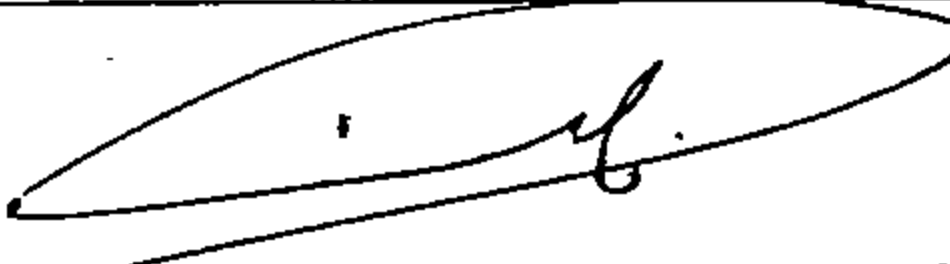
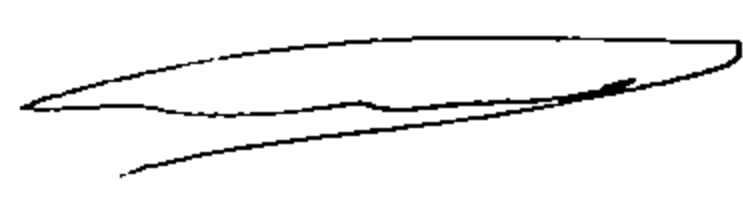


نوقشت هذه الرسالة

تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من
وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق

وأجيزت يوم الأحد الواقع في ٢٠١١/٩/١٨ من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
د. فاضل حنا	عضواً	
د. محمد حلاق	عضواً مشرفاً	
د. سمية منصور	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير
في التربية المقارنة والإدارة التربوية.



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

**نصير مقنر ح لإدارة أزمات النعللم الإلساسى فى
الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهى
الإخصاصى والمدرسى فى مدينة دمشق**

مرسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير فى التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالبة:

لمى فنام فنام

إشراف الدكتور:

محمد أحمد حلاق

الإسناد المساعد فى قسم التربية المقارنة

1431-1432 هـ

دمشق: 2010-2011 م

شكر وتقدير

أنحني تقديراً واحتراماً لكل الجهود المخلصة التي ساعدتني لإتمام هذا البحث، وأخص بالشكر السيد:

الدكتور: محمد أحمد حلاق

الذي أشرف مشكوراً على هذه الرسالة حتى نهايتها، وزودني بمعلوماته القيمة، وعقله الراجح، ولم يبخل علي ببحر علمه، وخبرته الطويلة فله مني كل المحبة والتقدير والاحترام.

وشكري الجزيل لأعضاء لجنة التحكيم الأفاضل مقدرة لهم جهدهم في قراءة هذا البحث وتقويمه، وسيكون لملاحظاتهم الأثر الهام في استكمال عملي هذا.

كما أشكر كل من وقف إلى جانبي من أساتذة أفاضل وأخص أساتذتي في كلية التربية بجامعة دمشق.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لكل المدارس التي تعاونت معي في سبيل إنجاز هذا البحث لكي يكون خطوة راسخة على طريق التحصيل العلمي.

الصفحة	فهرس المحتويات
28-1	الفصل الأول: الإطار المنهجي
2	المقدمة .
5	أولاً: مشكلة البحث.
7	ثانياً: أهمية البحث.
8	ثالثاً: أهداف البحث.
9	رابعاً: أسئلة البحث.
9	خامساً: متغيرات البحث
10	سادساً: فرضيات البحث.
11	سابعاً: منهج البحث وأدواته
12	ثامناً: مجتمع البحث.
12	تاسعاً: عينة البحث.
12	عاشراً: حدود البحث
13	الحادي عشر: التعريفات الإجرائية
14	الثاني عشر: دراسات سابقة
14	أولاً: الدراسات العربية
21	ثانياً: الدراسات الأجنبية
27	ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة
28	الثالث عشر: خطوات البحث
56-30	الفصل الثاني: إدارة الأزمات في الفكر الإداري المعاصر
30	تمهيد
30	أولاً: مفهوم الأزمة
33	ثانياً: خصائص الأزمة
33	ثالثاً: الفرق بين مفهوم الأزمة والمفاهيم الأخرى
34	رابعاً: أنواع الأزمات
35	خامساً: مراحل تطور الأزمة
37	سادساً: نشأة مصطلح إدارة الأزمات

الصفحة	فهرس المحتويات
37	سابعاً: مفهوم إدارة الأزمات
39	ثامناً: الفرق بين مفهوم إدارة الأزمات ومفهوم والإدارة بالأزمات
39	تاسعاً: طرق التعامل مع الأزمات
46	عاشراً: نماذج إدارة الأزمات
51	الحادي عشر: المبادئ الأساسية لتحقيق الفاعلية في إدارة الأزمات
52	الثاني عشر: القيادة وقت الأزمات
54	الثالث عشر: السمات التي يجب أن يتمتع بها القائد وقت الأزمات
54	الرابع عشر: خطوات عمل القائد الإداري في وقت الأزمات
98-58	الفصل الثالث: الأزمات التعليمية عالمياً، عربياً، وأسس إدارتها داخل المدارس
58	تمهيد
58	أولاً: الأزمات التعليمية، عالمياً وعربياً
58	مفهوم الأزمة التربوية أو التعليمية
60	طبيعة أزمات التعليم
60	• ملامح الأزمات التعليمية العالمية
65	• ملامح الأزمات التعليمية في البلدان العربية
70	• أسباب أزمات التعليم في الدول العربية
71	ثانياً: إدارة الأزمات التعليمية في المدارس
71	1. تعريف إدارة الأزمات في المدارس
72	2. أهمية إدارة الأزمات في المدارس
72	3. أسس إدارة الأزمات في المدارس:
73	أولاً: التخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات
73	1. مبادئ التخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات
74	2. أهداف التخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات
76	3. مراحل التخطيط للاستعداد تجاه الأزمات

الصفحة	فهرس المحتويات
79	4. استراتيجيات التخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات
85	ثانياً فريق لإدارة الأزمات
85	• أهمية فريق إدارة الأزمات
86	• تنظيم فريق لإدارة الأزمات
89	• أدوار فريق إدارة الأزمات
90	• تدريب فريق إدارة الأزمات
93	ثالثاً الاتصال للتعامل مع الأزمات
93	• أهمية الاتصال للتعامل مع الأزمات
94	• أسس الاتصال الفعال في إدارة الأزمات
96	• أبعاد الاتصال الفعال
97	• استراتيجيات الاتصال للتعامل مع الأزمات
125-100	الفصل الرابع: أزمات التعليم الأساسي وإدارته في مدارس الجمهورية العربية السورية
100	تمهيد
100	أولاً: نظام التعليم في سورية وملامح الأزمات التعليمية.
100	(1) التعليم الأساسي في سورية ونشأته.
101	(2) أهداف مرحلة التعليم الأساسي.
102	(3) أهمية مرحلة التعليم الأساسي.
102	(4) خصائص مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
103	(5) بعض ملامح الأزمات التعليمية في سورية.
106	ثانياً: مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
106	(1) شروط التكليف بالإدارة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية:
107	(2) واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:
108	(3) مهمات مدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية:
111	(4) واقع تدريب مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:
114	ثالثاً: الموجهون الاختصاصيون في الجمهورية العربية السورية

الصفحة	فهرس المحتويات
114	(1) شروط التكليف بالتوجيه الاختصاصي في الجمهورية العربية السورية:
115	(2) أهداف التوجيه الاختصاصي في الجمهورية العربية السورية:
116	(3) مهمات الموجهين الاختصاصيين في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
119	(4) واقع تدريب الموجهين الإختصاصيين في الجمهورية العربية السورية
120	رابعاً: مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
120	(1) شروط انتقاء المدرسين في الجمهورية العربية السورية.
121	(2) واجبات مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
122	(3) واقع تدريب مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
123	خامساً: واقع إدارة الأزمات في مدارس الجمهورية العربية السورية.
137-127	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية
127	مقدمة
127	أولاً: عينة البحث
127	ثانياً: أدوات البحث
128	ثالثاً: خطوات تصميم الاستبانة
130	رابعاً: صدق الاستبانة:
130	• صدق المحكمين
130	• الصدق الظاهري
130	• صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي)
133	خامساً: ثبات الاستبانة
133	• طريقة الثبات بالإعادة
133	سادساً: الاستبانة في صورتها النهائية
135	سابعاً: إجراءات تطبيق الاستبانة
136	ثامناً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث
136	تاسعاً: توزيع أفراد العينة وفق متغيرات البحث

الصفحة	فهرس المحتويات
188-139	الفصل السادس: عرض نتائج البحث وتفسيرها
139	أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول .
140	• مناقشة نتائج السؤال الأول .
142	ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
144	• مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
145	ثالثاً: نتائج فرضيات البحث
-189	الفصل السابع: تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
190	تمهيد
193	أولاً: مبررات وضع التصور المقترح
193	ثانياً: أهداف التصور المقترح
194	ثالثاً: كيفية تشكيل فريق إدارة الأزمات داخل المدرسة، وتحديد أدواره.
196	رابعاً: مراحل إدارة الأزمات.
200	خامساً: مقترحات لتفعيل التصور المقترح في مدارس الجمهورية العربية السورية.
201	سادساً: معوقات تنفيذ التصور المقترح في مدارس الجمهورية العربية السورية.
202	ملخص البحث باللغة العربية
204	المراجع
215	الملاحق
I	ملخص البحث باللغة الانكليزية

فهرس الجداول

1

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.	معامل ارتباط (بيرسون) للقسم الأول من الاستبانة (أزمات التعليم الأساسي)	131
2.	معامل ارتباط (بيرسون) لكل محور من محاور القسم الأول من الاستبانة	132
3.	معامل ارتباط (بيرسون) للقسم الثاني من الاستبانة (مهام إدارة الأزمات التعليمية)	132
4.	المحاور وعدد العبارات وفقاً لكل محور، وتوزيعها داخل القسم الأول من الاستبانة	134
5.	المحاور وعدد العبارات وفقاً لكل محور، وتوزيعها داخل القسم الثاني من الاستبانة	135
6.	توزع أفراد العينة	136
7.	توزع أفراد العينة حسب متغيرات البحث	136
8.	متوسط إجابات أفراد العينة والمتوسط المفترض لمحاور الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	139
9.	قيمة الانحراف المعياري و ت لكل محور من محاور الأزمات	139
10.	متوسط إجابات أفراد العينة والمتوسط المفترض لمحاور مهام إدارة الأزمات	142
11.	قيمة ت، والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور مهام إدارة الأزمات	143
12.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة التعرض للأزمات	145
13.	اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة	146
14.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة ممارسة أفراد عينة البحث لمحور التخطيط والاستعداد.	147
15.	اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة.	147
16.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة ممارسة أفراد عينة البحث لمحور المواجهة أثناء الأزمات	148
17.	اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة.	149
18.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة ممارسة أفراد عينة البحث لمحور مهام ما بعد حدوث الأزمات	149
19.	اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة.	150

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
151	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة ممارسة أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة المهام ككل.	20.
152	اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة.	21.
153	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي	22.
154	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس	23.
155	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	24.
156	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس	25.
157	اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة في درجة التعرض للأزمات من وجهة نظر المديرين.	26.
158	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	27.
159	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي	28.
160	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس.	29.
161	المتوسط الحسابي لإجابات المديرين والانحراف المعياري تجاه مهام إدارة الأزمات.	30.
162	اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة في درجة التعرض للأزمات من وجهة نظر المديرين.	31.
163	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	32.

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
164	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمدير	33.
165	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس للمدير.	34.
167	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة في درجة التعرض للأزمات من وجهة نظر معاوني المديرين	35.
168	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	36.
168	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	37.
169	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس.	38.
170	المتوسط الحسابي لإجابات معاوني المديرين والانحراف المعياري تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.	39.
171	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من وجهة نظر معاوني المديرين	40.
172	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه إدارة الأزمات تبعاً للمؤهل العلمي	41.
174	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	42.
175	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس	43.
176	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة بدرجة التعرض للأزمات من وجهة نظر المدرسين	44.
177	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المؤهل العلمي في درجة التعرض للأزمات من وجهة نظر المدرسين.	45.

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
46.	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي	178
47.	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس	179
48.	متوسط إجابات المدرسين والانحرافات المعيارية تجاه مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة	180
49.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة للمدرس في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات.	181
50.	متوسط إجابات المدرسين والانحرافات المعيارية تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	182
51.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المؤهل العلمي للمدرس في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات	183
52.	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة	184
53.	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المدرسين تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.	185
54.	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المدرسين تجاه مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس	185

فهرس الملاحق

1

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
216	أسماء السادة المحكمين	1.
217	الدراسة الاستطلاعية	2.
218	الاستبانة بصورتها الأولية	3.
225	الاستبانة بصورتها النهائية	4.
239	تسهيل مهمة تطبيق البحث داخل مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة دمشق	5.

2

الفصل الأول

الإطار المنهجي:

المقدمة.

1. مشكلة البحث.
2. أهمية البحث.
3. أهداف البحث.
4. أسئلة البحث.
5. متغيرات البحث.
6. فرضيات البحث.
7. منهج البحث وأدواته.
8. مجتمع البحث.
9. عينة البحث.
10. حدود البحث.
11. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.
12. الدراسات السابقة.
13. خطوات البحث.

الفصل الأول

الإطار المنهجي

المقدمة:

إن التغيرات المذهلة والمتلاحقة في شتى المجالات هي من أبرز ملامح هذا العصر الذي نعيشه، وتأتي الاستجابة لهذه التغيرات متفاوتة ومتباينة كما و كيفاً من مجتمع لآخر، ويمكن القول بأن المؤسسات التعليمية والتربوية هي من أكثر مؤسسات المجتمع تأثراً بهذه التغيرات والتحديات التي قد تؤدي إلى مجموعة من الأزمات بحيث تعترض مسيرة هذه المؤسسات وتحول دون تحقيق أهدافها، وهذا ما يبرر ضرورة استخدام هذه المؤسسات أساليباً واتجاهات إدارية ذات توجه مستقبلي، ويمكن القول إن إدارة الأزمات في التعليم هي أحد أهم هذه الأساليب، وهذا ما سنتناوله الباحثة في هذا البحث.

ففي عصرنا الحالي نرى أن التحدي الحقيقي للإدارة المعاصرة هو استشراف المستقبل ومحاولة تطويعه لأهدافها والتكيف معه بحسب الأحوال، حيث تتجه الإدارة المعاصرة بأعمالها وقراراتها إلى المستقبل تستشرف آفاقه وتحاول أن تتصور أبعاده، ومن ثم تعمل على صياغة قراراتها وتكيف أوضاعها بما يسمح لها باستثمار ما سيأتي به المستقبل من فرص واحتمالات إيجابية وتجنب ما يتوقع حدوثه من مشكلات أو معوقات، فالإدارة ليست مجرد مستجيب سلبي للمتغيرات والمؤثرات المحيطة ولكنها في ذاتها أداة تغيير، تحاول تشكيل المستقبل من خلال دراسة الواقع وتحليله واستنتاج أهم المؤثرات التي تتحكم في مساره من جهة، واستقراء الماضي وتحليله والاستفادة منه من جانب آخر (السلمي، 1989، 20-21).

وهكذا، فإذا كان من الضروري للعلوم كافة أن توجه قدراً من اهتماماتها إلى دراسات المستقبل فإن التربية دون مغالاة هي من أحوج هذه العلوم لتصور المستقبل ورسم السياسات والرؤى لتحديد ملامحه، وذلك لنتمكن من تشكيل الأفراد وإعدادهم للحياة، كما ينبغي للتربية المهينة للمستقبل أن تكون على وعي كامل بالمشكلات التي يخلقها الحاضر للمستقبل وعلى استعداد تام لرفع تحدياتها ولذلك يستوجب النظر الآن إلى المستقبل لاستباقه واستلهامه، والاستعداد له لأننا مجابهون به، وعلى التربية بما تتسم به من طاقة بشرية أن تقود عملية التغيير سواء في مجالات المعارف، أو المواقف من خلال استكشاف المستقبل واستقراءه. (سينغ، 1992، 112).

فالعصر الحالي يتسم بأنه مليء بالأزمات ومنتج لها بحكم طبيعته سريعة التغير والتبدل، الأمر الذي جعل من الضروري تكثيف الجهد العلمي العربي في مجال دراسة الأزمات وأساليب

إدارتها والتعامل معها، مما يتطلب توافر الخبرات والقيادات المدربة على إدارة هذه الأزمات. (عامود، 2002، 212).

لذلك فإن استخدام المنهج العلمي كأسلوب للتعامل مع الأزمات أصبح أكثر من ضروري وأكثر من حتمي ليس فقط لما يحققه من نتائج إيجابية في التعامل مع الأزمات، ولكن أيضا لأن نتائج البديل غير العلمي قد تكون مخرقة ومدمرة بشكل كبير، هذا وأن عالم الأزمات هو جزء من الحياة الإنسانية والاعتراف بأهمية الأزمة يتطلب أن تكون أكثر حضورا في الوعي والفكر الإنساني، والإداري حتى يتم تجنب مخاطرها والاستفادة من إيجابيتها (الخضيري، د.ت، 6).

كما يتطلب أيضا التخطيط المسبق المناسب الذي يعطي الفرصة للاستعداد والتأهب، والقدرة على التحكم في تدفق الأزمة وسرعة اتجاهها ومدتها وتوقيت انفجارها (توفيق، 2001، 12). فأهمية التخطيط والإدارة الفعالة تكمن في تأمين أفضل نوعية ممكنة من التعليم، غير أن هناك تحديات ظهرت في الأعوام القليلة الماضية توحى بوجود مشكلات يجب التصدي لها، منها الحاجة للتكيف مع المواقف الطارئة والأزمات (اليونسكو، 1995، 112).

والتعليم في معظم دول العالم يعيش أزمة حقيقية، وإن اختلفت أبعادها وتوعدت أشكالها وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى أخرى، ورغم هذا التنوع والاختلاف فإنه لا بد من التسليم بأن طبيعة العملية التعليمية ذاتها تضيق أبعادا جديدة إلى هذه الأزمة، وأن التطور الذي يحدث في عالم اليوم تتسارع خطاه وتتزايد يوما بعد يوم، الأمر الذي يزيد من أهمية المواجهة الفعالة للحد من تفاقم هذه الأزمة وزيادة حدتها وانعكاساتها السلبية (بهاء الدين، 1997، 24-25).

لذلك وفي ظل متغيرات العصر، نجد أن نظم التعليم تحتاج إلى المتطلبات السابقة لمواجهة الأزمات التي تقع في ميدانها، وخاصة أن الأزمات التي مرَّ بها التعليم في كثير من بلاد العالم قد كشفت عن عدم جدوى الحلول التقليدية، لذلك وحتى يكون الإصلاح جذريا يتناول صميم المشكلات والأزمات بأسلوب عصري، يجب يعتمد على العلم والتخطيط السليم، والقرارات المدروسة، وسرعة الحركة، والتنفيذ الواعي. ويتطلب ذلك بطبيعة الحال قوى بشرية على مستوى عالٍ من الكفاية في الإدارة والقيادة والتوجيه (المجالس القومية المتخصصة في القاهرة، 1989، 253).

وأزمة التعليم تبدو من خلال الضعف في تحقيق الأهداف التعليمية، وانخفاض إنتاجيته وكفاءته الداخلية والخارجية، كما تظهر أعراض الأزمة في الطلب المتزايد على التعليم مع انخفاض القدرة على الاستيعاب، وارتفاع الفاقد التعليمي وضعف الارتباط بين التعليم وسوق العمل (الحجي، 1998، 407-408).

وقد تنبه عدد من الاقتصاديين إلى الأزمات التعليمية التي تعاني منها أنظمة التعليم المعاصرة، وكان أكثر ما لفتهم أزمة الإنفاق على التعليم في المؤسسات التعليمية التقليدية، وعدم مواكبة التطورات التكنولوجية، والكثافة الطلابية، فقد لاحظوا أنَّ غالبية التلاميذ لا يتعلمون ما تدعي المدارس بأنها تعلمه، ومن هنا بدأ الحديث عن فشل التعليم العام أو أزمة التعليم. فقد أكد (سيلبرمان) (Silperman) في السبعينيات أنَّ هناك أزمة داخل الصفوف الدراسية في المجتمع الأميركي، وقد وضع علامات استفهام حول (لمن توجّه التربية والتعليم ؟ وماذا حدث للمعلم ؟)، وأنَّ هنالك خطأ في المدارس. وأشار إلى أنَّ المشكلة التعليمية ليست فقط نقص في كفاءة المدرسة، ولكن كيف يمكن إيجاد ترابط بينها وبين المجتمع الإنساني؟ وأنَّ هناك فجوة كبيرة بين المجتمع وما يحدث داخل المدارس (أحمد، 2001، 63).

والطريقة المثلى للتعامل مع الأزمات في أي مجال من المجالات هي إعداد العدة لها، فالاستعداد الأساسي للأزمة يتيح إمكانية هجر النظريات، ويصرف المسؤولين عن محاكاة الآخرين، ويحررهم من ضغوط اتخاذ القرار حينما يواجهون نقص المعلومات والتدفق المتصاعد للأحداث، ويسمح لهم الاستعداد بدراسة الموقف بذات الموضوعية سلفاً (هيو، 1996، 12).

ونظراً لأن المديرين منشغلون، فإنهم لا يميلون إلى إعطاء المزيد من الاهتمام للتخطيط لمواجهة الأزمات الحالية والمستقبلية. لكن مرحلة الاستعداد لمواجهة الظروف تبدو أهميتها في المواقف التي لا يفيد فيها منع وقوع الأزمة، لذلك يجب وضع خطة لمواجهة مختلف النتائج غير المرغوبة، إذا وقعت الكارثة وحدثت الأزمة. وأضف إلى ذلك أنَّ أي شخص في موقع السلطة المسؤولة يجب أن يضع تصوراً وخطة لاحتامية وقوع أي أزمة (أوجستين، 1996، 96).

ومما يؤكد على الحاجة الماسة لتناول أسلوب إدارة الأزمات ودراسته والاستفادة منه في المجال التعليمي شيوع استخدام كلمة أزمة وانتشارها في أدبيات التربية في الموضوعات المختلفة للتعليم. ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه المؤتمرات العلمية والتربوية حيث كانت من التوصيات الخاصة للمؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية في التربية المقارنة والإدارة التعليمية للبحث العلمي في مجال الإدارة التعليمية (1995) في القاهرة، بضرورة الاهتمام بمجالات وموضوعات بحثية هامة مثل إدارة الأزمات التعليمية (الجمعية المصرية، 1995، 277).

ويدعم التوجه نحو الاهتمام بموضوع إدارة الأزمات في التعليم انعقاد المؤتمر السنوي الثاني لوحدة بحوث الأزمات بجامعة عين شمس في مصر حول دور إدارة الموارد البشرية في إدارة الأزمات والذي كان من أحد محاوره أنَّ لكل أزمة خصائصها وظروفها ومعطياتها وخصوصيتها

مما يتطلب قدرات ومهارات معينة أو خاصة تتناسب مع كل أزمة والتعامل معها (الصباغ، 1997، 243).

وكذلك يظهر الاهتمام بهذا الموضوع انعقاد الندوة الأولى من خلال المؤتمر الرابع بكلية التربية/جامعة طنطا، بعنوان "إدارة الأزمات النفسية والتربوية في الفترة من 27-28/4/1999" ومن أهم الأفكار التي تناولتها هذه الندوة كانت الأزمة التربوية التي تعيشها التربية وهي ذات أبعاد متعددة، فقد تكون الأزمة مرضاً أصاب جهازاً أو كياناً، وفي ظل هذا المعنى يظهر عدد من الأزمات التربوية منها: أزمة البحث التربوي، أزمة المناهج، أزمة إعداد المدرس، أزمة خلو المدارس من المدرسين وانصراف الطلبة عن غرفة الدراسة، أزمة تعليم الأعداد الكبيرة داخل الغرف الصفية، وأزمة الامتحانات والتقويم (النوايسة، 2006، 4).

كما حرصت الدول المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية _ على دراسة الأزمات التعليمية داخل المدارس، لما لهذا من فائدة في تحديد الأزمات التي تقع حالياً في هذه المدارس أو التي يحتمل حدوثها في المستقبل، ووضع خطة واضحة وشاملة لإدارة الأزمات ومواجهتها، وتشكيل فريق إدارة الأزمات مع تحديد مهامه ومسؤولياته وطرق تدريبه (الألفي، 2003، 157).

وهكذا نرى بأنه إذا كنا نعيش في عالم الأزمات، فإن هذا يتطلب وجود إدارة تُبنى على العلم والمعرفة، وعلى الفكر، وعلى الأسس المكتسبة من واقع التجارب الإنسانية الناجحة، و يجب أن تكون هناك جهود للباحثين في شتى المعارف المتصلة بإدارة الأزمات. فلم يعد الأمر عابراً وسهلاً يترك لإبداء الرأي وللصدفة العشوائية غير المنتظمة.

أولاً: مشكلة البحث:

رغم الإنجازات الواسعة التي تمت في مختلف جوانب العملية التربوية والجهود الكبيرة التي تبذلها الدولة في الجمهورية العربية السورية، والإنفاق المتزايد على التربية ومستلزماتها لرفع كفاءة النظام التعليمي، فلا يزال هناك ملامح لأزمات يعاني منها النظام التربوي، وقد تجلت هذه الملامح في المؤشرات التالية:

1. الكثافة العالية للطلبة في الشعبة الواحدة.
2. نقص في الكفاءات الإدارية والتوجيهية في الإدارة التربوية.
3. عدم ملائمة البناء المدرسي لمتطلبات تطوير أساليب التعليم في المدرسة.
4. نقص الإنفاق على التربية.
5. لا تزال نسب التسرب مرتفعة، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.

(وزارة التربية، 2000، 63-66)

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في شهر أيار 2009، وقد تم توزيعها عشوائياً على عينة مؤلفة من المديرين وعددهم (5)، والموجهين الاختصاصيين وعددهم (7) ومعاوني المديرين وعددهم (10) والمدرسين وعددهم (15) من إجمالي العينة المستهدفة لاستطلاع آرائهم حول الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وأظهرت النتائج أن المدارس تعاني العديد من الأزمات كالأزمات التي تتعلق بالبناء المدرسي، الطلبة، المدرسين، الإدارة المدرسية، المناهج والامتحانات، و أزمات تتعلق بالمجتمع.

ومما سبق نجد أن التعليم يتعرض للكثير من العقبات والمشكلات التي تصل إلى درجة أزمات تهدد في أكثر الأحيان العملية التربوية والتعليمية داخل مؤسساته، وتؤثر على كفاءة النظام التعليمي ككل، مما يفرض على جميع العاملين في هذه المؤسسات_ مدرسين ومديرين ومعاوني المديرين وموجهين اختصاصيين_ مواجهة هذه الأزمات والتحرك السريع للسيطرة عليها من خلال اتباع مجموعة من القواعد والأسس العلمية التي يواجهها التعليم في الوقت الحاضر والمستقبل.

والإدارة بمفهومها الحديث لم تعد تعتمد على الخبرة السابقة للمدير أو شخصيته المحببة واجتهاداته الشخصية، بل أصبحت علماً له قواعده ومبادئه التي يسترشد بها في التطبيق العلمي، مع ارتباط معيار الحكم على فعاليته الإدارية بمدى تكيفها مع المواقف والأحداث المحيطة بها (إدريس، 1992، 13).

فعصرنا الحالي، يحتاج إلى مدير يملك الكفاءة العلمية، والقدرة على التطبيق العملي بالإضافة إلى الخبرة والشخصية القيادية والإبداعية.

فالفكر الإداري المعاصر يتجه نحو رفع كفاءة إدارة المؤسسات ليس في الأوقات والظروف العادية فقط وإنما أيضاً في الظروف غير المستقرة وأوقات الطوارئ والأزمات، فمشكلات التعليم التي تمثل في جوهرها أزمات - والتي كشفت عنها التقارير والأبحاث في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية- تتطلب المبادأة وسرعة اتخاذ القرارات في ضوء المخاطر والتهديدات المختلفة وقد ترجع تلك المشكلات في أحد جوانبها إلى عدم الإلمام بالأساليب والاتجاهات الحديثة في الإدارة ومنها أسلوب إدارة الأزمات (خليل، 2001، 263).

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وكيف يمكن إدارة تلك الأزمات من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق ؟

ثانياً: أهمية البحث:

يُعدُّ علم إدارة الأزمات أحدَ فروع العلوم الإنسانية الحديثة الذي ازدادت أهميته في العصر الحالي. وسوف يستمر هذا الاهتمام مع متغيرات القرن الحادي والعشرين، فهو علم المستقبل وعلم التكيف مع المتغيرات في المجالات الإنسانية كافة. وهذا ما يضيف على إدارة الأزمات أهمية في واقعنا الحاضر حيث أن هذه الإدارة لا تقتصر فقط على أساليب وأدوات مواجهة الأزمة عند وقوعها فقط وإنما تتضمن كذلك عملية استشراف واستكشاف المؤشرات والدلائل التي تنبئ بقراب وقوع أزمة ما (الخضير، د.ت، 52-55).

وتتبع أهمية هذا البحث من كونه يتماشى مع توجهات الدول العربية، فقد كانت أبرز السياسات والتوجهات التي تمت مناقشتها في المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف الذي عقد في طرابلس عام 1998، تلك التي تتعلق بتحديث الإدارة التربوية في إطار صياغة الرؤية المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، وقد أكدت هذه التوجهات الحاجة إلى إدارة تطوير لا إدارة تسيير، إذ لا غنى عن إدارة تربوية متجددة قادرة على قيادة عملية التجديد (وزراء التربية والمعارف، 1998).

وتلخص الباحثة أهمية البحث من خلال:

1. الأهمية النظرية للبحث:

- يتماشى هذا البحث مع توجه بعض البلدان العربية التي بدأت تعير اهتماماً خاصاً لإدارة الأزمات التعليمية، كإنشاء وحدات خاصة بها كما في جامعة عين شمس وأسيوط في مصر، بالإضافة إلى مواكبة الاتجاهات العالمية في الاهتمام بأسلوب إدارة الأزمات كأحد اتجاهات الفكر الإداري المعاصر، فقد اتبعت إدارات التعليم في بعض الدول المتقدمة أسلوب إدارة الأزمات في التعليم كأحد المداخل الحديثة ذات البعد والتوجه المستقبلي ومن هذه الدول الولايات المتحدة الأمريكية، حيث طبق في كل من ولاية (أركانساس، وفيرجينيا، وكاليفورنيا).
- يعدُّ هذا البحث من الدراسات المتواضعة في مجال إدارة الأزمات التعليمية التي يؤدي الإعداد لها والتغلب عليها إلى رفع كفاءة الأداء التعليمي على مستوى المدرسة.

2. الأهمية العملية للبحث:

- محاولة هذا البحث إلقاء الضوء على بعض الأزمات التعليمية التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

- محاولة هذا البحث معرفة درجة استخدام مدارس التعليم الأساسي للحلقة الثانية مهام إدارة الأزمات التعليمية.
- يتوقع أن يزود البحث القائمين على العملية التعليمية بمقترح يكون بمثابة دليل عمل يساعد على وضع خطط لتوقع حدوث الأزمات ومواجهتها، إن حدثت قبل أن تستفحل ويصعب علاجها .
- التمهيد لدراسات لاحقة في إدارة الأزمات وتفعيلها في سورية، حيث يعد هذا البحث من الدراسات الأولى في مجال إدارة الأزمات التعليمية ويتوقع أن يكون أساساً لدراسات لاحقة في الجمهورية العربية السورية في هذا الميدان.

ثالثاً: أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف البحث في النقاط التالية:

1. تعرّف طبيعة الأزمات التعليمية التي تتعرض لها البلدان العالمية والعربية.
2. تعرّف الأسس التي يتم اتباعها في المدارس لإدارة الأزمات التعليمية.
3. تحديد طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
4. رصد درجة ممارسة مديري ومدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والموجهين الاختصاصيين لمهام إدارة الأزمات التعليمية من وجهة نظرهم.
5. تعرّف أثر متغير (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس) على طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة البحث.
6. تعرّف أثر متغير (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس) على درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من وجهة نظر عينة البحث.
7. وضع تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي يفيد منه راسمو السياسة التربوية ومتخذو القرار في كافة المستويات الإدارية والتربوية لتجاوز الأزمات التي تواجه النظام التعليمي في سورية.

رابعاً: أسئلة البحث:

تحدد أسئلة البحث بما يلي

1. ما طبيعة الأزمات التعليمية التي تتعرض لها البلدان العالمية والعربية؟
2. ما الأسس التي يتم اتباعها لإدارة الأزمات التعليمية في المدارس؟
3. ما طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث؟
4. ما درجة ممارسة عينة البحث لمهام إدارة الأزمات التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث ؟
5. ما أثر متغير (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس) على طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة البحث؟
6. ما أثر متغير (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس) على درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من وجهة نظر عينة البحث؟
7. ما التصور المقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في سورية؟

خامساً: متغيرات البحث:

تحدد المتغيرات المستقلة والتابعة كما يلي:

1. المتغيرات المستقلة وتشمل:
 - متغير الجنس: وله مستويان (الذكور والإناث)
 - متغير المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: (حملة المعهد، الإجازة الجامعية، و دبلوم الدراسات العليا).
 - متغير المؤهل التربوي.
 - متغير عدد سنوات الخدمة: وله ثلاثة مستويات (وقد تم توضيحه بشكل مفصل في جدول (7) ص 116 لكل من المدير ومعاون المدير والموجه الاختصاصي والمدرس).
2. المتغيرات التابعة وتشمل:
 - آراء عينة البحث حول طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

- آراء عينة البحث حول درجة ممارستهم لمهام إدارة الأزمات التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

سادساً: فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لطبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات الموجهين الاختصاصيين بالنسبة لطبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات المديرين بالنسبة لطبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات معاوني المديرين بالنسبة لطبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس).

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات معاوني المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس).

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات المدرسين بالنسبة لطبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس).

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الجنس).

سابعاً: منهج البحث و أدواته:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً كما توجد في الواقع، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، حيث قامت الباحثة بوصف واقع الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك واقع ممارسة مهام إدارة الأزمات التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وذلك من وجهة نظر عينة البحث، وذلك من خلال الدراسات السابقة والكتب النظرية التي تتناول الموضوعات ذات الصلة بموضوع البحث، ومن ثم بناء أداة البحث وهي استبانة تهدف إلى رصد الواقع وتطبيقها على عينة البحث، ثم تبويب وتحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية واستخلاص النتائج، و تألفت أداة البحث من قسمين:

1. القسم الأول: يهدف إلى التعرف على طبيعة الأزمات التي تواجهها الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة البحث.

2. القسم الثاني: يهدف إلى التعرف على درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات داخل مدارس الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث.

ثامناً: مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع مديري ومعاوني مدارس الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي لمدينة دمشق وبلغ عددهم 120 مديراً ومعاوناً خلال العام الدراسي (2010/2011)، وجميع مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والبالغ عددهم (7329)، وجميع الموجهين الاختصاصيين العاملين في مديرية التربية في مدينة دمشق وبلغ عددهم (64).

تاسعاً: عينة البحث:

تضم عينة البحث 65 مديراً من مديري مرحلة التعليم الأساسي أي ما يعادل 50.5% من إجمالي المجتمع الأصلي، و212 مدرساً من مدرسي مرحلة التعليم الأساسي أي ما يعادل 3% من إجمالي المجتمع الأصلي، و43 موجهاً من الموجهين الاختصاصيين في مديرية التربية في محافظة دمشق، وقد تم إضافة معاونو المديرين إلى عينة البحث لأهمية الدور الذي يقوم به معاون المدير في مجال إدارة المدرسة وعددهم 47 معاوناً.

عاشراً: حدود البحث:

1. الحدود البشرية: وهم مديرو ومدرسو مرحلة التعليم الأساسي في دمشق، والموجهون الاختصاصيون في مديرية التربية في محافظة دمشق، فمرحلة التعليم الأساسي تُعدّ من أخطر المراحل العمرية التي يمر بها الطلبة، ويقع على عاتق مدرسي ومديري هذه المرحلة والموجهين الاختصاصيين قيادة التغيير والتجديد التربوي ومواجهة الأزمات التي يواجهها التعليم في المدارس التي يديرونها.
2. الحدود المكانية: مديرية التربية في مدينة دمشق ومدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
3. الحدود الزمانية: طبقت الاستبانة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2009-2010م خلال الفترة الواقعة بين 2010/2/19م ولغاية 2010/3/25م.
4. الحدود الموضوعية: تم بحث واقع الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك واقع ممارسة مهام إدارة الأزمات التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وذلك من وجهة نظر عينة البحث، بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

الحادي عشر: التعريفات الإجرائية:

المدرس (إجرائياً): شخص مؤهل علمياً وأكاديمياً، ويزاول مهنة التدريس ويساهم في رفد العملية التربوية داخل مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

المدير (إجرائياً): شخص مؤهل علمياً وأكاديمياً، ويقوم بوظائف الإدارة داخل مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

معاون المدير (إجرائياً): شخص مؤهل علمياً وأكاديمياً، يساعد المدير في القيام بوظائف الإدارة داخل مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

الموجه الاختصاصي (إجرائياً): شخص لديه خبرة في التدريس ويزاول مهنة التوجيه الاختصاصي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من خلال تقييمه للمدرس داخل الصف وأعمال المدير بشكل عام، ويعد صلة الوصل بين المدارس ومديرية التربية التي تتبع لها هذه المدارس.

مرحلة التعليم الأساسي: مرحلة تعليمية مدة الدراسة فيها تسع سنوات، وتقسم إلى مرحلتين: الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع، والثانية من الصف الخامس وحتى الصف التاسع، وهي إلزامية ومجانية. (وزارة التربية، 2004، 4).

التصور المقترح (Suggested Vision) إجرائياً: مخطط يتضمن الأساليب والطرق التي يمكن من خلالها تطبيق إدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الأساسي من خلال ما توصل له البحث الميداني والاتجاهات الإدارية المعاصرة في مجال إدارة الأزمات.

وتعرف الباحثة الأزمة التعليمية (Educational Crisis) إجرائياً: بأنها حالة من الخلل والاضطراب تواجه المؤسسة التعليمية وتؤثر عليها بشكل كبير وسلبي، ويهدد استمرارها القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية، وتتطلب اتخاذ إجراءات فورية تحول دون تفاقمها، وتعمل على إعادة الأمور إلى وضعها الطبيعي.

وتعرف الباحثة إدارة الأزمات التعليمية (Crisis Management Education) إجرائياً: بأنها التغلب على الأزمات التي تحدث في المدرسة من خلال استخدام مجموعة من القواعد والإجراءات التي تتجاوز الأشكال التقليدية و أساليب الإدارة الروتينية المتعارف عليها، حيث تقوم المدرسة برصد الأزمات التي يتوقع حدوثها، وإجراء تخطيط للاستعداد لمواجهةها مع اتخاذ الإجراءات اللازمة لمنعها، والتعامل مع الحالات الطارئة عند وقوعها، واتخاذ القرارات المناسبة

بشأنها، بغرض التحكم في النتائج والتخفيف من أثارها والعمل على إعادة الأوضاع إلى طبيعتها كحد أدنى واستخلاص الدروس للاستفادة منها مستقبلاً.

الثاني عشر: دراسات سابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، وقد صنفت هذه الدراسات وعرضت في قسمين: دراسات عربية، ودراسات أجنبية، وقد تمت مراعاة التسلسل الزمني حيث تم استعراضها من الأحدث إلى الأقدم، ثم تم التعقيب على هذه الدراسات من خلال إلقاء الضوء على أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات والبحث الحالي من حيث المنهج والعينة والمتغيرات وكذلك النتائج، وإبراز الجوانب التي استفاد منها هذا البحث.

أولاً: الدراسات العربية:

1. "تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة الفنية والصناعية على إدارة أزمات الطوارئ: دراسة ميدانية".

الهدف من الدراسة: تعرّف أنشطة إدارة أزمات الطوارئ، وتحديد مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية والصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

منهج الدراسة وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم لجمع البيانات استبانة لقياس مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية والصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة، إضافة إلى المقارنة بين قدرة تلك المدارس بنوعيتها على تنفيذ أنشطة دورة أزمات الطوارئ، هذا فضلاً عن تحديد مدى احتمال حدوث بعض أزمات الطوارئ المقترحة من الباحث مستقبلاً وذلك من أجل التخطيط الاحتمالي لتحسين قدرة تلك المدارس على مواجهة الأزمات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (13) مدرسة ثانوية عامة، يمثلها (37) عضواً من لجان إدارة الأزمات، و(10) مدارس فنية يمثلها (38) عضواً من لجان إدارة الأزمات.

نتائج الدراسة: وبعد المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات توصل الباحث إلى أن قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية على إدارة أزمات الطوارئ ضعيفة جداً، كما أظهرت النتائج تدني نسب تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات الثانوية العامة والفنية. (بيومي، 2008)

2. "الدور القيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير".

الهدف من هذه الدراسة: تعرف أهم الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية، والمعوقات التي تواجهها، وأهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في مشرفة الإدارة المدرسية لتمارس دورها القيادي في إدارة الأزمات .

منهج الدراسة وأدواته: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فهي استبانة وجهت لعينة البحث.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من جميع مشرفات الإدارة المدرسية وعددهم (81) مشرفة.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة عدداً من النتائج من أهمها: أن أكثر الأزمات الإدارية حدوثاً هي الاعتداءات البدنية من الطالبات على المعلمات، طلب مجموعة من المعلمات إجازة في آن واحد، تعرض المدرسة لحادث سرقة، وأهم أسباب وقوع الأزمات هي: قلة خبرة المرشحات المؤهلات والمتخصصات في الإرشاد النفسي، ضعف البرامج التأهيلية قبل الخدمة للمعلمات و عدم وجود مشرفات متخصصات في إدارة الأزمة وأهم الكفايات الواجب توافرها في مشرفة الإدارة المدرسية: المساعدة في حل المشكلات الإدارية التي تواجه الإدارة المدرسية، الوعي بالآثار المترتبة على وقوع الأزمات في المدرسة، التحلي بالصبر عند مواجهة الأزمات المدرسية. (الغامدي، 2007)

3. "أنموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة".

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

منهج الدراسة وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانة تألفت من ثلاثة أجزاء، مستوى الجاهزية، والعوامل المؤثرة في مستوى الجاهزية، وأنواع الأزمات التي يواجهها النظام التربوي في الأردن.

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

نتائج الدراسة: تتوفر المراحل الخمس لنظام الجاهزية لإدارة الأزمات في مجتمع الدراسة، كما توجد عوامل سلبية مؤثرة على نظام الجاهزية لإدارة الأزمات فيها، كما يواجه النظام التربوي

مجموعة من الأزمات كالنقص في الأبنية المدرسية واللوازم والتجهيزات، والنقص في إعداد وأعداد المدرسين، والعنف المدرسي والتسرب المدرسي. (النوايسة، 2006).

4. "إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة".

الهدف من الدراسة: تعرف مدى ممارسة المديرات (قائدة فريق الأزمات) لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية حسب آراء أفراد عينة الدراسة في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة.

منهج الدراسة وأدواته: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت لجمع البيانات استبانة موزعة على عشرة مجالات لعمليات إدارة الأزمات .

عينة الدراسة: ضمت عينة البحث (499) من المديرات، والوكيلات، والمعلمات في المدارس المتوسطة الحكومية في المدينة المنورة .

نتائج الدراسة: وبعد المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات توصلت الباحثة إلى أن المديرات يمارسن عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة، وأن أكثر هذه العمليات ممارسة القيادة أثناء حدوث الأزمات، وأقلها تقويم الأزمات، كما تشير النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات ولصالح المديرات. وفي ضوء النتائج التي توصلت لها الباحثة قامت بتقديم عدد من التوصيات، ووضع استراتيجية مقترحة لتنفيذ ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات في المدارس، واقتراح بعض الدراسات المستقبلية. (اليحيوي، 2006)

5. "تطوير إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر في ضوء الفكر الإداري المعاصر".

الهدف من الدراسة: التوصل إلى سيناريوهات¹ مقترحة لتطوير إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة وذلك بعد الوقوف على اتجاهات الفكر الإداري المعاصر واستكشاف جوانب القوة والضعف في الواقع المصري. وقد استعان الباحث بالمنهج الوصفي، إضافة إلى أسلوب السيناريو لتحقيق أهداف البحث.

منهج البحث وأدواته: استعان الباحث بالمنهج الوصفي، إضافة إلى أسلوب السيناريو، وكانت أداة الدراسة استبياناً موجهاً إلى عينة الدراسة.

¹ السيناريو: هو مجموعة خطوات وإجراءات معينة تكون في مجموعها أساليب عمل للتعامل مع الأزمات ومواجهة الفعل ورد الفعل عند التعامل مع الأزمة.

عينة الدراسة: اقتصر التطبيق الميداني على مديري مدارس الثانوية العامة، وبلغ عددهم 200 مدير موزعين على عدد من الإدارات والمحافظات التعليمية في جمهورية مصر العربية .

نتائج البحث: بعد المعالجة الإحصائية، توصل الباحث إلى تشخيص الوضع الراهن لإدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، فكانت أهم جوانب القوة في إدارة المدرسة للأزمات: (توفير أنواع الإسعافات الأولية اللازمة لسرعة علاج المصابين أثناء حدوث الأزمات، الحرص على وجود قنوات اتصال مباشرة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي وهيئة العاملين بالمدرسة، الاعتماد على الإمكانيات المادية المتوفرة كالإذاعة المدرسية في توجيه الطلبة أثناء الأزمات) كما كانت أهم نقاط الضعف (قلة الإمكانيات المادية المتاحة للاستعداد للملائم لمواجهة الأزمات، عدم التحديد الدقيق لأدوار أعضاء فريق إدارة المدرسة في مواجهة الأزمات، ندرة وجود فريق متخصص في إدارة الأزمات، افتقار وجود مكان مخصص يمكن استخدامه لإدارة الأزمات) وفي ضوء هذه النتائج قام الباحث بعرض (3) ثلاثة سيناريوهات تنوعت بين سيناريو مرجعي وسيناريو إصلاحي وسيناريو ابتكاري، لتكون هذه السيناريوهات دليلاً يساعد مديري المدارس في إدارة الأزمات التي تواجههم والوقاية من الأزمات المستقبلية. (قطيط، 2004).

6. إدارة أزمات التعليم في مصر، دراسة تحليلية مستقبلية .

الهدف من الدراسة: معرفة واقع إدارة الأزمات وجهود التعامل مع الأزمات في مؤسسات التعليم، ووضع تصور مستقبلي مقترح لإدارة أزمات التعليم في مصر .

منهج البحث وأدواته: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جانبه المسحي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات فقد تم إعداد وتطبيق استبانتين هما: استبانة لدراسة "أزمات التعليم في مصر"، واستبانة لدراسة "واقع إدارة الأزمات في التعليم في مصر".

عينة الدراسة: شملت العينة الأولى للدراسة أربع فئات ممثلة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في التخصصات التربوية وبلغ عددهم (447) فرداً، أما الثانية فبلغ عدد أفرادها (383) شملت القيادات الإدارية في المستويات الثلاثة لإدارة التعليم قبل الجامعي في مصر وهي:

المستوى القومي (ديوان عام وزارة التربية والتعليم)، المستوى المحلي (مديريات التربية والتعليم في المحافظات والإدارات التعليمية التابعة لها)، المستوى الإجرائي (المدارس في المراحل التعليمية المختلفة).

نتائج الدراسة: وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصل الباحث إلى أن أسلوب إدارة الأزمات أحد الاتجاهات الحديثة في الفكر الإداري المعاصر، وأن هناك العديد من أزمات التعليم التي واجهت النظم التعليمية في المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء، وأن النظم التعليمية والمدرسية القادرة على وضع توقعات للأزمات والإعداد لمواجهتها تكون أكثر قدرة من غيرها على تجاوزها بسرعة، كما تؤكد على تنوع الأزمات التي مر بها التعليم في مصر وتعدد جوانبها لتشمل الأبعاد المختلفة لمنظومة التعليم والمتغيرات المرتبطة بها وهي:

التمويل والإنفاق على التعليم (كانخفاض نسبة الإنفاق العام من الناتج الإجمالي في مصر)، المباني المدرسية والتعليمية (كعدم صلاحية الأبنية المدرسية وعدم قدرتها على استيعاب أعداد الطلاب)، الطلب الاجتماعي على التعليم وتكافؤ الفرص (ارتفاع نسبة القيد في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وزيادة نسب التسرب)، المناهج الدراسية ونظم الامتحانات (غلبة الطابع النظري على الامتحانات، الغش في الامتحانات، جمود نظم الامتحانات)، المدرسون والإدارة المدرسية والتعليمية (كتدني أحوال المدرسين المادية والمعنوية، غلبة الاتجاه المركزي للإدارة وسيادة عملية التسيير الروتينية إضافة إلى قصور الإدارة وعدم مواكبتها للتطور التكنولوجية)، الطلبة (وجود مظاهر العنف، تعاطي المخدرات والتدخين)، الكوارث الطبيعية والحوادث (كوقوع حوادث تسمم جماعية، وعدم وجود استعدادات وإجراءات وقائية لوقوع الزلازل والسيول)، السياسة التعليمية والقرار التعليمي (كغياب استراتيجية واضحة للتعليم، كثرة تعديل وتغيير نظام الدراسة)، علاقة التعليم باحتياجات التنمية وسوق العمل (كوجود خلل بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وعدم مواكبة أساليب التعليم والمناهج الحالية لاحتياجات المجتمع). (الألفي، 2003)

7. "واقع إدارة بعض الأزمات الإدارية في الأندية الرياضية بمملكة البحرين".

الهدف من الدراسة: تعرف أنواع الأزمات الرياضية بمملكة البحرين ومدى تكرارها وتأثيرها والاستعداد لها.

منهج البحث وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسح التحليلي، وقد صمم استبانته لجمع البيانات تم طرحها على أعضاء مجالس إدارات الأندية الرياضية، كما أجرى الباحث مقابلات مع بعض أعضاء مجالس إدارات الأندية، وقام بتحليل بعض مواد النظام الأساسي للأندية الرياضية بمملكة البحرين .

عينة الدراسة: شملت أعضاء مجالس إدارات الأندية الرياضية بمملكة البحرين وعددهم (143) فرداً.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الأندية الرياضية بمملكة البحرين استعرضت بعض الأزمات سواء من النوع الإداري، أو المالي، أو كليهما معاً. وأن الأزمات الإدارية بنوعها قد أثرت في أعضاء مجلس الإدارة، وفي النادي، وفي سمعته، وأنهم يتوقعون حدوث هذه الأزمات مستقبلاً بنسبة أكبر من حدوثها. وعلى الرغم من ذلك فالغالبية العظمى من الأندية بمملكة البحرين غير مستعدة لإدارة الأزمة، ولا يوجد لديها خطة لإدارتها، أو تنظيم معين يتعامل مع الأزمات والتدريب عليها. (اكسيل، 2003)

8. "موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات، والتخطيط لمواجهتها".

الهدف من الدراسة: تشخيص أهم المظاهر التي تجسد بعض الأزمات على مستوى المدرسة، وتحديد بعض هذه الأزمات التي حدثت بالفعل في المدارس، وكيف واجهها المديرون، وتحديد العوامل التي تعيق التخطيط الفعال لمواجهة الأزمات في المدرسة.

منهج البحث وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي، أما أدوات الدراسة فهي: أولاً: استبانة لمعرفة الأزمات التي تعرضت لها المدرسة وكيف تعاملت معها الإدارة، ثانياً: المقابلة لتحديد الأزمات الموجودة في الواقع المدرسي.

عينة البحث: قد طبقت أدوات البحث على (360) من مديري ومعاوني المديرين في محافظتي الإسكندرية والبحيرة في العام الدراسي 2000.

نتائج الدراسة: بعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى أن هناك العديد من الأزمات التي تحدث داخل المدرسة: كتعرض المدرسة للسرقة، حدوث انهيار لبعض أجزاء المدرسة، حدوث تسمم جماعي، هروب الطلبة، وأن من المعوقات التي تقلل من كفاءة التخطيط لمواجهة الأزمات غموض القرارات، نقص وعدم كفاية المعلومات اللازمة للتنبؤ بالأزمات، الاعتقاد الخاطئ أن المدرسة تستطيع مواجهة الأزمات وليس من الضروري التنبؤ بها. (أبو خليل، 2001).

9. "الخطط المستقبلية لإدارة الأزمات المدرسية، دراسة نفسية لمستقبلات المواجهة".

الهدف من الدراسة: تحديد ومسح الأزمات المدرسية المتوقع حدوثها في المدارس الثانوية، وأيضاً تحديد الفروق بين مدارس البنين ومدارس البنات الثانوية في انتشار هذه الأزمات مع اقتراح خطط مستقبلية لإدارة هذه الأزمات في المدارس الثانوية.

منهج البحث وأدواته: اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

عينة الدراسة: شملت العينة على (192) مدرساً، ومديراً، وناظراً، وأخصائياً اجتماعياً من الذكور والإناث في أربع مدارس ثانوية بمدينة طنطا .

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى أن الأزمات الأكثر انتشاراً في المدارس الثانوية هي الكثافة الفصلية، عدم التوافق مع الآخرين، انتشار المعاملة القاسية والإهمال من قبل الأسر لأولادها، السرقة، حالات الاعتداء على الآخرين، الشغب، والتفرد ضد سلطة المدرسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات في الأزمات السلوكية التالية لصالح البنين: التدخين، تناول الأقراص المخدرة، استخدام الأدوات الحادة، والعنف ضد المدرسين. (سليمون، 2001)

10. دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدى طلبة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مواجهة الأزمات والكوارث: دراسة ميدانية على محافظة المنوفية.

الهدف من الدراسة: الوقوف على دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدى طلبة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مواجهة الأزمات والكوارث، وتعرف أبعاد الوعي لدى الطلبة في مواجهة هذه الأزمات، والوصول إلى تصور مقترح لتفعيل دور الإدارة المدرسية في هذا المجال.

منهج الدراسة وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على واقع الأزمات التي تواجه مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية وسبل مواجهتها.

نتائج الدراسة: كان من أهمها ضعف الخلفية الثقافية لمدرسي التعليم الأساسي بخصوص مواجهة الكوارث والأزمات، وافتقاد الإدارة المدرسية إلى الدور المثالي في تنمية الوعي لدى الطلبة، وإهمال الجانب التدريبي على وسائل الاتصال بخارج المدرسة أثناء الأزمات. (عامر، 1997).

11. "فاعلية وحدة مقترحة في إدارة الأزمات لطلاب المدرسة الثانوية التجارية".

الهدف: بناء وحدة مقترحة في مفاهيم إدارة الأزمات لطلبة المدرسة الثانوية التجارية وقياس فاعليتها على اكتساب الطلبة مجموعة البحث المفاهيم المتضمنة.

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفي وذلك لتعرف بعض مفاهيم إدارة الأزمات من خلال تحليل بعض المراجع الحديثة في هذا المجال. والمنهج التجريبي وذلك لأنه من أكثر مناهج البحث مناسبة لقياس تحصيل مجموعة البحث في الجانب المعرفي. أما أدوات البحث فهي: قائمة بأهم مفاهيم إدارة الأزمات اللازمة لطلبة التعليم الثانوي التجاري و اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلبة مجموعة البحث للمفاهيم المتضمنة في الوحدة.

عينة البحث: مجموعة من طلبة الصف الثالث الثانوي بمدرسة النعام الثانوية التجارية في مصر.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى قائمة محكمة تشتمل على 36 مفهوماً في إدارة الأزمات وإلى بناء وحدة مقترحة في بعض مفاهيم إدارة الأزمات وضبطها وقد اشتملت الوحدة على أربعة دروس.

كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التحصيل لدى المجموعة التجريبية للمفاهيم والمعارف المتضمنة في وحدة إدارة الأزمات في الوحدة الاقتصادية. كما أنها أظهرت أن الوحدة المقترحة ذات تأثير كبير في إكساب الطالبات بعض مفاهيم إدارة الأزمات. كما أنها أثبتت بأنها ذات فاعلية بلغت 90 بنسبة كسب معدل 1.47 وهي أعلى من الحد الفاصل (1.2) الذي حدده بليك. (الجندي، د.ت).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

12. "Mass –Casualty Events at School: A National Prepared Survey"

"حوادث الإصابات الجماعية بالمدارس: نظرة عامة للاستعداد القومي"

الهدف من الدراسة: تعرف مدى استعداد مدارس الولايات المتحدة الأمريكية لحوادث الإصابات الجماعية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج المسحي الوصفي للمدارس الولايات المتحدة الأمريكية.

عينة الدراسة: ضمت الدراسة مدارس الولايات المتحدة الأمريكية التي تعنى بالاستعدادات المساعدة للمنع والاستجابة لحوادث الإصابات الجماعية من 2137 استجابة.

نتائج البحث: توصلت الدراسة إلى أن: 86،3 من المدارس المراقبة أقرت بوجود خطط الاستجابة، ولكن 57،2 فقط لديهم خطط منع، و 95 لديهم خطط إخلاء، لكن 30 لم يديروا مشكلة من قبل، و 22،1 ليس لديهم احتياطات خطة الكوارث للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، و 25 ليس لديهم خطط لما بعد الأزمة، و 42،8 لم يتقابلوا أبداً مع موظفي الإسعافات المحلية لمناقشة خطط الطوارئ، إضافة إلى أن الإعداد للكوارث في المدينة أفضل من الإعداد للكوارث في الريف على كل المستويات. (Graham,J.et al, 2006)

13. "In the Eye of the Storm"

"الأوقات العصيبة"

الهدف من الدراسة: تعرف كيفية استعداد قادة المدارس للأوقات العصيبة.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج المسحي الوصفي للمدارس في الولايات المتحدة الأميركية، ولم يتم ذكر عينة البحث.

نتائج الدراسة: قدمت الدراسة عدداً من النصائح لقادة المدارس عن استعدادات الطوارئ، وتشمل أربع خطوات لا بد أن تؤخذ في الاعتبار، وهي كما يلي: وضع استعدادات الطوارئ على أجندة العمل لكل المدارس، التواصل والتنسيق مع المستجيبين الأوائل، صنع خطة للطوارئ وتطوير نظام للاستجابة. (Leonard & Howitt, 2006)

14. "An Investigation of Computer Based Simulations for School Management Crisis"

"استخدام المحاكاة الحاسوبية في إدارة الأزمة المدرسية"

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 تحدث أثناء وقوع الأزمة في إحدى المدارس المتوسطة بأمريكا.

منهج الدراسة وأدواته: استخدم الباحثان المنهج الأثنوجرافي (الحلقي)، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت المقابلة لتحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات كما استخدمت البرمجيات التالية: (Microsoft Office ، Photo suite 111).

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على مدير إحدى المدارس المتوسطة والمعلمين الذين ينضمون إلى فريق الأزمات بإحدى المدارس المتوسطة بأمريكا.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: يعتمد 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 البحث 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 . مرحلة التصميم وبناء السيناريوهات التي تتناول مواقف الأزمة بناء على جمع المعلومات عن البنية التنظيمية

للمدرسة وموضوعات التدريب وتحديد أنشطة التصرف في موقف الأزمة بالإعلام عن الأزمة، والتصرف الفوري، ومواجهة الموقف، وحل الموقف. ومرحلة تطبيق المحاكاة بتوضيح إجراء تدريبات المحاكاة، وتطبيق المديرين والمعلمين لتطبيقات البرنامج. ومرحلة التغذية الراجعة بمعرفة آراء المديرين والمعلمين حول البرنامج. كما بينت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يرون أن التدريب على إدارة الأزمات باستخدام أسلوب المحاكاة بواسطة الحاسب الآلي له منافع فورية وأخرى بعيدة المدى. (Degnan & Bozeman, 2001)

15. "A Survey of Lea Guidance and Support for the Management of Crisis in Schools"

"تقديم الإرشاد والدعم لإدارة الأزمات في المدارس"

الهدف من الدراسة: تعرف التوجيهات والدعم المقدم للمدارس من جانب سلطات الإدارة المحلية فيما يتصل بإدارة الأزمات .

منهج الدراسة وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن واعتمدت الدراسة على مصادر متعددة من الكتب والدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة .

عينة الدراسة: تكونت العينة من 40 سلطةً من سلطات التعليم المحلية تم اختيارهم عشوائياً واستجاب منهم 17 سلطة محلية للتعليم في أمريكا .

نتائج الدراسة: لقد أظهرت النتائج وعي أفراد عينة الدراسة في السلطات المحلية بأهمية توعية ودعم المدارس في عملية إدارة الأزمات الخطيرة، وأن السلطات المحلية لا تقدم المساعدة الحقيقية للمدارس في إدارة الأزمة. كما أن الوثائق المتعلقة بإدارة الأزمات لا تحتوي تفاصيل مهمة. وبمقارنة الإرشادات الواردة في كتيب كيبيل (Kibble) وجد أن بعض السلطات المحلية تركز على حوادث الرحلات المدرسية دون التركيز على أن المدارس بحاجة إلى مزيد من التخطيط لحوادث الحرائق والفيضانات. (Kibble, 1999)

16. "Principals Experiences with School Crisis: Leadership, Disasters."

"خبرات المديرين مع الأزمات المدرسية، (القيادة والكوارث)".

الهدف من الدراسة: الوقوف على طبيعة خبرات المديرين الخاصة بالأزمات المدرسية، وأشارت الدراسة أن الأزمات ليست شيئاً غريباً عن المدارس فهي تواجه أنواعاً عديدة من الأزمات.

منهج الدراسة وأدواته: استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي، إضافة إلى المقابلة الشخصية.

