرة.
 2. طريقة تناول وسائل الإعلام لعمليات الانتحار يولد المزيد من الانتحاريين.
 3. ضرورة ابتعاد إدارة الأزمات في المدارس عن البيروقراطية والجمود.
- 3- دراسة آدمز و كريستونيز، (Adams & Kritsonis) (2006)، هارفرد انكلترا.

العنوان:

"Analysing secondary school crisis".

(تحليل أزمات المدارس الثانوية).

الهدف من الدراسة: خطط إدارة الأزمات في المدارس التي شهدت حالات الأزمات في الماضي.

منهج الدراسة وأدواتها: تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة

عينة الدراسة: تم تطبيق الاستبانة على المدارس الثانوية في مدينة هيوستن والبالغ عددها (23) مدرسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج من أبرزها:

1. منح المدارس أدوار واسعة النطاق لإدارة الأزمات.
 2. التخطيط بشكل أكثر فاعلية عندما تكون المدارس في حالة حدوث أزمة.
 3. تقييم مستوى المدارس في الأزمات من خلال مستويات التأهب.
- 4- دراسة ديغنان و بوزيمان، (Degnan & Bozeman) (2001)، أوكلاهوما الولايات المتحدة الأمريكية.

العنوان:

"Sinulative School crisis management: A Computer Assisted study".

(إدارة أزمات مدرسية مستندة إلى طريقة المحاكاة: دراسة عن طريق الحاسوب).

الهدف من الدراسة: تصميم وتطبيق برنامج محاكاة للواقع باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على

إدارة الأزمات من أجل مساعدة المديرين والمعلمين على الفهم الأفضل للتفاعلات التي تقع أثناء

وقوع الأزمة في إحدى المدارس المتوسطة بأمريكا.

منهج الدراسة وأدواتها: تم استخدام المنهج الأنتوجرافي (وهو منهج يقدم للباحث فرصة دراسة الموضوع في موقعه نفسه وجميع خصائص مجتمعه ويسمح بالتركيز على التفاصيل الدقيقة والعميقة)، ووضعت كأداة للدراسة المقابلة لتحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات، واستخدمت البرمجيات التالية: جناح الصور photo suite، نظام مايكروسوفت أوفيس Microsoft Office .

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على إحدى المدارس المتوسطة في أمريكا، والمدرسين الذين ينضمون لفريق الأزمات في تلك المدارس.

نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. اعتماد تصميم برنامج محاكاة باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على إدارة الأزمة على خمس مراحل هي: مرحلة ما قبل التدريب بتحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات، وموضوعات التدريب، ومرحلة بداية الدراسة بالتركيز على جمع المعلومات في المجالات التالية: البنية التنظيمية للمدرسة، وتحديد البنية التنظيمية أثناء موقف الأزمة، وتأمين نماذج التسهيلات التي تتضمن عملية التخطيط الاتصالي، وتحديد الإجراءات المعيارية للعمل مع الإدارات بالمدينة والمقاطعة والولاية.
2. مرحلة التصميم وبناء السيناريوهات التي تتناول مواقف الأزمة بناءً على جمع المعلومات عن البنية التنظيمية للمدرسة وموضوعات التدريب وتحديد أنشطة التصرف في موقف الأزمة بالإعلام عن الأزمة، والتصرف الفوري، ومواجهة الموقف، وحلّ الموقف.
3. مرحلة تطبيق المحاكاة بتوضيح إجراء تدريبات المحاكاة، وتطبيق المديرين والمعلمين لتطبيقات البرنامج، ومرحلة التغذية الراجعة بمعرفة آراء المديرين والمعلمين حول البرنامج.
4. رؤية أفراد عينة الدراسة أنّ التدريب على إدارة الأزمات باستخدام أسلوب المحاكاة بواسطة الحاسب الآلي له منافع فورية وأخرى بعيدة المدى.

5- دراسة روك، (Rock) (2000)، برمنجهام بريطانية.

العنوان:

"Effective Crises Management Planning: Creating A Collaborative Frame Work. Educating children and training them".

(تخطيط إدارة أزمات فعال: إنشاء حقل للعمل التعاوني، تعليم وتدريب الأطفال).

الهدف من الدراسة: وضع استراتيجية تعاونية للتخطيط الفعال لإدارة الأزمات، والتعرف على العوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفعالية، من أجل تعزيز أداء المعلمين الذين يتعاملون مع الطلاب المشاغبيين في مدارس أمريكا.

منهج الدراسة وأدواتها: استخدم الباحث المنهج الوثائقي وهو منهج يعتمد على الجمع المتأنى والدقيق للوثائق عن مشكلة البحث، ومن ثم القيام بتحليلها تحليلاً يستطيع الباحث بموجبه استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من نتائج، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. التخطيط الفعال لإدارة الأزمات يتمثل في: التعرف على متى تحدث الأزمة، لتحديد السلوكيات والمؤشرات ذات الصلة بالأزمة والأحداث التي تنشئ السلوك المرتبط بالأزمات، ووصفها بمصطلحات دقيقة وقابلة للقياس والملاحظة، وتحديد من الذي سوف يستجيب لحدوث الأزمة بتشكيل فريق عمل مكون من (4-6) أفراد يتميزون بالمرونة والقدرة على الاستجابة الفورية للأزمة يتم تدريبهم على تقنيات التدخل أثناء وقوع الأزمة.

2. تحديد كيف يتم استخدام التقنية في استدعاء أعضاء الفريق أثناء وقوع الأزمة بتأسيس شبكة للاتصالات تتضمن: الجولات، النداء الآلي، النداء الداخلي، الاتصال اللاسلكي، والهاتف، ووصف ما هي أدوار ومسؤوليات كل عضو من أعضاء الفريق بدقة عند وقوع الأزمة، وتوضيح السياسات والإجراءات المرتبطة بالاستجابات السلوكية المتوقعة بكل أعضاء فريق الأزمة مسبقاً، وتوضيح أين سيتم التدخل في الأزمة لأن مكان التدخل يختلف طبقاً لوقت ومكان حدوث الأزمة، والتقييم لماذا حدثت الأزمة عن طريق مراجعة السجلات، والمقابلات، والمعاینات الوظيفية، وتحويل الأزمة إلى فرصة للتحسين.

3. بيان العوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفعالية: تنفيذ الخطط بأسلوب تعاوني بين المديرين والمساعدین والمعلمين وأولياء الأمور وفريق الأزمات، والاحتفاظ بسجل دائم لتسجيل خطط الأزمات، وتوزيع الخطط على الأعضاء، واجتماع فريق الأزمات على أساس جدول عمل وبرنامج زمني محدد بصفة دورية.

6- دراسة أوريفيكي، (Orifici) (2000)، نيرفبول إيطاليا.

العنوان:

"Developing an effective Crisis Management Plan: the Role of a Project Manager".

(تطوير خطة فعالة لإدارة الأزمات: دور مدير المشاريع).

الهدف من الدراسة: توضيح الدور المنوط لمديري المدارس أثناء حدوث أزمة.

منهج الدراسة وأدواتها: استخدم الباحث المنهج الميداني، ووضع المقابلة كأداة للدراسة.

عينة الدراسة: تم تطبيق المقابلة على العاملين من مدرّسين وإداريين في إحدى مدارس نيويورك التي التهمت النيران مقصف المدرسة والكافيتريا والمكاتب الإدارية الخاصة بالمدرسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وضع خطة فعّالة لإدارة الأزمات وتوضيح الدور المهم والخاص لمدير المدرسة في أثناء الأزمات.

2. كفيّة التصرف في حالة حدوث أزمة حقيقية قد حدثت بالفعل.

3. اتخاذ مدير المدرسة إجراءات السلامة والأمن، ومراعاة احتياجات الطلاب والعاملين بالمدرسة، وكانت من أهم الأولويات التي تعمل الشركة على تحقيقها خلال فترة ترميمها وتجديدها للمدرسة مرة أخرى.

7- دراسة ترومب، (Trump) (2000)، نيرفيول إيطاليا.

العنوان:

"How school can prevent and manage school crises".

(كيف للمدرسة أن تمنع الأزمات المدرسيّة، وتديرها).

الهدف من الدراسة: التّوصل إلى تقديم خطوات متوازنة وعملية غير مكلفة فيما يختصّ بإدارة الأزمات داخل المدارس مثل: أزمات العنف بالمدارس وتهديد الأمن المدرسي، بل والعمل على منع حدوثها أو الحيلولة دون حدوثها.

منهج الدراسة وأدواتها: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم كأداة للدراسة المقابلة، والاستبانة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى:

1. تقديم قائمة شاملة وتفصيليّة خاصة بالتّخطيط من أجل مدرسة آمنة، وهناك تساؤلات حول كيفية اختيار مستشاري الأمن بالمدرسة، وبعض السيناريوهات لمواجهة الأزمات.

2. تقديم ملخص يتضمّن الخطوط العريضة لأقل عدد من الإجراءات التي ينبغي اتخاذها، والتي لا غنى عنها لمواجهة الأزمات.

. التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة تبين ما يأتي:

1. تباينت هذه الدراسات مع البحث الحالي في كثير من الحالات مثل:

أ. عينة الدراسة، أي أنّ هذا البحث يتفق مع كثير من الدراسات السابقة على جزء من عينة البحث (مديرين أو مدرسين)، لكن لم تشمل عينة أيّ من الدراسات السابقة على (المديرين والمدرسين) معاً على اعتبارهم عموداً الأساس في المدرسة، فبعض عينات الدراسة كانت مدرسين تعاملوا مع حالات طلابية خاصة مثل (Rock, 2000)، أو مديرين (الموسى، 2007).

ب. هدف البحث الحالي، فالهدف من هذا البحث التعرف على متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق.

ج. مكان البحث: فإجراءات هذا البحث حدثت في مدارس التعليم الثانوي في دمشق، بينما جميع الدراسات السابقة التي أجريت في سورية أيضاً مثل: دراسة غنام (2011) ودراسة الشايب (2011) كانت في مدارس التعليم الأساسي، أو أنها كانت في دول عربية مجاورة كالمملكة العربية السعودية مثل: دراسة الزلفي (2011)، دراسة الحارثي (2010)، أو دول أجنبية كإيطاليا مثل: دراسة (Orifici, 2000).

2. اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة على النقاط الآتية:

أ. التطرق إلى موضوع الأزمات التعليمية التي تتعرض لها المدارس.

ب. أهمية موضوع إدارة الأزمات وضرورة مواجهة الأزمات باعتباره علم حديث ويشمل جوانب إدارية وفنية ينبغي على مدير المدرسة الإلمام بها.

ج. أداة البحث فأغلب الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة بحثية مثل دراسة (فرج، 2006)، ولكنها اختلفت في عددها وعدد بنودها، وبعض الدراسات جعلت المقابلة أداة ثانية مع الاستبانة مثل: دراسة (Trump, 2000)، دراسة (Orifici, 2000).

3. استفاد هذا البحث من الدراسات السابقة من خلال:

أ. وضع تصوّر عام للإطار النظري الذي يشمل هذا البحث.

ب. تصميم استبانة الدراسة وبنائها.

ج. المراجع العلمية التي استندت إليها هذه الدراسات.

د. التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها هذه الدراسات.

الخلاصة:

بعد أن تمّ وصف الإطار العام للدراسة من تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، وفرضياتها، والمنهج المستخدم فيها وأداتها، ومجتمعها وعينتها وحدودها، وعرض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة، ومعرفة أوجه الاختلاف والتشابه بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، ستتناول الباحثة الإطار النظري للدراسة.

الفصل الثاني متطلبات إدارة الأزمات التعليمية

. تمهيد.

أولاً: الأزمة:

- 1 . المفهوم اللغوي للأزمة.
- 2 . المفهوم الاصطلاحي للأزمة.
- 3 . الفرق بين الأزمة والمشكلة والصراع والحادث والكارثة.

ثانياً: الأزمات التعليمية:

- 1 . مفهوم الأزمات التعليمية.
- 2 . خصائص الأزمات التعليمية.
- 3 . أنواع الأزمات التعليمية.
- 4 . أسباب الأزمات التعليمية.
- 5 . مراحل تكوّن الأزمة التعليمية.

ثالثاً: إدارة الأزمات التعليمية:

- 1 . مفهوم إدارة الأزمات التعليمية.
- 2 . الفرق بين إدارة الأزمات، والإدارة بالأزمات.

3 . مبادئ إدارة الأزمات التّعليميّة.

4 . أهمية إدارة الأزمات التّعليميّة.

5 . أهداف إدارة الأزمات التّعليميّة.

6 . مراحل إدارة الأزمات التّعليميّة.

7 . متطلبات إدارة الأزمات التّعليميّة.

8 . معوقات إدارة الأزمات التّعليميّة.

رابعاً: ملامح الأزمات التّعليميّة عالمياً وعربياً:

1 . ملامح الأزمات التّعليميّة عالمياً.

2 . ملامح الأزمات التّعليميّة عربياً.

3 . نقاط الضّعف في نظام التّعليم الثّانوي في البلدان العربيّة.

4 . التّحدّيات التي تواجه نظام التّعليم الثّانوي في الوطن العربي.

الفصل الثاني

متطلبات إدارة الأزمات التعليمية

. تمهيد:

إدارة الأزمات أحد الفروع الحديثة نسبياً في مجال الإدارة، وهي تقدم وعياً عالياً بطبيعة التّغير والتّقلب اللذين أصبحا السّمة الغالبة لمعظم بيئات العمل على مستوى العالم بأسره. ولم يعدّ الإمام بأدواتها وإجادتها رفاهية تتحقق في مؤسسات دون أخرى، بل صارت طلباً وضرورة ملحّة يجب تلبيتها قبل فوات الأوان.

وبما أنّ الأزمات جزء هامّ وأساسيّ من حياة أيّ مؤسسة ومنها المؤسسة التّربويّة بغض النّظر عن حجمها وطبيعة العمليات التي تؤدّيها، فعليها أن تستعدّ لمواجهة وإدارتها عندما تظهر في أيّ وقت.

لذلك عرض البحث في هذا الفصل الإطار العام لإدارة الأزمات التّعليميّة؛ وتبيّن مفهومها، وأهمية تطبيقها في مؤسسات التّعليم، وأهدافها، ومراحلها، وأسبابها، ومتطلباتها، ومعوقات تطبيقها، وكذلك يتناول ملامح الأزمات التّعليميّة في بعض الدّول العربيّة والمتقدمة.

أولاً: الأزمة.

1- المفهوم اللّغويّ للأزمة:

تدلّ كلمة الأزمة في مختار الصّاح: على الشّدة أو القحط (الزّازي، 1988، ص15).

وفي المصباح المنير: تعني المأزم ومعناها ضيق المجال وعسر الخلاص منه (الحوشان، 2008، ص182).

وفي اللّغة الانجليزيّة: في قاموس ويبستر الأمريكي: "هي حالة خطيرة وحاسمة أوهي نقطة تحوّل تتطلب مواجهة سريعة وإلا حدث تغيير مادي بنشأة موقف جديد قد يتضمّن نتائج وآثار سيئة" (Webster, 1993, p42).

2- المفهوم الاصطلاحيّ للأزمة:

يعرفها فنك بأنّها: "نقطة تحوّل في حياة المنظمة نحو الأسوأ أو الأفضل، فهي حالة من عدم الاستقرار يحدث فيها تغيير حاسم في سير العمل في المنظمة، قد يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها أو نتائج غير مرغوب فيها" (Fink, 1986, p15).

أما مورو وكوتمان فقد تناولوا مفهوم الأزمة من تأثيرها على الأفراد على أنها: "نوع من الضغط الشديد الذي يؤثر تأثيراً سلبياً على قدرة الفرد في التفكير، والتخطيط والتعامل بفعالية مع هذه المواقف" (Muro & Kottman, 1995, p34).

في حين عرّف الشعلان الأزمة بأنها: "حالة توتر ونقطة تحوّل تتطلب قراراً ينتج عنه مواقف جديدة سلبية كانت أو إيجابية تؤثر على مختلف الكيانات ذات العلاقة" (الشعلان، 1999، ص24).

ويشير الخضيرى إلى الأزمة على أنها: "موقف وحالة يواجهها متخذ القرار في أحد الكيانات الإدارية (دولة، مؤسسة، مشروع، أسرة) تتلاحق فيها الأحداث بالحوادث وتتداخل، وتتشابك معها الأسباب بالنتائج" (الخضيرى، 2003، ص115).

ويعرفها آل سعود بأنها: "حدث أو موقف مفاجئ يشكل تهديداً أساسياً للكيان الإداري ويتطلب اتخاذ قرار في فترة وجيزة للغاية" (آل سعود، 2006، ص71).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ هناك عناصر مشتركة في تعريف مفهوم الأزمة تتلخص فيما يلي:

1. أنّ الأزمة تحدث نتيجة لظروف مفاجئة وغير متوقعة.
2. أنّ الأزمة تؤثر على قدرة الفرد على التعامل معها بفعالية.
3. أنّ الأزمة تشكل تهديداً لسيّر العمل في المنظمة.
4. أنّ الأزمة تتطلب التّدخل واتخاذ القرار المناسب خلال فترة قصيرة.

وعلى ضوء ذلك يمكن للباحثة أن تعرّف مفهوم الأزمة بأنها:

حالة من الخلل والاضطراب يؤثر على سير العمل المعتاد في المؤسسة، ويشنت انتباه العاملين عن أداء أعمالهم، وتتسم بتلاحق الأحداث ونقص المعلومات وضيق الوقت وتداخل الأسباب بالنتائج، مما يعيق تحقيق المؤسسة لأهدافها، وهذا يتطلب تدخلاً فورياً من خلال اتخاذ قرار مناسب وفي وقت قصير منذ نشأة الأزمة، لاحتواء هذا الموقف والتقليل من آثاره.

3- الفرق بين الأزمة والمشكلة والصراع والحادثة والكارثة:

هناك مصطلحات تتداخل مع مصطلح الأزمة، ويحدث بينها وبين الأزمة خلط كبير، ولا بدّ من استعراضها:

أ. المشكلة:

أشار فتحي إلى أنّ المشكلة تمثل "مرحلة من مراحل الأزمة" (فتحي، 2001، ص9).

ونظر كامل إلى أنّ المشكلة تعتبر عائفاً أو مانعاً يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، كما أنّها تؤدي إلى حالة انعدام في توازن الأجهزة النفسية للفرد ممّا يؤدي إلى إعاقة عملية التفكير، فالعلاقة بين المشكلة والتفكير تأخذ شكل علاقة ذات اتجاه أحادي تبدأ بالمشكلة وتنتهي بالتفكير، والعلاقة بين المشكلة والأزمة وثيقة الصلة فالمشكلة قد تكون هي سبب الأزمة، ولكنها لن تكون هي الأزمة في حدّ ذاتها (كامل، 2003، ص20).

ومما سبق نجد أنّ الأزمة مرتبطة بالمشكلة بل إنّ بداية الأزمة تكون من مشكلة ما وعدم السيطرة على هذه المشكلة يقود إلى ارتفاع شدتها وقوتها لذا فالمشكلة مرحلة من مراحل الأزمة.

ب. مفهوم الصراع:

عرّف السيد الصّراع بأنّه: "مفهومٌ متعدّد في أبعاده واتجاهاته وأطرافه، ويدور حول التّعارض في المصالح بين طرفين أو أكثر" (السيد، د.ت، ص23).

ويُعتبر الصّراع من أكثر المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الأزمة، فقد أشار العمري في تعريفه للأزمة بأنّها: "مرحلة من مراحل الصّراع" (العمري، 1983، ص26).

وعرف الشافعي الصّراع بأنّه: "موقفٌ تصادميٌّ بين طرفين، تكون له صفة الدوام والاستمرار، ولكن لا يكون بالغ الحدة" (الشافعي، 1991، ص19).

فنصل إلى أنّ الصّراع هو أيضاً مرحلة من مراحل الأزمة ولكنه يختلف عن المشكلة في أنّ المشكلة تكون بداية الأزمة والصّراع من المراحل المتأخرة، كما أشارت بذلك فرج على أنّه غالباً ما يكون المراحل الأخيرة من الأزمة، يظهر بعد أن تتفجر الأزمة، أو يكون إحدى النتائج المترتبة على حدوث الأزمة، وقد تكون الأزمة نتيجة صراعات حادة أهملت حتّى وصلت إلى الانفجار (فرج، 2006، ص15).

ج. مفهوم الحادث:

أشار مكايي إلى الحادث بأنّه: "فعلٌ ماديٌّ له تأثيرٌ سلبيٌّ على الفرد أو المنظمة" (مكايي، 1994، ص5).

وعرفه حواش بأنّه: "شيءٌ مفاجئٌ عنيفٌ تمّ بشكلٍ سريعٍ وانقضى أثره فور إتمامه، وقد تنجم عنه أزمة لكنها لا تمثله فعلاً وإنّما تكون فقط أحد نتائجه" (حواش، 2005، ص17).

ومن خلال تعريف الحادث نجد أنّه مشابه للأزمة فهو موقف عنيف يتمّ بصورة سريعة في فترة زمنية يزول ويبقى أثره فليس له صفة الامتداد بعد حدوثه المفاجئ العنيف.

د. مفهوم الكارثة:

يُعرّف هورنبي الكارثة بأنها: " حدث فجائي يسبب دماراً أو معاناةً كبيرة مثل: الفيضانات، والزلازل، والبراكين" (Hornby, 1985, p132).

فيما يعرّف حواش الكارثة بأنها: "أحد المفاهيم الأكثر التصاقاً بالأزمات، وقد ينتج عنها أزمة ولكنها لا تكون هي أزمة حدّ ذاتها، وتعبّر الكارثة عن حالةٍ مدمرةٍ حدثت فعلاً ونجم عنها ضررٌ في الماديات أو غير الماديات أو كلاهما معاً" (حواش، 2005، ص16-17).

وأضاف عثمان بأن: "الكارثة قد تكون سبباً للأزمة، ولكنها ليست الأزمة في حدّ ذاتها، كما أنّ الكارثة قد تكون لها أسباب طبيعية لا دخل للإنسان فيها" (عثمان، 1998، ص110).

ومن خلال ذلك نرى أنّ الكارثة ليست أزمة في حدّ ذاتها، وإنما الأزمة تنتج عن الكارثة.

ثانياً: الأزمات التعليمية:

1- مفهوم الأزمات التعليمية:

لا يختلف تعريف مفهوم الأزمات التعليمية كثيراً عن تعريف مفهوم الأزمة بشكل عام، وذلك لاعتبار المؤسسة التعليمية منظمة تربية اجتماعية خدمية تقوم على جهود بشرية منسقة وفق إمكانيات محددة لتحقيق أهداف منشودة من خلال نشاطات معينة.

والاختلاف بين الأزمات التعليمية والأزمات في المنظمات الأخرى يكمن في مدى اتساع تأثير الأزمة خاصة على الطلبة بمختلف مراحلهم العمرية وعلى أسرهم وأيضاً على إدارة المؤسسات التعليمية وعلى المدرسين، فحدوث الأزمة في المؤسسة التعليمية يؤدي إلى توقف سير العمل فيها مما يترتب عليه التأثير على الخطط الدراسية والبرامج والنشاطات القائمة.

وقد عرّف الحملوي الأزمات التعليمية بأنها: "خلل يؤثر تأثيراً مادياً على النظام المدرسي ويهدد الافتراضيات الرئيسة التي يقوم عليها النظام في المؤسسة التعليمية" (الحملوي، والشريف، 1997، ص13).

في حين يعرفها حمدونة بأنها: "فترة حرجة تتشابك فيها أحداث مختلفة تخلق حالة من عدم التوازن لدى متخذ القرار، مما يسبب خللاً في التفكير نتيجة الضغوط المتراكمة، ويترتب عليه سوء استغلال للبدائل المتاحة وعدم استثمار القوى والإمكانيات، مما يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة في المؤسسة التعليمية" (حمدونة، 2006، ص9).

ويعرفها ملائكة بأنها: "محطة تحوّل حرجة وحاسمة تُفقد المؤسسة التعليمية قدرتها على الحلّ بالشكل الصحيح" (ملائكة، 2007، ص554).

في ضوء ما سبق من أدبيات الفكر التربوي نجد الاختلاف في توصيف الأزمات التعليمية لكن هناك اتفاق على وجودها داخل الأنظمة التعليمية، وتجاوز هذه الأزمات يحتم على القائمين على العملية التعليمية الخروج عن المألوف، واعتماد أسلوب جديد للتعامل مع الأزمة، ممّا يمكن الباحثة من أن تعرّف مفهوم الأزمات التعليمية بأنها: حالة من الخلل والاضطراب تؤدي إلى حدوث خلل في نظام المؤسسة التعليمية اليومي وتعيق انتباه العاملين فيها عن أداء أعمالهم، ويهدد استمرارها القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية وتتطلب اتخاذ إجراءات فورية تحول دون تفاقمها، وتعمل على إعادة الأمور إلى وضعها الطبيعي.

2- خصائص الأزمات التعليمية:

تتعدد الخصائص التي تتسم بها الأزمات التعليمية، ولعل من أبرز هذه الخصائص:

1. غير متوقعة: فهي تفاجئ جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية وتؤدي إلى صدمة وتوتر، الأمر الذي يضعف من إمكانية الفعل السريع لمجابهتها.
2. مهددة: الأزمة تهدد استقرار المؤسسة التعليمية وتضعها في مواطن الخطر.
3. التعقيد والتشابك: فالأزمة التعليمية تتصف بالتعقيد، والتداخل في عناصرها وأسبابها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة.
4. التوتر والاضطراب: ينشأ عن الأزمة التعليمية قلق وتوتر واضطراب يشكل مزيداً من الضغوط وتؤدي إلى تضارب قرارات إدارة المؤسسة التعليمية وتعارضها (مصطفى، 2005، ص475-485).
5. قلة المعلومات وعدم وضوح الرؤية لدى متخذ القرار: ووجود ما يشبه الضباب الكثيف الذي يحول دون رؤية أي الاتجاهات يسلك، وما يخفيه له هذا الاتجاه من أخطار مجهولة سواء في حجمها أو درجة تحمل الكيان الإداري لها (أبو خليل، 2001، ص278).
6. ضيق الوقت المتاح لمواجهة الأزمة التعليمية: فالأحداث تقع وتتصاعد بشكل متسارع، الأمر الذي يفقد أطراف الأزمة أحياناً السيطرة واستيعابه جيداً، فلا بدّ من تركيز الجهود لاتخاذ قرارات حاسمة وسريعة في وقت يتسم بالضيق والضغط.
7. تعدد الأطراف والقوى المؤثرة في حدوث الأزمة التعليمية: وتطور هذه الأزمة، وتعارض مصالحها مما يخلق صعوبات جمّة في السيطرة على الموقف وإدارته (العسيلي وعبد الله، 2005، ص21).

مما سبق عرضه ترى الباحثة أنّ خصائص الأزمات التّعليميّة تتلخّص في: المفاجأة والتّهديد وتسارع الأحداث والغموض وقلة المعلومات، وجميعها تتطلب لمن يريد مواجهة الأزمة التّعليمية بنجاح قدرات عقلية ونفسية عالية مع تركيز الجهود والتعاون.

3- أنواع الأزمات التّعليميّة:

يفيد تصنيف الأزمات التّعليميّة في أمرين ذكرهما: (البريدي، 1999، ص23)

1. تعميق التّفكير في الأزمة التّعليميّة، ولفت الانتباه إلى بعض القضايا المهمة، التي تخصّ الأزمة التّعليميّة حسب نوعها.

2. توضيح المفاهيم الرّئيسة المتعلقة بالأزمة التّعليميّة حسب نوعها التي تعدّ أداة توصيل الأفكار، ممّا يساعد على الاتفاق في منطلقات النقاش، والحوار حول الأزمة التّعليميّة.

وفي الغالب تصنّف الأزمات التّعليميّة وفق الأسس الآتية:

أ- معدل تكرار الأزمة التّعليميّة (البعد الزمّني): وتصنّف الأزمة التّعليميّة تبعاً لمعدل تكرارها إلى:

1. أزمة تعليميّة متكررة: وهي التي تأخذ طابع التكرار والتّوقع أحياناً، وإن كان مدى وحجم وشدة الأزمة التّعليميّة لا يمكن توقعها بشكل دقيق وكامل. ويعالج هذا النوع من الأزمات التّعليميّة بمعالجة الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة التّعليميّة.

2. أزمة تعليميّة غير متكررة: وهي التي تحدث فجأة دون مقدمات، ولا ترتبط في حدوثها بأسباب متكررة، ومن ثمّ لا يسهل توقعها، وتكون شديدة التأثير في الغالب، ويعالج هذا النوع من الأزمات التّعليميّة بمعالجة النّاتج التي أفرزتها الأزمة التّعليميّة (آل مانعة، 2010، ص87).

ب- شدة تأثيرها وعمقها: وتصنّف الأزمة التّعليميّة حسب شدة تأثيرها إلى:

1. أزمة تعليميّة ظرفيّة هامشيّة محدودة التأثير: وهي الأزمة وليدة الظروف، التي تحدث عادة دون أن تترك نّاتج واضحة، وتنتهي بسرعة التّعامل مع أسباب الأزمة بدون جذور، وتعالج بتعديل السياسات وأساليب العمل المستخدمة في المؤسّسات التّعليميّة.

2. أزمة تعليميّة جوهرية هيكلية التأثير: وهي التي تؤثر على كيان المؤسّسة التّعليميّة بجميع جوانبه الماديّة والبشريّة، وتجاهلها يؤدي إلى إفراز نّاتج خطيرة، قد تصل إلى تقويض كيان هذه المؤسّسة (شومان، 1992، ص95-103).

ت- شموليّة الأزمة التّعليميّة (المستوى): تصنف الأزمة التّعليميّة حسب شموليتها إلى:

1. أزمة جزئية: وهي التي تحدث على مستوى الوحدات في المؤسّسة التّعليميّة، وبالتالي فإنّ حجم تأثيرها في الغالب لا يمتدّ إلى خارج الوحدة، وهذا النوع من الأزمات متنوع ومتعدد الأسباب والنّاتج نظراً لأنّ الوحدات بطبيعتها متعدّدة ومتنوعة.

2. أزمة تعليمية شاملة: وهي التي تحدث على مستوى كيان المؤسسة التعليمية ككل، ويتأثر بها جميع عناصر العملية التعليمية، وهي أزمات شاملة عامة في أسبابها، والنتائج التي أفرزتها (اليحيوي، 2003، ص9).

ث- موضوع (مجال) الأزمة التعليمية: تصنف الأزمة التعليمية تبعاً لموضوعها إلى:

1. أزمة تعليمية مادية: وهي التي تدور حول شيء مادي ملموس يمكن التحقق منه ودراسته، والتعامل معه، وقياس مدى توافق أدوات التعامل معه، والنتائج المترتبة عليه.
 2. أزمة تعليمية معنوية: وهي التي ترتبط بذاتية الأفراد المحيطين بالأزمة مثل أزمة الثقة والولاء. لذلك يصعب التعامل مع هذا النوع من الأزمات، نظراً لأنه غير ملموس، وإنما يتم التعامل معه من خلال إدراكه المضموني، وغالباً ما تضم الأزمة الواحدة النوعين سابق الذكر.
- ومن هنا نرى تعدد المعايير الخاصة بتصنيف الأزمات نظراً لثراء مفهوم الأزمة وشموليته للعديد من المجالات، مع وجود تداخل بين الموضوعات رغم وجود تصنيفات مختلفة.
- وكما تتباين أنواع الأزمات التعليمية، تتباين أسباب الأزمة التعليمية ما بين كوارث إلهية تتعلق بالبيئة، وظروف العمل المادية، والقيادة الإدارية المستبدّة، وعدم وضوح الأهداف، والخوف الوظيفي، وسوء الفهم والشائعات (الخصيري، 2003، ص71-87).

4- أسباب الأزمات التعليمية:

نجد ممّا تقدم أنّ الأزمة قد تعبر عن فشل في اتخاذ القرار نتيجة لحدوث خلل معين في المؤسسة التعليمية أو عدم خبرة، ولكلّ أزمة مقدمات تدلّ عليها وشواهد تشير إلى حدوثها، فحينما تتعرض المؤسسة التعليمية لبعض المشكلات فإنّها يمكن أن تتوقف وتأخذ فرصتها في علاج هذه المشاكل ولكن حينما يستفحل الأمر وتصبح هناك خسائر فادحة يمكنها أن تهدد سلامة المؤسسة التعليمية وأفرادها وسيّر العملية التربوية بداخلها، الأمر الذي يتطلب من الإدارة أن تسعى إلى دراسة حقيقية وعمل جدي لمواجهة الأزمات بالبحث عن المسببات، وأياً كان فإنّ هناك أسباباً مختلفة لحدوث الأزمات، وقد أفاد الباحثون في تصنيف وتعداد أسباب الأزمات التعليمية ونعرض فيما يلي أهم آراء الباحثين في ذلك الأمر.

فوجد حواش (1999، ص213-218) يقسم أسباب حدوث الأزمات التعليمية إلى سببين أساسيين هما:

- أ. الأسباب الخارجية: أسباب خارجة عن قدرات الإنسان، وبالتالي لا يمكن التحكم فيها، ولا التنبؤ بحدوثها مثل الزلازل والبراكين والأعاصير والتقلبات الجوية الحادة والحروب وغيرها من الكوارث الطبيعية والسياسية التي يصعب التكهّن بها والتحكم في أبعادها.

- ب. الأسباب الداخليّة: أسباب ناتجة عن المؤسسة التعليميّة والعاملين فيها وتتمثّل فيما يلي:
1. ضعف الإمكانيات الماديّة والبشريّة للتعامل مع الأزمات التعليميّة ممّا يؤدي إلى تفاقمها أو تحويلها إلى كوارث ومضاعفة الخسائر الناجمة عنها.
 2. تجاهل إشارات الإنذار المبكر التي تشير إلى إمكانية حدوث أزمة تعليميّة.
 3. عدم وضوح أهداف المؤسسة التعليميّة وما يترتب على ذلك من عدم وضوح الأولويات المطلوب تحقيقها، وعدم موضوعيّة تقييم الأداء، وعدم معرفة العاملين للأدوار المطلوبة منهم، وعدم وضع خطط لمواجهة تحديات المستقبل، والتباطؤ في التعامل مع الأزمات بمجرد ظهورها.
 4. الخوف الوظيفي وما ينتج عنه من عدم تشجيع العاملين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم، وعدم مشاركة العاملين في صنع القرارات، وعدم اعتراف العاملين بأخطائهم، وانعدام الثقة بينهم.
 5. صراع المصالح بين العاملين وما يترتب عليه من انهيار نظام الاتصال داخل المؤسسة التعليميّة، وعدم التزام العاملين بتعليمات الإدارة العليا، والصراع الهدّام أي التنافس السلبي الذي يؤدي بدوره إلى مجموعة من الأزمات التعليميّة.
 6. ضعف نظام المعلومات وما ينتج عنه من عدم وجود المعلومات السليمة التي تساعد على اتخاذ القرار المناسب ومشاركة أفراد غير مؤهلين في صنع القرارات.
 7. القيادة الإداريّة غير الملائمة وما يترتب على ذلك من عدم قدرة المديرين على تحمل المسؤولية وعدم تمتع المديرين بالقدرة على التنبؤ بالأحداث المستقبلية ووضع الأحداث السابقة في بؤرة اهتمامهم وسوء توزيع المديرين للعاملين.
 8. ضعف التنمية المهنيّة للعاملين بالمؤسسات التعليميّة يؤدي إلى إيجاد أزمات تعليميّة عارضة أو مشكلات دائمة، ومن صور المشكلات والأزمات التعليميّة التي تنتج هي عدم وجود فرص كافية للتنمية والتّقدم وعدم مساعدة المديرين في تعليم مرؤوسيه، وعدم وجود تناول وظيفي، وعدم استغراق الوقت الكافي لمساعدة الأفراد على التّطور.

