



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس
الثانوية في فلسطين

ناريمان يوسف صالح (محمد لطفى)

أطروحة دكتوراة

القدس-فلسطين

1445 هـ / 2024 م

القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري
المدارس الثانوية في فلسطين

إعداد

ناريمان يوسف صالح (محمد لطي)

المشرف

الأستاذ الدكتور محمد عبود الحراشة

قدّمت هذه الأطروحة؛ استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة

في القيادة والإدارة التربوية

من البرنامج المشترك بين جامعة القدس وجامعة الخليل

1445 هـ / 2024 م

جامعة القدس



عمادة الدراسات العليا

برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربوية

إجازة الأطروحة

القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس
الثانوية في فلسطين

اسم الطالبة: ناريمان يوسف صالح (محمد لطي)

الرقم الجامعي: 22112097

المشرف: أ. د. محمد عبود الحراشة

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2024/7/6 م .

لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم:

التوقيع: 

1. رئيس لجنة المناقشة أ. د. محمد عبود الحراشة

التوقيع: 

2. ممتحناً داخلياً د. عمر الريماوي

التوقيع: 

3. ممتحناً خارجياً أ.د. راتب السعود

التوقيع: 

4. ممتحناً خارجياً أ.د. تيسير أبو ساكور

القدس-فلسطين

1445 هـ / 2024 م

إقرار

أنا الموقع أدناه -مقدمة الأطروحة التي تحمل العنوان " القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين" - أقرُّ أنا - معدة هذه الأطروحة- بأنها قدّمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الدكتوراة، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمّت الإشارة له حيثُما ورد، وأنّ هذه الدّراسة، أو أيّ جزء منها، لم يُقدّم لنيل أيّ درجةٍ عليا لأيّ جامعةٍ أو معهدٍ آخر.

Declaration

I, the undersigned - the author of the thesis entitled "Proactive Leadership and its Relationship to Crisis Management Strategies of Secondary School Principals in Palestine" - hereby declare - the author of this thesis - that it has been submitted to Al-Quds University for a doctorate degree, and that it is the result of my own research, except for what has been indicated wherever stated, and that this study, or any part of it, has not been submitted for any higher degree to any other university or institute.

Signature: 

Name: Nariman Yousef Saleh (Mohammed Lotfi)

Date: 6/7/2024

التوقيع: 

الاسم: ناريمان يوسف صالح (محمد لطفى)

التاريخ: 2024/7/6

الإهداء

*إلى مَنْ قاد قلوبَ البشريَّة، وعقولهم إلى مرفأ الأمان، مُعلِّمَ البشريَّة الأوَّل محمد -
صلَّى الله عليه وسلَّم-.

*إلى روح والدي -رحمه الله- الَّذي كان لي دوماً السَّنَدَ المتينَ.

*إلى مَنْ كانت دعواتها وكلماتها حصناً منيعاً، وسداً حصيناً لقلبي، وتمتمتُ
حروفها تتجني من كلِّ عثرة، إلى مَنْ الجنةُ تحتَ قدميها، إليك يا أمِّي
الغالية.

*إلى أملي في الحياة، وقطعةٍ من قلبي، أبنائي الأحبة.

*إلى رفقاء دربي، إلى مَنْ تقاسمتُ معهم كلَّ الأفراح والأحزان، إليكم إخوتي رياحينَ
حياتي.

*إلى مَنْ ساندوني بكلماتهم ودعمهم، زملائي زميلاتي جميعاً أهدي هذا العملَ إليكم.

الطالبة

ناريمان يوسف صالح "محمد لطفى"

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه من قبلُ ومن بعدُ، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه... تقديراً لكلّ المخلصين الذين لم يدخروا جهداً في دعمي ومساندتي في إعداد أطروحتي هذه، فلا يسعني إلا أن أتقدّم بجزيل الشكر والعرفان وعظيم الامتنان لهم، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور الفاضل محمّد عبود حراشنة -حفظه الله ورعاه-، على ما بذله من جهد في إشرافه على هذه الأطروحة.

كما أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل معالي الأستاذ الدكتور راتب السعود، والأستاذ الدكتور عمر الريماوي، والأستاذ الدكتور تيسير أبو ساكور؛ لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة، وما أبدوه من ملاحظاتٍ لإثرائها. وكل الشكر لأساتذة الجامعات الفلسطينية والعربية العريقة؛ لتحكيمهم أداة هذه الأطروحة، ولكلّ من ساهم بتسهيل مهمّة تطبيقي هذه الدراسة، فلهم مني جميلُ العرفان.

والشكر والتقدير لكل من كان عوناً لي في إنجاز هذه الأطروحة، وأسأل الله العلي العظيم لهم جميعاً التوفيق والفلاح.

الطالبة

ناريمان يوسف

المُلخَص

هدفت الدِّراسةُ تعرف مستوى القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين. وقد تكونت عينة الدراسة من (401) معلم، من معلمي المدارس في فلسطين؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي بتطوير أداة مكونة من ثلاثة أجزاء، بلغ عدد فقراتها (47) فقرة، التي تم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، بينما أظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق إدارة الأزمات جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة عن ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين تُعزى إلى مُتغيّر الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، بينما توجد فروق تبعاً لمُتغيّر الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، كما تبين أنه توجد فروق في إدارة الأزمات، تبعاً لمُتغيّر الجنس ولصالح الذكور، بينما لا توجد فروق تبعاً للمُتغيّرات المؤهل العلمي، المديرية، بينما توجد فروق تبعاً لمُتغيّر الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات بجميع مراحلها لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، وبناءً على النتائج توصي الباحثة بحث المديرين على إكساب فرق العمل المدرسية مهارات القيادة الاستباقية، وإعطاء المزيد من الثقة والصّلاحيات والتّمكين لفرق العمل؛ من أجل تطوير العمل المدرسي.

الكلمات المفتاحية: القيادة الاستباقية، استراتيجيات إدارة الأزمات، مدارس فلسطين.

Proactive Leadership and its Relationship to the Crisis Management Strategies of High School Principals in Palestine

Prepared: Nareman Youssef Saleh (Mohamed Lotfy)

Supervised: Prof. Dr. Mohammed Abboud Al-Harabsheh

Abstract

The study aimed to determine the level of proactive leadership and crisis management strategies among secondary school principals in Palestine. The study sample consisted of (401) school teachers in Palestine, and to achieve the objectives of the study, the descriptive, correlational approach was followed by developing a tool consisting of three parts, the number of which was (47) items, and whose validity and reliability were verified. The results showed that the degree of practicing proactive leadership among secondary school principals in Palestine from the point of view of teachers was high, while the results showed that the degree of applying crisis management was moderate. The results also showed that there were no differences between the averages of the study sample's responses regarding the practice of proactive leadership among Secondary school principals in Palestine are attributed to the variable of gender, academic qualification, and directorate, while there are differences according to the variable of experience in favor of those with more than 10 years of experience. It has also been shown that there are differences in crisis management according to the variable of gender and in favor of males, while there are no differences according to the variable of qualification. Scientific,

Directorate, while there are differences depending on the experience variable in favor of those with more than 10 years of experience, and the results showed that there is a positive correlation between proactive leadership and crisis management strategies at all stages among secondary school principals in Palestine. Based on the results, the researcher recommends urging principals to provide work teams with School building proactive leadership skills, giving more confidence, powers and empowerment to work teams in order to develop school work.

Keywords: proactive leadership, crisis management strategies, Palestinian schools.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة:

تمرُّ المؤسسات التَّعليمية في الوقت الحاضر بالعديد من الأزمات من فترة كورونا إلى إضراب المعلمين إلى الحرب التي ما زال تأثيرها للوقت الحاضر؛ لذا يتوجَّب على القادة التَّربويين أن يكونوا جاهزين؛ من أجل التَّعامل مع هذه الظروف من خلال الخطط الاستراتيجية المبنية على توقع ما يمكن أن يحدث ويؤثر في العملية التَّعليمية في المستقبل؛ لذا فالفائد الاستباقي يُعد خطته؛ من أجل التغلُّب على تلك الأزمات.

وتقوم القيادة التَّربوية بدور مهم ومحوري في المؤسسات التَّربوية؛ وذلك لتحسين مستوى العمل وتطويره، ولتحقيق الأهداف المرجوة، وهي في الوقت ذاته تُعد معياراً دقيقاً يحدد نجاح تلك المؤسسات، فدورها يتمثل في توفير مناخ صحيّ تسوده علاقات طيبة، ويعمل العاملون فيه بارتياح، كما أنَّها تلزم كل فرد في المؤسسة التَّربوية بالقواعد والأصول التَّربوية، وهذا بدوره يسهم بشكل فاعل في رفع الرُّوح المعنوية للعاملين وزيادة مستوى الدافعية لديهم لبذل مزيدٍ من الجهد نحو العطاء المثمر، ويُنظر إلى القيادة التَّربوية على أنَّها عملية تحدث تغييراً وتطويراً إيجابياً؛ للإسهام في بناء المجتمع ورقيه، وبدونها لا يمكن إحداث أي تغيير أو إصلاح في المؤسسة التَّربوية (بني مصطفى، 2014).

ويتوقّف نجاح أو فشل أي مؤسسة تربويّة إلى حد كبير على نوعيّة المديرين والمديرات الذين يتولّون مهمّة قيادتها وإدارتها، ويكمن سر نجاح مدير/مديرة المدرسة في نوعيّة المهارة الفكرية التي يؤمن بها ويطبّقها في مدرسته، وفي مدى كفاءته في ابتكار الأفكار وفي الإحساس بالمشكلات والتفنن بالحلول والتخطيط وترتيب الأولويّات، وفي القدرة على التّعامل بنجاح وفاعليّة مع المتغيّرات الحاليّة والمنتظرة داخل المدرسة وخارجها (حامد، 2016).

وتمثّل القيادة التّربويّة عاملاً مهمّاً في نجاح الإدارات التّعليميّة أو فشلها، وتُعد من أهمّ مكونات المنظومة التّعليميّة لدورها الكبير في تشجيع التّفاعل الإيجابي بين العاملين وتنمية دوافعهم الإيجابية، وتهتم القيادة التّربويّة بالمبادئ والقيم، وأصبحت في القرن الحادي والعشرين تستهدف الوصول إلى معايير تُقاس بها فعاليّة الإدارة، بطريقة علميّة وموضوعيّة (عمرو، 2021).

والقيادة الاستباقية هي شكلٌ من أشكال القيادة المنجزة في السّياق الرّياضي، قيادة قائمة على استكشاف الفرص واستثمارها، من خلال الانتفاع من الموارد، وتشجيع الأفكار الجديدة والابتكار داخل المؤسسة أو المجموعة أو لدى الفرد، والقيادة الاستباقية نوع خاص من القيادات العصرية التي تتضمن الرؤية الاستراتيجية الواضحة نحو المستقبل، وتحليل البيئة الخارجيّة، وأيضاً المقدرة على الابتكار والإبداع وتحمل المسؤولية، وأخذ المخاطر التي من الممكن أن تواجهها في المستقبل (جلاب وجريمخ، 2018).

ويرى السناني وآخرون (2021) أنّ العمليّات الإداريّة الناجحة تحتاج إلى قائد ناجح يقود المؤسسة التّعليميّة، فهو مفتاح النّجاح لمدرسته؛ لأنّه لا يمهد الطريق لتحقيق الإنجاز فقط، بل ويغرس ثقافة التميّز على المدى الطويل، وإنّ نجاح قائد المدرسة يعتمد على إلمامه بالصفّات والخصائص والمهارات والقدرات التي تسفر عن ممارساته الإداريّة بمدرسته، ويتطلّب من مديري المدارس أن يكونوا على وعي وثقافة وخبرة بأنماط القيادة المتنوّعة وأساليب ممارستها، حسب الموقف الذي يتطلّب نمطاً معيّناً من أنماط القيادة؛ لتحقيق جودة أداء بمدارسهم.

لذا تُعد الاستباقية موضوعاً مهمّاً في السّلك التّنظيمي؛ لذا كرّس العلماء قدراً كبيراً من الاهتمام لفهم كميّة تعزيز الاستباقية على المستوى الفردي للقائد والفريق، فعلى مستوى الفريق أمرٌ

بالغ الأهمية؛ لتساعد على العمل الجماعي بشكل فعال؛ لتحقيق التطوير الوظيفي كما ذكرت (أبو عيادة، 2022).

ومع التطور السريع في مجريات الحياة، وتسارع المجالات والأحداث أصبح حدوث أزمة أو كارثة شيئاً وارداً ومتوقفاً في كثير من الأحيان؛ ولذلك يجب على المنظمات الاستعداد لمواجهة أي تهديد محيط بها من خلال وضع الخطط والسيناريوهات المسبقة. والعلم الحديث يركز دائماً على وجود فريق لإدارة الأزمات في داخل المؤسسة؛ لدوره الكبير في التنبؤ بالأزمات، ومحاولة عدم حدوثها، أو الحد من انتشارها (الجعبري، 2022).

أشار وينلي (Wheatley، 2011) إلى أن الطريقة المناسبة لمواجهة الصراعات والتحديات والمشاكل والأزمات داخل المؤسسة يتطلب وجود قادة حكماً مبدعين وملتزمين، لديهم المهارات والقدرات والمعرفة والبصيرة؛ للمساهمة والانخراط في محادثات وتفاهات؛ لتوحيد جهود العاملين.

لذلك فرضت التطورات الحديثة، والتحديات الى زيادة الحاجة إلى إدارة قوية ومرنة تستطيع مواجهة هذه التحديات بنجاح، كما فرضت الحاجة الى نوعية من الأفراد لديهم الخبرة والعلم والمقدرة على التأثير في إدارة الأزمات من خلال العديد من الاستراتيجيات المتاحة لهم (الكفيري، 2021).

وتعد إدارة الأزمات جزءاً أساسياً من عمل أي مؤسسة تعليمية ناجحة، فمن خلال الاستثمار في إدارة الأزمات، يمكن للمؤسسات التعليمية، ضمان سلامة طلبتها وموظفيها وأمنهم واستقرارهم وكذلك ممتلكاتها، والحفاظ على سمعتها، وتحرص أن تكون دائماً مؤسسة تعليمية موثوقة ومسؤولة (سمور، 2018)؛ ونتيجة للأزمات والأحداث الطارئة التي يواجهها الميدان التربوي، أصبح لزاماً على إدارة المدرسة التعامل مع تلك الأحداث والأزمات الواقعية أو المتوقعة بشكل فعال، الأمر الذي يتطلب وجود قائد يتحلى بالعديد من المهارات والكفايات الشخصية والفنية والإبداعية على حد سواء (بنابته، 2022).

ولذا فُرض على القادة ومديري المدارس حتمية مواجهة التحديات الناجمة عنها؛ فتوجب على مديري المدارس امتلاك مهارات قيادية فاعلة؛ لإدارة الأزمات (الخميسي، 2020). وقد أشار رضوان وعمرى (2020) أنه يتوجب اختيار مديري المدارس، بناء على مدى امتلاكهم المهارات القيادية والاهتمام بصقلها وتطويرها وتمييزها لديهم؛ من أجل مواجهة التحديات المعاصرة والأزمات

التي يمرُّ بها النظام التَّعليمي، وأنَّ إدارة الأزمات والكوارث بطريقة استباقية أحد الأساليب الرئيِّسة التي أثبتت فعاليتها، وساهمت في تحسين قدرتها على التَّصدي للأزمات، وتقليل الآثار السلبية للكوارث قبل أن تتفاقم بشكلٍ أكبر، بالإضافة إلى الدور الكبير الذي يساعد على تحقيق الاستدامة على المدى البعيد في المؤسَّسات (Crayton، 2017).

وتتمثَّل إدارة الأزمات المدرسيَّة في قدرة قادة المدارس على التنبؤ بالأزمات المدرسيَّة المحتملة والاستعداد للوقاية منها والتَّعامل معها بحكمة وكفَّاية عند وقوعها، واستخدام بدائلٍ مختلفةٍ؛ لمواجهتها بأسلوبٍ إداريٍّ يحتوي العديد من الكفايات والمهارات؛ للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تمرُّ على المدرسة والحد من تفاقمها، من خلال استغلال الموارد الماديَّة والبشريَّة المتاحة داخل المدرسة وخارجها (الزعيبي، 2022).

وأشار فادي (Fadi، 2021) إلى أنَّ المهارات القياديَّة لدى مديري المدارس هي من أهمِّ متطلَّبات إدارة الأزمات التَّربويَّة، إذ إنَّ الضَّعف في امتلاك المهارات القياديَّة قد يسبب ضعفاً في المقدرة على إدارة الأزمات، وهذا ما أكَّده الهاجري (2020)؛ لما للمهارات القياديَّة من إسهام فاعل في إدارة الأزمات، حيثُ تسهم بدرجة كبيرة في إدارة الأزمة من أهميَّة الدور الإيجابيِّ لمتطلَّبات إدارة الأزمات التَّربويَّة، ومنها المهارات القياديَّة لدى مديري المدارس في رفع مستوى استخدام نمط التَّعلُّم عن بعد.

بناءً على ذلك، يستوجب على المؤسَّسات التَّعليميَّة أن تعملَ على التَّقليل من حدة الأزمات ومخاطرها، من خلال ما تضعه من خططٍ مستقبليَّة هادفة، ومُعيَّنة على مواجهتها، وفقَّ الإمكانيات والموارد الماديَّة والبشريَّة التي تشكل قوَّة فاعلة تعمل وتُشارك في تنفيذ الخطط؛ بحيثُ تكون بمثابة الدَّرع الحصين ضد الأزمات، وعلى أثر ذلك يستوجب استخدام الأسلوب الأمثل في العمل الإداريِّ داخل هذه المؤسَّسات الذي ينبغي أن يكون الأكثر ابتكاراً وإبداعاً وتطويراً، وعلى صنَّاع القرار في المؤسَّسات مشاركة الأفكار، والسَّماح بمناقشتها، وطرح الآراء حولها؛ للوصول إلى الإبداع في إدارة الأزمات (الجهني والحريبي، 2021).

ولكن العمل نحو التَّوجُّه الاستباقيِّ للأزمة يتمثَّل في معرفة كيفية نظر العاملين وفهمهم ووعيهم للأزمات ومدى تأهيلهم؛ لمواجهتها، وكيفية ربط كل العمليَّات الاستراتيجية القائمة، إذا إنَّ

التعامل مع الأزمات بدقّة والتأهّب لها ومعرفة والاستعداد للتعامل مع الأزمات في الوقت المناسب كل هذه تعدّ من الوظائف الأساسية والمهام الجذريّة لعمل القادة (صلاح الدين وعطية، 2018).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ القيادة الاستباقية تؤدي دوراً مهماً في الحد من الأزمات في المدارس، من خلال إيجاد بيئة مدرسية آمنة، وذلك بتوقع المشكلات التي يمكن أن تواجهها المدرسة في المستقبل، واتخاذ الإجراءات اللازمة للتعامل معها أو التقليل من تأثيرها، كما أنّ على القيادة الاستباقية تعزيز التواصل الفعال بين جميع أطراف العملية التعليمية، وهذا التواصل يعمل على تبادل المعلومات بشكل سهل؛ من أجل التعامل مع المشكلات التي يمكن أن تظهر في المستقبل، وتقييم المخاطر المستقبلية، واتخاذ القرارات الملائمة، وهذا يسهل على المديرين في المدارس وضع خطط طوارئ مسبقة؛ لتحديد الأدوار والمسؤوليات والأفعال الواجب اتخاذها في حال حدوث أزمة، كما أنّ القيادات الاستباقية مستعدة للأزمات في حال حدوث أي أزمة، من خلال تحليل أسباب الأزمات، وتحديد الدروس المستفادة منها، وتضع خططاً لتحسين الإجراءات والسياسات؛ لمنع حدوث أي أزمة مستقبلية؛ لذا جاءت هذه الدراسة للبحث في القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتوقّف الدور الريادي على وجود قيادة مؤثرة تستطيع أن تُدير هذا الحراك الإبداعي والمعرفي نحو التطور، وقد ظهرت القيادة الاستباقية التي هي حاجة ملحة؛ للتكيف مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين، الذي تميّز بالأزمات خلال الخمس سنوات السابقة. فالقيادات التربوية لا بد أن تكون قيادات قادرة على التحفيز والابتكار واستثمار الفرص؛ لتكون قادرة على التغيير في ظلّ هذه الأزمات. وخاصةً أنّ للقائد التربوي دوراً بارزاً في الميدان التربوي، فهو الذي يوجّه دقّة العملية التعليمية التعلّمية برمتها نحو الجودة من خلال المعلم، فعلى عاتقه تقع مسؤولية تربية وتعليمية كبيرة، فهو الموجه والمشرف والقائد للمعلمين، ولا بدّ أن يكون دوره قيادياً بامتياز.

ومن خلال دراسة الباحثة مساقات الإدارة التربوية، واطلاعها على الدراسات النظرية والميدانية التي تناولت أدوار مدير المدرسة وأداءه الوظيفي، وأثره في تحسين العملية التعليمية التربوية والارتقاء بمستوى الأداء، وقدرته على التعامل مع الأزمات، ومن خلال عمل الباحثة معلّمة لفترة زمنية

ليست بالقصيرة، وملاحظتها لمدى قيام مديري المدارس بدورهم الوظيفي والمهني؛ أدركت الباحثة أهمية أن المديرين في المدارس يجب أن يكونوا على قدرة عالية في التعامل مع الأزمات، فالمديرون في المدارس الحكومية في الوقت الحاضر، وخلال السنوات الماضية أي ما بعد فترة كورونا، يديرون المدارس خلال فترة أزمة مستمرة تحتاج إلى خطط لها علاقة بالمستقبل؛ من أجل سير العملية التعليمية بالشكل الصحيح؛ وكذلك لتعويض الفقد التعليمي لدى الطلبة؛ لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات؟

أجابت الدراسة عن الأسئلة الفرعية المنبثقة من السؤال الرئيس:

1- ما درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة الاستباقية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

3- ما درجة ممارسة استراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة استراتيجيات إدارة الأزمات، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة ممارسة القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين؟

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- معرفة درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين.
- 2- معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين متوسط استجابات افراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين تُعزى للمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
- 3- معرفة درجة ممارسة استراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين.
- 4- معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة استراتيجيات إدارة الأزمات، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين تُعزى للمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
- 5- معرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين درجة ممارسة القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

4.1 أهمية الدراسة:

يومل أن تفيد نتائج الدراسة في الجانبين: النظري والتطبيقي، وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

تأتي الأهمية النظرية من موضوع الدراسة وهو العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، ويؤمل من هذه الدراسة:

- أن تساعد هذه الدراسة في التعرف على الممارسات التي تتعلق بالقيادة الاستباقية؛ من أجل التعامل مع الأزمات، من خلال إدارتها وتحسين الواقع في التعامل مع الأزمات المتوقعة في المدارس الفلسطينية.
- تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين في المستقبل؛ من أجل القيام بأبحاث مرتبطة بموضوع الدراسة من خلال التوصيات التي يتم تقديمها، من خلال نتائج هذه الدراسة.

- تركيز الباحث على الأداء القيادي في المدارس الفلسطينية، من خلال إبراز دور القيادة الاستباقية في الحد من الأزمات المستقبلية.
- إثراء المكتبة الفلسطينية والعربية في مجال القيادة المدرسية بشكل عام، وكيفية التعامل مع الأزمات التي تعصف بالعملية التعليمية، خلال فترة إجراء هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

يُؤمّل أن تفيّد هذه الدراسة الجهات الآتية:

- وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم ومديري المدارس الفلسطينية بإبراز دور القيادة الاستباقية، في تحقيق بيئة إيجابية تطور العملية التعليمية وتحد من تأثير الأزمات.
- الباحثين في مجال الفكر التربوي والقيادة المدرسية ومركز البحث والتطوير من خلال الاطلاع على الأدب النظري وما تم التوصل إليه من نتائج، وإمكانية تطبيق دراسات متشابهة على مجتمعات أخرى.
- مركز التدريب في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم من خلال التركيز على القيادة الاستباقية خلال تدريب القيادة المدرسية، ومدى قدرتها على التغلب على المشكلات التي يمكن أن تحدث في المستقبل.

5.1 مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية عدداً من المصطلحات تمّ تعريفها على النحو الآتي:

القيادة: هي "الفن الذي نستطيع بوساطته التأثير في توجيه الآخرين إلى هدف معين، بطريقة تحصل بها على ثقتهم واحترامهم وطاعتهم وتعاونهم، من خلال تنسيق جهود الأفراد وتنظيم علاقاتهم، ممّا يجعلهم يقبلون توجيهات القائد بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة" (أبو العلا، 2013: 72).

القيادة الاستباقية: "هي نمط قيادي يركّز على التوقع والتخطيط والتصرف بشكل مسبق؛ لتجنب المشكلات المحتملة والاستفادة من الفرص المتاحة، بحيثُ تظهر مقدرة القائد على التحول من التعامل مع أزمة إلى التنبؤ والمبادرة بالتحصين، ووضع الحلول الاستراتيجية؛ لمنع أزمة محتملة أو احتوائها" (العبد الجادر، 2015: 39).

وتعرف الباحثة القيادة الاستباقية إجرائياً بأنها: الدرجة التي تقيس بها استبانة الدراسة مجموعة الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس على الفقرات التي تقيس القيادة الاستباقية.

إدارة الأزمات: "مجموعة من الأساليب والتقنيات التي تعمل على اتخاذ القرارات السريعة والعقلانية؛ لمواجهة تحديات وتطورات معينة يكون هدفها منع اتساع نطاق الأزمة التي تقود إلى نزاعات وصدمات، وإيقاف الاختلال الكبير الذي قد يحدث؛ نتيجة لخروج الأزمة إلى حالة المواجهة الفعلية" (اللامي والعيساوي، 2015: 14).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي تقيس بها استبانة الدراسة مجموعة الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس على الفقرات التي تقيس إدارة الأزمات.

6.1 حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في فلسطين (مديريات جنوب الضفة الغربية، التي تتمثل في مديرية التربية والتعليم في بيت لحم، والخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل، ويطا).

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية في فلسطين (مديريات جنوب الضفة الغربية والتي تتمثل في مديرية التربية والتعليم في بيت لحم، والخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل، ويطا).

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024/2023).

7.1 محددات الدراسة:

يتحدد تعميم النتائج الحالية في الظروف التي تمر فيها العملية التعليمية من حرب على الفلسطينيين من قبل الاحتلال، وخاصةً ما يحدث في غزة من أحداث مؤلمة، وكذلك حالة الطوارئ التي تمر فيها العملية التعليمية من تعليم عن بعد، وصعوبة الوصول إلى أفراد عينة الدراسة؛ من أجل الخروج بالنتائج.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وكانت على النحو الآتي:

1.2 الأدب النظري

تضمن هذا الجزء عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تم تقسيم هذا القسم إلى محورين رئيسيين: تناول المحور الأول القيادة الاستباقية، وتناول المحور الآخر إدارة الأزمات.

1.1.2 المحور الأول: القيادة

مصطلح القيادة من المصطلحات اللافتة للنظر قديماً وحديثاً، في جميع الميادين، السياسية والعسكرية والتعليمية والاقتصادية وغيرها، وبالرغم من كونها قديمة قدم المجتمعات إلا أنها حديثة يهتم فيها البحث العلمي بشكل مستمر؛ بهدف الإجابة عن العديد من الأسئلة التي تثار حول مفهوم القيادة وأنواعها وأنماطها، ومدى قدرتها على التأثير في المنظمات.

كيف يمكن أن تكون قائداً ناجحاً؟ ما هي مهارات القائد؟ لماذا ينجح هذا في القيادة ويفشل غيره وغيرها؟ فوضعت النظريات، وأجريت الدراسات ولا زال الباحثون حتى الآن يبحثون في القيادة وأنواعها وأنماطها (أبو سمرة واللبيدي، 2012).

والقيادة بمفهومها العام تزخر بالكثير من النظريات والأنماط المتعددة، مما يوجب مراعاة الدقة عند اختيار القادة واختيار الرجل المناسب في المكان المناسب؛ حتى تتحقق الأهداف المطلوبة منه. ومن الملاحظ أنّ هذا التنوع في مفهوم القيادة دفع إلى مزيد من الاهتمام بالقيادة من قبل الباحثين فكثرت الأبحاث العلميّة المحكّمة، وتخصّصت مجلات علميّة محكّمة أيضاً في مجال القيادة، وعقدت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية حولها، ونُظمت فيها المحاضرات والدورات، وألفت فيها الكتب، وأصبح هناك متخصصّون ومستشارون في مجال القيادة، بل حتى أصبحت المهارات القياديّة ضمن حزمة المهارات الضّروريّة للتّعليم في القرن الحادي والعشرين (الكبير، 2016، 35).