عينة الدراسة: تمت مقابلة عينة مكونة من 7 مديرين و 11 من مساعدي المديرين و 7 معلمين و 2 من المشرفين وذلك لمعرفة خبراتهم في مواجهة الأزمات المدرسية.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن الأزمات المدرسية تتسم بخمس خصائص سلبية وهي: عدم التوقع، عدم استمرار البرنامج الطبيعي لليوم الدراسي، فقدان السيطرة على البيئة المدرسية والحاجة إلى إجراءات فورية، والتهديد بخطر محتمل، أما بالنسبة إلى الجهود المستخدمة في مجال إدارة الأزمات فقد شملت جهود الاستعداد والتدخل في موقف الأزمة، كما أشارت النتائج إلى أهمية التدريب على إدارة الأزمة كعنصر في برامج إعداد الإدارة المدرسية. (Cohen, 1998)

"Seven Steps: School Must Develop Comprehensive Plans That: 17 Anticipate and Prepare for Every Imaginable Crisis. Health Safety"

"سبع خطوات: المدرسة يجب أن تضع خططا شاملة لكل أزمة يمكن أن تحدث والاستعداد لها، الأمن والسلامة"

الهدف من الدراسة: وضع خطط شاملة على مستوى المدرسة لمنع ومواجهة الأزمات، من أجل مساعدة المديرين على المحافظة على أمن وسلامة المدارس في أمريكا.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

نتائج الدراسة: وتوصلت هذه الدراسة إلى أن التخطيط الشامل للأزمات لمنع حدوثها ومواجهتها على مستوى المدرسة يتمثل بـ: تشكيل فريق عمل لإدارة الأزمة على مستوى المدرسة مكون من المدرسين وأولياء الأمور وهيئات الدعم ذات العلاقة بمعالجة الأزمة، وتطوير وإجراء فحص مستمر للسلامة على مستوى المدرسة، وتطوير سياسات وإجراءات شاملة لمختلف حالات الأزمات سواء أكانت أزمات تتعلق بالأفراد (كالهروب من المدرسة أو موت أحدهم)، أم أزمات تتعلق بالكوارث (الحرائق والزلازل)، أو أزمات مادية (كانقطاع التيار الكهربائي، وتسرب الغاز). (Retting, 1999)

"Analysis of Programs of Crisis Management Leading Toward the: 18 Development of a Model for high Schools"

"تحليل برامج إدارة الأزمات الموجهة نحو تطوير نموذج للمدارس الثانوية ."

الهدف من الدراسة: التأكيد على الحاجة إلى استخدام خطط إدارة الأزمات في المدارس الثانوية مع ضرورة تطوير خطة نموذجية .

منهج الدراسة وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي (أسلوب المسح المدرسي)، أما أدوات البحث فقد استخدم الباحث الاستبيان والمقابلة الشخصية والتلفونية .

عينة الدراسة: تم إجراء مسح شامل لخمسین مقاطعة مدرسية في ولاية جورجيا التابعة للولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة: لقد توصلت الدراسة إلى أن 20 من الأنظمة المدرسية التي تم مسحها ليس لديها خطط لإدارة الأزمات، وأن 80 من الأنظمة المدرسية الأخرى أوضحت أن لديها بعض الأشكال والنماذج من خطط إدارة الأزمة. وأكدت الدراسة أن الأنظمة المدرسية ومديريها بحاجة إلى خطة إدارة الأزمات بصرف النظر عن حجم أو نسبة الأحداث الماضية، كما أثبتت أن الخطة النموذجية لإدارة الأزمات مطلوبة لدرجة أن المدارس يمكنها تصميم الخطط الخاصة بها تبعاً لاحتياجاتها. (Wilkins, 1997)

19. "Crisis Management: Analysis of the Management of Communal Catastrophes"

"إدارة الأزمة: تحليل لإدارة الكوارث المجتمعية".

الهدف من الدراسة: تعرف العمليات الإدارية المطلوبة لمواجهة أزمات كبيرة تواجه المجتمع والوقوف على الوسائل التي يمكن للمديرين من خلالها القيام بدورهم أثناء الأزمات.

منهج الدراسة وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي واستعان الباحث بالاستبانة والمقابلات الشخصية كأداة للدراسة.

عينة الدراسة: تم لقاء (200) مدير مدرسة وتم تنظيم مقابلة تم عن طريقها الحصول على البيانات عن عمليات الإدارة أثناء الأزمات وتدريب مديري المدارس على إدارة الأزمات.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن المهام المطلوبة لإدارة الأزمات تتشابه مع تلك المطلوبة للإدارة اليومية، مع اختلاف جوهري هو أن إدارة الأزمة تتم في بيئة ضاغطة لأن الأزمات لها تأثير شديد على الأفراد وعلى السلوك التنظيمي لدرجة أن المديرين الذين يديرون مهام الإدارة اليومية بفاعلية ربما لا يستطيعون بالضرورة أن يديروا الأزمة بفاعلية. (Kuban, 1996).

20. " Training School Administrators for Crisis Management "

" تدريب مديري المدارس الثانوية على إدارة الأزمات " .

الهدف: تسعى الدراسة إلى إيضاح استجابات مجموعة من مديري المدارس الثانوية ومعاوني المديرين لاختبار فعالية الحلقة البحثية للتدريب وتنمية قدراتهم على إدارة الأزمات المدرسية .

منهج البحث وأدواته: استخدم الباحث المنهج التجريبي، أما أداة الدراسة فتضم أداة للتدريب على إدارة الأزمة والتي تتكون من خمسة مشاهد (سيناريوهات) حقيقية تمثل المواقف المدرسية العنيفة، تم التطبيق وجمع الاستجابات لعدد (15) مدرسة للتعليم الثانوي، في ولاية جورجيا التابعة للولايات المتحدة الأمريكية. (Edwards, 1992).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج زيادة درجات الاختبار البعدي لأداة التدريب على إدارة الأزمة للمديرين الذين حضروا الحلقة البحثية التدريبية بشكل دال على نتائج الاختبار القبلي عندما قورنت بالمجموعة المتشابهة للمديرين الذين لم يحضروا الحلقة البحثية التدريبية.

21. "The Dilemma of Decision Making: Reflection of Suffolk County Superintendents"

"معضلة صناعة القرار المستخدمة بواسطة مديري المدارس لمقاطعة سوفولك"

الهدف: استكشاف عملية صناعة القرار المستخدمة بواسطة مديري المدارس لمقاطعة (Suffolk) في أثناء مواقف الأزمة.

منهج البحث وأدواته: استخدم الباحث المنهج الوصفي أسلوب المسح المدرسي، وكانت أداة الدراسة مقابلات شخصية مع عينة البحث .

عينة البحث: ضمت العينة مديري المدارس السابقين والحاليين (64) مديراً في مقاطعة (Suffolk) التابعة لمدينة (نيويورك) خلال ربيع 1989.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه حينما تكون هناك إدارة فعالة لا بد أن يكون هناك صناعة قرار بشكل فعال، خاصة في مواقف الأزمات، إلى جانب أن القيادة التنظيمية تتعرض لمجموعة من التحديات الجديدة والمعقدة في عملية صناعة القرار. كما أكدت الدراسة على أن معظم المدارس في هذه المقاطعة تواجه أحياناً مواقف الأزمة مما يتطلب من مديري المدارس صناعة القرارات للتدخل في الأزمة. (Austen, 1990)

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لوحظ أن هذا البحث يتفق مع الدراسات السابقة من حيث:

1. التطرق إلى موضوع الأزمات التعليمية التي تتعرض لها المدارس.
2. واتفق أيضاً على أهمية موضوع إدارة الأزمات وضرورة مواجهة الأزمات.
3. كما اتفق منهج البحث وأدواته مع منهج وأداة كثير من الدراسات السابقة وهو المنهج الوصفي التحليلي ما عدا دراسة (الجندي، د.ت) و (Retting, 1999) و (Kibble, 1999) و (Degnan & Bozeman, 2001).

كما لوحظ أن هذا البحث يختلف مع الدراسات السابقة من حيث:

1. عينة البحث، أي أن هذا البحث يتفق مع الكثير من الدراسات على جزء من عينة البحث (المديرين والمدرسين)، لكن لم تشمل عينة أي من الدراسات السابقة على الموجهين الاختصاصيين علماً أنهم حلقة الوصل بين المدارس من جهة، ومديرية التربية التي تتبع لها هذه المدارس من جهة أخرى.
2. مكان البحث، حيث أن إجراءات هذا البحث حدثت في سوريا، بينما جميع الدراسات السابقة أجريت في دول أجنبية وعربية مجاورة.
3. هدف البحث: فالهدف من هذا البحث بناء تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في مدارس الجمهورية العربية السورية.

وقد استفاد هذا البحث من الدراسات السابقة من خلال:

- 1) وضع تصور عام للإطار النظري الذي يشمل هذا البحث.
- 2) تصميم استبانة الدراسة وبنائها من حيث بعض المحاور.
- 3) المراجع العلمية التي استندت إليها هذه الدراسات.
- 4) التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها هذه الدراسات.
- 5) الأخذ في الاعتبار النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في بناء التصور المقترح الذي يهدف إليه البحث الحالي.

الثالث عشر: خطوات البحث:

سوف ييسر البحث وفق ما يلي:

1. الدراسة النظرية: وتتحدد بالفصول التالية

- الفصل الثاني: إدارة الأزمات في الاتجاهات المعاصرة.
- الفصل الثالث: لأزمات التعليمية عالمياً وعربياً وأسس إدارتها في المدارس.
- الفصل الرابع: أزمات التعليم الأساسي وإدارته في مدارس الجمهورية العربية السورية

2. الدراسة الميدانية: وتتحدد بالفصلين التاليين:

- الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية.
 - الفصل السادس: نتائج البحث وتفسيرها.
3. النصور المقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

الفصل الثاني

إدارة الأزمات في الفكر الإداري

المعاصر:

- تمهيد.

أولاً: مفهوم الأزمة.

ثانياً: خصائص الأزمة.

ثالثاً: الفرق بين مفهوم الأزمة والمفاهيم الأخرى.

رابعاً: أنواع الأزمات.

خامساً: مراحل تطور الأزمة.

سادساً: نشأة مصطلح إدارة الأزمات.

سابعاً: مفهوم إدارة الأزمات.

ثامناً: الفرق بين مفهوم إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات.

تاسعاً: طرق التعامل مع الأزمات.

عاشراً: نماذج إدارة الأزمات.

الحادي عشر: المبادئ الأساسية لتحقيق الفاعلية في إدارة الأزمات.

الثاني عشر: القيادة وقت الأزمات.

الثالث عشر: السمات التي يجب أن يتمتع بها القائد وقت الأزمات.

الرابع عشر: خطوات عمل القائد الإداري في وقت الأزمات.

الفصل الثاني

إدارة الأزمات في الفكر الإداري المعاصر

- تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري حول موضوع إدارة الأزمات، ويلقي الضوء على مفهوم الأزمة، وأسبابها، أنواعها، وطرق التغلب عليها، كما يتناول الفصل عرضاً لبعض نماذج إدارة الأزمات، إضافة إلى التطرق إلى موضوع القيادة وقت الأزمات وأنواع القادة.

أولاً- مفهوم الأزمة:

الأزمة في اللغة العربية: الضيق والشدة. (أنيس وآخرون، 1960، 16). والشدة والقحط، وأزم عن الشيء: أمسك عنه، والمأزم الطريق الضيق بين جبلين. (الرازي، 1992، 15).
والأزمة في اللغة الإنكليزية: نقطة تحول إلى الأفضل أو الأسوأ أو لحظة حاسمة (Websters, 1998, p430).

- مفهوم الأزمة اصطلاحاً:

إن كلمة أزمة مصطلح قديم عرف منذ العهد الإغريقي في القرن الرابع عشر قبل الميلاد في نطاق العلوم الطبية، حيث ويرجع إلى المصطلح اليوناني "كرينو" ويعني نقطة التحول الحرجة في حياة المريض، ويتحول إما إلى الأسوأ أو إلى الأفضل خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً (أحمد، 2002، 21).

وقد استعمل هذا المصطلح في مختلف الفروع الإنسانية وبات يعني مجموعة الظروف والأحداث المفاجئة التي تنطوي على تهديد واضح للوضع الراهن المستقر في طبيعة الأشياء. (البحيري، 2008، 8).

❖ في مجال العلوم السياسية عُرِّفت الأزمة بأنها مرحلة متطورة من مراحل الصراع الدولي وقد يرجع هذا الصراع إلى أسباب اقتصادية أو اجتماعية أو إيديولوجية (العماري، 1993، 13).

وعرفها كورال بل (Coral Bill) بأنها ارتفاع الصراعات إلى مستوى يهدد بتغيير طبيعة العلاقات الدولية ويرى أنها موقف مفاجئ تتجه فيه العلاقات بين طرفين أو أكثر نحو المواجهة بشكل تصعيدي نتيجة التعارض القائم بين المصالح والأهداف (بيومي، 2008، 249).

❖ ومن الناحية الاجتماعية تُعرّف الأزمة بأنها حدوث خلل خطير ومفاجئ في العلاقة بين العرض والطلب في السلع والخدمات ورؤوس الأموال. ومنذ ذلك الحين دخل المصطلح حيز استخدام علماء النفس عند الحديث عن أزمة "أزمة الهوية" والديمغرافيين في إشاراتهم "لأزمة الانفجار السكاني" وعلماء الاجتماع عند الحديث عن "أزمة القيم" و "أزمة العدالة الاجتماعية". (العماري، 1993، 18).

❖ من الناحية النفسية تُعرّف الأزمة بأنها اضطراب عاطفي حادّ يؤثر في قدرة الفرد على التصدي عاطفياً، أو معرفياً، أو سلوكياً. ويؤثر كذلك في قدرته على حل المشكلة بالوسائل العادية. (علي، 1997، 23).

مما سبق نرى أنّ مصطلح الأزمة يقع على خط التماس بين العلوم المختلفة، ومن هنا تأتي صعوبة وضع مفهوم شامل لمعنى الأزمة نظراً لخصوصية المنحى الذي ينظر إليه كل علم من هذه العلوم إلى مدلول الأزمة، كذلك الأمر بالنسبة إلى معنى الأزمة من وجهة نظر الإداريين حيث يمكن أن نصنّف تعريفاتهم تبعاً للمحاور التالية:

1) تعريفات ركزت على وصف نتائج الأزمة وأثارها السلبية:

فعرّف الحملوي (1993) "الأزمة بأنها خلل يؤثر تأثيراً مادياً على النظام كله، كما أنه يهدد الافتراضات التي يقوم عليها هذا النظام" (الحملوي، 1993، 19)، وتأثير الأزمة تبعاً لهذا التعريف يتعلق بجوانب مادية وبمقومات وأهداف المؤسسة أو المنظمة.

أما أبو السعود (1998) يرى "الأزمة نقطة تحول مصيرية في مجرى حدث ما. يتميز بتحسين أو تأخير حاد وترتبط بانفعالات قديمة لا بد أن تزول لتحل محلها ارتباطات جديدة تأتي بتغيرات كمية وكيفية في الحدث"، (أبو سعود، 1998، 16) وهذا التعريف ركز على الجانب الإيجابي والسلبي للأزمة وأيضاً على التغيرات الكمية والكيفية.

أما عند فنك (Fink, 1986) "الأزمة نقطة تحول 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 غير مرغوب فيها" (Fink, 1986, p.1). وهذا التعريف يرى بأنّ الأزمة ليست بالضرورة نقطة تحول سلبية بينما يمكن أن تكون فرصة للتقدم والنجاح.

2) تعريفات ركزت على الاستجابة المطلوبة لمواجهة الأزمة:

عرف تورنجتون (Torrington, 1989) الأزمة بأنها "حدث مفاجئ غير متوقع تتشابك به الأسباب بالنتائج وتتلاحق الأحداث بسرعة كبيرة تزيد من درجة المجهول لما يحدث من تطورات

مستقبلاً، وتجعل متخذ القرار في حيرة بالغة تجاه أي قرار يتخذه، وقد تفقده قدرته على السيطرة" (Torrington, 1989, p.95) هذا التعريف يتفق مع الخضير في الإشارة إلى الصعوبة التي يواجهها متخذ القرار في ظل قصور المعرفة.

أما الخضير يرى أن الأزمة " هي لحظة محرجة وحاسمة تتعلق بمصير الكيان الإداري الذي أصيب بها، مشكّلة بذلك صعوبة حادة أمام متخذ القرار تجعله في حيرة بالغة، وأي قرار سيتخذ سيكون في ظل دائرة من عدم التأكد وقصور المعرفة، واختلاط الأسباب بالنتائج، وتداعي كل منهما بشكل متلاحق يزيد من درجة المجهول عن تطورات ما قد يحدث مستقبلاً من الأزمة ذاتها" (الخضير، د.ت، 53)

والأزمة عند أحمد (2001) "حدث مفاجئ (غير متوقع) يؤدي إلى صعوبة التعامل معه ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل وطرق لإدارته بشكل يحد من آثاره السلبية" (أحمد، 2001، 27)، وهذا التعريف يركز على ضرورة البحث عن وسائل جديدة غير تقليدية لمواجهة الأزمة والحد من آثارها السلبية.

أما الطيب (1992) يرى الأزمة بأنها "نقطة تحول في أوضاع غير مستقرة يمكن أن تقود إلى نتائج غير مرغوبة إذا كانت الأطراف المعنية غير مستعدة أو غير قادرة على احتوائها ودرء أخطارها" (الطيب، 1992، 16)، وهذا التعريف يبرز الضرورة الحتمية لوجود آليات واستراتيجيات تقوم بها الإدارة لتحويل ما هو غير مرغوب إلى ما هو مرغوب من خلال استيعاب الآثار السلبية للأزمة، وهذه الفكرة تحديداً تقودنا إلى تعريف الحجي الذي يعزز هذا الاتجاه.

وعرّف الحجي (1998) "الأزمة بأنها نقطة تحول في سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر وتقود إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة خاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها، والأزمة في طبيعتها موقف يطرأ فجأة فتصبح له الأولوية المطلقة في ضرورة التعامل معه، واتخاذ القرار الحاسم لأنه يهدد إحدى القيم العليا في المؤسسة بشكل لا يمكن التسامح معه" (الحجي، 1998، 449).

فالأزمة تنطوي على فرص ومخاطر، والإدارة الحكيمة تقلل من حدة هذه المخاطر و تغتنم الفرص بل وتحول قدر الإمكان المخاطر إلى فرص.

ومن خلال التعريفات السابقة نجد تعدد في وجهات النظر حول تعريف الأزمة، إلا أن التعدد يساعد على دراسة الأزمة من زوايا متعددة ويجنب الانغلاق على اتجاه فكري واحد، كما أنه يساهم في تحليل الأزمة وتوضيحها. وانطلاقاً من التعريفات السابقة تستخلص الباحثة السمات التالية للأزمة:

حالة من الخلل والاضطراب المفاجئ تفقد المنظمة القدرة على العمل بالشكل المتعارف عليه، وتتسم بتلاحق الأحداث، ونقص المعلومات، وضيق الوقت، وتداخل الأسباب بالنتائج، وتهديد المقومات التي تقوم عليها المنظمة، وقدرتها على تحقيق أهدافها مما يتطلب اتخاذ قرار سريع ومناسب والبحث عن حلول فورية غير تقليدية للحيلولة دون تفاقمها.

ثانياً- خصائص الأزمة:

تتصف الأزمة بالخصائص التالية:

1. المفاجأة
2. نقص المعلومات
3. تصاعد الأحداث
4. فقدان السيطرة
5. حالة الذعر
6. غياب الحل الجذري (البريخت، 1998، 1).

كما تتسم الأزمة بتداعي الأحداث وتعقدها وتداخلها في ظل نقص المعلومات، وعدم الوضوح، ودرجة عالية من الشك في الخيارات المطروحة، إلى جانب أنَّ الأزمة تتطلب اتخاذ قرارات مصيرية لمواجهة أحداثها (هويدي، 1993، 15).

ومن خلال مفاهيم الأزمة التي تم ذكرها مسبقاً ترى الباحثة بأنَّ الأزمة تتصف بالتعقيد والتشابك، وتداخل الأسباب بالنتائج، نقص المعلومات، وضيق الوقت.

ثالثاً- الفرق بين مفهوم الأزمة والمفاهيم الأخرى:

هناك العديد من المفاهيم التي يتم الخلط بينها وبين مفهوم الأزمة، ومن هذه المفاهيم:

• المشكلة:

هي "الباعث الرئيسي الذي يسبب حالة من الحالات غير المرغوب فيها ومن ثم المشكلة قد تكون هي المشكلة ولا تحتاج إلى جهد منظم للوصول إليها والتعامل معها فالأزمة عادةً ما تكون إحدى الظواهر المنفجرة عن المشكلة التي تأخذ موقفاً حاداً شديداً الصعوبة و التعقيد غير المعروف أو محسوب النتائج" (الخضيرى، د.ت، 62).

كما تعرف المشكلة بأنها "عائق أو مانع يحول بين الفرد و الهدف الذي يسعى إلى الحقيقة" (أحمد، 2001، 6).

فالعلاقة بين المشكلة والأزمة علاقة وثيقة الصلة. فالمشكلة قد تكون سبب الأزمة و لكنها ليست الأزمة ذاتها.

• الكارثة:

تُعرّف الكارثة بأنها "حدث فجائي يسبب دماراً أو معاناة كبيرة مثل: الفيضانات والزلازل والبراكين" (Hornby, 1985. P.132).

فالكوارث الطبيعية مثلاً لا يمكن توقعها أو توقع حجم الضرر الناجم عنها، ومن ثم ينتظر حتى تنتهي الكارثة ومعرفة ما أسفرت عنه من نتائج والتي قد تكون سبباً في وجود أزمات (الخصيري، د.ت، 59).

فالكارثة حالة مدمرة حدثت فعلاً،، ينجم عنها ضرر سواء في الماديات أو غير الماديات أو كليهما معاً (أحمد، 2001، 27).

مما سبق نستنتج أن الكارثة ليست أزمة في حد ذاتها، وإنما الأزمة تنتج عن الكارثة.

• الحادث:

يعبر الحادث عن شيء فجائي غير متوقع تم بشكل سريع وانقضى أثره فور إتمامه. ولا يكون له صفة الامتداد بعد حدوثه الفجائي العنيف بل تتلاشى آثاره مع تلاشي تداعيات الحدث ذاته فالأزمة تتجم عن الحادث ولكنها لا تمثله فعلاً، وإنما تكون فقط إحدى نتائجه. (الخصيري، د.ت، 63)

رابعاً- أنواع الأزمات:

يمكن تصنيف الأزمات وفق أسس متعددة منها:

1. تقسيم الأزمات تبعاً للوحدة الإنسانية المتأثرة بها وتشمل:

- (1) أزمة فردية.
- (2) أزمة مجتمعية.
- (3) قومية.
- (4) إدارية و تنظيمية.
- (5) أسرية.
- (6) محلية (مصطفى، 2005، 481).

2. تقسيم الأزمات تبعاً لمعدل تكرار حدوثها:

- (1) أزمات ذات طابع دوري متكرر الحدوث.

2) أزمات ذات طابع فجائي عشوائي غير متكرر (الصباغ، 1997، 245).

3. تقسيم الأزمات تبعاً للمحتوى:

1) أزمة مادية.

2) أزمة معنوية.

3) أزمة مادية ومعنوية (فتحي، 2001، 12).

4. تقسيم الأزمات تبعاً لعمقها:

1. أزمات سطحية غير عميقة، هامشية التأثير.

2. أزمات عميقة متغلغلة جوهرية، هيكلية التأثير (الخضيرى، د.ت، 71).

5. تقسيم الأزمات تبعاً لشدة أثرها:

1) أزمات شديدة الأثر: وهي الأزمات التي يصعب التعامل معها.

2) أزمات محدودة الأثر: وهي الأزمات التي يسهل التعامل معها (أحمد، 2001، 34).

خامساً- مراحل تطور الأزمة:

الأزمة كظاهرة تمر بدورة حياة مثلها في هذا كمثل أي كائن حي وأهم مراحلها:

• المرحلة الأولى: وهي مرحلة ميلاد الأزمة:

في هذه المرحلة تبدأ الأزمة بالظهور لأول مرة على شكل شيء مبهم، وإحساس غامض بوجود شيء ما يلوح في الأفق، وهذا الإحساس ينذر بخطر غير محدد المعالم أو المدى الذي سيصل إليه. ويعود ذلك بلا شك إلى عدم توافر بيانات ومعلومات عن الأزمة. فإذا كان لمتخذ القرار الخبرة والقدرة على استيعاب هذه المرحلة من مراحل الأزمة استطاع القضاء عليها في مهدها، وإلا تقدمت الأزمة إلى المرحلة التالية.

ويمكن القضاء على الأزمة في مولدها بتجميدها والقضاء عليها دون تحقيق أي خسارة أو صدام بين أطراف مختلفة. وكذلك بإيجاد محور اهتمام جديد يغطي على الاهتمام بالأزمة ويحولها إلى شيء ثانوي لا قيمة له وكذلك يمكن القضاء عليها بامتصاص قوة الدفع المحركة لها وتشتيت جهودها.

• المرحلة الثانية: وهي مرحلة نمو واتساع الأزمة:

إذا لم يستطع متخذ القرار أن يقضي على الأزمة في مهدها، تنمو الأزمة وتدخل في مرحلة نمو واتساع حيث تمت تغذيتها عن طريق:

1. مغذٍّ داخلي للأزمة تستمد منه قوتها منذ نشأتها ولم يستطع القضاء عليه.
 2. مغذٍّ خارجي تفاعل معها وبها ليضيف إلى الأزمة قوة دفع جديدة وقدرة على النمو والانتعاش.
- ولا يمكن هنا إنكار الأزمة أو تجاهلها نظرا لدخول أطراف جديدة في صراع الأزمة لأن الخطر طال هذه الأطراف ووصل إليها وبالتالي لزم التنبيه للأزمة ووجودها، وتبدأ المطالبة بالتدخل قبل أن تستفحل وتصل إلى المرحلة التالية لها، ويمكن القضاء على الأزمة في مرحلتها تلك بعدم السماح بتطورها أكثر من ذلك وإيقاف نموها عند المستوى الذي وصلت إليه وكذلك بتحديد وعزل المغذيات الخارجية التي تدعم الأزمة إما عن طريق استقطابها، أو بث التعارض بين المصالح وبين استفحال نمو وتطور الأزمة.

• المرحلة الثالثة: وهي مرحلة قمة نضج الأزمة:

الوصول إلى هذه المرحلة نادر جدا في حياة الأزمات ولكن طالما كان هناك استخفاف واستبداد وجهل، تصل الأزمة إلى مرحلة النضج وتصبح ذات قوة تدميرية عالية وتصل إلى قوة يستحيل السيطرة عليها بعد ذلك تبدأ سلسلة من الخسارات حتى تنتهي الأزمة. ولكن هناك أمل بسيط بأن يتم القضاء على الأزمة عن طريق تحويل الأزمة وبكل قسوتها إلى كبش فداء يتحمل كل التبعات السابقة، ويحملة إعصار الأزمة حيث المقر النهائي له خارج المؤسسة.

• المرحلة الرابعة: وهي مرحلة انحسار وتقلص الأزمة:

وصلت الأزمة إلى مرحلة ليست نهائية حيث نضجت واتسعت، ثم بدأت تتقلص وتنحسر ولكنها لم تنته بعد، ومن الممكن أن تزيد حداثها في أي زمان طالما كانت هناك مصادر تغذيتها وتستمد قوتها منها. فإذا دخلت في مرحلتها التالية والأخيرة. وهي في حالة عدم الاستقرار تلك ظلت توجه المزيد من الضربات إلى الكيان الموجود وهذه ضربات تعطي حالات من عدم الاستقرار أو التوازن ولن تنتهي إلا إذا اختفى الكيان، لأنه لن يقوى على الصمود في وجه هذه الضربات.

• المرحلة الخامسة: وهي مرحلة اختفاء الأزمة:

وهي المرحلة الأخيرة من دورة حياة الأزمة حيث تفقد هنا الأزمة كل مظاهر قوى الدفع المولدة لها وتبدأ بالتلاشي وينتهي الاهتمام بها ويختفي الحديث عنها إلا كتاريخ، ولكن انحسر واختفى و سبق أن حدث (فتحي، 2001، 18-15).

سادساً- نشأة مصطلح إدارة الأزمات:

جاء مصطلح إدارة الأزمات منذ القدم كمظهر من مظاهر التعامل الإنساني مع المواقف الطارئة أو الحرجة التي يواجهها الإنسان بعد أن جوبه بتحدي الطبيعة أو غيره من البشر، ولم تكن تعرف آنذ باسم إدارة الأزمات، وإنما عرفت بتسميات أخرى مثل: الحنكة الدبلوماسية، براعة القيادة، حسن الإدارة.... الخ، وكانت هذه الممارسة هي المحك الحقيقي لقدرة الإنسان على مواجهة الأزمة والتعامل مع المواقف الحرجة بما تفجّره من طاقاته الإبداعية وتستفز من قدراته الابتكارية (البحيري، 2008، 16).

ولكن نشأة مصطلح إدارة الأزمات جاء في الأصل من علم الإدارة العامة وذلك للإشارة إلى دور الدولة في مواجهة الكوارث العامة المفاجئة وظروف الطوارئ مثل الزلازل و الفيضانات والأوبئة والحروب. وقد نما أيضاً في مجالات العلاقات الدولية للإشارة إلى أسلوب إدارة السياسة الخارجية في مواجهة المشاكل والمعضلات الدولية الساخنة والحادة وخير مثال على ذلك أزمة الصواريخ الأميركية الكوبية عام 1961، وأزمة العالم الغربي بعد حرب تشرين التحريرية عام 1973.

ثم عاد مصطلح إدارة الأزمة بعد ذلك إلى أحضان الإدارة العامة لحل المشكلات بأساليب جديدة تبنته الأجهزة الحكومية والمنظمات العامة، وباتت مظاهر التطور في هذا الشأن متعددة وكثيرة حيث ظهرت "قوة المهام الخاصة" و"غرفة العمليات لإدارة المشاكل الحادة المتفجرة" (البزار، 2001، 31-32).

سابعاً- مفهوم إدارة الأزمات:

تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح إدارة الأزمات ويمكن تقسيمها تبعاً للجانب الذي تم تركيز الاهتمام عليه:

1) تعريفات ركزت على التخطيط للوقاية من الأزمات والتنبؤ بها قبل حدوثها:

عرّف روبرت لينل جون (Robert Little John) (1983) إدارة الأزمات بأنها "عبارة عن نظام يستخدم للتعامل مع الأزمات من أجل تجنب حدوثها والتخطيط للحالات التي لا يمكن تجنبها، وإجراء التحضيرات للأزمات التي يمكن التنبؤ بحدوثها، وهو نظام يطبق للتعامل مع هذه الحالات الطارئة عند حدوثها، بغرض التحكم في النتائج و التخفيف أو الحد من آثارها التدميرية" (Little John, 1983, 10). وقد ركز هذا التعريف على ضرورة تجنب حدوث الأزمات من خلال التخطيط لها والتنبؤ بها قبل حدوثها.

أما شريف (1998) عرفت إدارة الأزمات "العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد متغيرات البيئة الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد و الإمكانات المتاحة لمنعها، والإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفعالية بحيث يحقق أقل قدر ممكن من الضرر للمنظمة وللبيئة والعاملين، مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت و بأقل تكلفة ممكنة. وأخيراً دراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة عنها إلى أقصى درجة ممكنة" (شريف، 1998، 53).

و يركز هذا التعريف على التنبؤ بالأزمات و تعبئة الموارد لمنعها و الإعداد لها في مرحلة ما قبل الأزمة و التعامل مع الأزمات وقت حدوثها و استخلاص النتائج بعد حدوثها.

(2) تعريفات ركزت على الإجراءات المستخدمة عند وقوع الأزمة والسيطرة عليها:

تعرف عبد اللاه (1998) إدارة الأزمات "هي محاولة لتطبيق مجموعة من الإجراءات والقواعد والأسس المبتكرة تتجاوز الأشكال التنظيمية المألوفة وأساليب الإدارة الروتينية المتعارف عليها وذلك بهدف السيطرة على الأزمة والتحكم فيها وتوجيهها وفقاً لمصلحة الدولة" (اللاه، 1998، 407).

يركز هذا التعريف على السيطرة على الأزمة أثناء حدوثها من خلال القيام بمجموعة من الإجراءات و القواعد غير التقليدية.

أما مصطفى (2005) يرى إدارة الأزمات "كيفية التغلب على الأزمة بالأدوات العلمية الإدارية المختلفة و تجنب سلبياتها، و الاستفادة من إيجابياتها، و لذلك فهي أسلوب إداري حديث نسبياً يطبق في حالة وقوع الأزمة" (مصطفى، 2005، 482). وبنوه هذا التعريف بأن الأزمات قد يكون لها نتائج إيجابية يمكن الاستفادة منها إذا كانت توجد إدارة جيدة للأزمة.

من خلال العرض السابق لمفاهيم إدارة الأزمات يلاحظ أن بعض التعريفات ركزت على مرحلة ما قبل الأزمة (التخطيط و التنبؤ للأزمة وإعداد برامج وقائية) وبعضها الآخر ركز على مرحلة وقوع الأزمة (إجراءات المواجهة والتحكم والسيطرة).

ومما سبق ترى الباحثة أن إدارة الأزمات: عملية منظمة تضم مجموعة من الإجراءات و الأسس و القواعد التي تتجاوز أساليب الإدارة الروتينية المتعارف عليها، فتقوم المؤسسة بالتنبؤ بالأزمات المحتمل حدوثها والتخطيط لمواجهتها، والتعامل مع الحالات الطارئة عند وقوعها، واتخاذ

القرارات السريعة والمناسبة للتخفيف من آثارها السلبية، والعمل على استخلاص الدروس المستفادة منها مستقبلاً.

ثامناً- الفرق بين مفهوم إدارة الأزمات ومفهوم الإدارة بالأزمات:

الإدارة بالأزمات أسلوب يختلف عن أسلوب إدارة الأزمات في الهدف والخطوات والطريقة، وتعرّف الإدارة بالأزمات "بأنها أسلوب يعتمد على صناعة الأزمة بصورة حقيقية أو بصورة مفتعلة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال التخطيط لخلق الأزمة ثم استثمارها لتحقيق بعض الأهداف التي كان يصعب تحقيقها بالظروف العادية". والهدف من هذا الأسلوب هو التمويه وإخفاء المشكلات الموجودة بالفعل، أو الخروج من أزمات مزمنة، وأيضاً تحويل الأشخاص أو الجماعات أو الكيانات إلى موقف دفاعي بدلاً من المواقف الهجومية، أو لفت نظر الرأي العام أو المستهدفين لقضية يصعب الاهتمام بها في الظروف العادية (هلال، 1996، 153).

وتُعرّف أيضاً بأنها "افتعال الأزمة وإيجادها كوسيلة للتغطية أو التمويه على المشاكل القائمة والتي تواجه الكيان الإداري"، ومن هنا يطلق عليها البعض اسم علم صناعة الأزمة للتحكم والسيطرة على الآخرين (مصطفى، 2005، 483).

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 آثارها السلبية عند وقوعها، والعمل على الاستفادة منها في وقت لاحق.

تاسعاً- طرق التعامل مع الأزمات:

يُعدُّ التعامل مع الأزمات أحد المختبرات الرئيسة التي تظهر مدى كفاءة الإدارة، فالمواقف الصعبة هي التي تحدد بشكل كبير مدى علم ومعرفة وخبرة المديرين، وقدراتهم على مواجهة الأحداث الصعبة.

وتختلف المنظمات في نمط التعامل مع الأزمات وفقاً لأربعة عوامل هي: (إستراتيجية المؤسسة وأهدافها-الهيكل التنظيمي-الثقافة التنظيمية-النظام النفسي) وتوضح هذه الأنماط كما يلي:

1. النمط المستعد للأزمات:

المنظمة بعواملها الأربعة: (الإستراتيجية، والهيكل التنظيمي، والثقافة السائدة، والنظام النفسي) قادرة على التعامل مع الأزمات وبالتالي فهي تقع ضمن إدارة الأمان.

2. النمط المستهدف للأزمات:

وهو على النقيض تماماً من النمط السابق، فالعوامل الأربعة غير مناسبة للتعامل مع الأزمات، إذ لا توجد خطط أو إستراتيجية لإدارة الأزمة، كما أنَّ الهيكل التنظيمي غير مناسب وكذلك النظام الثقافي والنفسي وبالتالي تقع المنظمة في منطقة الخطر.

3. النمط الجاهل للأزمات:

وفي هذا النمط تكون الثقافة التنظيمية والنظام النفسي للمنظمة مناسبان لإدارة الأزمات، ومع ذلك فإنَّ المنظمة تجهل الحاجة إلى إدارة الأزمات بصورة مستقبلية، ولا توجد أي جهود رسمية هادفة لإدارة الأزمات.

4. النمط البيروقراطي الأساسي:

ويعبر هذا النمط عن منظمات لم تستعد من حيث الخطط أو الهيكل أو الثقافة التنظيمية للتعامل مع الأزمات وبالتالي تظل هذه المنظمة غارقة في همومها ومشكلاتها على الرغم من محاولات الإدارة لتغيير اتجاهاتها. (عليه، 1998، 527)

ومن هنا تجد الباحثة أنَّ المعالجة الخاطئة للأزمات لا تؤدي إلى علاجها، بل تؤدي إلى تدهور الموقف، وإلى تدمير الكيان الإداري بأكمله، ولذلك فإنَّ التعامل مع الأزمة يجب أن يخضع للناحية العلمية والخبرة الإدارية لمعالجة هذه الأزمة منذ البداية وعدم السماح بامتدادها.

وهناك نوعان من الطرق للتعامل مع الأزمات:

1. الطرق التقليدية:

وهذا النوع من الطرق يستمد خصوصيته من الموقف الذي يواجهه متخذ القرار في إدارة الأزمات، وهذه الطرق يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- إنكار الأزمة: وذلك من خلال التأكيد وعدم الاعتراف بوجود أزمة في الكيان الإداري، على الرغم من وجودها فعلاً، وما يدعم هذا الأسلوب هو التعنيم الإعلامي المعتمد سعياً إلى عدم اكتشاف الأزمة.
- كبت الأزمة: بهدف تدميرها عن طريق استخدام العنف الشديد لإخمادها، وتدمير عناصرها من خلال التحرك السريع المباشر العنيف لإفقاد الأزمة قوة الضغط وإرجائها إلى حين.
- بخس الأزمة: أي التهوين من شأنها، فالأزمة موجودة فعلاً، ولكنها حدث قليل الأهمية يمكن حله بأسلوب بسيط.

- **تنفيس الأزمة:** وذلك عن طريق فتح ثغرات مختلفة في جدار وبنیان الأزمة وتنفيس حالة الغضب والغليان والتوتر، وإيجاد قضايا جزئية تستوعب جانباً هاماً من هذا الضغط، وتستنزف جهد أصحابها فتضعف قوة الدفع الرئيسية.
 - **الإسقاط:** حيث يعمل المسؤول على تغطية قصوره في مواجهة الأزمة، بتركيز الأضواء على عيوب الآخرين والقصور في أدائهم. (الألفي، 2008، 84).
 - **القفز فوق الأزمة:** ويتركز هذا الأسلوب على الاهتمام بالتظاهر بأنه قد تمت السيطرة على الأزمة عن طريق التعامل مع الجوانب المألوفة والتي هناك خبرة في التعامل معها، أو هناك أوجه تشابه فيها مع الخبرات القديمة، ويؤدي ذلك إلى تناسي العوامل الجديدة والأكثر غموضاً وتجاهل تأثيرها كلياً أو جزئياً كما لو كانت غير موجودة أصلاً، ويؤدي هذا الأسلوب غالباً إلى ترك النار تحت الرماد، حيث يعتقد المسؤول نفسه والمحيطون به في مجتمع الأزمة أنه قد تمت السيطرة عليها، في حين أنها تستعد للظهور مرة أخرى ويكون تأثيرها أكثر قوة.
 - **أسلوب الهروب (أسلوب النعامة):** الأزمة بطبيعتها متطورة وغير جامدة، لأنها تنتج عن احتكاك أو صدام عوامل بشرية أو صناعية أو طبيعية، وهذا الاحتكاك يحدث بين عاملين أو أكثر، ونظراً لأن هذه العوامل متغيرة بطبيعة التطور الذي يشملها، فإن الأزمات الناتجة عنها تكون متطورة أيضاً وتبدو مظاهرها بالغة التعقيد والصعوبة، مما يؤدي إلى الغموض الشديد في موقف الأزمة لدرجة تجعل الفرد حائراً وعاجزاً عن التعامل معها بالشكل الصحيح. وتختلف أشكال الهروب من الأزمة حيث تأخذ صوراً منها:
1. **الهروب المباشر:** مثل ترك مجال الأزمة وتأثيرها نهائياً، والاعتراف بعدم القدرة أو الفشل في المواجهة، والاستعداد لتحمل تبعات هذا الهروب .
 2. **الهروب غير المباشر:** وذلك عن طريق الإصابة الحقيقية ببعض الأعراض الصحية التي تستدعي النقل بعيداً عن مجتمع الإصابة المصطنعة التي تحقق الغرض نفسه، والهروب غير المباشر هو اصطناع المواقف التي تظهر القائد المسؤول بعيداً عن الأحداث أثناء وقت الأزمة أو تعذر الاتصال به أو عدم علمه بها.
 3. **التنصل من المسؤولية:** عن طريق إلقاء المسؤولية على الآخرين، وتبرير المواقف التي أدت إلى حدوث الأزمة بأسباب منطقية تبدو سليمة في ظاهرها ولكنها لا تغير من الواقع الفعلي، حيث يقدم أعذاراً بعيدة عن مسؤولياته ولا ترتبط بقصوره أو عجزه، وهو لا يعترف بعجزه أو فشله أمام الناس وحتى بينه وبين نفسه.

4. التركيز على جانب آخر: حيث يعمل المسؤول على تجنب الفشل المتوقع في مواجهة الأزمة بالتركيز على جانب آخر من الموضوع وليس في صميم الأزمة، أو على جانب يستطيع أن يحقق فيه بعض النجاح (هلال، 1996، 115-119).

2. الطرق غير التقليدية:

• **طريقة فريق العمل:** يتم تكوينه من عدد مناسب من الخبراء المتخصصين في مختلف التخصصات التي لها علاقة بالأزمة لبحث مجالات وأبعاد وطرق التعامل معها، ووضع خطة عمل سريعة محكمة ومدروسة بدقة لهذا التعامل ومؤكدة النجاح في الوقت ذاته، ويتم تكوين فرق العمل بأسلوبين رئيسيين هما:

الأسلوب الأول: فريق العمل المؤقت: ويختص هذا الفريق بالتعامل مع أزمة بعينها، ويتم تشكيله لأول مرة وإسناد مهمة التعامل مع الأزمة له. ويتم ترشيح أفراده من خلال قوائم مُعدة مسبقاً تضم الخبراء والمتخصصين في المجالات المتصلة بالأزمة وتحدد اختصاصات هذا الفريق وتكون مهمته ذات طابع خاص على النحو التالي:

1. تشخيص الأزمة بشكل فوري وسريع.
2. إعداد خطة التحرك لمواجهة الأزمة والتعامل معها.
3. متابعة تنفيذ خطة التحرك والتعامل للتدخل السليم وتصحيح أي أخطاء تحدث أو لعلاج أي قصور.

4. وتنتهي مهمة هذا الفريق بانتهاء الأزمة ويتم حله بعد قيامه بالمهمة التي أوكلت له بنجاح، أو تعيين فريق آخر للتعامل مع الأزمة إذا لم يحقق نجاحاً.

الأسلوب الثاني: فريق العمل الدائم: يتم تشكيله من أفراد مختارين بدقة وعناية تتوافر لديهم قدرات خاصة، ويتم تأهيل هؤلاء الأفراد تأهيلاً عالياً ورفع لياقتهم بشكل كبير استعداداً للتعامل مع الأزمات التي تخصصوا فيها، وحتى لا يكونوا متأثرين بالضغط الواقع عليهم عند حدوث الأزمات.

• طريقة الاحتياطي التعبوي للتعامل مع الأزمات:

تستند هذه الطريقة على (نظرية حافة الخطر وحد الأمان) التي تستدعي المعرفة الأصولية بمناطق ومواطن الضعف في الكيان الإداري الذي يتعرض لأزمات، أو تحديد المناطق الضعيفة التي يمكن لعوامل الأزمات اختراق جدار الكيان الإداري بها، ومن ثم إعداد احتياطي وقائي يمثل حاجزاً إضافياً وقائياً لمواجهة أي اختراق.

• طريقة المشاركة الديمقراطية للتعامل مع الأزمات:

تستخدم هذه الطريقة عندما تتصل الأزمة بالأفراد، أو يكون محورها عنصراً بشرياً، وعادة ما تستخدم هذه الطريقة في المجتمعات الديمقراطية التي يتمتع فيها الفرد بحرية السلوك الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، وفي الوقت ذاته يملك رئيس الكيان الإداري حب الأفراد له واقتناعهم به، ومن ثم فإنه يطلب إليهم مشاركة في الرأي في التعامل مع الأزمات التي تواجه هذا الكيان الإداري. ويتعين في هذه الطريقة الإفصاح عن الأزمة وعن مداها، خطورتها، والخطوات التي اتخذت في سبيل التعامل معها، وما هو مطلوب من الجميع اتخاذها لإنجاح الخطة الموضوعية والمتفق عليها والمشارك كل منهم في إعدادها، ومن ثم يسهل القضاء عليها.

• طريقة احتواء الأزمة:

تعتمد هذه الطريقة على حصر الأزمة في نطاق محدود، وتجميدها عند المرحلة التي وصلت إليها، وفي الوقت ذاته امتصاص الضغط المولد عنها، ومن ثم إبقائها القوة التدميرية.

• طريقة تصعيد الأزمة:

تستخدم هذه الطريقة عندما تكون الأزمات التي يواجهها متخذ القرار غير واضحة المعالم، وبصفة خاصة عندما يكون هناك تكتلاً عند مرحلة تكوين الأزمة، حيث يتم فك هذا التكتل وتقليل ضغط الأزمة عن طريق تصعيد الأزمة حتى تصل إلى نقطة تعارض المصالح، حيث يتفكك التكتل، ويتجه كل فريق إلى اتجاه آخر.

• طريقة تفريغ الأزمة من مضمونها:

إنَّ الأزمة في حقيقتها تدور حول مضمون معين، ومن ثم فإنه بدون الاتفاق على المضمون يكون من الصعب استمرار الضغط الدافع إلى نشوء الأزمة، ومن هنا تكون مهمة متخذ القرار إفراغ الأزمة من مضمونها، ويكون هذا بمثابة إفقادها للهوية الخاصة بها، بحيث لا يستطيع أفرادها الاحتفاظ بقوة الضغط الخاصة بها، ومن أهم الطرق المستخدمة:

1. التحالفات المؤقتة مع العناصر المسببة للأزمة

2. الاعتراف الجزئي بالأزمة ثم إنكارها.

3. تزعم الضغط الأزموبي، ثم الانحراف نحو اتجاه آخر لإفقاد الأزمة ضغطها نحو الهدف الموضوع أصلاً.

• طريقة تفتيت الأزمة:

وهي من أفضل الطرق غير التقليدية على الإطلاق للتعامل مع الأزمات ذات الضخامة والشدة التي تتجمع قواها وتندثر بخطر شديد. وتعتمد هذه الطريقة على معرفة كاملة وتفصيلية دقيقة بالقوى المشكلة لتحالفات الأزمة كافة، حيث يتم تحديد إطارات المصالح المتعارضة، والمنافع المحتملة التي يمكن أن يكتفي بها كل من أعضاء هذه التحالفات، ومن ثم ضرب وحدة هذه التحالفات بإيجاد زعامات مفتعلة لكل اتجاه، وتحديد أن استمرار المكاسب والمغانم يتعارض مع استمرار التحالفات الأزموية، وهكذا حتى تتحول الأزمة الكبرى إلى أزمات صغيرة مفتتة، لا تمتلك الضغط العنيف الذي كانت تمتلكه من قبل.

• طريقة تدمير الأزمة ذاتها وتفجيرها من الداخل:

وهي من أصعب الطرق غير التقليدية التي يلجأ إليها متخذ القرار في الكيان الإداري الذي يواجه أزمة مستعصية ذات ضغط عنيف. ويطلق عليها اسم (طريقة المواجهة العنيفة) أو (الصدام المباشر)، وغالباً ما تستخدم في حال غياب كامل للمعلومات وهنا تكمن خطورتها، أو في حال معرفة كاملة بها وتيقن من أنه لا مفر من الصدام، ويتم التعامل على النحو التالي:

1. ضرب الأزمة بشدة من الأطراف الضعيفة للأزمة، والتي يمكن عن طريقها أن تتداعى أعمدة الأزمة التي تستند إليها، أو تفقد قوتها المحورية التي ترتكز عليها.
2. استقطاب بعض عناصر القوة ذات التأثير على تحريك قوى الدفع في الأزمات، لزعة استقرار قوى الأزمة وإفقادها وحدة تماسكها، وإيجاد صراع بين مؤيدي العناصر التي تم استقطابها، وبين العناصر التي لا تزال متمسكة بتيار الأزمة مما يمزق الأزمة، ويجعل فيها خللاً متسعاً.
3. تصفية العناصر القائدة والرائدة للأزمة، سواء بتجريمها وإفقادها مصداقيتها ونزاهتها، أو بإزالتها بشكل يؤدي إلى إنهاء دفعها للصدام.
4. إيجاد قادة جدد أكثر تفهماً واستعداداً لتولي قيادة صانعي الأزمة وتحويلهم تدريجياً أو فجأة إلى قوى غير أزموية، بل قوى إيجابية فاعلة في الكيان الإداري.

• طريقة الوفرة الوهمية:

وهي أحد الأساليب النفسية التي يلجأ إليها متخذ القرار للتعامل مع الأزمات العنيفة السريعة والمتلاحقة الأحداث، والتي تندثر بخطر عاصف مدمر للكيان الإداري التي تجتاحه الأزمة، خاصة مع وجود عامل نفسي مصاحب لها، يعمل على إيجاد حالة فزع شديدة تغري عوامل الأزمة وتجذب إليها قوى جديدة.

• طريقة احتواء وتحويل مسار الأزمة:

تستخدم هذه الطريقة مع الأزمات بالغة العنف، والتي لا يمكن وقف تصاعدها أو التعامل مع قوة الدفع المولدة لضغوطها، ومن ثم يتم فقط تحويل مسار الأزمة إلى مسارات أخرى بديلة، ويتم احتواء الأزمة عن طريق استيعاب نتائجها، والرضوخ لها، والاعتراف بأسبابها ثم التغلب عليها، ومعالجة إفرازاتها ونتائجها، وبالشكل الذي يقلل أضرارها إلى أدنى حد، وتصل قمة النجاح في المعالجة بإحكام السيطرة على الكيان الإداري وحفز مشاركة أفراده، وزيادة انتمائهم وولائهم، وبالشكل الذي يعظم من إنتاجهم ويرفع من إنتاجيتهم، ويؤدي إلى تحسن أداء الكيان الإداري ككل (الخصيري، د.ت، 163-169).

كذلك يقتضي التعامل مع الأزمات وإدارتها بشكل علمي رشيد المرور بسلسلة من الخطوات المتتابعة والمتكاملة كما يلي:

1. **تقدير موقف الأزمة:** ويقصد به تحديد جملة التصرفات وما وصلت إليه الأزمة من نتائج وردود أفعال وأداء ومواقف محيطة ومؤثرة ومتأثرة بها وتحديد أسباب وكيفية حدوث الأزمة.

2. **تحليل موقف الأزمة:** بعد تقدير موقف الأزمة وتحديد تحديدًا دقيقاً يقوم مدير الأزمة بمساعدة معاونيه بتحليل الموقف وعناصره المختلفة ومكوناته والعوامل المساعدة على إيجاد الأزمة، وتحليل طبيعة الخطر الذي تشكله الأزمة وتكاليف أعباء استمرارها، ومدى تأثير كل ذلك على الكيان الإداري الذي نشأت فيه الأزمة، واستخراج المؤشرات والحلول والبدائل المختلفة التي يتعين الاختيار من بينها.

3. **التخطيط العلمي للتدخل بالأزمة:** وهي مرحلة وضع الخطط والبرامج لمواجهة الأزمة والتصدي لها، ويتم ذلك على عدة مراحل هي: (مرحلة الاعتراف بالأزمة - مرحلة التوافق والاستجابة للأزمة - مرحلة التحقق من أسباب الأزمة - مرحلة تشكيل لجان للمناقشة والمشاركة في حل الأزمة) من خلال توزيع الأدوار والمهام على الفريق المكلف بالتدخل لمعالجة الأزمة وفق التتابع الزمني.

4. **التدخل لمعالجة الأزمة:** من خلال المعرفة والإحاطة الشاملة للخطط البديلة والسيناريو المعتمد للتدخل في الأزمة، حيث يحدد متخذ القرار الإداري الاحتمالات ثم يتخذ القرار، وتتم المعالجة عن طريق المواجهة السريعة لاستيعاب الأزمة مع إزالة الآثار السلبية لها، وإعادة الأوضاع إلى ما كانت عليه واستعادة الكيان الإداري لحيويته (أبو السعود، 1998، 24-26).

عاشراً - نماذج إدارة الأزمات:

يرى بعض الباحثين أن الأزمات تمر بخمس مراحل وهناك من يرى أنها تمر بستة مراحل، فلا بد للمدير أثناء التعامل مع الأزمات اتباع خطوات علمية خلال مراحل مختلفة من إدارة الأزمات، وفيما يلي عرض نماذج لمرحل إدارة الأزمات:

1. نموذج الإدارة الفعالة (إدارة بالمبادرة - إدارة برد الفعل) للأزمة:

حيث يرى مصطفى أن معظم الأزمات تمر بخمس مراحل أساسية، وإذا فشل المدير في إدارة مرحلة من المراحل، فإنه يصبح مسؤولاً عن وقوع الأزمة وتفاقم أحداثها.

• المرحلة الأولى: اكتشاف إشارات الإنذار:

ترسل الأزمة قبل حدوثها بوقت كاف، إشارات تحذيرية مبكرة متتالية، وتحدث الأزمات عادة بسبب عدم الانتباه لتلك الإشارات التحذيرية. ولا شك أن مستوى وعي الإدارة يؤثر بشكل كبير على كيفية تعاملها مع الأزمة إذ تصر المنظمات المستهدفة للأزمات على تجاهل إشارات التحذير ومعاقبة من ينذر المنظمة بتلك الأزمات، فالثقة الزائدة تجعلهم يعتقدون بأنهم محصنون وغير قابلين لحدوث الضرر.

• المرحلة الثانية: الاستعداد / المنع أو الوقاية:

يجب أن يتوافر في المنظمة أساليب ووسائل وقائية تستخدم لمحاولة منع الأزمات، ومن المعروف أنه لا توجد طريقة واحدة لمنع كل الأزمات، ولكن النظام الوقائي يمكن أن يمنع امتداد أو انتشار الأزمة إلى باقي أجزاء المنظمة عن طريق وضع الخطط والسيناريوهات المناسبة للمواجهة وتقليل الخطر.

يطلق على المرحلتين الأولى والثانية "الإدارة بالمبادرة" للأزمات وإذا قامت المنظمة بإنجاز أنشطة هاتين المرحلتين بنجاح، فإنها تمنع الكثير من الأزمات.

• المرحلة الثالثة: احتواء وتقليل الأضرار:

ويتم في هذه المرحلة احتواء الآثار الناتجة عن الأزمة وعلاجها، وكفاءة وفاعلية إدارة هذه المرحلة تعتمد إلى حد كبير على المرحلة السابقة ومن الضروري عزل الأزمة لمنعها من الانتشار.

• المرحلة الرابعة: استعادة النشاط:

يجب أن تتوفر للمنظمة خطط طويلة وقصيرة المدى لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة واستعادة مستويات النشاط. وقد ترتكب المنظمات المستهدفة للأزمات خطأ جسيماً بالتركيز على العمليات الداخلية وتجاهل تأثير الأزمة على الأطراف الخارجية. وتمثل المرحلتين الثالثة والرابعة طابع رد الفعل حيث يجرى تنفيذ أنشطتهما بعد أن تقع الأزمة.

• المرحلة الخامسة: التعلم:

وتتضمن دروساً مهمة تتعلمها المنظمة من خبراتها السابقة، وكذلك من خبرات المنظمات الأخرى التي مرت بأزمات معينة يمكن للمنظمة أن تمرّ بمثلها. والتعلم لا يعني إلقاء اللوم وتبادل الاتهامات على الغير وتحميله المسؤولية. (مصطفى، 2005، 484-486)

2. نموذج (الفونسو هيررو):

غالبية الأزمات لها علامات مبكرة تدل على مشكلات قيد الاحتمال، والخطوة الأولى لتحاشي الأزمة أو حلها هي إدراك هذه المشكلات المحتملة، ونموذج إدارة الأزمة بصورة فعالة قبل وبعد أن تحدث يبني على فرضيتين هما: (أن لكل أزمة دورة حياة ويمكن التأثير فيها عبر مراحل الميلاد والنمو والنضج والموت - ويمكن استخدام دورة حياة الأزمة للتكهن بالنتائج المتوقعة لكل مرحلة من مراحلها):

• المرحلة الأولى: إدارة المشكلات:

وفي هذه المرحلة يجب على المؤسسة أن تقوم بما يلي:

1. مسح البيئة المحيطة بحثاً عن الاتجاهات العامة أو المشكلات المنفردة التي قد تؤثر فيها في المستقبل القريب.
2. جمع المعطيات عن المشكلات التي يحتمل أن تثير المتاعب وتقييمها.
3. تطوير إستراتيجية للاتصالات وتركيز جهودها على منع حدوث الأزمة أو إعادة توجيه مسارها ونتيج إدارة المشكلات بصورة فعالة لهيئة الإدارة تجنب مرحلة الأزمة.

• المرحلة الثانية: التخطيط - الوقاية:

تسهم هذه المرحلة في رصد البيئة المحيطة مع مرحلة إدارة المشكلات، وتكمن الفكرة في هذه النقطة في إظهار أن مشكلة ما تجاوزت حد إدارة المشكلات، وأن أزمة على وشك الحدوث

وضرورة استخدام الإدارة لنظم جمع المعلومات والتحذير لديها لمراقبة الأزمة بعناية وأن تستعدّ لمواجهتها إذا ما وقعت. وهذه المرحلة هي نقطة البدء في إدارة الأزمات في المواقف مثل الحرائق والانفجارات والفيضانات عندما تكون المفاجآت حتمية.

ومن الضروري في هذه المرحلة أن تقيّم الإدارة أبعاد المشكلة ودرجة تحكم المنظمة في الموقف والخيارات التي يمكن لها الاختيار من بينها لتطوير خطة نوعية للقيام بمواجهة الأزمة. فإذا استطاعت المنظمة إدارة المشكلات على نحو فعال والوقاية منها في هذه المرحلة فمن المرجح أن يتم تجنب الوقوع في أزمة كاملة وبالتالي الوصول إلى مرحلة اللا أزمة. وفي أقل القليل فإن الإدارة الفاعلة للمشاكل تقلل من تأثير العواقب السلبية.

• المرحلة الثالثة: الأزمة:

في هذه المرحلة إذا لم تكن خطة مواجهة الأزمة موجودة أو إذا كان الموقف قد قوبل بسوء تصرف فإن رد فعل المنظمة يتعين أن ينحصر في التأثير في الأحداث واستخدام إجراءات الطوارئ التي قد تقلل أي ضرر، وتتضمن هذه المرحلة تقييم استجابة المنظمة للأزمة وإجهاض الإشاعات السلبية بالإجراءات التي تم اتخاذها لحل المشكلة وتوجيه رسالة إلى الجمهور الملائم، وتنفيذ برامج الاتصالات الداخلية.

• المرحلة الرابعة: ما بعد الأزمة:

ويجب على المؤسسة في هذه المرحلة الاستمرار في إعطاء الاهتمام للجماهير المتنوعة، والاستمرار في مراقبة المشكلة التي تتناقص حدتها، وكذلك كيفية عمل خطة الأزمة إن وجدت، وكيفية استجابة الإدارة والعاملين للموقف ودمج هذه التغذية الراجعة في خطة الأزمة وتحسينها لمنع أية أزمات مستقبلية، وتطوير إستراتيجية طويلة الأمد للاتصالات لتقليل الأخطاء الناجمة عن الأزمة. (هريو، 1998، 15-22).

يتضح من العرض السابق لنموذجي إدارة الأزمات أنه بالرغم من اختلاف عدد مراحل إدارة الأزمات إلا أن الإجراءات التي يتم إتباعها تتمثل في ثلاث مراحل هي:

1. **مرحلة ما قبل الأزمة:** وفيها يتم اتخاذ إجراءات للحيلولة دون وقوع الأزمات المحتملة وتقليل حدة آثارها من خلال اتباع إشارات الإنذار المبكرة لوقوع الأزمة، ووضع خطط وسيناريوهات والتنسيق بين مختلف الجهات المعنية.
2. **مرحلة مواجهة الأزمات:** يتم وضع الخطط موضع التنفيذ لاحتواء الأضرار، وتشكيل فريق إدارة الأزمة وتحديد من له سلطة اتخاذ القرار.

3. مرحلة ما بعد الأزمة: يتم فيها تقييم استجابة المنظمة للأزمة، وتحديد سلبيات وإيجابيات الإدارة والاستفادة من الدروس لاستخدامها في وقت لاحق.

3. نموذج الهرم (the Pyramid Model):

يعرض كل من (نورمان وماير Norman and Mayer) نموذجاً لإدارة الأزمات، حيث يتكون هذا النموذج من ثماني مراحل على شكل هرم، ويشير إلى أن هذا الهرم يتطلب أساساً قوياً ومتماسكاً ويتمثل هذا في رغبة الإدارة فيما هو غير تقليدي مع وجود إدراك واضح بأنه يمكن أن تحدث المواقف الطارئة والأزمات مهما كان احتمال حدوثها، مما يفرض الاستعداد الجيد لمواجهتها، وتحديد المخاطر والفرص المحتملة، وهذا يحتاج إلى قيادة ابتكارية قادرة على ترتيب الأولويات عند حدوث الأزمات، وفرز الفرص التي يمكن استغلالها، ومن العناصر الهامة التي يشملها هرم إدارة الأزمات التخطيط الجيد لاستغلال الإمكانيات المتاحة، وهناك أيضاً التنظيم الجيد وتفويض السلطة وتوفير المناخ الذي يشجع الأفراد على القيام بواجباتهم، ثم تأتي مراحل احتواء الخطر سواء كان مادياً أو معنوياً والعودة إلى الوضع الطبيعي، وأخيراً تعلم الدروس المستفادة لتجنب تكرار الأزمات نفسها (Norman & Mayer, 1990, 21-23).

4. نموذج أبترا The Aptra Model:

هو نموذج يمكن تطبيقه مهما كان حجم المنظمة أو نوع الأزمات التي تواجهها، وهذا ما يشير إليه (ستيف ألبريخت Steve Albrecht) والذي يوضح أن هذا النموذج ذا الخطوات الخمس يساعد بشكل فعال على إدارة الأزمات بكفاءة إذ لم يتم الاستسلام للأوضاع المعقدة، ويرجع اسم هذا النموذج إلى الحروف الأولى من خطواته الخمس والتي تشمل:

1. المبادأة بالاستعداد (Anticipate): وعدم الاعتماد على رد الفعل بعد وقوع الحدث فالقرارات التي يتم اتخاذها مبكراً بعيداً عن ضغط الموقف أو الأزمة غالباً تكون قرارات سليمة.
2. التخطيط (Plan): حيث أن التخطيط الجيد يراعي حاجات وموارد المنظمة، والهدف الرئيسي للتخطيط تجاه الأزمات هو الحفاظ على الموارد البشرية والمادية، والمحافظة على سير العمل الطبيعي قدر الإمكان أثناء الأزمات.
3. التدريب والممارسة (Train and practice): وذلك من خلال تمثيل الأدوار وإعداد السيناريوهات الجيدة للمواجهة الناجحة، وكلما كان التدريب جاداً وقريباً من الموقف الحقيقي الذي يمكن أن يواجهه المنظمة كان ناجحاً لمواجهة الأزمات.