5- مراحل تكوّن الأزمة التعليميّة:

وتمرّ الأزمة التعليميّة المراحل الآتية:

أ. مرحلة بؤرة الأزمة التعليميّة:

تمثّل بؤرة الأزمة التعليميّة مصدرها الرّئيسي الدّاتي والخارجي، وتتشكل البؤرة من العوامل الدّائيّة والبيئة المحيطة، ويتشكل البعد الأزموي للبؤرة من خلال الضّغوط المتتالية التي تولدها قوى الأزمة، ومن خلال ممارستها للابتزاز والامتصاص لقوى الكيان الإداري، وتنعيد حدّة هذه الضّغوط، يحدث اختلال واضطراب في توازن الكيان الإداري ويتأثر أداءه الوظيفي والتّشغيلي (الخصيري، ب.ت، ص56).

ب. مرحلة إيجاد المناخ أو توافره:

تعمل القوى الصانعة للأزمة التعليمية على إيجاد المناخ المحابي الذي يشجع على نمو واستفحال واشتداد الضغط الأزموي، أو تستفيد من الظروف المواتية المتواجدة فعلاً داخل الكيان الإداري، ومن خلال هذا المناخ يكتسب صانعو الأزمة قوى مؤيدة، ليس لإحداث الأزمة التعليمية فقط، ولكن للقضاء على الكيان الإداري.

ج. استخدام العوامل المساعدة:

تمثل هذه العوامل التنظيمات غير الرسمية المؤثرة في الكيان الإداري، وسياسة الأبواب المغلقة وصنع الحواجز التي تعزل متخذ القرار الإداري بعيداً عما يجري داخل الكيان الإداري، وتكون من خلال قوى وعناصر التنظيمات غير الرسمية، فتوزع بذور الأزمة التعليمية داخل الكيان الإداري وتغذيها.

د. مرحلة التغاضي عن بوادر قوى الأزمة التعليمية:

في هذه المرحلة كثيراً ما تبدو مظاهر "التعبئة الأزموية" والحشد الأزموي، ولكن يرفض متخذ القرار مجرد التنبيه إليها، بل يكذب ما يصله بنشأتها، لإحساسه أن الكيان الإداري تحت سيطرته الكاملة.

هـ. مرحلة سيادة مظاهر التوتر والقلق:

تتمثل هذه المرحلة عندما تكون قوى الأزمة التعليمية قد عبأت بالكامل كافة العوامل وأصحاب المصالح داخل الكيان الإداري، وأصبح الجميع ينتظر إشارة ما، أو حادثاً ما للتحرك وخاصةً بعد اشتداد حالة الاختلال، وفشل متخذ القرار في استعادة التوازن، وازدياد التوتر ووصوله إلى نقطة التحول، وهي النقطة التي تتحول فيها قوى الأزمة من وضع الترقب إلى وضع الفعل.

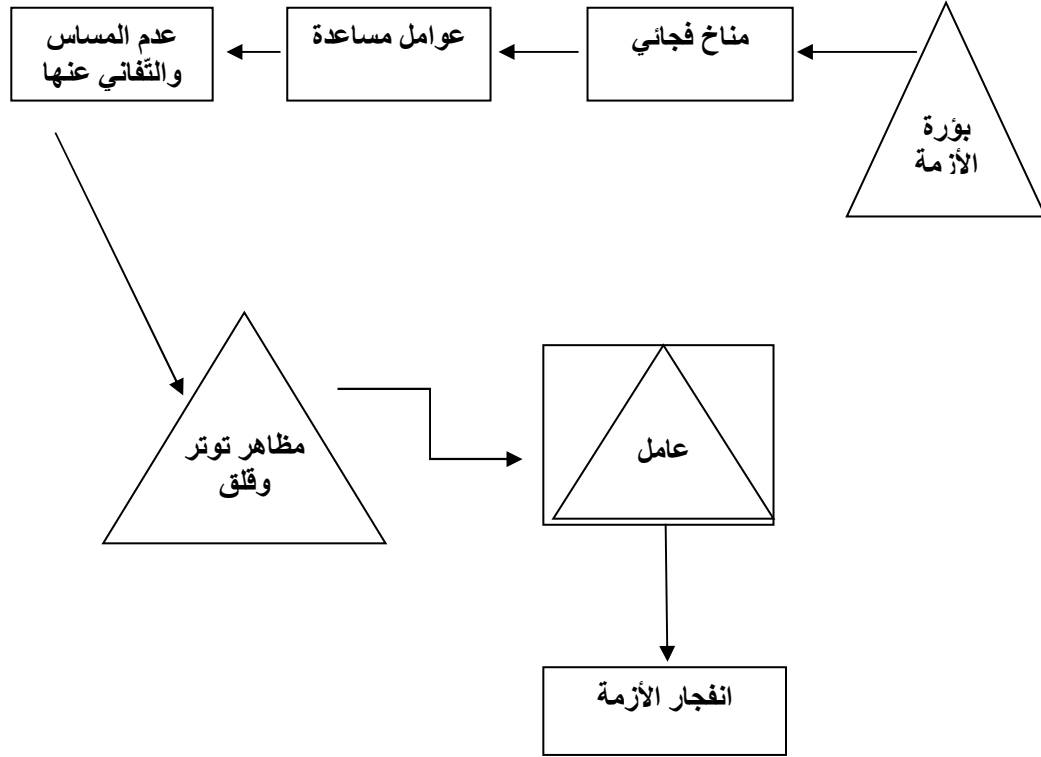
ذ. حدوث العامل المرتقب:

يعدّ هذا الحدث بمثابة المفجر الحقيقي لاندلاع الأزمة التعليمية، ورغم تكراره إلا أنه هذه المرة يكون هو السبب الحقيقي لانفجارها.

ض. انفجار الأزمة التعليمية:

تنفجر الأزمة التعليمية مولدة طاقة ضخمة، ذات أبعاد مختلفة، يصعب -للهولة الأولى - حصرها، أو حتى قياسها، مما يزيد الموقف تعقيداً، مما يصيب متخذ القرار من انهيار في معنوياته، وفقدانه الثقة في قدرته على مواجهة الأمور، وبانفجار الأزمة يتحدد أطراف الفراغ الأزموي،

وتكتشف اتجاهات الأطراف، من يؤيده، ومن يعارضه، ومن يقف منتظراً من يفوز لينضم إليه (حمدونة، 2006، ص 16-17).



يوضح الشكل (1) مراحل نشوء الأزمة التعليمية (الخصيري، ب.ت، ص 79)

مراحل نشوء الأزمة:

ومن الشكل السابق نلاحظ تدرج مراحل الأزمة التعليمية من البؤرة، وتوافر المناخ المناسب لنمو الضغط الأزموي، وتواجد عوامل مساعدة توزع بذور الأزمة التعليمية داخل الكيان، ومن ثم مرحلة التغاضي عن بوادر قوى الأزمة التعليمية، وسيادة مظاهر التوتر والقلق، وتواجد المفجر الحقيقي لاندلاع الأزمة التعليمية، وأخيراً انفجار الأزمة التعليمية.

ثالثاً: إدارة الأزمات التعليمية:

1- مفهوم إدارة الأزمات التعليمية:

إدارة الأزمات التعليمية تمثل إطار عمل يفيد في تحليل وفهم المواقف المفاجئة وغير المتوقعة، وتهدف إلى تحقيق درجة استجابة سريعة وفعالة لمواجهة الظروف الطارئة للقضاء عليها أو الحد من آثارها.

وقد تناول العديد من الباحثين في إدارة المؤسسة التعليمية مفهوم إدارة الأزمات التعليمية فقد عرفها دهيش والشلاش ورضوان بأنها: "عملية إدارية مستمرة تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات التعليمية، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة للتعامل مع الأزمات التعليمية بأكثر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، وبما تحقق أقل قدر ممكن من الأضرار مع ضمان العودة إلى الأوضاع الطبيعية في أسرع وقت وبأقل تكلفة" (دهيش والشلاش ورضوان، 2009، ص 264). حيث يركز هذا التعريف على السيطرة على الأزمة التعليمية من خلال الإجراءات والقواعد غير التقليدية.

وتشير الـحيوي إلى مفهوم إدارة الأزمات التعليمية بأنها: "أسلوب للتعامل مع الأزمة التعليمية بالعمليات المنهجية العلمية الإدارية من خلال اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة التعليمية والتقليل من آثارها السلبية، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية" (الحيوي، 2003، ص 76).

وعرفها حمدونة بأنها: "النظام الإداري الذي يهتم بمجموعة من المتغيرات المختلفة والمفاجئة لدواعي الأزمة التعليمية ورصدها من خلال تكثيف الجهود لمعرفة أسبابها، والعمل على دراسة الفعاليات والطرق الممكنة لمعرفة كيفية الاستعداد لمواقفها المفاجئة بكافة السبل، من خلال الاستفادة من الموارد والفرص المتاحة في المؤسسة التعليمية والعمل على استغلالها بأفضل صورة" (حمدونة، 2006، ص 10).

وتعرفها فرج بأنها: "قدرة مديرات مدارس التعليم العام على التنبؤ بالأزمات المحتملة، والاستعداد للوقاية منها والتعامل معها عند وقوعها بكفاءة، وإعداد بدائل مختلفة لمواجهةها إذا وقعت باستخدام أسلوب إداري يحتوي على العديد من المهارات، للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تمر على المؤسسة التعليمية والحد من تفاقمها من خلال استغلال جميع الموارد المادية والبشرية المتاحة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها" (فرج، 2006، ص 22).

وعرّف عثمان إدارة الأزمات التعليمية بأنها: "العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالإحساس بالأزمات التعليمية المحتملة، عن طريق الاستشعار، ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات التعليمية، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة، لمنع أو الإعداد للتعامل مع الأزمات التعليمية بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، بما يحقق أقل قدر من الضرر للمنظمة والبيئة والعاملين. مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت، وبأقل تكلفة ممكنة، ودراسة أسباب الأزمة التعليمية لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها، وتحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، ومحاولة الإفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة" (عثمان، 2004، ص122).

نرى من هذه التعريفات أنها تركز على التنبؤ بالأزمات وتعبئة الموارد لمنعها والإعداد لها في مرحلة ما قبل الأزمة والتعامل مع الأزمات وقت حدوثها، واستخلاص النتائج بعد حدوثها. في حين عرّف أبو قحف إدارة الأزمة التعليمية بأنها: "مجموعة الاستعدادات والجهود الإدارية، التي تُبذل لمواجهة أو الحد من الآثار السلبية المترتبة على الأزمة التعليمية" (أبو قحف، 2002، ص 352).

كما عرّف Chase إدارة الأزمة التعليمية بأنها: "الخطوات التي تتخذ لتقليل مخاطر حدوث الأزمة التعليمية" (Chase, 1999, p5-4).

يعرفها Little john بأنها: "عبارة عن نظام يستخدم للتعامل مع الأزمات التعليمية من أجل تجنب حدوثها والتخطيط للحالات التي لا يمكن تجنبها، وإجراء التحضيرات للأزمات التي يمكن التنبؤ بحدوثها، وهو نظام يطبق للتعامل مع هذه الحالات عند حدوثها الطارئ بغرض التحكم في النتائج والتخفيف من حدة أثارها المدمرة" (Little john, 1998, p8).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن للباحثة أن تعرف مفهوم إدارة الأزمات التعليمية على أنها: العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير المؤسسة التعليمية وتساهم في تلافي حدوث الأزمات من خلال البرامج الوقائية أو التقليل من أثارها في حالة حدوثها عن طريق التدخل الفوري، وعن طريق الاستغلال الأمثل للمعلومات المتاحة والإمكانات المادية والبشرية في المؤسسة التعليمية، والعمل على استخلاص الدروس المستفادة منها في المستقبل.

وقد ركّز هذا التعريف على الإجراءات المتبعة في كلّ مرحلة من مراحل الأزمة.

2- الفرق بين إدارة الأزمات، والإدارة بالأزمات:

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

أ. إدارة الأزمات:

ذكر أحمد بأن مصطلح إدارة الأزمات ارتبط ارتباطاً قوياً بالإدارة العامة، فإدارة الأزمات: "نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأمكان واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير اللازمة للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة" (أحمد، 2001، ص33).

في حين يعرف الحملوي وشريف إدارة الأزمة بأنها: "هي كيفية التغلب عليها بالأدوات العلمية الإدارية المختلفة وتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها وتعتبر العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية أو الخارجية المولدة للأزمات التعليمية، وتعبئة الموارد والإمكانيات المتاحة لمنع أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، وبما يحقق أقل قدر ممكن من الأضرار للمنظمة وللبيئة وللعاملين، مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت وبأقل تكلفة ممكنة، ودراسة أسباب الأزمة التعليمية لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة عنها إلى أقصى درجة ممكنة" (الحملوي وشريف، 1997، ص121).

ويذكر أفندي بأن "الهدف العام لإدارة الأزمات هو تحقيق درجة استجابة سريعة عالية وفعالة لظروف المتغيرات المتسارعة للأزمة بهدف درء أخطارها قبل وقوعها والتحكم واتخاذ القرارات الحاسمة لمواجهتها وتقليل أضرارها وتوفير الدعم الضروري لإعادة التوازن إلى حالتها الطبيعية" (أفندي، 1994، ص 8).

ب. الإدارة بالأزمات:

ذكرت خطّاب وآخرون بأنّ الإدارة بالأزمات تعني: "نشاطاً تقوم به الإدارة كردّ فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوط متولّدة عن الأزمة، وأنّه لا توجد خطة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسابها وتعدّ العدة لمواجهة مشكلاته أو منعها قبل وقوعها ولكن تترك الأمور والأحداث تتداعى، حتّى تقع الأزمة عندئذ فقط تتحرك الإدارة، وتقوم بسلسلة من المجهودات التي غالباً ما

تكون كثيفة وشاقة، وإن كانت نتائجها غير فعّالة حتى تنقضي الأزمة التي تواجه المؤسسة، وتتعامل معها بالشكل العلاجي الذي قد يصيب أو يخطئ؛ ومن ثمّ فهي إدارة زمنية تبدأ مع الأزمة وتنتهي بانتهائها" (خطاب وآخرون، 1992، ص515).

وذكر عامر وعبد الوهاب أنّ: "الإدارة بالأزمات تقوم على افتعال الأزمات، وإيجادها كوسيلة للتغطية والتّمويه على المشاكل القائمة لدى الفرد أو المنظمة، ويطلق عليها البعض الأزمة للتحكم والسيطرة على الآخرين" (عامر وعبد الوهاب، 1994، ص39).

ويؤكد الخضيرى نفس ما أكده كلّ من عامر، وعبد الوهاب على أنّ: "الإدارة بالأزمات تقوم على افتعال الأزمات وإيجادها من عدمه، كوسيلة للتغطية والتّمويه على المشاكل القائمة التي تواجه الكيان الإداري، فنسيان مشكلة ما يتمّ عندما تحدث مشكلة أكبر وأشدّ تأثيراً لتغطي على المشكلة القائمة" (الخضيرى، د.ت، ص33).

ويضيف أحمد بأنّ: "نجاح الإدارة يتوقف على مدى معرفتها ودرايتها بالعوامل والمتغيرات البيئية التي يمكن أن تسبب الأزمة، ومدى قدرتها على التكيف معها أو مواجهة تلك المتغيرات سواء في البيئة الداخليّة أو الخارجيّة للمنظمة، فإدارة الأزمات تتمتع بطابع مزدوج: وقائيّ وعلاجي" (أحمد، 2001، ص33).

وفيما يلي تضع الباحثة جدولاً توضيحياً تبيّن فيه الفرق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات:

الجدول رقم (1)

الفرق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات

الإدارة بالأزمات	إدارة الأزمات
* نشاط تقوم به الإدارة كردّ فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوط متولدة عن الأزمة.	* نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على معلومات تمكّن الإدارة من التنبؤ بالأزمات مستقبلاً.
* الهدف منها: افتعال الأزمات كأسلوب إداريّ للتعامل مع بعض المشكلات الفعلية القائمة وفق برنامج زمني، ووسيلة للتّمويه والتغطية.	* الهدف منها: تحقيق درجة استجابة سريعة عالية وفعّالة لظروف المتغيرات المتسارعة للأزمة، وذلك بهدف درء الأخطار قبل وقوعها والتحكم واتخاذ القرارات الحاسمة لإعادة التوازن للمنظمة.
* لا توجد خطة واضحة المعالم للمستقبل والتنبؤ بالأزمات.	* توجد خطة واضحة المعالم للمستقبل والتنبؤ بالأزمات.
* إدارة وقتية تبدأ مع الأزمة وتنتهي بانتهائها.	* إدارة فعّالة ودائمة باستمرار قبل الأزمة وبعد وقوعها.
* تتميز بطابع علاجي فقط.	* تتميز بطابع وقائيّ وعلاجي.

ومما سبق نرى بأن الإدارة بالأزمة ليست عملية إستراتيجية ولكنها عملية وقتية هامشية تنتهي بسرعة فهي تقوم على أساس افتعال أزمة وهمية للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، أما إدارة الأزمات فهي تهدف إلى السيطرة على الأزمة من خلال التخطيط والإعداد الجيد قبل وقوعها، والعمل على تخفيف حدة أثارها السلبية عند وقوعها، والعمل على الاستفاد منها في وقت لاحق.

3- مبادئ إدارة الأزمات التعليمية:

تظهر أهمية إدارة الأزمات في المؤسسة التعليمية من خلال المبادئ الآتية: (الجهني، 2010، ص18)

1. تهيئة المناخ الملائم للطلبة لممارسة الأنشطة بعيداً عن الضغوط النفسية والتشتت الذهني.
 2. توفير النظام والاستقرار للعاملين في المؤسسة التعليمية مما يمكن من سير العمل المدرسي بالصورة المخطط لها، ويساهم في الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية.
 3. المحافظة على الموارد والإمكانيات المادية للمؤسسة التعليمية في حالة وقوع الأزمات أو التقليل من الخسائر المتوقعة إلى أقل قدر ممكن.
 4. زيادة إنتاجية العاملين في المؤسسة التعليمية من خلال تركيز جهودهم وعدم انشغالهم بالأزمة التعليمية.
 5. وضع الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات التعليمية في حال وقوعها.
 6. إعداد سيناريوهات افتراضية لكيفية التعامل مع الأزمات التعليمية.
 7. تهيئة العاملين في المؤسسة التعليمية والطلبة للتعامل مع الأزمات التعليمية المتنوعة.
 8. تكوين فريق لإدارة الأزمات التعليمية، وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه.
 9. المواجهة الفورية في حالة وقوع أزمة تعليمية وتحقيق السيطرة الكاملة على الموقف.
 10. عدم تضارب الأدوار في موقف الأزمة التعليمية.
 11. تكوين سمعة إيجابية في المجتمع الخارجي عن المؤسسة التعليمية.
- ومن خلال المبادئ السابقة نرى أن إدارة الأزمات تعنى بالكيان الإداري وتعمل على تطويره والمحافظة عليه.

4- أهمية إدارة الأزمات التعليمية:

تختلف وتتنوع الأزمات التي يمكن أن تحدث في المؤسسة التعليمية، إلا أن العامل المشترك بين جميع الأزمات التعليمية هو تأثيرها على سير العمل المعتاد خلال اليوم الدراسي وذلك من

خلال تشيبتها لانتباه إدارة المؤسسة التعليمية والمدرسين والطلبة عن أداء أدوارهم وممارسة الأنشطة بالشكل السليم.

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

فإدارة الأزمات التعليمية تستخدم لمواجهة الحالات الطارئة والتخطيط للتعامل مع الحالات التي لا يمكن تجنبها، كما تتضمن كيفية تفادي حدوث الأزمة التعليمية وذلك بالتنبؤ بها قبل حدوثها، وإعداد الإجراءات الضرورية لمنع حدوثها أو التقليل من آثارها السلبية في حالة حدوثها.

وتهدف إدارة الأزمات التعليمية إلى منع وقوع الأزمة التعليمية كلما أمكن ذلك، ومواجهة الأزمة التعليمية بكفاءة وفاعلية، وتقليل الخسائر إلى أقل حد ممكن، وتخفيض الآثار السلبية الناجمة عن الأزمة التعليمية، وإزالة الآثار النفسية التي تخلفها الأزمة التعليمية لدى الطلبة والمدرسين وحتى أسرهم، وتحليل الأزمات والاستفادة منها في منع وقوع الأزمات التعليمية المشابهة وتكرار حدوثها مرة أخرى (الخصيري، 2003، ص 461).

ومن خلال ما سبق نرى أنّ إدارة الأزمات التعليمية هي إدارة المستقبل والحاضر، وتعتبر أداة علمية رشيدة، تبنى على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية ووقاية الكيان الإداري والارتقاء بأدائه، والمحافظة على سلامة تشغيل القوى المكونة لهذا الكيان، ومعالجة أي قصور أو اختلال يصيب أحد قطاعات الكيان الإداري، أو معالجة أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة تعليمية مستقبلية، ومن ثمّ تحتفظ بحيوية الكيان الإداري واستمراره.

5- أهداف إدارة الأزمات التعليمية:

تتلخص أهداف إدارة الأزمات التعليمية في النقاط التالية: (مكاوي، 1994، ص 72)

1. توفير القدرة العلمية على استقراء مصادر التهديد، والتنبؤ بالأخطاء والاستغلال الأمثل للموارد.
2. تحديد دور الأجهزة المعنية بتنظيم وإدارة الأزمة التعليمية قبل وقوعها وحين حدوثها والعمل على عدم تكرارها.
3. توفير الإمكانيات المادية للاستعداد والمواجهة بأقل كلفة.

4. الاستعداد لمواجهة الأزمة التعليمية من خلال التنبؤ بالمشكلات التعليمية، وتمكين الإدارة التعليمية من السيطرة على الموقف، والمحافظة على ثقة جميع الأطراف المعنية، وتوفير نظم الاتصال الفعالة.

5. التعامل الفوري مع الأزمات التعليمية عند وقوعها، لوقف اتساع بؤرة الأزمة التعليمية، وتحليل نقاط القوة والضعف في المواجهة.

ومما سبق نجد أن أهداف إدارة الأزمات التعليمية تعمل على حشد الطاقات والإمكانات للاستفادة منها والحد من وقوع الأزمات التعليمية، ومحاولة الدخول الفوري في حال وقوعها.

6- مراحل إدارة الأزمات التعليمية:

تمر معظم الأزمات التعليمية بعدة مراحل مترابطة ومتتابعة، وإذا فشلت إدارة المؤسسة التعليمية في إدارة مرحلة من هذه المراحل فإن الأزمة التعليمية تتصاعد أحداثها وتتزايد بصورة سريعة مما يؤدي إلى صعوبة السيطرة عليها والتحكم في أحداثها، وفيما يلي بعض التفصيل للمراحل التي تمر بها إدارة الأزمات التعليمية:

المرحلة الأولى: اكتشاف إشارات الإنذار:

تتضمن هذه المرحلة استشعار الإنذار المبكر الذي يُنذر بقرب وقوع الأزمة التعليمية؛ ليتمثل في التصرفات التي تتخذ للحد من أسباب الأزمة التعليمية والتقليل من مخاطرها، إلا أن إشارات الإنذار المبكر تعدّ مشكلة لدى المديرين نظراً لاختلاف قدراتهم في التنبؤ باحتمالها وفقاً لخصائصهم الشخصية ومستوى تأهيلهم، لذلك فإن احتواء هذه الإشارات والتعامل معها يتوقف على مهارة وكفاءة المديرين في النقاط الإشارات الحقيقية والهامة حتى يسهل التعامل معها (الحملوي، 1995، ص 37).

المرحلة الثانية: الاستعداد والوقاية:

ترتبط هذه المرحلة بسابقتها، فمن الصعب أن تمنع وقوع شيء لم تنتبأ أو تنذر باحتمال وقوعه، والهدف من الاستعداد والوقاية هو اكتشاف نقاط القوة والضعف ومعالجتها قبل أن تؤدي إلى ظهور الأزمة التعليمية وتناميها.

وتتمثل هذه المرحلة بالأنشطة الهادفة في تغطية الإمكانات والقدرات وتدريب الأفراد والمجموعات على كيفية التعامل مع الأزمة التعليمية فلا بد أن يتوافر لدى المؤسسة التعليمية من استعدادات وأساليب كافية للوقاية من الأزمات التعليمية، لينتخص الهدف من الوقاية في اكتشاف

نقاط الضعف ومعالجتها قبل أن تستفحل ويصعب علاجها والسعي من أجل منع الأزمة التعليمية من الوقوع أو أن تدبرها بشكل أفضل (أحمد، 2001، ص 49-50).

ويتطلب الاستعداد لمواجهة الأزمة التعليمية وضع الاستراتيجيات والخطط وأن تكون الخطة واقعية وشاملة ووضع آلية تكون قادرة على تحقيق التكامل بين الأنشطة، من إجراءات مواجهة وبناء شبكة اتصالات فعّالة.

وترى الباحثة أن منع وقوع الأزمة التعليمية هو أول مرحلة لمواجهتها، إلا أن الكثير يتجاهل هذه المرحلة ويعتبر أنه لا مفرّ منها، ويتجاهلها البعض نظراً لانشغال المديرين بالأعمال اليومية والإدارية والفنية.

المرحلة الثالثة: احتواء الأضرار والحدّ منها:

تعني هذه المرحلة تنفيذ خطة المواجهة التي تمّ وضعها في المرحلة السابقة لتقليل الأضرار الناجمة عن الأزمة التعليمية؛ فالهدف من هذه المرحلة هو إيقاف سلسلة التأثيرات الناتجة عن الأزمة التعليمية، وعزل الأزمة التعليمية لمنعها من الانتشار في بقية أجزاء المؤسسة التعليمية.

المرحلة الرابعة: استعادة النشاط:

مرحلة استعادة النشاط هي محاولة استعادة الأصول المفقودة والملموسة المادية والمعنوية وعادة ما ينتاب الجماعة التي تعمل في هذه المرحلة شيء من الحماس الزائد فتتكاتف الجماعة وتتماسك في مواجهة خطر محدد ومهمة أكثر تحديداً (الحملوي، وشريف، 1997، ص 33).

وهي عبارة عن العمليات التي تقوم بها إدارة المؤسسة التعليمية التي نجحت في احتواء أضرار الأزمة التعليمية، بغرض استعادة توازنها ومقدرتها على ممارسة أعمالها ونشاطاتها الاعتيادية قبل تعرض المؤسسة التعليمية للأزمة التعليمية؛ فلا بدّ أن تتوافر للمؤسسة التعليمية خطط طويلة وقصيرة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل الأزمة التعليمية واستعادة مستويات النشاط، وذلك يتطلب قدرات فنية وإدارية وإمكانيات كبيرة ودعمًا مالياً (أحمد، 2001، ص 36).

وترى الباحثة أنّ استعادة النشاط في المؤسسة التعليمية تتجمّع من خلال تحديد جملة من البدائل المتنوعة الفعّالة ثمّ تحليلها بغرض اختيار أفضلها واستغلال الأكثر ملاءمة فيها للوقوف من جديد وفق استراتيجية متكاملة للمراجعة وتقييم النشاطات، وبثّ الروح فيها.

المرحلة الخامسة: التّعلم:

تهتم هذه المرحلة بإعادة التّقييم لتحسين ما تمّ إنجازه في الماضي، وتتصب هذه المرحلة على استرجاع ودراسة وتحليل الأحداث واستخلاص الدّروس المستفادة فيها من خلال خبرات سابقة أو من خبرات المؤسسات التّعليمية الأخرى التي مرّت بأزمات معينة يمكن أن تمرّ بها.

وتهتمّ هذه المرحلة ببلورة ووضع الضّوابط لمنع تكرار حصول الأزمة التّعليمية التي تمّ التّعامل معها، وهي تراكم خبرة من مجمل دروس الأزمات التّعليمية السابقة ضماناً لمستويات جاهزية أعلى في التّعامل مع الأزمات التّعليمية المستقبلية (Pearson, 1993, p7).

إلا أنّ كثيراً من المؤسسات التّعليمية لا تهتمّ بهذه المرحلة لأسباب عدّة منها: شعور المؤسسة التّعليمية بالزّهو إذا نجحت في إدارة الأزمة التّعليمية، ويسودّ الاعتقاد لدى الإدارة بأنّ لديها الخبرة اللازمة للتّغلب على أي أزمة تعليمية مستقبلية.

وبالرّغم من الاختلاف في تقسيم مراحل إدارة الأزمات التّعليمية لدى الباحثين إلا أنّ هناك قاسماً مشتركاً وتستطيع الباحثة أن تدمجها على الشّكل الآتي: مرحلة ما قبل الأزمة التّعليمية التي تتعلق بالتدابير الوقائية التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة التّعليمية، ومرحلة أثناء الأزمة التّعليمية وهي تتضمن التدابير الكفيلة بتحقيق أكبر قدر من النّتائج الجيدة، ومرحلة ما بعد الأزمة التّعليمية التي تتضمن كلّ التدابير اللازمة لإعادة التّكيف مع ما تمخضت عنه الأزمة التّعليمية من نتائج.

7- متّطلبات إدارة الأزمات التّعليمية:

إنّ التّعامل مع الموقف الأزموّي يتطلّب استخدام عدة أساليب إدارية متقدمة من أجل تحقيق المناخ المناسب للتّعامل مع الأزمة التّعليمية، وعلى الرّغم من تعدد وتباين الأزمات التّعليمية التي تتعرض لها المؤسسات التّعليمية: (مجال، ومكان، وزمان حدوثها، وعمقها وشدة تأثيرها، وشموليتها) وتمتع كلّ أزمة تعليمية بخصائصها المميزة التي تتطلّب أسلوباً معيناً لإدارتها والتّصدي لها، ولكن تخضع كلّ الأزمات التّعليمية لمعايير، وعناصر عامّة مشتركة باستخدام عمليات منهجية علمية تتميز بإجراءات مبسطة تعمل على تحقيق المناخ المناسب للتّعامل مع الأزمة التّعليمية، وتتيح لفريق الأزمات التّعليمية حرية الحركة والتّصرف على النّحو التّالي:

(أ) تبسيط الإجراءات: إن التّعامل مع الأزمات التّعليمية ينبغي ألا يخضع للإجراءات نفسها المنصوص عليها في التّعامل مع المشاكل المختلفة؛ لأنّ الأزمة التّعليمية عادة ما تكون حادة

وعنيفة، وتحتاج إلى التدخل السريع والحاسم والسليم، باستخدام إجراءات بسيطة وخاصة، تساعد على التلقائية في التعامل مع الأزمة التعليمية في ظل ضيق الوقت وتسارع الأحداث.

(ب) إخضاع إدارة التعامل مع الأزمة التعليمية للمنهجية العلمية: إن التعامل مع الأزمة التعليمية ينبغي ألا يخضع للعشوائية، وسياسة الفعل وردّ الفعل، بل لابد أن يخضع التعامل مع الأزمة التعليمية للعمليات المنهجية العلمية السليمة؛ لمنع وقوع الأزمات التعليمية، والحدّ من آثارها السلبية. ويقوم منهج إدارة الأزمات التعليمية على أسلوب علمي، يحتمّ على قائد الأزمة التعليمية أو مدير المؤسسة التعليمية أن يتبع العمليات الإدارية التالية:

أ. التخطيط لإدارة الأزمات التعليمية: يعدّ التخطيط من أهم الخطوات في مجال إدارة الأزمات التعليمية فالتخطيط يعني التحديد المسبق لما يجب عمله وكيفية القيام به ومتى ومن الذي سيقوم به ومن هنا فإن التخطيط يكون عادة مرتبطاً بحقائق الأزمة التعليمية وبتصورات الأوضاع المستقبلية لها فترسم برنامج أو سيناريو متكامل للأزمات التعليمية وذلك لاتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة التي تعمل على منع مسببات الأزمات التعليمية، والحدّ من آثارها السلبية، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية، بالنّسبة للواقع والمستقبل، وتوقع الأحداث التي من الممكن أن تتزامن مع ذلك الواقع والإعداد للطوارئ بالتحديد المسبق لما يجب عمله، والكيفية التي يتمّ بها هذا العمل، والوقت المحدد لها، ومن سيقوم بهذا العمل، والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لذلك (صادق، 2002، ص54).

وعلى العموم يتطلب التخطيط للأزمات التعليمية من مدير المؤسسة التعليمية بالتعاون مع أعضاء فريق الأزمات التعليمية على القيام بعدة أنشطة وإجراءات تتمثل في:

1. إجراء مسح كامل لموارد المؤسسة التعليمية.
2. توقع المخاطر المحتملة حدوثها، من خلال رصد وتحليل الاحتمالات والتغيرات التي تشير بوقوع أزمة تعليمية.
3. رصد ومراقبة البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية عن طريق نظام المعلومات.
4. تحديد الأزمات التعليمية المحتملة في ضوء القيم والمتغيرات البيئية، ووضع أولويات للأزمات التعليمية عن طريق فحص الأزمات التعليمية وتحديد الأزمة التعليمية التي تمثل أهمية للمؤسسة التعليمية.
5. الإفادة من وسائل الإنذار المبكر، والإشارات التحذيرية التي تنذر بقرب وقوع الأزمة التعليمية كأساليب وقائية.

6. إعداد سيناريوهات الأزمة التعلّيمية عن طريق عرض ما يمكن أن يحدث من تطورات للمسارات المختلفة التي يمكن أن تظهر بها الأزمة التعلّيمية، وردود الأفعال المناسبة تجاه مواجهة الأزمة التعلّيمية مع إعداد أفضل سيناريو وأسوأ سيناريو لمواجهتها للذات يختلفان كلّ منهما في مدى استعداد المؤسسة التعلّيمية للأزمة التعلّيمية، وفي طبيعة الظروف المصاحبة لموقف الأزمة التعلّيمية والإمكانات المادية والبشرية المتاحة لمواجهتها.

