https://doi.org/10.47641/JRS.2023-10-1.03

مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات ISSN 2518-5721 PTCJRS

Vol. 10, **No.** 1, 2023, **pp.** 52-77

تاريخ الاستلام: (2022-08-03)، **تاريخ القبول:** (2022-09-20)

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين

وليد محمد مسمح

وزارة التربية والتعليم – مديرية التربية والتعليم شرق خانيونس

ملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الأزمات التربوية وأثرها على دافعية الانجاز للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلم من المعلمين العاملين بالمدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم غرب غزة، واستخدمت استبانة إدارة الأزمات التربوية، واستبانة دافعية الإنجاز، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة إدارة الأزمات التربوية لدى المديرين المدارس الثانوية التي بلغت (66%) وهو مستوى متوسط، وأن نسبة مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية التي بلغت (70.4%) وهو مستوى عال، وأن معامل الارتباط بيرسون بين إدارة الأزمات التربوية ودافعية الإنجاز يساوي (0.902) وهو معامل ارتباط طردي، ويوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإدارة الأزمات التربوية على دافعية الانجاز لدى معلمين المدارس الثانوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الأزمات التربوية، ودافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات خدمة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمات التربوية، دافعية الإنجاز، مديري المدارس الثانوية، المعلمين.

The degree of secondary school principals' practice of educational crises and its impact on teachers' achievement motivation

Abstract:

The study aimed to reveal the degree of secondary school principals' management of educational crises and its impact on teachers' achievement motivation. The study sample consisted of (160) teachers working in secondary schools in the Directorate of Education west of Gaza. The questionnaire was used to manage educational crises, and the achievement motivation questionnaire, and followed the descriptive analytical approach. The study concluded: that the level of educational crisis management among secondary school teachers reached (66%), which is an average level, and that the percentage of achievement motivation level among secondary school teachers, which reached (70.4%), which is a high level, and that the Pearson correlation coefficient between management Educational crises and achievement motivation equal to (0.902), which is a direct correlation coefficient, and there are no statistically significant differences in the management of educational crises, and achievement motivation according to the variable gender, academic degree, and years of service.

Keywords: Educational Crisis Management, Achievement Motivation, Secondary School Principals, Teachers.

مقدمة:

إن المتابع للأحداث المعاصرة خلال السنوات الماضية والتي تولدت عنها العديد من الأزمات والمخاطر أدت إلى التأثير المباشر على أمن وأمان المجتمعات واستقرارها، وينبغي الاعتراف بأن عالم اليوم هو عالم الأزمات لأسباب تتعلق بالتغيرات الكثيرة التي حدثت في مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والسكنية والبيئة، والتي أثرت في حياة الإنسان داخل الكيان الاجتماعي والتنظيمي، وهذه الأزمات أصبحت تشكل مصدراً للقلق لقادة المنظمات والمسئولين فيها على د سواء لصعوبة السيطرة عليها بسبب التغيرات الحادة والمفاجئة، في البيئة الخارجية وضعف الإدارات المسئولة في تبنيها نموذج إداري ملائم يمكن المنظمة من مواجهة أزماتها بسرعة وفاعلية، لذلك تعد من أهم الركائز الأساسية للمنظمات الناجحة أن تكون إدارتها تتصف بالكفاءة والفاعلية، والتي تمكنها من استغلال الموارد البشرية والمادية التي تمتلكها وتوجيهها توجيهاً صحيحاً، فالكشف المبكر عن الأزمات وتحديد حجمها ونوعها واستخدام المنهج العلمي والمنطقي للتعامل مع الأزمات أصبح ضرورة حتمية من أجل إيجاد أسلوب لإدارتها، وإيجاد تقنية موجهة للحالات الطارئة التي لا يمكن تجنبها (أبو رمان، 2021: 20).

إن إدارة الأزمات الصحية والأمنية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية لهي من الأمور المعتادة والمتوقعة والواقعة في الحياة المعاصرة: وهذا يتطلب التحديد الدقيق لمفهوم إدارة الأزمات والعناصر التي تكون هذا المفهوم، والاستعداد للتعامل مع أزمات غير المتوقعة أو الواقعة فعلاً (جبريل وآدم، 2021: 541).

إن إدارة الأزمات من الموضوعات المهمة والحيوية، ونظراً لتأثيرها على بقاء المنظمة وتطورها، فإن مقدرة المنظمة على استشعار الأحداث غير المتوقعة ببيئة تتسم بالتعقيد والتغير السريع يساعد على زيادة تكيف المنظمة مع البيئة، وبالتالي كلما أعدت المؤسسات لمواجهة هذه الأزمات أصبحت أكثر مقدرة على تجاوزها، وتحدث الأزمات في كل القطاعات، ومنها قطاع التربية والتعليم، وهو من أكثر القطاعات تعرضاً للأزمات (الربابعة، 2009: 112).

عرفها ماهر (2006: 21) بأنها: إدارة تتميز بافتعال الأزمات للتمويه والتغطية على مشاكل قائمة في النظام فهي فن صناعة المؤامرات ويستخدم فيها أساليب المكر والخداع والكذب والتهديد والضغوط التي تلحق الضرر بالفرد والمؤسسة والمجتمع.

وتعرفها غنيمة (2014: 16) بأنها: حالة من الخلل والاضطراب تؤدي إلى حدوث خلل في نظام المؤسسة التعليمية اليومي وتعيق انتباه العاملين فيها عن أداء أعمالهم. ويهدد استمرارها القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية وتتطلب اتخاذ إجراءات فورية تحول دون تفاقمها، وتعمل على إعادة الأمور إلى وضعها الطبيعي.

يعرفها اللامي والعيساوي (2015: 39) بأنها: تقنية لمواجهة الحالات الطارئة والتخطيط للتعامل مع الحالات التي لا يمكن تجنبها، أو إجراء التحضيرات الممكن التنبؤ بها، وهذه التقنية الإدارية تطبق للتعامل مع هذه الحالات عند حدوثها، أو قبل حدوثها لغرض التحكم في النتائج والأضرار المتتابعة التي يمكن أن تترتب على الخلل الحاصل والمؤدي إلى تلك النتيجة أو الضرر أو الخسارة.

يوضح الصباحي (2019: 64) أن إدارة الأزمات تستمد أهميتها من الاتي:

1. تمكن دراسة إدارة الأزمات من تفادي المؤسسات التعليمية للأزمات التي قد تعصف بها، وتجعلها يقظة لأي أزمات قد تواجها، والاستعداد لمواجهتها بقدرة واقتدار.
2. سلبية نتائج الأزمة، فإذا لم تهدد وجود المؤسسة التعليمية، فإنها تنعكس على جميع العاملين، وعلى جميع المستويات، وعلى البيئتين الداخلية والخارجية للمؤسسة.
3. يعزز استخدام منهج إدارة الأزمات مبدأ المساءلة والمحاسبة، بما يودي إلى كشف المقصرين والمتسببين في الآثار السلبية.
4. تمكن مشاهد (سيناريوهات) إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية، من توقع الأزمات المحتملة، وتقليل الآثار السلبية لها.
5. تساعد إدارة الأزمات من وضع الخطط والسياسات الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية بكفاية عالية، لمواجهة المخاطر المحتملة وغير المحتملة، ورفع قدرتها على المنافسة.

ويوضح جبريل وآدم (2021: 542) بعض المعايير لتقويم الأزمة منها:

1. أن يتولى جهة من داخل المنظمة أو خارجها مشهود لها بالكفاءة والمهنية والشفافية. عملية التقويم الموضوعية والحياد في تناول الأزمة.
2. أن يشترك في التقويم العاملون من داخل المؤسسة.
3. اعتماد مبدأ المحاسبة في التقويم إذا ما كشفت أخطاء تعود للتقصير أو الإهمال أو التجاهل.