4. **المراجعة أو التقييم (Review):** وتشمل ثلاثة جوانب هي: المراجعة المستمرة للسياسات والإجراءات، تقييم التدريب والممارسة وبناء السيناريوهات، وأخيراً تقييم المواجهة بعد وقوع الأزمة.

5. **المواجهة الفعلية (Act):** وعدم الانتظار حتى تتحول المشكلات إلى أزمات، لكن لابد من المبادرة من خلال الأفكار الابتكارية للمواجهة المبكرة، ومن الضروري أيضاً التصرف بسرعة وعدم الانتظار حتى تتحسن الظروف (Albrecht, 1996, 120-125).

5. نموذج المصفوفة (Sowt) أو (Tows):

تمثل المصفوفة أسلوباً متميزاً في تحليل الفرص والتهديدات وتحديد أوجه القوة والضعف للمنظمة التربوية التي تعمل فيها، أو بالنسبة لحياتك الشخصية، وتمثل هذه المصفوفة المرحلة التالية لعملية مراجعة الموقف، حيث تحاول من خلالها التنبؤ بما يمكن أن تواجهه ليس فقط من التهديدات بل أيضاً من الفرص التي يمكن استثمارها للحصول على نتائج إيجابية إضافية، وذلك من خلال تحليل جميع البيانات، وتستخدم النتائج التي تتوصل إليها المصفوفة بالتخطيط لمواجهة الأزمات المحتملة أو المتوقعة، وكذلك التخطيط الاستراتيجي للاستفادة من الفرص المتوقعة والمحتملة (هلال، 2007، 107).

وقد عرض ميرز وهولشا (Mayers & Holusha) نموذجاً يمثل المصفوفة (Matrix Model) وفقاً لبعدين هما:

- شدة الخطورة ويقصد بها حجم الموارد المعرضة للخطر.
 - درجة التحكم ويقصد بها القدرة على التحكم والسيطرة على الموقف والتأثير على النتيجة من خلال وجود أساليب فعالة لمجابهة الأزمة.
- ويتم تمثيل درجة الخطورة على المحور الأفقي، ودرجة التحكم على المحور الرأسي، وتشمل المصفوفة أربعة أجزاء:

1. **الجزء الأول:** يشير إلى وجود درجة تحكم منخفضة مع وجود درجة خطورة عالية.
2. **الجزء الثاني:** يشير إلى وجود درجة تحكم عالية مع وجود درجة خطورة عالية.
3. **الجزء الثالث:** يشير إلى وجود درجة تحكم عالية مع وجود درجة خطورة منخفضة.
4. **الجزء الرابع:** يشير إلى وجود درجة تحكم منخفضة مع وجود درجة خطورة منخفضة. (Barton, 1993, 58).

وتساعد هذه المصفوفة في تقييم حالة الأزمة وذلك من خلال تحديد موقع الأزمة على المصفوفة، ويستلزم كل وضع من الأوضاع تبني استراتيجيات مختلفة، ففي الجزأين الأول والرابع نجد أنه يمكن التركيز على خطط ما بعد الأزمة، حيث أنه إذا لم يمكن التحكم في الأزمة فلا بد من التفكير في كيفية التعامل مع آثارها (الحملوي، 1993، 101).

الحادي عشر- المبادئ الأساسية لتحقيق الفاعلية في إدارة الأزمات:

إن الإدارة الفاعلة للأزمات تعتمد على عدة مبادئ أساسية:

1. التحديد الواضح للهدف الذي تم من أجله إنشاء إدارة خاصة بالأزمات، ومن الطبيعي أن يكون هذا الهدف هو تحقيق استجابة سريعة وعالية وفعالة لإشارات الأزمة وتطورها وطرق التعامل معها.
2. بناء وتوفير قاعدة معلومات جيدة وكافية للتنبؤ بالأزمات والتعامل معها بمنتهى السرعة.
3. بناء وتوفير نظام جيد وفعال للاتصالات الداخلية والخارجية.
4. توفير قيادة إدارية ذات خبرة عالية وثقافة عامة واسعة وغير انفعالية.
5. توفير الكوادر البشرية الكفاء لإعداد الخطط المسبقة للأزمات المحتملة، وإعداد سيناريوهات المواجهة.
6. العمل على سرعة استعادة النشاط بصورة طبيعية بعد انتهاء الأزمة وبأقل موارد مالية ممكنة.
7. تحليل وتقييم الأزمات واستخلاص الدروس المستفادة منها، سواء بهدف الحيلولة دون تكرار حدوثها أو بهدف تحسين المواجهة. (ناصر، 2003، 260).

كما أن للقرارات الإدارية دوراً كبيراً في الوقاية من الأزمات من خلال عاملين:

- (1) فعالية الإدارة في اكتشاف مقومات الأزمة والحد من آثارها، وتتحقق هذه الفعالية من خلال دراسة وتحليل الإشارات المبكرة للأزمات (السلوكية والتنظيمية، انخفاض الروح المعنوية) وكذلك من خلال تشكيل فريق إدارة الأزمات.
- (2) فعالية الإدارة في التعامل مع الأزمة من خلال التأكيد على تقبل الواقع والاعتراف بوجود الأزمة، والحركة السريعة كرفع الروح المعنوية، وحماية الأفراد والممتلكات، وكذلك المرونة في التعامل مع الأزمة (الحويطي، 1996، 20-21).

- ومن الاحتياجات الإدارية ومتطلبات تحقيق الفاعلية في إدارة الأزمات أيضاً:

1. وضوح تام لحدود السلطة والمسؤولية حتى تدار الأزمة بكفاءة وفاعلية.
2. نظام جيد للاتصالات الداخلية والخارجية، فالاتصالات الداخلية لها دور كبير في عملية جمع وتحليل المعلومات وتوصيلها، وتفيد في عملية نقل القرارات للمستويات المختلفة في التنظيم، أمّا الاتصالات الخارجية فلها تأثير كبير في نجاح المنظمة في التعامل مع الأزمة وكسب الرأي العام.
3. القيادة السوية غير الانفعالية التي لا تتأثر كثيراً بالضغوط النفسية التي تفرزها الأزمة، والتي يتوافر لها ثقافة تنظيمية ملائمة وقدرة على تصور أكبر قدر ممكن من البدائل في مواجهة الأزمة، واختيار أنسبها. (شريف، 1998، 121).

الثاني عشر- القيادة وقت الأزمات:

لابد أن تتوافر في قائد فريق الأزمات القدرة على التأثير في أعضاء الفريق لتوجيه نشاطهم ودوافعهم وحفزهم على التفكير الابتكاري في توليد البدائل لاتخاذ القرارات المناسبة لحل الأزمة، والعمل على احترام كل عضو، والحفاظ على تماسك المجموعة لضمان سير الفريق في الاتجاه الذي يحقق أهداف خطط الطوارئ (عليوة، 2003، 97).

إنّ إدارة الأزمات تتطلب نوعية من القادة الإداريين تتوافر لديهم السمات والخصائص الشخصية والنفسية المناسبة لتحمل الضغوط التي تفرزها الأزمة، لأن أي تعامل غير سليم مع الأزمة يمكن أن يؤدي إلى عواقب سيئة على المدى القريب أو البعيد. ونجاح القائد في التعامل مع الأزمة يبدأ من حل المشكلات القديمة والإعداد للتعامل مع المشكلات المستقبلية، ويحتاج القائد وقت المواجهة مع الأزمة إلى استخدام ما لديه من مهارات الابتكار والمرونة في الاستفادة من مشاركة الآخرين بالرأي، وتمتد مسؤولية القائد إلى قيادة الأزمات إضافة إلى دوره في الظروف الطبيعية والعادية. ويقع القادة غالباً في خطأ شائع وهو تجاهلهم لإمكانية حدوث الأزمة، بل وعدم الاستعداد السلوكي والذاتي لها (هلال، 1996، 143-144).

— وتتعدد أنواع القادة وقت الأزمة:

1. القائد الديكتاتوري المستبد: ويتسم بحب السيطرة والسلطة، والخوف من فقدانها ومن الفشل، ودرجة توتره عالية جداً عند مواجهة الأزمة، لديه يقظة مستمرة ويطلب النتائج حالاً، انتقادي، يهدد كثيراً، يتخذ كل القرارات بمفرده وبسرعة، حيث أنه يفرض خطة

معالجة الأزمة على العاملين ويلزمهم بالتنفيذ، ويحرم العاملين حرية التحدث عن الأخطاء، ويحاول الخروج من الأزمة سريعاً ليستريح.

2. القائد البيروقراطي: وهو قائد ضعيف الثقة بنفسه، في البداية ينكر وجود الأزمات، ويتهرب من اتخاذ القرار ويرفعها للأعلى، فهو يخشى الطرد من الوظيفة، يوزع المسؤولية على عدد من الأفراد، وأهم دور يقوم به متابعة الإجراءات ويعتقد أن فريق العمل والعاملين معه على صواب تام بإجراءات العلاج.

3. القائد الفوضوي: وهو قائد متردد، غير مستقر، بسببه تعم الفوضى ويشيع الإهمال وتقلب الأزمة البسيطة إلى أزمة عميقة الأثر والتأثير، فهو يسمح للعاملين معه بحرية التصرف في علاج الأزمة، ولا يبذل جهداً في تنظيم شؤون معالجة الأزمة، فكل فرد هنا يحدد هدفه ويختار الوسيلة التي يراها من وجهة نظره مناسبة للوصول إليه، ويتوسع في تفويض السلطة وعمومية التعليمات.

4. القائد المجامل الودود: وهو قائد طيب، متسامح، ومتساهل، فهو يرغب دائماً أن يكون محبوباً بين الآخرين ويخاف من تكدير جوّ الحبّ والرضا بسبب الأزمات يتمتع بهدوء ظاهري عجيب أثناء الأزمات، ويتجاهل دون قصد البيانات والحقائق ذات العلاقة، ويترك لمن حوله اتخاذ القرار، فرأيهم الذي يتفقون عليه هو رأيه أيضاً، يتأخر باتخاذ القرار، لا يراعي أهمية الوقت، ويبرر دائماً أخطاء الغير.

5. القائد المباشر (الأوتوقراطي): يتحدث باسم المجموعة ويعلمهم بما هو متوقع منهم، يتخذ قرارات دقيقة، يشجع على استخدام إجراءات موحدة، يحوّل الفوضى إلى نظام وانضباط، لا يسمح للأفراد بأية حرية في العمل، يتحمل المسؤولية الكاملة عندما تسوء الأمور.

6. القائد الميكافيللي: وهو قائد مكر وبارع يتمتع بالرفق واللين، له نظرة سحرية وصادقة وهي على العكس خادعة، هدفه تحقيق الشعبية في الأوقات العادية، وفي وقت الأزمات يختار البدائل التي تواجه أقل مقاومة لدى أكبر القطاعات وأقواها، فهو يستطلع الآراء بشكل غير مباشر، ويفضل التغيير السلمي دون صراع من خلال المكائد.

7. القائد الديمقراطي: يعمل على إيجاد قنوات اتصال بينه وبين الآخرين، يتفاعل مع العاملين ويصبح واحداً منهم، يصعب التمييز بينه وبين العاملين وقت الأزمة، تتبع القرارات من الجماعة، يحافظ على روح العمل الجماعي ويشجع المبادرات، ويهتم بحالة الأفراد الشخصية، ويحلّ المشكلات بين العاملين، لديه القرار النهائي وهو المسؤول عن اتخاذ القرار (فتحي، 2001، 181-186).

الثالث عشر- السمات التي يجب أن يتمتع بها القائد وقت الأزمات:

تؤثر خصائص شخصية القائد ودوافعه في أسلوب تعامله مع الأزمة. ونعني بالخصائص الشخصية مجموعة الخصائص المرتبطة بالتكوين المعرفي والعاطفي والسلوكي للإنسان، كأن يكون الفرد ذا شخصية تسلطية، أو يكون ميالاً إلى الانفتاح على الأفكار الجديدة، أما الدوافع الذاتية فهي مجموعة العوامل المرتبطة بالحاجات الأساسية - المادية والمعنوية - للإنسان والتي تدفع الفرد للتصرف بشكل معين، كالدافع للقوة والإنجاز... وغيرها (عامر، 1996، 48).

وقد تناولت دراسات كثيرة السمات الشخصية للمديرين والقادة في وقت الأزمات، ففي دراسة جامعة (ميتشجان) تبين أن "العاملين يفضلون المدير المتشدد أثناء الأزمة، وفي رأيهم أنه في حالة الأزمة وفي مواجهة المشكلات الملحة، وعندما يبدو المدير غير حازم ويطلب المشاركة بصورة زائدة من مرؤوسيه، فهو لا يسعى إلى بناء احترامهم له، بل على العكس يبدو كأنه يبحث عن آخرين يشاركونه الفشل، وتحمل جزء من اللوم، والمرؤوس الذي تعرضت منظمته لأزمة مفاجئة يصبح تحت ضغط عالٍ، ولا يرغب في تلقي لوماً أكبر من مستواه الوظيفي ويرغب في وجود من يتصرف بقوة" (الشريف، 1998، 248).

ويستحسن أن تتوفر في القائد مجموعة من الصفات الشخصية والموضوعية منها:

1. الشجاعة الفطرية والمكتسبة، وعدم الانفعال في المواقف الحرجة.
2. التفاؤل بأن لديه القدرة على معونة الآخرين للعمل على تذليل الصعوبات التي تواجههم.
3. المقدرة على تنمية روح التعاون للعمل كفريق موحد في مواجهة مخاطر الأزمة وتطورها، والتكيف السريع للتطورات والمستجدات الظرفية.
4. حيازة الخبرة الإدارية والمؤهلات التدريبية لاتخاذ القرارات بعقلانية، وإدراك وتحكم متكامل في مواجهة الأزمة.
5. ملكة التخيل والإلهام التي تعينه في بلورة رؤية واضحة ومستقبلية للأحداث وكيفية معالجتها بترؤ وحنكة وفق تخطيط سليم للوصول إلى الأهداف المنشودة (يوسف، 1998، 109).

الرابع عشر- خطوات عمل القائد الإداري في وقت الأزمات:

تؤدي الأزمة بشكل عام إلى تعظيم دور القائد الإداري، وذلك لأن موقف الأزمة يؤدي إلى تصعيد تلقائي لسلطة اتخاذ القرار إلى القائد، وكلما زادت حدة الأزمة ازدادت درجة تصعيد مركزية

اتخاذ القرار في يد القائد، فالمؤسسات تصبح مدفوعة إلى تفويض السلطة النهائية للقائد بسبب الحاجة إلى اتخاذ قرار الأزمة في فترة محدودة (عامر، 1996، 46).

ويمكن أن نلخص مهام القائد وقت الأزمات فيما يلي:

1. تكوين فريق عمل لإدارة الأزمات:

كأن يقوم القائد بجعل أعضاء فريقه يعملون معاً على أسس راسخة نحو: الترفع عن صغائر الأمور، تشجيع من يستحق الثناء، الاحترام قبل الحب، العمل على تهدئة المواقف الثائرة، وجود عنصر القيادة في مكونات الإدارة، النظر إلى العمل على أنه مثلث أضلاعه: هي الإبداع والطلاقة والتغيير، وأن تقوم الأعمال على المسؤولية وتحقيق التقدم والبحث نحو الأفضل، تقييم الأداء بشكل دوري، حسن اختيار الأفراد عند تكوين فريق جديد أو إضافة أعضاء جدد، التركيز على نقاط القوة وتجاوز نقاط الضعف، الابتعاد عن العنف والعمل على تحفيز الفريق.

2. تحديد الأهداف وقت الأزمات:

وذلك من خلال قيادة الناس إلى تحقيق آمالهم، ومساعدتهم على أن يروا مستقبلهم بأنفسهم، عن طريق تحديد الأهداف وتوضيح معالم الطريق، وأن تكون الأهداف مسؤولية والتزاماً في حل المشكلات، وأن لا يسمح للحرائق بأن تشب ثم يوظف كل طاقاته لإخمادها، توقع الخطر دائماً. وأن يجعل الأهداف واقعية قابلة للقياس ومليئة بالأهداف.

3. تخطيط الوقت أثناء الأزمات:

ربما كان عجز الناس عن التخطيط نابعاً من عجزهم عن التنبؤ بالمستقبل، وفقرهم إلى المعلومات. لذلك عليك الاستفادة من الوقت وعدم الإسراف فيه، وأن تكون مرناً في تخطيط الوقت، وأن تتسق وتحترم وقت الآخرين.

4. الارتفاع بالمعنويات وقت الأزمات:

من الصعب الجمع بين الأداء الرفيع والروح المعنوية المنخفضة، لهذا كان من أهم مسؤوليات القائد الحقيقي مراقبة علامات التدهور، أو حتى انخفاض الروح المعنوية داخل المنظمة، والسعي إلى تهيئة بيئة تتمتع بالروح المعنوية العالية المتحفزة والطموحة إلى الأفضل.

5. الإبداع والتجديد في المواقف العصيبة:

إن الإبداع ضروري عندما تشتد المواقف حيث يكون لدى العقلية الإبداعية إحساس بالتحدي على البدائل المتطورة والرغبة في افتتاح المستقبل بلا خوف من المجهول، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب (كوكس، 1994، 4-6)

مما سبق تجد الباحثة أنه لا بد من تدريب القادة الإداريين والمديرين على إدارة الأزمات ومواجهتها، لإكسابهم المهارات الأساسية اللازمة، ومعالجة نواحي القصور الشخصي بما يؤهلهم للعمل بفاعلية عند حدوث الأزمات.

— خاتمة:

في هذا الفصل لقد تم عرض المفهوم العام لإدارة الأزمات في ضوء الفكر الإداري المعاصر، وقبل أن يتم عرض مفهوم إدارة الأزمات التعليمية والأسس التي تقوم عليها داخل المدارس، لا بد أن نعرض مفهوم الأزمة التعليمية داخل المدارس، والتطرق إلى الأزمات التعليمية التي تتعرض لها المدارس عالمياً وعربياً وهذا ما سيتم عرضه في الفصل التالي.

الفصل الثالث

الآزمات التعليمية عالمياً، عربياً، وأسس إدارتها داخل المدارس

- تمهيد

أولاً- الآزمات التعليمية عالمياً وعربياً

- مفهوم الآزمة التربوية أو التعليمية.
- طبيعة آزمات التعليم:

(1) ملامح آزمات التعليم العالمية.

(2) ملامح آزمات التعليم في البلدان العربية

ثانياً- إدارة الآزمات التعليمية في المدارس.

تعريف إدارة الآزمات في المدارس

أهمية إدارة الآزمات في المدارس

أسس إدارة الآزمات في المدارس

أولاً: التخطيط للاستعداد لمواجهة الآزمات

أهداف التخطيط للاستعداد لمواجهة الآزمات

مبادئ التخطيط للاستعداد لمواجهة الآزمات

مراحل التخطيط للاستعداد لمواجهة الآزمات

استراتيجيات التخطيط للاستعداد لمواجهة الآزمات

ثانياً: تنظيم فريق لإدارة الآزمات

أهمية فريق إدارة الآزمات

التنظيم لإدارة الآزمات

أدوار فريق إدارة الآزمات

تدريب فريق إدارة الآزمات

ثالثاً: الاتصال للتعامل مع الآزمات

أهمية الاتصال للتعامل مع الآزمات

أسس الاتصال الفعال في إدارة الآزمات

أبعاد الاتصال الفعال

استراتيجيات الاتصال للتعامل مع الآزمات

الفصل الثالث

الأزمات التعليمية عالمياً، عربياً، وأسس إدارتها داخل المدارس

— تمهيد:

بعد أن تناولت الباحثة في الفصل السابق إدارة الأزمات في الفكر الإداري المعاصر، وسيتم ذكر الجانب التطبيقي لإدارة الأزمات في التعليم وخصوصاً داخل المدرسة في هذا الفصل، وذلك عن طريق عرض وتحليل الاتجاهات المعاصرة لإدارة الأزمات في الميدان التعليمي، ولكن سيتم أولاً عرض مفهوم الأزمة التعليمية وملاح بعض الأزمات التعليمية عالمياً وعربياً.

أولاً- الأزمات التعليمية عالمياً وعربياً:

• مفهوم الأزمة التربوية أو التعليمية:

عندما يُستخدم مصطلح الأزمة في مجال التربية والتعليم، فإنه غالباً ما يتعلق بالمحتوى، البيئة، الفلسفة، والأهداف للنظام التعليمي، وكذلك فعالية عملية التعليم والتعلم، والأجهزة الإدارية، والمناخ التربوي كله ابتداءً من البيت وحتى الجامعة (عمار، 1992، 15).

فالأزمات التي تواجهها المدارس ذات أبعاد كثيرة، حيث أن الأزمة الواحدة يكون لها جوانب صحية وطبية، وأخرى مرتبطة بالشرطة، القانون، وجوانب للخسائر المادية، ويكون لها تأثيرات عديدة، الأمر الذي يجعل من تكوين فريق العمل أمراً ضرورياً (ماهر، 2006، 95).

وغالباً ما تظهر مثل هذه الأزمات عندما لا يكون هناك اتساق بين الأنظمة التعليمية، والمجتمع المحلي، ففي الوقت الذي يواكب فيه المجتمع المحلي التغيرات المتلاحقة والسريعة في مجالات الحياة المختلفة إضافة إلى التطورات التقنية المستمرة، نجد أن النظام التعليمي يقف عاجزاً عن التوافق معها، وإدخال المتغيرات اللازمة بالسرعة الممكنة، مما يؤدي إلى إحداث الأزمات التعليمية (الحريري، 2005، 4).

وبمعنى آخر إنَّ التغيرات السياسية والتكنولوجية الاقتصادية السريعة التي لا يستطيع النظام التعليمي مواكبتها ومتابعتها، تحدث فجوة كبيرة بين هذا النظام وهذه التغيرات الحادثة، مما يؤدي إلى ظهور الأزمة التعليمية (أحمد، 2002، 55).

و الأزمة هي توقيت حاسم في حياة المنظمة التعليمية والمستهدفين فيها، سواء كانوا أفراداً أو جماعات أو منظمة، حيث تفقد القيم والأساليب والمعايير قدرتها على العمل بالشكل المتعارف عليه من قبل (هلال، 2007، 10).

ويشير الفكر التربوي إلى مفاهيم عديدة للأزمة التعليمية تم إلقاء الضوء على عدد منها وهي:

فالأزمة التعليمية لدى الحجي (1998) "الأزمة التعليمية: موقف أو وضع يمثل اضطراباً لمنظومة صغرى (تعليمية) كانت أو كبرى (مجتمعية)، يحول دون تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية الموضوعية، ويتطلب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمها، والعودة بالأمر إلى حالتها الطبيعية" (الحجي، 1998، 451).

أما الأزمة التعليمية لدى حافظ (1994) تشير إلى: "مشكلة أو حالة تواجه النظام التعليمي تستدعي اتخاذ قرار سريع لمواجهة التحدي الذي تمثله تلك المشكلة، غير أن الاستجابة الروتينية لمؤسسة الإدارة التعليمية تجاه هذه المشكلة أو التحدي تكون غير كافية، فنتحول المشكلة حينذاك إلى أزمة تتطلب تجديدات في المؤسسة الإدارية التعليمية والأساليب الإدارية التي تتبعها تلك المؤسسة" (حافظ، 1994، 43).

أما الأزمة التعليمية لدى محسن (1999): "مجموعة من العوائق والمشكلات يعاني منها القطاع التربوي أو التعليمي، تعيق إيقاع سيره الطبيعي، أو تجعله محدود المردودية والكفاية، وغير مستجيب بشكل فعال لمجمل الأهداف والغايات والمقاصد، والتي من المفترض أن يسير باتجاه تحقيقها" (محسن، 1999، 195).

ويرى هلال (2007) أن "الأزمة التربوية أو التعليمية: نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات المتعلقة بالعناصر المختلفة للمجال التعليمي (التربوي)، أو حدوث خلل مفاجئ في القيم، أو النظام، أو الإجراءات التربوية يؤثر على المقومات، وبالتالي على إدارة البرامج التعليمية أو مخرجاتها في المجتمع، وتشكل تهديداً صريحاً وواضحاً لاستمرارية المنظمات التعليمية". (هلال، 2007، 14).

لكن أحمد (2001) يجد أن "الأزمة المدرسية: حالة مؤقتة من الضيق، وعدم التنظيم، وخلل في الإدارة وتتميز بعدم قدرة المدير على مواجهة موقف معين باستخدام الطرق التقليدية في التعامل مع الموقف، وتؤدي إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها" (أحمد، 2001، 63).

ويقول الهزايمية (2004) "أن الأزمة المدرسية: حالة أو حدث غير متوقع يمكن أن يتعرض له الطلاب والمعلمون والمدراء والمجتمع المحلي، وتكون نتيجة اضطرابات في الأداء، وضغوطات تهدد وجود المدرسة وكيانها، وقد تؤدي إلى المشاكل أو الصراعات أو الصدمات، مما يتطلب اتخاذ الإجراءات العملية لحل جذري من خلال التنظيم الأمثل لأنظمة الاتصال، المعلومات، الموارد البشرية والعمليات التشغيلية" (الهزايمية، 2004، 24).

ويذكر بيومي (2008) أن "الأزمة المدرسية: موقف أو حدث غير مرغوب فيه من قبل أفراد المجتمع المدرسي من طلاب، ومعلمين، ومدرسين، وإداريين، وكذلك أفراد المجتمع المحلي، ينتج عن تغييرات في بيئة المدرسة الداخلية والخارجية أو كليهما معاً، يخرج المدرسة عن إطار العمل المألوف ويحتوي قدراً من المفاجأة وضيق الوقت والخطورة" (بيومي، 2008، 239).

مما سبق نجد أن أدبيات الفكر التربوي اختلفت في توصيف مفهوم الأزمات التعليمية، لكن هناك اتفاق على وجودها داخل الأنظمة التعليمية، ولتجاوز هذه الأزمات يحتم على القائمين على العملية التعليمية الخروج عن المألوف، واعتماد أسلوب جديد للتعامل مع الأزمة، وفيما يلي عرض لبعض ملامح هذه الأزمة عالمياً وإقليمياً:

• طبيعة أزمات التعليم:

1) ملامح أزمات التعليم العالمية:

لقد استهدفت دول العالم بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية تغييرات سريعة في النواحي السياسية، والاقتصادية، والعلمية، والنقدية، وفي التركيب السكاني والاجتماعي، صاحبها نمو وتغيير في نظم التعليم، وقد لوحظ بطء تكيف هذه النظم مع الظروف المحيطة بها، ومن ثم فإن جوهر أزمة العالم التعليمية يظهر في عدم توافق نظم التعليم مع بيئاتها، ويرجع كومز (1971) عدم التوافق بين نظم التعليم والمنظومات الأخرى حولها إلى أسباب أهمها:

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 تلائم 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، 2002، 56).

مما سبق ترى الباحثة أن الأزمة العالمية لم تشمل التعليم فقط بل شملت المجتمع والحياة الاقتصادية أيضاً، لذلك فإن التربية وحدها لن تستطيع مواجهة هذه الأزمة، وحتى تؤدي الأنظمة

التعليمية دورها في مواجهة الأزمة، فإنها تحتاج إلى مساعدة كل قطاع من قطاعات الحياة في المجتمع.

كما يرى بعض الباحثين أن الأزمة التعليمية في العالم تتمثل في إشكالية العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع.

إن إشكالية العلاقة بين المدرسة والمجتمع تمثل أحد مظاهر الأزمة التربوية المعاصرة، فالتربية تستهدف بناء الحياة من أجل المستقبل، في حين إنها مصممة على أساس الماضي، وهنا يبرز التناقض بين الماضي الذي تقوم عليه التربية والمستقبل الذي يجب أن تُعدَّ له. فالمدرسة معنية بوظيفتين أساسيتين هما: المحافظة والتجديد، فالوظيفة الأولى هي المحافظة على المعايير الإيديولوجية السائدة في المجتمع من جهة، وما يترتب عليها في ظل التطورات التكنولوجية حتى تقوم بالوظيفة الثانية أي التجديد. (وظفة، 1999، 85-87). وهذا ما يسمى التوتر بين التقاليد والحداثة، أي كيف يمكن التغيير دون التكرار للذات، وبناء الاستقلال الذاتي في تكامل مع حرية الغير وتطوره، وكيف يمكن الإمساك بعنان التقدم العلمي؟ ومواجهة التحدي الذي تطرحه تكنولوجيات المعلومات الجديدة (ديلور، 1996، 15).

وقد أدت أزمة التعليم في المدارس إلى ظهور اتجاه يطالب بإلغاء المدرسة، ومثل هذا الاتجاه إيفان ايلتش (Ivan Illitch) وب. جودمان (P. Goodman) وآخرون، حيث يدعو هذا الاتجاه إلى عدم الاعتماد على المؤسسات التعليمية النظامية في القيام بمهمة التربية والتعليم، وإلغاء المدرسة ليكون المجتمع هو المدرسة الكبرى للجميع، وذلك بسبب:

1. سوء الحال بالنسبة إلى الصف الدراسي، وما يمثله الصف من بيئة فقيرة بالإمكانات والمثيرات.

2. ضرورة قيام المدرسة بتعليم ما يرغب الطلبة في تعلمه.

3. حصول غالبية الطلبة على معظم معارفهم خارج المدرسة.

4. المدرسة أداة للتلقين السياسي.

5. فشل التعليم في المدرسة في تحقيق المساواة الاجتماعية الحقة. (علي، 1998، 195-200).

إنَّ العرض السابق يقودنا إلى أنَّ التعليم المجاني لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص، ذلك لأن مفهوم تكافؤ الفرص هو أن يحصل الطالب على حقه في التعليم مجاناً، لكن عندما تمتلئ المدرسة بأعداد غفيرة من الطلبة يتضاعل مستوى الخدمة الاجتماعية و ينحرم منها الكثير من الجادين، ويضطرون إلى البحث عنها في سوق الدروس الخصوصية. (علي، 1995، 12).

ويعرض (هوزين) (Hozen) في كتابه: "المدرسة في مشكل" أعراض أزمة التعليم العالمي فيما يلي:

1. التعليم والسياسة: إذ أن العرض الأكثر وضوحاً للاتجاهات المتغيرة نحو التعليم يتمثل بموجة النقد من اليسار و اليمين، 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 المدرسة في جذب اهتمامات الطلاب كوسائل الإعلام والأندية وغيرها.
4. تقلص إعطاء الأولوية للتعليم: وهناك مؤشرات واضحة بأن السياسة التعليمية تعكس انخفاض النظرة للتعليم كأولوية أساسية.
5. تناقص التمويل: ويعكس تناقص المخصصات المالية للتعليم تدني النظرة إلى التعليم.
6. المؤسسية ونواتجها: إذ أصدرت تقارير كأجراس الخطر عن الوضع داخل الفصول المدرسية ومن أشهرها تقرير تشارلز سيلبرمان (Charles Silberman) (1970) " بعنوان أزمة داخل الفصل"، وقد أشارت بعض الدراسات أيضاً إلى أن خريجي المدارس وبعد قضائهم سنوات عدة في المدرسة غير مستعدين لتحمل المسؤوليات بسبب اعتمادهم على معلمهم في تعلمهم. (العجمي وحسان، 2007، 419).

إن الأزمة الحالية في النظام التعليمي تكمن في عدم وجود العلاقة بين التعليم والحياة ذاتها، وكذلك في الإعداد المحدد من أجل العمل المرتبط بالجانب الأكاديمي المدرسي، حيث تعطى الأولوية في المدارس للمعلومات أكثر من تفسيرها وبناء العلاقات والفهم، وبالتالي ترتبط أزمة التربية مباشرة بالطريقة التي تنقل بها المعرفة في المدارس. (أبلو، 1997، 510-511).

إنَّ الأزمة التي تعيشها أغلب الأنظمة التعليمية العالمية - إن لم يكن جميعها - تضع الأنظمة التعليمية للأمم المتقدمة والنامية منها موضع النقد الذي يبحث في المشروعية التاريخية لوجود المدرسة وجدواها ومدى قدرتها على تلبية احتياجات العصر، وتجسيد آمال الإنسان وطموحاته، وذلك بهدف إعادة بناء أنظمتها التربوية بصورة مستمرة تتسجم مع تطلعاتها المستقبلية. والواقع أنَّ التعليم في الثمانينات والتسعينات قد استمر في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء. وإن كانت أزمة التعليم في الدول المتقدمة تأخذ أبعاداً مختلفة عن الدول النامية. فالأنظمة التربوية في المجتمعات المتقدمة تتصدى اليوم لمشكلات ما بعد الحضارة الصناعية، ولكن هذه الأنظمة مازالت في البلدان النامية تعاني من مشكلات ما قبل الحضارة الصناعية، وإذا كانت مشكلات المستقبل

والمستقبل البعيد تشكل هاجس واهتمام البلدان المتقدمة، فإن مشكلات الماضي مازالت تشكل محور اهتمام الشعوب في البلدان النامية. (وظفة، 1999، 86-87).

ففي الولايات المتحدة الأميركية مثلاً شكّل الوزير الأمريكي تيرل بيل (Terrell Bell) عام (1983) لجنة من ثمانية عشر عضواً لدراسة النظام وتقديم مقترحات لإصلاحه، وقد صدر عن اللجنة تقرير بعنوان "Nation at risk" أي "أمة في خطر" الذي حدد مؤشرات الخطر بما يلي:

1. كشفت المقارنات الدولية لتحصيل التلاميذ أنّ الطلبة الأمريكيين لم يحتلوا المرتبة الأولى ولا الثانية، وبالمقارنة بأهم صناعية أخرى كانوا في المرتبة الأخيرة.
2. وجد أن 23 مليون أمريكي راشد أميون أمية وظيفية، وظهر ذلك بتطبيق أبسط الاختبارات في القراءة والكتابة والفهم.
3. اعتبر حوالي 13% من الأمريكيين الذين بلغوا 17 سنة من العمر أميين أمية وظيفية، وقد بلغت الأمية الوظيفية بين الشباب من الأقليات حوالي 40%.
4. بلغ متوسط تحصيل طلاب التعليم الثانوي في معظم الاختبارات المقننة أقل مما كان عليه منذ 26 سنة، وقت إطلاق سيوتنك.
5. لم يصل أكثر من نصف الطلاب الموهوبين إلى مستوى قدراتهم المقاسة باختبارات تحصيلية في مدارسهم.
6. كشفت اختبارات التحصيل انخفاضاً في السنوات الأخيرة في الفيزياء واللغة الإنكليزية.
7. انخفضت أعداد ونسب الطلاب الحاصلين على مستوى عالٍ في التحصيل في اختبار القدرة المدرسية.
8. لا يمتلك كثيرون ممن هم في سن 17 سنة مهارات الذكاء عالية المستوى المتوقعة منهم.
9. وجود تدني ثابت في التحصيل في العلوم للطلاب في سن 17 سنة على النحو الذي أظهرته القياسات القومية في العلوم في أعوام 1973، 1969، 1977.
10. شكّا قادة الأعمال والعسكريون من أنهم يجب أن ينفقوا ملايين الدولارات على التعليم العلاجي وبرامج التدريب على بعض المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة، والهجاء والحساب. وقد أقرّت البحرية الأمريكية أنّ ربع المجندين لم يصلوا إلى مستوى الصف التاسع في القراءة. (الحجي، 1998، 405-406).

كما أنّ المدرسة الابتدائية أو الثانوية العادية في الولايات المتحدة تتخلف كثيراً عن المنشأة التجارية الأميركية العادية، فيما يتعلق بتيسر تكنولوجيا المعلومات الجديدة، وقد علق ريد هندت (Red Handit) رئيس اللجنة الفيدرالية للاتصالات بالولايات المتحدة الأميركية على ذلك بقوله إن

"هناك ألوف المباني في هذه البلاد يعيش داخلها الملايين من الناس بلا هواتف، أو تلفزيونات، أو أي دلائل على احتمال توفير خدمات اتصالية عريضة النطاق. وهذه المباني هي ما نسميه بالمدارس".

فمن الصعب بالنسبة للمدرس أن يعدّ مادة متعمقة ومثيرة للاهتمام لخمس وعشرين طالباً، لست ساعات يومياً، وعلى مدى مائة وثمانين يوماً كل عام. مع العلم أن تلك المعلومات لن تحل المشكلات الخطيرة التي تواجه العديد من المدارس الحكومية والمتمثلة بـ: تخفيضات الميزانية، العنف، المخدرات، معدلات الغياب العالية، الجيرة الخطرة، المدرسين المشغولين بتدبير أساليب العيش أكثر من انشغالهم بقضايا التعليم. فتقديم تكنولوجيا عديدة ليس كافياً بذاته، وإنما سيتعين على المجتمع أن يعالج أيضاً المشكلات الأساسية. (جيتس، 1998، 258-272).

أما في بريطانيا فتتجلى الأزمة كما أوضحت صحيفة الإندبندنت البريطانية "Britain's Independent Teacher" عام 1999 بمقالة بعنوان: "المعلمون في بريطانيا (أيها الطلاب الأعزاءإياكم والتدريس)" "Teacher in Britain(dear students.....Beware of Teaching)" حيث يقول معلم بريطاني:

دخلنا إلى الألفية الثالثة المصحوبة بعالم تكنولوجي معقد ومتطور للغاية وبشكل متزايد، يجعل من وجود معلمين مطلعين ومجتهدين ومتقنين أمراً حيوياً وجوهرياً تماماً. ومن ثم فإن المقولة التي ترى أن التدريس ليس المهنة المناسبة لأصحاب العقول اللامعة مقولة غير صحيحة على الإطلاق، ولا يجب بالطبع أن يكون هناك مجال لها في هذا العصر. فنحن بحاجة إلى معلمين راضين عن أنفسهم وسعداء بمكانتهم في المجتمع، لكننا مازلنا على النقيض من ذلك، نتعرض باستمرار للمطاردة والازدراء والحط من قدرنا والتشويه لسمعتنا، ومن ثم فاللعبة لا تستحق الجائزة ولا تتال التكريم. (www.almarefh.net).

وأما في اليابان فيعاني النظام التعليمي من أزمة تعود إلى انتشار الدروس الخصوصية، وتناقص حاد في أعداد التلاميذ، وعدم مراعاة الفروق الفردية، أي أنه يعاني من أزمة ثلاثية الأبعاد، وهذه الأزمة هي أكبر تحدٍّ يواجهه التعليم في بلاد الشمس المشرقة، فقد أصبح التعليم في اليابان مشكلة سياسية واجتماعية بالدرجة الأولى، ولحل هذه الأزمة يتوجه النظام التعليمي في اليابان إلى:

- احترام الفروق الفردية بين التلاميذ والطلاب بما يحقق مصالحهم نحو الارتقاء والتقدم الدراسي، كل حسب إمكانياته وقدراته العلمية، بعيداً عن المكانة الاجتماعية والاقتصادية.
 - تحقيق المساواة والعدالة التعليمية الاجتماعية.
 - السعي نحو تحقيق مستوى عالٍ أو رفيع من التعليم في كل مستوياته ومراحله.
- (بدران، 2001، 168).

وتتمثل الأزمة التعليمية في روسيا بأنها تستمد جذورها من عدم الرضا العميق والمتزايد عن المدرسة وأهدافها الاجتماعية والسياسية، فهناك قطاعات عديدة من المجتمع تلقي باللوم على الأوجه المختلفة للنظام التعليمي، وأغلبية الأفراد قلقون، حيث إن أطفالهم لا يستطيعون أن يواكبوا المناهج التعليمية للتعليم الإلزامي، كما أن المعلمين غير راضين عن القيود والحدود الصارمة المفروضة على العملية التعليمية، وعن غياب الحرية الأكاديمية، والإجبار على تقدير الأداء الأكاديمي بطريقة ذاتية وغير دقيقة. (شاريكوف، 1997، 631).

(2) ملامح أزمات التعليم في البلدان العربية:

البلدان العربية اليوم تواجه تحديات خطيرة داخلية وخارجية بسبب التطور السريع الذي يشهده العالم خاصة في مجالات التقدم العلمي والتقني، والتعليم كما هو معروف هو الأساس الذي تنطلق منه الأمم لتحقيق أهدافها الكبرى في مواكبة التطور.

وأزمة التعليم في عالمنا المعاصر تتمثل بالسؤال التالي: كيف يستطيع التعليم أن يفي بحاجات ومتطلبات المجتمع نحو التنمية والتقدم، وكذلك حاجات ومتطلبات الأفراد الراغبين في العلم والمعرفة في ظل آلية السوق واعتبار التعليم سلعة من السلع التي تخضع لقوانين العرض والطلب وليس بوصفه حقاً إنسانياً أقرته الدساتير المعاصرة والمؤسسات الدولية، لأنه لا يمكن تصور إنسان يعيش في الألفية الثالثة ولم ينل من التعليم حده الأدنى للتعامل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية التي تعد مفتاح التقدم الإنساني نحو التنمية، وتلك هي المعضلة. (بدران، 1999، 6).

ومظاهر الأزمة في النظام التربوي العربي الراهن هي غالباً انعكاس للتحديات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ويمكن إيجاز أهم هذه المظاهر فيما يلي:

1. أزمة الهوية في التربية العربية: حيث تنقص أنظمة التعليم في البلدان العربية الفلسفة الواضحة والفعالة لتشخيص المشكلات التربوية ووضع المعالجات اللازمة لها لأسباب متعددة أهمها: ضعف إرادة التغيير وضعف القرار المنفذ لذلك، إضافة إلى أن مجتمعاتنا العربية هي مجتمعات محافظة بطبيعتها لا تميل إلى التغيير بالسرعة التي يقتضيها العصر، وإذا لم تتحرك بسرعة لإجراء الإصلاح المطلوب للمنظومة التربوية فقد تجد نفسها في مؤخرة الركب، لذلك ينبغي على التربية العربية أن تتسم بالرؤية المستقبلية والمرونة والواقعية، وهذا يتطلب الانفتاح على التجارب العالمية والثقافات والاستفادة منها مع الحفاظ على هويتنا ومبادئنا وثوابتنا. (بوسنينة، 2006، 59-62).

2. أزمة التبعية في التربية العربية: تتجلى في نقل نظام التعليم الغربي على أساس أنه سيقوم بنفس الدور الذي أداه في الغرب، بينما يؤكد (مارتن كانوري) (Martin Kanuri) أنه

كان بعيداً كل البعد عن كونه أداة تحرير، وإنما جاء كجزء من الإمبريالية متسقاً مع مراميها وهي السيطرة الاقتصادية والسياسية على الشعب كله. (علي، 1995، 137).

3. ضعف البعد التنموي في التربية العربية: من أهم ملامح حركة التربية العربية منذ منتصف القرن الماضي سعيها بدرجات متفاوتة إلى تحقيق ديمقراطية التعليم ولكن هذا التطور الكمي الذي شمل مختلف مراحل التعليم، ورغم الجهود المبذولة لاستيعاب جميع الأطفال ممن هم في سن التعليم إلا أن العديد من الأقطار العربية لا تزال في منتصف الطريق لتحقيق الهدف الكامل، ولكن هذا التطور الكمي لم يصاحبه تطور مماثل في تجويد التعليم وتحسين نوعيته ذلك لأن التطوير النوعي يتطلب جهوداً وأموالاً طائلة لتوفير أبنية جديدة ومعلمين مُعدّين بشكل جيد، وما يتطلبه ذلك من توفير الكتب والأجهزة والمعدات اللازمة للعملية التعليمية. (بوسنية، 2006، 62).

وتبدو مشكلة البطالة واضحة في الأقطار العربية، وأن مؤشرات انخفاضها لا تدل دلالة حقيقية على واقع الحال، ذلك لأن معظم الأفراد الذين يبحثون عن عمل في الخارج، يضطرون إلى قبول عمل لا علاقة له باختصاصهم ومهاراتهم، وتعد الهجرة إلى خارج الوطن العربي من أخطر أنواع الهجرة على جهود التنمية، وقد أصبحت هذه الهجرة تمثل خطراً كبيراً وخسارة مالية ضخمة، لأن الأمة تفقد عمالة فنية وعلمية ذات مهارات عالية في الوقت الذي تحتاجهم خطط التنمية في مشروعاتها الوطنية والقومية. (بوسنية، 2006، 53).

4. أزمة الإنفاق على التعليم: إن الإنفاق على التعليم في الوطن العربي يعاني أزمات حادة تتفاوت حدتها من قطر إلى آخر، ومن عيوب الإنفاق على التعليم عدم التوازن في تخصيص الموارد على المراحل التعليمية حسب الحاجة والأهمية، كما أن هناك زيادة في الإنفاق على الجوانب الإدارية بدلاً من الإنفاق على التطور التعليمي من النواحي النوعية. (بوسنية، 2006، 72).

ومن الملاحظ في أقطارنا العربية أن مظاهر الأزمة لا تقتصر على بعض المظاهر الكمية كالنقص في عدد المقبولين في المدارس ممن هم في سن الدراسة، أو في التسرب، أو الهدر، أو نقص المباني المدرسية، بل لهذه الأزمة مظاهر نوعية تتعلق بمحتوى التربية وبنيتها وفلسفتها وأهدافها. إذ تُعدُّ فلسفة التربية نخبوية، أما المحتوى فلا يناسب قدرات المتعلمين ولا يلبي حاجاتهم بل حاجات النخبة. (يوسف، 1991، 232).

مما سبق نجد أنَّ آزمات التعليم في البلدان العربية هي انعكاس للتحديات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية السائدة في مجتمعنا العربي، وبناءً على ذلك يمكننا تصنيف آزمات التعليم في المدارس من خلال المحاور التالية:

1. **آزمات تتعلق بالبناء المدرسي:** إنَّ لأزمة الإنفاق على التعليم مظاهر متعددة، لكنها واضحة وجليّة في عدم كفاية و ملائمة الأبنية المدرسية، وعدم القدرة على استيعاب التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة والافتقار إلى المرافق والمنشآت، والمختبرات، والملاعب، والأجهزة والمكتبات.... الخ. ومن الطبيعي أن تنعكس هذه الأزمة على جودة التعليم وأداء المعلمين والمدرسين، وانتشار الدروس الخصوصية، ومشكلات الرسوب والتسرب. (موسى، 2007، 100-101). ففي الأقطار العربية قلما يستفتى مديرو المدارس والمدرسون حول مدى صلاحية المدرسة من حيث موقعها ومدى سهولة الوصول إليها، ومدى اتساع المبنى والمرافق لعدد الطلاب، ومدى حاجة المبنى إلى الإصلاح والاستكمال، ومدى مراعاة الصفوف المدرسية للمواصفات المتفق عليها من حيث الإضاءة والانتساع والتهوية، ومدى توافر الوسائل التعليمية، ومدى كفاية المرافق الصحية.. الخ. (السيد، 2002، 37)

2. **آزمات تتعلق بالمناهج والامتحانات:** إنَّ المنهاج المدرسي ما هو إلا حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل، تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث النظر إلى طبيعته وحاجاته وميوله، ومن الملاحظ أنَّ هناك قصوراً في تعرف مطالب المتعلمين وقدراتهم، وميولهم من جهة، وعلى متطلبات المجتمع من جهة أخرى، وذلك في ضوء الدراسات العلمية القليلة في المنطقة العربية، (السيد، 2002، 29). أما بالنسبة إلى طرق التعليم فلا زالت تعتمد أساليب التلقين والحفظ إضافة إلى الاعتماد على المقرر الدراسي كمصدر وحيد للحصول على المادة المعرفية، ويتناقض ذلك مع الانفجار المعرفي وتضخم المادة التعليمية التي تسود عصر المعلومات، وهو ناتج عن ظاهرة الدروس الخصوصية رغم مجانية التعليم، وسوء نظم التقويم وانتشار الغش والفرقة بين الذكور والإناث. (علي، 1994، 367-372)، كما أنَّ الامتحانات بوضعها الحالي في مناهجنا التربوية تثير خوف الدارسين وذويهم (وبالأخص امتحان الشهادات) كونها أصبحت هدفاً وليست وسيلة للتشخيص والعلاج، إضافةً إلى أنَّ درجات الطلبة في ضوء هذه الامتحانات قلما تكشف عن ناحية قوة أو ضعف في الكتاب المدرسي، أو الحياة المدرسية، أو أعمال الدارسين. (السيد، 2002، 34).

ولابد لنا أن نؤكد على أن استمرار تخريج الأعداد الكبيرة من مراحل التعليم كافة دون النوعية والمستوى المطلوب سيؤدي إلى تزويد المجتمع بمخرجات غير مؤهلة لأخذ دورها المطلوب في المساهمة بتنميته وتطوره، فتشربُ أبنائنا معلومات يغلب عليها طابع الحفظ والاستظهار الذي لا يقترن بالفهم يؤدي إلى غرق الخريج وسط عالم مليء بالمتغيرات في ساحة التطبيق العملي، وإن الاهتمام بالنوعية يتطلب اهتماماً خاصاً بالمناهج والكتب، ونظم الامتحانات والتقويم، وإعداد المعلم وتدريبه، وإعداد البحث التربوي باعتباره السبيل العلمي إلى تطوير نوعية التربية. (بوسنية، 2006، 64).

3. **أزمات تتعلق بالمدرسين:** من الملاحظ في أقطارنا العربية أن معظم المدرسين يتسمون بالسلبية ويظهر ذلك من خلال عزوفهم عن الإسهام في حركات الإصلاح والتجديد التربوي، وسلبية المدرسين تزداد كلما ارتفعت تكنولوجيا المعلومات وتعقدت. (علي، 1994، 367-372)، كما أن تدني رواتب المدرسين في مختلف مراحل التعليم، أدى إلى تدني العطاء العملي لهم، وتدني مستوى الذين يقبلون بالتعليم مهنةً لهم، كما أدى إلى جو من الكراهية للعلم والتعليم لدى المدرسين والمتعلمين على حد سواء، وبذلك أصبح العلم والتعليم عملية آلية لا حياة فيها ولا مكان فيها للدوافع الذاتية أو للمبادرة الذاتية، وهذا يتطلب من النظام التعليمي العربي التحرك السريع من خلال إيجاد نظامٍ للحوافز يستقطب العناصر الجيدة لهذه المهنة، حيث يرتقي أداء العاملين في ضوء كفاياتهم. (السيد، 2002، 49).

4. **أزمات تتعلق بالإدارة المدرسية:** إن أزمة التعليم من الجانب الإداري ما هي إلا نتاج لقصور في إدارة التعليم على المستوى القومي والمحلي أو الإجرائي، وهذا القصور يتضح بما يلي:

1. عدم وجود فلسفة واضحة محددة للتعليم.
2. وضع أهداف يستحيل تحقيقها.
3. عدم وجود خطة تعليمية بالمفهوم العلمي للخطة والتخطيط.
4. جمود التنظيم، سواء كان في تنظيم الإدارة التعليمية، أو في تنظيم التعليم ذاته، ويندرج تحت ذلك خلل في عمليات الاتصال، وضعف التنسيق بين الأجهزة التعليمية، وعدم تحديد المسؤوليات والاختصاصات، والإحجام عن تفويض السلطات وغير ذلك.
5. جمود نظام الإشراف التربوي على المستوى الإجرائي في المدرسة، أو على مستوى المحلي.
6. انعدام الرقابة على التعليم، بما يتضمنه من متابعة وتقويم للأداء التعليمي داخل الفصل والمدرسة، وعلى المستويين المحلي والمركزي.

7. دكتاتورية القرار التعليمي، حيث لا توجد تشاركيه في مناقشة الأمور التعليمية وصنع القرارات، وانفراد المستوى الإداري الأعلى بصنع القرار واتخاذها. (الحجي، 1998، 409)

ومن جهة أخرى يمكن القول إنَّ أهم أسباب حدوث الأزمة في الإدارة المدرسية والذي أدى إلى سوء استخدام الموارد التعليمية المتاحة، هو اختيار المديرين من بين قدامى المدرسين والأكاديميين، والذين لم يتم تأهيلهم للإدارة بالقدر الكافي، لذلك لا يمكن إحداث الثورة التربوية المطلوبة تحت وطأة البيروقراطية، فمشاريع التجديد تحتاج إلى مرونة هائلة لضمان أقصى استغلال للموارد المتاحة وخلق الحوافز المادية وغير المادية لدى القائمين على عمليات التطوير. (علي، 1994، 373).

فهذا النمط من الإدارة البيروقراطية يحول دون الحراك الإيجابي في المؤسسات التعليمية والتفاعل بين مستوياتها المتعددة، ويحد من مبادرات المدارس والمعلمين لتعديل المناهج وتحديث أساليب التدريس، وغير ذلك، مما يؤدي في النهاية إلى ركود في كل المنظومة التعليمية وترسيخ مناخ لا يساعد على التجديد والمبادرة ويعرقل الإصلاح الذي لن يؤتي ثماره دون بيئة إدارية مساندة، ومصلحين يدعمونه ولا يتسببون في تعطيله. (موسى، 2007، 100).

5. **أزمات تتعلق بالطلاب:** وتتمثل بتدني مستوى الخريجين، سواء من حيث التحصيل أو مستوى مهارات التعلم الأساسية، بالإضافة إلى لجوءهم للهروب من المدرسة وممارستهم لعادات سيئة كتعاطي الممنوعات وحمل الأسلحة.. الخ، ويعني ذلك أن حجم الجهد المطلوب لعلاج هذه الأجيال يحتاج إلى حملة قومية تسهم فيها جميع المؤسسات الرسمية وغير الرسمية. (علي، 1994، 367-372)

6. **أزمات تتعلق بالمجتمع:** تتمثل بفقدان المجتمع ثقته بمؤسساته التعليمية بدءاً من دور الحضانة إلى الجامعة، ومن الإدارة المدرسية إلى القيادة التعليمية، ومن تأهيل المعلمين وتطوير المناهج التعليمية إلى المستوى المتدني للخريجين وانخفاض مستوى المهارات التعليمية الأساسية لهم، إضافة إلى أنها تتمثل بالانفصال شبه التام بين التعليم وسوق العمل بمعنى غياب التنسيق بين التخطيط للتعليم والقوى العاملة، وبين ما تتطلبه مشاريع التنمية وأهدافها، إضافة إلى عدم التوازن بين التخصصات النظرية والعملية. وانفصال التعليم عن العمل يتنافى مع التوجه الأساسي للعصر الحالي، وهو التعلم من خلال العمل، حيث قدرة التكنولوجيا في عصر المعلومات على توليد العلم الجديد تفوق ما يمكن أن يؤدي إليه العلم من تكنولوجيا جديدة. (علي، 1994، 367-372)

مما سبق نجد أن نظام التعليم في البلدان العربية يعاني العديد من الأزمات، بعضها يتعلق بهوية التربية العربية والتبعية الغربية للتربية العربية، إضافةً إلى البعد التنموي الكمي والنوعي للتربية، وبعضها يتعلق بالإنفاق على التعليم، وبعضها يتعلق بالإدارة ومدى التفويض في السلطة التربوية، وطبعاً الأزمة التي تطرحها التكنولوجيا ومدى تطبيقها في التعليم. ولكن يمكن القول إنَّ أزمة التعليم تتأثر في المرتبة الأولى بالموارد المالية التي ينفقها المجتمع على التعليم، فإذا لم يحظَ النظام التعليمي بالتجهيزات التربوية الحديثة، وإذا لم يحصل المدرس والمعلم على الرعاية المالية والاجتماعية والصحية، وإذا لم تواكب الإدارة التطورات الحديثة يجب أن لا نتوقع تعليمًا بجودة عالية، فانخفاض جودة التعليم آنذاك هو نتيجة حتمية لفقر المؤسسات التعليمية مادياً وتربوياً.

(3) أسباب الأزمات التعليمية في الدول العربية:

يمكن تلخيص أهم الأسباب الكامنة وراء المظاهر الأساسية لأزمة التعليم في البلاد العربية بما يلي:

1. غياب فلسفة اجتماعية تبنى عليها فلسفة تربوية واقعية.
2. التبعية للفكر التربوي الغربي عن طريق الاقتباس والنقل، إذ لم يتم استعارة الأفكار وتطبيقها دون أن يكون للخصوصية دور كبير أو الوقوف منها موقف النقد، فنحن نستورد نظاماً تربوياً منزوعة من سياقها الاجتماعي، وإن جاز هذا في الماضي، فهو الآن يتناقض جوهرياً مع توجه التربية الحديثة نحو زيادة تفاعلها مع بيئتها الاجتماعية.
3. ندرة جهود التنظير التربوي، فالمنهج على حساب المحتوى، والاهتمام بالإحصائيات والجدول والأرقام وعلاقات الارتباط، فلا يكفي في قضايا التربية الوقوف على التحليل الكمي، خاصة في بلادنا العربية التي تمتلئ بأمور يتعذر قياسها أو إخضاعها للتحليل الإحصائي.
4. الخلط بين الغايات والإجراءات والمقاصد، والوقوف عند العموميات، وهذا يتضح في الوثائق السياسية التربوية، ونتائج المؤتمرات والندوات حول تطوير نظم التعليم.
5. التمسك بأساليب الحفظ والتلقين ورفضه مبدأ المساواة في التعليم بين الذكور والإناث.
6. لا يزال نتاج العملية التعليمية و مردودها الكمي والكيفي ضعيفاً.
7. القصور في الإمكانيات المادية والبشرية الذي يتطلبه التوسع في التربية. (علي، 2001، 300-302).

فالسياسات التعليمية في الوطن العربي تعاني غياب الرؤية المتكاملة الواضحة للعملية التعليمية وأهدافها، فالأنظمة التعليمية تهدف إلى تحقيق أمرين لا علاقة لهما بإحداث التنمية الحقيقية هما: النجاح في الامتحانات، ومنح الطلبة شهادات للتوظيف دون الاهتمام بتكوين شخصية الطالب المثقف، وقد كان معظم التوجه والاهتمام بالجوانب الفنية والتربوية، والوسائل، والطرق، والتقنيات دون الالتفات إلى نوع المخرجات المطلوبة لمرحلة التنمية والتحديث، حتى غدت هذه الأساليب والطرائق غايةً في حد ذاتها، ولم تحظَ النظرة إلى نظام التعليم كنسق اجتماعي متفاعل مع البناء الاجتماعي الكلي إلا بقدر ضئيل من الدراسة والاعتبار. (موسى، 2007، 95-97).

ويمكن القول إنّ الأزمة ليست أزمة تعليم بل هي أزمة مجتمع، وأنه لا يمكن للتعليم وحده تغيير المجتمع وتطويره، بل أنّ استمرار التعليم في ظل استمرار المجتمع بصورة خلل أساسية يجعل من التعليم أداة لتكريس هذا الخلل وإدامته. (علي، 1994، 221).

ثانياً: إدارة الأزمات التعليمية في المدارس:

إن ملامح الأزمات السابقة تضعنا أمام ضرورة النهوض بالعملية التعليمية، وهذا لا يتم إلا من خلال النهوض بالمدخلات حتى نستطيع الحصول على المخرجات التي نرجوها من العملية التعليمية، وهذا يتم من خلال النهوض بالعمليات داخل المدارس كالتخلي عن الأساليب التقليدية في معالجة الأزمات والمواقف الطارئة التي تتعرض لها مدارسنا، وقد تم تبني أسلوب إدارة الأزمات الذي أثبت كفاءته في مجال إدارة الأعمال والمؤسسات، من قبل العديد من الدول الغربية والعربية في ميدان التعليم، بهدف تعزيز أداء المدرسة باعتبارها الجانب الإجرائي من العملية التعليمية، وذلك من خلال تنمية مهارات القائمين على العملية التعليمية داخل المدارس وقدراتهم في مواجهة الأزمات والمواقف الطارئة.

1. تعريف إدارة الأزمات في المدارس:

تعد إدارة الأزمات أداة علمية رشيدة تبني على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية ووقاية المؤسسة والارتقاء بأدائها والمحافظة على سلامة العاملين فيها ومعالجة أي قصور أو خلل يصيب أحد قطاعاتها، أو معالجة أي سبب يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية ومن ثم تحتفظ المدرسة بحيويتها واستمرارها. (أبو ناصر، 2008، 134).

كما أنّ إدارة الأزمات تمثل مجموعة الإجراءات المدرسية المتخذة للتحكم في أحداث الأزمة لتقليل الخسائر، والتي تحتوي على قرارات جيدة للتعامل مع ظروف ضغط الوقت، كما تتضمن

التخطيط المسبق وبناء الشراكة ومهارات حل المشكلات. (the National School Safety Center,2004,2).

2. أهمية إدارة الأزمات في المدارس:

تبرز أهمية إدارة الأزمات في المدرسة من خلال: تقليل الهدر أو الضياع في الموارد؛ ذلك لأن الموارد التي تستهلك نتيجة وقوع الأزمة تعد موارد ضائعة بالكامل، والحد من النتائج (الآثار) السلبية، والخسائر المحتملة من خلال تقليل درجة احتمالية وقوع الأزمة، وتوقع الأزمات لمنع حدوثها، وتوفير الثقة، والاستقرار، والأمن لدى جميع فئات المجتمع المدرسي، و التحرك المنتظم للتدخل في التعامل مع الأزمة، و المواجهة الفورية وتحقيق السيطرة الكاملة على موقف الأزمة، و وضوح الأوامر والتعليمات، وعدم تضارب الأدوار في موقف الأزمة، و توفير نظام اتصال على أعلى درجة من الكفاءة والفاعلية يحقق تدفق المعلومات وانسيابها، وترشيد استخدام الإمكانيات المادية والبشرية بالقدر الضروري، وتكوين سمعة إيجابية في المجتمع الخارجي نحو المدرسة، وزيادة إنتاجية العاملين في المدرسة. (التيامي، 1998، 2).

و مما سبق ترى الباحثة أنَّ الهدف من إدارة الأزمات في المدرسة هو الاستجابة السريعة لظروف الأزمة، والعمل على تفادي أخطارها قبل وقوعها، واتخاذ قرارات حاسمة ومناسبة أثناء وقوعها والعمل على إعادة التوازن إلى حالته الطبيعية داخل المدرسة، أي أنَّ هناك مداخل وأساليب إدارية متنوعة للاستعداد الجيد تجاه الأزمات والتعامل معها بشكل علمي سليم قائم على التخطيط وبناء فريق لإدارة الأزمة والاتصال. ويمكن عرض هذه الأسس العلمية بمزيد من التفصيل على النحو التالي:

3. أسس إدارة الأزمات في المدارس:

وهناك ثلاثة أسس علمية يجب اتباعها داخل المدارس لإدارة الأزمات وهي:

أولاً: التخطيط العلمي للاستعداد لمواجهة الأزمات.

ثانياً: تنظيم إدارة الأزمات داخل كل مدرسة.

ثالثاً: بناء نظام اتصالات داخلية وخارجية بشكل فاعل. (الهزايمة، 2006، 39).