7. تقدير الوقت المناسب في التّدخل للتعامل مع الأزمة التعلّيمية، ونشر الوعي بكيفية التعامل مع الأزمات بين فئات مجتمع المؤسسة التعلّيمية (الأمير، 2003، ص 61).

إنّ الالتزام بهذه الإجراءات عند التخطيط لإدارة الأزمة التعلّيمية من شأنه أن يقدم فوائد جمّة للمدرسة تتمثّل فيما يلي ب: (القحطاني، 2006، ص 69)

1. العمل على زيادة فاعلية فريق الأزمات التعلّيمية في منع أو تقليل وقوع الأزمات التعلّيمية.
2. ضمان استعداد المؤسسة التعلّيمية للتعامل الفوري بكفاءة مع الأزمة التعلّيمية بإعطاء ردّ فعل مناسب من أجل الحدّ من آثارها السلبية.
3. الإسهام في التركيز على المشكلة الرئيسة عندما تصل ذروتها.
4. العمل على تحديد إجراءات التعامل مع الأزمة التعلّيمية، وتوفير الوقت ليكون الوقت في موقف الأزمة التعلّيمية أعلى الموارد وأقلّها وفرة، كما يعمل على توفير الجهد، والاحتياجات المادية والبشرية اللازمة للتغلب على الأزمة التعلّيمية.
5. المحافظة على اقتصادية التعامل مع الأزمة التعلّيمية بمنع الإجراءات العشوائية الارتجالية وهدية الفائدة.

وترى الباحثة أنّه من الصّعب وضع خطة موحدة للأزمات التعلّيمية تكون مناسبة لجميع المؤسسات التعلّيمية وفي كلّ الأوقات، نظراً لأنّ التخطيط للأزمات التعلّيمية يتمّ وضعه في ظلّ أهداف المؤسسة التعلّيمية وعلى أساس الاستراتيجيات والسياسات والثّقافة التنظيمية السّائدة لكلّ مؤسسة تعليمية، وفي ضوء افتراضات خطط الطوارئ، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة إلا أنّ هناك بعض الخصائص العامّة التي ينبغي على المديرين أن يحرصوا على أن تتوافر في عملية التخطيط للأزمات التعلّيمية وهي ما يلي:

1. أن تكون إجراءات التخطيط للأزمة التعلّيمية مرنة، وتحقق الاستجابة الفورية لتطورات موقف الأزمة السّريع.
2. أن تتميز بالعلمية لتكون مفهومة وبسيطة، وتتلاءم مع جميع المستويات في المؤسسة التعلّيمية.
3. أن تتميز بالشّمول وقابلية التنفيذ.
4. أن تتلاءم مع الإمكانات المادية والبشرية في المؤسسة التعلّيمية.

ب.التنظيم في إدارة الأزمات التعليمية: إنَّ التنظيم يعني التَّناسق والتَّنسيق والتَّوافق المتكامل بين الجهود المختلفة التي تُبذل لإدارة الأزمة التعليمية، خاصةً عندما تحتاج الأزمة التعليمية إلى جهد جماعيٍّ ليهتمَّ التنظيم بتحديد الأشخاص الموكَّلة إليهم الأعمال الخاصة بمعالجة الأزمة التعليمية وتحديد المهام المرتبطة بكلِّ عضو، ويتمُّ أثناء عملية التنظيم اتخاذ عدَّة خطوات مهمة توجز فيما يلي:

1. تحديد الهيئات الخارجية المساندة للأعضاء، وتحديد خطوط السلطة والمسؤولية.
 2. تحديد الاتصالات التي تربط بينهم على أن يتمَّ العمل بشكل جماعيٍّ.
 3. تحديد الأدوات والعناصر اللازمة للتَّغلب على الأزمة التعليمية، وأماكن المواجهة والتَّنفيذ.
- ويتطلَّب التنظيم السليم لإدارة الأزمات التعليمية أيضاً معرفة ما يلي:

1. إمكانات أعضاء فريق الأزمات التعليمية، والظروف البيئية المحيطة بالأزمة التعليمية.
 2. شرح طبيعة المهمة ووصف العمل نفسه، ونطاق التَّدخل، والهدف من التَّدخل.
 3. تحديد السلطة المفوضه من خلال اجتماع قائد الفريق بأعضاء فريق الأزمات التعليمية.
 4. عرض الخرائط والصُّور والمخططات لإظهار كيفية تقسيم الأنشطة، ومدى ارتباطها ببعضها أفقياً ورأسياً.
- ولضمان التَّدخل الكفاء في تنظيم الأزمات التعليمية ينبغي توافر هيكل تنظيميٍّ مكتوب لإدارة الأزمات التعليمية لأنَّه يعود بفوائد عديدة منها:

1. وضوح الأهداف العامَّة وأهداف وظيفة إدارة الأزمات التعليمية داخل المؤسسة التعليمية.
2. تحديد الواجبات والصِّلاحيات والمستويات والعلاقات لمنع التَّضارب والتَّناقض والازدواجية بين أعضاء الفريق.
3. التَّنسيق فيما يتعلق بكيفية معالجة حدوث الأزمات التعليمية.
4. وضع وتحسين قنوات الاتصال وإدارة أنظمة المعلومات وذلك لضمان استمرارية تنفيذ خطة إدارة الأزمات التعليمية (الرَّازم، 1995، ص 40-41).

ونجد من خلال طرح التنظيم فيما سبق بأنَّه يعمل على تنسيق الجهود الجماعية، وتوافق الجهود المختلفة التي تبذل في إدارة الأزمة لمنع الازدواجية والتَّعارض في الأعمال، وذلك من خلال توزيع المهام والأدوار على فريق إدارة الأزمات التعليمية في كلِّ مؤسسة تعليمية.

ج. التوجيه في الأزمات التعليمية:

يقصد بعملية التوجيه أثناء الأزمات التعليمية هو ترشيد قائد فريق الأزمات التعليمية لخطوات أعضاء الفريق في الأعمال، التي ترتبط بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم تجاه إدارة الأزمة التعليمية، وتزويدهم بالمعلومات والتعليمات التي يتطلبها التعامل مع الأزمة التعليمية مع معرفة خط سير العمل، وكذلك حث العاملين على التعاون مع الفريق مع تقديم المقترحات للحيلولة دون انتشار الأزمة التعليمية.

وتتضمن عملية التوجيه استخدام الأوامر من قائد فريق الأزمات التعليمية (مدير المؤسسة التعليمية) بالقيام بعمل معين أو الامتناع عن عمل معين أو تعديله، لذلك ينبغي أن يتضمن التوجيه الخصائص التالية:

1. أن يكون التوجيه معقولاً وقابلًا للتنفيذ.
2. أن يكون التوجيه واضحاً لا غموض فيه.
3. أن يكون التوجيه كاملاً مبيناً العمل المطلوب تأديته سواءً: من الناحية الكمية أو الكيفية والمكان، والوقت.
4. أن يكون التوجيه بمثابة تشخيص وتوصيف كامل للمهمة المسندة لأعضاء فريق الأزمات التعليمية، ومكتوباً، ومحدداً كافة الصلاحيات، وحدودها حتى لا يكون هناك تجاوزات أو يساء فهمها، ولكي يسهل الرجوع إليها إذا ما اقتضت الضرورة لذلك (العمر، 2003، ص71).

وتجد الباحثة أن التوجيه في الأزمات التعليمية هو عملية أساسية تتعلق بإدارة العنصر البشري داخل المؤسسة التعليمية، وتتضمن إصدار الأوامر والتعليمات والتوجيهات من قبل الرؤساء للمرؤوسين، وتوجيه جهودهم نحو الأهداف المنشودة.

د. متابعة الأزمات التعليمية: إن عملية المتابعة أثناء الأزمات التعليمية يقصد بها إشراف قائد فريق الأزمات التعليمية على كيفية سير العمل في موقف الأزمة التعليمية، والتأكد من صحة مسارات وتنفيذ خطط الطوارئ ليقوم كل عضو في الفريق بدوره ويعمل على استخدام الموارد المتاحة بشكل سليم، لتقديم المساندة والتعزيزات اللازمة لمواجهة الأزمة التعليمية من أجل معرفة مواطن الضعف كي يتم تفاديها ومواطن القوة للإبقاء عليها.

تعدّ متابعة الأزمات التعليمية ركناً أساسياً في نجاح إدارة الأزمات، لأنها تساعد قائد فريق الأزمات التعليمية في مساندة الفريق من العمل على إيضاح تنفيذ بعض جوانب الخطة في حالة غموضها، أو تبرير عمل معين ليحاول القائد تشجيع الفريق لغرض القيام بعمل معين والتأكد من

كفاية الوسائل والأدوات المستخدمة في الخطة مع حسن توظيفها وإدخال التعديلات المناسبة على الخطة والعمل على التأكد من تواجد الهيئات المساندة لفريق مواجهة الأزمة التعليمية.

ولكي تحقق متابعة الأزمات التعليمية أهدافها ينبغي على قائد فريق مواجهة الأزمات التعليمية إتباع عدة إجراءات وهي:

1. الانتباه التام في متابعة أحداث الأزمة التعليمية.
2. التواجد في موقف الأزمة التعليمية باستمرار؛ لمتابعة الأحداث أول بأول.
3. تهيئة الجو الملائم من تعاون وتآلف بين أعضاء الفريق ليتمكنوا من تأدية أدوارهم على الوجه الأمثل (الخصيري، 2003، ص75).

ونلاحظ أنّ المتابعة تهدف إلى الإشراف على ما تمّ تنفيذه من الخطط المعدة للتأكد من أنّ الأعمال الإدارية تسير باتجاه الأهداف المخطط لها، ومعرفة الأخطاء والانحرافات والعمل على تصحيحها.

ج) نظام المعلومات في الأزمات التعليمية: إنّ نظام المعلومات عبارة عن مجموعة من العناصر البشرية والآلية (التجهيزات، والإجراءات، والبرمجيات وقواعد المعلومات) التي تتشكل لكي تقوم بعملية جمع وتخزين وتحليل وتصنيف وتوزيع المعلومات المتعلقة بالأزمة التعليمية من أجل السيطرة على الأزمة التعليمية بفعالية وفي ضوء ذلك المفهوم يتضح أن هناك بعض العناصر التي يتعين توافرها لتوفير نظام معلومات متكامل للأزمات التعليمية وهي - العنصر البشري المؤهل، القادر على التعامل مع نظام المعلومات وخاصة في موقف الأزمة التعليمية - توفير المستلزمات المادية مثل: الحواسيب لجمع وتخزين وتحليل وتصنيف المعلومات (أبو قحف، 2002، ص45).

ويقوم نظام المعلومات بوظائف متعددة تمّ إيجازها فيما يلي:

1. جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالأزمة التعليمية من داخل وخارج المؤسسة التعليمية.
 2. تنظيم البيانات والمعلومات وتبويبها وتصنيفها ومعالجتها.
 3. نقل وإيصال المعلومات إلى المستفيدين منها في موقف الأزمة التعليمية بالطريقة المناسبة.
- كما يتمتع نظام المعلومات في الأزمة التعليمية بأهمية عالية؛ لأنه يعود بفوائد عديدة منها:

- الاستجابة السريعة والمرنة للأحداث والمفاجآت في موقف الأزمة التعليمية.
- التغلب على عامل ضيق الوقت والخطر ونقص المعلومات حتى لا تنفجر الأزمة التعليمية.
- محاولة السيطرة على موقف الأزمة التعليمية بأقل الخسائر وترشيد وتنسيق ما يبذل من جهود في التعامل مع الأزمة التعليمية.

- ضمان صحة اتخاذ القرار في الوقت المناسب (السيد، 2000، ص65).

إنّ نجاح نظام المعلومات وحسن توظيفها في إدارة الأزمة التعليمية بفاعلية يعتمد على بعض الاعتبارات التي يتعيّن على المديرين مراعاتها تتمثل في:

1. ربط نظام المعلومات بمراكز اتخاذ القرارات في موقف الأزمة التعليمية، والتي غالباً ما تكون ميدانية وقريبة من مجريات أحداث الأزمة التعليمية لضمان تغذيتها بالمعلومات أول بأول.

2. تجاوز القنوات الرسمية الروتينية في نقل المعلومات إذا دعت الحاجة لذلك، وإفساح المجال لمبادرات وقنوات الاتصال غير الرسمية لضمان إيصال الكم والنوع المطلوبين من المعلومات في الوقت المناسب لمراكز اتخاذ القرارات.

3. التأكيد على التحديث المستمر للمعلومات؛ لأنّ المعلومات قد تتقادم بسرعة في موقف الأزمة التعليمية سريعة الأحداث.

4. تبويب المعلومات وتصنيفها طبقاً للاحتياجات؛ لكي يسهل استخدامها وتوظيفها بفاعلية في موقف الأزمة التعليمية (القحطاني، 2002، ص67).

وتبعاً لذلك ترى الباحثة أنّ أنظمة المعلومات الإدارية تعدّ المركز العصبي لأيّ منظمة، فهي التي تعمل على تقديم المعلومات إلى مختلف المستويات الإدارية عند الحاجة لغرض ممارسة وظائفها في التخطيط والتنظيم والسيطرة وغيرها.

(د) نظام الاتصال في الأزمات التعليمية:

إنّ عملية الاتصال هي عبارة عن نقل وتبادل المعلومات والأفكار والتعليمات المتعلقة بالأزمة التعليمية بين قائد فريق الأزمات التعليمية وأعضاء الفريق والهيئات المساندة للفريق باستخدام قنوات الاتصال الرسمية أو غير الرسمية من أجل إيصال الكم والنوع المناسب من المعلومات في الوقت المناسب لمتخذ القرار لكي يتمكن من التغلب على الأزمة التعليمية.

ويتطلّب التعامل مع الأزمة التعليمية بكفاءة عالية وضع أسلوب للاتصال يتضمّن:

1. تحديد الأفراد الذين سيتمّ الاتصال بهم في موقف الأزمة التعليمية.

2. تحديد الهدف من الاتصال ليكون للاتصال أثناء الأزمة التعليمية أهداف واضحة ومحددة.

3. تلاؤم الرسالة مع طبيعة الأزمة التعليمية، ومصاغة بوضوح في ضوء الهدف، وتحديد المصدر بتحديد من سيقوم بنقل محتوى الرسالة.

يؤدي الاتصال في موقف الأزمة التعليمية مهام عديدة ويخدم أغراضاً مهمة تتمثل في:

1. نشر أهداف إدارة الأزمة التعليمية.

2. إعلام أعضاء الفريق وجميع فئات المجتمع المؤسسي بنمط إدارة الأزمات التعليمية.

3. إبلاغ الأوامر المتعلقة بالأزمة التعليمية لأعضاء الفريق، وإصدار التوجيهات والإرشادات المتعلقة بالأزمة التعليمية.

4. إيصال الكمية والنوع المناسب من المعلومات في الوقت المناسب لاتخاذ القرار.

وتحتاج عملية الاتصال أثناء إدارة الأزمات التعليمية إلى كم مناسب من المعلومات الملائمة والفورية لتداعيات أحداث الأزمة التعليمية، لذلك يتعين توفير نظام اتصال يتميز باستخدام سياسة الباب المفتوح (ويقصد بها سياسة إلغاء القيود بين أعضاء فريق إدارة الأزمات والهيئات المساندة وقائد الفريق) لأنها أفضل الأساليب الوقائية ضد حدوث الأزمة التعليمية مع استخدام وسائل الاتصال الرسمية وغير الرسمية و يجب أن يكون نظام الاتصال في المؤسسة التعليمية انسيابياً ودقيقاً وسريعاً، ويسمح بتدفق المعلومات بين المستويات المختلفة باستخدام التقنية الحديثة كالحاسب الآلي والانترنت (الأعرجي، 1995، ص50).

وبناءً على ما سبق نجد أنه من أهم مسؤوليات إدارة الأزمات أن تعمل على إيجاد نظام كفاء وفعال للاتصالات بين الإدارات والمستويات والقطاعات المختلفة في المنظمة.

هـ) توفر المهارات القيادية في إدارة الأزمات التعليمية: يجب أن يدرك القائد دوره القيادي الأساسي الذي يكمن في توجيه العاملين معه وإرشادهم وإثارة دافعيتهم وحفزهم وإثرائهم بالأفكار والبدائل وتشجيعهم على استثمارها وتقييمها (الطويل، 2006، ص99).

ولكي تنجح القيادة التعليمية في حشد قوى المدرسين والإداريين في التغلب على الأزمة فإنه يجب العمل على تفجير طاقاتهم الكامنة لوقف زحف الأزمة التعليمية باعتبار أن الطاقات الكامنة هي خط الدفاع الأول والمطلوب استخدامه لتطوير الهجوم بطاقة مضاعفة للسيطرة على الأزمة التعليمية (هلال، 1996، ص83).

لابد من وجود القيادات البديلة، التي تحمل مؤهلات وخبرات مختلفة يصعب توافرها في شخص واحد، وهذا يعني أهمية استثمار أفكار وخبرات هذه القيادات في السيطرة على الأزمة التعليمية بسرعة من خلال التفاصيل الدقيقة والمتخصصة التي يتميزون بها، وتوفر القيادات البديلة للقيادات الأساسية النّقرح للأمور والقضايا الاستراتيجية المتعلقة بقيادة الأزمة التعليمية، وعدم الغرق في الفرعيّات والتفاصيل الدقيقة على حساب الدور الأكثر أهمية وهو متابعة الجهود في اتجاه الهدف وتوافر الإمكانيات اللازمة (هلال، 1996، ص148).

- ومن أمثلة المهارات القيادية:

1. القدرة على توزيع الاختصاصات: فيكون مدير المؤسسة التعليمية قادراً على تفويض العاملين ضمن المؤسسة التعليمية ببعض الاختصاصات والواجبات والمسؤوليات والالتزام، مع منحهم كل

السلطات وتعريف كلّ مدرس بملكية المؤسسة التعليميّة وبأنّه جزء منها، ومن خلال تفرع منافذ المؤسسة التعليميّة السياسيّة العامة والأمور الجوهريّة وإسناد ذلك إلى مرؤوسيه.

2. القدرة على جذب العناصر الداعمة: لا بدّ أن يتوافر في مدير المؤسسة التعليميّة القدرة على التخطيط، والتعليم والإصغاء الجيد، والقدرة على جذب العناصر الداعمة وتطويرها لتحسين موقف المؤسسة التعليميّة في مواجهة الأزمة التعليميّة (أبو خليل، 2001، ص26).

وبناءً على ما سبق تستشعر الباحثة بعض الصفات لمدير الأزمة التعليميّة منها: قوة الشخصيّة والطلاقة اللفظيّة والقدرة على التعبير ومخاطبة الآخرين لكون ذلك وسيلته الفاعلة في نقل أفكاره إلى الآخرين، والقُدوة الحسنة في القول والفعل والقصد والمرونة في تصرفاته وتعاملاته، ومنها الصفات المهنيّة في توزيع المسؤوليّات والمهام والأدوار على العاملين معه بالمؤسسة التعليميّة حسب قدراته وإمكاناته وتخصّصه، وحسن القيادة للمؤسسة التعليميّة من خلال الاجتماعات والمجالس واللقاءات.

3. القدرة على التعبير: أن تتوافر لدى مدير المؤسسة التعليميّة كفاءات متعددة تتعلق بممارسته للعمل في مختلف المجالات التي يعمل فيها، فهو رجل التطوير والتعبير، والقائد الذي يمارس دور الموجه للعمل الجماعيّ والمستشار الذي يمتلك الخبرة (أبو خليل، 2001، ص22).

وترى الباحثة أنّه لا بدّ أن يمتلك مدير الأزمة التعليميّة عدة مهارات أهمها القدرة على الخيال المبدع اللازم لتكوين فكرة سليمة ورؤية للمدرسة وأن يكون لديه القدرة التحليليّة في مجال الإحصاءات وأن يستطيع التعامل مع الآخرين من خلال امتلاكه لمهارات عديدة مثل مهارة التحدّث والتعبير بأسلوب طيب، ومهارة إيجاد المناخ الملائم للعمل الجماعي وأن يكون لديه سمات انفعاليّة مثل البرود الانفعالي والقدرة على تحمل التوتّر ومقاومة التشدّد والتحكّم في الانفعالات وحشد الطاقات الكامنة لأداء أعمال روتينيّة، والقدرة على التفويض والرغبة فيه والقدرة على الاتصال رأسياً وأفقيّاً واحترام الوقت والقدرة على الحكم العقلاني.

(و) تشكيل فريق عمل ودوره في إدارة الأزمات التعليميّة: ويقصد به قيام مدير المؤسسة التعليميّة بتشكيل فرق لمواجهة الأزمات التعليميّة يضمّ كلّ واحد من (4-8) من العاملين، الذين تتوافر لديهم القدرة والرغبة في التعامل مع الأزمات التعليميّة في حالة وقوعها.

وفرق مواجهة الأزمات التعليميّة قد تكون دائمة يعهد إليها بإدارة الأزمات التعليميّة التي تتعرض لها المؤسسة التعليميّة، ويتمّ اختيارها من مستويات وتخصّصات مختلفة، وخبرات متكاملة، ويتمّ تدريبهم على إدارة الأزمات التعليميّة، كما يتمّ تكوين فرق مؤقتة يعهد إليها مهمة إدارة أزمة تعليميّة بعينها.

وعلى الرغم من أنّ اختيار فريق الأزمات التعليمية مرتبط بنوع الأزمة التعليمية التي تواجه المؤسسة التعليمية، إلا أنّ هناك شروطاً عامةً يتعين توافرها في أعضاء فريق الأزمات التعليمية تتمثل في:

1. الرغبة في التعامل مع الأزمات التعليمية، والاستعداد للبدل، والقدرة على التدخل الناجح والسريع في الأزمة التعليمية.
2. القدرة على التحليل والاستنتاج، واتخاذ قرارات سريعة في ظلّ نقص المعلومات وضيق الوقت.
3. الاتزان الانفعالي، والمرونة، وقدرات ذهنية ولياقة جسميّة تتيح لهم التعامل مع الأزمة التعليمية والعمل بروح الفريق ودعم كلّ عضو للآخر، واحترام كلّ منهم للآخر.
4. التأقلم السريع لمواجهة التغييرات التي تحدث أثناء الأزمة التعليمية، والانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية.

وهناك أيضاً مهارات متعدّدة يفضل توافرها في فريق إدارة الأزمة التعليمية على وجه العموم مثل مهارات التفكير الإبداعي التي تشمل كلّ من:

1. مهارات القيادة والقدرة على اتخاذ القرارات.
2. مهارات الاتصال الفعّال.
3. مهارات مهنيّة متخصصة تتعلق بمجال العمل.

ولكي تحقق فرق الأزمات التعليمية الهدف من انعقادها، يتعين على قائد فريق الأزمات التعليمية الذي هو مدير المؤسسة التعليمية أن يقوم بما يلي:

1. تحديد وتوضيح أهداف تشكيل الفريق لأعضاء فريق الأزمات التعليمية.
2. تحديد الأدوار للأعضاء بدقّة بالقدر الذي يزيل الإبهام والغموض، وإعطائهم الصلاحيات وتحديد منهجية العمل.
3. توافر الدّعم المادي والمعنوي لأعضاء الفريق، والمراجعة الدورية لأعمال الفريق، والتكامل بين أعضاء الفريق.

ويساعد تشكيل فريق مواجهة الأزمات التعليمية على نجاح التعامل مع الأزمات التعليمية؛ لأنّه يعود بفوائد عديدة، منها:

1. التعامل مع الأزمات التعليمية بأفضل الأساليب، وأقلّها تكلفة في الجهد والوقت والمال.
2. منع حدوث الأزمات التعليمية والحدّ من آثارها السلبية.
3. استثمار الأزمات التعليمية كفرص للتعليم وتحسين الأوضاع (عليوه، 2004، بتصرف).

ومن خلال ما تمّ عرضه سابقاً لا بدّ من التّويه إلى أنّه يجب ألا نخلط بين فريق إدارة الأزمة التّعليميّة والفرق التّنفذيّة المكلفة بمهام داخل الأزمة التّعليميّة نفسها، ففريق إدارة الأزمات التّعليميّة هو كيان مستمر وثابت داخل الكيانات المختلفة ويعتبر في كثير من الأحيان جزءاً من الهيكل التّظيمي.

ونرى أنّ متّطلبات إدارة الأزمات التّعليميّة تتلخص بـ: التّخطيط، والتّظيم مع التّوجيه والمتابعة، نظام المعلومات، نظام الاتصالات، بالإضافة إلى الممارسات القياديّة.

8- معوقات إدارة الأزمات التّعليميّة:

رغم الجهد المتوقّع من إدارة الأزمات التّعليميّة إلا أنّ هناك عوامل عديدة تُعيق هذه الإدارات بل وتواجه فكر إدارة الأزمة ذاته، ولقد لُخصّت هذه المعوقات في النقاط التّالية: (صقر، 2009، ص43)

1. الاعتقاد بأنّ إدارة الأزمات التّعليميّة هي إدارة مستقبلية تتوقّع وتضمّ احتمالات لما قد يحدث، وهو قد يكون مرفوضاً وعامل شؤم في نظر بعض القيادات التي تظنّ أنّ العمل بتفأول زائد يعتمد الابتعاد عن التّفكير بإدارة الأزمات.
 2. النّقة الزائدة عن حدّها بأنّ قيادات مؤسّساتنا التّعليميّة من القيادات المشهود لها ولا يتوقّع حدوث أزمات تعليميّة فيها.
 3. التّوهم بأنّ الوقوع بالأزمات، أو التّفكير بكيفية إدارتها يؤثر على سمعة المؤسّسة التّعليميّة.
 4. الطّمأنينة بأنّ المشي على خطا مؤسّسات تعليميّة ناجحة، يضمنّ البعد عن الأزمات التّعليميّة.
 5. الجزم بأنّ عدم التّعرض لما يشكّل الأزمة التّعليميّة حتّى الوقت الحالي، يضمنّ عدم الوقوع بها في المستقبل.
 6. الاعتماد على فكرة أنّه لا يوجد أزمة طالما لم يقع أي نوع من أنواع الضّرر.
 7. الاستناد إلى تبرير وقوع الأزمة التّعليميّة بأنّه محتّم إذا قُدر لها ذلك، سواء تمّ الاستعداد لها أم لا.
 8. الظنّ أنّ الأزمات التّعليميّة التي وقعت لبعض المؤسّسات التّعليميّة حدثت بسبب وجود ظروف خاصّة بهذه المؤسّسات فقط، ولا يعني هذا وقوعها لمؤسّسات أخرى.
- ومما سبق نرى أنّه على رغم الجهود المبذولة للتّهوض بإدارة الأزمات التّعليميّة إلا أنّها مازالت تعتبر خطوات خجولة في ضوء تعدد المعوقات التي تحول دون ذلك.

رابعاً: ملامح الأزمات التعليمية عالمياً وعربياً:

1- ملامح الأزمات التعليمية عالمياً:

بعد التغيرات السريعة في المجالات كافة سياسية واقتصادية واجتماعية التي انعكست على المجال العلمي والتقني لمواكبة هذه التطورات، كان لابد من تغيير في نظم التعليم، إلا أنه تبين ببطء تكيف هذه النظم مع الظروف الجديدة، لتتبلور أزمة العالم التعليمية بإشكالية العلاقة القائمة بين النظم التعليمية والمجتمع المحيط، وتتلخص أسباب ذلك بما يلي:

- 1- الفيضان الطلابي.
 - 2- الزيادة الشديدة في التطلع إلى التعليم والإقبال عليه، الأمر الذي أدى إلى زيادة الضغط على المؤسسات التعليمية.
 - 3- النقص الحاد في الموارد المالية مترافقاً مع زيادة في تكلفة العملية التعليمية.
 - 4- زيادة تكلفة العملية التعليمية.
 - 5- عدم ملائمة المخرج التعليمي.
 - 6- جمود نظم التعليم بشكل يجعلها تستجيب ببطء شديد لكي تلاءم بين ظروفها الداخلية والتغيرات والاحتياجات الجديدة في البيئة.
 - 7- الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الاستفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة بحيث يعطى للعادات والتقاليد وزناً كبيراً يعرقل التنمية (أحمد، 2001، ص83).
- ومن أهم مظاهر الأزمة العالمية التعليمية كما جاء في كتاب "المدرسة في مشكل":

- 1- التعليم والسياسة: يتمثل العرض الأكثر وضوحاً للاتجاهات المتغيرة نحو التعليم بموجة النقد من اليسار واليمين، تلك الموجة اجتاحت بلاداً كثيرة مع نهاية الستينات.
- 2- التعليم والمساواة: أشارت التقارير إلى أن أهداف السياسة التعليمية لم تتحقق، ومن هنا وجب أن يعطى كل فرد الفرص المتساوية التي تظهر قدراته وإمكاناته.
- 3- السلبية داخل الفصول الدراسية: قد يرجع ذلك إلى وجود مؤسسات كثيرة تنافس المؤسسة التعليمية فيجذب اهتمامات الطلبة كوسائل الإعلام والأندية وغيرها.
- 4- انخفاض النظرة للتعليم كأولوية أساسية.
- 5- تناقص التمويل: ويعكس تناقص المخصصات المالية للتعليم تدني النظرة إلى التعليم.
- 6- المؤسسة ونواتجها: عدم استعداد خريجي المدارس وبعد قضائهم سنوات عدة في المدرسة لتحمل المسؤوليات بسبب اعتمادهم على مدرسيهم في المدرسة (صقر، 2009، ص79).

وترى الباحثة من خلال ما سبق أنّ الأنظمة التّعليميّة في الدّول المتقدمة تتصدى اليوم لأزمة ما بعد الحضارة الصناعيّة وهاجس المستقبل وعدم التّوافق بين أنظمتها التّعليميّة وتطور الحياة.

في الولايات المتّحدة الأمريكيّة يُدرك المسؤولون دور التّعليم في "صناعة القوة" وخاصّة التّعليم التّانوي بعد النّتبه لأزمة الفجوة بين المدارس والمنشأة التجاريّة الأمريكيّة، ليعتبر ذلك بمثابة محرك قوي دفع مؤسسات المجتمع الأمريكيّ لإصلاح هذا النّظام، وقامت الحكومة الأمريكيّة بإعداد تقرير شامل عن تطوير المدرسة التّانوية الشّاملة، والاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات واللّغات. ثمّ شهد التّعليم في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ثورات تربيويّة أخرى بسبب تخلف طلابها عن تحقيق مستويات جيدة في الرياضيات والعلوم، وبسبب التّحدي الذي فرضته التّكنولوجيا المتقدمة، ممّا جعلها تعطي الأولويّة للتّعليم كي لا تفقد مكانتها العلميّة والصّناعيّة المتميزة في عالم شديد التنافس (حمود، 2001، ص56).

كما ويعتبر التّعليم من أبرز العوامل التي ساهمت في تفوق اليابان صناعياً واقتصادياً، وخاصّة بعد مواجهة أزمة الدّروس الخصوصيّة التي انتشرت في اليابان وتناقص أعداد الطّلبة، وتبعاً لذلك وضعت اليابان تعديل نظامها التّعليمي في فترة السّنوات العشرين 1967-1987 كأولوية في جدول أعمالها، وعمدت إلى إجراء تعديلات كبيرة عليه في مختلف مراحلها، محاولةً جعله مرناً وقادراً على تلبية الحاجة المتزايدة لعمالة أكثر مهارة وإبداعاً، للتّمكن من مجابهة تغييرات العصر ومواكبة القرن الحادي والعشرين (Japan, 2009).

ولهذا، تعطي اليابان لجميع أفراد الشّعب فرصاً تعليميّة متساوية وفقاً لاستعداداتهم وقدراتهم، وتكسبهم العادات التّعليميّة الفعّالة، وتهتمّ بزيادة وقت النّعلم للاستفادة القصوى من هذا الوقت. ويعتبر الشّعب الياباني تاريخياً من أكثر شعوب العالم احتراماً وتقديراً للتّعليم. ولهذا تخصص الحكومة اليابانيّة قسماً كبيراً من ميزانيتها للتّعليم، وتعطي أولويّة للإنفاق على مراحل التّعليم الأساسيّة، وتولي اهتماماً واضحاً بتعليم الرياضيات والعلوم منذ المراحل الدّراسيّة المبكرة. ممّا دفع الولايات المتّحدة الأمريكيّة وبعض دول أوروبا لإرسال بعثات تربيويّة إلى اليابان للتّعرف على نظامها التّعليمي، ورغم تفوق نظام التّعليم في اليابان لم تتوقف الحكومة اليابانيّة عن متابعة تطويره لأنّها تعتبره الأساس لأيّ تقدم في المستقبل، فأنشأت مجلساً قومياً للإصلاح التّعليمي يعمل بمثابة جهاز استشاري لرئيس الوزراء، وهو مطالب باتخاذ كافة الإجراءات لضمان سلامة وكفاءة العملية التّعليميّة فتنماشى مع التّطورات التّقافيّة والاجتماعيّة في اليابان (أبو الوفا وحسين، 2008، ص105).

وبناءً على ذلك فإنّ الدّول المتقدمة بدأت تعي أسباب الأزمات التّعليميّة، وتسعى جاهدة لحلّها قبل أن تتفاقم تلك الأزمات وتخرج عن السّيطرة.

2- ملامح الأزمات التّعليميّة عربيّاً:

تعددت مظاهر الأزمة التّعليمية في الدّول العربيّة نظراً لارتباطها بالتّغيرات الاقتصادية والاجتماعيّة والسياسيّة، لكون التّعليم يعمل على تلبية حاجات المجتمع والمستجدات على جميع الأصعدة، ويمكن إيجاز هذه المظاهر بالنّقاط الآتية:

1- **أزمات تتعلق بالطلّبة:** مثل: التّدخين، وتناول المخدرات، وحياسة الطّلبة للأدوات الحادة، والاعتداءات البدنيّة بين الطّلبة أنفسهم، وبين الطّلبة والمدرسين، بالإضافة إلى ظهور المشكلات الجنسيّة، وكثرة الرّسوب، والتّسرب، ممّا يتطلب حشد الجهود الكبيرة لعلاج هذه الأجيال (كامل، 2003، ص 67).

2- **أزمات تتعلق بالمدرسين:** تغيّب المدرسين وانقطاعهم عن العمل أو تأخرهم نتيجة تدني رواتبهم وبالتالي تدني العطاء، فأصبحت عمليّة التّعليم والتّعلم روتينيّة بلا حياة، وعدم جدوى فعالية الحكم الذاتي للطلّبة وقلة تعاون الآباء مع المدرسين وجمود النظم التّعليميّة (عامر، 1994، ص 35).

