جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين

Mindfulness of Basic Public-School Principals in the Hashemite Kingdom of Jordan and its Relationship to Risk Management from Teachers' Point of View

إعداد

غدير عبد الهادي صالح العراقبة

إشراف

الدكتورة خولة حسين عليوة

قدمت هذة الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص إدارة وقيادة تربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

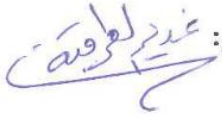
حزيران، 2021

تفويض

أنا غدير عبدالهادي صالح العراقبة، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً إلى المكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: غدير عبدالهادي صالح العراقبة.

التاريخ: 27 / 06 / 2021.

التوقيع: 

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين

للباحثة: غدير عبد الهادي صالح العراقبة

وقد أجيزت بتاريخ: 20214/06/16م

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
أ. د. علي حسين حورية	عضوا من داخل الجامعة ورئيسا	جامعة الشرق الأوسط	
د. خولة حسين عليوة	مشرفاً	جامعة الشرق الأوسط	
د. كاظم عادل الغول	عضوا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
أ. د. معن محمود العياصرة	عضوا من خارج الجامعة	جامعة جرش	

شكر وتقدير

أحمد الله كما ينبغي لجلاله وعظيم سلطانه، الحمد لله والشكر له على التوفيق والنجاح الذي يستحق الشكر لله وحده...والله أسأل سبحانه أن يكون فيها علما نافع خالص لوجهك الكريم...

يقول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" لذا أتقدم بالشكر الكبير والعرفان بالجميل إلى أستاذتي ومشرفتي **الدكتورة خولة حسين عليوة** على ما بذلته من جهود معي في إعداد رسالتي بهذه الصورة.

وإلى **الأساتذة الأفاضل لجنة المناقشة** المكونة من كل من **الأستاذ الدكتور علي حورية والأستاذ الدكتور كاظم الغول** على ملاحظاتهم القيمة لتصويبهم لهذه الرسالة، فإليكم أساتذتي كل كلمات الشكر فمعروفكم يدوم وجميلكم محفوظ فكنتم خير معين.

كما أقدّم امتناني وشكري **لجميع أساتذتي في جامعة الشرق الأوسط** على كل ما قدموه من علم لنا، وأزالوا كل غيمة جهل مرّت بنا، حفظهم الله ووفقهم وسدد خطاهم...

والشكر موصول إلى جميع الزملاء الذين رافقونا في دربنا ...

الباحثة

غدير عبد الهادي صالح العراقبة

الإهداء

إلى قدوتي وشمس عمري التي أغربت ... لكنها تشرق كل يوم تبعث روح الأمل ... إلى من غرس حب العلم والعمل ... إلى روح والدي رحمه الله ...

وإلى شمعة دربي ونوره والدتي العزيزة حفظها الله ورعاها ...

وإلى قطعة من روحي ابنتي الغالية

" غلا "

الباحثة

غدير عبد الهادي صالح العراقبة

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول .....ح
قائمة الملحقات..... ي
الملخّص باللغة العربية .....ك
الملخّص باللغة الإنجليزية .....ل

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة.....2
مشكلة الدراسة.....7
أهداف الدراسة وأسئلتها 9
أهمية الدراسة 10
حدود الدراسة..... 11
مصطلحات الدراسة 11

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري..... 14
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة..... 40
ثالثاً: ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها 52

الفصل الثالث: الطريقة الإجراءات

منهج الدراسة المستخدم..... 56
مجتمع الدراسة 56
عينة الدراسة 57
أداتا الدراسة..... 58

متغيرات الدراسة 65
إجراءات الدراسة 66
إجراءات التصحيح 67
المعالجة الإحصائية 67

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 70
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 73
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 75
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 76
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 80

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 86
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 90
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 94
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 95
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 99
التوصيات 103
المقترحات 103

قائمة المراجع

اولاً: المراجع العربية 104
ثانياً: المراجع الأجنبية 109
الملحقات 114

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب الإقليم والجنس	57
3 – 2	توزع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المملكة الأردنية الهاشمية حسب الإقليم والجنس	57
3 – 3	معاملات الاتساق الداخلي لفقرات استبانة اليقظة الذهنية مع الدرجة الكلية	59
3 – 4	معاملات الاتساق الداخلي لفقرات استبانة إدارة المخاطر مع الدرجة الكلية	63
4 – 5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	70
4 – 6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	73
4 – 7	العلاقة الارتباطية بين درجة توافر اليقظة الذهنية لمديري المدارس الحكومية الأساسية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)	75
4 – 8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية والإختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين وفقاً لمتغير جنس المعلمين	76
4 – 9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والاختبار الثائي (t–test) لعينتين مستقلتين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين	77
4 – 10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية تبعاً لمتغير خبرة المعلمين	78
4 – 11	تحليل التباين الأحادي لإختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية وفقاً لمتغير خبرة المعلمين	78

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4 – 12	المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية تبعاً لمتغير خبرة المعلمين	79
4 – 13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر، والاختبار الثائي (t–test) لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس	80
4 – 14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر، والاختبار الثائي (t–test) لعينتين مستقلتين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين	81
4 – 15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر وفقاً لمتغير خبرة المعلمين	82
4 – 16	تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر وفقاً لمتغير خبرة المعلمين	82
4 – 17	المقارنات البعدية باستخدام طريقة (LSD) لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر تبعاً لخبرة المعلمين	83

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الاستبانة بالصورة الأولية	115
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين	121
3	الاستبانة بالصورة النهائية	122
4	كتاب رئيس الجامعة	128
5	كتاب عميد كلية العلوم التربوية	129
6	كتاب وزارة التربية والتعليم لمركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	130

اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين

إعداد:

غدير عبدالهادي صالح العراقبة

إشراف:

د. خولة حسين عليوة

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين. وتم استخدام منهج البحث الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (385) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية الأساسية الأردنية. واستخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. وأن درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة أيضاً. كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر. ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية في درجة اليقظة الذهنية لدى المديرين يعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات). وأظهرت النتائج أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة تطبيق المديرين لإدارة المخاطر يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة ولصالح فئتي الخبرة (أقل من خمس سنوات) و (أكثر من عشر سنوات). وفي ضوء النتائج تمت التوصية بـ: تعميم نتائج هذه الدراسة على إدارات المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لتحفيز المديرين على مواصلة بذل الجهد والعمل للارتقاء بمستوى مدارسهم تربوياً وأكاديمياً.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الذهنية، مديرو المدارس الحكومية الأساسية، إدارة المخاطر.

Mindfulness of BasicPublic-School Principals in the Hashemite Kingdom of Jordan and it'sRelation to Risk Management from Teachers' Point of View

Prepared by:

Ghadeer Abdul Hadi Saleh Al-lraqbh

Supervised by:

Dr. Khawla Husain Aliwa

Abstract

This study aimed at finding out the mindfulness of basic public-school principals in the Hashemite Kingdom of Jordan and its relationship to risk management from teachers' point of view. The descriptive correlational methodology was used in this study. The sample of the study consisted of (385) male and female teachers in basic public- schools. The questionnaire was used as a mean of collecting data, after verifying its validity and reliability. The results of the study showed that the degree of availability of mindfulness among the principals of Jordanian basic public-schoolprincipals was high. The implementation of the Jordanian basic governmental school principals of risk management from teachers' point of view was also high. The results also indicated that there was a statistically significant correlation between the degree of availability of mindfulness among the principals of Jordanian basic public-schools and the degree of their application of risk management. The value of the correlation coefficient was (0.85. There were no statistically significant differences in the degree of mindfulness of principals attributed to gender and academic qualification. But there were statistically significant differences due to the experience variable, in favor of those with experience (Less than five years) and those with experience (More than ten years). The results also showed a statistically significant difference in the degree of principals' application of risk management due to the gender variable, in favor of males. There were no statistically significant differences attributed to academic qualification variable. While there were statistically significant differences attributed to the experience variable in favor of the two categories of experience (Less than five years) and (More than ten years). In light of results, the recommendation was made: To generalize the results of this study to the administrations of the Jordanian basic public-schools to motivate the principals to continue exerting effort and work to raise the level of their schools educationally and academically.

Keywords: Mindfulness, basic public school principals, Risk management.

الفصل الأول
خلفيـة الدراسة وأهميتـها

الفصل الأول
خلفيـة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يتوقف نجاح العمل الإداري المدرسي على ما لدى مدير الإدارة المدرسية من وعي ويقظة ذهنية وإدراك عال يمكنّه من أداء مهماته على أحسن وجه، ومواجهة المواقف اليومية المدرسية بحزم وجدية ونشاط، وبخاصة تلك المواقف التي تترتب عليها حالة من الخطر والتي تتطلب من المدير إلماماً كافياً بكيفية إدارة هذه المخاطر، والتغلب على العقبات التي تواجهه، مما يؤثر إيجاباً في سير العملية التربوية والارتقاء بمستوى التعليم ورفع جودته وتحقيق الأهداف التنظيمية للمدرسة.

ولقد أقدمت مؤسسات التعليم العام سواء أكانت حكومية أم خاصة على توفير جميع ما تتطلبه العملية التربوية من وسائل وأساليب واستراتيجيات، وأكدت على ضرورة تنبيه المتعلم والعمل على استثارة تصوراته الذهنية والوجدانية لتنتج نوعاً من التحصيل المعرفي والأداء المهاري في ظل بيئة تربوية آمنة مساندة وجاذبة خالية من المخاطر (Langer,1989).

وهنا يتبين دور الإدارة المدرسية في إدارة المخاطر داخل المدرسة وخارجها. ويكون لمدير المدرسة النصيب الأكبر من هذا الدور في استشراف المستقبل وتوقع ما قد يحدث من مواقف وأحداث تهدد بقاء المؤسسة التربوية واستمرار عملها في تحقيق أهدافها، فضلاً عن توافر سرعة البديهة والاستجابة المناسبة في إيجاد القرار الصائب للتعامل مع هذه الظروف. وهو ما يعرف باليقظة الذهنية (Mindfulness). التي تعمل على زيادة الوعي والتخلي عن ردود الأفعال المسبقة والمرونة في الاستجابة والتعامل مع الأحداث الطارئة والتقليل من الوقوع في والأخطاء قدر الإمكان (نوري، 2012).

ولقد عرفت لانجر (Langer,2002) مفهوم اليقظة الذهنية بأنه حالة من المرونة في العقل والتي تتمثل في الانفتاح على الجديد، فضلاً عن كونها عملية من النشاط التمييزي لابتكار أشياء جديدة، وأوضح ماستن وريد (Masten& Reed, 2002) أن اليقظة الذهنية تعمل على توسيع الرؤية لدى الفرد وتزيد فرص التعلم على خلاف النظرة القطعية للأمور ذات الاتجاه الأحادي التي تضع الفرد المتعلم ضمن إطار حدود مضللة تعيق تعلمه، فتُفرض عليه حالة الركود والجمود والروتين. وعادة ما يبقى يدور في حلقة مفرغة ويغلب على سلوكه التكرار والرقابة.

وتعد اليقظة الذهنية أحد المتغيرات الرئيسة التي يتم الاعتماد عليها في غرس المهارات الذهنية عن طريق ممارسة التأمل، كما تُعد وسيلة نافعة إذا ما استخدمت علاجاً لعديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية مثل الهلع والإجهاد والاكتئاب (Lau, et al, 2006)، فضلاً عن كونها أحد العوامل المهمة التي تشّكل المقدرة على التفكير الإبداعي، إذ إنها تهتم بتغيير زوايا تفكير الفرد عند آدائه للنشاطات العقلية (مخامرة، 2018).

ووصف كتلر (Kettler, 2013) اليقظة الذهنية بأنها أسلوب أو طريقة في التفكير تؤكد أهمية الوعي والانتباه للبيئة التي يمارس الفرد فيها عمله وأهمية أحاسيسه من غير أن يُصدر أي نوع من الأحكام سواء أكانت إيجابية أم سلبية. وعندما لا يُصدر الفرد حكما – أيا كان نوعه – فإنه يتمكن من عرض الموضوع بأسلوب أكثر واقعية بما يحقق استجابة تكيف مناسبة إزاء الموقف الذي يواجهه. وأوضح بركنز ورجهارت (Perkins, & Richhart, 2000) أن اليقظة الذهنية تعمل على زيادة الإدارة لدى العاملين الإداريين، وتعزز لديهم الوعي وملاحظة الذات، والتقليل من الالتزام الحرفي بالأفكار والمعتقدات، وتوظيف العلاج المعرفي الذي تعززه اليقظة الذهنية في معالجة عديد

من الحالات التي يتعرض أو يصاب بها الأفراد مثل: الاضطرابات النفسية والاكتئاب وضغوط العمل.

وقد تكون اليقظة الذهنية سمة، كما بيّن ذلك بير وآخرون (Baer, et al., 2004)، وربما تكون أسلوباً أو حالة (Bishop, et al., 2004) ومن الباحثين من نظر إليها بأنها أحادية البُعد (Brown & Ryan, 2003)، ويرى باحثون آخرون بأنها تتكون من عدة أبعاد (Baer, et al., 2006).

وعلى الرغم من أن اليقظة الذهنية تُعد شكلاً من أشكال التأمل إلا أنها تختلف عن التصور والتأمل بأنواعه المتعددة، إنها إحدى تقنيات التأمل التي يوجه الفرد فيها تركيزه نحو "الآن" أو اللحظة الراهنة. كما إنها تعني الوعي والإدراك والتميز المتصاعد للتجارب والأداء الحالي (Chatzisarantis& Hagger, 2007). فهي إذن عملية إدراكية معرفية يتمكن الفرد من خلالها تقييم حالات أو مواقف لوجهات نظر مختلفة ورؤية المعلومات عن شيء جديد (Langer,1992; Chatzisarantis& Hagger, 2007).

وتتأثر اليقظة الذهنية بمقدرات الفرد وتوقعاته الشخصية ومقدرته على التخطيط وإنجاز الاعمال المكلف بها (Alter, 2012). أنها مجموعة من الأبعاد التي تعلّمها الفرد والتي تشمل كلاً من الجانب العقلي والعاطفي والبدني، فضلاً عن التعلم والأداء ومهارات الاتصال (Hassed, 2016). وهي السيطرة الذاتية العقلية على الذهن عن طريق الوعي والتنظيم الذاتي للانتباه والتركيز على الحاضر لحظة بلحظة من غير إصدار أحكام مسبقة على المواقف والمشكلات (الفقي، 2018).

ونظراً لأهمية الموقع القيادي الذي يتبوؤه مدير المدرسة الأساسية فلا بُد أن تتوافر لديه درجة مناسبة من اليقظة الذهنية يتمكن من خلالها الانتباه لما يحيط بالبيئة المدرسية من الداخل والخارج

وتأمينها من المخاطر التي قد تتعرض إليها بشكل مفاجئ من خلال حُسن إدارته للمخاطر المدرسية.

تُعد إدارة المخاطر من أهم العوامل التي يمكن من خلالها الارتقاء بمستوى العملية التعليمية التعلمية التي تقدمها المؤسسة التربوية. وتتحدد أهميتها في مقدرة الإدارة المدرسية ممثلة بمديرها على الاستعداد لمواجهة جميع المخاطر بأنواعها المختلفة، سواء أكانت بيئية أم اجتماعية أم صحية أم غير ذلك من المخاطر. وتتمثل إدارة المدرسة على مستوى المدرسة في زيادة درجة استعداد الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية والعاملين الآخرين، للتعامل مع المخاطر الطارئة بعقلانية وكفاءة وذلك للحد من الآثار السلبية التي تحدثها هذه المخاطر على المدرسة ومتنسبيها. كما تفيد إدارة المخاطر في توزيع المهمات على أفراد المدرسة عند حدوث أزمة أو خطر معين. وهذا – بدوره – يساعد على زيادة الثقة والشعور بالأمن والأمان لدى الطلبة والعاملين الآخرين داخل المدرسة (Kerr, & King, 2018).

ويمكن النظر إلى إدارة المخاطر بوصفها عملية وقائية واستكشافية وتصحيحية، تُعد من العمليات الأساسية التي لا يمكن إغفالها، ذلك أن المخاطر التي يتعرض لها الطلبة والمعلمون والعاملون الآخرون، والتي تهدد المسيرة التربوية لها آثار سلبية قد تهدد حياة الأفراد المنتسبين لهذه المؤسسة التربوية، وتحول دون تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (عبدالمنعم، والكاشف، وكاسب، 2008).

وتحظى إدارة المخاطر في المؤسسات الحالية، بما فيها المدارس، بأهمية بالغة في الظرف الراهن وتُعد نوعاً من التوّجه الإداري الجديد للاستفادة منها في توفير الحماية المطلوبة واستمرارها في إدارة مهماتها بدرجة عالية من الكفاءة (العنزي والدليمي، 2015).

وقد أشارت كعكي (2002) إلى أن تطبيق إجراءات الأمن والسلامة من أهم كفايات قادة المدارس التي يمكن أن تجعل البيئة المدرسية بيئة آمنة سليمة تؤدي المهمات فيها بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية، وضمان السلامة في المدارس بغية الحفاظ على الطلبة ومعلميهم، وتلافي وقوع الأحداث والمخاطر المحتملة، فضلاً عن التخطيط والتعامل بطريقة ذكية مع التهديدات المتوقعة والحالات الطارئة التي تتعرض لها مدارسهم، والتعاون مع المؤسسات ذات العلاقة لضمان آمانها.

وتُعد إدارة المخاطر أحد أنواع الإدارة التي تمكّن المؤسسة التربوية من مواجهة المخاطر المتوقع حدوثها، والتي قد تهدد سير العملية التربوية. وينبغي على المؤسسات التربوية توظيف عدد من الاستراتيجيات والخطط لضمان سلامة الطلبة والعاملين فيها من إداريين ومعلمين وعاملين آخرين، والتنبؤ بالأخطار المحتمل وقوعها. وهذا النوع من الإدارة يُعد بمثابة عملية تكاملية يشترك في إعدادها وتطبيقها جميع العاملين في المدرسة، من خلال وضع آليات السلامة العامة وتنفيذها والتدريب على تطبيقها عند حدوث أي خطر يهدد سلامة العاملين (Clark, DeCatom George Henderson, Henry & Hock, 2016).

وادارة المخاطر كما أشار عبده (2019)، تقنية إدارية محكمة ومنظمة للاستفادة من دروس الماضي وأحداثه للتقليل من الأخطار المتوقعة عن طريق الاستفادة من الفرص المستقبلية لمنع تكرار الأخطاء التي حدثت في الماضي. فقد تتطلب المخاطر تدخلاً فورياً من إدارة المخاطر واعتماد بعض الإجراءات والتدابير السريعة إذا كانت في المستوى الأول. وأما المخاطر من المستوى الثاني والتي تكون عالية، فأنها تتيح فرصة للمسؤولين لوضع خطط سريعة لتحديد التدابير والإجراءات المطلوبة لمواجهتها. وفيما يتعلق بالمخاطر من المستوى الثالث والتي تكون بدرجة متوسطة، فإنها تتطلب إجراءات عادية. ويكون لدى الإدارة الوقت الكافي لتحليلها وتفسيرها قبل

القيام بتنفيذ الإجراءات. في حين تكون المخاطر من المستوى الرابع بدرجة منخفضة. ويكون لدى الإدارة الوقت الكافي لتحديد مسؤوليات العاملين وتوزيع الأعمال وتوظيف الموارد.

وفي ضوء ما تقدم ومن خلال عمل الباحثة في المجال التربوي كمعلمة، فقد رأت من الضروري بحث العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وإدارتهم للمخاطر التي تواجه مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. فالمدير الذي يكون واعياً ومنتبهاً للأحداث التي تقع آنياً ويسعى لتوظيف الحوار والمناقشة مع العاملين ويعمل على توضيح الأفكار، قد يكون مؤهلاً لإدارة المخاطر التي تهدد مدرسته والعملية التربوية برمتها، ويتمكن من تجاوز المحن والاخطار التي تتعرض لها المؤسسة التربوية التي يديرها.

مشكلة الدراسة

يعد مدير المدرسة قائداً تربوياً وإدارياً يمارس أدواراً متعددة لتحقيق أهداف المؤسسة التي يقودها والعمل على تطويرها والارتقاء بمستواها. وينبغي أن يكون على درجة مناسبة من الوعي والانتباه لما يدور حوله داخل المدرسة، ليتمكن من مواجهة المواقف والتصدي للمشكلات، من خلال اتصافه بالمرونة الذهنية عند تعامله مع المواقف وبخاصة الضاغطة منها. انّ تمتع المدير بقدر مناسب من اليقظة الذهنية يمكنّه من أن يكون منتبهاً وواعياً ومدركاً للأمور التي تحدث في المدرسة، مما يساعده على إتخاذ القرار المناسب، بصدد حالات ومواقف متعددة وبخاصة تلك الحالات التي تشكل خطراً على المدرسة ومنتسبيها، وتتطلب تدخلاً فورياً لمواجهتها واعتماد الإجراءات والتدابير السريعة. فإدارة المخاطر تحظى اليوم بأهمية كبيرة. وتشكل توجهاً جديداً في المؤسسات وبخاصة المدارس لما تتضمنه من أعداد كبيرة من الطلبة والمعلمين والعاملين الإداريين وغيرهم.

وهذا التوجه الجديد المتمثل في إدارة المخاطر أسهم بشكل كبير في توفير الحماية للمؤسسات على اختلاف أنواعها ومنها التربوية، ودفعها إلى الاستمرار في نشاطها وأداء مهماتها (العنزي والدليمي، 2015). فالمخاطر المدرسية تشكل حالة من القلق وعدم التأكد تلازم مدير المدرسة بسبب النتائج التي قد تترتب على القرار الذي يتخذه والذي قد ينجم عنه خسائر فادحة في الأرواح والممتلكات (الصرايرة، والشلوح، 2020).

وحيث إن اليقظة الذهنية تسّهل عملية التذكر وتؤدي إلى تنظيم الأنشطة وتعمل على إشباع الحاجات الأساسية، فإن مدير المدرسة المتيقظ ذهنياً يكون أكثر تذكراً واندماجاً في العمل ويلتفت إلى الأمور صغيرها وكبيرها، ويهتم بالمخاطر التي تتعرض لها مدرسته ويعمل على إدارتها بإسلوب موضوعي يحقق النتائج المرجوة.

لقد أوصت دراسة الهاشم (2017) بضرورة إجراء دراسة عن توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة. وأوصت دراسة الصرايرة والشلوح (2020) بإجراء دراسة عن واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الحكومية والأخذ في الاعتبار بعض المتغيرات.

وفي ضوء ما ذكر أعلاه، وما قدمته العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الهاشم (2017) ودراسة الصرايرة والشلوح (2020) من توصيات تتضمن إجراء مزيد من الدراسات في مجال اليقظة الذهنية وإدارة المخاطر، ومن خلال عمل الباحثة في إحدى المدارس وشعورها بأهمية الوعي والانتباه في العمل الإداري المدرسي والإحساس بالمشكلات أو ما يُدعى باليقظة الذهنية وضرورة ربطها بإدارة المخاطر للوقاية من الخطر وتقليل الخسائر إلى أقل نسبة ممكنة، جاءت هذه الدراسة لتعّرف درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بدرجة إدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الأساسية الأردنية وعلاقتنها بدرجة إدارتهم للمخاطر من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم، وذلك من خلال الإجابة عن الاسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين لدرجة تطبيق إدارة المخاطر لمديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال ما يأتي:

الأهمية النظرية

تتبع أهمية الدراسة النظرية من تناولها لموضوعين من الإدارة المدرسية وبيئتها التربوية، متمثلين في اليقظة الذهنية لمديري المدارس وإدارتهم للمخاطر التي تتعرض لها مؤسساتهم التربوية والتي قد تهدد العملية التربوية برمتها. وبقدر ما يكون لهذين الموضوعين أو المتغيرين من دور مؤثر في مسيرة العملية الإدارية التربوية المدرسية تكون لهما أهمية واضحة للعاملين في هذه المؤسسات والمستفيدين من خدماتها. ويمكن أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة علمية للمكتبة العربية عامة وللمكتبة الأردنية على وجه التحديد.

الأهمية العملية

أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فإنها تتمثل في النقاط الآتية:

- يؤمل من هذه الدراسة، من خلال النتائج التي تتوصل إليها، أن تفيد مديري المدارس الأساسية الأردنية في تطوير أدائهم الإداري وتصوراتهم للعملية التربوية، فضلاً عن تحسين عملية صنع القرار واتخاذه على مستوى المدرسة.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد نتائجها مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية من خلال تعرّفهم درجة توافر اليقظة الذهنية لديهم ودورها في عملية التأثير في أدائهم لمهماتهم الإدارية.
- يتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية من خلال الكشف عن درجة تطبيقهم لإدارة المخاطر ومدى تأثيرها في حماية المؤسسات التربوية التي يديرونها وتوفير الأمن والأمان للطلبة والمعلمين والاداريين والعاملين الآخرين.

– من المتوقع أن تكون هذه الدراسة منطلقاً نظرياً وتطبيقياً لدراسات آخرى في مؤسسات تربوية أخرى من حيث النوع والمستوى، لما توفره من أدب نظري ذي صلة بالمتغيرين موضوع البحث، وأداتين تم التأكد من صدقهما وثباتهما فضلاً عن العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرين (اليقظة الذهنية وإدارة المخاطر).

حدود الدراسة

تضمّنت حدود الدراسة الحالية ما يأتي:

الحدود المكانية: المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية بأقاليمها الثلاثة (إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب).

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.