فإدارة الأزمات داخل المدرسة تتضمن عمليات عدة هي: التخطيط للاستعداد تجاه أنواع الأزمات المحتملة، ومن ثم مواجهتها من خلال التنظيم الجيد القائم على روح الفريق، ودعم جوانب الاتصال داخل المدرسة وخارجها وذلك لضمان الحصول على معلومات صحيحة أثناء الأزمة، و تحقيق السرعة الكافية ومن ثم الاستفادة من نتائج الأزمة في تحسين الأوضاع الحالية.

أولاً: التخطيط للاستعداد لمواجهة الآزمات:

يعد التخطيط بمثابة الإطار العام الذي يتم في نطاقه التعامل مع الآزمات، وهو ما يعني التخطيط المسبق لما يجب عمله، وكيفية القيام به ومتى، ومن الذي سيقوم به، ومن هنا فإن التخطيط يكون عادةً مرتبطاً بحقائق الأزمة، وبتصورات الأوضاع المستقبلية لها، وتوقع الأحداث، والإعداد للطوارئ، ورسم سيناريوهات بنتائج الأنشطة والأعمال الكفيلة بمعالجة الآزمات بأكبر فاعلية ممكنة. (الخصيري، د.ت، 134).

فالتخطيط للاستعداد لمواجهة الآزمات هو أساس إدارة الآزمات، لأنه يمكننا من تجنب وقوع الأزمة وذلك من خلال احتواء المشكلة قبل أن تتطور وتتحول إلى أزمة، فالتخطيط للوقاية يمثل نقطة البدء في عملية إدارة الأزمة، وهذه المرحلة تشمل وضع السياسة التي تتسم بالمبادرة تجاه الأزمة، واختيار أعضاء فريق إدارة الأزمة، وتحديد الممثل الذي سيتناول مهمة التعامل مع وسائل الإعلام، وبالتأكيد تحديد الرسالة والهدف. (هريرو، 1996، 18-19).

وتأتي أهمية التخطيط من ضرورة الوقاية من وقوع الفوضى، أو حدوث الصدمات المفاجئة للأفراد في المدرسة، فهناك الكثير من الأحداث التي تقع في جميع المدارس والتي تحتاج إلى تعامل مخطط ومنظم معها (www.fema.gov).

وللتخطيط لإدارة الآزمات أهدافٌ عدة يسعى لتحقيقها، كما أنه يبني على مبادئ عدة يمكن عرض تلك الأهداف والمبادئ تباعاً على النحو التالي:

1. مبادئ التخطيط للاستعداد لمواجهة الآزمات:

يُعدُّ التخطيط عند علماء الإدارة العنصر الرئيسي للعملية الإدارية الفعلية، فهو أسلوب علمي وعلمي يبين أهداف المؤسسة والوسائل المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف، فهو يرسم معالم الطريق الذي يحدد جميع القرارات والسياسات وكيفية تنفيذها مع محاولة التحكم بالأحداث عن طريق سياسة مدروسة محددة الأهداف والنتائج، لذلك كان من الضروري عند إعداد أي خطة مراعاة المبادئ التالية:

1. مبدأ العلمية: ويعني ضرورة الاستناد إلى الأسس العلمية والاستعانة بالخبرات في مجال إدارة الأزمة. وقد تكون الخبرات من إنتاج البيئة المحلية وهي المفضلة ولا ضير في الاستعانة بالخبرات العلمية الخارجية إذا اقتضت الضرورة.

2. مبدأ المركزية: في صياغة الأهداف التخطيطية، ويستحسن انتهاج مبدأ اللامركزية في عملية التنفيذ قدر الإمكان.

3. مبدأ المرونة: وهي ضرورة في مواجهة الخطأ للظروف والمستجدات الطارئة.
 4. مبدأ الواقعية: ويعني أن الخطأ تأخذ بالحسبان الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة واقعياً عند الشروع بالتطبيق الفعلي.
 5. مبدأ المشاركة: ويعني المساهمة الجماعية للمعنيين كافة في الخطأ، والعمل على التعاون الجماعي بروح الفريق الموحد سعياً للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.
 6. مبدأ الاستمرار: بمعنى أن التخطيط ليس آنياً أو ظرفياً أو حالة عارضة، بل أن التخطيط يتصف بالاستمرار والمواصلة الدائمة، فكلما انتهت فترة خطة زمنية تليها أخرى وهكذا دواليك.
 7. مبدأ المراجعة والتقييم: للوقوف على النتائج والمحصلات النهائية، والعمل على تصحيح الانحرافات وتعديل المسارات الخاطئة في مسارات العمل كافة. (يوسف، 1998، 107).
- ومن مبادئ تحقيق الفعالية في خطة إدارة الأزمات أنه يجب على المدير مراجعة الخطأ وتحديثها باستمرار للتأكد من أنها تتماشى مع الظروف المتغيرة، وعليه أن يتأكد من أن أعضاء فريق العمل يعرفون ما عليهم فعله في حال وقوع إحدى الأزمات، ومن الوسائل الفعالة التي تضمن استمرارية الوعي بالخطأ، القيام بالتدريب على الأزمة بين الحين والآخر. (مصطفى، 2005، 502).
- كما يجب أن تكون الخطط امتداداً طبيعياً للمدرسة والجهود الجارية في المجتمع وذلك من خلال تقييم البيانات والاحتياجات التي تحتاج إليها معالجة الأزمات، ويجب التنسيق مع المجتمع وفتح قنوات الاتصال جيداً والمحافظة على علاقة جيدة مع مؤسسات المجتمع وعدم إغفال وسائل الإعلام، والعمل على مشاركتهم في وضع الخطط فيمكن أن تساهم هذه الفئات في تطوير تلك الخطط، كما يجب مراجعة الخطط وتنقيحها بانتظام، والعمل على تكيفها لتلبي احتياجات المدرسة وأعمار الطلبة، فالأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى، تختلف عن الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية، وكذلك مدارس المرحلة الثانوية. (www.ed.org)

2. أهداف التخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات:

إن التخطيط هو "عمل يتم بموجبه تحديد الأهداف، ووضع الخطط للوصول إليها، ورسم السياسات والإجراءات، واتخاذ القرارات في ظل بدائل متعددة من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية. فالتخطيط يتعامل مع المستقبل الذي يكتنفه الغموض، وفي بيئة يوجد فيها عدد من المتغيرات،

يستدعي الأمر معها القيام بالتنبؤ من أجل تخفيف حدة الغموض، ومعرفة اتجاه هذه المتغيرات ليسهل التعامل معها." (مساد، 2005، 26).

والتخطيط داخل المدرسة يهدف إلى تغيير واقعها إلى الأفضل فهو وسيلة للإصلاح والتقدم ورفع لمستوى الأداء فيها، وهو عملية من عمليات الإدارة المدرسية ووظيفة من وظائفها، فهو ينطلق من واقعها وظروفها ويتنبأ بما سيكون عليه المستقبل، ويستعد لهذا المستقبل. (البهواشي وحجي وعبود وغانم والصغير، 1994، 115).

فهدف التخطيط تسهيل عملية التقدم وتحسين الأداء، وهذا يتطلب تصرفات متكاملة ومتناسقة وهادفة، تمكننا من تجنب الأخطار والمشكلات، أو التغلب عليها قبل وقوع الأزمة. (هيكل، 2006، 196).

ولا شك في أنّ التنبؤ بالأزمة واتخاذ إجراءات الوقاية منها، هو أهم أساليب مواجهتها، ومنع حدوث نتائجها السلبية (هيكل، 2006، 234). وهذا يعني السيطرة على الموقف أثناء حدوث الأزمة.

كما يسهم التخطيط في التركيز على المشكلة الرئيسية عندما تصل ذروتها، وتحديد إجراءات التعامل مع الأزمة، وتوفير الوقت، حيث يكون الوقت في موقف الأزمة أعلى الموارد وأقلها وفرة، كما يعمل على توفير الجهد، والاحتياجات المادية والبشرية اللازمة للتغلب على الأزمة، والمحافظة على اقتصادية التعامل مع الأزمة بمنع الإجراءات العشوائية (الارتجالية) عديمة الفائدة. (الخضير، 2003، 244).

كما يهدف التخطيط إلى إدارة الأزمات في المدرسة من خلال توفير طريقة منظمة ومنهجية تساعد المدرسين والطلاب أثناء الأزمات، والعمل وفق إجراءات وتوجيهات محددة والتعاون في صنع القرار وتوزيع المسؤولية بهدف الاستعداد الأفضل لمواجهة الأزمات في المدرسة.

(www.pen.k12.va.us/vode/instruction/model.html)

ويشير ستيفن بروك (Stephen Brock) في محاضرة عن "استعداد المدرسة للأزمات ومواجهتها إلى: "أن التخطيط لمواجهة الأزمات هو عملية شاملة يمكن من خلاله توفير التدخل الفعال لمواجهة الأزمات، وإدارتها جيداً من خلال استراتيجيات واضحة تتناسب مع الإمكانيات المتاحة، حيث يتعاون أعضاء فريق مواجهة الأزمات مع الطلبة والمدرسين وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي".

(www.ed.psu.edu/news/crisis.asp)

مما سبق نجد أنَّ الأهداف الأساسية للتخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات تشمل: التنبؤ بالأزمة قبل وقوعها، والعمل على اتخاذ الإجراءات للوقاية منها، واحتواء أي مشكلة ممكن أن تتطور إلى أزمة، والتعاون مع المجتمع سواء داخل المدرسة أو خارجها في إدارة الأزمة وتحديد أدوارهم، والتقليل من آثارها السلبية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لإدارة الأزمة ومواجهتها.

3. مراحل التخطيط للاستعداد تجاه الأزمات:

يرى بولاند (Poland) أنَّ هناك ثلاثة مستويات للتخطيط لمواجهة الأزمات هي:

1. مستوى أساسي: وهي خطوات يتم اتخاذها للوقاية من حدوث الأزمات.
2. مستوى ثانوي: وهي خطوات يتم اتخاذها لتقليل الآثار الناجمة عن الأزمات فور وقوعها.
3. مستوى ثالث: خطوات يتم اتخاذها لتقديم الخدمات بعيدة المدى للأشخاص الأشد تأثراً بالأزمة. (مصطفى، 2005، 495).

والتخطيط عملية مستمرة، لا تتوقف، فعملية التخطيط لا تنتهي، ولا يمكننا أن نعدَّ أنها تمت عند الانتهاء من وضع الخطط المكتوبة، فالتخطيط لمواجهة الأزمات يُعدُّ نظاماً متكاملًا، له مدخلاته والتي تتمثل بالتهديدات والموارد المتوافرة والاحتياجات الضرورية لعملية المواجهة، وكذلك عملياته التي تشمل تحديد الأولويات والاستراتيجيات، وأيضاً مخرجاته التي تتمثل بالخطط الموضوعية والمناسبة لعملية المواجهة. (السيد، 1996، 20).

وهناك اتجاه آخر يحدد أربع مراحل للتخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات هي:

1. التخفيف والوقاية: وهدفها التخفيف من حدة الأزمة واتخاذ بعض التدابير للتقليل من مخاطرها، والعمل على التقليل من الحاجة إلى الاستجابة.
2. التأهب أو الاستعداد: ويتم في هذه المرحلة تحديد فريق الأزمة المدرسية وكذلك تحديد أدواره، وأدوار جميع العاملين في المدرسة، والعمل على إشراك المجتمع المحلي في التخطيط للأزمات.
3. الاستجابة أو المواجهة: في هذه المرحلة توضع الخطط موضع التنفيذ حيث يقوم فريق إدارة الأزمة المدرسية بتنفيذها.
4. الانتعاش أو التعلم: وتهدف هذه المرحلة إعادة البنية التحتية للمدرسة والعودة إلى الأوضاع الطبيعية في أقرب وقت، والعمل على الاستفادة من الدروس المستخلصة من مواجهة الأزمة السابقة في التخطيط لأزمات لاحقة. (www.aap.policy.aappublications.org)

ومن خلال الإطلاع على الأدب التربوي تلخص الباحثة ثلاث مراحل أساسية للتخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات هي:

أولاً: مرحلة التخطيط قبل الأزمة:

ويمكن القول بأنَّ التنبؤ هو العنصر الجوهري في هذه المرحلة، وذلك حتى نتمكن من التحكم لتجنب إحداث الضرر بالطلبة والمحيطين بهم، إذ يتمُّ في هذه المرحلة وضع الخطط لأية أزمة محتملة، وتحديد نوع الأزمة ونوع الأشخاص الذين سوف يتم استدعائهم للمساعدة، ووضع الخطوات التي يجب إتباعها خلال الأزمة أو بعدها. (كامل، 2004، 33). إضافةً إلى توفير الإمكانيات والإجراءات الوقائية و الحصول على المعلومات والتنبه لإشارات الإنذار المبكرة لاحتمال وقوع أي أزمة، وتقييم إمكانيات المدرسة قبل وقوع الأزمة، والعمل على علاج نقاط الضعف حتى لا يتضخم الموقف أثناء الأزمة. (كامل، 2004، 51).

كما يتمُّ في هذه المرحلة تدريب مديري المدارس والمدرسين والموظفين في المدرسة على أساليب الوقاية من الأزمات وطرق اكتشاف إشارات الإنذار المبكرة، والتأكد من الإجراءات الأمنية في المدرسة، والتأكد من وجود فريق مدرب لإدارة الأزمات في المدرسة، وتقييم إمكانيات الاتصال في المدرسة والعمل على التنسيق بين المدرسة وأولياء الأمور، والشرطة، والإطفاء، والمستشفيات، ووسائل الإعلام،.... الخ من مؤسسات المجتمع . (www.schoolsecurity.org)

ثانياً: مرحلة التخطيط أثناء الأزمة:

في المرحلة الثانية من مراحل التخطيط لإدارة الأزمة كما حددها جيليام (Gilliam) يجب اتباع الخطوات التالية:

1. تحديد زمن اندلاع الأزمة: أي تحديد السلوكيات والأحداث المنذرة بوقوع الأزمة، وتحديد ما إذا كان ينبغي استدعاء فريق الأزمة أم لا، وهذا يتوقف على الإجابة عن التساؤل الذي تحدده قاعدة موريس (Morris) "هل السلوك الصادر محدد وملحوظ؟" فالأحداث التي تشكل سلوك الأزمة يجب أن تكون قابلة للتوصيف الدقيق، وأن تكون قابلة للقياس والملاحظة، كما يجب أن يكون لكل أعضاء فريق الأزمة الرأي نفسه بخصوص ما إذا كان هناك أزمة أم لا.

2. تحديد من سوف يتجاوب مع الأزمة: يجب تحديد كيان العضوية من خلال التحقق من موقف المؤسسة التعليمية، وبناء هيكل من المتخصصين المدربين على أساليب التدخل في

الآزمات أو الذين ينوون المشاركة في هذا التدريب. ومن الضروري أن تكون مشاركة جميع الأعضاء على أساس تطوعي وأن يتلقوا تدريباً في المجال الذي يشاركون فيه.

3. تحديد كيفية الإفادة من التكنولوجيا في استدعاء أعضاء الفريق أثناء الأزمة: إن الاستجابة الفعالة للأزمة ترتبط دائماً بتأسيس شبكة للاتصالات، ونوعية تكنولوجيا الاتصال التي يمكن الاستفادة منها كالهواتف الخلوية، أنظمة الاتصال الداخلي، أجهزة إرسال واستقبال، هاتف عادي. ويجب أن يتاح لجميع أعضاء فريق الأزمة امتلاك واستخدام الأجهزة التكنولوجية، وفي حال عدم توافر هذه الأجهزة يجب توفير أنظمة بديلة لإشعار أعضاء فريق الأزمة عند الحاجة إليهم.

4. توضيح ماهية المسؤوليات والأدوار الخاصة بكل فرد من فريق الأزمة أثناء الأزمة: فالسياسات والإجراءات المتعلقة بالاستجابات السلوكية المتوقعة لكل فرد من أفراد فريق الأزمة يجب تحديدها مسبقاً، حيث أن التوصيف الواضح للأدوار والمسؤوليات يزيد من كفاءة وفاعلية توظيف فريق الأزمة. كما أن التدخل العلاجي في الأزمة وطرق التدخل الأخرى يجب تحديدها في هذه المرحلة من مراحل التخطيط للأزمة. ويعتبر أسلوب التدخل العلاجي في الأزمة من الأساليب المفضلة لمواجهة الأزمة.

5. تحديد المكان الذي ينبغي فيه حدوث عملية التدخل: ويختلف موقع التدخل وفقاً لاختلاف زمان ومكان حدوث الأزمة. فإذا اندلعت الأزمة في أحد الأماكن العامة في موقف تعليمي يعتمد على التعامل مع المجتمع، يجب انتقال فريق الأزمة إلى هذا الموقع.

6. تحديد السبب وراء حدوث الأزمة: ويتسم هذا الجزء من الخطة بأنه متعدد الأبعاد كما أن الهدف منه ثنائي:

أولها: تحديد العوامل الدافعية المرتبطة بحدوث الأزمة. والجهد المطلوب بذله في هذه المرحلة يتمثل بمنع حدوث أي أحداث مستقبلية.

ثانيها: استخدام الأسلوب العلاجي، وذلك لأن الإدارة الفعالة للأزمة يمكن أن تؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية وثابتة، كما يمكن أيضاً لسوء الإدارة أن تكون داعمة سلبية للموقف ذاته. (مصطفى، 2005، 507-509).

ثالثاً: التخطيط بعد حدوث الأزمة:

بعد انتهاء الأزمة يقوم أعضاء فريق إدارة الأزمة بالتخلص من الآثار السلبية لموقف الأزمة، ومساعدة الضحايا في حال وجودهم، ويتم ذلك بالتعاون مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي. (www.cecp.air.org)

كما يتم في هذه المرحلة تقييم جميع الإمكانيات المادية والبشرية، ووضع خطط جديدة للقيام بالتدريب عليها وذلك لمنع حدوث الأزمة مستقبلاً، أو لجعلها أقل تأثيراً. (كامل، 2004، 52).

وقد حددت ترامونت (Tramonet) مجموعة من الخطوات يجب القيام بها بعد حدوث الأزمة:

- التشاور مع السلطات الأعلى بالإجراءات التي استخدمت أثناء الأزمة.
- توثيق حادث الأزمة بشكل كامل وواقعي وصادق، وحفظ السجلات، ويجب أن يتضمن التوثيق:

وصفاً مختصراً للحقائق التي تسببت بالأزمة والمتصلة بها، عرضاً منطقياً لخيارات التدخل، الخطوات المتخذة لمنع الأزمات المشابهة، تحديداً للوقت الذي حدثت فيه الأزمة، وصفاً للرعاية المعطاة خلال الحادث، تحديداً لوقت إبلاغ الآخرين، ووصفاً للخطر المحتمل وإرفاقه بالصور إن أمكن. (كامل، 2004، 37).

وأكدت الدراسة التي قام بها نوبي ونوبي عام 1991 (Noppe & Noppe) ضرورة تزويد العاملين داخل المدارس من المرشدين الاختصاصيين الذين يملكون مهارات واستراتيجيات وآليات وخطط ملائمة لإعادة المدرسة والمجتمع إلى حالة التوازن بعد حدوث الأزمات، وركزت الدراسة على ضرورة استخدام موارد المدرسة، وعناصر المجتمع المحلي، من (أطباء، ومراكز معالجة، واختصاصيين بالصحة العقلية..الخ)، وكل من يستطيع تقديم العون والمساعدة لمن يحتاجها من الطلبة. (الهزيمة، 2004، 60).

4. استراتيجيات التخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات:

إدارة أزمة تعني بأنه يجب إعداد الخطط حتى يتم التعامل مع الأزمات وتتضمن خطط العمل، وخطط الاتصالات، وخطط توطيد العلاقات الرسمية وغير الرسمية...الخ. (الهزيمة، 2004، 44) وحتى نصل بالتخطيط إلى المستوى الفعال الذي يدعم الاستعداد لمواجهة الأزمات يجب الاعتماد على الاستراتيجيات التالية:

1. إعداد الخطة لإدارة الأزمات: يمكن القول إنَّ المراد من الخطة هو إضافة توجيهات وإجراءات إدارية من أجل التعامل مع المواقف الطارئة، وللخطة شروط منها:
 1. أن تكون بسيطة التعبير وسهلة الاستدكار.
 2. أن تكون سهلة الاتباع والتنفيذ.
 3. أن تخضع للاختبار وأن تكون قابلة للتحقيق والإثبات.

4. أن تكون سريعة التوزيع والتطبيق.

5. أن تكون مرنة تمكن من المراجعة والتطوير والتحديث. (كامل، 2004، 41).

ويجب أن تخضع الخطة للتحديث المستمر، ذلك لأن الخطط تتغير بتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية، وإنَّ تحديث الخطة يجب أن يشمل جميع المعلومات التي تتعلق بالاتصال، وبالموارد المتاحة، وبهياكل الطوارئ. (www.ifrc.org)

كما يجب أن تُوضع الخطط المعدة للآزمات بين أيدي موظفين مدربين تدريباً جيداً، كما في البلدان المتقدمة، لأنَّ ذلك يجنب مديري المدارس وفرقهم اتخاذ قرارات انفعالية أثناء الأزمة، ويساعدهم على اتخاذ قرارات قائمة على المعرفة المسبقة. (www.schoolsecurity.org)

فالغرض الأساسي من إعداد الخطة هو تحديد الأدوار والأهداف مما يسهم في إيجاد طريقة منظمة لمواجهة الآزمات التي تعترض المدارس، ففي ولاية (فرجينيا) مثلاً تمَّ وضع نموذج خطة لإدارة الآزمات في المدرسة، ويشمل هذا النموذج الاستعداد لمواجهة الآزمات، وتحديد الطلبة الذين يمكن أن يمثلوا تهديداً محتملاً للمدرسة والتعامل معهم، ومواجهة الآزمات والأحداث التي تؤثر على المدرسة، وإدارة المواقف الحرجة التي تمثل تهديداً للمدرسة، كما اشتملت هذه الخطة دليل الموارد لإدارة الآزمات في المدرسة كالعنف، التهديد بوجود قنبلة، الانتحار، الخطف، التهديد بالسلاح، الحرائق، الكوارث (www.doe.virginia.gov الطبيعية، حالات التسمم والانفجارات).

ويمكن للخطة الجيدة لإدارة الآزمات في المدرسة، أن تبين بشكل تفصيلي كيف يمكن للمدرسة أن تستغل مواردها بشكل جيد يساعدها على خلق بيئة آمنة، والعمل على إدارة المواقف التي تمثل تهديداً للمدرسة، وذلك عندما تتناول الخطة:

- تحديداً ووصفاً لإشارات الإنذار المبكرة التي تمثل تهديداً للمدرسة.
- وصفاً لإجراءات الوقاية الفعالة التي يمكن للمدرسة اتخاذها كطريقة لدعم فعالية المواجهة للآزمات.
- وصفاً دقيقاً للتدخل المباشر وخطة الطوارئ بعد حدوث الآزمات، كما يجب أن تتلاءم الخطة مع ظروف المجتمع المحيط وأن تدعمها مشاركة أولياء أمور الطلبة في المدرسة. (www.fema.gov)

2. نظم الإنذار المبكر:

- هي عبارة عن تحذيرات أو أعراض تنبئ بإمكانية حدوث أزمة، ويمتلك بعض المديرين حساسية عالية للشعور بإشارات الإنذار المبكر أو أعراض الأزمات. (ماهر، 2006، 54).
- إنَّ إشارات الإنذار معلوماتٌ تمكننا من تجنب وقوع الأزمات من خلال اكتشاف إشارات الإنذار الأولية وتفسيرها التفسير المناسب واتخاذ القرارات اللازمة، وربما يؤدي عدم اكتشاف هذه الإشارات إلى وقوع الأزمة، ويقصد باكتشاف إشارات الإنذار رصد وتسجيل وتحليل الإشارات التي تنبئ عن قرب وقوع أزمة، ويمكن للمنظمة أن تُوفِّق في معرفة هذه الإشارات قبل وقوع الأزمة، أو رفض المواقف التي يتضح أنَّها غير ضارة من خلال العناصر الرئيسة التالية:

1. تحديد نقاط الضعف في المنظمة أو المدرسة، والتي تجعلها مستهدفة لأنواع معينة من الأزمات وتحديد المعايير التي تحدد وجود أو عدم وجود أزمة معينة.
2. حصر المعلومات المتعلقة بنقاط الضعف من خلال طرق جمع، ونقد، وتحليل، وعرض المعلومات الهامة.
3. تشخيص الموقف باستخدام معايير محددة لتحديد وجود أو عدم وجود أزمة.
4. السيطرة على الموقف.
5. التخطيط لتجنب الأزمة الوشيكة أو التخفيف من حدتها إن وقعت.
6. إزالة الخطر تماماً. (الحملوي، 1993، 76-78).

فإشارات الإنذار المبكرة هي تلك الإشارات التي تنبئ باقتراب حدوث الأزمة التربوية والتي يؤدي تجاهلها أو تفسيرها بصورة خاطئة إلى وقوع كارثة أو أزمة تربوية بصورة أشد تأثيراً، لذلك يجب أن نكون على معرفة بأجهزة الإنذار المبكرة داخل عقولنا، قبل أن نضعها داخل المباني التعليمية، كي نتذر بوقوع حريق أو سرقة، فكلاهما أزمة مادية يمكن التحكم في إجراءات الوقاية والمقاومة إلى حدٍّ كبير، وقد أثبتت الممارسات التربوية أنَّ الأزمات التربوية البشرية هي الأكثر تدميراً للنفوس والمعنويات وتسبب الانهيار. (هلال، 2007، 46).

وقد قامت إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأميركية في واشنطن (Washington) بإعداد دليل لمواجهة المواقف التي تمثل خطورة في المدارس. وكان عنوان هذا الدليل: "التحذير المبكر والمواجهة في الوقت المناسب، دليل المدارس الآمنة"، حيث أكد هذا الدليل على ضرورة رصد إشارات الإنذار المبكر، والالتزام بالمبادئ التي تكفل عدم إساءة تفسير هذه الإشارات، فإنَّ ذلك

يعمل على كفاءة وفاعلية عملية التدخل أثناء حدوث الأزمات. (6, Osher & Warger, 1998 & Dwyer)

إعداد السيناريوهات للأزمات المحتملة:

تستدعي متغيرات العصر وإيقاعها السريع الاستشعار بالأزمات والتنبؤ بها قبل حدوثها، ورصدها، ومعرفة عناصرها لإعداد سيناريو التعامل معها. (كامل، 2004، 39).

فالسيناريو: مجموعة خطوات وإجراءات معينة تكون في مجموعها أساليب عمل للتعامل مع الأزمات ومواجهة الفعل ورد الفعل عند التعامل مع الأزمة. ويتضمن السيناريو مجموعة تصورات لتحركات وعمليات متتالية ومتتابعة يتعين أن تتم وبشكل معين حتى يتحقق تنفيذ أهداف معينة. ومهمة إعداد السيناريو مهمة صعبة لكنها ليست مستحيلة، فهي تقوم على تصور الأحداث وتساعد على التدريب عليها من خلال الخبرة والمواهب المكتسبة والتعامل العلمي مع الأزمات، ولا بدّ لو اضعي السيناريو أن يضعوا نصب أعينهم الإطار المحدد لعملهم من خلال:

1. تحديد الهدف: فتحديد الهدف هو نصف المعالجة الحقيقية، لكن يشترط ألا يكون هذا الهدف قمة الأزمة، بل يمكن أن يكون جزءاً ذا تأثير على بنیان الأزمة وعلى مجرياتها، وأن يكون الهدف إفقاده مقوماتها، سواء مقومات الوجود أو الاستمرار.
2. القدرة على المناورة وحرية الحركة: فوضع القيود على حرية الحركة يؤدي إلى شلل القدرة على المواجهة، بينما حرية الحركة تحقق عنصر المبادرة التي تجعل الطرف الآخر يخضع لنظرية رد الفعل ومن ثم التمكن من توجيهه والسيطرة عليه والتقليل من خطورة الأزمة التي يصنعها.
3. المفاجأة: تؤمن المفاجأة السيطرة شبه الكاملة على الأزمة، لأنها تحقق نوعاً من الذهول لدى القوى الصانعة للأزمة.
4. عناصر القوة والحشد: يجب أن تُحشد القوة وتتوافر في زمن قياسي، فالقوة لا تستمد من ذاتها وإنما تستمد فيما يمكن أن تقوم به أو تحته من تأثيرات بمجرد الإحساس بوجودها، أو الخوف من استخدامها، ومن أمثلة عناصر القوة الموارد والإمكانات والتقنيات والخبرات البشرية القادرة والراغبة في معالجة الأزمة.
5. تقدير استخدام القوة: إنَّ استخدام القوة يجب أن يخضع للتقدير الدقيق، لأن استخدام القوة قد يكون مدمراً لصانعيها ومستخدميها، سواء من حيث التكلفة أو من حيث رد الفعل الذي يؤدي إلى اشتداد الأزمة.

6. سرعة التحكم والسيطرة: ويتحقق التفوق في السيطرة على الأحداث من خلال عوامل عدة أهمها:

1. التوقع الجيد والمعرفة الكاملة لتطورات الأزمة.
2. تصور لاخترق عناصر تحريك الأزمة وقواها سواء كانت: القوى الحقيقية (التي توجه الأزمة)، أو القوى المتحركة (التي تحركها قوى الأزمة وتوجهها كعناصر للأزمة)، أو القوى المحيطة (وهي القوى التي يمكن أن تدور في دائرة الأزمة وتتخطى محيط دائرة الأزمة وتتحرك تدريجياً نحو المركز)، على أن يُوضع في الاعتبار سرعة التدخل للعمل على تفتيت هذه القوى وجذبها بعيداً عن مركز الأزمة.
3. تأمين الموارد البشرية والمادية: فعلى السيناريو والسيناريو البديل أن يشملاً نظاماً جيداً للتأمين على الأرواح في المراحل التالية للأزمة: قبل وقوعها، أثناء المواجهة. وتشمل عملية التأمين أيضاً السيطرة على الأحداث بأقل التكاليف، وأن تبقى الخسائر في حدها الأدنى.
4. الاستجابة السريعة للأزمة: يجب التصدي للأزمة بسرعة لا تقل عن سرعة أحداث الأزمة للحد من تدهور أحداثها. ويجب مراعاة الدقة في السرعة حتى لا يتم إهدار موارد كان من الممكن توجيهها بشكل أفضل لمعالجة نتائج الأزمة.
5. الأساليب غير المباشرة: فهذه الأساليب أفضل الطرق للتعامل مع الأزمة، وإدارتها وهي أكثر قدرة على التأثير في مجريات الأحداث. ومن هذه الأساليب:
6. التدرج: بشكل يتناسب مع قوة أحداثها، مما يتيح فرصة امتصاص مراحل الأزمة.
7. التتابع والارتباط: أي استخدام مجموعة وسائل معالجة الأزمة بالتلازم والتتابع المطلوب والكافي لمواجهة تطورات الأزمة وتصاعدها.
8. التكامل والتنسيق: استخدام مجموعة الأدوات بقدر من التنسيق بحيث تشكل حزمة مترابطة يصعب اختراقها.
9. التمويه والخداع: يجب على واضع السيناريو أن ينتظر حتى تتضح معالم الأزمة وتتوفر معلومات كافية عنها لكي يختار السيناريو الأمثل لاستخدامه في هذه الحالة. (هيكل، 2006، 239-243).

فوجود السيناريوهات لأزمة كان من المتوقع حدوثها يسهل عملية اتخاذ القرار أثناء المواجهة، بعد تحديد التغيرات التي اختلفت عن الافتراضات التي وُضعت على أساسها السيناريوهات، حيث يتم إجراء التعديلات اللازمة، وإعادة تقييم البدائل لتكون صالحة للاستخدام الفعلي، كما أن السيناريو يشمل أدوات التنفيذ ومكان التنفيذ وتوقيت المهام والعمليات التنفيذية وأسلوب متابعتها، وحجم ونوع النتائج المتعين التوصل إليها في كل مرحلة، والجهات المسؤولة عن التنفيذ، ومستوى الأداء

المطلوب، ويسبق رسم السيناريو توضيح طبيعة المهمة المسندة إلى كل فرد من الأفراد العاملين في إدارة الأزمة ومعالجتها. (فتحي، 2001، 79).

إنَّ علم إدارة الأزمات قد وُضِعَ على الأساس العلمي للوقاية من الأزمات ومواجهتها من خلال وضع مجموعة من التصورات لما يمكن أن يحدث، وكيف يمكن أن نتوقعه، وبأية طرق يمكن مجابهته، وهو ما يعرف بالسيناريوهات والسيناريوهات البديلة التي يختص كل منها بالتعامل مع نوع معين من الأزمات.

لكن على واضع السيناريو أن يحدّد ملامحه من خلال مقومات مدروسة تقوم على منهج علمي يشمل عنصرين هما:

- وضع تصور مبني على تحليل شامل كامل للعناصر المرجح أن يكون لها دور في إحداث الأزمة المتوقعة أي من خلال تحليل مسرح الأزمة، تحليل الإطار أو الموقف العام للأزمة، تحليل المهمة أو المهام المطلوب إنجازها في مواجهة الأزمة، تحليل الإمكانيات سواء كانت بشرية أو مادية وتحليل الخصم الحقيقي.
- وضع تصور دقيق لكيفية التعامل مع الأزمة من خلال تحديد عناصرها كتحديد شكل التدخل، وتحديد نطاق التصرف وسلطة اتخاذ القرار، وتحديد مسرح الأزمة، وتخيل لما سيكون عليه تطور الأوضاع والقدرة على استيعاب متغيرات ومستجدات الحالة، التحسب لإمكانية التغيير في الموقف القائم، وتحديد العوامل المساعدة التي تدعم جهود التعامل مع الأزمة. (هيكل، 2006، 239-240).

فالسيناريو قائم على التعامل مع أحداث أزمة لم تحدث بعد، لكن حدوثها متوقع مستقبلاً، لكن هذا لا يعني بأن نترك العنان للخيال، بل يجب أن يكون السيناريو امتداداً للواقع وقائماً على منهج علمي قابل للتنفيذ.

وبما أن السيناريوهات تشير إلى رسم صورة لما قد يحدث في الأزمة، ولمزيد من التحليل يتم رسم صورة لأفضل موقف للأزمة، وأسوأ موقف للأزمة ذاتها، وذلك بهدف معرفة ما ستؤول إليه الأمور أثناء الأزمة، ولمعرفة ما إذا تمّت إدارتها بشكل جيد أو كان هناك فشل كبير في ذلك. (ماهر، 2006، 54).

مما سبق نجد أن عملية التخطيط للاستعداد تجاه الأزمات هي جوهر إدارة الأزمات، فهي تهدف إلى الوقاية المبكرة من خلال إعداد الخطط، ووضع السيناريوهات والسيناريوهات البديلة، وهنا يتضح الدور الرئيسي للتخطيط للاستعداد لمواجهة الأزمات التي تقع في مدارس التعليم الأساسي، فالقيام برصد وتحري الإشارات التي تسبق حدوث الأزمات يدعم الوقاية المبكرة لها، أو

يمنع تفاقم الوضع إلى الأسوأ كحد أدنى، لذلك يجب التأكيد على أهمية الإدراك الواعي للمبادئ العامة التي يجب أن يتسم بها التخطيط الجيد واستراتيجياته التي يتم الاعتماد عليها في مواجهة الأزمات المتزايدة في المدارس.

وبما أنّ إدارة الأزمات ومواجهتها تتأثر بكفاءة القائمين على التخطيط في الاستكشاف المستقبلي للأزمات أي استشعار وجود الأزمات والتنبؤ بحدوثها، والاستعداد للمواجهة، فالتخطيط القائم على رد الفعل لا يتلاءم مع ضغط الوقت والمفاجأة التي تتسم بها الأزمات، لذلك كان من الضروري مشاركة إدارات المدارس في التخطيط وذلك من أجل إعداد خطط ملائمة لكل مدرسة وفقاً لاحتياجاتها وظروفها.

والتخطيط، بشكل عام، في مدارسنا مركزي، حيث أنّ المدارس لا تشارك في إعداد خططها إضافةً إلى عدم وجود خطط لإدارة الأزمات بشكل خاص، كما أنّ المواجهة تقوم على رد الفعل وليس على الابتكار والمبادأة، إضافةً إلى محدودية البعد المستقبلي في التخطيط، لذلك يجب علينا تطوير الاهتمام بالبعد المستقبلي للتخطيط، والعمل على تفويض السلطة لإدارات المدارس في إعداد الخطط الملائمة لها في إدارة الأزمات التي تواجهها.

ثانياً: فريق إدارة الأزمات:

لاشك في أنّ نجاح التعامل مع الأزمة يتوقف على حسن اختيار من سيتعامل مع الأزمة ويتصدى لها، بل أنّ عملية إكسابهم المعرفة وزيادة مهاراتهم وتطوير قدراتهم على التعامل مع الأزمة تكاد تتوقف بدورها على حسن اختيار هؤلاء الأفراد الذين سوف توكل إليهم مهمة التعامل مع الأزمة.

وفريق إدارة الأزمة هو الفريق الذي تتاط به مهمة التعامل مع قوى الأزمة والحد من خطورتها ومعالجتها.

ويهدف فريق إدارة الأزمات إلى تبني وتنفيذ الإجراءات المناسبة من خلال خطة لإدارة الأزمات وذلك لمواجهة الأزمات، وتحدد هذه الخطة أدوار ومسؤوليات أعضاء الفريق من خلال جمع البيانات والمعلومات، والحرص على بناء نظام اتصال جيد مع المجتمع المحلي، وحماية الطلبة من خلال التدخل المباشر، وتوجيه الطلبة وإرشادهم. (www.pen.k12.va.us)

أهمية فريق إدارة الأزمات:

يتأثر النجاح في إدارة الأزمات بمدى توفر فريق عمل متكامل يستطيع القيام بخطوات ومراحل إدارة الأزمة كافة بكفاءة وفعالية. وتأتي أهمية فريق إدارة الأزمات من خلال التعامل الجيد

مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها، وتعرف نقاط الضعف في المدرسة والمشاكل والأزمات المتوقعة قبل حدوثها، وإعداد خطة التعامل مع الأزمات قبل وقوعها، ومتابعة أداء المدرسة في إدارة الأزمات وتقييمه. (هيل، 2006، 150).

وبالنسبة إلى الطلاب تساعد فرق إدارة الأزمات على تحقيق الاستجابة للأزمات والحفاظ على الروتين النظامي للمدرسة، أما بالنسبة إلى هيئة المدرسة فإن طريقة الفريق تخفف العبء الذي تحمله الإدارة بمفردها، فيمكن لفريق إدارة الأزمات ضمُّ هيئات مدارس أخرى في القرارات الصعبة، وهذا المنهج يؤكد الثقة بين الإدارة والهيئة التعليمية، فالقرارات تتعدل والاتصالات تتحسن والإدارة تكون موضع تقدير لجهودها وأقل عرضة للوم بسبب المشاكل الثانوية التي قد تحدث في الأزمة. (كامل، 2004، 40).

فسلامة الطلبة تعد مسؤولية أساسية لكل من يتعامل معهم من أعضاء فريق العمل داخل المؤسسة التعليمية. فالقادة الإداريون وأعضاء فريق العمل بهذه المؤسسات يجب أن يكونوا على وعي تام باحتياجات مؤسساتهم والتي تشمل احتياجات الصحة النفسية، ومن المنطقي أن توكّل مهام تسوية الأزمات لمتخصصي الصحة النفسية من المرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين والأطباء النفسيين. (مصطفى، 2005، 495).

وفي كندا في الثمانينيات ظهرت فرق مواجهة الأزمات داخل المدارس في ولاية (أونتاريو)، وذلك بسبب الضغوط الشديدة والتغيرات المتلاحقة، والأزمات المفاجئة التي تواجهها المدارس، والتي ستؤدي إلى نتائج سلبية إن لم يتم التعامل معها بالشكل المناسب، ومن جهة أخرى، فقد أصبح المجتمع أكثر تعقيداً وعنفاً مما يؤثر على المدارس بشكل مباشر. (kavur, 2002, 11).

إن فريق إدارة الأزمة يلعب دوراً حيوياً وهاماً في إدارة الأزمات، وهذا يؤكد ضرورة وجوده في مدرسة التعليم الأساسي وتحديد دوره ومسؤوليات أعضائه حتى يتسنى لكل فرد القيام بدوره بشكل فعال.

تنظيم فريق إدارة الأزمات:

يتم تشكيل فريق الأزمة في المدرسة تحت إشراف المدير في كل مدرسة، ويجب أن يضمَّ الفريق النموذجي: المعلمين، المدير، المرشد، الممرض، الأخصائي النفسي والفيزيائي، والمعلمين الحاضرين. وفريق الأزمة هو فريق لكل نماذج الأزمات. وعمله مساعدة المدير في تقدير الحاجة إلى خدمات المدرسة كنتيجة لموقف الأزمة الخاص والبدء بخطة عمل المدرسة، والتزود بخدمات

التدخل المناسبة وتحديد الحاجة إلى المساعدة من فرق الأزمة التابعة لخدمات مساندة الإدارة التعليمية وتقييم النتائج. (كامل، 2004، 38).

ومن خلال الأدب التربوي نجد أن هناك اختلافاً في وجهات النظر حول عدد فريق إدارة الأزمات، ومسميات أعضائه ولكن ورغم هذا الاختلاف إلا أن هناك إجماعاً عربياً وأجنبياً على ضرورة وجود فريق لإدارة الأزمات داخل كل مدرسة، على أن يضم هذا الفريق مجموعة من الأعضاء يتحملون المسؤولية في حال وجود أزمات، وفيما يلي عرض لبعض وجهات النظر:

حيث تتطلب خطة مواجهة الأزمة تحديد أعضاء فريق الأزمة، فكل فرد من هؤلاء له دور محدد في التعامل مع الموقف. والحجم المقترح لفريق الأزمة يتراوح بين 4-8 مشاركين. ويجب أن تتسم المناصب التي يشغلها أعضاء فريق الأزمة بالمرونة حتى يتمكن هؤلاء الأعضاء من تلبية الحاجة إليهم دون تردد. ومن النماذج الملائمة لعضوية فريق الأزمة ما يلي: مديرو المدارس، مساعدي المديرين، الأطباء النفسيون في المدارس، المرشدون النفسيون، مدرسو التعليم العام والخاص. ويجب أن تكون مشاركتهم تطوعية وأن يتلقوا تدريباً في المجال الذي يشاركون فيه. (مصطفى، 2005، 508).

أما كامل يرى أن فريق إدارة الأزمات يشمل:

1. المدير - المراقب
 2. مدير المدرسة، رئيس المبنى، المرشدين، الأعضاء المساندة أو أعضاء المجتمع المناسبين والمختارين من قبل فريق الأزمة للمساعدة خلال الأزمة. (كامل، 2004، 206).
- أما في ولاية فرجينيا (Virginia) فريق إدارة الأزمات يتكون من مجموعة أساسية لديها المعرفة والمهارات للتعامل مع المواقف الطارئة التي تنتجها الأزمات، ويشمل الفريق مدير المدرسة، مساعد المدير، المرشد التعليمي، الممرضة، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي وبعض العاملين الذين لديهم الخبرة في هذا المجال، ومن الضروري التنسيق مع قسم الشرطة، الإطفاء، وفرق الإنقاذ، لمساعدتهم إذا كان هناك أزمة لا تستطيع المدرسة مواجهتها وإدارتها لوحدها. (www.doe.virginia.gov)

وفي كندا في ولاية أونتاريو (Ontario)، يتكون فريق مواجهة الأزمات داخل المدارس من 10 موظفين من مجلس إدارة المدرسة (مستشاري التوجيه، علماء النفس، المعلمين، المرشدين الاجتماعيين، الإداريين، العاملين في مجال الرعاية، إضافة إلى أنه قد يشمل خبراء متطوعين من المجتمع المحلي). (kavur, 2002, 11).

وتبين دراسة أخرى في أمريكا أهمية تشكيل فريق إدارة الأزمات على مستوى المدرسة من أجل إعداد وتنفيذ خطة الوقاية والمواجهة، وبشكل أساسي يشمل الفريق مدير المدرسة، مسؤول المبنى، وبعض المعلمين، وأخصائي اجتماعي، ونفسي، ومرشد تعليمي، وممرضة، وممثلين من المجتمع المحلي كقسم الشرطة، والمستشفيات. (cecp.air.org)

وفي دراسة عن فرق التعامل مع الزلازل وآثارها على المدارس أشارت إلى فرق عدة لها مسؤوليات محددة تتكامل وتتعاون فيما بينها، وتشمل هذه الفرق: لجنة التخطيط، إدارة المدرسة، المدرسين، فريق مواجهة الطوارئ، فريق الإسعافات الأولية، فريق البحث والإنقاذ، فريق الأمن، فريق الصيانة وفريق الاتصال. (quake.ualr.edu)

ومن الممكن أن يتكون فريق إدارة الأزمات أيضاً من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس الذين يتم اختيارهم في كل بناء مدرسي ليقوموا بخدمة التدخل في الأزمة، والذين يمكن استدعاؤهم ليكونوا موجودين خلال الأزمة. ويتم اختيارهم وفقاً لما يلي:

1. المقدرة على حفظ الأسرار.
2. الرغبة في تحمل المسؤولية.
3. امتلاك خبرات متطورة.
4. الاهتمام الخاص بالتطوير المستقبلي لمهارات لتدخل. (كامل، 2004، 174).

ويتميز فريق إدارة الأزمات الفعال بالخصائص التالية:

1. خصائص شخصية: كالشجاعة، والتفاؤل، والقدرة على تنمية العلاقات الإدارية وتطويرها مع أعضاء الفريق، والمشاركة الوجدانية القائمة على الإحساس الشديد بالموقف الذي يواجهه الفريق والأفراد، التأهيل والتدريب على أصول القيادة ومتطلباتها، الثبات ورباطة الجأش، قوة الإرادة والخبرة الإدارية في معالجة الأزمات، القدرة على اتخاذ القرار بالوقت المناسب، القدرة على توقع وتخيل مسار واتجاه أحداث الأزمة، وهذه الخصائص ذات أهمية خاصة لقائد الفريق وبقية أعضاء الفريق.
2. خصائص موضوعية مكتسبة: كالقدرة على جمع المعلومات وتحليلها وتركيبها، والقدرة على شرح الأفكار وتوصيل المعلومات، امتلاك حد أدنى من التعليم والثقافة يتوافق مع طبيعة المهمة، حد أدنى من الدورات التدريبية. (الخصيري، د.ت، 207).

أدوار فريق إدارة الآزمات:

إنّ بناء فريق لإدارة الآزمة داخل كل مدرسة هو أمر لابد منه، أما المهام الأساسية للفريق فهي:

أولاً: الإعداد والتهيئة لتجنب الآزمة.

ثانياً: إعداد الوسائل المناسبة لمواجهة الآزمة. (الهزايمة، 2004، 40).

ويرى بروك (Brock) أنّ "مخططات الآزمة تعد غير مجدية إذا لم يتوافر فريق العمل القادر على التدخل وتسوية هذه الآزمات". حيث أنّ برامج إدارة الآزمات ليس لها قيمة إذا لم يتوافر عدد كافٍ من العاملين المدربين على تنفيذ خطط مواجهة الآزمات. وفي حال حدوث أزمة داخل المدرسة يجب أن يتمّ الاتصال برجال الشرطة، ورجال الإسعاف الطبي، ووسائل الإعلام وأولياء الأمور، ويجب أن يتمّ التحديد المسبق لمن سيقوم بالاتصال. (مصطفى، 2005، 508).

ويعتمد تشكيل فريق إدارة الآزمات على عدد من الأدوار الهامة في الاستعداد لمواجهة الآزمات، وتتضمن عملية تشكيل الفريق تحديد أدوار ومسؤوليات كل فرد، وعلى فريق الآزمات أن يشمل أعضاء مدربين على القيام بالأدوار التالية:

1. منسق مواجهة الآزمة: ويقوم هذا الشخص بتنسيق خطة المواجهة، ومراجعتها مع أعضاء المدرسة، وتحديد نوع المواجهة المطلوبة ومستواها، ثم تقييمها.
2. المتخصص أو المسؤول الإعلامي: وتقع عليه مسؤولية التعامل مع وسائل الإعلام، والقيام بعرض الحقائق عن الآزمة.
3. المتخصص أو المسؤول الأمني: يقوم بتحديد إجراءات الأمن الضرورية، ويمكنه الاتصال بالشرطة أو الإطفاء إذا تطلب الأمر ذلك.
4. المسؤول الطبي: تقع عليه مسؤولية الإجراءات المرتبطة بالصحة، والتي يجب اتباعها أثناء حدوث الآزمات وبعدها، ويمكن أن يقوم بتدريب الأعضاء على الإسعافات الأولية، ويمكنه الاتصال بالمستشفى أو مراكز الرعاية الصحية عند الضرورة.
5. أعضاء التدخل لمواجهة الآزمة: وهم: الأخصائي الاجتماعي والمرشد والممرضة والمرشد التعليمي، ويقوم هؤلاء بالتدخل المباشر والمساعدة في إدارة الآزمات داخل المدرسة لما لديهم من معرفة ودراية جيدة بالطلاب وعائلاتهم، ويقع هؤلاء الأفراد تحت إشراف منسق إدارة الآزمة. (Brock & Sandoval & Dowis, 1996, 80-85)

ويشمل أحد نماذج إدارة الأزمات في المدرسة أدوار ومسؤوليات فريق مواجهة الأزمات كما يلي:

1. تحديد نظام التعامل مع الأزمات والمواقف الحرجة، واختيار مدخل المواجهة.
2. مساعدة وحماية الطلبة وهيئة العاملين في المدرسة وقت الأزمات مع توفير المعلومات والبيانات للطلبة وهيئة العاملين والمجتمع المحلي.
3. تدريب هيئة العاملين والطلبة الذين تم اختيارهم للقيام بأدوارهم.
4. تقييم فاعلية خطة الأزمة في ختام كل أزمة، و استخلاص المعلومات.
5. مراجعة تقييم فاعلية خطة إدارة الأزمات وتحديثها دورياً. www.doe.virginia.gov

وترى كاثي (Gathy) منسقة الخدمات الخاصة وقائدة فريق الاستجابة للأزمة بمنطقة سبيرنجفيلد (Springfield) في أمريكا، أنَّ الخطة الفعالة لمواجهة الأزمة تضم نخبة رئيسية من أعضاء المجتمع المحيط بالمدرسة. لذا يجب على مسؤولي المدارس أن يتعرفوا إلى الأعضاء الأساسية في الشرطة والمطافئ، وفرق الإنقاذ، والمستشفيات، وأخصائيي الصحة النفسية. وترى كاثي أنَّ هذه العلاقات هي في غاية الأهمية " فأعضاء فريق مواجهة الأزمة يجب تدريبهم على التعامل مع المشكلات وكيفية الاستجابة للصدمات، وكيفية تقديم الدعم للطلبة، هذا فضلاً عن إشراك أنصاف المهنيين في الوقاية من الأزمات وتسويتها". (مصطفى، 2005، 496).

وحيث أنَّ الأزمة تتطلب ردود أفعال غير تقليدية، كما أنَّ ضيق الوقت وتسارع الأحداث يتطلب رد فعل عاجل وسريع، فالمطلوب من فريق مواجهة الأزمات حصر المخاطر، والتنبؤ بها، وترتيب أولوياتها، ويجب أن تقيم درجة التحكم التي تعطينا الفرصة والأساليب الممكنة للسيطرة على هذه الأزمة. (الحملوي، 1997، 14-15).

تدريب فريق إدارة الأزمات:

إنَّ الإعداد للأزمة يتم قبل أن تحدث بوقت طويل، فحتى تكون الخطط أكثر فاعلية يجب أن تكون جاهزة قبل بدء العام الدراسي الجديد. وتدريب فريق إدارة الأزمات يتم من خلال خطة لمدة (يومين - ثلاثة أيام)، يقدم فيها مبررات تشكيل فريق الاستجابة للأزمات، وأهمية تهيئة المناخ المدرسي الإيجابي، كما يتفحص المتدربون ويناقشون استراتيجيات منع حدوث الأزمة والتدخل في أثناء حدوثها وبعدها.

وتستهدف ورش العمل مع استكمال التدريب أن يكون الحاضرون قادرين على:

1. تحديد الأزمات والمخاطر الكبيرة كالعنف والانتحار في المدرسة.

2. مناقشة الآثار النفسية للأزمة على الطلبة والآباء والمعلمين والمجتمع والهيئات المحلية.
 3. تدعيم خطوات العمل الجماعي لتحسين برامج الوقاية من العنف وإدارة الأزمات.
 4. العصف الذهني لإيجاد خطة إستراتيجية لمراجعة وتطوير خطط إدارة الأزمات والطوارئ.
- (The National School Public Relation Association, 1999, 2-5).

ويتطلب التخطيط والاستعداد لمواجهة الأزمات والوقاية منها إعداد برامج تدريبية على مستوى القيادات الإدارية ومستوى فرق إدارة الأزمة، وتهدف هذه البرامج إلى إكساب المستهدفين المهارات والاتجاهات الأساسية اللازمة، ومعالجة نواحي القصور الشخصي بما يؤهلهم للعمل بفاعلية عند حدوث الأزمات. ويجب مراعاة الاعتبارات التالية عند التدريب على إدارة الأزمات:

1. تفرض مواجهة الأزمة وجود فريق إدارة الأزمات في ظل ظروف الإجهاد والتوتر، لذا يجب أن يتضمن التدريب التعرض لحجم مماثل من التوتر والإجهاد المتوقع.
2. أهم ما يواجه فريق إدارة الأزمات، صعوبة الحصول على المعلومات، وبالتالي يجب أن يتضمن التدريب على كيفية العمل في ظل نقص المعلومات.
3. التدريب على العمليات المختلفة العقلية والبدنية التي تفرضها ظروف الأزمة مع دراسة الخبرات والتجارب الناتجة عن أزمات سابقة والاستفادة منها.
4. تنوع عمليات تدريب الفرد حسب تخصصه وحسب المجالات التي يمكن أن يشارك فيها أثناء الأزمة مع التجديد والتحديث المستمر للمعلومات والمهارات المستخدمة في مجال الأزمات. (هلال، 1998، 101-102).

و يجب أن يتضمن البرنامج النموذجي لتدريب وإعداد المديرين على إدارة الأزمة ما يلي:

1. تدريب نظري: وهو يتيح للمديرين التفكير بالأزمات والعوامل السيكولوجية المؤثرة، ويستطيع المديرون الاتفاق على التوصيف العام للأزمة والاستماع إلى الكثير من الأسئلة التي ستشكل هيكل خطة الأزمات.
2. المناقشة الفكرية المركزة: يستطيع المديرون المدربون على مواجهة الأزمة أن يناقشوا معاً طبيعة الأزمات العديدة المختلفة التي قد يتعرضون لها وكيفية الاستجابة لها. ويمكن لفريق الأزمات أن يتوصل إلى خطة منطقية عن طريق الإجابة عن أسئلة مثل:

➤ ما أشكال الأزمات التي يمكن أن تقع؟

➤ من سيكون الجمهور الذي نخاطبه؟ وماذا سيكون رد فعله؟ وكيف يمكن أن نتصل به؟ وما هي رسائلنا له؟.

3. التخطيط: وعادة ما توضع الخطط في كتيب موجز عن الأزمة.
 4. التدريب الإعلامي: لابد من حصول المتحدثين إلى وسائل الإعلام على تدريب خاص على أساليب إجراء المقابلات الخاصة بالأزمة.
 5. المحاكاة: إنّ عمليات محاكاة الأزمة طريقة مفيدة في تقييم نقاط القوة والضعف في فريق وإبقاء أعضاء الفريق مطلعين على الأزمة.
 6. الفحص: ينبغي أن يقوم مدقق الأزمة بزيارات مفاجئة لأفراد أعضاء الفريق، وأن يختبر مدى معرفتهم بإجراءات مواجهتها. ومن الضروري أن يتحقق مدقق الأزمة من جودة المعلومات الواردة في الكتيب. (صبحي، 1996، 55-56).
- إنّ تدريب فريق مواجهة الأزمة في المدرسة يجب أن يشمل التدريب على جمع الحقائق والمعلومات، ذلك لأنّ جميع مراحل إدارة الأزمة تعتمد على المعلومات، فهي تلعب دوراً هاماً في عملية اتخاذ القرار، كما أنّ نجاح الإستراتيجية التي تمّ وضعها لمواجهة الأزمات تعتمد في المقام الأول على مدى النجاح في تجميع المعلومات وحسن استغلالها، فخزين المنظمة من المعلومات هو ذاكرتها التي يتم الاعتماد عليها في التعامل مع المواقف التي تواجهها. (الهزايمة، 2004، 37).
- ومن متطلبات إدارة الأزمة التدريب على سيناريوهات الأزمات، فالسيناريوهات تساعد على اتخاذ القرار من خلال التنبؤ بسلوك الأزمة حيث يمكن التنبؤ بأفضل وضع للأزمة، وبأسوأ وضع لها. وإنّ أسوأ سيناريو يشير إلى التنبؤ بسلسلة الأحداث السيئة، ويساعد هذا السيناريو على تجنب هذه الأحداث واتخاذ التدابير لمواجهتها، أما أفضل سيناريو يشير إلى أفضل الأحداث الممكن حدوثها. (ماهر، 2006، 133-134).
- فهناك فرق بين رد الفعل المخطط ورد الفعل العشوائي، فالأول مبني على عمل مجموعة من السيناريوهات تتناول أمرين: أسوأ وضع ممكن حدوثه، وأفضل سيناريو ممكن اتباعه. والمفروض أن نتحرك بناءً على أسوأ وضع يمكن أن يتحقق حتى إذا ما وقع يكون تدخلنا مخططاً ولا تحدث مفاجآت كثيرة، أما إذا عملنا على أساس أفضل سيناريو، ثم فوجئنا بتحقيق الأسوأ فسيؤدي ذلك إلى جعل الموقف أكثر سوءاً. (الحملوي، 1997، 8).
- لذلك من الضروري أن يشمل السيناريو توزيع الأدوار بدقة، والتعامل مع ضغط الوقت، وهذا يؤكد ضرورة تدريب فريق إدارة الأزمة على السيناريو من خلال عملية محاكاة سيناريو مفتعل (تمثيل الأدوار)، وذلك يساعد أعضاء الفريق على أداء أدوارهم بسرعة ودقة أثناء حدوث

الآزمة. وكذلك يجب أن يشمل التدريب القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية المتطورة. (كامل، 2004، 115).

لذلك يمكن القول أن التدريب على إدارة الآزمات هو أمر هام بحيث يكون مستمراً من أجل المواجهة الفعالة للآزمات المحتملة في مدرسة التعليم الأساسي، من خلال تنمية مهارات الأفراد وتحقيق الانسجام فيما بينهم، ومعايشة التجربة على أرض الواقع أي التطبيق العملي إلى جانب التدريب النظري.

ثالثاً: الاتصال للتعامل مع الآزمات:

1- أهمية الإتصال للتعامل مع الآزمات

كثيراً ما كان القصور والعجز في نظم الاتصال وراء تفاقم الآثار التدميرية للآزمة واشتداد عنفوانها واتساع نطاقها، من أجل ذلك كان من أهم مسؤوليات إدارة الآزمات أن تعمل على إيجاد نظام كفء وفعال للاتصالات بين الإدارات والمستويات والقطاعات المختلفة في المنظمة. (ناصر، 2003، 271).

يعد وجود نظام فعال للاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة في الكيان الإداري من الاحتياجات الهامة والضرورية لإدارة الآزمة، إذ أنه قد تتوافر معلومات كافية للتعامل مع الآزمة لكن صعوبة وصول المعلومات أو بطأها أو تأخرها لمتخذ القرار قد يؤدي إلى الفشل في السيطرة على الآزمة. (عليوة، 2003، 102).

ويمكن الجزم بأن نجاح الإستراتيجية الموضوعة لمواجهة الآزمات يعتمد في المقام الأول على مدى نجاح عملية تجميع المعلومات اللازمة وحسن استغلالها، ويستوجب هذا نظام اتصالاً فعالاً يمكن من توفير المعلومات الناقصة والضرورية، ومن الاسترجاع السريع للمعلومات المتوافرة في المدرسة، أي لابد من بناء نظام اتصالات داخل المدرسة من جهة، لتجنب حصول الآزمة داخلها بسبب النقص في المعلومات والاتصالات، وخارج المدرسة لتبادل المعلومات عند حصول الآزمة، من جهة أخرى. (الهزايمة، 2004، 38-40).

فالاتصال الفعال يعد العصب والأساس لأي عمل قيادي، فهو الأداة الأكثر أهمية في التأثير على السلوك الوظيفي للمرؤوسين وتوجيه أدائهم. (أحمد، 2001، 61).

والتخطيط للاتصالات يسهم في فعالية إدارة الآزمات، سواء قبل حدوث الآزمات أو أثناءها، والاتصالات الناجحة تعتمد على التحضيرات الطويلة التي تحدث قبل ظهور الآزمة أو الحالة الطارئة، عند حصول الآزمة فإن نظام الاتصالات يجب أن يؤمن سرعة الاتصال وكفايته في نقل

المعلومات بين الإدارة والمعلمين من جهة، والإدارة والمجتمع وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى، وإدارة الأزمات الناجحة هي التي تجعل اتصالاتها مفتوحة مع مختلف الأطراف المعنية بنشاط المدرسة، بحيث تنقل منها ولها كل حالة ذات علاقة بالأزمة وبسرعة. (الهزايمة، 2004، 34).

لذلك كان لابد من أن تشمل خطة الطوارئ قوائمًا تساعد أعضاء فريق إدارة الأزمة على الاتصال في الوقت المناسب وبالجهات المناسبة، حتى إذا حدثت الأزمات والمواقف الطارئة أثناء العام الدراسي استطاعوا توفير ونقل المعلومات الدقيقة والضرورية إلى أولياء الأمور ووسائل الإعلام بشكل مناسب وصحيح، سواء كان ذلك في أي مرحلة من المراحل الأزمة، قبل وأثناء وبعد حدوثها. (www.neahin.org)

وهناك مبررات عدة لإعداد خطط الاتصالات أهمها: حماية العاملين وجميع الأطراف المعنية في الأزمة، الحفاظ على سمعة ومصادقية المدرسة، مواجهة السيناريوهات المحتملة، الحد من الخلل الذي تسببه الأزمة. (الحملوي، 1999، 25).

والاتصال يضمن التواصل مع الطلاب والموظفين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والحصول على المعلومات أثناء حدوث الأزمات، وقبلها وبعدها، كما أنه ينشر المعلومات في الوقت المناسب إلى المجتمع أثناء الأزمات، ويساعد على استعادة التوازن والهدوء بعد حدوث الأزمات.

(www2.ed.gov)

فكلما كانت المعلومات متاحة بدقة وموضوعية، تمكن صاحب القرار من مواجهة أي متغيرات فجائية، ومن خلال وسائل جمع المعلومات يمكن تحويل العوامل الغير متوقعة إلى أمر متوقع الحدوث، ومن ثم وضعه تحت السيطرة. (كامل، 2003، 73).