3- **أزمات تتعلق بالإدارة المدرسيّة:** وذلك من افتقار للدّورات التّدريبية التي تؤهل الكوادر الإداريّة ممّا يؤدي إلى عدم القدرة على التّعامل مع الأزمات ومواجهتها بسلوك إيجابي فاعل، بالإضافة إلى عدم وجود فلسفة واضحة محددة للتّعليم، وعدم وجود خطة تعليميّة بالمفهوم العلميّ للخطة والتّخطيط، ودكتاتوريّة القرار التّعليميّ فلا توجد تشاركيّة في مناقشة الأمور التّعليميّة وصنع القرارات، وانفراد المستوى الإداري الأعلى بصنع القرار واتخاذ (Stephen, 1996, p79).

4- **أزمات تتعلق بالمناهج الدراسيّة والامتحانات:** هناك قصوراً في تعرّف مطالب المتعلمين وقدراتهم وميولهم من جهة، ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى بالإضافة إلى طرق التّعليم التي تعتمد أساليب التلقين والحفظ والبعد كلّ البعد عن التّكنولوجية والاعتماد على المقرر الدّراسي كمصدر وحيد للحصول على المادة المعرفيّة، وهذا ناتج عن ظاهرة الدّروس الخصوصية رغم مجانية التعليم، عدا الامتحانات التي تثير خوف الدّارسين وذويعهم كونها أصبحت هدفاً وليست وسيلة للتّشخيص والعلاج (السّيد، 2000، ص 52).

5- **أزمات تتعلق بالمباني المدرسيّة:** فالمباني المدرسيّة لا يتفق معظمها مع المقاييس المحددة للمبنى المدرسي من حيث مساحتها الصغيرة وعدم وجود أماكن كافية لممارسة الأنشطة

اللاصفية، والقصور في التجهيزات الأساسية اللازمة لسير العملية التربوية، بالإضافة إلى انعكاس كل هذا على كثافة أعداد الطلبة ضمن الشعبة، ومشكلة الإنفاق على التعليم (أبو خليل، 2001، ص56).

ويمكن القول إن أنظمة التعليم في الدول العربية تعاني من أزمات عديدة، من تصرفات الطلبة ونفسياتهم، إلى ضعف تدريب المدرسين والإداريين سواء على أساليب التعليم الحديثة أو مواجهة الأزمات التعليمية، عدا عن قصور الأبنية المدرسية عن تحمل أعداد الطلبة، لنرى أن انخفاض جودة التعليم هو نتيجة حتمية لفقر المؤسسات التعليمية مادياً وتربوياً.

3- نقاط الضعف في نظام التعليم الثانوي في البلدان العربية:

هناك العديد من النقاط التي تعدّ ركائز مشكلات التعليم الثانوي في الوطن العربي وتتمثل فيما يلي:

1. اختلاف السياسات التربوية والتعليمية في الدول العربية، وتعدد النظم والمناهج المعتمدة، مما يعزل كل دولة عربية عن شقيقتها عزلاً يكاد يكون كاملاً، وفي ذلك إضعاف للروابط الثقافية والمعرفية بين هذه الدول، وتقليل لفرص الاستفادة المتبادلة من الخبرات والقدرات لتطوير التعليم وتجويده في إطار الجوامع الفكرية والحضارية.
2. عدم مواكبة كثير من مناهج التعليم لتطورات العصر وتقنياته، وتخلفها عن مجارة التطورات التي يشهدها الحقل التعليمي على الصعيد الدولي ومتابعتها بانتباه واهتمام، مما يعمق من الهوة الفاصلة بين التعليم في الوطن العربي والتعليم في العالم المعاصر.
3. ضعف مستوى عدد كبير من المدرسين، إذ أنّ أصحاب النسب الضعيفة من حملة الثانوية العامة، هم الذين يوجهون نحو كليات التربية وكليات إعداد المعلمين، وهؤلاء من نتاج النظام التعليمي السائد القائم على التلقين للاستظهار بدلاً من التعليم للتفكير والإبداع، وهم يمارسون بعد التخرج تطبيق هذا النظام، حين يعملون بمؤسسات التعليم المختلفة.
4. عدم توافر البيئة المدرسية - في العديد من الدول العربية - التي تساعد إنجاز العملية التربوية، سواءً تعلق ذلك بالمباني أو التجهيزات الفصلية والمعملية، أو بفرص التعبير الحر عن الآراء، يضاف إلى ذلك المركزية الشديدة في الإدارة، مما يؤثر تأثيراً سلبياً على العملية التعليمية، ويحد من حرية المبادرة والتصرف والتفكير في استنباط الحلول للمشكلات القائمة على مستوى الإدارات التعليمية، وعلى مستوى أسرة التعليم في المدارس (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2010).

وقد أشار (الجهني، 2010) إلى أنّ مشكلات التّعليم الثّانوي في الوطن العربي تتجسّد في مخرجاته واحتياجات سوق العمل، وتدني كفاءته الدّاخلية والخارجية، وعدم إعداد الطّلاب لمواصلة التّعليم الجامعي على الوجه المطلوب؛ فهم يعانون من ضعف في المهارات والتّفكير العلمي المطلوب لهذه المرحلة. كما أنّ التّعليم الثّانوي للبنين بوضعه الحالي غير قادر على تحقيق أهدافه فيما يتعلق منها بالإعداد لسوق العمل أو ما يتعلق منها بالإعداد للحياة ممّا يترتب عليه انتشار ظاهرة التّسرب من المرحلة الثّانوية، وهذا ما أكّده الرّصد الكمي للعديد من أنظمة التّعليم الثّانوي في الوطن العربي.

وحقيقة الأمر إذا استطعنا استيعاب تلك النّقاط الجوهرية التي تمثّل نقاط الضّعف في التّعليم الثّانوي يمكننا من العمل على تحسينها والحدّ منها.

4- التّحديات التي تواجه نظام التّعليم الثّانوي في الوطن العربي:

تبدل الوزارات المعنية بشؤون التّربية والتّعليم وبتكوّن الإنسان العربي مهنيّاً، جهوداً جبارة لتطوير نظامها التّربوي بصفة مستمرة وبصورة عامّة، وتولي التّعليم الثّانوي عناية خاصّة ليواكب التّقدم والتّغيير السّائر في معظم بلدان العالم.

وقد أشارت العديد من الدّراسات إلى وجود الكثير من المشكلات وجوانب القصور في التّعليم الثّانوي، والتي تمّ استعراضها في مواطن الضّعف السّابقة.

فالواقع الحديث لعصر المعرفة أوجد بعداً جديداً يزيد من أوجه التّغيير ومتطلبات المستقبل التي تحمل بين طياتها مرارة التّحدي بما تكنزه من فرص وتهديدات تحتم على القائمين على التّعليم الثّانوي ملاحقة هذا التّغيير السّريع.

والحقيقة أنّ هناك تحديات متعددة وخطيرة تواجه التّعليم الثّانوي وتجعله غير قادر على الإيفاء بمتطلبات هذا العصر المعرفي وملاحقة تغيّره، ومنها:

1. ضغوط المجتمع المحلي التي تطالب بتطوير كفايات المدرّس ومناهج المرحلة الثّانوية وفق المواصفات والمعايير الدّولية.
2. العولمة بمجالاتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافية التي تدعو للمنافسة العالميّة في المجال المعرفي.
3. تعدد وتشعب حاجات المجتمع وتنوعها عطفاً على نظرتة الغير جيدة لمخرج التّعليم الثّانوي.
4. الفجوة الكبيرة التي كوّننها ضعف المخرج التّعليمي وعدم استيفائه لمتطلبات سوق العمل.

5. ما زال قطاع كبير من المدارس الثانويّة تحت مظلة القطاع الحكومي العام الذي يتحمل أعباء إدارة المدرسة والإيفاء بمتطلباتها، في ظلّ غياب القطاع الخاص.
 6. التّغير الاجتماعي المتسارع جداً في القيم المجتمعيّة والمعايير السائدة.
 7. الانفجار المعرفي والتّقني وتطوّر وسائل الاتصال، وتمكن طلاب المرحلة الثانويّة من تلك التّقنيات لسهولة الحصول عليها وتوافرها في كل مكان.
 8. النّمو السّكاني في الوطن العربي وزيادة معدل النّمو في الفئة العمريّة الشّبابيّة لأقل من 24 سنة.
- يمكننا القول بأنّ الأزمة أزمة مجتمع كامل من ضمّنه التّعليم، فلا يمكن للتّعليم وحده تنمية المجتمع، لأنّنا أمام تربية الإنسان الجديد لمواجهة التّحديات بأسلوب حضاري يتناسب مع كينونة الإنسان.

الفصل الثالث

واقع نظام التعليم الثانوي وإدارة الأزمات في الجمهورية العربية السورية

. تمهيد.

أولاً: المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية:

1- مفهوم المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية.

ثانياً: واقع نظام التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية:

1 - المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية، أسسها وأهدافها.

2 - أهمية المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية.

3 - شروط القبول بالتعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

4 - تطورات الإدارة التربوية والمدرسية في الجمهورية العربية السورية.

ثالثاً: إدارة الأزمات التعليمية في الجمهورية العربية السورية:

أ - بعض ملامح الأزمات التعليمية في الجمهورية العربية السورية.

ب - إدارة الأزمات في الجمهورية العربية السورية.

الفصل الثالث

واقع نظام التعليم الثانوي وإدارة الأزمات في

الجمهورية العربية السورية

. تمهيد:

يُقاس تطور الأمم والمجتمعات بمدى اهتمامها بالتربية والتعليم، والارتقاء بالنظام التربوي إلى المستوى المطلوب.

وتعدّ فترة التعليم الثانوي في حياة الفرد من أهم مراحل الحياة وأكثرها تأثيراً في مستقبله؛ فهي مرحلة تسهم في بناء الشخصية، كما تعدّ تمهيدية للحياة العملية ومرحلة التعليم الجامعي. ونظراً لأهمية هذا الدور في مرحلة التعليم الثانوي، سعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى الاهتمام بمرحلة التعليم الثانوي. وهذا الفصل يوضّح مفهوم المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية ويعرض أهم المستجدات والتطورات والإجراءات الحالية والمستقبلية التي سعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى تحقيقها ضمن المؤسسات التعليمية، كما يبيّن بعض ملامح الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية وواقع إدارة هذه الأزمات.

أولاً: المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية.

1- مفهوم المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية:

يقصد بالمدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية، تلك المدارس المنشأة بالقرار الوزاري (443/1937) تاريخ 19/6/1984، والمعدّل بالقرارات الوزارية ذوات الأرقام (443/3473) تاريخ 7/4/1992، و(443/10988) تاريخ 16/10/1996، و(443/1650) تاريخ 5/2/1994، وقد جمعت كلّ هذه القرارات بالقرار الوزاري (443/3921) تاريخ 13/4/1994، الذي أعطى للمدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية صورتها الحالية (وزارة التربية، 2002، ص106).

وتمثّل مرحلة المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية كما ورد في النظام الداخلي للتربية المرحلة التعليمية الثانية وتعرف بأنها: مرحلة تعليمية مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تشكّل السنة الأولى منها جذعاً مشتركاً، بينما يتوزع طلاب السنتين التاليتين على الفرعين العلمي والأدبي. وتنقسم مدارس هذه المرحلة حسب تبعيتها إلى نوعين فقط، مدارس رسمية مجانية

ومدارس أهلية خاصة لقاء أجور يدفعها الطلاب. والتعليم في هذين النوعين من المدارس خاضع تماماً لإشراف وزارة التربية، على أساس وحدة التعليم.

ويُعرف طلبة المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية بأنهم: الطلبة الدارسون في المدرسة الثانوية من الذكور والإناث، في عمر /15 - 17/ سنة، ويتوزعون على ثلاث أنواع من المدارس هي: المدارس الثانوية للبنين، والمدارس الثانوية للبنات، والمدارس الثانوية المختلطة (وزارة التربية، 2002، ص106).

أما فيما يخصّ مناهج التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية فهي مناهج طابعها أكاديمي كمعظم الدول العربية، ونرى المدارس الثانوية الرسمية (العامة) لها دوام واحد، كما أنّ أبنيتها جميعها في مدينة دمشق ملك للدولة ماعدا بناء واحد مستأجر، أما المدارس الثانوية الأهلية (الخاصة) فهناك (12) مدرسة مستأجرة، والباقي ملكية خاصة أو مشتركة (وزارة التربية، 2010، ص2-3).

ثانياً: واقع نظام التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

1 - المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية، أسسها وأهدافها:

تستند مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية إلى مجموعة من المبادئ الفلسفية لعل أهمها:

- أ. المواطنة، وتشير إلى بناء الإنسان المتبني لأهداف وقيم مجتمعه.
- ب. الإنتاجية التي تشير إلى ربط التعليم الثانوي بساحة العمل، وتحقيق التكامل بين الدراسة النظرية والتدريب العملي.
- ج. الديمقراطية التي تتحقق في مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب.
- د. بناء الشخصية المتكاملة من جميع جوانبها النفسية والجسدية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية والعقلية (وزارة التربية، 1994، ص2-4).

وفي ضوء هذه المبادئ يسعى التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية لتحقيق عدد من الأهداف، من أهمها:

- 1- إكساب الطلبة المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع، للمشاركة فيه كمواطن منتج ومؤثر في بيئته ومجتمعه.
- 2- تزويد الطلبة بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي، لمتابعة تعليمه العالي.

- 3- تحسين مهارات الطلبة اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيًا وتكنولوجياً بما ينسجم مع الخطط التنموية لضمان قاعدة علمية وتقنية.
 - 4- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم، وتعميق إيمانه بفلسفة مجتمعه.
 - 5- تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدولية.
 - 6- مساعدة الطلبة على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين (وزارة التربية، 2010، ص93).
 - 7- العمل على توفير الصحة الفردية والعامة والوقائية، والاهتمام بالتربية البدنية لتكوين الروح الرياضية (وزارة التربية، 1994، ص2-4).
 - 8- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها الطالب، وتعويد العادات الصحية الجيدة لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.
 - 9- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.
 - 10- الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بهم.
 - 11- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة في العمل الجماعي والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة، وغرس روح المبادرة والإيجابية، وتعلم السلوك المنتج والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.
 - 12- تعويد الطلبة احترام الوقت، واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.
 - 13- مساعدة الطلبة على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية، ومبادئ التوجيه التربوي والمهني.
 - 14- إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي.
 - 15- تعزيز مفهوم التربية البيئية والسكانية والمعلوماتية والصحية والمهنية لدى الطلبة ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة اتجاهها.
 - 16- تهيئة الطلبة للاندماج في الحياة الاجتماعية وتجاوز الروح الفردية والتزام القيم الاجتماعية من تعاون وإيثار ومبادرة وتضحية وتغليب للمصلحة العامة على المصلحة الفردية (وزارة التربية، 2004، ص2-4).
- وتجد الباحثة الانسجام الكبير بين أسس وأهداف المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية وتكاملها فيما بينها فالأهداف تستقي أهميتها وتكوينها من هذه الأسس.

2 - أهمية المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية:

تعد المرحلة الثانوية مرحلة حساسة على وجه العموم باعتبارها صانعة المستقبل وضمان الحاضر، ونجد أهمية التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية تكمن في نقاط عدة، من أبرزها:

1- تغطي فترة حرجة في حياة الشباب وهي فترة المراهقة وما يصحبها من تغيرات أساسية تؤثر على السلوك والمزاج.

2- ترتبط مشكلات الفرد المراهق بمشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.

3- تعد مرحلة عبورية يتصل التعليم الثانوي اتصالاً وثيقاً بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم.

4- تحقق التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري عن طريق تحديث وتجديد التعليم الثانوي ليمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن (وزارة التربية، 2009، ص93).

وترى الباحثة أنه نتيجة لهذه الأهمية الخاصة بالمرحلة الثانوية وجب وضعها في دائرة التخطيط والتنظيم لتحديد متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في مجال التخطيط.

3 - شروط القبول بالتعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية:

ولابد من تحقق الشروط الآتية ليقبل الطالب في المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية:

- أن يحمل الطالب الشهادة الإعدادية العامة.
- أن يكون الطالب قد أتم الرابعة عشرة ولم يتجاوز السابعة عشرة في نهاية شهر كانون الأول.
- ألا يكون الطالب قد سبق فصله من مدرسة رسمية أو خاصة فصلاً نهائياً (وزارة التربية، 2009، ص93).

4 - تطورات الإدارة التربوية والمدرسية في الجمهورية العربية السورية:

يتألف الجهاز الإداري على مستوى المدرسة في الجمهورية العربية السورية من المدير والمعاونين ونائب المدير وأمين السرّ وأمين المكتبة، وتتجلى أهمية هذا الجهاز في تنفيذ التعليمات الوزارية الواردة عن طريق مديريات التربية ليقوم المدير بالإشراف على التنفيذ، وتوجيه التعليمات اللازمة للمدرّسين وبقية العاملين في المؤسسة المدرسية (بلان، 1984، ص121).

بناءً على شكل الجهاز الإداري ومهامه يتوضّح تميّز النظام التربوي في الجمهورية العربية السورية بالمركزية الشديدة فتتجلى هيمنة السلطات المركزية المتمثلة بوزارة التربية ومديريات التربية على الأجهزة التربوية والتعليمية، وعلى الرغم من أنّ هذه المركزية تمنح المساواة في تقديم

الخدمات التعليمية إلا أنها تعاني من قصور يتمثل في إعاقة الإبداع والتجريب وعرقلة تكيف التعليم لخدمة الواقع المحلي، بالإضافة إلى أنها لم تعد الشكل الأمثل لإدارة التعليم بشكل عام والتعليم الثانوي بشكل خاص في واقع يطلب من التعليم المرونة وسرعة التغير لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة (منصور، 2000، ص193).

هذا الأمر دعا إلى التوجّه نحو تخفيف هذه المركزية الشديدة عن طريق توسيع السلطات الممنوحة لمديريّة التربية في المحافظات عام 1959، وفي عام 1971 انتقلت سلطات غير قليلة من اختصاصات الوزارة إلى السلطات المحليّة.

كما نجد جهود مبذولة لتطوير الإدارة التربويّة والمدرسيّة من خلال مؤتمرات تطوير التعليم والتي عقدت في دمشق عام 1986-1987، فقد أوصت بتعديل أنظمة الإدارة التربويّة وهياكلها والعمل على رفع سويّة العاملين فيها، ثم صدر نظام داخلي جديد لوزارة التربية عام 1988 فقد منح مديريات التربية في المحافظات صلاحيات واسعة تمكّنهم من الإدارة الذاتيّة لمعظم شؤون التعليم التابعة لمديريّاتهم، وبعدها نجد المؤتمر الثاني لتطوير التعليم المنعقد في دمشق عام 1998 فأكدّ على ضرورة تطوير الأساليب اللازمة لانتقاء الجهاز الإداري على المستوى المركزي والفرعي، والعمل على تخفيض نُصب الإداريين بما يتناسب مع مهامهم، بالإضافة إلى تطوير مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية وإيجاد صيغ متطورة لتأهيل الإداريين وتدريبهم على أساليب الإدارة الحديثة، وتبعاً لذلك أعيد النظر بحدود المركزية واللامركزية في الإدارة التربويّة، بالإضافة إلى إدخال المعلوماتيّة في العمل الإداري من أجل أتمنته (علي، 2006، ص88-91).

وترى الباحثة بعد الاطلاع على منحى تطورات الإدارة التربويّة والمدرسيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة مدى السعي الجاد لتحقيق منطلقات إدارة الأزمات التعليميّة من تحسين قنوات الاتصال وأتمنتة المعلومات بسهولة الحصول عليها، والسعي لإكساب الإداريين المهارات القياديّة الحديثة.

ثالثاً: إدارة الأزمات التعليميّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

أ - بعض ملامح الأزمات التعليميّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة:

نوردّ بعض ملامح الأزمات التعليميّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة فيما يلي:

1) المناهج التربويّة وتقويمها، وطرائق التدريس: ما تزال المناهج التربويّة قاصرة في بعض جوانبها عن استيعاب الحداثة العلميّة والتقنيّة، كما وأنها تشكو من قصور في الاستجابة لمطلوبات التّميّة، وحاجات المتعلمين، وتنمية قدراتهم المتميزة لضعف مساحة الجوانب التطبيقية والأنشطة

وقلة جذب الكتاب المدرسي للمتعم ونقص المختصين والمؤهلين من العاملين في المكتبات المدرسية بالرغم من دورها في تنمية المطالعة والبحث، بالإضافة إلى الطرق التقليدية في التعليم، رغم الخطوات التي تتخذها الوزارة نحو ترسيخ مبدأ التعلم والتعلم التعاوني والاستكشافي لتربية الفكر الابتكاري، وذلك يعود للكثافة العالية ضمن الشعبة الواحدة والحاجة الماسة إلى تكثيف دورات التأهيل والتدريب المستمر للمدرسين، كما تزال أساليب التقييم والامتحانات قاصرة عن تقييم المهارات ونشاطات الطلبة لاعتمادها على الامتحان الوحيد في نهاية العام الدراسي وهذا يتطلب متابعة تطوير نظم الامتحانات في جميع مراحل التعليم.

(2) الدورات التدريبية للكوادر التدريسية والإدارية: لا تزال الدورات التدريبية للمدرسين والمديرين ضعيفة نظراً إلى أهمية توافر الحوافز الأساسية والتجهيزات والتقانات التي تعزز مردود هذه الدورات.

(3) البطالة: استمرارية الهياكل التنظيمية للإدارات منذ الخمسينات، مما أدى إلى عدم استيعاب الخريجين من التخصصات الجديدة والمطلوبة للعمل الإداري مثل علم النفس والتربية والاجتماع والإحصاء والرياضيات وغيرها، وبالتالي تعرض الخريجون إلى البطالة، أو البحث عن أعمال لا ترتبط باختصاصاتهم.

(4) تسرب الطلبة: لا تزال نسب تسرب الطلبة مرتفعة، وذلك لارتفاع نسبة الفقراء في المجتمع التي ترتبط مع ظاهرة تشغيل الأطفال، وظاهرة التحيز ضد الإناث وتدني الوعي بالنسبة لأهمية تعليمهن، بالإضافة إلى ضعف العلاقة بين الطلبة ومدرسيهم.

(5) البناء المدرسي: عدم ملائمة البناء المدرسي في العديد من المدارس لمتطلبات تطوير أساليب التعلم في المدرس، كقلة توافر قاعات الأنشطة متعددة الأغراض التي تسمح بممارسة الأنشطة الفنية والعلمية والأدبية، ضرورة التوسع في خطة الأبنية المدرسية لتطبيق سياسة التعليم الإلزامي وديمقراطية التعليم، فما يزال عدد كبير من المدارس غير الملائمة فبعضها طينية والبعض آيل للسقوط، بالإضافة إلى الكثافة الطلابية ضمن الشعبة الدراسية.

(6) ميزانية التعليم: انخفاض ميزانية التعليم تبعاً لمحدودية الموازنة العامة، مما يؤدي لضعف الرواتب والتعويضات والحوافز المادية للكادر التعليمي والتربوي، بالإضافة إلى قلة مخصصات البحث والتطوير.

وملامح الأزمات التعليمية السابقة تضعنا أمام ضرورة النهوض بالعملية التعليمية، وهذا لا يتم إلا من خلال النهوض بالمدخلات للحصول على المخرجات التي نرجوها من العملية التعليمية، لذلك يجب علينا التخلي عن الأساليب التقليدية في معالجة الأزمات والمواقف الطارئة التي تتعرض لها

مدارسنا، وقد تمّ تبني أسلوب إدارة الأزمات الذي أثبت كفاءته في مجال إدارة الأعمال والمؤسسات في العديد من الدول الأوربيّة والعربيّة، وسنعرض فيما يلي واقعه في الجمهوريّة العربيّة السورّيّة. (النظام الداخلي، 1994، ص 60-67، بتصرف)

ب - إدارة الأزمات في الجمهوريّة العربيّة السورّيّة:

تُعدّ الجمهوريّة العربيّة السورّيّة قد تأخرت عن غيرها من الدول العربيّة والأوربيّة، فالجمهوريّة العربيّة السورّيّة لم تقم بأي تجربة علميّة في إدارة الأزمات التعليمية والتّجربة الوحيدة لها، قامت بها مديرية الأنشطة اللاصفية في مديرية التربية في مدينة دمشق بالتعاون مع الدفاع المدني، تمّ دعوة مديري المدارس في دمشق لحضور زلزال افتراضي في تجمع المدارس/منطقة برزة بتاريخ 2009/5/13، وسعت هذه التّجربة للأهداف التّربّيّة الآتية:

a. تحسين وتعميق خبرة أجهزة القيادة الفرعيّة في تخطيط وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لرفع درجة الاستعداد لمواجهة الأزمة.

b. تطوير وتعميق الخبرة للمتدربين في تنفيذ الإجراءات حسب تسلسل أولويات التّنفيذ وتدريب الكوادر الإداريّة والطلّبة في المدارس على تنفيذ مهامها وفق خطة الحماية الذاتيّة والدّفاع المدنيّ في حال وقوع أية أزمة.

وقد تمّت بمشاركة 29 جهة من قيادة الشّركة والتّربيّة والدّفاع المدني (مديريّة التّربيّة، 2009).

ولابدّ من التّنويه إلى أنّ الجمهوريّة العربيّة السورّيّة وبالتّعاون مع بعض الدول العربيّة قررت عقد دورات تدرّيبية حول إدارة الأزمات والكوارث، وأهم المحاور التي تتناولها هذه الدورات هي:

1. مفهوم الأزمة.
2. تصنيف الأزمات.
3. أنواع الأزمات.
4. مجموعات الإستراتيجيات الوقائيّة.
5. دورة حياة أي أزمة.
6. اكتشاف إشارات الإنذار.
7. كيف تكتشف الإشارات المبكرة للأزمة.
8. تقييم الموقف إزاء اكتشاف الإشارات المبكرة للأزمة.

9. خطط الاتصالات أثناء الأزمات وأدوات الاتصال.

10. فريق إدارة الأزمات.

11. مراحل تشكيل فريق إدارة الأزمات.

والمعنيون بهذه الدورات هم: رؤساء فرق الأزمات والمخاطر، وأعضاء فريق إدارة الأزمات والمخاطر، وجميع الموظفين والمعنيين بعملية إدارة المخاطر في مختلف الدوائر والأقسام. ويتم انعقاد هذه الدورات التدريبية كل شهر وعلى مدار السن، وتعتبر هذه خطوة أولى نحو تطبيق منهج إدارة الأزمات داخل المؤسسات في الجمهورية العربية السورية، إلا أن هذه الدورات تكلفتها عالية جداً، ولا توجد دورات تختص بإدارة الأزمات في قطاع التعليم.

الخلاصة:

يتضح من الفصل الحالي أن نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية هو جزء من أنظمة التعليم العربية فهو يواجه أزمات تعليمية عديدة تتنوع مظاهرها وملاحمها، ومظاهر هذه الأزمات تتعلق بالدرجة الأولى بتبعية الفكر التربوي و بنقص الموارد المالية اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية، ونقص الأبنية التعليمية وعدم مناسبتها للعملية التعليمية من حيث الشروط الصحية والتجهيزات المادية، وزيادة نسب رسوب وتسرب الطلبة، وبعضها يندرج تحت إشكالية العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع وسوء التوافق بين التعليم واحتياجات سوق العمل، وأهم مظاهرها بطالة المتعلمين والهدر التعليمي، كما أن إدارة الأزمات التعليمية في الجمهورية العربية السورية تأخرت عن بقية الدول عربياً وعالمياً، لكنّها بدأت بخطوات خجولة.

الفصل الرابع إجراءات البحث الميدانية

. تمهيد.

أولاً: المجتمع الأصلي، وعينة البحث.

ثانياً: خطوات تصميم الاستبانة.

ثالثاً: إجراءات تطبيق الاستبانة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل الرابع

إجراءات البحث الميدانية

. تمهيد:

يتناول هذا الفصل إجراءات البحث الميدانية من التعريف بأدوات البحث التي تم إتباعها، وكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها؛ فضلاً عن المجتمع الأصلي للبحث وعينة البحث، وإجراءات التطبيق.

أولاً: المجتمع الأصلي، وعينة البحث.

يتكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع المديرين والمديرات، المدرّسين والمدرّسات العاملين في المدارس الثانوية العامة والخاصة في مدينة دمشق، والذين بلغ عددهم حسب ما جاء في الدليل الإحصائي للعام الدراسي (2011-2012) الصادر عن مديرية التربية في مدينة دمشق (106) مديراً ومديرةً، و(4285) مدرّساً ومدرّسةً. (مديرية التربية في محافظة دمشق، 2012).

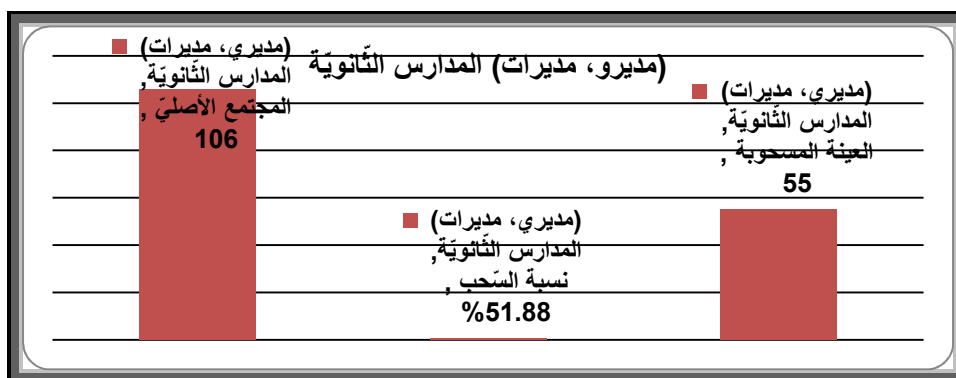
وتكوّنت عينة الاستبانة من (55) مديراً ومديرةً بنسبة (51.88%) من المجتمع الأصلي، و(1100) معلماً ومعلمةً بنسبة (25.67%) من المجتمع الأصلي موزعة على مدارس ثانوية عامة وخاصة في مدينة دمشق، وسحبت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية _ ويعني ذلك أننا نصنّف المجتمع في طبقات (أقسام) وفقاً لخصائصه _ ويمكننا بعد ذلك الحصول على عينة عشوائية بسيطة من أصغر خلية، فنحصل في النهاية على عينة طبقية عشوائية ممثلة لخصائص المجتمع الأصلي للبحث. (أبو علام، 2004، ص163). والجدول الآتي يبيّن المجتمع الأصلي، وعينة البحث (المديرين/المديرات)، و(المدرّسين/المدرّسات) في مدينة دمشق:

الجدول رقم (2) يبيّن المجتمع الأصلي، وعينة البحث (المديرين/المديرات)

و(المدرّسين/المدرّسات) في مدينة دمشق

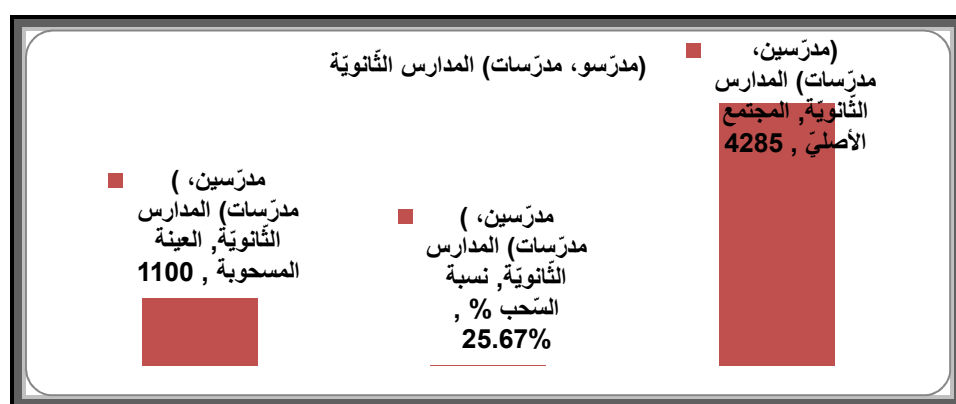
قطاع التعليم	المجتمع الأصلي	نسبة السحب %	العينة المسحوبة
(مديرو، مديرات) المدارس الثانوية	106	51.88 %	55
(مدرّسو، مدرّسات) المدارس الثانوية	4285	25.67 %	1100
المجموع	4391	26.30 %	1155

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (2)

يبين المجتمع الأصلي، وسحب عينة البحث (المديرين/المديرات) في مدينة دمشق



الشكل رقم (3)

يبين المجتمع الأصلي، وسحب عينة البحث (المدرسين/المدرسات) في مدينة دمشق

وفيما يأتي توزيع العينة وفق متغيرات البحث:

1- توزع عينة البحث وفق متغير صفة المستجيب:

والجدول الآتي يبين توزع أفراد العينة وفق متغير صفة المستجيب:

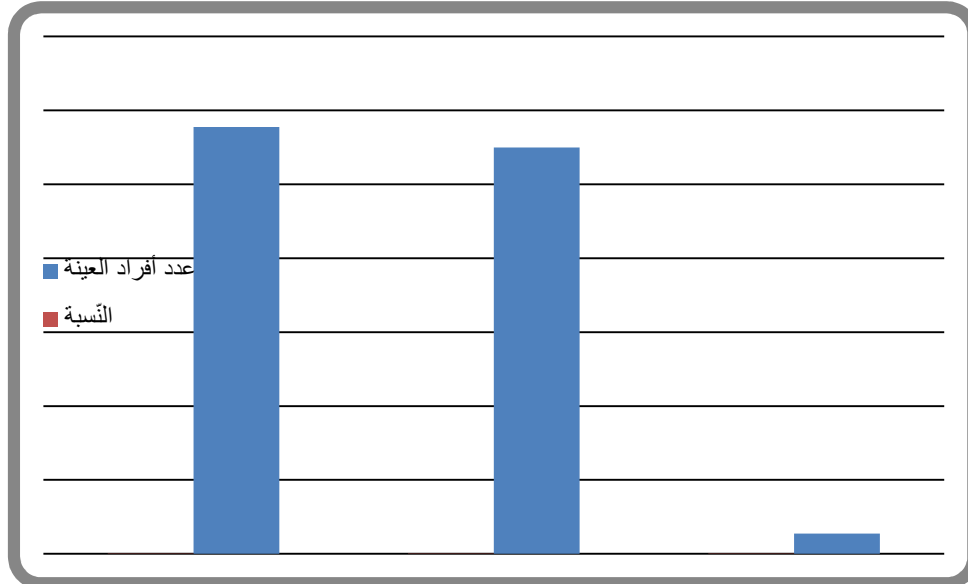
الجدول رقم (3)

توزع أفراد العينة وفق متغير صفة المستجيب

النسبة	عدد أفراد العينة	التوصيف الوظيفي
% 4.76	55	المديرون
% 95.23	1100	المدرسون
% 100	1155	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (4.76%) من أفراد عينة البحث هم من المديرين، وأنّ (95.23%) من أفراد عينة البحث هم من المدرّسين.