الحدود البشرية: تم تطبيق أداة الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية مصطلحين قامت الباحثة بتعريفهما من الناحيتين المفاهيمية والإجرائية وعلى النحو الآتي:

اليقظة الذهنية Mindfulness: عُرّفت اليقظة الذهنية بأنها مجموعة من الأبعاد المتعلمة التي تشمل كلاً من الجانب العقلي، والعاطفي والبدني فضلاً عن التعلم والأداء ومهارات الاتصال (Hassed, 2016).

وتعرف إجرائيا: بأنها الدرجة التي حصل عليها مديرو المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من خلال استجابات المعلمين والمعلمات من أفراد عينة الدراسة عن فقرات استبانة اليقظة الذهنية التي تم تطويرها واستخدامها في الدراسة الحالية.

إدارة المخاطر Risk Management: عرّفها خليل (2016) بأنها مجموعة من الاستراتيجيات والخطط التي توظفها إدارة المدرسة للتعرف إلى طبيعة المخاطر التي تهدد سلامة العملية التربوية داخل المدرسة، واعتماد التدابير والاحتياطات اللازمة للتصدي لتلك المخاطر بأسلوب سريع للحفاظ على سلامة الطلبة ومعلميهم والإداريين والعاملين الآخرين داخل المدرسة.

وتعّرف إدارة المخاطر إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها المديرون في المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية نتيجة استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عن فقرات استبانة إدارة المخاطر التي تم تطويرها واعتمادها في هذه الدراسة.

الفصل الثانـي
الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثانـي
الأدب النظري والدراسات السابقة

تضّمن هذا الفصل عرضا للأدب النظري ذي العلاقة بمتغيري الدراسة المتمثلين في اليقظة الذهنية وإدارة المخاطر، فضلاً عن الدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرين، وعلى النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري

تم تناول الموضوعات ذات العلاقة باليقظة الذهنية وإدارة المخاطر وكما يأتي:

1. مفهوم اليقظة الذهنية

ارتبطت اليقظة الذهنية من الناحية التاريخية بأساليب التأمل التي تُعد من الممارسات البوذية. وفي الفترة الأخيرة استخدمت في علم النفس الغربي. وأصبح لليقظة الذهنية مدخلان: تمثُّل الأول في الممارسات المنسجمة مع التأمل الشرقي، والثاني استند إلى مدخل غربي لا يتضمن التأمل، بل يقوم على التعرّف إلى الفروق الجديدة ذات العلاقة بموضوعات الوعي لدى الإنسان. وفي ضوء ذلك عُرّفت اليقظة الذهنية من المنظور التأملي بأنها الصورة التي يتم من خلالها تنظيم الذات للانتباه، والتي تكون موجهة نحو الحاضر، فضلاً عن إنها تتسم بحب الاستطلاع والانفتاح والتقبلّ (Djikic, 2014).

لقد استمد مفهوم اليقظة الذهنية (Mindfulness) جذوره من بعض الديانات الشرقية والتقاليد وبخاصة البوذية. ويُعد هذا المفهوم عنصراً أساسياً في هذه الديانات. وتحدث اليقظة الذهنية نتيجة الانخراط في ممارسات التأمل التي تركز على العلاقة بين العقل والجسد والمشاعر والأفكار. وعن طريق التأمل يتمكن الفرد من تفسير مافي العالم من ظواهر وما يحيط بالفرد من مواقف، وذلك من خلال إيجاد مفاهيم معينة وتوظيفها او طرق جديدة تُستخدم لفهمها (Bishop, et al., 2004).

وتحتل اليقظة الذهنية أهمية خاصة لما لها من تاريخ ديني وفلسفي طويل. إذ تعود جذورها إلى تلك الممارسات الشرقية التأملية التي أُجريت في الفلسفة والتقاليد البوذية التي بدأت أول الأمر في الهند، ثم انتشرت بعد ذلك في أجزاء عديدة من الشرق الأقصى. وحدثت هذه الممارسات قبل ما يقرب من (2500) سنة. ومن الباحثين من يرى أن أصول اليقظة الذهنية وجُدت في التعاليم الروحية المسيحية، والدين الإسلامي وتقاليده. ذلك إن التأمل – الذي يتضمن مفاهيم التفكير والتدبر – يُعد جوهر الدين الإسلامي وأساس العقيدة الإسلامية. فالممارسات التأملية التي يقوم بها المسلم، عادة ما تكون بداية للانطلاق نحو معرفة الذات الإلهية. فضلاً عن وجود مؤشرات ودلائل تؤكد أصولها الفلسفية في الفكر الأوروبي الغربي، لا سيما في الفلسفات اليونانية والطبيعية والوجودية والظاهراية، وكذلك في الاتجاهين المتسامي والإنساني في الولايات المتحدة الأمريكية. وهذه الأدلة والمؤشرات جميعها، تبين أن اليقظة الذهنية تستند إلى الخبرة الإنسانية، وترتبط – بشكل رئيس – بالأنشطة الأساسية لشعور الفرد المتمثلة في الانتباه والوعي (البحيري، وآخرون، 2014).

لقد أشار دوو (Dow, 2009) إلى أن مفهوم اليقظة الذهنية استمد شعبيته من الجذور المفاهيمية للتقاليد البوذية القديمة عندما قدّم بوذا هذا المفهوم والذي يعني به حالة الوعي والانتباه والتركيز التي تمر ويشعر بها الفرد خلال اللحظة الآنية قبل تصّور الشيء والتعّرف إليه. وهذه اللحظة قصيرة جداً ينبغي على الفرد الحفاظ عليها، واتباع الخبره اللحظية تلك من خلال الوعي الصافي الذي هو فيه مع واقعه الحالي، فضلاً عن مراقبته للأفكار والمشاعر التي تراوده في أثناء تلك اللحظات العابرة للوعي الصافي التي يمر بها من غير أي تحيزات.

تعني اليقظة الذهنية عدم إصدار أحكام مسبقة مما يؤدي إلى التفاعل مع الخبرة بدلاً من التفاعل مع الحقيقة (أبو زيد، 2019). واليقظة الذهنية تعمل على زيادة الوعي لدى الفرد، والتخلّي عن ردود الأفعال المسبقة والمرونة في الاستجابة، فضلاً عن التعامل مع الأحداث الطارئة والتقليل من الوقوع في الأخطاء (نوري، 2012). وتسهم اليقظة الذهنية في رفع مستوى الوعي لدى الفرد لانتقاء المنبهات المناسبة من بيئته الخارجية (Brown & Ryan, 2003). لذلك يُنظر إليها بوصفها سمة من سمات الوعي، تتيح الفرصة أمام الفرد للانتباه إلى الموقف ضمن سياقه العام، وتكوين تصورات جديدة من ردود الأفعال الناتجة عن التعامل مع الموقف الراهن (ناصر، 2017)، وتجعل الفرد يتسم بالمرونة في تقبلّه للجديد، فضلاً عن ذلك، فإن الممارسات العملية لليقظة الذهنية، وتركيز الفرد انتباهه على ما يحيط به من متغيرات ومواقف في الوقت ذاته، تيتح له المجال للتأكد والتحقق من الواقع الذي يعيشه من غير أن يقع في الأحكام الانفعالية (Baer, et al. 2006).

تعريف اليقظة الذهنية

عُرّفت اليقظة الذهنية بأنها الوعي الناتج عن توجيه الانتباه للخبرة التي تحدث في اللحظة الآنية وتقبلّها من غير إصدار أحكام تقييمية عليها (Kabat-Zinn, 1990). وعّرفها البحيري وآخرون (2014) بأنها التنظيم الذاتي للإنتباه في اللحظة الحالية، والانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب الآنية. وعرّفها الضبع ومحمود (2013) بأنها حالة المراقبة المستمرة للخبرات الحاضرة، ومواجهة الأحداث الحالية كما هي دون إصدار أية أحكام تقييمية عليها.

وعرّف بودهي (Bodhi, 2000) اليقظة الذهنية بأنها المقدرة على تكوين فئات جديدة، واستقبال معلومات جديدة، والانفتاح على وجهات نظر متباينة والسيطرة على السياق وتأكيد عملية النتيجة. وأوضحت لانجر (Langer, 1989) إن ما يُقصد باليقظة الذهنية هو المقدرة على النظر إلى

الأشياء بطرق جديدة ومدروسة، وفقاً لمشاعر نابعة من الميل لعرض العالم بطريقة لا تقبل الجدال، مما يؤدي إلى ردود أفعال تلقائية تجعل الأفراد قادرين على اتخاذ بعض الخيارات المتاحة. في حين عرفها النجار (2020) بأنها الوعي الشعوري للفرد ونشاطه اللذين يجعلانه منفتحاً على الخبرات الجديدة، ومقدرته على التفكير والتركيز على الأشياء والتنبيهات المتعددة لفهم الخبرات التي يمر بها وإدراكها.

أما الفرماوي وحسين (2009) فقد عرّفا اليقظة الذهنية بأنها توجيه إنتباه الفرد بطريقة مقصودة إلى الخبرات الداخلية والخارجية التي يمر بها في اللحظة الراهنة بهدف تنظيم انفعالاته وإدارتها من خلال توظيف التأمل والتفكير. في حين عرّفها براون وريان (Brown & Ryan, 2003) بأنها الحالة التي يكون فيها الفرد منتبهأ وواعياً لما يحدث حالياً. وهي الاهتمام المُعزز والوعي للتجربة الحالية. أما أبو زيد (2019) فقد عرّفها بأنها الوعي الكامل بالخبرة في لحظة حدوثها مباشرة من غير إصدار أية أحكام عليها، سواء من الشخص نفسه أم من الآخرين.

وعّرف مارك وداني (Mark & Danny,2011) اليقظة الذهنية بأنها طريقة تستند إلى العقل والجسم معاً، تساعد الأفراد على تغيير طريقتهم في التفكير والتعامل مع خبراتهم، وبخاصة المؤلمة، والتي تسبب ضغوطاً نفسية، وذلك عن طريق توظيف تقنية التأمل والتنفس بعمق واليوغا، بدلاً من الاستسلام والتألم عند مواجهة موقف صعب لا بد من التعايش معه.

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن تعريف اليقظة الذهنية بأنها وعي الأفراد بالخبرات التي يمرون بها عند حدوثها من غير إصدار أحكام تقييمية إيجابية أو سلبية. أو هي مقدرة الأفراد على الإنتباه لما يحدث آنياً لحظة بلحظة من غير تفكير بالماضي أو قلق بشأن المستقبل.

أهمية اليقظة الذهنية

تؤدي اليقظة الذهنية إلى تحسين عملية الإستبصار لدى الفرد، وتعمل على تطوير أدائه الوظيفي في أثناء تعاملاته اليومية على المستوى الاجتماعي، وتساعد الفرد على إدراك الأنشطة ومعرفتها لحظة بلحظة وبما يقود إلى تحسين فرص إتخاذ القرار الصائب (Cayoun, 2004). وتعمل اليقظة الذهنية أيضاً على توسيع رؤية الفرد وزيادة فرص الإنفتاح على الآخرين والإستفادة منهم، فضلاً عن المرونة في التعامل مع كل جديد، سواء أكان إمكانات، أم معلومات أم أفكار ضمن إطار البيئة التربوية المدرسية، والابتعاد –قدر الإمكان–عن الروتين والجمود الفكري الذي يتسم بالثبات والسلوك الآلي، وبالتالي سيكون الفرد على درجة عالية من المقدرة من حيث الوعي والانتباه (Masten & Reed, 2002). وتتضح أهمية اليقظة الذهنية من خلال ما تتضمنه من كفايات ومقدرات عديدة يتمكن الفرد من تعلّمها، فضلاً عن الدور الكبير الذي تؤديه في تطوير الوعي لدى العاملين (Alter, 2012).

وأشار زايد (2017) إلى ان إحدى الدراسات الحديثة أظهرت نتائجها أن اليقظة الذهنية وممارسة تمارين التأمل لمدة عشر دقائق يومياً تقلل من مشاعر التوتر والقلق، وتساعد على منح الأفكار الداخلية لدى الأفراد الذين يعانون من القلق وتيتح لهم مزيداً من التركيز، وإن تدريب العقل على التأمل قد تكون له بعض الآثار الوقائية للأفراد الذين تنتابهم مشاعر القلق والتفكير المتكرر وتشتت الإنتباه. وأوضح ميس (Mace, 2008) دور اليقظة الذهنية وأهميتها من خلال تحسين شعور الفرد بمعنى الحياة ومقدرته على إدارة البيئة وتحسين مستوى التركيز لديه.

فوائد اليقظة الذهنية

تتمحور اليقظة الذهنية حول بقاء الفرد متيقظاً وواعياً بكل تفصيلات اللحظة الآنية. وتعني ممارسة الفرد تركيزه على الوعي والإنتباه على هذه اللحظة التي يعيشها، وقبولها دون ان يصدر أي

حكم بشأنها. لقد طبُقت اليقظة الذهنية وانتشرت ممارستها ضمن إطار ثقافة الشرق الأقصى منذ قرون عديدة مضت، إلا أنها لم يتم الإعتراف بها في الطب الحديث إلا خلال سبعينيات القرن الماضي. ومنذ ذلك الوقت شهد مفهوم اليقظة الذهنية تطوراً واضحاً وقفزة نوعية.

لخصّ وايزبيكر وآخرون (Weissbecker, et al. 2002) الفوائد التي يمكن تحقيقها من اليقظة الذهنية بما يأتي:

- تعزيز الشعور لدى الفرد بمعنى الحياة وتعّرف المعنى.
- تحسين الشعور لدى الفرد بالتماسك، ذلك أن الوعي لحظة بلحظة، قد ييسر الإنفتاح على الخبرات والإحساس بها.
- تعزيز شعور الفرد بالمقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الإستجابات النوعية لمواجهة الضغوط التي يتعرّض لها.

وأضاف براون وريان (Brown & Ryan, 2003) أن اليقظة الذهنية تسهم في رفع مستوى الوعي لدى الفرد لإختيار التنبيهات المناسبة من البيئة الخارجية، وتعمل على توسيع الرؤية لديه، وتزيد من فرص التعلم الجديد. وأوضح باير وآخرون (Baer, et al,. 2006) أن الممارسة العملية لليقظة الذهنية تيتح المجال أمام الفرد للتحقق من الواقع الذي يعيشه من غير الوقوع في الأحكام الانفعالية. في حين أشار ريجارد وبيركنز (Richard, & Perkins, 2000) إلى ان اليقظة الذهنية تعمل على زيادة الإدراك عن طريق تعزيز الوعي بملاحظة الذات، والذي – بدوره – يعزز التفكير والمراجعة لعديد من ردود الأفعال التلقائية. بينما ذكر القوقزة وبني عطا (2008) أن اليقظة الذهنية تؤدي دوراً مهماً وفاعلاً في عمليتي التعليم والتعلم، وتزداد أهميتها في تعديل السلوك السلبي لدى الطلبة.

أما زايد (2017) فقد ذكر عدداً من الفوائد التي يمكن الحصول عليها من اليقظة الذهنية وهي كما يأتي:

- إحداث تغييرات هيكلية ووظيفية إيجابية في المخ.
- منع العقل من التشتت.
- تقليل حدة الإضطراب لدى الفرد في أثناء تفكيره عند أداء مهمة محددة، بحيث لا يكون التفكير خارج إطار تلك المهمة.
- تدريب العقل على تعزيز التركيز والإنتباه في أداء المهمة التي يتم إنجازها في توقيت معين ومكان محدد.
- قد يساعد التأمل الذهني على علاج القلق دون أن تكون هناك حاجة لتناول الأدوية.
- قياس حدة القلق وحجم التغيرات المزاجية التي أُصيب بها الفرد، لتحديد إن كانت هناك ضرورة لعلاجه باستخدام العقاقير الطبية.

وأضاف مخامرة (2018) أن اليقظة الذهنية تُعد من العوامل المهمة التي تشّكل المقدرة على التفكير الإبداعي، كما تهتم بتغيير زوايا التفكير لدى الفرد عند أدائه للنشاطات العقلية. وإن الأفراد الواعين بشكل تام بالبيئة التي يعيشون فيها، غالباً ما يعرفون – كما أشار كوزامتسو وهيرل (Kasamatsu, & Hiral, 1966)– ما يدور حولهم لحظة بلحظة من غير أن يحدث لهم شرود ذهني. وأشار السندي (2010) إلى أن الفرد عندما يكون يقظاً ذهنياً يمر بحاله متزايدة من التأمل المعرفي فيكون موجوداً بجسمه وعقله في تلك اللحظة الراهنة.

مكوّنات اليقظة الذهنية وخصائصها

أشار هسكر (Hasker, 2010) إلى أن هناك مكونين أساسيين لليقظة الذهنية يتمثلان في التنظيم الذاتي للإنتباه، والانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية. وعلى الرغم من أن هناك عديداً من وجهات النظر التي قدّمها الباحثون بصدد هذه المكونات، وفقاً لتوجهاتهم النظرية إزاءها، إلاّ أن كابات –زن (Kabat – Zinn, 1990) وضع أنموذجاً لليقظة الذهنية يستند إلى ثلاث حقائق مهمة، تُعد من المكونات الأساسية لليقظة الذهنية تمثلت في: القصد، والإنتباه والإتجاه. وهذه المكونات متداخلة مع بعضها بعضاً في عملية واحدة تتم في وقت واحد من غير ان يكون هناك توقف أو انفصال عن بعضها بعضاً. ويُعد القصد بمثابة العملية الأولى التي تمهّد الطريق أمام الفرد للقيام بما يمكن أن يؤديه، ويبين الأسباب التي تدعوه لممارسة هذه العملية، إذ أنها تساعده على التنظيم الذاتي الذي يؤدي إلى استكشاف الذات. أما المكوّن الثاني (الإنتباه) فإنه يعني الاحتفاظ بالانتباه الذي يتضمن ملاحظة العمليات التي تحدث لدى الفرد بين لحظة وأخرى، وفي الخبرات الداخلية والخبرات الخارجية. في حين يشير المكون الثالث (الإتجاه) إلى نوع اليقظة الذهنية التي تعكس توجيه الخبرة التي تتشكل نتيجة للتقبل وحب الإستطلاع. وفيما يتعلق بخصائص اليقظة الذهنية فقد حددها كابات – زن (Kabat – Zinn) على النحو الآتي:

– الموافقة وتعني انفتاح الفرد على رؤية الأشياء ومعرفتها كما هي في اللحظة الآنية لفهمه إياها، بحيث يكون أكثر فاعلية في عملية الإستجابة.

– التعاطف: ويقصد بها إتصاف الفرد ببعض المشاعر التي تمكّنه من تفهّم مواقف الآخرين في اللحظة الراهنة وفقاً لمنظورهم وردود أفعالهم لها.

– الإنفتاح: ويقصد به رؤية الفرد للمواقف والأشياء المحيطة به كما لو رأها للوهلة الأولى، فنتوّلد لديه احتمالات نتيجة تركيزه على التغذية الراجعة في اللحظة الآنية.

أبعاد اليقظة الذهنية

أوضحت لانجر (Langer,1989) بان اليقظة الذهنية تتكون من أربعة أبعاد هي:

1. التمييز اليقظ (Alert Distinction) الذي يُعبر عنه بدرجة قيام الفرد بتطوير أفكاره الجديدة، والطرق التي ينظر من خلالها إلى الأشياء. فالفرد اليقظ ذهنياً عند تمييزه بين الأشياء، تتولد لديه أفكار جديدة. بينما يعتمد الفرد غير اليقظ ذهنياً أو ما يُطلق عليه (الغافل) على الفئات القديمة للأفكار، دون أن تصدر عنه أي محاولة للقيام بتمييز الأفكار. وهذا يعني أن اليقظة الذهنية هي بمثابة عملية إبتكار للأفكار الجديدة بشكل مستمر.
2. الانفتاح على الحداثة (Openness to Novelty): ويحدث هذا الانفتاح نتيجة اكتشاف الفرد للمنبهات الجديدة واستغراقه فيها. إذ يتميز الأفراد الذين ينفتحون على الأفكار الجديدة بحب الاستطلاع والتجريب والميل إلى الأفكار التي تثير تحدياً عقلياً، وإنهم في الوقت ذاته لا يفقدون التركيز على المنبهات الموجودة خارج إطار الموضوع الذي تم تناوله قبلهم.
3. التوّجه نحو الحاضر (Orientation to the Present) ويعني درجة انشغال الفرد واستغراقه في موقف ما، يدركه في اللحظة الراهنة. فالفرد الذي يكون حساساً للسياق ومنتبهاً للأحداث الجديدة ومتابعاً للتطورات ذات الصلة بهذه الأحداث يكون يقظاً. ذلك أن الأفراد اليقظين، عادة ما يكونوا على علم أو دراية بالفئات الجديدة وكيفية تطبيقها، وينتقون هذه

الفئات بأسلوب مثالي في أداء المهمة أو الموضوع الذي يشتغلون عليه (السندي، 2010).

4. الوعي بوجهات النظر المتعددة (Awareness of multiple view points): يعني هذا البُعد إمكانية رؤية الموقف من زوايا عدة، وعدم التمسك بوجهة نظر واحدة. فعندما يصل الفرد إلى حالة الإدراك والوعي بالأفكار، يقوم بتمييز كل فكرة عن الآخرى، ليتمكن من إستيعاب هذه الأفكار بأسلوب منفتح. وهذا – بدوره – يؤدي إلى بناء فكرة تكون أكثر منطقية. وهذه الطريقة في معالجة المعلومات، تمكّن الأفراد من تطبيق المعلومات بأساليب وطرق جديدة وفي سياقات بديلة (عبدالله، 2003).

وحدد كانج وجروبر وجري (Kang, Gruber, & Gray, 2012) أربعة أبعاد لليقظة الذهنية تمثلت في الإنتباه، والوعي، والتركيز على الخبرة في اللحظة الآنية والتعايش مع الخبرات والأفكار من غير اصدار أحكام.

في حين حدد باير وسميث وألين (Baer, Smith, & Allen, 2004) وحسن (2017) وبير (Baer, 2003) خمسة أبعاد لليقظة الذهنية، وكما يأتي:

1. الملاحظة: وتعني مقدرة الفرد على الإنتباه من خلال تركيز الخبرات الداخلية والخارجية، المتمثلة في: المعارف، والانفعالات، والإحساس والأشكال والأصوات والروائح.
2. الوصف: ويُقصد به المقدرة على التعبير بما في داخل النفس، وما تتضمنه من مشاعر وانفعالات سواء أكانت إيجابية أم سلبية.
3. التصرف بوعي: ويعني مقدرة الفرد على إدراك الأحداث، وإجراء الترابطات، وتعرّف العلاقات ما بين الأحداث، والاستفادة من أحداث الماضي وتوظيفها في الوقت الحاضر.

4. عدم الحكم على الخبرات: ويعني مقدرة الفرد على إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية والخبرات الخارجية.
5. عدم التفاعل مع الخبرات: ويقصد به مقدرة الفرد على متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر من غير التفاعل معها، أو الابتعاد عنها.

أما جيرمر وسيجال وفولتن (Germer, Siegel, & Fulton, 2015) فقد حددوا ثلاثة أبعاد لليقظة الذهنية تمثلت في الوعي والتجربة الحالية والقبول.

إذ يؤدي الوعي بوجهات نظر الآخرين دوراً مهماً في اليقظة الذهنية. فهو يعمل على تطوير الأفكار الجديدة من خلال النظر إلى الأشياء، بحيث يؤدي إلى تبسيط الأشياء والحساسية تجاه العمليات والالتزام بالمرونة واحترام الخبرة. في حين يقصد بالتجربة الحالية السعي النشط لأنواع جديدة ومتنوعة من العمليات والإجراءات الإدارية بما يؤدي إلى الحداثة، وإنتاج الجديد المرتبط بالأهداف العامة للمؤسسة، وذلك للحفاظ على الإستدامة في ضوء الخبرة المكتسبة، بما يفسح المجال لزيادة العمل الإبداعي والمتميز لدى الأفراد العاملين. أما القبول فيعني الإتجاه الذي يتمبز بالإبداع وحب الإستطلاع والقبول فضلاً عن الميل نحو الأفكار التي تتضمن نوعاً من التحدي العقلي.

وأوضح بيرني (Barnay, 2009) أن هناك خمسة أبعاد لليقظة الذهنية هي: عدم التأثير بالتجارب الداخلية، الملاحظة والمراقبة والإصغاء للإحساس والتصور والمشاعر والتفكير، والتصرف بوعي، والوصف مصحوباً بالكلمات، والحكم.

أما نظرية التنظيم الذاتي، فقد تضّمنت الأبعاد الآتية لليقظة الذهنية:

وضوح الوعي (Clarity of Awareness)

تركّز اليقظة الذهنية على الوعي الواضح لعالمي الفرد الداخلي والخارجي، وتؤكد – بشكل خاص – على الأفكار أو المشاعر أو الأحاسيس أو الأفعال أو الأشياء المحيطة الموجودة في لحظة معينة. وعليه تعرّف اليقظة الذهنية بـ "الإنتباه المجرد" أو الوعي الواضح، الذي يكشف ما يحدث قبل أو بعد الأفكار التي يتم تناولها. فهي مثل المرآة، إذ يعمل العقل على عكس ما يمر أمامه من تنبيهات وأحداث ومواقف. وهذا من شأنه يعزز التفكير إزاء الواقع، فتصبح الظواهر المخفية عن الأنظار "مرئية"، أو أنها تكون واضحة ومعروفة تماماً (Brown, Ryan & Creswell, 2007).