2- أسس الاتصال الفعال في إدارة الأزمات:

الاتصال هو الوسيلة التي يتم بها تبادل المعلومات التي تتعلق بالظروف المحيطة، فالحاجة إلى إعطاء الأوامر والتعليمات من المستوى الأعلى إلى المستوى الأدنى، والحصول على المعلومات من المستوى الأدنى إلى المستويات العليا، يعطى أهمية قصوى لرفع كفاءة الأداء في حالة إدارة الأزمات، ومن ثم يُعدُّ توفير وسائل الاتصال الواضحة والسريعة وغير التقليدية ضرورة من الضروريات نظراً لضيق الوقت وحساسية الموقف ودقته في حالة الأزمة.

وبصفة عامة تحكم الاتصال القواعد التالية:

1. يجب أن يدعم الاتصال الأهداف المطلوب تحقيقها، فالاتصال هو وسيلة وليس غاية في حد ذاته، وهو أداة إدارة الأزمة في الحفاظ والإبقاء والتعاون بين كل من يهمهم الأمر لتحقيق الأهداف المنشودة والمحددة.
2. تأمين نقل التعليمات والأوامر من الرئيس إلى المرؤوسين، والمعلومات والإيضاحات من المرؤوس إلى الرئيس.
3. يجب أن تتسم خطة الاتصالات بالبساطة والطابع العملي، كما يجب أن تكون جميع الاتصالات بلغة مفهومة لكل من مرسلها ومستقبلها.
4. يجب أن توضع خطة الاتصالات الداخلية وكذلك الخارجية على أساس سيناريوهات محتملة، ففي الواقع إن خطة الدفاع الأولى يمكن أن تأتي من العاملين إذا ما تلقوا المعلومات في الوقت المناسب. وعلى الرغم من أن العاملين يعتبرون أحد الأطراف الهامة في أية أزمة إلا أنه غالباً ما يتم تجاهلهم. (الحملوي، 1999، 25).

كما يجب أن يخضع نظام الاتصال للتطوير المستمر والاختبار والفحص الدوري، لمعرفة مواطن الخلل أو الضعف التي تشوبه من أجل معالجتها قبل حدوث الأزمة أو استفحالها، وهذا يبقى في قمة مسؤوليات إدارة الأزمات. (ناصر، 2003، 271).

وينبغي على المدارس فتح قنوات الاتصال قبل حدوث الأزمة فالعلاقات يجب أن يتم بناؤها مقدماً مع مديريات الطوارئ، الصحة، الإطفاء، الشرطة وسائل الإعلام إضافة إلى العاملين في مجال الصحة النفسية، ذلك لأنهم مجموعات تعرف ماذا تفعل في حالات الطوارئ، كما يمكن أن تساعد على تطوير خطة الاستجابة للطوارئ. (www2.ed.gov)

وعند وضع خطة الاتصال يجب مراعاة ما يلي:

- تضع سياسة لنقل المعلومات في حالات الطوارئ.
- تضع إجراءات للحفاظ على التواصل مع أولياء الأمور، وسائل الإعلام، المستشفيات، الإطفاء، الشرطة، وغير ذلك من مؤسسات المجتمع المحلي.
- تضع أجهزة الاتصال البديلة، وأساليب لا علاقة لها بمصادر الطاقة.
- تحدد الشخص الذي سيخاطب وسائل الإعلام خلال الأزمة.
- أن تصاغ الخطة بلغة بسيطة، وتحتوي على معلومات دقيقة وكاملة. (Virginia board of education, 2007, 123)

ويرى بروك أنه عند الاتصال والتعامل مع وسائل الإعلام يجب مراعاة أمور عدة منها: استخدام لغة بسيطة، عدم التركيز على المصطلحات الفنية المتخصصة، الاختصار وعدم الاستفاضة أو التكرار منعاً لحدوث أي سوء فهم أو إدراك، الإلمام بالحقائق والتعاطف مع الجمهور، الاستفادة من طرق الاتصال غير اللفظية كحركات اليد، الإيماءات، والإشارات من أجل المساعدة في التوضيح. (Brock, 1996, 219).

3- أبعاد الإتصال الفعال:

إنّ مواجهة الأزمة تتطلب الخروج عن الأنماط التقليدية المألوفة حتى تتمكن من استيعاب ومواجهة الظروف الجديدة المترتبة على التغيرات المفاجئة، فهي تؤدي إلى تغيرات واهتزازات عميقة في العلاقات بين أعضاء المنظمة أو المدرسة، تستلزم درجة عالية من الاتصالات الفعالة وغير النمطية، بحيث تستطيع تحقيق أكبر قدر من التنسيق في الفهم والرؤية الموحدة بين جميع الأطراف والمستويات ذات العلاقة لضمان فعالية الجهود والحلول. (ناصر، 2003، 259).

فخطوط الاتصال يجب أن تكون واضحة قبل حدوث الأزمات ذلك لأنّ الوقاية من الأزمات أو التخفيف من حدة آثارها السلبية تتطلب التخطيط مع المنظمات الأخرى لتبادل المعلومات، والتخطيط للاتصال يجب أن يشمل جميع أجزاء المدرسة من الداخل والخارج، أي داخل فريق إدارة الأزمات من جهة ومع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من جهة أخرى، كما على فريق إدارة الأزمة التواصل بشكل منتظم مع الموظفين والمسؤولين عن الطلاب للحصول على معلومات دقيقة في الوقت المناسب. وأثناء الأزمات يتم استخدام قنوات الاتصال التي تم تحديدها في الخطة، والعمل على الاتصال بالدوائر والمدارس والمجتمع المحلي للحصول على معلومات دقيقة في الوقت المناسب، أما بعد حدوث الأزمة فالإتصال يساعد على استعادة الشعور بالهدوء والسيطرة على الموقف. (www2.ed.gov)

ويتكون نظام الاتصال في إدارة الأزمات من عدة عناصر رئيسية ينبغي أن تعمل بكفاءة مع بعضها وهي:

1. أطراف الاتصال، حيث يوجد في الاتصال طرفان: مرسل الرسالة ومتلقيها.
2. الرسالة أو المعلومة أو البيان المطلوب إبلاغه.
3. الوسيلة التي بواسطتها سيتم إرسال الرسالة، وهناك وسائل عديدة، ويجب أن تكون متطورة وحديثة.
4. الأمان والسرية فيما تحتويه الرسالة من معلومات وبيانات، والتي تتم من خلال عملية تشفير الرسائل.

5. السلوك المطلوب القيام به فور استلام الرسالة وتنفيذ ما جاء بها.
6. تقييم السلوك والنتائج التي تم إنجازها بعد وصول الرسالة وإيلاغها إلى المرسل للتأكد من سلامة العملية الاتصالية. (ناصر، 2003، 271).

وعند حدوث الأزمة تكمن مهمة الاتصال الرئيسية في:

1. إبلاغ أعضاء هيئة التدريس والموظفين عن حقائق الحدث والإجراءات التي يجب أن يتخذوها.
2. إشراك عناصر المجتمع (الشرطة، الإطفاء، المستشفيات....الخ) في تقديم الدعم والمساعدة في استعادة التوازن والانتعاش.
3. تزويد الطلاب بمعلومات دقيقة ومكافحة الشائعات والمعلومات الخاطئة.
4. تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن الحدث وعن طريقة استجابة المدرسة، والحصول منهم على الدعم المناسب.
5. تزويد وسائل الإعلام بالمعلومات المناسبة. (Virginia Board of Education, 2007,)

(123)

ويتطلب التحكم في الأزمة الاتصال السريع جداً بالمنظمات الحكومية وغير الحكومية التي من المحتمل أن تساعد فعلاً في تقليل مخاطر الأزمة وآثارها، مع استخدام معلومات الوعي الوقائي والتربية الأمنية لخفض مستوى التوتر والصدمة. (كامل، 2003، 29).

استراتيجيات الإتصال للتعامل مع الأزمات:

يعتمد الاتصال أثناء الأزمات، من أجل المواجهة السريعة والتعامل مع ضغط الوقت، على استراتيجيات عدة، حيث تشير الدراسات إلى أن الاتصال الفعال لإدارة الأزمات في المدارس يقوم على استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة والتي تشمل:

- استراتيجية احتواء الشائعات:

في وقت الأزمات وعندما تكون المعلومات الدقيقة غير متوفرة، تظهر الشائعات المغلوطة، ويبدأ الناس بالتكهنات، وقد تخلق نظرة سلبية إلى قدرة المدرسة الإدارية والتنفيذية على التعامل مع الموقف المتأزم، أو إدارة حالة الطوارئ، والأسوأ من ذلك التشكيك بقدرة المدرسة على الحفاظ على الطلاب وسلامتهم. ويمكن استخدام وسائل الاتصال الرئيسية الموجودة في المجتمع لتصحيح الشائعات، أو استخدام وسائل الإعلام، وذلك من قبل الموظفين أو المعلمين أو غيرهم ممن يملكون مصادر المعلومات ويمكنهم تصحيح الشائعات والعمل على السيطرة عليها.

- استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة:

وتعد التكنولوجيا أداة فعالة للاتصال أثناء حدوث الآزمات، وهناك بعض الأدوات والأجهزة التكنولوجية التي تستخدم بشكل كبير في هذا النطاق وتشمل: التليفون وهو من أسرع الوسائل، أجهزة الحاسب والشابكة، (الفاكس) وأجهزة الإنذار للإعلان عن حالات الطوارئ كالحرائق، ويجب أن تتكيف الإدارة مع هذا التطور السريع لتكنولوجيا الاتصال والتعامل بكفاءة مع مستحدثاتها.

- الاتصال بأولياء الأمور والمجتمع المحلي:

يجب أن توضع إجراءات الاتصال بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور بشكل مسبق، كوجود دليل بأرقام جميع أولياء الأمور للطلبة الموجودين داخل المدرسة، وكذلك جميع المؤسسات الموجودة في المجتمع المحيط بالمدرسة، كما يجب أن يتم تحديد الشخص المسؤول وتدريبه على إبلاغ الجهات المختصة وأولياء الأمور.

- الاتصال بوسائل الإعلام:

للاتصال بوسائل الإعلام لابد من تحديد مصدر واحد للمعلومات، وذلك لتجنب الازدواجية، وتجهيز البيانات للرد على الاستفسارات في حدود ما يمكن التصريح به، وتدريب أعضاء فريق الآزمات على التعامل مع وسائل الإعلام. (www.doe.virginia.gov)

مما سبق نجد أن عملية إدارة الآزمات تحتاج إلى دعم قنوات الاتصال الأفقي والشبكي داخل المدرسة وخارجها (بينها وبين مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور) وذلك للتعامل مع ضغط الوقت الذي تنتسم به الآزمات، وكذلك لتصحيح الشائعات، فالاتصال الرأسي (الصاعد والهابط) لا يساعد على التعامل السريع مع الآزمات.

خاتمة:

وبعد العرض السابق للآزمات التعليمية عالمياً وعربياً وسبل إدارتها في المدارس، سنقف في الفصل التالي عند التعليم الأساسي في سورية و مهام المديرين والموجهين الاختصاصيين والمدرسين وطرق إعدادهم وتدريبهم، ومن ثم إلقاء الضوء على واقع إدارة الآزمات التعليم في الجمهورية العربية السورية.

الفصل الرابع

أزمات التعليم الأساسي وإدارته في مدارس الجمهورية العربية السورية

– تمهيد

أولاً: نظام التعليم في سورية وملامح الأزمات التعليمية.

- 1) التعليم الأساسي ونشأته.
- 2) أهداف مرحلة التعليم الأساسي.
- 3) أهمية مرحلة التعليم الأساسي.
- 4) خصائص مرحلة التعليم الأساسي.
- 5) بعض ملامح أزمات التعليم في سورية.

ثانياً: مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

- 1) شروط التكليف بالإدارة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية:
- 2) واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:
- 3) مهمات مدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية:
- 4) واقع تدريب مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

ثالثاً: الموجهون الاختصاصيون في الجمهورية العربية السورية

- 1) شروط التكليف بالتوجيه الاختصاصي في الجمهورية العربية السورية.
- 2) أهداف التوجيه الاختصاصي في الجمهورية العربية السورية.
- 3) مهمات الموجهين الاختصاصيين في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

رابعاً: مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

- 1) شروط انتقاء المدرسين في الجمهورية العربية السورية.
- 2) واجبات مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
- 3) تدريب مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

خامساً: واقع إدارة الأزمات في مدارس الجمهورية العربية السورية.

الفصل الرابع

أزمات التعليم الأساسي وإدارته في مدارس الجمهورية العربية السورية

— تمهيد:

سيتناول هذا البحث التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية نشأته، أهدافه، أهميته خصائصه، وبعض ملامح الأزمات التعليمية في سورية، وتسليط الضوء على مهمات مدير المدرسة، وإعداده من خلال بعض الدورات التي تقوم بها وزارة التربية في سورية، بالإضافة إلى مهمات الموجهين الاختصاصيين، ومن ثم واقع إدارة الأزمات في الجمهورية العربية السورية.

أولاً: نظام التعليم في سورية ولامح الأزمات التعليمية:

1- التعليم الأساسي في سورية ونشأته:

احتلَّ التعليم في الجمهورية العربية السورية مكانة متميزة منذ قيام حزب البعث العربي الاشتراكي بثورة الثامن من آذار في عام (1963) وتعاضم هذا الاهتمام في ظل الحركة التصحيحية المجيدة التي قادها الرئيس الخالد حافظ الأسد وقد تجلَّى هذا الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات التربوية التي هدفت إلى مراجعة الخطط التربوية وعمليات تنفيذها وتحديد المعوقات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها واقتراح سبل تطوير ومضامينه وذلك في إطار الخطط التنموية الشاملة ولعلَّ أبرز هذه المؤتمرات كان المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي الذي عقد بمدينة دمشق عام (1986) تحت شعار: (نحو تربية في مجتمع التقدم والاشتراكية).

والذي كان من أبرز توصياته تشكيل لجنة لدراسة مرحلة التعليم الأساسي والتي كان من مهامها إمكانية إيجاد مرحلة تعليمية واحدة تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية تسمى مرحلة التعليم الأساسي فضلاً عن اقتراح أهداف هذه المرحلة وما تتطلبه من مستلزمات فنية ومادية.

ثم عُقد المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم بكافة مراحل في الجمهورية العربية السورية في مدينة دمشق أيضاً عام (1987) تحت شعار: (التعليم من أجل الحياة في مجتمع التقدم والاشتراكية) والذي كان من أبرز توصياته ما يلي:

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

ب- اختيار محتوى التعليم الأساسي في ضوء متطلبات البناء التربوي المتكامل لبناء المواطن القادر على تحقيق إنتاج إيجابي في الحياة. (وزارة التربية، 1987، 54).

وقد توجت هذه الجهود بصدور القانون رقم 32/ تاريخ 2002/4/7 المتضمن ما يلي:

مادة-1- تعد مرحلتا التعليم الابتدائي والإعدادي مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي وهي مجانية وإلزامية.

مادة-2- مدة الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي تسع سنوات.

مادة-3- تنتهي الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي.

مادة-4- يعد هذا القانون نافذاً بدءاً من مطلع العام الدراسي (2002/2003) م.

وقد بدأت وزارة التربية بتطبيق هذا المرسوم على أرض الواقع بدءاً من 2002/9/1 في جميع مدارس القطر العربي السوري.

2. أهداف مرحلة التعليم الأساسي:

1. تربية التلاميذ على الاعتزاز بالأمة العربية وتراثها وقيمها الروحية، ولغتها القومية، والإيمان بالثورة فكرياً وممارسةً، وبالوحدة والحرية والاشتراكية هدفاً لتحقيق المجتمع العربي الموحد.

2. إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة، وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.

3. تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية، وإيلاء التربية البدنية المكانة الملائمة.

4. المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلاميذ.

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

6. تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.

7. تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر، والخبرات الملائمة، والعمل على تنمية قدراتهم، وتمكينهم من التواصل الإنساني بمختلف أشكاله.
8. الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية لإحكام صلتهم مع البيئة المحيطة.
9. إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي، ومهارات استخدام الحاسوب لمواكبة روح العصر.
10. تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم بالأسلوب العلمي.
11. تهيئة التلاميذ للاندماج في الحياة الاجتماعية وتجاوز الروح الفردية. (وزارة التربية، 2004، 4-3).

فالتعليم الأساسي لم يعد يعني شهادة فقط، بل يُعدُّ للحياة والمواطنة الصالحة المستتيرة، ويربط التعليم بحاجات المجتمع، وهذا يفرض تطوير المناهج وإعطاء لحاجاتهم الأهمية، خاصةً ونحن أمام تربية الإنسان الجديد لمواجهة تحديات البيئة بأسلوب حضاري يتماشى مع الإنسان كإنسان.

3. أهمية مرحلة التعليم الأساسي:

تكمن أهمية التعليم الأساسي في:

1. تطبيق ديمقراطية التعليم.
2. تقديم تعليم يتناسب مع طبيعة المتغيرات الحياتية للعصر الحديث سواء أكان هذا في مجال العلوم ووسائل الاتصال، أم في المجالات السياسية والاجتماعية، والاقتصادية وسواها.
3. ضمان استمرار الناشئين في استثمار فرص تعليمية إلى أقصى حدٍّ ممكن.
4. الإسهام إيجابياً في سد منابع الأمية.
5. تنمية اقتصادية اجتماعية متوازنة.
6. زيادة الكفاية الداخلية للنظم التربوية التعليمية.
7. الاقتصاد في النفقات التربوية التعليمية والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.
8. الانسجام والتجانس في مكونات العملية التعليمية التربوية. (علي، 2006، 160-161).

4. خصائص مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

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

- أ- تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين الأنشطة التطبيقية والعلمية، بهدف تنمية مهارات وقدرات إنتاجية، وإكساب الناشئة اتجاهات إيجابية.
- ب- تعليم شامل متوازن يعمل على تنمية مختلف جوانب الشخصية في المتعلم.
- ت- تعليم متنوع يتكيف حسب اختلاف حاجات الأطفال والمراهقين، وتنوع البيئات الجغرافية والاجتماعية والثقافية.
- ث- تعليم متعدد التقنيات يفيد في التطوير التقني المتسارع في بيئة العمل والإنتاج، فينتج للمتعلمين مزيداً من فرص التدريب على استخدام بعض التقنيات المستحدثة وفهم مبادئها وآليات سيرها.
- ج- تعليم يمهّد لمراحل تعليمية أخرى، و يهيئ لمواصلة التعلم سواء في إطار نظامي أو لا نظامي حسب الميول والاستعدادات والقدرات، وله قنوات عديدة بالتكوين تصله بالتكوين المهني والحياة النشيطة. (مرتضى، أبو النور، 2006، 21).

5. بعض ملامح الأزمات التعليمية في سورية:

يعد التعليم الأساسي مشكلة تواجهها جميع البلدان، بما فيها الدول الصناعية، لذلك أوصى تقرير (اليونسكو) عام (1996)، أنه وبدءاً من هذه المرحلة التعليمية يجب أن تغرس مضامين التعلم في النفوس، حب التعلم والتعطش للمعرفة، وأن تعزز رغبة التعلم مدى الحياة، وأن تتاح للفرد إمكانيات التعلم مدى الحياة، وإن ما يمثل إحدى الصعوبات الكبرى لأي إصلاح هي السياسات الواجب اتباعها من أجل النشء واليا فعين الذين يتمون مرحلة التعليم الأساسي، منذ انتهائهم منها وحتى انخراطهم في الحياة المهنية، أو التحاقهم بفروع التعليم العالي (ديلور، 1996، 23).

فالنظام التعليمي في سورية يعاني من أزمات عدة يمكن التتويه إلى بعض ملامح هذه الأزمات فيما يلي:

- رغم المحاولات الجادة والمتقدمة لتطوير المناهج التربوية، فإنها ما تزال قاصرة في بعض جوانبها عن استيعاب الحداثة العلمية، وعدم قدرتها على الاستجابة الكافية لمتطلبات التنمية، وحاجات المتعلمين، وتنمية قدراتهم المتميزة بسبب كم المعارف النظرية، وضعف مساحة الجوانب التطبيقية والأنشطة ومستلزمات تنفيذها خلال عمليات التعلم والتعليم داخل الصف وخارجها، كما أنّ أهمية الكتاب المدرسي وأثره في تشويق المتعلم وبخاصة في المراحل المبكرة يتطلب البحث عن أساليب أكثر جدوى في التأليف.

- ما تزال الطرق التقليدية والتقليدية في التعليم أكثر انتشاراً، وفي معظم مراحل التعليم رغم الجهود التي تقدمها الوزارة في التوجه نحو ترسيخ مبدأ التعلم وتطبيق الطرق الفعالة والتعلم التعاوني والاستكشافي لتربية الفكر الناقد والابتكاري المبدع، بسبب الكثافة العالية للطلاب في الشعبة الواحدة والحاجة الماسة إلى تكثيف دورات التأهيل والتدريب المستمر للمعلمين والمدرسين.
- نقص المختصين والمؤهلين من العاملين في المكتبات المدرسية بالرغم من دورها في تنمية المطالعة والبحث لدى الطلاب، وأهميتها في توفير مصادر التعلم في جميع مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الأساسي، كما أن معظم المكتبات والمخابر تفتقر إلى الكتب والمراجع والمواد المخبرية.
- عدم ملائمة البناء المدرسي في عدد من المدارس لمتطلبات تطوير أساليب التعلم في المدرسة لعدم توافر قاعات الأنشطة متعددة الأغراض التي تسمح بممارسة الأنشطة الفنية والعلمية والأدبية، كما أن النمو السكاني الذي ما يزال مرتفعاً في سورية يتطلب التوسع بخطة الأبنية المدرسية لتطبيق سياسة التعليم الإلزامي وديمقراطية التعليم، فما يزال عدد كبير من المدارس غير الملائمة، منها المدارس الطينية، والتي يبلغ عددها 1324 مدرسة، كما يوجد 1100 مدرسة مستأجرة وبعضها آيل للسقوط.
- لا تزال جدوى الدورات التدريبية للمدرسين والمديرين ضعيفة نظراً إلى الحاجة إلى توفير الحوافز الأساسية والتجهيزات و التقانات التي تعزز مردود هذه الدورات.
- ما تزال أساليب التقويم والامتحانات قاصرة عن تقويم المهارات ونشاطات الطالب خلال العام الدراسي في الشهادات العامة رغم ما تمّ من إدخال التقانات الحديثة كالحاسوب في عمليات الامتحانات وإعداد النتائج، فإنّ تقويم الطالب ما يزال يعتمد على الامتحان الوحيد في نهاية العام الدراسي وهذا يتطلب متابعة تطوير نظم الامتحانات في جميع مراحل التعليم.
- ترتبط كفاءة النظام التربوي مباشرةً بكثافة الطلاب في الشعبة الواحدة ولاسيما عندما يتجه التحديث التربوي نحو زيادة التطبيقات العملية ومشاركة المتعلمين والتركيز على التعلم، فنسب أعداد الطلبة لأعداد المعلمين تظهر تبايناً بين محافظة وأخرى بسبب توزيعها الجغرافي، كما أن هناك تفاوتاً في كثافة الشعب ضمن المحافظة الواحدة، مما يتطلب التوسع

في البناء المدرسي في أماكن التجمعات السكانية المكتظة وفي مراكز المحافظات. (وزارة التربية، 2004، 62-66).

- لا تزال نسب تسرب التلاميذ والطلبة في مراحل التعليم الأساسي مرتفعة نسبياً وذلك للأسباب التالية:

1. أسباب اقتصادية: ولاسيما ارتفاع نسبة الفقراء في المجتمع، وانتشار ظاهرة تشغيل الأطفال والبطالة في صفوف المتعلمين، وضعف العائد المادي من التعليم.
2. أسباب اجتماعية: ولاسيما ظاهرة التحيز ضد الإناث وتدني الوعي بأهمية التعليم.
3. أسباب تعليمية: منها ضعف العلاقة بين المعلم والتلاميذ، وتخلف طرائق التعليم، وتعرض التلاميذ للرسوب المتكرر، وغياب التعاون بين المدرسة والأسرة، وعدم متابعة الأسرة للواقع التعليمي لأبنائها.

- إن القدرات التربوية لبعض القائمين على رأس العملية التربوية ضعيفة.
- هناك تباين بين المحافظات في مستويات التعليم وفي توفير الخدمات التعليمية. (هيئة تخطيط الدولة وآخرون، 2005، 29).

- الموازنة العامة للدولة محدودة جداً، مما أدى إلى محدوديتها في ما يخص منها للتعليم.
- ضعف الرواتب والتعويضات للكادر التعليمي والتربوي، وافتقاد الحوافز والمشجعات المادية الكافية، وعدم تناسب الأجور والتعويضات مع الأعباء الملقة على عاتق المدرسين والمشرفين التربويين، وعدم تناسب تلك الأجور مع تكاليف المعيشة.
- الافتقاد للبحث والتطوير المنهجي، نتيجة ضعف مخصصات البحث والتطوير في الموازنات العامة وموازنات وزارة التربية ومعاهدها ومؤسساتها التابعة.
- عدم تطور الإدارة بشكل عام واستمرارية 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 هؤلاء الخريجين إلى البطالة، أو البحث عن أعمال لا ترتبط باختصاصاتهم.
- التغييرات في السياسات التعليمية لم تكن مرتبطة باستراتيجية تنمية شاملة وخطط بعيدة المدى، مما أدى إلى انعكاسات سلبية على العملية التعليمية، وعلى خريجي المؤسسات

التعليمية بافتقارهم الفرص الملائمة لمؤهلاتهم، وتعرض قسم كبير منهم للبطالة في السنوات الأخيرة. (هيئة تخطيط الدولة وآخرون، 2000، 49-62).

مما سبق نجد أن نظام التعليم في سوريا هو كجميع أنظمة التعليم العربية منها والعالمية، يواجه أزمات تعليمية عديدة تتنوع مظاهرها وملامحها، ومظاهر هذه الأزمات تتعلق بالدرجة الأولى بتبعية الفكر التربوي (الاستعارة والاقتباس)، و بنقص الموارد المالية اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية، وتندرج بعض هذه المظاهر إلى ما هو داخلي (داخل النظام التعليمي والعملية التعليمية) يرتبط بكثافة الصفوف الدراسية، ونقص الأبنية التعليمية وعدم مناسبتها للعملية التعليمية من حيث الشروط الصحية والتجهيزات المادية، إضافةً إلى تدني مستويات المدرسين وقصور الإدارة المدرسية وزيادة نسب رسوب وتسرب الطلبة، وبعضها يندرج إلى ما هو خارجي (المجتمع ومؤسساته) يرتبط بإشكالية العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع وسوء التوافق بين التعليم واحتياجات سوق العمل، وأهم مظاهرها بطالة المتعلمين والهدر التعليمي.

ثانياً - مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

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

يشترط للتكليف بإدارة المدارس التي تضم الصفوف من الأول حتى السادس توافر الشروط الآتية مع مراعاة شروط التكليف الواردة في صيغة العلاقة.

- (1) أن يحمل الإجازة الجامعية ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي وأن يتقن أعمال الحاسب.
- (2) لا تقل خدماته في التعليم عن خمس سنوات.
- (3) يعين لمدة خمس سنوات تجدد لمرة واحدة عند الضرورة في حال توافر الأداء المتميز.
- (4) ألا تقل علاماته التوجيهية عن 75% في السنتين السابقتين للتكليف.
- (5) أن يتعهد بإتباع دورة مساعد مشرف وحدة طليعية في حال عدم إتباعه الدورة.
- (6) أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.
- (7) أن يجيد إحدى اللغات الأجنبية الحية.
- (8) أن يكون قد اتبع دورات تأهيلية تربوية.
- (9) ألا يكون معاقباً بعقوبة حسم 5% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.

يشترط للتكليف بإدارة مدرسة الحلقة الثانية أو كامل مرحلة التعليم الأساسي توافر الشروط الآتية مع مراعاة شروط التكليف الواردة في صيغة العلاقة:

- (1) أن يكون حاصلاً على الإجازة الجامعية التعليمية ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي ومن اتبع دورات في مجال المعلوماتية.
- (2) يعين لمدة خمس سنوات تجدد لمرة واحدة عند الضرورة وفي حال توافر الأداء الإداري المتميز.
- (3) أن يكون تقديره في اللائحة التوجيهية في السنتين السابقتين للتكليف (جيداً) على الأقل.
- (4) أن لا تقل خدماته في التدريس عن خمس سنوات.
- (5) أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.
- (6) يمكن تكليف حامل أهلية التعليم الإعدادي بإدارة المدرسة عند عدم توافر المجازين.
- (7) أن يكون قد اتبع دورات تأهيلية تربوية.
- (8) ألا يكون معاقباً بعقوبة حسم 5% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.
- (9) أن يكون ناجحاً في عمله التربوي.
- (10) أن يكون ذا اتجاه سياسي سليم.
- (11) يخضع المرشح للإدارة إلى المقابلة أمام لجنة خاصة للاطلاع على شخصيته ومدى استعداده وخبرته.

(12) أن يجيد إحدى اللغات الأجنبية. (وزارة التربية، 2004، ص15).

ويلاحظ على الشروط السابقة أن هناك قصور في تغطيتها للجانب الأكاديمي والذي أصبح شرطاً ضرورياً لا غني عنه لنجاح المدير في عمله المدرسي.

2- واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

واجبات مدير مدرسة التعليم الأساسي كما وردت في القرار الوزاري رقم (443/21131) بتاريخ (2002/7/21) المتضمن النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي وحسب المادة (59) والتي حددت واجبات المدير بما يلي:

- يُعدّ المدير مسؤولاً عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها ولا سيما في الأمور الآتية:

- أ- تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية.
- ب- سير التدريس في المدرسة ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية على أداء واجباتهم وإرشادهم إلى الطرق التربوية الصحيحة وإطلاعهم على التعليمات الوزارية المتعلقة بمختلف الأمور العائدة للمدرسة وأخذ توقيعهم عليها والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي قصورهم.
- ت- القيام بمهمة مشرف الوحدة كما هو وارد في النظام الداخلي لمنظمة طلائع البعث.
- ث- مراقبة دفاتر تحضير الدروس العائدة للمدرسين والمدرسين المساعدين والمعلمين والتوقيع عليها صباح كل يوم.
- ج- توزيع المناوبة على أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس التي تضم الصفوف من الأول وحتى السادس ومعلمي مدارس الصفوف المجمعّة.
- ح- مراقبة سلوك التلاميذ والوقف على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية.
- خ- مراقبة صحة التلاميذ وفق المعلومات المدونة في بطاقتهم الصحية.
- د- السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجيهات العامة للوزارة. (وزارة التربية، 2004، 16).
- إنّ الواجبات السابقة الملقاة على عاتق مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي هي واجبات تتعلق بتوجيه وتسيير الأمور المدرسية وكل ما يخص العملية التعليمية داخل المدرسة سواء بالنسبة للطلاب أو المعلمين أو المناهج، ولكن المدير المتميز في عمله هو الذي لا يقتصر دوره على الأمور التسييرية وإنما يعمل وبشكل مستمر على تطوير العملية التعليمية في مدرسته والنهوض بها نحو الأفضل.

3- مهمات مدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية:

• المهمات الفنية لمدير مدرسة التعليم الأساسي:

- (1) دراسة المناهج المقررة من السلطة التربوية لتحليلها وتقويمها بغية العمل على تطويرها. ومثل هذه المهمة تكون في البلدان المتقدمة، من بين مهمات المدير والمدرسين الذين (نتيجة تطبيقها في الصفوف) يكونون قادرين على تعيين نقاط القوة والضعف فيها، وعلى تحديد النواقص

التي لوحظت بصدها. ولذلك يفترض بهم تقديم مقترحات بصدها مع التنويه بالأمور الإيجابية فيها.

(2) الاهتمام بطرائق التدريس الفاعلة التي يتبعها المدرسون، وتلك التي لا يتبعونها وهي الغالبة في بعض الدول النامية. ذلك أنه في معظم هذه الدول يتوقع المدرسون غالباً حول عددٍ محدد من طرائق التدريس. ويفترض بالمدير أن يكون على اطلاع واسع بأمور التربية وما يستجد بشأنها كي يساعد المعلمين على تطوير أنفسهم.

(3) الاهتمام بتقويم كل من المعلمين والمتعلمين على السواء، ومتابعتهم في النهوض بمستواهم.

(4) تطوير الأنشطة المدرسية سواء ما يتم منها داخل المدرسة أو خارجها والتي تربط المدرسة بالمجتمع.

(5) إدارة المركز الفني للموارد إن وجد والعمل على تطويره وتزويده بما يستجد من وسائل وأدوات.

(6) ضرورة العناية بالبحوث والدراسات في المدرسة (أي بالبحوث الإجرائية منها) الكفيلة بتحسين العملية التربوية وحل المشكلات المدرسية أو تداركها قبل وقوعها إذا كان المدير قادراً عليها، وبالتعاون مع معلمي مدرسته، أو إذا درب هؤلاء في حال عجزهم عن ذلك. ويمكن القول بصدد ما أشير إليه في إطار المهمات الفنية لمدير المدرسة وما لم يشر إليه أيضاً هو أن مدير المدرسة ولا سيما في المدارس الابتدائية هو مرشد للمعلمين وموجه لهم ومقوم. وإذا لم تتوافر لديه الكفايات الضرورية لهذه المهام فإن دوره الفني سيغيب ويقتصر على الأمور الورقية التي كانت قد وضعت في أدنى سلم مهماته. (بوز، 2005، 101-102).

• المهمات الإدارية لمدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية:

في ضوء الواجبات التي رسمها التشريع في سورية لمدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي يقوم المدير بالعديد من الممارسات الإدارية المحددة والمتمثلة بتسيير الأمور المدرسية تتمثل فيما يلي:

(1) تفويض المدير السلطة للعاملين بحيث لا يحصر السلطة في شخصه ولذلك عليه أن يحرص

على تأليف اللجان المنصوص عليها في التشريعات الإدارية المدرسية.

(2) توزيع المسؤوليات على المعنيين وتوجيههم كلما دعت الحاجة إلى ذلك .

- (3) تسيير الأعمال البيروقراطية في المدرسة (بالمعنى الإيجابي لهذه الكلمة) والتي تشمل:
- الاطلاع على التقارير والتوجيهات والبلاغات المرسلّة من السلطة المركزية والعمل بها.
 - تنفيذ الخطط الموضوعّة إما من قبل المديرية أو المدرسة نفسها ثم متابعتها وتقويمها.
 - ملء السجلات المدرسية بما يتفق والنماذج التي وضعت لها.
 - الالتزام بأمر البريد.
 - ضبط المخالفات المالية أو الإدارية من أجل التعامل معها حسب الموقف.
 - حصر احتياجات المدرسة والتي تؤمنها عادةً السلطة الإدارية المركزية.
 - تحضير الاجتماعات المدرسية.
 - تنظيم البرنامج العام للمدرسة من حيث الحصص وتوقيتها الأسبوعي.
 - الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية سواء بين المدير والعاملين معه في المدرسة أو بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- (4) الاهتمام بشؤون طلبته من حيث الأمور الدراسية والنفسية والتربوية والاجتماعية والصحية.
- (5) الاهتمام بالانضباط والنظام في المدرسة سواء ما يتعلق بالموظفين والمعلمين أو الطلاب وذلك في ظل متطلبات رئيسية:
- العمل التعاوني والمشاركة بين جميع المعنيين داخل المدرسة وخارجها.
 - المناخ الديمقراطي الذي يقوم على الثقة والاحترام وتحمل المسؤولية.
 - تعديل السلوك لمن هم بحاجة لذلك ولا سيما الطلاب منهم وبأسلوب تربوي.
- (6) اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة بعد القيام بالدراسات التي يجب أن تسبقها، ومع الالتزام بالمراحل والخطوات المعروفة لها، وضمن الشروط التي يجب الأخذ بها. (بوز، 2005، ص98).

ومن الواضح أنّ مهام مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية التي ذُكرت ضمن النظام الداخلي لوزارة التربية تتمحور بالدرجة الأولى حول المهام الإدارية التي يمارسها بشكل يومي (الممارسات التسييرية)، أما الممارسات الإدارية الحقيقية: **كالتخطيط** فمن الملاحظ أنّها قصرت دور المدير في عملية التخطيط على تنفيذ الخطط الموضوعّة من قبل الإدارة التربوية ومتابعتها ثم تقويمها فقط، دون أن يشمل دوره التخطيطي العمل على وضع بعض الخطط

التطويرية حتى ولو كانت بسيطة وذلك على اعتباره الشخص الأعلّم بواقع مدرسته وما يمكن القيام به. بالإضافة إلى تقويم الخطط التي يتم تنفيذها، ومتابعة تقويم التلاميذ، والمشاركة في تقويم المعلمين مع الجهة المختصة وفق اللوائح الداخلية للعمل المدرسي بها دون أن تكون له الصلاحية بوضع خطط تطويرية للمستقبل. أمّا فيما يتعلق بتنظيم العمل ضمن فريق فقد اقتصر دور المدير على تنظيم البرنامج العام للمدرسة من حيث الحصص والتوقيت وتشكيل لجان العمل التي حددتها التشريعات المدرسية دون إعطاء المدير صلاحية تشكيل فرق العمل المختلفة وفق ما تدعو إليه الحاجة المدرسية، أمّا بالنسبة للاتصال اقتصر على ضرورة اهتمامه بالعلاقات الإنسانية ضمن مدرسته. وبالنسبة لعملية اتخاذ القرار فقد تمّ تناولها أيضاً بشكل مختصر ودون تحديد لمراحل وخطوات وشروط هذه العملية، ودون إعطاء المدير الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات الفعلية ضمن مدرسته، فالصلاحيات المحدودة الممنوحة لمدير المدرسة في ظل المركزية التي تميز إدارتها التربوية من شأنها أن تعيق الدور الذي يمكن أن يقوم به المدير في مدرسته تجاه الأزمات التي يواجهها المدير أو التي من المتوقع أن يواجهها.

4- واقع تدريب مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

إن أكثر التحديات التي تواجه وزارة التربية في سورية هو النهوض بكوادرها التعليمية والإدارية بإعادة تأهيلهم وتدريبهم، وفيما يخص الإدارة المدرسية فقد اعتمدت الوزارة سياسة لرفع مستوى المديرين تتمثل بتدريب المديرين القائمين على عملهم وإعادة تأهيلهم، وكذلك إعداد وتدريب المعلمين الراغبين في العمل الإداري ما استطاعت الوزارة إلى ذلك سبيلاً من خلال خطط مديرية الإعداد والتدريب. (علي، 2006، 112).

ونظراً لإدراك الوزارة أنّ مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي هو أهم عناصر نجاح المدرسة أو فشلها، فقد أقامت العديد من الدورات التدريبية والتي استهدفت مئات المديرين ومعاونيهم في كافة مديريات التربية في المحافظات بشكل يسعى إلى تلبية أكبر قدر ممكن من احتياجات المديرين ويسهم في رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية واشتملت هذه الدورات على موضوعات متنوعة في المجالات التالية حيث تقام حسب الخطط للعام (2009/ 2010) الدورات التدريبية التالية:

- ندوة مع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تحت عنوان "دور الأطر التربوية في تعزيز صحة البيئة المدرسية" بتاريخ (2010/2/21) هدفها إطلاع مدراء المدارس على الدور الهام المنوط بهم في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، وقد تمّ عرض الموضوعات التالية: تعرّف صحة البيئة المدرسية وانعكاساتها على العملية التربوية، التعرف إلى أنشطة تعزز مفاهيم البيئة المدرسية، التعرف إلى دور المدرسة في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ. وكانت مدتها يوم واحد، أما عدد المديرين الذين شملتهم الدورة بلغ (80 مديراً ومديرة).
- "دورة تدريبية مركزية للإدارة في التعليم الأساسي" بالتعاون مع منظمة طلائع البعث تهدف إلى تأهيل المرشحين للإدارة بمدارس التعليم الأساسي تربوياً وإدارياً وظيفياً. وكانت مدة هذه الدورة (15 يوماً).
- دورات لمدرسي وإداريي مدارس التعليم الأساسي بعنوان "الوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية" مدة الدورة كانت (يوم واحد) بتاريخ (2010/9/25) أما عدد مديري المدارس في الدور الواحدة (30 مديراً ومديرة). وقد تمّ تكرار الدورة لتشمل أكبر عدد ممكن من مديري المدارس للتعليم الأساسي.
- دورة تدريبية لمديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعنوان "أساليب تطبيق المنهج الصحي المدرسي" (4-2010/7/7) هدفها الحفاظ على الصحة العامة في المجتمع من خلال تنفيذ أنشطة صحية عملية في البيئة المدرسية والمجتمع المحلي، تناولت تنمية السلوك الصحي الإيجابي لدى الطلاب، وتنمية وعي الطلاب والأفراد لمواجهة المشكلات الحياتية ومواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها مدتها (3 أيام) وبلغ عدد المدراء المشاركين (30 مديراً ومديرة) وقد تمّ تكرار هذه الدورة ثلاث مرات لتشمل بذلك (90 مديراً ومديرة بكل محافظة).
- دورة تدريبية لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعنوان "السلامة المرورية" وكانت مدة هذه الدورة (يوم واحد) بتاريخ (2010/4/15) أما عدد المدراء الخاضعين لها فقد بلغ (50 مديراً ومديرة).
- "دورة محلية لمديري مدارس التعليم الأساسي ومعاونيهم" لعام (2009) هدفها زيادة خبرة المشاركين بتحسين نوعية التعليم الأساسي، وكانت مدة هذه الدورة هي (7 أيام).

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي في مركز التأهيل والتدريب المهني التابع لمديرية التربية بعنوان "المهام الإدارية لمدير المدرسة" لعام (2009) بتاريخ (2009/7/12) هدفها زيادة المعارف بالعمل الإداري وتلافي الأخطاء الإدارية التي قد تحدث في أية مدرسة. مدتها (4 أيام) تناولت عدة مواضيع هي: توصيف مهام عمل المدير، صعوبات التعليم في مرحلة التعليم الأساسي، مشكلة التسرب المدرسي وأهمية تفعيل دور لجان لمتابعة المتسربين، النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي عموماً، وكيفية التعامل مع السجلات المدرسية والنشاط اللاصفي ودوره في العملية التربوية، دور الإرشاد النفسي والاجتماعي بالمدرسة.

- دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بعنوان "توحيد العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي" لعام (2005) بتاريخ (2005/3/30) هدفها التنمية الإدارية للمديرين القائمين على رأس عملهم وبما يتناسب مع تطورات العملية التعليمية وتطوير طلابها. تناولت عدة مواضيع تعزيز إيجابيات العمل الإداري ، اطلاع المدراء على القوانين الجديدة في النظام الداخلي لمديرية التربية ليتم العمل من خلالها، إطلاعهم على الأساليب الإدارية التربوية كعمل وقائي للتخفيف من الأخطاء أثناء ممارسة العمل الإداري ومحاولة توحيد هذه الأساليب، الحقوق والواجبات والعلاقة بين مديرية التربية والإدارات المدرسية. (وزارة التربية، 2010، 1-15).

وترى الباحثة أهمية هذه الدورات بأنها تلقي الضوء على بعض أزمات التعليم الأساسي وتمهد لضرورة وجود اتجاهات إدارية معاصرة للتعامل معها، بالإضافة إلى اهتمام هذه الدورات ببعض مهام إدارة الأزمات كضرورة اتباع الأساليب الوقائية للتخفيف من الأخطاء، تشكيل لجان لملاحقة المتسربين من المدرسة، وهي خطوة أولى في طريق تشكيل فريق معني بإدارة الأزمات في المدارس، كما ركزت هذه الدورات على أهمية البيئة المدرسية وضرورة فتح قنوات الاتصال.

كما يؤخذ على هذه الدورات أنها تعاني القصور من حيث:

1. قلة الموضوعات التي تناولت الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وخصوصاً مجال الأزمات وسبل إدارتها.

2. التركيز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية والاعتماد على أسلوب المحاضرة في غالبية الدورات دون التركيز على الأساليب الأخرى كورش العمل والمناقشات.
3. إنها مصممة أصلاً للمعلمين وتتم دعوة المديرين إليها.
4. قلة التزام مديري المدارس بحضور هذه الدورات على اعتبارها لم تلبي احتياجاتهم التدريبية.
5. قلة عدد الدورات التي بتطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس كالخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والتقييم.
6. وقت تنفيذ الدورات التدريبية كان يتم دون مراعاة ظروف مديري المدارس مما قلل التزامهم بهذه الدورات.
7. قصر مدة التنفيذ بحيث لم تتجاوز (15) يوم كحد أقصى و(1) يوم كحد أدنى، وهي مدة قصيرة نسبياً وغير كافية لاكتساب بعض المهارات والمفاهيم الإدارية.
8. القصور في استمرارية هذه الدورات وجعلها دورية.
9. عدم شمول جميع خطط الوزارة لمديري المدارس من حيث العدد أو التابعة، حيث أن أغلب الدورات كانت مقتصرة على عدد محدد من مديري المدارس.
10. اختيار المدراء كان يتم بشكل عشوائي ولا يعتمد على معايير محددة لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.
11. عدم وجود متابعة لمعظم هذه الدورات لمعرفة مدى الاستفادة المحققة منها.

ثالثاً: الموجهون الاختصاصيون في الجمهورية العربية السورية:

1- شروط التكليف بالتوجيه الاختصاصي في الجمهورية العربية السورية:

- يُنْتَقَى الموجهون الاختصاصيون ممن تتوافر فيهم الشروط الواردة أدناه، من قبل لجنة يسميها وزير التربية، وتعرض نتائج أعمالها على اللجنة المشكلة برئاسة مدير التربية وعضوية مدير التربية المساعد المختص وثلاثة من الموجهين الاختصاصيين أو التربويين، لتقويمها سياسياً واجتماعياً، ويصدر وزير التربية القرار اللازم، والشروط هي:
- (1) إجازة جامعية في الاختصاص، بالإضافة إلى دبلوم تأهيل تربوي ما أمكن ذلك ويفضل من يحمل درجة ماجستير أو دكتوراه، ودورة في المعلوماتية.

(2) تقدير توجيهي (جيد على الأقل).

(3) خدمة فعلية في التعليم لا تقل عن عشر سنوات.

(4) كفاية تربوية، وإدارية، وشخصية قيادية، وسمعة حسنة، وسيرة مهنية خالية من أية عقوبات

فوق الإنذار، خلال السنوات الثلاث الأخيرة. (القيادة القطرية، 2008، 2).

2- أهداف التوجيه الاختصاصي في الجمهورية العربية السورية:

للتوجيه شأن كبير وهام في ميدان التربية ومن أهم أهدافه:

(1) التوجيه عين الدولة اليقظة ورائدها الصادق وهو الروح المحركة للمهمة وهو نوع من

الإرشاد والتعاون الوثيق بين الموجهين والمدرسين.

(2) التوجيه وسيلة مشروعة لشحن القوى واستنهاض العزائم وتجديد العمل.

(3) يجب ألا يمثل التوجيه الاندفاع الذاتي المثالي نحو إرضاء الواجب بل يجب أن يكون

مساعداً على ذلك، ومن أجل تحقيق هذه الغايات لا بد أن يراعي الموجهين

الاختصاصيين الشروط الأساسية التي تجعل نشاطهم ناجحاً مؤدياً غرضه بالغاً هدفه:

- يجب أن تكون ملاحظات السادة الموجهين الاختصاصيين دقيقة، وأن تكون تستند إلى الرؤية والأناة، فاللائحة التوجيهية هي شهادة للمدرس ووثيقة دائمة يرجع إليها، لذلك على الموجه أن يبذل قصارى جهده لجعلها موضوعية ومنصفة.

- يجب أن تكون اللائحة التوجيهية واضحة لا غموض فيها ولا مجال فيها للتأويل، معبرة عن الواقع.

- أن يكون الموجه موضوعياً لا يمنح الشكر لأي كان، وأن يشعر بالمسؤولية العظمى الملقاة على عاتقه في قيادة خطوات الجهل نحو المعرفة والكفاية لمواجهة الحياة. (وزارة التربية، 1990، 2).

مما سبق يؤكد على أهمية دور الموجه الاختصاصي ومسؤوليته الكبرى تجاه الأجيال القادمة والمدرس ووزارة التربية وبلده بأكمله، لذلك وكان على الموجه الالتزام بالصدق والموضوعية والنزاهة في مهنته وأن يضع نفسه مكان المدرس ويتحرى دوافع الخطأ وأسبابه قبل الحكم فيكون بذلك المعالج للأزمات التعليمية التي يمكن أن تحدث. فالتوجيه هو عملية تواصل إنساني وتربوي،

يتوقف نجاحه على خبرة الموجه وحكمته ومعرفته العلمية، فمن الضروري أن يشعر المدرس أن لدى الموجه من الخبرة والكفاية العلمية والتربوية ما يحفزّه على تقبل إرشاداته وتنفيذها بروح إيجابية وقناعة تامة.

3- مهمات الموجهين الاختصاصيين في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

انسجماً مع توصيات المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، والمؤتمر الأول لتطوير التعليم حول تطوير أسلوب التوجيه التربوي والاختصاصي في نطاق المهمات التربوية والإدارية، وتنفيذاً لمهام التوجيه الاختصاصي الواردة في النظام الداخلي لوزارة التربية الصادر بالقرار رقم 443/1269 تاريخ 1988/2/27، تم تنظيم عمل الموجهين الاختصاصيين من حيث كيفية ممارستهم لمهامهم وفق ما يلي:

- (1) يشرف الاختصاصي حسب مادة اختصاصه على توجيه (75) مدرساً ومدرساً مساعداً في المنطقة التوجيهية المخصصة له.
- (2) يلتزم الموجه الاختصاصي بزيارة المدرس مرتين على الأقل في العام الدراسي الواحد زيارة توجيهية تقويمية واحدة، لحصة كاملة لكل فصل من فصلي العام الدراسي.
- (3) ينظم الموجه الاختصاصي خلال زيارته المذكورة (75) لائحة توجيهية على الأقل في كل فصل من فصلي العام الدراسي الواحد ويحرص أن يدون في اللائحة التطور الذي طرأ على المدرس من عام إلى عام لمتابعة مدى تقدمه في مجال عمله.
- (4) يراقب التزام المدارس التي يزورها بتنفيذ التعليمات والتوجيهات الفنية عن المناهج والكتب المتعلقة بمادته، وإنجاز المناهج المقررة في مواعيدها المحددة بالإضافة إلى التعليمات والبلاغات الصادرة عن وزارة التربية الخاصة بجوانب العملية التربوية مثل: عقد مجالس أولياء الأمور، مكافحة ظاهرة التدخين، وإيضاح مخاطره، والعناية بالبيئة والصحة العامة والنظافة داخل المدرسة، وتنظيم حديقة المدرسة وتشجيرها، وترشيد استهلاك الدفاتر والقرطاسية والعمل بالمخابر والمكتبات،.....الخ.

(5) يعقد الموجه الاختصاصي الندوات التوجيهية والتربوية والدروس التوضيحية للمدرسين كافة ولاسيما المستبعدين منهم والمكلفين، ويرشح المدرسين إلى الدورات والندوات التدريبية المركزية وفق الأسس التي تعممها وزارة التربية.

(6) يعقد الموجهون الاختصاصيون مع الموجهين التربويين في كل منطقة والمدرسين في التدريب المستمر اجتماعات دورية برئاسة مدير التربية أو رئيس دائرة المناهج والتوجيه يتدارسون فيه شؤون موادهم والإفادة المشتركة من خبراتهم في مجال التوجيه التربوي والاختصاصي والتدريب المستمر وأساليب معالجة المشكلات التربوية والتعليمية التي تعترضهم في عملهم ويضمنون في تقاريرهم التوجيهية ما توصلوا إليه من مقترحات لرفع سوية موادهم في مختلف مراحل التعليم.

(7) يعد الموجه الاختصاصي تقريراً توجيهياً في نهاية كل فصل دراسي يتضمن ما يلي:

- الأهداف التي رسمها لزيارته وأساليب تحقيقها.
- المدارس التي زارها في المنطقة التوجيهية التي يعمل فيها أو التي كلف العمل فيها.
- أسماء المدرسين الذين زارهم وخلاصة عامة شاملة عن: أحوالهم والتزامهم ومستويات

- أدائهم وتقديمهم، وطرائق التدريس المتبعة ومدى تقيدهم بالتوزيع المركزي للمناهج.
- تقييد المدرسين بدفاتر التحضير ومدى متابعة مديري المدارس، وأسباب التقصير إن وجد.

- إعداد جدول يرفق بالتقرير يتضمن أعداد المدرسين ودرجاتهم التوجيهية وتوزعهم بين الريف والمدينة، وبين ذكور وإناث، وعدد اللوائح بدرجة جيد، وسط... وذلك وفق الجدول المرفق.

- واقع المادة من حيث المناهج والكتب وملاحظات المدرسين حولها، ومقترحات تطويرها وتقويمها وخاصة سلامتها من الأخطاء المطبعية والعلمية إن وجدت.
- الندوات التربوية والدورات التدريبية التي نفذت في المادة بإشرافه، ومدى مردودها التربوي، مع بيان عنها يتضمن مواعيدها والبرنامج الذي نفذت بموجبه.
- أنواع الأنشطة المدرسية المنفذة للمادة وتقويمها ومقترحات تطويرها.

- أحوال المكتبة المدرسية ومدى توافر الكتب والمصادر فيها.
- تقنيات التعليم : الوسائل التعليمية _ واقع المخابر ومدى الاستفادة منها.
- واقع البناء المدرسي والأثاث المدرسي، وملاحظاته عنهما لتدارك النقص.
- الجوانب الايجابية والسلبية المتعلقة بتدريس المادة.
- مدى الالتزام بتعليمات الوزارة الخاصة بتدريس المادة بشكل خاص، وسير العملية التربوية بشكل عام.
- الصعوبات التي تعترض سير العملية التربوية بشكل عام، وسير تدريس المادة بشكل خاص.
- المقترحات لتحسين عمل الموجه الاختصاصي، وتطوير سير تدريس المادة التي يشرف عليها بشكل خاص، وتطوير الواقع التربوي وسير العملية التربوية بشكل عام.
- ملاحظات ومقترحات أخرى لم ترد بالتقرير.

(8) يعد الموجه الاختصاصي تقريره التوجيهي في نهاية كل فصل دراسي ويرفع نسخة منه إلى وزارة التربية "مديرية المناهج والبحوث" ونسخة إلى مديرية التربية وأمانة سر التوجيه الاختصاصي في المحافظة وذلك خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ نهاية جولته ليتسنى للجهات المختصة دراسته ومعالجة ما فيه من مقترحات. (وزارة التربية، 1998، 1_3).

مما سبق نرى بأن للموجه الاختصاصي دور هام وفعال في تطوير واقع العمل التربوي بشكل عام والمناهج والتقنيات والمدرسين بشكل خاص من خلال تقديم المقترحات فهو بمثابة العين التي من خلالها ترى الوزارة ومديرية التربية الواقع التربوي في المدرسة، كما أنه يستطيع إعلام الجهات المختصة بالأزمات التي يمكن أن تحدث، من خلال التنبؤ بالإشارات التحذيرية لهذه الأزمات، بالإضافة إلى قدرته على نشر ثقافة إدارة الأزمات من خلال الفعاليات والندوات التي من صلاحياته القيام بها، لذلك نحن نحتاج إلى دورات تدريبية خاصة بالموجهين حول كيفية القيام بمهام إدارة الأزمات ليتم نشرها من قبلهم وتفعيلها في مدارس التعليم الأساسي في سورية.

4- واقع تدريب الموجهين الاختصاصيين في الجمهورية العربية السورية:

انطلاقاً من سعي ودأب وزارة التربية لتطوير وتحديث العمل بما يتواءم والتقدم المهني والتقني وثورة الاتصالات والمعلومات وبما يتفق مع المعايير الأساسية لتحقيق الجودة في التعليم واستكمالاً لما قامت به وزارة التربية من وضع المعايير الخاصة بتأليف المناهج تعمل وزارة التربية على عقد دورات تدريبية على كافة المستويات لتحقيق النهوض والشامل والمتوازن، وفي إطار خطة الوزارة في تدريب الموجهين الاختصاصيين وتكوين كادر وطني متميز، قامت وزارة التربية بإقامة الدورات التدريبية المركزية للموجهين الاختصاصيين التالية:

دورة تدريبية هدفت إلى تزويد الموجهين الاختصاصيين بمهارات جديدة حول الأساليب والطرائق والتقنيات المستخدمة من قبلهم، ورفع مستوى أدائهم وتوحيد أساليب عملهم وإطلاعهم على مشروعات الوزارة والمعايير الوطنية والمستجدات التربوية الحديثة، حيث تم توزيع الحقيبة التوجيهية على السادة الموجهين الاختصاصيين في كل محافظة قبل بدء الدورة، ومن ثم مناقشتها مع معديها والامتحان بمضمونها بعد الدورة، وكانت مدة هذه الدورة 4 أيام. (وزارة التربية، 2009).

كما أقيمت دورة تدريبية مركزية على استخدام التجهيزات المخبرية المتطورة وتشغيلها وصيانتها في مدينة دمشق في مركز تطوير الوسائل التعليمية لمدة خمسة أيام في تاريخ 2009/1/18 وبناءً على الكتاب رقم 1/118 ص ت تاريخ 2009/1/12 تم ترشيح اثنين من الموجهين الاختصاصيين لمادتي الفيزياء والكيمياء من كل محافظة. (وزارة التربية، 2009).

كما وبناءً على البلاغ الوزاري رقم 543/2855 (14/4) تاريخ 2011/8/4، تم القيام بدورة فرعية على المناهج الحديثة للموجهين الاختصاصيين وبعض المدرسين المختصين المتميزين والمدرسين التربويين للتدريب المستمر في المحافظات بهدف تدريبهم على كيفية التعامل مع المناهج الحديثة في الاختصاصات (علوم، فيزياء، إسلامية، وطنية، تاريخ، جغرافيا، موسيقا، تربية فنية، لغة فرنسية، رياضيات، لغة عربية، تربية مسيحية، فلسفة).

يؤخذ على هذه الدورات أنها تعاني القصور من حيث:

1. قلة الموضوعات التي تناولت الاتجاهات الحديثة، وخصوصاً مجال الأزمات وسبل إدارتها.
2. التركيز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية والاعتماد على أسلوب المحاضرة في غالبية الدورات دون التركيز على الأساليب الأخرى كورش العمل والمناقشات.
3. قصر مدة التنفيذ بحيث لم تتجاوز (5) أيام كحد أقصى و(1 يوم) كحد أدنى، وهي مدة قصيرة نسبياً وغير كافية.
4. القصور في استمرارية هذه الدورات وجعلها دورية.

رابعاً: مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

1- شروط انتقاء المدرسين في الجمهورية العربية السورية:

تجري وزارة التربية مسابقة عامة لانتقاء المدرسين الذين تحتاجهم للعمل في مدارسها وفق الشروط التالية:

- (1) النجاح في الفحص النظري الذي تجريه على مستوى القطر العربي السوري، لكل المتقدمين والذي يقيس المهارات المعرفية والتخصصية والتربوية.
- (2) النجاح في المقابلة الشخصية، والتي تقيس المهارات السلوكية واللغوية اللفظية والانفعالية والوجدانية لدى المتقدمين. ولا يحق للمفحوصين التقدم لهذه المقابلة إلا بعد النجاح في الفحص النظري، وفق شروط خاصة تحددها وزارة التربية.

بالإضافة إلى جملة من المعايير الأخرى، تحددها وزارة التربية تتعلق بأفضلية القبول، من مثل:

- (1) مستوى التحصيل في المرحلة الجامعية/معدل التخرج/.
- (2) حصول المتقدم على شهادة الماجستير، أو شهادة دبلوم الدراسات العليا، أو دبلوم التأهيل التربوي. (علي، 2006، 249).

كما نصت الفقرة (د) من البلاغ الوزاري رقم 543/615 (5/4) تاريخ 2008/2/23 المتضمن تعيين الناجحين والناجحات في مسابقة انتقاء المدرسين التزام المعنيين بإتباع دورتين قبل دخولهم في الميدان وهما:

- دورة لدمج التكنولوجيا بالتعليم.
- دورة تربوية في طرائق التدريس العامة والخاصة. (وزارة التربية، 2008، 57).

2- واجبات مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

- المدرس مسؤول عن القيام بواجبات التدريس ومستوى التلاميذ العلمي في صفوفهم، وهو مسؤول أيضاً عن العناية بالتوجيه والتربية القومية الاشتراكية في المدرسة، وعليه القيام بما يلي:
1. الحرص على أن يكون تعليمه وتوجيهه منسجماً مع أهداف التربية العربية الاشتراكية في إعداد الإنسان الملتزم بقضية الثورة العربية الاشتراكية وتحقيق الارتباط الوثيق بين التعليم والحياة.
 2. الحرص على بث وتنمية الروح النضالية السليمة المنسجمة مع الأهداف القومية الاشتراكية للأمة العربية في نفوس الطلاب ورعاية شؤونهم الاجتماعية.
 3. التقيد التام بتوزيع مناهج المواد على السنة الدراسية بحيث تنتظم أيام الدوام الرسمي من بداية العام إلى نهايته.
 4. إعداد دفاتر تحضير تثبت فيه طريقة التدريس وما يتناوله من مواد التدريس بصورة مفصلة وفقاً للمناهج وخطة الدراسة.
 5. التواجد في غرفة صفه قبل دخول التلاميذ والإشراف على دخولهم وعلى خروجهم.
 6. تفقد التلاميذ وتسجيل دواهم في أوراق التفقد.
 7. تنظيم سجل نتائج الوظائف البيتية والاختبارات والامتحانات.
 8. معاونة الإدارة في أعمال التوجيه والتوعية والنشاط المدرسي وكل ما يتعلق بسير الدراسة والامتحانات وحفظ النظام في المدرسة.
 9. الإشراف على النشاط المدرسي المتعلق بمادته.
 10. حضور اجتماعات المجالس واللجان المدرسية التي يكلف بها وحضور مجالس أولياء الأمور.
 11. القيام بأعمال المراقبة والتصحيح وتسجيل الدرجات في الاختبارات والامتحانات.
 12. القيام بما يكلفه به مجلس المدرسة والإدارة من أعمال ونشاطات تتضمنها خطة عمل مجلس المدرسة وبخاصة ما يتعلق بالبيئة المدرسية والمحافظة عليها.
 13. لا يجوز لأعضاء هيئة التدريس مخالفة القوانين والتعليمات الصادرة بشأن الكتب المدرسية ولا سيما ما يتعلق بعدم جواز التأليف أو الطبع أو النشر أو بيع الكتب

المدرسية المقرر تدريسها في مدارس الدولة وكذلك الكتب المماثلة للكتب المدرسية كالكراسات التي تتضمن تلخيص الكتب المدرسية أو ترجمة النصوص أو أجوبة على مسائلها إلا بعد الحصول على الموافقة الخطية المسبقة من وزارة التربية. (وزارة التربية، 2004، 32).