والشكل الآتي يبين ذلك:



الشكل رقم (4)

توزّع أفراد العينة وفق متغير صفة المستجيب

2- توزّع عينة (المديرين، المديرات) وفق سنوات الخبرة:

يبين الجدول التالي توزّع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير سنوات الخبرة:

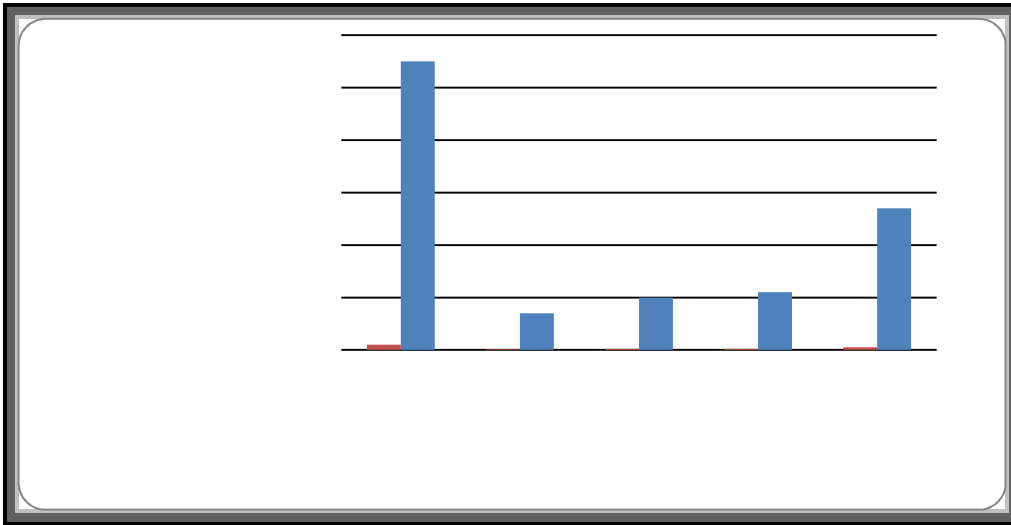
الجدول رقم (4)

توزّع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير سنوات الخبرة

النسبة	عدد (المديرين، المديرات)	العمر
49.09 %	27	من 10 سنوات فما دون
20 %	11	من 10 إلى 15 سنة
18.18 %	10	من 15 إلى 20 سنة
12.72 %	7	من 20 سنة فأكثر
100 %	55	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (49.09%) من أفراد عينة البحث (المديرين، المديرات) سنوات خبرتهم من (10 سنوات فما دون)، وأنّ (20%) من أفراد عينة البحث سنوات خبرتهم من (10 إلى 15 سنة)، وأنّ (18.18%) من أفراد عينة البحث سنوات خبرتهم من (15 إلى 20 سنة)، في حين نسبة أفراد عينة البحث ممّن سنوات خبرتهم من (20 سنة فأكثر) هي (12.72%).

والشكل الآتي يبيّن ذلك:



الشكل رقم (5)

توزّع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير سنوات الخبرة

3- توزّع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي:

والجدول الآتي يبيّن توزّع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي:

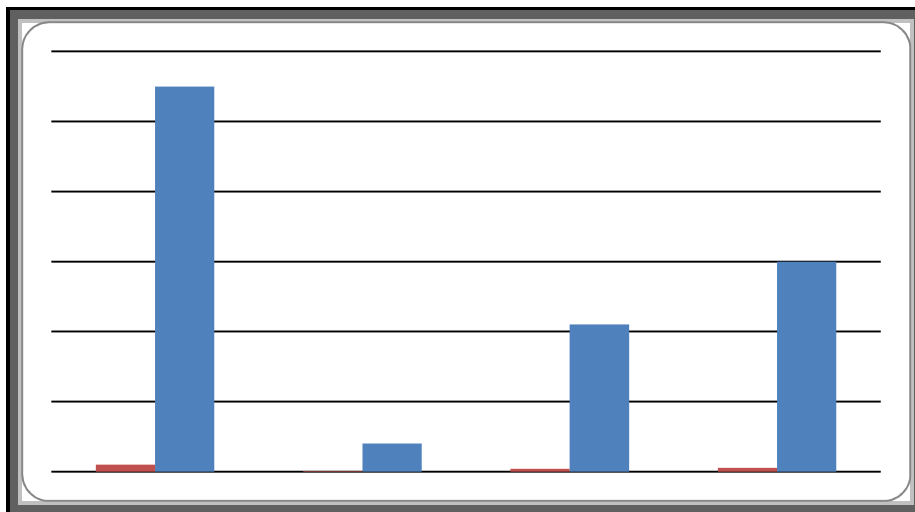
الجدول رقم (5)

توزّع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي

النسبة	عدد (المديرين، المديرات)	المؤهل العلمي
54.54%	30	الإجازة الجامعية
38.18%	21	دبلوم تأهيل تربوي
7.27%	4	ماجستير
100%	55	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (54.54%) من أفراد عينة البحث (المديرين، المديرات) يحملون الإجازة الجامعية، وأنّ (38.18%) من أفراد عينة البحث يحملون دبلوم تأهيل تربوي، وأنّ (7.27%) من أفراد عينة البحث يحملون شهادة الماجستير.

والشكل الآتي يبين ذلك:



الشكل رقم (6)

توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي

4- توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير الدورات التدريبية:

ويبين الجدول الآتي توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير الدورات التدريبية:

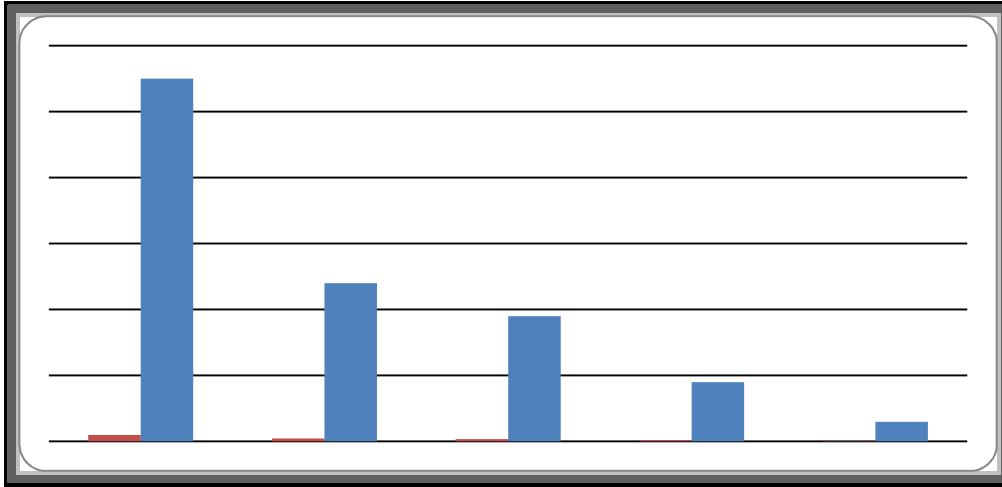
الجدول رقم (6)

توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير الدورات التدريبية

النسبة	عدد (المديرين، المديرات)	الدورات التدريبية
5.45 %	3	لم يتبع الدورات
16.36 %	9	من 1- 2 دورة
34.54 %	19	من 3- 4 دورة
43.63 %	24	5 دورات فأكثر
100 %	55	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (5.45%) من أفراد عينة البحث (المديرين، المديرات) لم يخضعوا لدورات تدريبية، وأنّ (16.36%) من أفراد عينة البحث خضعوا لـ (1-2 دورة تدريبية)، وأنّ (35.54%) من أفراد عينة البحث خضعوا لـ (3-4 دورة تدريبية)، في حين النسبة الأكبر (43.63%) من أفراد عينة البحث خضعوا لـ (5 دورات فأكثر).

والشكل الآتي يبين ذلك:



الشكل رقم (7)

توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير الدورات التدريبية

5- توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير تابعة المدرسة:

ويبين الجدول التالي توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير تابعة المدرسة:

الجدول رقم (7)

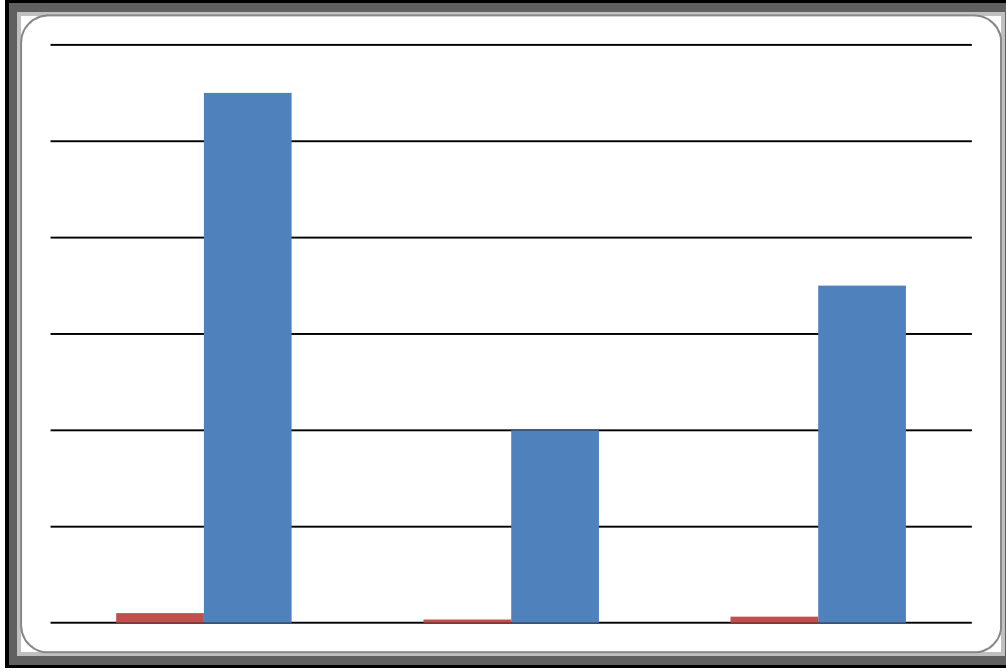
توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير تابعة المدرسة

النسبة	عدد المدارس	تابعة المدرسة
% 63.63	35	مدرسة عامة
% 36.36	20	مدرسة خاصة
% 100	55	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (%63.63) من أفراد عينة البحث (المديرين، المديرات)

يعملون في مدارس عامة، وأنّ (%36.36) من أفراد عينة البحث يعملون في مدارس خاصة.

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (8)

توزع عينة (المديرين، المديرات) وفق متغير تابعة المدرسة

6- توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير سنوات الخبرة:

والجدول الآتي يبين توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير سنوات الخبرة:

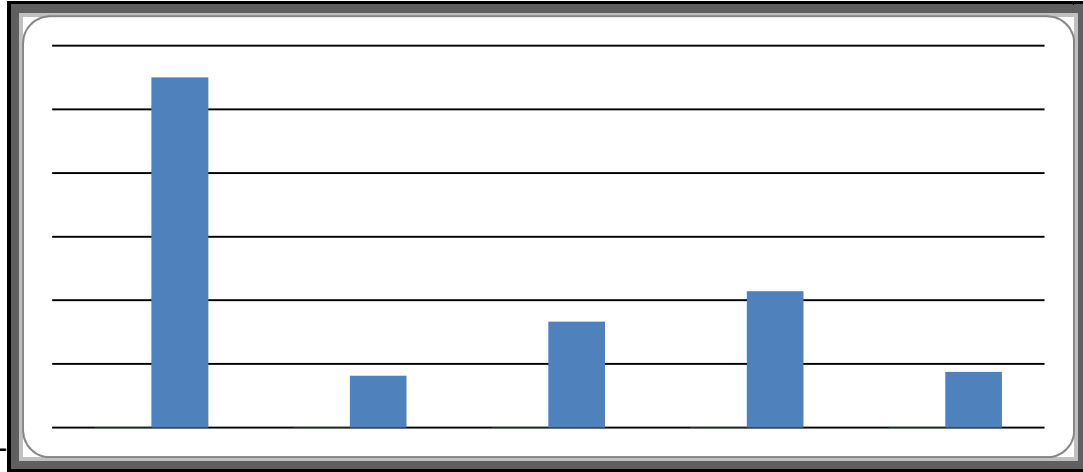
الجدول رقم (8)

توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير سنوات الخبرة

النسبة	عدد (المدرسين، المدرسات)	العمر
15.90 %	175	من 10 سنوات فما دون
39 %	429	من 10 إلى 15 سنة
30.27 %	333	من 15 إلى 20 سنة
14.81 %	163	من 20 سنة فأكثر
15.90 %	1100	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (15.90%) من أفراد عينة البحث (المدرسين، المدرسات) سنوات خبرتهم (من 10 سنوات فما دون)، وأنّ (39%) من أفراد عينة البحث خبرتهم من (10 إلى 15 سنة)، وأنّ (30.27%) من أفراد عينة البحث سنوات خبرتهم من (15 إلى 20 سنة)، في حين نسبة أفراد عينة البحث ممن سنوات خبرتهم من (20 سنة فأكثر) هي (14.81%).

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (9)

توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير سنوات الخبرة

7- توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير المؤهل العلمي:

والجدول الآتي يبين توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير المؤهل العلمي:

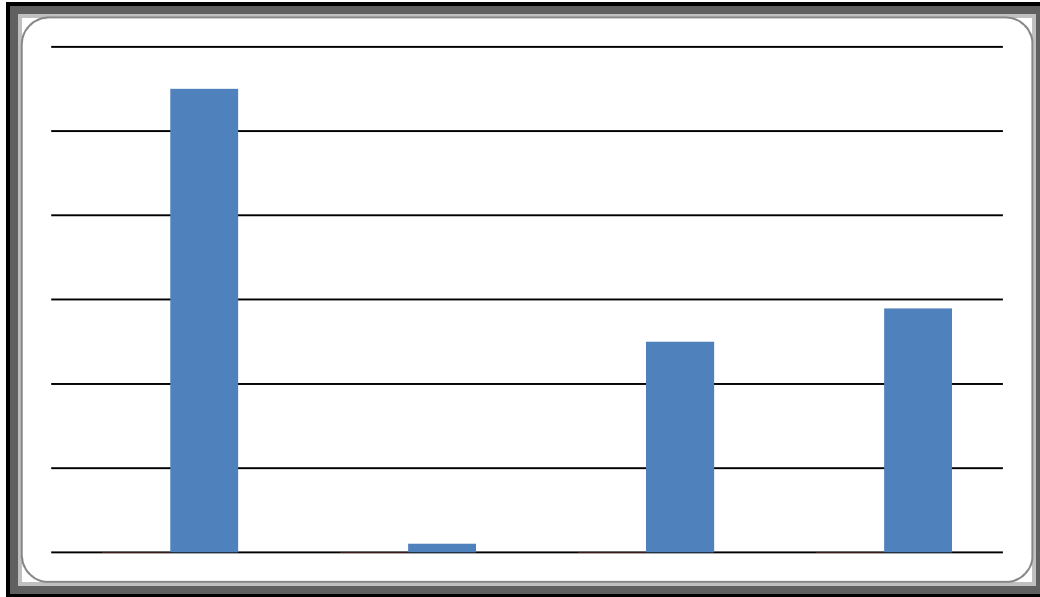
الجدول رقم (9)

توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير المؤهل العلمي

النسبة	عدد (المدرسين، المدرسات)	المؤهل العلمي
52.63 %	579	الإجازة الجامعية
45.45 %	500	دبلوم تأهيل تربوي
1.90 %	21	ماجستير
100 %	1100	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (52.63%) من أفراد عينة البحث (المدرسين، المدرسات) يحملون الإجازة الجامعية، وأنّ (45.45%) من أفراد عينة البحث يحملون دبلوم تأهيل تربوي، وأنّ (1.90%) من أفراد عينة البحث يحملون شهادة الماجستير.

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (10)

توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير المؤهل العلمي

8- توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير الدورات التدريبية:

وبيّن الجدول التالي توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير الدورات التدريبية:

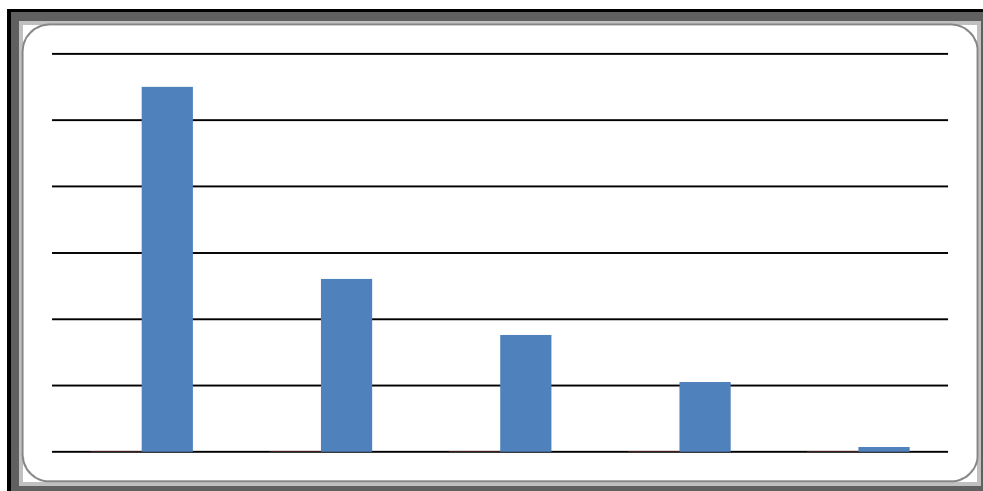
الجدول رقم (10)

توزع عينة (المدرسين، المدرسات) وفق متغير الدورات التدريبية

النسبة	عدد (المدرسين، المدرسات)	الدورات التدريبية
1.36%	15	لم يتبع الدورات
19.18%	211	من 1-2 دورة
32.09%	353	من 3-4 دورة
47.36%	521	5 دورات فأكثر
100%	1100	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (1.36%) من أفراد عينة البحث (المدرسين، المدرسات) لم يخضعوا لدورات تدريبية، وأنّ (19.18%) من أفراد عينة البحث خضعوا لـ (1-2 دورة تدريبية)، وأنّ (32.09%) من أفراد عينة البحث خضعوا لـ (3-4 دورة تدريبية)، في حين النسبة الأكبر (47.36%) من أفراد عينة البحث خضعوا لـ (5 دورات فأكثر).

والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (11)

توزع عينة (المدرّسين، المدرّسات) وفق متغير الدورات التدريبية

9- توزع عينة (المدرّسين، المدرّسات) وفق متغير تابعة المدرسة:

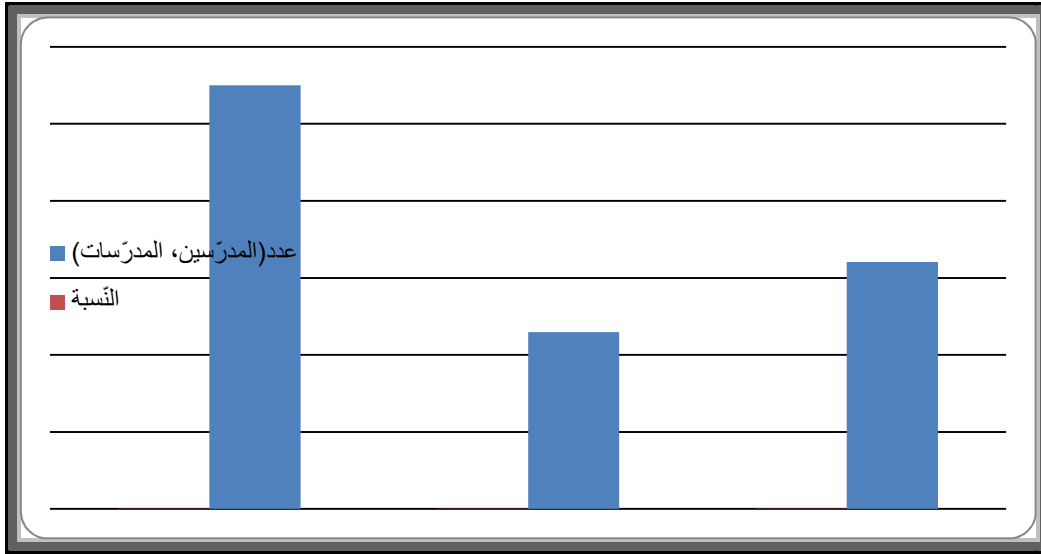
والجدول الآتي يبيّن توزع عينة (المدرّسين، المدرّسات) وفق متغير تابعة المدرسة:

الجدول رقم (11)

توزع عينة (المدرّسين، المدرّسات) وفق متغير تابعة المدرسة

النسبة	عدد(المدرّسين، المدرّسات)	تابعة المدرسة
58.27 %	641	مدرسة عامّة
41.72 %	459	مدرسة خاصّة
100 %	1100	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول السابق أنّ (58.27%) من أفراد عينة البحث (المدرّسين، المدرّسات) يعملون في مدارس عامّة، وأنّ (41.72%) من أفراد عينة البحث يعملون في مدارس خاصّة. والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (12)

توزّع عينة (المدرّسين، المدرّسات) وفق متغير تابعة المدرسة

ثانياً: خطوات تصميم الاستبانة.

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة، وذلك لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، لتعتبر الاستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، كما أنّ للاستبانة أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة في البحوث التربوية (ملحم، 2007، ص307).
تمّ تصميم الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

1) صياغة الاستبانة في صورتها الأولية:

من أجل بناء بنود الاستبانة بصورتها الأولية (الملحق رقم 2/ ص/138)؛ قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة (الشّايب، 2011)، (الزّلفي، 2011)، (الحارثي، 2010)، (الجهني، 2010)، (صقر، 2009)، (حمدونة، 2006).

2- استشارة عدد من أساتذة الجامعات والمشرّفين التربويين في تحديد أبعاد الاستبانة وفقراتها.

3- إجراء عدد من المقابلات ذات الطّابع غير الرّسمي مع بعض العاملين في سلك التربية والتّعليم، ذوي الخبرة في مجال الإدارة المدرسية لتحديد فقرات الاستبانة.

وقد تمّ صياغة فقرات أداة الدّراسة بمراعاة ما يلي:

- 1- أن تخدم هذه الفقرات الأهداف المطلوب تحقيقها في الدّراسة.
- 2- أن تكون واضحة ومفهومة ومناسبة لجميع المستجيبين من عينة الدّراسة.
- 3- أن تتميز فقرات أداة الدّراسة بالتنوّع، وأن يكون لكلّ فقرة هدف محدّد يقيس مجالاً محدداً في كلّ محور من محاور الدّراسة.

وقد تألفت الاستبانة من قسمين:

- أ. القسم الأول: وتضمّن مقدمة الاستبانة، وتوضيح هدفها، ومتغيرات البحث التي يقوم عليها من (العمر، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وعدد الدّورات التّربويّة، وتابعيّة المدرسة).
- ب. القسم الثّاني: وتضمّن بنود الاستبانة والبالغ عددها (75) بنداً موجهة إلى مديري المدارس الثّانوية ومدّرسها في المدارس العامّة والخاصّة في مدينة دمشق، موزّعة على خمسة مجالات وهي: مجال التّخطيط ويتمثّل بـ (17) بنداً، مجال المعلومات ويتمثّل بـ (12) بنداً، مجال نظم الاتصالات ويتمثّل بـ (15) بنداً، مجال المهارات القياديّة ويتمثّل بـ (17) بنداً، ومجال فريق العمل ويتمثّل بـ (14) بنداً.

(2) تحكيم الصّورة الأولى للاستبانة:

تمّ عرض الاستبانة بصورتها الأولى على عدد من المحكمين في كلية التّربية في جامعة دمشق إذ بلغ عددهم (8) محكماً. (الملحق رقم /1/ ص /137/). وقد وُجّه إلى كلّ منهم خطابٌ مرفقٌ بالاستبانة وضح فيه الغرض وذلك بهدف:

- الاسترشاد بأرائهم حول ما تضمّنته الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات لكلّ مجال.
- التّأكد من صلاحية الاستبانة علمياً، وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله.
- تقويم وضوح التّعليمات المرافقة للاستبانة.
- التّأكد من وضوح صياغتها اللّغويّة.

واتفق السّادة المحكمون على تعديل بعض البنود وحذف بعضها فقامت الباحثة بتعديل بعض البنود من حذف بعضها، أو تعديل صياغتها. ومدى ارتباط كل منها بالمجال الذي تخصّه، فبرزت أهم ملاحظات السّادة المحكمين على النّحو الآتي:

- استبدال في البيانات الأساسيّة مثل: (صفة المستجيب بدلاً من العمر، دمج المؤهل التّربوي مع المؤهل العلمي)

- حذف عدد من البنود مثل: (تتدرب إدارة المدرسة مع العاملين في المدرسة من خلال اصطناع المواقف المماثلة لموقف الأزمة التعليميّة الحقيقية (تمثيل الأدوار)، تهتمّ إدارة المدرسة باكتشاف علامات الخلل التي تعتبر مؤشراً لوقوع الأزمة التعليميّة).

- حذف بعض المفردات غير المحببة مثل: (مخاطر، تلكس، لاسلكي).

- تصويب بعض المفردات والعبارات لغوياً مثل: (أن تعتمد بدلاً من تعتمد)، (عنصر الوقت بدلاً التوقيت المناسب).

3) الدراسة الاستطلاعية الأولى للاستبانة:

من أجل التأكد من أن العبارات مفهومة وواضحة تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بتاريخ (2011/12/2 إلى 2011/12/5) بلغ عددها فيما يتعلق بالمديرين (10) مديراً ومديرة، وبلغ عددها فيما يتعلق بمدرسي المدارس الثانوية (20) مدرساً ومدرسةً في محافظة دمشق، وقد حققت الاستبانة فوائد منها: التأكد من وضوح عبارات الاستبانة، وفهم معانيها.

4) الاستبانة في صورتها النهائيّة:

أعدت الاستبانة في صورتها النهائيّة وفق ملاحظات السادة المحكمين (الملحق رقم 3/ في ص 145/)، وتألّفت الاستبانة من قسمين:

أ. القسم الأول: وتضمّن مقدمة الاستبانة، وتوضيح هدفها، ومتغيرات البحث التي يقوم عليها من (العمر، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وعدد الدورات التدرّيبية، وتابعة المدرسة).

ب. القسم الثاني: وتضمّن بنود الاستبانة والبالغ عددها (70) بنوداً موجهة إلى مديري المدارس الثانوية ومدرسيها في المدارس العامّة والخاصّة في مدينة دمشق، موزعة على خمسة مجالات وهي: مجال التخطيط ويتمثّل بـ (15) بنوداً، مجال المعلومات ويتمثّل بـ (10) بنود، مجال نظم الاتصالات ويتمثّل بـ (15) بنوداً، مجال المهارات القياديّة ويتمثّل بـ (16) بنوداً، ومجال فريق العمل ويتمثّل بـ (14) بنوداً.

والجدول التالي يوضح عدد البنود وأرقامها، وتوزعها على المحاور:

الجدول رقم (12)

يوضح عدد بنود الاستبانة في صورتها النهائية، وأرقامها، وتوزعها على المحاور

المحور	عدد البنود	أرقامها
مجال التخطيط	/15/ بنوداً	من 1 إلى 15
مجال المعلومات	/10/ بنود	من 16 إلى 25
مجال نظم الاتصالات	/15/ بنوداً	من 26 إلى 40
مجال المهارات القيادية	/16/ بنوداً	من 41 إلى 56
مجال فريق العمل	/14/ بنوداً	من 57 إلى 70

وتتمّ الإجابة عن كلّ بند من بنود الاستبانة من خلال خمسة احتمالات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويقابل هذه البنود الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لكلّ بند. وقامت الباحثة بتصحيح إجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة وفق مفتاح الدلالة الآتي:

الجدول رقم (13)

مفتاح دلالات الاستبانة

الاستجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	5	4	3	2	1

4) الدراسة الاستطلاعية الثانية للاستبانة (عينة الصدق والثبات):

من أجل التأكد من خصائص الصدق والثبات للعينة وأن العبارات مفهومة وواضحة طبقت الاستبانة بتاريخ (2011/12/25 إلى 2011/12/27م) على عينة استطلاعية بلغ عددها فيما يتعلق بالمديرين (15) مديراً ومديرة، وبلغ عددها فيما يتعلق بمدرسي المدارس الثانوية (30) مدرساً ومدرسةً في محافظة دمشق، وقد حققت الدراسة الاستطلاعية فوائد منها: دراسة خصائص الصدق والثبات، والتأكد من وضوح عبارات الاستبانة، وفهم معانيها، وقدرتها على تحقيق أهداف البحث.

5) دراسة صدق الاستبانة:

قامت الباحثة باختبار صدق الاستبانة بعدة طرق، وهي:

1-5 صدق المحتوى (صدق المحكمين):

اعتمدت الباحثة في التّحقّق من صدق الاستبانة طريقة صدق المحكمين إذ عرضتها بصورتها الأولى على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق (انظر الملحق رقم 1/)، وذلك للاسترشاد بأرائهم حول ما تضمّنته الاستبانة، وللتأكد من ملائمة بنودها للأهداف المرجوة، واقتراح ما يروونه من تعديلات، واتفقت آراؤهم على مناسبة الاستبانة، وصلاحياتها للقياس، مع بعض التعديلات على بعض البنود من حذف أو إضافة أو تعديل صياغة؛ وبذلك توافر عنصر الصدق في بنود الاستبانة.

2-4 الصدق التمييزي:

من أجل التّأكد من صدق الاستبانة تمّ إجراء الصدق التمييزي وهو: "مفهوم كمي وإحصائي، يعبر بلغة العدد عن درجة تلك السمات ومدى قدرة البند على التمييز أو التفرقة بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أنّ القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، ص86).

فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة بلغ عددها (15) مديراً ومديرةً، و(30) مدرّساً ومدرّسةً، وتمّ اختبار الصدق التمييزي على المحاور الخمسة للاستبانة: (مجال التخطيط، مجال المعلومات، مجال نظم الاتصالات، مجال المهارات القيادية، مجال فريق العمل)، وتمّ إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الثلث الأعلى، وهم (15) فرداً من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والثلث الأدنى، وهم (15) فرداً من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق درجاتهم الكلية على الاستبانة والبنود الكلية لكلّ محور، وتمّ إهمال (15) فرداً وهم الذين كانت درجاتهم في الوسط، ورُتبت البنود تصاعدياً وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام معامل مان - وتي Mann-Whitney اللابرامتري لدلالة الفروق بين الثلثين الأعلى والأدنى، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (14)

الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الدراسة ومحاورها

مستوى الدلالة	مان وتتي U	مجموع المتوسطات	المتوسط	المجموع	الصدّق التمييزي	
0.000	11.224	46.12	5.51	15	1.00	مجال التخطيط
		95.23	15.48	15	3.00	
				30	المجموع	
0.000	13.457	48.02	6.01	15	1.00	مجال المعلومات
		93.33	15.14	15	3.00	
				30	المجموع	
0.000	10.339	48.12	5.48	15	1.00	مجال نظم الاتصالات
		94.41	15.23	15	3.00	
				30	المجموع	
0.000	14.664	45.12	5.65	15	1.00	مجال المهارات القيادية
		91.33	15.01	15	3.00	
				30	المجموع	
0.000	16.456	51.08	5.77	15	1.00	مجال فريق العمل
		91.02	14.95	15	3.00	
				30	المجموع	
0.000	15.267	47.69	5.68	15	1.00	المجموع الكلي
		93.06	15.16	15	3.00	
		48.45		30	المجموع	

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة معامل (مان - وتتي) للاستبانة الرّئيسة والمجموع الكلي ($U=15.267$) كما أنّ مستوى الدلالة ($P= 0.000$) أصغر من مستوى الافتراضي، وهناك فروق بين الفئتين لصالح الفئة العليا لأنّ المتوسط الحسابي أكبر، إذا فالصدّق التمييزي للاستبانة مرتفع، ويُمكن اعتماد الأداة لإنجاز أهداف الدراسة.

3-4 صدق الاتساق الداخلي:

وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمجالات الفرعية، فالارتباطات العالية بين مجموع الدّرجات الكلي للاختبار، والمجالات الفرعية التي تقيس السّمة نفسها تدعم الصدّق وتؤكد، حين يتمّ إثبات صدق الاختبار بطرق أخرى، ويفترض هذا الصدّق، كون الاختبار منطقيّاً ومتجانساً في قياس السّمة المقيسة" (Gronuld, 1971, p12).

ويعرّف الصدق الداخلي أيضاً بالصدق العاملي وهو يعتمد على استخدام منهج التحليل العاملي، وهو منهج عاملي لقياس العلاقة بين مجموعة من العوامل، إذ تقوم هذه الطريقة على التأكد من صدق الاختبار بدراسة الارتباط بين أداء المفحوصين في الاختبار ككل، وأدائهم في كل بند من بنوده، لبيان مدى ملاءمة البند مع الاختبار ككل واتساقه معه. (ميخائيل، 1999، ص 38). وقد قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية، كما يظهر في الجدول الآتي:

الجدول رقم (15)

الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية

مجال فريق العمل	مجال المهارات القيادية	مجال نظم الاتصالات	مجال المعلومات	مجال التخطيط	الارتباط	
0.862**	0.795**	0.821**	0.875**	** 0.827	ارتباط بيرسون	متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	
14	16	15	10	15	عدد البنود	
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.05).						

يتبين من الجدول السابق أنّ ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية تراوح بين (0.795 و 0.875)، وهو ارتباط مرتفع مما يدلّ على أنّ الاستبانة متجانسة في قياس السمة المقیسة.

5) ثبات الاستبانة:

يقصد بالثبات: "أنّ تكرار تطبيق أداة البحث على وحدة التحليل نفسها يؤدي إلى التوصل إلى النتيجة نفسها، بغض النظر عن الباحث الذي يقوم بتطبيق تلك الأداة، فالمقصود بالثبات قياس مقدار استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها، أي مع توافر الظروف نفسها، والفئات والوحدات التحليلية والعينة الزمنية، ذلك بأنّه من الضروري الحصول على النتائج نفسها، مهما اختلف القائمون بالتحليل ووقت التحليل" (العبد، 2003، ص 61).