مرونة الوعي والإنتباه (Flexibility of Awareness and Attention)

تتميز اليقظة الذهنية بمرونتها. إذ يمكن استرجاع حالات عقلية للحصول على رؤية أفضل لما يحدث (الوعي الواضح). وفيما يتعلق بتفصيلات الموقف يمكنها أيضاً الإنتباه المرّكز تبعاً للميول أو المواقف (Brown, et al., 2007). وقد ذكر كوزاك (Kozak, 2006) المشار إليه في النجار (2020) إن هناك بعض الأدلة التمهيدية التي تؤكد أن اليقظة الذهنية ترتبط بعملية التحكم للإنتباه والمؤشرات الأخرى لمقدرة التركيز. وان اليقظة الذهنية محدد من المقدرات الفريدة للإنسان، والفارق بينهما ان التركيز يقيد الانتباه بينما تتضمن اليقظة الذهنية تنظيماً اختياريا يتسم بالمرونة مثل حالات الوعي والانتباه.

الثبات والإستمرارية للإنتباه والوعي (Stability and Continuity of Attention and Awareness)

يُنظر إلى اليقظة الذهنية بوصفها مقدرة وراثية للإنسان، لكنها تتباين من حيث القوة. فقد تكون في حالات معينة مؤقتة أو قليلة الحدوث، أو لا نظامية او مستمرة، إلا أن استقرار الوعي يساعد الفرد على التخلص من تلك الأفكار والمفاهيم والأحاسيس المرتبطة بها من أن تؤدي وبشكل عشوائي إلى حقائق مجردة. وهذا الاستقرار أو الثبات من شانه أن يُسّهل التمييز بين الأفكار التصورية والانفعالات التي إمتدت بجذورها في خبرة سابقة أو تمتد في خبرة لاحقة والرجوع بعد ذلك إلى حالة الوعي التي تحدث آنياً (Brown, et al., 2007).

المرونة الذهنية (Mind Resilience)

تعرّف المرونة الذهنية بأنها مقدرة الفرد على تدبير الأمور في الظروف الصعبة أو حالات الأزمات بأسلوب ناجح من خلال المقارنة الفاعلة والناجحة. ويُقصد بها المقدرة على تعبئة الطاقة الذهنية للقيام بسلوك جديد في إطار الظروف التي فرضتها المعوقات والصعوبات على نجاح المهمة وتهدد نتائجها. وهذا يتطلب من الفرد أن يغيّر وجهات النظر كلياً، إذ تبنى على ما يتوفر من مقدرات وإمكانات متاحة. ومهما كانت المرونة قليلة، يستطيع الفرد البناء عليها لفتح الطريق تجاه الإنفتاح على الآخرين وتجاربهم وخبراتهم (عويز، 2014).

البدائلية البنائية (Constructive Alternativism)

يُعد هذا البُعد أحد المقومات الأساسية لليقظة الذهنية الذي يعني مقدرة الفرد على تنظيم الأحداث بناء على إضاءة جديدة، تيتح له رؤية الأشياء والمواقف بشكل متباين، بحيث ينفتح على التحرك وفقاً لهذه الإضاءة. وتتدرج البدائلية البنائية ضمن ما يسمى "ثلاثية الاقتدار المعرفي"

المتمثلة في الاختيار (Selection) والتعظيم (Optimization) والتعويض (Compensation). (السندي، 2010).

النظريات المفسّرة لليقظة الذهنية

فيما ياتي عرض لبعض النظريات التي فسّرت اليقظة الذهنية وفقاً لأسس علمية ومنهجية:

نظرية اليقظة الذهنية للانجر (Langer)

قامت لانجر (Langer, 1989) وزملاؤها بتطوير نظرية لليقظة الذهنية استناداً إلى الأبحاث والدراسات التي تناولت السلوك البشري بوصفه طريقة يتم بواسطتها مواجهة الحياة بشكل عام. وتم التّوصل من خلال هذه النظرية إلى فهم الكيفية التي تعمل بهااليقظة الذهنية لدى الفرد وكيف تختلف عن المفاهيم الأخرى مثل: التوقع، والادوار، والعادة، والتثبيت الوظيفي والتلقائية، وكيف يتم التمييز بينها وبين تلك المفاهيم. لقد إختلفت اليقظة الذهنية عن تلك المفاهيم، لأن تكوينها يتطلب أن تكون هناك معالجة للموضوعات بشكل أوسع من المفاهيم الأخرى.

نظرية التنظيم الذاتي

تُنسب هذه النظرية إلى أدوارد ديسي وريتشارد راين (Edward Deci & Richard Ryan, 1985). وقد افترضت هذه النظرية أن الوعي المنفتح للفرد يمكن أن تكون له قيمة كبيرة في تيسير اختيار الأنماط السلوكية التي ينسجم مع احتياجات الفرد وقيمة واهتماماته. وبالمقابل، فإن المعالجة التلقائية المسيطر عليها، غالباً ما تقف عائقاً أمام رؤى الخيارات بشكل أكثر من أن تكون أكثر إنسجاماً مع القيم والإحتياجات (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). وفي ضوء هذه النظرية قد تقوم اليقظة الذهنية بتيسير عمل الذاكرة عن طرق النشاط ذاتي التنظيم وتعمل على إشباع الاحتياجات النفسية الأساسية (Hodgings & Knee, 2002). وترى هذه النظرية أن الأفراد المتيقظين ذهنياً

للخبرة الحسية، عادة ما يكونوا أكثر ذاكرة من أولئك الأفراد الذين يمارسون عملاً مشتتاً للذهن (Deci, & Ryan, 1985).

وتعمل نظرية التنظيم الذاتي على تطوير وظائف الفرد الشخصية ضمن إطار السياقات الاجتماعية. وتتمركز هذه النظرية على درجة إختيار الفرد أو تقريره للسلوك الإنساني الذي يحدده بنفسه. إن الإختلافات القائمة بين الأفراد في هذا المجال تؤدي بهم إلى أن يقوموا بعدد من الممارسات ذات المستوى العالي من الإنتباه والوعي لعملية الإختيار دون أن يكون هناك تدخل من الآخرين (Waldrop, 1992).

نظرية تقرير المصير (Self determination theory)

افترضت هذه النظرية أن الوعي المنفتح له قيمة كبيرة في تيسير إختيار السلوك الذي ينسجم مع إحتياجات الفرد واهتماماته وقيمه (Deci & Ryan, 1985). وأكدت النظرية أن الحاجة إلى اليقظة الذهنية غالباً ما تحدث لدى الفرد عندما تكون حالة التنظيم الذاتي لديه في مستوى منخفض لإعادة بناء الإتصال بين عناصر الأنظمة المتعددة مثل: العقل والجسم والفكر والسلوك (Schuarts, 1984).

نظرية الوعي الذاتي التأملي (Reledctive self-awareness theory)

إفترضت هذه النظرية أن الأفراد يكونوا يقظين لحالاتهم الداخلية والسلوك الذي يصدر عنهم، لتحقيق أهدافهم. وأكدت هذه النظرية على أن اليقظة الذهنية تعمل على توجيه الأنظمة نحو تجربة عقلية وجسمية وانفعالية، والذي يعد أمراً أساسياً في تطوير المعرفة الذاتية. وان الفارق بين الانتباه اليقظ والإنتباه التأملي يكمن في نوعية الإنتباه وطبيعته. ويمثل الوعي مقدرتين رئيستين هما التمكن والسيطرة. كما أكدت على الدور الرئيس للسيطرة الواعية للتجربة، وإن الإنسان الواعي يحدد

التنبيهات التي يراقبها تبعاً لإهتماماته وأهدافه، من أجل أن يؤدي الوعي والإنتباه معاً دورهما في إختيار الهدف ومتابعة تحقيقه (Rosch, 1997). وهذه النظرية تؤكد أهمية انتباه الفرد للتنبيهات الداخلية والخارجية، لأنها تمثل قاعدة لردود الأفعال حديثة النشأة (Brown & Ryan, 2003).

مبادئ اليقظة الذهنية

ذكر بيرني (Bernay, 2009) عدة مبادئ لليقظة الذهنية تُعد بمثابة ممارسات، إذا قام الأفراد بالمشاركة فيها ستبنى مقدراتهم الفردية، ويقل الضغط لديهم. وهذا المبادئ هي:

- التحلي بالصبر.
- الثقة بالنفس وبالمشاعر الخاصة.
- التأني في إصدار الحكم على الذات والآخرين وكذلك المواقف والأحداث حين وقوعها.
- الإستمتاع بجمال كل لحظة تمر.
- تقبلّ الأشياء والأحداث والمواقف كما هي، وليس كما يتصورها الآخرون.
- التخلي عن الخبرات والمواقف المرهقة التي يتعرض لها ونسيانها.
- الاهتمام بما هو صحيح فقط.

2. إدارة المخاطر (Risk Management)

تخطى إدارة المخاطر بأهمية كبيرة في ضوء ما تشّكله من توّجه جديد في المؤسسات على إختلاف أنواعها ومستوياتها. وقد أسهم هذا التوّجه في توفير الحماية للمؤسسات والعاملين فيها، مما دفعها إلى الاستمرار في نشاطاتها وادائها للإعمال والمهمات التي ترتبط بأهدافها (العنزي والدليمي، 2015).

وتعد المخاطر جزءًا مهماً في حياة المؤسسات كافة بغض النظر عن نوعها أو حجمها أو مستواها أو طبيعة العمل الذي تؤديه. وحيث أن المخاطر تهدد المؤسسات فلا بد أن يتهيىء قادة هذه المؤسسات لمواجهة هذه المخاطر.

ويُنظر إلى المخاطر بوصفها حالة من القلق وعدم التأكد التي تلازم متخذ القرار وتأخذ جزءاً كبيراً من تفكيره، بسبب عدم تأكده من النتائج التي تترتب على القرارات التي تتخذ، والتي قد ينجم عنها عديد من الخسائر الفادحة سواء أكانت مادية أم بشرية (الصرايرة، والشلوح، 2020). أما إدارة المخاطر فهي مجموعة من الإجراءات التي تؤديها الإدارة الاستباقية والأنشطة التي توّجه للتخلص من تلك المخاطر التي تهدد المؤسسة. وإن تطوير أية مؤسسة يتوقف – إلى درجة كبيرة – على مقدرة إدارتها على إستشراف المخاطر والتحسّب لها. فضلاً عن وضع مجموعة من الإجراءات الإحترازية والعلاجية المناسبة. ولا بُد من وضع عدة استراتيجيات لتوقع المخاطر في النظم التربوية، والتنبؤ بالمشكلات التي يُتوقع حدوثها وتسبب عديداً من الأزمات لاحقاً، وكذلك العمل على وضع حلول إستباقية لمنع حدوث هذة المخاطر أو التقليل من آثارها السلبية – قدر الإمكان – من أجل الحفاظ على المؤسسة واستمرار عملها (الشافعي، 2000).

ويتمثل دور إدارة المخاطر في محاولة منها لتقليل الخطر أو التقليل من آثاره إلى أقل درجة ممكنة عند حدوثه. ويُعبّر مفهوم "إدارة المخاطر" عن تلك العملية الإدارية التي يتم من خلالها قياس المخاطر وتقييمها، لوضع الاستراتيجيات والرؤى اللازمة لإدارة تلك المخاطر، بهدف منع حدوثها أو التقليل من آثارها السلبية (عيدة، 2019).

وتؤدي إدارة المخاطر دوراً فاعلاً ذا أهمية كبيرة في بقاء المؤسسات التربوية واستمرارها في أداء مهماتها وتحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها. فإدارة المخاطر تعد ضرورية لبناء الطلبة

وإعدادهم ليكونوا أعضاء نافعين في المستقبل في إطار بيئة آمنة ومطمئنة (زكي، 2016). وقد يتطلب حدوث المخاطر تدخلاً فورياً من إدارة المخاطر، لاعتماد الإجراءات المطلوبة والتدابير السريعة، إذا كانت هذه المخاطر في المستوى الأول. وأما المخاطر التي تكون ضمن المستوى الثاني، والتي تكون عالية، فإنها تمنح بعضاً من الوقت لوضع خطط سريعة بهدف تحديد التدابير والإجراءات اللازمة لمواجهتها. بينما تتطلب المخاطر في المستوى الثالث والتي تكون بدرجة متوسطة، القيام بإجراءات عادية، وتمكّن الإدارة من الوقت الكافي لتحليل تلك المخاطر وتفسيرها قبل التنفيذ. أما مخاطر المستوى الرابع وهي من الدرجة المنخفضة فيكون لدى إدارة المخاطر الوقت الكافي في لتحديد مسؤوليات العاملين وتوظيف الموارد وتوزيع الاعمال على العاملين (عيدة، 2019).

مفهوم إدارة المخاطر

ظهرت في بدايات القرن التاسع عشر إدارة متخصصة في المشروعات الصناعية مهمتها الرئيسة تمثلت في "إدارة المخاطر" بهدف توفير الأمن للعاملين والممتلكات العائدة للمشروع. وعليه فإن إدارة المخاطر وجدت لمنع حدوث الخطر وتقليل الخسائر عند حدوثه، وعدم تكراره، من خلال تشخيص الاسباب التي أدت إلى حدوثه ودراستها لتلافي تعرّض المؤسسة مرة أخرى في المستقبل. وتعني إدارة المخاطر أيضاً تدبير الأموال اللازمة لتعويض المشروع عن الخسائر التي مُني بها للتمكّن من مواصلة العمل والإنتاج (عبد المنعم، والكاشف، وكاسب، 2008).

عرّف جولدن (Golden, 2018) إدارة المخاطر في المدارس بأنها جميع الأساليب والخطط الوقائية التي تتبناها المؤسسة التربوية للحد من المشكلات والأخطار التي تؤثر في سير العملية

التعليمية التعلمية، وتهدد سلامة الطلبة والعاملين جسدياً ونفسياً وتوظيف الوسائل الوقائية في حل المشكلات قبل حدوثها لضمان تحقيق العملية التربوية لأهدافها.

أما آدم وكرستونيس (Adam & Kristonis, 2012) فقد عرّفا إدارة المخاطر المدرسية بأنها الإستخدام الفعّال للأسس والإمكانيات المتاحة والإجراءات الإدارية المعتمدة في مواجهة الذي من المتوقع حدوثه داخل المدرسة، لمنع أي تهديد للعملية التربوية. وعُرّفت أيضاً بأنها إحدى المهارات النوعية التي لا بد من تطويرها لدى مديري المدارس من خلال التدريب والتطبيق المستمر بما يمكنّهم من التنبؤ بالأحداث من وقوعها.

وعرّف الصرايرة والشلوح (2020) إدارة المخاطر المدرسية بأنها عملية ديناميكية مستمرة ومنظمة، يشترك في ممارستها جميع العاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين وطلبة وعاملين آخرين للتقليل من حدوث الخطر أو منع وقوعه، والتعامل مع الأحداث المهددة الناتجة عن المخاطر بأكبر درجة من الفاعلية والكفاءة، بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة. كما عرّفت بأنها ذلك الإطار الواسع والشامل لمنع الأخطار التي قد تتعرض لها المؤسسة التربوية ومعالجتها، لتقليل آثارها السلبية والسعي لتحقيق الإستفادة القصوى والمستدامة من هذه المعالجة.

أما حياري (2019) فقد عرّفت إدارة المخاطر بأنها الإدارة التي تعمل على ترّقب الأحداث التي تؤثر في المؤسسات وتحديدها ومنع تأثيرها السلبي في سير العملية الإدارية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تعريف إدارة المخاطر المدرسية بانها: الإدارة المنبثقة من الإدارة المدرسية بقيادة المدير ومشاركة العاملين في المدرسة كافة، لدرء الخطر الذي يهدد المدرسة ومنتسبيها والعملية التربوية فيها، وتقليل الخسائر الناتجة عن تلك المخاطر إلى أقل درجة ممكنة.

أهداف إدارة المخاطر المدرسية

أشار عبد المنعم وآخرون (2008) إلى أن الهدف الرئيس لإدارة المخاطر تتمثل في إعداد سياسة مناسبة لمواجهة ما يتم توقعه من خسائر بأقل كلفة. وأضاف الخلايلة وآخرون (2013) هدفا آخر تمثل في تحديد المخاطر التي تواجه المؤسسات التربوية على إختلاف أنواعها ومستوياتها بدءاً بروضة الأطفال وانتهاء بالجامعات، وقياس هذه المخاطر وتقييمها والسيطرة عليها من أجل تخفيض آثارها السلبية.

أما بطاح (2016) فقد أوضح الأهداف الأساسية لإدارة المخاطر المدرسية على النحو الآتي:

- إعداد البرامج التوضيحية التي تعرّف بالمخاطر التي وقعت، والمخاطر التي يُحمل حدوثها، يهدف التقليل من المخاطر ذات الصلة بالنظام المدرسي أو التخلّص منها.
- إعداد البرامج ذات الطبيعة الإجرائية التي تبين درجة إستعداد العاملين ومقدراتهم على الإستجابة لمواقف الخطر وحالاته.
- العمل على تطوير البرامج الموجهة للإدارة المدرسية ونشاطاتها والعمليات التي تؤديها، وللبيئة التربوية والربط بينهما بعد حدوث أي خطر داخل المدرسة.

خصائص المخاطر

يُعد الخطر من أهم المشكلات التي تؤثر في المؤسسات تأثيراً فاعلاً. وقد ذكرت الخضري (2017) أن للمخاطر خصائص متعددة تمثل حالة حدوث الخطر، وتتحدد بما يأتي:

- تتسم المخاطر بالسرعة والتداخل، فضلاً عن كونها معقدة ليس من السهل السيطرة عليها.
- تهدد المخاطر الأفراد العاملين في النواحي كافة، مما يؤدي إلى تأثيرها سلباً في تحقيق أهداف المؤسسة.

- تحدث المخاطر فجأة، فهي غير متوقعة الحدوث وتؤدي بالفرد إلى التخطيط للإستفادة من النتائج التي تمخضت عنها، من خلال توظيفها في أحداث مستقبلية مماثلة.
- تحدث المخاطر نتيجة لتغّير العلاقات، وحدوث حالة من التوتر التي تشوب هذه العلاقات.
- ترهق المخاطر المؤسسات بأنواعها ومستوياتها كافة إذا ما حدثت فيها، من حيث التكلفة المادية والضحايا والمتضررين من العاملين في هذه المؤسسات.
- إذا ما وقعت المخاطر في مؤسسة ما، فإن أحداثها تتصاعد، ويتعذر على الجهات المسؤولة إيجاد الحل الجذري والسريع لها.

أنواع المخاطر المدرسية

قسّم الزعبي والسكارنة (2007) المخاطر التي تتعرض لها المؤسسات إلى قسمين هما:

- مخاطر مفاجئة: عادة ما تحدث بشكل غير متوقع ومن غير سابق إنذار وتشكل أزمة للمؤسسة التي حدثت فيها.
- مخاطر كامنة: وهذه المخاطر عادة ما تكون مصاحبة للنشاط الذي تمارسه المؤسسة. وهذا النوع من المخاطر يمكن توّقع حدوثها.

أما ناصف (2012) فقد أشار إلى أن هناك عديداً من المخاطر التي تحدث في المدارس، قد تكون إدارية، او بيئية أو مادية أو تقنية. ومن هذه المخاطر ما يأتي:

- المخاطر الفيزيائية: ويحدث هذا النوع من المخاطر نتيجة لعدم ملاءمة البيئة المدرسية للعاملين فيها، من حيث عوامل الإنارة والحرارة والضوضاء والتهوية، بسبب ضعف تنفيذ إجراءات الصحة والسلامة العامة في المدرسة عند إنشاء البناية المدرسية.

- المخاطر الهندسية: وتتعلق هذا المخاطر بتوصيلات الكهرباء في البناية المدرسية، وتشغيل الأجهزة الالكترونية والكهربائية، وأجهزة المختبر وادواتة، واعمدة الإنارة، ولوحات الكهرباء الخاصة ببناية المدرسة.
- المخاطر الإنشائية: وتشمل تلك المخاطر التي يتعرض لها الطلبة والمعلمون والإداريون والعاملون الآخرون داخل المدرسة بسبب ضعف الإجراءات الخاصة بالسلامة العامة.
- المخاطر الميكانيكية: وتحدث هذه المخاطر نتيجة تعرّض العاملين في المدرسة لمخاطر المختبرات والآلات والمعدات وورش العمل بسبب غياب عاملي الأمان والصحة المهنية.
- المخاطر الكيميائية: يسبب هذه المخاطر الإستخدام غير الواعي للمواد الكيميائية والغازات، فضلاً عن الأبخرة الناتجة من إجراء التجارب العلمية او الورش الصناعية داخل المدرسة.
- المخاطر الصحية: يعزى سبب هذه المخاطر إلى إصابة بعض الطلبة بالأمراض المعدية نتيجة تعرّضهم للجراثيم في البيئة المحيطة بالمدرسة، أو نتيجة تراكم النفايات، أو العدوى من الطلبة الذين يصابون بامراض معدية، كما في أزمة كورونا (Covid-19) التي أثرت في المؤسسات كافة في جميع أرجاء العالم، نتيجة انتقال الوباء من المريض إلى السليم. ولذلك كان قرار الحكومة الأردنية بتعطيل الدراسة قراراً صائباً لمنع انتشار الوباء.
- مخاطر الحريق: وتهدد هذه المخاطر حياة جميع الطلبة والمعلمين والعاملين داخل المدرسة، بسبب غياب الإهتمام بشروط الصحة والسلامة مثل: أجهزة الإنذار ومكافحة الحرائق وعدم تدريب الفرق المدرسية على كيفية التصّرف عند وقوع الحرائق.
- المخاطر الشخصية: وينجم عن هذه المخاطر بعض الأضرار التي يتعرض لها الطلبة والعاملون داخل مدارسهم نتيجة لعدم الالتزام بتطبيق إجراءات الصحة والسلامة، فضلاً عن وجود برامج للتوعية بهذه المخاطر.

مراحل إدارة المخاطر

لقد أشار رضوان (2013) إلى أن إدارة المخاطر تمر بالمراحل الآتية:

- مرحلة ما قبل الخطر: يتم في هذه المرحلة – التي تُعد من اهم المراحل – تحديد الأساليب والإجراءات التي قد تساعد على توقع الأحداث، وتوضح كيفية التعامل معها بطريقة فعالة، وتشخيصها قبل حدوثها ومعالجتها قبل أن تشتد خطورتها.
- مرحلة في أثناء الخطر: في هذه المرحلة يتم إتخاذ القرار المناسب عند وقوع الخطر، وجمع المعلومات ذات العلاقة، بما يمكّن المسؤولين من تعرّف الأسباب الكامنة وراء الخطر ومن ثم العمل على إيجاد الحلول الممكنة للتصدي للخطر.
- مرحلة ما بعد الخطر: ويتم في هذه المرحلة تقديم يد العون والمساعدة إلى العاملين في المدرسة من اجل أن يعودوا إلى الحياة الطبيعية داخل المدرسة، فضلاً عن إجراء تقييم للحوادث التي وقعت، وكيف يمكن إدارة عملية المواجهة، للاستفادة منها من خلال توظيفها في المرات القادمة، إذ ما داهم الخطر المدرسة مرة آخرى. وتتضمن هذه المرحلة أيضاً عقد اجتماعات دورية يشارك فيها اختصاصيون نفسيون وإجتماعيون، وإعداد بيان رسمي يتضمن رداً على معظم الاستفسارات وتشخيص الأفراد الذين تأثروا بالخطر سواء أكانوا من الطلبة أم المعلمين.

أما عيدة (2019) فقد أوضح مراحل عملية إدارة المخاطر بثلاث مراحل رئيسة هي:

- تحليل المخاطر: يتمثل الهدف من هذه المرحلة في قياس إحتمال جميع ما يترتب على المخاطر من عواقب وحساب نسبة إحتمال حدوث هذه المخاطر والنتائج التي ستنتج عنها.

- مصفوفة المخاطر: يتبين من هذه المصفوفة إحتمالات حدوث الخطر ودرجته، سواء أكانت صغيرة أم كبيرة، أم ذات إحتمالية عالية، وتحديد الأساليب المناسبة للتعامل مع المخاطر وفقاً لدرجتها، وإحتمالات حدوثها، سواء أكانت عالية ام متوسطة أم نادرة. فضلاً عن إحتمالات التداخل بين هذه الدرجات والإحتمالات للمخاطر التي تهدد المؤسسة.
- الإستجابة للخطر: يتم من خلال مصفوفة المخاطر تحديد طرق الإستجابة للمخاطر، والإجراءات التي سيتم إعتمادها في خطة العمل للتصدي للمخاطر.

خطة إدارة المخاطر

لمواجهة المخاطر التي تهدد المؤسسات لا بد من توافر خطة تدعى "خطة إدارة المخاطر" يتمثل هدفها الرئيس في وضع مجموعة من التنبؤات المتعلقة بالمخاطر المحدقة بالمؤسسة خلال الفترة الزمنية المقبلة. وتساعد هذه الخطة القادة الإداريين في المؤسسة على وضع بعض السياسات والإجراءات ذات العلاقة بمواجهة تلك المخاطر والتصدي لها عند وقوعها، بحيث يتم تقليل نسبة الأخطار إلى أقل نسبة ممكنة. وعادة ما تكون هذه الخطة على هيئة وثيقة تتضمن التهديدات المحتملة، التي يتم الإعلان عنها للجهات المسؤولة عن مواجهة هذه الاخطار. وتتم دراسة خطة إدارة المخاطر بأسلوب تحليلي وتقييمي مسبقاً لضمان أن الخطة تتناسب وطبيعة المؤسسة والاخطار التي تواجهها (حياري، 2019).

وغالباً ما تتميز هذه الخطة بالمرونة العالية، والمقدرة على تقدير حجم الأضرار التي ستنجم عن المخاطر المحتملة، حتى يمكن التصدي لتلك الأضرار بالطرق والوسائل المتاحة. وينبغي إجراء تحديثات مستمرة على هذه الخطة في ضوء ما تتطلبه الظروف، لتكون خطة متكاملة تتجاوب مع المستجدات المستقبلية.

