جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

# أثر التمكين الإداري في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين

إعـداد

د/ صالحة مبارك محمد ال ثواب
**أستاذ مساعد جامعة حفر الباطن**

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٢ – أكتوبر ٢٠٢٠
**أثر التمكين الإداري في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين**

ملخص الدراسة

*هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر التمكين الإداري في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طبقت أداة الدراسة المكونة من (٣٠) فقرة لقياس التمكين الإداري وإدارة الأزمات على عينة من (١١٩) فردًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين الإداري وإدارة الأزمات جاء متوسطًا. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والخبرة في كل من التمكين الإداري وإدارة الأزمات، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المسمى الوظيفي، وجاءت الفروق لصالح الإشراف. كما بينت النتائج أنعوامل التمكين الإداري الداخلة وضحت حوالي ٨٧,١% من التباين الحاصل في إدارة الأزمات، مما يعني وجود علاقة ارتباطية دالة بينهما. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.*

**الكلمات المفتاحية:** التمكين الإداري. إدارة الأزمات. مكتب التعليم. محافظة الخفجي.

**Abstract:**

*The purpose of the study is to investigate the effect of administrative empowerment on crisis management at the education al district of Al-Khafji governorate. To achieve this aim the researcher adopted the descriptive correlational approach as a questionnaire of (30) items to measure empowerment and crisis management was administrated in a sample of (119) individuals. The results of the study showed that the level of administrative empowerment and crisis management was in an average level. There were no significant statistical differences attributed to gender and experience in both administrative empowerment and crisis management, while significant statistical differences appeared due to the effect of job title and in favor of supervisors. The results also showed that the internal empowerment factors explained about 87.1% of the variation in crisis management, which means that there is a significant correlation between them. In light of the results of the study, the researcher presented a set of recommendations.*

***Key Words:****Administrative empowerment . Crisis management. Educational District. Al-Khafji governorate*

مقدمة

تواجه المنظمات المعاصرة – ومنها المنظمات التربوية– العديد من التحديات والتغيرات البيئية السريعة والمفاجئة وذلك لأسباب اقتصادية وتكنولوجية وسياسية واجتماعية وصحية، وهذا

يؤدي إلى حدوث الأزمات المتوالية التي تهدد بقاء المنظمات ديمومتها؛لذلك تبرز الحاجة ملحة للتمكين الإداري لتتمكن هذه المنظمات من إدارة الأزمات التي تعترضها.

ويرى (الدوري وصالح، ٢٠٠٩: ١٦) أن " الاستجابة للأزمات تأخذ عدة أشكال وأساليب، لكن أهمها تمكين الموارد البشرية، وتهيئة بيئة العمل المناسبة لها باعتبارها العامل الأساسي الذي يتوقف عليه نجاح المنظمة وتطورها. وبالتالي فإن التمكين الإداري هو أسلوب إداري حديث يقوم على منح العاملين الثقة والحافز لتحمل المسؤولية، ويفجر طاقاتهم الكامنة التي تظهر على شكل إبداعات واقتراحات وخطط تزيد من قدرتهم على مواجهة الأزمات وإدارتها".

ولكي تتمكن إدارات التربية والتعليم والمدارس الملحقة بها من إدارة الأزمات التي تواجهها لا بد من توفير سياق إداري وبيئة تؤدي إلى التحول من نمط العمل الهرمي التقليدي الروتيني، إلى النمط الديمقراطي الذي يعمل على تمكين العاملين، وترسيخ مفهوم المشاركة والإحساس بالمسؤولية لديهم؛ فالموظف الذي يتمتع بالثقة والتمكين قادر على اتخاذ القرارات المناسبة وقت الأزمات، والمعلم الذي يتم تمكينه قادر على اتخاذ القرارات التي تضمن الإبداع في عمله، والقائد التربوي الذي يمتلك الصلاحيات يكون قادر على وضع الخطط ومواجهة التحديات Gil, Moya & (Bellido, 2018).