وللتأكد من ثبات الاستبانة اعتمدت الباحثة على إجراء ثبات الاستبانة بطريقة الثبات بالإعادة، وطريقة الثبات بالاتساق الداخلي، كما هو مبين فيما يلي:

5-1 طريقة الثبات بالإعادة:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة مكونة (15) مديراً ومديرةً، و(30) مدرّساً ومدرّسةً -تمّ استبعادهن في التّطبيق الأساسي-، ثمّ أعادت الباحثة تطبيق الاستبانة على المجموعة نفسها بعد أسبوعين، وبعد ذلك قامت بحساب معامل التّرابط (بيرسون) بين درجات أفراد العينة (مديرين، ومدرّسين) في التّطبيقين الأوّل والثّاني، وجاءت النّتائج كما يوضحها الجدول التّالي:

الجدول رقم (16)

معامل التّرابط (بيرسون) (للمديرين/ للمديرات) في التّطبيقين الأوّل والثّاني

المحاور	معامل التّرابط (بيرسون)	القرار
مجال التّخطيط	0.76	دالة عند (0.05)
مجال المعلومات	0.77	دالة عند (0.05)
مجال نظم الاتصالات	0.79	دالة عند (0.05)
مجال المهارات القياديّة	0.75	دالة عند (0.05)
مجال فريق العمل	0.77	دالة عند (0.05)
الدرجة الكلية	0.76	دالة عند (0.05)

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات التّرابط مرتفعة، ودالة عند مستوى الدّلالة ((0.05)) مما يدلّ على ثبات الاستبانة. الأمر الذي يجعلها صالحة للتّطبيق.

الجدول رقم (17)

معامل التّرابط (بيرسون) (للمدرّسين/ للمدرّسات) في التّطبيقين الأوّل والثّاني

المحاور	معامل التّرابط (بيرسون)	القرار
مجال التّخطيط	0.77	دالة عند (0.05)
مجال المعلومات	0.78	دالة عند (0.05)
مجال نظم الاتصالات	0.79	دالة عند (0.05)
مجال المهارات القياديّة	0.77	دالة عند (0.05)
مجال فريق العمل	0.79	دالة عند (0.05)
الدرجة الكلية	0.78	دالة عند (0.05)

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات التّرابط مرتفعة، ودالة عند مستوى الدّلالة (0.05) مما يدلّ على ثبات الاستبانة. الأمر الذي يجعلها صالحة للتّطبيق.

2-5 طريقة الثبات بالاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب قيمة ألفا كرونباخ *Cronbach Alpha*، وهي تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاستبانة، لمعرفة مدى مناسبة الاستبانة لأغراض هذه الدراسة، وجاءت قيمة (ألفا كرونباخ) كما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم (18)

قيمة معادلة (ألفا كرونباخ) لأفراد عينة البحث

المحاور	قيمة ألفا كرونباخ	القرار
مجال التخطيط	0.75	دالة عند (0.05)
مجال المعلومات	0.81	دالة عند (0.05)
مجال نظم الاتصالات	0.82	دالة عند (0.05)
مجال المهارات القيادية	0.86	دالة عند (0.05)
مجال فريق العمل	0.83	دالة عند (0.05)
الدرجة الكلية	0.81	دالة عند (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.75 و 0.86) للدرجة الكلية والمحاور الفرعية، وهي قيم مرتفعة ما يدلّ على أنّ الاستبانة تمثّل موضوعاً واحداً صالحاً للتطبيق.

ثالثاً: إجراءات تطبيق الاستبانة.

وتمثّلت بالحصول على الموافقة الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة وتعميمها على المدارس التي ذكرت في العينة من قبل موافقة السيد وزير التربية، (الملحق رقم /4/ في ص /151/)، ثمّ تمّ توزيع الاستبانة باليد على المدارس الثانوية العامة والخاصة في محافظة دمشق، وجرى التطبيق في الفترة الزمنية الواقعة بين (20/2/2013)، ولغاية (20/4/2013)، وتمّ جمع الاستبانات وقامت الباحثة بتفريغ بياناتها، وتحديد الاستبانات التي استبعدت لعدم صلاحيتها والتي بلغ عددها (5) استبانات فقط.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

بعد انتهاء الباحثة من تطبيق أداة البحث قامت بإدخال البيانات إلى الحاسوب لمعالجتها والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي الـ (SPSS) وتمّ استخدام مجموعة من القوانين:

- المتوسط الحسابي، لمعرفة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق.
- الانحراف المعياري، لمعرفة مقدار التشتت المطلق للقيم في أوساطها الحسابية.
- تحليل التباين الأحادي.
- اختبار (مان ويتي) ذي الرتب المؤشرة، لدلالة الفروق بين المتوسطات.
- اختبار (كروسكال واليز) لدلالة الفروق بين المتوسطات، وهو بديل لا معلمي لتحليل التباين الأحادي للعينات الصغيرة.
- ت ستودينت لدلالة الفروق بين المتوسطات.

ولم تكتب نصوص هذه القوانين لأنها جميعها مبرمجة على الحاسب الآلي، وجرت معالجة النتائج من ضمن الرزمة الإحصائية (SPSS) علماً أنّ هذه القوانين مذكورة في مراجع كثيرة منها.

الخلاصة:

تم وصف المجتمع الأصلي للبحث وعينته، فقد تم إجراء الدراسة على جميع أفراد العينة والبالغ عددهم (55) مديراً ومديرة، و(1100) مدرساً ومدرسة، وكيفية توزع أفراد العينة على المتغيرات (التوصيف الوظيفي، العمر، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الدورات التدريبية، تابعة المدرسة)، كما تم شرح خطوات تصميم الاستبانة، وإجراءات الصدق والثبات للاستبانة، وإمكانية اعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة، وأخيراً تم توضيح الأساليب الإحصائية وإجراءات تطبيق البحث الميداني، وستوضح النتائج التي توصل لها هذا البحث في الفصل التالي.

الفصل الخامس نتائج الدراسة وتفسيرها

. تمهيد.

أولاً: نتائج أسئلة البحث، وتفسيرها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.

ثالثاً: ملخص نتائج البحث الميداني، والتوصيات.

رابعاً: توصيات ومقترحات البحث.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

. تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة الميدانية ومناقشتها، واختبار الفرضيات ومناقشتها، ومن ثم تقديم بعض المقترحات والتوصيات.

أولاً: نتائج أسئلة البحث، وتفسيرها.

1- الإجابة عن السؤال الرئيس:

من أجل الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث الذي نصّه: ما متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق من وجهة نظر العينة ككل؟

تم إعطاء إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كما هو موضح سابقاً في مفتاح التصحيح وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (5-1=4).

حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في المقياس وهي (5).

$$0.8 = 5 \div 4 \text{ (طول الفئة).}$$

إضافة طول الفئة وهو (0.8) إلى أصغر قسمة في المقياس وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1- 1.79)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد 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:

الجدول رقم (19)

فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

التقدير في الأداة	فئات قيم المتوسط الحسابي
موافق بدرجة عالية جداً	5 - 4.2
موافق بدرجة عالية	4.19 - 3.4
موافق بدرجة متوسطة	3.39 - 2.6
موافق بدرجة ضعيفة	2.59 - 1.8
غير موافق	1.79 - 1

وبذلك أصبح المعيار المستخدم على درجة المتطلبات كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (20) المعيار المعتمد للحكم على درجة أهمية متطلبات تطبيق إدارة الأزمات

التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق

التقدير	فئات المتوسط الحسابي
درجة متطلبات مرتفعة	5 - 3.4
درجة متطلبات متوسطة	3.39 - 2.6
درجة متطلبات منخفضة	2.59 فما دون

وقد قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لكل محور

من محاور الاستبانة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهي خمس محاور، كما تم ترتيبها ترتيباً

تنازلياً، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول رقم (21) المتوسطات والترتب الخاصة باستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور

الاستبانة، وللدرجة الكلية

النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي تنازلياً	المحاور	الترتبة
مرتفعة	8.884	3.88	مجال فريق العمل	1
مرتفعة	8.421	3.77	مجال نظم الاتصالات	2
مرتفعة	7.542	3.63	مجال المعلومات	3
مرتفعة	7.367	3.61	مجال المهارات القيادية	4
مرتفعة	8.201	3.31	مجال التخطيط	5
مرتفعة	8.083	3.63	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

• قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الخاصة بأهمية محاور الاستبانة ككل كانت مرتفعة إذ بلغت (3.63)، وهذا يشير إلى الأهمية الكبيرة لتوافر متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق.

• قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الخاصة بالمحاور الخمسة للاستبانة تراوحت بين (3.88) و(3.31) وهي قيم مرتفعة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يقدرّون أهمية هذه المحاور في إدارة متطلبات الأزمات التعليمية بدرجات مرتفعة ومقاربة.

• وفق الترتيب التنازلي لقيمة المتوسطات الحسابية الخاصة بالمحاور الخمسة، كانت المراتب كما يلي:

1- المرتبة الأولى بالنسبة لأهمية متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية كانت للمحور الخامس (مجال فريق العمل) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث الخاصة بهذا المحور (3.88) وهي درجة مرتفعة.

2- المرتبة الثانية بالنسبة لأهمية متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية كانت للمحور الثالث (مجال نظم الاتصالات) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث الخاصة بهذا المحور (3.77) وهي درجة مرتفعة.

3- المرتبة الثالثة بالنسبة لأهمية متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية جاءت للمحور الثاني (مجال المعلومات) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث الخاصة بهذا المحور (3.63) وهي أيضاً درجة مرتفعة.

4- وجاء في المرتبة الرابعة بالنسبة لأهمية متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية المحور الرابع (مجال المهارات القيادية) وبلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث الخاصة بهذا المحور (3.61) وتعتبر درجة مرتفعة.

5- وفي المرتبة الخامسة بالنسبة لأهمية متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية المحور الأول (مجال التخطيط) ونجد المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث الخاصة بهذا المحور بلغ (3.33) وهي درجة متوسطة.

وتعود هذه النتائج لأهمية متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية، بالإضافة إلى اطلاعهم المستمر على المستجدات التربوية على الساحتين العربية والعالمية لمواكبة التطورات في هذه المجال، ومعرفة أهمية العلاقة بين مهارات إدارة الأزمات والقيم التنظيمية، والتعرف على أهم وأبرز الأزمات الأكثر انتشاراً وكيفية الوقاية منها والقدرة على حلها، ووعي المديرين لأهمية ممارسة مهارات إدارة الأزمات وإشراك المدرّسين في اتخاذ القرار ودورهم أثناء حدوث الأزمة.

كما تتسجم مع الكثير من الدراسات السابقة كما في دراسة (الزلفي، 2011) ودراسة (الحارثي، 2010)، وللتنين تشيران إلى دور مديري المدارس في حلّ الأزمات والمشكلات الأكثر انتشاراً وأهمية التعرف والإطلاع على الأنماط والمهارات الناجحة والفعّالة في إدارة الأزمات، ودراسة (الجهني، 2010)، والتي تظهر واقع ممارسة أساليب اتخاذ القرار ومدى ممارسة المديرين لمهارات إدارة الأزمات، بالإضافة إلى دراسة (Keung, 2008) و(Rock, 2000)، فهما تؤكدان على أهمية تعزيز أداء المدرّسين وإشراكهم في اتخاذ القرار.

2- الإجابة عن الأسئلة الفرعية:

1-2- للإجابة عن هذا السؤال الفرعي الذي نصّه: ما المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق (المادية، والإدارية، والبشرية) الخاصة بمجال التخطيط من وجهة نظر العينة ككل؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة، والرّتب لكل بند من بنود محور متّطلبات إدارة الأزمات التعليمية المتعلقة بالتخطيط، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (22) المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متّطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال التخطيط

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	3	أن تدرس إدارة المدرسة المشكلات الاجتماعية المسببة للأزمات التعليمية.	4.02	0.94	مرتفعة
2	8	أن تضع إدارة المدرسة نظم ولوائح للسلامة والوقاية من الأخطار.	3.88	0.77	مرتفعة
3	11	أن تتوقع إدارة المدرسة للأزمات التعليمية المستقبلية.	3.67	0.94	مرتفعة
4	15	أن تعتمد إدارة المدرسة إجراءات وقائية لمنع حدوث أو تكرار الأزمات التعليمية.	3.51	0.83	مرتفعة
5	1	أن تجد إدارة المدرسة آليات للكشف المبكر عن مؤشرات حدوث الأزمة التعليمية.	3.31	0.78	متوسطة
6	5	أن تُشرك إدارة المدرسة المدرّسين والإداريين في عمليات التخطيط للأزمات التعليمية.	3.30	0.77	متوسطة

متوسطة	0.76	3.27	أن تهتم إدارة المدرسة بالتّعرف على طرائق جديدة لإدارة الأزمات التّعليمية.	6	7
متوسطة	0.73	3.19	أن تقيّم إدارة المدرسة الخطط السابقة لمواجهة الأزمات التّعليمية بقصد تطويرها وتحسينها.	2	8
متوسطة	0.77	3.12	أن تقوم إدارة المدرسة بالتّخطيط المسبق للتعامل مع الأزمات التّعليمية قبل حدوثها.	13	9
متوسطة	0.63	3.09	أن تضع إدارة المدرسة حلولاً معدة مسبقاً لمواجهة الأزمات التّعليمية المتوقعة.	14	10
متوسطة	0.77	3.09	أن تخصص إدارة المدرسة ميزانية مستقلة احتياطية لمعالجة آثار الأزمات التّعليمية.	12	11
متوسطة	0.66	3.04	أن تحدد إدارة المدرسة الإمكانيات المادية والبشرية التي يتطلبها التعامل مع الأزمات التّعليمية.	4	12
متوسطة	0.73	3.02	أن تضع إدارة المدرسة خطط طويلة الأمد لمواجهة الأزمات التّعليمية.	7	13
متوسطة	0.74	2.99	أن تستعين إدارة المدرسة بمتخصصين في التّخطيط عند إعداد خطط إدارة الأزمات التّعليمية.	10	14
متوسطة	0.73	2.98	أن تدرب إدارة المدرسة العاملين في المدرسة على مواجهة الأزمات التّعليمية من خلال إجراء دورات تدريبية.	9	15

خلصت الباحثة من الجدول السابق إلى النتائج الآتية:

- إنّ قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (15) بنداً تراوحت بين (4.02 و 2.98)، بتقدير متفاوت بين المرتفع والمتوسط، ممّا يؤكد على أنّ جميع بنود هذا المحور تمثّل متطلّبات إدارة أزمات مهمة بدرجة كبيرة وفق آراء عينة البحث.
 - إنّ المتطلّبات الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء عينة البحث تمثّلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 أن تُدرّس إدارة المدرسة المشكلات الاجتماعية المسببة للأزمات التّعليمية، أن تضع إدارة المدرسة نظم ولوائح للسلامة والوقاية من الأخطار، أن تتوقع إدارة المدرسة الأزمات التّعليمية المستقبلية، أن تعتمد إدارة المدرسة إجراءات وقائية لمنع حدوث أو تكرار الأزمات التّعليمية.
- وهذه النتيجة تلقي الضّوء على أهمية دراسة مسببات الأزمات التّعليمية ومدى ارتباطها بالمناخ المحيط والأوضاع العامّة، وضرورة استعداد الإدارة المدرسية بجميع كوادرها لجميع

الأحداث الطارئة والاستعداد للتعامل معها، وهذا يتفق مع دراسة (الزلفي، 2011) التي توصلت إلى أكثر الأزمات حدوثاً وأسبابها وكيفية التعامل معها والاستعداد لها.

• في حين أنّ متطلبات إدارة الأزمات التعليمية التي حصلت على أدنى الرّتب من وجهة نظر أفراد عينة البحث تمثّلت بالآتي وهي مرتبة ترتيبياً تنازلياً:

أن تضع إدارة المدرسة خطط طويلة الأمد لمواجهة الأزمات التعليمية، أن تستعين إدارة المدرسة بمختصين في التخطيط عند إعداد خطط إدارة الأزمات التعليمية، أن تدرب إدارة المدرسة العاملين في المدرسة على مواجهة الأزمات التعليمية من خلال إجراء دورات تدريبية.

وهذه النتيجة تشير إلى قلة اهتمام الإدارات المدرسية بالتخطيط للأزمات وإنّما يقتصر على الأزمات متوقعة الحدوث، وأيضاً قلة الكفاءات البشرية والمادية القادرة على متطلب التخطيط لإدارة الأزمات التعليمية وتدريب العاملين في المدرسة، وقلة استجابة العديد منهم لمثل هذه الدورات لاكتفائهم بعملهم الرسمي، وهذا يتفق مع دراسة (حمدونة، 2006م) التي تحدثت عن التّقصير في مستوى الدورات التدريبية وقلة المؤهلين للقيام بمثل هذه اللقاءات.

2-2- للإجابة عن السؤال الفرعي الذي نصّه: ما المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق (المادية، والإدارية، والبشرية) الخاصة بمجال المعلومات من وجهة نظر العينة ككلّ؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة، والرّتب لكل بند من بنود محور متّطلبات إدارة الأزمات التعليمية المتعلقة بالمعلومات، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (23) المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متّطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة

دمشق في مجال المعلومات

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	17	أن تتوفر لدى إدارة المدرسة قاعدة بيانات خاصة بإدارة الأزمات التعليمية.	4.08	1.24	مرتفعة
2	25	أن تحدد إدارة المدرسة الأشخاص المخولين بدخول قاعدة البيانات قبل وقوع الأزمة التعليمية أو أثناء وقوعها.	4.07	1.03	مرتفعة

مرتفعة	1.03	4.02	أن تحتفظ إدارة المدرسة بنسخة احتياطية من المعلومات حرصاً عليها من التلّف أو الضياع في حال حدوث الأزمات التعليمية.	24	3
مرتفعة	0.98	3.98	أن تهتم إدارة المدرسة بجمع المعلومات الدقيقة والصّحيحة الخاصة بإدارة الأزمة التعليمية.	16	4
مرتفعة	1.02	3.91	أن تراعي إدارة المدرسة سرعة استرجاع المعلومات الخاصة بإدارة الأزمات التعليمية.	19	5
مرتفعة	0.91	3.89	أن تحرص إدارة المدرسة على تبويب المعلومات الخاصة بالأزمة التعليمية ليسهل الرجوع إليها.	20	6
مرتفعة	0.83	3.85	أن تحلل إدارة المدرسة بالتعاون مع أعضاء فريق العمل المعلومات الخاصة بالأزمات التعليمية.	21	7
مرتفعة	0.83	3.66	أن تلخص إدارة المدرسة بمشاركة أعضاء فريق العمل المعلومات الخاصة بالأزمات التعليمية لاستخلاص نتائج الأزمة التعليمية.	22	8
متوسطة	0.79	3.39	أن تقوم إدارة المدرسة بتجديد قاعدة البيانات حسب ما يستجد من أزمات تعليمية.	18	9
متوسطة	0.83	3.32	أن تعتمد إدارة المدرسة على برامج محوسبة متطورة في عملية تنظيم قواعد البيانات.	23	10

خلصت الباحثة من الجدول السابق إلى النتائج الآتية:

- إنّ قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (10) بنداً تراوحت بين (4.08 و 3.32)، بتقدير متفاوت بين المرتفع والمتوسط.
- إنّ المتطلبات الثلاثة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء عينة البحث تمثّلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
أن تتوافر لدى إدارة المدرسة قاعدة بيانات خاصة بإدارة الأزمات التعليمية، أن تحدد إدارة المدرسة الأشخاص المخولين بدخول قاعدة البيانات قبل وقوع الأزمة التعليمية أو أثناء وقوعها، أن تحتفظ إدارة المدرسة بنسخة احتياطية من المعلومات حرصاً عليها من التلّف أو الضياع في حال حدوث الأزمات التعليمية.
- إنّ متطلبات إدارة الأزمات التعليمية التي حصلت على أدنى الرّتب من وجهة نظر أفراد عينة البحث تمثّلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

أن تلخص إدارة المدرسة بمشاركة أعضاء فريق العمل المعلومات الخاصة بالأزمات التعليمية لاستخلاص نتائج الأزمة التعليمية، أن تقوم إدارة المدرسة بتجديد قاعدة البيانات حسب ما يستجد من أزمات تعليمية، أن تعتمد إدارة المدرسة على برامج محوسبة متطورة في عملية تنظيم قواعد البيانات.

وتؤكد هذه النتائج على أهمية توافر متطلبات الحصول على المعلومات اللازمة الخاصة بالمدرسة وسرية هذه المعلومات للقدرة على التعامل مع الأزمات وقت حدوثها والاستعداد لها، والتّركيز على إمكانية وسرعة التعامل معها، وتتنوّه إلى قلة الخبرة الملحوظة لدى الكوادر الإدارية والتدريسية في مجال برامج الحاسوب المتطورة.

وهذا ما يتفق مع دراسة كل من: (الحارثي، 2010)، و (النوايسة، 2006) اللتين خلصتا إلى أهمية بناء نموذج للمحاكاة بالحاسب الآلي لإدارة الأزمات المدرسية، ووجود عوامل سلبية مؤثرة على أنظمة الجاهزية الالكترونية لإدارة الأزمات.

3-2 للإجابة عن السؤال الفرعي الذي نصّه: ما المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق (المادية، والإدارية، والبشرية) الخاصة بمجال نظم الاتصالات من وجهة نظر العينة ككل؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة، والرّتب لكل بند من بنود محور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية المتعلقة بنظم الاتصالات، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (24) المتوسطات والانحرافات المعيارية والرّتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال نظم الاتصالات

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	32	أن تحدد إدارة المدرسة لأولياء أمور الطلبة كيفية الاتصال بهم في حال وقوع الأزمات التعليمية.	4.11	0.98	مرتفعة
2	34	أن تجد إدارة المدرسة طرائق اتصال مع جهات حكومية عند وقوع الأزمات التعليمية.	4.09	0.97	مرتفعة
3	38	أن تذلل إدارة المدرسة الصعوبات للاتصال والتعامل مع الجهات اللازمة لمواجهة الأزمات داخل المدرسة (المستشفيات، الشرطة، الدفاع المدني).	4.01	1.01	مرتفعة

مرتفعة	0.79	4	أن تضع إدارة المدرسة جدولاً بأرقام هواتف جميع العاملين للمدرسة للتواصل معهم عند الضرورة.	28	4
مرتفعة	0.88	3.98	أن تتوافر لدى إدارة المدرسة نظم اتصالات متنوعة خاصة بإدارة الأزمات التعليمية.	26	5
مرتفعة	0.85	3.98	أن تقوم إدارة المدرسة بالمحافظة على سرية الاتصالات والعمليات الخاصة بالمدرسة.	27	6
مرتفعة	0.97	3.82	أن تنظم إدارة المدرسة عملية الاتصال بين الأعضاء داخل موقف الأزمة التعليمية في المدرسة والجهات والهيئات الخارجية المساندة.	37	7
مرتفعة	0.89	3.75	أن تقوم إدارة المدرسة بالاتصالات اللازمة بسرعة من أجل الحد من تفاقم أضرار الأزمة التعليمية.	29	8
مرتفعة	0.74	3.72	أن تتجاوز إدارة المدرسة قنوات الاتصال الرسمية في نقل وتبادل المعلومات في مواقف الأزمات التعليمية المعقدة.	36	9
مرتفعة	1.01	3.71	أن تضع إدارة المدرسة هيكل تنظيمي يتسم بمرونة كافية تساعد على التعاون والاتصال بين جميع العاملين داخل المدرسة.	31	10
متوسطة	0.99	3.41	أن تتوافر لدى إدارة المدرسة بدائل لوسائل الاتصال تستخدم عند تعطل الأخرى.	33	11
متوسطة	0.81	3.11	أن تتوافر لدى إدارة المدرسة الكوادر البشرية اللازمة للتعامل مع نظم الاتصالات المتوفرة.	30	12
متوسطة	0.77	3.09	أن تتابع إدارة المدرسة عملية صيانة الأجهزة والمعدات ووسائل الاتصال في المدرسة.	35	13
متوسطة	0.85	3.07	أن تحرص إدارة المدرسة على توفير تقرير شامل للتعامل مع الاستفسارات حول الأزمات التعليمية، ووسائل الإعلام.	40	14
متوسطة	0.87	3.01	أن تستفيد إدارة المدرسة من الإذاعة المدرسية في تصحيح الشائعات أثناء مواجهة الأزمة التعليمية.	39	15

خلصت الباحثة من الجدول السابق إلى النتائج الآتية:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (15) بنداً تراوحت بين (4.11 و 3.01)، بتقدير متفاوت بين المرتفع والمتوسط.

• إنَّ المتطلبات الثلاثة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء عينة البحث تمثّلت بالآتي مرتبة تنازلياً:

أن تحدد إدارة المدرسة لأولياء أمور الطلبة كيفية الاتصال بهم في حال وقوع الأزمات التعليمية، أن تجد إدارة المدرسة طرائق اتصال مع جهات حكومية عند وقوع الأزمات التعليمية، أن تذلل إدارة المدرسة الصعوبات للاتصال والتعامل مع الجهات اللازمة لمواجهة الأزمات داخل المدرسة (المستشفيات، الشرطة، الدفاع المدني).

وربما يعود السبب في ذلك إلى مدى إدراك الإدارة المدرسية لأهمية توافر متطلبات قنوات اتصال مع المحيط الخارجي من أولياء الأمور إلى المؤسسات التربوية والحكومية التي يمكنها المساعدة في حال حدوث الأزمة، وهذا النتيجة تتفق مع دراسة (Trump, 2000) ودراسة (Rock, 2000) اللتين تقدمان ملخصاً للخطوط العريضة الخاصة بقنوات الاتصال والتي لا غنى عنها لمواجهة الأزمات.

• إن متطلبات إدارة الأزمات التعليمية التي حصلت على أدنى الرتب من وجهة نظر أفراد عينة البحث تمثّلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

أن تُتابع إدارة المدرسة عملية صيانة الأجهزة والمعدات ووسائل الاتصال في المدرسة، أن تحرص إدارة المدرسة على توفير تقرير شامل للتعامل مع الاستفسارات حول الأزمات التعليمية، ووسائل الإعلام، أن تستفيد إدارة المدرسة من الإذاعة المدرسية في تصحيح الشائعات أثناء مواجهة الأزمة التعليمية.

وقد تعود هذه النتيجة إلى قصور التنمية الذاتية لدى الإدارة المدرسية، وتعاملهم مع الأزمات أول بأول دون التخطيط بعيد الأمد، وكذلك نقص الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس في التعامل مع الأزمات واتخاذ قرارات بشأنها، وهذا يتفق مع دراسة (Rock, 2000) التي تجد ضرورة تجاوز قصور الإدارة المدرسية عن استخدام كل ما يخدم تطوير نفسها وتحويل الأزمة إلى فرصة للتحسن.

2-4 للإجابة عن هذا السؤال الفرعي الذي نصّه: ما المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق (المادية، والإدارية، والبشرية) الخاصة بمجال المهارات القيادية من وجهة نظر العينة ككل؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة، والرتب لكل بند من بنود محور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية المتعلقة بالمهارات القيادية، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (25) المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال المهارات القيادية

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	41	أن يمتلك مدير المدرسة مهارات تؤهله للسيطرة على الأزمة التعليمية.	4.08	1.02	مرتفعة
2	42	أن يتوافر لدى مدير المدرسة خبرة كافية تساعد على اتخاذ القرارات في الظروف الطارئة.	4.03	0.89	مرتفعة
3	49	أن يهتم مدير المدرسة بعنصر الوقت في اتخاذ القرار عند وقوع الأزمات التعليمية.	3.99	0.88	مرتفعة
4	56	أن يستفيد مدير المدرسة من خبرات المديرين السابقين للمدرسة ذاتها أو المدارس الأخرى.	3.99	0.86	مرتفعة
5	47	أن يعمل مدير المدرسة على رفع الروح المعنوية للمدرسين عند وقوع الأزمات التعليمية.	3.91	0.88	مرتفعة
6	48	أن يتبع مدير المدرسة مع المدرسين أسلوب التفاهم في حل الأزمات التعليمية.	3.87	0.88	مرتفعة
7	46	أن يشرك مدير المدرسة شخصية جميع العاملين في المدرسة في فريق إدارة الأزمات التعليمية.	3.84	0.75	مرتفعة
8	55	أن يستغل مدير المدرسة الأزمة التعليمية من ناحية إيجابية ويوظفها لصالح المدرسة.	3.77	0.85	مرتفعة
9	44	أن يمتلك مدير المدرسة القدرة على توزيع العمل على المساعدين حسب قدراتهم وإمكانياتهم.	3.64	0.65	مرتفعة
10	43	أن يمتلك مدير المدرسة القدرة على تحليل الأزمة التعليمية إلى عناصرها الأولية.	3.63	0.63	مرتفعة
11	54	أن يحرص مدير المدرسة على أن يتعامل مع الأزمات التعليمية على أنها فرص لتحسين الأوضاع.	3.52	0.75	مرتفعة

مرتفعة	0.73	3.51	أن يتواجد مدير المدرسة دائماً في مكان وقوع الأزمة التعليمية لمتابعة الحدث أولاً بأول.	52	12
مرتفعة	0.67	3.46	أن يستخدم مدير المدرسة التفكير الابتكاري لاقتراح البدائل.	53	13
مرتفعة	0.78	3.41	أن يقدر مدير المدرسة أبعاد الأزمة التعليمية.	51	14
متوسطة	0.73	3.33	أن يمتلك مدير المدرسة القدر الكافي من الحرية لممارسة المهام الموكلة إليه من قبل مرؤوسيه.	45	15
متوسطة	0.70	3.33	أن يستخدم مدير المدرسة وسائل تقنية حديثة للتعامل مع الأزمة التعليمية.	50	16

خلصت الباحثة من الجدول السابق إلى النتائج الآتية:

• إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لنبود هذا المحور والتي بلغ عددها (16) تبدأ تراوحت بين (4.08 و 3.33)، بتقدير متفاوت بين المرتفع والمتوسط.

• إن المتطلبات الثلاثة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء عينة البحث تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:

أن يمتلك مدير المدرسة مهارات تؤهله للسيطرة على الأزمة التعليمية، أن يتوافر لدى مدير المدرسة خبرة كافية تساعد على اتخاذ القرارات في الظروف الطارئة، أن يهتم مدير المدرسة بعنصر الوقت في اتخاذ القرار عند وقوع الأزمات التعليمية.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أغلب مديري المدارس يعملون على امتلاك مهارة قراءة أسباب الأزمة وينطلقون من الأسباب لحلها، ويحاولون التقليل من الخسائر المادية والمعنوية، وتحقيق المواءمة بين حجم الأزمة ومتطلبات العلاج لها من خلال الاعتماد على الأسلوب العلمي في التخطيط والمتابعة والتخفيف من آثارها مع مراعاة الوقت الأقصر لذلك، وهذا يتفق مع دراسة (حمدونة، 2006م) التي تعمل على المقارنة بين المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير لمواجهة الأزمات وبين المهارات الإدارية التي يتبعونها.

• إن متطلبات إدارة الأزمات التعليمية التي حصلت على أدنى الرتب من وجهة نظر أفراد عينة البحث تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

أن يقدر مدير المدرسة أبعاد الأزمة التعليمية، أن يمتلك مدير المدرسة القدر الكافي من الحرية لممارسة المهام الموكلة إليه من قبل مرؤوسيه، أن يستخدم مدير المدرسة وسائل تقنية حديثة للتعامل مع الأزمة التعليمية.

وهذه النتيجة تشير إلى انخفاض عملية استخدام التقنيات الحديثة في مواجهة الأزمات والتخفيف من آثارها، ونقص التدريب لدى مديري المدارس، بالإضافة إلى عدم قدرة حلّ مدير المدرسة للعديد من المشاكل إلا بالرجوع إلى الجهة صاحبة القرار، وهذا يتفق مع دراسة (الموسى، 2007) التي تشير إلى وجود معوقات إدارة الأزمات بالمدارس وعدم وجود برامج تدريبية تساعد إدارة المدرسة، وأيضاً عدم وجود صلاحيات واضحة للمدير تتيح له التصرف بما يراه مناسباً أثناء وقوع الأزمة.

5-2 للإجابة عن هذا السؤال الفرعي الذي نصّه: ما المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق (المادية، والإدارية، والبشرية) الخاصة بمجال فريق العمل من وجهة نظر العينة ككل؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة، والرتب لكل بند من بنود محور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية المتعلقة بفريق العمل، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (26) المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب مرتبة تنازلياً لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الخاصة بمحور متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في مجال فريق العمل

الرتبة	رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	57	أن يتم تشكيل فرق عمل مختلفة ومتعددة لحلّ العديد من الأزمات التعليمية المحتملة.	4.33	1.06	مرتفعة
2	58	أن يتوافر في المدرسة كفاءات بشرية متميزة قادرة على التعامل مع الأزمات التعليمية.	4.29	1.03	مرتفعة
3	66	أن يُهتم بتزويد المدرّسين بأدوات وأجهزة اتصال سريعة للاتصال بهم في حال حدوث مخاطر.	4.21	0.94	مرتفعة
4	61	أن يتم اختيار أفراد فريق العمل ممن لديهم خبرة سابقة في التعامل مع الأزمات التعليمية.	4.19	0.91	مرتفعة
5	60	أن يتم اختيار أفراد فريق العمل ممن يتمتعون بالذكاء والقدرة على العمل لفترات طويلة.	4.09	1.02	مرتفعة
6	68	أن يُهتم بتوفير كوادرات احتياطية للعمل أثناء الطوارئ والأزمات التعليمية	4.02	0.94	مرتفعة

مرتفعة	0.88	4.02	أن يتوافر برامج تدريبية للعاملين تساعدهم على مواجهة الأزمات التعليمية.	63	7
مرتفعة	0.73	3.99	أن تُعقد اجتماعات دورية يقيم فيها أداء فريق عمل الأزمات التعليمية.	64	8
مرتفعة	0.85	3.96	أن يتوافر فرص مشاركة المدرسين بورشات العمل التدريبية في مجال إدارة الأزمات التعليمية.	67	9
مرتفعة	0.77	3.88	أن يتم اختيار أفراد فريق العمل على حل الأزمة التعليمية من ذوي التخصصات المختلفة.	59	10
مرتفعة	1.01	3.81	أن يُعتمد نظام الحوافز في العمل للتحفيز على طرح أفكار جديدة تساعد على إدارة الأزمات التعليمية.	65	11
مرتفعة	0.71	3.79	أن تُقدر الإنجازات التي يحققها المدرسون في أعمالهم.	69	12
مرتفعة	0.63	3.71	أن يُشجع المدرسين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في أثناء حدوث الأزمات التعليمية.	70	13
مرتفعة	0.87	3.70	أن يُستعان بخبراء ومتخصصين من خارج المدرسة عند تشكيل فريق الأزمات التعليمية.	62	14

خلصت الباحثة من الجدول السابق إلى النتائج الآتية:

- إنَّ قيمة المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لبنود هذا المحور التي بلغ عددها (14) بنداً تراوحت قيمتها بين (3.70 و 4.33) وهو تقدير مرتفع للمتطلبات، أي أنَّ جميع بنود هذا المحور تمثل متطلبات مهمة بدرجة كبيرة جداً وفق آراء عينة البحث.
- إنَّ المتطلبات الثلاثة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء عينة البحث تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
- أن يتم تشكيل فرق عمل مختلفة ومتعددة لحل العديد من الأزمات التعليمية المحتملة، أن يتوافر في المدرسة كفاءات بشرية متميزة قادرة على التعامل مع الأزمات التعليمية، أن يُهتم بتزويد المدرسين بأدوات وأجهزة اتصال سريعة للاتصال بهم في حال حدوث مخاطر.
- إنَّ متطلبات إدارة الأزمات التعليمية التي حصلت على أدنى الرتب من وجهة نظر أفراد عينة البحث تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

أن تُقدّر الإنجازات التي يحققها المدرسون في أعمالهم، أن يُشجع المدرسين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في أثناء حدوث الأزمات التعليمية، أن يُستعان بخبراء ومتخصصين من خارج المدرسة عند تشكيل فريق الأزمات التعليمية.