فالقيادة إذن، كدراسة وممارسة، ليست عمليّة جامدة، وإنّما هي عمليّة ديناميكيّة حيّة، يمكن من خلالها أن تقوم بأدوار مختلفة؛ وفقاً لمقتضيات الموقف، وما يتوقع من القائد نفسه، فمن الطبيعي أن يعرف القائد ارتباط الوسائل بالغايات، وأن يؤدّي دوره على المستويين: رسم السياسة وتنفيذ السياسة، ويتوقع منه أيضاً أن يدفع العمل إلى الأمام، وأن يطور من أساليبه وطرائقه في العمل، أي أن يقوم بدور تجديدي (Epitropaki & Mainemelis، 2016).

أنّ القيادة هي نشاط التّأثير في الآخرين ليتعاونوا؛ من أجل تحقيق هدف معين، انفقوا على أنه مرغوب فيه (عطوي، 2016)، وأنّ القيادة هي الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل، وبأقل التكاليف، وفي حدود الموارد والنّسهيلات المتاحة (نجم، 2011)، ويرى العميان (2005) أنّ القيادة هي التّأثير في الآخرين، وتوجيه جهودهم وطاقاتهم نحو تحقيق أهداف المنظمة وغاياتها.

وترى الباحثة أن للقيادة تأثيراً في سلوك الآخرين في مواقف معيّنة ومحدّدة، وتستمد القيادة قوّة التّأثير من الجماعة لما لها من رصيد يتمثل بالثقة والاحترام والتّعاون المشترك. وأنّ القيادة لها عناصر: هي القائد ومجموعة أفراد يعملون معه، هم الأتباع، وأهداف مشتركة يعملون؛ من أجل تحقيقها. والقيادة عمليّة اجتماعيّة، حيث إنّ القائد يستمد قوته من تعاون مرؤوسيه، والمرؤوسين يستمدون قوتهم من قائدهم الذي يتقون به، فهي عمليّة تفاعليّة بين عدة أطراف.

أما القيادة التّربويّة يرى السعود (2013، 77) بأنّها "مقدرة الفرد (القائد التّربوي) على التّأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة؛ من أجل تحقيق هدف أو أهداف محدّدة".

تعد القيادة جوهر العملية الإدارية، وبها تستطيع المؤسسات التعليمية تحقيق أهدافها بكفاية وفعالية، وبالتسيق بين جهود العاملين فيها وتوجيههم، محققة بذلك الأهداف المنشودة والتكامل بين الجوانب التنظيمية والاجتماعية والإنسانية للعملية الإدارية، والقيادة هنا تعني وجود علاقة مباشرة بين شخص يوجه وآخرين يقبلون بشكل طوعي؛ من أجل تحقيق أهدافهم الشخصية، وأهداف المؤسسة (العمرى، 2019).

تتغير القيادة باستمرار بسبب التحدّيات والمفاهيم والمخاوف الجديدة، كما يتّضح من المتطلّبات الإنشائية المختلفة للقيادة، في حين أنّ المبادئ المجردة قد تظل متجانسة، وتختلف النواحي العملية والتشغيلية بشكل كبير على نحو عام، وهي مهمة بشكل حيوي للقياديين، إذا كانوا يريدون القيادة بشكل مؤثر، يحتاج القياديون الجيّدون إلى التأكيد من أنّ العاملين لديهم ما يحتاجون إليه للقيام بالمهمّات الآتية: التدريب والتوجيه، والتشجيع والدعم، والمشاركة، والتحفيز الموجّه نحو الإنجاز، والاستقلالية، بعد وصولهم إلى مستويات عالية من الكفاية تتطلّب القيادة الإدارية تعليماً وتدريباً تنموياً (Gyasi، 2015).

يُعرف النمط القيادي بأنّه الأسلوب الذي يتبعه القائد ويمارسه مع المعلمين في المؤسسة، ويؤثر في الروح المعنوية للمعلمين وفي تعلم الطلبة وفي الأداء العام للمؤسسة التعليمية، فالقائد الفعال هو الطاقة المبدعة التي تعبئ المعلمين وتخولهم القيام بمبادرات تؤدي إلى بلوغ أهداف المؤسسة، وقد توصلت معظم الدراسات والبحوث إلى تحديد ثلاثة أنماط رئيسية لأنماط القيادة الإدارية، وهي القيادة الديمقراطية، والقيادة التسلطية، والقيادة الفوضوية (Stuart، 2021).

وتستنتج الباحثة ممّا سبق أنّ القيادة عبارة عن فن وتعلم وممارسة تهدف إلى توجيه وتحفيز وإلهام الآخرين للعمل بشكل جماعي نحو تحقيق هدف مشترك، ويمتلك القائد فيها المهارات والصفّات، مثل التّواصل الفعّال، واتّخاذ القرارات، وحلّ المشكلات، وإدارة الوقت، والتفويض، والتحفيز وغيرها من المهارات التي تدعم القائد في التأثير في سلوك الآخرين نحو الهدف المنشود.

وللقيادة التربوية أهمية في أنّها حلقة الوصل بين العاملين، وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية، وأنّها قيادة المؤسسة؛ من أجل تحقيق الأهداف المرسومة، وتساعد في السيطرة على مشكلات العمل، ورسم الخطط اللازمة لعملها، وتنمية الأفراد وتدريبهم ورعايتهم، إذ

إنَّهم رأس المال الأهمّ والمورد الأعلى، ومواكبة التغيّرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة (العجمي، 2010).

والقيادة التّربويّة تمثل عاملاً مهمّاً في نجاح الإدارات التّعليميّة أو فشلها، وتُعد من أهمّ مكوّنات المنظومة التّعليميّة؛ لدورها الكبير في تشجيع التّفاعل الإيجابي بين العاملين وتنمية دوافعهم الإيجابية، وتهتم القيادة التّربويّة بالمبادئ والقيم، وأصبحت في القرن الحادي والعشرين تستهدف الوصول إلى معايير تُقاسُ بها فعاليّة الإدارة بطريقة علميّة وموضوعيّة (القيسي، 2010).

حدد بني مصطفى (2014) مظاهر القيادة الناجحة بالأمر الآتية:

أ. القيادة، التي هي مقدرة على التأثير في الآخرين؛ بوصفها عمليّة تستهدف التأثير التوجيهي في سلوك الأتباع وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم وتصرفاتهم وبما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

ب. القيادة، التي هي عمليّة موقفية، أي التسليم بأهميّة العوامل التي تتصل بالموقف الذي تتم فيه ممارسة القيادة وأثر هذه العوامل في فاعليّة القيادة، التي توصف بأنّها عمليّة تأثير في أنشطة الأتباع نحو تحقيق الأهداف في موقف محدد بذاته.

ت. القيادة بوصفها عمليّة سلوكيّة ينجزها القادة الذين يرشدون الآخرين، والذين بدورهم يصبغون صفة الشّرعيّة على هذا السلوك التّفاعلي بين القائد والأتباع، وبمقتضاها يقوم القائد بتشجيع الأتباع، ومساعدتهم على العمل بحماس؛ من أجل تحقيق الأهداف.

ث. القيادة التي هي عمليّة تفاعليّة، وهي المحصّلة للتّفاعل بين المواقف التي تتطلب الإبداع والابتكار وبين امتلاك المهارات الإنسانيّة القادرة على التّفاعل مع هذه المواقف؛ بوصفها عالقة مركبة بين عدّة متغيّرات محدّدة بصفات القائد والموقف واتّجاهات الأتباع وحاجاتهم وسماتهم.

ج. شخصيّة القائد، إذ إنّ طبيعة الإدراك الذي يحمله القائد وتحليل شخصيته هو الذي يساعد على تحديد الأسلوب الإداري الذي يتبنّاه، وهذا الأسلوب يمكن أن ينعكس على القائد في أهميّة إدارة الوقت وطريقة استثماره له.

أهداف القيادة التربوية:

للقيادة التربوية أهداف كثيرة، لخصها الشحومي (2020) بما يأتي:

- تسعى لتحقيق رغبات الأفراد العاملة ومحاولة إشباع كل احتياجاتهم.
- تحاول تحفيز كل أفراد الجماعة تحفيزاً ذاتياً؛ لتحقيق الأهداف بنشاط وصحة نفسية.
- تحترم إنسانية الأفراد، وتشجعه مهما كان عمله صغيراً، تستمع لوجهة نظره باهتمام وتتناقشه في آرائه، تعاقبه إذا ما صدر منه تصرف مهمل، ولكن عقاب ممزوج بالرحمة ولا تحمله فوق استطاعته.
- السيطرة على المشكلات التي تعترض تحقيق الأهداف، ومحاولة تنظيم خطط للتغلب عليها.
- التعامل مع المؤثرات الخارجية، ومحاولة توظيفها لصالح المؤسسة.

الأنماط القيادية:

تمثلت الأنماط القيادية بما يأتي:

1. النمط الأتوقراطي: حيثُ يتميز القائد باتباع أسلوب الحزم والحسم والشدة والتحديد الدقيق للأعمال والواجبات وإجراء الرقابة الصارمة على أداء أفراد الجماعة، وهو لا يتيح لهم إبداء آرائهم أو مناقشتها، وهو نمط عسكري بالدرجة الأولى ويسمى بالنمط الأتوقراطي، ويتصف القائد السلطوي بالاعتماد والثقة المطلقة بالنفس والكبرياء، وعدم الاعتراف بأخطائه والتفاخر بنفسه وإنجازاته والقسوة والبحث الدائم عن القوة والجاه بأي ثمن، ويحتفظ بنفسه بأسراره وأسرار العمل لذاته، ويلقي اللوم على معاونيه عندما يفشل، لكنه يحصل على التقدير لشخصه في حال النجاح (الداود، 2016).

2. النمط الديمقراطي: وهو عكس النمط السابق مباشرة، حيثُ إن القيادة الديمقراطية تتبع أساليب الإقناع والاستشهاد بالحقائق، واعتبار أحاسيس الأفراد ومشاعرهم وجعلهم يشعرون بكرامتهم وأهميتهم، وهذا النمط يؤدي دوراً فاعلاً في تنمية الابتكار، وتحقيق التعاون وإطلاق قدرات

المرؤوسين وطاقاتهم الكامنة؛ وممّا سبق يتّضح أنّ هذا النّمط يقوم على أساس الاحترام المتبادل بين القائد وتابعيه، وإتاحة الفرص للإبداع والابتكار (عسكر، 2012).

3. **النّمط التمكيني:** يهدف إلى تمكين الأفراد من تطوير قدراتهم لأعلى مستويات ممكنه، من خلال النّمو الفكريّ، والإعداد للحياة العمليّة، والمساهمة في بناء المؤسّسة التي يعمل فيها، وخدمة المجتمع (مجيد، 2020).

4. **النّمط الترسليّ:** وهذا النّمط يعتبر من أنماط القيادة السليبيّة حيثُ يكلف القائد -إن جازت التسمية- في هذه الحالة الجماعة بأداء العمل ولا يشرف عليهم أو يعاونهم ويتركهم يفعلون أي شيء يتعاونون أو يتنافرون أو يفعلون أو لا يفعلون فهو لا يتدخل ولا يؤثر في الجماعة، وما أكثر سيادة هذا النّمط في المنظمات الحكوميّة! وبخاصة تلك التي تقدّم خدمات للجمهور في المجتمعات النامية، ويتّصف هذا النّمط باتجاه القائد إلى إعطاء أكبر قدر من الحرية للمرؤوسين، والاعتماد على تفويض السّلطة للمرؤوسين على أوسع نطاق، ويتّضح أنّ هذا النوع من القيادة يفقد السّيّطرة على أعضاء المجموعة، وعدم توفر حماسة كبيرة للعمل، ممّا يؤدّي إلى عدم الإنجاز وقلة الإنتاج والفوضى (الداود، 2016).

5. **النّمط المتكامل:** يمثّل هذا النوع من القيادة اهتمام القائد بالعمل والعلاقات مع الأفراد، أي أنّ القائد يكون مرتبطاً بشكل مباشر مع المرؤوسين؛ حتى يصل إلى مستوى الفاعليّة؛ لأنّه بهذا السلوك يجعل القائد الأفراد ملتزمين ومتضامنين، ولهم ارتباط عالٍ بالمؤسّسة ممّا يؤدّي إلى إيجاد مناخ يسوده الاحترام والثقة (جمعة ونوري، 2011).

6. **النّمط الانسحابي:** في هذا النّمط من القيادة يكون القائد غير مهتم بالعمل والعلاقات الإنسانيّة، وهو غير فعّال، وتأثيره سلبيّ في المؤسّسة، ويتجاهل الصرّاعات؛ تجنّباً للمشاكل، ورقابته تكون شبه معدومة، ويقلّ من واجباته بالنّهزب والقائها على الآخرين (الرقب، 2022).

وترى الباحثة أنّ أنماط القيادة هي الأساليب التي يتبعها القادة في توجيه الآخرين وتحفيزهم وإلهامهم؛ لتحقيق أهداف مشتركة، وهناك العديد من الأنماط القياديّة التي ذكرت، ولكن جميع هذه الأنماط لها صفاتها وميزاتها، وتستخدم حسبَ المواقف المختلفة، ولكن الهدف المشترك من بين جميع هذه الأنماط هو الاتّجاه نحو الهدف المنشود.

المهارات القيادية

لكي يتمكن القائد من القيام بمسؤولياته بكفاية واقتدار توجب عليه التمكن من عدد من المهارات، ويتفق علماء الإدارة على تصنيف المهارات القيادية اللازمة للقائد إلى ثلاث مهارات، وفقاً لما أشار إليه شحادة (2008):

◆ **المهارات الفكرية:** وتعني القدرات المكتسبة لدى القائد على التصور الذهني والعقلي للأمور المحيطة به في المؤسسة وللمتغيرات الداخلية والخارجية والعلاقات القائمة بينهما؛ ولهذا فالقائد الذي تتوفر لديه هذه المهارات يكون فاعلاً في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات قبل حدوثها، حيث يضع الحلول والاستراتيجيات والأولويات والخطط العلاجية قبل وقوع المشكلة، وهي تتعلق أيضاً بما يجب أن يتوافر لدى القائد من معلومات وأفكار تتصل بخصائص المؤسسة التي يقودها.

◆ **المهارات الإنسانية:** وتشير إلى مجموعة القدرات المكتسبة لدى القائد الفعّال، وقدرته على التفاعل المؤثر مع تابعيه والمجتمع المحلي ورؤسائه. كذلك قدرته على تنسيق الجهود في المؤسسة وقيادتها نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وكذلك المقدرة على إيجاد جوٍّ من الديمقراطية والإنسانية تسوده روح الجماعة والتعاون، وتبادل الأفكار والخبرات بين أفراد المؤسسة.

◆ **المهارات الفنية:** وهي المعرفة والفهم لنوع العمل الذي تقوم به المؤسسة، بحيث يصبح مميزاً بمعرفته وخبرته بين العاملين في المؤسسة في المجال الذي يتخصص فيه، ويمكن اكتساب هذه المعرفة عن طريق الخبرة والدراية والتدريب، وهو على رأس عمله أو قبل التحاقه بالوظيفة.

وترى الباحثة أنّ المهارات القيادية يجب أن تتوافر في القائد الإداري، بحيث يكون على درجة عالية من القدرات العقلية للتفكير في المتغيرات الداخلية والخارجية التي تحدث في المؤسسة، وبناء العلاقات الإنسانية معها وإدارتها بطريقة فنية بحيث توجه خبرات العاملين نحو التميز والابتكار.

مصادر قوّة القيادة:

يوجد العديد من الطرق التي تساعد القيادة على أداء أدوارها المطلوبة على أكمل وجه، وذلك من خلال المعرفة الكاملة لطبيعة الإنسان ومكوّناته وكيفية التّعامل معه، ومعرفة الحاجات الأساسيّة للأفراد والمجتمع، حيث إنّ القيادة التّربويّة تشمل مجموعة التّفاعلات بين شخصيّة القائد والأفراد الذين يتبعون له، من حيث حاجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم، وبناء العلاقات بين أفرادها؛ لذلك فالقيادة الناجحة تستمد بفاعليّة؛ من أجل تحقيق الأهداف المرجوة بالعديد من المصادر التي تساعد على أداء واجباتها، وتعدّ قوّة القيادة في مجموعة من المصادر التي تتنمّل في (المدهون، 2012):

المصدر الأوّل: سلطة الموقع أو المنصب: ويقصد بها التأثير الشّخصيّ المستمدّ من تملك مركز السّلطة الرّسمي.

المصدر الثّاني: قوّة الإثابة: أي القوّة الشّخصيّة المستمدة من قدرة القائد على التّحكّم في توزيع المكافآت؛ لقاء الأعمال المرغوب فيها، كالحوافز الماديّة والمعنويّة.

المصدر الثّالث: قوّة الحسم: ويقصد بها قدرة القائد على التّحكّم في التّوزيعات غير المرغوب فيها لنتائج الأعمال، أي الحوافز السلبية.

المصدر الرّابع: قوّة الجاذبية الشّخصيّة: وهذه تتعلّق بما يمتلكه القائد من خصائص جاذبيّة تشد الأفراد للعمل معه، كالعلاقات الطيّبة، والاتّصال الفعال، واهتمامه بالعلاقات الإنسانيّة

المصدر الخامس: قوّة الخبرة: تتمنّل في ممارسة القائد لقدراته وخبراته ومهاراته الكثيرة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، ممّا يجعل الآخرين يفضّلون العمل تحت قيادته.

نظريّات القيادة:

من أقدم النظريّات كانت نظريّة الرّجل العظيم، وهي القائمة على فكرة أنّ القادة يولدون ولا يصنعون، أي يمتلكون سمات قياديّة فطريّة وموروثة، ومن أهمّ ما جاعّت به هو افتراضها بمقدرة القائد (الرّجل العظيم) على إحداث التّغييرات في حياة الجماعة وسماتها وخصائصها، والشّخص

عندما يولد إمّا أن يمتلك السّمات الضّروريّة للقيادة أو لا يمتلكها، كما يلاحظ أنّ القيادة ليست صفة مطلقة يتمتّع بها أفراد دون الآخرين، وإمّا هناك من العوامل الأخرى التي تتدخل في الأمر منها الظروف المحيطة بالجماعة، وكذلك نوعيّة الجماعة ذاتها، وممّا يلاحظ ان هذه النّظريّة أخفقت في تفسير ظاهرة القيادة وتوصيف القائد (شهاب، 2010).

ومن ثمّ جاعّت نظريّة السّمات التي تشير إلى أنّ القائد الفعّال تتوفر فيه مجموعة من الصّفات الفسيولوجيّة والنّفسيّة والدّهنيّة، والقائد بمفهوم هذه النّظريّة أيضاً يُولد ولا يُصنّع (أبو سمرة واللبيدي، 2012)، وأنّ القادة يتميزون عادة بصفاتٍ جسميّة، كالطول والقوّة والحيويّة وحسن المظهر، وصفات عقليّة كالذكاء، وسعة الأفق والمقدرة على التنبؤ، وحسن التصرّف والطلاقة في الكلام، وسرعة البديهة (شهاب، 2010). وتبيّن لاحقاً أنّ هذه النّظريّة لا تقدّم جواباً شافياً حول السّمات الضّروريّة للقيادة بالضبط، ممّا استدعى القيام بدراسات أخرى حول النّظريّات، فبرزت نظريّات أخرى في الخمسينيّات تهتمّ بالمنحى السلوكي للقيادة، حيثُ ركّزت على بُعدين يتعلّقان بسلوك القائد في المؤسّسة: بُعد العاملين (المروّوسين) والاهتمام بهم من جهة، وبُعد الإنتاج وأهداف المؤسّسة من جهة أخرى، فكانت نظريّة ذات البعدين، والشبكة الإداريّة، ونظريّة ليكرت في القيادة، ونظريّة الخط المستقيم ونظريّات أخرى.

ثمّ جاعّت نظريّة القيادة الموقفية والظرفيّة، التي اعتبرت القيادة اقتراناً بين القائد والموقف والأتباع، ووفق هذه النّظريّة يكون القائد مؤثراً أو غير مؤثر، حسب طريقة تعامله مع الموقف وتكييف سلوكه؛ ليلتئم حاجات أتباعه والبيئة التي يعيشون فيها، وتحقيق أهداف المؤسّسة التي يقودها، ومن رواد هذه النّظريّة كل من كينيث بلانشرد، وباول هيرسي، وفيدلر. وركّزت نظريّة النضج الوظيفي (إحدى النّظريّات الموقفية)، بشكل أساسي على خصائص التّابعين ونضجهم، وأشارت أنّ على القائد أن يقيّم مدى نضج تابعيه للمهمة باستمرار، وان يختار النمط القيادي الأكثر ملاءمة لتلك الخصائص، إذ يسمح القائد للتّابعين بحرية اتّخاذ القرارات من خلال تفويضهم في حال وجد أنّهم قادرين وراغبون بالعمل، ولديهم ثقة عالية بأنفسهم، بينما يلجأ لأسلوب الأمر إذا كان التابعون تنقصهم المقدرة والرغبة والثقة بالنفس، ويتشارك القائد مع التابعين في اتّخاذ القرار في حال كان التابعون قادرين على العمل، ولكن تنقصهم الرغبة في العمل والثقة بالنفس، ويلجأ القائد للإقناع إذا تبيّن له مقدرة العاملين، وغياب الرغبة والثقة بالنفس (الغزالي، 2012).

2.1.2 المَحَوْر الثَّانِي القيادة الاستباقية:

القيادة الاستباقية يعرفها فرج والحارثي (2022، 5) بأنها "أسلوب في القيادة، يتسم بالتركيز على المستقبل، والفعالية في اقتناص الفرص ومواجهة التحديات لاستباق الأحداث قبل وقوعها.

فالاستباقية هي "عملية توليد الإجراءات الرائدة وتشريعها التي تركز على المستقبل بمبادرة ذاتية، ويمكن أن تتم قُدمًا لإحداث تغييرات في البيئة" (wu & parker، 2016، 16).

ذكر الباحثون (Gava & Araujo، 2012) ثمانى قدرات تتميز بها القيادة الاستباقية تتمثل في الآتي:

- المقدرة على التعامل مع المخاطر.
- المقدرة على التعامل مع الأخطاء.
- المقدرة على تصور الحقائق المستقبلية.
- المقدرة على إدارة الضغوط قصيرة المدى.
- المقدرة على الابتكار.
- المقدرة على الإدارة بطرق مرنة.
- المقدرة على تحديد مهارات الأشخاص وقدراتهم.
- المقدرة على تنمية قدرات العاملين وتطويرها.

وأضاف (ong، 2014) "أنه يجب على القادة أن يكونوا ذوي جلدٍ في التعلُّم من النِّقْد لعملهم، ولتكتيكات القيادة".

وقد عرّفَتها الباحثة بأنها أخذ المبادرة في تحسين الظروف الحالية، وأنها تنطوي على تحدي الوضع القائم، بدلاً من التكيّف بشكل سلبيّ.

مرتكزات القيادة الاستباقية

ترتكز القيادة الاستباقية على مرتكزين رئيسيين، هما: السلوك الاستباقي، والشخصية الاستباقية، وفيما يأتي تفصيل لهما:

1- السلوك الاستباقي :

يشير السلوك الاستباقي على المستوى الفردي لانطلاق الذات، والعمل على تركيز الفرد بالمستقبل، والذي يهدف إلى تغيير الوضع الخارجي، مثل تحسين أساليب العمل، أو لتغيير بعض جوانب له ، مثل تحسين الأداء؛ من أجل الحصول على تغذية راجعة من المشرف. ومثل هذا السلوك الأكثر نشاطاً حيثُ تتغير وتتركز من أي أداء المهمة الأساسية، أو الأداء على التكيف في المستقبل، وقد عرفت الاستباقية بأنها "أخذ المبادرة في تحسين الظروف الحالية، وأنها تنطوي على تحدي الوضع القائم، بدلا من التكيف بشكل سلبي لتقديم الشروط؛ لذا تعدُّ الاستباقية هي بمبادرة ذاتية، وينطوي على إجراءات موجهة نحو المستقبل، وهي التي تهدف إلى تغيير الذات وتحسينها وتغيير الوضع الحالي وتحسينه أيضاً. (Presbitero، 2015).

إن مفهوم السلوك الاستباقي قد نوقش على نطاق واسع في مختلف مجالات السلوك التنظيمي، ويتم تعريف سلوك استباقي عموماً بأنه عمل موجّه للمستقبل الذاتي، وهو الذي يهدف إلى تغيير الوضع وتحسينه؛ لذ يهدف السلوك الاستباقي لإحداث التغيير البناء، وقد يساهم بشكل إيجابي في تعدد الفرد، فريق، ونتائج مستوى التنظيم، بما في ذلك الأداء الفردي، والنجاح الوظيفي، والعمل الجماعي، والعمليات التنظيمية، وتمثل هذه الدراسات وجهة نظر ثابتة نوعاً ما، وبشكل متقطع تجاه القيادة الاستباقية، والشخصية الاستباقية التي لا تشمل كل سلوك والكفاية وخصائص القيادة ذات الصلة، ولا تكشف كيف يتم إنشاء أهداف استباقية، وحققت من خلال آلية القيادة.

وفي المقطع الآتي نود أن نلفت من وجهة نظر العملية الاستباقية ومناقشة خصائص القيادة المطلوبة، وهل هناك حاجة لوضع الأهداف للقيادة والشخصية الاستباقية وتحقيقها؟ يمكن أن ينشأ السلوك الاستباقي وبطبيعة الحال بين الأفراد الذين يميلون في كثير من الأحيان، على الرغم من تلك الإجراءات التي تتعارض مع أهداف الشركة قد تكون غير ملائمة، ولكن يلفت عدد المرّات من

حَيْثُ إِنَّهُ يَحْتَمِلُ هَدْرًا لِلسُّلُوكِ، وَيُمْكِنُ ذَلِكَ لِلشَّرَكَاتِ وَالْمَدِيرِينَ أَنْ تَسْتَفِيدَ بِبَسَاطَةٍ مِنَ السَّمَاحِ بِسُلُوكٍ أَكْثَرَ اسْتِبَاقِيَّةً؛ لِتَزْدَهَرَ (Bakker، 2016).

لذلك فقد أصبح موضوع الاستباقية موضوعاً مهماً في مجال البحوث السلوك التنظيمي، لقد كرّس العلماء قدراً كبيراً من الاهتمام؛ لفهم كيفية تعزيز الاستباقية على المستوى الفردي، ومع ذلك، فالاستباقية هي أيضاً ذات الصلة للفرق؛ باعتبارها وحدات العمل، وإنّ إجراءات الاستباقية عندما تلقى الانطلاق الذاتي، والنهج المستمر نحو العمل على المستوى الجماعي، فالاستباقية على مستوى الفريق أمر بالغ الأهمية؛ لأنها يمكن أن تساعد الفرق على العمل بشكلٍ فعّالٍ (Chia-) Huei and Zhen، 2015 :

وتشمل مجالات التطبيق التي يمكن الاستفادة من هذه التقنيات والنقل، وإدارة الاحتيال وغيرها من الممارسات التي تواجه المؤسسة (Apostolou and Mentzas، 2015) وهناك نظريات استخدمت في السلوك الاستباقي، وهي التي يمكن أن تستخدم أيضاً في سياق التطوير الوظيفي، ومن هذه النظريات نظرية التنظيم الذاتي، وبالإضافة إلى ذلك يبين الباحثون أنّ الحاجة المتزايدة لإدارة الذات للعمل الوظيفي، وخاصةً أنّه لا يمكن التنبؤ به بشكل سريع؛ بسبب بيئة العمل المتغيرة، التي لا يمكن الجمع بين هذه الأفكار والأفكار الأخرى، ومن المتوقع أن الانخراط في السلوكيات الاستباقية التي تعزز الإدارة الذاتية في كل من الوظيفة ومستوى مهنة الموظفين مع التصرف بالسلوك الاستباقي (Bakker، 2016).

2- الشخصية الاستباقية

تُعرّف الشخصية الاستباقية بأنها "الميل المستقر نسبياً لإحداث التغيير البيئي فإنه يشير إلى الميل الطبيعي للانخراط في السلوك الاستباقي في مجموعة متنوعة من الحالات المستقبلية، فالأفراد مع شخصية استباقية يميلون إلى تغيير ظروفهم عمداً، بما في ذلك البيئة المادية؛ وذلك لتحديد الفرص واتخاذ الإجراءات اللازمة، والمثابرة حتى تحقيق تغيير حقيقي، في حين أن بعض الأشخاص تتفاعل مع التكيف وتتشكل من بيئاتهم ، والشخصية الاستباقية تتخذ مبادرة شخصية؛ ليكون لها تأثير حولهم (Bakker، Tims & Derks، 2012).