يوضح الصباحي (2019: 43) الفروق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات

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

وبما أن إدارة الأزمات ضمن المدرسة في الوقت الراهن أصبحت حقلاً معقداً جداً، فلم تعد الاستجابات التكتيكية المبنية على التوقع المسبق للأزمات المحتملة ثم وضع خطة معينة يتعين إتباعها مباشرة في حل الأزمة كافية للتصدي لأزمات مفاجئة، بل أصبح يتوجب على مدير المدرسة أن يكون مستعداً لأي شيء في أي وقت، واستجاباته للأزمات لابد

أن تكون مرنة وتكيفيه ومبدعة تبعاً لطبيعة وظروف كل أزمة وللموارد والإمكانات المتوفرة في المدرسة Brack, Hill, &. (Brack 2009: 20)

يوضح الراجحي والغامدي (2021: 221) أنواع الأزمات:

1. بسيطة: ويمكن إدارتها ضمن الخطط الداخلية للمنظمة وحسب قدرتها.
2. أزمات معتدلة تتطلب نهج منسق لإدارة هذه الأزمة وتقديم إضافي للتحكم فيها والتمكن من حلها.
3. أزمات كبرى: والتي تؤثر على الأنظمة وتسبب لها تهديد صريح أو تعطيل خطير للخدمات الأساسية أو إلحاق الضرر بالبنية التحتية أو الممتلكات وتطلب تفعيل إجراءات إضافية محددة وتعبئة موارد إضافية لضمان استجابة فعالة ومنسقة

ويوضح مهنا (2004: 280) أسس عملية التخطيط في إدارة الأزمات: تبنى عملية التخطيط على عدة أسس أهمها:

1. **تحديد وتقييم المخاطر والتهديدات المحتملة:** وذلك من خلال قيام فريق التخطيط بالتحديد الكامل لكافة المخاطر والتهديدات المختلفة والتي يمكن أن ترتبط بنشوب الأزمات.
2. **الاستفادة من إمكانيات وقدرات القطاعات المختلفة:** يجب أن يحرص فريق التخطيط على ضمان الاستفادة من مساهمة وإمكانيات القطاعات المختلفة في عناصر الخطة.
3. **مشتملات الخطة:** وتشتمل الخطة على مجموعة من المحددات مثل (الغرض منها – المخاطر والتهديدات المفاهيم المستخدمة في وضع الخطة– شرح مكونات الخطة – التوجيهات الإستراتيجية– أطقم إدارة الأزمات – أسس القيادة والسيطرة – النواحي الإدارية – موارد معلومات الخطة– برامج التدريب على الخطة.

حيث أن الإدارة بالأزمات تفتقد القيمة الأخلاقية وتجلب الضرر للمجتمع لأنها تقوم على افتعال الأزمات وإيجادها كوسيلة للتغطية والتمويه على المشاكل القائمة لدى الفرد والمنظمة، ويطلق عليها البعض الأزمة بالتحكم والسيطرة على الآخرين، ويمكن أن يتم ذلك من خلال التخطيط لاستثمارها، واستكمال الفرص التي يمكن أن تنتج عن الأزمة، لتحقيق بعض الأهداف التي قد يصعب تحقيقها في الظروف العادية، ولذا يتضح أن إدارة الأزمات هي مطلباً علمي وأخلاقي وهو ما يهمنا في هذا المجال (ماهر، 2006: 21).

وتعد القوى الدافعة والبحث عنها عند الفرد والتي تظهر في سلوكه واتجاهه من أهم الأمور في عملية التعليم، إذ أن الدافعية من أهم الشروط التي تتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في مختلف المجالات، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف "الجانب المعرفي"، أو تكوين الاتجاهات والقيم "الجانب الوجداني"، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة "الجانب الحركي" (الخرينج، 2007: 63).

وتعد الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه كما أنها مكون هام في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته وبلوغ أهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهام دراسية مختلفة ومظهر من مظاهر الصحة النفسية للفرد (زهران، 2013: 40).

والدافع للإنجاز عبارة عن " قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في المشاعر وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات

وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات، ومناقشة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها (رسلان، 2012: 18).

وعرفها (sikhwari 2014: 43) بأنها حالة داخلية تحفز وتوجه السلوك وأشار إلى وجود علاقة قوية بين الدافعية والتعلم.

ويعرف التركي والنصيان (2021) دافعية الإنجاز بأنها: قوى داخلية وخارجية تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز لتحديد طبيعته ووجهته للوصول إلى الأهداف.

ويعرف أبو حليمة (2008: 38 –40) دافعية الانجاز بأنها: "دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر على سلوك التلميذ وتوجهه وتنشطه في مواقف مختلفة من الامتياز والتفوق داخل المدرسة". ويتكون من:

أولا: دافعية الانجاز الداخلية:

ويقصد بها مجموعة من المثيرات الداخلية تدفع التلميذ إلى تحقيق النجاح والمثابرة على إنهاء العمل المدرسي والتغلب على العقبات عن طريق تحديد نوعية العمل الذي يختاره منفرداً ومعتمداً على نفسه في تنفيذه وإنجازه بمهارة وجهد؛ لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز بالمدرسة". وهذا المكون يشتمل على الأبعاد الآتية:

1. **المثابرة:** مثابرة التلميذ على إنهاء ما يكلف به من أعمال مدرسية وبذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجهه في أدائها مهما استغرق ذلك من وقت وجهد بغرض النجاح.
2. **التوجه نحو العمل:** تحديد نوعية العمل الذي يختاره التلميذ من بين الأعمال الموجودة بالمدرسة بغرض تحقيق النجاح في هذا العمل دون أخذ فترة راحة إلا بعد الانتهاء منه.
3. **الطموح:** توجيه التلميذ جهوده نحو تحقيق هدف صعب أو عمل يكلف به ويتحدى مستواه أو لا يمكن تحقيقه بسهوله.
4. **الاستقلال:** درجة توجه التلميذ للعمل منفردا ومتحررا من سلطة زملائه ومعلميه، وأن يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات الشخصية.

ثانيا: دافعية الإنجاز الخارجية:

ويقصد بها مجموعة من المثيرات الخارجية تدفع التلميذ إلى تحقيق النجاح خوفا من الفشل عن طريق تقبل الذات الاجتماعية والشعور بأهمية الزمن بوضع جدول زمني لإنهاء العمل بأفضل صورة ممكنة للتفوق على زملائه داخل المدرسة. وهذا المكون يشتمل على الأبعاد الآتية:

1. **الخوف من الفشل:** درجة شك التلميذ في نفسه مما يترتب عليه تشككه في قدراته ومعرفته، ويصاحب ذلك تغيرات نفسية وبدنية نتيجة توقعه للخطر الذي سيقع عليه.
2. **التقبل الاجتماعي:** درجة سعى التلميذ للنجاح الاجتماعي والحب من خلال الاهتمام بالعلاقات والذات الاجتماعية دون إعطاء أهمية للنجاح الأكاديمي.
3. **الوعي بالزمن:** درجة التزام التلميذ بجدول وخطة زمنية محددة لإتمام العمل المكلف به، ويسبق ذلك الاستعداد لهذا العمل ويفضل أن يكون لحياته قيمة.

4. **المنافسة:** درجة اهتمام التلميذ بإظهار أفضل أداء عنده وحصوله على درجات عالية للتفوق على زملائه داخل المدرسة.

ويرى الباحث أن دافعية الإنجاز تنبع من العديد من الدوافع الداخلية لدى الفرد والتي تتمثل في تحقيق الطموح والأهداف التي يسعى لتحقيقها، وتحقيق ذاته، كما وتنبع من العديد من الدوافع الخارجية، والتي تتمثل في المكافآت المعنوية والمادية، والمشاركة المجتمعية.

أوضح (Petri & Govern, 2004: 10) ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في دافعية الفرد للإنجاز عند قيامه بمهمة ما، وهذه العوامل هي:

أولا: الدافع للوصول إلى النجاح: يختلف الأفراد فيما بينهم في درجة دافعيتهم للإنجاز كما يختلفون في درجة الدافعية لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يكلف فردين بنفس المهمة، ويقبل أحدهما على أدائها بحماس بغرض تحقيق النجاح في أداء هذه المهمة، ويقبل الثاني على أداء نفس المهمة ولكن بغرض تجنب الفشل المتوقع أثناء أدائه هذه المهمة، وتعد النزعة عند الفرد الثاني لتجنب الفشل أقوى من النزعة لتحصيل النجاح عند الفرد الأول، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو مكتسبة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها. أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

ثانيا: احتمالات النجاح: لا تتيح المهمات السهلة للفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافعية لديه لتحصيل النجاح، كما يرى الأفراد أن المهمات الصعبة جدا ليس لديهم القدرة على أدائها. بينما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

ثالثا: القيمة الباعثة للنجاح: يعد النجاح في حد ذاته حافزا، ويشكل النجاح في المهمات الأكثر صعوبة حافزا ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فيرى "أتكنسون" أن العوامل الثلاثة سابقة الذكر يمكن أن تقوى أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي، وتكون قابلة للحل.

