القيادة الذكية ودورها في إدارة الأزمات بمدارس التعليم الأساسي
دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية

إعداد

أ. م. د. أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.م.د. محمد محمد إبراهيم مطر
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

القيادة الذكية ودورها في إدارة الأزمات بمدارس التعليم الأساسي
دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية

أ.م. د. أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.م.د. محمد محمد إبراهيم مطر
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

الملخص

استهدف البحث تحديد طبيعة العلاقة بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وإدارة الأزمات المدرسيَّة، وقياس درجة تأثير القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارتهم للأزمات المدرسيَّة، وتحقيقًا لهذا الهدف اتبع الباحثان خطوات المنهج الوصفي، والذي اتضح في عرض الإطار المفهومي للقيادة الذكيَّة، والإطار الفكري الذي ترتكز عليه إدارة الأزمات المدرسيَّة، ثمَّ إجراء دراسة ميدانية اعتمدت على الاستبانة في الكشف عن واقع ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي للقيادة الذكيَّة، وكذلك واقع ممارساتهم في مختلف مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، تمَّ تطبيقها على عينة ممثلة مكونة من (1235) من العاملين بمدارس التعليم الأساسي بالإدارات التعليميَّة التي تمَّ اختيارها بمحافظة الدقهلية.

وتوصل البحث إلى عدة نتائج، كان أهمها:

1- تحقق ممارسات القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بدرجة كبيرة، وكذلك تحقق ممارسات إدارة الأزمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مختلف المراحل بدرجة كبيرة.
2- وجود علاقة طرديَّة قويَّة جدًّا بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدراس التعليم الأساسي وإداراتهم للأزمات المدرسيَّة؛ أي إنه كلما زاد استخدام مديري مدارس التعليم الأساسي لممارسات القيادة الذكيَّة؛ زادت قدرتهم على إدارة الأزمات المدرسيَّة بفاعلية في مختلف مراحلها.
3- يختلف تأثير القيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة باختلاف مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، بل ويختلف ترتيب أبعاد القيادة الذكيَّة في كلِّ مرحلة حسب قوة التأثير.
4- بلغت درجة تأثير القيادة الذكيَّة في إدارة الأزمات المدرسيَّة (87.2%) وهي درجة تأثير عالية تدل على قوة تأثير ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات القيادة الذكيَّة في إدارة للأزمات المدرسيَّة قبل أو أثناء، أو بعد حدوثها.

الكلمات المفتاحية: **القيادة الذكيَّة، إدارة الأزمات المدرسيَّة، مدراس التعليم الأساسي**

Abstract:

The research aimed to determine the nature of the relationship between the smart leadership of principals of basic education schools and the management of school crises, and to measure the degree of influence of smart leadership among principals of basic education schools in their management of school crises. In order to accomplish this aim, the researchers used the descriptive approach, which was clear in presenting the conceptual framework of smart leadership and the intellectual one on which school crisis management is based. They then conducted a field study that relied on the questionnaire to reveal the reality of the principals practices of basic education schools of smart leadership, as well as the reality of their practices in Different Stages of school crisis management. This research was applied on a sample consisted of 1253 employees from basic education schools in the educational departments in Dakahlia Governorate.

The study produced a variety of findings, the most significant of which were:

1. Both the crisis management practices used by the principals of basic education schools and the smart leadership practices have been largely successful.
2. The ability of basic education school principals to effectively manage school crises at all stages is directly correlated with how well they practice smart leadership; specifically, the more smart leadership techniques they employ, the better they are at managing school crises.
3. The impact of smart leadership in its various dimensions varies according to the stages of school crisis management. In fact, the order of the dimensions of smart leadership differs in each stage according to the strength of the impact.
4. The percentage of smart leadership that had an impact on how schools handled crises reached (87.2%), a high percentage that speaks to the effectiveness of basic education school principals' use of smart leadership techniques to handle crises before, during, or after they occur.

Keywords: Intelligent leadership, School Crisis Management, Basic Education Schools

مقدمة

تواجه المؤسسات المختلفة في المجتمع المعاصر عديدًا من الأزمات نتيجة لأسباب إداريَّة، أو تنظيميَّة، أو اقتصاديَّة، أو تقنيَّة وغيرها، وعليه يتعين على إدارة تلك المؤسسات إدارة هذه الأزمات عن طريق التعامل معها ومواجهتها والحدّ من أضرارها ومخاطرها؛ وذلك باستخدام الأساليب والأدوات العلميَّة الإداريَّة المختلفة لتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها وتوظيفها بشكل يُساهم في نجاح المؤسسات في تحقيق أهدافها المختلفة.

وتُعد القيادة من أهم العناصر المؤثرة على مسار الأزمات في المؤسسات المختلفة؛ وذلك لكونها العقل المُدبر فيها وكونها القادرة على جعل تلك المؤسسات مستعدة وجاهزة لمواجهة الأزمات المختلفة بكفاءة حيث يتجلى دور القيادة في إمكانية تحويل الأزمة وما تحمله من مخاطر إلى فرص لإطلاق القدرات الإبداعيَّة التي تستثمر الأزمة كفرصة لإعادة صياغة الظروف، وإيجاد الحلول الناجحة والمناسبة (قهواجى،2015، 298).

وتُعد القيادة الذكيَّة من المحددات التي تسهم في تحديد طبيعة التفاعلات داخل المؤسسات المختلفة ومعالجة المعلومات المتنوعة لمواجهة التحديات، واتخاذ القرارات الاستراتيجيَّة على الأمد البعيد؛ وذلك من خلال تقاسم الرؤية والأهداف المشتركة باعتبارها نقطة الانطلاق في ممارسة القيادة الذكيَّة وامتلاكها الذكاء الاجتماعي والذكاء العقلاني (واحد وعبد الله، 2021، 116)، ولكون المؤسسات المعاصرة تعمل في بيئة تتصف بوجود عديد من التحديات، فالقائد الذي يتمكن من النجاح في بيئة الأعمال السابقة قد لا ينجح في بيئة الأعمال الحالية، وعليه فهناك حاجة ملحة لوجود قادة أذكياء قادرين على تحقيق النجاح في ظلّ الظروف والمواقف المتغيرة والمتطورة؛ لمواجهة ما قد يُستجد من أزمات.

وتُوجد العديد من الأسباب للاعتقاد بأنَّ الذكاء مرتبط بالقيادة، فيتعين على القادة جمع ودمج وتفسير كميات هائلة من المعلومات والمعارف، مع القدرة على التعامل مع مجموعات كبيرة من المرؤوسين؛ الأمر الذي يتطلب الذكاء في التعامل معهم، كما أنهم مسؤولون عن مهام أخرى كتطوير الاستراتيجيات وحلِّ المشكلات، كما يمكن ربط الذكاء بالقيادة من خلال الإبداع فيحفزون المرؤوسين على الإبداع وتبادل الأفكار الإبداعيَّة (الناصر، 2021، 24).

والأزمات على اختلاف أشكالها وتعددها تُعد حالة ملازمة للإنسان في كلِّ مكان وزمان، فهي تحدث في البلدان المتقدمة والنامية والمتخلفة على حدّ سواء مع اختلاف في طبيعتها وعُمق تأثيرها، وتُعد الأزمات التي تمرُّ بها المؤسسات نقطة حرجة وحاسمة في كيانها؛ حيث تختلط الأسباب بالنتائج وتضطرب الأمور في مسارها المعتاد؛ ممَّا يؤدي إلى إعاقة المؤسسة عن العمل لتحيق الأهداف المنشودة ويحدث خسائر ماديَّة أو بشريَّة (هارون، 2015، 42).

وتُعد الأزمات فكرة أصـيلة داخل المؤسـسـات المختلفة بالمجتمعات ووليدة الحدوث ما دامت تلك المؤسسات قائمة، فلم تُعد معلمًا نادر الحدوث في مجتمع العصر الحديث. فهي جزء من نسيج المجتمع المعاصر؛ ولذا يجب علينا جميعًا أن نفهم لماذا أصبحت هذه الأزمات من المعالم الأساسيَّة لعالم اليوم، وأن نعرف ما يجب علينا فعله للتخفيف من أثر هذه الأزمات وتوفير أكبر قدر ممكن من الأمان وتخفيض احتمالية حدوث أو ظهور الأزمات قدر الإمكان (العريفان، 2021، 205).

وتشـــهد المجتمعات والدول المختلفة صـــورًا مختلفة من الكوارث والحروب وأشـــكالًا متنوعة من الأزمات التي تُعد سمة من سمات الحياة ومظهرًا من مظاهر التغير الذي يطرأ على كوكب الأرض، فمنذ أن خلق الله الإنسان وهو يتعرض لأشكال مختلفة من الأزمات والتهديدات التي لا تؤثر على الأفراد فقط، وإنما تؤثر على المجتمع بمؤسساته التي تنظم حياة الأفراد فيه (المرقطن، 2020، 3).

وتُعد الأزمات التربويَّة أمرًا وارد الحدوث في وقت يُعاني فيه العالم من الكثير من الأزمات والحروب والخسائر، بالإضافة إلى الانفجار المعرفي والتكنولوجي والتعليمي، فقد تخطت الأزمات التربويَّة الرسوب الطلابي وضعف المناهج الدراسية والعنف الطلابي وغيرها إلى وجود وباء عالمى اجتاح دول العالم شرقًا وغربًا، وأوقف عمليات العلم والتعلم من مراحلها الأولى حتَّى تعليمها العالي (العريفان، 2021، 214).

كما تُعد الأزمات المدرسـيَّة واحدة من الأزمات التي يشـهدها عالم اليوم بشـكل مباشـر، فالنظام التعليمي من أبرز الأنظمة التي تتأثر بالأوضـاع الاقتصـاديَّة والسـياسـيَّة والاجتماعيَّة والصـحيَّة وغيرها السـائدة في المجتمع بشـكل مباشـر، فهو من الأنظمة المرتبطة بالأنظمة الأخرى ويتأثر بها. وفي ظل الأزمات المتتالية التي بات يشهدها العالم أصبحت المؤسسات التعليميَّة وغيرها تدعو إلى استحداث أقسام خاصة وتشكيل فرق عمل متخصصة تهتم بإدارة الأزمات ومواجهتها حتَّى تتمكن من تقليل الآثار السلبية الناجمة عنها وتفادي حدوثها في المسـتقبل؛ لذا فإنَّ إدارة الأزمات من العلوم التي ظهرت مؤخرًا وشـهدت اهتمامًا كبيرًا في السـنوات الأخيرة، كما أنها من العلوم التي تشـهد تطورات وتغيرات كثيرة وذلك وفقًا للأزمات والمستجدات الراهنة، وهي علم قابل للتكيف مع المستجدات بمختلف أشكالها وقائم بذاته مستقل عن العلوم الأخرى (المرقطن، 2020، 3– 4).

وتشير **دراسة حسوني والشمري (2019)** إلى وجود علاقة ارتباط وتأثير ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين أبعاد القيادة الذكيَّة ومتغيرات إدارة الأزمة مجتمعة؛ ومن ثمَّ أوصت بضرورة امتلاك المديرين لاستراتيجيات وبرامج وخطط جاهزة لإدارة الأزمة، والعمل على بثّ الحيوية والنشـاط في نفوس العاملين وذلك بتقديم الحوافز لهم وقت حدوث الأزمة حتَّى يتمكنوا من استعادة النشاط والتوازن، وضرورة إجراء حوار مشترك بين القادة والموظفين؛ لتحقيق الرؤية المشتركة تجاه الأزمة وتقليل الخسائر المحتملة.

وأكَّدت دراسة **قهواجى** (2015) أن القيادة تُعد من أهم العناصر المؤثرة في مسار الأزمات في المؤسسات المختلفة وذلك لاعتبارها العقل المُدبر فيها، فهي القادرة على جعل تلك المؤسسات مستعدة وجاهزة لمواجهة الأزمات بكفاءة وفعالية؛ حيث يبرز دور القادة في مواجهة الأزمات في مراحلها المختلفة فيعمل القائد الذكي على تحليل المخاطر المحتملة قبل وقوع الأزمات وتقدير الإمكانات والموارد المتاحة وإعداد الخطط المتكاملة لمواجهة الأزمات والتغلب عليها، وتُعد مرحلة حدوث الأزمة الاختبار الحقيقي للقائد الذكي وللخطط التي تمَّ وضعها مسبقًا فبقدر الجهد وحسن التخطيط يكون النجاح في إدارة الأزمة، ويتجلى دور القائد الذكي في مرحلة ما بعد حدوث الأزمة في معالجة الآثار والنتائج المترتبة على حدوث الأزمة وإعادة بناء المؤسسة والعمل على تحقيق أهدافها، وتكمن براعة القائد الذكي في إمكانية تحويل الأزمة وما تمتلكه من مخاطر إلى فرص لإطلاق القدرات الإبداعية وإيجاد الحلول الناجحة.

وفي هذا السياق يرى **باتس (Bates, 2015)** أنه من الضروري تحديد الاستراتيجيات الفعَّالة لمساعدة القادة في مواجهة الأزمات، وأنه من الضروري استخدام العديد من الاستراتيجيات المنسقة للاستجابة للأزمات، والعمل على إيجاد شكل فعَّال من التواصل بين القيادة على المستوى التنفيذي والمستويات الأخرى، وكذلك التخطيط المتسق والشامل لسيناريوهات التعامل مع الأزمات، كما توصَّلت الدراسة إلى أن أسلوب القيادة يختلف باختلاف نوع الأزمة وشدتها، وأن أسلوب القيادة له تأثير فعَّال على الروح المعنوية أثناء وبعد الأزمة. وتؤكد **دراسة ديفيد (David, 2021)** ضرورة قيام صانعي السياسات في الحكومات وخاصة وزارة التعليم بوضع استراتيجيات من خلال تشريعات مدرسية للتأكد من أن جميع المدارس بها لجان أزمات معززة بعاملين أمنيين محترفين تكون على استعداد للتعاون في جميع الأوقات مع لجنة الأزمات، كما أوصت بضرورة تدريب قادة المدارس على إدارة الأزمات وإضفاء الطابع المؤسسي على فرق إدارة الأزمات المدرسيَّة وزرع عملاء أمن مدربين بها.

وقد أوصت **دراسة البلوشى (2020)** بضرورة الاهتمام بإنشاء وصيانة أجهزة إنذار مبكر للكشف عن الأزمات التي قد تصادف المؤسسات التعليميَّة، وأهمية وجود فريق عمل خاص بإدارة الأزمات في المؤسسات التعليميَّة، وحث المؤسسات التعليميَّة على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلميَّة حول إدارة الأزمات التعليميَّة وكيفية مواجهتها. وقد توصَّلت إلى أن لقادة المؤسسات التعليميَّة دورًا كبيرًا في مواجهة الأزمات التعليميَّة، وأن العلاقة بين إعداد قادة مؤهلين ومدربين على القيادة الفاعلة وقدرتهم على مواجهة الأزمات جاءت مرتفعة.

كما أكدت **دراسة تيجو وراجافيندرا (Tijo & Raghavendra, 2022)** أن للقيادة الذكيَّة أثرًا كبيرًا على تصورات المستجيبين لقادتهم، وأن جميع العاملين يظهرون التزامًا مرتفعًا نتيجة لممارسة قادتهم القيادة الذكيَّة معهم. وفي السياق ذاته تؤكد **دراسة بوات (Biwott, 2022)** أن القيادة الذكيَّة ضرورية

في تبادل المعرفة لقادة الجامعات، وأن النِسبة العالية من القيادة الذكيَّة تؤدي إلى تحسين سلوك مشاركة معرفة الموظف والتي تعتبر ضرورية لتغيير الجامعات ودفع سلوك تبادل المعرفة.

وقد جاءت **دراسة العطار والغنيماوي وكاظم (2020)** لتوضح أثر القيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة (الذكاء الشعوري، الذكاء الروحي، الذكاء العقلاني) في تحقيق الازدهار التنظيمي في دائرة صحة واسط، وتوصَّلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: انخفاض قدرة الإدارة العليا للمنظمة عينة الدراسة لدعم وتنمية القيادة الذكيَّة لتحقيق مستوى متميز من الازدهار التنظيمي، وأوصت بضرورة العمل على تطوير مهارات القيادات وتعزيز ما تمتلكه من مهارات وقدرات لتحسين قدراتهم ومهاراتهم في مجال القيادة الذكيَّة، وتأسيس قسم يهتم بتطوير الإدارة وذلك برسم وتحديد آليات واستراتيجيات من شأنها أن تسهم في زيادة فعالية القيادة الذكيَّة؛ ممَّا ينعكس بدوره على اتخاذ القرارات السليمة وتحقيق أهداف المؤسسة، والبحث عن أفضل الممارسات الإداريَّة في مجال القيادة الذكيَّة، والاستفادة من التجارب الناجحة.

كما تناولت **دراسة واحد وعبد الله (2021)** دور القيادة الذكيَّة في تطوير ثقافة التميز، وأكَّدت نتائجها أن للقيادة الذكيَّة دورًا كبيرًا وأثرًا فعَّالًا في تنمية وتطوير ثقافة التميز لدى العاملين، واقترحت ضرورة دعم العلاقات الضعيفة وتنميتها باستخدام القيادة الذكيَّة؛ وذلك للمساعدة في تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة وتحقيق أعلى المستويات من ثقافة التميز. وفي السياق ذاته تؤكد **دراسة سعيد وسلطان(2022)** أن للقيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة تأثيرًا فعَّالًا في تحقيق السيادة الاستراتيجيَّة؛ وذلك لأنها توصَّلت إلى وجود ارتباط معنوي وموجب بين أبعاد القيادة الذكيَّة والسيادة الاستراتيجيَّة بأبعادها المختلفة، ويشير ذلك إلى أنه كلما اعتمدت قيادات الجامعات عينة الدراسة على توفير أكبر قدر من مستلزمات القيادة الذكيَّة فإنَّ ذلك يمكنها من تحقيق السيادة الاستراتيجيَّة، كما تبين وجود تأثير معنوي وذي دلالة إحصائية للقيادة الذكيَّة في السيادة الاستراتيجيَّة، ويشير إلى أن اعتماد أساليب القيادة الذكيَّة يُعد مدخلًا تأثيريًّا في تحقيق السيادة الاستراتيجيَّة.

وقد عرضت **دراسة المرقطن (2020)** أهم متطلبات إدارة الأزمات المدرسيَّة في ظل نظام التعليم عن بُعد، وتوصَّلت لعددٍ من النتائج، منها: إنَّ إدارة الأزمات المدرسيَّة تتمثل في الاستعداد للأزمة قبل وقوعها، والتحقق من صحة المعلومات التي تتنبأ بحدوث الأزمة ثمَّ التعامل مع الأزمة والتخطيط الاستراتيجي لمواجهتها، وأكَّدت نتائجها أيضًا أن إدارة الأزمات التعليمية المدرسيَّة تتطلب تأمين وحماية العناصر والمكونات التعليميَّة، ودراسة الأسباب والعوامل التي قد تؤدي إلى حدوث الأزمات.

وقد استخدمت بعض الدراسات أساليب مختلفة لمواجهة الأزمات المدرسيَّة مثل **دراسة الجهني (2021)** والتي تناولت أسلوب السيناريوهات المستقبلية في إدارة الأزمات المدرسيَّة، ومعرفة متطلبات ومعوقات استخدامها في إدارة الأزمات المدرسيَّة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: إنَّ أسلوب السيناريوهات يستخدم بدرجة كبيرة في إدارة الأزمات المدرسيَّة من وجهة نظر الأقسام والإدارات

التابعة للجامعة الإســـلامية وإن كانت تواجهها بعض العقبات والمعوقات التي تُعد قلة البرامج والدورات التدريبية من أهم هذه المعوقات.

كما تناولت دراسات أخرى الأزمات المدرسيَّة؛ بهدف التعرف على أسسها النظريَّة من حيث المفهوم والعلاقات المختلفة بينه وبين المفاهيم الأخرى والعناصر الرئيسة التي تتضمنها أي أزمة تعليميَّة والمتمثلة في التهديد المفاجئ وضـيق الوقت، ونقص المعلومات، ومنها **دراسـة أندراوس (2020)** والتي توصَّـلت إلى عدة نتائج، منها: عدم اسـتخدام الأسـلوب العلمي في إدارة أغلب الأزمات المدرسـيَّة وعدم وجود فهم واضـح ودقيق للمنهج العلمي لإدارة الأزمات المدرسـيَّة، وعدم القدرة على التحكم والسـيطرة على الأزمات التعليميَّة وقت حدوثها.

وفي السـياق ذاته جاءت **دراسـة العريفان (2021)** بهدف التعرف على درجة نجاح وزارة التربية والتعليم العـالي في إدارة الأزمـة الحـاليـة **(Covid- 19)** في بـدايـة وقوعهـا من وجهـة نظر العـاملين، وتوصَّـلت الدراسـة إلى عدة نتائج، منها: إنَّ أداء الوزارة أثناء الأزمة كان بدرجة متوسـطة؛ ومن ثمَّ قدمت الدراســة بعض المقترحات من أهمها تدريب وتنمية المراكز والمســتويات الوظيفية المختلفة بوزارة التربية والتعليم العالي الكويتية على أساليب مختلفة لإدارة الأزمات المختلفة ولا سيَّما الأزمات التعليميَّة.

وفي ظل الأزمات المتتالية والكثيرة والتي بات يشـهدها عالمنا اليوم أصـبحت المؤسـسـات التعليميَّة وغير التعليميَّة تدعو إلى إنشـاء فرق وأقسـام خاصـة، وتشـكيل مجموعات عمل متخصـصـة تهتم بإدارة الأزمات ومواجهتها والتنبؤ باحتمالية حدوثها وذلك حتَّى تتمكن هذه المؤسـسـات من تقليل الآثار السـلبية الناجمة عن هذه الأزمات وتفادي حدوثها في المستقبل مع إمكانية تحويلها إلى مقومات لنجاح المؤسسات التعليميَّة في تحقيق أهدافها التربويَّة المنشــودة، وتبقى القيادة بصــفة عامة وخاصــة القيادة الذكيَّة هي العنصــر الحاســم في تحقيق ذلك، جاء هذا البحث ليكشــف عن تأثير القيادة الذكيَّة في إدارة الأزمات المدرسيَّة وتوضيح طبيعة العلاقة بينهما.

مشكلة البحث

لقد أصـبح موضـوع القيادة الذكيَّة موضـع اهتمام عديد من الباحثين خاصـة منذ بداية الألفية الثالثة والتي ألقت بظلالها التغييرية على كافة المؤسـسـات، ومن بينها المؤسـسـات التعليميَّة، وتُعد المؤسـسـات التعليميَّة واحدة من المؤسسات المجتمعية التي يجب إعدادها بشكل يساعدها في مواجهة الأزمات المختلفة والتصــدي لها، وذلك من خلال تزويد قادتها وجميع العاملين بها بمجموعة من المهارات التي تســاعد في تنمية وتطوير القيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة لدى العاملين بالمؤسسات التعليميَّة.

وفي ضوء ما أسفرت عنه **دراسة حسونى والشمرى (2019)** من ضـرورة امتلاك المديرين لبرامج ومهارات تعينهم على إدارة الأزمات، وضـرورة توفير المديرين للعاملين الجوّ المناسـب من الحرية في نقل

المعارف والمعلومات مع بعضـــهم البعض، فضـــلًا عن الدور الكبير والفعَّال للقيادة الذكيَّة في مواجهة الأزمات والتصدي لها وقت حدوثها؛ ممَّا يسهم بشكل فعَّال في تحقيق الأهداف المنشودة.

وهناك دراسات تناولت أنوعًا مختلفة من القيادة في علاقتها بإدارة الأزمات، ومنها **دراسة البلوشي (2020)** والتي تناولت دور القيادة الإلكترونية في إدارة الأزمات التعليميَّة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في محافظة الجموم، **ودراســة قهواجى (2015)** والتي تناولت دور القيادة الإداريَّة في إدارة الأزمات، **ودراســة الرشــيدي والهادي (2022)** والتي تناولت ممارســات القيادة الإلكترونية في منصــة التعليم الافتراضـي "مدرستي" من وجهة نظر مديرات المدارس بقطاع نفي، في حين تناولت دراسات أخرى أثر القيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة ودورها في متغيرات متنوعة ومنها **دراســة ســعيد وســلطان (2022)** والتي تناولت دور القيادة الذكيَّة في تحقيق الســيادة الاســتراتيجيَّة "دراســة اســتطلاعية لآراء عينة من القيادات الإداريَّة والعلميَّة في جامعتي نوروز، جيهان الخاصة في مدينة دهوك كوردستان العراق"، **ودراسة العطار والغنيماوي وكاظم (2020)** والتي تناولت القيادة الذكيَّة ودورها في تحقيق الازدهار التنظيمي "دراسة تحليلية في دائرة صحة واسط"، **ودراسة واحد وعبد الله (2021)** والتي تناولت دور القيادة الذكيَّة في تطوير ثقافة التميز "دراسة تحليلية لآراء المديرين في مديرية مرور أربيل التابعة لوزارة الداخلية".

وعلى الرغم من أن عديدًا من الدراسات ركزت على أهمية إدارة الأزمات التعليميَّة في المؤسسات التعليميَّة المختلفة إلا أنه ينبغي الاهتمام المستمر والمتزايد بإجراء الأبحاث والدراسات التي تتعلق بآليات ومتطلبات إدارة الأزمات التعليميَّة في المؤسسات التعليميَّة المختلفة وخاصة في الوقت الحالي؛ وذلك لما يشهده مجتمع اليوم من أزمات عالمية، وتُعد القيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة من المحددات التي تسهم في تحديد طبيعة التفاعلات داخل المؤســسـات المختلفة؛ ومن ثمَّ فإنَّ لها دورًا فعَّالًا في قدرة المؤســسـات المختلفة على مواجهة والأزمات المحتملة والتصــدي لها، وفي ضــوء ما ســبق واســتجابة للعديد من التوصيات التي نادت بها الدراسات السابق الإشارة إليها **نشأت فكرة البحث الحالي والذي أمكن صياغة مشكلته في الأسئلة الآتية:**

1- ما الإطار المفهومي للقيادة الذكيَّة؟

2- ما الإطار الفكري الحاكم لإدارة الأزمات المدرسيَّة؟

3- ما دور القيادة الذكيَّة في إدارة الأزمات المدرسيَّة؟

4- ما واقع القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية؟

5- ما واقع إدارة الأزمات المدرسيَّة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية؟

6- ما طبيعة العلاقة بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأســاســي وإدارة الأزمات المدرسيَّة؟

7- ما درجة تأثير القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية في إدارتهم للأزمات المدرسيَّة؟

أهداف البحث

تمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في تحديد طبيعة العلاقة بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وإدارة الأزمات المدرسيَّة، وقياس درجة تأثير القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارتهم للأزمات المدرسيَّة، وتحقيق هذا الهدف يستلزم تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

1- عرض الإطار المفهومي للقيادة الذكيَّة.

2- تحديد الإطار الفكري الذي ترتكز عليه إدارة الأزمات المدرسيَّة.

3- الوقوف على أهم ممارسات القيادة الذكيَّة الواجب على مديري مدارس التعليم الأساسي اتباعها في مرحل إدارة الأزمات المدرسيَّة.