وتُعرّف الشَّخصيَّة الاستباقية بأنها التَّصرفُ الشَّخصيُّ في الاتِّجاه العام للتَّغيير المباشرة في البيئة الواحدة، والذي يتضمَّن تحديد الفرص وأخذ المبادرة. وعلاوة على ذلك، الشَّخصيَّة الاستباقية تُؤدِّي دورًا مهمًّا في تحسين رفاهية الموظَّف، ويرتبط ذلك بالرَّضى الوظيفي، والمشاركة العمل، والموظَّف الرَّضى عن الحياة (Jansen & Akkermans, Khapova، 2016).

وذكرت أبو عيادة (2022) أن أهمَّ مرتكزات القيادة الاستباقية امتلاك كاريزما عالية، والتميز بالسلوكيات الرائدة الأفضل في تعاملها مع السلوك الاستباقي، للانطلاق الذاتي، والتركيز في المستقبل وتغيير الوضع الخارجي، وتحسين أساليب العمل، والتغذية الرَّاجعة.

لذا فالتعريف المعتمد عادة لتحديد الاستباقية؛ باعتبارها متلازمة بالسلوك الذي يسبب للفرد أخذ المبادرة، وتبني التوجُّه للأشياء الذي يتجاوز متطلبات العمل الفعلية، والشَّخصيَّة الاستباقية لا تشمل فقط ظواهر مثل أخذ المبادرة في تحسين الظروف الحالية، أو إيجاد وظائف جديدة، ولكن أيضا تشمل البحث عن فرص التَّعلم والانخراط في أنشطة التَّعلم، كما أنَّها تنطوي على تحدي الوضع القائم بدلا من التَّكيف بشكل سلبي؛ لتقديم المبادرات؛ لذا هنالك مجموعة من الأبعاد التي تحدِّد الشَّخصيَّة الاستباقية، وهي العمل الاستباقي بأن تتخذ الموظفين للتأثير في بيئاتهم، هذا يعكس بوضوح اثنين من أهمَّ سماتٍ مميزة للشَّخصيَّة الاستباقية، وهي أن يتصرَّف في وقت مبكر والأثر المقصود؛ لذا تصف الشَّخصيَّة الاستباقية بأنها ميل مستقر إلى بحث عن الفرص، مبادرة المَعْرِض، اتِّخاذ الإجراءات اللّازمة، والمثابرة؛ حتى تصل إلى النهاية الذي يتم إحداث التَّغيير على هذا النحو، وتمثل شخصيَّة الاستباقية سمة مفيدة التي تهدف إلى السيطرة على البيئة وقد ارتبط إيجابيا لأشكال متعددة من السلوك الاستباقي.

الحاجة إلى القيادة الاستباقية في الميدان التربوي:

تعد الأزمات الإدارية في المؤسسة التعليمية تتمثل في قصور هذه المؤسسات عن مواكبة مستجداتها، وتلبية الأهداف التي ترسمها السياسات الحديثة، وعدم قدرتها بالوضع الراهن على السير قدما نحو التطلُّعات المستقبلية المأمولة منها. إضافة إلى بعدها عن التَّطورات في مجال النظريات والتكنولوجيا الإدارية الجديدة، وبالتالي عدم الانتفاع من التكنولوجيا، التي هي فرصٌ للتَّحسين والتَّطوير في مجال تدليل الصُّعوبات وتيسير المهام وتجويده، ممَّا يجعل القيادة في

المؤسسات التعلیمیة بحاجة إلى تبني أساليب أكثر تقدماً وابتكارية؛ للتعامل مع الأزمات بحيث "تخضع للاستعداد المسبق والخبرة والدراية في معالجة بوادر الأزمة، وعدم السماح بامتدادها أو بتدهور الأحداث"، وهذا ما يجب أن تبعه القيادة المدرسية في الوقت الحاضر، وهو ما يمكن أن تقدمه لنا القيادة الاستباقية (عبد الله، 2013).

وذكرت أبو عيادة (2022) أن القيادة الاستباقية هي عملية توليد سلسلة إجراءات رائدة مستمرة وتشريعها، وهي تركز على المستقبل بمبادرة ذاتية لإحداث تغييرات، والتركيز في المستقبل والمبادرة الذاتية، ويتم وصف كل من أهداف وسلوكيات القائد من خلال الآخرين بدلاً من أنفسهم، فالقيادة الاستباقية عمل موجه للمستقبل الذاتي، ويهدف للتغيير وتحسين الوضع الراهن؛ لإحداث تغيير إيجابي بناء، يسهم في تغيير الأداء الفردي، والنجاح الوظيفي، والعمل الجماعي، والعمليات التنظيمية، وهي عملية طويلة من التواصل مع الآخرين، وتنسيق الموارد وتعيين المهام، وحل النزاعات؛ للوصول لإحداث التغيير؛ لتجاوز الوضع الراهن والنظرة المستقبلية؛ من أجل تطوير العمل التربوي، والتغلب على الأزمات.

لذا تُعد الاستباقية موضوعاً مهماً؛ لفهم كيفية تعزيز الاستباقية على المستوى الفردي للقائد والفريق، فعلى مستوى الفريق أمر بالغ الأهمية؛ لتساعد على العمل الجماعي بشكل فعال؛ لتحقيق التطوير الوظيفي، وعلى المستوى الفردي متلازمة السلوك الذي يسبب للفرد أخذ المبادرة، وتبني التوجه للأشطة الذي يتجاوز متطلبات العمل الفعلية والبحث عن فرص جديدة، وتحدي الوضع القائم، بدلاً من التكيف بشكل سلبي؛ لتقديم المبادرات.

يتميز القائد الاستباقي في الميدان التربوي بالعديد من السمات لخصها البحث بالاعتماد على دراسة أبو عيادة (2022) بالنقاط الآتية:

1. رؤية مستقبلية واضحة: يتمتع القائد الاستباقي برؤية مستقبلية واضحة، حيث يمكنه تصور الفرص والتحديات المحتملة.
2. تخطيط استراتيجي طويل المدى: يضع القائد الاستباقي خطاً استراتيجياً طويلة المدى وأهدافاً طموحة لتطوير المؤسسة التربوية.

3. روح المبادرة والابتكار: يسعى القائد الاستباقي باستمرار إلى إيجاد أساليب جديدة وإبداعية؛ لتحسين الأداء العام.

4. إدارة التغيير بكفاءة: يدير القائد الاستباقي عملية التغيير بكفاءة عالية، ويستطيع التعامل بشكل جيد مع المقاومة والتحديات المصاحبة.

5. التركيز على الجودة والتميز: يحدد القائد الاستباقي معايير عالية للأداء التربوي، ويعمل باستمرار على تحقيق التميز والارتقاء بالجودة.

6. تواصل فعال: يتواصل القائد الاستباقي بشفافية وانفتاح مع المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، مشاركاً إياهم في صنع القرارات.

7. تحفيز وتمكين الفريق: يقوم القائد الاستباقي، بتحفيز العاملين وتمكينهم للمساهمة بفعالية في تحقيق الأهداف التربوية.

8. تحمل المسؤولية والمساءلة: يتحمل القائد الاستباقي المسؤولية ويكون معرضاً للمساءلة عن نتائج الأداء التربوي.

وترى الباحثة أنّ أهمّ السمات المميزة للقائد الاستباقي التصرف في وقت مبكر والأثر المقصود في الفريق، والبحث عن الفرص، والمبادرة، والمثابرة واتخاذ الإجراءات اللازمة، حتى تصل إلى النهاية الذي يتم إحداث التغيير والسيطرة على البيئة إيجابياً.

3.1.2 المَحَوْر الثالث: إدارة الأزمات:

تعدُّ الأزمات من الأحداث المؤثِّرة في حياة الأفراد والمنظمات على حدِّ سواء، فلا توجد مؤسَّسة بغض النظر عن حجمها أو طبيعة نشاطها يمكن الجزم بأنَّها لن تتعرَّض إلى أزمة، فإنَّ إدارة الأزمات تعني كيفيَّة التغلُّب على الأزمات بالأدوات العلميَّة والإداريَّة المختلفة، وتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها.

مفهوم الازمة

مصطلح الأزمة مشتق أصلاً من الكلمة اليونانية (Crisis) وعندما انتقل هذا المصطلح إلى مختلف العلوم الإنسانيَّة، أصبح يعني مجموع الظروف والأحداث المفاجئة التي ينجم عنها تهديد واضح للوضع الحالي لأي مؤسَّسة أو شركة سواءً أكانت على مستوى الفرد أو الإدارة نفسها.

وتُعرَّف الأزمة بأنَّها "حالة طارئة تحدث بشكل مفاجئ وغير متوقع، وتسبب حدوث خلل في أداء الاعمال التي تقوم بها المؤسَّسات والشركات، وبالتالي ينجم عنها الأذى والضَّرر للمركز التنافسي لها، ممَّا يتطلَّب منها البحث عن حلٍّ مستعجلٍ بشأن ذلك (الحنزاب وأبو قاعود، 2020: 263).

وتم تعريفها بأنَّها: "حالة تهديد مفاجئة تتعرَّض لها المؤسَّسة، تهدد وجودها؛ والوقت متاح للتعامل مع هذه الحالة ضيق جداً، ورغم التَّهديد الذي تحمله الأزمة، فإنَّها إذا أُديرَت بالشكل المناسب يمكن أن تتحوَّل إلى فُرصة للاتَّجاه بالمؤسَّسة للأحسن" (آل سعود، 2013: 32).

كما تم تعريفها أنَّها: "حالة غير عادية تخرج عن نطاق التَّحكُّم والسيطرة، وتؤدِّي إلى توقف حركة العمل أو هبوطها إلى درجة غير معتادة، بحيثُ تهدد تحقيق الأهداف المطلوبة في الوقت المحدد، ممَّا يستلزم تحركاً مضاداً وسريعاً؛ للحفاظ على تلك الأهداف". (الخطيب، 2015: 33)

أنواع الأزمات

تقسم الأزمات الى عدة أنواع ويمكن تصنيفها كما يأتي (ماهر، 2006) (الحفني، 2021) (Bobyleva & Sidorova، 2015) (اسليم، 2007):

1- مِنْ حَيْثُ تَكَرَّرَ الأزمَة: إنَّ حدوثها الدَّوري يتيح رصد مقدماتها وتجنبها، ويمكن تقسيمها إلى:

أ- أزمات دورية متكررة: تَكَرَّر الأزمات بتوقع حدوثها، وهي تتمثل في الأزمات الاقتصادية المرتبطة بالدَّورة الشَّرائية.

ب- أزمات غير دورية: هذه الأزمات عشوائية الحدوث مثل الأزمات الناجمة عن سوء الأحوال الجوية.

2- مِنْ حَيْثُ جِدَّةُ الأزمات: وهي قوَّة التَّأثر بالأزمة وحجم الخسائر المختلفة الناتجة، وهي نوعان أساسيان:

أ- الأزمات السَّطحية: وهي أزمات لا تشكل خطراً، إذ إنَّها تحدث فجأة، وتنتهي بسرعة، وهي تتجم عن الشَّائعات الكاذبة.

ب- الأزمات العميقة: وهي أخطر أنواع الأزمات ذات طبيعة شديدة القسوة؛ لارتباطها ببنيان الكيان.

3 - مِنْ حَيْثُ تَأثيرُ الأزمات: وهو الوصف العام لمدى ما نتج عن الأزمة وهي نوعان أساسيان:

أ - أزمات محدودة التَّأثير: وهي أزمة وليدة ظروف معيَّنة، مثل أزمة عدم توفير سلعة تموينية معيَّنة، ولديها بديل.

ب - أزمات جوهرية: يؤثر هذا النوع من الأزمات تأثيراً ينعكس على أدائه، ويساعد على حرمانه حاجاته ومطالبه الأساسية، التي لا يمكنه الاستغناء عنها، وتتمثل تلك الأزمات في نقص المياه أو الوقود أو الغذاء.

4- مِنْ حَيْثُ شدة الأزمات: تتراوح الأزمات بين نوعين أساسيين من الشدَّة والضعف هما:

أ- أزمات عنيفة: وهي أزمات بالغة الشدة والعنف، والسبيل الوحيد للتصدي لهذا النوع من الأزمات، هو إفقادها قوّة الدفع الخاصة بتيار الأزمة، وتصنيف عناصرها والتعامل مع كل عنصر على حدة، والمثال على ذلك الأزمات العمالية العنيفة التي تصل إلى حد الإضراب العام.

ب- أزمات خفيفة: إنّ تأثيرها في الرأي العام أو الجمهور المحيط بها يكون ضعيفاً، ويسهل معالجتها بشكل فوري سريع مثل الأزمات الناتجة عن الإشاعات.

5- مِنْ حَيْثُ مَحَاوِرُ الْأَزْمَاتِ:

أ - أزمات ماديّة: تدور حول محور ماديّ، مثل أزمة الغذاء...أزمة السيولة...أزمة العمالة...إلخ.

ب- أزمات معنويّة: تدور حول محور غير موضوعيّ، يرتبط بذاتيّة الأشخاص المحيطين بالأزمة، مثل أزمة الثقة.

ج- الأزمات المزدوجة: يتمثل هذا النوع في المشكلات الدّولية والمحليّة، مثل أزمات الرهائن، وأزمة الإرهاب وهي ذات جانبين، المختطفون أو الخسائر الماديّة، بالإضافة لردود الفعل العنيفة المصاحبة للأعمال الإرهابية.

6- مِنْ حَيْثُ مَسْتَوَى الْأَزْمَاتِ:

أ-الأزمات الشاملة: تصيب الدّولة وتؤثر في المجتمع، ويشمل الأزمات المتّصلة بينية الدّولة.

ب - الأزمات الجزئيّة: تمثل في أزمات المشروعات أو الوحدات الإنتاجية أو قطاع معيّن ينحصر تأثيرها فيه.

7- أبعاد الأزمات: وفقاً لمدى علاقتها بالعالم الخارجيّ:

أ- أزمات عالمية لها تأثير محلي: غالباً ما تنجح الدّول الكبرى في نقل أزماتها إلى الدّول التي تدور في فلكها.

ب- أزمات محلية لها تأثير خارجي: مثل أزمات الدول النامية التي تطول العالم الخارجي، فتدفع الدول الكبرى إلى النهوض بمسؤولياتها وتحمل أعبائها.

ج- أزمات محلية فقط: وهي الأزمات التي لا يتعدى تأثيرها حدود الدولة.

مراحل نشأة الأزمات وتطورها

هناك خمس مراحل؛ لتطور الأزمة، وهي على النحو الآتي (المقاطي، 2014):

1. **مرحلة ميلاد الأزمة:** تبدأ على شكل إحساس وينذر بوجود شيء يلوح في الأفق مجهول المعالم والاتجاه والحجم، والأزمة غالباً لا تنشأ من فراغ، وهي نتيجة لمشكلة ما لم يتم معالجتها، وهذه المرحلة تتطلب من متخذ القرار تنفيذ الأزمات، وإفقادها مرتكزات النمو، ثم تجميدها أو القضاء عليها وهي وليدة دون أدنى خسائر مادية أو بشرية وقبل وصولها للتصادم.

2. **مرحلة النمو والانتعاش:** نتيجة لعدم معالجة المرحلة الأولى في الوقت المناسب؛ لذا فإن الأزمة تأخذ في النمو من خلال محفزات أخرى تنمو من خلالها.

3. **مرحلة النضج والصدام:** تعد من أخطر مراحل الأزمة، ومن النادر أن تصل الأزمة إلى مثل هذه المرحلة إلا إذا قابلها متخذ القرار باللامبالاة، وعند نضج الأزمة يحصل الصدام.

4. **مرحلة الانحسار والتقلص:** تبدأ الأزمة بالانحسار والتقلص؛ نتيجة للصدام العنيف الذي تم اتخاذه، وهو الذي يفقد الأزمة جزءاً مهماً من قوتها، على أن هناك بعض الأزمات تتجدد لها قوة دفع أخرى عندما يفشل الصراع في تحقيق الأهداف.

5. **مرحلة الاختفاء والتلاشي:** تصل الأزمة في هذه المرحلة عندما تفقد بشكل كامل قوة الدفع المولدة لها ولعناصرها، حيثُ تتلاشى مظاهرها وينتهي الاهتمام بها، والحديث عنها.

خصائص الأزمة

تتعدد الخصائص التي تتسم بها الأزمة كما يأتي: (عبد الله والعسيلي، 2005):

1. غير متوقّعة.
2. مهدّدة.
3. التّعقيد والتشابك.
4. التّوتر والاضطراب.
5. قلّة المعلومات وعدم وضوح الرّؤية لدى متخذي القرار.
6. ضيق الوقت المتاح لمواجهة الأزمة.
7. تعدد الأطراف والقوى المؤثرة في حدوث الأزمة.

مفهوم إدارة الأزمات

أوردت الموسوعة الإداريّة تعريفًا لإدارة الأزمات بأنّها "المحافظة على أصول المؤسّسة وممتلكاتها، وعلى قدرتها على تحقيق الإيرادات، وكذلك المحافظة على الأفراد والعاملين بها ضد المخاطر المختلفة".

وقد تم تعريف مفهوم إدارة الأزمات "بأنّها تعني بالأساس كينيّة التغلّب على الأزمات بالأدوات العلميّة والإداريّة المختلفة وتجنب سلبيّاتها والاستفادة من إيجابيّاتها " (الحفني، 2021).

ويرى بعض الباحثين أنّ إدارة الأزمة: "عملية تختص بإدارة المؤسّسة بتميز ونجاح؛ لأنّها تتعرّض لموقف طارئ ومفاجئ، يتطلّب منها اتّخاذ التّدابير والقرارات الحاسمة والسريعة في المواقف التي تتأتّى مع أحداث الأزمة وتطوراتها، وبالتالي يُمهد لإدارة الأزمة الطريق نحو قيادة سير الأحداث والتأثير فيها، ومحاولة إيقافها والحد من ضررها" (الحنزاب وأبو قاعد، 2020، 264).

المؤلف	التعريف
عبابنة وعاشور (2018)	سلسلة من الإجراءات تقوم بها المنظمة لمواجهة الأزمة التي تمر بها، وهذه الإجراءات تكون قبل أو أثناء أو بعد حدوث الأزمة.
عزيزة وعتيقة (2018)	كيفية تغلب المنظمة على الأزمة الناشئة بالأساليب العلمية والإدارية المختلفة ومحاولة تجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها.
Allabobyleva (2015)	منحى من الاهتمام ليس مؤقتاً فقط بإدارة الأزمة بل بتصميم الإنذار للأزمة الحالية وتطبيقه، وباستخدام أدوات القياس المناسبة والقادرة على إعادة الاستقرار.
Chanhal & singh (2015)	نظام إداري يعتمد على المواقف ويتضمن أدواراً ومسؤوليات واضحة وعمليات ذات صلة بالضوابط التنظيمية للمنظمة.
Lusia (2013)	تطبيق الإستراتيجيات المعدة بشكل خاص لتقديم المساعدة للمنظمات التي طرأ فيها حدث سلبي وبشكل مفاجئ نتيجة لظرف لا يمكن توقعه كبعث الأحداث التي كانت خطراً محتملاً، مما يستدعي أن تؤخذ القرارات بسرعة فائقة لتفادي الأضرار التي لحقت بالمنظمة مع تحديد مختصين لإدارة الأزمة.

(الحنزاب وأبو قاعد، 2020:246)

كما تم تعريفها بأنها: "حالة غير عادية تخرج عن نطاق التَّحكُّم والسيطرة، وتؤدي إلى توقف حركة العمل أو هبوطها إلى درجة غير معتادة، بحيثُ تهدد تحقيق الأهداف المطلوبة في الوقت المحدد، ممَّا يستلزم تحركاً مضاداً وسريعاً؛ للحفاظ على تلك الأهداف" (الخطيب، 2015:33).

كما تم تعريفها بأنها العملية الإدارية المستمرة التي تقوم على دراسة إمكانات المؤسسة ومُتغيَّراتها الداخليَّة والخارجيَّة والباعثة للأزمة، وتوظيف الموارد والإمكانات المتاحة؛ للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الحكمة، وحماية للمؤسسة والعاملين بها من الخطر، وضمان العودة لما قبل الأزمة بأسرع وقت (Malin)، (2017).

ويعرف عبد الوهاب والمرسي (2014) إدارة الأزمة المدرسيَّة بأنها قدرة مديري المدارس على التنبؤ بالأزمات المحتملة والاستعداد للوقاية منها والتَّعامل معها عند وقوعها بكفَّاية، أو إعداد بدائلٍ مختلفةٍ؛ لمواجهتها إذا وقعت، وذلك باستخدام أسلوب إداري يتضمَّن المهارات اللَّازمة للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تمرّ على المدرسة، والحد من تفاقمها من خلال استغلال جميع الموارد الماديَّة والبشريَّة المتاحة داخل المدرسة وخارجها.

أهمية إدارة الأزمات في المجال التربوي:

إن أهمية إدارة الأزمات في المجال التربوي والتعليمي خلال الأوقات الصعبة كالأزمات الإدارية، والاقتصادية، والحروب، والأمراض التي هي خطوة حيوية أساسية؛ لتحقيق النجاح في تفادي الخسائر المادية والمعنوية، وتحقيق الأهداف التعليمية والعلمية المنشودة، وضمان مستقبل المتعلمين، توصلت العريفان (2021) إلى أن كل شيء في هذا العالم يواجه مجموعة متنوعة من الأزمات، متنوعة في الأسباب، والتأثيرات، والنتائج، ولذلك يجب أن يكون للجهات المعنية بالتعليم والتعليم العام استراتيجيات تأهب لمواجهة هذه التحديات المختلفة.

إدارة الأزمات تميز بعدة ملامح منها: الاعتماد على الأسلوب العلمي في التعامل مع الأزمات واتخاذ القرارات الضرورية، والتأكيد على التنبؤ والتوقعات المستقبلية ووضع السيناريوهات الضرورية؛ لمواجهة المستقبل، وضرورة وجود إداريين مدربين بمهارات تمكنهم من التعامل الفعال مع الأزمات، ولديهم القدرات والموارد اللازمة للتحكم في الأوضاع، والاستفادة من الخبرات السابقة واستخلاص الدروس والعبر منها؛ لذا لخص الباحث أهمية إدارة الأزمات بالاعتماد على دراسة اليوسفي (2015) والعريفان (2021) بما يلي:

- ❖ الحفاظ على استمرارية العملية التعليمية: إدارة الأزمات تضمن استمرار العمل في المؤسسة التربوية وتقليل التأثير السلبي للأزمات على العملية التعليمية.
- ❖ الحد من الخسائر والأضرار: التعامل الفعال مع الأزمات يساعد في الحد من الخسائر البشرية والمادية التي قد تنتج عنها.
- ❖ الحفاظ على الصورة الذهنية والسمعة: إدارة الأزمات بشكل مناسب يحافظ على صورة المؤسسة التربوية وسمعتها أمام المجتمع.
- ❖ تعزيز الثقة والشعور بالأمان: توفير الاستجابة المناسبة للأزمات يزيد من ثقة العاملين والطلبة وأولياء الأمور في المؤسسة التربوية.
- ❖ تطوير القدرات والمهارات: مواجهة الأزمات تتيح الفرصة لتطوير مهارات القيادة والتخطيط والاتصال وغيرها من المهارات الضرورية.

❖ تحسين الاستعداد والجاهزية: وضع خطط فعالة لإدارة الأزمات يُحسن من جاهزية المؤسسة التربوية لمواجهة المشكلات المحتملة.

❖ تعزيز التعلّم التنظيمي: تحليل الأزمات السابقة وتقييمها يساعد في استخلاص الدروس والخبرات التي تُحسن من إدارة الأزمات المستقبلية.

خصائص إدارة الأزمات:

تتضمن مجموعة من الخصائص وميزات إدارة الأزمات التي أوجزها المجد (2013) والحريوي (2011) بما يأتي:

1. التخطيط الجيد: يتطلّب التخطيط الجيد والاستعداد الصحيح قبل وقوع الأزمة، حيث يتم وضع استراتيجيات وخطط طوارئ؛ للتعامل مع أي أزمة محتملة.

2. الاستجابة السريعة: يتعيّن على الفريق المسؤول عن إدارة الأزمة الاستجابة بسرعة وفعالية للحد من تأثيرات الأزمة.

3. التنسيق الجيد: يتطلّب إدارة الأزمات تنسيقاً جيداً بين جميع الجهات المسؤولة عن إدارة الأزمة وتحديد مسؤوليات كلّ جهة.

4. المراقبة المستمرة: يتطلّب التّحكّم في الأزمة مراقبة دائمة للحالة والتّقارير المتعلّقة بالأزمة، وتقييم تأثيراتها في المؤسسة أو المجتمع.

5. التّواصل الفعّال: يتعيّن على فريق إدارة الأزمة التّواصل بشكل فعّال ومستمر مع الجمهور والمتضررين والمؤسسات الحكومية وغيرها من الأطراف المعنية.

6. العمل بروح الفريق: يتطلّب التّعاون والعمل الجماعي بين جميع أعضاء فريق إدارة الأزمة والجهات المعنية؛ لضمان إدارة الأزمة بشكل فعّال.

7. التقييم والتعلّم: يتطلّب التقييم المنتظم لتجربة الأزمة والتعلّم منها وتحديد الأخطاء التي تم ارتكابها وتصحيحها في المستقبل.

أسباب نشوء الأزمات:

عندما تتعرض المؤسسة لبعض المشاكل، يمكن أن تتوقف وتغتيم الفرصة لمعالجة هذه المشاكل، ولكن عندما تصبح الأمور خطيرة، وهناك كارثة (أي خسارة) يمكن أن تهدد وجود المؤسسة، يجب على المؤسسة أن تسعى إلى البحث الحقيقي والاستعداد الجاد لمواجهة هذه الأزمات، وتقاس المديرين في ذلك يدل على أوجه القصور في الإدارة أو النظام الإداري، ويجب أن تكون القيادة الإدارية يقظة في البحث عن أي دليل أو سبب قد يشير إلى وجود موجة من المشاكل والكوارث؛ لذلك يجب على المؤسسات البحث عن جميع الأعراض بالإضافة إلى العرض التقديمي والأسباب التي يمكن من خلالها استنتاج حجم المشكلة وحجم النتيجة القادمة التي قد يتعرض لها المنظّمون إن لم تعمل على مواجهة المشكلات بشكل مهني (بودوشة، 2017).

ويرى التميمي (2018) أن هناك العديد من المسببات التي يمكن أن تؤدي إلى نشوء أزمات داخل المؤسسة، وتعود لعوامل اجتماعية واقتصادية، وحتى قانونية تتمثل فيما يأتي:

1. العوامل الداخلية للمؤسسة: فقد يؤدي سوء الإدارة والفساد داخل المؤسسة إلى إيجاد الأزمات.
2. القوانين والأنظمة: قد يسهم تجاوز القوانين والأنظمة والمعايير الداخلية، وانتهاك حقوق الإنسان إلى نشوء الأزمات.
3. التكنولوجيا والابتكار: عدم المقدرة على مواكبة التطور التكنولوجي قد يحدث فجوة بين المؤسسة والبيئة المحيطة تساهم في نشوء أزمات.

أهداف إدارة الأزمات:

وهي عملية إدارية تهدف لمواجهة الأزمات والتخفيف من آثارها السلبية، وتوظيف الإمكانيات المتاحة بشكل فعال للحد من آثار الأزمة، من خلال إدارة منهجية علمية تقوم على وضع الخطط المدروسة بعيداً عن الاجتهادات الشخصية والعشوائية، وتتضمن مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يأتي (المجد، 2013):

1. المقدرة على توظيف الموارد البشرية والاستغلال الأمثل للموارد والإمكانيات المتاحة في المؤسسة.
2. بناء فريق عمل مختص بإدارة الأزمة، وتحديد مهامه عبر مختلف مراحل الأزمة.

3. توفير الموارد المالية للأزمة للاستعداد لمواجهة الأزمة.
4. وضع الخطط والسيناريوهات للأزمة لمواجهة الأزمة بناء على مؤشرات التنبؤ بالمشكلات.
5. الاعتراف بوجود الأزمة القائمة يساهم في تقويضها، ووقف تصاعدها، من خلال التّعامل معها بشكلٍ فوريّ.