ولدافعية الإنجاز أهمية خاصة لدى الفرد والمجتمع على حد سواء، فقد حظيت باهتمام الباحثين في مختلف مجالات الحياة لكون أهميتها لا تقتصر فقط على الجانب النفسي بل تتعداه لتشمل العديد من المجالات كالمجال الرياضي والاقتصادي والتربوي. إذ تعبر عن مدى رغبة الفرد في إنجاز المهمات الصعبة ومنافسة الآخرين والتغلب عليهم، والتغلب على العقبات التي تواجهه، وتناوله للأفكار والأشياء بطريقة منظمة، وبلوغه مستوى متميز في ميادين الحياة المختلفة، فضلا عن ذلك تسهم دافعية الإنجاز في تحقيق الفرد لتوافقه النفسي؛ لأن الفرد الذي يحقق الإنجازات سيكون على الأرجح أكثر تقبلا لذاته وأكثر سعيا لتحقيقها، وينعكس ذلك ايجابيا على محيطه الاجتماعي. ولكون دافعية الإنجاز سترفع من مستوى إنتاجية الفرد في كافة مجالات الحياة، والنمو الاقتصادي في المجتمع، إذ يرتبط النمو الاقتصادي بما لدى أفراده

من مستويات مرتفعة أو منخفضة من دافعية الانجاز. ولكي ينجح المعلمون والأساتذة الجامعيون في استثارة الدافعية إلى حدودها القصوى لا بد لهم من معرفة العوامل التي ترتقي بها إلى حدودها القصوى، وتلك العوامل التي تعمل على إعاقتها (حموري وأبو غزال، 2021).

فقد أشار الزعبي (2005: 17) إلى أن الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بالخصائص التالية:

1. يتسمون بالقدرة على التنافس، ويتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي، بالمقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة.
2. يضعون أنفسهم في مواقف التحدي، ولكن في حدود الأهداف الواقعية، كما يؤدون أداء طبياً في معظم مواقف الاختبار، ويوجهون أهدافهم لتحقيق معدلات مرتفعة من الإنجاز، وهم يميلون إلى تولي المناصب التي تتطلب روح المبادرة ويتجنبون العمل الروتيني.
3. تعد الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى متميز، خاصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز، كما أنهم يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، فذوو دافع الإنجاز المرتفع واقعيون في انتهاز الفرص وأخذ المجازفات، بعكس المنخفضين في دافعية الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط أو أن يطمحوا في واقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه، وبالرغم من رغبة الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة في العمل باستقلالية، إلا أنهم لا يعجزون عن التعاون والعمل مع الآخرين.
4. يتسمون بالقدرة على تحمل المسؤولية، وعلى تحديد الهدف، وعلى استكشاف البيئة، وعلى الذات، وعلى تعديل المسار، والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.
5. يتميز الشخص دو الدافعية المرتفعة للإنجاز بتنميته لمستويات عالية من التفوق والامتياز، والاستقلالية، كما يتميز الأفراد الذين لديهم هذه الدافعية بدرجة مرتفعة، عن ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز – بالمثابرة والكفاءة العالية في مختلف صور الأداء.
6. كما أن لديهم مفهوما إيجابيا عن ذواتهم، وهم أكثر مقاومة للضغوط ويعملون بجدية، ويتعلمون بسرعة.

من العوامل التي تؤثر على مستوى الاندفاع: النجاح والإنجاز بالإضافة إلى حالة السرور المتوقعة من النجاح، والرغبة في تحقيق تقدير إيجابي للذات، وصيانة هذا التقدير وإدامته، فمن المعلوم أن الفرد يكون مفهوما لذاته ويتحدد في مستوى القدرات وأنواع المجالات التي ينزع إلى أن يظل ناجحاً في أدائها، ويبذل في سبيل ذلك أي جهد إضافي يستدعيه الحفاظ على هذا المستوى من التقدير للذات وقد ظهر أن تقدير الفرد لذاته يكون عرضة للارتفاع أو الانخفاض وفقاً لمستوى النجاح الذي يحققه في المواقف التي يعتبرها جزءاً هاماً من مفهومة لذاته (العواملة،2010: 30).

ومن أبرز الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة:

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الأزمات التربوية:

هدفت دراسة محمد ومحمود (2017) للكشف عن دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات التربوية في جامعة تشرين من وجهة نظر العاملين فيها، وكذلك تعرف الفروق بين إجابات العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (106) عاملاً وإدارياً، واستخدم المنهج الوصفي، وبينت نتائج البحث أن دور التخطيط الاستراتيجي (قبل، وفي أثناء، وبعد) حدوث الأزمة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث حول دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات التربوية في جامعة تشرين تبعاً للمتغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة المطيري (2019) إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت من (31) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (442) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، وجاء ترتيب المجالات (المتابعة والإشراف لإدارة المخاطر ثم تنفيذ سياسة إدارة المخاطر ثم تقييم ومراجعة إدارة المخاطر وأخيراً مجال التخطيط لإدارة المخاطر)، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وذلك على جميع المجالات والأداة ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة العيسى والألفي (2019) إلى الكشف عن درجة توفر متطلبات إدارة الأزمات بمدارس محافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وقد تم استخدم الباحث المنهج الوصفي بصورته المسحية، كما تم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية طبقية قوامها (364) معلماً بمدارس محافظة القنفذة، وبينت النتائج التي تم التوصل أن توفر متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.91)، وجاء مجال المهارات القيادية في مقدمة المجالات المتحققة. يليه مجال نظام فعال للمعلومات والاتصال، ثم مجال فريق إدارة الأزمات، وأخيراً مجال خطة لإدارة الأزمات وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 **a<**) في تقديرات العينة نحو درجة توفر متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة تعزى لاختلاف مكان العمل، ولصالح معلمي المدارس الأهلية، ووجود فروق تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية، ولصالح المعلمين بالمرحلة الابتدائية والثانوية، ووجود فروق تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات.

وهدفت دراسة كاراسافيديو (**Karasavidou**, 2019) إلى معرفة موقف المعلمين من إدارة الأزمات في المدارس الأساسية، وقد استخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة للبحث، وشملت العينة على (249) معلماً ومعلمة في إقليم مقدونيا الوسطى في اليونان، وقد أظهرت النتائج أن (62.4%) لم يتم تدريبهم على إدارة الأزمات، و(63%) يرغبون في الحصول على التدريب العملي من خلال عقد الورشات التدريبية والندوات في المدرسة.

وهدفت دراسة مقدادي (2020) إلى الكشف عن تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة تطبيق إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة: تم توزيعها على عينة عشوائية بسيطة من (124) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة تطبيق إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تعزى المتغير الجنس.

وهدفت دراسة ناصر (2020) للتعرف إلى درجة إدارة الأزمات التربوية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، وتكونت عينة الدراسة من (242) فرداً من الإداريين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة، وأظهرت النتائج أن درجة إدارة الأزمات التربوية كانت مرتفعة بوزن نسبي (78%)، وأظهرت أيضاً أن درجة إدارة الأزمات التربوية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تتأثر بالمتغيرات الديمغرافية (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي والتربوي، مكان المدرسة، الدورات التدريبية).