4- التعرف على واقع ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي للقيادة الذكيَّة، وكذلك واقع ممارساتهم في مختلف مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي إلى عدة أمور، منها:

1- أهمية موضوع البحث؛ فالقيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة (الذكاء الشعوري، الذكاء العقلاني، الذكاء الروحي) من أهم أنماط وأساليب القيادة للمؤسسات المختلفة في العصر الحديث والتي يمكن من خلالها التكيف مع البيئة المحيطة وذلك عن طريق الاستجابة بطريقة استباقية للتغيرات البيئيَّة التي تحدث.

2- أهمية موضوع إدارة الأزمات المدرسيَّة بأبعادها المختلفة؛ فهي من المتغيرات التي تؤثر وبشكل فعَّال على استمرارية المؤسسات، وتهدد بقاءها وقدرتها على المنافسة في مجتمع دائم التغير.

3- تكرار حدوث الأزمات التعليميَّة والخسائر الكبيرة التي تنتج عنها، وهو ما يجعل من البحث فيها غاية في الأهمية لتجنب وقوع الأزمات، كما أن القيادة من أهم العناصر المؤثرة في مسار الأزمات باعتبارها العقل المُدبر، فهي التي تجعل المؤسسة التعليميَّة قادرة وجاهزة ومستعدة لمواجهة الأزمات والتصدي لها بكفاءة.

4- قد يُسهم البحث في الأزمات المدرسيَّة وأسباب حدوثها في بناء جهاز للإنذار المبكر للأزمات التعليميَّة يكون فعَّالًا في تصحيح الاختلالات في وقت مبكر قبل وقوع الأزمات التعليميَّة، وتوجيه متخذي القرار لاتخاذ ما يلزم من سياسات وإجراءات للحفاظ على الاستقرار ومنع وقوع الأزمات.

5- مواكبة الاهتمامات الدولية والمحلية المعاصرة بقضية تنويع أنماط وأساليب القيادة في المؤسسات التعليميَّة، والبحث عن صيغ وبدائل غير تقليدية يمكن الإفادة منها خاصة في حالة حدوث الأزمات المدرسيَّة.

6- يُعد البحث استجابة لما أوصت به عديد من المؤتمرات المحليَّة والدوليَّة من ضرورة تطوير القيادة وتنويعها والابتعاد عن الأنماط التقليدية.

7- ندرة الدراسات السابقة -على حد علم الباحثيْن- التي ربطت بين متغيري البحث (القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات التعليميَّة).

8- إنَّ نتائج البحث وتوصياته قد تساعد قطاعًا من المستفيدين؛ ومنهم على سبيل المثال: القائمين على التعليم الجامعي وقبل الجامعي وسياساته، والمجتمع بأسره.

مصطلحات البحث

1- القيادة الذكيَّة Intelligent Leadership

يُعرف البحث الحالي القيادة الذكيَّة بأنها: لغة الحوار المشتركة (الفهم المشترك) بين القائد والمرؤوسين، والتي تعمل على تحقيق الرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليميَّة، ووضع الأهداف، وكشف استراتيجيات جديدة في البيئة المتغيرة والمحدودة الموارد لمواجهة التحديات التي تواجه المؤسسات التعليميَّة؛ ومن ثمَّ تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفعالية.

2- إدارة الأزمة المدرسيَّة School Crisis Management

يُعرف البحث الحالي الأزمة التعليميَّة بأنها: قدرة مديري مدارس التعليم الأساسي على اتخاذ قرارات رشيدة قائمة على مبادئ إدارية سليمة رغم المعوقات لمواجهة الأزمات المدرسيَّة، والتي تهدد أهداف المدرسة ومواردها أو العملية التعليميَّة بها واستقرارها، وقد تمتد للبنية الأساسيَّة، وذلك في ضوء ما يتوفر للمدرسة من إمكانات، والعمل على تلافيها مستقبلًا.

منهج البحث

في ضوء طبيعة الموضوع وأهدافه استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في تحقيق أهدافه، وذلك من خلال التأصيل النظري للقيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات المدرسيَّة، والكشف عن واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للقيادة الذكيَّة، وواقع إدارتهم للأزمات المدرسيَّة، واستخلاص أبرز ملامح علاقات

التأثير والتأثر بين كلٍ من القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات المدرسيَّة، وصولًا إلى وضع تصور مقترح لكيفية استخدام القيادة الذكيَّة وتوظيفها في إدارة الأزمات المدرسيَّة من خلال مجموعة الممارسات المستحدثة لمواجهة الأزمات المدرسيَّة التي قد تواجه مدارس التعليم الأساسي.

أداة البحث وعينته

تمثلت أداة البحث في استبانة بغرض التعرف على واقع القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية، وكذلك التعرف على واقع إدارتهم للأزمات المدرسيَّة. وتمَّ تطبيق الاستبانة على عينة ممثلة من العاملين (معلمين – أخصائيين – إداريين) بمدارس التعليم الأساسي بالإدارات التعليميَّة التي تمَّ اختيارها بمحافظة الدقهلية؛ حيث تمَّ اختيار (9) إدارات من أصل (18) إدارة بنسبة (50%) من إجمالي عدد الإدارات بمحافظة الدقهلية، وقد بلغت عينة البحث من المعلِّمين **(422)** معلمًا من أصل **(39613)** معلمًا بنسبة **(1.1%)**، وبلغت عينة البحث من الأخصائيين**(398)** أخصائيًّا من أصل **(5793)** أخصائيًّا بنسبة **(6.9%)**، وبلغت عينة البحث من الإداريين **(415)** إداريًّا من أصل **(14707)** إداريًّا بنسبة **(2.8%)**، وبذلك يكون حجم عينة البحث الكلية (1235) من العاملين بمدارس التعليم الأساسي، وسيتم توضيح توصيف عينة البحث بالتفصيل لاحقًا في الإطار الميداني للبحث.

وفي ضوء ما سبق تمَّت معالجة موضوع البحث في إطارين يعقبهما ملخص للنتائج، وتقديم مجموعة من التوصيات، وذلك على النحو الآتي:

الإطار النظري: **ويتضمن ثلاثة محاور، هي على النحو الآتي:**

المحور الأول: الإطار المفهومي للقيادة الذكيَّة

المحور الثاني: الإطار الفكري لإدارة الأزمات المدرسيَّة

المحور الثالث: ممارسات القيادة الذكيَّة الواجب اتباعها في مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة

الإطار الميداني: **ويتضمن إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها**

نتائج البحث وتوصياته

ويمكن تناول هذين الإطارين النظري والميداني بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

الإطار النظري: **ويتضمن ثلاثة محاور كما أوضح الباحثان سلفًا، هي على النحو الآتي:**

المحور الأول: الإطار المفهومي للقيادة الذكيَّة

تُعد القيادة أهم العناصر التي تؤثر في مسار الأزمات باعتبارها العقل المدبر فيها، وهي عامل أساسي في نجاح المؤسسات المختلفة وفي تسيير أنشطتها وممارسة أعمالها الإداريَّة والتنظيمية، ويرى

كثير من العلماء أن القيادة علمٌ وفنٌّ؛ فهي علمٌ له أصـــول وقواعد للتأثير في الآخرين، وفنٌّ لكونها تحتاج إلى مهارة وموهبة (الطويل، 2006، 17). وتُعد القيادة الذكيَّة نقطة الانطلاق لعملية القيادة الناجحة للمؤسسات المختلفة ولا سيَّما المؤسسات التعليميَّة؛ ومن ثمَّ انصب اهتمام الباحثيْن في هذا المحور على تناول القيادة الذكيَّة من حيث مفهومها، وأهميتها، وخصائصها، وأبعادها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم القيادة الذكيَّة

لقد تعددت مفاهيم وتعريفات القيادة الذكيَّة تبعًا لتباين واختلاف وجهات نظر الباحثين والكتاب في تناولهم لهذا المفهوم، ويمكن عرض مجموعة من التعريفات كما يأتي:

يعرفها نجم والنعيمى (2012، 6) بأنها: القدرة في تميز الإدارة المتكيفة بفاعلية والتحويلية والموقفية في بيئة ســـريعة التغير، فهي القدرة المرنة التي تميز الإدارة الناجحة في تحقيق وإنجاز أهداف المنظمة في ظروف هادئة تمكنها من حصد المزايا في ظل انشغال منافسيها.

كما يعرفها الســـليفانى (2013، 12) بأنها القيادة التي تبث الحيوية والنشـــاط في عمليات الإدارة بالمنظمة وذلك من خلال امتلاكها قدرات ذكائية تمكنها من تكوين ثقافة منظمية مشـــجعة على التعلم والابتكار، والمشـاركة الفعلية من الأعضـاء في العملية القيادية والعمل في فريق واحد لبناء طاقة منظمية قادرة على تحقيق التفرد والتكيف السريع مع مستجدات بيئة الأعمال المعاصرة.

أما ماتون **(Matton, 2013)** فيذكر أن القيادة الذكيَّة هي عملية صـنع القرارات الخاصـة بكيفية التعامل مع العاملين لتحفيزهم؛ ومن ثمَّ ترجمة هذه القرارات؛ أي نشاطات فاعلة في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات المختلفة، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ويرى **الكرعاوى (2016، 37)** أن القيادة الذكيَّة هي مزيج من القدرات الإبداعية والذكاءات الخاصـة بقدرة القائد على معالجة المعلومات وإيصـالها بالشـكل الذي يتكيف مع البيئة، ويواجه التحديات البيئيَّة، ويساعد في اتخاذ القرارات الاستراتيجيَّة على الأمد الطويل.

ويعرفها **عبد الله (2020، 6)** بأنها: تدل على ذكاء المنظمة المتمثل في طريقة تفكير وعمل أعضـــائها والتنبؤ بالمســـتقبل، والقدرة على تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية والتكيف مع تغيراتها لاستمرار المنظمة وازدهارها، والحدّ من شيخوختها.

ويذكر **بوات (Biwott, 2022)** أن القيادة الذكيَّة هي حوار بناء بين القادة والداعمين يجعل من السهل توحيد الجهود؛ لتحقيق الرؤية والأهداف المشتركة.

من خلال العرض الســابق لتعريفات القيادة الذكيَّة، لذا يحســن بالباحثيْن أن يضــعا تعريفًا للقيادة الذكيَّة بأنها: لغة الحوار المشتركة (الفهم المشترك) بين القائد والمرؤوسين، والتي تعمل على تحقيق الرؤية

المستقبلية للمؤسسة التعليميَّة، ووضع الأهداف والرؤية المستقبلية، وكشف استراتيجيات جديدة في البيئة المتغيرة والمحدودة الموارد لمواجهة التحديات التي تواجه المؤسسات التعليميَّة، ومن ثمَّ تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفعالية.

ثانيًا: أهمية القيادة الذكيَّة

تعني القيادة الذكيَّة أن يمتلك القائد ذكاء ديناميكًا يواجه به تحديات غير مسبوقة، ويتجاوز أي اختبار من اختبارات الذكاء، فهي تحتاج إلى ذكاء يصل إلى الذكاء الكلى الذي يغطي كل جوانب المنظمة، هو ذكاء الحياة المفعمة بالحيوية والتحديات غير المألوفة والمنافسة التي تستهدف المنظمات عمومًا في كلِّ إجراءاتها الذكيَّة وغير المألوفة والابتكارية، والقائد الذكي هو ذلك القائد الذي يتمكن من النجاح في بيئة الأعمال الحالية بكل تعقيداتها؛ لذلك تُوجد حاجة ملحة لقادة أذكياء مبدعين لأنه لا يمكن ممارسة العمل في بيئة الأعمال القديمة (الكرعاوى، 2016، 37).

وتتمثل أهمية القيادة الذكيَّة في خلق القدرات والإبداعات وتوليد الحماس الجماعي وتوسيع رأس المال المعرفي؛ بهدف تحقيق التوازن التنظيمي بين النشاط الحالي والتخطيط للمستقبل، ويتطلب ذلك توفر مجموعة من الصفات الأساسيَّة في القادة منها القدرة على التفاوض واتخاذ القرارات والتفكير الاستراتيجي والنقدي، والقدرة على إدارة المواهب والفرق مع مراعاة القيم الشخصيَّة **(Biwott, 2022, 2)**.

وتكمن أهمية القيادة الذكيَّة في أن القادة لا يمكنهم ممارستها بمفردهم فهي تتطلب المشاركة؛ إذ إنَّ القيادة الذكيَّة لها عشرة أركان وهي (Sydanmaanlakka, 2003, 146- 147):

1. تقوم على نظريَّة النظام.
2. القيادة ذات بُعد أخلاقي قوي.
3. تضع الأفراد في قلب المنظمة.
4. تستند إلى نموذج ما بعد الصناعة.
5. مدخل بسيط وشامل لعملية القيادة.
6. القيادة الذكيَّة كعملية مشتركة وتعاونية.
7. تهتم بالتدريب على القيادة ويشمل كلًّا من القادة والأتباع.
8. تمَّ تطوير هذا النموذج من القيادة خصيصًا للمنظمات الذكيَّة.
9. تستند إلى مفهوم شامل للفرد يشمل الحالة المهنيَّة والماديَّة، والعقليَّة والاجتماعيَّة، والروحيَّة.

10. تساعد على حلِّ المشكلات الكبيرة التي نواجهها في الوقت الحاضر على المستوى الفردي والتنظيمي والمجتمع ككل.

كما تتمثل أهمية القيادة الذكيَّة في عدم تركيزها على التطوير الذاتي وإنما المساهمة في تطوير فرق العمل والمنظمة ككل مع إيمانها بالاعتمادية المتبادلة مع التابعين في صـــنع القرارات الإداريَّة واتخاذها، فهي تسعى بشكل مستمر في بين أفراد من ثقافات مختلفة والتواصل والتعامل معهم كل حسب طبيعته، وتوحيد جهودهم من أجل تحقيق أهداف المنظمة، كما تكمن أهمية القيادة الذكيَّة في اعتمادها على سياسة التوظيف الاستراتيجي وإنشاء مخزون المواهب النادرة في العنصر البشري، وترى أن عملية التوظيف الاستراتيجي تساعد في سدّ الثغرات الداخلية المفاجئة؛ ممَّا تشكل ضمانًا أكبر لإدارة المخاطر والتعامل بفاعلية مع حالات عدم التأكد الملازم لبيئة الأعمال الحالية (Votaw, 2007, 3).

ويمكن توضيح أهمية القيادة الذكيَّة أيضًا في خلق وإدامة وإلهام الرؤية وتطبيقها بالمشاركة مع الفريق؛ ممَّا يسهم في حلِّ كثير من المشكلات التي خلفتها الحقبة الصناعية في العالم سواء كانت اقتصاديَّة أو سياسيَّة أو تكنولوجيَّة وغيرها ممَّا نواجهه في عالم اليوم (الكرعاوى، 2016، 38).

وتهتم القيادة الذكيَّة بمستقبل المجتمع البشري من أجل تطوير وتحسين القدرات البشريَّة للعاملين وتحسين ثقافة المنظمة لتنفيذ التغيرات الضرورية لتحقيق الأهداف المطلوبة، فهي تُعد عملية حيوية لإدارة المنظمة وتحسين سلوك الأفراد ومساعدتهم على التفكير السليم المنظم والمبدع، وترتبط بالعمليات الداخلية للإدراك والقدرة والمحفزات والمواقف، وترتبط أيضًا بالعمليات الخارجية ذات العلاقة بالبيئة المحيطة والعلاقات والمكافآت، فالقيادة الذكيَّة فردية واجتماعية (Guldenberg & Konrath, 2004, 21).

وتُعد القيادة الذكيَّة مطلبًا لثقافة الأعمال الحالية والتي تشير إلى ضرورة تحقيق الفارق في النتائج المرجوة، ويأتي دور القيادة الذكيَّة في قدرتها على بناء ثقافة منظمية تحرك جميع الأفراد العاملين نحو التعلم والتعاون المستمر والتحسين والابتكار (السليفانى، 2013، 16)؛ ونظرًا لحتمية وضرورة المحافظة على الابتكار تبرز أهمية القيادة الذكيَّة بوصفها عملية ذات أبعاد فلسفيَّة ومعرفيَّة واجتماعيَّة وتقنيَّة تضمن توظيف استراتيجيات مناسبة لمواجهة متطلبات الحياة المتنوعة، وتمكن المنظمات من الفعل والتفكير لتحقيق التكيف اللازم لبلوغ الأهداف عبر إحداث تغيرات جذرية للأساس المعرفي والسياقات التنظيمية أو تحسينات تدريجية (الكرعاوى، 2016، 39).

ثالثًا: خصائص القيادة الذكيَّة

القائد الناجح هو ذلك القائد الذي تتوفر فيه مجموعة من الصفات تمكنه من إنجاز عمل معين في ظروف معينة، ويُعد الذكاء وسعة التفكير من الأمور الضرورية التي تساعد في اختيار أنسب الظروف

التي يعمل فيها القادة من أجل تحقيق الأهداف التي يسعون إليها، ويمكن التعرف على صفات وخصائص القادة من خلال تجارب الأمم والشعوب والمنظمات بأنواعها المختلفة وممَّا كتبه المؤلفون والمؤرخون.

ويرى نجم والنعيمى (2012، 83) أن خصـــائص القيادة الذكيَّة تدل على ذكائها من خلال طريقة التفكير والعمل وليس من خلال الســهولة في التنبؤ بالمســتقبل، ولكن في عملية الاختبار الذهني، ويمكن تحديد بعض خصائص القيادة الذكيَّة فيما يأتي:

1. **تُعد القيادة الذكيَّة ذكاءً متعددًا ومركبًا:** ذلك لأنَّ الأعمال مزيج من الأفراد والأموال والبيئات، والأفراد مزيج من القدرات والعواطف، من أجل ذلك كله فإنَّ القيادة تتصف بالتعدد والتنوع في ذكائها القيادي فهو ذكاء مادي– حسابي، ذكاء إنساني– عاطفي.
2. **تُعد القيادة الذكيَّة ذكاءً متجاوزًا:** فالقيادة الذكيَّة تتصف بقدرة متميزة من الذكاء الذي يتخطى بتجلياته وحالاته السابقة ففي كل مرة يواجه مشكلة أو تحديًا يقدم حلولًا ملائمة وجديدة باستمرار. والملاحظ اليوم أنه في بيئة الأعمال المؤكد الوحيد هو التغير المستمر، فالقادة عليهم التوافق والتكيف مع هذ التغير بطرق وأساليب جديدة ومبتكرة.
3. **تُعد القيادة الذكيَّة ذكاءً تنافسيًّا:** حيث إنَّ القيادة الذكيَّة هي الذكاء التنافسي فلا يقف القادة عند الاستجابة ومعالجة المشكلات والتحديات المختلفة التي يفرضها المنافسون عليهم؛ لذا فالقيادة الذكيَّة تُعد ذكاءً يبادر في إيجاد التحديات للمنافسين بمفاهيم غير مألوفة لهم.
4. **تُعد القيادة الذكيَّة ذكاء إنشاء القيمة للمنظمة:** فالقيادة الذكيَّة يعمل ذكاؤها على إنشاء قيمة للمنظمة تجعل من القيادة موردًا لا ملموسًا من الموارد اللاملموسة التي ازدادت أهميتها في اقتصاد المعرفة والذي يحقق لها مفهوم رأس المال القيادي.

ويذكر ماتون (Mattone, 2013, 16) أن من الخصـائص التي يجب أن يتصف بها نمط القيادة الذكيَّة كنمط إداري ناجح ما يأتي:

1. **التفكير الناقد:** حيث يمثل التفكير الناقد أسلوبًا لتحليل المواقف التي تواجه المنظمة والذي يتميز بالتحدي والتغير، والتعامل معها من خلال التصور والنوافذ؛ وذلك لضمان بقاء المنظمة وارتقائها.
2. **اتخاذ القرار:** يتمّ وفق عمليَّة علميَّة مدروسة للوصول إلى القرارات الصحيحة.
3. **التفكير الاستراتيجي:** ينتج عنه استراتيجيَّة واضحة ناجحة تجمع بين عدد من العوامل المتعلقة بالبيئة الخارجية والداخلية، وأغراض المنظمة المختلفة.
4. **الذكاء الشعوري للقائد:** يتمثل في قدرة القائد على إدارة ومراقبة مشاعره ومشاعر الآخرين والتأثير عليهم؛ لتحقيق الأهداف المرجوة.

5. **مهارات الاتصال:** حيث تتوقف القدرة على إنجاز وتحقيق الأهداف على كفاءة الاتصالات التي يبرزها القائد بينه وبين كافة العاملين، فعليه التواصل باستمرار مع التابعين وتشجيعهم على التواصل بوضوح، وإيصال المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب والاستماع الجيد للآخرين.
6. **القيادة الموهوبة:** تتمثل في قدرة القائد على تحديد المهارات المتوفرة بالفعل ومتطلبات المستقبل.
7. **إدارة الفريق:** تتمثل في القدرة على اختيار أفضل الأساليب لقيادة الفريق؛ وذلك لتحقيق أفضل النتائج والأداء العالي من خلال وضع هيكل مناسب وعمليات فاعلة.
8. **تغيير القيادة:** أصبح الاضطراب والتغيير أسلوب المنظمات الذكيَّة، فعلى القادة مواكبة ذلك بالاتصاف بالقدرة على التغيير، ومواكبة كل ما هو جديد وتجاوزه.
9. **تحقيق النتائج:** يهتم القائد الذكي بتحقيق النتائج، وتُوجد ست طرق لتحقيق نتائج ممتازة هي:
   - تحديد الاتجاه العام ووضع أهداف مشتركة.
   - وضع خطط قابلة للتطبيق.
   - تعيين المهام بكل فعالية.
   - توقع وقياس ومكافأة الأداء العالي.
   - تقديم رعاية مستمرة.
   - تقييم النتائج والاستفادة من التقييم.

ويشـير بيزان وآخرون (Buzan et al, 2005) إلى مجموعة من الخصـائص التي تتصـف بها القيادة الذكيَّة، منها ما يأتي:

1. القدرة على إيجاد أفكار حديثة من نوعها ومبتكرة.
2. القدرة على خلق روح العمل الجماعي بين أعضاء الفريق بما في ذلك من يشعرون بفقدان الثقة في أنفسهم.
3. الاستفادة القصوى من خبرات ومهارات ومعارف الأفراد المتميزة ذلك من خلال التدريب والتعليم.
4. التشجيع على التعلم المستمر؛ وذلك للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة، ومساعدتهم على التقدم والإبداع في العمل.
5. القدرة على معالجة المعلومات في عالم مليء بالمعلومات الغزيرة.

6. السماح بفتح قنوات للحوار والاتصال مع العاملين والاستماع إليهم بالشكل الذي يمكن العاملون من المشاركة، وبناء الثقة في العمل، وتحقيق الاستقرار الوظيفي.

واستنادًا إلى ما تقدم فإنَّ القيادة الذكيَّة والفاعلة لا تحصل على إنجازاتها من قوتها ولا من سمعتها السابقة ولا من أخطاء منافسيها، وإنما هي مولدة للفرص الجديدة وصانعة لقواعد العمل ومنشئة للميزة التنافسية بما تمتلك من قدرة ذكائية على مواجهة التحديات والصعاب.

رابعًا: أبعاد القيادة الذكيَّة

ترتبط أبعاد القيادة الذكيَّة بأنواع الذكاءات التي يمتلكها القادة، وقد حاول الباحثون وصف القيادة الذكيَّة وفق مجموعة من الأبعاد التي جاءت بعد تحليل وتفسير لكلِّ الجوانب المتعلقة بها؛ وذلك لإعطاء الصورة الموضوعية لها وفق رؤيتهم ومحتواها.

يُحدد كلٌّ من (Sydanmaanlakka, 2003, 78- 83؛ السليفانى، 2013، 19- 26) للقيادة الذكيَّة مجموعة من الأبعاد تتمثل في: "الرؤية والأهداف المشتركة، القيادة التشاركية، التفاعل والحوار، فرق العمل، النتائج، القيم الثقافة التنظيمية" وفيما يأتي شرح وتوضيح لكلِّ بُعد منها:

1. **الرؤية والأهداف المشتركة:** تُعد نقطة البداية في عملية القيادة وتعطيها غرضًا ومعنى للعمل وتوجيهًا للسلوك القيادي الملموس، ومن الضروري أن ترتبط العواطف مع الرؤية فلا بدَّ أن تتوفر لدى القائد رؤية أوسع وتفكير طويل الأجل، وأن يكون قادرًا على إقناع الآخرين بها. ويرى **سرور (2020، 42)** أن الرؤية والأهداف هما نقطة الانطلاق في ممارسة القيادة الذكيَّة حيث تمثل المسوغ لوجود تلك القيادة، ويسهم وضوحها في توضيح معنى ومضامين سلوك القيادة الذكيَّة. وعليه يمكن القول بأنَّ الرؤية هي التوجه المستقبلي للمنظمة فهي ترشدها لما تسعى إليه، وتهيئ لها رؤية المستقبل، وتساعد في إنشاء توجه بعيد الأمد.
2. **القيادة التشاركية:** يقع على عاتق القادة مسئولية اتخاذ القرارات، فهم الأعضاء الأساسيون في عملية القادة، ولا يمنع أن يكون هناك أكثر من قائد وذلك تبعًا لطبيعة الموقف داخل المنظمة فهناك حالات إدارية يكون لكلِّ فرد عدة أدوار؛ حيث يكون قائدًا في مواقف عينة وتابعًا في مواقف أخرى، فالقيادة الذكيَّة لا يحتكر قائدها عملية القيادة وإنما يتشاركها مع تابعيه حسب طبيعة المواقف والعمليات الإداريَّة المختلفة.
3. **التفاعل والحوار:** يُعد الحوار الوسيلة الأساسيَّة لربط وتنسيق التعلم والعمل في مكان العمل، وهو ارتفاع مستوى الإصغاء والتواصل بين الناس، وفيه يتمّ الاستكشاف الحر والإبداعي للقضايا الدقيقة، ويكون الفرد أكثر استعدادًا للتروي والتريث عند إبداء رأيه، وللحصول على تفاعل إيجابي داخل

المنظمة لا بدَّ من توافر مجموعة من العلاقات الاجتماعيَّة التي يعبر عنها السلوك المتبادل بين الأفراد؛ بسبب تفاعلهم مع بعضهم البعض في إطار البيئة المحيطة (الكرعاوى، 2016، 39).

4. **فرق العمل:** تمثل فرق العمل مجموعة من الأفراد من ذوي المهارات المتكاملة لا المتماثلة يعملون معًا، ويتعاونون سلوكيًّا فهم غير متنافسين؛ وذلك لتحقيق الأهداف الفردية وأهداف الفريق وصولًا لتحقيق أهداف المنظمة ككل (المياحى، 2004، 6). وهذه الفرق لها الحرية في العمل وإحداث التغيير في الإنتاج وتبني العديد من المهمات التي تنفذ من قبل مشرفي الخطوط الأمامية مثل تخصيص وتنسيق العمل العاملين والمختلفين (إبراهيم، 2014، 156).