وهذه النتيجة مؤشر واضح إلى وعي أفراد العينة بأهمية المشاركة الجماعية، وتشكيل فرق لإدارة الأزمات، مع توفير جو تعاوني ملائم ليتمكنوا من تأدية أدوارهم بالشكل الأمثل، وهذا يتفق مع عدة دراسات منها (فرج، 2006)، ودراسة (عبد العال، 2009)، ودراسة (Keung, 2008)، تؤكد جميعها على أهمية مشاركة المدرسين في اتخاذ القرارات لمواجهة الأزمات، والتأكيد على مهارة روح الفريق.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.

تمت مناقشة فرضيات البحث الحالي وفق الآتي:

الفرضية الأولى: وتتضمن " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير صفة المستجيب (مديرين، مدرسين)".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات العينة نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (T-test)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (27)

الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير صفة المستجيب

المحور	صفة المستجيب	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
مجال التخطيط	المديرين	55	38.817	3.240	2.049	1153	0.041	دالة
	المدرسين	1100	38.112	3.149				
مجال المعلومات	المديرين	55	49.21	8.950	2.344	1153	0.021	دالة
	المدرسين	1100	47.67	9.989				
مجال نظم الاتصالات	المديرين	55	53.22	8.940	2.255	1153	0.020	دالة
	المدرسين	1100	51.66	9.875				
مجال	المديرين	55	43.10	8.511	2.066	1153	0.040	دالة

				7.501	42.91	1100	المدرّسين	المهارات القياديّة
غير دالة	0.052	1153	1.860	15.178	92.85	55	المديرين	مجال فريق العمل
				16.952	87.53	1100	المدرّسين	
دالة	0.040	1153	2.061	44.819	277.197	55	المديرين	الكلّي
				47.466	267.882	1100	المدرّسين	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ت المحسوبة (T-test) بالنسبة للدرجة الكلية لمتطلبات إدارة الأزمات التعلّيميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق، وكذلك بالنسبة للمحاور التي تضمّنتها الاستبانة والتي تمثّلت في (مجال التخطيط: 2.049، مجال المعلومات: 2.344، مجال نظم الاتصالات: 2.255، مجال المهارات القياديّة: 2.066، مجال فريق العمل: 1.860). والملاحظ أنّ مستوى الدلالة وفق ما سبق بالنسبة للدرجة الكلية عموماً، وبالنسبة للمحاور الآتية (مجال التخطيط، مجال المعلومات، مجال نظم الاتصالات، مجال المهارات القياديّة) كانت أصغر من (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعلّيميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق تعزى لمتغير صفة المستجيب، والملاحظ أيضاً أنّ مستوى الدلالة بالنسبة للمحور الخاصّ بمجال فريق العمل كان أكبر من (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعلّيميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق تعزى لمتغير صفة المستجيب فيما يتعلق بهذا المجال.

وبالتالي نرفض الفرضيّة الصفرية ونقبل الفرضيّة البديلة القائلة بوجود فروق دالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعلّيميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق تعزى لمتغير صفة المستجيب بصورة جزئيّة، وذلك فيما يتعلق بأرائهم حول متطلبات إدارة الأزمات التعلّيميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق وجاءت النتيجة لصالح (المديرين/المديرات).

ومن ثمّ نقبل بالفرضيّة الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعلّيميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق تعزى لمتغير صفة المستجيب فيما يخصّ مجال فريق العمل.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ المديرين يدركون بدرجة أكبر متطلبات إدارة الأزمات التعلّيميّة ممّا يرى المدرّسون، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ المديرين أكثر احتكاكاً بالأزمات بحكم أنّهم يتابعون سير

العملية التربوية في الميدان، ويُفعلون الأنشطة المدرسية، ويشرفون على فاعلية استخدام المرافق المدرسية، ويُخططون على نحو واقعي، ويوزعون المهام على العاملين في المدرسة وفقاً للأنظمة والتعليمات التربوية وقد يرجع ذلك إلى أن المديرين أكثر إحساساً بمسؤولياتهم الإدارية، وأنّ المدرسين أكثر إحساساً بمسؤولياتهم التدريسية. وتتفق آراء المديرين والمدرسين من خلال إدراكهم لأهمية تشكيل فريق عمل لتحقيق متطلبات إدارة الأزمات التعليمية هذا ساعد في تكوين رؤية وفهم مشترك ولغة واحدة بين مديري المدارس الثانوية ومدرسيها حول هذه الأهمية للانتقال من الأدوار التقليدية إلى الأدوار التجديدية.

ونجد هذه النتيجة تتفق مع دراسة (فرج، 2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى إلى الوظيفة، كما تتفق مع دراستي (Keung, 2008) و (Rock, 2000) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في مجال فريق العمل والتعاون الإداري بين المديرين والمدرسين.

الفرضية الثانية: وتتضمن " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

للتحقق من صحة هذه الفرضية سنوات الخبرة في استجابات أفراد العينة، تمّ حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات العينة نحو كلّ محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (28)

قيم (ف) بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة لكلّ محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	سنوات الخبرة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل أنوفا (ف)	مستوى الدلالة (Sig)	القرار
مجال التخطيط	من 10 سنوات فما دون	202	85.051	8.201	0.297	0.914	غير دالة
	من 11 إلى 15 سنة	440	85.206	9.094			
	من 16 إلى 20 سنة	343	82.418	7.303			
	من 21 سنة فأكثر	170	84.840	8.068			
مجال المعلومات	من 10 سنوات فما دون	202	56.400	5.096	0.321	0.675	غير دالة
	من 11 إلى 15 سنة	440	55.171	7.473			
	من 16 إلى 20 سنة	343	55.647	6.849			
	من 21 سنة فأكثر	170	50.250	9.207			

غير دالة	0.677	0.325	7.270	57.311	202	من 10 سنوات فما دون	مجال نظم الاتصالات
			5.299	54.260	440	من 11 إلى 15 سنة	
			9.207	54.550	343	من 16 إلى 20 سنة	
			6.849	51.347	170	من 21 سنة فأكثر	
غير دالة	0.140	1.068	6.955	95.173	202	من 10 سنوات فما دون	مجال المهارات القيادية
			3.676	94.600	440	من 11 إلى 15 سنة	
			6.940	94.180	343	من 16 إلى 20 سنة	
			7.673	90.967	170	من 21 سنة فأكثر	
غير دالة	0.29	1.29	5.851	43.225	202	من 10 سنوات فما دون	مجال فريق العمل
			5.472	42.441	440	من 11 إلى 15 سنة	
			5.741	39.280	343	من 16 إلى 20 سنة	
			5.720	38.999	170	من 21 سنة فأكثر	
غير دالة	0.539	0.660	6.674	67.432	202	من 10 سنوات فما دون	الدرجة الكلية
			6.202	66.335	440	من 11 إلى 15 سنة	
			7.208	65.215	343	من 16 إلى 20 سنة	
			7.503	63.280	170	من 21 سنة فأكثر	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (ف) بالنسبة للدرجة الكلية لمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، وكذلك بالنسبة للمحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (مجال التخطيط: 0.297، مجال المعلومات: 0.321، مجال نظم الاتصالات: 0.325، مجال المهارات القيادية: 1.068، مجال فريق العمل: 1.29).

والملاحظ أنّ مستوى الدلالة وفق ما سبق بالنسبة للدرجة الكلية عموماً، وبالنسبة لكل محور من المحاور كانت أكبر من (0.05) أي أنها غير دالة، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ هناك إدراك لأهمية متطلبات إدارة الأزمات التعليمية من قبل أغلبية (مديري، ومدرّسي) المدارس الثانوية في مدينة دمشق، فذوو الخبرات العالية اكتسبوا من

التجارب تلك القدرة، وحديثو العمل يكونون في أوج النشاط والإقبال على التطور والاستفادة من خبرات من سبقهم، ووعيمهم جميعاً إلى الثمن الباهظ الذي سيقدم في حال عدم السعي وراء متطلبات الإدارة التعليمية من تخطيط وتنظيم واستعداد ولذلك يولون الأمر أهمية كبيرة.

ونجد هذه النتيجة تتفق مع دراسة (فرج، 2006)، ودراسة (الجهني، 2010)، ودراسة (صقر، 2009) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى إلى سنوات الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الزلفي، 2011) التي وجدت فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: وتتضمن "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية سنوات الخبرة في استجابات أفراد العينة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات العينة نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (29)

قيم (ف) بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	سنوات الخبرة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل أنوفا (ف)	مستوى الدلالة (Sig)	القرار
مجال التخطيط	الإجازة الجامعية	609	43.24	5.80	1.28	0.28	غير دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	521	43.45	5.57			
	ماجستير	25	39.70	5.73			
مجال المعلومات	الإجازة الجامعية	609	45.00	2.17	0.15	0.74	غير دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	521	47.12	6.01			
	ماجستير	25	46.68	8.21			
مجال نظم الاتصالات	الإجازة الجامعية	609	33.41	6.33	2.05	0.14	غير دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	521	27.75	3.80			
	ماجستير	25	25.92	6.73			
مجال المهارات القيادية	الإجازة الجامعية	609	44.50	4.80	1.92	0.16	غير دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	521	47.47	5.16			
	ماجستير	25	43.33	5.79			

غير دالة	0.28	1.36	4.47	42.00	609	الإجازة الجامعية	مجال فريق العمل
			5.28	46.00	521	دبلوم تأهيل تربوي	
			6.38	47.06	25	ماجستير	
غير دالة	0.32	1.352	4.714	41.63	609	الإجازة الجامعية	الدرجة الكلية
			5.164	42.358	521	دبلوم تأهيل تربوي	
			6.568	40.538	25	ماجستير	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (ف) بالنسبة للدرجة الكلية لمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، وكذلك بالنسبة للمحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (مجال التخطيط: 1.28، مجال المعلومات: 0.15، مجال نظم الاتصالات: 2.05، مجال المهارات القيادية: 1.92، مجال فريق العمل: 1.36).

والملاحظ أنّ مستوى الدلالة وفق ما سبق بالنسبة للدرجة الكلية عموماً، وبالنسبة لكل محور من المحاور كانت أكبر من (0.05) أيّ أنّها غير دالة، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل التربوي، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير ذلك أن جميع أفراد العينة (مديرين، ومدرسين) في المدارس الثانوية في دمشق على اختلاف مؤهلاتهم العلمية والتربوية يسعون للاطلاع المستمر على المستجدات التربوية والإدارية، ومن رأي الباحثة رغم أهمية المستوى التعليمي في وعي متطلبات إدارة الأزمات التعليمية إلا تطوير الذات المستمر هو الأهم، بالإضافة إلى الاستفادة من الدورات التدريبية والزيارات الميدانية التي يلتزم بها الجميع بمختلف اختصاصاتهم ومؤهلاتهم فيقترب حاملي الإجازات من خبرات ذوي التأهيل التربوي والعلمي الأعلى.

ونجد هذه النتيجة تتفق مع دراسة (عبد العال، 2009)، ودراسة (الموسى، 2007)، ودراسة (صقر، 2009) التي أشارت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: وتتضمن " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية سنوات الخبرة في استجابات أفراد العينة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات العينة نحو كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (30)

قيم (ف) بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	سنوات الخبرة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل أنوفا (ف)	مستوى الدلالة (Sig)	القرار
مجال التخطيط	لم يتبع الدورات	18	84.419	8.102	1.157	0.325	غير دالة
	من 1- 2 دورة	220	82.312	7.231			
	من 3- 4 دورة	372	73.981	9.334			
	5 دورات فأكثر	545	72.001	8.068			
مجال المعلومات	لم يتبع الدورات	18	43.45	5.46	1.353	0.271	غير دالة
	من 1- 2 دورة	220	46.06	4.48			
	من 3- 4 دورة	372	46.13	6.28			
	5 دورات فأكثر	545	47.00	5.43			
مجال نظم الاتصالات	لم يتبع الدورات	18	44.35	6.09	1.409	0.280	غير دالة
	من 1- 2 دورة	220	46.15	4.61			
	من 3- 4 دورة	372	46.93	4.99			
	5 دورات فأكثر	545	46.07	5.43			
مجال المهارات القيادية	لم يتبع الدورات	18	43.50	3.351	2.060	0.14	غير دالة
	من 1- 2 دورة	220	38.20	6.40			
	من 3- 4 دورة	372	35.18	6.71			
	5 دورات فأكثر	545	35.09	3.321			
مجال فريق العمل	لم يتبع الدورات	18	83.318	9.067	1.150	0.301	غير دالة
	من 1- 2 دورة	220	81.413	7.131			
	من 3- 4 دورة	372	72.870	8.232			
	5 دورات فأكثر	545	71.101	8.068			

غير دالة	0.263	1.425	59.807	18	لم يتبع الدورات	الدرجة الكلية
			58.827	220	من 1- 2 دورة	
			55.018	372	من 3- 4 دورة	
			54.252	545	5 دورات فأكثر	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (ف) بالنسبة للدرجة الكلية لمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، وكذلك بالنسبة للمحاور التي تضمنتها الاستبانة والتي تمثلت في (مجال التخطيط: 1.157، مجال المعلومات: 1.353، مجال نظم الاتصالات: 1.409، مجال المهارات القيادية: 2.060، مجال فريق العمل: 1.150).

والملاحظ أنّ مستوى الدلالة وفق ما سبق بالنسبة للدرجة الكلية عموماً، وبالنسبة لكل محور من المحاور كانت أكبر من (0.05) أيّ أنّها غير دالة، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

ويمكن تفسير ذلك أنّ هذه الدورات التدريبية في الجمهورية العربية السورية لا علاقة لها بالأزمات التعليمية وإدارتها، إنّما هي دورات مناهج وأعمال إدارية روتينية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الزلفي، 2011) التي وجدت فروقاً دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للدورات التدريبية.

الفرضية الخامسة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير تابعة المدرسة".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات العينة نحو كلّ محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودنت (T-test)، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (31)

الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تبعاً لمتغير تابعة المدرسة

المحور	صفة المستجيب	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ستودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
مجال التخطيط	مدارس عامة	678	80.75	15.25	2.049	1153	0.014	دالة
	مدارس خاصة	346	91.69	16.89				
مجال المعلومات	مدارس عامة	678	50.67	9.490	2.241	1153	0.019	دالة
	مدارس خاصة	346	53.34	8.785				
مجال نظم الاتصالات	مدارس عامة	678	42.11	7.509	2.022	1153	0.039	دالة
	مدارس خاصة	346	43.90	8.503				
مجال المهارات القيادية	مدارس عامة	678	46.22	9.981	2.204	1153	0.021	دالة
	مدارس خاصة	346	50.66	8.866				
مجال فريق العمل	مدارس عامة	678	47.65	8.178	2.051	1153	0.066	غير دالة
	مدارس خاصة	346	49.23	9.952				
الكلية	مدارس عامة	678	267.4	50.408	2.113	1153	0.031	دالة
	مدارس خاصة	346	288.82	52.998				

يلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ت المحسوبة (T-test) بالنسبة للدرجة الكلية لمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، وكذلك بالنسبة للمحاور

التي تضمّنتها الاستبانة والتي تمثّلت في (مجال التخطيط: 2.049، مجال المعلومات: 2.241، مجال نظم الاتصالات: 2.022، مجال المهارات القيادية: 2.204، مجال فريق العمل: 2.051).

والملاحظ أنّ مستوى الدلالة وفق ما سبق بالنسبة للدرجة الكلية عموماً، وبالنسبة للمحاور كاملة كانت أصغر من (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى لمتغير تابعة المدرسة.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق تعزى لمتغير تابعة المدرسة، وذلك فيما يتعلق بأرائهم حول متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق وجاءت النتيجة لصالح (مديري، ومدرسي) المدارس الخاصة.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ (مديري، ومدرسي) المدارس الخاصة لديهم قدرة أكبر على إدراك ومواجهة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية نتيجة توافر الإمكانيات والتجهيزات اللازمة لهم، فأصحاب المدارس الخاصة يعملون على توفير كافة الاحتياجات اللازمة من تجهيز المبنى المدرسي، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي المرتاح لطلاب المدارس الثانوية الخاصة مقارنة مع نظيرتها العامة، في حين المدارس الحكومية لا تتوافر فيها الخصائص المادية المناسبة كالباحات الواسعة والملاعب وغرف التدريس الصحية وخزانات مياه الشرب بشكل كافٍ، كما أنّ مستوى صيانة المدارس وأثاثها ومستوى تنظيفها أقل من المستوى المطلوب، كما ترتبط إدارة الأزمات بسرعة القرارات التي قد تكون واضحة بالمدارس الخاصة أكثر من العامة نظراً لمليتها الخاصة.

ونجد هذه النتيجة تتفق مع دراسة (الزلفي، 2011م) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير نوع المدرسة (حكومية، أهلية) لصالح مديري المدارس الأهلية، وتلاحظ الباحثة ندرّة تناول الدراسات السابقة لهذا المتغير في التحليل رغم أهميته.

ثالثاً: ملخص نتائج البحث الميداني.

أسفر البحث الميداني عن النتائج الآتية وهي:

ملخص نتائج البحث الميداني:

❖ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة كاملة (3.63)، مما يشير إلى الأهمية الكبيرة لهذه المحاور في تحديد أهم متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في دمشق.

❖ يمكن ترتيب المجالات الخاصة بمتطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في دمشق. برأي أفراد عينة البحث ترتيباً تنازلياً وفق درجة الأهمية كما يأتي:

1- مجال فريق العمل.

2- مجال نظم الاتصالات.

3- مجال المعلومات.

4- مجال المهارات القيادية.

5- مجال التخطيط.

❖ كانت المتطلبات الثلاثة الأولى بالنسبة لأهمية الخاصة بمجال التخطيط لإدارة الأزمات التعليمية في مدينة دمشق وفق آراء العينة هي:

1. أن تدرس إدارة المدرسة المشكلات الاجتماعية المسببة للأزمات التعليمية.

2. أن تضع إدارة المدرسة نظاماً ولوائح للسلامة والوقاية من الأخطار.

3. أن تتوقع إدارة المدرسة الأزمات التعليمية المستقبلية.

❖ كانت المتطلبات الثلاثة الأولى بالنسبة لأهمية الخاصة بمجال المعلومات لإدارة الأزمات التعليمية في مدينة دمشق وفق آراء العينة هي:

1. أن تتوافر لدى إدارة المدرسة قاعدة بيانات خاصة بإدارة الأزمات التعليمية.

2. أن تحدد إدارة المدرسة الأشخاص المخولين بدخول قاعدة البيانات قبل وقوع الأزمة التعليمية أو أثناء وقوعها.

3. أن تحتفظ إدارة المدرسة بنسخة احتياطية من المعلومات حرصاً عليها من التلف أو الضياع في حال حدوث الأزمات التعليمية.

❖ كانت المتطلبات الثلاثة الأولى بالنسبة لأهمية الخاصة بمجال نظم الاتصالات لإدارة الأزمات التعليمية في مدينة دمشق وفق آراء العينة هي:

1. أن تحدد إدارة المدرسة لأولياء أمور الطلبة كيفية الاتصال بهم في حال وقوع الأزمات التعليمية.

2. أن تجد إدارة المدرسة طرائق اتصال مع جهات حكومية عند وقوع الأزمات التعليمية.

3. أن تذلل إدارة المدرسة صعوبات الاتصال والتعامل مع الجهات اللازمة لمواجهة الأزمات داخل المدرسة (المستشفيات، الشرطة، الدفاع المدني).

❖ كانت المتطلبات الثلاثة الأولى بالنسبة لأهمية الخاصّة بمجال المهارات القياديّة لإدارة الأزمات التعليميّة في مدينة دمشق وفق آراء العينة هي:

1. أن يمتلك مدير المدرسة مهارات تؤهله للسيطرة على الأزمة التعليميّة.
2. أن تتوافر لدى مدير المدرسة خبرة كافية تساعد على اتخاذ القرارات في الظروف الطارئة.
3. أن يهتمّ مدير المدرسة بعنصر الوقت في اتخاذ القرار عند وقوع الأزمات التعليميّة.

❖ كانت المتطلبات الثلاثة الأولى بالنسبة لأهمية الخاصّة بمجال فريق العمل لإدارة الأزمات التعليميّة في مدينة دمشق وفق آراء العينة هي:

1. أن يتمّ تشكيل فرق عمل مختلفة ومتعددة لحلّ العديد من الأزمات التعليميّة المحتملة.
 2. أن يتوافر في المدرسة كفاءات بشريّة متميزة قادرة على التعامل مع الأزمات التعليميّة.
 3. أن يُهتمّ بتزويد المدرّسين بأدوات وأجهزة اتصال سريعة للاتصال بهم في حال حدوث مخاطر.
- ❖ كان هناك تأثير لمتغير صفة المستجيب (مديرين/مدرّسين)، اتجاه متّطلبات إدارة الأزمات التعليميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق، لصالح المديرين.

❖ لم يؤثر متغير سنوات الخبرة في استجابات أفراد عينة البحث، اتجاه متّطلبات إدارة الأزمات التعليميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق.

❖ لم يؤثر متغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد عينة البحث، اتجاه متّطلبات إدارة الأزمات التعليميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق.

❖ لم يؤثر متغير الدورات التّربويّة في استجابات أفراد عينة البحث، اتجاه متّطلبات إدارة الأزمات التعليميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق.

❖ كان هناك تأثير لمتغير تابعيّة المدرسة في استجابات أفراد عينة البحث، اتجاه متّطلبات إدارة الأزمات التعليميّة في المدارس الثانويّة في مدينة دمشق، لصالح المدارس الخاصّة.

رابعاً: توصيات ومقترحات البحث.

بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم المقترحات الآتية:

• أن تسعى وزارة التّربية إلى تطبيق ودعم إدارة الأزمات التعليميّة في المدارس الثانويّة في دمشق.

• ضرورة تعزيز وعي مديري المدارس العامّة والخاصّة في جميع المراحل التعليميّة في دمشق خاصّة، وسورية عموماً بأهمية إدارة الأزمات والتّخطيط المسبق لها ودورهم في حلّ الأزمات والتّغلب عليها في البيئة المدرسيّة قبل وأثناء وبعد حدوثها.

• تفعيل دور مديري المدارس من خلال إعطائهم الصّلاحيات المناسبة والمدرّسة لاتخاذ القرارات في حالة الأزمات والتّصرف مباشرة لأهمية الوقت في مثل هذه الحالات.

- تفعيل دور الأنشطة المدرسيّة في التخفيف من الأزمات عن طريق قيام مديريّ المدارس بتوعية الهيئة التّدرسيّة والطلّاب حول بعض الأزمات التي يمكن أن تحدث في المدرسة وكيفية مواجهتها، وكذلك استضافة بعض الأجهزة المختصة للتّدريب على طرق الإخلاء وطرق احتواء الحريق.
- إقامة المحاضرات والنّدوات من قِبَل إدارة التّربية والتّعليم لمديري المدارس حول بعض الأزمات المتوقعة في المدارس وكيفية مواجهتها.
- ضرورة الاهتمام بالمدارس من ناحية التّهيئة اللازمة، وتوفير كافة الأجهزة والأدوات، وأخذ الاحتياطات اللازمة للتّغلب على الأزمات والمشكلات والقدرة على مواجهتها.
- ضرورة الاستفادة من مديري المدارس أصحاب التّجارب السّابقة، وتعميم بعض تجاربهم على جميع المدارس للاستفادة منها، وإعطاء الأولوية لهم في التّرشيح للعمل في الإدارة المدرسيّة.
- توجيه طلبة الدّراسات العليا في قسم الإدارة التّربويّة في الجامعات السّوريّة لإجراء مزيد من البحوث والدّراسات النوعية حول إدارة الأزمات في الإدارة المدرسيّة في جميع المراحل التّعليميّة.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، أحمد ابراهيم (2001): إدارة الأزمات التعلیمیة في المدارس: الأسباب والعلاج، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
2. الأعرجي، عاصم (1995): سریة أو علنیة المعلومات في ظروف الأزمات، المجلد (35)، العدد (2)، مجلة الإدارة العامة، الرياض.
3. أفندي، عطية (1994): اتجاهات جديدة في الإدارة بين النظرية والتطبيق، مركز البحوث والدراسات السیاسة، القاهرة، مصر.
4. الأمير، محمد علي (2003): خطط الطوارئ و إدارة الأزمات بقطاع البترول: دراسة تطبيقیة، المؤتمر الثامن لإدارة الأزمات في القطاع الصناعي في ظل المتغيرات البيئية المعاصرة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
5. البحيري زكي (2008): استراتيجية حديثة للتعليم في مصر (حول إصلاح التعليم الثانوي)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
6. البريدي، عبد الله عبد الرحمن (1999)، الإبداع يخلق الأزمات رؤية جديدة في إدارة الأزمات، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، الرياض.
7. البطاح، أحمد (2006): قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار شروق، عمان، الأردن.
8. بلان، كمال (1984): الإدارة التربوية في القطر العربي السوري، من أبحاث ندوة الإدارة التربوية واتجاهات تحديثها في الوطن العربي، نقابة المعلمين، دمشق.
9. بهجت، أحمد (1993): فاعلية دور الإدارة المدرسية في إعداد مديري المدارس بسلطنة عمان، دراسات تربوية، القاهرة، مجلد (8)، الجزء (54)، ص 228-304.
10. الجهني، عبد الله مسعود غيث (2010): أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
11. الحارثي، شاهر بن فهد (2010): بناء أنموذج للمحاكاة بالحاسب الآلي كمدخل لإدارة الأزمات المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
12. حجي، أحمد (1998): الإدارة التعلیمیة والإدارة المدرسية، ط2، دار النهضة المصرية، القاهرة.
13. حمد، فاروق؛ وباكير، عماد (2010): التعلم النشط، برنامج التربية بوكالة الإغاثة الدولية في سورية، مركز التطوير التربوي.

14. حمدونة، حسام الدين حسن عطية (2006): ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
15. الحملوي، محمد (1995): التخطيط لمواجهة الأزمة: عشر كوارث هزت مصر، المؤتمر السنوي الثاني لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
16. الحملوي، محمد، وشريف، منى (1997): إدارة الأزمات في الصناعة المصرية، المؤتمر السنوي الثاني لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة عين شمس، القاهرة.
17. حمود رفيقة سليم (1998): الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم، دراسة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة قطر، الدوحة 2009.
18. حمود رفيقة سليم (2001): الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، ورقة مقدمة إلى مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية 2001.
19. حوَّاش، جمال (1999): سيناريو الأزمات والكوارث بين النظرية والتطبيق، المؤسسة العربية للنشر والإعلام، القاهرة.
20. حوَّاش، جمال (2005): التفاوض في الأزمات والمواقف الطارئة: مع تطبيقات علمية، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
21. الحوشان، بركة بن زامل (2008): التوعية الأمنية حول الأزمات المعاصرة، ندوة علمية، الرياض.
22. الخبراني، علي (2014): أساليب إدارة الأزمات المدرسية في مراحل التعليم العام، ومعوقات استخدامها في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
23. الخضير، محسن (د.ت): إدارة الأزمات: منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على المستوى الاقتصادي المصري والوحدة الاقتصادية، مكتبة مدبولي، القاهرة.
24. الخضير، محسن أحمد (2003): إدارة الأزمات، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
25. خطاب، عايدة وآخرون (1992): أصول الإدارة، مكتبة عين شمس، القاهرة.
26. أبو خليل، محمد (2001): موقف مديري التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهةها، مستقبل التربية العربية، المجلد (7)، العدد (21)، ص 251-318.
27. دهيش، خالد والشلاش، عبد الرحمن ورضوان، سامي (2009): الإدارة والتخطيط التربوي، مكتبة الرشد، الرياض.
28. الزازم، عز الدين (1995): التخطيط للطوارئ وإدارة الأزمات في المؤسسات، دار الخواجا للنشر والتوزيع، عمان.

مراجع البحث

29. الرّازي، زين الدّين محمد بن أبي بكر (1988): قاموس مختار الصحاح، مؤسسة الرّسالة، بيروت.
30. الرّاملي، علي وآخرون (2007): الأزمات المدرسيّة وأساليب التّعامل معها في مدارس سلطنة عمان، مجلة العلوم التّربويّة والتّفسّيّة، المجموعة (8)، العدد (3)، كلية التّربية، جامعة البحرين.
31. الرّزلي، وافي (2011): إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التّعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التّربوية والتّخطيط، كلية التّربية، جامعة أمّ القرى، مكة المكرمة، المملكة العربيّة السّعوديّة.
32. سعد، أحمد يوسف (2008): تطور التّعليم الثّانوي في مصر في ضوء اعتباره امتداد للتّعليم الأساسيّ " تصوّر مقترح "، محاضرة في المؤتمر القومي لتطوير التّعليم الثّانوي وسياسة القبول في التّعليم العاللي، القاهرة، مصر.
33. آل سعود، خالد بن عبدالله (2006): اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات، مطابع الحميضي، الرّياض.
34. السّيد، جيهان (2000): المؤتمر السنوي الثّالث لإدارة الأزمات والكوارث، مجلة السياسة الدّوليّة، المجلد (35)، العدد (135).
35. السّيد، رجب (د.ت.): دور القيادة في اتخاذ القرار خلال الأزمات، القاهرة.
36. الشّافعي، محمد (1991): إستراتيجية إدارة الأزمات والكوارث، مركز المحروسة للبحوث والنّشر، القاهرة.
37. الشّايب، ممتاز أحمد (2011): مهارات إدارة الأزمات في المؤسسات التّعليمية وعلاقتها بالقيم التّنظيميّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
38. الشّعلان، فهد أحمد (1999): إدارة الأزمات الأسس - المراحل - الآليات، مطابع أكاديمية نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، الرّياض .
39. شومان، محمّد (1992): الأزمات وأنواعها، جريدة الجزيرة، ع ١٠٣٢٥.
40. صادق، أمّنية (2002م): إدارة الأزمات و الكوارث في المكتبات، ط1، الدّار المصريّة اللبنايّة، القاهرة.
41. صقر، عاطف محمّد (2009): درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري المدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تمهيتها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التّربية، كلية التّربية، الجامعة الإسلاميّة غزة.
42. طعيمة، رشديّ (1999): المعلم - كفاياته، إعداده، تدريبيه، ط1، دار الفكر العربي للطّباعة والنّشر، القاهرة، مصر.
43. طعيمة، رشديّ (2006): الجودة الشّاملة في التّعليم بين مؤشرات التّميّز ومعايير الاعتماد الأسس والتّطبيقات. ط1. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان. الأردن.

مراجع البحث

44. الطويل، هاني (2006): الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
45. عابدين، محمد (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
46. عامر، سعيد، عبد الوهاب، علي (1994): الفكر الإداري في التنظيم والإدارة، مركز وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإداري، القاهرة.
47. عبد العال، رائد فؤاد محمد (2009): أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
48. العبد عاطف عدلي (2003): تصميم وتنفيذ استطلاعات وبحوث الإعلام والرأي العام، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
49. عبيدات ، ذوقان، عدس ، عبد الرحمن ، عبدالحق ، كايد (2005): البحث العلمي : مفهومه، أدواته، أساليبه ، ط ٩، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
50. عثمان، فاروق السيد (2004): التفاوض وإدارة الأزمات، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة.
51. عثمان، فاروق (1998): سيكولوجية التفاوض وإدارة الأزمات، دار المعارف، الاسكندرية.
52. العسيلي، رجاء وعبد الله، تيسير (2005): قلق الأزمات التي تعاني منها جامعة القدس المفتوحة أثناء انتفاضة الأقصى، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات في غزة، العدد (5)، ص10.
53. أبو علام، رجاء (2004): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة.
54. علي، عيسى (2005): بحث مقارنة لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص، بحث منشور، مجلة جامعة دمشق، المجلد 14، العدد الأول.
55. علي، عيسى (2006): التربية في الوطن العربي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، المطبعة التعاونية، سورية.
56. عليوه، السيد (2004): إدارة الأزمات و الكوارث مخاطر العولمة والإرهاب الدولي، سلسلة دليل صنع القرار (2)، دار الأمين للنشر و التوزيع، القاهرة.
57. العمري، عباس (1983): إدارة الأزمات في عالم متغير، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة.
58. العمر، ناصر بن سليمان (2003): حوار بعنوان: مناهج الرخاء لا تخرج قادة الأزمات، البيان، العدد (184).
59. العمرات، محمد (2010): درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (6)، عدد(4).