وهدفت دراسة فرج والسلمي (2020) التعرف على تجربة التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتم بناء استبانة طبقت على (26) معلم ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى وضع تصورا مقترحا تمثل في مجموعة من المحاور جاء أهمها تنمية العاملين لمواجهة الكوارث والأزمات، والكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في التعليم عن بعد أثناء الأزمات، والقيام بدورهم في جانب توظيف تقنية التعليم عن بعد في التعليم.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز:

هدفت دراسة سميرات ومقابلة (2014) للكشف عن درجة التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. وقد تكون مجتمع الدراسة من (1620) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية بسيطة بنسبة 20 % من مجتمع الدراسة، إذ بلغت عينة الدراسة من (324) معلماً ومعلمة، منهم (148) معلماً و(176) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداتي الدراسة للتأكد من صدقهما وثباتهما، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية من وجهات نظر معلميهم كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (38.3) وبانحراف معياري (66.0) وإن مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهات نظرهم كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (49.3) وبانحراف معياري (70.0) ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر معلميهم تبعا للمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والجنس.

هدفت دراسة المنصور (2019) إلى التعرف على أبرز عوامل البيئة المدرسية المؤثرة في دافعية المعلمين نحو الإنجاز من وجهة نظر معلمي التعليم العام المملكة العربية السعودية، وتكونت عينتها من (702) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعلى عبارتين توافرا وفقا لرأي المعلمين عبارة "تحتسب الوزارة ساعات التدريس ولا تحتسب الساعات غير التدريسية" وعبارة "أدفع من مالي الخاص لتوفير بعض المستلزمات المدرسية"، وأقلها توافرا عبارة "يتم إشراكي في صناعة القرارات المتعلقة بالمدرسة" وعبارة "تتوفر في مدرستي الوسائل التعليمية التي تساعدني لتقديم أداء أفضل"، وأظهرت النتائج أيضا أن البيئة المدرسية للمعلمين أفضل من البيئة المدرسية للمعلمات، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع البيئة المدرسية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية التي تقع فيها المدرسة بين المنطقة الشرقية والمناطق الوسطى والشمالية، وتميل تلك الفروق إلى تفضيل المنطقة الشرقية.

هدفت دراسة العيفة (2020) إلى التعرف على أثر الأنماط القيادية للإداريين على مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، خلال دراسة تطبيقية على المعلمين في المدارس الخاصة التابعة للعاصمة عمان– لواء ماركا، والبالغ عددهم (248) معلما ومعلمة. استخدمت الدراسة منهجية البحث الوصفي الارتباطي، حيث تم تصميم استبانة لجمع البيانات حول متغيرات الدراسة، التي تم توزيعها على كافة المعلمين المشتملين لعينة الدراسة، والمسحوبين بالطريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (2900)، وبعد جمع البيانات تم تحليلها بالطرق الإحصائية المناسبة، وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ وجود مستوى مرتفع لأنماط القيادة لدى الإداريين والمتمثلة في (النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط التسيبي)، وأن النمط التسيبي هو النمط السائد، كما أظهرت الدراسة وجود أثر إيجابي لأنماط القيادة لدى الإداريين على تعزيز مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

هدفت دراسة الجرابعة (2021) التعرف على المشكلات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في الأردن في إدارة الأزمات التربوية في ظل جانحة كورونا من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية بسيطة بلغت (110) مديرا ومديرة بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية الزرقاء الأولى في الأردن وبينت نتائج الدراسة أن المشكلات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في الأردن في إدارة الأزمات التربوية في ظل جائحة كورونا حصلت على متوسط كلي (3.78 من 5)، أي بدرجة حدة (مرتفعة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**a**<0.05) بين استجابات العينة تبعاً لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في إدارة الأزمات التعليمية بنجاح، وضرورة التخطيط الإدارة الأزمات التربوية ومواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة التي تساعد على التعامل مع الأزمات بشكل فعال.

هدفت دراسة حموري وأبو غزال (2021) الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (998) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة وفقا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أبو حسان (2019) لليقظة الذهنية، ومقياس أبو غزال والحموري والعجلوني (2013) للتوجهات الهدفية، كما تم تطوير مقياس لدافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**a**=0.05) للمتنبئين المستقلين (الشارحين): اليقظة الذهنية، والتوجهات الهدفية بالمتنبأ به التابع: دافعية الإنجاز، وبينت نتائج النموذج التنبؤي أن المتنبئات أهداف إتقان إقدام، ثم أهداف أداء/إقدام، ثم الوصف، ثم الملاحظة، ثم عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، ثم العمل بوعي.

هدفت دراسة سليمان وصالح (2021) للكشف عن مصدر التقويم (الذاتي/ المعلم) ببرنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الالكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم المهني إعداد معلمي مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا **STEM** ، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الدبلوم المهني إعداد معلمي مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا **STEM** بكلية التربية جامعة عين شمس بلغ عددهم (22) طالب وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين متساويتين، وهم: المجموعة الأولى وبلغ عددها (11) طالب وطالبة درسوا المحتوى ببرنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية وفق مصدر التقويم (الذاتي)، والمجموعة التجريبية الثانية وبلغ عددها (11) طالب وطالبة درسوا المحتوى التعليمي ببرنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية وفق مصدر التقويم (المعلم)، حيث تم

وضع الضوابط الخاصة بالتعلم بمصدري التقويم بالبرنامج القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية، وأسفرت نتائج البحث أن مصدري التقويم بالبرنامج المقترح بنمطية ساعد على تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الالكترونية والدافعية للإنجاز بشكل كبير لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين وذلك في التطبيق البعدي لأدوات البحث مقارنة بالتطبيق القبلي، كما دللت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية (مصدر التقويم المعلم) على طلاب المجموعة التجريبية الأولى (مصدر التقويم الذاتي) في الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الالكتروني والدافعية للإنجاز، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فرق ذو دلاله إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الالكتروني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

انفردت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة في اختيارها لمجتمع الدراسة؛ فهي من الدراسات القليلة التي هدفت إلى التعرف إلى درجة إدارة مديري المدارس الثانية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلميهم، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في استخدام أدوات الدراسة، واختيار المنهجية المناسبة للدراسة، وتفسير ومناقشة النتائج.

حيث وجد الباحث وجود ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الانجاز للمعلمين، وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

من هنا برزت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: (ما درجة إدارة مديري المدارس الثانوية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الانجاز للمعلمين؟) وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية كما يراها المعلمون أنفسهم؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لإدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الثانوية ودافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية؟
4. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة الأزمات التربوية على دافعية الانجاز لدى معلمين المدارس الثانوية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لدرجة إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الثانوية، والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – الدرجة العلمية – سنوات الخدمة)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لمستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس الثانوية، والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – الدرجة العلمية – سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل أساسي إلى:

1. الكشف عن مستوى إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الثانوية.
2. الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية.

3. التعرف على العلاقة بين إدارة الأزمات التربوية لدى ميري المدارس الثانوية ودافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية.
4. الكشف عن أثر لإدارة الأزمات التربوية على دافعية الانجاز لدى معلمين المدارس الثانوية.
5. تحديد الفروق في مستوى إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الثانوية، والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – الدرجة العلمية – سنوات الخدمة).
6. تحديد الفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس الثانوية، والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – الدرجة العلمية – سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: وتتمثل في:

1. تبرز في انها من المحاولات البحثية التي تحاول الكشف عن درجة إدارة مديري المدارس الثانوية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الانجاز للمعلمين.
2. إضافة مادة نظرية تتناول الأزمات التربوية، ودافعية انجاز المعلمين، والتي يمكن أن تفيد الباحثين والمهتمين.
3. يمكن أن يستفيد منها مديري المدارس والمعلمين للتعرف على أهمية إدارة الأزمات التربوية، ودافعية انجاز المعلمين على طبيعة العمل في المدارس.

الأهمية التطبيقية:

1. يمكن أن تزود وزارة التربية والتعليم بنتائج مهمة عن درجة إدارة مديري المدارس الثانوية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الانجاز للمعلمين
2. يمكن أن تسهم النتائج والتوصيات في مساعدة مدراء المدراس ووزارة التربية والتعليم في وضع الخطط الاستراتيجية.
3. يمكن أن تفيد الباحثين والمهتمين من نتائج الدراسة، وإجراء دراسات مشابهة ومماثلة.