5. **النتائج:** تركز أغلب الاتجاهات الحديثة في الأنماط القيادية على مفاهيم جديدة للنتائج التي تسعى لتحقيقها ومنها القيادة الذكيَّة، ومن بين هذه المفاهيم تعظيم قيمة المنظمة؛ حيث تمتلك القيادة الذكيَّة نوعًا من الذكاء يسمى ذكاء تعظيم قيمة المنظمة بما يحقق مفهوم رأس المال القيادي. وتركز النتائج في القيادة الذكيَّة على بناء العلاقات الاجتماعيَّة الجيدة بين التابعين، وتعزيز عمليات تبادل المعرفة وإزالة الحواجز داخل المنظمة وتعزيز الحالات الابتكارية عند التابعين ومشاركتهم الفعلية في القيادة، وتحقيق مستويات مرتفعة من التعلم التنظيمي وصنع القيمة المستدامة (Guldenberg& Konrath, 2004, 21).

6. **القيم والثقافة التنظيمية:** يُعد فهم ومعرفة القيم التنظيمية أمرًا حيويًّا ومهمًّا وذلك لإدارة الموارد البشريَّة بنجاح، وهي أعمق مستوى في الثقافة التنظيمية؛ لما لها من دور بالغ الأهمية في تشكيل وتوجيه سلوك الأفراد العاملين بالمنظمات المختلفة، وفي القيادة الذكيَّة تمتلك القيادة بُعدًا أخلاقيًّا ينبغي أن يقوم على مبادئ أساسية، مثل: الاحترام والخدمة والعدالة، والدقة والمشاركة (الكرعاوى، 2016، 42).

ووضـــع (Guldenberg& Konrath, 2004, 8) بُعدان فقط للقيادة الذكيَّة، هما: "القيادة التشاركية والذكاء الاجتماعي" وفيما يأتي شرح وتوضيح لكلِّ بُعد منها:

1. **القيادة التشاركية:** تعني انسجام القائد مع المنظمة برمتها، فلا يُعد القائد مسئولًا عن تحسين المنظمة فقط، وإنما يتمّ تعيين كل عضو قائدًا ليمثل المنظمة في الخارج ويكون مجرد عضو في الفريق كغيره داخل المنظمة، فالقيادة التشاركية تسهل الوصول إلى القادة والاحتكاك بهم.

2. **الذكاء الاجتماعي:** يعتمد الذكاء الاجتماعي على الانسجام داخل المنظمة والذي يكون على المستويين الفردي والتنظيمي، ويعتمد بدوره على قدرة القادة على خلق نماذج ذهنية وقيم مشتركة تجمع بين جميع العاملين داخل المنظمة.

ووضـــع (Garcia, 2012, 1) أربعة أبعاد للقيادة الذكيَّة تتمثل في: "ذكاء الحكمة، ذكاء الشخصيَّة، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الروحي" وفيما يأتي شرح وتوضيح لكلِّ بُعد منها:

1. **ذكاء الحكمة:** يعني وجود فهم عميق لواقع الأفراد والأشياء والأحداث والمواقف المختلفة، ويساعد على القدرة في الاختيار لتحقيق أفضل النتائج والتصرف بنحو عقلاني في المواقف المختلفة التي قد تتعرض لها المنظمة.
2. **ذكاء الشخصيَّة:** يقصد به القدرة على متابعة وتطوير التفوق الأخلاقي للقائد بالشكل الذي يؤدي إلى التمكن الذاتي، وذلك من خلال تبني أعلى مبادئ السلوك والتمسك بالتصحيح الذاتي، والقدرة على التغيير، فالشخص هو الذي يبدأ بالتغيير من نفسه بغضّ النظر عن الآخرين.
3. **الذكاء الاجتماعي:** قدرة الفرد على خلق اتجاهات إيجابية في العلاقات الاجتماعيَّة المعقدة والبيئات المختلفة من خلال تقديم فوائد نفسية وجسدية.
4. **الذكاء الروحي:** يقصد به القدرة على البناء والمحافظة على العلاقة مع الله عزَّ وجلَّ حتَّى يحصل على عطاياه التي تطغى على حياته بمظاهرها المختلفة، فالآخرون يميلون إلى خصائص هؤلاء الأفراد مثل الثقة والالتزام والتعاون معهم (الكرعاوى، 2016، 42).

ويرى ديدرمان وآخرون (Daderman,et al, 2013, 62) أن للقيادة الذكيَّة ثلاثة أبعاد تتمثل في: "الذكاء الشعوري، الذكاء الروحي، الذكاء العقلاني" يمكن توضيحها على النحو الآتي:

1. **الذكاء الشعوري:** تُعد الاعتبارات الإنسانية ركيزة أساسية للمنظمات باتجاه النجاح والتفوق وهذا التوجه قاد إلى عدد من الدراسات والبحوث التي أثمرت عن عدد من النتائج والحقائق التي كانت غائبة؛ حيث كان من الحقائق الإنسانية ظهور مفهوم الذكاء الشعوري أو ما يعرفه البعض بالذكاء العاطفي (العطوى، 2005، 2)، فالقادة الذين يتسمون بقدر مرتفع من الذكاء الشعوري يمتلكون المهارة والقدرة على مواجهة حالات الإحباط والفشل بعزيمة عالية وتنظيم نفسية العاملين والسيطرة على الاندفاعات، بما يسهم في تجنب الحزن والقلق كي لا يؤثر في عملية التفكير، فمفهوم الذكاء الشعوري يعني القدرة على إدراك الفرد مشاعره وتوجهاته؛ ممَّا يساعد على إدراك مشاعر الآخرين وقيادتهم والتأثير فيهم (Mayer, et al, 2000, 268)؛ ومن ثمَّ فإنَّ الذكاء الشعوري هو قدرة الفرد على فهم وإدارة الذات لإدراك مشاعر وتوجهات الآخرين وإدارة العلاقات معهم وتحفيزهم لإنجاز المهام والأعمال بكفاءة وفعالية لتحقيق الأهداف المنشودة.
2. **الذكاء الروحي:** على الرغم من أن الروحانية كانت مجال علم اللاهوت والفلسفة على مرّ العصور، إلا أنه في القرن الماضي أصبحت موضوعًا من موضوعات الدراسة في مجال الإدارة وعلم النفس؛ حيث توسعت الدراسات بدور الذكاء الروحي في الشخصيَّة والمواجهة والرفاهية كأداة شخصية تتمكن

من تحقيق الأهداف، وذلك باعتباره شكلًا من أشكال الذكاء يتضمن مجموعة من القدرات والمهارات التي تمكن الناس من حلِّ المشكلات وتحقيق الأهداف (الناصر، 2021، 22– 23). وتُعد الروحانية من عناصر الذكاء؛ لأنها تؤدي إلى تعزيز القدرات والتكيف مع الموجودات، وتوفر المهارات التي تمكن الناس من حلِّ المشكلات المعقدة وتحقيق الأهداف (Martin& Hafer, 2009,249)، ومن ذلك يمكن القول بأنَّ الذكاء الروحي يتمثل فيما يمتلكه الفرد من قدرات يمكنه تنميتها وتطويرها بحيث تمكنه من التصرف بفعالية وحكمة؛ وذلك لكونها تعمل على المزج بين العقل والروح معًا فتساعده على التكيف والتأقلم وتحقيق التكامل.

3. **الذكاء العقلاني:** تعني العقلانية تحديد أهداف مناسبة، والتحرك المناسب في ضوء الأهداف والمعتقدات، وتبني المعتقدات التي تتناسب مع الأدلة المتوفرة، ويعني ذلك تحقيق الفرد لأهدافه في الحياة بالاستعانة بأفضل السُبل الممكنة، ويشبه الذكاء العقلاني بالنسبة للقائد مدخل الإدارة بالأهداف من خلال قدرته على خلق وإدامة وإلهام الرؤية وتطبيقها بمعية الفريق. وتتصف المنظمات التي تمتلك قائدًا ذا ذكاء عقلاني بخصائص مختلفة عن المنظمات ذات الأداء التقليدي، فتميز المنظمة في أهدافها هو انعكاس للأداء الفردي وقد يكون الذكاء العقلاني مكتسبًا وليس وراثيًّا فيتطور وفق الظروف الخاصة والبيئيَّة وينضج من خلال عمليات التعلم في مواقف الحياة المختلفة؛ فضلًا عما يمكن اكتسابه بمزيد من التعلم (الكرعاوى، 2016، 42)، ومن ذلك يمكن القول بأنَّ الذكاء العقلاني هو القدرات التي يمتلكها القائد ويمكن تطويرها وتحسينها من خلال عمليات التعلم في المواقف الحياتية التي يمرُّ بها وما يكتسبه بالتعلم الذاتي.

وحددت دراســة (Keikha & Hoveida & Yaghoubi, 2017, 66) أربعة أبعاد القيادة الذكيَّة هي: القيادة العقلانية، والقيادة العاطفية، والقيادة الروحية، والقيادة الجماعية، وتمَّ تصــنيف القيادة العقلانية إلى خمس فئات فرعية، تشمل: التفكير الاستراتيجي، والاستهداف المشترك، والتخطيط، واتخاذ القرار، والرصد والتغذية الراجعة، وصُنفت القيادة العاطفية إلى أربع فئات فرعية، تتضمن: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والتحفيز والوعي الاجتماعي. وتمَّ تصنيف القيادة الروحية إلى سبع فئات فرعية، تشمل: الرؤية، الثقة في قدرة الفرد على تحقيق الهدف، الإيثار، العمل الهادف، العضوية، الالتزام التنظيمي وردود الفعل؛ وأخيرًا تمَّ تصــنيف القيادة الجماعية إلى ثلاث فئات فرعية، تتمثل في: الاتصــال، تطوير شــبكة اتصال وتبادل الآراء بين القائد والفريق (Keikha & Hoveida & Yaghoubi, 2017, 66).

ويمكن إجمال ما تناولته الأدبيات التربويَّة في تصنيفها لأبعاد القيادة الذكيَّة في جدول على النحو الآتي:

جدول (1) أبعاد القيادة الذكيَّة

الباحث	الأبعاد
Sydanmaanlakka, 2003, 78- 83	الرؤية والأهداف المشتركة، القيادة التشاركية، التفاعل والحوار، فرق العمل، النتائج، القيم والثقافة التنظيمية
Guldenberg& Konrath, 2004, 8	القيادة التشاركية، الذكاء الاجتماعي
Garcia, 2012, 1	ذكاء الحكمة، ذكاء الشخصيَّة، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الروحي
السليفانى، 2013، 19- 26	الرؤية والأهداف المشتركة، القيادة التشاركية، التفاعل والحوار، فرق العمل، النتائج، القيم والثقافة التنظيمية
Daderman,et al, 2013, 62	الذكاء الشعوري، الذكاء الروحي، الذكاء العقلاني
Keikha & Hoveida & Yaghoubi, 2017, 66	القيادة العقلانية، القيادة العاطفية، القيادة الروحية، القيادة الجماعية

المصدر: اعداد الباحثيْن

ويتبنى البحث الحالي تصنيف ديدرمان وآخرين (**Daderman,et al, 2013**) والذي حدد للقيادة الذكيَّة ثلاثة أبعاد تتمثل في: الذكاء العاطفي (الشـــعوري)، الذكاء العقلاني (المعرفي)، الذكاء الروحي؛ وذلك لكونه الأكثر ملاءمة واتفاقًا مع طبيعة البحث الحالي.

المحور الثاني: الإطار الفكري لإدارة الأزمات المدرسيَّة.

إنَّ الأزمات التربويَّة غدت أمرًا وارد الحدوث، وليس بالمفاجئ في وقت يُعاني فيه العالم من كثير من الأزمات والحروب والخسـائر، بالإضـافة إلى الانفجار التكنولوجي والتعليمي، الحقيقة التي تجعل من إدارة الأزمات المدرسـيَّة أو التعليميَّة أو التربويَّة في المؤسـسـات التعليميَّة أمرًا واجب التدريب عليه. وقد تخطت الأزمات التربويَّة أزمات الرسوب الطلابي، ضعف المناهج والمخرجات التعليميَّة، التسرب والعنف الطلابي، وركاكة طرق التعليم وعدم جودتها؛ إلى وجود وباء عالمي اجتاح الدول شـــرقًا وغربًا، وأوقف عمليات العلم والتعلم في أنظمتها التعليميَّة من مراحلها الأولى حتَّى تعليمها العالي (العريفان، 2021، 214). ومن ثمَّ يجدر بالباحثيْن دراسـة إدارة الأزمات المدرسـيَّة بهذا المحور من حيث مفهومها، أهدافها، أهميتها، وخصـائص الأزمة المدرسيَّة، وأسـبابها، وأهم المبادئ التي ترتكز عليها إدارة الأزمات المدرسيَّة، ومراحل إدارة الأزمة، وأخيرًا أهم معوقات إدارة الأزمات المدرسيَّة.

أولًا: مفهوم إدارة الأزمة المدرسيَّة

لقد تعددت تعريفات إدارة الأزمة باختلاف وجهات النظر ونواحي الاهتمام والتركيز بدراستها، وفيما يأتي عرض لمجموعة من هذه التعريفات:

يرى محمد (2011، 56) أن إدارة الأزمة هي: علم وفن السيطرة على الموقف وتوجيهه بما يخدم أهداف مشروعه من خلال إدارة الأزمة ذاتها؛ من أجل التحكم في ضغطها ومسارها واتجاهها.

ويذكر فيصل (2014، 57) أن إدارة الأزمة هي كافة الوسائل والإجراءات والأنشطة التي تنفذها الدولة أو الجهة أو المؤسسة بصفة مستمرة في مراحل ما قبل الأزمة أو أثنائها وبعد وقوعها؛ بهدف منع وقوعها كلما أمكن ومواجهتها بكفاءة وفعالية؛ ممَّا يؤدي إلى تقليل الخسائر وتخفيض الآثار السلبية، وإزالة الآثار النفسية التي قد تترتب على حدوثها.

في حين يرى باتس (Bates, 2015) أن إدارة الأزمة هي نهج منظم تتبعه منظمة، بما في ذلك جميع أصحاب المصلحة، لمنع الأزمات وإدارتها بشكل فعَّال.

ويوضح هارون (2015، 42) أن إدارة الأزمة المدرسيَّة عبارة المواقف التي تتعرض لها المدرسة بصورة فجائية ويصعب التنبؤ بها، وتتلاحق أحداثها بسرعة، وتتشابك فيها الأسباب بالنتائج، وينجم عنها تهديد للأرواح والممتلكات والقيم، كما ينجم عنها قلق وتوتر لمعظم أفراد المدرسة؛ الأمر الذي تفقد معه إدارة المدرسة القدرة على السيطرة على هذه المواقف واتخاذ القرارات الرشيدة.

ويذكر الدورى والحيت (2017، 39) أن إدارة الأزمة عبارة عن المنهج الواضح للتعامل مع الأزمة عند حدوثها وذلك بالاعتماد على الوعي الكامل بقدرات المؤسسة من حيث أسلوب الإدارة السائد، وطبيعة العمل والقدرات الشخصيَّة للمدراء، والتي تتمثل في الانفتاح الكامل على الموظفين وتقبل مقترحاتهم ووضعها بعين الاعتبار.

أما الجهني (2020، 131) فيعرف إدارة الأزمة التعليميَّة بأنها: الإجراءات والخطط العلميَّة التي تقوم بها الإدارات لاحتواء التحديات والمشكلات التي تطرأ عليها لوضع الحلول المناسبة لها، ومحاولة منع تكرارها في المستقبل.

وتعرف المقري (2020، 216) إدارة الأزمات المدرسيَّة بأنها: "القدرة على اتخاذ قرارات رشيدة قائمة على مبادئ إدارية رغم المعوقات لمواجهة الأزمات المدرسيَّة فيما يتعلق بإجراءات الأمن والسلامة، ونظام الاتصالات، ونظام البيانات، والخدمات الصحية، والتعليميَّة والتي تهدد أهداف المدرسة أو مواردها أو العملية التعليميَّة بها واستقرارها، وقد تمتد للبنية الأساسيَّة للعملية التعليميَّة – ماديَّة – بشريَّة – في ضوء الإمكانات المتوفرة للمدرسة والعمل على تلافيها مستقبلًا".

كما يُعرف ساموى (Samawi, 2021) إدارة الأزمات التعليميَّة بأنها: العمليات الإداريَّة المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة، ومراقبة المتغيرات الداخلية أو الخارجية التي تخلق الأزمة واستغلال الموارد والقدرات التي يمكن الوصول إليها للتخفيف من الأزمة أو التعامل معها بأقصى درجة من الكفاءة والمهنيَّة، بما يحقق أقل ضرر للمؤسسة التعليميَّة والبيئة والعاملين، مع ضمان العودة إلى الحياة الطبيعيَّة في أسرع وقت ممكن، وبأقل تكلفة ممكنة، وكذلك دراسة القوى والعوامل الكامنة وراء منع حدوثها مرة أخرى.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات إدارة الأزمة المدرسيَّة، يحسن بالباحثيْن أن يضعا تعريفًا لإدارة الأزمة المدرسيَّة بأنها: قدرة مديري مدارس التعليم الأساسي على اتخاذ قرارات رشيدة قائمة على مبادئ إدارية سليمة رغم المعوقات لمواجهة الأزمات المدرسيَّة، والتي تهدد أهداف المدرسة ومواردها أو العملية التعليميَّة بها واستقرارها، وقد تمتد للبنية الأساسيَّة، وذلك في ضوء ما يتوفر للمدرسة من إمكانات، والعمل على تلافيها مستقبلًا.

ثانيًا: أهداف إدارة الأزمات المدرسيَّة

يهدف علم إدارة الأزمات تقليل تأثير الأزمات على حياة البشر، ويهدف التعرف على الأزمة، والقوى الصانعة لها، والمؤيدة لها، وطريقة تحاشي وقوع الأزمة، وتخفيف آثارها إذا ما وقعت، والتعامل معها بعلمية وحرفية، والسعي إلى الاستفادة من نتائجها (هارون، 2015، 43).

وتتلخص أهداف إدارة الأزمات المدرسيَّة في النقاط الآتية (غنيمة، 2014، 48- 49):

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

وممَّا سبق نجد أن أهداف إدارة الأزمات المدرسيَّة تعمل على حشد الطاقات والإمكانات للاستفادة منها، والحدّ من وقوع الأزمات المدرسيَّة، ومحاولة الدخل الفوري في حال وقوعها.

ثالثًا: أهمية إدارة الأزمات المدرسيَّة

تختلف وتتنوع الأزمات التي يمكن أن تحدث في المؤسسة التعليميَّة، إلا أن العامل المشترك بين جميع الأزمات التعليميَّة هو تأثيرها على سير العمل المعتاد خلال اليوم الدراسي وذلك من خلال تشتيتها لانتباه إدارة المؤسسة التعليميَّة والمدرسين والطلبة عن أداء أدوارهم وممارسة الأنشطة بالشكل السليم، فإدارة الأزمات المدرسيَّة تستخدم لمواجهة الحالات الطارئة والتخطيط للتعامل مع الحالات التي لا يمكن تجنبها، كما تتضمن كيفية تفادي حدوث الأزمة المدرسيَّة وذلك بالتنبؤ بها قبل حدوثها، وإعداد الإجراءات الضرورية لمنع حدوثها أو التقليل من آثارها السلبية في حالة حدوثها، وتهدف إدارة الأزمات المدرسيَّة منع وقوع الأزمة كلما أمكن ذلك، ومواجهة الأزمة بكفاءة وفاعلية، وتقليل الخسائر إلى أقل حد ممكن، وتخفيض الآثار السلبية الناجمة عن الأزمة، وإزالة الآثار النفسية التي تُخلفها لدى الطلبة والمدرسين وحتَّى أسرهم، وتحليل الأزمات والاستفادة منها في منع وقوع الأزمات المشابهة وتكرار حدوثها مرة أخرى (غنيمة، 2014، 47- 48).

وتظهر أهمية إدارة الأزمة في المجال التعليمي أو المدرسي فيما يأتي (هارون، 2015، 43؛ المرقطن، 2020، 11):

- عدم تضارب الأدوار في الموقف من الأزمة.
- وضع الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات في حال وقوعها.
- تهيئة المعلمين والمتعلمين للتعامل مع الأزمات حال وقوعها.
- التنبؤ بالأزمات المستقبلية، ووضع التدابير الوقائية لمنع حدوثها.
- رسم الخطط الملائمة والهادفة في التعامل مع الأزمات التعليميَّة.
- تكوين سمعة إيجابية طيبة، في المجتمع الخارجي، عن المدرسة.
- إعداد سيناريوهات افتراضية لكيفية التعامل مع الأزمات المدرسيَّة.
- تهيئة العاملين في المدرسة والطلاب للتعامل مع الأزمات المتنوعة.
- المواجهة الفورية في حالة وقوع أزمة وتحقيق السيطرة الكاملة على الموقف.
- تكوين فريق لإدارة الأزمات المدرسيَّة، وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه.
- تهيئة المناخ الملائم للتلاميذ، لكي يمارسوا الأنشطة، بعيدًا عن الضغوط النفسية، والتشتت الذهني.
- المحافظة على الموارد والإمكانات المادية للمدرسة، في حالة وقوع الأزمات، أو التقليل من الخسائر المتوقعة إلى أقل قدر ممكن.

- العمل على زيادة إنتاجية العاملين في المدرسة، من خلال تركيز جهودهم، وعدم انشغالهم بالأزمة وتحسين مخرجات العملية التعليميَّة.
- العمل على توفير النظام والاستقرار للعاملين في المدرسة، بما يتيح سير العمل المدرسي، على النحو المخطط له، ويساهم في الارتقاء بالعملية التربويَّة التعليميَّة.

كما تكمن أهمية إدارة الأزمات المدرسيَّة في دورها في إدارة وتنظيم وتحقيق الاستقرار وتوفير البيئة الملائمة للعمل في المؤسسة التعليميَّة خلال فترة وقوع الأزمة، والتي تتمثل بالتخطيط، والتنظيم، والتوجيه والتنسيق لجهود الموظفين واتخاذ القرارات الصائبة، وذلك في سبيل تحقيق عدد من الأهداف المرجوة من التعليم والعملية التعليميَّة؛ إذ إنَّ إدارة الأزمات المدرسيَّة يتمّ اللجوء إليها لمجابهة المشكلات والحالات الطارئة التي يصعب حلها أو التعامل معها والتقليل من الآثار السلبية المترتبة على وقوعها، ولتجنب حدوثها مرة أخرى من خلال التنبؤ بها قبل وقوعها. ويرى المرقطن (2020، 11) أن إدارة الأزمات المدرسيَّة نظام ذو أهمية كبيرة وأداة علميَّة حكيمة ترتكز على العلم والمعرفة، تسعى إلى حماية المؤسسات التعليميَّة ووقايتها من أشكال الأزمات التعليميَّة كافة؛ وبالتالي المحافظة على استمرارية وديمومة النشاط المعهود في المدرسة.

رابعًا: خصائص الأزمات المدرسيَّة

تتعدد الخصائص التي تتسم بها الأزمات المدرسيَّة، ولعلَّ من أبرز هذه الخصائص (غنيمة، 2014، 37):

1. غير متوقعة: فهي تفاجئ جميع العاملين بالمؤسسة التعليميَّة وتؤدي إلى صدمة وتوتر؛ الأمر الذي يضعف من إمكانية الفعل السريع لمجابهتها.
2. مهددة: الأزمة تهدد استقرار المؤسسة التعليميَّة وتضعها في مواطن الخطر.
3. التعقيد والتشابك: فالأزمة التعليميَّة تتصف بالتعقيد، والتداخل في عناصرها وأسبابها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة.
4. التوتر والاضطراب: ينشأ عن الأزمة التعليميَّة قلق وتوتر واضطراب يشكل مزيدًا من الضغوط وتؤدي إلى تضارب قرارات إدارة المؤسسة التعليميَّة وتعارضها.
5. قلة المعلومات وعدم وضوح الرؤية لدى متخذ القرار: ووجود ما يشبه الضباب الكثيف الذي يحول دون رؤية أي الاتجاهات يسلك، وما يخفيه له هذا الاتجاه من أخطار مجهولة سواء في حجمها، أو درجة تحمل الكيان الإداري لها.

6. ضيق الوقت المتاح لمواجهة الأزمة التعليميَّة: فالأحداث تقع وتتصاعد بشكل متسارع؛ الأمر الذي يفقد أطراف الأزمة أحيانًا السيطرة واستيعابه جيدًا، فلا بدَّ من تركيز الجهود لاتخاذ قرارات حاسمة وسريعة في وقت يتسم بالضيق والضغط.
7. تعدد الأطراف والقوى المؤثرة في حدوث الأزمة التعليميَّة: وتطور هذه الأزمة، وتعارض مصالحها؛ ممَّا يخلق صعوبات جمَّة في السيطرة على الموقف وإدارته.

خامسًا: أسباب الأزمات المدرسيَّة

يشهد التعليم في معظم دول العالم أزمة حقيقية، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ورغم هذا التنوع والاختلاف فإنه لا بدَّ من التسليم بأنَّ طبيعة العملية الإداريَّة ذاتها يمكن أن تضيف أبعادًا جديدة إلى هذه الأزمة، وأن التطور الذي يحدث في عالم اليوم تتسارع خطاه وتتزايد يومًا بعد يوم؛ الأمر الذي أدى إلى تفاقم هذه الأزمات وزيادتها، وتُعد إدارة الأزمات أحد الفروع المهمة للإدارة المدرسيَّة التي من الضروري إعطاؤها الأهمية والرعاية الكاملة، لوجود معوقات تقف في طريق تحقيق الإدارة المدرسيَّة لأهدافها، ومع تزايد الطلب على التعليم وكثرة المدارس وانتشارها أصبحت تُعاني من أزمات. لذا يجب وضع خطط لمواجهة الأزمات وإقامة وحدة لإدارة الأزمات بكل مؤسسة تعليميَّة، ووضع خطط طوارئ مع اختيار فريق وحدة إدارة الأزمات مسبقًا، وتوفير الاتصالات اللازمة واختبارها (أكبر، 2012، 1820).

ولا يمكن إرجاع الأزمات المدرسيَّة إلى عامل واحد، ولكنها تأتي في الغالب نتيجة تفاعل عدد من العوامل المتزامنة والمتتالية، من دون أن ينفي ذلك تفاوت الأهمية النسبية لأحد العوامل أو بعضها دون الأخرى وفقًا لطبيعة الأزمة. وبشكل عام، يمكن إرجاع نشوء الأزمات المدرسيَّة إلى نوعين من الأسباب (غنيمة، 2014، 39؛ أبو شعيرة، 2015، 38؛ هارون، 2015، 43):

أ. أسباب خارجة عن إرادة الإنسان، مثل الأزمات الطبيعيَّة كالحرائق والسيول، أو الصحية كظهور مرض مُعد يربك المدرسة؛ وبالتالي لا يمكن التحكم فيها، ولا التنبؤ بحدوثها؛ ومن ثمَّ يصعب التكهن بها والتحكم في أبعادها، ومنها أيضًا سوء الاتصال بين المنظمات في المجتمع وعدم كفايته، عدم كفاية وملاءمة البيئة لمتطلبات المنظمة مثل توافر الكهرباء، أو المياه، أو غيرها، عدم كفاية القوانين والتشريعات اللازمة لمراقبة الأخطار في المجتمع، نقص الوعي العام بين أفراد المجتمع في تعاملهم مع المؤسسة مثل هجوم أحد أفراد المجتمع المحلي على فرد من أفراد المؤسسة بأسلحة نارية أو حادة.