مقوّمات إدارة الأزمات:

حدّد النّميميّ (2018) أنّ مقوّمات الإدارة الفعّالة للأزمات هي:

1. تبسيط الإجراءات وتسهيلها: لا يجوز إخضاع الأزمات للتعامل بالإجراءات التقليدية نفسها، فالأزمات عادة ما تكون حادة وعنيفة، فالأمر يتطلّب التّدخل السّريع والحاسم، من خلال تبسيط الإجراءات ممّا يساعد على التّعامل مع الحدث ومعالجته.
2. إخضاع التّعامل مع الأزمات للمنهجية العلميّة: لا يمكن التّعامل مع الأزمات في إطار من العشوائيّة الارتجالية أو سياسة الفعل ورد الفعل، بل يجب أن يخضع التّعامل مع الأزمات للمنهج الإداريّ الصّحيح؛ لتأكيد عوامل النّجاح، وحماية الكيان الإداريّ من أيّ تطورات غير محسوبة ويقوم المنهج الإداريّ على أربع وظائف أساسيّة، هي: التّخطيط، والتّنظيم، والتّوجيه، والمتابعة.
3. تقدير الموقف الأزموي: لا بد أن يشمل تقدير الموقف الأزموي تحليلاً كاملاً لأسباب الأزمة وتطورها، وتحديد دقيق وشامل للقوى الصّانعة للأزمات، والمساعدة لها، والمؤثرة فيها، والتنبؤ باحتمالات تطور الأحداث وإمكانية السّيطرة عليها.
4. تحديد الأولويّات: بناءً على تقدير الموقف الحالي والمستقبلي لأحداث الأزمة، توضع الخطط والبدائل التي يتم ترتيبها في ضوء الأولويّات التي تم تحديدها وفق معايير معيّنة.
5. تفويض السّطة: يتطلّب تفويض السّطات منح كل فرد من أفراد الفريق المناط به معالجة الأزمات السّطة الضّروريّة؛ لتحقيق عمله المحدود، وفي الوقت ذاته على الفرد أن يعرف المهام والأنشطة التي يتوقع منه إنجازها.

6. فتح قنوات الاتّصال والإبقاء عليها مع الطرف الآخر: تحتاج إدارة الأزمات إلى كم مناسب من المعلومات، وإلى متابعة فورية لتداعيات أحداث الأزمات، وسلوكات أطرافها، ونتائج هذه السلوكات، ومن ثمّ فإنّ فتح قنوات الاتّصال مع الطرف الآخر يساعد على تحقيق هذا الهدف

7. الوفرة الاحتياطية الكافية: الأزمات تحتاج إلى الفهم الكامل لأبعاد الموقف الناشئ عن التواجد في موقع الأزمات، كما تحتاج إلى الدّعم المادي والمعنوي الذي يساعد على سرعة التصدي للأحداث.

8. التواجد المستمر في مواقع الأحداث: لا يمكن معالجة الأزمات، وهناك تغييب للمعلومات الخاصة بها لدى متخذ القرار؛ لذا فإن التواجد في مواقع الأحداث يأخذ أحد أسلوبين أساسيين هما: التواجد السريّ في موقع الأحداث؛ وتأمين تدفق كم مناسب من البيانات الكافية لمتخذ القرار في إدارة الأزمات.

9. إنشاء فرق مهمّات خاصّة: نظراً لتباين الأزمات واختلاف طبيعتها فإن من الضرورة إنشاء فرق المهمّات الخاصّة؛ وذلك للتدخل السريع عند الحاجة إليها، على أن تخضع هذه الفرق لتدريب خاصّ وعالٍ حسب نوع المهمّة وحجمها، كما يجب الاستفادة من الدّول الأخرى وذات السّبق في هذا المجال.

10. توعية المواطنين: في الحقيقة لا يمكن مواجهة الأزمات بفاعليّة دون إعلام المواطنين وتوعيتهم، والمقيمين بالدور المطلوب منهم القيام به عند وقوع الأزمات، كما أنّه يتطلّب حملة إعلامية على المستويات كافّة، تستخدم وسائل وأساليب الاتّصال الجماهيري كافّة؛ من أجل توضيح الإجراءات المستخدمة في مواجهة الأزمات والمساعدة التي ينتظر المواطنين تقديمها.

أساليب إدارة الأزمات

تتعدّد أساليب معالجة الأزمة، ويختلف أسلوب التّعامل مع الأزمة، باختلاف المواقف واختلاف السّياسة والإمكانات، وكذلك ظروف الأزمة، فهناك ثلاثة أساليب عامّة؛

للتعامل مع الأزمات، هي أسلوب التفاوض الإكراهي، وأسلوب التفاوض التوفيقي، أسلوب التفاوض الإقناعي. (الحفني، 2021)

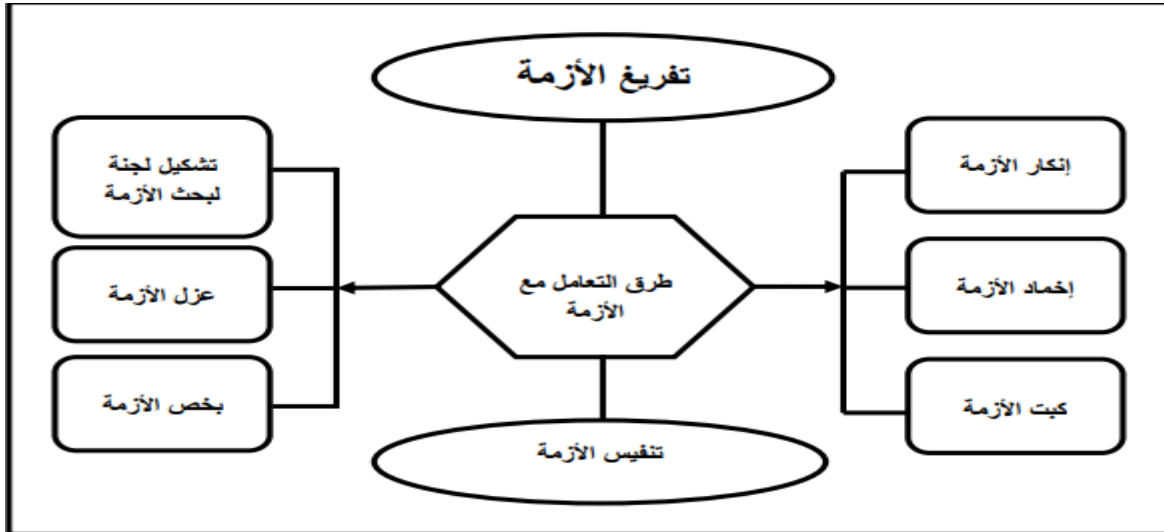
1. أسلوب التفاوض الإكراهي (الضَّاعط): إذا أرادت الدولة أن تحقق كَسْباً ضد الخَصْم فإنها تلجأ إلى الضغط الإكراهي، ولكنها يجب أن تراعي ألا يقود هذا الضغط إلى حدوث كارثة تضر بمصالحها، وهناك أسلوبان للضَّغط، هما: الأول باستخدام الأسلوب القولي - ويتم من خلال التَّهديد الواضح، وهو الذي يحدّد الحد الأقصى للمصادقية، ولكن يعييه انعدام المرونة حيثُ يضع أمام المهذد التزاماً بتنفيذ تهديده أو بالتَّهديد النَّاهض، الذي يضمن حرّية الحركة في اختيار البدائل، ولكنه يقلل من المصادقية. أمّا الآخر فاستخدام السلوك الفعلي - يعني عملية تصعيد فعلية للضَّغط على الخصم، مثل القيام (بحصار بحري- تنفيذ عقوبات اقتصادية- توجيه أعمال شبه عسكرية - تنفيذ عمليات خاصة).

2. أسلوب التفاوض التوفيقي: ويعتمد هذا الأسلوب على التفاوض أساساً لحل الأزمة، وأن التفاوض والمساومة هما الاستعداد للتنازل عن بعض المواقف؛ مقابل تنازل الخصم عن بعض مطالبه، ويستخدم هذا الأسلوب في الحالات الآتية: إذا كانت تكلفة تصعيد الأزمة أكبر ممّا تتحملة إمكانات الدولة، وعندما تفشل الدولة في تحقيق أهدافها من خلال تصعيد الأزمة.

3. أسلوب التفاوض الإقناعي: إنّ الاقتصاد على استخدام أسلوب واحد لإدارة الأزمة لا يحقق الأهداف المرجوة، حيثُ إنّ استخدام الأسلوب الإكراهي وحده قد يؤدي إلى قيام الطرف الآخر بالتعنُّت، ممّا يؤدي إلى تصعيد الأزمة، كما أنّ إتباع أسلوب التفاوض التوفيقي وحده قد يؤدي إلى تقديم سلسلة من التنازلات التي قد تصل إلى حدّ الإضرار بمصالح الدولة؛ ولذا يجب على القيادة التي تتعامل مع إدارة الأزمة الجمع بين الأسلوبين بشكل متناسق، وهو ما يعرف بالتفاوض الإقناعي.

كما أنّ هناك ثلاثة أساليب رئيسة للتعامل مع الأزمات، وكلُّ أسلوب يشتمل على العديد من الاستراتيجيات، وهي الأساليب التقليدية للتعامل مع الأزمات تتمثل في انكار الأزمة، وإخماد الأزمة وكتبها، أمّا الاستراتيجيات غير التقليدية - الحديثة - للتعامل مع الأزمات فتستخدم مناهج مختلفة

تستند إلى تكتيكات وآليات مختلفة؛ للتعامل مع الأزمة، ويتوقف استخدام أي منها على المهارات الذاتية والفكرية والإدارية للقائمين على مواجهة الأزمة، والظروف الموضوعية للأزمة، والإمكانات المتاحة (الخطيب، 2015).



الشكل (1) الأساليب التقليدية للتعامل مع الأزمات (الخطيب، 2015)

التوجه الاستباقي لإدارة الأزمات:

يوصف التوجه الاستباقي بأنه تصرف محدد لاقتناص الفرص، وأن الاستباقية في إدارة الأزمات تمثل توجه المؤسسة نحو المبادرة لإحداث التغيير في الأساليب الاستراتيجية حول طريقة مواجهتها للأزمات أكثر من أحداث ردة فعل اعتيادية تجاه هذه الأزمات، كما وجد أن المؤسسات الاستباقية التي تتعرض للأزمات تختلف عن المنظمات الأخرى بثلاثة أبعاد، هي البعد الريادي، والبعد التخطيطي، والبعد الإداري، إضافة إلى أن الإجراءات المؤسساتية يمكن أن تسهم في تحديد وقت وقوع الأزمة أو القضاء عليها أو التخفيف منها، فالتوجه الاستباقي لإدارة الأزمة هي عملية مستقبلية تعمل على تلافي وقوع الأزمة بشكل منهجي مخطط قبل حدوثها (صلاح الدين وعطية، 2018).

إن تجارب المؤسسات متعددة في تعرضها للأزمات، وهذه التجارب تخلق لها قاعدة المعرفة، بحيث تبدأ المؤسسة بخلق ردود أفعال استباقية وتحضيرها، إذ إن اكتشاف الأزمات بمراحل مختلفة قبل وقوعها يعد من أهم عوامل نجاح قيادتها في مواجهتها، وإن امتلاك المؤسسة

المعارفَ والمهاراتِ والخبراتِ التي لها الدورُ الفاعلُ والأساسيُّ في الكشفِ عن هذه الأزماتِ (James،Wooten، 2008).

تتمثّل الكفايات التي تمتلكها المؤسسة للتّوجّه استباقياً للأزمة بالقدرة على بناء الثقة، والعمل على تغيير عقلية عمل المنظمة وتحديد نقاط الضعف والحكمة والسّعة في اتّخاذ القرار والعمل الشّجاع والتّعلّم الذي يعزّز التّغيير، وفي ربط دور القادة الأكاديميين في إدارة الأزمات Cronin،(2015).

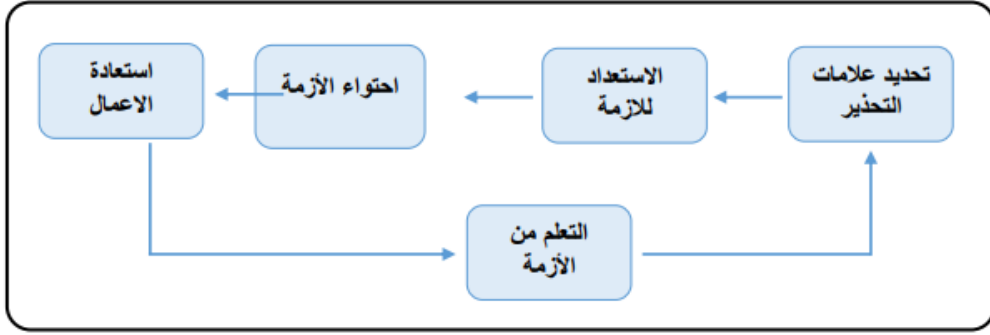
وذكر كومبز (Coombs،2015) أنّ للتّوجه استباقياً في إدارة الأزمات استند إلى المراحل الرئيسيّة لإدارة الأزمات، التي هي:

أ - مرحلة الاستعداد للأزمة، ويقصد بها وضع التّدابير في حالة حدوث الأزمة بالقيام بإجراءات محدّدة، ومخطط لها قبل وقوع الأزمة، وعليه ينبغي أن تكون المنظمة على أتمّ الاستعداد لمواجهة أسوأ السيناريوهات التي قد تحدث، وهذه المرحلة توفّر المعلومات الكافية؛ لتحسين وظائف المنظمة وتعديلها قبل وقوع الأزمة.

ب - مرحلة احتواء الأزمة: مرحلة المنع أو التّقليل من الأضرار المحتملة والحفاظ على عمليات المنظمة، وإصلاح الأضرار الناتجة عن الأزمة، وإنّ الاتّصال هو العنصر الأهمّ والضروري في هذه المرحلة، إذ يجب أن تكون عمليّة الاحتواء للأزمة سريعةً وذات خطوات مريحة وأمينة بالنّسبة للمنظمة والعاملين فيها إذ إنّ هذه المبادئ الأساسيّة الثلاثة هي المبادئ المكوّنة للاستجابة، علاوةً عن المسؤوليّة الإنسانيّة اتّجاه العاملين.

ت - مرحلة ما بعد الأزمة: تمثّل هذه المرحلة الإجراءات المتّخذة كإفّة للعودة إلى النشاط الطبيعي للمنظمة، وذلك بإصلاح المتضرّر، وتقديم المشورة، واستعراض الاستراتيجيات التي تم اتّخاذها؛ لمواجهة الأزمة، والعمل على تقييمها، للاستفادة منها لاحقاً.

وإنّ الانطلاق من إضفاء الطّابع الاستباقيّ على الأزمة يتم عند طرح فكرة أنّ مراحل التّوجّه الاستباقيّ لإدارة الأزمة هي مراحل إدارة الأزمة ذاتها، ولكن يضاف إليها مرحلة أولى متمثّلة بتحديد علامات التّحذير، بوجود أزمة تلوح في الأفق، وتنتهي بمرحلة أخيرة متمثّلة بالتّعلّم من الأزمة (Crayton،2017)، والشّكل (2) يوضح ذلك.



الشكل (2) مراحل التوجّه الاستباقي لإدارة الأزمة (Crayton، 2017)

4.1.2 المَحْوَر الرَّابِع: مدير المدرسة كقائد يمتلك استراتيجيات لإدارة الأزمات:

يُنظر إلى المدرسة على أنّها الحلقة الأهمّ في حلقات الميدان التّربويّ، وعليه لا بد أن ترتقي إدارتها المدرسيّة إلى مستوى القيادة، وألّا تكفي بدور إدارة تسيير العمل، وضبطه في المدرسة، بل قيادة قادرة على أن تجعلَ من مخرجاتها قادةً وبُناةً للمجتمع؛ لهذا كان لا بد أن يمتاز مديرُ المدرسة بسماتٍ قياديّةٍ، تُبرزُ دوره المِهنيّ (أبو سمرة واللبيدي، 2012).

بيّن عطوي(2016) أدوار المدير - القائد التّربويّ- بما يأتي:

- اختيار الأشخاص المناسبين للأماكن المناسبة لهم، والكشف عن الطاقات الإبداعية في الميدان، وتشجيعها والاستفادة منها.
- التّعاون والتشاور من خلال إيجاد قنواتٍ فعّالةٍ تتيح للمعلّمين فُرص إبداء، وجهات نظرهم ومشاعرهم حول المنهاج وسلوك الطّلبة، كما يتيح لهم فُرص القيام بمبادرات لحلّ المشكلات.
- مشاركة العاملين في أفراحهم وأتراحهم.
- تنشيط عمل المجموعة بالوسائل المختلفة وبتّ الحماس والنشاط فيهم، ورفع روحهم المعنويّة .

ويرى علي(2008) أنّ سلوك المدير - القائد التّربويّ- للتّعامل مع إدارة الأزمات يتجلّى بما يأتي:

- تقديم الآراء والمقترحات للنهوض بعمل المدرسة وتحسين أدائها بما يزيد كفايتها؛ لتحقيق أهدافها، ويمكن منسوبي المدرسة من التعلّب على المشكلات التي تواجههم ورفع أدائهم، وتجديد خبرتهم وتنميتها، وتسهيل المناخ المناسب؛ لممارسة ابتكاراتهم بما يعود على العمل المدرسيّ بالفائدة.
- المبادرة في تقديم التّصورات والمقترحات والأفكار الجديدة، والطرائق المستحدثة؛ لتناول المُشكلات وعلاجها.

- التنسيق بين جهود العاملين بحيث يتم توجيهها وتقييمها بغية تحقيق الأهداف المرجوة، فضلاً عن تنشيط عمل المجموعة، بالوسائل المختلفة في جو يسوده القيادة التي تتسم بالعدل واحترام الفرد ومشاركة الجميع.

- تقديم المعلومات والبيانات اللازمة؛ لتحسين سير العمل، ودفعه بالاتجاه الصحيح .

أكد نورهاجي (2021، Nurhaji) أن القيادة هي من أهم العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات، وتحديدًا إدارة الأزمات المدرسية، والاستجابة السريعة والإيجابية والفعالة للأزمة.

ويرى السبيعي (2016) أن هذه القيادة التربوية تسهم في رفع المستوى المهني والفكري للقادة، وتتميّ استعدادهم للضلع بأدوار جديدة قد تفرضها الظروف الاستثنائية، كالأزمات التي تلعب دوراً مهماً في الحفاظ على الوضع الاستراتيجي للمدرسة.

كما وضّح أبو فار (2020) أن المدرسة ستكون أكثر مقدرة؛ لمنع الأزمات التي يمكن تجنبها، وتجدر الإشارة هنا إلى ارتباط القيادة التربوية في إدارة الأزمات بشكل إيجابي بأداء الموظفين من خلال مشاركة المعلومات، والعمل الجمعي، والتنوع المعرفي لفرق العمل، وخلق ظروف عمل ملائمة (Jankelova، 2021).

أشارت غنيمية (2014) إلى أن هناك مهارات قيادية يجب أن يمتلكها مدير المدرسة؛ ليتمكن من إدارة الأزمات كما تملكه المقدرة على التحليل الخصب الذي يمكنه من تكوين رؤية صائبة وصحيحة لمستقبل المدرسة، وأن يمتلك المقدرة على التحليل الإحصائي، ومن المهم إتقانه مهارات التواصل، كمهارة التحدث والتعبير بأسلوب لائق، وأن يكون قادراً على إيجاد المناخ المناسب؛ للعمل الجمعي لدى طاقم العمل، وأن يمتلك المقدرة على ضبط النفس، وأن يمتلك مهارة إدارة نشاطات، وقت العمل، وترتيب الأولويات، وأن يمتلك المقدرة على إدارة ضغوط العمل، والإعداد المسبق؛ لمواجهة ضغوط العمل، وأن يكون قادراً على التقسيم والتخصيص والتفويض.

أشار جنكينس (2021، Jenkins) إلى أهمية القائد التربوي في مواجهة الأزمات من خلال زيادة المقدرة على مواجهة المشكلات والعقبات والمواقف الطارئة، وزيادة المقدرة على الاستجابة للتحديات بذكاء، والقيادة بمهارة خلال التغيير، وتحسين إدارة المخاطر ودفع الأداء للتقدم المزدهر، وغرس

ثقافة المشاركة والمساءلة، وتنمية المقدرة على صنع القرارات الصائبة في الوقت المناسب، وبناء رؤية محدّدة مستقبلية، والتواصل الفعّال مع الموظّفين وتوجيههم وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتشجيعهم على التطوير والإبداع بأفكار جديدة، وتحقيق العمل الجماعي وزيادة مشاركة الموظّفين وتحسين مهاراتهم وقدراتهم المهنية، ورفع الكفاية والفاعلية في العمل.

أكد لونغموير (Longmuir، 2021) (أهمّ العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات المدرسية ووسائل التواصل الاجتماعي في إدارة الأزمات المدرسية، تليها المعرفة الحكيمة، وتكنولوجيا المعلومات والتخطيط الاستراتيجي، ودور الكيانات العاملة في إدارة التغيير، والتغيير؛ لغرض تحسين التعلّم، والتطوّر بطرق جديدة ومبتكرة.

وأكد كاميرون (Cameron، 2013) (أنّ القائد التربويّ يحتاج خلال إدارة الأزمات إلى بعض السمّات التي يجب أن يتّصف بها كأن يكون منفتح الذهن والتفكير، ولديه قابلية للتعلّم والتكيّف مع الظروف المتغيّرة بسرعة، ورؤية جميع الاحتمالات وسطّ الظروف المساوية للأزمة، وإجادة توقع الثقة من العاملين المعنيين، وصنع القرارات السريعة بمعالجة المعلومات المتاحة بسرعة أثناء الأزمة، وكسر الجمود للحفاظ على استمرارية الأعمال، وتحديد الأولويات، وإعادة تأكيد الأولويات الجديدة بشكل متكرر لضمان الموازنة المستمرة في هذا الوقت من التغيير المستمر والمرهق، والتخطيط المسبق لمواجهة الأزمة، والتكيّف بتطوير خطّ جديدة، والحصول على تقييمات الموقف في وقت مبكر.

5.1.2 المَحَوَّر الخامس: المدارس الفلسطينية

النظام التَّعليميِّ الفلسطينيِّ في ظلِّ السُّلطة الوطنية الفلسطينية هو مشابه تلك الأنظمة في الدُّول العربيَّة المجاورة، وجميع الطُّلاب يدرسون المنهاج نفسه، وفي نهاية الصفِّ الثَّاني عشر يطلب من جميع الطُّلاب الجلوس لامتحان شهادة الدَّراسة الثَّانوية العامَّة بكلِّ فروعهِ؛ ونتيجة هذا الامتحان هي العامل الوحيد الَّذي سيقرِّر ما إذا كان سيتمَّ قَبول الطُّالب في الجامعات الفلسطينية أو جامعات خارج الوطن (عفونة، 2014).

أقسام النظام التَّعليميِّ

- التَّعليم ما قبل المدرسة (دور الحضانة رياض الأطفال): يتم تقديم التَّعليم لمرحلة ما قبل المدرسة في رياض الأطفال، للأطفال البالغة أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، وأما دور الحضانة فهي مخصَّصة للأطفال الَّذين تقلُّ أعمارهم عن 4 سنوات، وحضور هذه المرحلة طوعي بشكل عام رغم أنَّ العديد من المدارس الخاصَّة لا تقبل طلاباً في الصفِّ الأوَّل دون أن يكونوا قد أنهوا سنَّين في رياض الأطفال (غنام، 2011).
- التَّعليم الأساسي: تبدأ المرحلة الإلزاميَّة من التَّعليم الأساسي في سن السَّادسة حيثُ يلتحق الطُّلاب في الصفِّ الأوَّل من المرحلة الأساسيَّة، التي تستمر لمدة عشر سنوات، أي حتَّى نهاية الصَّفِّ العاشر الأساسي (الأطرش، 2011).
- التَّعليم الثَّانوي: بعد الانتهاء من المرحلة الأساسيَّة الإلزامية يتفرَّع التَّعليم الثَّانوي إلى عدة مسالك وهي: (غنام، 2011)

1. التَّعليم الثَّانوي الأكاديميِّ ومدته سنتان بفرعيه العلميِّ والأدبيِّ، ويُعدُّ الطُّلاب هنا للتقدُّم لامتحان التوجيهيِّ، الَّذي يمكِّنهم من الالتحاق بالجامعات.

2. التَّعليم الثَّانوي المهنيِّ ومدته أيضاً سنتان، وينقسم إلى فروعهِ الأربعة: الصِّناعيِّ، النَّجاريِّ، والزَّراعيِّ، والنَّمريضيِّ، ويُعدُّ الطُّلاب هنا للتقدُّم لامتحان التوجيهيِّ المهنيِّ ما يمكنهم لاحقاً من الالتحاق بكليَّات المجتمع.

3. التّدريب المهنيّ، ويقسم إلى تدريب مهنيّ طويل الأمد، مدته سنتان لإعداد عمّال مهزّرة، وإلى تدريب مهنيّ قصير الأمد من (5 - 8 أشهر)؛ لإعداد عمّالٍ محدودي المهارة.

• التّعليم العالي: ويقسم إلى (العسالي، 2009):

1. التّعليم في كليّات المجتمع حيثُ يدرس الطّالب مدّة عامين، يحصل في نهايتها على شهادة دبلوم كليّة مجتمع، ويمكنه في الوقت نفسه التّقدّم للامتحان الشّامل.

2. التّعليم الجامعي حيثُ يدرس الطّلاب والطّالبات مدّة (4) سنوات؛ للحصول على شهادة البكالوريوس، و(5) سنوات لبكالوريوس الهندسة، و(7) سنوات لتخصّص الطب، وتقدّم الجامعات أيضاً برامج دبلوم عالٍ لمدة عام ما بعد البكالوريوس، وبرامج الماجستير لمدة عامين ما بعد البكالوريوس. وهناك تخصّصات قد تحتاج وقتاً أطول من ذلك، حسب طبيعة التّخصّص مثل التّخصّصات الطبية.

3. التّعليم شبه الرّسمي، وهو ذلك النوع من التّعليم الذي لا يقدم في المدارس العامّة، حيثُ يتم تقديمه بالعادة من قبل وزارات أخرى غير وزارة التّربية والتّعليم، (وزارة العمل والشؤون الاجتماعيّة وغيرها)، والمنظّمات الخيريّة المحليّة والدّوليّة، ومنظّمات أصحاب العمل والعمال، والمؤسّسات الدّينيّة، والمؤسّسات الخاصّة

الجهات المشرفة على العمليّة التّعليميّة:

تمثّلت الجهات المشرفة على العمليّة التّعليميّة بما يأتي(عفونة، 2014):

• حكومية: وهي السّلطة التي تشرف على معظم مدارس الضّفّة الغربيّة وقطاع غزة عدا مدينة القدس، التي لا تزال تحت الاحتلال الإسرائيليّ، وهناك نوعان من المدارس الحكوميّة فيها، هما المدارس الرّسميّة التي تُشرف عليها وزارة المعارف الإسرائيليّة والبلدية، ومدارس حكومية أخرى تشرف عليها دائرة الأوقاف الإسلاميّة، وتديرها وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينيّة.

• وكالة الغوث الدّولية: تشرف على مدارس اللاجئيين الفلّسطينيين في الضّفّة الغربيّة بما فيها القدس وقطاع غزة، وتتواجد معظمها في المخيمات الفلسطينيّة في الضّفّة والقطاع.

- المدارس الخاصّة: يشرف على هذه المدارس ويمولها الهيئات والجمعيات الخيريّة والطوائف الدّينية والأفراد.

إشكاليّات التّعليم في فلسطين:

لخصّتها عفونة (2014) بما يأتي:

أولاً: غياب رؤية فلسطينيّة للتّعليم:

لم يكن من السهل استخلاص الخصوصية الفلسطينية وآلية انعكاسها على التّعليم، وإنّما وجد أن رؤية وزارة التّربية والتّعليم للتّعليم لا تختلف كثيراً عن رؤية أشقائنا العرب، بالرّغم من اختلاف الظروف السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والنّفسيّة التي يعيشها الشعب الفلسطينيّ عن أشقائه في الدّول المجاورة، وتم التّركيز على نوعيّة التّعليم في جميع وثائق وزارة التّربية والتّعليم، وكان شعار الخطة الاستراتيجية الخمسية للتّعليم في العديد من السّنوات التّركيز على نتائج الطّلبة المدرسيّة، وبالتالي فإنّ جميع الخطط التي بنيّت كان لها أهداف مختلفة وطرق وأساليب متعدّدة؛ لتحسين نوعيّة التّعليم، وهذا يؤثر سلباً في إمكانيّة تحقيق مخرجات واضحة، متكاملة، تبعا للرؤية المفروض أنّها معتمدة.