خطوات إدارة المخاطر

حدد عبد المنعم وآخرون (2008) خمس خطوات أساسية لعملية إدارة المخاطر تمثلت بما يأتي:

- التعرّف إلى المخاطر المحيطة بالعمل وتحديد نوعها. وتُعد هذه الخطوة الأساسية الأولى لتشخيص المخاطر.
- تحليل المخاطر وفي هذه الخطوة، يتم تصنيف نوع الخطر وتعرّف مصادرها الأولية المسببة لها.
- تقييم المخاطر: وذلك من حيث الآثار المترتبة على الخطر واحتمال حدوث الخطر. ويتم في هذه الخطوة تحديد عنصري الخطر: الآثار التي يحدثها كل خطر (أي تحديد درجة تأثير الخطر) وإحتمال حدوث كل خطر (تحديد درجة إحتمال وقوع الخطر).
- التحكم في المخاطر: ويقصد بها تحديد الوسائل والأساليب التي يمكن إستخدامها في مواجهة الخطر.
- المراقبة والمتابعة الدورية: ويتم في هذه الخطوة التأكد من أن المخاطر قد تم التحكم بها بطريقة صحيحة. وتوّظف هذه الخطوة لتعرّف أي مصادر خطر جديدة.

في حين ذكرت حياري (2019) مجموعة من الخطوات المتتابعة التي ينبغي تنفيذها في إدارة المخاطر لأية مؤسسة. وهذه الخطوات هي:

- تحديد المخاطر التي يحُتمل أن تؤثر في واقع المؤسسة في مراحل أنشطتها اليومية كافة.
- تحليل جميع المخاطر المهمة، والتفكير في طريقة الوقاية منها بتوظيف الأساليب والطرق المناسبة.

- مراجعة الحوادث التي سبق وإن واجهتها المؤسسة، والإستفادة من هذه المراجعة في معرفة الطرق والأساليب التي تمت بها معالجة تلك المخاطر.
- وضع تخمينات ذكية تتعلق بإمكانية تكرار المخاطر التي واجهتها المؤسسة في الماضي، ومقارنة هذه المخاطر مع المؤسسات التي تمتلك أنشطة مشابهة، وكيف تنظر هذه المؤسسات التي تلك المخاطر.
- إدخال تطويرات على أنظمة الحماية من المخاطر، وتحديد التكاليف المترتبة على هذه التطويرات، ومقارنتها بالنتائج المتوقعة منها.
- إعداد تقارير تفصيلية تُقدم للمسؤولين عن الشؤون الإدارية في المؤسسة.
- تتبع جميع العمليات والإجراءات التي تتم داخل المؤسسة، والتأكد من أنها تتفق مع المعايير التي تحول دون حدوث المخاطر.
- إعادة تقييم الوضعية الراهنة للمؤسسة، وتحديد درجة الإستجابة مع خطة إدارة المخاطر.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

فيما يأتي عرض للدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت ومتغيري "اليقظة الذهنية" و "إدارة المخاطر"، كل على حدة. وقد تم عرضها من الأقدم إلى الأحدث من حيث سنة نشرها وعلى النحو الآتي:

1. الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت اليقظة الذهنية

هدفت دراسة جنك وتساي وجن (Ching, Tsai, & Chen, 2015) إلى الكشف عن أثر اليقظة الذهنية في التعلم والأداء المعرفي لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (282) طالباً في جامعة تايوان، بواقع (152) طالباً في المجموعة التجريبية و(130) طالباً في المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسّن مستوى طلاب المجموعة التجريبية الذين تدّربوا على متغير اليقظة الذهنية في التعلّم، وارتفاع مستوى الأداء المعرفي لديهم فضلاً عن ظهور تحسّن في سلوكهم مثل: التحكم في الذات والمشاركة في الأنشطة المختلفة.

وهدفت دراسة حمد (2016) إلى الكشف عن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. وتضمت عينة الدراسة (219) معلماً ومعلمة. وأُستخدمت إستبانتان لجمع البيانات بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت النتائج أن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى المديرين كانت متوسطة في حين كان مستوى الثقة التنظيمية مرتفقاً. وكانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة اليقظة الذهنية ومستوى الثقة التنظيمية. ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر اليقظة الذهنية ومستوى الثقة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اليقظة الذهنية ومستوى الثقة التنظيمية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى رودريكس (Rodriques, 2016) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين اليقظة الذهنية لمديري المدارس وممارساتهم الإدارية المدرسية في ضوء القيادة التعليمية اليقظة ذهنياً. واشتملت العينة على (505) مديرين في ولاية واشنطن. وأُعتمدت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين اليقظة الذهنية للمديرين وممارساتهم الإدارية المدرسية القائمة على القيادة التعليمية التي يعتمدونها في قيادة مدارسهم.

أما دراسة جونزاليز واموتيو واوريول وبيسكيرا (Gonzalez, Amutio, Oriol & Bisquerra, 2016) فقد هدفت إلى تعرّف علاقة اليقظة الذهنية بالعادات ذات العلاقة بالاسترخاء، ومعرفة أثر ذلك في مناخ الصفوف الدراسية والأداء الاكاديمي في مدارس التعليم الثانوي في مدنية مو نتيفيد أو في اورغواي. وهدفت إلى التحقق من أن الصف الدراسي يحتل دوراً وسيطاً في هذه العلاقة وفقاً لمتغيرات الجنس والشخصية والأسرة. وأُستخدمت الاستبانة التي تضمنت متغيري اليقظة الذهنية والأداء الأكاديمي أداة لجمع بيانات الدراسة. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (420) طالباً في مدارس التعليم الثانوي. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين اليقظة الذهنية والأداء الأكاديمي ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس والشخصية والأسرة.

وكان الهدف من دراسة بكر (2016) هو الكشف عن أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي في ضوء مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بمتغيري الدراسة. وتكونت العينة من (50) رئيس قسم أكاديمي في عدد من كليات جامعة الأزهر في القاهرة. وأُستخدمت قائمة استقصاء لجمع المعلومات من أفراد العينة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والإبداع التنظيمي وأن هناك أثراً إيجابياً لأبعاد اليقظة الذهنية في الابداع التنظيمي.

وهدفت دراسة تيلاهن (Tilahun, 2017) إلى تعرّف أثر التدريب في مجال اليقظة الذهنية للتقليل من الاجهاد النفسي لدى الطلبة في جامعة كاليفورينا. تضمنت الدراسة (28) طالباً وطالبة، إشتركوا في برنامج التدريب في اليقظة الذهنية وأُعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى ان الطلبة أظهروا مستوى منخفضاً من الإجهاد النفسي بعد مشاركتهم في البرنامج التدريبي وأن (95%) من الطلبة شاركوا في البرنامج كان لديهم اعتقاد بأن لليقظة الذهنية تأثيراً في خفض مستوى التوتر لديهم.

وأجرى أبو زيد (2017) دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية التدريب على اليقظة الذهنية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات إضطرابات الشخصية الحدية وأثره في أعراض هذا الإضطرابات. تكونت عينة الدراسة من (15) طالبة من ذوات الفئة العمرية (25–35) سنة، تم توزيعهن إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من ثماني طالبات، وضابطة قوامها سبع طالبات. وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في اليقظة الذهنية والتنظيم الانفعالي وأعراض الشخصية الحدية. وأُستخدمت قائمة أعراض الشخصية الحدية واستبانة اليقظة الذهنية ذات الأبعاد الخمسة، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، وبرامج التدريب على اليقظة الذهنية. وأظهرت النتائج فاعلية برنامج التدريب على اليقظة الذهنية في تحسين مهارات اليقظة الذهنية، وخفض صعوبات التنظيم الانفعالي وأعراض الشخصية الحدية لدى أفراد العينة.

أما دراسة الهاشم (2017) فقد هدفت إلى التعرّف إلى درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. وشملت العينة (313) معلماً ومعلمة تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية. وأُستخدمت اداتان لجمع البيانات، إحداهما لقياس درجة توافر اليقظة الذهنية لدى

المديرين، والأخرى لقياس درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما. وأظهرت النتائج أن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى المديرين كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وكذلك كان درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية متوسطة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر اليقظة الذهنية للمديرين ودرجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة الدراسات العليا، ولمتغير الخبرة، ولصالح أصحاب الخبرة (10 سنوات فأكثر) فيما يتعلق بكلا المتغيرين (اليقظة الذهنية للمديرين، وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين). وكانت هناك علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لدرجة توافر اليقظة الذهنية والدرجة الكلية لدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، إذ بلغت قيمة معامل الإرتباط (0.78).

وأجرى الربيع (2018) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الإنفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة، بواقع (165) طالباً و(255) طالبة وأُستخدم لجمع بيانات الدراسة مقياسان، الأول لقياس اليقظة الذهنية الذي طوّره الزبيدي (2012) ومقياس الذكاء الانفعالي الذي طوّره الربيع (2007). وأظهرت النتائج أن هناك مستوى متوسطاً من اليقظة الذهنية ومستوى مرتفعاً من الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة. وكانت هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة الذهنية تعزي لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير المستوى الدراسي (بين طلبة السنة الدراسية الثانية والرابعة، ولصالح طلبة السنة الثانية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص ومستوى التحصيل. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الإنفعالي تعزى لمتغير مستوى التحصيل (بين ذوي

التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض) ولصالح ذوي التحصيل المتوسط. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. وكانت هناك علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والذكاء الإنفعالي.

وهدفت دراسة الشلوي (2018) إلى التعرّف إلى مستوى اليقظة الذهنية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة كلية التربية بمحافظة الدوادمي، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية والكفاءة الذاتية. وتم إعداد مقياسين في اليقظة الذهنية والكفاءة الذاتية. تضمنت عينة الدراسة (154) طالباً من طلاب كلية التربية. وأظهرت النتائج أن مستوى اليقظة الذهنية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب كانا مرتفعين. وأن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.001) بين اليقظة الذهنية والكفاءة الذاتية.

وأجرت مخامرة (2018) دراسة كان الهدف منها هو تعرّف مستوى اليقظة الذهنية لدى الموظفين في مديريات التربية والتعليم العالي في محافظتي الخليل وبيت لحم، وعلاقته بالإبداع التنظيمي. وأُستخدم في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي. وأختيرت عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (210) موظفين. وأُستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اليقظة الذهنية لدى الموظفين كان مرتفعاً. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمديرية بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح رئيس القسم، ومتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير فأعلى، ومتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح العاملين ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات). كما أظهرت النتائج أن مستوى الإبداع التنظيمي لدى الموظفين كان مرتفعاً. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى الإبداع التنظيمي تعزى لمتغير الجنس. ووجدت فروق ذات

دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي ولصالح رئيس قسم، فضلاً عن متغير عدد سنوات الخبرة ولصالح الموظفين ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات). وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والإبداع التنظيمي لدى الموظفين من أفراد عينة الدراسة.

وأجرى خلف (2019) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين اليقظة الذهنية والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وتم إعتماد مقياسين لجمع البيانات أحدهما لقياس اليقظة الذهنية والآخر لقياس الحاجة إلى المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبٍ للعام الدراسي (2019/2018) أُختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والحاجة إلى المعرفة، إذ كلما قلت الحاجة إلى المعرفة، قلت اليقظة الذهنية عند الطلاب.

وكان الهدف من دراسة عيد (2019) هو التعرّف إلى واقع اليقظة الذهنية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والباحثين من الخريجين في كليتي التربية والتربية النوعية بأسوان. وأُعتمد منهج البحث الوصفي في هذه الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (247) باحثاً. وتم إعداد مقياس لمعرفة واقع اليقظة الذهنية لدى الباحثين بعد التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج تركيز أفراد العينة على الهدف المطلوب تحقيقه من البحث العلمي، واليقظة في توظيف أدوات البحث من أجل الوصول إلى المعلومة المطلوبة، والإطلاع على المعرفة الجديدة باستمرار، والوعي بتوجيهات الآخرين في البحث التربوي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمتغير الوعي بأخلاقيات البحث التربوي، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين معاوني أعضاء هيئة التدريس والباحثين من خارج الجامعة فيما يتعلق بمتغير الإنتاجية الجديدة.

وهدفت دراسة العكايشي (2019) إلى تعرّف مستوى اليقظة الذهنية ومستوى الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة الشارقة في العام الجامعي (2018/2017) والكشف عن مدى إسهام متغير اليقظة الذهنية في التنبؤ بمتغير الصلابة النفسية. وقد أُعدت أداتان إحداهما لليقظة الذهنية والثانية للصلابة النفسية لجمع بيانات الدراسة بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. وتم تطبيقهما على عينة قصدية بلغ عدد أفرادها (250) طالباً وطالبة من جامعة الشارقة. وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يتمتعون بكلٍ من اليقظة الذهنية والصلابة النفسية، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في أبعاد اليقظة الذهنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في بُعدي التميز اليقظ والتوجه نحو الحاضر، ولصالح الذكور، وفي بُعد الانفتاح على الجديد، ولم تكن هناك فروق داله إحصائياً في بُعد الوعي بوجهات النظر المتعددة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد اليقظة الذهنية تعزى لمتغير التخصص. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الصلابة النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

اما دراسة ناجواني (2019) فقد هدفت إلى تعرّف مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط، وتعرّف الفروق الدالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية وفقاً لمتغيرات الدراسة. وقد تضمنت عينة الدراسة (600) طالب وطالبة. واستخدم مقياس كنتاكي (Kentucky) لليقظة العقلية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان متوسطاً لدى الطلبة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس والصف الدراسي، والعمر ومستوى التحصيل.

في حين هدفت دراسة النجار (2020) إلى التعرّف إلى مستوى كل من استراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية والكشف عن العلاقة بينهما، والإسهام النسبي لكل استراتيجيات المواجهة واليقظة

الذهنية في التنبؤ بالتوجه نحو الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية. وقد تكونت عينة الدراسة من (430) معاقاً حركياً. وأُستخدمت ثلاثة مقاييس: كان الأول لقياس استراتيجيات المواجهة، والثاني لقياس اليقظة الذهنية والثالث لقياس التوجه نحو الحياة. وأُستخدم منهج البحث الوصفي الإرتباطي التنبؤي. وأظهرت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة كان مرتفعاً، وإن مستوى استراتيجيات المواجهة السلبية كان متوسطاً، وان مستوى إستراتيجيات المواجهة الإيجابية كان أكبر من مستوى استراتيجيات المواجهة السلبية في حياتهم. وأن مستوى اليقظة التنظيمية للمستجيبين من أفراد العينة كان أعلى من المتوسط. كما أظهرت النتائج أن مستوى التوجه نحو الحياة كان أعلى من المتوسط لدى المستجيبن. ووجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الإيجابية وجميع الاستراتيجيات الإيجابية من جهة، وبين الدرجة الكلية للتوجه نحو الحياة. كما أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية وجميع أبعادها من جهة، وبين الدرجة الكلية للتوجه نحو الحياة. وأخيراً يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الحياة في ضوء استراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية لدى ذوي الإعاقة الحركية من أفراد العينة.

2. الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت "إدارة المخاطر"

أجرى أبو حجير (2014) دراسة هدفت إلى تعرّف ممارسات القيادة الإستراتيجية ودورها في إدارة المخاطر والأزمات في المؤسسات الحكومية الفلسطينية. وأستخدم في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي. وتم توظيف قائمة الاستقصاء كأداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة. وتضمنت عينة الدراسة (391) فرداً أُختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. وأشارت النتائج إلى أن قبول أفرادالعينة للبيئةالخارجية المحيطة بالمؤسسات الحكومية الفلسطينية كان متوسطاً. وأن

المستجيبين قبلوا البيئة التنظيمية التي تعمل بها المؤسسات الحكومية، وإن ممارسات القيادة الاستراتيجية كانت مطّبقة بنسب متوسطة من قبل قادة المؤسسات الحكومية الفلسطينية. وأن إدارة المخاطر والأزمات مطّبقة بنسبة متوسطة في هذه المؤسسات. وكان الأسلوب العلاجي هو الغالب على الأسلوب الوقائي. وإن الممارسات الأكثر إرتباطاً بإدارة المخاطر كانت هي الأقل تطبيقاً من القادة الإداريين في المؤسسات الحكومية الفلسطينية.

وهدفت دراسة باتاناجوربان وسريسوتي وايمفجران (Pattanajureepan, Sirisuthi, & Ieamvijarn, 2014) إلى تطوير نظام إدارة المخاطر في المدارس الخاصة في تايلاند وتقييم مخرجات هذا النظام. واظهرت نتائج الدراسة بأنه يمكن النظر إلى الأوضاع الراهنة والمشكلات التي تواجه إدارة المخاطر من خلال أربع نقاط تتضمن كلاً من الاستراتيجية والعمليات والمالية والإلتزام. وقد تم تطوير نظام لإدارة المخاطر. وبينت التغذية الراجعة التي قدّمها مديرو المدارس الخاصة بعد تطبيق النظام المطّور، أن هناك وعياً شاملاً وبدرجة عالية جداً بإدارة المخاطر. وان النظام الذي تم تطويره ساعد المديرين على تقليل المخاطر وادارتها وان مديري المدارس الخاصة والمعلمين راضون عن هذا النظام بدرجة عالية.

وكان الهدف من دراسة بطاح (2016) هو الكشف عن الأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس ودرجة ممارستهم لاستراتيجيات مواجهة الأزمة في المدارس. فضلاً عن تقديم تصور مقترح لإدارة الأزمة في هذه المدارس، وأثر متغيري الجنس والمؤهل العلمي في ذلك. وقد تكونت عينة الدراسة من (117) مديراً ومديرة. وأُستخدمت ثلاثة مقاييس لجمع بيانات الدراسة أحدهما لقياس درجة إنتشار الأزمات المدرسية، والآخر لقياس درجة ممارسة إستراتيجيات مواجهة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي. أما الثالث فقد تضمّن

تصوراً مقترحاً لإدارة الأزمة في المدارس. وتم التحقق من صدق المقاييس الثلاثة وثباتها. وأظهرت النتائج أن درجة إنتشار الأزمات المدرسية في مدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت كانت متوسطة من وجهة نظر المديرين، وإن درجة ممارسة المديرين لإستراتيجيات مواجهة الأزمة كانت منخفضة. وإن استجابات المديرين على التصور المقترح لإدارة الأزمات كانت منخفضة أيضاً. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي في المجالات المتعلقة بالأزمات المدرسية واستراتيجيات مواجهة الأزمة والتصور المقترح لإدارة الأزمات في المدارس.

أما دراسة موانجي وكواسيرا (Mwangi & Kwasira, 2016) فقد هدفت إلى تعرّف تأثير ممارسات إدارة المخاطر في نجاح تنفيذ المشروعات في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كومبا (Koamba) في كينيا (Kenya) وتكونت عينة الدراسة من (74) مدرسة ثانوية حكومية. وأُعتمدت الاستبانة وسيلة لجمع بيانات الدراسة من المديرين ونوابهم. وأشارت النتائج إلى أن عملية تحديد المخاطر وتحليلها ومعالجتها والسيطرة عليها لها علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائياً مع عملية التنفيذ الناجح للمشروعات في المدارس الثانوية. وكان التأثير الأقوى في نجاح المشروعات يعود إلى الطريقة التي تتم بها معالجة المخاطر وإلى أسلوب تحليل المخاطر.

وهدفت دراسة واندي وسري سوثو ووليم فيجرام (Wandee, Sirisuthi, & Leamvirjarm, 2017) إلى تقييم العناصر والمؤشرات المكوّنة لنظام إدارة المخاطر في المدارس الثانوية التايلندية. وأُستخدم منهج البحث الوصفي المسحي في هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (350) فرداً. وأُعدت إستبانة لجمع البيانات تم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن نظام إدارة المخاطر في المدارس الثانوية التايلندية تضّمن أربعة عناصر تمثلت في: المدخلات، والعمليات،

والمخرجات، والتغذية الراجعة. كما أظهرت النتائج أن الأنموذج المقترح لإدارة المخاطر في المدارس الثانوية في تايلند ينسجم والبيانات التجريبية.

وأجرى أوزنكار (Oznacar, 2018) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استراتيجيات إدارة المخاطر في عملية التطوير المدرسي وتأثير السياسات في التسامح في بريطانيا. وأُستخدم في هذه الدراسة منهج البحث التحليلي. فقد تم الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة للحصول على بيانات الدراسة وتحليل اسئلتها. وأظهرت نتائج التحليل أن أعضاء مجلس الإدارة والمديرين ومساعديهم يعرفون ماهية إدارة المخاطر. وكان باستطاعة ادارات المدارس تكييف السياسات، لكنها لم تتمكن من تطبيقها. ويمكن تقوية إدارة المخاطر وزيادة فاعليتها من خلال العمل على تطوير عديد من السياسات والاستراتيجيات، فضلاً عن تأهيل العاملين وتدريبهم للقيام بعملية التكليف والتطبيق للسياسات والاستراتيجيات.

وهدفت دراسة المخلفي (2019) التعرّف إلى درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم. وقد تكونت عينة الدراسة من (456) قائداً. وأُستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات قادة المدارس في تطبيق إدارة المخاطر وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة من (5 – أقل من عشر سنوات)، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح ذوي المؤهل (دبلوم عالي)، ووفقاً لمتغير مستوى المرحلة التعليمية للمدرسة، ولصالح قادة المدارس الابتدائية.

وكان الهدف من دراسة المطيري (2019) هو تعرّف درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وتم إستخدام منهج البحث الوصفي المسحي. وأُعتمدت الاستبانة وسيلة

لجمع البيانات بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وتضمنت عينة الدراسة (442) معلماً ومعلمة، أُختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة جاءت متوسطة. وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الصرايرة والشلوح (2020) إلى تعرّف واقع التخطيط لادارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين. وأُستخدم المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وأُستخدمت الاستبانة التي تم تطويرها وسيلة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأُختيرت عينة الدراسة التي بلغ عدد أفرادها (272) معلماُ ومعلمة في المدارس الخاصة بأسلوب الطريقة العشوائية البسيطة. ومن بين النتائج التي تم التوصل إليها إن واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة جاء بدرجة متوسطة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة للدرجة الكلية تُعزى لمتغيري مستوى المدرسة وخبرة المعلمين.

أما دراسة الهباهبة (2020) فقد كان الهدف منها التعرّف إلى درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية وعلاقتها بالبيئة التعليمية الآمنة من وجهة نظر المعلمين. وقد أُعتمد في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي الإرتباطي. وتكونت العينة من (311) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة بمحافظة مأدبا، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وطوّرت إستبانتان: إحداهما لقياس إدارة المخاطر في المدارس الحكومية، والآخرى لقياس البيئة التعليمية الآمنة. وقد تم التأكد من صدقهما وثباتهما. وأشارت النتائج إلى أن درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر في

المدارس الحكومية كانت متوسطة. كما أن درجة توافر البيئة التعليمية الآمنة في المدارس الحكومية كانت متوسطة أيضاً. وأن هناك علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر ودرجة توافر البيئة التعليمية الامنة.

ثالثاً: ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

يتبين من عرض الدراسات السابقة التي بحثت في اليقظة الذهنية، أن هذه الدراسات تنوعت موضوعاتها وتباينت أهدافها وإختلفت مجتمعاتها التي طبقت فيها. فقد هدفت دراسة إيفان وفرانس وتون (Ivan, Frans & Toon, 2015) إلى تعرّف اليقظة الذهنية وآثار الضيق النفسي على الرفاه النفسي لدى المعاقين حركياً. بينما هدفت دراسة جنج وتساي وجن (Ching, Tsai & Chen, 2015) إلى تعرّف أثر اليقظة الذهنية في التعلم والأداء المعرفي. وهدفت بعض الدراسات إلى تعرّف العلاقة بين اليقظة الذهنية وبعض المتغيرات مثل الثقة التنظيمية كدراسة حمد (2016)، والممارسات الإدارية المدرسية مثل دراسة رودريكس (Rodriques, 2016) والعادات المرتبطة بالإسترخاء مثل دراسة جونزاليز وبخرون (Gonzalez, et al. 2016)، والسعادة النفسية مثل دراسة الوليدي (2017)، وسلوك المواطنة التنظيمية مثل دراسة الهاشم (2017)، والذكاء الانفعالي مثل دراسة الربيع (2018) والكفاءة الذاتية مثل دراسة الشلوي (2018) والابداع التنظيمي كما في دراسة مخامرة (2018) والحاجة إلى المعرفة مثل دراسة خلف (2019) واستراتيجيات المواجهة كما في دراسة النجار (2020).

وتناولت دراسات آخرى أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الابداع التنظيمي مثل دراسة بكر (2016)، ومدى اسهام متغير اليقظة الذهنية في التنبؤ بمتغير الصلاية النفسية، كما في دراسة

العكايشي (2019)، وفاعلية التدريب في اليقظة الذهنية كما في دراسة أبو زيد (2017)، وواقع اليقظة الذهنية كما في دراسة عيد (2019).

اما الدراسات التي تناولت إدارة المخاطر فقد هدف بعضها إلى تعرّف العلاقة بين درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية والبيئة التعليمية الآمنة، كما في دراسة الهباهبة (2020). وسعت دراسة الصرايرة والشلوح (2020) إلى تعرّف واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة، ومن الدراسات ما هدفت إلى تعرّف استراتيجيات إدارة المخاطر في عمليات التطوير المدرسي كما في دراسة اوزنكار (Oznacar, 2018) والازمات المدرسية في مدارس التعليم العام الكويتية كما في دراسة بطاح (2016). وتطوير نظام إدارة المخاطر كما في دراسة باتاجوريان وآخرون (Pattanajureepan, et al., 2014) وتعرّف ممارسات القيادة الاستراتيجية في إدارة المخاطر كما في الدراسة التي اعدها أبو حجير (2014).