مصطلحات الدراسة:

تحقيقاً لأغراض الدراسة، تم تعريف المصطلحات التالية:

إدارة الأزمات التربوية:

يعرفها الراجحي والغامدي (2021: 221) بأنها: عملية تخطيط استراتيجي تلتزم باتخاذ مجموعة من القرارات بسبب وجود تحديد قد يلحق الأذى بالأشخاص أو الممتلكات أو يؤدي إلى تعطيل: العمل، مما يستلزم إدارة سريعة وفي وقت محدد وفي ظروف يسودها التوتر وعدم التيقن للاستجابة السليمة لأحداث الأزمة ومنع تصاعدها والتقليل من نتائجها السلبية إلى أقل حد.

وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحددها المعلمون على استبانة إدارة مديري المدراس الثانوية للأزمات التربوية.

دافعية الإنجاز:

يعرفها العناوسة والشقران (2021: 282) بأنها: عبارة عن سلوك داخلي يدفع الموظف لتحقيق هدف معين في بيئة العمل، وذلك عبر تطابق أهداف المؤسسة وأهدافه، مع توفير المؤسسة كافة المتطلبات الأساسية لإنجاز العمل.

وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها معلمو المدارس الثانوية على استبانة دافعية الإنجاز.

حدود الدراسة:

حد الموضوع اقتصرت الدراسة على موضوع درجة إدارة مديري المدارس الثانوية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الانجاز للمعلمين.

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة بالمدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم غرب غزة.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021 / 2022م.

الحد البشري: تم إجراء الدراسة على معلمي المدارس الثانوية العاملين بمديرية التربية والتعليم غرب غزة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه السببي في إجراء الدراسة ويقصد به ذلك المنهج الذي يعتمد على جمع البيانات وتحليلها واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة على جميع المعلمين في المدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم غرب غزة وعددهم (1408) معلماً ومعلمه حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم 2022/2021م.

عينة الدراسة: قسم الباحث عينة الدراسة إلى قسمين:

أ. عينة استطلاعية: قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي للإجابة على الاستبانة وذلك لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة.

ب. العينة الفعلية: تم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية منظمة كما ورد في توزيع أفراد الجدول رقم (1) بحيث تمثل جزء من مجتمع الدراسة، حيث بلغت (160) من المعلمين العاملين بالمدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم غرب غزة.

وصف عينة الدراسة:

قام الباحث بحساب التكرار والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية في الدارسة وهي (النوع – الدرجة العلمية – سنوات الخدمة)

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	البيان	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	91	56.9
	أنثى	69	43.1
	المجموع	**160**	**%100**
الدرجة العلمية	بكالوريوس فأقل	91	56.9
	دراسات عليا	69	43.1
	المجموع	**160**	**%100**
سنوات الخدمة	أقل من 7 سنوات	15	9.4
	7–15 عام	82	51.3
	أكثر من 15 عام	63	39.4
	المجموع	**160**	**%100**

أولاً: مقياس إدارة الأزمات التربوية

وصف الاستبانة: استخدم الباحث استبانة إدارة الأزمات التربوية إعداد (عبد العال، 2009).

صدق الاستبانة

الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرة من فقرات الاستبانة والمجال الكلي بواسطة برنامج (SPSS)

جدول (2) معاملات الارتباط بين فقرات المقياس الأول (إدارة الأزمات التربوية) والدرجة الكلية للمجال

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.745	13	**0.798	25	**0.784
2	**0.654	14	**0.854	26	**0.654
3	**0.741	15	**0.695	27	**0.745
4	**0.625	16	**0.784	28	**0.784
5	**0.710	17	**0.852	29	**0.666
6	**0.569	18	**0.695	30	**0.798
7	**0.620	19	**0.854	31	**0.854
8	**0.845	20	**0.741	32	**0.695
9	**0.657	21	**0.625	33	**0.854
10	**0.784	22	**0.710	34	**0.798
11	**0.654	23	**0.569		
12	**0.745	24	**0.620		

يتضح من الجدول (2) أن جميع فقرات المقياس الأول دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من α=0.05.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات الكلي لاستبانة إدارة الأزمات التربوية المختلفة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha عن طريق برنامج الحاسوب spss كما هو موضح

جدول (3) معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الدرجة ككل	34	0.873

يتضح من الجدول (3) أن معامل ألفا كرونباخ للفقرات أعلى من 0.5 وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز:

وصف الاستبانة: استخدم الباحث استبانة دافعية الإنجاز إعداد (الشرفاء، 2015).

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرة من فقرات الاستبانة والمجال الكلي بواسطة برنامج (SPSS)

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس الثاني (دافعية الإنجاز) والدرجة الكلية للمجال كما هو موضح في جدول (4)

جدول (4) معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني (دافعية الإنجاز) والدرجة الكلية للمجال

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.784	10	**0.95	19	**0.695
2	**0.695	11	**0.64	20	**0.666
3	**0.784	12	**0.66	21	**0.798
4	**0.695	13	**0.73	22	**0.854
5	**0.784	14	**0.70	23	**0.695
6	**0.632	15	**0.61	24	**0.854
7	**0.789	16	**0.75	25	**0.798
8	**0.841	17	**0.77		
9	**0.741	18	**0.741		

يتضح من الجدول (4) أن جميع فقرات المقياس الثاني دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للمجال الثاني حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha=0.05$.

الثبات: تم حساب الثبات الكلي لاستبانة دافعية الإنجاز المختلفة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha عن طريق برنامج الحاسوب spss كما هو موضح بجدول (5)

جدول (5) معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس إدارة الأزمات التربوية

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الدرجة ككل	25	0.845

يتضح من الجدول (5) أن معامل ألفا كرونباخ للفقرات أعلى من 0.5 وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية معامل ألفا كرونباخ، المتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية والرتب، اختبار T.test، اختبار التباين الأحادي.

تحليل النتائج وتفسيرها:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم؟

جدول رقم (6) يوضح المتوسط والانحراف والنسبة المئوية والرتب لمجال مستوى إدارة الأزمات التربوية

م	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة

م	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	32	يعمل على عدم نشر الشائعات والمبالغات في الحديث عن الأزمة حتى لا يتفاقم حدوثها.	3.58	1.216	71.5	1
2	34	يستخدم أسلوب العصف الذهني لتحديد الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع الأزمة.	3.58	1.267	71.5	2
3	4	يعمل على حصر الأزمة في نطاق محدود داخل المدرسة حتى لا تنتشر.	3.51	1.166	70.1	3
4	18	يقوم بالتنسيق مع خدمات المجتمع (الشرطة، المطافئ، المستشفيات،..) لمواجهة الأزمة.	3.49	1.203	69.9	4
5	29	يجد صعوبة في مواجهة الأزمة بسبب قلة الإمكانات داخل المدرسة.	3.49	1.144	69.9	5
6	27	يتابع مدى التزام كل عضو بدوره في الحد من انتشار الأزمة.	3.48	1.213	69.5	6
7	1	يقوم مدير المدرسة بإبلاغ المستويات الإدارية العليا؛ للتعامل مع الأزمة عند حدوثها داخل المدرسة.	3.46	1.148	69.1	7
8	13	يخفي ملامح الأزمة ويدعي سلامة الموقف؛ حتى لا يستفحل خطرها.	3.44	1.08	68.9	8
9	31	يشجع العاملين في المدرسة على التعاون في اختبار البدائل المناسبة.	3.44	1.273	68.9	9
10	19	أهيئ الجو الملائم من تعاون وتألف بين الأعضاء ليتمكنوا من تأدية أدوارهم على الوجه الأمثل.	3.44	1.148	68.8	10
11	25	تمنعه الظروف السياسية من مواجهة الأزمة.	3.43	1.091	68.5	11
12	2	يحرص على سرعة جمع المعلومات الكافية والدقيقة المتعلقة بالأزمة؛ ليسهل مواجهتها.	3.42	1.184	68.4	12
13	20	يطالب قيادات صانعي الأزمة بتوحيد مطالبهم لاحتواء الأزمة.	3.39	1.171	67.8	13
14	30	يتبنى سياسة الباب المفتوح في الاتصالات الداخلية والخارجية لمواجهة الأزمة.	3.37	1.125	67.4	14
15	33	يستعين بالتقنيات الحديثة كالحاسب الآلي والانترنت والخبرات الخارجية للتعامل مع الأزمات.	3.37	1.136	67.4	15
16	21	يجد صعوبة في مواجهة الأزمة داخل المدرسة بسبب القصور في أداء العاملين.	3.34	1.016	66.9	16
17	22	أحرص على خفض التوتر واستعادة الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة؛ ليتمكنوا من مواجهة الأزمة.	3.34	1.187	66.9	17
18	12	يحدد الجهات المسببة للأزمة في المدرسة.	3.33	1.148	66.6	18
19	3	يقوم بتشكيل فريق لمواجهة الأزمات المدرسية.	3.32	1.168	66.4	19
20	23	ينسق بين جهود العاملين داخل المدرسة والجهات والهيئات خارج المدرسة التي يمكن التعاون معها في السيطرة على الأزمة.	3.3	1.109	66	20
21	8	يقوم بتحريك الإمكانات المادية والبشرية الضرورية بسرعة ودقة لاحتواء الأزمة.	3.29	1.178	65.8	21