ثانياً: نظام التّعليم: عدم وجود ارتباط بين المدخلات والعمليّات والمخرجات:

ففي تقرير للبنك الدولي صدر عام 2005 ورد ما يلي: "وعلى الرّغم من حدوث تحسينات ملحوظة في زيادة إمكانيّة الحصول على التّعليم، وتضييق الفروق بين الجنسين في المرحلة الابتدائيّة، إلا أنّ معدل محو أميّة البالغين (الكبار) لا يزال منخفضاً، ولا تُنتج الأنظمة التّعليميّة المهارات المطلوبة في عالم تتزايد فيه درجة المنافسة، ومعدلات البطالة مرتفعة بشكل خاص بين الخريجين، ويعمل قطاع كبير من قوّة العمل المتعلّمة في الجهاز الحكومي؛ ونتيجة لذلك، فإنّ الصلة ضعيفة بين التّعليم وبين النّمو الاقتصاديّ، وتوزيع الدخل، وتخفيض أعداد الفقراء، وفيما يتعلق بالتّدريب فقد تم عقد الآلاف من الدّورات للمعلّمين ومديري المدارس، ولم يكن لها نتيجة واضحة انعكست على أداء الطّلبة، بمعنى أنّ انتقال أثر التّدريب في الطّلبة لم يكن ملحوظاً.

ثالثاً: أثر البيئة التعلّيمية والظروف المحيطة على العمليّة التعلّيمية التعلّمية :

تعدّ الظروف السياسيّة سبباً هاماً في تراجع مستوى الجودة في جميع مناحي الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافية والتعلّيمية، وبالتالي تدني المستوى التّحصيلي للطلبة، مع العلم أنّ هذه الظروف متشابكة، ولا نستطيع فصل تأثير أحدها عن الآخر، ومنها انتفاضة الأقصى، والانقسام الداخليّ، والحصار، وحرب غزة الأخيرة، وبالرغم من أنّ الظروف السياسيّة كانت سبباً مباشراً لهذا التّدني، إلا أنّها لم تكن السبب الوحيد.

رابعاً: انتفاضة الأقصى:

اتّبعت إسرائيل خلال انتفاضة الأقصى مجموعة من الإجراءات الهادفة إلى تعطيل العمليّة التعلّيمية، التي يتمثل أهمّها في إغلاق المدارس، ومنع الطلبة والمعلّمين من الوصول إليها، وتحويل بعض المدارس إلى ثكنات عسكرية ومراكز اعتقال، واستهداف مباني المدارس بالقصف وإطلاق الرصاص والغاز المسيل للدموع، وتنعكس الإجراءات الأخرى كالحصار ومنع التجول والإغلاق للطرق والشوارع التي تربط المدن والقرى والمخيمات على العمليّة التعلّيمي (دعوس، 2009).

أثرت انتفاضة الأقصى بكل أحداثها في الطالب الفلسطينيّ بشكل مباشر وغير مباشر، حيثُ تعرض الطفل الفلسطينيّ خلال انتفاضة الأقصى لعدد من الأحداث الصادمة المتمثلة في: القتل، والمجازر والفقْد، والتعرض للإصابة الجسدية والإعاقة، الاعتقال والسجن للأطفال ولذويهم، وهدم المنازل، وحظر التجول، والمداهمات الليليّة، واستخدام الأطفال كدروع بشرية، والتّهجير والنزوح، والحرمان الشديد من الحاجات الأساسيّة وغيرها، والتعرّض لمستويات مرتفعة من التلوث الناجم عن الانفجارات والمواد الكيميائيّة.

رابعاً: تدني مستوى التحصيل (نتائج الامتحانات):

لقد تبين أنّ هناك تفاوتاً في نتائج هذه الاختبارات بشكل ملحوظ وبالذات فيما يتعلق بمؤشرات امتحان TIMSS في الرياضيات والعلوم مع نتائج الثّانوية العامة، حيثُ جاء ترتيب فلسطين في عام 2007 في المرتبة 43 من أصل 49 دولة مشاركة، حيثُ استهدفت الدّراسة الطلبة من

الصفين الرَّابِع والثَّامِن الأساسيين، وقد تم التَّركيز على أسباب ذلك في ظلَّ زخم برامج التَّطوير وتدريب المعلمين، والمنهاج الفِلسطِينيَّ الجديد، وقد توافقت هذه النَّتائج مع نتائج امتحانات التحصيل الوزارية، التي أشارت إلى تدنٍ ملحوظ في مستوى الأداء، ولكنها تناقضت مع النَّتائج المتقدِّمة لامتحانات التَّأنيب العامة.

سادساً: تردِّي أوضاع المعلمين:

يعدُّ المعلمُ محوراً مهمّاً من المحاور المؤثرة في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، ودوره أساسيٌّ في عمليتي التحسين والتَّطوير التَّربويِّ، وتشير دراسة صادرة عن هيئة تطوير مهنة التَّعليم إلى أنَّ حوالي 70 % من المعلمين غير مؤهلين تربويّاً (2010)، تبعاً لما ورد في استراتيجيَّة إعداد المعلمين وتأهيلهم، وهذا يحتاج إلى جهود حثيثة من قبل وزارة التَّربية والتَّعليم والجامعات الفِلسطِينيَّة، ومراكز التَّدريب الوطنيَّة؛ لتأهيلهم مع توفر التمويل اللازم لذلك.

ويحيط بالمعلم الفِلسطِينيَّ ظروف عديدة تتعلَّق بطبيعة عمله وتؤثر فيها سلباً وإيجاباً، منها ما هو خارجي ومنها ما هو داخل المدرسة، ومن أهمَّ هذه العوامل الجوانب الاقتصاديَّة والسياسيَّة والاجتماعيَّة، فتدني رواتب المعلمين الناتج عن تراجع الوضع الاقتصادي الفِلسطِينيَّ بشكل عام، وتراجع المكانة الاجتماعيَّة لمهنة التَّعليم كلُّها تقلُّ من دافعية المعلم، ومن إقبال الكفايات على هذه المهنة، بالإضافة إلى الوضع السياسي وتأثيره في تكرر إغلاق المدارس والحوازج على الطرق والنفتيش. أما العوامل الداخليَّة الضاغطة على المعلم والتي تؤثر في أدائه فمن أهمَّها الصفوف المكتظة، وضعف اهتمام الطلبة بالدراسة، وعدم توفر الأجهزة والوسائل المعينيَّة للمعلم، من حاسوب وكتب ووسائل تعليميَّة. ودور المعلم في أنه يقوم بمجموعة متكاملة من الأدوار ما بين قائد تربوي، وقائد اجتماعي، ووسيط بين الأسرة والمدرسة والمجتمع.

سابعاً: المنهاج الفِلسطِينيَّ ما بين الحداثة والتقليد

بالرَّغم من فخر العديد من الفِلسطِينيين بما تم إنجازه إلا أنَّ المنهاج الفِلسطِينيَّ قد واجه مجموعة من الانتقادات من الأصدقاء والأعداء على حد سواء، تمركز معظمها حول مدى تجسيده للسلام وروح التعايش مع الآخر، والمنهاج الفِلسطِينيَّة بأنَّها "مناهج صماء"، تتكلَّم، لكنها تعجز عن مجازاة الحوار؛ بسبب عزلة المعرفة عن القوى المسيطرة عليها. وتعرِّض المنهاج لمجموعة من

الإشكاليات، كان من أهمّها أنه منهج تقليدي أكاديمي متقل بالمعلومات يؤكد على الحقائق والمعارف، مهملًا مهارات القرن الحادي والعشرين المتمثلة بحل المشكلات، والتفكير الناقد والبحث والاستكشاف، وأكد على قصور الكتب الدراسيّة والمعلّمين في عكس أهداف المنهاج، ممّا أثر سلباً في إمكانية تحقيق هذه الأهداف، فالمناهج الفلسطينيّة بأنّها قديمة حديثة، وقال: إن ما حدث هو فقط تحسينات على المناهج الأردنيّة والمصريّة، ولم يتمّ التّطرُق إلى جوهر إنتاج مناهج فلسطينيّة.

2.2 ثانياً: الدراسات السابقة:

تناول هذا القسم عرضاً للدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالقيادة الاستباقية:

دراسة فيدان وباليشي (Fidan & Balci، 2016)، وهدفت إلى تصنيف أشكال الممارسات الاستباقية لدى قادة التعليم العام والخاص في مقاطعة إسطنبول، استخدمت الدراسة الأسلوب السببي المقارن؛ لجمع البيانات من المشكلات، التواصل الاجتماعي، المسح الاستراتيجي، التعلم الاستراتيجي، والبحث عن التغذية الراجعة، وقد أسفرت النتائج إلى أن الشكل الأكثر شيوعاً من الممارسات الاستباقية، هو التعلم الاستراتيجي.

دراسة تيكان وآخرون (Tikkane et al.، 2017) هدفت إلى التعرف على ضغوط العمل التي يتعرض لها قادة المدارس، واستراتيجيات التنظيم الاستباقي في فلندا، وشارك في الدراسة التي انتهجت المنهج الوصفي 420 قائد مدرسة. وأظهرت الدراسة وبدلالة إحصائية أن مديري المدارس الذين أفادوا بممارستهم القدر الكبير من الاستباقية، قد عانوا من مستويات منخفضة نسبياً من ضغوط العمل.

دراسة مرحبي (2018) وهدفت إلى معرفة درجة تأثير القيادة الاستباقية على أداء الموظفين في البريد السعودي بمدينة جدة، واستخدمت الأسلوب الوصفي، وطبقت الدراسة على (161) موظفاً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وقد خلصت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها وجود مستوى عالٍ من تأثير القيادة الاستباقية في مؤسسة البريد السعودي، من وجهة نظر العاملين، وكذلك وجود مستوى عالي من الأداء الوظيفي في مؤسسة البريد السعودي، من وجهة نظر العاملين، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط معنوي إيجابي بين محوري الدراسة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية إيجابية في مستوى تأثير القيادة الاستباقية، تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التصنيف الوظيفي)،

بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تُعزى للمتغيرات الديمغرافية (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التصنيف الوظيفي).

دراسة نوبلي Nobili، (2018)، وهدفت إلى استكشاف الدور الاستباقي لقادة المدارس في المجتمع التنظيمي بمدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، واهتمت الدراسة بكيفية استقاء عينة الدراسة للمعلومات ومصدرها حول المهام التي ستؤديها فرق العمل استباقياً، واستخدمت الدراسة طريقة مختلطة تجمع الطرق النوعية والكمية، وطبقت على 337 مشاركاً ما بين قائد مدرسة ومشرف، وأسفرت النتائج إلى أنّ أشكال السلوك الاستباقي يتم سنّها داخل فرق العمل في مجتمع المدرسة، وأنّ القادة يمثلون العامل الاستباقي؛ لجمع المعلومات حول المهام التي يجدر القيام بها في مجال التنظيم المجتمعي في المدرسة بطرق المراقبة والتجريب والتحقق الذاتي.

دراسة الكرعاعي (2018) وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مرتكزات القيادة الاستباقية وخصائص السلوك المخطط للعاملين، وطبقت الدراسة على الإداريين في شركة آسيا للاتصالات في العراق، واستخدمت المنهج الوصفي، وجمعت استجابات (108) من المشاركين وخلصت النتائج إلى أنّ السلوك الاستباقي يعطي معلومات جديدة تمكن من عملية صنع القرار، ودعم الأعمال الإنسانية قبل حدوث الحدث الحاسم المتوقع، وقد توصل البحث إلى أنّ خصائص نظرية السلوك المخطط تهتم بتحقيق هدف التفوق للمؤسسة في بيئتها التنافسية.

دراسة صلاح الدين وعطية (2018) وهدفت إلى معرفة مدى مساهمة الممارسات المتبعة، التي تبنتها القيادات الأكاديمية في كليات جامعة الأنبار في التوجّه استباقياً لإدارة الأزمات التي تواجه الجامعة في ظلّ التحدّيات التي تعيشها المحافظة، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت المقابلات والاستبيانات على 140 مشاركاً من رؤساء الأقسام، وخلصت الدراسة إلى أنّ القيادات الأكاديمية قد ركّزت على ممارسة التشجيع المعنوي، وممارسة تمكين المرؤوسين نحو العمل في إحداث المزيد من التغيير الإيجابي؛ لتعزيز التوجّه استباقياً لإدارة الأزمات.

دراسة الختلان والكيلاني (2022) هدفت هذه الدراسة الى معرفة الحاجة لوجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية؛ للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت، من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها، وقد تكون مجتمع الدراسة من عمداء الكليات والعميد المساعد، ورئيس قسم

وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت والبالغ عددهم (1695)، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، والتي بلغ عددها (295) استجابة، تم بناء أداة الدراسة لتعرف واقع الحاجة لوجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت، وأهمية تطبيقها في جامعة الكويت. تضمنت أداة الدراسة الريادة الجامعية المبينة على أسس القيادة الاستباقية، لثلاثة مجالات كالآتي: المجال الأول القيادة الشخصية، والمجال الثاني القيادة المؤسسية، والمجال الثالث القيادة الدولية بواقع (60) فقرة لجميع المجالات، وأسفرت النتائج إلى أن درجة وجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت بدرجة متوسطة، وأن أهمية وجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت بدرجة مرتفعة، وجود حاجة إلى وجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية؛ للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت.

هدفت دراسة مرسي والشمالن والعنزي (2022) إلى استكشاف التأثير المباشر للقيادة الأصلية في إدارة الأزمات، كما استهدفت أيضا استكشاف التأثير غير المباشر بينهما من خلال سلوكيات العمل الاستباقية؛ بوصفها متغيرا وسيطا. وعبر دراسة ميدانية تمت على عينة عشوائية قوامها (276) عضو هيئة تدريس بجامعة الأزهر، وبالاستعانة بقائمة استقصاء، انطوت على مجموعة من العبارات؛ لقياس متغيرات الدراسة، وباستخدام الإحصاءات الوصفية وأسلوب الانحدار الهرمي، أفادت النتائج بوجود تأثير إيجابي ومعنوي للقيادة الأصلية على إدارة الأزمات، كما أظهرت النتائج أيضا أن سلوكيات العمل الاستباقية تؤثر بوصفها متغيرا وسيطا في العلاقة الإيجابية بين القيادة الأصلية وإدارة الأزمات.

دراسة فرج والحارثي (2022) هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى قائدات المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظرهن. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة على جميع افراد مجتمع الدراسة البالغ (93) قائدة، وكانت أهم نتائج البحث: أن قائدات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف يتمتعن بشخصية استباقية بدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي كلي (4.50 من 5)، كما بينت النتائج أنهن يمارسن مهارة القيادة الاستباقية بمتوسط كلي (4.47 من 5)، أما الأبعاد فجاء أولا البحث عن الدعم بمتوسط (4.55) ثم التخطيط الاستراتيجي بمتوسط (4.46) وثالثا المواجهة الوقائية بمتوسط

(4.40)، وجميعها بدرجة (عالية جداً)، مع وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة مهارات القيادة الاستباقية تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي في بعدي التخطيط الاستراتيجي والبحث عن الدعم؛ لصالح حاملات مؤهل البكالوريوس، ومُتغيّر عدد سنوات الخبرة في بُعد البحث عن الدعم لصالح عشر سنوات خبرة فأكثر، ومُتغيّر عدد الدورات التدريبية في بُعد المواجهة الوقائية لصالح عشر دورات تدريبية فأكثر، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية لهذه المتغيرات في درجة الشخصية الاستباقية لدى القائدات.

2.2.2 الدّراسات المُتعلّقة بإدارة الأزمات:

هدفت دراسة أوريفيكي (Orifice 2015)، إلى التّعريف على الدّور المنوط لمديريّة المدارس أثناء حدوث الأزمات، واعتمد الباحث على المقابلة التي هي أداة الدراسة، حيثُ تمت المقابلة على العاملين من مدرسين وإداريين في بعض المدارس الإيطاليّة، التي التهمت النيران، واستخدم الباحث المنهج الميداني منهجيّةً للسّير في هذه الدّراسة، وخُصت الدّراسة إلى مجموعة من النّاتج، تمثلت في وضع خطة فعّالة لإدارة الأزمات، وتوضيح الدّور المهم والخاص لمدير المدرسة في أثناء الأزمات، وكيفيّة التّصرّف في حالة حدوث أزمة حقيقية قد حدثت بالفعل، واتّخاذ مدير المدرسة إجراءات السلامة والأمن، ومراعاة احتياجات الطّلبة والعاملين بالمدرسة.

وهدفت دراسة موكل MukII، (2016)؛ للكشف عن دور الاتّصال الفعّال في إدارة الأزمات، وأهمّ التّحدّيات التي تواجهها مؤسّسات التّعليم العالي الكينية، وتكونت عيّنة الدّراسة من (300) فرداً، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود دور لعمليّة الاتّصال في إدارة الأزمات، منها إيجاد الوعي والتعبئة والإجلاء أثناء الأزمات، ووجود العديد من التّحدّيات، أهمّها كيفيّة التّواصل مع الجمهور المستهدف أثناء الأزمات، وكيفيّة التّعامل معها في المراحل المختلفة (التّخطيط والتنفيذ وما بعد الأزمة).

دراسة (Jackson، 2016) كان الغرض من هذه الدّراسة الوصفية الكمية هو اكتشاف مسؤوليات عميد الطّلبة في إدارة أزمة الحرم الجامعيّ، وتحدد الأدبيات بوضوح، وعميد الطّلبة عضو في فريق إدارة الأزمات، ومع ذلك توجد فجوة في الأدبيات المُتعلّقة بالمسؤوليّات المحدّدة لعميد الطّلبة في الاستجابة لأزمة الحرم الجامعيّ، وأظهرت النّاتج إلى أنّ عمداء الطّلبة في ولاية جورجيا يتحملون بعض المسؤوليّة في كل مرحلة من مراحل إدارة الأزمات، ومع ذلك أفاد العمداء بأنّهم يتحمّلون مسؤولية أكبر في مرحلتي الوقاية والتّعافي أكثر من أيّ مرحلة أخرى، علاوة على ذلك تُظهر نتائج هذا البحث أنّ مسؤوليات عمداء الطّلبة في ولاية جورجيا تتأثر بالحد الأدنى من برنامج الدرجات العلميّة، وحالة سكن الطّلبة، ومع ذلك أظهر نوع المؤسّسة بعض التّأثير في مسؤوليات عمداء الطّلبة في مرحلتي الحماية والتخفيف من إدارة الأزمات.

وهدفت ويلر Wheeler، (2016) إلى تحديد إدراك مديري المدارس تطوير احتياجاتهم التّربويّة المهنيّة في مجال إدارة الأزمات، وتكونت عيّنة الدّراسة من (98) مديراً ومديرة

من مديري المرحلة الثانوية، وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية: يعزو مديري مدارس ولاية فرجينيا الأزمات إلى أعمال العنف، والتّدريب على إدارة الأزمات أمر مرغوب أو مرغوب جدا، وتوجد فروق في المقدّرة على إدارة الأزمات لصالح الذكور، ولصالح المديرين ذوي الخبرة الأعلى.

دراسة خامره وبهاز (2021) هدفت الدّراسة لإبراز دور أساليب القيادة الإداريّة في إدارة الأزمات بمنظمات الأعمال، التي تسعى دائما لمواجهتها والتغلّب عليها، وتم الاعتماد على المنهج الوصفيّ لعرض القيادة الإداريّة والمقاربات النظريّة المفسّرة لها، وأساليبها المعتمدة في مختلف مراحل إدارة الأزمات بمنظمات الأعمال الجزائرية. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّه على الرّغم من تعدد المناهج المفسّرة للقيادة الإداريّة تبقى السّمات الشّخصيّة للقائد مهمة لتطبيق أساليب القيادة الإداريّة، ويختلف سلوكه في إدارة الأزمات باختلاف أنماط القيادة المعتمدة في المؤسّسة، وهو ما يعزز نتائج الدّراسات السّابقة المعتمدة في الدّراسة.

دراسة عسيري (2021) هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أبرز التّحدّيات في استخدام التّعليم عن بعد في ضوئ أزمة كورونا، والتعرف على مقترحات التّعلّب عليها من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائيّة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفيّ بصورته المسحيّة، كما تم اعداد استبانة وتطبيقها على عيّنة عشوائيّة طبقية قوامها (334) معلّمة من معلمات المرحلة الابتدائيّة بمدينة أبها، وقد خلصت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج، أهمّها أنّ التّحدّيات المرتبطة بالجانب التقنيّ والفنيّ، جاءت في التّرتيب الأوّل في تحديات استخدام التّعليم عن بعد، بينما جاءت التّحدّيات المرتبطة بالجانب الإداريّ والماليّ في التّرتيب الثّاني، وجاءت التّحدّيات المرتبطة بالطّالبة والمعلّمة في التّرتيب الثّالث.

هدفت دراسة الجهني وحريري (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة القيادة الإبداعية وإدارة الأزمات لدى قائدات المدارس الثانوية الحكوميّة بمدينة جدة، من وجهة نظر المعلّمت، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفيّ الارتباطيّ العلائقي، وتم تطبيق استبانة على عيّنة عشوائيّة قوامها (357) معلّمة، وكشفت النّتائج أنّ ممارسة قائدات المدارس للقيادة الإبداعية بدرجة عالية، كما أظهرت ممارستهن إدارة الأزمات المدرسيّة بدرجة عالية، وجاء أسلوب الاحتواء في مقدّمة الأساليب الممارسة، يليه أسلوب التّعاون، مقابل حصول أسلوب الهروب على المرتبة الأخيرة، وتبيّن وجود فروق في درجة ممارسة القيادة الإبداعية وإدارة الأزمات، تُعزى لاختلاف

الخبرة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة القيادة الإبداعية وإدارة الأزمات.

دراسة المداوي وبدوي (2021) هدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى إدارة الأزمات وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد أثناء جائحة فيروس كورونا (19) - COVID) وتوضيح الفروق بين متغيرات إدارة الأزمات والضغوط النفسية لدى عينة من القيادات الأكاديمية وفقاً (لنوع الكلية، الجنس، سنوات الخبرة، المنصب الإداري) ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت أدوات ملائمة لتقييم متغيرات الدراسة، وهي مقياس إدارة الأزمات ومقياس الضغوط النفسية لدى القيادات الأكاديمية أثناء جائحة فيروس كورونا (19) COVID)، وتكونت عينة الدراسة من (124) قائداً من القيادات الأكاديمية؛ وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى إدارة الأزمات للأبعاد: التلطف والاستعداد ، والمواجهة والاستجابة وإعادة التوازن والبناء والتعلم المستمر من الأزمة بوزن نسبي (67%)، وهي درجة متوسطة ، وبلغ مستوى الضغوط النفسية للأبعاد: المجال الشخصي ومجال العمل بوزن نسبي (2030) ونسبة (77%) وهي درجة متوسطة لدى القيادات الأكاديمية أثناء جائحة فيروس كورونا، كما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين إدارة الأزمات والضغوط النفسية لدى القيادات الأكاديمية أثناء جائحة فيروس كورونا. كما توجد فروق دالة احصائياً بين إدارة الأزمات والضغوط النفسية لدى القيادات الأكاديمية أثناء جائحة فيروس كورونا، تُعزى لمتغير نوع الكلية، النوع والخبرة وعدم وجود فروق لمتغير المنصب الإداري.

دراسة الزعبي (2022) للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها في دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (350) من معلمين المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية عمان، واستخدمت الدراسة استبانة إدارة الأزمات التربوية، واستبانة دافعية الإنجاز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ نسبة إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية التي بلغت (70%)، وهو مستوى كبير، وأنّ نسبة مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين بلغت (67.5%) وهو مستوى متوسط، وتبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الأساسية ومستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية.

هدفت دراسة أبو كرش وحجازي (2022) إلى تعرّف درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس؛ ولتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير استبانة مكونة من (37) فقرة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (333) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة، واستخدم المنهج الوصفيّ في هذه الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمة من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس جاء بدرجة مرتفعة، ولم تظهر النتائج فروقاً في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس، تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعلّميّة.

3.2 التّعقيب على الدراسات السابقة:

تمحورت الدراسات السابقة حول القيادة الاستباقية وإدارة الأزمات، حيث تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين: الأول تناولت دراسات تتعلق بالقيادة الاستباقية، وتناولت الدراسات العربية والأجنبية، والمحور الآخر تناول إدارة الأزمات، وقد شملت الدراسات العربية والأجنبية.

خلصت دراسة الختلان والكيلاني (2022) أن درجة وجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت بدرجة متوسطة، ودراسة فرج والحارثي، (2022) بينت أن مهارة القيادة الاستباقية مرتفعة، ودراسة مرحبي (2018) خلصت إلى وجود مستوى عالٍ من تأثير القيادة الاستباقية في مؤسسة البريد السعودي من وجهة نظر العاملين، ودراسة الكرعاوي (2018) خلصت إلى أنّ السلوك الاستباقيّ يعطي معلومات جديدة، تمكن من عملية صنع القرار ودعم الأعمال الإنسانية قبل حدوث الحدث المتوقع، دراسة صلاح الدين وعطية (2018) خلصت إلى أنّ القيادات الأكاديمية تعزز النّوجه الاستباقيّ لإدارة الأزمات، دراسة تيكان واخرون (Tikkanne et al, 2017) أظهرت الدراسة إلى أنّ مديري المدارس الذين أفادوا بممارستهم القدر الكبير من الاستباقية، قد عانوا من مستويات منخفضة نسبياً من ضغوط العمل.

كما توصلت دراسة مرسي والشمّان والعنزي (2022) إلى أنّ سلوكيات العمل الاستباقية تؤثر بوصفها متغيّراً وسيطاً في العلاقة الإيجابية بين القيادة الأصلية وإدارة الأزمات، دراسة الزعبي

(2022) وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ نسبة إدارة الأزمات التّربويّة لدى مديري المدارس الأساسيّة في العاصمة الأردنيّة التي بلغت مستوى كبيراً، دراسة أبو كرش وحجازي (2022) أظهرت الدّراسة أن درجة استخدام مديري المدارس استراتيجيّة إدارة الأزمة جَاءتْ بدرجة مرتفعة، دراسة عسيري (2021) خلّصت إلى أنّ التّحدّيات المرتبطة بالجانب التقني والفنّي، جَاءتْ في التّرتيب الأوّل في تحديات استخدام التّعليم عن بعد، بينما جَاءتْ التّحدّيات المرتبطة بالجانب الإداري والمالي في التّرتيب الثّاني، وجَاءتْ التّحدّيات المرتبطة بالطّالبة والمعلّمة في التّرتيب الثّالث، دراسة المداوي وبدوي (2021) توصّلت إلى أنّ مستوى إدارة الأزمات للأبعاد: التّظيف والاستعداد، والمواجهة والاستجابة وإعادة التوازن والبناء والتّعلّم المستمر من الأزمة بدرجة متوسّطة، دراسة موكل Mukll (2016) توصّلت إلى وجود تحديات إدارة الأزمة كان أهمّها كفيّة التّواصل مع الجمهور المستهدف أثناء الأزمة، وكفيّة التّعامل معها في المراحل المختلفة (التّخطيط والتنفيذ وما بعد الأزمة)، توصّلت ويلر Wheeler (2016) إلى أنّ إدارة الأزمات أمر مرغوب جدّاً، دراسة أوريڤيكي Orifice (2015) خلّصت إلى وضع خطة فعّالة لإدارة الأزمات وتوضيح الدّور المهم والخاص لمدير المدرسة في أثناء الأزمات، وكفيّة التّصرّف في حالة حدوث أزمة حقيقيّة قد حدثت بالفعل، واتّخاذ مدير المدرسة إجراءات السلامة والأمن، ومراعاة احتياجات الطّلبة والعاملين بالمدرسة.

واستفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في تحديد أدوات الدّراسة، واختيار المنهج المناسب، وصياغة أسئلة الدّراسة، ومناقشة النّتائج، وكذلك تم الاستفادة من الدّراسات السّابقة من خلال توظيفها في بناء الإطار النّظريّ.

تميزت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة، من خلال حداثة موضوع الدّراسة التي تناولت درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثّانويّة في فلسطيّن من وجهة نظر معلمهم، وخاصّة أنّ المدارس الحكوميّة في فلسطيّن تمر في أزمة منذ فترة تراوحت بين 3 - 4 سنوات متتاليّة، وهذا ما تبين من خلال الدّراسات السّابقة تناولت مُتغيّرات البحث، حيثُ وجد الباحث ندرة في الدّراسات السّابقة التي تناولت مُتغيّرات الدّراسة على المعلّمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمّن الفصل وصفاً لمنهج الدراسة وإجراءاتها التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة من حيث تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، وإعداد أدوات الدراسة التي استخدمت، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها (خصائصها السيكمترية) والتحليل الإحصائي للخصائص الكمية لعينة الدراسة، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة:

بناءً على البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة وطبيعتها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي عن طريق أداة الاستبانة، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة من خلال جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص الدلالات، والوصول إلى النتائج التي يمكن تعميمها.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المحافظات الشمالية من فلسطين (الضفة الغربية)، وتم استهداف معلمي المرحلة الثانوية في مديريات التربية والتعليم المتمثلة في المديريات (الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل، يطا، بيت لحم)، والبالغ عددهم (3998) معلماً ومعلمة، موزعين

على خمس مديريات في الفصل الدراسي الثاني للعام 2023-2024 م، وذلك وفقاً لإحصاءات مديريات التربية والتعليم، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمديرية، والجنس.