إن التمكين الإداري في المنظمات التربوية يسعى في الغالب إلى تحرير العاملين من التقيد بالروتين، ومن ثم الانطلاق إلى المشاركة لجمع كافة المعطيات المرتبطة بالأزمات، واستخدام هذه المعلومات ضمن فرق العمل، واتخاذ قرارات جماعية، مع التوسع في استخدام الصلاحيات لإدارة الأزمات ومواجهتها، وتحمل المزيد من المسؤولية في مواجهة آثار وتبعات الأزمات المستجدة، والتي قد تطرأ على بيئة العمل داخليًا وخارجيًا (Tindowen, 2019).

ونتيجة لاهتمام قيادة البلاد الرشيدة بكل ما من شأنه أن يرقى بالإدارة التربوية السعودية، كان تطوير وتنمية الأداء الفني والإداري للقطاع التربوي من منطلقات "رؤية ٢٠٣٠" المباركة، تصدت العديد من الدراسات المحلية لمفهوم التمكين الإداري من جوانب مختلفة؛ فعلى سبيل المثال تناولت دراسة الحربي (٢٠١٩) واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس في محافظة الرس، وبينت أهميته وجوانبه المختلفة، كما أشارت دراسة الحسن (٢٠١٩) إلى أهمية مشاركة قائدات المدارس في صنع القرارات في ظل ممارسة التمكين الإداري في مدارس "منطقة الباحة". ودرس السلمي والألفي (٢٠١٨) العلاقة بين التمكين الإداري والتميز التنظيمي لدى قادة المدارس في مدينة مكة المكرمة. لكن أي من الدراسات لم تتناول أثر التمكين الإداري المنشود في "الخطة التنمية

السعودية وخطة وزارة التعليم" على قدرة الإدارات التربوية على إدارة الأزمات وبخاصة في ظل الأزمات المستجدة التي تعصف بالعالم وليس أقلها أزمة كورونا. كما أن الأزمة مهما كانت طبيعتها وحجمها وشكلها أو مصدرها لا بد من وضع استراتيجيات لمواجهتها والعمل على حلها، ولا بد من أن تتضمن الاستراتيجيات تمكين العاملين إداريًا وفنيًا بصورة سليمة، وبأسلوب يسمح لهم بإدارة الأزمة والتفاعل كفريق عمل موحد لمواجهة الأزمات. من هنا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن أثر التمكين الإداري في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين، لكي تسد الثغرة البحثية في هذا المجال، وللكشف عن أهمية التمكين الإداري في إدارة الأزمات في القطاع التربوي السعودي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد التمكين الإداري من المبادئ الإدارية الحديثة التي شاعت في الربع الأخير من القرن الماضي في الفكر والتطبيق الإداري؛ لما لهذا المبدأ الإداري من أهمية بالغة في تمكين المنظمات والمؤسسات من مواجهة الأزمات المختلفة (أفندي، ٢٠٠٣). فضلًا عن انتشار هذا المبدأ وتطبيقه بشكل موسع لثبوت قدرته على تحفيز طاقات العاملين، وتمكينهم من ابتكار أساليب جديدة لإدارة العمل، وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة وإدارة الأزمات (Clarke, 2001).