ب. أسباب ناتجة عن الأخطاء البشريَّة، سواء من العاملين في المدرسة؛ نظرًا لضعف تأهيلهم وتدريبهم وسوء إدراكهم للأدوار التربويَّة المتوقعة منهم، أو من الطلاب نتيجة ما يقومون به من

سلوكيات خاطئة كالتدخين والشغب والضرب، والسرقة وتعاطي المخدرات وغيرها. كما يُوجد العديد من الأسباب التي يوضحها غنيمة (2014)؛ وهارون (2015)، ومنها:

1. ضعف الإمكانات الماديَّة والبشريَّة للتعامل مع الأزمات التعليميَّة؛ ممَّا يؤدي إلى تفاقمها أو تحويلها إلى كوارث ومضاعفة الخسائر الناجمة عنها.
2. تجاهل إشارات الإنذار المبكر التي تشير إلى إمكانية حدوث أزمة تعليميَّة.
3. عدم وضوح أهداف المؤسسة التعليميَّة وما يترتب على ذلك من عدم وضوح الأولويات المطلوب تحقيقها، وعدم موضوعية تقييم الأداء، وعدم معرفة العاملين للأدوار المطلوبة منهم، وعدم وضع خطط لمواجهة تحديات المستقبل، والتباطؤ في التعامل مع الأزمات بمجرد ظهورها.
4. الخوف الوظيفي وما ينتج عنه من عدم تشجيع العاملين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم، وعدم مشاركة العاملين في صنع القرارات، وعدم اعتراف العاملين بأخطائهم، وانعدام الثقة بينهم.
5. صراع المصالح بين العاملين وما يترتب عليه من انهيار نظام الاتصال داخل المؤسسة التعليميَّة، وعدم التزام العاملين بتعليمات الإدارة العليا، والصراع الهدام؛ أي التنافس السلبي الذي يؤدي بدوره إلى مجموعة من الأزمات التعليميَّة.
6. ضعف نظام المعلومات وما ينتج عنه من عدم وجود المعلومات السليمة التي تساعد على اتخاذ القرار المناسب، ومشاركة أفرد غير مؤهلين في صنع القرارات.
7. القيادة الإداريَّة غير الملائمة وما يترتب على ذلك من عدم قدرة المديرين على تحمل المسؤولية، وعدم تمتع المديرين بالقدرة على التنبؤ بالأحداث المستقبلية، ووضع الأحداث السابقة في بؤرة اهتمامهم وسوء توزيع المديرين للعاملين.
8. ضعف التنمية المهنيَّة للعاملين بالمؤسسات التعليميَّة يؤدي إلى إيجاد أزمات تعليميَّة عارضة أو مشكلات دائمة، ومن صور المشكلات والأزمات التعليميَّة التي تنتج هي عدم وجود فرص كافية للتنمية والتقدم وعدم مساعدة المديرين في تعليم مرؤوسيهم، وعدم وجود تناول وظيفي، وعدم استغراق الوقت الكافي لمساعدة الأفراد على التطور.
9. القصور في فهم كثير من مفاهيم الإدارة واتجاهاتها لدى كثير من المديرين والإداريين في المدرسة.
10. انحصار دور المديرين في العمليات الإداريَّة الإجرائيَّة، وعدم الاهتمام بالنواحي الفنيَّة التي تحقق نقلة نوعية في الأداء.

11. عدم فعالية أو تفعيل معظم السلطات والاختصاصات المنصوص عليها في اللوائح الخاصة بتنظيم عمل المدرسة.

12. ضعف الوعي بأهمية دور الإدارة المدرسيَّة في إدارة إمكانات المجتمع المدرسي، والدور الذي يمكن أن تقوم به في تهيئة المناخ الملائم لتحقيق التغيرات المستهدفة في سِلو الطلاب.

وأيًّا كانت الأسباب المسئولة عن حدوث الأزمات فإنَّ هناك أسبابًا مختلفة لحدوث الأزمات، ومنها ما ذكره أبو شعيرة (2015، 39) فيما يختص بالبيئة الداخلية يتمثل في الآتي:

- الفشل التكنولوجي، فالتكنولوجيا تقوم بدورها اعتمادًا على نظم المعلومات الحديثة التي تدعم الخدمة.
- الفشل الإنساني: فالأفراد هم من يشغلون التكنولوجيا ويتحكمون فيها. ·
- الفشل التنظيمي والإداري للمنظمة أو المناخ الثقافي السائد فيها الذي لا يشجع على اتخاذ إجراءات وقائية من الأزمات؛ الأمر الذي يؤدي بدوره إلى جعل المنظمة عرضة للأزمات.

ممَّا تقدم أن الأزمة قد تعبر عن فشل في اتخاذ القرار نتيجة لحدوث خلل معين في المؤسسة التعليميَّة أو عدم خبرة، ولكل أزمة مقدمات تدل عليها وشواهد تشير إلى حدوثها، فحينما تتعرض المؤسسة التعليميَّة لبعض المشكلات فإنها يمكن أن تتوقف وتأخذ فرصتها في علاج هذه المشاكل، ولكن حينما يستفحل الأمر وتصبح هناك خسائر فادحة يمكنها أن تهدد سلامة المؤسسة التعليميَّة وأفرادها وسير العملية التربويَّة بداخلها؛ الأمر الذي يتطلب من الإدارة أن تسعى إلى دراسة حقيقية وعمل جدّي لمواجهة الأزمات بالبحث عن المسببات.

سادسًا: مبادئ إدارة الأزمات المدرسيَّة

يُعد التعامل مع الأزمات فنًّا ومهارة يتطلب الوعي الشامل والمتكامل بالأزمات وما يرتبط بها؛ وهذا يشير إلى ضرورة التعرف على المبادئ الأساسيَّة لإدارة الأزمات والتي يوضحها كلٌّ من (غنيمة، 2014، 47؛ المرقطن، 2020، 9- 10):

1. عدم تضارب الأدوار في موقف الأزمة التعليميَّة.
2. إعداد سيناريوهات افتراضية لكيفية التعامل مع الأزمات التعليميَّة
3. تكوين سمعة إيجابية في المجتمع الخارجي عن المؤسسة التعليميَّة.
4. وضع الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات التعليميَّة في حال وقوعها.

5. تكوين فريق لإدارة الأزمات التعليميَّة، وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه.
6. المواجهة الفورية في حالة وقوع أزمة تعليميَّة وتحقيق السيطرة الكاملة على الموقف.
7. تهيئة العاملين في المؤسسة التعليميَّة والطلبة للتعامل مع الأزمات التعليميَّة المتنوعة.
8. زيادة إنتاجية العاملين في المؤسسة التعليميَّة من خلال تركيز جهودهم وعدم انشغالهم بالأزمة التعليميَّة ذاتها.
9. ضرورة توافر القيادة العقلانية غير الانفعاليَّة، والتمتع بالثقة بالنفس والمقدرة والإمكانات التي تساهم في التعامل مع الأزمات التعليميَّة بمنطقية.
10. تحديد الأهداف ورسم الخطة التي سيتم اعتمادها في إدارة الأزمات التعليميَّة؛ إذ إنَّ تحديد الأهداف يُعد الركيزة الأساسيَّة في عملية إدارة الأزمات التعليميَّة.
11. أهمية توافر المعلومات الصحيحة والكافية لإدارة الأزمات التعليميَّة والعمل على تهيئة المناخ الملائم لممارسة الأنشطة المختلفة بعيدًا عن الضغوط والتشتت الذهني.
12. الاستعداد والتخطيط المسبق للأزمات التعليميَّة المتوقعة، ودراسة المتغيرات والعوامل المسببة للأزمة التعليميَّة، وتقديم سيناريوهات مقترحة لمجابهة الأزمات المتوقعة.
13. دراسة الأزمات التعليميَّة السابقة وتحليلها، ومناقشة العوامل المسببة لها، وأوجه القصور أو الخلل الكامنة في آلية معالجتها وإدارتها والعمل على عدم تكرارها مرة أخرى.
14. أهمية توافر نظام فعَّال للتواصل الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليميَّة وذلك في سبيل جمع المعلومات وتحليلها، ويسهم في سير العمل المدرسي بالصورة المخطط لها.
15. محاولة استعادة حالة النشاط التي كانت ما قبل وقوع الأزمة التعليميَّة بأقل وقت وجهد وتكلفة ممكنة والمحافظة على الموارد والإمكانات المادية في حالة وقوع الأزمة، والتقليل منها إلى أقل قدر ممكن.

سابعًا: مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة

يتفق المهتمون بدراسة الأزمات المدرسيَّة على ضرورة استخدام الأسلوب العلمي لمواجهتها؛ لضمان السيطرة عليها وتوجيهها إلى مصلحة المؤسسة، ويرتكز هذا الأسلوب على إتمام المراحل الآتية في إدارة الأزمة (هارون، 2015، 44):

1. **الدراسة المبدئية لأبعاد الأزمة:** ويكون الهدف منها تحديد العوامل المشتركة في الأزمة، وتحديد أسباب الاحتكاك الذي أشعل الموقف، وتحديد المدى الذي وصل إليه الموقف، وترتيب العوامل

المشـتركة والمؤثرة حسـب درجة خطورتها، مع تحديد القوى المؤيدة والمعارضـة لكي نسـتطيع تحديد نقطة البداية للمواجهة.

2. **الدراسـة التحليلية للأزمة:** ويتمّ ذلك من خلال عدد من العناصـر، تشـمل التفرقة الواضـحة بين مظاهر الأزمة وأسبابها، وتحديد تلك الأسباب بشكل موضـوعي وواضـح، والتأكد من المصـادر بحيث تحدد عدد العناصـر المشتركة في صـناعة الأزمة، ودور العنصـر البشر ومدى تأثيره في ظهور الأزمة، وكذلك دور العوامل الطبيعيَّة والتكنولوجيَّة والوزن النسـبي لكلٍّ منها في حدوث الأزمة، وأسـباب الخلل الذي أدى إلى حدوث الأزمة، ويتمّ أيضًـا تحليل الموقف لمعرفة المرحلة التي وصـــلت إليها دورة حياة الأزمة؛ ومن ثمَّ يتمّ توقع طبيعة وتكاليف الأخطار الناتجة عن الأزمة، وأثر الوقت على انتشـارها، وتحديد الإمكانات والموارد المتاحة للمؤسـسـة والتي يمكن الحصـول عليها في وقت مناسـب لاسـتخدامها في مواجهة الأزمة. وتأتي أهمية هذا التحليل أنه يُوفر قاعدة معلومات مهمة للتعامل مع الأزمة وإدارتها بفاعلية، من خلال تحويل تلك البيانات والمعلومات إلى مؤشرات كمية وأحكام كيفية موضوعية حول الأزمة.

3. **التخطيط للمواجهة والتعامل مع الأزمة:** وهي مرحلة رسم السيناريوهات ووضع الخطط والبرامج، وحشـد القوى لمواجهة الأزمة والتصـدي لها وهي تعتمد على ما تمَّ جمعه من بيانات ومعلومات في المرحلة السـابقة، بحيث تنتهي إلى وضـع عدد من الحلول وبدائلها من خلال الفهم الكامل للبيانات والتركيز على تحقيق الأهداف، وتنتج عنها خطة المواجهة التصـــدي في الاتجاهين الآتتين:

أ. **الاستعداد للمواجهة:** ويتضمن ذلك اتخاذ الإجراءات التالية: تحديد مجموعة الإجراءات الواجب اتخاذها لحماية كل ما يحيط أو ذي صلة بمنطقة الأزمة ومجالها، وترتيب هذه الإجراءات طبقًا لما يساعد على تقليل الخسائر ووقف التدهور – تحديد نوع المساعدات المطلوبة من جهات يمكن الاستعانة بها وطلبها – إعطاء التعليمات والتحذيرات اللازمة للأفراد المشاركين في المواجهة الموجودين في مجال الأزمة – التعامل مع المشاعر الإنسانية مثل الحماسة والخوف والذعر في اتجاه عدم انتشار الأزمة – تحديد نوع المعلومات وتوقيتات صدورها – تنظيم عمليات الاتصال داخل مجال الأزمة نفسه من الداخل وكذلك مع الجهات والمنظمات خارج المجال.

ب. **التفاعل مع الأزمة:** تأتي هذه الخطوة كمحصلة للخطوات السابقة، وفيها يتمّ التخلص من قدر كبير من العشوائية والتخبط والانفعال لحظة الأزمة، فضلًا عن التعامل مع الأزمة بالمبادرة وليس برد الفعل.

وتهدف خطة المواجهة الفعلية والتعامل مع الأزمة وقف تدهور الموقف، وتقليل الخسائر، والسيطرة على الموقف، وتوجيه الموقف إلى المسار الصحيح، ومعالجة الآثار النفسيَّة والاجتماعيَّة الناتجة عن الأزمة، وتطوير الأداء العملي بصورة أفضل ممَّا سبق، واستخدام أنظمة وقاية ومناعة ضد النوع نفسه من الأزمات أو الأزمات المشابهة (هارون، 2015، 44).

وفي حال نشوء الأزمة لا بدَّ للإدارة أن تقوم بعدة مواقف، منها ما تناولها العريفان (2021، 211) كالآتي:

- نقل الصلاحيات إلى هيئة مركزية تستطيع السيطرة على الموقف.
- توزيع العمل على مجموعات داخل الهيئة المركزية؛ بحيث تكون فريقًا متكاملًا وتعطى جميع الصلاحيات اللازمة.
- فتح خطوط الاتصال بين مجموعات العمل، وحشد الإمكانات للتعامل مع الأزمة
- إنشاء لجنة عمل ميدانية لتقصي الحقائق ومتابعة تنفيذ الخطط.
- إنشاء مركز خاص للأزمات.
- تكوين فريق متدرب يُسمى فريق الفرص.
- تأمين شبكة اتصالات متطورة دائِمة التجهيز.
- كما يجب تجهيز عمل التجهيزات اللازمة لإدارة الأزمة: حتَّى يتمّ إدارة الأزمة بكفاءة وفعالية، يَجِب أَن تَتَصِف غرفة عمليات إدارة الأزمات بما يلي: أن تكون مُزَوَدة بوسائل الاتصال الفعَّالة، وبالحاسبات الآلية اللازمة لإجراء التحليلات. صلاحيتها من حيث الحجم والاتساع لاستيعاب فريق إدارة الأزمة، وتوفير جوّ يسمح بهدوء أعصاب فريق إدارة الأزمة، بالإضافة إلى تمكين فريق إدارة من الرؤية الشاملة للأحداث وتقييمها بسرعة وفاعلية (العريفان، 2021، 212).

وتعتبر إدارة الأزمات في المدرسة أسلوبًا عمليًّا مبنيًّا على التنبؤ الجيد لتوقع الأزمات بأشكالها وأحجامها وأوقاتها ومجالاتها وفهم المواقف المفاجئة، وتحديد الأدوار والمهام والتحرك السريع الذي يصاحب مراحل حدوث الأزمة. وتمر أي أزمة بخمسة مراحل رئيسية وإذا فشل مدير الأزمة في إدارة مرحلة من هذه المراحل فإنَّ الأزمة تتفاقم أحداثها وتتزايد بصورة سريعة جدًّا ومتشعبة، وهذه المراحل تتمثل فيما يأتي (حسوني والشمري، 2019، 411؛ أندراوس، 2020، 604- 605):

- **المرحلة الأولى:** اكتشاف إشارات الإنذار المبكر؛ ترسل الأزمة قبل حدوثها وبوقت طويل إشارات تحذيرية مبكرة ومتتالية وما لم يُوجد الاهتمام الكافي لهذه الإشارات فمن المحتمل جدًّا أن تقع الأزمة، ويمكن تعريف نظم الإنذار المبكر بأنها أدوات تعطي علامات مسبقة لاحتمالية حدوث

خلل ما يمكن من خلالها التعرف على أبعاد موقف ما قبل تدهوره، وتحوله إلى أزمة تمثل مصدرًا للخطر على المنظمة، ومن أمثلة الإنذار المبكر الممكن أن تتعرض لها المنظمات والمؤسسات المختلفة إشارات الإنذار الخارجية سواء التغيرات السياسيَّة والتشريعيَّة أو الاجتماعيَّة والثقافيَّة، أو الاقتصاديَّة والإداريَّة، وإشارات الإنذار الداخلية: مثل المؤشرات المالية، أو التسويقية، أو الإدارية. ونظرًا لأهمية نظام الإنذار فإنَّ هناك إجراءات لقياس فاعلية نظم الإنذار المبكر وتقييم أدائها بشكل دوري.

- **المرحلة الثانية:** الاستعداد والوقاية؛ فليس هناك طريقة لمنع كل الأزمات، ولكن النظام الوقائي يمكن أن يمنع امتداد أو انتشار الأزمة لباقي أجزاء المنظمة، كما أن تصميم الخطط ووضع السيناريوهات، وتحديد دور كل فرد وقت الأزمة يزيد من كفاءة مواجهة الأزمة.
- **المرحلة الثالثة:** احتواء الأضرار أو الحد منها؛ ففي هذه المرحلة يتمّ احتواء الآثار الناتجة عن الأزمة وعلاجها، وتهدف هذه المرحلة في المقام الأول تقليل الخسائر إلى أقصى حد ممكن حيث يتمّ عزل الأزمة لمنعها من الانتشار في باقي أجزاء المؤسسة أو المنظمة.
- **المرحلة الرابعة:** استعادة النشاط؛ فيجب أن يتوافر للمؤسسة خطط طويلة وقصيرة الأجل لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل الأزمة واستعادة مستويات النشاط، وهذه المرحلة تمثل عملية ترميم ما حدث.
- **المرحلة الخامسة:** التعليم؛ وهي تنصب على استرجاع ودراسة وتحليل الأحداث واستخلاص الدروس المستفادة منها سواء من تجربة المؤسسة أو من تجارب المؤسسات الأخرى، وكيفية تحسين القدرات المستقبلية.

ويتفق المرقطن (2020) وعز الدين (1990) في تصنيفهما لمراحل الأزمة التعليميَّة؛ حيث يؤكد كلٌّ منهما على ضرورة معرفة القائمين بالإدارة وأصحاب القرار في المؤسسات التعليميَّة على المراحل التي تمر بها الأزمات التعليميَّة، وهي:

- **مرحلة ما قبل الأزمة:** وتتمثل في اتخاذ التدابير اللازمة والإجراءات الوقائية التي تساعد في تفادي وقوع الأزمة التعليميَّة.
- **مرحلة أثناء الأزمة (التعامل مع الأزمة):** وتشمل اتخاذ الإجراءات والتدابير المختلفة التي تساعد في تقليل الآثار السلبية والنتائج المختلفة التي قد تترتب على وقوع الأزمة.
- **مرحلة ما بعد الأزمة:** وتتضمن هذه المرحلة اتخاذ ما يلزم من إجراءات ضرورية لإعادة التكيف مع النتائج والأوضاع المختلفة.

ويتبنى البحث الحالي هذا التصنيف لمراحل الأزمة المدرسيَّة؛ لملاءمته لموضوع البحث وإجراءاته المختلفة؛ حيث يُوضح دور القيادة الذكيَّة في مواجهة الأزمة المدرسيَّة قبل حدوثها وأثناء حدوثها وبعد حدوثها؛ لتحقيق أفضل النتائج الممكنة واستثمار كل الإمكانات المتاحة للمدارس لمواجهة الأزمات المتوقع حدوثها، أو الأزمات الكائنة، واتخاذ كافة التدابير للعودة بالأوضاع المدرسيَّة إلى الاستقرار، وتحقيق الأهداف المنشودة منها على أكمل وجه ممكن.

ثامنًا: معوقات إدارة الأزمات المدرسيَّة

رغم الجهد المتوقع من إدارة الأزمات التعليميَّة إلا أنّ هناك عوامل عديدة تُعيق هذه الإدارات، بل وتواجه فكر إدارة الأزمة ذاته، ولقد لُخصّت هذه المعوقات في النّقاط التَّالية (غنيمة، 2014، 61):

1. الاعتقاد بأنَّ إدارة الأزمات التعليميَّة هي إدارة مستقبلية تتوقع وتضمّ احتمالات لما قد يحدث، وهو قد يكون مرفوضًا وعامل شُؤم في نظر بعض القيادات الّتي تظُن أنَّ العمل بتفاؤل زائد يعتمد الابتعاد عن التّفكير بإدارة الأزمات.
2. الثّقة الزائدة عن حدّها بأنَّ قيادات مؤسّساتنا التعليميَّة من القيادات المشهود لها ولا يتوقع حدوث أزمات تعليميَّة فيها.
3. التّوهم بأنَّ الوقوع بالأزمات، أو التّفكير بكيفية إدارتها يؤثر على سمعة المؤسّسة التعليميَّة.
4. الطُّمأنينة بأنَّ المشي على خُطى مؤسّسات تعليميَّة ناجحة، يضمّن البُعد عن الأزمات التعليميَّة.
5. الجزم بأنَّ عدم التّعرض لما يشكّل الأزمة التعليميَّة حتَّى الوقت الحالي، يضمن عدم الوقوع بها في المستقبل.
6. الاعتماد على فكرة أنّه لا يُوجد أزمة طالما لم يقع أي نوع من أنواع الضَّرر.
7. الاستناد إلى تبرير وقوع الأزمة التعليميَّة بأنّه محتمّ إذا قُدر لها ذلك، سواء تمَّ الاستعداد لها أم لا.
8. الظَّن أنَّ الأزمات التعليميَّة التي وقعت لبعض المؤسّسات التعليميَّة حدثت بسبب وجود ظروف خاصة بهذه المؤسّسات فقط، ولا يعني هذا وقوعها لمؤسسات أخرى.

المحور الثالث: ممارسات القيادة الذكيَّة الواجب اتباعها في مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة

يمثل القائد عصب الدماغ المفكر لأي مؤسسة، فهو القاطرة الأولى التي تقود قطار العمل نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وهو ذلك الشخص الذي يستعمل قوته ونفوذه ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله ليوجههم لإنجاز الأهداف المختلفة، ويتجلى دور القائد أثناء الأزمات المختلفة؛ لا سيَّما الأزمات المدرسيَّة وفي هذا المحور محاولة لاستجلاء العلاقة بين القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات المدرسيَّة

وذلك بتوضـــيح أهم متطلبات إدارة الأزمات المدرســيَّة ودور القائد وممارســاته المختلفة في التعامل مع الأزمات في مراحل حدوثها المختلفة.

ويتطلب التعامل مع الأزمات خاصـــة المدرســيَّة اســتخدام عديد من الأســاليب الإداريَّة المختلفة والمتخصـصـة والفاعلة وذلك لتوفير بيئة سليمة للتعامل مع الأزمة؛ فتتخذ الأزمات صـورًا وأشكالًا متعددة وتتباين من حيث: وقت حدوثها، والزمن الذي تسـتغرقه، ومجالها، ومكان حدوثها، وشـدتها ومدى تأثيرها؛ ومن ثمَّ فإنَّ كل أزمة تتطلب أسلوبًا معينًا لإدارتها والتصـدي لها، ولكن بالرغم من ذلك فإنَّ كافة الأزمات تخضـــع لعددٍ من المتطلبات الأســاســيَّة الواجب على القائد القيام بها منها (أكبر، 2012، 1856 – 1857؛ أندراوس، 2020، 606– 607):

1. **فريق إدارة الأزمات:** تكوين فريق لإدارة الأزمات يكون تمثيلًا لأعلى ســـلطة؛ لأنَّ الأزمة تتطلب ردود أفعال غير تقليدية مقيدة بضـيق الوقت وضـغوط الموقف، هذا وتعتبر طريقة فرق العمل من أكثر الطرق شيوعًا واستخدامًا للتعامل مع الأزمات، وتتطلب وجود أكثر من خبير ومختص وفني في مجالات مختلفة.
2. **التخطيط للأزمة:** إنَّ تبني التخطيط متطلب أساسي مهمّ في عملية إدارة الأزمات، فمعظم الأزمات تتأزم؛ لأنَّ هناك أخطاءً بشـريَّة وإداريَّة وقعت؛ بسـبب غياب القاعدة التنظيمية للتخطيط وغياب خطط لمواجهة الأزمات، ولا بدَّ من التخطيط الجيد واستخدام الطرق العلميَّة كالسيناريو والمحاكاة حتَّى نتجاوز الأزمة أو التقليل من أخطارها على أقل تقدير.
3. **ســجل الأزمات:** يكون بمثابة ذاكرة للمؤســســة التعليميَّة، توثق فيه كل المواقف التي تُعد أزمات سواء في الحاضر أم المستقبل.
4. **وسائل علميَّة للتعامل مثل المحاكاة والسيناريو:** استخدام وسائل علميَّة في التعامل مع الأزمات مثل المحاكاة، والسـيناريو، فالسـيناريو هو مجموعة من الافتراضـات المتعلقة بالموقف في مجال محدد حيث يقوم فيه النظام بتحليله ودراسته؛ ممَّا يساعد على وضع تصورات للأزمة وإيجاد بدائل عديدة للحلول الموضوعة.
5. **نظام اتصالات داخلي وخارجي:** يجب أن يكون هناك نظام اتصالات داخلي وخارجي فعَّال يساعد على توافر المعلومات والإنذارات في وقت مبكر، والجدير بالذكر أنه قد انتشـــرت تكنولوجيا نظم المعلومات الجغرافية انتشـارًا واسـعًا على المسـتوى العالمي، خاصـة في الدول المتقدمة خلال السـنوات القليلة الماضـية كإحدى الوسـائل المهمة المسـتخدمة في دعم القرار في المجالات المختلفة.

6. **التنبؤ الوقائي:** يجب تبني التنبؤ الوقائي كمطلب أساسي في عملية إدارة الأزمات من خلال إدارة ســـباقة، وهي الإدارة المعتمدة على الفكر التنبؤي الإنذاري لتفادي حدوث أزمة مبكرًا عن طريق صـــياغة منظومة وقائية مقبولة، تعتمد على المبادأة والابتكار وتدريب العاملين عليها، وقد أثبتت العديد من الدراســـات أن هناك تناســـبًا طرديًّا بين الحل الوقائي للأزمات والقدرة على مواجهة الأزمات بمســـتوى جاهزية عالٍ، كذلك فإنَّ توافر برامج توعية وقائية وعلاجية وتدريب العاملين يساعد على مواجهة الأزمات.