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس.

المديرية	ذكر	أنثى	المجموع
الخليل	395	609	1004
جنوب الخليل	453	603	1056
شمال الخليل	387	293	680
يطا	208	289	497
بيت لحم	321	440	761
المجموع	1764	2234	3998

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الثانوية في مديريات تربية وتعليم جنوب الضفة الغربية المتمثلة في المديريات (الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل، يطا، بيت لحم)، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2023-2024م، حيث بلغت (401) معلماً ومعلمة، والجدول الآتي يبين خصائص العينة الديموغرافية.

الجدول (2-أ) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمديرية

المتغير	فئات/مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	177	44.1
	أنثى	224	55.9
المجموع		401	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأدنى	273	68.1
	ماجستير فأعلى	128	31.9
المجموع		401	100%

الجدول(2-ب) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب الجنس والمؤهل العلميّ وسنوات الخبرة والمديريّة

16.7	67	أقل من 5 سنوات	عدد سنوات الخبرة
30.4	122	5-10 سنوات	
52.9	212	أكثر من 10 سنوات	
المجموع	%100	401	المجموع
25.2	101	الخليل	المديريّة
26.3	106	جنوب الخليل	
17.0	68	شمال الخليل	
12.5	50	يطا	
19.1	76	بيت لحم	
%100	401		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أنّ عيّنة الدّراسة النّهائيّة التي خضعت

للتحليل الإحصائيّ بلغت (401) معلماً ومعلمةً.

- وتشير المعطيات أيضاً إلى أنّ (44.1%) من أفراد العيّنة هم من الذكور، مقابل (55.9%) منهم إناث.

- وأنّ (16.7%) من أفراد العيّنة خبرتهم أقل من (5) سنوات، و (30.4%) من أفراد العيّنة خبرتهم من (5-10) سنوات، و (30.4%) من أفراد العيّنة خبرتهم (10) سنوات فأكثر.

- وأنّ نسبة المعلّمين الذين يحملون درجة بكالوريوس فأدنى (68.1%) و (31.9%) يحملون درجة ماجستير فأعلى.

- بلغت نسبة المعلمين من مديرية تربية وتعليم الخليل (25.2%) ، و(26.3%) من مديرية جنوب الخليل، و (17.0%) من أفراد عينة الدراسة من مديرية شمال الخليل.
- و(12.5%) من المعلمين من مديرية تربية وتعليم يطا، و(19.1%) من المعلمين من مديرية تربية وتعليم بيت لحم.

4.3 أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتمّ تطويرها بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة والكتب والمراجع العلمية، والأطروحات ذات العلاقة موضع الدراسة الحالي؛ من أجل بناء أداة الدراسة، وذلك لدراسة القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات، ومن هذه الدراسات دراسة فرج والحارثي (2022) ودراسة (Fidan & Balci، 2016) (دراسة الشمال والعنزي (2022).

وتضمنت الاستبانة- في صورتها الأولى- ثلاثة أقسام رئيسة، كما هو موضح في الملحق رقم (2): حيث تناول القسم الأول المعلومات العامة لأفراد عينة الدراسة، وهي (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية).

وفي حين ضم القسم الثاني (47) فقرة كانت موزعة على محورين، فقد تكون المحور الأول من (20) فقرة تقيس متغير القيادة الاستباقية موزعة على (3) مجالات: المجال الأول وتناول التخطيط الاستراتيجي وضم (7) فقرات، والمجال الثاني وتناول المواجهة الوقائية وضم (7) فقرات، والمجال الثالث البحث عن الدعم وضم (6) فقرات.

وتكون المحور الثاني من (27) فقرة تقيس متغير إدارة الأزمات موزعة على (3) مجالات: المجال الأول تناول درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل وقوعها وضم (9) فقرات.

والمجال الثَّاني تناول درجة مَمَّارسة مديري المدارس إدارة الأزماتِ أثناء وقوعها وضم (11) فقرة،
والمجال الثَّالث تناول درجة مَمَّارسة مديري المدارس إدارة الأزماتِ بعد وقوعها وضم (7) فقرات.
علمًا بأنَّ طريقة الإجابة تركَّزت في الاختيار من سُلَّم ليكرت الخماسيِّ (Likert Scale)، وذلك
كما في الجدول (3.3):

الجدول (3): سُلَّم ليكرت الخماسيِّ (Likert Scale)

التصنيف	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الدَّرجة	5	4	3	2	1

5.3 صدق أداة الدَّراسة:

تأكدت الباحثة من صدق أداة الدَّراسة بطريقتين، هما:

1.5.3 صدق المحكِّمين:

صمَّمت الباحثة الاستبانة بالصورة الأولى مجموعة من المحكِّمين من ذوي
الاختصاص والخبرة، تألفت من (20) مُحكِّم من مُدرِّسين وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات
الفلسطينية والأردنية، ويوضِّح الملحق رقم (3) أسماء المحكِّمين الذين قاموا بتحكيم أداة الدَّراسة،
وتمَّ إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الأداة مِنْ حَيْثُ: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغويًا،
وشموليتها للجانب المدرس، إضافة إلى معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، وتمَّ أخذها
بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النَّهائي.

2.5.3 صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (40) معلماً ومعلمة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (4).

الجدول (4- أ): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ر)	الرقم	الدلالة الإحصائية	قيمة (ر)	الرقم
القيادة الاستباقية					
0.000	0.718	11	0.000	0.423	1
0.000	0.529	12	0.000	0.376	2
0.000	0.646	13	0.000	0.713	3
0.000	0.635	14	0.000	0.780	4
0.000	0.673	15	0.000	0.725	5
0.000	0.407	16	0.000	0.706	6
0.000	0.597	17	0.000	0.465	7
0.000	0.568	18	0.000	0.715	8
0.000	0.734	19	0.000	0.436	9
0.000	0.790	20	0.000	0.600	10

الجدول (4-ب): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة

ارتباط فقرات كل مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية.

إدارة الأزمات					
0.000	0.439	15	0.000	0.723	1
0.000	0.410	16	0.000	0.706	2
0.000	0.553	17	0.000	0.691	3
0.000	0.529	18	0.000	0.351	4
0.000	0.589	19	0.000	0.520	5
0.000	0.394	20	0.000	0.638	6
0.000	0.317	21	0.000	0.383	7
0.000	0.530	22	0.000	0.662	8
0.000	0.630	23	0.000	0.618	9
0.000	0.751	24	0.000	0.500	10
0.000	0.652	25	0.000	0.542	11
0.000	0.634	26	0.000	0.589	12
0.000	0.712	27	0.000	0.559	13
			0.000	0.482	14

تشير المعطيات في الجدول (4) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع

الدرجة الكلية لأداة الدراسة دالة إحصائياً، مما يُنبئ عن قوّة الاتساق الداخلي، وأنها تشترك معاً في

قياس القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

6.3 ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة اختبار ألفا كرونباخ، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية، وذلك بغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة، ويعتمد ألفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات، حيث بلغت قيمة الثبات (0.94) للفقرات التي تقيس القيادة الاستباقية، و(0.90) للفقرات التي تقيس إدارة الأزمات، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة من الثبات، قادرة على تحقيق أهداف الدراسة.

الجدول (5): نتائج ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية.

ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	المُتَعَيِّر
0.81	7	التخطيط الاستراتيجي
0.82	7	المواجهة الوقائية
0.86	6	البحث عن الدعم
0.94	20	القيادة الاستباقية
0.84	9	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها.
0.86	11	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها.
0.80	7	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها.
0.90	27	إدارة الأزمات

فقد تكون المحور الأول من (27) فقرة تقيس مُتَعَيِّر إدارة الأزمات موزعة على (3) مجالات: المجال الأول، تناول درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل وقوعها وضم (9) فقرات،

والمجال الثاني، تناول درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها وضم (11) فقرة،
والمجال الثالث درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها وضم (7) فقرات.

7.3 متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: القيادة الاستباقية.

المتغيرات الوسيطة: الجنس (ذكر، أنثى)، سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى)، المديرية (الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل، يطا، بيت لحم).

المتغير التابع: استراتيجيات إدارة الأزمات.

8.3 إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أجرت الباحثة العديد من الإجراءات المنظمة، وهي كالاتي:

1. تحديد موضوع الدراسة، والمتمثل في التعرف على القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات

إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

2. ثم الرجوع إلى الأدب التربوي والاطلاع على العديد من الدراسات ذات الصلة، والاسترشاد

بها.

3. بناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، والحصول على كتاب التوزيع من جامعة

القدس، وإعداد استبانة وزعت على مجموعة من معلمي المرحلة الثانوية في مديريات

جنوب الضفة الغربية.

4. عبأ معلمي المرحلة الثانوية الاستبانة بما هو مطلوب منهم، وبعد ذلك تحققت الباحثة من

الاستجابات؛ وذلك تمهيداً لتفريغها إلى برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

5. التوصل إلى النتائج وتفسيرها واستخلاصها؛ وصولاً إلى التوصيات.

9.3 المعالجة الإحصائية:

بعد تعبئة الاستبانة إلكترونياً، والتأكد من صلاحيتها للتحليل، راجعتها الباحثة، وذلك تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد أدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيثُ أعطيت الإجابة موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتين، معارض بشدة (1) درجة واحدة، بحيثُ كلما زادت الدرجة زاد القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية

Version (25):SPSS:،Statistical Package for the Social Sciences

- باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation).
- اختبار ت (t-test)، لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي).
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لمتغير سنوات الخبرة، والمديرية.
- معادلة الثبات كرونباخ ألفا.

تصحيح المقياس (مفتاح المتوسطات الحسابية لنتائج الدراسة):

تمّ استخدم مقياس ليكرت الخماسي، ويعتمد المقياس على ردود تدلّ على درجة الموافقة أو الاعتراض على القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، بناءً على المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

الجدول (6): مفاتيح التصحيح

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	1.00 – 2.33
متوسطة	2.34 – 3.67
مرتفعة	3.68 – 5.00

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمّن الفصل عرضاً كاملاً ومفصّلاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي بُنيت حول القيادة الاستباقية، وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقّق من صحّة فرضياتها، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

1.4 نتائج الدراسة:

تم الاجابة عن أسئلة الدراسة كالاتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الاستباقية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الاستباقية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الترتيب	الانحراف المعيارى	متوسط الحسابي	المجالات	الرقم
مرتفعة	1	0.45	4.05	البحث عن الدعم	3
مرتفعة	2	0.53	4.01	المواجهة الوقائية	2
مرتفعة	3	0.50	3.99	التخطيط الاستراتيجي	1
مرتفعة		0.42	4.02	الدرجة الكلية	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (1.4) إلى أن درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.02) مع انحراف معياري (0.42). وجاءت أعلى مجالات تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية هي: (البحث عن الدعم) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.05)، مع انحراف معياري (0.45)، تلاها (المواجهة الوقائية)، حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.01)، مع انحراف معياري (0.53)، وكان أقلها (التخطيط الاستراتيجي) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.99)، مع انحراف معياري (0.50).

وفيما يأتي عرض لنتائج مجالات تطبيق القيادة الاستباقية، لدى مديري المدارس الثانوية:

أولاً: التخطيط الاستراتيجي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التخطيط الاستراتيجي، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التخطيط الاستراتيجي، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
5	يعمل المدير مع فريق العمل على وضع خطط للمبادرات وتنفيذها.	4.05	0.90	1	مرتفعة
7	يخطط المدير لتطوير مهارات جديدة للمعلمين.	4.04	0.83	2	مرتفعة
1	يقوم المدير بوضع قوائم للمهام مع فريق العمل والتركيز عليها وفق الأهمية.	4.03	0.79	3	مرتفعة
3	يتشارك المدير مع فريق العمل في وضع عدة حلول للمواقف السلبية واختيار أفضلها.	4.02	0.86	4	مرتفعة
6	يضع المدير نموذجاً لمواجهة المشكلات المتوقعة في المدرسة.	3.97	0.86	5	مرتفعة
2	يوظف المدير فرق العمل لتجزئة المشكلات الصعبة إلى عناصر يمكن التحكم فيها.	3.95	0.87	6	مرتفعة
4	يستخدم المدير أساليب أو أدوات لمراقبة تنفيذ البرامج ورصد الأداء.	3.93	0.87	7	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.99	0.50		مرتفعة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) إلى أن مستوى التخطيط الاستراتيجي جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.99) مع انحراف معياري (0.50). وجاءت أهم فقرات التخطيط الاستراتيجي الفقرة رقم (5) التي تنص (يعمل المدير مع فريق العمل على وضع خطط للمبادرات وتنفيذها)، حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.05)، مع انحراف معياري (0.90)، تلاها الفقرة رقم (7) التي تنص (يخطط المدير لتطوير مهارات جديدة للمعلمين) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.04)، مع انحراف معياري (0.83)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة رقم (4) التي تنص

(يستخدم المدير أساليب أو أدوات لمراقبة تنفيذ البرامج ورصد الأداء)، حَيْثُ جَاءَتْ بمتوسط حسابي (3.93)، مع انحراف معياري (0.87).

ثانياً: المواجهة الوقائية.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المواجهة الوقائية، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المواجهة الوقائية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
14	يصغي المدير جيداً للعديد من وجهات النظر.	4.12	0.74	1	مرتفعة
9	يطور المدير من مهاراته؛ لمواكبة التقدم في مجال التحوّل الرقمي.	4.09	0.76	2	مرتفعة
10	يوجه المدير فرق العمل مسبقاً للتعامل الإيجابي مع مبادرات منظومة الوعي الفكري وتعزيز القيم.	4.05	0.82	3	مرتفعة
13	يضع المدير مع فريق العمل خطاً مستقبلياً؛ لتطبيق مستجدات الأنشطة المدرسية.	4.04	0.84	4	مرتفعة
12	يتعامل المدير بمرونة مع التناقضات التي تصاحب المستجدات في الميدان.	4.04	0.85	4	مرتفعة
11	يستشعر المدير الأزمات الممكنة والفرص المتاحة أثناء ممارسة العمل القيادي.	4.03	0.79	6	مرتفعة
8	يطلب المدير ملاحظات حول كيفية تأثير أفعاله في الآخرين.	3.73	0.89	7	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.01	0.53		مرتفعة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى أن مستوى المواجهة الوقائية جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.01) مع انحراف معياري (0.53).

وجاءت أهم فقرات المواجهة الوقائية الفقرة رقم (14) التي تنص (يصغي المدير جيداً للعديد من وجهات النظر) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.12)، مع انحراف معياري (0.74)، تلاها الفقرة رقم (9) التي تنص (يطور المدير من مهاراته لمواكبة التقدم في مجال التحول الرقمي)، حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.09)، مع انحراف معياري (0.76)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة رقم (11) التي تنص (يطلب المدير ملاحظات حول كيفية تأثير أفعاله على الآخرين)، حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.73)، مع انحراف معياري (0.89).

ثالثاً: البحث عن الدعم

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البحث عن الدعم، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (10 - أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البحث عن الدعم، مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
20	يكون المدير واضحاً في طلب الدعم والمساعدة من اللجان المدرسية.	4.20	0.65	1	مرتفعة
18	يوجه المدير فرق العمل إلى طلب الدعم من الجهات الإشرافية والتدريبية في مجال الاستعداد للاختبارات الدولية.	4.11	0.72	2	مرتفعة
17	يتواصل المدير؛ من أجل الدعم الفني عندما يواجه المعلمين مشكلات في منصة مدرستي.	4.10	0.76	3	مرتفعة

الجدول (10- ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البحث عن الدعم، مرتبة تنازلياً.

مرتفعة	4	0.69	4.00	يحرص المدير على تلقي تغذية راجعة، من فرق العمل حول سير البرامج والمبادرة في الخطة التشغيلية للمدرسة.	16
مرتفعة	5	0.77	3.99	يسعى المدير إلى توظيف الشراكة المجتمعية في تفعيل البرامج والمبادرات.	19
مرتفعة	6	0.72	3.97	يستمع المدير إلى وجهات النظر في مشكلات اختلاف الأنصبة بين المعلمين، وتوزيع الحصص الأسبوعية.	15
مرتفعة		0.45	4.05	الدرجة الكلية	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10) إلى أن مستوى البحث عن الدعم جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.31) مع انحراف معياري (0.70).

وجاءت أهم فقرات البحث عن الدعم الفقرة رقم (20) التي تنص (يكون المدير واضحاً في طلب الدعم والمساندة من اللجان المدرسية)، حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.20)، مع انحراف معياري (0.65)، تلاها الفقرة رقم (18) التي تنص (يوجه المدير فرق العمل إلى طلب الدعم من الجهات الإشرافية والتدريبية في مجال الاستعداد للاختبارات الدولية)، حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.11)، مع انحراف معياري (0.72)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة رقم (15) التي تنص (يستمع المدير إلى وجهات النظر في مشكلات اختلاف الأنصبة بين المعلمين وتوزيع الحصص الأسبوعية)، حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.97)، مع انحراف معياري (0.72).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أولاً: النتائج المتعلّقة بالجنس.

تمّ استخدام اختبار (ت) بين متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في الجدول (11):

الجدول (11): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التّخطيط الاستراتيجي	ذكر	177	4.02	0.41	399	0.830	0.407
	أنثى	224	3.97	0.56			
المواجهة الوقائية	ذكر	177	4.05	0.44	399	1.265	0.207
	أنثى	224	3.98	0.59			
البحث عن الدّعم	ذكر	177	4.12	0.40	399	1.308	0.192
	أنثى	224	4.00	0.48			
الدّرجة الكلية	ذكر	177	4.06	0.34	399	1.826	0.069
	أنثى	224	3.98	0.48			

بيّضح من الجدول (11) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة، حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر الجنس؛ وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائية بلغت (0.069)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدّرجة الكلية وجميع أبعادها.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالمؤهل العلمي.

تمّ استخدام اختبار (ت) بين متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة، حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، نُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي، وقد حصلت الباحثة على النتائج، كما هي موضحة في الجدول (12):

الجدول (12): نتائج اختبار (ت) بين متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، نُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي	بكالوريوس	273	4.02	0.51	399	1.610	0.108
	ماجستير فأعلى	128	3.94	0.50			
المواجهة الوقائية	بكالوريوس	273	4.05	0.56	399	1.647	0.100
	ماجستير فأعلى	128	3.95	0.48			
البحث عن الدّعم	بكالوريوس	273	4.07	0.48	399	0.577	0.564
	ماجستير فأعلى	128	4.04	0.40			
الدّرجة الكلية	بكالوريوس	273	4.05	0.46	399	1.526	0.128
	ماجستير فأعلى	128	3.98	0.36			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (12) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، نُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي؛ وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.128)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدّرجة الكلية وجميع أبعادها.

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بسنوت الخبرة.

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة، حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوت الخبرة، وقد توصل الباحث إلى النتائج، كما هو موضّح في الجدول رقم (13).

الجدول (13): نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة، حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين تُعزى إلى مُتغيّر سنوت الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	2.174	2	1.087	4.316	0.014
	داخل المجموعات	100.228	398	0.252		
	المجموع	102.402	400			
المواجهة الوقائية	بين المجموعات	5.122	2	2.561	9.242	0.000
	داخل المجموعات	110.293	398	0.277		
	المجموع	115.415	400			
البحث عن الدّعم	بين المجموعات	0.901	2	0.451	2.172	0.115
	داخل المجموعات	82.569	398	0.207		
	المجموع	83.470	400			
الدّرجة الكلية	بين المجموعات	2.292	2	1.146	6.407	0.002
	داخل المجموعات	71.186	398	0.179		
	المجموع	73.478	400			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (13) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.002)، أي أنّ هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها ما عدا (البحث عن الدعم).

ولإيجاد مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14). نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة

الأبعاد	المقارنات	التوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التخطيط الاستراتيجي	أقل من 5 سنوات	3.94			0.205316-
	5-10 سنوات	4.00			
	أكثر من 10 سنوات	4.14	0.205316		
المواجهة الوقائية	أقل من 5 سنوات	3.90			0.257917-
	5-10 سنوات	4.11			
	أكثر من 10 سنوات	4.16	0.257917		
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.95			0.188072-
	5-10 سنوات	4.07			
	أكثر من 10 سنوات	4.14	0.188072		

تشير النتائج في الجدول (14) إلى أن الفروق بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وبين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات؛ لأن المتوسط الحسابي لديهم أكبر.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالمديرية.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير المديرية، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (15).

الجدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير المديرية.

الدالة الإحصائية	قيمة ف	المتوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.210	1.471	0.375	4	1.499	بين المجموعات	التخطيط الاستراتيجي
		0.255	396	100.902	داخل المجموعات	
			400	102.402	المجموع	
0.117	1.860	0.532	4	2.128	بين المجموعات	المواجهة الوقائية
		0.286	396	113.287	داخل المجموعات	
			400	115.415	المجموع	
0.792	0.423	0.089	4	0.355	بين المجموعات	البحث عن الدعم
		0.210	396	83.115	داخل المجموعات	
			400	83.470	المجموع	
0.237	1.390	0.254	4	1.018	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.183	396	72.461	داخل المجموعات	
			400	73.478	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (15) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين تُعزى إلى مُتغيّر المديرية؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.237)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة ممارسة استراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها.	3.99	0.42	3	مرتفعة
2	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها.	4.02	0.51	2	مرتفعة
3	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها.	4.06	0.55	1	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.02	0.45		مرتفعة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (16) إلى أنّ درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.02) مع انحراف معياري (0.45).

وجاءت أعلى مجالات ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية هي: (ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.06)، مع انحراف معياري

(0.55)، تلاها (ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.02)، مع انحراف معياري (0.51)، وكان أقلها (ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.99)، مع انحراف معياري (0.42).

وفيما يلي عرض لنتائج مجالات تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية:

أولاً: ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (17- أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها .

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يبنى قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة.	4.13	0.59	1	مرتفعة
6	يعدّ فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات.	4.12	0.76	2	مرتفعة
5	يستفيد من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات.	4.05	0.69	3	مرتفعة
7	يتعاون مع المجتمع المحلي في إيجاد حلول للأزمة.	4.03	0.71	4	مرتفعة
3	يتنبأ بالمشكلات وبناء حلول مسبقة لها.	4.02	0.77	5	مرتفعة
2	يمارس إجراءات وقائية للأزمات قبل حدوثها.	4.01	0.66	6	مرتفعة
9	يرصد المؤشرات كافة التي قد تدل على توقع حدوث أزمة.	4.00	0.73	7	مرتفعة

الجدول (17- ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها .

مرتفعة	8	0.75	3.95	يصمم برامج تدريبية لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات.	8
مرتفعة	9	0.71	3.93	يخصص موازنة جانبية للحالات الطارئة في المدرسة.	4
مرتفعة		0.51	4.02	الدرجة الكلية	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (17) إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها، جاء مرتفعةً، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي (4.02) مع انحراف معياري (0.51).

وجاءت أهم فقرات ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها الفقرة رقم (1) التي تنص (بيني قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة) حيثُ جاءتُ بمتوسط حسابي (4.13)، مع انحراف معياري (0.59)، تلاها الفقرة رقم (6) التي تنص (يعدّ فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات) حيثُ جاءتُ بمتوسط حسابي (4.12)، مع انحراف معياري (0.76)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة رقم (4) التي تنص (يخصص موازنة جانبية للحالات الطارئة في المدرسة)، حيثُ جاءتُ بمتوسط حسابي (3.93)، مع انحراف معياري (0.71).

ثانياً: ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها مرتبة تنازلياً :

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
11	يشخص مختلف جوانب الأزمة وأبعادها.	4.17	0.75	1	مرتفعة
20	يتواصل مع جهات الاختصاص لاطلاعهم على صورة الأزمة.	4.16	0.62	2	مرتفعة
17	يحدّد التكلفة المترتبة، والعائد المتوقع من القرار المتخذ؛ لمواجهة الأزمة.	4.10	0.76	3	مرتفعة
18	يرجع إلى نتائج الأزمات التي حدثت للمدرسة.	4.09	0.76	4	مرتفعة
15	يدرس البدائل المتاحة ويحللها للتعامل مع الأزمة	4.08	0.75	5	مرتفعة
19	يرتب الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة	4.05	0.73	6	مرتفعة
10	يعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمة.	4.04	0.67	7	مرتفعة
14	يضع خطة للتعامل مع الأزمة.	4.03	0.80	8	مرتفعة
12	يوزع الأدوار حسب الخبرات.	4.02	0.81	9	مرتفعة
16	يتخذ القرار في الوقت المناسب.	4.01	0.73	10	مرتفعة
13	يحدّد درجة خطورة الأزمة ومدة تطورها.	3.98	0.77	11	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.06	0.55	مرتفعة	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (18) إلى أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.06) مع انحراف معياري (0.55). وجاءت أهم فقرات ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها الفقرة رقم (11) التي تنص (يشخص مختلف جوانب الأزمة وأبعادها)، حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.17)، مع انحراف

معياري (0.75)، تلاها الفقرة رقم (20) التي تنص (يتواصل مع جهات الاختصاص لاطلاعهم على صورة الأزمة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.16)، مع انحراف معياري (0.62)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة رقم (13) التي تنص (يحدد درجة خطورة الأزمة ومدّة تطورها) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.98)، مع انحراف معياري (0.77).

ثالثاً: ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الترتيب	الانحراف المعيارى	متوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
مرتفعة	1	0.76	4.04	يسعى إلى التقليل من الضغوط النفسية؛ بسبب الأزمة.	27
مرتفعة	2	0.78	4.03	يعمل على حصر جميع الارتدادات للأزمة.	26
مرتفعة	3	0.72	4.02	يضع تصوراً مستقبلياً للأزمات بأنواعها التي يمكن أن تحدث في المدرسة.	21
مرتفعة	4	0.85	4.02	يحفز العاملين في المدرسة لحل الأزمة التي تعرقل عملهم.	25
مرتفعة	5	0.78	3.98	يكون فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاية لإدارة الأزمة.	22
مرتفعة	6	0.82	3.97	يضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة الأزمات.	23
مرتفعة	7	0.82	3.91	يُعد دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات.	24
مرتفعة		0.42	3.99	الدرجة الكلية	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (19) إلى أن مستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.99) مع انحراف معياري (0.42).

وجاءت أهم فقرات ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها الفقرة رقم (27) التي تنص (يسعى إلى التقليل من الضغوط النفسية بسبب الأزمة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.04)، مع انحراف معياري (0.76)، تلاها الفقرة رقم (26) التي تنص (يعمل على حصر جميع الارتدادات للأزمة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.03)، مع انحراف معياري (0.78)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة رقم (24) التي تنص (يُعد دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.91)، مع انحراف معياري (0.82).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة استراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أولاً النتائج المتعلقة بالجنس.

تم استخدام اختبار (ت) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في الجدول (20):

الجدول (20- أ): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة

الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير الجنس.

الدالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجال
0.006	2.770	399	0.36	4.10	177	ذكر	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها.
			0.51	3.97	224	أنثى	
0.029	2.196	399	0.41	4.13	177	ذكر	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها.
			0.59	4.01	224	أنثى	

الجدول (20- ب): نتائج اختبار(ت) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر الجنس.

0.011	2.545	399	0.49	4.07	177	ذكر	ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها.
			0.59	3.93	224	أنثى	
0.006	2.790	399	0.36	4.10	177	ذكر	الدّرجة الكليّة
			0.51	3.97	224	أنثى	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (20) إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر الجنس، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.006)، أي أنّ هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، عند الدّرجة الكليّة وجميع أبعادها، وكانت الفروق لصالح الذكور؛ لأنّ التّوسّط الحسابي لديهم أكبر من الإناث.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالمؤهل العلمي.

تمّ استخدام اختبار(ت) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في الجدول (21):

الجدول (21- أ): نتائج اختبار(ت) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
قبل حدوث الأزمة	بكالوريوس	273	4.05	0.49	399	1.400	0.162
	ماجستير فأعلى	128	3.98	0.34			
أثناء وقوع الأزمة	بكالوريوس	273	4.06	0.56	399	0.378-	0.706
	ماجستير فأعلى	128	4.08	0.42			

الجدول (21-ب): نتائج اختبار (ت) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي.