مما سبق نجد أن مهام المدرس انحصرت بالجانب التنفيذي فقط، وليس هناك أي مهام تخوله المشاركة في التخطيط ولو على النطاق الضيق للمدرسة، ولا أي مهام على مستوى تقديم الاقتراحات، أو التنبؤ بالأزمات، ، بالإضافة إلى عدم وجود ما يحثه على الإبداع أو على رفد مدرسته بالأفكار الجديدة. مما يجعل دوره في تطوير الواقع التربوي ضئيل.

3- واقع تدريب مدرسو مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

يعد المدرس من أكبر مدخلات العملية التربوية بعد الطلبة، وقد التفتت الأنظمة التربوية العربية إلى مسألة المدرس وإعداده وتدريبه، إيماناً منها بدوره الريادي في العملية التربوية_ التعليمية، وأنشأت لهذا الغرض مراكز فنية متخصصة للتدريب أثناء الخدمة، واعتمدت على الجامعات وكليات التربية في إعداد المدرسين وتكوينهم المعرفي والمهني والتربوي قبل الخدمة، حيث يتم إعداد مدرسو التعليم الأساسي وفق منحيتين اثنتين:

1) الإعداد التكاملي: في الكليات الجامعية المختلفة، كالعلوم والآداب والهندسة بفروعها المختلفة، والفنون والشرعية والاقتصاد، يحصل الطلبة فيها على شهادة الإجازة الجامعية بالاختصاصات السابقة.

2) الإعداد التتابعي: في كليات التربية لمدة سنة دراسية، للطلبة من حملة الإجازة في الاختصاصات، من مثل العلوم، الآداب، الفنون، الاقتصاد، الشرعية.. الخ، وفق شروط خاصة تجريها كلية التربية، مثل:

- الطاقة الاستيعابية للكلية.
- مستوى التحصيل في المرحلة الجامعية/معدل التخرج/.
- النجاح في المقابلة الشخصية.

يدرس الطلبة في هذه المرحلة، مقررات ثقافية عامة وتخصصية ومهنية وتربوية، يحصل فيها الناجحون على شهادة دبلوم التأهيل التربوي. (علي، 2006، 248).

وفي خطوة تعد الأولى من نوعها في البلدان العربية، عمدت وزارة التربية السورية إلى إعادة تأهيل عدد من المدرسين أثناء الخدمة، بغية إعدادهم إعداداً مهنيّاً وتربويّاً وثقافياً كي يستطيعوا القيام بعملهم بكفاية وجودة أفضل، وحتى يواكبوا المتغيرات الثقافية والتربوية الجديدة. وتمكينهم من اكتساب مهارات استخدام تقانات المعلوماتية وتطبيقها في عملية التعليم والتعلم وقد بدأ التطبيق عام (2005) وشمل (1659) مدرس ممن يعملون في ميدان التعليم من خلال التعلم الشبكي بالتنسيق مع الجامعة الافتراضية السورية وكلية التربية في جامعة دمشق. (وزارة التربية، 2008، 22).

أما فيما يتعلق بدمج التكنولوجيا في التعليم، تم إحداث وحدة لدمج التكنولوجيا في التعليم في وزارة التربية، وقد تمت تهيئة فريق مركزي وفرق محلية للتدريب في المحافظات حيث تم تدريب (7000) مدرس ومدرسة من المدرسين الجدد خلال صيف 2008. (وزارة التربية، 2008، 52).

كما تعد سنوياً دورات تدريبية نوعية للمدرسين بكافة الاختصاصات حول كيفية التعامل مع المناهج الجديدة مدة هذه الدورات خمسة أيام تقام في المحافظات التي يعمل بها المدرسين، بالإضافة إلى دورات لمدرسي المعلوماتية ودورات دمج التكنولوجيا في التعليم. (وزارة التربية، 2008، 57). كما أقيمت دورات لمدرسي مدارس التعليم الأساسي بعنوان "الوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية" مدة الدورة كانت (يوم واحد) بتاريخ (2010/9/25) أما عدد مديري المدارس في الدور الواحدة (30 مدرساً ومدرسة). وقد تمّ تكرار الدورة لتشمل أكبر عدد ممكن من مدرسي المدارس للتعليم الأساسي. (وزارة التربية، 2010، 5).

مما سبق نجد أن هناك اهتمام كبير من قبل وزارة التربية لرفع سوية العمل التربوي للمدرس من خلال تمكينه من المادة التي يقوم بتدريسها من جهة، ودمج التكنولوجيا والوسائل التعليمية من جهة أخرى، ويؤخذ عل هذه الدورات أنها اقتصرت على إعداد المدرس وتدريبه أكاديمياً، ولم تشمل على الجوانب الأخرى من المهارات والكفايات التي من الضروري أن يتمتع بها المدرس كالتخطيط، واستشعار الأزمات والأخطاء والعمل على تلافيها، الاتصال... الخ .

خامساً: واقع إدارة الأزمات في مدارس الجمهورية العربية السورية:

إنّ سورية قد تأخرت عن غيرها من الدول العربية منها والعالمية، وما تم ذكره في الفصول السابقة، يؤكد ذلك، فسورية لم تقم بأي تجربة علمية أو بحث نظري في إدارة الأزمات التعليمية والتربوية، والتجربة الوحيدة لها، قامت بها مديرية الأنشطة اللاصفية في مديرية التربية في مدينة

دمشق بالتعاون مع الدفاع المدني، وتم دعوة مديري المدارس في مدينة دمشق لحضور تجربة زلزال افتراضي بـمكان تجمع المدارس في منطقة برزة وذلك بتاريخ 2009/5/13. وكانت الأهداف التدريبية لهذه التجربة هي:

1. تحسين وتعميق خبرة أجهزة القيادة الفرعية في تخطيط وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لرفع درجة الاستعداد لمواجهة الكارثة حين الجاهزية القصوى.

2. تطوير وتعميق الخبرة للمتدربين في تنفيذ الإجراءات حسب تسلسل أولويات التنفيذ وتدريب الكوادر الإدارية والطلبة في المدارس ولجان الأحياء السكنية على تنفيذ مهامها وفق خطة الحماية الذاتية والدفاع المدني في حال وقوع كارثة وهمية (زلزال)، وقد تم بمشاركة 29 جهة من قيادة الشرطة والتربية والدفاع المدني....الخ. (دائرة الأنشطة اللاصفية، 2009).

إضافةً إلى أن وزارة التربية وبالتعاون مع منظمة اليونيسيف، قد وضعت خطة عمل لبرنامج التعليم الأساسي ذي النوعية لرفع الكفاءة المؤسسية في مجال التعليم في حالات الطوارئ، في إطار العمل الوطني المؤسسي، وآلية التعاون بين وكالات الأمم المتحدة والمجتمع الدولي والحكومة من حيث توزع المسؤوليات لإدارة الأزمات في مدة زمنية تتراوح بين 2007-2011، وتهدف هذه الخطة إلى تدريب مدربين حول أساليب التعامل مع حالات الطوارئ والقيام بالإجراءات اللازمة لضمان تنفيذ خطة التدخل للتعامل مع هذه الحالات. (وزارة التربية، 2009).

كما أن سورية ولمواكبة العصر الذي يتسم بالتفجر المعرفي والتطورات التقنية المتسارعة قامت بالاعتماد على مدخل المهارات في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية، باعتباره أصبح ضرورة للعملية التعليمية لأن المهارات على أنواعها تساعد المتعلم على توظيف معارفه في المواقف الحياتية وتمكنه من حل المشكلات واتخاذ القرار واستخدام التفكير المنطقي الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في الحياة، وكان من أهم هذه المهارات إدارة الأزمات باستخدام عمليات التفكير العليا، وهذه الخطوة تتصف بأنها بعيدة بخصوص تطبيق منهج إدارة الأزمات، لكنها هامة من حيث تنمية هذا الاتجاه في أذهان الطلبة ليتم تطبيقها في مواقفهم الحياتية، ومن ثم يقومون هم في تطبيقها في مدارس الدولة ومؤسساتها. (وزارة التربية، 2008، 57).

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

1. مفهوم الأزمة.
 2. تصنيف الأزمات.
 3. أنواع الأزمات.
 4. مجموعات الإستراتيجيات الوقائية.
 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. الاستعداد لمواجهة الصحافة.
 11. فريق إدارة الأزمات.
 12. مراحل تشكيل فريق إدارة الأزمات.
- والمعنيون بهذه الدورات هم: رؤساء فرق الأزمات والمخاطر، و أعضاء فريق إدارة الأزمات والمخاطر، وجميع الموظفين والمعنيين بعملية إدارة المخاطر في مختلف الدوائر والأقسام.
- ويتم انعقاد هذه الدورات التدريبية كل شهر وعلى مدار السنة. ونرى أنّ هذه خطوة أولى نحو تطبيق منهج إدارة الأزمات داخل المؤسسات في سورية، ويؤخذ على هذه الدورات أنّ تكلفتها عالية جداً، وأنه لا توجد دورات تختص بإدارة الأزمات في قطاع التعليم.

خاتمة:

بعد العرض السابق للنظام التعليم في سورية، ولواقع إعداد الموجهين الاختصاصيين، والمديرين، والمدرسين، نجد أنها خلت من التدريب على الاتجاهات الحديثة، علماً أنّ هناك بعض الخطوات الهامة التي تبشر بتنفيذ هذه الاتجاهات في المستقبل، وفي الفصل التالي سيتم عرض إجراءات الدراسة الميدانية، حيث سيتم معرفة درجة التعرض للأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ودرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من وجهة نظر عينة البحث.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

- مقدمة.

أولاً: عينة البحث.

ثانياً: أدوات البحث.

ثالثاً: خطوات تصميم الاستبانة.

رابعاً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.

خامساً: توزيع أفراد العينة وفق متغيرات البحث.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

— مقدمة:

يتناول الفصل الحالي إجراءات الدراسة الميدانية، وتضم عينة البحث التي تناولتها هذه الدراسة، بالإضافة إلى أدوات البحث والتي ضمت استبانة تتألف من قسمين القسم الأول: لتعرف إلى طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، أما القسم الثاني: لتعرف إلى درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من قبل عينة البحث، كما سيتم توضيح مدى صدق وثبات الاستبانة ومدى اتساقها الداخل، والتطرق إلى العينة وتوزيعها حسب متغيرات البحث.

أولاً: عينة البحث:

تم سحب العينة بالطريق الحصصية العشوائية، وذلك بعد الرجوع إلى التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الأساسي المعتمد في مديرية التربية في محافظة دمشق، حيث تُقسّم مدينة دمشق جغرافياً إلى (10) مناطق تعليمية، فقد تم سحب (70) مدرسة رسمية بصورة عشوائية، وتوزيع الاستبانة على المدير ومعاون المدير في كل مدرسة إضافةً إلى اختيار 4 مدرسين بصورة عشوائية، وبعد انتقاء عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الثبات من العينة التي طبق عليها البحث، حيث شملت عينة البحث (212) مبحوثاً من مدرسي التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مديرية التربية في محافظة دمشق، والقائمين على رأس العمل للعام الدراسي 2009-2010م، و(65) مبحوثاً من مديري التعليم الأساسي الحلقة الثانية و(47) مبحوثاً من معاوني مديري مدارس التعليم الأساسي وذلك لخبرتهم بالأعمال الإدارية، و(43) مبحوثاً من الموجهين الاختصاصيين العاملين في مديرية التربية في محافظة دمشق، حيث بلغ إجمالي حجم العينة الممثلة للمجتمع الأصلي (367).

ثانياً: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته، قامت الباحثة ببناء استبانة البحث والتي تتألف من:

• القسم الأول:

يهدف إلى تعرف الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في مديرية التربية في محافظة دمشق، من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين، والمديرين، ومعاوني المديرين، والمدرسين العاملين في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية.

• القسم الثاني:

يهدف إلى تعرف واقع ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

ثالثاً: خطوات تصميم الاستبانة:

صياغة الاستبانة في صورتها الأولية:

➤ تم بناء عبارات الاستبانة بصورتها الأولية في ضوء مصادر عدة تمثلت بـ:

1. الاطلاع على الأدب النظري المتصل بموضوع أزمات التعليم عالمياً وعربياً ومحلياً.
2. الاطلاع على الأدب النظري المتصل بموضوع إدارة الأزمات
3. الاطلاع على الدراسات السابقة، كاستبانة بناء وتقييم قاعدة معلومات لإدارة الأزمات والكوارث (كامل، 2001)، واستبانة إدارة أزمات التعليم للدكتور الألفي، (الألفي، 2003).
4. استشارة ذوي الخبرة والاختصاص، من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق.

5. القيام بدراسة استطلاعية مؤلفة من أسئلة مفتوحة وعددها (7)، وقد تم توزيعها عشوائياً على عينة مؤلفة من (5) من المديرين و(7) من الموجهين الاختصاصيين و(15) من معاوني المديرين و(15) من المدرسين، وذلك لاستطلاع آرائهم حول محاور الأزمات التي تعاني منها مدارس التعليم الأساسي حلقة ثانية في مدينة دمشق، وتسليط الضوء على أهم هذه الأزمات. (الملحق رقم/2/).

• وقد بنيت الاستبانة وفق النمط المغلق (QUESTIONNAIRE CLOSED)، وتكونت من قسمين تناول الأول منهما، أزمات التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة البحث (الموجهين الاختصاصيين والمديرين ومعاوني المديرين والمدرسين)، أما الثاني تناول درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات التعليمية من قبل عينة البحث (الموجهين الاختصاصيين والمديرين ومعاوني المديرين والمدرسين):

• وقد تضمن القسم الأول ستة محاور هي:

1. أزمات متعلقة بالبناء المدرسي وعدد بنوده 12 عبارة.
2. أزمات متعلقة بالمناهج والامتحانات وعدد بنوده 11 عبارة.
3. أزمات متعلقة بالمدرسين وعدد بنوده 11 عبارة.
4. أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية وعدد بنوده 12 عبارة.
5. أزمات متعلقة بالطلاب وعدد بنوده 10 عبارة.

6. أزمات متعلقة بالمجتمع وعدد بنوده 11 عبارة.

- أما القسم الثاني فقد تضمن محورين هي:

1. محور الصفات التي يجب التمتع بها للقيام بمهام إدارة الأزمات، وعدد بنوده 19 عبارة.
2. محور مهام إدارة الأزمات (اكتشاف إشارات الإنذار المبكرة، تخفيف حدة الأزمة والاستعداد للمواجهة، مواجهة الأزمة، استعادة النشاط، التعلم) وعدد بنوده موزعة على الفقرات بالترتيب (9، 8، 10، 4، 8).

- تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على (12) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق. (الملحق رقم 2/2)، وقد وجه لكل منهم خطاباً مرفقاً بالاستبانة وضح فيه الغرض من التحكيم وذلك بهدف:

1. الاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته الاستبانة.
 2. الحكم على مدى ملائمة عبارات الاستبانة للأهداف المرجوة منها.
 3. التأكد من كفاية المحاور ومناسبتها للأهداف.
 4. تقويم وضوح تعليمات الاستبانة.
 5. اقتراح ما يروونه من تعديل.
- وقد قامت الباحثة بتعديل بعض المحاور و البنود في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، سواء في إضافة مدى ارتباط كل منها بالمجال الذي تخصصه، فبرزت أهم ملاحظات السادة المحكمين على النحو التالي:

1. القسم الأول: البيانات الأساسية: تم إضافة معاون المدير إلى عينة البحث للاستفادة من خبرته في مجال الإدارة ومن وجهة نظره في الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية وكذلك في مهام إدارة الأزمات، كما تم إضافة متغير المؤهل التربوي إلى المتغيرات المستقلة.

2. القسم الثاني من الاستبانة: أزمات التعليم الأساسي:

- (1) تغيير صياغة بعض العبارات.
 - (2) حذف بعض العبارات تفادياً للتكرار.
 - (3) عنونة هذا القسم ب: أزمات التعليم الأساسي.
3. القسم الثالث من الاستبانة: مهام إدارة الأزمات التعليمية:
- (1) حذف المحور الأول وهو التمتع بالصفات اللازمة لإدارة الأزمات لعدم ملائمته للموضوع.

- (2) اقتصار الاستبانة على مهام إدارة الأزمات بحيث تم تغيير المحاور إلى (مهام التخطيط والاستعداد لمواجهة الأزمة، مهام مواجهة أحداث الأزمة، ومهام بعد حدوث الأزمة)
- (3) تعديل ترتيب الفقرات ضمن المحاور وحذف الفقرات التي لا ترتبط بهذه المحاور.
- (4) عنوانة هذا القسم ب: مهام إدارة الأزمات التعليمية.

رابعاً: صدق الاستبانة:

• صدق المحكمين:

اعتمدت الباحثة طريقة صدق المحتوى وذلك للتحقق من صدق الاستبانة، من خلال عرض الصورة الأولية للاستبانة على (12) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق. (الملحق رقم 1/)، وذلك للتأكد من مدى جودة العبارات، ومناسبتها للموضوع، ومدى دقة العبارات لغوياً بالإضافة إلى التحقق من ملائمة كل بند من بنودها للهدف المراد تحقيقه في الاستبانة، ومدى انتماء كل بند إلى محوره، كما هو موضح في الملحق رقم 3 و 4/.

• الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة الظاهري وذلك من أجل التأكد من أن العبارات واضحة ومفهومة، واختارت الباحثة بالطريقة العشوائية عينة مؤلفة من (15) مدرساً من المدرسين المكلفين بوظائف إدارية في مديرية التربية بدمشق، وذلك بهدف التحقق من مدى وضوح التعليمات والصياغة اللغوية للفقرات، وقد حققت هذه الدراسة للاستبانة فوائد عديدة منها التأكد من صحة العبارات وفهم المعاني، وقد تم تعديل بعض البنود، كما هو موضح في الملحق رقم 3 و 4/.

• صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي):

يقصد بصدق الاتساق الداخلي للاستبانة: التأكد من صدقها من خلال معرفة قيمة الارتباطات بين البنود والدرجة الكلية للبنود، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تضم (21) من الموجهين الاختصاصيين ومعاوني المديرين والمدرسين، ووزعت عليهم الاستبانة للإجابة عليها، ثم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين الاستجابات على كل عبارة من العبارات ومجموعها الكلي، وجاءت النتائج كما يلي:

1. القسم الأول: أزمات التعليم الأساسي:

وهي استبانة لتعرف إلى الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر عينة الدراسة. (الجدول رقم 1/).

الجدول (1)

معامل ارتباط (بيرسون) للقسم الأول أزمات التعليم الأساسي

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.572	29	**0.665	1
**0.774	30	**0.752	2
**0.928	31	**0.516	3
**0.879	32	**0.843	4
**0.808	33	**0.810	5
**0.825	34	**0.770	6
**0.608	35	**0.579	7
**0.499	36	**0.485	8
**0.461	37	**0.588	9
**0.507	38	**0.568	10
**0.810	39	**0.578	11
**0.947	40	**0.795	12
**0.772	41	**0.710	13
**0.901	42	**0.581	14
**0.790	43	**0.416	15
**0.823	44	**0.494	16
**0.588	45	**0.412	17
**0.869	46	**0.569	18
**0.859	47	**0.779	19
**0.832	48	**0.787	20
**0.476	49	**0.722	21
**0.821	50	**0.670	22
**0.722	51	**0.834	23
**0.846	52	**0.682	24
**0.761	53	**0.762	25
**0.811	54	**0.737	26
**0.903	55	**0.819	27
**0.592	56	**0.871	28
**0.607	57		

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول السابق أن ترابط العبارات الدالة على الأزمات مع محاور الأزمات ككل تتراوح بين (0.4) و (0.9) وهي نسبة مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود أزمات التعليم الأساسي.

ويبين الجدول رقم (2) معامل الارتباط لكل محور من محاور القسم الأول: أزمات التعليم الأساسي:

الجدول (2)

معامل ارتباط بيرسون لكل محور من محاور القسم الأول من الاستبانة

المحور	البناء	المنهاج	المدرسين	الإدارة	الطلاب	مجتمع	الاستبانة ككل
البناء	-	0.026	*0.367	**0.443	0.194	0.053	**0.469
المنهاج	-	-	0.107	0.225	0.299	0.046	**0.446
المدرسين	-	-	-	0.252	0.158	*0.364	**0.591
الإدارة	-	-	-	-	**0.558	**0.401	0.293
الطلاب	-	-	-	-	-	0.143	*0.317
مجتمع	-	-	-	-	-	-	**0.543

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)،

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

كما يتبين من الجدول السابق أن ترابط كل محور من محاور الأزمات مع الاستبانة ككل تتراوح بين (0.2) و (0.5) وهي نسبة مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود أزمات التعليم الأساسي.

2. القسم الثاني: مهام إدارة الأزمات التعليمية: (الجدول رقم/3):

الجدول (3)

معامل ارتباط بيرسون للقسم الثاني من الاستبانة مهام إدارة الأزمات التعليمية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
58	**0.820	86	**0.801
59	**0.733	87	**0.835
60	**0.480	88	**0.835
61	**0.903	89	**0.744
62	**0.857	90	*0.886
63	**0.859	91	**0.870
64	**0.862	92	**0.803
65	**0.872	93	**0.858
66	**0.461	94	**0.831
67	**0.708	95	**0.780
68	**0.724	96	**0.656
69	**0.678	97	**0.585
70	**0.832	98	**0.812
71	**0.599	99	**0.786
72	**0.651	100	**0.913
73	**0.651	101	**0.928
74	**0.622	102	**0.904

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.906	103	**0.666	75
**0.922	104	**0.830	76
**0.930	105	**0.477	77
**0.795	106	**0.763	78
**0.748	107	**0.560	79
**0.948	108	**0.640	80
**0.809	109	**0.820	81
**0.745	110	**0.478	82
**0.909	111	**0.642	83
**0.835	112	**0.585	84
		**0.831	85

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، * دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول السابق أن ترابط العبارات الدالة على مهام إدارة الأزمات مع مهام إدارة الأزمات ككل تتراوح بين (0.4) و (0.9) وهي نسبة مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود مهام إدارة الأزمات.

من نتائج الجداول (1) و (2) و (3) السابقة نجد أن معاملات الارتباط لأداة الدراسة مرتفعة، ويدل ذلك على التماسك الداخلي لبنود أداة الدراسة جميعها، وكذلك في كل محور من محاورها.

خامساً: ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة اعتمدت الباحثة:

طريقة الثبات بالإعادة:

إذ طبقت الاستبانة على (21) من الموجهين الاختصاصيين ومعاوني المديرين والمدرسين بتاريخ: 2010/1/12م وأعيد تطبيق الاستبانة على نفس العينة بعد أسبوعين بتاريخ: 2010/1/27م، بهدف حساب معامل الارتباط بين استجابة أفراد العينة في التطبيق الأول واستجاباتهم في التطبيق الثاني، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وقد تبين أن قيمة (بيرسون) للاستبانة ككل (0.999) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهي قيمة تدل على ثبات مرتفع للاستبانة، أي ثبات الاستبانة وعدم تأثرها بعامل الوقت، وكذلك صلاحيتها للاستخدام.

سادساً: الاستبانة في صورتها النهائية:

في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، تم تعديل الاستبانة، وبعد ذلك تم عرضها على الأستاذ المشرف فأصبحت في شكلها النهائي كما يلي: (الملحق رقم 4/)

- مقدمة: تتضمن عنوان البحث، الهدف من الاستبانة، تعريف الأمانة وإدارة الأمانة.
- إرشادات الإجابة على الاستبانة: حيث تضمنت المطلوب من المستجيب للإجابة عن محتويات الاستبانة.
- البيانات الأساسية: وهي الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخدمة.
- القسم الأول للاستبانة: أزمات التعليم الأساسي:

وتهدف إلى تعرف الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي، من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين، المديرين، والمدرسين، ويضم هذا القسم (57) عبارة، صنفت هذه العبارات في ستة محاور، وتشكل هذه العبارات الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي، والجدول رقم (4) بين محاور هذا القسم من الاستبانة وعدد العبارات وفقاً لكل محور.

الجدول (4)

المحاور وعدد العبارات وفقاً لكل محور، وتوزيعها داخل القسم الأول من الاستبانة

رقم المحور	اسم المحور	عدد العبارات	توزيع العبارات داخل الاستبانة	النسبة المئوية
1	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي	9	(1,2,3,4,5,6,7,8,9)	15.78%
2	أزمات متعلقة بالمناهج والامتحانات	9	(10,11,12,13,14,15,16,17,18)	15.78%
3	أزمات متعلقة بالمدرسين	10	(19,20,21,22,23,24,25,26,27,28)	17.54%
4	أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية	10	(29,30,31,32,33,34,35,36,37,38)	17.54%
5	أزمات متعلقة بالطلاب	9	(39,40,41,42,43,44,45,46,47)	15.78%
6	أزمات متعلقة بالمجتمع	10	(48,49,50,51,52,53,54,55,56,57)	17.54%

وقد تطلبت الإجابة على أسئلة الاستبانة اختيار استجابة واحدة من الاستجابات المحددة أمام كل سؤال وهي: (أزمة عالية جداً) (أزمة عالية) (أزمة متوسطة) (أزمة ضعيفة) (أزمة معدومة)، وقد أعطيت القيم التالية بالترتيب: (5)، (4)، (3)، (2)، (1).

• القسم الثاني: مهام إدارة الأزمات التعليمية:

وتهدف إلى تعرف آراء الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين بمهام إدارة الأزمات وتضمنت (55) عبارة، صنف في ثلاثة محاور، تشكل في مجملها للمهام التي يجب اتباعها للتغلب على الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والجدول رقم (5) يبين محاور هذا القسم من الاستبانة، وعدد العبارات وفقاً لكل محور على النحو التالي:

الجدول (5)

المحاور، وعدد العبارات وفقاً لكل محور، وتوزيعها داخل القسم الثاني من الاستبانة

رقم المحور	اسم المحور	عدد العبارات	توزيع العبارات داخل الاستبانة	النسبة المئوية
1	التخطيط والاستعداد للأزمة	19	(1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19)	%34.54
2	مواجهة الأزمة	18	(20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37)	32.72%
3	ما بعد الأزمة	18	(38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55)	%32.72

وقد تطلبت الإجابة عن أسئلة الاستبانة اختيار استجابة واحدة من الاستجابات المحددة أمام كل سؤال وهي: (دائماً) (غالباً) (أحياناً) (نادراً) (أبداً)، وقد أعطيت القيم التالية بالترتيب: (5)، (4)، (3)، (2)، (1).

سابعاً: إجراءات تطبيق الاستبانة:

طبقت الاستبانة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2009-2010م خلال الفترة الواقعة بين 2010/2/19م ولغاية 2010/3/25م على الموجهين الاختصاصيين في مديرية التربية في مدينة دمشق، والمديرين ومعاوني المديرين والمدرسين القائمين على رأس العمل في المدارس العامة للتعليم الأساسي الحلقة الثانية والتابعة لمديرية التربية في محافظة دمشق، وبعد أن تم انتقاء عينة الثبات والدراسة الاستطلاعية من العينة التي طبق عليها البحث.

محددات البحث:

الإجابة على فرضيات وأسئلة البحث رهنً بما أجاب عنه المبحوثون.

ثامناً: القوانن الإحصائية المستخدمة في البحث:

للحصول على نتائج الاستبانة، وبعد انتهاء الباحثة من تطبيق أداة البحث، قامت بإدخال البيانات إلى الحاسوب تمهيداً لمعالجتها والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) حيث تم استخدام مجموعة من القوانن:

1. النسب المئوية.
 2. معامل الارتباط بيرسون (Pearson).
 3. المتوسط الحسابي.
 4. اختبار (Ttest) (ستودنت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.
 5. تحليل التباين (Anova).
 6. اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات المتعددة.
- تاسعاً: توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث:

الجدول (6)

يبين توزع أفراد العينة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
موجه اختصاصي	43	% 11.7
مدير	65	% 17.7
معاون مدير	47	% 12.8
مدرس	212	% 57.8
المجموع	367	% 100.0
ذكور	119	% 32.4
إناث	248	% 67.6
المجموع	367	%100.0

الجدول (7)

يبين توزع أفراد العينة حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
جنس الموجه الاختصاصي	ذكر	21	% 48.8
	أنثى	22	% 51.2
جنس المدير	ذكر	30	% 46.2
	أنثى	35	%53.8

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
جنس المدرس	ذكر	62	29.2%
	أنثى	150	70.8%
	ذكر	6	12.8%
	أنثى	41	87.2%
المؤهل التربوي للموجه الاختصاصي	مؤهل	17	39.5%
	غير مؤهل	26	60.5%
	مؤهل	28	43.1%
	غير مؤهل	37	56.9%
	مؤهل	16	34.0%
	غير مؤهل	31	66.0%
	مؤهل	84	39.6%
	غير مؤهل	128	60.4%
	إجازة	43	100%
	معهد	10	15.4%
	إجازة	55	84.6%
	معهد	4	8.5%
المؤهل العلمي للمدير	إجازة	43	91.5%
	معهد	25	11.8%
	إجازة	171	80.7%
	ماجستير	16	7.5%
	22 فما فوق	43	100%
	أقل من 15	25	38.5%
	من 15 حتى 25	23	35.4%
	من 26 فأكثر	17	26.2%
عدد سنوات الخدمة للموجه	أقل من 10	13	28.3%
	من 10 حتى 19	16	34.8%
	من 20 فأكثر	18	39.1%
	أقل من 10	76	35.9%
	من 10 حتى 20	68	32.1%
	وأكثر من 20	68	32.1%
	عدد سنوات الخدمة للمدير		
	عدد سنوات الخدمة للمدرس		

الفصل السادس

نتائج البحث وتفسيرها

- أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
- ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
- ثالثاً: النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.

الفصل السادس

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط إجابات أفراد العينة ومقارنتها بالمتوسط المفترض لمعرفة شدة كل محور من محاور الأزمات من وجهة نظر أفراد العينة، وقد تم حساب المتوسط المفترض لكل محور عن طريق (عدد البنود.3)، أي بما أن البدائل خماسية، تم حساب متوسط كل مجال بضرب عدد بنوده ب(3) كما هو موضح في الجدول (8) و(9):

الجدول رقم (8)

متوسط إجابات أفراد العينة والمتوسط المفترض لمحاور الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

المحور	عدد	المتوسط	المتوسط المفترض	شدة الأزمات	ترتيب الأزمات من حيث شدتها
البناء المدرسي	367	28.9755	27	مرتفعة	6
المنهاج	367	31.1717	27	مرتفعة	3
المدرسون	367	32.5177	30	مرتفعة	5
الإدارة المدرسية	367	36.3106	30	مرتفعة	11
الطلبة	367	33.0572	27	مرتفعة	2
المجتمع	367	33.1362	30	مرتفعة	4
الأزمات	367	195.1689	171	مرتفعة	

الجدول رقم (9)

قيمة الانحراف المعياري و ت لكل محور من محاور الأزمات

المحور	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البناء المدرسي	4.43002	8.543	366	0.000
المنهاج	3.93533	20.308	366	0.000
المدرسون	3.50395	13.765	366	0.000
الإدارة المدرسية	5.99376	20.170	366	0.000
الطلبة	5.00595	23.180	366	0.000
المجتمع	4.51566	13.305	366	0.000
الأزمات	16.29472	28.415	366	0.000

كما هو موضح بالجدول (8) و (9) إنَّ مستوى الدلالة لجميع المحاور هو (0.000) أي أصغر من 0,05%، وبالتالي نستنتج أن مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تعاني من الأزمات التعليمية وذلك بناءً على وجهة نظر عينة البحث، ومن الجدول (8) وبعد مقارنة المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الأزمات مع المتوسط المفترض نجد أن جميع محاور الأزمات هي ذات شدة مرتفعة، كما نجد أن أكثر الأزمات شدة هي الإدارة المدرسية، يليها الأزمات المتعلقة بالطلبة، ثم المنهاج، ثم الأزمات المتعلقة بالمجتمع، ثم الأزمات المتعلقة بالمدرسين، ثم الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي، كما نجد أن مجمل الأزمات أيضاً مرتفعة من وجهة نظر عينة البحث حيث بلغ متوسط إجاباتهم (195.1689) وبمقارنتها مع المتوسط المفترض للأزمات جميعها (171)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (سليمون، 2003) و (قطيط، 2004).

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج السؤال الأول أنه على الرغم من أنه فروقاً في شدة هذه الأزمات إلا أن شدة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مرتفعة، (وسيتم مناقشة هذه النتائج وفقاً لورودها في الاستبانة)، فالأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي (كعدم مراعاة المبنى للقواعد الصحية الضرورية، عدم وجود التجهيزات الصفية الكافية، عدم تناسب حجم الصفوف في المدرسة مع أعداد الطلبة، عدم وجود الإجراءات الوقائية اللازمة لحماية الطلاب من الحرائق والكوارث)، وربما يمكن تفسير ذلك بأن بعض الأبنية لازالت مستأجرة، أي لا تتوافر فيها شروط

البناء المدرسي، إضافةً إلى أنَّ أغلب الأبنية (ملك الدولة) هي أبنية قديمة تحتاج إلى الصيانة والترميم، كذلك فإن زيادة التطلع للتعليم في بعض مناطق مدينة دمشق أدى إلى ازدحام الطلبة في صفوف قديمة غير مجهزة وغير مؤهلة لاستيعاب الكم الهائل المتزايد من الطلبة، كل ذلك أدى إلى أزمة شديدة على صعيد البناء المدرسي يعاني منها جميع العاملين في مجال التعليم،

أما بالنسبة للأزمات المتعلقة بالمناهج والامتحانات يمكن القول أنَّ ظاهرة الدروس الخصوصية تأتي في مقدمة الأسباب التي أدت إلى أزمة على هذا الصعيد على الرغم من محاولات الجهات المسؤولة الحدّ من انتشارها، وترى الباحثة أنه يمكن الحد منها جزئياً عن طريق استبدالها بدروس إضافية جماعية داخل المدرسة مع إعطاء المدرسين بعض الحوافز المادية، كذلك أنَّ عدم قدرة المناهج الجديدة على مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم فعلياً، أي أنَّ المناهج المطورة غير قابلة للاستخدام على أرض الواقع لعدم توافر الأساليب التكنولوجية الحديثة من جهة، فتحديث المناهج وربطها بحاجات الطلبة واهتماماتهم وواقعهم أصبح ضرورة ملحة في عصرنا الحالي، وعدم ملائمة الطرق الحديثة في التعليم مع الكم الهائل من الطلبة داخل الصف الدراسي الواحد، إضافةً إلى اعتماد المدرسين طرق الحفظ والتلقين ذلك أدى إلى أنَّ الطلبة يهتمون فقط بالنجاح في الامتحانات، والمعلومات التي يدرسونها لا يستطيعون تطبيقها على أرض الواقع وفي حياتهم العملية.

أما الأزمات المتعلقة بالمدرسين هي أزمات متعلقة بشكل أساسي بمستوى إعداد المدرسين وقدرتهم على استخدام الوسائل والطرق الحديثة في التعليم، إضافةً إلى أنَّ النقص في عدد المدرسين أدى في بعض الأحيان إلى تكليف بعض المدرسين بتدريس مواد هم غير مؤهلين لتدريسها، وترى الباحثة أيضاً أنَّ ضعف التعاون بين المدرسين فيما بينهم من جهة وبين الإدارة المدرسية من جهة، و بين المجتمع المحلي وأولياء الأمور من جهة أخرى أدى إلى زيادة الشكاوى على المدرسين من قبل المجتمع والإدارة.

أما بالنسبة للأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية فيمكن أنْ تعزى إلى قلة خبرة المدير ومعاون المدير بالأعمال الإدارية المكلف بها (كالقدرة على التخطيط، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، القدرة على استغلال الموارد التعليمية بشكل فعال، القدرة على التقويم المستمر)، إضافةً إلى أنَّ كثرة الأعباء المكلف بها المدير جعلته لا يهتم بالتحديثات الحاصلة في مجال الإدارة لصقل معارفه وخبراته، ويمكن أنْ تعزى أيضاً إلى قيام بعض المديرين بالتحيز تجاه بعض المدرسين دون الآخر مما جعل العلاقة بين المدرسين والإدارة تسوء في بعض الأحيان.

أما بالنسبة للأزمات المتعلقة بالطلبة يمكن تفسيرها إلى بعدم اهتمام الطلبة بالتعليم داخل المدرسة، وهذا نتيجة الاعتماد على الدروس الخصوصية من جهة، ومشاكل الحياة ومشاكلها التي جعلت الآباء غير متواجدين في المنزل لمراقبة أبنائهم من جهة أخرى، مما أدى إلى تفشي ظاهرة (التدخين، المخدرات، الهروب من المدرسة... وغير ذلك من العادات السيئة)، إضافةً إلى إهمال الطلبة المتفوقين داخل المدرسة وعدم إعطائهم الاهتمام الجيد، وسوء معاملة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم.

أما الأزمات المتعلقة بالمجتمع فيمكن أن تعزى بشكل أساسي إلى فقدان الثقة بقدرة المدارس العامة على تحقيق الأهداف المرجوة منها، وعدم رضا أولياء الأمور عن المناهج وطرق التدريس، وترى الباحثة أن ما سبق أدى إلى ظهور اتجاهين في المجتمع، الأول: وهو الميل إلى المدارس الخاصة وتفضيلها عن المدارس العامة، والثاني هو تفضيل بعض الأسر إتقان أولادها حرفة ما بدلاً من متابعة التعليم، وهذا الاتجاه ناتج عن غلاء المعيشة والحاجة المادية للأسرة.

مما سبق تجد الباحثة أن الأزمات السابقة هي أزمات مترابطة فيما بينها وكل أزمة هي إما سبب أو نتيجة لأزمة أخرى، لذلك فإن النهوض بالعملية التعليمية يحتاج إلى تحسين جذري لكل مدخلات العملية التعليمية لضمان المخرجات المرجوة، وهذا يحتاج إلى تفعيل إدارة الأزمات داخل كل مدرسة تكون تحت نطاق وحدة شاملة لإدارة الأزمات مقرها في مديرية التربية في مدينة دمشق.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما درجة ممارسة أفراد العينة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب متوسط إجابات أفراد العينة ومقارنتها بالمتوسط المفترض لمعرفة درجة ممارسة أفراد العينة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات، وتمّ حساب المتوسط المفترض لكل محور من محاور المهام من خلال (عدد البنود. 3)، بما أن البدائل خماسية، تم حساب متوسط كل مجال بضرب عدد بنوده ب (3)، كما هو موضح في الجدول (10) و(11):

الجدول (10)

متوسط إجابات أفراد العينة والمتوسط المفترض لمحاول درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات

المحور	عدد	المتوسط	المتوسط المفترض	درجة الممارسة للمهام	ترتيب درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من حيث شدتها
التخطيط والاستعداد قبل الأزمات	367	37.3787	57	منخفضة	1
المواجهة أثناء الأزمات	367	36.2561	54	منخفضة	3
مهام بعد حدوث الأزمات	367	35.9074	54	منخفضة	2
درجة ممارسة المهام ككل	367	109.5464	165	منخفضة	

الجدول (11)

قيمة ت، والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات

المحور	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط والاستعداد قبل الأزمات	14.65341	-25.652	366	0.000
المواجهة أثناء الأزمات	10.05910	-33.793	366	0.000
مهام بعد حدوث الأزمات	13.70362	-25.293	366	0.000
درجة ممارسة المهام ككل	16.57650	-30.350	366	0,000

كما هو موضح بالجدول (10) و (11) إن مستوى الدلالة أصغر من 0.05%، وبالتالي نقبل بأن هناك تفاوتاً في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وذلك من وجهة نظر عينة البحث وبعد مقارنة المتوسطات الحسابية لكل محور مع المتوسط المفترض له وجدنا أن درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مراحلها الثلاث منخفضة، كما وجدنا أن من أكثر درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات ممارسة التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات، ويليهما درجة ممارسة مهام بعد حدوث الأزمات ومن ثم درجة ممارسة المواجهة أثناء حدوث الأزمات.

• مناقشة نتائج السؤال الثاني:

دلت نتائج السؤال الثاني أنَّ درجة ممارسة عينة البحث لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات منخفضة، وأن التخطيط أكثر ممارسةً من المواجهة ومهام بعد حدوث الأزمات، ومهام بعد حدوث الأزمات أكثر ممارسةً من المواجهة، وهذا يؤكد نتائج السؤال الأول بأن درجة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق مرتفعة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم وجود وحدة مركزية في مديرية التربية في مدينة دمشق تنشر ثقافة إدارة الأزمات، وعدم تعيين فريق معدٍّ ومدرّب داخل كل مدرسة يقوم بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات داخل مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي خلال المراحل الثلاث: التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات، والمواجهة أثناء حدوث الأزمات، ومهام ما بعد حدوث الأزمات. ومن الجدول رقم(11) (وقد تمت مناقشة هذه النتائج وفقاً لورودها في الاستبانة) نجد أن درجة ممارسة أفراد العينة لمهام التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات منخفضة وربما يعزى ذلك إلى عدم وجود أشخاص مؤهلين ومدرّبين على التخطيط المسبق للأزمة، والقدرة على توقع الأزمات التي من الممكن حدوثها في المستقبل، وذلك من خلال اكتشاف مظاهر الخلل ومواطن الضعف، والعمل على وضع خطة مسبقة في حال حدوثها لتفادي أضرارها السلبية والحيلولة دون وقوعها إن أمكن، وكذلك القدرة على استخدام الموارد والإمكانات المتاحة بكفاءة وفعالية لمنع حدوث الأزمات، وترى الباحثة أن هذا نتيجة عدم اهتمام مديرية التربية ووزارة التربية بتطبيق إدارة الأزمات في كل مدرسة بشكل عام، وبالتخطيط المسبق والاستعداد قبل حدوث الأزمات بشكل خاص. وبالعودة إلى الجدول رقم(11) السابق نجد أيضاً أنَّ درجة ممارسة أفراد العينة لمهام المواجهة أثناء حدوث الأزمات منخفضة وربما يعزى ذلك إلى أنَّ الأسلوب الشائع في مجال مواجهة الأزمات والمشاكل هو إخفاء أيّ مظهر من مظاهر الخلل، وعدم إيصال علامات الإنذار المبكر إلى الأشخاص المسؤولين ليتّخذ التدخل في الوقت المناسب، وذلك يؤدي إلى اتخاذ قرار سريع وفردى أثناء وقوع الأزمة حيث تكون للشائعات دور قيم في هذا القرار، إضافةً إلى عدم وجود تقنيات حديثة للاستعانة بالخبرات الخارجية المحلية منها والعالمية للتعامل مع الأزمة أثناء حدوثها. ومن الجدول رقم(11) السابق أيضاً نجد أنَّ درجة ممارسة أفراد العينة لمهام ما بعد حدوث الأزمات منخفضة، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ بعد حدوث أيّ أزمة يجب على العاملين في مجال التعليم القيام بإعادة التوازن والنشاط للمدرسة، ومن الطبيعي وبما أنه لا توجد خطط تشمل الاستعداد قبل حدوث أزمة تمّ استشرعها، فإن القائمين على العملية التعليمية لن يهتموا بوضع خطط (قصيرة، متوسطة، طويلة)، لإعادة الأوضاع لما كانت عليه، فالمهام المطلوبة بعد حدوث الأزمات تشمل تحديد الأسباب الأساسية لقيام الأزمة وتقييم الموقف كاملاً من: (قرار، الإمكانات المادية منها والبشرية، الخطة الموضوعية) وذلك لتفادي الأخطاء في المرة المقبلة، وكل ما سبق يحتاج إلى فريق مُعدٍّ ومُدرَّب ومُكَلَّف بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات.

ثالثاً: نتائج فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05% بين متوسطات آراء الموجهين الاختصاصيين والمديرين ومعاوني المديرين والمدرسين بالنسبة للآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

تمّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة المتعلقة بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وللتحقق من صحة الفرضية الرئيسية الأولى وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات المسمى الوظيفي لمتوسطات إجابات عينة البحث حول الآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12):

الجدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة التعرض للآزمات

المحور: الأزمات ككل									
المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
الموجه الاختصاصي	43	191.1628	3.93299	بين المجموعات	7477.915	3	10.087	0.000	دال
المدير	65	189.3692	4.24309	داخل المجموعات	89701.611	363			
معاون المدير	47	189.5532	3.98633	المجموع	97179.526	366			
المدرس	212	199.0047	4.82412						
المجموع	367	195.1689	4.51566						

تشير نتائج الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي رفض الفرضية، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة التعرض للآزمات من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، فقد تمّ استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية كما هو موضح بالجدول (13):

الجدول (13)

اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة

SCHEFFE				
المتغير	المسمى الوظيفي	المتوسط	مستوى الدلالة	
الأزمات	موجه	مدير	0.953	1.7936
	موجه	معاون مدير	0.972	1.6096
	موجه	مدرس	0.032	-7.8419*
	مدير	معاون مدير	1.000	-0.1840
	مدير	مدرس	0.000	-9.6355*
	معاون مدير	مدرس	0.003	-9.4515*

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لتأثير متغير المسمى الوظيفي في الجدول رقم (12) يتبين أنّ هذه الفروق كانت لصالح المدرسين، سواء كانت بين الموجه والمدير والمعاون، ويمكننا تفسير ذلك بأنّ المدرس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، فالمدرس هو أكثر احتكاكاً بالطلبة ومشكلاتهم، وهو الذي يواجه الأزمات في المناهج والامتحانات، وهو الذي يقع على عاتقه مواجهة التضخم الطلابي داخل الصف الدراسي...الخ من الأزمات التعليمية.

الفرضية الرئيسية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسطات آراء الموجهين الاختصاصيين والمديرين ومعاوني المديرين والمدرسين بالنسبة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة المتعلقة بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وللتحقق من صحة الفرضية الرئيسية الثانية وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات المسمى الوظيفي لمتوسطات إجابات عينة البحث حول درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي فكانت النتائج كما يلي:

نتائج المحور الأول: التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات:

الجدول (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة ممارسة أفراد عينة البحث لمحور التخطيط والاستعداد.

المحور: التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات									
المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
الموجه الاختصاصي	43	48.4186	17.41679	بين المجموعات	8441.969	3	14.562	0.000	دال
المدير	65	41.4615	10.91312	داخل المجموعات	70146.385	363			
معاون المدير	47	34.7447	8.89667	المجموع	78588.354	366			
المدرس	212	34.4717	14.78805						
المجموع	367	37.3787	14.65341						

يظهر من خلال الجدول (14) أنَّ قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية بأنَّه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بمهام التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (موجه، مدير، معاون مدير، مدرس). ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة، كما هو موضح بالجدول (15).

الجدول (15)

اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة.

SCHEFFE				
المتغير	المسمى الوظيفي	المتوسط	مستوى الدلالة	
مهام الاستعداد والتخطيط قبل حدوث الأزمات	موجه	13.6739*	0.000	
	مدير	13.9469*	0.000	
	معاون مدير	-6.7169	0.097	
	مدرس	6.9898*	0.006	
	معاون مدير	0.2730	1.000	
	مدرس			

من الجدول (15) نجد أن الفروق كانت بين الموجهين الاختصاصيين ومعاوني المديرين والمدرسين، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لتأثير متغير المسمى الوظيفي في الجدول رقم (14) يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح الموجهين الاختصاصيين، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة عمل الموجه الاختصاصي وتقله بين العديد من المدارس أكسبته الخبرة في مجال التخطيط والاستعداد للأزمات، وجعلته أكثر قدرة على استشعار مظاهر الخلل ومواطن الضعف في التعليم، كذلك يبين الجدول (15) أن هناك فروق بين المديرين والمدرسين وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (14) نجد أن هذه الفروق كانت لصالح المديرين، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مهام وواجبات وسلطة مدير المدرسة تخوله القيام بالتخطيط على نطاق تسيير الأمور الروتينية داخل المدرسة.

نتائج المحور الثاني: المواجهة أثناء حدوث الأزمات:

الجدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة ممارسة أفراد عينة البحث لمحور المواجهة أثناء الأزمات

المحور: المواجهة أثناء حدوث الأزمات									
المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
الموجه الاختصاصي	43	47.6744	13.62547	بين المجموعات	8868.515	3	38.100	0.000	دال
المدير	65	40.2308	7.43465	داخل المجموعات	28165.409	363			
معاون المدير	47	34.4468	6.96516	المجموع	37033.924	366			
المدرس	212	33.1226	8.31797						
المجموع	367	36.2561	10.05910						

يظهر من خلال الجدول (16) أن قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط آراء أفراد عينة البحث فيما يتعلق بمهام المواجهة أثناء حدوث الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (موجه، مدير، معاون مدير، مدرس). ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة كما هو موضح بالجدول (17):

الجدول (17)

اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة.

SCHEFFE				
المتغير	المسمى الوظيفي	المتوسط	مستوى الدلالة	
مهام المواجهة أثناء حدوث الأزمات	مدير	7.4436*	0.000	
	معاون مدير	13.2276*	0.000	
	مدرس	14.5518*	0.000	
	معاون مدير	5.7840*	0.009	
	مدرس	7.1081*	0.000	
	معاون مدير	1.3242	0.833	

من الجدول (17) نجد أن الفروق كانت بين الموجهين الاختصاصيين والمديرين ومعاوني المديرين والمدرسين، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لتأثير متغير المسمى الوظيفي في الجدول رقم (16) يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح الموجهين الاختصاصيين، ويمكن تفسير ذلك بأن الموجه الاختصاصي أعلى مرتبةً وظيفية من المدير والمعاون والمدرس، لذلك هو أكثر قدرةً على اتخاذ القرار، والاتصال مع الإدارات الأعلى بحكم عمله في مديرية التربية، إضافةً إلى أنه وكما تبين لدينا في النتيجة السابقة أن الموجه أكثر قدرة على التخطيط والاستعداد للأزمات، لذلك هو أقدر على المواجهة من باقي أفراد العينة، وهذا يتوافق مع دراسة (الألفي، 2003) حيث أن القدرة على توقع الأزمات والاستعداد لها تزيد من القدرة على مواجهة هذه الأزمات وتجاوزها بسرعة.

نتائج المحور الثالث: مهام ما بعد حدوث الأزمات:

الجدول (18)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة ممارسة أفراد عينة

البحث لمحور مهام ما بعد حدوث الأزمات

المحور: المهام بعد حدوث الأزمات									
المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
الموجه الاختصاصي	43	49.2258	17.57852	بين المجموعات	11290.802	3	23.785	0.000	دالة

المحور: المهام بعد حدوث الأزمات								
المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة
المدير	65	39.8000	11.98593	داخل المجموعات	57440.048	363		
معاون المدير	47	32.9574	9.06968	المجموع	68730.850	366		
المدرس	212	32.6604	12.21520					
المجموع	367	35.9047	13.70362					

يظهر من خلال الجدول (18) أنَّ قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية بأنَّه لا توجد فروق دالة بين متوسط آراء أفراد عينة البحث فيما يتعلق بمهام ما بعد حدوث الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (موجه، مدير، معاون مدير، مدرس). ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة كما هو موضح بالجدول (19):

جدول رقم (19)

اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة.

SCHEFFE			
المتغير	المسمى الوظيفي	المتوسط	مستوى الدلالة
مهام ما بعد حدوث الأزمات	مدير	9.4558*	0.002
	معاون مدير	16.2984*	0.000
	مدرس	16.5954*	0.000
	معاون مدير	6.8426*	0.046
	مدرس	7.1396*	0.001
	معاون مدير	0.2971	0.999

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لتأثير متغير المسمى الوظيفي في الجدول رقم (18) يتبين أنَّ هذه الفروق كانت لصالح الموجهين الاختصاصيين، ويمكن تفسير ذلك بالاعتماد على نتائج المحاور السابقة بأنَّ للموجه قدرةً على التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات التي أكسبته القدرة على المواجهة بشكل أفضل، ذلك أدى إلى قدرة الموجه على تخطي آثار الأزمات، وتقييم موقف

الأزمة والعمل على تحديد أسباب حدوث الأزمات للعمل على تلافيها في المستقبل، إضافةً إلى وضع بعض الخطط لإعادة الأوضاع لما كانت عليه كحد أدنى وهذه النتيجة تتوافق مع (الألفي، 2003)، حيث وجد الألفي أن من لديه القدرة على التخطيط والمواجهة أثناء حدوث الأزمات، لا بد أن لديه القدرة على القيام بمهام ما بعد حدوث الأزمات.

نتائج درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات ككل

الجدول (20)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المسمى الوظيفي في درجة ممارسة أفراد عينة

البحث لدرجة ممارسة المهام ككل

	درجة ممارسة المهام ككل								
المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
الموجه الاختصاصي	43	145.318	16.20693	بين المجموعات	28601.286	3	30.576	0.000	دالة
المدير	65	121.492	10.11123	داخل المجموعات	155751.84	363			
معاون المدير	47	102.148	8.310503	المجموع	184353.13	366			
المدرس	212	100.254	11.77374						
المجموع	367	117.303	11.6006						

يظهر من خلال الجدول (20) أن قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط آراء أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات ككل، تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (موجه، مدير، معاون مدير، مدرس). وهذا يعزز نتائج تحليل التباين لمهام إدارة الأزمات، ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة كما هو موضح بالجدول (21):

جدول رقم (21)

اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للمسمى الوظيفي لأفراد العينة.

SCHEFFE				
المتغير	المسمى الوظيفي	المتوسط	مستوى الدلالة	
درجة ممارسة المهام ككل	مدير	8.8744*	0.003	موجه
	معاون مدير	17.0322*	0.000	
	مدرس	17.1451*	0.000	
	معاون مدير	7.1240*	0.046	مدير
	مدرس	8.0147*	0.000	
	معاون مدير	0.3215	0.998	

من الجدول السابق نجد أن الفروق كانت دالة بين الموجهين الاختصاصيين والمديرين و معاوني المديرين والمدرسين، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لتأثير متغير المسمى الوظيفي في الجدول رقم (20) تبين أن هذه الفروق هي لصالح الموجهين الاختصاصيين، والوصول لهذه النتيجة يمكن أن يعزى إلى أن للموجهين أكثر قدرة على ممارسة مهام إدارة الأزمات ككل، لأنهم وحسب النتائج السابقة أكثر قدرة على ممارسة للتخطيط قبل حدوث الأزمات، والمواجهة أثناء الأزمات والقيام بمهام ما بعد حدوث الأزمات، كما دلّ شيفيه في الجدول (21) أن هناك فروق بين المديرين والمدرسين ومعاوني المديرين، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لتأثير متغير المسمى الوظيفي في الجدول رقم (20) تبين أن هذه الفروق هي لصالح المديرين.

الفرضية الرئيسية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين العاملين في مديرية التربية في مدينة دمشق تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.¹

وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

¹ وقد تم حذف متغير المؤهل العلمي في عينة الموجهين الاختصاصيين ذلك لأن عينة الموجهين جميعهم من حملة الإجازة، وكذلك متغير عدد سنوات الخدمة ذلك لأن العينة كانت تنتمي لفئة واحدة، كما هو موضح في جدول توزيع العينة حسب المتغيرات ص 114.

الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط آراء الموجهين الاختصاصيين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (22):

الجدول رقم (22)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأزمات ككل	مؤهل	17	.2941190	9.60316	-3570.	41	0.723	غير دال
	غير مؤهل	26	191.7308	14.63846		40.992		

بالنظر إلى الجدول (22) نرى بأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للموجه بالنسبة للأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تقارب وجهات نظر الموجه الاختصاصي المؤهل تربوياً مع الموجه غير المؤهل تربوياً تجاه الأزمات التي تعاني منها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط آراء الموجهين الاختصاصيين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (23):

الجدول رقم (23)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأزمات	ذكر	21	187.0476	8.80043	41	0.037	دال عند 0.05
ككل	أنثى	22	195.0909	14.81604	34.451		

بالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تبعاً لمتغير جنس الموجه الاختصاصي: (ذكر، أنثى)، أي أن الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي تتأثر بجنس الموجه الاختصاصي (ذكر، أنثى)، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد بأن الفروق هي لصالح الإناث، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الموجهين الاختصاصيين من الذكور يمتلكون شخصية أقوى وجلداً وصبراً أكثر، مما يجعل طريقة مواجهتهم للأزمات أفضل وأكثر صلابة.

الفرضية الرئيسية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وهذه الفرضية يتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (24):

الجدول (24)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	مؤهل	17	59.2941	12.98444	3.805	41	0.000	دال عند 0.05
	غير مؤهل	26	41.3077	16.39212		39.364		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	مؤهل	71	55.4706	6.19594	3.392	41	0.002	دال عند 0.05
	غير مؤهل	62	42.5769	14.79776		36.144		
بعد حدوث الأزمات	مؤهل	17	58.5882	10.61284	3.088	41	0.004	دال عند 0.05
	غير مؤهل	26	43.1538	18.68409		40.392		
الدرجة ممارسة المهام ككل	مؤهل	17	173.3529	11.32471	5.171	41	0.000	دال عند 0.05
	غير مؤهل	26	127.0384	16.62466		42.391		

بالنظر إلى الجدول (24) نرى أنَّ قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية وللمحاور أيضاً أصغر من وبالتالي نرفض الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تبعاً لمتغير المؤهل التربوي بالنسبة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات، وبالنظر للمتوسطات الحسابية نجد أنَّ الفروق هي لصالح الموجه المؤهل تربوياً، وربما يعود سبب ذلك إلى أنَّ الموجهين المؤهلين تربوياً يملكون المعرفة العلمية الكافية للقيام بالتخطيط المستقبلي، والاطلاع المستمر على أحدث النظريات والبحوث في مجال إدارة الأزمات، ومواجهة الأزمات، وتحديد أسباب حدوثها، وكذلك إعادة التوازن إلى المدرسة بعد الانتهاء من الأزمة.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (25)

الجدول (25)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	ذكر	21	50.7619	17.35484	0.859	41	0.395	غير دالة
	أنثى	22	46.1818	17.58147		40.951		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	ذكر	21	50.7619	13.35094	1.119	41	0.270	غير دالة
	أنثى	22	45.4091	13.80359		40.992		
بعد حدوث الأزمات	ذكر	21	50.7143	16.76646	0.527	41	0.601	غير دالة
	أنثى	22	47.8636	18.60439		40.871		
درجة ممارسة المهام ككل	ذكر	21	152.2381	15.54713	1.377	41	0.104	غير دالة
	أنثى	22	139.4545	16.72331		40.140		

بالنظر إلى الجدول (25) نجد أن قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الموجهين الاختصاصيين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تبعاً لمتغير جنس الموجه الاختصاصي (ذكر، أنثى).

الفرضية الرئيسية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وهذه الفرضية تتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المديرين المتعلقة بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الأولى وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات عدد سنوات الخدمة لمتوسطات إجابات المديرين حول الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (26):

الجدول (26)

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة في درجة التعرض للأزمات من وجهة نظر المديرين.

عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 15	25	170.8000	18.92089	بين المجموعات	92.348	2	0.187	0.830	غير دالة
من 15 حتى 25	23	169.0435	14.36688	داخل المجموعات	15287.898	62			
أكثر من 26	17	172.0588	11.60534	المجموع	15380.246	64			
المجموع	65	170.5077	15.50214						

بالنظر إلى الجدول (26) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المديرين فيما يتعلق بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، ويمكن تفسير ذلك بأنه لا جدوى تذكر من أثر عدد سنوات الخدمة في درجة التعرض للآزمات داخل المدارس، خاصة وأن المديرين لا يخضعون للتدريب المستمر.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه الآزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (27):

الجدول (27)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه الآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الآزمات ككل	معهد	10	185.3000	11.12605	-0.931	63	0.356	غير دال عند 0.05
	إجازة	55	190.1091	15.58450		16.222		

بالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المديرين فيما يتعلق بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير ذلك بصرف النظر عن متغير المؤهل العلمي بأن جميع المديرين يعانون من الآزمات في مدارسهم، أي أن المؤهل العلمي لا يلعب دوراً هاماً في تحديد شخصية المدير ومدى تعرضه للآزمات.

الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه الآزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (28)

الجدول رقم (28)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأزمات ككل	مؤهل	28	187.1429	14.82419	-1.041	63	0.302	غير دال عند 0.05
	غير مؤهل	37	191.0541	15.13632		58.909		

بالنظر إلى الجدول (28) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي، ويمكن تفسير ذلك بصرف النظر عن متغير المؤهل التربوي بأن جميع المديرين يعانون من الأزمات في مدارسهم أي أن المديرين لم يستفيدوا من المؤهل التربوي في التقليل من درجة التعرض للأزمات، نظراً لعدم احتواء برامج الإعداد في دبلوم المؤهل التربوي على موضوعات ذات صلة بإدارة الأزمات.

الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (29):

الجدول (29)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس.

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأزمات ككل	ذكر	30	188.9667	14.73556	-0.199	63	0.843	غير دال عند 0.05
	أنثى	35	189.7143	15.45310		62.257		

بالنظر إلى الجدول (29) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المديرات في عصرنا تخطو باتجاه المساواة مع المديرين في مجال العمل والإدارة لذلك لم تكن هناك فروق فيما بينهم بالنسبة لدرجة التعرض للأزمات.

الفرضية الرئيسية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وهذه الفرضية يتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة المتعلقة بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كما هو موضح في الجدول (30):

الجدول (30)

المتوسط الحسابي لإجابات المديرين والانحراف المعياري تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات.