أما المرقطن (2020، 15 – 18) وغنيمة (2014، 51 – 53) فيرى كل منهما أن القائد الذكي في إدارته للأزمات المدرسيَّة يسير وفقًا لعددٍ من المعايير والمتطلبات الأساسيَّة، منها:

1. **تبسيط الإجراءات:** لا بدَّ وأن يخضـع التعامل مع الأزمات لنظام صـارم وإجراءات حاسـمة متبعة في التعامل مع المشكلات المختلفة، خاصـة وأن الأزمات المدرسيَّة حساسـة وحاسمة وتحتاج إلى تدخل سريع وابتكار حلول بسيطة وفعَّالة.
2. **إخضـاع إدارة التعامل مع الأزمات للمنهجية العلميَّة:** فإدارة الأزمات التعليميَّة لا بدَّ وأن تخضـع لنظام مدروس ولا تخضـــع للعشـــوائية، ومن العمليات الإداريَّة التي يجدر بالقائد الاهتمام بها: التخطيط لإدارة الأزمة، التنظيم في إدارة الأزمة، التوجيه في إدارة الأزمة، متابعة الأزمة.
3. **نظام المعلومات في الأزمات المدرســيَّة:** يُعتبر نظام المعلومات في الأزمات المدرســيَّة من أهم عوامل التحكم في الأزمات وإدارتها بشـكل فعَّال، وحتَّى يكون نظام المعلومات ناجحًا وفعَّالًا لا بدَّ وأن يحتوي على العنصـر البشـرى المُعد والمدرب بشـكل جيد، وكذلك المسـتلزمات المادية الجيدة لجمع المعلومات والاستفادة منها.
4. **نظام الاتصـال في الأزمات المدرسـيَّة:** يُعد توافر نظام اتصـال فعَّال من أهم عمليات نقل وتبادل المعلومات والمعارف المرتبطة بإدارة الأزمة بين القائد وباقي العاملين وذلك بالاعتماد على قنوات الاتصال المختلفة، ولا بدَّ أن يتضمن نظام الاتصال الجيد معرفة الأفراد الذين يتمّ التواصل معهم، تحديد الأهداف من الاتصـال، ملاءمة الأهداف لطبيعة الأزمة وصـياغة الرسـالة بأسـلوب واضـح ومعرفة من سيقوم بنقل الرسائل والمعلومات.
5. **توافر المهارات القيادية في إدارة الأزمات المدرســيَّة:** ويتمثل ذلك في إدراك القائد لدوره القيادي، ومن أبرز هذه المهارات القدرة على توزيع الاختصـاصـات، جذب العناصـر الداعمة، القدرة على التعبير، القدرة على الخيال المبدع.
6. **تشكيل فريق عمل وتحديد دوره في إدارة الأزمات المدرسيَّة:** يشير ذلك إلى دور القائد في تشكيل فرق عمل لإدارة الأزمات يتكون الفريق من (4– 8) أفراد يتم اختيارهم وفق شـروط، منها: الرغبة

في مواجهة الأزمات، القدرة على التحليل والاســـتنتاج، الاتزان الانفعالي، التمتع بالعمل بروح الفريق، التأقلم بسرعة مع المستجدات والتغيرات التي تحدث وقت الأزمة.

وعن ممارســات القائد الذكي ودوره في التعامل مع الأزمات المدرسـيَّة وفق مراحلها المختلفة فيمكن توضيحها فيما يأتي (أحمد، 2001، 204- 207؛ عبد الوهاب، 2003، 18- 22):

- **مرحلة قبل وقوع الأزمة المدرسيَّة:** يجب على القائد الذكي أن يقوم بوضـع استمارات تتضـمن جميع المعلومات والبيانات عن المؤسـسـة التعليميَّة ومشـكلاتها ومخاطرها، يعمل على بناء قاعدة معلومات جيدة عن مؤسـسـته التعليميَّة، بناء ملفات لمخاطر وقوع الأزمات وعمل سـيناريوهات للمواجهة، تحديد وسائل الاتصال بدقة، وضع احتمالات واضحة بمن يمكنه تقديم يد العون والمساعدة عند وقوع الأزمة وكيفية التواصل معه، تشكيل فرق المواجهة في ضوء خبرة القادة، وضع برنامج تدريبي واضح، إجراء تحليل كمي وكيفي للمعلومات، وإعداد خطط طوارئ لمواجهة الأزمات.
- **مرحلة أثناء وقوع الأزمة المدرسيَّة:** يجدر بالقائد الذكي القيام بتقدير الموقف بكل دقة وسرية وحسم، ثمَّ يتمّ الاتصـال بفريق المواجهة وإنشـاء غرفة عمليات سـريعة لتحديد حجم واتجاه وملابسـات الأزمة، الاتصـال السريع بكل من يمكنهم تقديم يد العون والمسـاعدة، استخدام معلومات الوعي الوقائي للحفاظ على العاملين وخفض معدلات توترهم تجنبًا لأي مشـــكلات ثانويَّة، اســـتخراج خطط المواجهة المُعدة مسبقاً، الاتصال بالإعلام وتحديد مسئول للتواصل الإعلامي وتزويده بمعلومات صادقة ودقيقة.
- **مرحلة بعد حدوث الأزمة المدرسـيَّة:** يقوم القائد الذكي بتحديد درجة تأثير الأزمة، اسـترجاع واسـتعادة الأحداث واســـتخلاص العبر والدروس المســـتفادة منها لتكون نقطة انطلاق جديدة، اتخاذ الإجراءات العلاجية لحالات الرعب والقلق والتوتر النفسـي التي أصـابت بعض العاملين، وضـع برنامج لإدارة الأزمة مستفيدًا من الأزمة التي مرَّ بها، الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات ووضع الإجراءات الوقائية لكلِّ مكسب تكنولوجي في حالة سوء استخدامه، محاربة التفكير الخرافي والتواكلية؛ وذلك لأنَّ التفكير العلمي يُقلل من معدل الخسائر ويحقق التوازن والاستقرار حال حدوث الأزمات.

وبهذا يكون الإطار النظري قد أجاب عن التسـاؤلات الثلاثة الأولى من البحث؛ ومن ثمَّ يأتي الإطار الميداني للبحث محاولًا الإجابة عن باقي التســـاؤلات من خلال التعرف على آراء عينة البحث حول واقع القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات بمدارس التعليم الأســاســـي بمحافظة الدقهلية، وتوضـــيح طبيعة العلاقة بين القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات المدرســـيَّة، وقياس درجة تأثير القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارتهم للأزمات المدرسيَّة، وهذا ما سيعرض له الباحثان في الإطار الميداني للبحث.

الإطار الميداني للبحث

اتســـاقًا مع أهداف البحث، وطبقًا للمنهجية التي اتبعها الباحثان، تمَّ إجراء دراســـة ميدانية؛ بهدف الإجابة عن تســاؤلات البحث الميدانية، والتي تبحث في الكشــف عن واقع ممارســات القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية، وكذلك واقع ممارساتهم في مختلف مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، وتحديد نوع العلاقة بين القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات المدرسيَّة، وكذلك تحديد درجة تأثير القيادة الذكيَّة في إدارة الأزمات المدرسـيَّة، والوقوف على مدى تأثر اسـتجابات عينة البحث ببعض الخصـائص المتعلقة بالعاملين بالمدرسة، مثل: النوع، وطبيعة المرحلة، والوظيفة، وعدد سنوات الخبرة.

وقد سارت الدراسة الميدانية للبحث وفقًا لمجموعة من الخطوات، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: إعداد أداة البحث وتقنينها (التحقق من الصدق والثبات)

تمثلت أداة البحث في استبانة بهدف التعرف على واقع القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية؛ وقد مرَّت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

- تمَّ الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي ذي الصلة بمجال القيادة الذكيَّة، ومجال إدارة الأزمات بمدارس التعليم الأساسي؛ وذلك بهدف صياغة محوري الاستبانة.
- تكونت الاستبانة من محورين رئيسين؛ **الأول:** ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية. **والثاني:** ويتضمن أيضًا ثلاثة أبعاد فرعية. وكانت الإجابة عن عبارات المحورين في صورة متدرجة وفق مقياس ليكرت الثلاثي (تتحقق بدرجة كبيرة – تتحقق بدرجة متوسطة – تتحقق بدرجة صغيرة).
- تمَّ عرض الاستبانة على السَّادة المحكّمين من الخبراء والمتخصصين؛ وذلك للتحقق من مدى ملاءمة الاستبانة للغرض التي وضعت من أجله، ومدى وضوح العبارات وسلامة الصياغة، ومدى كفاية العبارات والإضافة إليها أو الحذف منها، وتمت مراعاة ملاحظات السَّادة المحكّمين ومقترحاتهم.
- تمَّ وضع الأداة في صورتها النهائية(*) مكونة من محورين رئيسين على النحو الآتي:

المحور الأول: القيادة الذكيَّة: ويشتمل هذا المحور على ثلاثة أبعاد فرعية؛ هي: الذكاء العاطفي (الشعوري)، الذكاء العقلاني، الذكاء الروحي.

المحور الثاني: إدارة الأزمات المدرسيَّة: ويشتمل هذا المحور على ثلاثة أبعاد فرعية؛ هي: مرحلة ما قبل الأزمة، مرحلة أثناء الأزمة، مرحلة ما بعد الأزمة.

---

* **ملحق (1).**

* وللتحقق من مدى صلاحية هذه الاستبانة للتطبيق تمَّ عمل الآتي:

(1) حساب صدق الاستبانة: ويعبر الصدق عما إذا كانت الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه (عطيفة، 2002، 295)، وقد تمَّ التحقق من صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

أ. **صدق المحكّمين:** لإعطاء مؤشر لصدق الاستبانة تمَّ عرضها على عدد من السَّادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية، وقد بلغ عددهم (13) محكمًا، وقد تمَّ تعديل ما اتفق عليه (12) محكمًا من مجموع (13) محكمًا؛ أي بما يمثل نِسبة اتفاق (92.3%) من المحكّمين.

ب. **حساب الصدق الذاتي للاستبانة،** والذي سيتضح أثناء عرض الثبات للاستبانة.

ج. **مؤشر صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي) Construct Validity Indicator:** تمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة عشوائية من العاملين بمدراس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية بلغ عددها (170) مبحوثًا، وذلك من خلال:

- **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبُعد:** تمَّ حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (2):

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للبُعد

المحور الأول	المفردة	معامل الارتباط	المحور الثاني	المفردة	معامل الارتباط
أولًا: الذكاء العاطفي (الشعوري)	1	0.852**	أولًا: مرحلة ما قبل الأزمة	1	0.838**
	2	0.761**		2	0.859**
	3	0.858**		3	0.760**
	4	0.816**		4	0.832**
	5	0.826**		5	0.852**
	6	0.762**		6	0.830**
	7	0.766**		7	0.877**
	8	0.832**		8	0.899**
	9	0.856**		9	0.880**
				10	0.884**
ثانيًا: الذكاء العقلاني	10	0.741**	ثانيًا: مرحلة أثناء الأزمة	11	0.863**
	11	0.775**		12	0.763**
	12	0.855**		13	0.853**
	13	0.899**		14	0.843**
	14	0.785**		15	0.837**
	15	0.894**		16	0.870**
	16	0.842**		17	0.904**
	17	0.848**		18	0.858**
	18	0.898**		19	0.684**
	19	0.891**			
ثالثًا: الذكاء الروحي	20	0.842**	ثالثًا: مرحلة ما بعد الأزمة	20	0.884**
	21	0.801**		21	0.871**
	22	0.835**		22	0.851**
	23	0.821**		23	0.877**
	24	0.819**		24	0.785**
	25	0.853**		25	0.884**
	26	0.841**		26	0.811**
	27	0.840**		27	0.881**

** **تعني أن الارتباط دال عند مستوى دلالة** (0.01).

يتضـح من نتائج جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مسـتوى دلالة **(0.01)**؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بين

(0.684) و**(0.904)**؛ ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية وشـــبه تامة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد.

- **ارتباط درجة المحور بالدرجة الكلية للاستبانة:** تمَّ حساب معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة المحور من الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (3):

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجته من الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	البُعد	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة
المحور الأول: القيادة الذكيَّة	أولًا: الذكاء العاطفي (الشعوري)	0.831**
	ثانيًا: الذكاء العقلاني	0.867**
	ثالثًا: الذكاء الروحي	0.853**
	المحور الأول ككل	0.883**
المحور الثاني: إدارة الأزمات المدرسيَّة	أولًا: مرحلة ما قبل الأزمة	0.860**
	ثانيًا: مرحلة أثناء الأزمة	0.857**
	ثالثًا: مرحلة ما بعد الأزمة	0.858**
	المحور الثاني ككل	0.884**

يتضـح من نتائج جدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مسـتوى دلالة **(0.01)**، كما بلغت قيمتا معامل ارتباط درجة كل محوري الاســـتبانة بالدرجة الكلية لها **(0.883)** و**(0.884)** على الترتيب؛ ممَّا يدلُّ على وجود علاقة قوية بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

(2) **ثبات الاستبانة:** ويعني أن الاستبانة تعطي نتائج واحدة إذا ما أعيد تطبيقها على العينة ذاتها من المفحوصين في ظروف واحدة (مرسي، 2003، 176)، وتمَّ التأكد من ثبات الاستبانة **بطريقة ألفا كرونباخ Alpha – Chornbach**، التجزئة **النصفية Split–Half**، وجتمان وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (4) على النحو الآتي:

جدول (4)

قيم معاملات ثبات "ألفا" وسبيرمان براون وجتمان للأبعاد الفرعية والاستبانة ككل

المحور	البُعد	عدد العبارات	معامل ألفا	سبيرمان براون	جتمان
المحور الأول: القيادة الذكيَّة	أولًا: الذكاء العاطفي (الشعوري)	9	0.936	0.919	0.909
	ثانيًا: الذكاء العقلاني	10	0.955	0.954	0.952
	ثالثًا: الذكاء الروحي	8	0.935	0.929	0.928
	المحور الأول ككل	27	0.979	0.961	0.961
المحور الثاني: إدارة الأزمات المدرسيَّة	أولًا: مرحلة ما قبل الأزمة	10	0.958	0.940	0.938
	ثانيًا: مرحلة أثناء الأزمة	9	0.944	0.932	0.924
	ثالثًا: مرحلة ما بعد الأزمة	8	0.948	0.948	0.948
	المحور الثاني ككل	27	0.982	0.975	0.974
الاستبانة ككل		54	0.989	0.966	0.966

يتضح من نتائج جدول (4) أن قيمتي الثبات للمحورين بطريقة ألفا بلغت **(0.982,0.979)** على الترتيب، كما بلغت قيمة الثبات للاستبانة كاملة **(0.989)**، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيًّا، كما بلغت قيمتا الثبات للمحورين بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون) بلغت **(0.975,0.961)** على الترتيب، كما بلغت قيمة الثبات للاستبانة كاملة **(0.966)**، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيًّا، كما بلغت قيمتا الثبات للمحورين بطريقة جتمان بلغت **(0.974,0.961)**، كما بلغت قيمة الثبات للاستبانة كاملة **(0.966)**، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيًّا.

ومن ثمَّ فقد تمَّ حساب معامل الصدق الذاتي للاستبانة من خلال القانون الآتي (السيد، 1979، 402):

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}} = \sqrt{0.989} = 0.994$$

وهذا يشير إلى ارتفاع الصدق الذاتي للاستبانة.

يتبين ممَّا سبق أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثيْن باستخدامها في الدراسة الحالية مكونة من (54) مفردة دون حذف أي مفردة بناءً على نتائج الصدق والثبات.

ثانيًا: تحديد مجتمع البحث وعينته

تمَّ اختيار عينة البحث الحالي على النحو الآتي:

(1) تمَّ تقسيم الإدارات التعليميَّة بمحافظة الدقهلية(*) إلى ثلاثة قطاعات على النحو الآتي:

- **قطاع الشمال:** ويشمل إدارة نبروه – إدارة شربين – إدارة بلقاس – إدارة المطرية – إدارة المنزلة – إدارة الجمالية – إدارة ميت سلسيل– إدارة منية النصر. وقد تمَّ اختيار أربع إدارات منها بطريقة؛ هي (إدارة المنزلة – إدارة منية النصر – إدارة شربين – إدارة المطرية) بنسبة 50 % من جملة الإدارات التعليميَّة بهذا القطاع.
- **قطاع الوسط:** ويشمل إدارة ديوان المديرية – إدارة شرق المنصورة – إدارة غرب المنصورة – إدارة طلخا – إدارة دكرنس، إدارة بني عبيد. وقد تمَّ اختيار ثلاث إدارات منها بطريقة عشوائية؛ هي (إدارة غرب المنصورة – إدارة دكرنس – إدارة بني عبيد) بنسبة 50% من جملة الإدارات التعليميَّة بهذا القطاع.
- **قطاع الجنوب:** ويشمل إدارة ميت غمر – إدارة السنبلاوين– إدارة أجا – إدارة تمي الأمديد، وقد تمَّ اختيار إدارتين منها بطريقة عشوائية؛ هما (إدارة السنبلاوين– إدارة أجا) بنسبة 50% من جملة الإدارات التعليميَّة بهذا القطاع.

(2) تمَّ تحديد المجتمع الأصلي لعينة البحث المتمثلة في العاملين (المعلمين – الأخصائيين – الإداريين) القائمين على رأس العمل بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية(**)، وتمَّ تحديد حجم العينة من كل فئة باستخدام برنامج sample size calculator بمعلومية حجم المجتمع، وعند مستوى ثقة 95% وحدود خطأ 5%، ويمكن توضيح حجم العينة بالنسبة للمجتمع الأصلي ككل من خلال الجدول (5) على النحو الآتي:

* خريطة محافظة الدقهلية **ملحق (2)**.

** حدد الباحث المجتمع الأصلي لعينة البحث من خلال الرجوع إلى الإحصاء الاستقرارى للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي لعام 2022 – 2023 **ملحق (3)**.

جدول (5)

حجم عينة البحث بالنسبة للمجتمع الأصلي

الإدارات التعليميَّة	المعلمون			الأخصائيون			الإداريون		
	المجتمع الأصلي	عينة البحث	%	المجتمع الأصلي	عينة البحث	%	المجتمع الأصلي	عينة البحث	%
المديرية	268	–	–	33	–	–	16	–	–
شرق المنصورة	3880	–	–	611	–	–	1959	–	–
طلخا	2426	52	2.1	338	47	13.9	1198	64	5.3
ميت غمر	4706	–	–	1029	–	–	1619	–	–
السنبلاوين	3263	60	1.8	481	59	12.3	1098	55	5
بلقاس	3369	–	–	348	–	–	1065	–	–
شربين	2665	55	2.1	299	40	13.4	1015	58	5.7
أجا	3282	63	1.9	522	65	12.5	1433	70	4.9
دكرنس	2331	–	–	333	–	–	897	–	–
منية النصر	1964	39	2	305	43	14.1	713	35	4.9
المنزلة	2185	40	1.8	178	23	12.9	625	35	5.6
الجمالية	891	–	–	62	–	–	163	–	–
المطرية	1038	24	22	101	19	18.8	82	11	13.4
غرب المنصورة	3562	65	1.8	695	85	12.2	1479	70	4.7
نبروه	1135	–	–	126	–	–	446	–	–
تمي الأمديد	1276	–	–	153	–	–	430	–	–
ميت سلسيل	468	–	–	48	–	–	148	–	–
بنى عبيد	904	24	2.7	131	17	13	321	17	5.3
الإجمالي	39613	422	1.1	5793	398	6.9	14707	415	2.8

يتضح من جدول (5) أن عدد المعلمين –عينة البحث– بمدارس التعليم الأساسي بلغ **(422)** معلمًا من أصل **(39613)** معلمًا بنسبة **(1.1%)**، كما بلغ عدد الأخصائيين –عينة البحث– بمدارس التعليم الأساسي **(398)** أخصائيًّا من أصل **(5793)** أخصائيًّا بنسبة **(6.9%)**، كما بلغ عدد الإداريين –عينة البحث– بمدارس التعليم الأساسي **(415)** إداريًّا من أصل **(14707)** إداريًّا بنسبة **(2.8%)**.

تمَّ تطبيق الاستبانة على عينة ممثلة من العاملين بمدارس التعليم الأساسي بالإدارات التعليميَّة التي تمَّ اختيارها؛ حيث تمَّ توزيع (1275) استبانة على العاملين بالإدارات المختارة، وبلغ عدد الاستبانات التي

استردها الباحث (1235) استبانة بفاقد (40) استبانة، ويوضح جدول (6) وصف العينة وفقًا للقطاع، والإدارة التعليميَّة، والوظيفة، على النحو الآتي:

جدول (6)

توصيف عينة البحث وفقًا للقطاع والإدارة التعليميَّة والوظيفة

القطاع والإدارات / الوظيفة		معلم		أخصائي		إداري		المجموع	%
قطاع الشمال	المنزلة	40		23		35		98	7.9
	منية النصر	39		43		35		117	9.5
	شربين	55		40		58		153	12.4
	المطرية	24		19		11		54	4.4
	المجموع	158		125		139		422	34.2
قطاع الوسط	غرب المنصورة	65		85		70		220	17.8
	طلخا	52		47		64		163	13.2
	بني عبيد	24		17		17		58	4.7
	المجموع	141		149		151		441	35.7
قطاع الجنوب	أجا	63		65		70		198	16
	السنبلاوين	60		59		55		174	14.1
	المجموع	123		124		125		372	30.1
المجموع		422	34.2	398	32.2	415	33.6	1235	100

يتضح من جدول (6) أن عينة البحث تتسم بالآتي:

- تمثيل مختلف القطاعات بمحافظة الدقهلية (شمال – وسط – جنوب)؛ حيث بلغت عينة البحث بقطاع الشمال (**422**) مبحوثًا بنسبة (**34.2**%) من العينة الكلية، كما بلغت عينة البحث بقطاع الوسط (**441**) مبحوثًا بنسبة (**35.7**%) من العينة الكلية، وكذلك بلغت عينة البحث بقطاع الجنوب (**372**) مبحوثًا بنسبة (**30.1**%) من العينة الكلية.
- تمثيل مختلف الوظائف (معلم – أخصائي – وإداري)؛ حيث بلغ عدد المعلمين بعينة البحث (422) معلمًا بنسبة (34.2%) من عينة البحث الكلية، كما بلغ عدد الأخصائيين بعينة البحث (398) أخصائيًّا بنسبة (32.2%) من عينة البحث الكلية، كما بلغ عدد الإداريين بعينة البحث (415) إداريًّا بنسبة (33.6%) من عينة البحث الكلية.

وبناءً على ما تقدم عرضه يمكن اعتبار عينة البحث ممثلة للمجتمع الأصلي.

ثالثًا: المعالجة الإحصائيَّة

بعد تجميع الاستبانات وفحصها واستبعاد الاستبانات غير المكتملة تمَّ إجراء بعض الخطوات على النحو الآتي:

(1) تفريغ البيانات الواردة في استجابات أفراد العينة في جداول؛ حيث تمَّ تخصيص (3) درجات للبديل تتحقق بدرجة كبيرة، وتمَّ تخصيص (2) درجة للبديل تتحقق بدرجة متوسطة، وتمَّ تخصيص (1) درجة للبديل تتحقق بدرجة صغيرة.

(2) إدخال البيانات على برنامج excel، ثمَّ مراجعتها؛ للتأكد من صحتها ودقتها.

(3) تمَّ تحليل البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS Ver (25 (**S**tatistical **P**ackage for the **S**ocial **S**ciences)، كما تمَّ استخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

- حساب التكرارات ونسبتها لكلِّ مفردة.
- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحوري الاستبانة وأبعادهما الفرعية.
- حساب التقدير الرقمي لكلِّ مفردة من خلال المعادلة الآتية:

التقدير الرقمي = (3 × تكرار البديل تتحقق بدرجة كبيرة + 2 × تكرار البديل تتحقق بدرجة متوسطة + 1 × تكرار البديل تتحقق بدرجة صغيرة).

- حساب الوزن النسبي لكلِّ مفردة، من خلال المعادلة الآتية:

الوزن النسبي= (التقدير الرقمي × 100) / ن حيث **ن:** عدد العينة

- ترتيب المحاور والعبارات حسب الوزن النسبي أو الأهمية النسبية لكلِّ منها؛ حيث إنَّ:

الأهمية النسبية لمتوسطات المحاور = المتوسط / (عدد العبارات × عدد البدائل)

الأهمية النسبية للمفردات = الوزن النسبي / عدد البدائل

- تمَّ استخدم اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير المرحلة (الابتدائيَّة – الإعداديَّة)، وكذلك وفقًا للنوع (ذكر/ أنثى) على محوري الاستبانة.
- تمَّ استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One –Way ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات معلمي التعليم الأساسي تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – من 10 إلى أقل من 20 سنوات – 20 سنة فأكثر)، وكذلك تبعًا لمتغير الوظيفة (معلم – أخصائي – إداري) على محوري الاستبانة.

- تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لتحديد العلاقة الارتباطيَّة بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدراس التعليم الأساسي وإدارتهم للأزمات بمدارسهم.
- تمَّ استخدام تحليل الانحدار البسيط Simple Linear Regression، بهدف تحديد قدرة القيادة الذكيَّة لدى مديري مدراس التعليم الأساسي في تفسير التغير في إدارة الأزمات المدرسيَّة (تأثير القيادة الذكيَّة لدى المديرين على إدارة الأزمات المدرسيَّة).
- تمَّ حساب قيمة كا^2 لحسن المطابقة لكلِّ مفردة؛ وذلك للكشف عن الفروق في اختيارات أفراد العينة لبدائل الاستجابة الثلاثة (تتحقق بدرجة كبيرة – تتحقق بدرجة متوسطة – تتحقق بدرجة صغيرة)، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{ت} - \text{ت}_\text{م})^2}{\text{ت}_\text{م}}$$

حيث إنَّ: ت = التكرار الملاحظ أو التجريبي.

ت م = التكرار المتوقع.