اما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرّف العلاقة بين اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين.

وفيما يتعلق بأحجام العينات التي تم إختيارها للدراسات السابقة التي تناولت متغير "اليقظة الذهنية، فقد تراوحت احجامها ما بين (28) طالباً وطالبة كما في دراسة تيلاهان (Tilahun, 2017) و(600) طالب وطالبة كما في دراسة ناجواني (2019).

أما الدراسات السابقة النى تناولت متغير "إدارة المخاطر" فقد تراوحت احجام عيناتها ما بين (117) مديراً ومديرة كما في دراسة بطاح (2016) و(456) قائداً مدرسيا كما في الدراسة التي أجراها المخلفي (2019).

أما أفراد عينة الدراسة الحالية، فقد بلغ عدد افرادها (385) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية بواقع (143) معلماً و(242) معلمة، تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

وبالنسبة لادوات الدراسة التي أُستخدمت في الدراسات السابقة سواء لمتغير اليقظة الذهنية أم متغير إدارة المخاطر، فقد إعتمدت غالبية الدراسات السابقة على الاستبانة وسيلة لجمع البيانات. وإتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في إستخدام استبانتين لغرض جمع المعلومات والبيانات إحداهما لليقظة الذهنية والأخرى لإدارة المخاطر بعد أن تم التحقق من صدقهما وثباتهما هذا وقد تمت الإستفادة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتطوير اداتي الدراسة لكلا المتغيرين، ومعالجة البيانات وتوظيف الوسائل الإحصائية المناسبة ومناقشة النتائج بمقارنتها بنتائج الدراسات السابقة من حيث الإتفاق والإختلاف.

إن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة إنها تناولت متغيرين هما: درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية ودرجة تطبيق المديرين أنفسهم لإدارة المخاطر في المدارس الذي يديرونها، والعلاقة بينهما، من وجهة نظر المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة الإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة الإجراءات

إشتمل هذا الفصل على عرض لمنهج الدراسة المستخدم ومجتمع الدراسة وعينتها، فضلاً عن وصف لأداتي الدراسة وطرق إيجاد الصدق والثبات لكل منهما، ووصف لتطبيق إجراءات الدراسة والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة المستخدم

أُستخدم منهج البحث الوصفي الإرتباطي في هذه الدراسة بوصفه المنهج الملائم لتعرّف درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقته بدرجة ممارسة المديرين لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين. وتم إستخدام استبانتين لجمع بيانات الدراسة بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما.

مجتمع الدراسة

تضمّن مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدراس الحكومية الأساسية في الأقاليم الثلاثة في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (87734) معلماً ومعلمة، بواقع (32656) معلماً و(55078) معلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2019/2018) التي أعدها مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات (وزارة التربية والتعليم،2019). والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب الإقليم والجنس

الاقليم	اعداد المعلمين والمعلمات		المجموع
	ذكور	إناث	
الشمال	13054	19746	32800
الوسط	14964	25835	40799
الجنوب	4638	9497	14135
المجموع الكلي	32656	55078	87734

عينة الدراسة

اختيرت عينة طبقية عشوائية وفقاً لمتغير جنس المعلمين من الأقاليم الثلاثة (الشمال والوسط والجنوب). وقد بلغ حجم العينة (385) معلماً ومعلمة بواقع (143) معلماً و(242) معلمة، وذلك بالرجوع إلى جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي اعده كريجسي ومورجن (Krejcie, & Morgan,1970). والجدول (2) يبين توزّع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات حسب الأقليم والجنس.

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المملكة الأردنية الهاشمية حسب الإقليم والجنس

التسلسل	الاقليم	أعداد المعلمين والمعلمات		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الشمال	57	87	144
2	الوسط	66	113	179
3	الجنوب	20	42	62
4	المجموع الكلي	143	242	385

أداتا الدراسة

تم تطوير أداتين لجمع بيانات الدراسة: الأولى هي إستبانة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والثانية هي استبانة إدارة المخاطر. وقد تم دمج الاستبانتين معاً لتيسير توزيعهما على أفراد العينة. وفيما يأتي وصف لكلتا الأداتين وكيفية إيجاد صدقهما وثباتهما.

الأداة الأولى: استبانة اليقظة الذهنية

طوّرت الباحثة استبانة اليقظة الذهنية بعد الرجوع إلى الأدب النظري ذي العلاقة والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة مخامرة (2018) ودراسة عيد (2019) ودراسة العكايشي (2019). وقد تكونت الاستبانة بصيغتها الأولية من (29) فقرة. كما تم تضمين معلومات ديموغرافية عن المعلمين والمعلمات من أفراد العينة تمثّلت في: الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والملحق (1) يبين ذلك.

صدق أداة الأولى: (استبانة اليقظة الذهنية)

للتحقق من صدق استبانة اليقظة الذهنية، أُستخدم الصدق الظاهري. فقد تم عرض الاستبانة على عشرة محكمين من المختصين في العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، لمعرفة مدى انتماء الفقرات لموضوع الدراسة ومدى صلاحيتها، وهل هي بحاجة إلى تعديل؟ وما التعديل المقترح؟ وقد أُختيرت الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فأكثر من المحكمين، وعُدّلت الفقرات التي اقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها. وحُذفت فقرتان وأصبح العدد في الصيغة النهائية للاستبانة (27) فقرة. وبذلك عُدت الاستبانة صادقة والملحق (2) يبين ذلك.

صدق الاتساق الداخلي للأداه الأولى (استبانة اليقظة الذهنية)

لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب قيمة معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson). وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.79) للفقرة (11) و(0.54) للفقرة (8). وتُعد هذه القيم مرتفعة وذات دلالة إحصائية والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

معاملات الاتساق الداخلي لفقرات استبانة اليقظة الذهنية مع الدرجة الكلية

الفقرات		معامل الارتباط
a1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.650** .000 40
a2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.663** .000 40
a3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.712** .000 40
a4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.620** .000 40
a5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.623** .000 40
a6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.695** .000 40
a7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.775** .000 40
a8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.704** .000 40
a9	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.730** .000 40

الفقرات		معامل الارتباط
a10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.689** .000 40
a11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.792** .000 40
a12	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.750** .000 40
a13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.728** .000 40
a14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.622** .000 40
a15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.746** .000 40
a16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.646** .000 40
a17	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.571** .000 40
a18	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.536** .000 40
a19	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.597** .000 40
a20	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.540** .000 40
a21	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.627** .000 40
a22	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.648** .000 40

الفقرات		معامل الارتباط
a23	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.664** .000 40
a24	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.682** .000 40
a25	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.663** .000 40
a26	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.672** .000 40
a27	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.634** .000 40
A	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 40

ثبات الأداة الأولى (استبانة اليقظة الذهنية)

تم التحقق من صدق أداة الدراسة الأولى بطريقتين هما: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach - Alpha). إذ بلغت قيمة معامل الثبات (0.95)، وطريقة التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان – براون (Sperman - Brown). وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (0.91). وهذه النتيجة تعزز من دقة الأداة ومناسبتها للتطبيق في الدراسة الحالية.

الأداة الثانية: استبانة إدارة المخاطر

قامت الباحثة بتطوير استبانة "إدارة المخاطر" في ضوء ما توفر من أدب نظري ذي علاقة ودراسات سابقة ذات صلة بمتغير الدراسة الثاني (إدارة المخاطر)، مثل دراسة الصرايرة والشلوح

(2020)، ودراسة المطيري (2019) ودراسة المخلفي (2019) ودراسة الهباهبة (2020). لقد تكونت الإستبانة بصيغتها الأولية من (26) فقرة. والملحق (3) يبين ذلك.

صدق الأداة الثانية (استبانة إدارة المخاطر)

للتأكد من صدق استبانة إدارة المخاطر، تم استخدام الصدق الظاهري. فقد عُرضت الاستبانة – بصيغتها الأولية – على عشرة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والإدارية في الجامعات الأردنية، وطُلب منهم بيان آرائهم بصدد فقرات الاستبانة من حيث مدى صلاحيتها. وهل تحتاج إلى تعديل؟ وما التعديل المقترح؟ لقد اختيرت الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فأكثر من آراء المحكمين، وعُدلت الفقرات التي طلب المحكمون أو بعضهم إجراء بعض التعديلات عليها. وقام المحكمون بحذف (4) فقرات وأصبحت الاستبانة (22) فقرة. وبذلك تعد الأداة صادقة.

صدق الاتساق الداخلي لاستبانة (إدارة المخاطر)

تم إيجاد صدق الإتساق الداخلي لاستبانة إدارة المخاطر بحساب قيمة معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient). وقد تراوحت يتم معامل الارتباط ما بين (0.78) للفقرة (8) و(0.50) للفقرة (14)، من فقرات الاستبانة وهذه القيم مرتفعة ودالة إحصائياً. وبموجبها تعد الأداة صادقة. والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

معاملات الاتساق الداخلي لفقرات استبانة إدارة المخاطر مع الدرجة الكلية

الفقرات		معامل الارتباط
b1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.611** .000 40
b2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.611** .000 40
b3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.759** .000 40
b4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.574** .000 40
b5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.699** .000 40
b6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.648** .000 40
b7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.746** .000 40
b8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.780** .000 40
b9	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.663** .000 40
b10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.633** .000 40
b11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.696** .000 40
b12	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.727** .000 40

الفقرات		معامل الارتباط
b13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.758** .000 40
b14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.497** .000 40
b15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.685** .000 40
b16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.705** .000 40
b17	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.613** .000 40
b18	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.676** .000 40
b19	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.635** .000 40
b20	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.719** .000 40
b21	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.695** .000 40
b22	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.529** .000 40
b23	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.321** .000 40
B	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 40

ثبات الأداة الثانية (استبانة إدارة المخاطر)

تم التأكد من ثبات استبانة إدارة المخاطر بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان براون (Sperman - Brown). وقد بلغت قيمة معامل الثبات بالطريقة الأولى (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ – الفا (Cronbach - Alpha) (0.94). وبالطريقة الثانية (التجزئة النصفية) باستخدام معادلة سبيرمان بروان (0.81). وتعد هاتان القيمتان مرتفعتين ودالتين إحصائياً. وهذا يعزز من دقة الاستبانة بصيغتها النهائية والملحق (4) يبين ذلك. الاستبانة إدارة المخاطر بصيغتها الأولية.

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة الوسيطة

أ. الجنس: وله فئتان: ذكور وإناث.

ب. سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (اقل من خمس سنوات، من خمس سنوات– أقل من عشرات سنوات، أكثر من عشر سنوات).

ج. المؤهل العلمي: وله مستويان: بكالوريوس فأقل، دراسات عليا.

2. المتغيرات التابعة

أ. درجة توافر اليقظة الذهنية: ولها ثلاث درجات: منخفضة، متوسطة، مرتفعة.

ب. درجة تطبيق إدارة المخاطر: ولها ثلاث درجات: منخفضة، متوسطة، مرتفعة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة وحجم العينة وكيفية اختيارها.
- تطوير أداتي الدراسة لكل من اليقظة الذهنية وإدارة المخاطر والتحقق من صدقهما وثباتهما.
- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات ذات العلاقة لتسهيل مهمة إجراء الدراسة (كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم) والملحق (5) يبين ذلك.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مديريات التربية والتعليم في أقاليم الشمال، والوسط، والجنوب، والملحق (6) يبين ذلك.
- دمج استبانة اليقظة الذهنية واستبانة إدارة المخاطر في استبانة واحدة، وتوزيعها على افراد العينة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الأداتين، تم جمع البيانات. وقد استرجعت جمع الاستبانات التي وزعت على المعلمين والمعلمات من افراد العينة، أي بنسبة استرجاع قدرها (100%).
- اجراء المعالجات الإحصائية المطلوبة باستخدام برنامج (SPSS) "الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" للحصول على نتائج الدراسة وعرضها ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها.
- كتابة التقرير النهائي للدراسة.

إجراءات التصحيح

لمعرفة درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين، استخدمت المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك تكون درجة توافر اليقظة الذهنية أو درجة تطبيق إدارة المخاطر منخفضة إذا تراوحت ما بين 1 – 2.33.

وتكون الدرجة متوسطة لكلا المتغيرين (اليقظة الذهنية وإدارة المخاطر) إذا تراوحت ما بين 2.34 – 3.67.

وتكون الدرجة مرتفعة لكل من اليقظة الذهنية وإدارة المخاطر إذا تراوحت ما بين 3.68 –5.

المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات إحصائياً، أُستخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، أُستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة.
- للإجابة عن السؤال الثالث، أُستخدم معامل إرتباط بيرسون لايجاد العلاقة الإرتباطية بين درجة توافر اليقظة الذهنية ودرجة تطبيق إدارة المخاطر.

– للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس، أُستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test for two independent samples) مع متغيري الجنس والمؤهل العلمي. وأُستخدم تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA) مع متغير سنوات الخبرة. وأُستخدمت أيضا المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لمعرفة عائدية الفروق.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

تضمّن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الحالية وفقاً لأسئلتها وكما يأتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد رتب الفقرات ودرجة توافر اليقظة الذهنية والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	يبذل مدير المدرسة الجهد اللازم لتجنب الأخطاء في العمل	4.12	1.01	1	مرتفعة
16	يسهل التواصل مع مدير المدرسة في حال حدوث خطر	4.00	1.12	2	مرتفعة
2	يقوم مدير المدرسة بحل المشكلات التي تحدث في المدرسة	3.93	1.02	3	مرتفعة
8	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في حل المشكلات التربوية التي تحدث في المدرسة	3.91	1.08	4	مرتفعة
5	يحّفز مدير المدرسة المعلمين على التعامل مع الأخطاء	3.89	1.09	5	مرتفعة
1	يطور مدير المدرسة الإجراءات بعد حدوث أي مشكلة تتعلق بالعمل في المدرسة	3.82	1.04	6	مرتفعة
6	يوفر مدير المدرسة بدائل سريعة للعمل في حال وجود خطر على منتسبي المدرسة.	3.81	1.06	7	مرتفعة
4	يوّثق مدير المدرسة الأخطار التي تترك الأثر.	3.81	1.08	7	مرتفعة
25	يكلّف مدير المدرسة المعلمين بالمهمات بناء على مقدراتهم.	3.79	1.04	9	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
24	يمتلك مدير المدرسة الخبرة الضرورية لأداء العمل.	3.79	1.11	9	مرتفعة
19	يكلّف مدير المدرسة المعلمين بمهمات إضافية ويحفزهم عليها.	3.77	1.07	11	مرتفعة
11	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في تحليل المواقف الطارئة	3.77	1.15	11	مرتفعة
18	يتابع مدير المدرسة الموارد الإضافية الضرورية المطلولة للمدرسة.	3.76	1.09	13	مرتفعة
7	يشجع مدير المدرسة جميع الأطراف المعنية بشؤونها على إبداء الرأي.	3.76	1.12	13	مرتفعة
23	يتواصل مدير المدرسة مع الأطراف ذات العلاقة بشكل ودي لحل مشكلات المدرسة.	3.76	1.13	13	مرتفعة
15	يبادر مدير المدرسة بمساعدة المعلمين وقت الحاجة.	3.73	1.16	16	مرتفعة
21	يرّسخ مدير المدرسة مبدأ الاعتماد على النفس بين المعلمين.	3.72	1.10	17	مرتفعة
13	يعرض مدير المدرسة وجهات نظره في القرارات على المعلمين.	3.70	1.16	18	مرتفعة
14	يتبادل مدير المدرسة الاتصالات اليومية مع المعلمين لتوضيح إجراءات العمل.	3.64	1.12	19	متوسطة
10	يُواجه مدير المدرسة المشكلات داخل المدرسة وخارجها.	3.64	1.17	19	متوسطة
26	ينّوع مدير المدرسة في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلات.	3.62	1.15	21	متوسطة
9	يمنح مدير المدرسة المعلمين الاهتمام الكافي.	3.61	1.12	22	متوسطة
22	يهتم مدير المدرسة بتطوير مقدرة المعلمين على حل المشكلات.	3.58	1.14	23	متوسطة
12	يقوم مدير المدرسة بالتحليل المعمق لبيئة العمل في المدرسة لفهم الحالات غير المتوقعة.	3.57	1.19	24	متوسطة
17	يفوّض مدير المدرسة السلطة للمعلمين للتصرف في حال حدوث مشكلة.	3.56	1.14	25	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
27	يتنبأ مدير المدرسة بالمشكلات المحتمل حدوثها في المدرسة.	3.51	1.15	26	متوسطة
20	يُعد مدير المدرسة برامج خاصة لتدريب المعلمين لزيادة خبراتهم.	3.41	1.20	27	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.74	0.74	–	مرتفعة

يتبين من الجدول (5) أن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.74) وانحراف معياري (0.74) وجاءت الفقرات في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة. وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (412 – 3.41). وحصلت الفقرة (3) التي نصت على "يبذل مدير المدرسة الجهد اللازم لتجنب الأخطاء في العمل" على الرتبة الأولى إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.12) وانحرافها المعياري (1.01) وبدرجة مرتفعة. وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (16) التي نصت على "يسهل التواصل مع مدير المدرسة في حال حدوث خطر" بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (1.12) وبدرجة مرتفعة أيضاً. وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (27) التي نصت على "يتنبأ مدير المدرسة بالمشكلات المحتمل حدوثها في المدرسة". وقد بلغ متوسطها الحسابي (3.51) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة. أما في الرتبة الأخيرة، فقد جاءت الفقرة (20) التي نصت على "يُعّد مدير المدرسة برامج خاصة لتدريب المعلمين لزيادة خبراتهم" إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.41) وانحراف معياري (1.20) وبدرجة متوسطة أيضاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب للفقرات ودرجة تطبيق إدارة المخاطر. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
40	يعطي مدير المدرسة الأولوية للمخاطر الأشد.	3.88	1.08	1	مرتفعة
49	يراجع مدير المدرسة المخاطر السابقة للاستفادة منها.	3.87	0.96	2	مرتفعة
37	يدرس المدير الآثار التي قد تترتب على المخاطر التي تواجه المدرسة.	3.86	0.96	3	مرتفعة
47	يّوثق المدير المخاطر التي تواجه المدرسة لتسهيل التعامل معها مستقبلاً.	3.84	0.97	4	مرتفعة
30	يستطيع مدير المدرسة تشخيص أسباب الخطر.	3.83	0.96	5	مرتفعة
41	ينّوع مدير المدرسة في وسائل التقييم وادواتها لإدارة المخاطر.	3.83	1.05	5	مرتفعة
44	يتخذ مدير المدرسة القرارات اللازمة لمواجهة المخاطر	3.83	1.05	5	مرتفعة
33	يستفيد مدير المدرسة من المخاطر السابقة لتفادي تكرارها.	3.83	1.06	5	مرتفعة
45	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين لمواجهة المخاطر	3.82	1.05	9	مرتفعة
38	يميّز مدير المدرسة بين أنواع المخاطر (بيئية، مالية، استراتيجية، تشغيلية.	3.80	0.96	10	مرتفعة
35	يصنف مدير المدرسة المخاطر وفقاً لمصادرها (داخلية أم خارجية) لتسهيل إدارتها.	3.78	1.00	11	مرتفعة
31	يلجأ مدير المدرسة إلى الخبراء لتعرّف المخاطر المحتملة.	3.78	0.96	11	مرتفعة
39	يقّدر مدير المدرسة تأثيرها المخاطر على أنشطة المدرسة.	3.77	1.06	13	مرتفعة
34	يتشارك مدير المدرسة مع المعلمين في تعرّف المخاطر التي يمكن أن تواجه المدرسة.	3.74	1.05	14	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
48	يقوم مدير المدرسة بمراجعة خطوات إدارة المخاطر في حال عدم فاعليتها.	3.74	1.07	14	مرتفعة
46	يُعد مدير المدرسة خطة لإدارة المخاطر في المدرسة.	3.74	1.13	14	مرتفعة
50	يدرب مدير المدرسة فريق المخاطر على اتخاذ القرارات الأكثر فاعلية.	3.73	1.12	17	مرتفعة
36	يّوزع مدير المدرسة المخاطر حسب طبيعتها (فنية وإدارية) للتعامل معها بالشكل الصحيح.	3.73	1.09	17	مرتفعة
42	يعتمد مدير المدرسة على استراتيجية واضحة لإدارة المخاطر.	3.72	1.10	19	مرتفعة
28	يمتلك مدير المدرسة المعرفة بالأخطار وإدارتها.	3.70	1.06	20	مرتفعة
43	يّوفر مدير المدرسة بدائل لمواجهة المخاطر.	3.69	1.07	21	مرتفعة
29	يأخذ مدير المدرسة بعين الاعتبار دراسة المخاطر قبل اتخاذ أي اجراء بخصوصها.	3.57	1.06	22	متوسطة
32	يستطيع مدير المدرسة التنبؤ بالخطر قبل حدوثه.	3.48	1.13	23	متوسطة
الدرجة الكلية		3.76	0.74	–	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (6) أن درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.76) وانحرافها المعياري (0.74). وجاءت فقرات الاستبانة بالدرجة المرتفعة باستثناء فقرتين اثنتين. وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية ما بين (3.88 – 3.48). وإحتلت الفقرة (40) التي نصت على "يُعطى مدير المدرسة الأولوية للمخاطر الأشد" الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة مرتفعة. في حين جاءت الفقرة (49) التي نصت على "يراجع مدير المدرسة المخاطر السابقة للإستفادة منها" في الرتبة الثانية، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.87) وانحرافها المعياري (0.96) وبدرجة مرتفعة أيضاً. وجاءت الفقرة (29) التي نصت على "يأخذ مدير المدرسة بعين الاعتبار دراسة المخاطر قبل اتخاذ أي اجراء بخصوصها" في الرتبة ما

قبل الأخيرة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.57) بانحراف معياري (1.06) وبدرجة متوسطة. أما الفقرة (32) التي نصت على "يستطيع مدير المدرسة التنبؤ بالخطر قبل حدوثه" فقد جاءت في الرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.48) وانحرافها المعياري (1.13) وبدرجة متوسطة أيضاً.

النتائج المتعلقة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة توافر اليقظة الذهنية لمديري المدارس الحكومية الأساسية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

العلاقة الارتباطية بين درجة توافر اليقظة الذهنية لمديري المدارس الحكومية الأساسية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

المتغير	العلاقة الارتباطية	إدارة المخاطر
اليقظة الذهنية	معامل ارتباط بيرسون (r)	0.85
	الدلالة الإحصائية	0.000
	العدد	385

يتبين من الجدول (7) ان هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية ودرجة تطبيقهم لادارة المخاطر. فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (0.85) وبمستوى دلالة إحصائية (0.000).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط استجابات المعلمين لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

1. متغير الجنس

تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين وأُستخدم الاختيار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) for two independent samples)) لاختبار دلالة الفروق وفقاً لمتغير جنس المعلمين، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية والإختبارات التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وفقاً لمتغير جنس المعلمين

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الثنائية	مستوى الدلالة
اليقظة الذهنية	ذكور	143	3.84	0.71	1.734	0.084
	إناث	242	3.70	0.75		

أشارت النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية يعزى لمتغير جنس المعلمين. فقد بلغت القيمة التائية (t-test) (1.734) وبدلالة إحصائية (0.084).

2. متغير المؤهل العلمي

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين، وأُستخدم الاختيار التائي لعينتين مستقلتين ((t-test) for two independent samples) لفحص الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
اليقظة الذهنية	بكالوريوس فأقل	260	3.76	0.72	0.643	0.521
	دراسات عليا	125	3.71	0.77		

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية يعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، إذ بلغت قيمة "ت" (t-test) (0.643) وبمستوى دلالة (0.521).

3. متغير الخبرة

تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وفقاً لمتغير خبرة المعلمين والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية تبعاً لمتغير خبرة المعلمين

المتغير	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
اليقظة الذهنية	أقل من 5 سنوات	120	3.85	0.73	0.0669
	من 5 – أقل من 10 سنوات	104	3.58	0.68	0.0665
	أكثر من 10 سنوات	161	3.76	0.77	0.0603
	المجموع	385	3.74	0.74	0.0376

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية تبعاً لمتغير خبرة المعلمين. فقد حصل ذوو الخبرة (اقل من خمس سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.85)، وجاء بعدهم أصحاب الخبرة (أكثر من عشر سنوات) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.76). في حين حصل ذوو الخبرة (من 5 – أقل من 10 سنوات) على أقل متوسط حسابي بلغ (3.58). ولتعرّف إن كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA)، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

تحليل التباين الأحادي لإختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية وفقاً لمتغير خبرة المعلمين

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
اليقظة الذهنية	بين المجموعات	4.137	2	2.069	3.856	0.022
	داخل المجموعات	204.914	382	0.536		
	المجموع	209.051	384			

يُلاحظ من الجدول (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير خبرة المعلمين، إذ بلغت قيمة "ف" المحسوبة (3.856) وبمستوى دلالة (0.022). ولتعرّف عائدية الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD). والجدول (12) يبين النتائج.