المحور	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	أقل من 15	25	78.1200	11.12550
	من 15 حتى 25	23	76.8261	11.88449
	أكثر من 26	17	75.9412	9.01021
	المجموع	65	77.0923	10.77283
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	أقل من 15	25	67.4400	6.33167
	من 15 حتى 25	23	65.3043	6.97029
	أكثر من 26	17	68.7095	8.06043
	المجموع	65	67.0154	7.06110
بعد حدوث الأزمات	أقل من 15	25	75.2800	10.24093
	من 15 حتى 25	23	73.4783	13.60438
	أكثر من 26	17	73.3529	9.77843
	المجموع	65	74.1385	11.29972
درجة ممارسة المهام ككل	أقل من 15	25	220.8452	10.75511
	من 15 حتى 25	23	215.6087	12.95718
	أكثر من 26	17	218.0036	8.78513
	المجموع	65	218.2462	11.35781

وللتحقق من صحة الفرضية وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات عدد سنوات الخدمة لمتوسط إجابات المديرين حول درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي فكانت النتائج كما يلي:

الجدول (31)

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من وجهة نظر المديرين.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	بين المجموعات	50.561	2	0.212	0.809	غير دال
	داخل المجموعات	7376.886	62			
	المجموع	7427.446	64			
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	بين المجموعات	120.426	2	1.216	0.303	غير دال
	داخل المجموعات	3070.559	62			
	المجموع	3190.985	64			
بعد حدوث الأزمات	بين المجموعات	53.092	2	0.203	0.817	غير دال
	داخل المجموعات	8118.661	62			
	المجموع	8171.754	64			
درجة ممارسة المهام ككل	بين المجموعات	224.079	2	0.617	0.521	غير دال
	داخل المجموعات	18566.11	62			
	المجموع	18790.19	64			

بالنظر إلى الجدول (31) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة. أي أنه لا جدوى تذكر من عدد سنوات الخدمة في مجال إدارة الأزمات سواء كانت قصيرة أو متوسطة أو طويلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المديرين لا يعملون على تطوير أنفسهم، وتغيير اتجاهاتهم ومفاهيمهم في ضوء المستجدات الجديدة، إذ من المفترض أنه كلما زادت سنوات الخبرة أصبح المديرين أكثر قدرة على إدارة الأزمات.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (32):

الجدول (32)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	معهد	10	34.8000	14.08545	-2.158	63	0.03	دال عند 0.05
	إجازة	55	42.6727	9.91829		10.681		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	معهد	10	34.8000	9.21110	-2.624	63	0.011	دال عند 0.05
	إجازة	55	41.2182	6.70183		.79910		
بعد حدوث الأزمات	معهد	10	30.7000	12.47264	-2.739	63	0.008	دال عند 0.05
	إجازة	55	41.4545	11.23457		11.808		
درجة ممارسة المهام ككل	معهد	10	100.3245	11.92306	-2.995	63	0.004	دال عند 0.05
	إجازة	55	125.3454	9.284897		8.877		

بالنظر إلى الجدول (32) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من 0.05، بالنسبة لدرجة ممارسة المهام ككل وبالنسبة لكل محور (التخطيط ومحور المواجهة، ومحور مهام بعد حدوث الأزمات، وبالتالي نرفض الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، و بالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق في المحاور الثلاثة لإدارة الأزمات هي لصالح المديرين من حملة الإجازة، ويمكن تفسير ذلك بأن الدراسة لمدة أربع سنوات تختلف وتفوق الدراسة لمدة سنتين، فالمديرون من حملة الإجازة يملكون من المعرفة العلمية في مجال إدارة الأزمات كالتخطيط والمواجهة و تقييم المواقف بعد حدوث الأزمات والقدرة على التعلم من المواقف السابقة أكثر من حملة المعهد.

الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (33):

الجدول (33)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمدير

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	مؤهل	28	41.3929	11.05320	-0.44	63	0.965	غير دال عند 0.05
	غير مؤهل	37	41.5135	10.95856		58.027		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	مؤهل	28	40.2500	5.80948	0.018	63	0.986	غير دال عند 0.05
	غير مؤهل	37	40.2162	8.54119		62.384		
بعد حدوث الأزمات	مؤهل	28	42.3571	12.04072	1.511	63	0.136	غير دال عند 0.05
	غير مؤهل	37	37.8649	11.73589		57.491		
درجة ممارسة المهام ككل	مؤهل	28	124.0000	9.634467	0.905	63	0.257	غير دال عند 0.05
	غير مؤهل	37	119.5946	10.41188		61.127		

بالنظر إلى الجدول (33) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يعطون الأولوية لروتين العمل اليومي، حيث أنهم لا يفكرون بالمستقبل ولا يعطون أهمية للتخطيط والاستعداد لأزمات متوقعة الحدوث، إضافةً إلى عدم وعي مديري المدارس بمهام المواجهة أثناء حدوث الأزمات ومدى أهميتها للتعامل مع وسائل الإعلام والشائعات، فالمديرون يميلون إلى حجب المعلومات، والقيام بالمواجهة التقليدية في حال حدوث أزمة.

الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (34):

الجدول (34)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس للمدير.

القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير	المجال
غير دال عند 0.05	0.445	63	-0.769	10.05616	40.3333	30	ذكر	التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات
		62.995		11.65506	42.4286	35	أنثى	
غير دال عند 0.05	0.464	63	0.736	7.51313	40.9667	30	ذكر	المواجهة أثناء حدوث الأزمات
		61.238		7.41699	39.6000	35	أنثى	
غير دال عند 0.05	0.154	63	-1.444	11.05394	37.5000	30	ذكر	بعد حدوث الأزمات
		62.945		12.55127	41.7714	35	أنثى	
غير دال عند 0.05	0.209	63	-1.001	9.541077	118.8000	30	ذكر	درجة ممارسة المهام ككل
		60.445		10.54111	123.8000	35	أنثى	

بالنظر إلى الجدول (34) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المديرين والمديرات لا يملكون الوعي بأهمية إدارة الأزمات وضرورة التخطيط للمستقبل لتلافي حدوث الأزمات، وأنهم يميلون إلى التعامل بشكل تقليدي مع الأزمات وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة الهزيمة (2004).

الفرضية الرئيسية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وهذه الفرضية تتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات معاوني المديرين المتعلقة بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وللتحقق من صحة الفرضية وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات عدد سنوات الخدمة لمتوسط إجابات معاوني المديرين حول الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (35):

الجدول (35)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة في درجة التعرض للأزمات من وجهة نظر معاوني المديرين

عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
حتى 10	13	.8462168	11.05174	بين المجموعات	326.175	2	1.366	0.266	غير دال
من 11 حتى 19	16	175.1250	11.36588	داخل المجموعات	5251.442	44			
من 20 فما فوق	18	170.3333	10.42621	المجموع	5577.617	46			
المجموع	47	171.5532	11.01147						

بالنظر إلى الجدول (35) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات معاوني المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، ويمكن أن يعزى ذلك أن مدارس التعليم الأساسي تتعرض للأزمات بشكل مرتفع لذلك نجد جميع معاوني المديرين سواء كانوا من ذوي الخبرة الطويلة أو القصير أم المتوسطة يعانون من تلك الأزمات دون أن يكون لمتغير خبرتهم أي أثر في التقليل من درجة التعرض لهذه الأزمات.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (36):

الجدول (36)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأزمات ككل	معهد	4	181.2500	7.80491	-1.603	45	0.116	غير دال عند 0.05
	إجازة	43	190.3256	11.01238		4.204		

وبالنظر إلى الجدول (36) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات معاوني المديرين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن أن يفسر ذلك بأن المؤهل العلمي لم يكن له أثر في شدة الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي، من وجهة نظر معاوني المديرين أي أن معاون المدير من حملة الإجازة يعاني من الأزمات بشكل متساوٍ مع معاون المدير من حملة شهادة المعهد.

الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتمّ استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (37):

الجدول (37)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأزمات ككل	مؤهل	16	186.2500	10.18168	-1.497	45	0.141	غير دال عند 0.05%
	غير مؤهل	31	191.2581	11.19216		33.106		

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات معاوني المديرين فيما يتعلق بالآزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي، ويمكن أن تفسر ذلك وبصرف النظر عن متغير المؤهل التربوي بأن جميع معاوني المديرين يعانون من الآزمات في مدارسهم أي أن معاوني المديرين لم يستفيدوا من المؤهل التربوي في التقليل من درجة التعرض للآزمات.

الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ استخدام قانون (ت) (ستيوذنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (38):

الجدول (38)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه الآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس.

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الآزمات ككل	ذكر	6	191.6667	10.11270	0.499	45	0.620	غير دال عند 0.05%
	أنثى	41	189.2439	11.22003		6.936		

وبالنظر إلى الجدول (38) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05% وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات معاوني المديرين فيما يتعلق بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس، ويمكن تفسير ذلك بأن العصر الحالي هو عصر المساواة بين الذكور والإناث في مجال العمل، أي أنه لم يعد هناك فروق تذكر بينهم حيث أن طموح الإناث وتطلعهن لتبوء المناصب، جعلها تتمتع بشخصية قوية، لذلك لم يكن هناك أي أثر يذكر لمتغير الجنس بدرجة التعرض للآزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، من وجهة نظر معاوني المديرين.

الفرضية الرئيسية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق

وهذه الفرضية تنفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات معاوني المديرين المتعلقة بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول (39).

الجدول (39)

المتوسط الحسابي لإجابات معاوني المديرين والانحراف المعياري تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

المحور	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	حتى 10	13	67.8462	9.89820
	من 11 حتى 19	16	71.1875	7.92649
	من 20 فما فوق	18	71.2222	8.93477
	المجموع	47	70.2766	8.82364
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	حتى 10	13	68.6923	6.67563
	من 11 حتى 19	16	66.8750	7.17287
	من 20 فما فوق	18	65.8333	6.53722
	المجموع	47	66.9787	6.74856

المحور	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
بعد حدوث الأزمات	حتى 10	13	68.8462	8.57172
	من 11 حتى 19	16	72.8125	10.10755
	من 20 فما فوق	18	69.6111	7.99367
	المجموع	47	70.4894	8.89033
درجة ممارسة المهام ككل	حتى 10	13	205.3847	9.09771
	من 11 حتى 19	16	210.875	10.12777
	من 20 فما فوق	18	206.6666	8.65889
	المجموع	47	207.7447	7.78445

وللتحقق من صحة الفرضية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات عدد سنوات الخدمة لمتوسط إجابات معاوني المديرين حول درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح بالجدول (40).

الجدول (40)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من وجهة نظر معاوني المديرين

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	بين المجموعات	106.163	2	0.672	0.516	غير دال
	داخل المجموعات	3475.241	44			
	المجموع	3581.404	46			
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	بين المجموعات	61.959	2	0.670	0.517	غير دال
	داخل المجموعات	2033.019	44			
	المجموع	2094.979	46			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
بعد حدوث الأزمات	بين المجموعات	135.337	2	0.851	0.434	غير دال
	داخل المجموعات	3500.408	44			
	المجموع	3635.745	46			
درجة ممارسة المهام ككل	بين المجموعات	303.459	2	0.702	0.466	غير دال
	داخل المجموعات	9008.668	44			
	المجموع	9312.128	46			

وبالنظر إلى الجدول (40) نجد أنَّ قيمة مستوى الدلالة وهي أكبر من 0.05% وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات معاوني المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، أي أنه لا أثر يذكر من عدد سنوات الخدمة في مجال إدارة الأزمات سواء كانت قصيرة أو متوسطة أو طويلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ معاوني المديرين يلقون بالمسؤولية على المديرين ويتكلمون عليهم، فلا يعملون على تطوير أنفسهم، أو على تغيير اتجاهاتهم في ضوء المستجدات الجديدة في الإدارة.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمَّ استخدام قانون (ت) (ستيوذنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (41):

الجدول (41)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه إدارة الأزمات تبعاً للمؤهل العلمي

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	معهد	4	29.7500	5.90903	-1.179	45	0.245	غير دال
	إجازة	43	35.2093	9.03316		4.431		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	معهد	4	28.5000	5.00000	-1.830	45	0.074	غير دال
	إجازة	43	35.0000	6.90411		4.149		
بعد حدوث الأزمات	معهد	4	26.2500	8.18026	-1.571	45	0.123	غير دال
	إجازة	43	33.5814	8.97943		3.707		
درجة ممارسة المهام ككل	معهد	4	84.5000	6.363097	-1.921	45	0.061	غير دال
	إجازة	43	103.7907	8.305567		3.707		

بالنظر إلى الجدول (41) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات معاوني المديرين فيما يتعلق بمهام بعد حدوث الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، أي أنه وعلى الرغم من أن هناك فارقاً دراسياً سنين بين معاون المدير من حملة شهادة الإجازة وبين معاون المدير من حملة شهادة المعهد، إلا أن ذلك لم يؤثر في درجة ممارستهم لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من تخطيط ومواجهة واستعادة التوازن والنشاط للمدرسة بعد حدوث الأزمة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم اهتمام مديرية التربية بإدارة الأزمات داخل المدرسة من جهة، وعدم اهتمام المدير باعتباره أعلى مستوى من معاون المدير داخل المدرسة من جهة أخرى.

الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (42):

الجدول (42)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	مؤهل	16	33.3750	10.27538	-0.755	45	0.454	غير دال
	غير مؤهل	31	35.4516	8.18877		25.097		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	مؤهل	16	35.2500	6.37181	0.564	45	0.576	غير دال
	غير مؤهل	31	34.0323	7.31885		34.407		
بعد حدوث الأزمات	مؤهل	16	31.8125	11.16673	-0.618	45	0.540	غير دال
	غير مؤهل	31	33.5484	7.91976		23.024		
درجة ممارسة المهام ككل	مؤهل	16	100.4375	9.271307	-0.721	45	0.501	غير دال
	غير مؤهل	31	103.0323	7.809127		22.754		

وبالنظر إلى الجدول (42) نجد أنَّ قيمة مستوى الدلالة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات أكبر من 0.05% وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات معاوني المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ معاون المدير يأخذ التعليمات من مدير المدرسة باعتباره أعلى مستوى منه، لذلك جرد معاون المدير نفسه من المسؤولية ولم يهتم بالقيام بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات لعدم اهتمام المدير نفسه بها.

الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتمّ استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (43):

الجدول (43)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات معاوني المديرين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	ذكر	6	31.5000	8.68907	-0.956	45	0.344	غير دال عند 0.05%
	أنثى	41	35.2195	8.93172		6.646		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	ذكر	6	35.3333	6.18601	0.331	45	0.743	غير دال عند 0.05%
	أنثى	41	34.3171	7.13246		7.101		
بعد حدوث الأزمات	ذكر	6	29.6667	13.50062	-0.951	45	0.347	غير دال عند 0.05%
	أنثى	41	33.4390	8.36376		5.575		
درجة ممارسة المهام ككل	ذكر	6	96.5	9.458567	-0.887	45	0.369	غير دال عند 0.05%
	أنثى	41	102.9756	8.142647		6.477		

وبالنظر إلى الجدول (43) نجد أنّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05% وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات معاوني المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس، أي أنه لم يكن هناك أثر لمتغير الجنس بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ معاوني المديرين ذكوراً وإناثاً لا يملكون الوعي بأهمية إدارة الأزمات وضرورة التخطيط للمستقبل لتلافي حدوث الأزمات، وأنهم يميلون إلى التعامل بشكل تقليدي مع الأزمات من جهة، وإلى عدم اهتمام المستويات الإدارية الأعلى من داخل وخارج المدرسة بتطبيق درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات داخل المدرسة.

الفرضية الرئيسية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وهذه الفرضية تتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً عدد سنوات الخدمة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المدرسين المتعلقة بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وللتحقق من صحة الفرضية وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات عدد سنوات الخدمة لمتوسط إجابات المدرسين حول الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح بالجدول (44):

الجدول (44)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة بدرجة التعرض للأزمات من وجهة نظر المدرسين

عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
حتى 10	76	169.2105	16.9866	بين المجموعات	122.328	2	0.202	0.817	غير دال
من 11 حتى 20	68	169.8676	17.26259	داخل المجموعات	63294.440	209			
أكثر من 20	68	168.000	17.98839	المجموع	63419.769	212			
المجموع	212	169.0330	17.33648						

وبالنظر إلى الجدول (44) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05% وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المدرسين فيما يتعلق بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المدرسين أكثر عرضة للآزمات باعتبارهم حجر الزاوية في العملية التعليمية، سواء كانت آزمات تتعلق بالطلاب وكثافتهم داخل الصفوف أو بالمناهج وطرق الامتحانات، أو آزمات تتعلق بالبناء المدرسي وعدم ملاءمته للتغيرات التكنولوجية المتسارعة، أو آزمات تتعلق بالإدارة المدرسية وسوء معاملتها للمدرسين، وآزمات تتعلق بالمجتمع وضعف ثقته بالمدرسة ودورها التعليمي التربوي.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المدرسين المتعلقة بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وللتحقق من صحة الفرضية وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات المؤهل العلمي لمتوسط إجابات المدرسين حول الآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح بالجدول (45):

الجدول (45)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المؤهل العلمي في درجة التعرض للآزمات من وجهة نظر المدرسين.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
معهد	25	201.6800	19.1696	بين المجموعات	658.473	2	1.107	0.333	غير دال
إجازة	171	198.1696	15.08487	داخل المجموعات	62186.522	209			
ماجستير	16	203.7500	30.88581	المجموع	62844.995	211			
المجموع	212	199.0047	17.25815						

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أنَّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05% وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المدرسين فيما يتعلق بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ ليس للمؤهل العلمي دور في تحديد شخصية المدرس ومدى تعرض مدرسته للآزمات.

الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمَّ استخدام قانون (ت) (ستيودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (46):

الجدول (46)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الآزمات ككل	مؤهل	84	199.4167	20.01458	0.281	210	0.779	غير دال 0.05%
	غير مؤهل	128	198.7344	15.259869		144.647		

وبالنظر إلى الجدول (46) نجد أنَّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05% وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المدرسين فيما يتعلق بالآزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ الآزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي هي آزمات شديدة، لذلك لم يكن بين المدرس المؤهل تربوياً وغير المؤهل تربوياً فروق في السيطرة على هذه الآزمات وعلى شدتها، إضافةً إلى عدم تطلُّع المدرسين للتطوير والعمل على إدارة هذه الآزمات.

الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (47)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المدرسين تجاه الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأزمات ككل	ذكر	62	198.1935	4370319.	-0.439	210	0.661	غير دال عند 0.05%
	أنثى	150	199.3400	316416.3		98.366		

وبالنظر إلى الجدول (47) نجد أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05% وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسط إجابات المدرسين فيما يتعلق بالأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس، يمكن أن يعزى ذلك إلى أنه وعلى الرغم من أن الذكور ذوي شخصية أقوى وقدرة أكثر على الحركة، وأكثر جرأة في اتخاذ القرار إلا أن التعرض للأزمات هو أمر واقع ولم يكن هناك فروق بين الذكور والإناث بدرجة التعرض للأزمات تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الرئيسية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وهذه الفرضية تتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المدرسين المتعلقة بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول (48):

الجدول (48)

متوسط إجابات المدرسين والانحرافات المعيارية تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المحور	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	حتى 10	76	60.0263	15.87197
	من 11 حتى 20	68	59.8529	13.62095
	أكثر من 20	68	63.2059	15.02591
	المجموع	212	60.9906	14.91587
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	حتى 10	76	62.4474	10.30779
	من 11 حتى 20	68	62.3824	7.06902
	أكثر من 20	68	62.8676	7.40493
	المجموع	212	62.5613	8.43155
بعد حدوث الأزمات	حتى 10	76	64.0789	13.36340
	من 11 حتى 20	68	64.9706	12.42286
	أكثر من 20	68	64.7353	13.55213
	المجموع	212	64.5755	13.07467
درجة ممارسة المهام ككل	حتى 10	76	186.5526	12.58871
	من 11 حتى 20	68	187.2059	12.99421
	أكثر من 20	68	190.8088	12.93211
	المجموع	212	188.1274	14.05321

وللتحقق من صحة الفرضية وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات عدد سنوات الخدمة لمتوسط إجابات المدرسين حول درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح بالجدول (49).

الجدول (49)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر عدد سنوات الخدمة للمدرس في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	بين المجموعات	492.387	2	1.108	0.332	غير دال
	داخل المجموعات	46451.591	209			
	المجموع	46943.981	212			
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	بين المجموعات	9.546	2	0.067	0.936	غير دال
	داخل المجموعات	14990.657	209			
	المجموع	15000.203	212			
بعد حدوث الأزمات	بين المجموعات	31.090	2	0.090	0.914	غير دال
	داخل المجموعات	36038.703	209			
	المجموع	36069.792	212			
درجة ممارسة المهام ككل	بين المجموعات	533.023	2	0.233	0.742	غير دال
	داخل المجموعات	97480.95	209			
	المجموع	98013.98	212			

وبالنظر إلى الجدول (49) نجد أنّ مستوى الدلالة للمحاور الثلاثة: (التخطيط، والمواجهة، ومهام بعد حدوث الأزمات) أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق بين متوسط إجابات المدرسين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن انشغال المدرسين بإعطاء المقررات الدراسية وعدم الوعي بأهمية تطبيق درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات وخصوصاً في ما يتعلق بالطلبة وسلامتهم من جهة، إضافةً إلى عدم اهتمام المستويات الإدارية الأعلى بتطبيق هذه المهام من جهة أخرى.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المدرسين المتعلقة بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (50):

الجدول (50)

متوسط إجابات المدرسين والانحرافات المعيارية تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	معهد	25	24.8800	11.23729
	إجازة	171	35.3743	14.31454
	ماجستير	16	39.8125	18.94279
	المجموع	212	34.4717	14.78805
المواجهة أثناء الأزمات	معهد	25	25.4400	6.9591
	إجازة	171	33.9591	7.76368
	ماجستير	16	36.1875	9.86049
	المجموع	212	33.1226	8.31797
مهام بعد حدوث الأزمات	معهد	25	24.4400	8.08847
	إجازة	171	33.7602	12.06774
	ماجستير	16	33.7500	14.69921
	المجموع	212	32.6604	12.21520
درجة ممارسة المهام ككل	معهد	25	74.76	10.32571
	إجازة	171	103.0936	14.57141
	ماجستير	16	109.75	13.26571
	المجموع	212	100.2547	13.55210

وللتحقق من صحة الفرضية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات المؤهل العلمي لمتوسط إجابات المدرسين حول درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح بالجدول (51).

الجدول (51)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المؤهل العلمي للمدرس في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	بين المجموعات	2895.706	2	6.997	0.001	دال
	داخل المجموعات	43247.124	209			
	المجموع	46142.830	211			
المواجهة أثناء الأزمات	بين المجموعات	1745.005	2	14.191	0.000	دال
	داخل المجموعات	12853.311	209			
	المجموع	81181459	211			
مهام بعد حدوث الأزمات	بين المجموعات	1915.218	2	6.769	0.001	دال
	داخل المجموعات	29568.330	209			
	المجموع	31483.547	211			
درجة ممارسة المهام ككل	بين المجموعات	6555.929	2	9.007	0.000	دال
	داخل المجموعات	85668.77	209			
	المجموع	92225.19	211			

من الجدول السابق نجد أن هناك مستوى الدلالة أصغر من 0.05 أي نرفض الفرضية، أي أنه توجد فروق في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات ككل، ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعات، تمّ استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة كما هو موضح بالجدول (52):

الجدول رقم (52)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة

SCHEFFE				
المتغير	المسمى الوظيفي	المتوسط	مستوى الدلالة	
مهام التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	معهد	إجازة	-10.4943*	0.004
		ماجستير	-14.9325*	0.006
	إجازة	ماجستير	-4.4382	0.500
مهام المواجهة أثناء حدوث الأزمات	معهد	إجازة	-8.5191*	0.000
		ماجستير	-10.7475*	0.000
	إجازة	ماجستير	-2.2284	0.555
مهام بعد حدوث الأزمات	معهد	إجازة	-9.3202*	0.002
		ماجستير	-9.3100	0.53
	إجازة	ماجستير	0.0102	1.000
درجة ممارسة المهام ككل	معهد	إجازة	-10.4421*	0.004
		ماجستير	-5.9714	0.47
	إجازة	ماجستير	0.32199	0.999

وبالعودة للمتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول (50) نجد أنَّ الفروق الظاهرة بالنسبة إلى محور التخطيط والاستعداد هي لصالح المدرسين من حملة الماجستير، أمَّا بالنسبة للفروق الظاهرة بالنسبة لمحور المهام والمواجهة هي أيضاً لصالح حملة الماجستير، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ المدرسين من حملة الماجستير أكثر إطلاعاً على الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة بشكل عام، وإدارة الأزمات خصوصاً، لذلك هم أكثر قدرة على القيام بالتخطيط استعداداً لمواجهة الأزمات وكذلك المهام أثناء المواجهة، أمَّا بالنسبة إلى محور درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات بعد حدوث الأزمات، فالفرق كانت طفيفة وهي لصالح المدرسين من حملة الإجازة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ التعامل مع هذا المجال قد يحتاج إلى خبرة شخصية أكثر مما يحتاج إلى مؤهل علمي مرتفع، وهذه النتيجة تتعارض مع الألفي (2003).

الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتمّ استخدام قانون (ت) (ستودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (53):

الجدول (53)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	مؤهل	84	36.8929	14.89644	1.944	210	0.053	دال
	غير مؤهل	128	32.8828	14.55623		174.762		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	مؤهل	84	34.2976	7.69569	1.673	210	0.096	غير دال
	غير مؤهل	128	32.3516	8.64487		191.541		
بعد حدوث الأزمات	مؤهل	84	34.0833	11.73319	1.377	210	0.170	غير دال
	غير مؤهل	128	31.7266	12.47846		185.244		
درجة ممارسة المهام ككل	مؤهل	84	105.2738	11.44177	1.692	210	0.088	غير دال
	غير مؤهل	128	96.961	11.89319		188.208		

وبالنظر إلى الجدول (53) نجد أنّ مستوى الدلالة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات ككل غير دال، ولكن كان هناك فروق دالة عند 0.05 بالنسبة إلى محور التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات فقط، وأنها لم تكن دالة بالنسبة إلى محوري: المواجهة أثناء حدوث الأزمات، ومهام بعد حدوث الأزمات، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ المدرسين من ذوي المؤهل التربوي يملكون من المعارف في مجال الإدارة ولجعلهم يتميزون في القدرة على التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات، ولكن لم يجعلهم أقدر على المواجهة والتعامل مع الأزمات بعد حدوثها، ويمكن تفسير ذلك

بأن درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة وبعد حدوثها يحتاج إلى خبرة شخصية وصلاحيات أكثر منه إلى المعرفة والعلم.

الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05% بين متوسط إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ استخدام قانون (ت) (ستيودنت) للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (54):

الجدول (54)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير الجنس

المجال	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات	ذكر	62	35.8548	16.20650	0.875	210	0.383	غير دال
	أنثى	150	33.9000	14.17851		101.541		
المواجهة أثناء حدوث الأزمات	ذكر	62	33.3871	8.60491	0.297	210	0.767	غير دال
	أنثى	150	33.0133	8.22338		109.366		
بعد حدوث الأزمات	ذكر	62	33.3710	12.14012	0.544	210	0.587	غير دال
	أنثى	150	32.3667	12.27450		115.031		
درجة ممارسة المهام ككل	ذكر	62	102.6129	12.31718	0.677	210	0.405	غير دال
	أنثى	150	99.28	11.5588		112.055		

وبالنظر إلى لجدول (54) نجد أنّ مستوى الدلالة لدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات وللمحاور الثلاثة: (التخطيط، والمواجهة، ومهام بعد حدوث الأزمات)، أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد فروق بين متوسط إجابات المدرسين تبعاً لمتغير الجنس تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ القيام بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات لا يتأثر بنوع المدرس سواء كان

ذكر أو أنثى، وأن القيام بهذه المهام يحتاج إلى الاهتمام أولاً، سواء من المدرس أو من المستويات الإدارية الأعلى بضرورة تطبيق درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات، كما أنه يحتاج إلى الخبرة والكفاءة في العمل إضافةً إلى امتلاك المعرفة العلمية والعملية وتحديثها باستمرار، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة (الهزايمة، 2004).

يمكن تلخيص نتائج البحث في النقاط التالية:

1. إن مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعاني العديد من الأزمات، ويقابلها ممارسة منخفضة من قبل عينة البحث لإدارة الأزمات، ذلك لأن المستويات الإدارية العليا لم تتبن هذا الاتجاه الحديث في الإدارة، فالأزمات التي تعاني منها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تحتاج إلى أساليب ابتكارية جديدة تختلف عن التقليدية السابقة، لذا يجب استخدام أسلوب إدارة الأزمات في الإدارة داخل المدرسة وخارجها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (حافظ، 1995) و(سليمون، 2001)، و(قطيط، 2004) و (بيومي، 2008)، و(إكسيل، 2003) و(أبو خليل، 2001) و (النوايسة، 2006) و (عامر، 1997).
2. كما دلت النتائج إلى أن أكثر الأزمات شدة هي الإدارة المدرسية، ويليهما الأزمات المتعلقة بالطلبة، ثم المنهاج، ثم الأزمات المتعلقة بالمجتمع، ثم الأزمات المتعلقة بالمدرسين، ثم الأزمات المتعلقة بالبناء المدرسي، كما دلت إلى أن أكثر درجة ممارسة لمهام إدارة الأزمات ممارسة التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات، ويليهما درجة ممارسة مهام بعد حدوث الأزمات ومن ثم درجة ممارسة المواجهة أثناء حدوث الأزمات.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات عينة البحث تجاه درجة تعرض مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأزمات لصالح المدرسين، وكذلك هناك فروق في درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات: (التخطيط، المواجهة ومهام بعد حدوث الأزمات) لصالح الموجهين الاختصاصيين، وذلك لأنهم ينتمون إلى مستويات إدارية أعلى وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الألفي، 2003).
4. 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 ولصالح الموجهين الذكور.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي ولصالح الموجهين المؤهلين تربوياً.

6. 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 أي: الإجازة، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة (الهزايمة، 2004)، و(كوهين، 1998)، أي أن المديرين لا يمارسون درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات بنفس الدرجة.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام المحور الأول فقط من إدارة الأزمات، وهو التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي ولصالح المدرسين من ذوي المؤهل التربوي.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بالنسبة إلى محوري التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات والمواجهة أثناء حدوث الأزمات لصالح المدرسين من حملة الماجستير، أما بالنسبة إلى محور المهام بعد حدوث الأزمات لصالح حملة الإجازة من المدرسين، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (الألفي، 2003).

مقترحات البحث:

1. إن مفتاح إدارة الأزمات يتمثل بتزويد كل مدرسة بفريق مُعدّ ومدرّب لمواجهة الأزمات على أن يكون مكوناً من تخصصات مختلفة.
2. ضرورة الإعداد المسبق لمواجهة الأزمات من خلال التنبؤ بها، والعمل على تذليل المعوقات التي تقلل من كفاءة التخطيط للاستعداد للأزمات، كعدم كفاية المعلومات، والاعتقادات الخاطئة.
3. تزويد المدارس بمرشدين واختصاصيين ملمين باستراتيجيات ومهارات، وآليات، وخطط ملائمة لإعادة المدرسة والمجتمع إلى حالة التوازن بعد حدوث الأزمات، والتركيز على استخدام موارد المدرسة وعناصر المجتمع المحلي، وكل من يستطيع تقديم العون.
4. العمل على بناء وحدة لإدارة الأزمات على مستوى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
5. العمل على بناء وحدة لإدارة الأزمات على مستوى مديريات التربية في الجمهورية العربية السورية.
6. العمل على بناء وحدة لإدارة الأزمات على مستوى مدارس التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية العربية السورية.

الفصل السابع

تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

مقدمة

أولاً: مبررات وضع التصور المقترح.

ثانياً: أهداف التصور المقترح.

ثالثاً: تشكيل فريق إدارة الأزمات داخل المدرسة، وتحديد أدواره.

رابعاً: محتوى التصور المقترح.

خامساً: مقترحات لتفعيل التصور المقترح في مدارس الجمهورية
العربية السورية

سادساً: معوقات تنفيذ التصور المقترح في مدارس الجمهورية
العربية السورية.

الفصل السابع

تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

تمهيد:

تعدُّ مرحلة التعليم الأساسي في سورية من أهم المراحل التعليمية، وخصوصاً مرحلة الحلقة الثانية، وتأتي أهميتها من أنها تضم الطلبة في فترة المراهقة والتي تعد فترة حرجية يصعب التعامل معها، حيث يحتاج المتعلم في هذه المرحلة إلى المزيد من الاهتمام والمساعدة لصفّل شخصيته، والتعرف إلى ميوله وحاجاته، وكذلك حمايته من أي خطر قد يهدد مستقبله، وقد تمّ وضع هذا التصور ليكون حجر الأساس في نشر ثقافة إدارة الأزمات لدى القائمين على العملية في المدرسة، ليساعدهم على تجاوز بعض هذه الأزمات والتنبؤ بحدوث أي أزمة قد تحدث في المستقبل، من جهة، وخطوة نحو تفعيل إدارة الأزمات داخل مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من جهة أخرى.

وقد استندت الباحثة عند كتابة هذا التصور إلى المراجع والكتب الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، بالإضافة إلى النتائج التي خلُصت لها هذه الدراسة بعد تطبيق أداة الدراسة وتفرّغ البيانات، وللتأكد من مدى سلامة هذا التصور لغوياً، وملاءمة محاوره للموضوع، تمّ تحكيم هذا التصور عند بعض أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق/الملحق رقم (1)/.

وفي ضوء نتائج البحث يمكن تحليل أزمات التعليم في سورية وتصنيفها وفقاً لما يلي:

أزمات تتعلق بالبناء المدرسي:

- نقص الموارد المالية المخصصة للتعليم للمدرسة مما أدى إلى نقص الإجراءات الوقائية لحماية الطلبة من الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها المدرسة بشكل مفاجئ كالحرائق والسرقات، إضافةً إلى نقص التجهيزات المادية الضرورية داخل الصفوف ونقص وسائل التعليم الحديثة فيها.
- عدم وجود سور آمن حول بعض المدارس بحيث يحول دون هروب بعض الطلبة، ودخول الغرباء خلال أوقات الدوام الرسمي.
- نقص عدد الأبنية المدرسية مما أدى إلى الأخذ بنظام الدوام النصفّي في بعض المدارس، إضافةً إلى اكتظاظ الصفوف بالطلبة، بسبب عدم وجود تناسب بين عدد الطلبة و عدد الصفوف الدراسية.

- عدم وظيفة البناء المدرسي (وخصوصاً المستأجرة منها) من حيث القواعد الصحية، حجمها، فنائها، موقعها، قدمها، الصيانة، التجهيزات وقواعد الأمن والسلامة، مما يعوق تحقيق الأهداف التربوية.

أزمات تتعلق بالمناهج والامتحانات:

- غلبة الطابع النظري على المقررات المدرسية والتي تركز على حشو أذهان الطلبة بكم كبير من المعلومات دون أن يكون لها أي تجسيد في سلوكهم.
- عدم تلبية المناهج الحالية لمتطلبات المجتمع واحتياجاته من القوى العاملة، بحيث يصعب على الخريج الانخراط في الحياة العملية.
- ضعف مواكبة المناهج للتطورات التربوية والعلمية.
- جمود المقررات الدراسية، وضعف ارتباطها بحاجات المتعلم وميوله، وعن واقعه وبيئته.
- شيوع وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، والتي تكشف عن وجود خلل في النظام التعليمي.
- اعتماد الطرائق التقليدية في التعليم والتي تعتمد على الحفظ والتلقين، وذلك بسبب ضخامة المادة التعليمية، ونقص الوسائل التعليمية الحديثة، وكثرة أعداد الطلبة داخل الصف الواحد، وضعف تدريب المدرس على استخدام الأساليب الحديثة في التعليم.
- اعتماد النظم الحالية للامتحانات وأساليب التقويم على الحفظ والاستظهار، والحكم على أداء المتعلم من حيث التحصيل الدراسي دون أن تبين القدرات العقلية الأخرى كالمهارات والسلوكيات.
- لجوء بعض المتعلمين إلى الغش في الامتحانات بسبب جمود نظام الامتحانات.

أزمات التعليم المتعلقة بالمدرسين:

1. تدني الأحوال المادية للمدرس، مما يضطر معظمهم إلى تعاطي ظاهرة الدروس الخصوصية.
2. انخفاض الروح المعنوية والحماسية لدى المدرسين.
3. انخفاض مستوى التأهيل العلمي والتربوي للمدرسين، يؤدي إلى ضعف في الأداء والنتائج التعليمية.
4. تدني مستوى التدريب في أثناء الخدمة، بسبب عدم إيلاء التنمية المهنية المستمرة للمدرسين الاهتمام الكافي من السلطة التربوية.
5. قيام المدرس بتدريس مواد لم يتم تأهيله لتدريسها.

6. ضعف التعاون بين المدرس والإدارة المدرسية من جهة، والمدرس وأولياء أمور الطلبة من جهة أخرى.
7. عدم معرفة الطلاب بحقوقهم وواجباتهم مما يؤدي إلى سوء العلاقة بينهم وبين مدرسيهم وعدم التعاون والاحترام.
8. ضعف التواصل ما بين المدرسة والمجتمع المحلي، وهذا (ما سيذكر في فقرة لاحقة).

أزمات تتعلق بالإدارة المدرسية:

1. غلبة الاتجاه المركزي في الإدارة التربوية العليا مما
2. أدى إلى القصور في سلطة إدارة المدرسة بسبب صلاحيتها المحدودة، وغلبة الطابع الروتيني في تسيير الأمور.
3. وجود أطر إدارية ليس لديها الخبرة في العمل الإداري والتربوي المناسب، إضافةً إلى جمود الأساليب المتبعة في الإدارة وعدم مواكبتها للتطور التكنولوجي.
4. ضعف التعاون بين الإدارة والعاملين داخل المدرسة، من جهة، والمجتمع المحلي من أولياء الأمور والمؤسسات التربوية الأخرى من جهة أخرى.

أزمات تتعلق بالطلبة:

1. معاناة الطلبة لكثير من القلق والاضطراب مما يؤدي بهم إلى
 - ممارسة العنف بأشكاله المختلفة.
 - تناول ممنوعات داخل المدرسة ك تعاطي المخدرات، التلغظ بكلمات نابية، السرقة، حمل السلاح، والممارسات الجنسية.
2. ضعف الاهتمام بالطلاب الموهوبين، والذين يعانون من صعوبات التعلم داخل المدرسة.
3. فتور اهتمام الطلبة بالعلم والتحصيل العلمي.
4. تعرض الطلبة أحياناً لحالات من التسمم الغذائي بسبب تناول الأطعمة المكشوفة من الباعة الجوالين.
5. ضعف العلاقات الانسانية ما بين الطلبة والإدارة.

أزمات تتعلق بالمجتمع:

1. قلة الثقة بمؤسسات التعليم العامة وقدرتها على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، أدى إلى نشوء اتجاهين: الأول يرى أن المدارس الخاصة أقدر على تحقيق الأهداف التعليمية،

والثاني يرى أنَّ تعليم أولادهم لحرفة معينة أكثر جدوى من التعليم، كما دلت بعض الأبحاث الاجتماعية إلى ضعف قناعة الأهالي بالأهداف التربوية في المدارس.

2. وجود خلل بين مخرجات النظام التعليمي واحتياجات سوق العمل وشيوع ظاهرة البطالة.
3. قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في تحقيق أهدافها من خلال تأييدها لأي تجديد حاصل في التعليم، نظرتهم إلى المدرس، نظرتهم إلى أهمية العلم في بناء المجتمع، تقديم التبرعات للنهوض بالمدرسة مادياً ومعنوياً.

في ضوء ما سبق تبين أنَّ شواهد الواقع التعليمي تؤكد تنوع في الأزمات التي يمر بها التعليم الأساسي في سورية، وتعدد جوانبها لتشمل الأبعاد المختلفة لمنظومة التعليم الأساسي والمتغيرات المرتبطة بها، ومع ظهور الحاجة إلى المواجهة المباشرة والشاملة لهذه الأزمات تبدو الجهود الحالية للتعامل مع هذه الأزمات غير كافية وغير فعالة في مواجهتها والتغلب عليها، ومع تزايد الاهتمام بأسلوب إدارة الأزمات كأحد اتجاهات الفكر الإداري المعاصر، تكمن الضرورة الملحة لاستخدام فكر وأسلوب إدارة الأزمات في التعليم داخل المدارس.

ويشمل هذا التصور المحاور التالية:

أولاً: مبررات وضع التصور المقترح:

1. تنوع وتعدد الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي.
2. عدم استخدام فكر وأسلوب إدارة الأزمات في النظام التعليمي عامةً، والمدارس خاصةً، على الرغم من أهميته، والحاجة الملحة لاستخدامه في مدارس الجمهورية العربية السورية والمؤسسات التربوية التي تنتمي لها المدارس.
3. إلقاء الضوء على أهمية أسلوب إدارة الأزمات، وضرورة تشكيل فريق إدارة الأزمات داخل المدارس.
4. أن يكون هذا التصور بمثابة دليل عمل لتطبيق فكر وأسلوب إدارة الأزمات في مدارس الجمهورية العربية السورية، والمؤسسات التربوية التي تنتمي لها هذه المدارس.

ثانياً: أهداف التصور المقترح:

1. المساعدة في تشكيل فريق إدارة الأزمات داخل المدرسة، مع تحديد مهامه ومسؤولياته قبل حدوث الأزمة وفي أثناء مواجهتها وبعد حدوثها.
2. نشر ثقافة إدارة الأزمات لدى القائمين على العملية التعليمية.
3. التعريف بالخطوات الأساسية لإعداد خطة إدارة أزمة تربوية.

4. تعرّف الآليات التي تساعد في تفعيل إدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

5. تعرّف إلى معوقات تفعيل إدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

ثالثاً: كيفية تشكيل فريق إدارة الأزمات داخل المدرسة، وتحديد أدواره:

إنّ تشكيل فريق لإدارة الأزمات داخل كل مدرسة ضروري، إذ لا يمكن أن يكون هناك إدارة للأزمات دون وجود فريق مُعدّ ومدرّب بشكل جيد للتعامل مع الأزمات في المواقف المختلفة كالاستعداد للأزمة، تعرّف إشارات الإنذار المبكر قبل حدوث الأزمة، وكذلك المواجهة في أثناء حدوث الأزمة والعمل على التقليل من الخسائر الناتجة عنها، والعمل على استعادة نشاط المدرسة بعد الانتهاء من الأزمة، ويشمل فريق إدارة الأزمات ما يلي:

1. قائد الفريق:

- متابعة عمل الفريق والإشراف عليه.
- المشاركة في إعداد الخطط لإدارة الأزمات.
- التنسيق بين جهود أعضاء الفريق لضمان الفاعلية في أثناء مواجهة الأزمات.
- عقد اجتماعات دورية لأعضاء الفريق.
- الإطلاع على التقارير التي يعدها أعضاء الفريق ومناقشتها.
- التأكد من تواجد أعضاء الفريق يومياً في أثناء الدوام الرسمي للمدرسة.
- حفظ الوثائق المتعلقة بخطط عمل الفريق.

2. مسؤول التخطيط والمتابعة:

- يقوم بإعداد الخطط وبرامج التدريب لأعضاء فريق إدارة الأزمات والعاملين داخل المدرسة وذلك من خلال: الإطلاع على الدراسات والأدبيات الخاصة بالأزمات وكيفية مواجهتها، رصد الأزمات التي حدثت بالمدارس الأخرى، تنظيم ندوات واجتماعات لنشر ثقافة الوعي لأعضاء وحدة إدارة الأزمات لتوسيع مداركهم عن الأزمات وآثارها وكيفية مواجهتها.
- يقوم بإعداد تصورات لإدارة أزمات افتراضية قد تحدث بالمستقبل والتدريب عليها، ويتم ذلك من خلال المحاضرات العلمية والعملية، دراسة الحالات العلمية والعملية، تمثيل الأدوار والمحاكاة لتصوير الأحداث، تبادل الآراء وطرح الأسئلة والإجابات، الندوات والمؤتمرات والبرامج التدريبية.

3. مسؤول الاتصال: ويقوم بـ:

- الاتصال الداخلي: يقوم بالاتصال مع أعضاء الفريق لمعرفة حجم الأزمة، وإبلاغ قائد الفريق بسرعة ليتم اتخاذ القرار المناسب.
- الاتصال الخارجي: أي الاتصال بأجهزة الإدارة العليا، والشرطة، والإسعاف، وأولياء الأمور، والرد على المكالمات الهاتفية.
- إعداد قائمة اتصالات تشمل الأشخاص المهمين الواجب الاتصال بهم وعناوينهم وأرقام هواتفهم.

4. مسؤول الأمن داخل المدرسة:

- يتأكد من حفظ النظام والأمن داخل المدرسة وداخل الصفوف الدراسية وخارجها.
- يمنع دخول أي فرد من خارج المدرسة إلا بعد تعرّف شخصيته وكذلك يمنع أي فرد من الدخول في أثناء حدوث أي أزمة.
- الحفاظ على الأمن في أثناء خروج الطلاب من المدرسة بعد انتهاء الدوام الرسمي.
- كتابة التقارير اليومية عن حالة الأمن والاستقرار الداخلي وتقديمها إلى قائد الفريق.
- المحافظة على أمن المعلومات وعدم تسريبها.

5. مسؤول الإرشاد النفسي:

- يقوم بدراسة الأزمات النفسية التي قد تحدث للطلبة والعاملين بالمدرسة، والمساعدة على حلها.
- يعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين والطلبة، وإشاعة روح الطمأنينة بين العاملين بالمدرسة بعد القضاء على الأزمة.
- الاهتمام بشكاوى الطلبة والتعامل معها بشكل فوري وبأسلوب علمي ومتابعتها للتأكد من عدم تكرارها مرة أخرى.

6. مسؤول الإسعافات الأولية:

- يقوم بالإسعافات الأولية عند حدوث إصابات داخل المدرسة.
- يرافق الرحلات الترفيهية للمدرسة.
- يقوم بطلب الإسعاف عند الضرورة.

7. مسؤول الصيانة:

- المتابعة الدورية لحال بناء المدرسة فيما يتعلق بـ (السلام، النوافذ، الكهرباء، دورات المياه والصرف الصحي، معدات الإطفاء النظافة العامة في الصفوف والمدرسة)

- رصد الأعمال التي تحتاج إلى صيانة وتقديم تقرير عنها إلى قائد الفريق، وهيئة الأبنية المدرسية في حال كانت هذه الأعمال تقع ضمن أعمال الصيانة.
- يقوم بتقدير الأضرار والخسائر المادية في حال حدوث أزمة ومعرفة نوعها، حجمها وكميتها، وتقديم تقرير بها إلى قائد الفريق.

ويشارك جميع الأعضاء في:

1. التخطيط لإدارة الأزمات.
2. جمع المعلومات عن الأزمة، كل حسب تخصصه.
3. المساعدة في أثناء حدوث الأزمات في عملية إخلاء المبنى من (العناصر البشرية، الوثائق والمستندات، الأجهزة والمعدات).
4. استخدام مطافئ الحريق وخرطوم المياه عند حدوث الحرائق.
5. تحديد جوانب القوة والضعف للتعلم من الأزمة السابقة في توقع الأزمات اللاحقة والتقليل من الخسائر الناتجة عنها إذا حدثت.

رابعاً: مراحل إدارة الأزمات:

أولاً: التخطيط والاستعداد لمواجهة الأزمات:

إنَّ التخطيط والاستعداد لمواجهة الأزمات يعتمد بشكل أساسي على اكتشاف إشارات الإنذار، والتنبؤ المبكر بالإشارات التحذيرية لجوانب الخطر، مع البدء باتخاذ الإجراءات الوقائية والعلاجية السريعة لمنع وقوع الأزمة، والتخفيف من آثارها السلبية في حال حدوثها، وهذا يقع على عاتق العاملين في مجال التعليم من مدرسين وإداريين وموجهين اختصاصيين... الخ. فالأزمة تحدث جزئياً بسبب أحداث بيئية أو نتيجة لقصور داخل المدرسة، لذلك كان من الضروري وضع خطة ترشد هؤلاء العاملين في مجال التعليم تصف لهم الطرق والأساليب، بحيث تترجم بسهولة إلى أدوات فعلية تعدل من سلوكهم وتدريبهم على مواجهة الأزمة، وذلك من خلال تمثيل الأدوار واصطناع المواقف المماثلة لمواقف الأزمة الحقيقية قبل حدوثها، والعمل على اتخاذ التدابير الوقائية التي تحول دون وقوع الأزمة. فمثلاً: تدهور المستوى التعليمي داخل المدرسة يتطلب:

1. مراقبة جودة التعليم، أي العمل على تحسين مدخلات العملية التعليمية للحصول على مخرجات بمستوى تعليمي جيد.
2. الحد من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والعمل على إلغائها جذرياً لما لها من انعكاسات سلبية على المدرس ودوره التعليمي داخل الصف من جهة، وعلى الطالب ودرجة

- انتباهه داخل الصف من جهة أخرى، ويمكن استبدالها في حالات الضرورة بدروس إضافية جماعية تتم داخل المدرسة وبعد الانتهاء من الدوام الرسمي أو في أيام العطل.
 3. تطوير نظام الامتحان والعمل على إتباع نظام الأسئلة التي تعتمد على الفهم وليس الحفظ والاستنكار فقط، وكذلك تشجيع الابتكار والإبداع.
 4. والحد من الغش داخل القاعات الامتحانية، والعمل على استخدام آليات متطورة وحديثة لكشف حالات الغش.
 5. التأكد من مستوى تأهيل المدرس، ومدى إلمامه بالمادة التعليمية، وإخضاعه لدورات للتدريب على الطرق الحديثة في التعليم، والتأكد من إطلاعها على كل جديد في التعليم والمادة التعليمية.
 6. التأكد من خبرة الإدارة المدرسية في الأعمال الإدارية المعنية بها، وإخضاعهم لدورات تدريبية في ما يخص الاتجاهات الإدارية الجديدة والحديثة.
 7. التأكد من وجود علاقات إنسانية جيدة داخل المدرسة وخارجها.
 8. التأكد من انتظام الطلبة في دوام المدرسة، والحد من التسرب المدرسي، والهروب خارج المدرسة خلال الدوام المدرسي.
- وعندما تبدأ الأزمة بالوقوع يصبح من الضروري التدخل الفوري للتخفيف من حدتها، وذلك يتطلب التخطيط المسبق لمعالجة أسباب حدوثها، والحد من انتشارها وتفاقمها، يسبق مرحلة إعداد الخطة الأسس والاعتبارات التالية:
1. القيام بتقييم شامل للمدرسة (من أفراد وأجهزة وبناء مدرسي..الخ) ذلك من أجل الوقوف على نقاط الضعف التي تؤثر سلباً على الأداء أثناء تنفيذ الخطة.
 2. تحديد الإمكانيات البشرية والمادية التي يمكن استخدامها في التخفيف من حدة الأزمة ومواجهتها في حال تفاقمها.
 3. مراعاة مبادئ إعداد الخطة: العلمية، الاستمرارية، المركزية، الإلزامية، المرونة، الواقعية، والمشاركة. (وقد تم عرض هذه المبادئ بشكل تفصيلي سابقاً).
 4. التأكد من وجود الفريق المدرب لمواجهة الموقف الأزموي بكل ما يتطلبه من معارف ومهارات إدارية وفنية وتكنولوجية...الخ.
- بعد التأكد من وجود الأسس السابقة تبدأ مرحلة إعداد الخطة، ويتم بناء الخطة وفقاً للمراحل التالية:

1. تحديد الهدف المراد تحقيقه من وضع الخطة.

2. تحديد الأعمال والإجراءات الواجب القيام بها لتحقيق الهدف.
3. تحديد المسؤول عن القيام بكل إجراء (إن لم يكن محدداً مسبقاً وفق أدوار فريق إدارة الأزمات)
4. تحديد الأساليب التي يجب استخدامها لتحقيق الهدف.
5. حصر الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ الخطة بشكل جيد.
6. جمع المعلومات وتحليلها وتبويبها.
7. وضع عدد من الخطط البديلة للخطة الأساسية، وذلك ليتم استبدالها في حالات الضرورة القصوى.
8. تحديد وقت بدء تنفيذ الخطة وموعد انتهائها.
9. إجراء التدريبات اللازمة لهذه الخطة للتأكد من أن جميع المسؤولين عن التنفيذ لديهم الخبرة الكافية لذلك.
10. مراقبة تنفيذ الخطة.
11. كتابة التقارير والملاحظات ليتم أخذها بعين الاعتبار أثناء بناء الخطط الأخرى.

ولضمان الوقاية من الأزمات وكذلك نجاح خطط الاستعداد يجب مراعاة ما يلي:

1. التأكد من توافر الإمكانيات المادية والتكنولوجية المذكورة في الخطة والضرورية لتنفيذها.
2. توفير قاعدة بيانات كاملة، أي توفير المعلومات المبكرة والصحيحة والدقيقة والوافية عن الأزمة واللازمة للتخطيط الاستراتيجي، وتوقع الأزمات، بحيث يتم تحديث هذا النظام باستمرار على أن تشمل المعلومات البيئة الخارجية والداخلية للمدرسة، نقاط الضعف والقوة، حجم المدرسة أي عدد العاملين والمدرسين والتلاميذ، وجميع المعلومات عنهم، وعند حدوث الأزمة من الضروري أن تشمل هذه المعلومات أسباب الأزمة ومظاهرها، وآثارها، ومدى تطورها، على أن تضم أيضاً الأزمات التي تعرضت لها المدرسة سابقاً.
3. الاتصال الفعال لضمان وصول المعلومات لمتخذ القرار بالسرعة والدقة المطلوبة.
4. وضع خطط الوقاية من وقوع الأزمات كخطط الصيانة مثلاً، أو خطط لضمان السلامة من الحرائق.
5. إعداد خرائط ولوحات إرشادية لتنظيم الحركة أثناء حدوث الأزمات.
6. تنظيم لقاءات مع مسؤولي الصحة للكشف المبكر عن أية أعراض صحية سيئة.
7. التأكيد على وجود الإذاعة المدرسية لتصحيح الشائعات وتوعية الطلبة وتوجيههم في أثناء حدوث الأزمات.
8. وجود فريق إسعافات أولية يرافق المدرسة في رحلاتها الترفيهية.

ثانياً: المواجهة أثناء وقوع الأزمات:

وهذه المرحلة هي العملية التنفيذية للقضاء على الأزمة ويتوقف نجاحها على المرحلة السابقة، أي التخطيط للاستعداد للمواجهة من جهة، وعلى مدى مراعاة الإجراءات التالية أثناء مواجهة الأزمات من جهة أخرى:

1. أن تكون المواجهة شاملة، بحيث تأخذ باعتبارها أن التعليم شبكة متداخلة فيما بينها، وبالتالي على المواجهة أن تشمل التداخلات داخل المنظومة التعليمية إضافة إلى الارتباطات خارجها.
2. أن تكون المواجهة قائمة وفقاً لبرنامج من الأولويات المعدة مسبقاً.
3. أن تكون المواجهة مرنة لا تتأثر بالتغيرات الطارئة على الإمكانيات المتاحة.
4. أن تكون المواجهة تتصف بالدقة، أي تعنى بالتصور الدقيق للموقف الأزموى وجميع احتمالاته.
5. أن تكون قائمة على أساس من الكفاءة العالية في الأداء والمتابعة.
6. أن تكون المواجهة تشاركية، حيث يتشارك جميع العاملين داخل المدرسة بوضع آرائهم والمساهمة بخدماتهم للقضاء على الأزمة، وذلك بغية النهوض بالعملية التعليمية وتحسينها.
7. التأكيد على أن تكون المواجهة قائمة على إدارة المخرجات أي تعظيم نواتج المدرسة من خلال تعظيم مدخلاتها من خلال إسهامات أفرادها، ففعالية المدرسة تعتمد بشكل رئيسي على مدى استخدامها للموارد المتاحة بالشكل الأمثل واستعدادها الدائم للمواجهة، ومدى تنسيقها بين الأعمال وأعضاء الفريق من جهة والفئات المشاركة في المواجهة من المجتمع المحلي من جهة أخرى.
8. إنشاء (بنك) معلومات في مجال المواجهة وإدارة الأزمات، وتحقيق السرعة والدقة في الحصول على المعلومات ونقلها للجهة المسؤولة.

ثالثاً: ما بعد حدوث الأزمة:

بعد القضاء على الأزمة ومواجهتها تأتي المرحلة الأخيرة وهي استعادة النشاط، أي بمعنى آخر التخطيط لإدارة الأزمة، أي وضع الخطط الطويلة الأجل والقصيرة الأجل وذلك لضمان عودة الأوضاع لما كانت عليه، ويتطلب ذلك من هيئة العاملين في مجال التعليم داخل المدرسة التسلح بعدد من القدرات والمهارات الفنية والإدارية وذلك من خلال:

1. الاهتمام بعلوم المستقبل وتكنولوجيا عصر المعلومات على مستوى المدرسة.

2. تدريب فريق إدارة الأزمات على التنبؤ بالأزمات قبل وقوعها، والعمل على التخطيط لمواجهتها بأسلوب المبادرة وليس بأسلوب رد الفعل بعد حدوث الأزمة.

كذلك الأمر بعد مواجهة الأزمة يجب الخروج بالدروس المستفادة من إدارة الأزمة التعليمية، ذلك لأن استرجاع الأحداث واستخلاص الدروس يؤدي إلى التقليل من آثار الأزمات السلبية ونتائجها، لذلك يجب الاهتمام بدراسة الأزمة عن طريق تحليلها من جميع جوانبها للاستفادة من الأخطاء التي حصلت أثناء مواجهتها والتعرف إلى أسبابها لمعالجتها جذرياً.

وإنَّ التعرف إلى التجارب التربوية العربية منها والعالمية في مجال إدارة الأزمات التعليمية والاستفادة من خبرات الآخرين، يفيد أعضاء فريق إدارة الأزمات وجميع العاملين في مجال التعليم في التخطيط والمواجهة للأزمات، لما لذلك من أهمية في اختصار الوقت والجهد وتلافي الوقوع بالأخطاء التي وقع فيها الآخرون، والاستفادة من انجازاتهم، مع ضرورة الأخذ بالاعتبار الاختلافات الثقافية والقومية.

خامساً: مقترحات لتفعيل التصور المقترح في مدارس الجمهورية العربية السورية:

1. تبسيط الإجراءات وتسهيل حركة اتخاذ القرار وسيره ووصوله إلى المنفذين بأسرع وقت.
2. تفويض السلطة حتى يتم اتخاذ القرارات بشكل سريع.
3. تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بين أعضاء الفريق لضمان التنسيق بينهم وتماسكهم وتعاونهم أثناء الأزمات.
4. توفير الحوافز المادية لأعضاء فريق إدارة الأزمات لتشجيعهم على مزاولة أعمالهم بشكل جيد.
5. الحضور الدائم لفريق إدارة الأزمات.
6. توفير الأساليب التكنولوجية الحديثة الاتصالية منها كالتابكة، (الفاكس)، والانترنت، والهواتف، والأمنية كأجهزة الإنذار وآلات تصوير للمراقبة، والإذاعة الداخلية للمدرسة.
7. ضرورة وجود الاتصال الفعال لضمان وصول المعلومات وارتدادها عن متخذ القرار بأقصى سرعة.
8. عمل ندوات واجتماعات تنشر الوعي بضرورة استخدام أسلوب إدارة الأزمات.
9. وضع خطط للوقاية من وقوع الأزمات كخطط الصيانة وأمن الحرائق، والزلازل، والعمل على التدريب عليها عن طريق افتعالها بشكل وهمي.
10. وضع خرائط ولوحات إرشادية لضمان السلامة والأمن داخل المدرسة.

11. الاستفادة من جميع العاملين داخل المدرسة وبعض المتطوعين من الطلبة في إدارة الأزمات، ومن الممكن أن يكون جميع أعضاء الفريق هم من المدرسين والمرشدين والعاملين في الإدارة داخل المدرسة، لكن مع مراعاة تدريبهم بشكل جيد وتوزيع الأدوار فيما بينهم وفقاً لأدوار الفريق: (قائد الفريق، مسؤول التخطيط والمتابعة، مسؤول الاتصال، مسؤول الأمن، مسؤول الإسعافات الأولية، مسؤول الصيانة، مسؤول الإرشاد النفسي).
12. الاستفادة من تجارب المؤسسات الاجتماعية الأخرى في مجال إدارة الأزمات.

سادساً: معوقات تنفيذ التصور المقترح في مدارس الجمهورية العربية السورية.

1. عدم وجود وحدة مركزية لإدارة الأزمات في مديريات التربية في الجمهورية العربية السورية على الرغم من أن العديد من البلدان العربية والعالمية قد قامت بتطبيقها في مديرياتها ومدارسها بشكل فعال.
2. قلة الوعي بأهمية إدارة الأزمات وضرورة التخطيط لها والتدريب عليها.
3. عدم وضوح أهداف إدارة الأزمات.
4. عدم وجود فريق مدرب على إدارة الأزمات وذلك على مستوى وزارة التربية والمديريات التابعة لها، وكذلك المدارس.
5. نقص الإمكانيات المادية والتي تشمل الأجهزة والأدوات اللازمة لمواجهة الأزمات.

ملخص البحث باللغة العربية

من أبرز ملامح العصر الذي نعيشه تلك التغيرات المذهلة والمتلاحقة في شتى المجالات وتأتي الاستجابات لهذه التغيرات متفاوتة ومتباينة كما وكيفا من مجتمع لآخر، والمؤسسات التعليمية والتربوية من أكثر مؤسسات المجتمع تأثراً بهذه المتغيرات والتحديات والتي قد تؤدي إلى مجموعة من الأزمات التي تعترض مسيرة هذه المؤسسات وتحول دون تحقيق أهدافها، وهذه ما يبرر ضرورة استخدام هذه المؤسسات لأساليب واتجاهات إدارية ذات توجه مستقبلي، ويمكن القول إن إدارة الأزمات في التعليم هي أحد أهم هذه الأساليب، ومن هنا جاءت أهمية البحث ليكون حجر الأساس لاستخدام منهج إدارة الأزمات بشكل فعلي في المدارس العامة بشكل عام ومدارس التعليم الأساسي بشكل خاص، وذلك بسبب خطورة هذه المرحلة باعتبارها تضم طلبة في فترة عمرية حرجية من جهة، وتعد هذه المرحلة أساساً ينطلق منها الطلبة إلى الحياة العملية من جهة أخرى، ويهدف هذا البحث إلى التعرف إلى الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك التعرف إلى درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات من قبل عينة البحث، ومن ثم بناء تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية يؤمل أن يكون حجر الأساس في سبيل تطبيق هذا المنهج بشكل فعلي في مدارس القطر العربي السوري، ولذلك قامت الباحثة بتصميم استبانة تتألف من قسمين: القسم الأول بعنوان: "أزمات التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية في مدارس مدينة دمشق"، والمؤلف من (57) فقرة موزعة ضمن (6) محاور هي: (أزمات تتعلق بالبناء المدرسي، أزمات تتعلق بالمنهج والامتحانات، أزمات تتعلق بالمدرسين، أزمات تتعلق بالإدارة المدرسية، أزمات تتعلق بالطلبة وأزمات تتعلق بالمجتمع)، أما القسم الثاني من الاستبانة بعنوان: "مهام إدارة الأزمات في مدارس مدينة دمشق" والمؤلف من (55) فقرة موزعة ضمن (3) محاور هي: (مهام الاستعداد والتخطيط قبل حدوث الأزمات، مهام المواجهة أثناء حدوث الأزمات ومهام بعد حدوث الأزمات)، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم تطبيقها على عينة البحث المؤلفة من الموجهين الاختصاصيين، والمديرين، ومعاوني المديرين، والمدرسين في مدينة دمشق، أما متغيرات البحث التي تم استخدامها فهي (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي، الجنس)، وقد استخدم برنامج (spss) الإحصائي في معالجة البيانات، كما تم تفسيرها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ومن أبرز هذه النتائج:

- دلت نتائج البحث على أنَّ مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعاني العديد من الأزمات وبدرجة مرتفعة، ويقابلها ممارسة منخفضة من قبل عينة البحث لمهام إدارة الأزمات، كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات عينة البحث تجاه درجة تعرض مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأزمات لصالح المدرسين، أما درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات: (التخطيط، المواجهة ومهام بعد حدوث الأزمات) لصالح الموجهين الاختصاصيين، وكذلك هناك فروق بين متوسطات إجابات الموجهين الاختصاصيين تجاه درجة تعرض مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأزمات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الموجهين الذكور من جهة، و تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير التأهيل التربوي ولصالح الموجهين المؤهلين تربوياً، من جهة أخرى.
- كما أنَّ هناك فروقاً 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 حملة الشهادة الأعلى أي: الإجازة.
- كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام المحور الأول فقط من إدارة الأزمات، وهو التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات تبعاً لمتغير التأهيل التربوي، ولصالح المدرسين المؤهلين تربوياً، كما أنَّ هناك فروقاً بين متوسطات إجابات المدرسين تجاه درجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

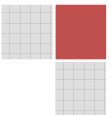
ثم قامت الباحثة ببناء تصور مقترح بناءً على الأدب النظري، والدراسات السابقة والنتائج العملية التي توصل إليها البحث، فقامت الباحثة بالتتويه أولاً بالعوامل المؤثرة على إدارة الأزمات في المدارس، وإلى التنظيم داخل المدارس وكيفية تشكيل فريق إدارة الأزمات، ثم جاء التصور المقترح لإدارة الأزمات وفقاً لمراحل حدوث الأزمة، وما يرافقه من مقترحات لتفعيل هذا التصور داخل المدارس، وما هي المعوقات التي تحول دون تنفيذه في مدارس التعليم الأساسي في سورية.