رابعًا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تتضمن هذه الخطوة تحليلًا لنتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها؛ بهدف الإجابة عن التساؤلات الميدانية لمشكلة البحث، وذلك على النحو الآتي:

(1) فيما يتعلق بالإجابة عن التساؤل الرابع لتحديد واقع القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية:

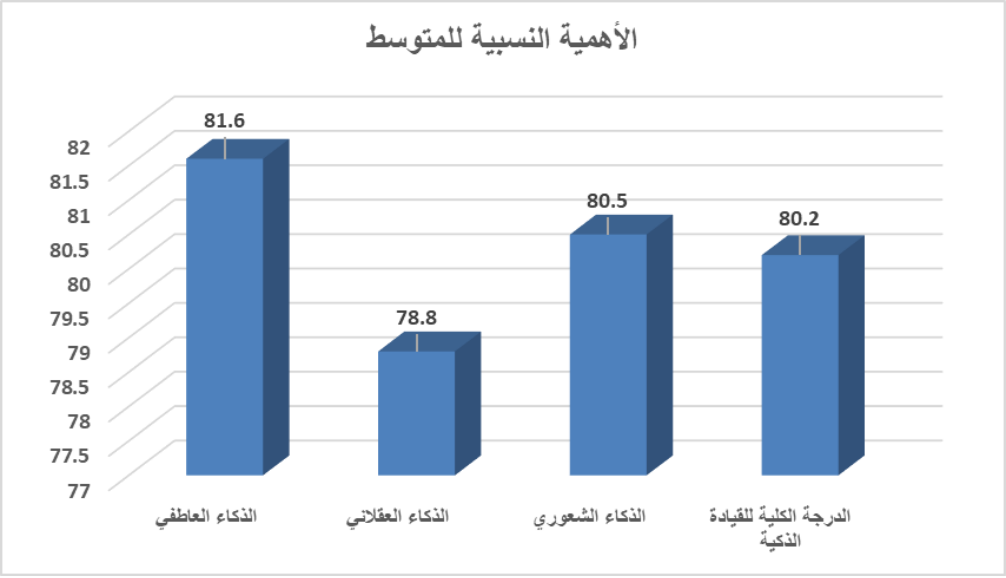
سيتم في البداية عرض نتائج ترتيب أبعاد القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من حيث التحقق من وجهة نظر عينة البحث الكلية والبالغ عددها (1235) مبحوثًا، وذلك كما هو مبين في جدول (7) على النحو الآتي:

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمتوسطات الأبعاد (ن = 1235)

المحور	البُعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية لنسبية للمتوسط (%)	الترتيب
القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي	أولًا: الذكاء العاطفي	22.02	5.177	81.6	1
	ثانيًا: الذكاء العقلاني	23.63	6.122	78.8	3
	ثالثًا: الذكاء الروحي	19.32	4.719	80.5	2
	الدرجة الكلية للقيادة الذكيَّة	64.97	15.499	80.2	-

يتضـــح من نتائج جدول (7) أن متوســـطات أبعاد القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي تراوحت بين (19.32) و (23.63)، كما يتضح أن الأهمية النسبية لمتوسطات الأبعاد تعكس قيمًا مرتفعة لآراء عينة البحث حول تحقق ممارسات القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي؛ حيث جاءت جميعها أكبر من 78%. وقد جاء بُعد **الذكاء العاطفي** في المرتبة الأولى في ترتيب أبعاد القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بأهمية نسبية للمتوسط بلغت (81.6%)؛ تلاه بُعد **الذكاء الروحي** بأهمية نسبية للمتوسط بلغت (80.5%)، وأخيرًا بُعد **الذكاء العقلاني** بأهمية نسبية للمتوسط بلغت (78.8%). ويمكن توضيح الأهمية النسبية لمتوسطات أبعاد القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة البحث من خلال الشكل (1):



شكل (1): الأهمية النسبية لمتوسطات أبعاد القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة البحث

وقد ترجع القيم المرتفعة لآراء عينة البحث حول تحقق ممارســـات القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي إلى التفاعل الإيجابي بين المديرين بمدارس التعليم الأساسي ومختلف العاملين

معهم، وتشجيعهم لجميع المبادرات والمقترحات التطويرية من العاملين، واهتمامهم بتحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين، واستثمار جهود العاملين في تحقيق الأهداف الواقعية المنشودة، وقدرتهم على وضع استراتيجيات غير تقليدية للتعامل مع المشكلات والظروف الطارئة، وتأكيدهم على الجانب الأخلاقي والقيمي بين العاملين في المدرسة، ليس هذا فحسب بل وكونهم نموذجًا إيجابيًّا للعاملين في تحمل المسئولية عن القرارات المدرسيَّة المتخذة، واستفادتهم من التغذية الراجعة المستمرة المقدمة من العاملين، والتعلم من الممارسات الخاطئة في تطوير العمل بالمدرسة.

وفيما يأتي عرض نتائج أبعاد القيادة الذكيَّة (الالتزام العاطفي، والالتزام المعياري، والالتزام الاستمراري) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي كل على حدة من وجهة نظر عينة البحث الكلية (1235) مبحوث، وذلك على النحو الآتي:

- نتائج بعد الذكاء العاطفي (الشعوري)

لمعرفة آراء أفراد عينة البحث ككل والبالغ عددهم (1235) مبحوث حول الممارسات الدالة على الذكاء العاطفي (الشعوري) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم، كانت استجاباتهم كما هي مبينة بجدول (8) على النحو الآتي:

جدول (8)

استجابات عينة الدراسة ككل حول بُعد الذكاء العاطفي (الشعوري) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية (ن = 1235)

العبارات	درجة التحقق						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- يتفاعل بإيجابية مع الموارد البشريَّة (العاملين) داخل المدرسة.	738	59.8	362	29.3	135	10.9	450.6	0.01	82.9	4
2- يشجع جميع المبادرات والمقترحات التطويرية للمدرسة.	726	58.8	391	31.7	118	9.6	450.5	0.01	83.1	2
3- يتبنى الحلول المبتكرة المقدمة من العاملين للمشكلات المدرسيَّة اليومية.	709	57.4	396	32.1	130	10.5	408.1	0.01	82.3	5
4- يُشجع العاملين على إنجاز المهام الموكلة إليهم بطرق غير تقليدية.	723	58.5	301	24.4	211	17.1	363.0	0.01	80.5	7
5- ينمي المسئولية لدى العاملين تجاه تحسين الأداء بالمدرسة.	821	66.5	264	21.4	150	12.1	626.3	0.01	84.8	1
6- يسعى لتحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدرسة.	712	57.7	416	33.7	107	8.7	444.6	0.01	83	3
7- يُقدم تغذية راجعة بناءة مستمرة للعاملين معه بالمدرسة.	620	50.2	453	36.7	162	13.1	261.0	0.01	79	8
8- يُعطي وقتًا كافيًا للاستماع للعاملين معه.	744	60.2	309	25.0	182	14.7	422.0	0.01	81.8	6
9- يتفهم احتياجات العاملين وتطلعاتهم المستقبلية ذات العلاقة بعمل المدرسة.	598	48.4	405	32.8	232	18.8	162.9	0.01	76.5	9

يتضح من نتائج جدول (8) أن استجابات عينة البحث حول الممارسات الدالة على الذكاء العاطفي (الشعوري) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم جاءت بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائيَّة

في جميع العبارات لصالح البديل **تتحقق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالَّة عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية(*) (2).

أما ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ الآتي:

- جاءت العبارات (5، 2، 6) وهي **(ينمي المسئولية لدى العاملين تجاه تحسين الأداء بالمدرسة، يشجع جميع المبادرات والمقترحات التطويرية للمدرسة، يسعى لتحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدرسة)** في المراكز الثلاثة الأولى في الممارسات الدالة على الذكاء العاطفي (الشعوري) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.8%، 83.1%، 83%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (4، 7، 9) وهي **(يُشجع العاملين على إنجاز المهام الموكلة إليهم بطرق غير تقليدية، يُقدم تغذية راجعة بناءة مستمرة للعاملين معه بالمدرسة، يتفهم احتياجات العاملين وتطلعاتهم المستقبلية ذات العلاقة بعمل المدرسة)** في المراكز الثلاثة المتأخرة في الممارسات الدالة على الذكاء العاطفي (الشعوري) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (80.5%، 79%، 76.5%) على الترتيب.

يتضح ممَّا سبق تحقق ممارسات القيادة الذكيَّة التي تتعلق بالذكاء العاطفي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، ويتجلى ذلك بشكل كبير في تركيز المديرين على تنمية المسئولية لدى العاملين تجاه العمل بالمدرسة، من خلال الاستماع إليهم وتثمين مبادراتهم ومقترحاتهم التي تتعلق بتطوير الأداء المدرسي، بالإضافة إلى سعيهم الحثيث لتحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين معهم من خلال التفاعل الإيجابي معهم، وتبني الحلول المبتكرة المقدمة منهم في مختلف مجالات العمل بالمدرسة، وتفهم احتياجاتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

- نتائج بُعد الذكاء العقلاني:

لمعرفة آراء أفراد عينة البحث ككل والبالغ عددهم (1235) مبحوثًا حول الممارسات الدالة على الذكاء العقلاني لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم، كانت استجاباتهم كما هي مبينة بجدول (9) على النحو الآتي:

*** درجات الحرية في حالة كا^2 لحسن المطابقة = عدد البدائل – 1 (الكناني، 2012: 503)**

جدول (9)

استجابات عينة الدراسة ككل حول بُعد الذكاء العقلاني لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية (ن = 1235)

العبارات	درجة التحقق						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- يضع أهدافًا واقعية للمدرسة وقابلة للتطبيق والقياس.	695	56.3	437	35.4	103	8.3	428.0	0.01	82.6	1
2- يستثمر جهود العاملين بالمدرسة في تحقيق الأهداف المنشودة.	775	62.8	264	21.4	196	15.9	486.6	0.01	82.3	2
3- يؤسس ممارساته لإدارة المدرسة على رؤية مستقبلية شاملة.	663	53.7	394	31.9	178	14.4	286.8	0.01	79.8	4
4- يضع خططًا زمنية واقعية لتحقيق الأهداف المدرسيَّة.	608	49.2	426	34.5	201	16.3	201.9	0.01	77.7	6
5- يُوفر الدعم اللازم لتنفيذ الخطط المدرسيَّة.	593	48.0	450	36.4	192	15.5	200.7	0.01	77.5	7
6- يُقيم القرارات التي تمَّ اتخاذها في ضوء نتائجها.	518	41.9	512	41.5	205	16.6	155.7	0.01	75.1	10
7- يمتلك القدرة على إتمام المهام التي بدأ العمل بها بكفاءة.	665	53.8	364	29.5	206	16.7	264.2	0.01	79.1	5
8- يضع استراتيجيات غير تقليدية للتعامل مع المشكلات والظروف الطارئة.	545	44.1	480	38.9	210	17.0	153.3	0.01	75.7	9
9- يحلل المواقف والمشكلات التي تواجه المدرسة تحليلًا منطقيًّا.	559	45.3	473	38.3	203	16.4	167.6	0.01	76.3	8
10- يستخدم أساليب موضوعية (الملاحظة المباشرة) في تقويم أداء العاملين بالمدرسة.	719	58.2	347	28.1	169	13.7	382.6	0.01	81.5	3

يتضح من نتائج جدول (9) أن استجابات عينة البحث حول الممارسات الدالة على الذكاء العقلاني لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم جاءت بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائيَّة في

جميع العبارات لصالح البديل **تتحقق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالَّة عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (2).

أما ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ الآتي:

- جاءت العبارات (1، 2، 10) وهي **(يضع أهدافًا واقعية للمدرسة وقابلة للتطبيق والقياس، يستثمر جهود العاملين بالمدرسة في تحقيق الأهداف المنشودة، يستخدم أساليب موضوعية (الملاحظة المباشرة) في تقويم أداء العاملين بالمدرسة)** في المراكز الثلاثة الأولى في الممارسات الدالة على الذكاء العقلاني لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82.6%، 82.3%، 81.5%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (9، 8، 6) وهي **(يحلل المواقف والمشكلات التي تواجه المدرسة تحليلًا منطقيًّا، يضع استراتيجيات غير تقليدية للتعامل مع المشكلات والظروف الطارئة، يُقيم القرارات التي تمَّ اتخاذها في ضوء نتائجها)** في المراكز الثلاثة المتأخرة في الممارسات الدالة على الذكاء العقلاني لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (76.3%، 75.7%، 75.1%) على الترتيب.

يتضح ممَّا سبق تحقق ممارسات القيادة الذكيَّة التي تتعلق بالذكاء العقلاني لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، ويتجلى ذلك بشكل كبير في وضع أهداف للمدرسة تتسم بالواقعية وقابلية للتطبيق، واستثمار جهود العاملين لتحقيق تلك الأهداف، بالإضافة إلى التقييم الدوري لأدائهم مستخدمًا أساليب موضوعية تساعد على التقييم العادل للأداء، فضلًا عن امتلاكه رؤية استشرافية لمستقبل المدرسة يضع لها خططًا زمنية لتنفيذها، ويوفر الدعم اللازم لتنفيذ تلك الخطط.

- نتائج بُعد الذكاء الروحي:

لمعرفة آراء أفراد عينة البحث ككل والبالغ عددهم (1235) مبحوثًا حول الممارسات الدالة على الذكاء الروحي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم، كانت استجاباتهم كما هي مبينة بجدول (10) على النحو الآتي:

جدول (10)

استجابات عينة الدراسة ككل حول بُعد الذكاء الروحي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية (ن = 1235)

العبارات	درجة التحقق						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- يتحمل المسئولية عن القرارات المدرسيَّة التي يتخذها وخاصة في المواقف الصعبة.	795	64.4	300	24.3	140	11.3	566.5	0.01	84.3	2
2- يستفيد من التغذية الراجعة المستمرة المقدمة من العاملين.	644	52.1	379	30.7	212	17.2	230.6	0.01	78.3	6
3- يؤكد على الجانب الأخلاقي والقيمي بين العاملين في المدرسة.	812	65.7	316	25.6	107	8.7	637.0	0.01	85.7	1
4- يُعد نموذجًا للعاملين في فهم طريقة العمل بالمدرسة.	566	45.8	475	38.5	194	15.7	182.7	0.01	76.7	8
5- يتصرف وفقًا لمنظومة القيم التي يؤمن بها.	675	54.7	333	27.0	227	18.4	266.3	0.01	78.8	5
6- يراجع سلامة قراراته وأفكاره باستمرار.	615	49.8	412	33.4	208	16.8	201.2	0.01	77.7	7
7- يلتمس الأعذار ويتحلى بالتواضع وحبّ العاملين له.	705	57.1	420	34.0	110	8.9	430.2	0.01	82.7	3
8- يتعلم من الممارسات الخاطئة في تطوير العمل بالمدرسة.	631	51.1	461	37.3	143	11.6	298.1	0.01	79.8	4

يتضح من نتائج جدول (10) أن استجابات عينة البحث حول الممارسات الدالة على الذكاء الروحي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم جاءت بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائيَّة في جميع العبارات لصالح البديل **تتحقق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالَّة عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (2).

أما ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ الآتي:

- جاءت العبارات (3، 1، 7) وهي **(يؤكد على الجانب الأخلاقي والقيمي بين العاملين في المدرسة، يتحمل المسئولية عن القرارات المدرسيَّة التي يتخذها وخاصة في المواقف الصعبة، يلتمس الأعذار ويتحلى بالتواضع وحبّ العاملين له)** في المراكز الثلاثة الأولى في الممارسات الدالة على الذكاء

الروحي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (85.7%، 84.3%، 82.7%) على الترتيب.

- جاءت العبارات (2، 6، 4) وهي (**يستفيد من التغذية الراجعة المستمرة المقدمة من العاملين، يراجع سلامة قراراته وأفكاره باستمرار، يُعد نموذجًا للعاملين في فهم طريقة العمل بالمدرسة**) في المراكز الثلاثة المتأخرة في الممارسات الدالة على الذكاء الروحي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدارسهم؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (78.3%، 77.7%، 76.7%) على الترتيب.

يتضح ممَّا سبق تحقق ممارسات القيادة الذكيَّة التي تتعلق بالذكاء الروحي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، ويتجلى ذلك بشكل كبير في التأكيد على الجانب الأخلاقي والقيمي بين العاملين في المدرسة، ويقدم في ذلك نموذجًا يحتذى به في تحمل المسئولية عن القرارات المدرسيَّة التي يتخذها خاصة في المواقف الصعبة، وكذلك في التماس الأعذار المقدمة من العاملين، فضلًا عن التحلي بالتواضع وحبّ العاملين معه.

(2) فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الخامس لتحديد واقع إدارة الأزمات المدرسيَّة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية.

سيتم في البداية عرض نتائج ترتيب أبعاد (مراحل) إدارة الأزمات المدرسيَّة بمدارس التعليم الأساسي من حيث التحقق من وجهة نظر عينة البحث الكلية والبالغ عددها (1235) مبحوثًا، وذلك كما هو مبين في جدول (11) على النحو الآتي:

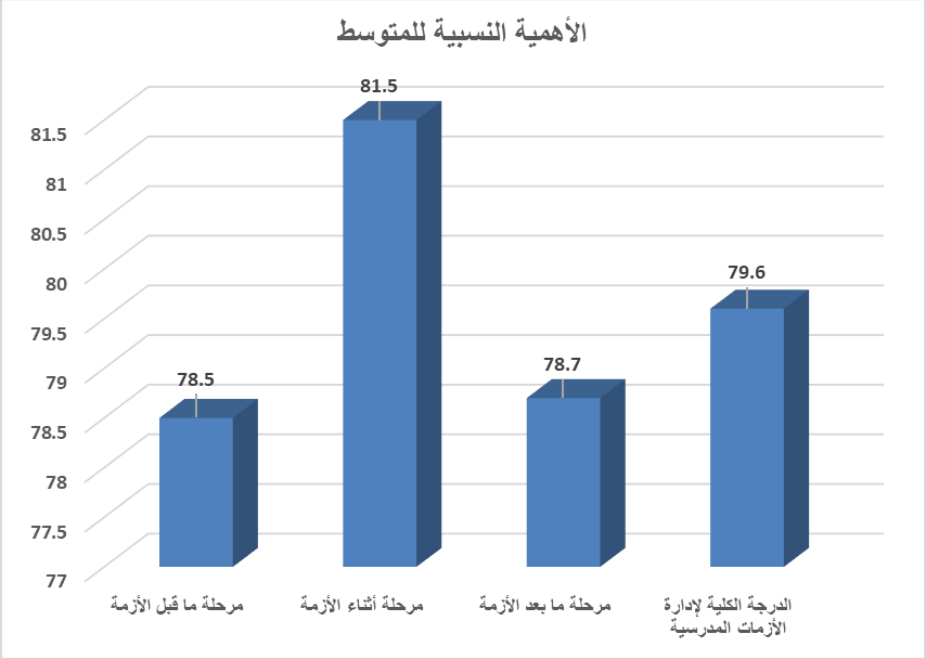
جدول (11)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمتوسطات أبعاد إدارة الأزمات المدرسيَّة (ن = 1235)

المحور	البُعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية للمتوسط (%)	الترتيب
إدارة الأزمات المدرسيَّة	أولًا: مرحلة ما قبل الأزمة	23.56	6.257	78.5	3
	ثانيًا: مرحلة أثناء الأزمة	22.00	5.136	81.5	1
	ثالثًا: مرحلة ما بعد الأزمة	18.89	4.823	78.7	2
	الدرجة الكلية لإدارة الأزمات المدرسيَّة	64.46	15.804	79.6	-

يتضح من نتائج جدول (11) أن متوسطات مراحل إدارة الأزمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي تراوحت بين (18.89) و (23.56)، كما يتضح أن الأهمية النسبية لمتوسطات المراحل تعكس قيمًا مرتفعة لآراء عينة البحث حول تحقق ممارسات إدارة الأزمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مختلف المراحل؛ حيث جاءت جميعها أكبر من 78%. وقد جاءت **مرحلة أثناء الأزمة** في المرتبة الأولى في ترتيب مراحل إدارة الأزمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بأهمية نسبية للمتوسط بلغت

(81.5%)؛ تلاها **مرحلة ما بعد الأزمة** بأهمية نسبية للمتوسط بلغت (78.7%)، وأخيرًا **مرحلة ما قبل الأزمة** بأهمية نسبية للمتوسط بلغت (78.5%). ويمكن توضيح الأهمية النسبية لمتوسطات مراحل إدارة الأزمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة البحث من خلال الشكل (2):



شكل (2): الأهمية النسبية لمتوسطات مراحل إدارة الأزمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر عينة البحث

وقد ترجع القيم المرتفعة لآراء عينة البحث حول تحقق ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية في إدارة الأزمات المدرسيَّة إلى تنفيذ مديري مدارس التعليم الأساسي لخطوات إدارة الأزمة في مختلف مراحلها على أرض الواقع؛ ففي مرحلة ما قبل الأزمة يقوم بتشكيل فريق لإدارة الأزمات، وعمل سيناريوهات لمواجهة الأزمات المدرسيَّة حال وقوعها وتدريب العاملين عليها، واتخاذ أساليب وقائية من الأزمات المتوقع حدوثها داخل المدرسة، وأثناء الأزمة يقدر الأزمة الراهنة بدقة، ويُكون غرفة عمليات سريعة لتحديد حجم واتجاه الأزمة ومتابعة تطورها، يستفيد من الخطط والسيناريوهات الموجودة مسبقًا لسرعة المواجهة، يتحرى وصول المعلومات للمجتمع الخارجي بدقة، أما بعد انتهاء الأزمة فيقوم بتحديد درجة تأثير الأزمة على العاملين والمدرسة، ويتخذ الإجراءات العلاجية لحالات القلق التي أصابت العاملين بالمدرسة، ويستخلص الدروس المستفادة من الأزمة في تطوير المدرسة وتجنب تكرار الأزمات.

أما فيما يتعلق بتحقق ممارسات إدارة الأزمة في مرحلة أثناء الأزمة ومرحلة ما بعد الأزمة بدرجة أكبر منها في مرحلة ما قبل الأزمة؛ فقد يرجع ذلك إلى ضعف البُعد الاستشرافي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، فضلًا عن أن الممارسات قبل حدوث الأزمات المدرسيَّة قد تكون غير ملموسة من قبل العاملين في المدرسة كما هو الحال أثناء حدوث الأزمات أو بعد الانتهاء من الأزمات.

وفيما يأتي عرض نتائج أبعاد (مراحل) إدارة الأزمات المدرسـيَّة (مرحلة ما قبل الأزمة، مرحلة أثناء الأزمة، مرحلة ما بعد الأزمة) لدى مديري مدارس التعليم الأساسـي كل على حدة من وجهة نظر عينة البحث الكلية (1235) مبحوثًا، وذلك على النحو الآتي:

- نتائج مرحلة ما قبل الأزمة:

لمعرفة رؤية عينة الدراسـة ككل والبالغ عددهم (1235) مبحوثًا حول ممارسـات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما قبل الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، كانت استجاباتهم كما هي مبينة بجدول (12) على النحو الآتي:

جدول (12)

استجابات عينة الدراسة ككل حول ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما قبل الأزمة وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية (ن = 1235)

العبارات	درجة التحقق						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- يبني قاعدة بيانات المدرسة بناءً على تحليل كمي وكيفي دقيق للمعلومات المتوفرة.	662	53.6	402	32.6	171	13.8	293.2	0.01	79.9	3
2- يجهز ملفات لتوقعات مخاطر وقوع الأزمات بالمدرسة.	657	53.2	381	30.9	197	16.0	260.4	0.01	79.1	4
3- يُعد سيناريوهات لمواجهة الأزمات المدرسيَّة حال وقوعها.	509	41.2	524	42.4	202	16.4	160.5	0.01	75	9
4- يُشكل فريق إدارة الأزمات في ضوء الخبرات السابقة بالمدرسة.	780	63.2	311	25.2	144	11.7	528.2	0.01	83.8	1
5- يُحدد وسائل الاتصال بدقة حال وقوع الأزمات المدرسيَّة.	784	63.5	295	23.9	156	12.6	528.6	0.01	83.6	2
6- يضع تصورًا لدور المؤسسات المحيطة في مواجهة الأزمات المتوقعة بالمدرسة.	665	53.8	322	26.1	248	20.1	240.5	0.01	77.9	8
7- يُدرب العاملين بشكل دائم على السيناريوهات المختلفة لمواجهة الأزمات المدرسيَّة.	631	51.1	408	33.0	196	15.9	229.9	0.01	78.4	5
8- يُجهز خطط طوارئ لمواجهة الأزمات المدرسيَّة وفقًا للإمكانات والموارد المتاحة.	621	50.3	413	33.4	201	16.3	214.3	0.01	78	7
9- يتنبأ مبكرًا بحدوث الأزمات المدرسيَّة بشكل محدد ومنطقي.	439	35.5	536	43.4	260	21.1	95.2	0.01	71.5	10
10- يتخذ أساليب وقائية من أزمات متوقع حدوثها داخل المدرسة.	635	51.4	387	31.3	213	17.2	218.5	0.01	78.1	6

يتضـح من نتائج جدول (12) أن اسـتجابات عينة البحث حول ممارسـات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما قبل الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة جاءت بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصـائيَّة في جميع العبارات لصـالح البديل **تتحقق بدرجة كبيرة**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالَّة عند

مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (2)، **باستثناء** العبارتين (3، 9) فكانت الفروق فيهما لصالح البديل **تتحقق بدرجة متوسطة؛ حيث** جاءت قيمتا (كا^2) دالَّة عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (2).

أما ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ الآتي:

- جاءت العبارات (4، 5، 1) وهي **(يُشكل فريق إدارة الأزمات في ضوء الخبرات السابقة بالمدرسة، يُحدد وسائل الاتصال بدقة حال وقوع الأزمات المدرسيَّة، يبني قاعدة بيانات المدرسة بناءً على تحليل كمي وكيفي دقيق للمعلومات المتوفرة)** في المراكز الثلاثة الأولى في ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما قبل الأزمة؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.8%، 83.6%، 79.9%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (6، 3، 9) وهي **(يضع تصورًا لدور المؤسسات المحيطة في مواجهة الأزمات المتوقعة بالمدرسة، يُعد سيناريوهات لمواجهة الأزمات المدرسيَّة حال وقوعها، يتنبأ مبكرًا بحدوث الأزمات المدرسيَّة بشكل محدد ومنطقي)** في المراكز الثلاثة المتأخرة في ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما قبل الأزمة؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (77.9%، 75%، 71.5%) على الترتيب.

يتضح ممَّا سبق تحقق ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما قبل الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، ويتجلى ذلك بشكل كبير في تشكيل فريق إدارة الأزمات في ضوء الخبرات السابقة بالمدرسة، والتحديد الدقيق لوسائل الاتصال التي يمكن الاعتماد عليها حال وقع الأزمات المدرسيَّة، بالإضافة إلى بناء قاعدة بيانات بالمدرسة بناءً على تحليل كمي وكيفي دقيق للمعلومات المتوفرة؛ الأمر الذي يساعده في سرعة اتخاذ القرارات حال وقوع الأزمات، وتجهيز سيناريوهات مختلفة لمواجهة الأزمات فور وقوعها، وتدريب العاملين على هذه السيناريوهات، واتخاذ أساليب وقائية من أزمات متوقع حدوثها.

- نتائج مرحلة أثناء الأزمة:

لمعرفة رؤية عينة الدراسة ككل والبالغ عددهم (1235) مبحوثًا حول ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة أثناء الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، كانت استجاباتهم كما هي مبينة بجدول (13) على النحو الآتي:

جدول (13)

استجابات عينة الدراسة ككل حول ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة أثناء الأزمة وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية (ن = 1235)

العبارات	درجة التحقق						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- يُقدر الموقف الطارئ (الأزمة) بدقة.	710	57.5	401	32.5	124	10.0	417.5	0.01	82.5	4
2- يتصل بفريق إدارة الأزمة الموجود فعلًا أثناء الأزمة.	767	62.1	349	28.3	119	9.6	524.3	0.01	84.2	1
3- يُكون غرفة عمليات سريعة لتحديد حجم واتجاه الأزمة ومتابعة تطورها.	662	53.6	415	33.6	158	12.8	308.6	0.01	80.3	7
4- يتصل سريعًا بالمؤسسات المحيطة المتوقع مساعدتها في تخفيف حدة الأزمة.	754	61.1	367	29.7	114	9.2	504.8	0.01	83.9	2
5- يستخدم معلومات الوعي الوقائي لخفض التوتر والصدمة.	634	51.3	474	38.4	127	10.3	326.4	0.01	80.4	6
6- يُطبق خطوات التفكير العلمي في اتخاذ قرارات سريعة وفعَّالة أثناء الأزمة.	645	52.2	372	30.1	218	17.7	227.2	0.01	78.2	9
7- يستفيد من الخطط والسيناريوهات الموجودة مسبقًا لسرعة المواجهة.	743	60.2	335	27.1	157	12.7	438.5	0.01	82.6	3
8- يُعزز التنسيق والترابط بين أعضاء فريق إدارة الأزمة.	691	56.0	437	35.4	107	8.7	416.6	0.01	82.4	5
9- يتحرى وصول المعلومات للمجتمع الخارجي بدقة.	606	49.1	483	39.1	146	11.8	275.5	0.01	79.1	8

يتضح من نتائج جدول (13) أن استجابات عينة البحث حول ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة أثناء الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة جاءت بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائيَّة في جميع العبارات لصالح البديل **تتحقق بدرجة كبيرة؛** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالَّة عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (2).