الجدول (12)

المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية تبعاً لمتغير خبرة المعلمين

المتغير	عدد السنوات لمتغير الخبرة		الفرق بين المتوسطين الحسابين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
اليقظة الذهنية	أقل من 5 سنوات	من 5– اقل من 10 سنوات	0.268*	0.098	0.007
		أكثر من 10 سنوات	0.085	0.0883	0.337
	من 5 – أقل من 10 سنوات	اقل من 5 سنوات	0.268*	0.098	0.007
		أكثر من 10 سنوات	−0.183*	0.092	0.048
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	−0.085	0.0883	0.337
		من 5 – أقل من 10 سنوات	0.183*	0.092	0.048

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

يتبيّن من الجدول (12) ما يأتي:

1. هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين ذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات) وذوي الخبرة (من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات) لأن متوسطهم الحسابي أعلى من أقرانهم في الفئة الثانية من الخبرة.
2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين أصحاب الخبرة (اكثر من عشر سنوات) وبين أصحاب الخبرة (من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات). ولصالح أصحاب

الخبرة (أكثر من عشر سنوات)، لأن متوسطهم الحسابي اعلى من ذوي فئة الخبرة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات).

3. لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين أصحاب الخبرة (أكثر من عشر سنوات) وبين من كانت خبرته (أقل من 5 سنوات).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط استجابات المعلمين لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في ضوء متغيراته الثلاثة وكما يأتي:

1. متغير الجنس

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين. وتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test for two independent samples) لإختيار دلالة الفروق تبعاً لمتغير جنس المعلمين، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر، والاختبار الثائي (t-test) لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
إدارة المخاطر	ذكور	143	3.91	0.69	2.499	0.013
	إناث	242	3.70	0.75		

أظهرت النتائج في الجدول (13) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر تعزى لمتغير جنس المعلمين ولصالح الذكور، إذ بلغت قيمة "ت" (2.499) وبمستوى دلالة (0.013).

2. متغير المؤهل العلمي

تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين، كما أُستخدم الاختيار التائي لإختبار الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين. والجدول (14) يوضّح ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر، والاختبار الثائي (t-test) لعينتين مستقلتين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
إدارة المخاطر	بكالوريوس فأقل	260	3.75	0.73	−0.531	0.596
	دراسات عليا	125	3.79	0.76		

يُلاحظ من الجدول (14) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي المعلمين، إذ بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.531−) وبمستوى دلالة (0.596).

3. متغير الخبرة

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر من وجهة المعلمين وفقاً لمتغير

خبرة المعلمين والجدول (15) يبين ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر وفقاً لمتغير خبرة المعلمين

المتغير	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إدارة المخاطر	أقل من 5 سنوات	120	3.91	0.71	0.065
	من 5 – أقل من 10 سنوات	104	3.54	0.66	0.065
	أكثر من 10 سنوات	161	3.79	0.78	0.062
	المجموع	385	3.76	0.74	0.038

يتبين من الجدول (15) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر وفقاً لمتغير خبرة المعلمين. فقد حصل ذوو الخبرة (اقل من خمس سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.91) بينما حصل أصحاب الخبرة (أكثر من عشر سنوات) على متوسط حسابي بلغ (3.79) جاء في الرتبة الثانية. في حين حصل ذوو الخبرة (من خمس – أقل من عشر سنوات) على أقل متوسط حسابي بلغ (3.54). ولمعرفة إن كانت الفروق الظاهرية هذه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA)، والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16)

تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر وفقاً لمتغير خبرة المعلمين

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
إدارة المخاطر	بين المجموعات	7.869	2	3.935	7.410	0.01
	داخل المجموعات	202.844	382	0.531		
	المجموع	210.713	384			

يُلاحظ من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير خبرة المعلمين، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (7.410) وبمستوى دلالة (0.01). ولتعرّف عائدية هذه الفروق، تم استخدام المقارنات البعدية وفقاً لطريقة (LSD) والجدول (17) يبين نتائج التحليل.

الجدول (17)

المقارنات البعدية باستخدام طريقة (LSD) لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر تبعاً لخبرة المعلمين

المتغير	عدد السنوات لمتغير الخبرة		الفرق بين المتوسطين الحسابين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
إدارة المخاطر	أقل من 5 سنوات	من 5 – أقل من 10 سنوات	0.370*	0.097	0.000
		أكثر من 10 سنوات	0.122	0.087	0.166
	من 5 – أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.370*	0.097	0.000
		أكثر من 10 سنوات	−0.248*	0.091	0.007
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	−0.122	0.087	0.166
		من 5 – أقل من 10 سنوات	0.248*	0.091	0.007

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

يتبيّن من الجدول (17) ما يأتي:

1. يوجد فرق دال إحصائياً في درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية لإدارة المخاطر بين من كانت خبرتهم (أقل من 10 سنوات) وبين من كانت خبرتهم (من 5 –أقل من 10 سنوات) ولصالح فئة الخبرة (أقل من 10 سنوات) إذ كان متوسطهم الحسابي أعلى من أقرانهم ذوي الفئة (من 5 – اقل من 10 سنوات).

2. يوجد فرق دال إحصائياً في درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية لإدارة المخاطر بين من كانت خبرتهم (أكثر من عشر سنوات) وبين من كانت خبرتهم (من 5 – أقل من 10 سنوات) ولصالح من كانت خبرتهم (أكثر من عشر سنوات). لأن متوسطهم الحسابي أعلى من أقرانهم من الفئة الأخرى.
3. لا يوجد فرق دال إحصائياًفي درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية لإدارة المخاطر بين من كانت خبرتهم (أكثر من عشر سنوات) وبين من كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت اليها الدراسة استناداً إلى اسئلتها والتوصيات التي قُدمت في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وكما يأتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرالمعلمين؟

أشارت النتائج في الجدول (5) إلى أن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرالمعلمين كانت مرتفعة. فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.74) وانحراف معياري (0.74).

وقد تُنسب هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية تتوافر لديهم يقظة ذهنية بدرجة مرتفعة نتيجة لما يقومون به من جهد متواصل لتجنب الوقوع في الأخطاء في أثناء أدائهم لمهماتهم الإدارية والقيادية والإنسانية المكلفين بها من خلال ما يمتلكون من مهارات فنية وإنسانية وإدارية. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المدير على اتصال مستمر بالعاملين معه من المعلمين والإداريين والعاملين الآخرين وبخاصة عند وقوع خطر داخل المدرسة، وبالمقابل يتمكن الأفراد العاملون من الاتصال بمديرهم عند حدوث أي طارئ أو خطر يهدد المدرسة ومنتسبيها، للتغلب عليه بأقل تكلفة ووقت وجهد. كما يقوم مدير المدرسة بالعمل على حل المشكلات التي تحدث في أثناء اليوم المدرسي والاتصال بالأطراف ذوي العلاقة كافة للتعاون في حل هذه المشكلات بالطرق والوسائل المناسبة والفعّالة. فضلاً عن ذلك فقد يعمل مدير المدرسة على تشجيع المعلمين على التعامل مع الأخطاء التي تحدث سواء داخل الصف الدراسي أم داخل المدرسة، وان

يمارسوا دورهم كفريق عمل قيادي لمواجهة الصعوبات والأخطاء وكون الجميع مسؤول عما يحدث داخل المؤسسة التربوية، والاّ يبقوا يشاهدون الأحداث أو الأخطاء التي تحدث من أي طرف كان. فالشعور بالمسؤولية الذاتية عامل أساسي في تجاوز الأخطاء وإيجاد الحلول الملائمة ومواجهة المواقف المختلفة. كما إن قيام مدير المدرسة بتحفيز المعلمين على أداء بعض المهمات المدرسية يدفعهم ببذل مزيد من العمل الطوعي وإنجاز كثير من الاعمال التي تخدم المؤسسة التربوية وترتقي بمستواها نحو الأفضل.

وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أن المدير يعمل على تطوير الإجراءات الفنية والإدارية في ضوء القوانين والتعليمات النافذة، والتي من شأنها المساعدة في حل المشكلات الناتجة عن العمل المدرسي، أو العلاقات بين بعض الجماعات المدرسية، أو الأنشطة التي تمارس داخل المدرسة سواء أكانت فنية أم رياضية أم أكاديمية. إذ يُفترض بهذه الإجراءات ألا تكون جامدة، وانما ديناميكية تتغير وتتطور مع الموقف ومتطلباته لكي تكوّن فعالة ومجدية، وتحقق الأهداف التي وضعت لأجلها. فالتطوير مهمة رئيسة لهذه الإجراءات التي تنعكس آثارها الإيجابية على العملية التربوية برمتها. وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة لأن مدير المدرسة يعمل على توفير عديد من البدائل التي يمكن توظيفها عندما يكون هناك خطر ما يهدد منتسبي المدرسة كافة، لتصبح البيئة المدرسة بيئة آمنة يستطيع العاملون فيها أيا كانت وظيفته أن يؤدي ما عليه من مهمات وهو مطمئن، فيندفع نفسياً لإنجاز تلك المهمات وبالشكل المطلوب وفي الوقت المحدد. ومن أجل التخفيف من الآثار السلبية للأخطار على الطلبة والمعلمين والإداريين في حال حدوثها، فقد يعمد مدير المدرسة إلى توثيق تلك الحالات الخطرة التي تعرّضت لها المدرسة وأسباب حدوث ذلك.

للرجوع اليها في حال تكرارها اختصاراً للوقت والجهد والمال وتفادياً لحدوث أي أضرار مادية أو بشرية.

فضلاً عن ذلك، فقد تعود هذه النتيجة إلى توزيع المدير للمهمات على المعلمين، مراعياً في ذلك مقدرة كل فرد على ادائها. وهذا قد يشير إلى معرفة المدير بالعاملين معه واهتماماتهم ومقدراتهم على أداء المهمات التي تناط بهم مما يسهل إنجاز العمل والأداء بشكل أفضل. وربما تنسب هذه النتيجة إلى ما يمتلكه المدير من خبرة ضرورية للعمل الذي يمارسه والمهمات التي يؤديها، وبخاصة الخبرة القيادية والإدارية التي قد تمكنّه وتساعده على أداء الاعمال. وتكرار الخبرة يعزز الأداء ويدعم الحالة النفسية للمدير ويدفعه نحو مزيد من الأداء باتجاه تحقيق الأهداف التنظيمية للمدرسة. فالخبرة عامل مساعد على الأداء والانجاز. فاذا كانت لدى مدير المدرسة خبرة كافية بالعمل الإداري المدرسي والأحداث التي قد تتعرض لها المدرسة، يستطيع مواجهة تلك الأحداث والتغلب عليها بمساعدة العاملين معه من خلال التعاون والتآزر فيما بينهم وبين المدير في ضوء روح الفريق التي يفترض أن تسود في أجواء العمل المدرسي.

ولما كان التعاون سمة إيجابية للتعامل البشري وإحدى الخصائص التي لا يمكن لبني البشر الاستغناء عنها، فهي ضرورية لمجتمع المدرسة الذي قد يكون مجتمعاً مثالياً من خلال الرسالة الإنسانية للمدرسة، وحيث أن مدير المدرسة هو قائدها فتعاونه مع المعلمين يُعد أمراً ملزما ونتائجه إيجابية للأطراف كافة. وقد يثمر هذا التعاون في تحليل المواقف الطارئة وتعرّف أبعادها وتشخيص الجوانب الإيجابية والاستفادة منها، وتجنب الجوانب السلبية وعدم الوقوع بها.

وحيث أن مدير المدرسة يؤمن بالعمل الجماعي ويدعو العاملين معه إلى المشاركة في الحوار وابداء الرأي إيماناً منه بأن العقول المتعددة أفضل من العقل الواحد، وأن الآراء المختلفة للعاملين

أفضل من رأي واحد يُصر عليه صاحبه بغض النظر عن كونه صائباً او خاطئاً؛ فقد يحصل على بعض الآراء الرشيدة التي يمكن توظيفها في العمل المدرسي والتي قد يحقق تطبيقها فوائد عديدة للمدرسة والعاملين فيها كافة. فضلاً عن ذلك، فقد تعزى هذه النتيجة إلى قيام مدير المدرسة بترسيخ مبدأ الاعتماد على النفس، ونبذ الاتكالية لما لها من آثار سلبية على الفرد ذاته وعلى الآخرين العاملين معه، ومن ثم التأثير سلباً في المسيرة المدرسية وعرقلة العمل واعاقة تحقيق الأهداف.

كما ان مدير المدرسة لا يحتكر عملية اتخاذ القرارات، بل يعرض وجهة نظره... في تلك القرارات على المعلمين في المدرسة لسماع آرائهم ووجهات نظرهم بصددها. ومدير من هذا النوع حريص على مشاركة المعلمين معه في صنع القرار يُعد مديراً ناجحاً، يبدي المعلمون معه تجاوباً من خلال استجاباتهم لما يطلبه سواء أكان شفوياً أم تحريراً. فاحتكار السلطة وعدم التفويض ليس أمراً محبياً في العمل الإداري ولدى العاملين أيضاً. واسهام الأطراف كافة في ممارسة القيادة الإدارية من خلال القيادة الموزعة، وتفويضهم بعض السلطات وتكليفهم بالمهمات المطلوب إنجازها يشجعهم على العمل برغبة ودافعية ومن ثم تحقيق الأهداف المرجوة. وقد تعود هذه النتيجة أيضاً إلى الاتصال اليومي الذي يتبادله المدير مع المعلمين بصدد الإجراءات التي ينبغي اتخاذها في إنجاز العمل المدرسي. الأمر الذي قد يساعد في إختصار الوقت والجهد والوصول إلى الغاية المنشودة.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات: حمد (2016)، الشلوي (2018)، مخامرة (2018) والنجار (2020). في درجة أو مستوى اليقظة الذهنية. واختلفت مع دراسات: الوليدي (2017)، الهاشم (2017)، بديوي وعيد (2018)، الربيع (2018)، وناجواني (2019) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى اليقظة الذهنية كان متوسطاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية لإدارة المخاطر كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.76) بانحراف معياري (0.74).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية يطبقون إدارة المخاطر بدرجة مرتفعة في مدارسهم عندما يواجهون المخاطر لتفادي أضرارها. وربما تعود هذه النتيجة المرتفعة إلى اهتمام المدير بموضوع المخاطر والاخطار التي قد تهدد المدرسة والعاملين فيها، لذلك فهو يعطيها الأولوية وبخاصة تلك التي تكون أكثر شدة وتأثيراً لأن أضرارها تكون فادحة. وقد تعني هذه النتيجة أن المدير يضع خطة بالأولويات، ويعطي لكل حدث أو موقف يشّكل خطورة على المدرسة ومنتسبيها مستوى معيناً من الأهمية، ويحدد الإجراءات التي يفترض تنفيذها عند وقوع ذلك الحدث أو الموقف. ويعمل بالتعاون مع المعلمين والإداريين والعاملين الآخرين على التصدي لذلك الحدث بما يضمن توفير بيئة آمنة مطمئنة للطلبة والعاملين كافة. وقد تنسب هذه النتيجة المرتفعة إلى أن المدير يستفيد من الاطلاع على الاحداث السابقة التي تعرّضت لها المدرسة ومراجعتها، لتوظيف بعض الأساليب أو الإجراءات التي سبق إتباعها في تلك الأحداث لاختصار الوقت والجهد وتقليل الاضرار قدر الإمكان. ولذلك فقد يعمل المدير على دراسة ما قد يترتب من آثار سلبية نتيجة المخاطر التي قد تتعرض لها المدرسة، وأخذ الاحتياطات اللازمة للمواجهة والتخلص من تلك الآثار. وربما تعزى هذه النتيجة إلى وعي المدير ومشاركة المعلمين والإداريين واقتراح ما ينبغي القيام به في تلك اللحظات الحاسمة لتلافي حدوث أي أضرار على الأفراد المتواجدين داخل المدرسة. وقد يعمد المدير إلى توثيق تلك المخاطر التي

تعرّضت لها المدرسة للرجوع إليها وتعرّف اسباب حدوثها وما الإجراءات التي أُتبعت بصددها في حينه، وكيفية توظيفها في الحالة الجديدة التي تواجهها المدرسة والتخلص آثارها.

وقد تنسب هذه النتيجة إلى أن المدير وبمساعدة العاملين معه، يتمكن من تعرّف الأسباب وراء حدوث الخطر في المدرسة، فعند ذاك، يسهل مواجهة الخطر بالتصدي للأسباب التي أدت إلى وقوعه، لا سيما أن الحالة النفسية للعاملين في تلك اللحظة مضطربة وقلقة بحاجة إلى من يشعرها بالأمان والاطمئنان. ويأتي دور المدير لتعزيز الأمان لدى العاملين. فضلاً عن ذلك. فقد يعمل المدير لدرء الخطر على تنويع الوسائل التي يعتمدها في تقييم الموقف الخطر ليكون بمقدوره إدارة المخاطر بفاعلية بتوظيف الوسيلة المناسبة في عملية التقييم هذه، لتسهل عليه مواجهة الخطر الذي تتعرض له المدرسة بطريقة أيسر ونتيجة أفضل، والتغلب على الصعوبات او العقبات التي قد تقف عائقاً في طريقه لتحقيق الغرض المطلوب وتفادي أخطاراً أخرى قد تحدث.

وفي ضوء الخبرة العملية للمدير، فانه لا يتردد في اتخاذ أي قرار يراه في صالح المدرسة ومنتسبيها بعد استشارتهم وتعرّف وجهات نظرهم إزاء الموقف الجديد الذي يُتخذ القرار بشأنه، وبخاصة إذا كان هذا الموقف يشكل تهديدا للمدرسة وبقائها وسمعة الإدارة المدرسية واستمراها. وكلما كان القرار متأنيا عقلانياً رشيداً، كانت النتائج المترتبة عليه مقبولة ومشجعة على الاستمرار في العمل الإداري. ومن خلال الخبرة أيضاً يتمكن المدير من التمييز بين أنواع المخاطر سواء أكانت مخاطر بيئية أم مالية أم استراتيجية أم تشغيلية. وتعرّف نوع الخطر يمكّن المدير من اتخاذ القرار المناسب للمواجهة والتصدي للخطر باختيار الطريقة أو الوسيلة التي يراها متخذ القرار أكثر ملاءمة وبمساعدة العاملين معه. وقد تعزى هذه النتيجة إلى مقدرة مدير المدرسة على تصنيف المخاطر فيما إذا كانت داخلية أم خارجية. فعندها يستطيع التصدي لهذه المخاطر باختيار الوسيلة

المناسبة. وهل أن عملية التصدي ستقتصر على الإدارة المدرسية، أم أن الأمر يتطلب استدعاء جهات خارجية للمشاركة في عملية التصدي هذه لتجاوز الآثار السلبية التي قد تنجم عن هذه المخاطر وبخاصة إذا كان مصدرها خارجي. وقد يكون لدور مدير المدرسة في هذه العملية تأثير مهم بوصفه القائد التربوي في المدرسة وبنجاح دوره يدل على تمكنّه في التغلب على المواقف الحرجة والصعبة والتي تشكل خطورة على المدرسة والطلبة والمعلمين.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة لا يكتفي بما لديه من خبرة في المواقف المتأزمة التي قد تنجم عنها أخطار عديدة ومضاعفات كثيرة، بل يلجأ إلى أصحاب الخبرة في هذا المجال واستشارتهم وتعرّف آرائهم بصدد ما يحتمل حدوثه من مخاطر. فإلمام المدير بالآراء ووجهات النظر المتعددة والتصورات إزاء الأخطار التي قد تتعرض لها مدرسته، وبخاصة إذا كانت من ذوي الخبرة والمعهود إليهم بالمقدرة والكفاية، تسهُل عليه إدارة المخاطر ويمكنه تجاوز السلبيات، وبالتالي قد يصبح خبيراً لمؤسسات أخرى تتعرض لمخاطر مماثلة.

وربما تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أن مدير المدرسة لا ينفرد برأيه في تعرّف المخاطر، بل يعود إلى العاملين معه من معلمين واداريين لإستطلاع وجهات نظرهم وآرائهم، ويطلعهم على وجهة نظره وما لديه من أجهزة ومعدات ووسائل يمكن توظيفها في مواجهة الخطر. ولما كان موقف الخطر يهدد جميع العاملين فلا بد من مشاركتهم جميعاً في الرأي والعمل لتلافي حدوث ذلك الخطر المحتمل. وقد تنسب هذه النتيجة إلى أن المدير غالباً ما يراجع الخطوات التي أُتبعت في إدارة المخاطر، لتعرّف إن كانت مجدية، أو أن الموقف تغيّر ويتطلب تغييراً في هذه الخطوات أو إضافة خطوات جديدة، وبخاصة إذا لم تكن الخطوات السابقة فاعلة. وهذا قد يدفع المدير إلى إعداد خطة لإدارة المخاطر، تكون بمثابة مرشد وموّجه له وللعاملين معه، واداة يمكن تطبيقها عند

حدوث الخطر لتلافي التخطيط العشوائي الذي عادة ما يغلب على حالات الاضطرابات والقلق والخوف من المخاطر. فالحظة الرشيده لإدارة المخاطر هي صمام الأمان التي في ضوئها يتم تجاوز الاخطار فينجلي الاضطراب والقلق وتتشتت المخاوف، وتتكون بيئة مدرسية آمنة تضفي على العاملين كافة نوعاً من الراحة النفسية فتندفع القوى الذاتية والنفسية نحو العمل والانجاز وتحقيق الأهداف.

وقد تعود هذه النتيجة إلى الجهد الذي يبذله مدير المدرسة في تدريب الفريق الخاص بمواجهة المخاطر على إتخاذ القرارات ذات الفاعلية العالية لنجاح مهمتهم. ولما كان المدير نفسه هو قائد هذا الفريق، وتواجده معهم يسّهل عليهم تنفيذ المهمات وتجاوز الاخطاء والتغلب على العقبات. كما أن مقدرة المدير على تصنيف المخاطر وفقاً لطبيعتها، إن كانت فنية أم إدارية، مما يجعل التعامل معها أسهل وبالأسلوب الصحيح. ذلك إن الطبيعة الخاصة بكل خطر سواء أكانت فنية أو إدارية تتطلب نوعاً من التعامل يتناسب وتلك الطبيعة. فالمعرفة المتوافرة عن نوع الخطر الذي يواجه المدرسة تتيح للعاملين فرصة اختيار الطريقة الأنسب للتعامل. فاذا ما امتلك المدير المعرفة اللازمة بالأخطار وكيفية إدارتها أصبح قادراً على مواجهة تلك الاخطار والتخلص منها ومن آثارها السلبية التي قد تعصف بالمؤسسة التربوية. وربما كان اعتماد المدير على استراتيجية واضحة المعالم في إدارة المخاطر المدرسية عاملاً مؤثراً في تحقيق الأهداف المرجوة لإدارة المخاطر هذه، من خلال توفير البدائل المناسبة لمواجهة المخاطر، ودراسة تلك المخاطر بعمق ليتسنى له اتخاذ الإجراء المناسب.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة باتاناجوربان وآخرون (Pattanajureepan, etal.,2014)، لكنها إختلفت مع دراسات أبو حجير (2014)، وبطاح (2016)، والمطيري (2019)، والهباهبة (2020)، إذ كانت درجة التطبيق أو توافر متطلبات إدارة المخاطر متوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر؟

أظهرت النتائج في الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية ودرجة تطبيقهم لإدارة المخاطر إذ بلغت قيمة معمل ارتباط بيرسون (0.85) وبمستوى دلالة (0.000).

ويستدل من هذه النتيجة أن اليقظة الذهنية تؤثر في إدارة المخاطر. إذ كلما ارتفعت درجة توافر اليقظة الذهنية لدى المديرين كلما ارتفعت درجة إدارتهم للمخاطر المدرسية. وقد يعزى ذلك إلى امتلاكهم للوعي وانتباههم لما يجري حولهم من أحداث ومواقف، فضلاً عن اهتمامهم بعملهم والمهمات الموكلة إليهم. إذ تعمل اليقظة الذهنية على تعزيز عوامل الوعي والانتباه لدى المديرين، وتسهم في تعاونهم مع العاملين لزيادة مشاركتهم في إنجاز العمل، وتزيد من فاعلية الإتصال مع الآخرين لتوضيح الاجراءات المطلوب تنفيذها في إدارة المخاطر. ويبدو من هذه النتيجة أن العلاقة بين المتغيرين (اليقظة الذهنية وادارة المخاطر) علاقة طردية، فارتفاع درجة اليقظة الذهنية يؤدي إلى إرتفاع في تطبيق ادارة المخاطر، بمعنى أن وعي المدير وشعوره وانتباهه لما يجرى حوله يجعله مدركاً لتلك الأحداث أيا كان نوعها، ويستجيب بسرعة لتلك التي تشكل خطراً على المدرسة. وربما تعزى هذه العلاقة الارتباطية القوية إلى أن لدى المدير إحساس عميق يرافقه وعي وإدراك للمواقف والحالات الطارئة والتي ينبغي مواجهتها والتصدي لها بُحسن ادارتها. وبخاصة إذا كانت

تلك المواقف والحالات تعد خطراً على المدرسة والعاملين فيها، مما يتطلب من المدير الاستجابة السريعة وتلبية متطلبات الموقف، أو الحالة الخطرة باعتماد إدارة المخاطر التي يُفترض أن يكون المدير قد عرفها وتدرّب عليها وحدد خطواتها وتمكّن من تنفيذها خطوة تلو أخرى لدرء الخطر عن المدرسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط إستجابات المعلمين لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأدرنية الهاشمية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

تمت المناقشة هذا السؤال حسب متغيراته وعلى النحو الآتي:

1. متغير الجنس

أشارت النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط استجابات المعلمين لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأدرنية الهاشمية تعزى لمتغيرات الجنس، إذ بلغت قيمة "ت" (t-test) (1.734) وبمستوى دلالة (0.084). ويُستدل من هذه النتيجة أن الجنس كمتغير وسيط لم يكن من المتغيرات التي تؤثر في وصف سلوك اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية. ذلك أن الممارسات التي يؤديها المدير والتي تعكس هذا السلوك تبدو واضحة لجميع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات، ويسهل إدراكها من كلا الجنسين كما هي الحال في: الإنتباه والوعي والتركيز والإهتمام التي تبدو على سلوك مديريهم. لذلك جاءت إستجابات أفراد العينة من الذكور والإناث متقاربة في تحديد درجة توافر اليقظة الذهنية لدى المديرين. وربما كانت هناك متغيرات آخرى قد تحدث تبايناً في الإستجابات إزاء اليقظة الذهنية ودرجة توافرها لدى المديرين.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جانزاليز وآخرون (Ganzalez, et al., 2014)، ودراسة الهاشم (2017)، ودراسة مخامرة (2018)، ودراسة ناجواني (2019). لكنّها اختلفت مع النتائج التي توصلت إليها دراسات: حمد (2016)، والوليدي (2017) وبديوي وعبد (2018) والربيع (2018) ودراسة العكايشي (2019).