0.859	0.177	399	0.55	4.00	273	بكالوريوس	بعد وقوع الأزمة
			0.55	3.99	128	ماجستير فأعلى	
0.696	0.391	399	0.49	4.03	273	بكالوريوس	الدّرجة الكليّة
			0.38	4.02	128	ماجستير فأعلى	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (21) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي؛ وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.696)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدّرجة الكليّة وجميع أبعادها.

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بسنوات الخبرة.

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة، وقد توصل الباحث إلى النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم (22).

الجدول (22-أ): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
قبل حدوث الأزمة	بين المجموعات	4.852	2	2.426	12.573	0.000
	داخل المجموعات	76.796	398	0.193		
	المجموع	81.648	400			

الجدول (22-ب): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة

0.009	4.784	1.265	2	2.530	بين المجموعات	أثناء وقوع الأزمات
		0.264	398	105.249	داخل المجموعات	
			400	107.779	المجموع	
0.000	9.189	2.699	2	5.397	بين المجموعات	بعد وقوع الأزمات
		0.294	398	116.894	داخل المجموعات	
			400	122.291	المجموع	
0.000	10.146	2.005	2	4.010	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.198	398	78.660	داخل المجموعات	
			400	82.671	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (22) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.000)، أي أنّ هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق، استخدم اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (23).

الجدول رقم (23). نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة.

الأبعاد	المقارنات	التوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	أكثر من 10 سنوات
قبل حدوث الأزمة	أقل من 5 سنوات	3.92			0.281696-
	10-5 سنوات	4.09			
	أكثر من 10 سنوات	4.21	0.281696		
أثناء وقوع الأزمة	أقل من 5 سنوات	3.98			0.155898-
	10-5 سنوات	4.12			
	أكثر من 10 سنوات	4.15	0.155898		
بعد وقوع الأزمة	أقل من 5 سنوات	3.88			0.220585-
	10-5 سنوات	4.10			
	أكثر من 10 سنوات	4.12	0.220585		
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.93			0.219393-
	10-5 سنوات	4.12			
	أكثر من 10 سنوات	4.15	0.219393		

تشير النتائج في الجدول (23) أنّ الفروق بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات وبين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات؛ لأنّ المتوسط الحسابي لديهم أكبر.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالمديرية.

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المديرية، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج، كما هو موضح في الجدول رقم (24).

الجدول (24): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
قبل حدوث الأزمة	بين المجموعات	1.584	4	0.396	1.960	0.062
	داخل المجموعات	80.064	396	0.202		
	المجموع	81.648	400			
أثناء وقوع الأزمة	بين المجموعات	1.144	4	0.286	1.063	0.201
	داخل المجموعات	106.635	396	0.269		
	المجموع	107.779	400			
بعد وقوع الأزمة	بين المجموعات	1.164	4	0.291	0.954	0.302
	داخل المجموعات	121.127	396	0.305		
	المجموع	122.291	400			
الدّرجة الكلية	بين المجموعات	1.134	4	0.283	1.380	0.374
	داخل المجموعات	81.537	396	0.205		
	المجموع	82.671	400			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (24) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المديرية؛ وذلك لأنّ قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.374)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدّرجة الكلية وجميع أبعادها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الاستباقية، واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين؟

تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العلاقة بين القيادة الاستباقية، واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين والجدول (25) يبين ذلك:

الجدول رقم (25- أ): نتائج ارتباط بين القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين

الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط (ر)	المتغيرات	
0.000**	0.750	قبل حدوث الأزمة	القيادة الاستباقية
0.000**	0.761	أثناء وقوع الأزمة	
0.000**	0.671	بعد وقوع الأزمة	
0.000**	0.810	إدارة الأزمات	
الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط (ر)	المتغيرات	
0.000**	0.610	قبل حدوث الأزمة	التخطيط الاستراتيجي
0.000**	0.628	أثناء وقوع الأزمة	
0.000**	0.538	بعد وقوع الأزمة	
0.000**	0.659	إدارة الأزمات	

الجدول رقم (25- ب): نتائج ارتباط بين القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين

الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط (r)	المتغيرات
0.000**	0.684	قبل حدوث الأزمة
0.000**	0.639	أثناء وقوع الأزمة
0.000**	0.595	بعد وقوع الأزمة
0.000**	0.711	إدارة الأزمات
الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط (r)	المتغيرات
0.000**	0.632	قبل حدوث الأزمة
0.000**	0.695	أثناء وقوع الأزمة
0.000**	0.594	بعد وقوع الأزمة
0.000**	0.714	إدارة الأزمات

يُلاحظ من الجدول (25) أنّ معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.810)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً؛ لذا توجد علاقة إيجابية بين القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات بجميع مراحلها لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

أولاً: التخطيط الاستراتيجي.

يُلاحظ من الجدول (25) أنّ معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.659)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً؛ لذا توجد علاقة إيجابية بين التخطيط الاستراتيجي واستراتيجيات إدارة الأزمات بجميع مراحلها لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

ثانياً: المواجهة الوقائيّة.

يُلاحظ من الجدول (25) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكليّة (0.711)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيّاً؛ لذا توجد علاقة إيجابيّة بين المواجهة الوقائيّة واستراتيجيّات إدارة الأزمات بجميع مراحلها لدى مديري المدارس الثانويّة في فلسطين.

ثالثاً: البحث عن الدّعم.

يُلاحظ من الجدول (25) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكليّة (0.714)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائيّة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيّاً؛ لذا توجد علاقة إيجابيّة بين البحث عن الدّعم واستراتيجيّات إدارة الأزمات بجميع مراحلها لدى مديري المدارس الثانويّة في فلسطين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمّن الفصل مناقشة النتائج والتوصيات التي تتمحور حول القيادة الاستباقية، وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

1.5 مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وقد جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وجاءت أعلى مجالات ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية، هي البحث عن الدعم، تلاها المواجهة الوقائية، وكان أقلها التخطيط الاستراتيجي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ مديري المدارس يعملون على توظيف العديد من الامكانيات المتاحة؛ من أجل التغلب على المشكلات المتوقعة في المدرسة من خلال العمل كفريق مع المجتمع المدرسي، كما يعمل المديرين في المدرسة على رصد ومراقبة سير العملية التربوية، والعمل على تطويرها بما يتلاءم مع الأحداث المستقبلية المتوقعة والتي يمكن أن تؤثر سير العمل في المدرسة، كما أنّ الخطط المستقبلية التي يعمل المدير على وضعها تتكون ممّا يمكن أن ينفذه

المدير في المدرسة ؛ مِنْ أَجْلِ النهوض بالعمل التَّربويِّ، كما أَنَّ المدير يعمل على الاستماع لأفراد المجتمع المدرسيِّ المؤثرين؛ مِنْ أَجْلِ الأخذ بوجهات النظر، كما أَنَّ المدير يعمل على التَّواصل مع جميع أفراد المجتمع المدرسيِّ؛ مِنْ أَجْلِ ضمان أفضل مستوى من التَّعلُّم.

جَاءَتْ نتيجة مجال التَّخطيط الاستراتيجيِّ بدرجة مرتفعة، وقد جَاءَتْ أهم فقرات التَّخطيط الاستراتيجيِّ الفقرة التي تنص (يعمل المدير مع فريق العمل على وضع خطط للمبادرات وتنفيذها)، تلاها الفقرة التي تنص (يخطط المدير لتطوير مهارات جديدة للمعلِّمين)، وأقل الفقرات أهميَّة الفقرة التي تنص (يستخدم المدير أساليب أو أدوات لمراقبة تنفيذ البرامج ورصد الأداء).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أَنَّ جميع المديرين في المدارس الحكوميَّة يعملون على توزيع المهام بين المعلِّمين، حسب الاختصاص، ونجد أن المدير يعمل على متابعة هذه اللجان بحيثُ تعمل تلك اللجان برئاسة المدير كفريق واحد؛ مِنْ أَجْلِ تحقيق أهداف المدرسة التي يعملون فيها، وبما أن المديرين يعملون كفريق مع المعلِّمين في المدرسة؛ مِنْ أَجْلِ تنفيذ الخطط فإنَّهم لا يتعاملون مع العاملين في المدرسة كمراقبين، بل إنَّهم يعملون كمشاركين في تنفيذ الخطط.

جَاءَتْ نتيجة مجال المواجهة الوقائيَّة بدرجة مرتفعة، وقد جَاءَتْ أهم فقرات المواجهة الوقائيَّة الفقرة التي تنص (يصغي المدير جيداً للعديد من وجهات النظر)، تلاها الفقرة التي تنص (يطوِّر المدير من مهاراته لمواكبة التقدُّم في مجال التحول الرقّمي)، وأقل الفقرات أهميَّة الفقرة التي تنص (يطلب المدير ملاحظات حول كفيَّة تأثير أفعاله على الآخرين).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أَنَّ المديرين في المدارس يأخذون بوجهات نظر العاملين؛ مِنْ أَجْلِ اختيار الأنسب؛ مِنْ أَجْلِ مواكبة التَّطوُّرات التي تحدث في المجتمع المدرسيِّ ومواكبة التكنولوجيا الرقّميَّة التي تغزو المدارس بشكل مستمر، ونجد أَنَّ المديرين يشتركون مع المعلِّمين في تأدية المهام في المدرسة؛ لذا نجدهم يتشاورون في العديد من المهام، ولا داعي أن يطلب المدير من الآخرين تقييم أفعاله؛ لأنَّها تُنفذ بشكل جماعيِّ.

جَاءَتْ نتيجة مجال البحث عن الدَّعم بدرجة مرتفعة، وقد جَاءَتْ أهم فقرات البحث عن الدَّعم الفقرة التي تنص (يكون المدير واضحاً في طلب الدَّعم والمساندة من اللجان المدرسيَّة)، تلاها الفقرة التي تنص (يوجه المدير فرق العمل إلى طلب الدَّعم من الجهات الإشرافية والتَّدريبية في مجال

الاستعداد للاختبارات الدولية)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة التي تنص (يستمتع المدير إلى وجهات النظر في مشكلات اختلاف الأنصبة بين المعلمين وتوزيع الحصص الأسبوعية).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدير يكون مشرفاً على جميع اللجان المدرسية بحيث يكون هناك وضوح في المهام التي يعمل على توكيل أعضاء اللجان المدرسية، بحيث يوجه فرق العمل؛ من أجل الاستعداد؛ لتحقيق أهداف المدرسة، نجد أن كل معلم على علم بنصابه، وعدد الحصص الأسبوعية التي يقوم بتنفيذها؛ لذا نجد أن المدير لا يركز على هذا البند.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة فرج، والحارثي (2022) ودراسة مرحبي (2018)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الختلان، والكيلاني (2022) التي أظهر درجة متوسطة من القيادة الاستباقية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير الجنس؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.069)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع التعليمات التي تنزود بها المدارس تشمل الذكور والإناث على حد سواء، وأن الخطط المستقبلية والاستراتيجية التي يعمل المديرين على صياغتها، تكون ملائمة للبيئة التي يعمل فيها المدير، تم التعامل معها بغض النظر عن المدرسة سواء أكان فيها معلمون أم معلمات أو مديرون أم مديرات، فيتم المشاركة في النهوض بالعملية التعليمية بأفضل المستويات.

مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي:

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.128)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متابعة الميدان للخطط المستقبلية والخطط الاستراتيجية التي يتم بناؤها في المدارس الثانوية؛ من أجل تطوير العمل التربوي في المدارس؛ لذا نجد أن المؤهل العلمي لا يظهر فروقاً في مقدره المديرين على تنفيذ خططهم؛ لذا نجد أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يجمعون على أن المديرين يعملون على تنفيذ تلك الخطط، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فرج والحارثي (2022)، التي أظهرت فروقاً لصالح حملة درجة البكالوريوس.

مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة:

وتشير النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.002)، أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها ما عدا (البحث عن الدعم)، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة يكون لديهم مقدرة أقل في التعامل مع الخطط التي تقوم المدرسة بتبنيها أو بنائها؛ من أجل العمل بأفضل مستوى، ونجد أن ذوي الخبرة لديهم المرونة في التعامل مع جميع المستجدات التي يمكن أن تحدث في المدرسة، والعمل على حلّ المشكلات بالطريقة الملائمة، وذلك يكون نابع من خبرتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرج والحارثي (2022).

مناقشة النتائج المتعلقة بمُتغيّر المديرية:

وتشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المديرية؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.237)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع المديرين في مديريات التربية والتعليم، يعملون على النهوض بمدارسهم من خلال تطبيق العديد من الأنماط القيادية، التي تهدف إلى الوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، ونجد أن هذه النتيجة ظهرت؛ لتشابه البيئة التي يعمل فيها المديرون في المدارس الثانوية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وقد جاءت أعلى مجالات ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية هي ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها، تلاها ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها، وكان أقلها ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تكامل الأدوار لمواجهة أي أزمة طارئة، وأن مديريات التربية والتعليم تعمل على إلزام المديرين بخطط طوارئ قبل حدوث الأزمة، وفي بداية كل عام دراسي؛ من أجل التقليل من أثر أي أزمة، يمكن أن تحدث خلال العام الدراسي، كما أن المديرين على اتصال دائم بمديريات التربية والتعليم؛ من أجل إيجاد حلول لأي أزمة يمكن أن تظهر خلال العام الدراسي، وأن لجنة الطوارئ التي يعمل المدير على اختيارها لديها المقدرة على مواجهة الصعاب.

جاءت نتيجة المجال الأول بدرجة مرتفعة، وقد جاءت أهم فقرات ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها الفقرة التي تنص (بيني قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة)، تلاها الفقرة التي تنص (يُعد فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة التي تنص (يخصص موازنة جانبية للحالات الطارئة في المدرسة).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع المديرين يعملون على دراسة البيئة الداخليّة والخارجيّة للمؤسسة التي يعملون فيها، ويعملون على استغلال الفرص؛ من أجل تطوير المدرسة، والحد من التهديدات، وبناءً على ذلك يتم إعداد فريق ذوي خبرة؛ من أجل مواجهة الأزمات، ونجد أن المديرين يعملون على توزيع جميع الميزانية بما يتلاءم مع احتياجات المدرسة.

جاءت نتيجة المجال الثاني بدرجة مرتفعة، وقد جاءت أهم فقرات ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها الفقرة التي تنص (يشخص مختلف جوانب الأزمة وأبعادها)، تلاها الفقرة التي تنص (يتواصل مع جهات الاختصاص لاطلاعهم على صورة الأزمة)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة التي تنص (يحدد درجة خطورة الأزمة ومدة تطورها).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدير يعمل على تشخيص واقع المدرسة التي يعمل فيها؛ من أجل التّعامل مع المعطيات المتوفرة في ظلّ الأزمات، بحيثُ يعمل المدير على استغلال الفرص؛ من أجل التّعامل مع الأزمة وذلك بالتّواصل مع جهات الاختصاص؛ من أجل التّعامل مع الأزمة، كما أن المديرين يعملون على وضع خطة طوارئ؛ من أجل التّعلُّب على الأزمات بغض النظر عن خطورة الأزمة ومدتها.

جاءت نتيجة المجال الثالث بدرجة مرتفعة، وقد جاءت أهم فقرات ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها الفقرة التي تنص (يسعى إلى التقليل من الضغوط النفسيّة بسبب الأزمة)، تلاها الفقرة التي تنص (يعمل على حصر جميع الارتدادات للأزمة)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة التي تنص (يُعد دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات).

تعزو الباحثة هذه النتيجة من خلال سعي المدير إلى امتصاص الآثار التي تظهر بعد حدوث الأزمة، كما يعمل على التخفيف من الضغوط التي صاحبته الأزمة، من خلال حصر

جميع الآثار التي نتجت عن الأزمة، كما أن المديرين يعملون على إعداد خطط؛ من أجل الحد من آثار الأزمة قابلة للتعديل دون أن يكون هناك دليل رسمي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو كرش وحجازي (2022) ودراسة الزعبي (2022)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المداوي وبدوي (2021) التي أظهرت درجة متوسطة مع إدارة الأزمات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة استراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير الجنس؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.006)، أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها، وكانت الفروق لصالح الذكور؛ لأن المتوسط الحسابي لديهم أكبر من الإناث، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع قدرات الفرد في إدارة الأزمة تختلف من شخص إلى آخر؛ ولكون الدراسة تبحث في المدارس الثانوية نجد أن الذكور لديهم مقدرة على التعامل مع الأزمات من خلال قدرتهم على الاستعانة بالمجتمع المحلي أكثر من الإناث؛ من أجل إدارة الأزمة، فنجد أن المديرين في المدارس الثانوية؛ من أجل إدارة الأزمة فإنهم يحتاجون إلى العمل مع العديد من المؤسسات، ودعم من خارج المؤسسة التعليمية وهذا يمارسه الذكور أكثر من الإناث، بينما نجد أن الإناث لا تخرج عن القانون ولا عن المألوف في التعامل مع الأزمات، أي كما يتم تزويدهن من مديريات التربية والتعليم.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو كرش وحجازي (2022) التي لم تظهر فروقا تبعا لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي:

تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي؛ وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.696)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ متابعة الميدان لخطط الطوارئ في حال وجود أزمة؛ لذا نجد أنّ المؤهل العلمي لا يؤثر في مقدرة المديرين على إدارة الأزمة، ونجد أنّ المديرين يديرون الأزمات التي تعصف بمدارسهم؛ من أجل توفير تعليم فعّال.

مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة؛ وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.000)، أي أنّ هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، عند الدرجة الكلية وجميع أبعادها، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة القليلة، يكون لديهم مقدرة أقل في التعامل مع الأزمات، ونجد أنّهم لا يلاحظون كيفية إدارة الأزمات من قبل مديري المدارس، وكذلك من قبل لجنة الطوارئ في المدرسة.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو كرش وحجازي (2022) التي لم تُظهر فروقاً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المديرية:

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى

إلى مُنْعَبَرِ المديرية؛ وذلك لأنَّ قيمة الدّالة الإحصائية بلغت (0.374)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، عند الدّرجة الكليّة وجميع أبعادها، وبذلك يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ جميع التّعليمات التي يتزود بها المديرين في جمع المديرية على حد سواء، وأن أي أزمة تم التّعامل معها بغض النظر عن المديرية، فالتّعليمات تكون واردة للوزارة لجميع المديرية والخطّة التي يتم من خلالها التّعامل مع الأزمة؛ من أجل مشاركة الجميع في الأزمة بشكل فاعل؛ للتغلب عليها.

مناقشة النّاتج المتعلّقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الاستباقية، واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين؟

أظهرت النّاتج أنّ معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكليّة (0.810)، وبلغ مستوى الدّلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً؛ لذا توجد علاقة إيجابية بين القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات بجميع مراحلها لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.

ترى الباحثة أنّ القيادة الاستباقية تؤدي دوراً محورياً في إدارة الأزمات في المدارس، حيثُ تساهم في إيجاد بيئة تعليمية آمنة وفعالة تُقلل من مخاطر حدوث الأزمات وتُساعد على التّعامل معها بفعالية في حال وقوعها، من خلال قيام القائد الاستباقيّ بتقييم المخاطر المحتملة التي تواجه المدرسة، وكذلك من خلال وضع الخطط الاستباقية الشاملة على التّعامل مع الأزمات في حال وقوعها، وكذلك العمل مع المعلّمين، كفريق في إعداد تلك الخطط.

2.5 التّوصيات:

بناءً على نتائج الدّراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. أن يستخدم المدير أساليب أو أدوات لمراقبة تنفيذ البرامج ورصد الأداء؛ مِنْ أَجْلِ تحسين مستوى التّخطيط الاستراتيجيّ.
2. أن يستشعر المدير الأزمات الممكنة والفُرص المتاحة أثناء ممارسة العمل القياديّ.
3. أن يسعى المدير إلى توظيف الشراكة المجتمعية في تفعيل البرامج والمبادرات.
4. أن يخصّص المدير موازنة جانبية للحالات الطارئة في المدرسة.
5. أن تُعد وزارة التّربية والتّعليم دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات.
6. ضرورة عمل اجتماع بعد حدوث الأزمة على مستوى المديرية؛ مِنْ أَجْلِ مناقشة الأزمة وأفضل الطرق للتعامل معها للتخفيف من آثارها في حال حدوثها في المستقبل.
7. استمرارية التنسيق بين المدارس؛ مِنْ أَجْلِ تظافر الجهود في مواجهة أي أزمة طارئة.
8. إعداد فرق عمل خاصة بالمدرسة متخصصة بإدارة الأزمات المدرسيّة، مع توزيع المهام، وتحديد الأدوار، وعقد دورات تدريبية لكافة العاملين في إدارة الأزمات.
9. أن يعمل المدير على تطوير مهارات التّواصل مع المعلّمين؛ مِنْ أَجْلِ التّأثير على أفعالهم بالاتّجاه الإيجابيّ بشكل أكبر.
10. استمرارية التنسيق بين المدارس والمجتمع المحلي؛ مِنْ أَجْلِ تظافر الجهود في مواجهة أي أزمة طارئة.
11. حث المديرين على إكساب فرق العمل المدرسيّة مهارات القيادة الاستباقية، وإعطاء المزيد من الثقة والصّلاحيات والتمكين لفرق العمل؛ مِنْ أَجْلِ تطوير العمل المدرسيّ.
12. ضرورة عمل دراسات سابقة لفحص تأثير القيادة الاستباقية بالمتغيّرات الأخرى مثل سير العمل في المدارس الحكوميّة في فلسطين.
13. ضرورة عمل دراسات سابقة لفحص تأثير إدارة الأزمات على أداء المديرين والمعلّمين في المدارس الحكوميّة في فلسطين.

المراجع

المراجع العربيّة:

أبو العلا، ليلي. (2013). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التّربويّة بين الأصالة والحداثة، عمان: دار يافا العلية للنشر والتوزيع.

أبو سمرة، محمود، واللبيدي، روان. (2012). درجة ممّارة مدير المدرسة في مدينة القدس لدوره قائداً تربوياً كما يراه المعلّمون، مجلة جامعة أكاديمية القاسمي، (16)، 201-238.

أبو عيادة، هبة. (2022). القيادة الاستباقية، الجامعة الإسلامية مينيوتا، تم الاسترداد 2024/4/14م،

https://www.researchgate.net/publication/359175697_alqyadt_alast_baqyt

أبو فارة، يوسف. (2020). إدارة الأزمات في المنظمات العامة والخاصة، دار اليازوري، عمان.

أبو كرش، نصر وحجازي، جولتان مجلة جامعة. (2022). درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلّمين في مديرية جنوب نابلس. مجلة جامعة القدس المفتوحة. 13(38): 140-152.

أسليم، وسام. (2007). سمات إدارة الأزمات في المؤسسات الحكوميّة الفلسطينيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلاميّة.

الأطرش، معتصم. (2011). واقع المدارس الفلسطينيّة، مجلة رؤى تربويّة، (34)، 53-68.

آل سعود، طلال بن عبد العزيز. (2013). دور القيادات الاستراتيجية في الوقاية من الأزمات، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنية.

بنابته، رشا. (2022). القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكوميّة وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلّمين في العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

بني مصطفى، محمّد أحمد عقله. (2014). القيادة التّربويّة في الفكر الإسلامي علم، سلوك، موقف، دار الحامد للنشر في التوزيع، عمان.

بودوشة، مريم. (2017). دور القيادة في إدارة الأزمات داخل المؤسسة، دراسة ميدانية بالمؤسسة لسكيدة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي "الم البواقي.

التميمي، خلف. (2018). استراتيجيات العلاقات العامة في إدارة الأزمات، الأردن: دار أمجاد للنشر والتوزيع.

الجعبري، منال. (2022). رضا القطاع الاقتصادي عن إدارة الحكومة الفلسطينية لأزمة كورونا محافظة الخليل أنموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة الخليل.

جلاب، إحسان وجريمخ، حميدة (2018)، تأثير القيادة الريادية في الأداء الابتكاري دراسة ميدانية في عدد من الكليات الأهلية في محافظات الفرات الأوسط، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، 14(55): 177-209.

جمعة، محمود ونوري، حيدر. (2011). تأثير القيادة الإدارية الناجحة في تحقيق الإبداع الإداري، مجلة الإدارة والاقتصاد، 34(60): 299-319.

الجهني، هناء وحريري، رندة. (2021). علاقة القيادة الإبداعية، بإدارة الأزمات للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 5(40)، 18-45.

حامد، سليمان. (2016). الإدارة التربوية المعاصرة. ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

الحريري، محمّد. (2011). إدارة الأزمات الاقتصادية وطرق حل المشكلات الإدارية، (ط1)، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

الحفني، سامح. (2021). إدارة الأزمات. تم الاسترداد بتاريخ 2024/1/13، من:

https://jsst.journals.ekb.eg/article_59860_d476a9a166754ac2512baf1e5772b1a8.pdf

الحنزاب، محمّد وأبو قاعود، غازي. (2020). أثر الرشاقة الاستراتيجية في الاستعداد لإدارة الأزمة في الخطوط الجوية القطرية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 20(2): 259-274.

خامره، الطاهر وجيلالي بهاز. (2021). دور القيادة الإدارية في إدارة الأزمات في المؤسسة. مجلة إضافات الاقتصادية، 5(2)، 207-289.

الختلان، أماني. والكيلاني، إنمار، (2022). درجة الحاجة لإجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت، من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها. مجلة كلية التربية (أسيوط). 38(6). 249-266.

الخطيب، محمد. (2015). مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بإدارة الأزمات - دراسة ميدانية على الهيئات المحلية الفلسطينية في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: جامعة الأزهر.

الخميسي، السيد. (2020). التعليم في زمن كورونا: الفجوة بين البيت والمدرسة، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 51-73.

الداود، عبد المحسن. (2016). الأنماط القيادية التربوية وجودة التعليم لمديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، 4(4)، 355-421.

دعوس، خالد. (2009). الممارسات الاحتلالية تجاه التعلّم في فلسطين، مجلة بيت المقدس للدراسات التوثيقية، 8(8)، 30-37.

رضوان، وائل وعمري، عاشور. (2020). المهارات القيادية مدخلاً لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، المجلة التربوية، 74(74)، 1129-1176.

الرقب، يوسف. (2022). درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: جامعة الشرق الأوسط.

الزعبي، رشا. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان. مجلة كلية التربية (أسيوط). 38(11): 127-166.

السبيعي، سعيد. (2016). آليات تحقيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية (الشخصية) ودورها في تطوير الأداء الإداري لقيادات المدارس، عالم التربية، 17(53)، 1-27.

السعود، راتب سلامة. (2013). القيادة التربوية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

سمور، إيمان. (2018). فاعليّة برنامج القيادة؛ من أجل المستقبل وعلاقتها بكفايات إدارة الأزمات لدى مديري مدارس وكالة الغوث في المحافظات الجنوبية لفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

السناني، ناصر والجرايدة، محمّد وعلي، علي وكراكي، محمّد. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5(19): 415-447.

شحادة، رائف. (2008). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

الشحومي، حمد. (2020). واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في ولاية عبري بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 20(20): 313-333.

شهاب، شهرزاد. (2010). القيادة الإدارية ودورها في تأصيل روابط العلاقات العامة، *مجلة دراسات تربوية*، 3(11): 99-131.

صلاح الدين، أحمد وعطية، طارق. (2018). ممارسات القيادة الأكاديمية ودورها في التوجه الاستباقي لإدارة الأزمات، *مجلة الدنانير*، 13(13): 289-321.

العبد الجادر، صلاح (2015). القيادة الاستباقية: القواعد الخمس، منهج جديد لتوقع الأزمات والتعامل معها باحترافية، الكويت: دار اقرأ للنشر والتوزيع.

عبد الله، تيسير والعسيلي، رجاء. (2005). قلق الأزمات التي تعاني منها جامعة القدس المفتوحة أثناء انتفاضة الأقصى، *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 5(5): 10-54.

عبد الله، مجدي. (2013). سيكولوجية الأزمات والشدائد، لبنان: دار المعرفة الجامعية.

عبد الوهاب، سميرة ومرسي، محمّد. (2014). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها كما يدركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 8(1): 36-88.

العجمي، محمّد. (2010). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية**، ط 8. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

العرفان، أمثال. (2021). **إدارة الأزمات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في ظلّ جائحة كوفيد-19 من وجهة نظر العاملين فيها: تصور مقترح**. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط- كلية التربية، 37(3): 202-236.

العسالي، علياء. (2009). **قراءة في أثر الاحتلال على واقع التعليم في المجتمع الفلسطيني**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجّاح الوطنية، فلسطين.

عسكر، عبد العزيز. (2012). **القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، غزة: جامعة الأزهر.