أما مقترحات البحث فكانت:

1. بناء وحدة لإدارة الأزمات على مستوى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
2. بناء وحدة لإدارة الأزمات على مستوى مديريات التربية في الجمهورية العربية السورية.
3. تفعيل إدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
4. تفعيل إدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية.
5. تشكيل فريق لإدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
6. تشكيل فريق لإدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

مراجع البحث:

- مراجع البحث باللغة العربية.
- مراجع البحث باللغة الأجنبية.
- مراجع المواقع الالكترونية.



المراجع العربية

1. أبلو، مارينا كامارجو (1997): هل تغرس جذور العنف في المدرسة؟. ترجمة مجدي مهدي علي، مجلة مستقبلات، مجلد (27)، عدد (103)، اليونسكو، القاهرة، سبتمبر.
2. أبو خليل، محمد إبراهيم (2001): موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات. مجلة مستقبل التربية العربية، مجلد (7)، عدد (21)، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
3. أبو عامود، محمد سعد (2002): دور المجتمع المدني والعربي في الأزمات. شؤون عربية، عدد (110)، تصدر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، القاهرة.
4. أبو ناصر، محمد فتحي (2008): مدخل إلى الإدارة التربوية "النظريات والمهارات". دار الميسرة، عمان، ط2.
5. أحمد، أحمد إبراهيم (2001): الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.
6. أحمد، أحمد إبراهيم (2001): إدارة الأزمات التعليمية: منظور عالمي. المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
7. أحمد، أحمد إبراهيم (2002): إدارة الأزمات في المدارس، الأسباب والعلاج. دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
8. إدريس، ثابت عبد الرحمن (1992): المدير والتحديات المعاصرة. مكتبة عين شمس، القاهرة، ط2.
9. إكسيل، عبد المهدي علي أحمد. (2003): واقع إدارة بعض الأزمات الإدارية في الأندية الرياضية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4، العدد 2، يونيو، كلية التربية، جامعة البحرين.
10. ألبريخت، ستيف (1998): إدارة الأزمات، فن الدفاع عن النفس للشركات، خلاصات كتب المدير ورجال الأعمال، ع(11)، إصدار الشركة العربية للإعلام (شعاع)، حزيران، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
11. الألفي، أشرف عبده حسن (2003): إدارة أزمات التعليم في مصر، دراسة تحليلية مستقبلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مصر.
12. أنيس، إبراهيم، وآخرون (1960): المعجم الوسيط ج1. معجم اللغة العربية، القاهرة، ط2.

13. البحيري، ولاء (2008): إدارة الأزمات، مفاهيم الأسس العلمية للمعرفة، المركز الدولي للدراسات المستقبلية والإستراتيجية، فبراير، مصر.
14. بدران، شبل (1999): التعليم وتحدي الثورة المعرفية. مجلة التربية المعاصرة، عدد(51)، سنة (16)، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، لجنة اجتماعات التربية، القاهرة.
15. بدران، شبل (2001): نظام التعليم في اليابان. مجلة التربية المعاصرة، عدد(58،59)، سنة (18)، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، لجنة اجتماعات التربية، القاهرة.
16. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2000): تقرير التنمية البشرية في الجمهورية العربية السورية، نيويورك.
17. البزاز، حسن (2001): إدارة الأزمات بين نقطتي التحول والغليان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الحمراء، ط1.
18. بهاء الدين، حسين كامل (1997): التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة.
19. بوز، كهيلا (2005): الإدارة المدرسية والصفية وتشريعاتها، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
20. بوسنينة، المنجي (2006): استراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)، المنظمة العربية للتربية والعلوم، تونس.
21. بيومي، محمد غازي (2008): تحسين قدرة المدارس الثانوية على إدارة أزمات الطوارئ، مجلة مستقبل التربية العربية، مجلد14، عدد 50، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
22. التميمي، حسين عبد الله حسن (1998): أساسيات إدارة الخطر. دار العلم، الإمارات العربية المتحدة، دبي.
23. توفيق، عبد الرحمن (2001): إدارة الأزمات.....تبدأ من توقعها. جريدة الأهرام، عدد418914، القاهرة.
24. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية المؤتمر العلمي الثاني (1995): إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير. الفترة من 22-24، إدارة التعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة.
25. الجندي، محمد عبد السلام (د.ت): فاعلية وحدة مقترحة لإدارة أزمات طلاب المدرسة الثانوية التجارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، حلوان، مصر.

26. جيتس، بيل (1998): **المعلوماتية بعد الإنترنت: طريق المستقبل**، ترجمة عبد السلام رضوان، مجلة عالم المعرفة، عدد 231، مارس، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
27. حافظ، هندأوي محمود (1994): **إدارة الأزمات التعليمية، المفهوم والنظرية**. المؤتمر السنوي الثاني: إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 22-24 يناير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
28. الحجى، أحمد اسماعيل، (1998): **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. دار الفكر العربي، القاهرة.
29. الحجى، أحمد و الصغير، محمد و عبود، عبد الغني و غانم، أحمد (1994): **إدارة المدرسة الابتدائية**. مكتبة النهضة المصرية، كلية التربية بالعريش، مصر، ط2.
30. الحريري، رافدة (2005): **إدارة المواقف الطارئة وأهميتها في الحقل التربوي**. رسالة التربية، عدد(9)، وزارة التربية والتعليم، عمان.
31. الحمالوي، محمد رشاد (1993): **إدارة الأزمات تجارب محلية وعالمية**. مكتبة عين شمس، القاهرة، ط2.
32. الحمالوي، محمد رشاد (1997): **إدارة الأزمات**. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، سلسلة محاضرات الإمارات، ع(4)، ط1
33. الحمالوي، محمد رشاد (1999): **دور الاتصالات في إدارة الأزمات**. مكتبة عين شمس، القاهرة.
34. الحويطي، موسى محمد دسوقي (1996): **تقويم فعالية القرارات الإدارية في ظل الأزمة، منهج تطبيقي مقترح**. المؤتمر السنوي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، المجلد الأول، رقم البحث(15)، 12-13 أكتوبر، وحدة بحوث الأزمات بكلية التجارة، جامعة عين شمس، القاهرة.
35. الخضيرى، محسن أحمد (2003) : **إدارة الأزمات**. مجموعة النيل العربية، القاهرة.
36. الخضيرى، محسن أحمد (د.ت): **إدارة الأزمات، منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على المستوى الاقتصادي القومي والوحدة الاقتصادية**، مكتبة مدبولي، القاهرة.
37. ديلور، جاك (1996): **مقطعات من التعلم ذلك الكنز المكنون**. تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن 21، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو.

38. الرازي، محمد بن عبد القادر (1992): مختار الصحاح. دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، دار الأيمان، بيروت.
39. رواء، أيان (1999): المعلمون في بريطانيا (أيها الطلاب الأعزاء.... إياكم والتدريس). ترجمة أحمد أبو زيد، المعرفة، عدد (45).
40. العجمي، محمد حسنين وحسان، حسن محمد إبراهيم (2007): الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
41. العماري، عباس رشدي (1993): إدارة الأزمات في عالم متغير. مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ط1.
42. الغامدي، منى مستور (2007): الدور القيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير. كلية التربية، السعودية.
43. ستيورات، تاليف باركر (2007): التربية في عالم ما بعد الحداثة. ترجمة سامي محمد نصار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.
44. السلمي، علي (1989): مهنية الإدارة. عالم الفكر، المجلد (20)، العدد (2)، القاهرة.
45. سليمان، ريم ميهوب (2001): الخطط المستقبلية لإدارة الأزمات المدرسية، دراسة نفسية لمستقبلات المواجهة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
46. السيد، خالد قدرى، (1998): الأزمات التنظيمية، رؤية إدارية. المؤتمر السنوي الثالث لإدارة الأزمات والكوارث، المجلد الأول، رقم البحث (23)، 3-4 أكتوبر، وحدة بحوث الأزمات بكلية التجارة، جامعة عين شمس، القاهرة.
47. السيد، محمود أحمد (2002): من مشكلات النظام التربوي العربي. وزارة التربية، دمشق، ط1.
- 48.
49. سينغ، رجا روى (1992): تغيير التربية من أجل عالم متغير، مجلة مستقبلات، مجلد (22)، عدد (1)، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
50. شارويكوف، فلاديمير ديمير فيتس (1997): روسيا الاتحادية: إضفاء الطابع الإنساني على التعليم. ترجمة سناء سيد مسعود، مستقبلات، ديسمبر، م (27)، ع (4).
51. شحاتة، حسن (2004): مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي. المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.
52. شريف، منى صلاح الدين (1998): إدارة الأزمات وسيلة للبقاء. دار البيان للطباعة والنشر، القاهرة.

53. الصباغ، زهير نعيم (1997): دور إدارة الموارد البشرية في إدارة الأزمات. المؤتمر السنوي الثاني لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة عين شمس، القاهرة.
54. عبد اللاه، عزة عبد العزيز (1998): إدارة الصحافة المصرية لأزمة القدس، مستوطنة هارحوما في جبل أبو غنيم (حالة دراسية). معلومات دولية، عدد (57)، السنة السادسة، تصور عن مركز المعلومات القومي للجمهورية العربية السورية، دمشق.
55. علي، إسماعيل علي (1997): العلاج القصير الموجه نحو الأزمة وتطبيقاته في خدمة الفرد المدرسية بدولة الكويت. مجلة التربية، السنة السابعة، ج1، عدد (23)، وزارة التربية، الكويت.
56. علي، نبيل (1994): العرب وعصر المعلومات. عالم المعرفة، إبريل، عدد (184)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
57. علي، نبيل (2001): الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. عالم المعرفة، يناير، عدد (265)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
58. علي، عيسى (2006): التربية في الوطن العربي. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، المطبعة التعاونية، سورية.
59. عمار، حامد (1992): من قضايا الأزمة التربوية_ وجهة نظر. مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة.
60. فتحي، محمد (2001): الخروج من المأزق: فن إدارة الأزمات. دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، مصر.
61. قطيط، محمد أحمد عدنان (2004): تطوير إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في الجمهورية العربية المصرية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
62. القيادة القطرية للقطر العربي السوري (2008): كتاب القيادة القطرية رقم 2/31/853 تاريخ 2008/11/9 المتضمن إجراء بعض التعديلات على قرار القيادة القطرية رقم 2/31/1331 تاريخ 2005/1/19، حزب البعث الاشتراكي لفرع طرطوس، سورية.
63. كامل، عبد الوهاب محمد (2001): استبانة بناء وتقييم قاعدة معلومات لإدارة الأزمات والكوارث المدرسية، التقنيين والمعايير. مكتبة أنجلو المصرية، طنطا، مصر.
64. كامل، عبد الوهاب محمد (2003): سيكولوجية إدارة الأزمات. دار الفكر، الأردن.

65. كوكس، داني. هوفر، جوني (1994): القيادة وقت الأزمات، ترجمة محمد عبد الغني هلال، خلاصات كتب المدير ورجال الأعمال، السنة الثانية، العدد الثامن، نيسان، الشركة العربية للإعلام العلمي (شعاع)، القاهرة، ج.م.ع.
66. ماهر، أحمد (2006): إدارة الأزمات. الدار الجامعية، الإسكندرية.
67. محسن، مصطفى (1999): الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة والتحول الحضاري: رؤية سوسيولوجية نقدية. المستقبل العربي، عدد (270)، عام 2001.
68. مديرية التربية (2009): قرار رقم 19584/ص 9 أ، مشروع رقم 001. دائرة الأنشطة اللا صفية 13/5/2009، مديرية التربية، مدينة دمشق.
69. مديرية التربية (2010): الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق. دائرة التخطيط والإحصاء، دمشق.
70. مرتضى، سلوى؛ أبو النور (2006): الطرائق الخاصة بالتعليم الأساسي الحلقة الأولى، الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، سورية.
71. مساد، عمر حسن (2005): الإدارة التعليمية. عمان، دار الصفا، ط1.
72. مصطفى، يوسف عبد المعطي (2005): الإدارة التربوية. دار الفكر العربي، كلية التربية، الفيوم، القاهرة، ط1.
73. موسى، عمر (2007): تقرير الأمين العام حول تطوير التعليم في الوطن العربي. مجلس جامعة الدول العربية على مستوى القمة، الدورة العادية (19)، رياض، المملكة العربية السعودية.
74. موسوعة المجالس القومية المتخصصة: المجالس القومية المتخصصة لسياسة إعداد قيادات الإدارة في التعليم قبل الجامعي (1974-1989). المجلد (6)، القاهرة، مصر.
75. النوايسة، رياض حسين (2006): بناء أنموذج لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
76. وزارة التربية (1987): المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم، منشورات وزارة التربية، دمشق، سورية.
77. وزارة التربية (1988): النظام الداخلي الصادر بالقرار رقم 443/1269، والمعتمد من وزارة المالية بكتابها رقم 20/19/22152. (1988/7/4)، الجمهورية العربية السورية.
78. وزارة التربية (1998): النظام الداخلي الصادر بالقرار رقم 543/1018 (3/4)، تنظيم عمل الموجه الاختصاصي وتحديد أدواره، (1998/4/23)، الجمهورية العربية السورية.

- 79.وزارة التربية(1990): كتاب رقم 543/1956(3/4)، جولات الموجهين الاختصاصيين، (1990/10/29)، الجمهورية العربية السورية.
- 80.وزارة التربية (1994): النظام الداخلي للمدارس الإعدادية والثانوية الصادر بقرار رقم (443/3921).تاريخ (1994/4/13)، الجمهورية العربية السورية.
- 81.وزارة التربية (2001): ملامح الإستراتيجية التربوية في الجمهورية العربية السورية خلال الفترة 2000_2010، دمشق، سورية.
- 82.وزارة التربية (2002): مرسوم التعليم الأساسي، رئاسة الجمهورية العربية السورية، رقم المرسوم (32)، تاريخ (2002 /4/7)، دمشق، سورية.
83. وزارة التربية، دائرة التقييم، (2003-2002): دراسة معوقات الأداء الإداري ومقترحات تطويره وتحديثه، مجلة وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق، المؤسسة العامة للمطبوعات المدرسية.
- 84.وزارة التربية (2004): النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي، دمشق، سورية.
- 85.وزارة التربية(2008): التقرير الوطني حول تطوير التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤتمر الدولي للتربية دورة (48)، جنيف.
- 86.وزارة التربية (2009): إقامة دورة تدريبية مركزية للموجهين الاختصاصيين والتربويين، دمشق، سورية.
- 87.وزارة التربية (2010): خطة التدريب للعام الدراسي (2010/2009)، دائرة الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- 88.وظيفة، علي (1999): واقع الإصلاح التربوي القطري واتجاهاته في ضوء التحديات والتطلعات المستقبلية. مجلة التربية، مارس، عدد(228)، سنة(28)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة.
- 89.الهزايمة، وصفي (2004): القيادة وإدارة الأزمات التربوية. عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1.
90. هريرو، ألفونسو (1996): إدارة الأزمة قبل حدوثها أو بعدها، ترجمة عبد الفتاح الصبحي، مجلة الثقافة العالمية، عدد(79)، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت.
- 91.هلال، محمد عبد الغني حسن (1998): مهارات قيادة الآخرين. مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، ط2.

92. هلال، محمد عبد الغني حسن(2007): مهارات إدارة الأزمات التربوية،الأزمة الناتجة عن الثورة المعلوماتية والتكنولوجيا. مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر الجديدة.
93. هلال، محمد عبد الغني حسن (1996): مهارات إدارة الأزمات، مركز تطوير الأداء والتنمية، ط2، القاهرة.
94. هويدي، أمين(1993): فن الأزمات العربية في ظل النظام العالمي الحالي، مجلة المستقبل العربي، مجلد 16، عدد 170، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت
95. هيكل، محمد (2007): مهارات إدارة الأزمات والكوارث والمواقف الصعبة. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
96. هيئة تخطيط الدولة وآخرون (2005): التقرير الوطني الثاني لأهداف التنمية للألفية في الجمهورية العربية السورية. رئاسة مجلس الوزراء، سورية.
97. اليحيوي، صبرية بنت مسلم (2006): إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد (18)، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض، السعودية.
98. يوسف، عبد القادر(1991): أزمة التربية في الوطن العربي/ملخص. التربية الجديدة، عدد خاص ع(53،52)، السنة (18)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، عمان، الأردن.
99. يوسف، حلمي شحادة (1998): نحو منهجية علمية لإدارة الأزمة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، مجلد(12)، عدد(1)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

1. Austen, Alan p. (1990): **The Dilemma of decision making: reflection of Suffolk country superintendents**, ED .D .Columbia university teacher college , in dissert. ABST. Int. ,vol.(51),no(12).june1991
2. Albrecht, Steve (1996): **Crisis Management for corporate self-defense**. New York, Amoco.
3. Barton, Laurence (1993): **crisis in organizations: managing and communicating the heat of chaos**, Ohio, south western publishing.
4. Brock, S.E& Sandoval, J& Dewis ,S.(1996): **Preparing for Crisis in the school: Manual for building school crisis response teams**. Brandon, VT; Clinical psychology publishing comp.
5. Cohen, Shery Eileen (1998): **Principals experiences with school crisis: leadership, disasters**, phd, university of Virginia, in D.A.L, vol (59), no (7),1999.

6. Degnan,E & Bozeman,w (2001): **An Investigation of computer based simulations for school crisis management.** Journal of school leadership,11.
7. Dwyer, K. & Osher, D. & Warger, C.(1998): **Early warning, timely response: A guide to safe schools.** Washington, DC:U.S. Department of Education

www.fema.gov/kids/safetoc.html 2010/3/30
8. Edwards, Williams (1993): **training s school administrators for crisis Management**, Ed. D. University of Georgia , 1992, in dissert .ABST. int.vol. (53), n,(7), January.
9. Fink, Steven (1986): **Crisis Management ,Planning for Inevitable.** American Management Association, New York.
- 10.Graham,J & Shirm,S & Liggin,R & Aitken,M & Dick,R,(2006): **Mass– Casualty Events at Schools: A National Preparedness Survey**, Pediatrics, vol (117), no (1), Jan.
- 11.Hornby. A S,(1985): **Oxford advanced learners dictionary of current English.** Twenty second impression, oxford university, great Britain.
- 12.Howit, Arnold & Leonard, Herman (2006): **In the Eye of the Storm**, Threshold, vol (3), no (1).
- 13.Kavur, Jennifer (2002):**Crisis Intervention: is there someone to call.** Teach magazine ,may/ June 02.Ontario Ltd. Canada.
http://teachmag.com/teach_archives/02/teachmag_mj_02.pdf.
- 14.Kibble, D (1999): **A Survey of Lea Guidance and Support for the Management of Crisis in Schools.**19(3) Leaderships Management School.
- 15.Kuban, Ron (1993): **Crisis Management: analysis of the management of Communal catastrophes.** Phd. university of Alberta, Canada, in D.A.L, vol (57), no(7), 1996.
- 16.Mayer, Nudell & Norman, Antokol (1990): **no one a natural: political hostage Taking in the modern world**, medin, Oh: alpha, publications of Ohio.
- 17.Merriam, Webasters.(1998): **collegiate dictionary, deluxe edition**, Merriam, Webster. Incorporated, U.S.A.
- 18.The national school public relation association.(1999): **Emergence/ Crisis Management plan workshops for school and communities.** Paradigm group international inc ,Arizona, U.S.A.
- 19.Retting, M (1999): **Seven Steps: School Must Develop Comprehensive Plans That Anticipate and Prepare for Every Imaginable Crisis.** Health & Safety ,79 (1).
- 20.Torrington, D (1989): **Effective management: people and organization.** New York, prentice hall book inc.

21. Virginia Board of Education (2007): **crisis management and emergency response in Virginia school**. Virginia department of education.november,29
www.ed.gov/admins/lead/safety/emergencyplan/crisisplanning.pdf
22. Wilkins, Janie. (1997): **analysis of programs of crisis Management leading toward the development of a model for schools, ph. D. Walden university** , in dissert .ABST. int, vol.(58) no (8).February 1998.

مراجع الانترنت:

1. www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=356&Model=M&SubModel=138&ID=297&ShowAll=On
2. www.unesco.org (2009/12/15)
3. www.pen.k12.va.us/vode/instruction/model.html (2010/2/24)
4. www.fema.gov/kids/safes5.html (2010/2/24)
5. www.fema.gov/kids/safes6.html (2010/2/24)
6. www.ed.psu.edu/news/crisis.asp (2010/3/8)
7. www.aap.policy.aappublications.org/cgi/content/full/pediatircs;122/4/895 (2010/3/20)
8. www.ed.org/admins/lead/saftly/emergencyplan/crisisplanning (2010/3/20)
9. www.schoolsecuriry.org/tends/school_shootings_fall_2006html (2010/3/23)
10. www.schoolsecurity.org/resources/school (2010/3/23)
11. www.ifrc.org/docs/pubs/disasters/resources/corner/dp-manual/preplan.pdf (2010/3/23)
12. www.cecp.air.org/guide/guide.pdf (2010/3/25)
13. www.doe.virginia.gov/support/safety_crisis_management/emergency_crisis_management/model_plan.pdf (2010/3/27)
14. quake.ualr.edu/schools/guide/section5c.htm (2010/4/2)
15. cecp.air.org/guide/annotated.asp (2010/4/2)
16. www.neahin.org/crisisguide/images/SchoolCrisisGuide.pdf (2010/4/7)
17. www.ed.gov/admins/lead/safety/emergencyplan/crisisplanning.pdf (2010/4/7)

ملاحق البحث:

الأول: أسماء السادة المحكمين.

الثاني: الدراسة الاستطلاعية.

الثالث: الاستبانة بصورتها الأولية.

الرابع: استبانة المديرين ومعاوني المديرين والمدرسين بصورتها النهائية.

الخامس: استبانة الموجهين الاختصاصيين بصورتها النهائية.

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

الصفة العلمية	السادة المحكمين
أستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	أ.د. صالحة سنقر
أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د. فاضل حنا
أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. رانيا صاصيلا
مدرس المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. خالد الأحمد
مدرس في قسم القياس والتقويم في جامعة دمشق	د. ياسر جاموس
مدرس المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. أحمد الدبسي
مدرسة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د. سمية منصور
مدرسة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د. باسمه حلاوة
مدرسة المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. أمل الكحيل
مدرسة قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د. لينا الشالاتي
مدرسة في قسم التقويم والقياس في جامعة دمشق	د. عزيزة رحمة
مدرسة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د. ابتسام ناصيف

أسماء السادة محكمي التصور المقترح

الصفة العلمية	السادة المحكمين
أستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	أ.د. صالحة سنقر
أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د. فاضل حنا
أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. رانيا صاصيلا
مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. أمل الكحيل
مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. خالد الأحمد
مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. طاهر سلوم

تأتي هذه الدراسة الاستطلاعية ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة ماجستير بعنوان:

"تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق"

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأزمات التي تعاني منها مدرسة التعليم الأساسي في مدينة دمشق ثم وضع تصور مقترح يساعد في إدارة تلك الأزمات، ونرجو من حضرتكم الإجابة عن هذه الأسئلة نظراً لقيمة آرائكم .

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمل: مدرس ☐ مدير ☐ موجه اختصاصي ☐

المؤهل العلمي: ثانوية ☐ معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

عدد سنوات الخدمة:

برأيك ما هي أسباب الأزمة التعليمية بناءً على المحاور التالية:

أولاً: أزمات متعلقة بالمباني المدرسية :

ثانياً: أزمات متعلقة بالمناهج والامتحانات:

ثالثاً: أزمات متعلقة بالمدرسين :

رابعاً: أزمات متعلقة بالطلاب :

خامساً: أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية :

سادساً: أزمات متعلقة بالمجتمع :

سابعاً: هل هناك محاور أخرى تسبب أزمة تعليمية ولم يتم ذكرها ؟

الملحق رقم (3)

الاستبانة بصورتها الأولى

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

الأستاذ الفاضل:

تقوم الباحثة بإعداد رسالة ماجستير في الإدارة التربوية بعنوان (تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق) ومن أجل ذلك قامت الباحثة بتصميم استبانة لمعرفة الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي من جهة، ولقياس مدى استخدام الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين إدارة الأزمات في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظرهم. ونظراً لخبرتكم العلمية الكبيرة نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة وذلك من حيث:

- 1- جودة العبارات .
- 2- مناسبتها للموضوع.
- 3- دقة العبارات لغوياً.
- 4- التعديلات الممكنة.
- 5- الإضافات المقترحة .

ولكم جزيل الشكر

الباحثة: لمى غنام غنام

ملحق ألبا

البيانات الأساسية:

ضع إشارة صح ضمن الدائرة التي تمثل وضعك .

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمل: مدرس ☐ مدير ☐ موجه اختصاصي ☐

المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة جامعية ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

عدد سنوات الخدمة :

القسم الأول من استبانة المديرين والموجهين الاختصاصيين بصورته الأولية

القسم الأول من الاستبيان:

أولاً	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي من حيث	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	مراعاة المبنى المدرسي القواعد الصحية الضرورية (التهوية، لإضاءة، التدفئة)				
2	وجود التجهيزات الصفية الكافية				
3	سور المدرسة.				
4	تناسب حجم الصفوف في المدرسة مع أعداد الطلاب				
5	استيعاب أعداد الطلاب المتزايدة				
6	توافر أجهزة الكمبيوتر داخل المدرسة				
8	الموارد المالية المخصصة للتعليم في المدرسة				
9	توافر الوسائل التعليمية				
10	تعدد فترات الدوام المدرسي				
11	وجود الإجراءات الوقائية لحماية الطلاب من (الحرائق، الكوارث، الزلازل)				
12	تعرض المدرسة للسرقة				
ثانياً	أزمات متعلقة بالمناهج والامتحانات من حيث	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	ظاهرة الدروس الخصوصية				
2	مواكبة المناهج الحالية للتطورات والتغيرات الحاصلة في التعليم				
3	استخدام المدرسين للتقويم بشكل فعال				
4	وجود ظاهرة الغش في الامتحانات				
5	تسرب أسئلة الامتحان				

ملاحق البحث

6	نسب الرسوب بين الطلاب				
7	ارتباط المناهج الحالية بالأهداف التي وضعت من أجلها				
8	تلبية المناهج لحاجات سوق العمل				
9	مراعاة المناهج لمشكلات الطلاب واحتياجاتهم				
11	اعتماد المدرسين طريقة الحفظ أو التلقين				
ثالثاً	أزمات متعلقة بالمدرسين من حيث	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	مستوى أداء بعض المدرسين				
2	سلطة المدرس على الطالب				
3	إجبار المدرس على تدريس مواد لم يتم تأهيله على تدريسها				
4	نقص في عدد المدرسين				
5	قدرة المدرسين على استخدام التكنولوجيا في التعليم				
6	علاقة المدرسين بالإدارة المدرسية				
7	تعاون المدرسين مع أولياء الأمور				
8	الرواتب والحوافز المادية للمدرسين				
10	الغياب المتكرر للمدرس				
11	مستوى التأهيل التربوي للمدرسين				
رابعاً	أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية من حيث	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	مواكبة الإدارة للتطورات الحديثة في التعليم				
2	تسلط الإدارة المدرسية				
3	مشاركة الإدارة المدرسين في وضع البرامج الدراسية				
4	قدرة الإدارة على اتخاذ قرار				
5	صلة الإدارة المدرسية مع المؤسسات التربوية الأخرى				
6	تعاون الإدارة المدرسية مع أولياء الأمور				
7	تعاون الإدارة المدرسية مع المدرسين				
8	تواصل الإدارة المدرسية مع الإدارات الأعلى منها				
9	مستوى تأهيل العاملين في الإدارة المدرسية				
10	تكليف المدير بأعباء إضافية				

ملحق أبحاث

11	خبرة العاملين في الإدارة المدرسية بالأعمال الإدارية				
12	القدرة على استغلال الموارد التعليمية بشكل فعال				
خامساً	أزمات متعلقة بالطلاب من حيث	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	كثافة الطلاب داخل الصفوف في المدرسة				
2	قيام أحد الطلاب بالاعتداء على مديره أو مدرسه				
3	تسرب بعض الطلاب من المدرسة				
4	حمل بعض الطلاب للأسلحة داخل المدرسة (سكاكين)				
5	قيام الطلاب بالتدخين داخل المدرسة				
7	تعرض بعض الطلاب لحالات التسمم الغذائي				
8	اهتمام الطلاب بالتحصيل والتعليم				
9	الاهتمام بالكشف عن الطلاب الموهوبين				
10	الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة				
سادساً	أزمات متعلقة بالمجتمع من حيث	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	ثقة المجتمع بقدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها				
2	تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على العامة				
3	رضا الأهالي عن المناهج والمقررات التعليمية				
4	محاربة الأهالي لأي تجديد في العملية التعليمية				
5	قرب العملية التعليمية من المشكلات التي يعاني منها المجتمع				
6	نظرة المجتمع للمدرس				
7	الارتباط بين التعليم وحاجات سوق العمل				
8	تعاون المجتمع مع الإدارة المدرسية				
9	نظرة المجتمع للمدرس				
10	تقدير أولياء الأمور لقيمة العلم				
11	تقديم التبرعات				

ملحق البحث

القسم الثاني من استبانة المديرين والموجهين الاختصاصيين والمدرسين بصورته الأولى

بصفتك موجه اختصاصي أو مدير أو مدرس، تقوم بإدارة الأزمات التي تصادفك داخل المدرسة من خلال:

أولا	تمتلك بالصفات التالية:	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	تهتم باكتشاف مظاهر الخلل في المدرسة				
2	تهتم بتشخيص مظاهر القوة والضعف في العمل المدرسي				
3	احترام الوقت				
5	تتكرر الأخطاء الموجودة في العمل				
6	تتردد في صنع القرار				
7	تتعامل بإيجابية مع الآخرين				
8	تتعاون مع الزملاء في العمل				
9	تقيم أدائك بشكل مستمر				
10	تهتم بمشاكل الطلاب				
11	تتصل بأولياء الأمور للاستفسار عن أحوال الطلاب				
12	تراقب الطلاب أثناء الاستراحة				
13	تدقق المعلومات قبل اتخاذ القرار				
14	تقوم بإخبار الجهات المسؤولة عن أي خلل يهدد البناء المدرسي				
15	تعتمد على الشائعات في اتخاذ القرار				
16	تشارك الآخرين اتخاذ القرار				
17	تحافظ على سرية المعلومات الخاصة بالطلاب				
18	توازن بين سرعة اتخاذ القرار ومدى ملاءمته للوضع الحالي				
19	تشجع على انتشار الثقة بين العاملين في المدرسة				

ملحق ألبات

ثانياً: القيام بالمهام التالية					
أولاً	اكتشاف إشارات الإنذار المبكرة للأزمة	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	تكتشف مظاهر الخلل التي تكون مؤشراً للأزمة				
2	تشخص مظاهر القوة والضعف في التعليم				
3	تتخذ تدابير وقائية تحول دون وقوع الأزمة				
4	تتجاهل وجود الأزمات الصغيرة				
5	تنتبأ المبكر بالإشارات التحذيرية لجوانب الخطر				
6	تضع قائمة إرشادية تصف أساليب التعامل مع الأزمات				
7	تتدرب مع العاملين في المدرسة من خلال اصطناع المواقف المماثلة لموقف الأزمة الحقيقية (تمثيل الأدوار)				
8	تحجب علامات الإنذار المبكرة لوجود الأزمة				
9	تقوم بالتعتيم على المعلومات التي تدل على حدوث الأزمة				
ثانياً	تخفيف حدة الأزمة والاستعداد للمواجهة	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	تضع قائمة بالأزمات التي يمكن أن تحدث بالمستقبل				
2	تضع سجل بالأزمات السابقة وطرق التعامل معها				
3	تضع خطط للأزمات التي يمكن أن تحدث بالمستقبل				
4	تصف الواقع التعليمي باستمرار وتحلله وتفسره				
5	تحدد الإمكانيات البشرية والمادية التي يمكن توظيفها في مواجهة الأزمة				
6	تعقد اجتماعات دورية مع أسرة المدرسة لمناقشة الأزمات التعليمية الحالية				
7	تعمل على وجود فريق مدرب لإدارة الأزمات داخل المدرسة				
8	تقوم بحضور البرامج تدريبية لتتكيف مع الأزمات أثناء حدوثها داخل المدرسة				
ثالثاً	مواجهة الأزمة	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	تواجه الأزمات وفقاً للأولويات المحددة مسبقاً				
2	تواجه الأزمة في ضوء كافة الاحتمالات والإمكانيات المتاحة				
3	تأخذ بآراء العاملين في التعليم أثناء مواجهة الأزمة				
4	تستخدم أسلوب رد الفعل في مواجهة الأزمة				
5	تتخذ قرار سريع أثناء مواجهة الأزمة				

ملاحق البحث

6	تستخدم للموارد المتاحة بالشكل الأمثل أثناء مواجهة الأزمة				
7	تقوم بإخفاء الأزمة وإدعاء سلامة الموقف				
8	تتخذ القرارات بطريقة ديمقراطية				
9	تقوم بإبلاغ المستويات الإدارية الأعلى للتعامل مع الأزمة				
10	تقوم بجمع معلومات كافية ودقيقة عن الأزمة حتى يتم التعامل معها بكفاءة				
رابعاً	استعادة النشاط	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	تضع خطط طويلة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة				
2	تضع خطط متوسطة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة				
3	تضع خطط قصيرة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة				
4	تتدرب على خطط مواجهة الأزمات في المدرسة				
خامساً	التعلم	صحيحة	خاطئة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
1	تسجل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت للإفادة منها مستقبلاً				
2	تجري تعديلات على خطة إدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة من الأزمة				
3	تقيم موقف الأزمة				
4	تضع خطط تعليمية مرنة قادرة على التكيف مع المتغيرات التكنولوجية والمواقف الجديدة				
5	تطلع على تجارب الآخرين وإنجازاتهم في إدارة الأزمة				
6	تستخلص الدروس من إدارة الأزمة التعليمية				
7	تقوم بالتعرف على التجارب التربوية المحلية في مجال إدارة الأزمة التعليمية				
8	تقوم بالتعرف على التجارب التربوية العالمية في مجال إدارة الأزمة التعليمي				

الملحق رقم (4)

استبانة المديرين ومعاوني المديرين والمدرسين بصورتها النهائية

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

السيد المدير/معاون المدير/المدرس: تحية وبعد

يأتي هذا الاستبيان ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة ماجستير في الإدارة التربوية بعنوان (تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق)

ويهدف هذا الاستبيان إلى بناء تصور مقترح لإدارة الأزمات من خلال معرفة الأزمات التي يعاني منها التعليم الأساسي الحلقة الثانية، والتعرف على آراء المديرين والمدرسين في إدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة دمشق.

وتعرف الأزمة بأنها نقطة تحول في سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر وتقود إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها.

أما إدارة الأزمات فهي: العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة حدوثها، ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة، للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية.

إرشادات الإجابة على الاستبيان:

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

البيانات الأساسية:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- العمل: ☐ مدرس ☐ مدير ☐ معاون المدير ☐
- المؤهل العلمي: ☐ معهد ☐ إجازة جامعية ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐
- التأهيل التربوي: ☐ دبلوم تأهيل ☐
- عدد سنوات الخدمة:

ونحيطكم علماً أن هذه المعلومات ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم جزيل الشكر،،،

الباحثة: لمى غنام

ملحق ألبث

القسم الأول من الاستبيان:

العبارة		أزمات عالية جداً	أزمات عالية	أزمات متوسطة	أزمات ضعيفة	أزمات معدومة
		0	1	2	3	4
1	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي من حيث:					
2	مراعاة المبني المدرسي القواعد الصحية الضرورية (التهوية، لإضاءة، التدفئة،.....)					
3	وجود التجهيزات الصفية الكافية					
4	سور المدرسة					
5	تناسب حجم الصفوف في المدرسة مع أعداد الطلاب					
6	الموارد المالية المخصصة للتعليم في المدرسة					
7	توافر الوسائل التعليمية					
8	تعدد فترات اليوم المدرس					
9	وجود الإجراءات الوقائية لحماية الطلاب من (الحرائق، الكوارث، الزلازل..)					
10	تعرض المدرسة للسرقة					
11	أزمات متعلقة بالمناهج والامتحانات من حيث:					
12	ظاهرة الدروس الخصوصية					
13	مواكبة المناهج الحالية للتطورات والتغيرات الحاصلة في التعليم					
14	وجود ظاهرة الغش في الامتحانات					
15	نسب الرسوب بين الطلاب					
16	ارتباط المناهج الحالية بالأهداف التي وضعت من أجلها					
17	تلبية المناهج لحاجات سوق العمل					
18	مراعاة المناهج لمشكلات الطلاب واحتياجاتهم					
19	استخدام المدرسين للتقويم بشكل فعال					
20	اعتماد المدرسين طريقة الحفظ أو التلقين					
21	أزمات متعلقة بالمدرسين من حيث:					
22	مستوى أداء بعض المدرسين					
23	سلطة المدرس على الطالب					
24	إجبار المدرس على تدريس مواد لم يتم تأهيله على تدريسها					
25	نقص في عدد المدرسين					
26	قدرة المدرسين على استخدام التكنولوجيا في التعليم					

ملاحق البحث

أزمات عالية جداً	أزمات عالية	أزمات متوسطة	أزمات ضعيفة	أزمات معدومة	العبارة	
0	1	2	3	4		
					علاقة المدرسين بالإدارة المدرسية	27
					تعاون المدرسين مع أولياء الأمور	28
					الرواتب والحوافز المادية للمدرسين	29
					الغياب المتكرر للمدرس	30
					مستوى التأهيل التربوي للمدرسين	31
					أزمات متعلقة بالإدارة المدرسية من حيث:	32
					مواكبة الإدارة للتطورات الحديثة في التعليم	33
					قدرة الإدارة على اتخاذ قرار	34
					قدرة الإدارة على التخطيط للعمل المدرسي	35
					قدرة الإدارة على التقويم المستمر للعمل المدرسي	36
					صلة الإدارة المدرسية مع المؤسسات التربوية الأخرى	37
					تعاون الإدارة المدرسية مع أولياء الأمور	38
					تعاون الإدارة المدرسية مع المدرسين	39
					تعاون الإدارة المدرسية مع الإدارات الأعلى منها	40
					خبرة العاملين في الإدارة المدرسية بالأعمال الإدارية	41
					القدرة على استغلال الموارد التعليمية بشكل فعال	42
					أزمات متعلقة بالطلاب من حيث:	43
					الاهتمام بالكشف عن الطلاب الموهوبين	44
					قيام أحد الطلاب بالاعتداء على مديره أو مدرسه	45
					تسرب بعض الطلاب من المدرسة	46
					حمل بعض الطلاب للأسلحة (سكاكين،.....) داخل المدرسة	47
					قيام الطلاب بالتدخين داخل المدرسة	48
					انتشار المخدرات بين الطلاب	49
					تعرض بعض الطلاب لحالات التسمم الغذائي	50
					اهتمام الطلاب بالتحصيل والتعليم	51
					الاهتمام بالطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم	52
					أزمات متعلقة بالمجتمع من حيث:	53
					ثقة المجتمع بقدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق أهداف المجتمع	54
					تفضيل الأهالي المدارس الخاصة على العامة	55

ملاحق الباكث

أزمات معدومة	أزمات ضعيفة	أزمات متوسطة	أزمات عالية	أزمات عالية جداً	العبارة	
4	3	2	1	0		
					رضا الأهالي عن المناهج والمقررات التعليمية	56
					محاربة الأهالي لأي تجديد في العملية التعليمية	57
					قرب العملية التعليمية من المشكلات التي يعاني منها المجتمع	58
					الارتباط بين التعليم وحاجات سوق العمل	59
					نظرة المجتمع للمدرس	60
					دور الطالب والمدرس في تنمية المجتمع المحلي	61
					الربط بين المدرسة والأسرة والمجتمع	62
					تقديم التبرعات	63

ملاحق البحث

القسم الثاني من الإستبيان:

إن القيام بمواجهة الأزمات التي تواجه الفرد ضمن عمله تتطلب منه القيام ببعض المهام، وكونكم تعملون في المجال التربوي ضمن المدرسة أو خارجها لا بد أن تواجهكم بعض الأزمات التي ترتبط بالمدرسة والتي تم ذكرها سابقاً، ونرجو منك تحديد وجهة نظرك تجاه مهام إدارة الأزمات:

أولاً	مهام التخطيط والإستعداد لمواجهة قبل حدوث الأزمات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تكتشف مظاهر الخلل التي تكون مؤشراً للأزمة					
2	تشخص عوامل القوة والضعف في التعليم					
3	تشارك في التدريب على استخدام وسائل الدفاع المدني من أجل الاستعداد للأزمات					
4	تؤكد على توافر قاعدة بيانات تشمل على معلومات كافية عن الطلاب وهيئة العاملين يمكن استخدامها في حال حدوث أزمة داخل المدرسة					
5	تضع قائمة بالأزمات التي يمكن أن تحدث في المستقبل					
6	تضع خطط للأزمات التي يمكن أن تحدث بالمستقبل					
7	تستفيد من خبرات المدارس التي مرت بأزمات سابقة					
8	تتوقع الأزمات التي يمكن أن تحدث داخل المدرسة					
9	تتابع عملية صيانة الأجهزة والمعدات ووسائل الأمان في المدرسة					
10	تذلل الصعوبات للاتصال والتعامل مع الجهات التي يكون لها دور في مواجهة الأزمات داخل المدرسة (المستشفيات، الشرطة، الدفاع المدني)					
11	تطالب بوجود أفراد مدربين على الإسعافات الأولية داخل المدرسة					
12	تقوم باستخدام الموارد والإمكانات المتاحة بكفاءة وفعالية لمنع الأزمات					
13	تقوم بإعداد خطط لوائح إرشادية يتم إتباعها أثناء حدوث أزمة					
14	تؤكد على وجود فريق إنقاذ خاص بالرحلات المدرسية					
15	تتدرب مع العاملين في المدرسة من خلال اصطناع المواقف المماثلة لموقف الأزمة الحقيقية (تمثيل الأدوار)					
16	تعمل على وجود فريق مدرب لإدارة الأزمات داخل المدرسة					
17	تقوم بحضور البرامج التدريبية لتتكيف مع الأزمات أثناء حدوثها داخل المدرسة					
18	لديك دليل بأرقام هواتف جميع العاملين في المدرسة					
19	لديك دليل بأرقام هواتف المستويات الإدارية الأعلى					

ملحق البحث

ثانياً	مهام المواجهة أثناء حدوث الأزمة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
20	تأخذ للشائعات دوراً قيماً في اتخاذ القرار					
21	تدقق في صحة المعلومات قبل اتخاذ القرار					
22	تحجب علامات الإنذار المبكرة لوجود الأزمة					
23	تتجاوز وجود الأزمات الصغيرة داخل المدرسة					
24	تأخذ بآراء العاملين في التعليم أثناء مواجهة الأزمة					
25	تستخدم أسلوب رد الفعل في مواجهة الأزمة					
26	تتخذ قراراً سريعاً أثناء مواجهة الأزمة					
27	تقوم بإخفاء الأزمة وإدعاء سلامة الموقف					
28	تتخذ القرارات بطريقة ديمقراطية أثناء مواجهة الأزمة					
29	تقوم بإبلاغ المستويات الإدارية الأعلى للتعامل مع الأزمة					
30	تقوم بجمع معلومات كافية ودقيقة عن الأزمة حتى يتم التعامل معها بكفاءة					
31	تحرص على تحديد الهدف بدقة عند مواجهة الأزمة					
32	تحدد الإمكانيات البشرية والمادية التي يمكن توظيفها في مواجهة الأزمة					
33	تستفيد من إذاعة المدرسة في تصحيح الشائعات أثناء مواجهة الأزمة					
34	تحرص على خفض التوتر واستعادة الروح المعنوية لدى العاملين في المدرسة لمواجهة الأزمة					
35	تواجه الأزمات وفقاً للأولويات المحدد مسبقاً					
36	تحرص على توفير تقرير شامل للرد على الاستفسارات وللتعامل مع وسائل الإعلام					
37	تستعين بالتقنيات الحديثة (كالحاسب الآلي والإنترنت) والخبرات من خارج المدرسة للتعامل مع الأزمة أثناء حدوثها					
ثالثاً	مهام بعد حدوث الأزمة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
38	تضع خطط طويلة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة					
39	تضع خطط متوسطة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة					
40	تضع خطط قصيرة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة					
41	تسجل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت للإفادة منها مستقبلاً					
42	تحدد الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة الحالية					

ملحق البحث

أبداً	نادر أ	أحياناً	غالباً	دائماً		
					تجري تعديلات على خطة إدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة من مواجهة الأزمة	43
					تقوم على تقييم شامل لموقف الأزمة بعد حدوثها	44
					تساهم بإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة كحد أدنى	45
					تضع خطط تعليمية مرنة قادرة على التكيف مع المتغيرات التكنولوجية والمواقف الجديدة	46
					تقوم مدى فاعلية القرارات التي اتخذت أثناء مواجهة الأزمة	47
					تطلع على تجارب الآخرين وإنجازاتهم في إدارة الأزمات	48
					تقوم بالتعرف على التجارب التربوية المحلية في مجال إدارة الأزمات	49
					تقوم بالتعرف على التجارب التربوية العالمية في مجال إدارة الأزمات	50
					تصف الواقع التعليمي وتحلله باستمرار	51
					تضع سيناريوهات مستقبلية للأزمات التي يمكن أن تحدث	52
					تتدرب على تنفيذ الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات المستقبلية	53
					تقوم بوضع بعض التوصيات والمقترحات لتلافي حدوث الأزمات بالمستقبل	54
					تحدد الإمكانيات البشرية والمادية التي يمكن توظيفها في مواجهة الأزمات في المستقبل	55

وشكراً لدعمكم المتواصل في عملية البحث العلمي و التطور من أجل خلق ركيزة أساسية
لأجيال المستقبل.

تقبلوا فائق الاحترام و التقدير مني

الباحثة:

لمى غنام

ملحق البحث

استبانة الموجهين الاختصاصيين بصورتها النهائية

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

السيد الموجه الاختصاصي: تحية وبعد

يأتي هذا الاستبيان ضمن إجراءات بحث للحصول على درجة ماجستير في الإدارة التربوية بعنوان (تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق)

ويهدف هذا الاستبيان إلى بناء تصور مقترح لإدارة الأزمات من خلال معرفة الأزمات التي يعاني منها التعليم الأساسي الحلقة الثانية، والتعرف على آراء المديرين والمدرسين في إدارة الأزمات داخل مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة دمشق.

وتعرف الأزمة بأنها نقطة تحول في سلسلة من الأحداث المتتالية تسبب درجة عالية من التوتر وتقود إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوبة وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها.

أما إدارة الأزمات فهي: العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتمل حدوثها، ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة، للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية.

إرشادات الإجابة على الاستبيان:

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

البيانات الأساسية:

المادة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: معهد ☐ إجازة جامعية ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

التأهيل التربوي: دبلوم تأهيل ☐

عدد سنوات الخدمة: ☐

ونحيطكم علماً أن هذه المعلومات ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم جزيل الشكر،،،

الباحثة: لمى غنام

ملحق البحث

القسم الأول من الاستبانة:

العبارة		أزمات عالية جداً	أزمات عالية	أزمات متوسطة	أزمات ضعيفة	أزمات معدومة
		0	1	2	3	4
م	أزمات متعلقة بالبناء المدرسي من حيث:					
1	مراعاة المبنى المدرسي القواعد الصحية الضرورية (التهوية، لإضاءة، التدفئة،.....)					
2	وجود التجهيزات الصفية الكافية					
3	سور المدرسة					
4	تناسب حجم الصفوف في المدرسة مع أعداد الطلاب					
5	الموارد المالية المخصصة للتعليم في المدرسة					
6	توافر الوسائل التعليمية					
7	تعدد فترات اليوم المدرس					
8	وجود الإجراءات الوقائية لحماية الطلاب من (الحرائق، الكوارث، الزلازل..)					
9	تعرض المدرسة للسرقة					
	أزمات متعلقة بالمناهج والامتحانات من حيث:					
10	ظاهرة الدروس الخصوصية					
11	مواكبة المناهج الحالية للتطورات والتغيرات الحاصلة في التعليم					
12	وجود ظاهرة الغش في الامتحانات					
13	نسب الرسوب بين الطلاب					
14	ارتباط المناهج الحالية بالأهداف التي وضعت من أجلها					
15	تلبية المناهج لحاجات سوق العمل					
16	مراعاة المناهج لمشكلات الطلاب واحتياجاتهم					
17	استخدام المدرسين للتقويم بشكل فعال					
18	اعتماد المدرسين طريقة الحفظ أو التلقين					
	أزمات متعلقة بالمدرسين من حيث:					
19	مستوى أداء بعض المدرسين					
20	سلطة المدرس على الطالب					
21	إجبار المدرس على تدريس مواد لم يتم تأهيله على تدريسها					
22	نقص في عدد المدرسين					
23	قدرة المدرسين على استخدام التكنولوجيا في التعليم					
24	علاقة المدرسين بالإدارة المدرسية					

ملحق البعث

{
}
234
{
}

ملحق أبحاث

أزمات معدومة	أزمات ضعيفة	أزمات متوسطة	أزمات عالية	أزمات عالية جداً	العبارة	
					0	1
4	3	2	1	0	قرب العملية التعليمية من المشكلات التي يعاني منها المجتمع	52
					الارتباط بين التعليم وحاجات سوق العمل	53
					نظرة المجتمع للمدرس	54
					دور الطالب والمدرس في تنمية المجتمع المحلي	55
					الربط بين المدرسة والأسرة والمجتمع	56
					تقديم التبرعات	57

ملاحق البحث

القسم الثاني من الإستبيان:

إن القيام بمواجهة الأزمات التي تواجه الفرد ضمن عمله تتطلب منه القيام ببعض المهام، وكونكم تعملون في المجال التربوي ضمن المدرسة أو خارجها لا بد أن تواجهكم بعض الأزمات التي ترتبط بالمدرسة والتي تم ذكرها سابقاً، ونرجو منك تحديد وجهة نظرك تجاه مهام إدارة الأزمات:

أولاً	مهام التخطيط والإستعداد لمواجهة قبل حدوث الأزمات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تكتشف مظاهر الخلل التي تكون مؤشراً للأزمة					
2	تشخص عوامل القوة والضعف في التعليم					
3	تشارك في التدريب على استخدام وسائل الدفاع المدني من أجل الاستعداد للأزمات					
4	تؤكد على توافر قاعدة بيانات تشمل على معلومات كافية عن الطلاب وهيئة العاملين يمكن استخدامها في حال حدوث أزمة داخل المدرسة					
5	تضع قائمة بالأزمات التي يمكن أن تحدث في المستقبل					
6	تضع خطط للأزمات التي يمكن أن تحدث بالمستقبل					
7	تستفيد من خبرات المدارس التي مرت بأزمات سابقة					
8	تتوقع الأزمات التي يمكن أن تحدث داخل المدرسة					
9	تتابع عملية صيانة الأجهزة والمعدات ووسائل الأمان في المدرسة					
10	تذلل الصعوبات للاتصال والتعامل مع الجهات التي يكون لها دور في مواجهة الأزمات داخل المدرسة (المستشفيات، الشرطة، الدفاع المدني)					
11	تطالب بوجود أفراد مدربين على الإسعافات الأولية داخل المدرسة					
12	تقوم باستخدام الموارد والإمكانات المتاحة بكفاءة وفعالية لمنع الأزمات					
13	تقوم بإعداد خطط لوائح إرشادية يتم إتباعها أثناء حدوث أزمة					
14	تؤكد على وجود فريق إنقاذ خاص بالرحلات المدرسية					
15	تتدرب مع العاملين في المدرسة من خلال اصطناع المواقف المماثلة لموقف الأزمة الحقيقية (تمثيل الأدوار)					
16	تعمل على وجود فريق مدرب لإدارة الأزمات داخل المدرسة					
17	تقوم بحضور البرامج التدريبية لتتكيف مع الأزمات أثناء حدوثها داخل المدرسة					
18	لديك دليل بأرقام هواتف جميع العاملين في المدرسة					
19	لديك دليل بأرقام هواتف المستويات الإدارية الأعلى					

ملحق البحث

ثانياً	مهام المواجهة أثناء حدوث الأزمة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
20	تأخذ للشائعات دوراً قيماً في اتخاذ القرار					
21	تدقق في صحة المعلومات قبل اتخاذ القرار					
22	تحجب علامات الإنذار المبكرة لوجود الأزمة					
23	تتجاوز وجود الأزمات الصغيرة داخل المدرسة					
24	تأخذ بآراء العاملين في التعليم أثناء مواجهة الأزمة					
25	تستخدم أسلوب رد الفعل في مواجهة الأزمة					
26	تتخذ قراراً سريعاً أثناء مواجهة الأزمة					
27	تقوم بإخفاء الأزمة وإدعاء سلامة الموقف					
28	تتخذ القرارات بطريقة ديمقراطية أثناء مواجهة الأزمة					
29	تقوم بإبلاغ المستويات الإدارية الأعلى للتعامل مع الأزمة					
30	تقوم بجمع معلومات كافية ودقيقة عن الأزمة حتى يتم التعامل معها بكفاءة					
31	تحرص على تحديد الهدف بدقة عند مواجهة الأزمة					
32	تحدد الإمكانيات البشرية والمادية التي يمكن توظيفها في مواجهة الأزمة					
33	تستفيد من إذاعة المدرسة في تصحيح الشائعات أثناء مواجهة الأزمة					
34	تحرص على خفض التوتر واستعادة الروح المعنوية لدى العاملين في المدرسة لمواجهة الأزمة					
35	تواجه الأزمات وفقاً للأولويات المحدد مسبقاً					
36	تحرص على توفير تقرير شامل للرد على الاستفسارات وللتعامل مع وسائل الإعلام					
37	تستعين بالتقنيات الحديثة (كالحاسب الآلي والإنترنت) والخبرات من خارج المدرسة للتعامل مع الأزمة أثناء حدوثها					
ثالثاً	مهام بعد حدوث الأزمة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
38	تضع خطط طويلة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة					
39	تضع خطط متوسطة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة					
40	تضع خطط قصيرة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة					
41	تسجل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التي اتبعت للإفادة منها مستقبلاً					
42	تحدد الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمة الحالية					

ملحق البحث

أبداً	نادر أ	أحياناً	غالباً	دائماً		
					تجري تعديلات على خطة إدارة الأزمات في ضوء الدروس المستفادة من مواجهة الأزمة	43
					تقوم على تقييم شامل لموقف الأزمة بعد حدوثها	44
					تساهم بإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل حدوث الأزمة كحد أدنى	45
					تضع خطط تعليمية مرنة قادرة على التكيف مع المتغيرات التكنولوجية والمواقف الجديدة	46
					تقوم مدى فاعلية القرارات التي اتخذت أثناء مواجهة الأزمة	47
					تطلع على تجارب الآخرين وإنجازاتهم في إدارة الأزمات	48
					تقوم بالتعرف على التجارب التربوية المحلية في مجال إدارة الأزمات	49
					تقوم بالتعرف على التجارب التربوية العالمية في مجال إدارة الأزمات	50
					تصف الواقع التعليمي وتحلله باستمرار	51
					تضع سيناريوهات مستقبلية للأزمات التي يمكن أن تحدث	52
					تتدرب على تنفيذ الخطط الموضوعة لإدارة الأزمات المستقبلية	53
					تقوم بوضع بعض التوصيات والمقترحات لتلافي حدوث الأزمات بالمستقبل	54
					تحدد الإمكانيات البشرية والمادية التي يمكن توظيفها في مواجهة الأزمات في المستقبل	55

وشكراً لدعمكم المتواصل في عملية البحث العلمي و التطور من أجل خلق ركيزة أساسية
لأجيال المستقبل.

تقبلوا فائق الاحترام و التقدير مني

الباحثة:

لمى غنام

الملحق رقم (5)

تسهيل مهمة تطبيق البحث داخل مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة دمشق

الموضوع تسهيل مهمة

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: ١٤٦٤

إلى إدارة مدرسة:..... للتعليم الأساسي

يطلب إليكم تسهيل مهمة طالبة الماجستير سنة ثانية السيدة / لمى غنام غنام/ بتوزيع الاستمارة المتعلقة بدراساتها بعنوان " تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق " على (٤) مدرسين ومعاون المدير والمدير وإعادتها إلى دائرة التعليم الأساسي.

للاطلاع والتفقد بضمونه

دمشق في: / ١٤٣١ هـ / ٢٠١٠ م

مدير التربية

١٤ ص ٢٠١٠

الدكتور هزوان الوز

صورة إلى:

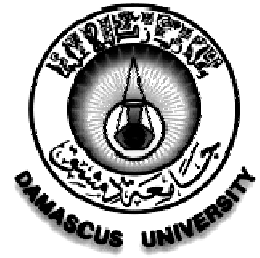
مكتب السيد المدير / مكتب أمان

التعيينات

Damascus University

Faculty of Education

Comparative Education Department



**A Suggested Vision for Management of Basic
Education Crisis in the Syrian Arab Republic
from the Perspective of Supervisors, Managers
and Specialist Teachers in the Damascus City**

**A Field Study in the Basic Education Schools the Second in the
Damascus City**

**A Study introduced for the Master's Degree in Comparative
Education Department**

Prepared:

Lama Ghannam Ghannam

Supervision:

Dr. Mohammad Ahmad Hallak

Professor at Comparative Education Department

Damascus: $\frac{1431-1432 \text{ H-A}}{2010-2011 \text{ C-A}}$

The Research Summary

The Summary

The most prominent signs of the times in which we live those dramatic changes and rapid in all fields and bring the responses to these changes varied and diverse as the quantity and quality from one society to another, and educational institutions and education of more institutions of society affected by these changes and challenges that may lead to a range of crises that obstruct the march of these institutions and prevent achieve its objectives, and this justifies the need to use these institutions to the methods and trends in administrative future-oriented, and can say that the crisis management in education is one of the most important of these methods, hence the importance of research to be the foundation stone for the use of approach crisis management effectively in the public schools in general and schools basic education in particular, because of the seriousness of this phase as involving students in the age group critical of the hand, and the longer this stage basis from which students to life on the other hand, the aim of this research is to identify the crises faced by schools in the second cycle of basic education in the city of Damascus, as well as to identify the degree of crisis management missions by the research sample, and then build a perception of a proposal for managing the basic education in the Syrian Arab Republic to be hoped that the foundation stone for the application of this approach is effective in the schools of the Syrian Arab Republic, and therefore. The researcher designed a questionnaire consisting of two parts: the first section entitled: "The crisis of basic education / second in the schools of the city of Damascus," and the author of (57) items under (6) axes are: (crises of building the school, crises related to curriculum and examinations, crises relating to teachers, crises related to school administration, crises of students and crises of the society), while the second section of the questionnaire entitled: "The tasks of crisis management in schools in the city of Damascus," and the author of (55) items under (3) axes are:

(functions of preparedness and planning before the crisis, the functions of confrontation during the occurrence of crises and tasks after the occurrence of crises) and, after confirming the veracity of the questionnaire and the test, was applied to the sample, consisting: of mentors specialists, managers,

collaborators and managers, and teachers in the city of Damascus, and the research variables that were used are (number of years of service, qualifications, educational qualification, gender), the program has been used (spss) statistical data processing, as has been interpreted by using descriptive analytical method, and most prominent of these results:

- indicates the results of search on the schools the second cycle of basic education in the city of Damascus suffered many crises and a high degree, offset by the exercise of low by the research sample of the functions of crisis management, as evidenced by the presence of statistically significant differences at the significance level of 0.05 among averages of answers to the research sample to the degree of exposure schools the second episode of the basic education of crises, as well as the degree of crisis management missions: (planning, response and functions of a crisis) for the benefit of mentors specialists, as well as there are differences between the mean responses mentors specialists toward the vulnerability of schools in the second cycle of basic education to crises due to to the variable of sex in favor of male mentors on the one hand, and the degree to exercise the functions of crisis management, according to the variable of educational qualification and for the benefit educationally qualified instructors, on the other.
- There are also significant differences in the significance level of 0.05 among the average responses of managers to exercise the degree of crisis management missions variable depending on the qualification and for the benefit of certificate holders and managers of any Top: leave.
- There are also significant differences in the significance level of 0.05 among the average responses of teachers to the degree of exercise the functions of the axis, only the first of crisis management, a planning and preparedness prior to the crisis due to the variable of educational qualification, and in favor of qualified teachers, educators, and there are differences between the mean responses of teachers to the degree of crisis management missions according to the scientific qualification

Then the researcher has built a suggested based on the literature, theory, and previous studies and the practical results of the research, so she researcher noteworthy first factors affecting the crisis management in schools, and to the administration in the schools and how to form a crisis management team, and then came the scenario proposed for crisis management and in accordance with the stages crisis, and the accompanying proposals for the activation of this perception within the schools, what are the impediments to its implementation in the schools of basic education in Syria.

The research proposals were:

- 1) Building and Crisis Management Unit at the Ministry of Education in the Syrian Arab Republic.
- 2) Building and crisis management unit at the level of the directorates of education in the Syrian Arab Republic.
- 3) Activation of crisis management within the primary schools in the Syrian Arab Republic.
- 4) Activation of crisis management in schools of secondary education in the Syrian Arab Republic.
- 5) Form a crisis management team within the primary schools in the Syrian Arab Republic.
- 6) Form a team for crisis management in schools of secondary education in the Syrian Arab Republic.