2. متغير المؤهل العلمي

أظهرت النتائج في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية فقد بلغت قيمة "ت" (t-test) (0.643) وبمستوى دلالة (0.521). وقد يتبين من هذه النتيجة أن متغير المؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات غير مؤثر في استجابات أفراد العينة، إذ جاءت الاستجابات متقاربة وغير دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات من حملة شهادة الدبلوم وأقرانهم ممن يحملون الماجستير أو الدكتوراه. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين – من كلا الجنسين – متفقون في وصف خصائص مديريهم ذات العلاقة باليقظة الذهنية، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، سواء أكانوا من حملة شهادة البكالوريوس أو شهادة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه). وربما يُنسب هذا الاتفاق في الإجابة إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في بيئة تربوية وأكاديمية واحدة، ويمارسون مهماتهم التعليمية والتربوية في ظل مناخ تنظيمي واحد، ويخضعون لقوانين وتعليمات واحدة، وقيادتهم واحدة ممثلة بمدير المدرسة، بغض النظر عن المؤهل العلمي الذي يحملونه، لذلك لم يحدث اختلاف كبير في استجاباتهم عندما وصفوا سلوك مديريهم ذي العلاقة باليقظة الذهنية، بل جاءت تلك الاستجابات متقاربة فيما يتعلق بتحديد درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديريهم.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حمد (2016)، إلا أنها اختلفت مع دراستي الهاشم (2017) ومخامرة (2018).

3. متغير الخبرة

يتبين من النتائج في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات لدرجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية الأردنية تعزى للخبرة، إذ بلغت القيمة الفائية (F=3.856) وبمستوى دلالة (0.022). وأظهرت نتائج المقارنات البعدية (LSD) في الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين فئتي الخبرة (أقل من خمس سنوات) و (من 5 – أقل من عشر سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (اقل من خمس سنوات). وقد تُنسب هذه النتيجة إلى أن المعلمين أصحاب الخبرة (اقل من خمس سنوات) لديهم رغبة في ملاحظة سلوك مديريهم والانتباه إلى ما يصدر عنه من تعليمات وتوجيهات أو أوامر للأخرين، فضلاً عن انتباههم لما يصدر عن مديرهم من ممارسات. إنهم حديثو الخبرة وربما يريدون معرفة مختلف الحالات والمواقف عن مديريهم. أما أفراد العينة من فئة الخبرة (من خمس إلى أقل من عشر سنوات)، فقد تتولد لديهم حالة من الإشباع لما يرونه ويسمعونه من مديريهم، وبخاصة إذا كان ذلك السلوك الذي يلاحظونه والعبارات أو الحديث الذي يطرق أسماعهم لا يرغبون فيه ولا يتفق واهتماماتهم ورغباتهم. فحالة الملل هذه قد تؤثر في استجاباتهم سلباً ولذلك جاء الفرق لصالح الفئة ذات الخبرة القليلة الذين لم يتسرب الملل أو الضجر إليهم من سلوك مديريهم وتصرفاتهم المختلفة في أثناء اليوم المدرسي.

وعند مقارنة ذوي الخبرة (من 5 – اقل من عشر سنوات) مع ذوي الخبرة الطويلة، كانت النتيجة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة، مما يشير إلى أن للخبرة تأثير واضح في استجابات أفراد

العينة. وربما تعود النتيجة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة تّولدت لديهم قناعة بمديريهم ورضا عن سلوكهم وبخاصة إذا عملوا معه لفترة ليست بالقصيرة، فينسبون إليه الخصائص الإيجابية ويفسرون سلوكه بأنه إيجابي. في حين يبقى أصحاب الفئة الثانية من الخبرة (من 5 – أقل من عشر سنوات) متأرجحين بين القبول والرفض، بين التأييد والمعارضة، لسلوك مديريهم وكيف يصنفوه، أو أنهم غير مقتنعين بالسلوك والممارسات التي تصدر عنه في المواقف المختلفة، وبذلك فقد يكون وصفهم مختلفاً عن المعلمين من الفئة الأخرى.

أما بالنسبة لأصحاب الخبرة القصيرة (أقل من خمس سنوات) وذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات)، فقد جاءت نتائجهم متقاربة من حيث المتوسط الحسابي لكل فئة من الخبرة، من خلال تطبيق اختبار المقارنات البعدية بطريقة (LSD). وقد يُستدل من هذه النتيجة أن خبرة المعلمين لوحدها ليست كافية في تفسير تأثيرها في استجاباتهم. وإنما تضاف إليها عوامل أخرى تأتي في مقدمتها الرغبة في العمل مع هذا المدير أو ذاك أو العكس، فضلاً عن القناعة لدى المعلمين بسلوك مديرهم ورضاهم عنه. فإن كانت رغبتهم وقناعتهم إيجابيتين إزاء المدير، تحققت لدى هؤلاء المعلمين الاستجابة الإيجابية نحو سلوك المدير الذي يعكس توافر اليقظة الذهنية لديه، والعكس صحيح.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الهاشم (2017) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات، كما اتفقت أيضاً مع دراسة مخامرة (2018). في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت دراسة حمد (2016).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط إستجابات المعلمين لدرجة تطبيق ادارة المخاطر مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

تمت مناقشة هذا السؤال وفقاً للمتغيرات الواردة فيه وكما يأتي:

1. متغير الجنس

أظهرت النتائج في الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين متوسط استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور إذ بلغت قيمة "ت" (t-test) (2.499) وبمستوى دلالة (0.013). ويتبين من هذه النتيجة ان الجنس – كمتغير وسيط – كان له أثر واضح في تحديد درجة تطبيق المديرين لإدارة المخاطر في مدارسهم عند مواجهة أي خطر يهدد هذه المؤسسات. وقد يعزى الفرق في الاستجابة إلى أن الذكور أكثر مقدرة من الإناث وربما أقوى إدارة منهن، لا ينتابهم الخوف عند حدوث أي خطر، ولا يغادرون مواقعهم، بل يواجهون ذلك الموقف الخطر بكل عزيمة وتصميم، وبشكل متواصل. وقد تكون الطبيعة الجسمية للرجل أكثر مقدرة على أداء المهمات الصعبة واستخدام الأجهزة والمعدات لمواجهة تلك المخاطر، وربما كانت العادات والتقاليد الاجتماعية والقيم السائدة في المجتمع الأردني عاملاً مشجعاً ومحفزاً للذكور على القيام بمواجهة المخاطر، فرفعت من الروح المعنوية (Morale) لديهم، وعززت موقفهم وثقتهم بأنفسهم فقد تندفع الطاقات النفسية لدى هؤلاء الأفراد لبذل مزيد من الجهد المتواصل في عملية المواجهة هذه. وعلى الطرف الاخر فالبنية البيولوجية للمرأة لا تؤهلها لأداء الاعمال الصعبة والحركات العنيفة، كما أن المجتمع وبخاصة مجتمعنا العربي لا يكلّف المرأة

بما لا تقدر عليه. فضلاً عن العرف والتقاليد السائدة والقيم الاجتماعية التي تكون موضع تقدير واهتمام واحترام من الجميع، لم تؤكد على قيام المرأة بالممارسات المتعبة لعدم مقدرتها جسمياً على الأداء. وقد يُكتفى من هذه المرأة بث الحماس في نفوس الرجال من خلال تشجيعهم على إنجاز المهمات في الظروف الصعبة، ومساندتهم في تقديم المساعدة إليهم، للاستمرار في أداء ما مطلوب أداؤه.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطيري (2019) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور في درجة تطبيق المديرين لإدارة المخاطر. إلا إنها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة بطاح (2016).

2. متغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج الاختيار التائي لعينتين مستقلتين (t-test for two independent samples) في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط استجابات المعلمين والمعلمات من أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لإدارة المخاطر. فقد بلغت القيمة التائية (t-test) (0.531) وبمستوى دلالة (0.596). ويستدل من هذه النتيجة أن متغير المؤهل العلمي لأفراد العينة لم يكن من المتغيرات التي تؤثر في استجاباتهم، وكان هناك اتفاق بين المستجيبين من حملة شهادة البكالوريوس، وأقرانهم من حملة الماجستير أو الدكتوراه، إذ جاءت استجاباتهم في ضوء متوسطاتهم الحسابية متقاربة. مما قد يشير إلى أن الخطر يدركه المعلمون بشكل واضح على الرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية. فأعراضه واضحة للعيان وليس هناك حاجة لشهادة عليا حتى يُعرف الخطر. وربما يعرف المعلمون ذوي المؤهلات العلمية المختلفة الأضرار الناجمة عن هذا الخطر،

أو كحد أدنى يدركون أن لهذا الخطر إذا ما حدث أضراراً معينة، لذا ينبغي مواجهته بكل حزم وإدارة للحفاظ على حياة الطلبة والمعلمين والإداريين وحماية المؤسسة التربوية، سواء أكان هذا الخطر نتيجة لكارثة طبيعية أم لعمل تخريبي أم إهمال أم تقصير.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراستا بطاح (2016) والمطيري (2019) واختلفت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة المخلفي (2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً لصالح حملة شهادة الدبلوم العالي.

3. متغيرة الخبرة

اشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA) في الجدول (16) إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين متوسط استجابات المعلمين والمعلمات من أفراد العينة لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية تعزى لمتغير الخبرة، فقد بلغت القيمة الفائية (F -value) (7.410) وبمستوى دلالة (0.01). ولمعرفة عائدية الفروق لأية فئة من فئات الخبرة، استخدم اختبار المقارنات البعدية حسب طريقة (LSD) الذي أظهرت نتائجه في الجدول (17) وجود فرق دال إحصائياً في درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية لإدارة المخاطر في المملكة الأردنية الهاشمية بين من كانت خبرتهم (أقل من خمس سنوات) وبين ذوي الخبرة (من 5 – أقل من 10 سنوات) ولصالح فئة الخبرة الأقل التي كان متوسطها الحسابي أعلى من الفئة الأخرى. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب الخبرة الأقل لديهم دافعية للعمل لحداثة عهدهم به، وربما لديهم رغبة في أداء العمل أكثر من أقرانهم من فئة الخبرة (من 5 – اقل من 10 سنوات)، فضلاً عن قناعتهم بضرورة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس للفائدة المرجوة منها وأهميتها في تلافي الأخطار وتجاوز الأخطاء والحفاظ على المبنى

المدرسي والمتواجدين فيه سواء أكانوا معلمين أم إداريين أم طلبة. إن حداثه الخبرة وحداثة المكان قد يثيران لدى المعلم/المعلمة دافعاً لمواجهة الموقف الذي يتعرضون له في المدرسة والتصدي له بإرادتهم وعزيمتهم وتصميمهم لإثبات ما لديهم من مقدرة على مثل هذه المواجهة وهذا التصدي، إنهم مازالوا في بداية الطريق ويريدون إثبات ذواتهم، وقد يدفعهم طموحهم في الحصول على منصب إداري إلى بذل مزيد من الجهد والعمل المتواصل عند حدوث أي طارئ يهدد المدرسة التي يعملون فيها.

وأظهرت النتائج في الجدول (17) أيضاً أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات) واقرانهم ذوي الخبرة (من 5 – أقل من 10 سنوات) ولصالح فئة الخبرة (أكثر من عشر سنوات). ويبدو من هذه النتيجة أن للخبرة تأثير في استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة لديهم قناعة وثقة بمقدرة مديريهم على أداء المهمات الإدارية والفنية، فضلاً عن رضاهم عن سلوك المديرين وقد يستجيبون لهم بشكل أكثر من زملائهم من ذوي الخبرة الأخرى (من 5 – أقل من 10 سنوات).

ومما هو جدير بالذكر أن استجابات ذوي الخبرة القصيرة جاءت متقاربة مع استجابات أصحاب الخبرة الطويلة، إذ لم تكن بينهما فروق ذات دلالة إحصائية. وهذا التقارب في الاستجابة لا يُعزى إلى متغير الخبرة فقط، وانما قد تكون هناك متغيرات أخرى، وعوامل نفسية واجتماعية وراء شبه الاتفاق هذا بين الفئتين (ذوي الخبرة القصيرة، وذوي الخبرة الطويلة). فقد يكون طموح الفئة الأولى ورضا الفئة الثانية عاملين في هذا التقارب، وربما كانت القناعة والرغبة عاملين مؤثرين في اتفاق الطرفين في استجاباتهم إزاء تطبيق مديري المدارس الحكومية الأساسية لإدارة المخاطر.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المخلفي (2019) في وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، لكنها إختلفت في أن هذه الفروق لصالح ذوي الخبرة (من 5 – أقل من عشر سنوات). واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراستا المطيري (2019) والصرايرة والشلوح (2020) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يُوصى بما يأتي:

- تعميم نتائج هذه الدراسة على المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية لتحفيز المديرين على مواصلة الجهد والعمل للارتقاء بمستوى مدارسهم تربوياً واكاديمياً.
- تنظيم دورات تدريبية للمديرين ومساعديهم والمعلمين عن إدارة المخاطر المدرسية وتزويدهم بالمعلومات ذات الصلة بالمخاطر المدرسية وانواعها.

المقترحات

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المدارس الثانوية الحكومية والخاصة ومقارنة نتائجها بالنتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة.
- إجراء دراسة ارتباطية عن العلاقة بين اليقظة الذهنية والدافعية نحو العمل لمديري المدارس الخاصة.
- إجراء دراسة ارتباطية بين إدارة المخاطر والسلوك القيادي للمديرين.
- وضع استراتيجية شاملة لإدارة المخاطر في ضوء أنواع المخاطر والمستحدثات التكنولوجية لمواجهتها، لتوفير بيئة مدرسية آمنة.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع العربية

أبو حجير، طارق مفلح جمعة (2014). **القيادي الاستراتيجية ودورها في إدارة المخاطر والأزمات: دراسة تطبيقية على المؤسسات الحكومية الفلسطينية** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة قناة السويس، الإسماعيلية، جمهورية مصر العربية.

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب (2019). "فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الإضطراب"، **مجلة الإرشاد النفسي**، (51) ج1، 1-68.

البحيري، عبد الرقيب، والضبع، عبد الرحمن، وطلب أحمد علي (2014). "الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء متغيري الثقافة والنوع"، **مجلة مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس (39)، 120-168.

بديوي، زينب حياوي، عبد، مها صدام (2018). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، 43 (1)، 418-442.

بطاح، منصور مشاري سفاح الظفيري (2016). **تصّور مقترح لإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

بكر، نادية عبد الخالق رمضان (2016). "أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإيداع التنظيمي: دراسة ميدانية"، **المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئة**، 7(2)، 191-240.

حسن كمال (2017). الإسهام النسبي لانفعالي (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة الفعلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، **مجلة كلية التربية ببنها**. 28 (109)، 107 -182.

حمد، روحية سعدالدين أحمد (2016). **درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

حياري، إيمان (2019). تعريف إدارة المخاطر، Soter.com.

الخضري، نجلاء (2017). **فاعلية إتجاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بإدارة الأزمات** (رسالة ماجستير غير منشودة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخلايلة، صالح أحمد عبدالرحيم وآخرون (2013). **إستراتيجية إدارة المخاطر لوزارة التربية والتعليم**، عمان، الأردن.

خلف، أحمد حميد (2019). "الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة"، **مجلة الجامعة العراقية**، (44)، ج3، 238-246.

خليل، عصام (2016). "واقع إدارة الأزمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين في جنوب الضفة الغربية"، **مجلة العلوم التربوية**، 2(1)، 440-474.

الربيع، فيصل (2018). "الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**"، 15(1)، 79-97.

رضوان، عماد (2013). **إدارة الأزمات التربوية وطرق المواجهة**، القاهرة: الهئية المصرية العامة للكتاب.

زاكي، احمد (2016). "الدور المتوقع للإدارة العامة للتربية نحو الأزمات المدرسية في محافظة الإحساء من وجهة نظر مديري المدارس المتوسطة والثانوية"، **المجلة الأمنية للأبحاث**، 25(63)، 267-289.

زايد، هاني (2017). اليقظة الذهنية تحد من القلق والتوتر، **scientificamerican.com/articles/news/mindfulness-reduceanxiety– and- tension.**

الزعبي، علي فلاح، والسكارنة، بلال خلف (2007). دور ادارة المخاطر في تعزيز عملية إتخاذ القرار التسويقي الاستراتيجي (دراسة إستطلاعية)، **المؤتمر العلمي الدولي السنوي الذي سيعقد في رحاب جامعة الزيتونة الخاصة في شهر ينسان 2007.**

السندي، سعد أنور بطرس (2010). **اليقظة العقلية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدولة** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد، بغداد، العراق.

الشافعي، محمد محمد (2000). "إدارة الأولويات كأحد سبل الوقاية من الأزمات،" **المؤتمر السنوي الخامس للأزمات، المجلد الثاني، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ص 63-85.**

الشلوي، علي محمد (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي، **مجلة البحث العلمي في التربية**، (19)، 2-24.

الصرايرة، خالد احمد، والشلوح، سمر سالم (2020). "واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين"، **المجلة الدولية لضمان الجودة**، 3(1)، 22 – 36.

الضبع، فتحي عبدالرحمن، ومحمود، احمد علي (2013). "فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة". **مجلة الإرشاد النفسي**، (34)، 11 – 75.

عبد المنعم، عاطف، والكاشف، محمد، وكاسب، سيد (2008). **تقييم وإدارة المخاطر**، القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث بكلية الهندسة، جامعة القاهرة.

عبدالله، أحلام كهدي (2003). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الاستاذ**، 2(205)، 343-366.

العكايشي، بشرى احمد جاسم (2019)." القدرة التنبؤية لليقظة العقلية في تحديد مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الشارقة". **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، 43(3)، 262 – 290.

العنزي، سعد علي، والدليمي، عرك عبود (2015). "تأثير إدارة المخاطر وفوائدها في المنظمات: مدخل نظري تحليلي"، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية**، 7(13)، 969 – 985.

عويز، حمزة هاتف عبد (2014). **تأثير اليقظة الذهنية في الذاكرة الخاطئة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

عيد، هنية جاد عبد الغالي (2019). "اليقظة الذهنية لدى الباحثين والإفادة منها في تطوير البحث التربوي بكليات التربية". **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، 35 (4)، 470 -537.

عيده، محمد أحمد إبراهيم (2019). إدارة المخاطر: مدخل لتعزيز تنافسية الجامعات المصرية (تصور مقترح)، **دراسات في التعليم الجامعي**، 43(2)، 255 – 310.

الفرماوي، حمدي علي، وحسن، وليد رضوان (2009). **الميتا إنفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية**، ط 1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفقي، آمال ابراهيم (2018). "فعالية التدريب على اليقظة الذهنية في حل الصراع الزواجي لدى عينة من الزوجات"، **مجلة كلية التربية**، جامعة نبها، 29 (116)، 1 – 46.

القوقزة صالح وبني عطا، احمد مصطفى (2008). أثر برنامج التدريب العقلي في تحسين مستوى الآداء المهاري في رياضة الجمباز لتلاميذ المرحلة الاساسية، **دراسات**، العلوم التربوية 35 (ملحق 2008)

كعكي، سهام (2002). إدارة مدرسة المستقبل، **بحث مقدم إلى ندوة مدرسة المستقبل بجامعة الملك سعود/ كلية التربية في الفترة من 16 –17 أيلول، 1423هـ.**

مخامرة، مرام رسمي عودة (2018). **اليقظة الذهنية وعلاقتها بالإبداع التنظيمي لدى موظفي مديريات التربية والتعليم العالي في محافظي الخليل وبيت لحم** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

المخلفي، تركي (2019). "درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم"، **مجلة القراءة والمعرفة** (207)، 21 – 22.

المطيري، خالد مطر (2019). **درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشور)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

ناجواني، نجلاء بنت عبد الخالق (2017). "اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط"، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، 13 (2)، 220 – 234.

ناصر، سلوى سعيد (2017). القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية في تنظيم الوقت لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 87، 353 – 410.

ناصف، مرفت صالح (2012). إدارة المخاطر: مدخل لتحقيق سلامة المدارس الثانوية الصناعية في جمهورية مصر العربية، **مجلة التربية**، 15 (23)، 33 – 38.

النجار، جودت عاطف جودت (2020). **إستراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية كمنبئات بالتوجه نحو الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

نوري، أسماء طه (2012). أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، 18 (68)، 206 – 236.

الهاشم، أماني عبدالله (2017). **درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الهباهبة، أماني فوزي (2020). **إدارة المخاطر في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالبيئة التعليمية الآمنة من وجهة نظر المعلمين** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الوليدي، علي (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد، **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، 28، 41 – 68.

يونس، داليا، والريس، ياسمين (2011). **تقييم وضع إدارة المخاطر في المؤسسات الأهلية المحلية في مدنية غزة**، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adam, C. &Kristonis, W. (2012). "An analysis of secondary schools risk management preparedness", **National Journal foe Publishing and Mentoring Doctoral Students Research**, (1) 20 – 35.

Alter, S. (2012). **Information: The foundation of Business**, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.

Baer, A., Smith, G. Allen, K. (2004). Assessment of mindfulness by self – report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills, **Assessment**, 11, 191 – 206.

Baer, R. A., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). "Using self – report assessment methods to explore facets of mindfulness, **Assessment**, 13 (1), 27 – 45.

Baer, R.A. (2003). "Mindfulness Training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review", **Clinical Psychology: Science and Practice**, 10 (2), 125 – 143.

Bernay, R. (2009). Using mindfulness to slow down in order to speed up progress for children with special needs. **Double Blind Peer Reviewed Proceeding of Making Inclusive Education, Sept., 28 – 30, Wellington.**

Bishop, R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L. Erson, D., Carmody, J., &Devins, G., (2004). "Mindfulness: A proposed operational definition", **Clinical Psychology: Science and Practice**, 11, 230 – 241.

Bishop, S. R. (2004). "Mindfulness: A Proposed operational definition," **Clinical Psychology: Science and Practice**, 9 (3), 76 – 80.

Brown, K. W. Ryan. R. M. (2003). "Mindfulness and its role in psychological well-being", **Journal of Personality and Social Psychology**, 84 (4), 822 – 848.

Brown, K.W. Ryan, R. M. & Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects, **Psychological Inquiry**, 18 (4), 211 – 237.

Cayoun, B. A. (2004). "The co-emergence model of reinforcement: A cognitive – behavioral account of change through mindfulness training", Manuscript submitted for publication, **http://docphyer.Net/34482853-Advances- in mindfulness – tranining.**

Chatzisarantis, N. & Hagger, M. (2007). Mindfulness and the interaction – behavior relationships within the theory of planned behavior **PSPB**, 33 (5).

Ching, H., Tsai, T. & Chen, C. (2015). "Effects of mindfulness mediation course on learning and cognitive performance among university students in Taiwan," **Evidence – Based Complementary and Alternative Medicine,** DOI: 10.1155/2015/254358.

Clark, S. B., De cato, K. D., George, D., Henderson, D., Henry Jr., A. A. & Hoch, C. (2016). Enterprise risk management in the great city schools, **Council of the Great City Schools, spring, 2016**.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self – determination in human behavior, New York, N.Y.: Plenum.

Djikic, M. (2014). Art of mindfulness: Integrating eastern and western approaches. In Amanda Ie, Christelle, T. Ngnoumen, & Allen J. Lunges (eds.), **The Wiley Blacwll handbook of mindfulness (p. 139 - 148) Wiley Blackwell-http://doi.org/10.1002/9781118294895.ch7.**

Dow, M. M. (2009). **Mindfulness in the experience of the therapist: A constructivist Grounded theory study of psychotherapy** (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of the Rockies Denver, Colorado, USA.

Germer, C. K. Siegel, R. D. & Fulton, P.R. (eds.) (2015). **Mindfulness and psychotherapy**, New York, N. Y.: Guilford Press.

Golden, D.R. (2018). **Adoption of best practices in crisis management among college housing and residence life officials,** (Unpublished Doctoral Dissertation), A&M University – Commerce, Texas, USA.

Gonzalez, L.L., Amutio, A., Oriol, X. &Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: Influence of classroom climate and academic performance, **Revista de Psicodidetica**, 21(1), 121 – 138.

Hasker, S.M. (2010). Evaluation of the mindfulness – acceptance – commitment approach for enhancing athletic performance, **DAI**, B. 71(09).

Hassed, C. (2016). Mindful learning: Why attention matters in education", **International Journal of School Educational Psychology**, 4(1), 52 – 60.

Hodgins, H.S. & Knee, C.R. (2002). The integration of self and conscious experience. In E.L. Deci, & R. M. Ryan (eds.), **Handbook of self – determination research** (pp, 87 - 100), Rochester, New York: University of Rochester Press.