عسيري، نوره، (2021)، **تحديات استخدام التعليم عن بعد في ضوء الأزمات من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية (أزمة كورونا نموذجا)**، المجلة الدولية للتعليم الالكتروني، 2(2): 93-164.

عطوي، جودت. (2016). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط11، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

عفونة، سائدة. (2014). **واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السُّلطة الفلسطينية: تحليل ونقد**، مجلة جامعة النجّاح للأبحاث، 28(2)، 266-292.

علي، عيسى. (2008). **بحث مقارنة لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات**. مجلة جامعة دمشق، 24(1)، 105-152.

عمرو، مرفت. (2021). **مدى توافر سمات القيادة الريادية لدى المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة الخليل.

العمرى، منال. (2019). **واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط**. مجلة البحوث والنشر العلمي لجامعة أسيوط، 35(5): 418-445.

العميان، محمود. (2005). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط3، دار وائل للنشر، عمان.

الغزالي، حافظ. (2012). أثر القيادة التحويلية على فاعلية عملية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: جامعة الشرق الأوسط.

غنام، غنام. (2011). أسباب إلحاق الأبناء بالمدارس الخاصة من وجهة نظر الوالدين والمديرين في محافظة رام الله والبيرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

غنيمه، رهن. (2014). متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

فرج، شدي والحارثي، إيمان. (2022). القيادة الاستباقية لدى قائدات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(59): 1-28.

القيسي، هناء. (2010). الإدارة التربوية، مبادئ، نظريات، اتجاهات حديثة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

الكبير، أحمد (2016). القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي دراسة نظرية تطبيقية مقارنة، مكتبة الملك فهد، الرياض.

الكرعاوي، محمد، (2018). تبني مرتكزات القيادة الاستباقية وفق نظرية السلوك المخطط للعاملين. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 2(23): 147 - 174.

الكفيري، وفاء (2021)، مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 14 (49): 51-71.

اللامي، غسان؛ والعيساوي، خالد. (2015). إدارة الأزمات الأسس والتطبيقات. العراق: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

ماهر، أحمد (2006م): إدارة الأزمات، مصر: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

المجد، شهرزاد. (2013). الإعلام وإدارة الأزمات. عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع.

مجيد، فأهم. (2020). اثر أنماط السلوك القيادي في أداء العاملين، *المجلة العراقية للعلوم الإدارية*، 15(62): 85-110.

المداوي، عبير وبدوي، ولاء. (2021). إدارة الأزمات وعلاقتها بالضغط النفسي لدى القيادات بجامعة الملك خالد أثناء جائحة فيروس كورونا (COVID - 19). *المجلة التربوية*، 84(84): 985-1031.

المدهون، فادي. (2012). فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الأزهر، غزة.

مرحبي، إبراهيم أحمد. (2018) تأثير القيادة الاستباقية على أداء موظفي البريد السعودي. رسالة ماجستير، السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.

مرسي، مرفت؛ الشمالان، خالد والعنزي، يارا. (2022). الدور الوسيط لسلوكات العمل الاستباقية في العلاقة بين القيادة الأصيلة وإدارة الأزمات، *مجلة العلوم التجارية والبيئية*، 1(1): 1-23.

المقاطي، نايف (2014). إدارة الأزمات وتأثيرها على أداء العاملين في المؤسسة، رسالة دكتوراة غير منشورة، مصر: جامعة عين شمس.

نجم، عبود. (2011). القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الهاجري، محمّد. (2020). واقع إدارة الأزمات بمدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية*: جامعة الأزهر، 3(186)، 211-241.

اليوسفي، رنيم. (2015). تصور مقترح لإدارة الأزمات التعليمية في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية، رسالة دكتوراة غير منشورة. سوريا: جامعة دمشق.

- Apostolou, A. Mentzas, G. (2015). A proactive decision making framework for condition-based maintenance, **Industrial Management & Data Systems**, 15(7): 1225 – 1250.
- Bakker, A. (2016). Career competencies and job crafting, **Career Development International**, 21(6): 587 – 602 Permanent link to this document: <http://dx.doi.org/10.1108/CDI-08-2016-0145>.
- Bakker, A., Tims, M. and Derks, D. (2012). **Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement** , The online version of this article can be found at: <http://hum.sagepub.com/content/65/10/1359>
- Bobyleva, A. & Sidorova, A. (2015). Crisis Management in Higher Education in Russia, **Perspectives of Innovation in Economics and Business**. 15(4). 156-168.
- Cameron, K. (2013). **The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship**. Oxford: Oxford University Press.
- Chia-Huei, ., Zhen, W. (2015). **Understanding Leaders'** 297 – 312 See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/236935294>
- Coombs, T., (2015). **Ongoing Crisis Communication. Planning, Managing and Responding**. Fourth Edition. Sage Publications", Second Edition. Thousand Oaks, California.
- Crayton, J., (2017). **Crisis Management Preparation of Wisconsin County Fairs**, Requirements for the Degree of Master of Sciences, Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University.
- Cronin, K., J., (2015). **Empowering Readiness: Influencing crisis management success outcomes**, Submitted in total fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Business Bond University, Australia.
- Epitropaki, O., & Mainemelis, C. (2016). **The “genre bender”: The creative leadership of Kathryn Bigelow**. In Leadership lessons from compelling contexts. Emerald Group Publishing Limited.
- Fadi, S. (2021). Educational Crisis Management Requirements and Its Relation to Using Distance Learning Approach: A Cross-Sectional Survey Secondary Stage Schools in Al-Balqa'a Governorate during COVID-19

- Outbreak from the Perspectives of Teachers. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 22(3), 196-212.
- Fidan, T., & Balci, A. (2016). Principal Proactivity. *Advances in Educational Marketing, Administration, And Leadership*, 29-58. doi: 10.4018/978-1-5225-0460-3.ch003.
- Gava, R. & Araujo, L. (2012). **Proactive Companies: How to Anticipate Market Change**. FDC.
- Gyasi, A. (2015). **Participative leadership practice in junior high schools and actions to improve the practice**, a case study of Sekyere south district. (unpublished master theses), University of Jyväskylä, Ghana.
- Jackson, P. (2016). **Deans of Students' Responsibilities in Campus Crisis Management**. Georgia Southern University.
- Jankelova, N. (2021). Leading Employees Through the Crises: Key Competences of Crises Management in Healthcare Facilities in Coronavirus Pandemic. **Risk Manag Healthc Policy**, 14: 561–573.
- Jenkins, K. (2021). **Expert Humans: Critical Leadership Skills for a Disrupted World**. United Kingdom: Emerald Group Publishing
- Khapova, G. Akkermans, N. Jansen, B. (2016). Career competencies and job crafting". **Career Development International**, 21(6): 578 – 601
- Longmuir, M. (2021). Leading in lockdown :Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis. **Educational Management Administration & Leadership**, 49(3): 373–374.
- Malin, M. Misse, W. (2017). A Brief Survey of the Work Being Performed by Crisis Organizations in European Union Member States on Climate Change Effects .**Journal of Contingencies and Crisis Management**, 364-.368
- Mukll, M. (2016). **The Role of Communication in Crisis Management in Institution of Higher Learning in Kenya: A Case Study of the University of Higher Learning in Kenya :A Case Study of the University of Nairobi**.
- Mukll, M. (2016). **The Role of Communication in Crisis Management in Institution of Higher Learning in Kenya**, A Case Study of the University of Higher Learning in Kenya , A Case Study of the University of Nairobi.
- Nobili, T. (2018). **The Role of Proactive Behaviors in the Organizational Socialization of K- 12 Principals**. Ph.D. dissertation, School of Education, Univ. of Bridgeport, Bridgeport.

- Nurhaji, P. (2021). The Effectiveness of Principal Leadership Styles in Crisis Management. **Pedagogy Studies Pedagogika**, 141(1), 5-25
- Ong, C. (2014). **How to Make Proactive Decisions**. Small Business-Chron.com.
- Orifice, J. (2015). Effective Crises Management Planning: Creating A Collaborative Frame Work. **Educating children and training them**. 9 (66): 1- 22.
- Orifice, J. (2015). Effective Crises Management Planning: Creating A Collaborative Frame Work. **Educating children and training them**. 9 (66): 1- 22.
- Presbitero, A. (2015). Proactivity in career development of employees, **Career Development International**, 21(5):. 525 – 538
- Stuart, p .(2021). **School Principals Use of shred Leadership Principles and Practices when leading Teachers in K-12 Christian Schools** .(Unpublished doctoral dissertation), Grand Canyon University.
- Tikkanen, L., Pyhalto, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self- regulation strategies. **Social Psychology of Education**, 20(2), 259- 274. doi: 10.1007/s11218- 017- 9379- 9
- Wheatley, M (2011). Leadership in the age of complexity: From hero to host. **Resurgence Magazine**, 264(January/February), 14-17.
- Wheeler, G. (2016). **Crisis Management Training Needs: Perception of Virginia Principals**. EdD. Unpublished Dissertation. University of Virginia
- Wooten, L., and James, E., (2008). Linking crisis management and leadership competencies: The responsibilities of human resource development, **Advances in Developing Human Resources**, 10(3), 352- 379.
- Wu, C. Parker, K (2013). **Who is Proactive and Why? Unpacking Individual Differences in Employee Proactivit**, See discussions, stats, and author profiles for this publication at : <https://www.researchgate.net/publication/259969125>

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولى



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين"؛ لذا نرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة عن الفقرات التي تتضمنها الاستبانة المرفقة، بدقة وموضوعية، علماً بأن المعلومات التي تقدم ستعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

المَحَوَّر الأَوَّل: البَيانات الأَساسيَّة

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات 5 إلى أقل من 10 سنوات 10 سنوات فأكثر

المحور الثاني: القيادة الاستباقية:

ت	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
البعد الأول: التخطيط الاستراتيجي						
1.	يعمل المدير مع فريق العمل على وضع خطط للمبادرات.					
2.	يضع المدير أنموذجاً لمواجهة المشكلات المتوقعة في المدرسة.					
3.	يخطط المدير؛ لتطوير مهارات جديدة للمعلمين.					
4.	يستخدم المدير لمتابعة تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة.					
5.	يقوم المدير بوضع قوائم للمهام مع فريق العمل وفقاً لأهميتها.					
6.	يوظف المدير فرق عمل المدرسة؛ لتجزئة المشكلات الصعبة إلى أجزاء يمكن التحكم فيها.					
7.	يتشارك المدير مع فريق العمل بوضع عدة حلول للمواقف السلبية.					

البعد الثاني: المواجهة الوقائية

					يطلب المدير من العاملين ملاحظات حول كيفية تأثير أفعاله في الآخرين.	8.
					يطور المدير من مهاراته التكنولوجية؛ لمواكبة التقدم في مجال الإدارة.	9.
					يوجه المدير الفرق المدرسية مسبقاً للتعامل الإيجابي مع مبادرات منظومة الوعي الفكري وتعزيز القيم.	10.
					يستشعر المدير الأزمات الممكنة والفرص المتاحة في أثناء ممارسة العمل القيادي في المدرسة.	11.
					يتعامل المدير بمرونة مع التناقضات التي تصاحب المستجدات في الميدان.	12.
					يضع المدير مع المعلمين خطاً مستقبلياً؛ لتطبيق مستجدات الأنشطة المدرسية.	13.
					يصغي المدير جيداً للعديد من وجهات النظر المعلمين.	14.

البعد الثالث: البحث عن الدعم

					يستمتع المدير إلى وجهات النظر في مشكلات بين المعلمين.	15.
					يحرص المدير على تلقي تغذية راجعة من العاملين في المدرسة حول سير البرامج، والمبادرة في الخطة الإجرائية للمدرسة.	16.
					يتواصل المدير مع المعلمين عندما يواجهون مشكلات في منصة المدرسة.	17.
					يوجه المدير المعلمين إلى طلب الدعم من الجهات الإشرافية، والتدريبية في مجال الاستعداد للاختبارات الدولية.	18.
					يسعى المدير إلى توظيف الشراكة المجتمعية في تفعيل البرامج التعليمية والمبادرات المدرسية.	19.
					يكون المدير واضحاً في طلب الدعم والمساندة من اللجان المدرسية.	20.

المحور الثالث: إدارة الأزمات

ت	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
أولاً: درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها						
1.	يبنى قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة.					
2.	يمارس إجراءات وقائية للأزمات قبل حدوثها.					
3.	يتنبأ بالمشكلات لبناء حلول مسبقة لها.					
4.	يخصص موازنة للحالات الطارئة في المدرسة.					
5.	يستفيد من التجارب، والخبرات السابقة في إدارة الأزمات.					
6.	يعدّ فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة، والمهارة؛ لمواجهة الأزمات.					
7.	يتعاقد مع المجتمع المحلي لاقتراح حلول مسبقة للأزمات المتوقعة.					
8.	يصمم برامج تدريبية للعاملين في المدرسة؛ لمواجهة الأزمات.					
9.	يرصد جميع المؤشرات التي تشير على توقع حدوث أزمة.					
10.	يقوم المدير بتحليل البيئة الداخلية للمدرسية؛ من أجل مواجهة أي أزمة يمكن أن تظهر.					

					يميل المدير على دراسة البيئة الخارجية؛ مِنْ أَجْلِ مواجهة أي أزمة يمكن أن تحدث.	11.
					يضع تصوراً مستقبلياً للأزمات التي يمكن أن تحدث في المدرسة.	12.
ثانياً: درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها.						
					يعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمة.	13.
					يشخص مختلف جوانب الأزمة وأبعادها.	14.
					يوزع الأدوار حسب الخبرات.	15.
					يحدد درجة خطورة الأزمة، ومدة تطورها.	16.
					يضع خطط إجرائية للتعامل مع الأزمة.	17.
					يدرس البدائل المتاحة، ويحللها للتعامل مع الأزمة.	18.
					يتخذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.	19.
					يحدد التكلفة المترتبة، كما يحدد العائد المتوقع من القرار المتخذ؛ لمواجهة الأزمة.	20.
					يقوم بمراجعة نتائج الأزمات التي حدثت سابقاً للمدرسة للاستفادة والتعامل معها في الأزمة الحالية.	21.
					يرتب الأولويات التي يجب تنفيذها أثناء الأزمة.	22.
					يتواصل مع جهات الاختصاص؛ لإطلاعهم على	23.

					طبيعة الأزمة للمساهمة في حلها.
ثالثاً: درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها.					
					24. يكون فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاية لإدارة الأزمة في المدرسة.
					25. يطور قاعدة بيانات، ومعلومات؛ لتجنب المدرسة من الأزمات اللاحقة.
					26. يعدّ دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات داخل المدرسة.
					27. يحقّر العاملين في المدرسة؛ لحل الأزمات التي تعرقل عملهم المدرسي.
					28. يعمل على حصر جميع التهديدات للأزمة.
					29. يسعى إلى التقليل من الضغوط النفسية على العاملين في المدرسة والبيئة المحيطة بسبب الأزمة.
					30. يقوم المدير بتقييم تأثير الأزمة في الواقع المدرسي .
					31. يقوم المدير ببناء خطط مستقبلية مستندة إلى التقييم النتائج التي خلفتها الأزمة.

ملحق (2)

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العامل
1.	د. باسل محمّد عيسى أبو بكر	إدارة تربويّة	الجامعة العربيّة الأمريكيّة
2.	د. خالد أحمد الصرايرة	إدارة تربويّة	جامعة مؤتة
3.	د. اميرة محمّد مفلح الحموري	الإدارة التّربويّة	وزارة التّربية والتّعليم الأردنية
4.	أ.د. محمّد قاسم مقابلة	إدارة تربويّة	جامعة جرش الخاصة
5.	أ.د. أحمد محمود رضوان	إدارة تربويّة	جامعة اليرموك
6.	د. حازم علي بدارنة	أصول التّربية	كلية العلوم التّربويّة
7.	د. رضا سلامة المواضية	أصول التّربية	جامعة الزرقاء
8.	أ.د. عمر محمّد الخرابشة	إدارة تربويّة	جامعة البلقاء التّطبيقيّة
9.	أ.د. أيمن أحمد العمري	إدارة تربويّة	الجامعة الهاشمية
10.	أ.د. راتب سلامة السعود	إدارة تربويّة	الجامعة الأردنيّة
11.	أ.د. محمّد عبود موسى الحراحشة	إدارة تربويّة	جامعة آل البيت
12.	أ.د. علي حسين محمّد حورية	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الشرق الأوسط
13.	أ.د. محمود خالد الجرادات	إدارة تربويّة	الجامعة الهاشمية
14.	أ.د. أحمد محمّد بدح	إدارة تربويّة	جامعة البلقاء التّطبيقيّة
15.	د. جعفر أبو صاع	إدارة تربويّة	جامعة فلسطين التّقنيّة
16.	د. حسام حسني قاسم القاسم	الإدارة التّعليميّة	جامعة فلسطين التّقنيّة
17.	د. خالد علي السرحان	إدارة تربويّة	الجامعة الأردنيّة
18.	أ.د. أشرف محمّد أبو خيران	إدارة تربويّة	جامعة القدس
19.	د. عثمان حسين مسلم أبو زنيد	اللّغة العربيّة	جامعة فلسطين التّقنيّة
20.	د. مصعب عبوشي	مناهج وأساليب التّدرّيس	جامعة فلسطين التّقنيّة

ملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الزميل الكريم / الزميلة الكريمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية من جامعة القدس أبو ديس. تأمل الباحثة من حضراتكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة؛ لما لرأيكم من أهمية في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك بتحديد الاستجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي في المكان المناسب كالاتي: المحور الأول القيادة الاستباقية مقسمة إلى ثلاثة محاور: المحور الأول المواجهة الوقائية، البحث عن الدعم، التخطيط الاستراتيجي، وذلك ضمن المقياس بدرجة موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة (ثانياً: درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية؛ لإدارة الأزمات قبل وقوعها، وأثناء وقوعها، وبعد وقوعها، وذلك ضمن المقياس موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) .

علماً بأن البيانات المقدمة سوف تعامل بسريّة تامّة، وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط

"وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير"

المحور الأول: البيانات الأساسية

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات من 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

المديرية .

المحور الثاني: القيادة الاستباقية

ت	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
البعد الأول: التخطيط الاستراتيجي						
21.	يقوم المدير بوضع قوائم للمهام مع فريق العمل والتركيز عليها وفق الأهمية.					
22.	يوظف المدير فرق العمل لتجزئة المشكلات الصعبة إلى عناصر يمكن التحكم فيها.					
23.	يتشارك المدير مع فريق العمل في وضع عدة حلول للمواقف السلبية واختيار أفضلها.					
24.	يستخدم المدير أساليب أو أدوات؛ لمراقبة تنفيذ البرامج، ورصد الأداء.					
25.	يعمل المدير مع فريق العمل على وضع خطط للمبادرات وتنفيذها.					
26.	يضع المدير أنموذجاً للمواجهة المشكلات المتوقعة في المدرسة					
27.	يخطط المدير لتطوير مهارات جديدة للمعلمين.					

البعد الثاني: المواجهة الوقائية

					28. يطلب المدير ملاحظاتٍ حول كَيْفِيَّةِ تأثير أفعاله على الآخرين.
					29. يطور المدير من مهاراته لمواكبة التقدم في مجال التحوُّل الرقْمِي.
					30. يوجه المدير فرق العمل مسبقاً للتعامل الإيجابيِّ مع مبادرات منظومة الوعي الفكريِّ وتعزيز القيم.
					31. يستشعر المدير الأزمات الممكنة والفُرص المتاحة أثناء ممارسة العمل القياديِّ.
					32. يتعامل المدير بمرونة مع التناقضات التي تصاحب المستجدات في الميدان .
					33. يضع المدير مع فريق العمل خطاً مستقبليَّة لتطبيق مستجدات الأنشطة المدرسيَّة.
					34. يصغي المدير جيداً للعديد من وجهات النظر.

البعد الثالث: البحث عن الدّعم

					يستمع المدير إلى وجهات النظر في مشكلات اختلاف الأنصبة بين المعلّّات وتوزيع الحصص الأسبوعيّة.	35.
					يحرص المدير على تلقي تغذية راجعة من فرق العمل، حول سير البرامج والمبادرة في الخطة التشغيلية للمدرسة.	36.
					يتواصل المدير؛ من أجل الدّعم الفئّي عندما يواجه المعلّّمين مشكلات في منصّة مدرستي.	37.
					يوجه المدير فرق العمل إلى طلب الدّعم من الجهات الإشرافية والتّدريبية في مجال الاستعداد للاختبارات الدّولية.	38.
					يسعى المدير إلى توظيف الشراكة المجتمعية في تفعيل البرامج والمبادرات.	39.
					يكون المدير واضحاً في طلب الدّعم والمساندة من اللّجان المدرسيّة.	40.

المحور الثالث: إدارة الأزمات

ت	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها.						
21.	يبنى قاعدة بيانات شاملة عن المدرسة.					
22.	يمارس إجراءات وقائية للأزمات قبل حدوثها.					
23.	يتنبأ بالمشكلات ويبنى حلولاً مسبقاً لها.					
24.	يخصص موازنة جانبية للحالات الطارئة في المدرسة.					
25.	يستفيد من التجارب والخبرات السابقة في إدارة الأزمات.					
26.	يعدّ فريقاً من الأعضاء ذوي الخبرة والمهارة لمواجهة الأزمات.					
27.	يتعاون مع المجتمع المحلي في إيجاد حلول للأزمة.					
28.	يصمم برامج تدريبية لأفراد المدرسة لمواجهة الأزمات.					
29.	يرصد المؤشرات كافة التي قد تدل على توقع حدوث أزمة.					

درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها.

					30. يعقد اجتماعاً فورياً مع فريق إدارة الأزمة.
					31. يشخص مختلف جوانب الأزمة وأبعادها.
					32. يوزع الأدوار حسب الخبرات.
					33. يحدد درجة خطورة الأزمة ومدة تطورها
					34. يضع خطة للتعامل مع الأزمة.
					35. يدرس البدائل المتاحة ويحللها للتعامل مع الأزمة.
					36. يتخذ القرار في الوقت المناسب.
					37. يحدّد التكلفة المترتبة والعائد المتوقع من القرار المتخذ لمواجهة الأزمة.
					38. يرجع إلى نتائج الأزمات التي حدثت للمدرسة.
					39. يرتب الأولويات التي يجب تنفيذها في أثناء الأزمة.
					40. يتواصل مع جهات الاختصاص لإطلاعهم على صورة الأزمة.

درجة ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها.

					يضع تصوراً مستقبلياً للأزمات بأنواعها التي يمكن أن تحدث في المدرسة.	41.
					يكون فريقاً مدرسياً متجدداً من ذوي الخبرة والكفاية لإدارة الأزمة.	42.
					يضع قاعدة بيانات ومعلومات تجنب المدرسة من الأزمات.	43.
					يعدّ دليلاً إرشادياً للتعامل مع الأزمات.	44.
					يحفز العاملين في المدرسة لحل الأزمة التي تعرقل عملهم.	45.
					يعمل على حصر جميع الارتدادات للأزمة.	46.
					يسعى إلى التقليل من الضغوط النفسية بسبب الأزمة.	47.

ملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم



الرقم: و ت / ١٣ / ١١٢١
التاريخ: ٢٦ / ٣ / 2024م

لمن يهمه الأمر

"تسهيل مهمة باحث"

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث/ة:

"ناريمان يوسف صالح محمد لطفي"

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"القيادة الإستباقية وعلاقتها بإستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع رابط استبيان محوسب على عينة من معلمي/ات المرحلة الثانوية العاملين في المدارس الحكومية في مديريات: "بيت لحم، الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا".
 - الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
 - يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
 - ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.
- مع الاحترام،

م. جهاد دريدي

رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي



نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.

عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.

السيد مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم، وزارة التربية والتعليم.

السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم في: "بيت لحم، الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا" المحترمون.

أ.د محمد حراخنة/المشرف على الدراسة. بريد الكتروني dr_harah@yahoo.com

د. سطر/س

ملحق (5)

كتاب التدقيق اللغوي

بسم الله الرحمن الرحيم
لمن يهتبه الأمر

الموضوع: تدقيق أطروحة دكتوراة.

السَّلَامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ وبعد، فأحيطكم علماً أنه تمّ تدقيق أطروحة الدكتوراة -لُغَوِيًّا- مِنْ حَيْثُ الشَّكْلُ وَالْمَضْمُونُ، الَّتِي هِيَ بِعَنْوَانِ: "القيادة الاستباقية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين"، الَّتِي أَعَدَّهَا "ناريان يوسف صالح محمّد لطفي".

وَتَقَبَّلُوا بِقَبُولِ فَائِزِ الْإِحْتِرَامِ وَالتَّقْدِيرِ

الدُّكْتُورُ
عَلِيٌّ مُحَمَّدٌ الرَّحْمَنِيُّ

دكتوراة في الدراسات اللغوية - اللغة العربية
المحاضر في جامعتي بير زيت والحليل سابقاً.
٢٤ تمّوز ٢٠٢٤ م
جوال: ٠٥٩٩٢٥٢٢٥٥

قائمة الجداول

الصفحة	الجداول	الرقم
60	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس.	1
60	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمديرية.	2
63	سُلّم ليكرت الخماسي Likert Scale	3
64	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية.	4
66	نتائج ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية.	5
69	مفاتيح التصحيح	6
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين.	7
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التخطيط الاستراتيجي، مرتبة تنازلياً.	8
73	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمواجهة الوقائية مرتبة تنازلياً.	9
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البحث عن الدعم، مرتبة تنازلياً.	10

الصفحة	الجدول	الرقم
76	نتائج اختبار (ت) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير الجنس.	11
77	نتائج اختبار (ت) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	12
78	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	13
79	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	14
80	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغير المديرية.	15
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين.	16
82	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات قبل حدوثها.	17

الصفحة	الجدول	الرقم
84	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات أثناء وقوعها مرتبة تنازلياً.	18
85	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس إدارة الأزمات بعد وقوعها، مرتبة تنازلياً.	19
86	نتائج اختبار (ت) بين متوسّطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغيّر الجنس.	20
87	نتائج اختبار (ت) بين متوسّطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي.	21
88	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.	22
90	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسّطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.	23
91	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، تُعزى إلى متغيّر المديرية.	24

الصفحة	الجدول	الرقم
92	نتائج ارتباط بين القيادة الاستباقية واستراتيجيات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين.	25

قائمة الأشكال

الصفحة	الشكل	الرقم
38	الأساليب التقليدية للتعامل مع الأزمات	1
40	مراحل التوجه الاستباقي لإدارة الأزمة	2

قائمة الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
115	الاستبانة بصورتها الأولى	1
123	قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة	2
124	الاستبانة بصورتها النهائية	3
132	كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم	4
133	كتاب التدقيق اللغوي	5

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	قرار لجنة المناقشة
ب	الإهداء
ج	شكر وتقدير
د	الملخص باللُّغة العربيَّة
هـ	الملخص باللُّغة الإنجليزيَّة
الفصل الأوَّل: مشكلة الدِّراسة وأهمِّيَّتها	
1	مقدِّمة
5	مشكلة الدِّراسة وأسئلتها
6	أهداف الدِّراسة
7	أهمِّية الدِّراسة
8	مصطلحات الدِّراسة
9	حدود الدِّراسة ومحدداتها
الفصل الثَّاني: الأدب النَّظريّ والدِّراسات السَّابِقة ذات الصلة	
11	أولاً: الأدب النَّظريّ
11	المِحور الأوَّل : القيادة
20	المِحور الثَّاني: القيادة الاستبائيَّة
26	المِحور الثَّالث: إدارة الأزمات
41	المِحور الرَّابع: مدير المدرسة القائد الَّذي يمتلك استراتيجيَّات لإدارة الأزمات
44	المِحور الخامس: المدارس الفلسطينيَّة
50	ثانياً: الدِّراسات السَّابِقة
57	التَّعقيب على الدِّراسات السَّابِقة
الفصل الثَّالث: الطَّريقة والإجراءات	
59	منهج الدِّراسة

59	مجتمع الدراسة
60	عينّة الدراسة
62	أدوات الدراسة
63	صدق أداة الدراسة
66	ثبات أداة الدراسة
67	متغيرات الدراسة
67	إجراءات الدراسة
68	المعالجة الإحصائية
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
70	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
75	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
81	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
86	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
92	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	
95	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
97	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
99	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
101	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
103	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
104	التوصيات
المصادر والمراجع	
105	المراجع العربية
112	المراجع الأجنبية
115	ملحقات الدراسة

قائمة الفهارس	
134	قائمة الجداول
138	قائمة الأشكال
139	قائمة الملاحق
140	فهرس المحتويات