مراجع البحث

60. غنام، لى (2011): تصوّر مقترح لإدارة أزمات التّعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرّسين في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، جامعة دمشق.
61. غنيمّة، رهن (2012): درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثّانويّة "دراسة ميدانيّة"، مجلة جامعة دمشق للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، العدد (1)، 2013.
62. فتحي، محمّد (2001): الخروج من المآزق: فن إدارة الأزمات، دار التّوزيع والنّشر الإسلاميّة، القاهرة.
63. فرج، شذى (2006): ممارسات مديريات مدارس التّعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسيّة من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، مكة المكرمة، المملكة العربيّة السّعوديّة.
64. القحطاني، ريم (2006): تصوّر مقترح لدور فرق العمل للتّعامل مع الأزمات المدرسيّة بالمرحلة الثّانويّة للبنات في العاصمة المقدّسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، مكة المكرمة، المملكة العربيّة السّعوديّة.
65. القحطاني، سمحي (2002): دور إدارة العلاقات العامّة في التّعامل مع الأزمات و الكوارث: دراسة تطبيقيّة على إدارة العلاقات العامّة في الدّفاع المدني، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربيّة للدراسات الأمنيّة، الرّياض.
66. أبو قحف، عبد السّلام (2002): الإدارة الإستراتيجيّة وإدارة الأزمات، دار الجامعة الجديدة للنّشر، الإسكندرية.
67. القيادة القطريّة (1999): شروط انتقاء المديرين المكلفين بالمدارس الثّانويّة، الكتاب رقم /5576/ ص 1999/5/20، دمشق.
68. كامل، عبد الوهاب (2003): إدارة الأزمات المدرسيّة المدخل السيّكولوجي المعلوماتي، دار النّهضة المصريّة، القاهرة.
69. آل مانعة، خالد بن مسفر (2010): دور المواطن في مواجهة الكوارث والأزمات في عصر المعلومات، دار التّحوي للنّشر، الرّياض.
70. مديريّة التّربيّة (2009): دائرة الأنشطة اللاصفيّة، قرار رقم /19584/ ص 9 أ، مشروع رقم 001، دمشق، سوريّة.
71. مديريّة التّربيّة (2012): دائرة الإعداد والتّدريب، دمشق، سوريّة.
72. مرسي، محمّد منير (1999): المرجع في التّربيّة المقارنّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
73. مرسي، محمّد منير (2005): التّربيّة المقارنّة بين الأصول النّظريّة والتّجارب العالميّة، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

74. المسعود، خليفة بن صالح بن خليفة (2008): المتطلبات المادية والبشرية في الإدارة في المدارس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، قسم الإدارة والتخطيط، المملكة العربية السعودية.
75. مصطفى، يوسف (2005): الإدارة التربوية مداخل جديدة...لعالم جديد، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
76. مكاي، حسن (1994): الإعلام ومعالجة الأزمات، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
77. ملائكة، عبد العزيز (2007): مبادئ ومهارات القيادة والإدارة، دار العلم، جدة.
78. ملحم، سامي محمد (2007): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
79. منصور، سميرة (2000): دراسة مقارنة لاتجاهات إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية والإفادة منها في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
80. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2010): التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته، مسقط، عمان.
81. الموسى، ناهد (2007): إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض "تصور مقترح"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
82. ميخائيل، امطانيوس (1999): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
83. ميخائيل، امطانيوس (2006): القياس النفسي، الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
84. النوايسة، رياض حسين (2006): أنموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمان، الأردن.
85. هلال، محمد (1996): مهارات إدارة الأزمات، الأزمة بين الوقاية منها والسيطرة عليها، ط2، الجزء (9)، مركز سلسلة مهارات تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.
86. وزارة التربية (1994): النظام الداخلي للمدارس الإعدادية والثانوية، الصادر بقرار رقم/3921/1443، وزارة التربية الجمهورية العربية السورية.
87. وزارة التربية (2002): الكتاب السنوي لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.
88. وزارة التربية (2004): مديرية التعليم الثانوي، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية، سورية.

مراجع البحث

89. وزارة التربية (2009): **التربية في الجمهورية العربية السورية**، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية، سورية.
90. وزارة التربية (2010): **التربية في الجمهورية العربية السورية**، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية، سورية.
91. وزارة التربية (2011): **مديرية الإعداد والتدريب**، دمشق، سورية.
92. وزارة التربية (2011): **ورشة عمل بعنوان: تحسين الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي**، سورية، دمشق.
93. أبو الوفاء، جمال؛ حسين، محمد (2008): **الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم**، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، مصر.
94. اليجوي، صبرية (2003): **إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة**، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود بالرياض، العدد (18).

ثانياً: المراجع باللغة الإنكليزية:

95. Adams, Cheantel M & Kritsonis, William Allan, (2006), **Analysing secondary school crisis**. National Journal for Publishing and Mentoring, Vol(1), No(1).
96. Brock, Stephen E, and others, (1996), **Preparing for crisis in the schools: A Manual for Building schools Crisis Response Teams**, Brandon: clinical Psychology Publishing com .
97. Chang, G. & Radi, E, (2001), **Educational Planning Through Computer Simulation**, UNESCO, June .
98. Chase, B(1999), **Learning Bloody Lessons (Schools Shootings)**, National Education Association NEA Today, Vol.17, No.7 .
99. Chi Keung, Cheng, (2008) **The Effect of Shared Decision-Making on Improving and Developing teachers' Jobs**, Access date, October (14), (2009), from: <http://www.eric.ed.gov>.
100. Degan, E & Bozeman . W (2001), **Sinulative School crisis management: A Computer Assisted study**. Journal of School Leadership, Vol(11).
101. Fink, Stephen, (1986), **Crisis management: Planing for the inevitable**, American management association, New York .
102. Gronuld, N.E (1971) **Measurement and Evaluation in teaching (second)**, NewYork macmillian, USA.
103. Japan (2009) : **Country Profile: Japan, in: Regional Expert Meeting on Development of Secondary Education (Post Basic Education) in the Arab Region**, (Muscat-Sultanate of Oman).
104. Little John, Robert, R (1998), **Crisis Management: A Team Approach**, New York: American Management Association.

105. Macneil, Wilson&Topping, Keith, (2007) **Evidence-based Crisis prevention management in schools**, The Journal of Education Enquiry, Vo(17(, No(1).
106. Muro , J . & Kottman . T (1995) **Guidance and counseling in the Elementary and Middle schools : Apractical Approach** , WCB Brown & Bench mark Publishers, Madison, Iowa .
107. Orifice, J . Michael, (2000) **Effective Crises Management Planning: Creating A Collaborative Frame Work. Educating children and training them**, vol (66), no (9), sep.
108. Pearson Christine Mandy Ian I.I Mitroff, (1993) **Form Crisis Prone To Crisis Prepared: A Framework For crisis Management**,The Academy of Management ,Executive ,Vol (7),no.(1),February,pp48-59.
109. Rock, M (2000), **Effective Crisis Management Planning: Creating A Collaborative Farm work**. Education and Treatment of Children, Vol (23), NO (3).
110. Trump, Kenneth S (2000), **How school can prevent and manage school crises**, California, vol(23), no(3).
111. The United Arab Emirates (2009): **Country Profile: United Arab Emirates, in: Regional Expert Meeting on Development of Secondary Education (Post Basic Education) in the Arab Region**, (Muscat- Sultanate of Oman.
112. Webster. N.,(1993) **New Twentieth century dictionary of the English Language**, New York Collins World Publishing Co. Ins,1993.

ملاحق البحث

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	أسماء السادة محكمي الاستبانة مرتبة حسب المرتبة العلمية.
2	استبانة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في صورتها الأولى.
3	استبانة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في صورتها النهائية بعد تعديل الدكتور المشرف والسادة المحكمين.
4	الموافقة الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة وتعميمها على المدارس التي ذكرت في العينة من قبل موافقة السيد وزير التربية.

الملحق رقم (1)

أسماء السادة محكمي الاستبانة مرتبة حسب المرتبة العلمية

الصفة العلمية	السادة المحكمين
أستاذ في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د.فاضل حنا
أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د.محمد الحلاق
أستاذة مساعدة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د.باسمة حلاوة
أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د.رانيا صاصيلا
أستاذة مساعدة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د.سمية منصور
مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د.أمل كحيل
مدرسة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د.إبتسام ناصيف
مدرسة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د.لينا الشالاتي
مدرسة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د.جهان كسكين

الملحق رقم (2)

استبانة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في صورتها الأولى

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

السيد المدرّس/المدرّسة.....

السيد المدير/المديرة.....

تحية طيبة وبعد

يأتي هذا الاستبيان ضمّن إجراءات بحث للحصول على درجة ماجستير في الإدارة التربوية بعنوان (متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في مدينة دمشق)

وقد اشتملت الاستبانة على خمس مجالات هي:

أولاً: التخطيط ودوره في إدارة الأزمات التعليمية.

ثانياً: المعلومات ودورها في إدارة الأزمات التعليمية.

ثالثاً: نظام الاتصالات ودوره في إدارة الأزمات التعليمية.

رابعاً: توافر المهارات القيادية ودورها في إدارة الأزمات التعليمية.

خامساً: تشكيل فريق عمل ودوره في إدارة الأزمات التعليمية.

البيانات الأساسية:

*العمر:

من 21 إلى 30 سنة من 31 إلى 40 سنة

من 41 إلى 50 سنة من 51 سنة فأكثر

*سنوات الخبرة في مجال التخصص:

5 سنوات فأقل من 6 – 10 سنوات

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------|
| <input type="radio"/> | 16 سنة فأكثر | <input type="radio"/> | من 11 – 15 سنة |
| <input type="radio"/> | من 1 - 2 دورة | <input type="radio"/> | *الدورات التدريبية: |
| <input type="radio"/> | 5 دورات فأكثر | <input type="radio"/> | لم يتبع دورات |
| <input type="radio"/> | إجازة جامعة | <input type="radio"/> | من 3 – 4 دورة |
| <input type="radio"/> | لا يحمل دبلوم تأهيل تربوي | <input type="radio"/> | *المؤهل العلمي: |
| <input type="radio"/> | مدرسة خاصة | <input type="radio"/> | معهد |
| | | <input type="radio"/> | ماجستير |
| | | <input type="radio"/> | *المؤهل التربوي: |
| | | <input type="radio"/> | يحمل دبلوم تأهيل تربوي |
| | | <input type="radio"/> | *تابعية المدرسة: |
| | | <input type="radio"/> | مدرسة عامة |

وتفضلوا بقبول فائق الإخلاص والتقدير،،،

الباحثة: رهن مران غنينة

الرقم	مجالات الدراسة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أولاً:	التخطيط ودوره في إدارة الأزمات التعليمية:					
1	تعتمد إدارة المدرسة على إجراءات وقائية لمنع حدوث أو تكرار الأزمات التعليمية.					
2	تهتم إدارة المدرسة باكتشاف علامات الخلل التي تعتبر مؤشراً لوقوع الأزمة التعليمية.					
3	تقوم إدارة المدرسة بالتخطيط المسبق للتعامل مع الأزمات التعليمية فور حدوثها.					
4	تستعين إدارة المدرسة بخبراء ومختصين تربيين من خارج المؤسسة التعليمية عند إعداد خطط إدارة الأزمات التعليمية.					
5	توقع إدارة المدرسة للأزمات التعليمية المستقبلية.					
6	تقوم إدارة المدرسة بالتخطيط طويل الأمد.					
7	تقوم إدارة المدرسة بتقييم الخطط السابقة بقصد تطويرها وتحسينها من أجل التعامل مع الأزمات التعليمية المستقبلية.					
8	تتوافر لدى إدارة المدرسة حلول معدة مسبقاً لمواجهة الأزمات التعليمية المتوقعة.					
9	تقوم إدارة المدرسة بدراسة الظواهر والمشكلات الاجتماعية في البيئة المحيطة المسببة للأزمات التعليمية.					
10	تحدد إدارة المدرسة الإمكانيات المادية والبشرية التي يتطلبها التعامل مع الأزمات التعليمية قبل وأثناء وبعد حدوثها.					
11	تشرك إدارة المدرسة المدرسين والإداريين في عمليات التخطيط.					
12	تكون إدارة المدرسة فريقاً خاصاً للتعامل مع الأزمات التعليمية التي تواجه المدرسة.					
13	تصميم إدارة المدرسة جدولاً بأرقام هواتف جميع العاملين في المدرسة.					
14	تتدرب إدارة المدرسة مع العاملين في المدرسة من خلال اصطناع المواقف المماثلة لموقف الأزمة التعليمية الحقيقية (تمثيل الأدوار).					
15	تتشر إدارة المدرسة ثقافة التعامل مع الأزمات التعليمية بين جميع فئات المدرسين والإداريين في					

					المدرسة بطريقة مبسطة عن طريق التشرّات، والكتيبات، وإلقاء المحاضرات.	
					تضع إدارة المدرسة نظاماً ولوائحاً للسلامة والوقاية من الأخطار؛ لتوفير عنصر الأمان في المدرسة.	16
					تُهتم إدارة المدرسة بحضور البرامج التدريبية لإدارة الأزمات التعليمية وتتعرف على طرائق جديدة لإدارة مثل هذه الأزمات.	17
دور المعلومات في إدارة ومواجهة الأزمات التعليمية:						ثانياً:
					تُهتم إدارة المدرسة بتكاملية ودقة المعلومات الخاصة بإدارة الأزمة التعليمية.	18
					تتوافر لدى إدارة المدرسة قاعدة بيانات خاصة بإدارة الأزمات التعليمية.	19
					تقوم إدارة المدرسة بتجديد قاعدة البيانات حسب ما يستجد من أزمات تعليمية.	20
					تراعي الإدارة المدرسية سرعة استرجاع المعلومات الخاصة بالأزمات التعليمية.	21
					تحرص إدارة المدرسة على تويب المعلومات الخاصة بالأزمة التعليمية طبقاً للحاجات ليسهل الرجوع إليها.	22
					تحلل إدارة المدرسة بالتعاون مع أعضاء فريق العمل المعلومات التي تم الحصول عليها من الأزمة لاستخلاص المؤشرات التي تلقي الضوء على مصادر الأزمة واحتمالات التغيير وكيفية التعامل معه.	23
					تلخص إدارة المدرسة بمشاركة أعضاء فريق العمل المعلومات التي تم الحصول عليها لاستخلاص نتائج الأزمة.	24
					تحرص إدارة المدرسة على أن تتسم المعلومات الخاصة بالأزمة بالوضوح للعاملين حتى تدرك الأزمة بشكل صحيح.	25
					تعتمد إدارة المدرسة على برامج محوسبة متطورة في عملية تنظيم قواعد البيانات.	26
					تحدد إدارة المدرسة صلاحيات الأشخاص المخولين بالدخول إلى قاعدة البيانات.	27
					تقوم إدارة المدرسة بتوفير نسخة احتياطية من المعلومات للمحافظة عليه من التلف أو الضياع في حال حدوث الأزمات التعليمية.	28
					تتوّع إدارة المدرسة من مصادر الحصول على المعلومات (مرئية، مسموعة، مقروءة).	29

ثالثاً: دور نظام الاتصالات في إدارة الأزمات التعليمية:					
				30	تتوافر لدى إدارة المدرسة نظم اتصالات متنوعة (هاتف، تلكس، لاسلكي) خاصة بإدارة الأزمات التعليمية.
				31	تقوم إدارة المدرسة بالمحافظة على سرية الاتصالات والعمليات الخاصة بالمدرسة.
				32	تجري إدارة المدرسة عمليات الاتصال بشكل دقيق وسريع للحد من تفاقم الأزمات التعليمية.
				33	تتوافر لدى إدارة المدرسة الكوادر البشرية القادرة على التعامل مع نظم الاتصالات المتوفرة.
				34	تضع إدارة المدرسة هيكلاً تنظيمياً يتسم بمرونة كافية تساعد على التعاون والاتصال بين جميع العاملين داخل المدرسة.
				35	تعتمد إدارة المدرسة على وسائل اتصال حديثة عند وقوع الأزمات التعليمية.
				36	تتوافر لدى إدارة المدرسة بدال لوسائل الاتصال تستخدم عند تعطل الأخرى.
				37	توجد إدارة المدرسة اتفاقيات وطرائق اتصالات مع مؤسسات وجهات حكومية عند وقوع الأزمات التعليمية.
				38	تتابع إدارة المدرسة عملية صيانة الأجهزة والمعدات ووسائل الاتصال في المدرسة.
				39	توصل إدارة المدرسة المعلومات بشكل سريع عبر وسائل الاتصال المختلفة.
				40	تتجاوز إدارة المدرسة قنوات الاتصال الرسمية في نقل وتبادل المعلومات إذا دعت الحاجة لذلك في موقف الأزمات التعليمية المعقدة.
				41	تنظم إدارة المدرسة عملية الاتصال بين الأعضاء داخل موقف الأزمة التعليمية في المدرسة والجهات والهيئات الخارجية المساندة.
				42	تندل إدارة المدرسة الصعوبات للاتصال والتعامل مع الجهات التي يكون لها دور في مواجهة الأزمات داخل المدرسة (المستشفيات، الشرطة، الدفاع المدني).
				43	تستفيد إدارة المدرسة من إذاعة المدرسة في تصحيح الشائعات أثناء مواجهة الأزمة التعليمية.
				44	تحرص إدارة المدرسة على توفير تقرير شامل للرد على الاستفسارات، وللتعامل مع وسائل الإعلام.

					المهارات القيادية ودورها في إدارة الأزمات التعليمية:	رابعاً:
					يتقن مدير المدرسة مهارات وسمات شخصية تؤهله للسيطرة على الأزمة التعليمية.	45
					يتوافر لدى مدير المدرسة خبرة كافية تساعد على اتخاذ القرارات في الظروف الطارئة.	46
					يمتلك مدير المدرسة القدرة على تحليل المشكلة أو الأزمة إلى عناصر الأوليّة.	47
					يمتلك مدير المدرسة القدرة على توزيع العمل على المساعدين حسب قدراتهم وإمكانياتهم.	48
					يتوافر لدى مدير المدرسة القدر الكافي من الحرية لممارسة المهام والأنشطة لمؤوسيه.	49
					يحترم مدير المدرسة شخصية كلّ عامل في فريق إدارة الأزمات.	50
					يعمل مدير المدرسة على خفض حدّة التوتر واستعادة الزوح المعنويّة لدى المدرّسين والمعلمين عند وقوع الأزمة التعليمية.	51
					يتبع مدير المدرسة مع المدرّسين والإداريين أسلوب التفاهم والإقناع في حلّ الأزمات التعليمية.	52
					يهتمّ مدير المدرسة بعنصر الوقت كعامل مهم في اتخاذ القرار عند وقوع الأزمات التعليمية.	53
					يستطيع مدير المدرسة العمل تحت تأثير ضغط العمل لفترات طويلة.	54
					يتقن مدير المدرسة العمل على وسائل التكنولوجيّة الحديثة.	55
					تقدير مدير المدرسة السليم لأبعاد الأزمة التعليمية.	56
					يتواجد مدير المدرسة دائماً في مكان وقوع الأزمة لمتابعة الحدث أولاً بأول.	57
					يستخدم مدير المدرسة التفكير الابتكاريّ لاقتراح البدائل واتخاذ القرار المناسب.	58
					يحرص مدير المدرسة على أن يتعامل مع الأزمات التعليمية على أنّها فرص لتحسن الأوضاع.	59
					يختار مدير المدرسة التوقيت المناسب لإصدار القرار.	60
					يستفيد مدير المدرسة من خبرات المديرين السابقين للمدرسة ذاتها أو المدارس الأخرى.	61
					فريق العمل ودوره في إدارة الأزمات التعليمية:	رابعاً:
					تقوم إدارة المدرسة بتشكيل فرق عمل مختلفة ومتعددة لحلّ العديد من الأزمات التعليمية المحتملة.	62
					يتوافر لدى إدارة المدرسة كفاءات بشرية مختلفة قادرة على التعامل مع الأزمات التعليمية.	63

					تفضّل إدارة المدرسة اختيار أفراد فريق العمل على حلّ الأزمة التعلّيمية من ذوي التّخصصات المختلفة.	64
					تفضّل إدارة المدرسة اختيار أفراد فريق العمل ممّن يتمتعون بالذكاء والقدرة على العمل لفترات طويلة.	65
					تفضّل إدارة المدرسة اختيار أفراد فريق العمل ممّن لديهم خبرة سابقة في التّعامل مع الأزمات التعلّيمية.	66
					تستعين إدارة المدرسة بخبراء ومتخصصين من خارج المدرسة عند تشكيل فريق الأزمات التعلّيمية.	67
					توفر إدارة المدرسة برامج تدريبية للعاملين لتساعدهم على مواجهة الأزمات التعلّيمية.	68
					تعقد إدارة المدرسة اجتماعات دورية تقيم فيها أداء فريق عمل الأزمات التعلّيمية.	69
					تعتمد إدارة المدرسة نظام الحوافز في العمل لتحفيز المدرّسين والإداريين على طرح أفكار جديدة تساعد على إدارة الأزمات التعلّيمية.	70
					تهتمّ إدارة المدرسة بتزويد المدرّسين بأدوات وأجهزة اتصال سريعة للاتصال بها في حال حدوث مخاطر.	71
					تتوافر لدى إدارة المدرسة فرص مشاركة المدرّسين بورشات العمل التدرّيبية في مجال إدارة الأزمات التعلّيمية.	72
					تهتمّ إدارة المدرسة بتوفير كوادرات احتياطية للعمل أثناء الطوارئ والأزمات التعلّيمية.	73
					تقدر إدارة المدرسة الجهود والإنجازات التي يحققها المدرّسين لديها.	74
					تشجع إدارة المدرسة لديها لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في أثناء حدوث الأزمات التعلّيمية.	75

الملحق رقم (3)

استبانة متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق في صورتها النهائية بعد تعديل الدكتور المشرف والسادة المحكمين

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

السيد:

تحية طيبة وبعد

يأتي هذا الاستبيان ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة ماجستير في الإدارة التربوية بعنوان (متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في مدينة دمشق) بإشراف الدكتورة سمية منصور.

وقد اشتملت الاستبانة على خمس مجالات هي:

أولاً: التخطيط ودوره في إدارة الأزمات التعليمية.

ثانياً: المعلومات ودورها في إدارة الأزمات التعليمية.

ثالثاً: نظام الاتصالات ودوره في إدارة الأزمات التعليمية.

رابعاً: توفر المهارات القيادية ودورها في إدارة الأزمات التعليمية.

خامساً: تشكيل فريق عمل ودوره في إدارة الأزمات التعليمية.

إرشادات الإجابة عن الاستبيان:

الرجاء وضع علامة (√) أمام الإجابة التي تتفق مع وجهة نظرك.

البيانات الأساسية:

***صفة المستجيب:**

مدير

مدرّس

***سنوات الخبرة في مجال التخصص:**

من 11 – 15 سنوات

10 سنوات فأقل

21 سنة فأكثر

من 16 – 20 سنة

***المؤهل العلمي:**

دبلوم تأهيل تربوي إجازة جامعيّة

ماجستير

***الدورات التدرّيبية:**

من 1 - 2 دورة لم يتبع دورات

5 دورات فأكثر من 3 - 4 دورة

***تابعية المدرسة:**

مدرسة خاصّة مدرسة عامّة

مع العلم أنّ هذه المعلومات ستحظى بالسريّة التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الإخلاص والتقدير،،،

الباحثة: رهن مران غنيمه

الرقم	مجالات الدراسة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
	أولاً: مجال التخطيط:					
1	أن تجد إدارة المدرسة آليات للكشف المبكر عن مؤشرات حدوث الأزمة التعليمية.					
2	أن تقيم إدارة المدرسة الخطط السابقة لمواجهة الأزمات التعليمية بقصد تطويرها وتحسينها.					
3	أن تدرس إدارة المدرسة المشكلات الاجتماعية المسببة للأزمات التعليمية.					
4	أن تحدد إدارة المدرسة الإمكانيات المادية والبشرية التي يتطلبها التعامل مع الأزمات التعليمية.					
5	أن تشارك إدارة المدرسة المدرسين والإداريين في عمليات التخطيط للأزمات التعليمية.					
6	أن تهتم إدارة المدرسة بالتعرف على طرائق جديدة لإدارة الأزمات التعليمية.					
7	أن تضع إدارة المدرسة خطط طويلة الأمد لمواجهة الأزمات التعليمية.					
8	أن تضع إدارة المدرسة نظم ولوائح للسلامة والوقاية من الأخطار.					
9	أن تدرّب إدارة المدرسة العاملين في المدرسة على مواجهة الأزمات التعليمية من خلال إجراء دورات تدريبية.					
10	أن تستعين إدارة المدرسة بمتخصصين في التخطيط عند إعداد خطط إدارة الأزمات التعليمية.					
11	أن تتوقع إدارة المدرسة الأزمات التعليمية المستقبلية.					
12	أن تخصص إدارة المدرسة ميزانية مستقلة احتياطية لمعالجة آثار الأزمات التعليمية.					
13	أن تقوم إدارة المدرسة بالتخطيط المسبق للتعامل مع الأزمات التعليمية قبل حدوثها.					
14	أن تضع إدارة المدرسة حلولاً معدة مسبقاً لمواجهة الأزمات التعليمية المتوقعة.					
15	أن تعتمد إدارة المدرسة إجراءات وقائية لمنع حدوث أو تكرار الأزمات التعليمية.					
	ثانياً: مجال المعلومات:					
16	أن تهتم إدارة المدرسة بجمع المعلومات الدقيقة والصحيحة الخاصة بإدارة الأزمة التعليمية.					

					17	أن تتوافر لدى إدارة المدرسة قاعدة بيانات خاصة بإدارة الأزمات التعليمية.
					18	أن تقوم إدارة المدرسة بتجديد قاعدة البيانات حسب ما يستجد من أزمات تعليمية.
					19	أن تراعي إدارة المدرسة سرعة استرجاع المعلومات الخاصة بإدارة الأزمات التعليمية.
					20	أن تحرص إدارة المدرسة على تبويب المعلومات الخاصة بالأزمة التعليمية ليسهل الرجوع إليها.
					21	أن تحلل إدارة المدرسة بالتعاون مع أعضاء فريق العمل المعلومات الخاصة بالأزمات التعليمية.
					22	أن تلخص إدارة المدرسة بمشاركة أعضاء فريق العمل المعلومات الخاصة بالأزمات التعليمية لاستخلاص نتائج الأزمة التعليمية.
					23	أن تعتمد إدارة المدرسة على برامج محوسبة متطورة في عملية تنظيم قواعد البيانات.
					24	أن تحتفظ إدارة المدرسة بنسخة احتياطية من المعلومات حرصاً عليها من التلف أو الضياع في حال حدوث الأزمات التعليمية.
					25	أن تحدد إدارة المدرسة الأشخاص المخولين بدخول قاعدة البيانات قبل وقوع الأزمة التعليمية أو أثناء وقوعها.
						ثالثاً: دور نظام الاتصالات في إدارة الأزمات التعليمية:
					26	أن تتوافر لدى إدارة المدرسة نظم اتصالات متنوعة خاصة بإدارة الأزمات التعليمية.
					27	أن تقوم إدارة المدرسة بالمحافظة على سرية الاتصالات والعمليات الخاصة بالمدرسة.
					28	أن تضع إدارة المدرسة جدولاً بأرقام هواتف جميع العاملين للمدرسة للتواصل معهم عند الضرورة.
					29	أن تقوم إدارة المدرسة بالاتصالات اللازمة بسرعة من أجل الحد من تفاقم أضرار الأزمة التعليمية.
					30	أن تتوافر لدى إدارة المدرسة الكوادر البشرية اللازمة للتعامل مع نظم الاتصالات المتوفرة.
					31	أن تضع إدارة المدرسة هيكل تنظيمي يتسم بمرونة كافية تساعد على التعاون والاتصال بين جميع العاملين داخل المدرسة.
					32	أن تحدد إدارة المدرسة لأولياء أمور الطلبة كيفية الاتصال بهم في حال وقوع الأزمات التعليمية.
					33	أن تتوافر لدى إدارة المدرسة بدائل لوسائل الاتصال تستخدم عند تعطل الأخرى.
					34	أن تجد إدارة المدرسة طرائق اتصال مع جهات حكومية عند وقوع الأزمات التعليمية.

					35	أن تُتابع إدارة المدرسة عملية صيانة الأجهزة والمعدات ووسائل الاتصال في المدرسة.
					36	أن تتجاوز إدارة المدرسة قنوات الاتصال الرسمية في نقل وتبادل المعلومات في مواقف الأزمات التعليمية المعقدة.
					37	أن تنظم إدارة المدرسة عملية الاتصال بين الأعضاء داخل موقف الأزمة التعليمية في المدرسة والجهات والهيئات الخارجية المساندة.
					38	أن تذلل إدارة المدرسة صعوبات الاتصال والتعامل مع الجهات اللازمة لمواجهة الأزمات داخل المدرسة (المستشفيات، الشرطة، الدفاع المدني).
					39	أن تستفيد إدارة المدرسة من الإذاعة المدرسية في تصحيح الشائعات أثناء مواجهة الأزمة التعليمية.
					40	أن تحرص إدارة المدرسة على توفير تقرير شامل للتعامل مع الاستفسارات حول الأزمات التعليمية، ووسائل الإعلام.
						رابعاً: مجال المهارات القيادية:
					41	أن يمتلك مدير المدرسة مهارات تؤهله للسيطرة على الأزمة التعليمية.
					42	أن يتوافر لدى مدير المدرسة خبرة كافية تساعده على اتخاذ القرارات في الظروف الطارئة.
					43	أن يمتلك مدير المدرسة القدرة على تحليل الأزمة التعليمية إلى عناصرها الأولية.
					44	أن يمتلك مدير المدرسة القدرة على توزيع العمل على المساعدين حسب قدراتهم وإمكاناتهم.
					45	أن يمتلك مدير المدرسة القدر الكافي من الحرية لممارسة المهام الموكلة إليه من قبل مروسية.
					46	أن يشرك مدير المدرسة شخصية جميع العاملين في المدرسة في فريق إدارة الأزمات التعليمية.
					47	أن يعمل مدير المدرسة على رفع الروح المعنوية للمدرسين عند وقوع الأزمة التعليمية.
					48	أن يتبع مدير المدرسة مع المدرسين أسلوب التفاهم في حل الأزمات التعليمية.
					49	أن يهتم مدير المدرسة بعنصر الوقت في اتخاذ القرار عند وقوع الأزمات التعليمية.
					50	أن يستخدم مدير المدرسة وسائل تقنية حديثة للتعامل مع الأزمة التعليمية.
					51	أن يقدر مدير المدرسة أبعاد الأزمة التعليمية.
					52	أن يتواجد مدير المدرسة دائماً في مكان وقوع الأزمة التعليمية لمتابعة الحدث أولاً بأول.

					53	أن يستخدم مدير المدرسة التفكير الابتكاري لاقتراح البدائل.
					54	أن يحرص مدير المدرسة على أن يتعامل مع الأزمات التعلّيمية على أنها فرص لتحسين الأوضاع.
					55	أن يستغل مدير المدرسة الأزمة التعلّيمية من ناحية إيجابية ويوظفها لصالح المدرسة.
					56	أن يستفيد مدير المدرسة من خبرات المديرين السابقين للمدرسة ذاتها أو المدارس الأخرى.
						رابعاً: مجال فريق العمل:
					57	أن يتم تشكيل فرق عمل مختلفة ومتعددة لحل العديد من الأزمات التعلّيمية المحتملة.
					58	أن يتوافر في المدرسة كفاءات بشرية متميزة قادرة على التعامل مع الأزمات التعلّيمية.
					59	أن يتم اختيار أفراد فريق العمل على حل الأزمة التعلّيمية من ذوي التخصصات المختلفة.
					60	أن يتم اختيار أفراد فريق العمل ممن يتمتعون بالذكاء والقدرة على العمل لفترات طويلة.
					61	أن يتم اختيار أفراد فريق العمل ممن لديهم خبرة سابقة في التعامل مع الأزمات التعلّيمية.
					62	أن يستعان بخبراء ومتخصصين من خارج المدرسة عند تشكيل فريق الأزمات التعلّيمية.
					63	أن يتوافر برامج تدريبية للعاملين تساعدهم على مواجهة الأزمات التعلّيمية.
					64	أن تُعقد اجتماعات دورية يقيم فيها أداء فريق عمل الأزمات التعلّيمية.
					65	أن يُعتمد نظام الحوافز في العمل للتحفيز على طرح أفكار جديدة تساعد على إدارة الأزمات التعلّيمية.
					66	أن يُهتم بتزويد المدرّسين بأدوات وأجهزة اتصال سريعة للاتصال بهم في حال حدوث مخاطر.
					67	أن يتوافر فرص مشاركة المدرّسين بورشات العمل التدرّيبية في مجال إدارة الأزمات التعلّيمية.
					68	أن يُهتم بتوفير كوادر احتياطية للعمل أثناء الطوارئ والأزمات التعلّيمية.
					69	أن تُقدّر الإنجازات التي يحققها المدرّسون في أعمالهم.
					70	أن يُشجع المدرّسين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في أثناء حدوث الأزمات التعلّيمية.

الملحق رقم (4)

الموافقة الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة وتعميمها على المدارس التي ذكرت في العينة من قبل موافقة السيد وزير التربية

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : بلا
تاريخ: ٢٠١٢/٢/٢٩

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة " رهنف مروان غنيمه " طالبة ماجستير تخصص " إدارة تربوية " بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان " متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في مدينة دمشق " المتعلقة بموضوع دراستها وذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف .

شاكرين تعاونكم

عيد كلية التربية
أ. د. محمد وحيد صيام

الأستاذ المشرف
د. جيهان كسكين

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٤٤٠ (م / ١)

إلى إدارة مدرسة

تثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / بلا/ تاريخ ٢٩ / ٢ / ٢٠١٢

يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة " رهنف مروان غنيمه " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / ١٤٣٣ هـ و ٥ / ٢ / ٢٠١٢ م

مدير التربية

الدكتور هزوان الوز

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الثانوي
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الثانوي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدرسة.....
- صاحب العلاقة

Abstract of research in English:

The requirements for educational crisis management in secondary schools in Damascus

(A field study in Damascus)

RESEARCH SUMMARY

Abstract

Introduction:

The current age is the age of the developments and changes, These changes are results of the in formations revolution and cultural openness , which in term has reflected to the real life and especially to the educational institutions and generated. This refection has asset of challenges that could lead to a series of crises which in term may obstruct the march of these institutions and impede the achievement of theirs objectives, and this is cause of attitudes towards management techniques crisis educational and identifying the requirements in all stages of education . In particular the secondary stage the attention of this stage is due to direct real life and the university life.

Problematic:

Identifying the educational requirements for crisis management in secondary schools in Damascus and detect the availability of these requirements of managers in secondary schools in Damascus city.

The researcher used a questionnaire consisting of five field: planning field, information field, the field of communication system, the field of leadership skills, Technical working Group field.

After making sure abo

ut the sincerity of resolution and stability ,**it have been applied to a sample consisting of** (55) manager by the rate (51.88 %) of the statistical community, and (1100) teachers by the rate (25.67 %) of the statistical community (private, public)schools , especially in Damascus , and this sample has been chosen by the stratified randomly method. The research variables are: (responder status, years of experience, qualification, training courses and school classification).

It's been insured on Curricula structure for the social studies based on the concepts The researcher used the Spss program to treat the statistical data, and the Described analytical to interpretation the results.

RESULTS

- The value of the arithmetic average of the sample responses to full questionnaire resolution is (3.63), which indicates to the great importance of these themes in identifying the most important The educational requirements for crisis management in secondary schools in Damascus.
- there variable of directors effecter positively at the educational requirements for crisis in secondary schools in Damascus.
- (The variable ,The qualification variable) of the experience years didn't affect in

the responses of the members of the research sample in the educational requirements for crisis management in secondary schools in Damascus. - The classification of school had positive sample responses in case of private school toward educational The classification of school had positive sample responses in case of private school toward educational requirements for crisis management in secondary schools in Damascus.

Suggestions:

- Activating the role of school principals by giving them the appropriate powers and thoughtful decision-making in a crisis situation and act directly to the importance of time in such cases.
- The school headmasters must have various warrant to immediately make decision in a crisis salving.
- The schools should be ready for all emergency situations and should be provided with all needed devices to face the crises.
- The high education students must be directed to do more researches and studies about the schools crises management in all educational stages.