Ivan, N. Frans, H. & Toom, W. (2015). Psychological distress across twelve months in Patients with rheumatoid arthritis: The role of disease activity, disability and mindfulness", **Journal of Psychosomatic Research**, 78(2), 162 – 167.

Kabat – Zinn, j. (1990). **Full catastrophe living using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness**, New York, N.Y.: Delacorte Publishing.

Kang, Y.M Gruber, J. & Gray, J. (2012). "" Mindfulness and deautomatization". **Emotion Review**, 5(2), 192 – 201.

Kasamatsu, A. &Hiral, T. (1966). An electroencephalographic study on the zen meditation (ZAZEN), **Folia Psychiatrice et NeurologicaJapinica**, 20(4), 315 – 336.

Kerr, M. M. & King, G. (2018). **School crisis prevention and intervention**, 2nd ed. Long Grove, IL.: Waveland Press.

Kettler, K. M. (2013). "Mindfulness and cardiovascular risk in college students. New York". **The Eagle Feather**, 10(5).

Krejcie, R.V. & Morgan, D. W. (1970). "Determining sample size for research activities", **Educational and Psychological Measurement**, 30(3), 607 – 610.

Langer, E. (2002). Well-being: "mindfulness versus positive evaluation". In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). **Handbook of positive psychology** (pp-214-230). Oxford: Oxford University Press.

Langer, E. J. (1989). **Mindfulness**, New York: Addison – Wesley.

Langer, E. J. (1992). "Matters of mind: Mindfulness in perspective". **Consciousness and Cognition**. 1,289 -305.

Langer, E. J. (2000). "The construct of mindfulness, **Journal of Social Issues**, 56(2), 1 – 9.

Lau, A. M., etal. (2006). "The Toronto mindfulness scale: Development and validation," **Journal of Clinical Psychology**. 62(2), 1442 – 1467.

Mace, C. (2008). **Mindfulness and mental health: Therapy, theory and Science, Abingdon**, Oxfordshire: Rutledge.

Mark, W. & Danny, P. (2011). **Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world**, International Edition, Hachette Audio, UK.

Masten, A. S. & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez. (eds.), **Handbook of positive psychology** (pp. 34-88), Oxford: Oxford University Press.

Mwangi, N. Kwasira, J. (2016). Influence of risk management practices of successful implementation of project in public secondary school in the County Government of Kiambu, Kenya, "**The International Journal of Business and Management**, 4(3), 291-311.

Oznacar, B. (2018). **Risk management strategies in school development and the effect of policies on tolerance education**, Open and equal access for learning in school management, DOI: 10. 5772/ in tech open. 70787.

Pattanajureepan, P., Sirisuthi, C. &Ieamvijarn, S. (2014). Development of risk management systems in private school general education, **Asian Social Science**, 10(1), 276 – 282.

Perkins, D. N. &Ritchhart, R. (2000). "Mindfulness has also been found to enhance flexible and clinical thinking skills". **Journal of Social Issues**, 56(1), 1 – 13.

Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2000). "Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness". **Journal of Social Issues**, 56(1), 27 – 47.

Rodriques, J. A. S. (2016). Mindful instructional leadership: The connection between principal mindfulness and school practices, **DAI-A**, 76(11) (E).

Rosch, E. (1997). Mindfulness mediation and the private (?) self. In U. neisser& D. A. Joping (eds.). The Emory symposia in cognition. **The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding** (pp. 185 - 202), Cambridge University Press.

Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self – regulations in behavior and development, **Development and Psychotherapy**, 9, 701 – 728.

Schuarts, G. E. (1984). Psychology of health: A new synthesis, In B. I. Hammonds & C. J. Scheier (Eds.), **Master lecture series, Vol.3, Psychology and health** (p. 149 – 193) American Psychological Association, https://doi.org/10.1037/10082-004.

Segal, Z. V., Williams, S. M. G. & Teasdale, J. D. (2002). **Mindfulness – based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse**, New York: Guilford Press.

Tilahun, L. (2017). The effect of mindfulness training on stress levels of university students, **MAI**, 55(02) (E).

Waldrop, M. M. (1992). **Complexity: The emerging science at the edge of order and chass,** New York: Simon & Shuster.

Wandee, M. Sirisuthi, C. &Leamvijarm, S. (2017). The study elements and indicators of risk management system for secondary schools in Thailand, **The International Education Study**, 10(3).

Weissbecker, L. Salmon, P., studts, L. Floyd, R., Dedert, A. &Sephton, E. (2002). Mindfulness based stress reduction and sense of coherence among women with fibromyalgia". **Journal of Clinical Psychology in Medical Setting,** 9(4), 297 – 307.

الملحقات

ملحق (1)
الاستبانة بالصورة الأولية

جـــامـعـــة الـــشـرق الأوســـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

استبانة تحكيم

سعادة الأستاذ/الدكتور.....المحترم

تحيةٌ طيبةٌ وبعد:

تقومُ الباحثةُ بإجراءِ دراسةٍ لاستكمالِ متطلباتِ الحصول على درجةِ الماجستيرِ في الإدارة والقيادة التربويةِ من جامعة الشرق الأوسط بعنوانِ: "**اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهةِ نظرالمعلمين**"، وبما أنكم تتمتعونَ بخبرةٍ تربويةٍ وتعليميةٍ وإداريةٍ واسعةٍ في مجالِ البحثِ العلمي، أرجو التكرمَ بتحكيمِ الاستبانةِ.

لذا يُرجى منْكم التفضّلُ بدراسةِ المُرفقاتِ وتقديمِ الملاحظاتِ فيما يلي:

- مدى صحةِ المادةِ العلميةِ والسلامةِ اللغوية.
- مدى مناسبةِ الأداةِ المرفقةِ لموضوعِ الدراسةِ.
- تقديمُ أيِّ ملاحظاتٍ تَرونَها مناسِبةً.

الباحثة

غدير عبد الهادي صالح العراقبة

القسم الأول: البيانات الأساسية

الرجاء وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة : ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر.

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فأقل ☐ دراسات عليا

القسم الثاني: اليقظة الذهنية وهي التصرف بحكمة وإبداع إضافة إلى سرعة البديهة والسلاسة في التعامل جسديا ولفظياً مع المواقف الطارئة داخل وخارج المدرسة.

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.1	تطوِّر إدارة المدرسة إجراءاتها بعد حدوث أي مشكلة					
.2	تُقوِّم إدارة المدرسة المشكلات التي تحدث بالمدرسة.					
.3	تبذل الإدارة جهدها لتجنب الأخطاء.					
.4	توِّثق الإدارة الأخطاء التي تترك الأثر.					
.5	تُحفز الإدارة المعلمين للكشف عن الأخطاء.					
.6	تعمل الإدارة على إيجاد بدائل سريعة للعمل في المدرسة.					
.7	تشجع الإدارة طرح الأسئلة لجميع الأطراف المعنية بشؤونها.					
.8	تحترم الإدارة وجهات نظر المعلمين المختلفة.					
.9	تتعاونُ الإدارة والمعلمونَ في حل المَشكلاتِ التربوية.					
.10	تتقبل الإدارة واقع المدرسة كما هو.					
.11	توِّليْ الإدارة اهتماماً بالمعلمين.					
.12	تكافح الإدارة في مواجهةِ المشكلاتِ داخل المدرسةِ وخارجِها.					
.13	تشجع الإدارة المعلمين على تحليل المواقف الطارئة.					

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.14	تقوم الإدارة بالتحليل المعمق لفهم الحالات غير المتوقعة.					
.15	تعرض الإدارة وجهات نظرها على المعلمين.					
.16	تتبادل الإدارة الاتصالات اليومية مع المعلمين لتوضيح إجراءات العمل.					
.17	تبادر الإدارة بمساعدة المعلمين وقت الحاجة.					
.18	يسهل التواصل مع الإدارة في حال حدوث خطر.					
.19	تسمح الإدارة المدرسية للمعلمين بالتصرف بالموارد حال حدوث مشكلات.					
.20	تتابع الإدارة الموارد الإضافية الضرورية المطلوبة للمدرسة.					
.21	تكلّف الإدارة المعلمين بمهمات إضافية وتحفزهم عليها.					
.22	تقوم الإدارة بتدريب المعلمين لزيادة خبراتهم في استخدام الموارد.					
.23	ترسخُ الإدارة مبدأ الاعتمادية بين المعلمين.					
.24	تهتم الإدارة بتطوير مقدرة المعلمين على حل المشكلات.					
.25	تتواصل الإدارة بشكل غير رسمي لحل مشكلات المدرسة.					
.26	تمتلك الإدارة الخبرة الضرورية لأداء لعمل بفاعلية.					
.27	تكلف الإدارة المعلمين بناءً على الخبرة والاحترافية.					
.28	تحاول الإدارة استخدام استراتيجيات جديدة لحل المشكلات					
.29	تتنبأ الإدارة بالمشاكل المحتملة.					

القسم الثالث: إدارة المخاطر وهي عملية منظمة لمجابهة الخطر بأفضل الوسائل وأقل التكاليف.

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.30	إدارة المدرسة على معرفة بمفهوم الخطر وإدارته.					
.31	إدارة المدرسة لديها المقدرة على تعرف المخاطر المتنوعة التي قد تواجه المدرسة.					
.32	تأخذ إدارة المدرسة بعين الاعتبار دراسة المخاطر.					
.33	مدير المدرسة على دراية بأساليب الخطر وبكيفية تشخيصها.					
.34	يلجأ المدير إلى الخبراء للتعرّف على المخاطر المحتملة.					
.35	يمكن لمدير المدرسة التنبؤ بالخطر.					
.36	يستحضر المدير المخاطر السابقة لتفادي تكرارها.					
.37	يتشارك المعلمون والمدير في التعّرف على المخاطر التي يمكن أن تواجه المدرسة.					
.38	تصنف إدارة المدرسة المخاطر وفقاً لمصادرها (داخلية أم خارجية).					
.39	توّزع الإدارة المخاطر حسب طبيعتها (فنية، وإدارية) للتعامل معها بالشكل الصحيح.					
.40	تقوم الإدارة بدراسة فرص الخطر المحتملة وأثارها.					
.41	تفرّق الإدارة بين المخاطر ذات الأثر التدميري من غيرها.					
.42	تفرّق الإدارة بين أنواع المخاطر (بيئية، مالية،					

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
	استراتيجية، تشغيلية)					
.43	يمكن للإدارة التعرّف على تأثير المخاطر على الأنشطة والوظائف.					
.44	تركز الإدارة على المخاطر الأقوى والأكثر تأثيراً.					
.45	يمكن للإدارة اللجوء لذوي الخبرة في تقييم درجة الخطر.					
.46	تنوع الإدارة في الوسائل والدراسات للتقييم الدقيق للخطر.					
.47	تعتمد الإدارة المدرسية على إستراتيجية واضحة للتحكم في المخاطر.					
.48	توفر الإدارة المدرسية بدائل لمواجهة المخاطر.					
.49	تتخذ الإدارة القرارات السليمة لمواجهة المخاطر.					
.50	تتعاون الإدارة والمعلمين لمواجهة المخاطر.					
.51	تحضّر الإدارة خطة محكمة تتبعها لمواجهة المخاطر.					
.52	تتبع الإدارة المدرسية الإجراءات اللازمة لمواجهة المخاطر.					
.53	توثق الإدارة المدرسية المخاطر الطارئة لتسهيل التعامل معها.					
.54	تقوم الإدارة بمراجعة خطوات إدارة المخاطر.					
.55	تراجع الإدارة المدرسية المخاطر السابقة للاستفادة منها.					
.56	تدّرب الإدارة المعلمين لاتخاذ قرارات أكثر فاعلية لمواجهة المخاطر.					

إسم المحكم	التخصص	الجامعة	الرتبة

أي ملاحظات ترونها مناسبة.

.....

.....

.....

.....

ملحق (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	مكان العمل
1	الدكتور أحمد محمد بدح	أستاذ	الإدارة التربوية	البلقاء التطبيقية
2	الدكتور أيمن أحمد العمري	أستاذ	إدارة تعليم عالي	السلطان قابوس
3	الدكتور نشأت أبو حسونة	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	إربد الأهلية
4	الدكتور أمجد محمود الدرادكة	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	عجلون الوطنية
5	الدكتور جلال كمال ضمرة	أستاذ مشارك	الإرشاد	الهاشمية
6	الدكتور خالد أحمد الصرايرة	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	مؤتة
7	الدكتور رضا سلامة المواضية	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	الزرقاء
8	الدكتور صبري حسن الطراونة	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	مؤتة
9	الدكتور عثمان ناصر منصور	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الشرق الأوسط
10	الدكتور كاظم عادل الغول	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	الشرق الأوسط
11	الدكتور مريم عيسى الشيراوي	أستاذ مشارك	تربية خاصة	الخليج العربي
12	الدكتور نايفة حمدان الشوبكي	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	البلقاء التطبيقية
13	الدكتورة ريم محمد الزعبي	أستاذ مساعد	أصول التربية	آل البيت
14	الدكتورة عالية كمال عرفة	أستاذ مساعد	إدارة وقيادة تربوية	الشرق الأوسط

ملحق (3)

الاستبانة بالصورة النهائية

الزميل/ة المعلم/ة..... المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقومُ الباحثةُ بإجراءِ دراسةٍ لاستكمالِ متطلباتِ الحصول على درجةِ الماجستيرِ في الإدارة والقيادة التربويةِ من جامعة الشرق الأوسط بعنوانِ: "**اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهةِ نظرالمعلمين**"، وهي مكونة من ثلاثة أقسام: أولهما عن البيانات الأساسية، وثانيهما عن اليقظة الذهنية، وأما الثالث فهو عن إدارة المخاطر.

يُرجى منْكم التفضّلُ بوضع علامة (/) في المكان الذي ترونه مناسباً علماً بأن اجاباتكم ستبقى سرية وهي لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم.

شاكرة لكم حسن تعاونكم.

الباحثة

غدير عبد الهادي صالح العراقبة

القسم الأول: البيانات الأساسية

الرجاء وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات– أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر.

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فأقل ☐ دراسات عليا

الإقليم: ☐ شمال ☐ وسط ☐ جنوب

القسم الثاني: اليقظة الذهنية: هي التصرف بحكمة وإبداع إضافة إلى سرعة البديهة والسلاسة في التعامل جسديا ولفظياً مع المواقف الطارئة داخل وخارج المدرسة.

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	يطوّر مدير المدرسة الإجراءات بعد حدوث أي مشكلة تتعلق بالعمل في المدرسة.					
2.	يقوم مدير المدرسة بحل المشكلات التي تحدث بالمدرسة.					
3.	يبذل مدير المدرسة الجهد اللازم لتجنب الأخطاء في العمل.					
4.	يُوّثق مدير المدرسة الأخطار التي تترك الأثر.					
5.	يُحفز مدير المدرسة المعلمين للتعامل مع الأخطاء.					
6.	يُوفر مدير المدرسة بدائل سريعة للعمل في حال وجود خطر على منتسبي المدرسة.					
7.	يُشجع مدير المدرسة جميع الأطراف المعنية بشؤونها على إبداء الرأي.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.8	يُتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في حل المشكلات التربوية التي تحدث في المدرسة.					
.9	يمنح مدير المدرسة المعلمين الاهتمام الكافي.					
.10	يُوجه مدير المدرسة المشكلات داخل المدرسة وخارجها.					
.11	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في تحليل المواقف الطارئة.					
.12	يقوم مدير المدرسة بالتحليل المعمق لبيئة العمل في المدرسة لفهم الحالات غير المتوقعة.					
.13	يعرض مدير المدرسة وجهات نظره في القرارات على المعلمين.					
.14	يتبادل مدير المدرسة الاتصالات اليومية مع المعلمين لتوضيح إجراءات العمل.					
.15	يُبادر مدير المدرسة بمساعدة المعلمين وقت الحاجة.					
.16	يسهل التواصل مع مدير المدرسة في حال حدوث خطر.					
.17	يُفوض مدير المدرسة السلطة للمعلمين للتصرف في حال حدوث مشكلة.					
.18	يُتابع مدير المدرسة الموارد الإضافية الضرورية المطلوبة للمدرسة.					
.19	يُكلف مدير المدرسة المعلمين بمهمات إضافية وتحفزهم عليها.					
.20	يُعد مدير المدرسة برامج خاصة لتدريب المعلمين لزيادة خبراتهم.					
.21	يُرسخ مدير المدرسة مبدأ الاعتماد على النفس بين المعلمين.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.22	يَهتم مدير المدرسة بتطوير مقدرة المعلمين على حل المشكلات.					
.23	يَتواصل مدير المدرسة مع الأطراف ذات العلاقة بشكل ودي لحل مشكلات المدرسة.					
.24	يمتلك مدير المدرسة الخبرة الضرورية لأداء العمل بفاعلية.					
.25	يُكلف مدير المدرسة المعلمين بالمهمات بناءً علىمقدراتهم.					
.26	يُنوع مدير المدرسة في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلات.					
.27	يَتنبأ مدير المدرسة بالمشكلات المحتمل حدوثها في المدرسة.					

القسم الثالث: إدارة المخاطر: وهي عملية منظمة لمجابهة الخطر بأفضل الوسائل وأقل التكاليف.

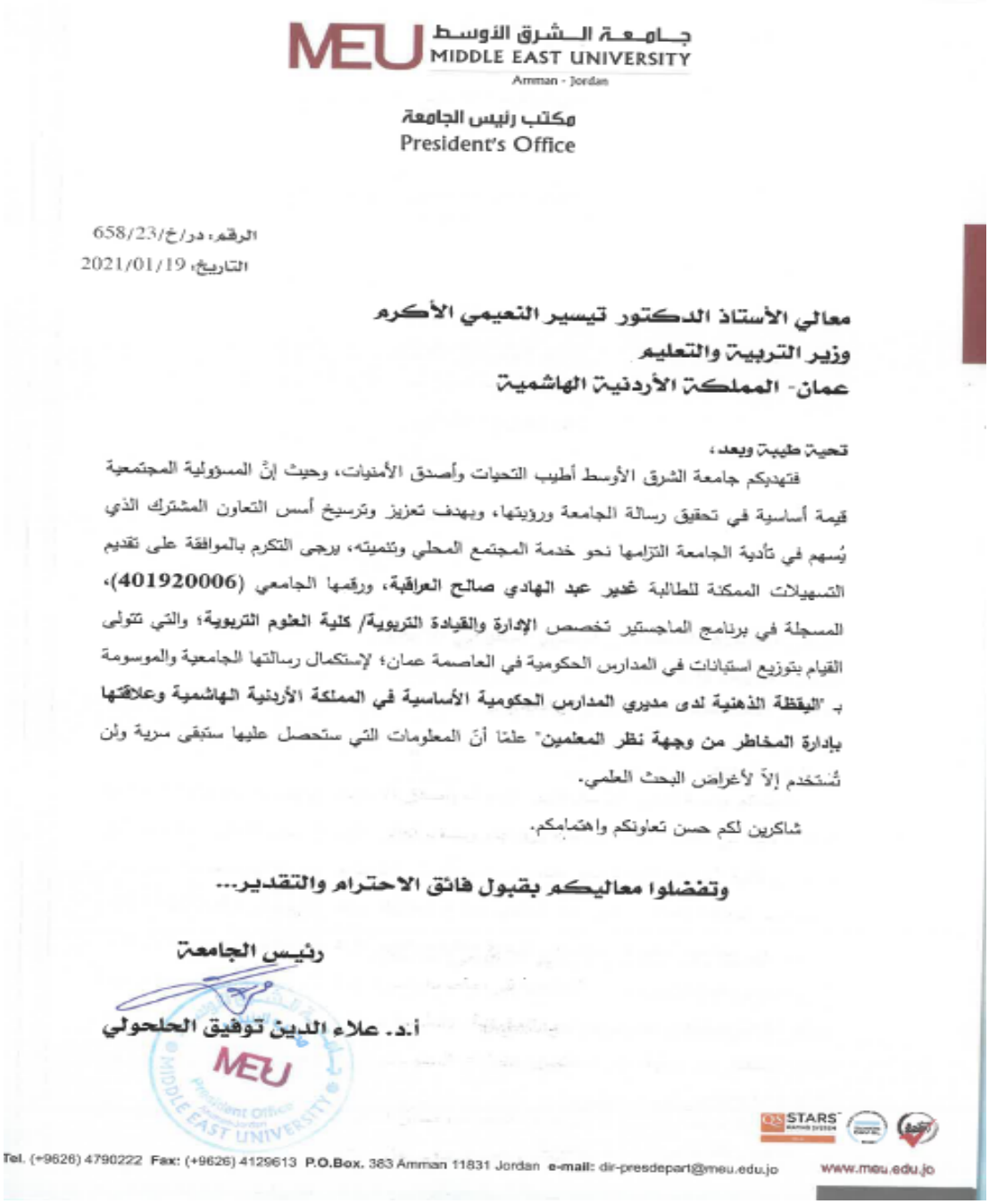
الرقم	الفقرة	الدرجة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.28	يمتلك مدير المدرسة المعرفة بالأخطار وإدارتها.					
.29	يأخذ مدير المدرسة بعين الاعتبار دراسة المخاطر قبل اتخاذ أي اجراء بخصوصها.					
.30	يستطيع مدير المدرسة تشخيص أساليب الخطر.					
.31	يلجأ مدير المدرسة إلى الخبراء لتعرف المخاطر المحتملة.					
.32	يستطيع مدير المدرسة التنبؤ بالخطر قبل حدوثه.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.33	يستفيد مدير المدرسة من المخاطر السابقة لتفادي تكرارها.					
.34	يتشارك مدير المدرسة مع المعلمين في تعرف إلى المخاطر التي يمكن أن تواجه المدرسة.					
.35	يُصنف مدير المدرسة المخاطر وفقاً لمصادرها (داخلية أم خارجية) لتسهيل إدارتها.					
.36	يُوزعمدير المدرسة المخاطر حسب طبيعتها (فنية، وإدارية) للتعامل معها بالشكل الصحيح.					
.37	يدرس مدير المدرسة الآثار التي قد تترتب على المخاطر التي تواجه المدرسة.					
.38	يُميز مدير المدرسة بين أنواع المخاطر (بيئية، مالية، استراتيجية، تشغيلية)					
.39	يُقدر مدير المدرسة تأثير المخاطر على أنشطة المدرسة.					
.40	يُعطي مدير المدرسة الأولوية للمخاطر الأشد.					
.41	يُنوع مدير المدرسة في وسائل التقييم وأدواتها المخاطر.					
.42	يعتمد مدير المدرسة على استراتيجية واضحة لإدارة المخاطر.					
.43	يُوفر مدير المدرسة بدائل لمواجهة المخاطر.					
.44	يتخذ مدير المدرسة القرارات اللازمة لمواجهة المخاطر.					
.45	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين لمواجهة					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	المخاطر.					
46.	يُعد مدير المدرسة خطة لإدارة المخاطر في المدرسة.					
47.	يُوثق المدير المخاطر التي تواجهها المدرسة لتسهيل التعامل معها مستقبلاً.					
48.	يقوم مدير المدرسة بمراجعة خطوات إدارة المخاطر في حال عدم فعاليتها.					
49.	يُراجع مدير المدرسة المخاطر السابقة للاستفادة منها.					
50.	يُدرب مدير المدرسة فريق المخاطر على اتخاذ القرارات الأكثر فاعلية.					

ملحق (4)

كتاب رئيس الجامعة



جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/خ/658/23
التاريخ: 2021/01/19

معالي الأستاذ الدكتور تيسير النعيمي الأكرم
وزير التربية والتعليم
عمان- المملكة الأردنية الهاشمية

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **غدير عبد الهادي صالح العراقية**، ورقمها الجامعي **(401920006)**، المسجلة في برنامج الماجستير تخصص **الإدارة والقيادة التربوية/ كلية العلوم التربوية**؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الحكومية في العاصمة عمان؛ لإستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بـ **"اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين"** علمًا أنّ المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيس الجامعة

أ.د. علاء الدين توفيق الحلحولي

MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY President Office

STARS

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo www.meu.edu.jo

ملحق (5)

كتاب عميد كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

د ر /5/أ /3485
2021-01-10 12:56:55

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

الرقم: ك ع ت /د/539/8
التاريخ: 2021/01/10

الاستاذ الدكتور علاء الدين الحلحولي المحترم
رئيس الجامعة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة

يرجى التكرم بمخاطبة معالي وزير التعليم العالي لتسهيل مهمة الطالبة غدير عبد الهادي صالح العراقبة (401920006) المسجلة في برنامج الماجستير/ الادارة والقيادة التربوية ؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بـ "اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

عميد كلية العلوم التربوية
د.أحمد عبدالفتاح الحموز

السيد مديرية التربية والتعليم
لواء الجامعة
2021/1/11

المرفق:
- صيغة تسهيل مهمة
نسخة:
- ملف الصادر الداخلي
- ملف المعني

ملحق (6)

كتاب وزارة التربية والتعليم لمركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

وزارة التربية والتعليم

الرقم: ٣/١٠/ ٢٤٥٦
التاريخ: ٨ جمادى الثاني ١٤٤٢
الموافق: ٢٠٢١/٠١/٢١

الآنسة مديرة إدارة مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
السيـــــــد مديـر التربية والتعليـــم

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة غدير عبد الهادي صالح العراقية تقوم بإجراء دراسة عنوانها " اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لإدارتكم /لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها شريطة مراعاة الاشتراطات الصحية المعمول بها أثناء التطبيق، على أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة، شريطة ألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي،

٩٠

واقبلوا الاحترام

وزيـــر التربيـــة والتعليـــم

د. باسـر الخصاونة

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية و التعليم

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ٣/١٠
المرفقات: (٦) صفحة

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. البريد الإلكتروني: www.moe.gov.jo