م	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
22	28	يستوعب الضغوط المولدة للأزمة من أجل إفقادها قوتها المؤثرة.	3.24	1.302	64.9	22
23	17	يتظاهر بأنه قد تم السيطرة على الأزمة والمدرسة في أحسن أحوالها.	3.21	1.146	64.3	23
24	7	يشارك العاملين بالمدرسة في إعداد خطة مواجهة الأزمة.	3.21	1.15	64.1	24
25	16	يجتمع مع صانعي الأزمة ويناقشهم.	3.18	1.085	63.5	25
26	15	يستشير أهل الرأي والعلم والخبرة في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة.	3.16	1.051	63.3	26
27	5	يكلف بعض المعلمين لمواجهة الأزمة داخل المدرسة لانشغاله.	3.14	1.135	62.8	27
28	24	يتفاوض مع مسببي الأزمة للوصول لحل مناسب.	3.12	1.107	62.4	28
29	26	يحرص على إيجاد جدول أولويات يتسم بالدقة الفاعلة لمواجهة الأزمة.	3.12	1.066	62.4	29
30	6	يحدد الإمكانات اللازمة لمواجهة الأزمة.	3.09	1.069	61.9	30
31	14	يتخذ قرارات سريعة وحاسمة ومناسبة للسيطرة على الموقف وتوجيهه الوجهة السليمة لمواجهة الأزمة.	3.08	1.2	61.5	31
32	10	يضع خطة شاملة لمواجهة الأزمة.	3	1.16	60	32
33	9	يطلب التعليمات من الإدارة العليا عند حدوث الأزمة.	2.92	1.16	58.4	33
34	11	يستخدم أسلوب الإقناع مع فئات المجتمع المدرسي عند التعامل مع الأزمة.	2.92	1.099	58.4	34
		الدرجة الكلية	**3.3**	**0.845**	**66**	

أشارت نتائج الدراسة أن نسبة مستوى إدارة الأزمات التربوية لدى مدراء المدارس الثانوية التي بلغت (66%) وهو مستوى متوسط.

بالنظر إلى الجدول رقم (6) يتضح أن أعلى الفقرات هي الفقرة رقم (32)، والتي نصت على "يعمل على عدم نشر الشائعات والمبالغات في الحديث عن الأزمة حتى لا يتفاقم حدوثها "والتي نسبتها (71.5%)، ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن إدارة المدرسة تحرص على معالجة الشائعات والحرص على الحد منها وذلك حرصاً للحد من الشائعات قبل تفاقمها وزيادة حديتها، ويتضح أن الفقرة رقم (11)، والتي نصت على "يستخدم أسلوب الإقناع مع فئات المجتمع المدرسي عند التعامل مع الأزمة "احتلت المرتبة الدنيا بنسبة مئوية مقدارها (58.4%) من حيث مستوى إدارة الأزمات التربوية لدى مدراء المدارس، ويعزو الباحث ذلك لقلة الإمكانات المتوافرة لدى مدراء المدارس، كما وأن هناك العديد من الأزمات الطارئة التي تحدث وتكون حديثة العهد وتتطلب جهود القيادات الإدارية بالوزارة وعلى سبيل المثال أزمة فايروس كورونا.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة محمد ومحمود (2017) والتي بينت أن دور التخطيط الاستراتيجي (قبل، وفي أثناء، وبعد) حدوث الأزمة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة. ودراسة المطيري (2019) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة. ودراسة العيسى والألفي (2019) والتي توصلت إلى أن توفر متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.91).

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على:

ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية؟

جدول رقم (7) يوضح المتوسط والانحراف والنسبة المئوية والرتب لمجال مستوى دافعية الإنجاز

م	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	17	أرغب بتحدي الآخرين عند أداء مهمة ما في عملي.	3.81	1.261	76.1	1
2	5	أقوم بالأعمال الصعبة التي تشكل تحديا مع لقدراتي الوظيفية.	3.74	1.281	74.8	2
3	6	التخطيط للمستقبل هو طريق لنجاحي في حل مشكلات العمل.	3.73	1.169	74.6	3
4	18	أبادر في إبداء رأي رغبة لمعرفة ردود فعل زملائي.	3.73	1.346	74.5	4
5	3	ينقضي الوقت دون الشعور به لرغبتي في إنجاز أعمالي.	3.72	1.265	74.4	5
6	4	أفكر بإنجازاتي الماضية وأندفع لتحقيق أهدافي المستقبلية.	3.71	1.267	74.1	6
7	7	أستطيع تجاوز المصاعب التي أتعرض لها.	3.68	1.285	73.6	7
8	13	أنجز الأعمال الموكلة إلى بدقة وإتقان.	3.68	1.281	73.5	8
9	15	أستثمر الوقت لكي أنجز الأعمال التي تطلب مني.	3.66	1.192	73.3	9
10	14	أضع لنفسي أثناء العمل مستوى عالي من تقييم الأداء.	3.66	1.177	73.1	10
11	21	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الموكل إلى.	3.65	1.275	73	11
12	19	أشعر بدافعية بعد فترة قصيرة من بداية العمل.	3.62	1.341	72.4	12
13	2	أهتم بإنجاز عملي على أكمل وجه.	3.61	1.259	72.3	13
14	11	أبذل قصارى جهدي لرفع المستوى التعليمي لدي.	3.59	1.205	71.8	14
15	8	أثق بمقدرتي على إقناع الآخرين في العمل.	3.56	1.395	71.3	15
16	10	لدي التصميم والإصرار على إتمام أي عمل صعب.	3.53	1.121	70.5	16
17	20	أرغب في تحمل المسؤوليات في العمل.	3.5	1.327	70	17
18	25	أثق بمقدرتي على اتخاذ القرارات لاعتمادي معلومات دقيقة.	3.49	1.355	69.8	18
19	24	أستمتع بمنافسة زملائي ممن هم في مستوى قدراتي أو أعلى.	3.44	1.368	68.8	19
20	23	نجاحي يعتمد على مقدرتي وكفاياتي الوظيفية.	3.32	1.315	66.4	20
21	1	أملك الرغبة في النجاح أكثر من زملائي الآخرين.	3.26	1.174	65.3	21
22	22	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.	3.22	1.227	64.4	22
23	9	أفضل قضاء الوقت في تعلم ما ينمي مقدراتي ومهاراتي.	3.21	1.162	64.3	23
24	16	أحاول مرات عديدة حتى أتقن عملي.	3.01	1.327	60.3	24
25	12	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها.	2.86	1.268	57.1	25
الدرجة الكلية			3.52	0.897	70.4	

أشارت نتائج الدراسة أن نسبة مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية التي بلغت (70.4%) وهو مستوى عال.