أما ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ الآتي:

- جاءت العبارات (2، 4، 7) وهي **(يتصل بفريق إدارة الأزمة الموجود فعلًا أثناء الأزمة، يتصل سريعًا بالمؤسسات المحيطة المتوقع مساعدتها في تخفيف حدة الأزمة، يستفيد من الخطط والسيناريوهات الموجودة مسبقًا لسرعة المواجهة)** في المراكز الثلاثة الأولى في ممارسات مديري مدارس التعليم

الأساسي في مرحلة أثناء الأزمة؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.2%، 83.9%، 82.6%) على الترتيب.

- جاءت العبارات (3، 9، 6) وهي **(يُكون غرفة عمليات سريعة لتحديد حجم واتجاه الأزمة ومتابعة تطورها، يتحرى وصول المعلومات للمجتمع الخارجي بدقة، يُطبق خطوات التفكير العلمي في اتخاذ قرارات سريعة وفعَّالة أثناء الأزمة)** في المراكز الثلاثة المتأخرة في ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة أثناء الأزمة؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (80.3%، 79.1%، 78.2%) على الترتيب.

يتضح ممَّا سبق تحقق ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة أثناء الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، ويتجلى ذلك بشكل كبير في تقدير الموقف الطارئ بدقة، والاتصال السريع بفريق الأزمات الموجود فعلًا بالمدرسة أثناء وقوع الأزمة، والاتصال بالمؤسسات المحيطة المتوقع مساعدتها في تخفيف حدة الأزمة، والإفادة من الخطط والسيناريوهات المُعدة مسبقًا لسرعة مواجهة الأزمة، ثمَّ تعزيز التنسيق والترابط بين أعضاء فريق إدارة الأزمة، واستخدام معلومات الوعي الوقائي لخفض التوتر والصدمة.

- نتائج مرحلة ما بعد الأزمة:

لمعرفة رؤية عينة الدراسة ككل والبالغ عددهم (1235) مبحوثًا حول ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، كانت استجاباتهم كما هي مبينة بجدول (14) على النحو الآتي:

جدول (14)

استجابات عينة الدراسة ككل حول ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية (ن = 1235)

العبارات	درجة التحقق						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- يُحدد درجة تأثير الأزمة على العاملين والمدرسة.	592	47.9	468	37.9	175	14.2	222.8	0.01	77.9	5
2- يستخلص الدروس المستفادة من الأزمة في تطوير المدرسة.	627	50.8	491	39.8	117	9.5	338.8	0.01	80.4	3
3- يتخذ الإجراءات العلاجية لحالات القلق التي أصابت العاملين بالمدرسة.	698	56.5	390	31.6	147	11.9	370.5	0.01	81.5	1
4- يستفيد من الأزمات المدرسيَّة في وضع الإجراءات الوقائية مستقبلًا.	678	54.9	391	31.7	166	13.4	320.0	0.01	80.5	2
5- يُعيد النظر في الآليات الروتينية وفقًا لمستجدات بيئة العمل لتجنب تكرار الأزمات.	532	43.1	556	45.0	147	11.9	255.9	0.01	77.1	7
6- يُوفر دورات تدريبية لتطوير مهارات العاملين في مجال إدارة الأزمات.	589	47.7	405	32.8	241	19.5	147.3	0.01	76.1	8
7- يبني شبكة من الاتصالات الفعَّالة تضمن توافر المعلومات بالسرعة المطلوبة.	589	47.7	519	42.0	127	10.3	301.2	0.01	79.1	4
8- يؤسس أرشيفًا متكاملًا للأزمات المدرسيَّة السابقة يساعد في تراكم الخبرة للقيادات.	595	48.2	435	35.2	205	16.6	186.7	0.01	77.2	6

يتضح من نتائج جدول (14) أن استجابات عينة البحث حول ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة جاءت بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائيَّة في جميع العبارات لصالح البديل **تتحقق بدرجة كبيرة؛** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالَّة عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (2)، **باستثناء** العبارة (5) فكانت الفروق فيها لصالح البديل **تتحقق بدرجة متوسطة؛ حيث** جاءت قيمة (كا^2= 255.9) دالَّة عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (2).

أما ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ الآتي:

- جاءت العبارات (3، 4، 2) وهي **(يتخذ الإجراءات العلاجية لحالات القلق التي أصـــابت العاملين بالمدرسة، يستفيد من الأزمات المدرسيَّة في وضع الإجراءات الوقائية مستقبلًا، يستخلص الدروس المســتفادة من الأزمة في تطوير المدرســة)** في المراكز الثلاثة الأولى في ممارســات مديري مدارس التعليم الأســاســي في مرحلة ما بعد الأزمة؛ حيث بلغت الأهمية النســبية لها (81.5%، 80.5%، 80.4%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (8، 5، 6) وهي **(يؤسـس أرشـيفًا متكاملًا للأزمات المدرسـيَّة السـابقة يسـاعد في تراكم الخبرة للقيادات، يُعيد النظر في الآليات الروتينية وفقًا لمســـتجدات بيئة العمل لتجنب تكرار الأزمات، يُوفر دورات تدريبية لتطوير مهارات العاملين في مجال إدارة الأزمات)** في المراكز الثلاثة المتأخرة في ممارسـات مديري مدارس التعليم الأسـاسـي في مرحلة ما بعد الأزمة؛ حيث بلغت الأهمية النسبية لها (77.2%، 77.1%، 76.1%) على الترتيب.

يتضح ممَّا سبق تحقق ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة كأحد مراحل إدارة الأزمات المدرســـيَّة، ويتجلى ذلك بشـــكل كبير في تحديد درجة تأثير الأزمة على العاملين والمدرسة، واتخاذ الإجراءات العلاجية لحالات القلق التي أصابت العاملين بالمدرسة، والإفادة من الأزمات المدرسـيَّة في وضـع الإجراءات الوقائية مسـتقبلًا، واسـتخلاص الدروس المسـتفادة من الأزمة في تطوير المدرسة.

(3) فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال السادس للكشف عن طبيعة العلاقة بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وإدارة الأزمات المدرسيَّة

للكشـف عن طبيعة أو نوع العلاقة بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأسـاسـي وإدارة الأزمات المدرسـيَّة اسـتخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسـون Pearson Correlation، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (15) وذلك على النحو الآتي:

جدول (15)

معاملات الارتباط بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وإدارة الأزمات المدرسيَّة (الأبعاد والدرجة الكلية)

إدارة الأزمات المدرسيَّة / القيادة الذكيَّة	مرحلة ما قبل الأزمة	مرحلة أثناء الأزمة	مرحلة ما بعد الأزمة	الدرجة الكلية لإدارة الأزمات المدرسيَّة
الذكاء العاطفي (الشعوري)	0.867**	0.828**	0.838**	0.868**
الذكاء العقلاني	0.899**	0.889**	0.900**	0.920**
الذكاء الروحي	0.883**	0.912**	0.904**	0.921**
الدرجة الكلية للقيادة الذكيَّة	0.914**	0.905**	0.911**	0.934**

يتضـــح من نتائج جدول (15) أن هناك علاقة طردية بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (الأبعاد والدرجة الكلية) وإدارة الأزمات المدرسيَّة (الأبعاد والدرجة الكلية)؛ حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرســون من (0.828) إلى (0.934) وهي قيم دالَّة إحصـــائيًّا عند مســتوى دلالة (0.01)؛ وتدل على وجود علاقة **قوية جدًّا** بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأســاســـي (الأبعاد والدرجة الكلية) وإدارة الأزمات المدرسيَّة (الأبعاد والدرجة الكلية)؛ أي إنه كلما زاد استخدام مديري مدارس التعليم الأساسي لممارسات القيادة الذكيَّة؛ زادت قدرتهم على إدارة الأزمات المدرسيَّة بفاعلية في مختلف مراحلها.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصَّلت إليه **دراسة حسوني والشمري (2019)** من وجود علاقة ارتباط وتأثير ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين أبعاد القيادة الذكيَّة ومتغيرات إدارة الأزمة مجتمعة، وكذلك دراسة **قهواجى (2015)** التي أكدت أن القيادة تُعد من أهم العناصر المؤثرة في مسار الأزمات في المؤسسات المختلفة وذلك لاعتبارها العقل المُدبر فيها، فهي القادرة على جعل تلك المؤســســـات مســتعدة وجاهزة لمواجهة الأزمات بكفاءة وفعالية، هذا فضـلًا عما أسفرت عنه **دراسة البلوشي (2020)** من أنه لقادة المؤسسات التعليميَّة دورًا كبيرًا في مواجهة الأزمات التعليميَّة، وأن العلاقة بين إعداد قادة مؤهلين ومدربين على القيادة الفاعلة وقدرتهم على مواجهة الأزمات جاءت مرتفعة.

(4) فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال السابع لتحديد درجة تأثير القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات المدرسيَّة

لمعرفة تأثير القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارتهم للأزمات المدرسيَّة في مختلف مراحلها تمَّ اســتخدام **تحليل الانحدار البســيط Simple Linear Regression**، وتحليل

الانحدار المتعدد المتدرج **Stepwise Multiple Regression Analysis**؛ حيث يشـــير حســـن (2011، 438- 439) أن طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج تبدأ بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"؛ حيث في الخطوة الأولى يتمّ إدراج أقوى المتغيرات المســـتقلة تأثيرًا على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، ثمَّ في الخطوة الثانية يتمّ إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، بالإضـــافة إلى المتغير المســـتقل الذي تمَّ إدراجه في الخطوة الأولى، وهكذا حتَّى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصـائيًّا على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصـائيًّا على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضـئيلة جدًّا من التباين في درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتمّ إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد، **وجاءت نتائج تحليل الانحدار المتعدد في كلِّ مرحلة من مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة على النحو الآتي:**

- نتائج درجة تأثير أبعاد القيادة الذكيَّة في مرحلة ما قبل الأزمة:

جدول (16)

تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للمتغير المستقل (أبعاد القيادة الذكيَّة) على المتغير التابع (مرحلة ما قبل الأزمة)

المتغير المستقل (المنبأ)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	بيتا Beta	T	Sig.	R^2	ثابت الانحدار	F	Sig.
الذكاء العقلاني	0.919	0.013	0.899	72.069	0.01	0.808	1.851	5193.9	0.01
الذكاء العقلاني	0.570	0.029	0.557	19.748	0.01	0.832	0.489	3055.5	0.01
الذكاء الروحي	0.497	0.037	0.375	13.295	0.01				
الذكاء العقلاني	0.413	0.039	0.404	10.715	0.01	0.837	0.221	2108.1	0.01
الذكاء الروحي	0.467	0.037	0.352	12.552	0.01				
الذكاء العاطفي	0.227	0.038	0.188	6.054	0.01				

يتضـح من جدول (16) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أسـفرت عن إدراج بُعد **الذكاء العقلاني** كأحد أبعاد القيادة الذكيَّة في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المســـتقلة تأثيرًا على المتغير التابع (مرحلة ما قبل الأزمة)، وفي الخطوة الثانية تمَّ إدراج بُعد **الذكاء الروحي** في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المســـتقلة تأثيرًا على مرحلة ما قبل الأزمة، وفي الخطوة الثالثة تمَّ إدراج بُعد **الذكاء العاطفي** في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على مرحلة ما قبل الأزمة، كما يتضح الآتي:

- وجود تأثير موجب دال إحصـــائيًّا لأبعاد الذكاء العقلاني والذكاء الروحي والذكاء العاطفي على ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما قبل الأزمة؛ حيث بلغت قيمة (**F**) المحسوبة للنموذج (2108.1) وهي قيمة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01).
- إنَّ معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوي (0.837)؛ ممَّا يدلُّ على أن أبعاد الذكاء العقلاني والذكاء الروحي والذكاء العاطفي يفَسِّـروا مجتمعين 83.7% من التباين في درجات المتغير التابع (مرحلة ما قبل الأزمة)، وهي كمية كبيرة من التباين المُفَسَّر بواسطة هذه الأبعاد.

وممَّا سـبق يمكن صـياغة معادلة للتنبؤ بممارسـات مديري مدارس التعليم الأسـاسـي في مرحلة ما قبل الأزمة من أبعاد الذكاء العقلاني والذكاء الروحي والذكاء العاطفي لدى المديرين في الصورة الآتية:

مرحلة ما قبل الأزمة = 0.221+ 0.413(الذكاء العقلاني) + 0.467 (الذكاء الروحي) + 0.227 (الذكاء العاطفي)

- نتائج درجة تأثير أبعاد القيادة الذكيَّة في مرحلة أثناء الأزمة:

جدول (17)

تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للمتغير المستقل (أبعاد القيادة الذكيَّة) على المتغير التابع (مرحلة أثناء الأزمة)

المتغير المستقل (المنبأ)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	بيتا Beta	T	Sig.	R^2	ثابت الانحدار	F	Sig.
الذكاء العقلاني	0.992	0.013	0.912	77.842	0.01	0.831	2.836	6059.4	0.01
الذكاء العقلاني	0.649	0.029	0.596	22.443	0.01	0.851	2.601	3531	0.01
الذكاء الروحي	0.291	0.022	0.347	13.052	0.01				
الذكاء العقلاني	0.658	0.029	0.604	22.586	0.01	0.852	2.812	2363.9	0.01
الذكاء الروحي	0.337	0.030	0.402	11.203	0.01				
الذكاء العاطفي	−0.067	0.029	−0.068	−2.294	0.01				

يتضـح من جدول (17) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أسـفرت عن إدراج بُعد **الذكاء الروحي** كأحد أبعاد القيادة الذكيَّة في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المســـتقلة تأثيرًا على المتغير التابع (مرحلة أثناء الأزمة)، وفي الخطوة الثانية تمَّ إدراج بُعد **الذكاء العقلاني** في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المســـتقلة تأثيرًا على مرحلة أثناء الأزمة، وفي الخطوة الثالثة تمَّ إدراج بُعد **الذكاء العاطفي** في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على مرحلة أثناء الأزمة، كما يتضح الآتي:

- وجود تأثير موجب دال إحصـــائيًّا لأبعاد الذكاء الروحي والذكاء العقلاني والذكاء العاطفي على ممارسـات مديري مدارس التعليم الأسـاسـي في مرحلة أثناء الأزمة؛ حيث بلغت قيمة **(F)** المحسـوبة للنموذج (2363.9) وهي قيمة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01).
- إنَّ معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوي (0.852)؛ ممَّا يدلُّ على أن أبعاد الذكاء الروحي والذكاء العقلاني والذكاء العاطفي يفَسِّـروا مجتمعين 85.2% من التباين في درجات المتغير التابع (مرحلة أثناء الأزمة)، وهي كمية كبيرة من التباين المُفَسَّر بواسطة هذه الأبعاد.

وممَّا سبق يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة أثناء الأزمة من أبعاد الذكاء الروحي والذكاء العقلاني والذكاء العاطفي لدى المديرين في الصورة الآتية:

مرحلة أثناء الأزمة = 2.812+ 0.658(الذكاء الروحي) + 0.337 (الذكاء العقلاني) – 0.067 (الذكاء العاطفي)

- نتائج درجة تأثير أبعاد القيادة الذكيَّة في مرحلة ما بعد الأزمة:

جدول (18)

تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للمتغير المستقل (أبعاد القيادة الذكيَّة) على المتغير التابع (مرحلة ما بعد الأزمة)

المتغير المستقل (المنبأ)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	بيتا Beta	T	Sig.	R^2	ثابت الانحدار	F	Sig.
الذكاء الروحي	0.923	0.012	0.904	74.087	0.01	0.817	1.051	5488.9	0.01
الذكاء الروحي	0.502	0.027	0.491	18.498	0.01	0.852	0.764	3538.5	0.01
الذكاء العقلاني	0.357	0.021	0.453	17.091	0.01				

يتضح من جدول (18) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أسفرت عن إدراج بُعد **الذكاء الروحي** كأحد أبعاد القيادة الذكيَّة في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (مرحلة ما بعد الأزمة)، وفي الخطوة الثانية تمَّ إدراج بُعد **الذكاء العقلاني** في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على مرحلة ما بعد الأزمة، **ولم يدرج بُعد الذكاء العاطفي** في معادلة الانحدار المتعدد؛ نظرًا لتأثيره الضعيف جدًّا على المتغير التابع (مرحلة ما بعد الأزمة) كما يتضح الآتي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًّا لبُعدي الذكاء الروحي والذكاء العقلاني على ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة؛ حيث بلغت قيمة (**F**) المحسوبة للنموذج (3538.5) وهي قيمة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01).
- إنَّ معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (0.852)؛ ممَّا يدلُّ على أن بُعدي الذكاء الروحي والذكاء العقلاني يفَسِّرا مجتمعين 85.2% من التباين في درجات المتغير التابع (مرحلة ما بعد الأزمة)، وهي كمية كبيرة من التباين المُفَسَّر بواسطة هذين البُعدين.

وممَّا سبق يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة من أبعاد الذكاء الروحي والذكاء العقلاني لدى المديرين في الصورة الآتية:

مرحلة ما بعد الأزمة = 0.764 +0.502 (الذكاء الروحي) + 0.357 (الذكاء العقلاني)

- نتائج درجة تأثير أبعاد القيادة الذكيَّة في إدارة الأزمات المدرسيَّة:

جدول (19)

تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للمتغير المستقل (أبعاد القيادة الذكيَّة) على المتغير التابع (إدارة الأزمات المدرسيَّة)

المتغير المستقل (المنبأ)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	بيتا Beta	T	Sig.	R^2	ثابت الانحدار	F	Sig.
الذكاء الروحي	3.086	0.037	0.921	83.288	0.01	0.849	4.835	6936.9	0.01
الذكاء الروحي	1.648	0.078	0.492	21.253	0.01	0.887	3.854	4841.1	0.01
الذكاء العقلاني	1.218	0.060	0.472	20.376	0.01				

يتضح من جدول (19) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أسفرت عن إدراج بُعد **الذكاء الروحي** كأحد أبعاد القيادة الذكيَّة في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (إدارة الأزمات المدرسيَّة)، وفي الخطوة الثانية تمَّ إدراج بُعد **الذكاء العقلاني** في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على إدارة الأزمات المدرسيَّة، **ولم يدرج بُعد الذكاء العاطفي** في معادلة الانحدار المتعدد؛ نظرًا لتأثيره الضعيف جدًّا على المتغير التابع (إدارة الأزمات المدرسيَّة) كما يتضح الآتي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًّا لبُعدي الذكاء الروحي والذكاء العقلاني على ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات المدرسيَّة؛ حيث بلغت قيمة (**F**) المحسوبة للنموذج (4841.1) وهي قيمة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01).
- إنَّ معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (0.887)؛ ممَّا يدلُّ على أن بُعدي الذكاء الروحي والذكاء العقلاني يفَسِّرا مجتمعين 88.7% من التباين في درجات المتغير التابع (إدارة الأزمات المدرسيَّة)، وهي كمية كبيرة من التباين المُفَسَّر بواسطة هذين البُعدين.

وممَّا سبق يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات المدرسيَّة من أبعاد الذكاء الروحي والذكاء العقلاني لدى المديرين في الصورة الآتية:

إدارة الأزمات المدرسيَّة = 3.854 + 1.648(الذكاء الروحي) + 1.218 (الذكاء العقلاني)

- نتائج درجة تأثير القيادة الذكيَّة في إدارة الأزمات المدرسيَّة:

جدول (20)

تحليل الانحدار البسيط للمتغير المستقل (القيادة الذكيَّة) على المتغير التابع (إدارة الأزمات المدرسيَّة)

المتغير المستقل (المنبأ)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	بيتا Beta	T	Sig.	R^2	ثابت الانحدار	F	Sig.
القيادة الذكيَّة	0.952	0.010	0.934	91.647	0.01	0.872	2.597	8399.1	0.01

يتضح من جدول (20) ما يأتي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للقيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي على ممارساتهم في إدارة الأزمات المدرسيَّة؛ حيث بلغت قيمة (**F**) المحسوبة للنموذج (8399.1) وهي قيمة دالَّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).
- إنَّ معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوي (0.872)؛ ممَّا يدلُّ على أن القيادة الذكيَّة تُفَسِّرا 87.2% من التباين في درجات المتغير التابع (إدارة الأزمات المدرسيَّة)، وهي كمية كبيرة من التباين المُفَسَّر بواسطة هذا المتغير.

وممَّا سبق يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات المدرسيَّة من القيادة الذكيَّة لديهم في الصورة الآتية:

إدارة الأزمات المدرسيَّة = 2.597 + 0.952(القيادة الذكيَّة)

وبعد عرض تأثير القيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي على ممارساتهم في مراحل الأزمة المختلفة يُمكن إجمال نِسب التأثير كما هو مبين في جدول (21) على النحو الآتي:

جدول (21)

تحليل الانحدار البسيط للمتغير المستقل (القيادة الذكيَّة) على المتغير التابع (إدارة الأزمات المدرسيَّة)

المتغير التابع	المتغير المستقل (المنبأ)	درجة التأثير (نسب الإسهام)
مرحلة ما قبل الأزمة	الذكاء العقلاني – الذكاء الروحي – الذكاء العاطفي	83.7
مرحلة أثناء الأزمة	الذكاء الروحي – الذكاء العقلاني – الذكاء العاطفي	85.2
مرحلة ما بعد الأزمة	الذكاء الروحي – الذكاء العقلاني	85.2
إدارة الأزمات المدرسيَّة	الذكاء الروحي – الذكاء العقلاني	88.7
إدارة الأزمات المدرسيَّة	القيادة الذكيَّة	87.2

يتضـــح من جدول (21) أن تأثير القيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة يختلف باختلاف مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، بل ويختلف ترتيب أبعاد القيادة الذكيَّة في كلِّ مرحلة حسب قوة التأثير، وقد تراوحت درجة تأثير أبعاد القيادة الذكيَّة في مراحل إدارة الأزمات المدرسـيَّة بين (83.7 – 85.2%)، كما بلغت درجة تأثير بُعدي الذكاء الروحي والذكاء العقلاني في إدارة الأزمات المدرسـيَّة (88.7%)، وبلغت درجة تأثير القيادة الذكيَّة ككل في إدارة الأزمات المدرسيَّة (87.2%) وهي قيم تأثير عالية؛ تدل على قوة تأثير ممارسـة مديري مدارس التعليم الأسـاسـي لمهارات القيادة الذكيَّة في إدارة للأزمات المدرسيَّة قبل أو أثناء أو بعد حدوثها.

نتائج البحث وتوصياته

في ضـــوء التأصـــيل النظري لمتغيري القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات المدرســـيَّة بمدراس التعليم الأسـاسـي، وفي ضـوء ما أسـفرت عنه الدراسـة الميدانية من نتائج، يعرض الباحثان لأهم النتائج التي توصـل إليها البحث، ومجموعة من التوصـيات لتفعيل ممارسـات القيادة الذكيَّة لدى المديرين في إدارتهم للأزمات المدرسيَّة، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: نتائج البحث

توصـل البحث الحالي إلى مجموعة من النتائج في إطاريه النظري والميداني، يمكن عرض أهمها على النحو الآتي:

1- تُعد القيادة الذكيَّة أهم العناصـــر التي تؤثر في مســـار إدارة الأزمات المدرســـيَّة باعتبارها العقل المُدبر فيها.

2- ترتبط أبعاد القيادة الذكيَّة بأنواع الذكاءات المختلفة التي يمتلكها القادة، مثل: الذكاء العاطفي (الشعوري)، والذكاء العقلاني (المعرفي)، والذكاء الروحي (الأخلاقي).

3- ضرورة استخدام الأسلوب العلمي في إدارة الأزمات عامة وخاصة الأزمات المدرسيَّة؛ لضمان السيطرة عليها وتوجيهها إلى مصلحة المدرسة، والعودة بالأمور إلى وضعها الطبيعي.

4- تحقق ممارسات القيادة الذكيَّة في أبعادها المختلفة (الذكاء العاطفي – الذكاء العقلاني – الذكاء الروحي) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بدرجة كبيرة.

5- تحقق ممارسات إدارة الأزمة في مرحلها المختلفة (مرحلة ما قبل الأزمة – مرحلة أثناء الأزمة – مرحلة ما بعد الأزمة) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مختلف المراحل بدرجة كبيرة.

6- وجود علاقة طردية قوية جدًّا بين القيادة الذكيَّة لدى مديري مدراس التعليم الأساسي وإداراتهم للأزمات المدرسيَّة؛ أي إنه كلما زاد استخدام مديري مدارس التعليم الأساسي لممارسات القيادة الذكيَّة؛ زادت قدرتهم على إدارة الأزمات المدرسيَّة بفاعلية في مختلف مراحلها.

7- يختلف تأثير القيادة الذكيَّة بأبعادها المختلفة باختلاف مراحل إدارة الأزمات المدرسيَّة، بل ويختلف ترتيب أبعاد القيادة الذكيَّة في كلِّ مرحلة حسب قوة التأثير.

8- بلغت درجة تأثير القيادة الذكيَّة في إدارة الأزمات المدرسيَّة (87.2%) وهي درجة تأثير عالية؛ تدل على قوة تأثير ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات القيادة الذكيَّة في إدارة للأزمات المدرسيَّة قبل أو أثناء، أو بعد حدوثها.

ثانيًا: توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث وما أسفر عنه من وجود علاقة قوية جدًّا بين القيادة الذكيَّة لدى المديرين وإدارتهم للأزمات المدرسيَّة يوصي البحث بضرورة تنمية مهارات القيادة الذكيَّة لدى مديري المدارس، والبحث عن أفضل الممارسات الإداريَّة في مجال القيادة الذكيَّة والإفادة منها في إدارة الأزمات المدرسيَّة. هذا بالإضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات والتي قد تُسهم في تفعيل ممارسات القيادة الذكيَّة لدى المديرين في إدارتهم للأزمات المدرسيَّة، وقد تمَّ تقسيم هذه التوصيات إلى أربعة مجالات، وذلك على النحو الآتي:

- **توصيات تتعلق بالممارسات التنظيمية في إدارة الأزمات المدرسيَّة:**

1. الإلمام بجميع جوانب الأزمة المدرسيَّة قبل الشروع بأي حلٍّ وتشخيصها تشخيصًا جيدًا حتَّى يمكن التعامل معها بنجاح وإبداع.
2. حشد القوى الفعَّالة للعمل والمشاركة واستثمار كل الموارد البشريَّة في تنفيذ الخطة التي توضع من أجل حلِّ الأزمة ومواجهتها.