بالنظر إلى الجدول رقم (7) يتضح أن أعلى الفقرات هي الفقرة رقم (17)، والتي نصت على " أرغب بتحدي الآخرين عند أداء مهمة ما في عملي " والتي نسبتها (76.1%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين يمتلكون العديد من المهارات والخبرات والتي يحرصون من خلالها لإنجاز مهامهم التي تقع على عاتقهم، وهذا ما يشكل دافع قوي لديهم للإنجاز، ويتضح أن الفقرة رقم (12)، والتي نصت على "أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها" احتلت المرتبة الدنيا بنسبة مئوية مقدارها (57.1%) من حيث مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المشكلات التي تحدث داخل المدرسة يقع على عاتق الإدارة المدرسية الجزء الأكبر في حلها وذلك وفق التسلسل الإداري المتبع داخل المدرسة.

وتختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة سميرات ومقابلة (2014) والتي توصلت إلى مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهات نظرهم كان متوسطاً.

نتيجة السؤال الثالث في الدراسة والذي ينص على ما يلي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الثانوية ودافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية؟

وينبثق من السؤال الثالث الفرضية التالية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في إدارة الأزمات التربوية ودافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الثانوية.

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين إدارة الأزمات التربوية ودافعية الإنجاز، وحصلوا على النتائج التالية كما هو موضح بجدول (8)

جدول (8) معاملات الارتباط بيرسون بين إدارة الأزمات التربوية ودافعية الإنجاز

المقياس	دافعية الإنجاز	إدارة الأزمات التربوية	Sig. (2-tailed)
إدارة الأزمات التربوية	0.902	1	0.000
دافعية الإنجاز	1	0.902	0.000

يتبين من الجدول (8) أن معامل الارتباط بيرسون بين إدارة الأزمات التربوية ودافعية الإنجاز يساوي (0.902) وهو معامل ارتباط طردي.

يعزو الباحث ذلك إلى أن إدارة مدراء المدارس الثانوية للأزمات يمهد الطريق أمام المعلمين لإنجاز مهامهم الموكلة إليهم، وتشكل حافزاً قوياً لديهم للإنجاز، حيث أن الأزمات تعتبر عائقاً أمام المعلمين وتحد من قدرتهم على الإنجاز، وقيام مدير المدرسة بدوره بعلاج تلك الأزمات يحفز المعلمين لإنجاز مهامهم.

نتيجة السؤال الرابع في الدراسة والذي ينص على ما يلي:

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة الأزمات التربوية على دافعية الانجاز لدى معلمين المدارس الثانوية؟

وينبثق من السؤال الثالث الفرضية التالية:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة الأزمات التربوية على دافعية الانجاز لدى معلمين المدارس الثانوية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Stepwise لقياس أثر المتغير المستقل (إدارة الأزمات التربوية) على المتغير التابع (دافعية الإنجاز)، وقد تبين التالي:

يبين نموذج الانحدار النهائي باستخدام طريقة الانحدار التدريجي (Stepwise) أن مستوى إدارة الأزمات التربوية وهو يمثل المتغير المستقل يؤثر بصورة جوهرية وذات دلالة إحصائية دافعية الإنجاز.

جدول (9) يوضح تحليل الانحدار التدريجي (Stepwise) (المتغير التابع: دافعية الإنجاز)

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	القيمة الاحتمالية sig.	مستوى الدلالة عند (0.05)
المتغير الثابت	3.36	0.316		10.6	0.00	دال
إدارة الأزمات التربوية	0.130	0.072	0.18	8.11	0.00	دال
تحليل التباين ANOVA						
قيمة اختبار F	5.94		القيمة الاحتمالية			0.000
قيمة معامل التفسير المعدل R^2	0.813		**القيمة الاحتمالية لمعامل التفسير**			0.000

يتضح من الجدول السابق (9) أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة الأزمات التربوية على دافعية الانجاز لدى معلمين المدارس الثانوية.

معادلة التأثير:

دافعية الإنجاز = 3.36 + 0.130 (إدارة الأزمات التربوية).

ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن إدارة مدراء المدارس للأزمات التربوية بشكل علمي ومنهجي ومدروس، وكذلك دراسة الأزمات التربوية والعمل على علاجها وحلها بالشكل المناسب من خلال إدارتها بشكل منهجي وعملي وصولاً لحلها والاستفادة منها، هذا يؤثر بشكل كبير على تطور دافعية الإنجاز لدى المعلمين نحو إنجاز مهامهم المكلفين بها دون وجود أي أزمات تعيق الإنجاز الذي يسعون لتحقيقه.

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الثانوية، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – الدرجة العلمية – سنوات الخدمة)؟

وينبثق من السؤال الرابع الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الأزمات التربوية تعزى لمتغير الجنس.

لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري واستخدم الباحث اختبار (T.test) تبعاً لمتغير الجنس (ذكر –أنثى) ويوضح جدول رقم (10) النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول رقم (10) المتوسط والقيمة المحوسبة ودلالتها تعزى للجنس (ذكر– أنثى)

المجال	الجنس	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
إدارة الأزمات التربوية	ذكر	91	3.252	0.78	0.810	0.419

	أنثى	69	3.362	0.92		

قيمة "ت" عند مستوى 0.01 تساوي 1.96

قيمة "ت" عند مستوى 0.05" تساوي 2.58

يتبين من الجدول رقم (10)

أن قيمة مستوى الدلالة (0.419)= sig أكبر من α=0.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الأزمات التربوية تبعاً لمتغير الجنس.

يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن مدراء المدارس على الرغم من اختلاف الجنس لديهم يحرصون على إدارة الأزمات بالشكل المناسب والمطلوب، ذلك لإنهم ينتمون لنفس المؤسسة التعليمية والتي تتبع سياسات واضحة ومحددة لإدارة الأزمات، ويلتزمون بها.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الأزمات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.**

لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري واستخدم الباحث اختبار (T.test) تبعاً لمتغير الدرجة العلمية ويوضح جدول رقم (11) النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول رقم (11) المتوسط والقيمة المحوسبة ودلالتها تعزى للدرجة العلمية

المجال	الدرجة العلمية	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
إدارة الأزمات التربوية	بكالوريوس	91	3.187	0.96	1.94	0.054
	دراسات عليا	69	3.447	0.64		

قيمة "ت" عند مستوى 0.01 تساوي 1.96

قيمة "ت" عند مستوى 0.05" تساوي 2.58

يتبين من الجدول رقم (10)

أن قيمة مستوى الدلالة (0.054)= sig أكبر من α=0.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الأزمات التربوية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن إدارة الأزمات تتطلب أن يتمتع مدراء المدارس بالعديد من المهارات والخبرات التي تمكنهم من إدارة الأزمات بالشكل المناسب والمطلوب، وذلك بغض النظر عن الدرجة العلمية.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الأزمات التربوية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.**

وللتحقق من ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق بين المجموعات

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) تبعاً إلى متغير سنوات الخدمة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
إدارة الأزمـــات	بين المجموعات	1	2	0.5	0.701	0.498

التربوية	داخل المجموعات	112	157			
	المجموع	113	159	0.72		

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (3-160 =3.88)

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)عند مستوى 0.05 لدرجة حرية (3-160 =2.65)

يتبين من الجدول رقم (12)

أن قيمة مستوى الدلالة (0.498)= sig أكبر من α=0.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الأزمات التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن إدارة الأزمات تقع وفق المهام والصلاحيات التي يتمتع بها مدير المدرسة، وكذلك الخبرات والمهارات التي أكتسبها خلال حياته العملية والتدريب الي تلقاه لإدارة الأزمات.

للإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – الدرجة العلمية – سنوات الخدمة)؟

وينبثق من السؤال الرابع الفرضيات التالية:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.**

لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري واستخدم الباحث اختبار (T.test) تبعاً لمتغير الجنس (ذكر –أنثى) ويوضح جدول رقم (13) النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول رقم (13) المتوسط والقيمة المحوسبة ودلالتها تعزى للجنس (ذكر- أنثى)

المجال	الجنس	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	ذكر	91	3.464	0.83	0.886	0.377
	أنثى	69	3.591	0.98		

قيمة "ت" عند مستوى 0.01 تساوي 1.96

قيمة "ت" عند مستوى 0.05" تساوي 2.58

يتبين من الجدول رقم (13)

أن قيمة مستوى الدلالة (0.377)= sig أكبر من α=0.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس.

يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن المعلمون على الرغم من اختلاف الجنس لديهم يحرصون على إنجاز مهامهم بالشكل المناسب والمطلوب، وتتبع دافعية الإنجاز مما يتمتع بها المعلم من مهارات وخبرات، بغض النظر عن الجنس.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الدرجة العلمية.**

لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري واستخدم الباحث اختبار (T.test) تبعاً لمتغير الدرجة العلمية ويوضح جدول رقم (14) النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول رقم (14) المتوسط والقيمة المحوسبة ودلالتها تعزى للدرجة العلمية

المجال	الدرجة العلمية	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	بكالوريوس	91	3.314	1.01	3.41	0.001
	دراسات عليا	69	3.788	0.63		

قيمة "ت" عند مستوى 0.01 تساوي 1.96

قيمة "ت" عند مستوى 0.05" تساوي 2.58

يتبين من الجدول رقم (14)

أن قيمة مستوى الدلالة (0.001)= sig أقل من α=0.05 حيث يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لصالح الدراسات العليا.

يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن إدارة الأزمات تتطلب أن يتمتع المعلمون بالعديد من المهارات والخبرات التي تمكنهم من السعي نحو الإنجاز بالشكل المناسب والمطلوب، حيث أن المعلمين ذوي الدراسات العليا يمتلكون العديد من المهارات والخبرات والتي يسعون لتوظيفها في عملهم..

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب إدارة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وللتحقق من ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق بين المجموعات

جدول (15) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) تبعاً إلى متغير سنوات الخدمة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	بين المجموعات	1.9	2	0.95	1.183	0.309
	داخل المجموعات	126	157	0.8		
	المجموع	128	159			

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (3−160 =3.88)

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)عند مستوى 0.05 لدرجة حرية (3−160 =2.65)

يتبين من الجدول رقم (15)

أن قيمة مستوى الدلالة (0.309)= sig أكبر من α=0.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن دافعية الإنجاز تنبثق من المهام والصلاحيات التي يتمتع بها المعلم، وكذلك الخبرات والمهارات التي أكتسبها خلال حياته العملية والتدريب الي تلقاه والذي ولد لديه الدافع القوي للإنجاز.

التوصيات والمقترحات:

- يجب أن يحرص مدراء المدارس على توفير الفرص للمعلمين الذين يتمتعون بدافعية للإنجاز على تقديم مقترحاتهم وتصوراتهم ودراستها، وكذلك على توظيف خبراتهم ومهاراتهم في إدارة الأزمات.
- الحرص على تعزيز روح العمل التشاركي والتعاوني بين القيادات الإدارية ومدراء المدارس والمعلمين في إدارة الأزمات التربوية.
- تشجيع المعلمين على المشاركة في إدارة الأزمات التربوية بمراحلها المختلفة.

- تعزيز المتطلبات المهنية والوظيفية للمعلمين من أجل تطوير دافعية الإنجاز لديهم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حليمة، أشرف (2008). **المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أبو رمان، جمانة (2021). **إدارة الأزمات والكوارث والمخاطر، نهج للوقاية والعلاج والتعافي**، (1)، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- التركي، عبد الله والنصيان، عبد الرحمن (2021). الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث غزة، 5(18): 111- 128.
- جبريل، عبد الواحد (2021). واقع إدارة الأزمات في كلية العلوم التربوية جامعة إنجمينا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، جامعة محمد خيضر بسكرة- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(2): 533- 575.
- الجرابعة، ناريمان (2021). مشكلات المدارس الحكومية الأردنية بمديرية الزرقاء في مواجهة وإدارة الأزمات التربوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديريها، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث غزة، 5(42): 41- 55.
- حموري، بتول وأبو غزال، معاوية (2021). القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، جامعة القدس المفتوحة، 12(37): 146- 170.
- الخرينج، ليلى (2007). **دافعية الإنجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقليا والعاديات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الراجحي، إلهام والغامدي، مها (2021). قيادة الأزمات في المؤسسات التربوية، **الثقافة والتنمية**، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 20(165): 219- 224.
- الربابعة، عمر (2009). **جاهزية المدارس لإدارة الأزمات**، ط1، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- رسلان، محمود (2012). **دافعية الإنجاز، المفهوم النظرية والتطبيق**، جامعة الملك فيصل (الإحساء)، مركز الترجمة والتأليف والنشر.
- الزعبي، فلاح سلطان (2005). **علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- زهران، سناء (2013). إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، 3(34).

- سليمان، مروة وصالح، محمود (2021). ببرنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية وأثره على تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الالكتروني والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM، **دراسات في التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس- كلية التربية- مركز تطوير التعليم الجامعي، (50): 321- 421.
- سميرات، سمر ومقابلة، عاطف (2014). درجة التزام مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، **مجلة دراسات**، 41: 513-536.
- الشرفاء، نهى (2015). **أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في عمان وعلاقتها مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الصباحي، عبده (2019). **برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية في مكتب التربية والتعليم محافظة إب- اليمن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إب، كلية التربية، اليمن.
- عبد العال، رائد (2009). **أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- العناسوة، محمد والشقران، رامي (2021). درجة تطبيق اللامركزية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز من وجهة نظر مديري المدارس، **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة عمان العربية- عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، 5(1): 278- 301.
- العواملة، حابس (2010). **الدافعية**، ط1، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- العيسى، عبد الله والألفي، أشرف (2019). متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة، **مجلة كلية التربية أسيوط**، 35(8): 441- 480.
- العيفة، النافلة (2020). أثر الأنماط القيادية للإداريين على مستوى دافعية الإنجاز من وجهة نظر المعلمين في المدارس الخاصة التابعة للعاصمة عمان- لواء ماركا، **مجلة الأندلس**، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف- مخبر نظرية اللغة الوظيفية، 7(28): 183- 224.
- غنيمة، رهف (2014). **متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- فرج، سعاد والسلمي، حياة (2020). تجربة التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات في المملكة العربية السعودية، **بحث مقدم في المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي**، في الفترة بين 30 أكتوبر- 2نوفمبر 2020، بمنصة زووم، 184- 205.
- اللامي، غسان والعيساوي، خالد (2015). **إدارة الأزمات: الأسس والتطبيقات**، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- ماهر، أحمد (2006). **إدارة الأزمات**، الإسكندرية: الدار الجامعية، مصر.
- محمد، محمود ومحمود، نورا (2017). دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات التربوية في جامعة تشرين من وجهة نظر العاملين فيها: دراسة ميدانية، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة تشرين، 39(2): 239- 260.

- مرسي، شيماء والبنا، أحمد وعبد التواب، عبد التواب (2020). دور القيادة التربوية في إدارة الأزمات في التعليم الفني، **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، جامعة أسيوط– كلية التربية، مركز تعليم الكبار، 2(2): 69–91.
- المطيري، خالد (2019). **درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
- مقدادي، محمد (2020). تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة تطبيق إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، **مجلة إدارة المخاطر والأزمات**، 2(2): 20– 31.
- المنصور، خالد (2019). عوامل البيئة المدرسية المؤثرة في دافعية المعلمين نحو الإنجاز من وجهة نظر معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية، **آفاق جديدة في تعليم الكبار، جامعة عين شمس**، 26: 233–267.
- مهنا، محمد (2004). **إدارة الأزمات قراءة في المنهج**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- ناصر، رشا (2020). أثر بعض المتغيرات الديموغرافية على إدارة الأزمات التربوية: بحث ميداني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية– سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة تشرين، 42(4): 115– 134.
- موفع وزارة التربية والتعليم غزة https://www.mohe.ps/.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Brack, G & Hill, M & Brack, C. (2009). The end of innocence part2: further lessons in crisis management in the new millennium. Georgia state university.
- Karasavidou, E. (2019). Crisis Management: Attitudes and Perceptions of Primary School Teachers, European Journal of Educational Management, 2 (2), 73- 84.
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2004). Motivation: Theory, research, and applications (5th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Sikhwari, T. D (2014): A Study of the relationship between motivation self- concept and academic achievement of students at university in Limpopo province, south Africa.