3. تدريب فريق إدارة الأزمات على وضع سيناريوهات مقترحة لمواجهة الأزمة.
4. تدريب كافة أعضاء المجتمع المدرسي على التعامل مع الأزمات المدرسيَّة.
5. اتباع إرشادات الأمن والسلامة داخل المدرسة وخاصة في المعامل والمختبرات وغيرها من الأماكن التي تُشكل خطورة على العاملين بالمدرسة.
6. متابعة المباني المدرسيَّة بصفة مستمرة من حيث المباني وتوفير أجهزة الإطفاء، وأدوات الأمن والسلامة والإسعافات الأوّلية تحسبًا لوقوع أي أزمة مفاجئة.
7. تزويد المدارس بأرقام طوارئ للمؤسسات والجهات المعنية حسب نوع الأزمة لحل الأزمات حين حدوثها.
8. تنفيذ دورات تدريبية للعاملين بالمؤسسات التعليميَّة في مجال الإبداع عند التعامل مع الأزمات وحثهم على الاهتمام بتطبيق الإبداع الإداري في إدارة الأزمات بمؤسساتهم التعليميَّة.
9. إعداد خطة وقائية لمواجهة الأزمات المدرسيَّة تفاديًا لوقوع الخسائر التي قد تحدث عند حدوث الأزمة بشكل مفاجئ.

- **توصيات تتعلق بممارسات تنمية الوعي بالأزمات المدرسيَّة:**

1. الابتعاد عن العشوائية في حلِّ الأزمات المدرسيَّة، وتجنب اتباع سياسة رد الفعل.
2. تزويد العاملين بالمدرسة بالمهارات والأساليب والمعرفة المطلوبة لإدارة الأزمات في مختلف مراحلها من خلال التوعية في الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية.
3. التوعية بالمراحل المختلفة لإدارة الأزمات المدرسيَّة والممارسات الواجب اتباعها في كلِّ مرحلة.
4. عمل أرشيف للأزمات السابقة يكون بمثابة ذاكرة للإدارة يُوضح فيه تاريخ حدوث الأزمة وأسبابها والأساليب التي اتبعت في علاجها، وبدائل المعالجة التي وضعت لها بما يساعد على تطوير الثقافة التنظيمية السائدة وزيادة تراكم الخبرة للقيادات.
5. تنمية وعي المجتمع المدرسي بأبعاد الأزمات المدرسة وآثارها السلبية عليهم وعلى العملية التعليميَّة.
6. تصميم واقع افتراضي لمعظم الأزمات التي تتعرض لها المدرسة يعرض الطرق النموذجية لمواجهة تلك الأزمات من قبل إدارة المدرسة وفريق إدارة الأزمات وطلاب المدرسة كل حسب دوره، وتوزيعه للمدارس من أجل الإفادة.
7. تحري وصول المعلومات المتعلقة بالأزمات المدرسيَّة للمجتمع الخارجي بدقة.

- **توصيات تتعلق بممارسات استخدام التكنولوجيا في إدارة الأزمات المدرسيَّة:**

1. بناء قاعدة بيانات يمكن من خلالها الإجابة عن الأسئلة المتوقعة وقت الأزمة.
2. فتح قنوات اتصال فعَّال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني لتحقيق التكامل بينهما عند حدوث الأزمات ومواجهتها.
3. إعداد سيناريوهات بديلة تتضمن الاحتمالات المختلفة للأزمة المدرسيَّة، والصور والأشكال التي يمكن أن تظهر بها والطرق المثلى لاكتشافها والسيطرة عليها.
4. توفير التجهيزات والتقنيات التكنولوجيا في المؤسسات التعليميَّة والتي يمكن أن تكون قاعدة الأساس الذي تنطلق منه عملية الإبداع الإداري في إدارة الأزمات.

- **توصيات تتعلق بالممارسات السلوكيَّة للقائد في إدارة الأزمات المدرسيَّة:**

1. إجراء الحوار المشترك بين المدير والعاملين معه لتحقيق الرؤية المشتركة في إدارة الأزمات المدرسيَّة وتقليل الخسائر المحتملة.
2. الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الوقائي والاستشرافي، والذي يساعد على التنبؤ بالأزمات قبل حدوثها؛ ومن ثمَّ الاستعداد لها وتجنب مخاطرها، فضلًا عن محاولة منعها قبل حدوثها.
3. الإفادة من الخطط والسيناريوهات الموجودة مسبقًا لسرعة المواجهة.
4. الإفادة من الأزمات المدرسيَّة في وضع الإجراءات الوقائية مستقبلًا.
5. تنمية القدرات العقليَّة والإبداعيَّة والنفسيَّة لدى المديرين تجنبًا لعنصر المفاجأة والتهديد وتسارع الأحداث وقلة المعلومات.
6. إدارة المديرين للأسباب التي تؤدي إلى حدوث الأزمات داخل المدرسة ومشاركة العاملين معهم من أجل تلافي حدوث أزمات جديدة.
7. سرعة العمل على حلِّ الأزمة ومواجهتها في مراحلها الأولى، وعدم تركها حتَّى تتسع وتستفحل.
8. تشكيل فريق لإدارة الأزمات يكون قادرًا على حلِّ الأزمات بالطرق الإبداعية.
9. تنمية المهارات الإبداعية وغيرها من المهارات الأخرى لدى أعضاء فريق إدارة الأزمات، بالإضافة إلى القدرات العقليَّة والذهنيَّة واللياقة الجسميَّة تتيح لهم التعامل مع الأزمات.
10. تشجيع العمل بروح الفريق واحترام الآخر، وتعزيز الانتماء والولاء للمدرسة من أجل القدرة على حلِّ الأزمات.

11. تدريب جميع العاملين بالمدرسة على كيفية التصرف أثناء الأزمة والحد منها كل حسب دوره.
12. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو أفراد المجتمع المدرسي والعمل بروح الجماعة والفكر المشترك حتَّى نضمن المواجهة الحقيقية والجادة والفعَّالة للأزمات المدرسيَّة.
13. بثّ الحيوية والنشاط في نفوس العاملين من خلال تقديم الحوافز في فترة مواجهة الأزمات حتَّى يتمكنوا من استعادة النشاط والتوازن.

قائمة المراجع

1. **إبراهيم، نور خليل (2014).** متطلبات منظومة عمل الأداء العالي لتحقيق الريادة في العمل الجماعي: بحث تحليلي في كلية الإدارة والاقتصـــاد، جامعة بغداد، **مجلة العلوم الاقتصاديَّة والإداريَّة**، مج (19)، ع (73).
2. **أبو شـــعيرة، ناهد محمد حســـين (2015).** دور مديري المدارس الحكومية في إدارة الأزمات بمحافظات غزة دراسة تقويمية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
3. **أحمد، أحمد إبراهيم (2001). إدارة الأزمة التعليميَّة:** منظور عالمي، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
4. **أكبر، عبير فاروق حامد (2012).** السلوك القيادي في إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليميَّة: دراسة تحليلية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع (13)، ج (3)، ص ص 1819- 1865.
5. **أندراوس، شيرين ميشيل منير (2020).** إدارة الأزمات التعليميَّة، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مج (78)، ع (2)، أبريل، ص ص 589- 613.
6. **البلوشـــي، ســـميرة عبد الوهاب (2020).** دور القيادة الإلكترونية في إدارة الأزمات التعليميَّة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في محافظة الجموم، **المجلة الدولية التربويَّة المتخصصة**، مج (9)، ع (4)، ص ص 122- 145.
7. **الجهني، سويلم سلامة سليم الحجوري (2021).** استخدام أسلوب السيناريوهات المستقبلية في إدارة الأزمات التعليميَّة: إدارة أزمة كورونا المســـتجد " Covid-19 " أنموذجًا، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، مج (4)، ع (100)، ص ص 123- 188.
8. **حســـن، عزت عبد الحميد (2011). الإحصـــاء النفســـي والتربوي: تطبيقات باســـتخدام برنامج SPSS 18.0**. القاهرة. دار الفكر العربي.
9. **حســـونى، أثير عبد الأمير والشـــمري،** هدى مهدي (2019). دور القيادة الذكيَّة في إدارة الأزمة: دراســـة تطبيقية على عينة من المصـــارف التجارية الخاصـــة، **مجلة العلوم الإداريَّة العراقية**، مج (3)، ع (3)، ص ص 405- 417.
10. **الدورى، جمال والحيت، أحمد فتحي (2017).** أثر خصـــائص الريادي في إدارة الأزمات، **رســـالة ماجستير غير منشورة**، جامعة غزة الإسلامية.
11. **الرشـيدي، سـارة بنت محمد والهادي،** شرف الدين بن إبراهيم (2022). ممارسة القيادة الإلكترونية في منصـة التعليم الافتراضـي "مدرسـتي" من وجهة نظر مديرات المدارس بقطاع نفى، **المجلة السعودية للعلوم التربويَّة**، ع (11)، ص ص 25- 46.

12. **سـرور، سـعيد عبد الغني (2020).** مهارات مواجهة الضـغوط وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج (9)، ع (29)، ص ص 9 -63.

13. **سـعيد، عبد العزيز حميد وسـلطان**، حكمت رشـيد (2022). دور القيادة الذكيَّة في تحقيق السـيادة الاسـتراتيجيَّة: دراسـة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإداريَّة والعلميَّة في جامعتي نوروز وجيهان الخاصـة في مدينة دهوك كوردسـتان العراق، **المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز**، مج (11)، ع (2)، ص ص 120- 134.

14. **السليفانى، علي عبد اللطيف** (2013). دور عدد من أبعاد القيادة الذكيَّة في بناء الطاقة المنظمية: دراسـة اسـتطلاعية لآراء مديري الإدارات التنفيذية في عينة من منظمات الأعمال في مدينة زاخو، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم إدارة الأعمال، جامعة دهوك، كردستان العراق.

15. **السيد، فؤاد البهي (1979). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى**، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي.

16. **الطويل، هاني (2006). الإدارة التعليميَّة- مفاهيم وآفاق**، دار وائل للنشر، ط 3، عمان، الأردن.

17. عبد الله، مهابات نوري (2020). دور أبعاد القيادة الذكيَّة في الحد من الشـيخوخة التنظيمية: دراسـة تحليلية لآراء مديري عدد من المصـارف الأهلية في مدينة أربيل، **مجلة زانكو للعلوم الإنسـانية**، كلية الإدارة والاقتصـاد، جامعة صـلاح الدين، العراق، مج (24)، ع (3)، ص ص 117 – 142.

18. **عبد الوهاب، كامل (2003). إدارة الأزمات المدرسـيَّة: المدخل السـيكولوجي المعلوماتي**، القاهرة، دار النهضة العربية.

19. **العريفان، أمثال حمد راشد (2021).** إدارة الأزمة التربويَّة في وزارة التربية والتعليم العالي الكويتية في ظلّ جائحة (Covid – 19) من وجهة نظر العاملين فيها: تصـور مقترح، **مجلة كلية التربية**، مج37، ع3، ص ص 202- 236.

20. **عز الدين، أحمد جلال (1990). إدارة الأزمات في الحدث الإرهابي**، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

21. **العطار، فؤاد حمودي والغنيماوى**، حازم ربح وكاظم، جاسم راهى (2020). القيادة الذكيَّة ودورها في تحقيق الازدهار التنظيمي: دراسة تحليلية في دائرة واسط، **مجلة واسط للعلوم الإنسانية والاجتماعيَّة**، جامعة واسط بالعراق، مج (16)، ع (45)، ص ص 133- 166.

22. **عطيفة، حمدي أبو الفتوح (2002). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسـات التربويَّة والنفسيَّة**، القاهرة، دار النشر الجامعي.

23. **غنيمة، رهف مروان (2014).** متطلبات إدارة الأزمات التعليميَّة في المدارس الثانويَّة في مدينة دمشق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.

24. **فيصل، بغدادي (2014).** دور القيادة في إدارة الأزمات في المنظمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الحقوق، جامعة المسلية.

25. **قهواجي، أمينة (2015).** دور القيادة الإداريَّة في إدارة الأزمات، **مجلة أبعاد اقتصاديَّة**، كلية العلوم الاقتصاديَّة والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، ص ص 298- 330.

26. **الكرعاوى، سجى جواد (2016).** دور أبعاد القيادة الذكيَّة في التحول إلى منظمات ذكية من خلال الدور الوسيط للتعلم التنظيمي، **رسالة ماجستير في علوم إدارة الأعمال**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية.

27. **محمد، إيثار عبد الهادي (2011).** استراتيجيَّة إدارة الأزمات: تأطير مفاهيمي وفق المنظور الإسلامي، **مجلة العلوم الاقتصاديَّة والإداريَّة**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، ع (46)، مج (17)، ص ص 47- 63.

28. **مراد، صلاح أحمد (2000). الأساليب الإحصائيَّة في العلوم النفسية والتربويَّة والاجتماعيَّة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريَّة.

29. **مرسى، محمد منير (2003). البحث التربوي وكيف نفهمه**، القاهرة، عالم الكتب.

30. المرقطن، محمد موسى محمود (2020). متطلبات إدارة الأزمات التعليميَّة في ظل التعليم عن بُعد، **المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات**، ع (24)، مايو، ص ص 1- 23.

31. **المقري، أريج بنت لإبراهيم بن سعد (2020).** واقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم الأهلي للبنات بمدينة الرياض (نموذج مقترح)، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (110)، أبريل.

32. **المياحى، أسيل هادي (2004).** أسلوب فريق العمل وأثره في تعزيز عملية التحسين المستمر والميزة التنافسية للمنظمة: دراسة تطبيقية في مركز التقنيات الإحيائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العراق.

33. **الناصر، سميرة خالد (2021).** درجة ممارسة قيادات الجامعات الأردنية للقيادة الذكيَّة ودورها في الشيخوخة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة جرش، جرش.

34. **نجم، نجم عبود والنعيمي، محمد عبدالعال (2012).** الذكاء القيادي: رؤية في القيادة الاستراتيجيَّة، **المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر بعنوان "ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة"**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسيَّة، جامعة الزيتونة، أبريل.

35. **هارون، فرغلي (2015).** فريضـــــة الغائبة في مدارســـــنا: إدارة الأزمات التعليميَّة، **جريدة الوعي الإسلامي**، ع (599)، أبريل، ص ص 42- 45.

36. **واحد، سه رتيب وعبد الله، مهابات نوري (2021).** دور القيادة الذكيَّة في تطوير ثقافة التميز دراسة تحليلية لآراء المديرين في مديرية مرور أربيل التابعة لوزارة الداخلية، **مجلة زانكو للعلوم الإنسـانية**، كلية الإدارة والاقتصـاد، جامعة صـلاح الدين، العراق، مج (25)، ع (5)، ص ص 116- 136.

37. **Biwott, Geoffrey** (2022). Intelligent Leadership and Its Effect on Knowledge Sharing Behavior among Academic Staff in Kenyan Universities, **Journal of Advanced Research in Economics and Administrative Sciences**, Vol. 3, No. 1, PP. 1-10. Available at: https://doi.org/ 10.47631/jareas.v3i1.386.

38. **Matton, j (2013). Intelligent Leadership: Wath You Need To Know To Unlock Your Full Potential**, Printed In USA.

39. **Bates, Jill (2015).** University Leaders' Response to Crises on Campus, **PhD Dissertation**, Faculty of Education, Mercer University, Atlanta, GA.

40. David, Takang Jaspa (2021). School management crisis plan: a preemtive mission in schools, **International Journal on Integrated Education**, Vol. 4, No. 2, PP. 138- 144.

41. **Sydänmaanlakka, Pentti (2003).** Intelligent Leadership and Leadership Competencies: Developing a leadership framework for intelligent organizations, **PhD Dissertation**, Department of Industrial Management Laboratory of Work Psychology and Leadership, the Helsinki University of Technology.

42. **George, Tijo & Raghavendra, A. N. (2022).** The Impact of Emotionally Intelligent Academic Leadership on Faculty Members: Evidence from the Education System of India. **Acta Universitatis Sapientiae, Economics and Business**. Nol.10, PP. 185-198.

43. **Keikha, Aleme & Hoveida, Reza & Yaghoubi, Nour (2017).** The Development of an Intelligent Leadership Model for State Universities, **Foresight and STI Governance**, Vol. 11, No. 1, pp. 66–74.

44. **Samawi, Fadi (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-TOJDE**, Vol.22, No.3, PP. 196- 212.

45. **Güldenberg, Stefan, Konrath, Heinz .(2004). "Intelligent Leadership in Knowledge Based Organizations: An Empirical Study"**, Department of Strategic Management, Management Control and Consulting, Vienna University of Economics and Business Administration, Austria http://www.warwick.ac.uk,.

46. **Mayer, John D, Caruso, David R& Salovey, Peter (2000).** "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence" **Elsevier Science Inc**, Vol (27), No (4), p.p 267- 298.

47. - **Martin, Thomas N. and Hafer, John C .(2009).** "Models of emotional intelligence, spiritual intelligence, and performance: a test of Tischler, Biberman, and McKeage " **Journal of Management, Spirituality & Religion**, Vol (6), No (3), p.p 247– 257.

48. **Daderman,A,Ronthy,M,Ekegren,**M& Mardberg, B(2013)" Managing With My Heart, Brain And Soul: The Development Of The Leadership Intelligence Questionnaire ", **Journal Of Cooperative Education And Interships**, Vol(47), No.1p.p.61-65.

49. **Garcia, Joil (2012)**"leadership intelligence: The four intelligence of a leader", **leadership Advance online** No. 22, p. 5.

ملحق (1)

استبانة مقدمة إلى
العاملين بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية
بغرض التعرف على واقع القيادة الذكية وإدارة الأزمات المدرسية

إعداد

أ. م. د. أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.م.د. محمد محمد إبراهيم مطر
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

السيد الأستاذ/ ..... (المحترم)

تحية طيبة وبعد..،

تهدف الاستبانة الحالية التعرف على واقع القيادة الذكيَّة وإدارة الأزمات المدرسيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية، فبرجاء التكرم بالاستجابة بكل حيادية وموضوعية عن العبارات الواردة بالاستبانة بعد قراءتها بدقة وتمعن وذلك على النحو الآتي:

1- وضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيك أمام كل عبارة.

2- عدم ترك عبارات بدون توضيح رأيك فيها.

علما بأنَّ الغرض الأساسي لهذه الاستبانة هو البحث العلمي فقط، وستحظى الاستجابات بالسرية التامة.

<u>البيانات الأوّلية:</u>

الاسم(اختياري):

الوظيفة:	**معلم**	**( )**	**أخصائي**	**( )**	**إداري**	**( )**
النوع:	**ذكر**	**( )**	**أنثى**	**( )**		
المرحلة:	**الابتدائيَّة**	**( )**	**الإعداديَّة**	**( )**		
سنوات الخبرة:	**أقل من 10سنوات**	**( )**	**من 10 إلى أقل من 20 سنة**	**( )**	**20 سنة فأكثر**	**( )**

المحور الأول: القيادة الذكية:

فيما يأتي عددٌ من ممارسات القيادة الذكيَّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية، فما درجة تحققها بواقعكم المدرسي من وجهة نظركم؟

م	العبارة	درجة التحقق		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
البُعد الأول: الذكاء العاطفي (الشعوري)				
1	يتفاعل بإيجابية مع الموارد البشريَّة (العاملين) داخل المدرسة.			
2	يشجع جميع المبادرات والمقترحات التطويرية للمدرسة.			
3	يتبنى الحلول المبتكرة المقدمة من العاملين للمشكلات المدرسيَّة اليومية.			
4	يُشجع العاملين على إنجاز المهام الموكلة إليهم بطرق غير تقليدية.			
5	ينمي المسئولية لدى العاملين تجاه تحسين الأداء بالمدرسة.			
6	يسعى لتحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدرسة.			

7	يُقدم تغذية راجعة بناءة مستمرة للعاملين معه بالمدرسة.				
8	يُعطي وقتًا كافيًا للاستماع للعاملين معه.				
9	يتفهم احتياجات العاملين وتطلعاتهم المستقبلية ذات العلاقة بعمل المدرسة.				
البُعد الثاني: الذكاء العقلاني					
1	يضع أهدافًا واقعية للمدرسة وقابلة للتطبيق والقياس.				
2	يستثمر جهود العاملين بالمدرسة في تحقيق الأهداف المنشودة.				
3	يؤسس ممارساته لإدارة المدرسة على رؤية مستقبلية شاملة.				
4	يضع خططًا زمنية واقعية لتحقيق الأهداف المدرسيَّة.				
5	يُوفر الدعم اللازم لتنفيذ الخطط المدرسيَّة.				
6	يُقيم القرارات التي تمَّ اتخاذها في ضوء نتائجها.				
7	يمتلك القدرة على إتمام المهام التي بدأ العمل بها بكفاءة.				
8	يضع استراتيجيات غير تقليدية للتعامل مع المشكلات والظروف الطارئة.				
9	يحلل المواقف والمشكلات التي تواجه المدرسة تحليلًا منطقيًّا.				
10	يستخدم أساليب موضوعية (الملاحظة المباشرة) في تقويم أداء العاملين بالمدرسة.				
البُعد الثالث: الذكاء الروحي					
1	يتحمل المسئولية عن القرارات المدرسيَّة التي يتخذها وخاصة في المواقف الصعبة.				
2	يستفيد من التغذية الراجعة المستمرة المقدمة من العاملين.				
3	يؤكد على الجانب الأخلاقي والقيمي بين العاملين في المدرسة.				
4	يُعد نموذجًا للعاملين في فهم طريقة العمل بالمدرسة.				
5	يتصرف وفقًا لمنظومة القيم التي يؤمن بها.				
6	يراجع سلامة قراراته وأفكاره باستمرار.				
7	يلتمس الأعذار ويتحلى بالتواضع وحبّ العاملين له.				
8	يتعلم من الممارسات الخاطئة في تطوير العمل بالمدرسة.				

المحور الثاني: إدارة الأزمات المدرسيَّة:

فيما يأتي عددٌ من ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية في إدارة الأزمات المدرسيَّة، فما درجة تحققها بواقعكم المدرسي من وجهة نظركم؟

م	العبارة	درجة التحقق		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
	أولاً: مرحلة ما قبل الأزمة			
1	يبنى قاعدة بيانات المدرسة بناءً على تحليل كمي وكيفي دقيق للمعلومات المتوفرة.			
2	يجهز ملفات لتوقعات مخاطر وقوع الأزمات بالمدرسة.			
3	يُعد سيناريوهات لمواجهة الأزمات المدرسيَّة حال وقوعها.			
4	يُشكل فريق إدارة الأزمات في ضوء الخبرات السابقة بالمدرسة.			
5	يُحدد وسائل الاتصال بدقة حال وقوع الأزمات المدرسيَّة.			
6	يضع تصورًا لدور المؤسسات المحيطة في مواجهة الأزمات المتوقعة بالمدرسة.			
7	يُدرب العاملين بشكل دائم على السيناريوهات المختلفة لمواجهة الأزمات المدرسيَّة.			
8	يُجهز خطط طوارئ لمواجهة الأزمات المدرسيَّة وفقًا للإمكانات والموارد المتاحة.			
9	يتنبأ مبكرًا بحدوث الأزمات المدرسيَّة بشكل محدد ومنطقي.			
10	يتخذ أساليب وقائية من أزمات متوقع حدوثها داخل المدرسة.			
	ثانيًا: مرحلة أثناء الأزمة			
1	يُقدر الموقف الطارئ (الأزمة) بدقة.			
2	يتصل بفريق إدارة الأزمة الموجود فعلًا أثناء الأزمة.			
3	يُكون غرفة عمليات سريعة لتحديد حجم واتجاه الأزمة ومتابعة تطورها.			
4	يتصل سريعًا بالمؤسسات المحيطة المتوقع مساعدتها في تخفيف حدة الأزمة.			
5	يستخدم معلومات الوعي الوقائي لخفض التوتر والصدمة.			
6	يُطبق خطوات التفكير العلمي في اتخاذ قرارات سريعة وفعَّالة أثناء الأزمة.			
7	يستفيد من الخطط والسيناريوهات الموجودة مسبقًا لسرعة المواجهة.			
8	يُعزز التنسيق والترابط بين أعضاء فريق إدارة الأزمة.			
9	يتحرى وصول المعلومات للمجتمع الخارجي بدقة.			
	ثالثًا: مرحلة ما بعد الأزمة			
1	يُحدد درجة تأثير الأزمة على العاملين والمدرسة.			
2	يستخلص الدروس المستفادة من الأزمة في تطوير المدرسة.			
3	يتخذ الإجراءات العلاجية لحالات القلق التي أصابت العاملين بالمدرسة.			
4	يستفيد من الأزمات المدرسيَّة في وضع الإجراءات الوقائية مستقبلًا.			
5	يُعيد النظر في الآليات الروتينية وفقًا لمستجدات بيئة العمل لتجنب تكرار الأزمات.			

6	يُوفر دورات تدريبية لتطوير مهارات العاملين في مجال إدارة الأزمات.			
7	يبني شبكة من الاتصالات الفعَّالة تضمن توافر المعلومات بالسرعة المطلوبة.			
8	يؤسس أرشيفًا متكاملًا للأزمات المدرسيَّة السابقة يساعد في تراكم الخبرة للقيادات.			

شكرًا لحسن تعاونكم الكريم

الباحثان

ملحق (2) خريطة محافظة الدقهلية

ملحق (3)

محافظة الدقهلية
مديرية التربية والتعليم
ادارة الاحصاء

بيان بعدد المديرين والمعلمين و الاخصائين والاداريين بمرحلة التعليم الاساسى بالدقهلية وفقا للاحصاء الاستقرارى ٢٠٢٢

اسم الادارة	المرحلة الابتدئية				المرحلة الاعدادية			
	معلم	الادارة المدرسية	الاخصائيين	اداريين	معلم	الادارة المدرسية	الاخصائيين	اداريين
ديوان المديرية	119	2	6	7	149	0	27	9
شرق المنصورة	2532	73	300	1401	1348	55	311	558
طلخا	1537	59	162	773	889	73	176	425
ميت غمر	2645	224	475	1022	2061	144	554	597
السنبلاوين	2021	142	223	695	1242	112	258	403
بلقاس	2292	152	161	668	1077	112	187	397
شربين	1807	132	113	733	858	70	186	282
اجا	1945	98	214	953	1337	41	308	480
دكرنس	1464	99	175	564	867	68	158	333
منية النصر	1289	26	156	490	675	9	149	223
المنزلة	1614	112	83	451	571	67	95	174
الجمالية	638	27	25	102	253	12	37	61
المطرية	736	24	53	60	302	19	48	22
غرب المنصورة	1997	144	307	901	1565	106	388	578
نبروة	657	18	50	317	478	4	76	129
تمى الامديد	788	29	62	262	488	45	91	168
ميت سلسيل	308	15	21	112	160	9	27	36
بنى عبيد	525	45	67	198	379	27	64	123
الجملة	24914	1421	2653	9709	14699	973	3140	4998

مدير الإدارة
احمد السيد عطية

مسؤول الحاسب الآلى
ابراهيم نبيل حسن