ولقد شهد العالم في العقد الأخير من القرن العشرين مجموعة من التحولات الاقتصادية والسياسية والمعلوماتية والاجتماعية والإدارية، نتيجة للثورة المعرفية والتكنولوجية؛ مما ترك آثارًا كبيرة على نشاطات المؤسسات على اختلاف أنواعها، ومن ضمنها مؤسسات القطاع التربوي وإداراته، التي باتت تشهد تحولات كبيرة، وأزمات متعاقبة في ظل بيئة تنافسية تتسم بالشدة والتغير، والتحول عن عصر المعلومات والمعرفة(جمال الدين والحبسية وحامد، ٢٠١٥). وقد برز التمكين الإداري إلى الواجهة كونه ممارسة إدارية منظمة تسهم في تمكين المؤسسات التربوية من مواجهة الأزمات والتخطيط لإدارتها، حيث بينت الدراسات والبحوث فاعلية التمكين الإداري في مواجهة الأزمات (الروقي، ٢٠١٦). كما أن الأزمات مهما كان شكلها ومصدرها لا بد للمنظمات أن تمتلك الاستراتيجيات الفعالة لمواجهتها؛ وهذا لن يتأتى لها إلا من خلال التمكين الإداري الذي يزيد من تفويض الصلاحيات، وتوزيع المسؤوليات، ويعمل على تشكيل فرق العمل القادرة على إدارة الأزمات.

وتشهد المملكة العربية السعودية تطورًا هائلًا في كافة المجالات في ضوء الرؤية الرشيدة لقيادة البلاد الحكيمة وبخاصة في المجال الإداري والتربوي، حيث إن للتمكين الإداري دور فعال في

مواجهة الأزمات وفي تحقيق "رؤية ٢٠٣٠" (الزعبير، ٢٠١٧؛ النوح، ٢٠١٧، السلمي والألفي، ٢٠١٨)، لكن المتتبع للدراسات التي تناولت العلاقة بين التمكين الإداري وإدارة الأزمات في القطاع التربوي السعودي يلاحظ أن هذه الدراسات لا زالت في مهدها (السبيعي، ٢٠١٩)، مما يستدعي الحاجة للمزيد من الدراسات في هذا الاتجاه. وفي ضوء ما سبق ونظرًا لأهمية التمكين الإداري في تحقيق النجاح في إدارة الأزمات في القطاع التربوي، وحاجة القطاع التربوي السعودي لمزيد من الدراسات من هذا النوع، ارتأت الباحثة القيام بالدراسة الحالية. وبالتالي، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: "**ما أثر التمكين الإداري في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟**".

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

**السؤال الأول:** "ما مستوى التمكين الإداري في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟"

**السؤال الثاني:** "ما مستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟"

**السؤال الثالث:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التمكين ومستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي تعزى لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والخبرة؟".

**السؤال الرابع:** "هل هناك أثر للتمكين الإداري بأبعاده المختلفة في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟"

أهداف الدراسة

- معرفة مستوى التمكين الإداري في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين.
- معرفة مستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟"
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التمكين ومستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي تعزى لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والخبرة.
- الكشف عن هناك أثر للتمكين الإداري بأبعاده المختلفة في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟".

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة باعتبار أن موضوع التمكين الإداري وإدارة الأزمات من المواضيع الأكثر أهمية في سياق العلم الإداري، وبخاصة في ظل ما يعانيه العالم من أزمة "كورونا" اليوم، ويمكن بيان أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

**أ. الأهمية النظرية:**

- إثراء الأدب النظري المتعلق بالتمكين الإداري وإدارة الأزمات في سياق الإدارة بشكل عام، والإدارة التربوية على وجه الخصوص.
- أهمية القطاع التربوي السعودي، الذي يسعى للتطوير والتحديث وتوظيف الأساليب الإدارية الحديثة لضمان سير العمل، وتمكين القطاع التربوي من مواجهة الأزمات المستجدة.

**ب. الأهمية التطبيقية**

- قد يستفيد من نتائجها صناع القرار في وزارة التربية والسعودية لتطوير أساليب وآليات عمل مكاتب التعليم، بما يمكنها من إدارة الأزمات بشكل فعال.
- قد يستفيد من نتائج الدراسة القائمين على شأن مكتب التعليم في محافظة الخفجي في تطوير أساليب عمل الإدارة التعليمية، بما يتوافق ومتطلبات"رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠".
- قد تفتح الدراسة الباب أمام الباحثين والدارسين لتنفيذ مزيد من الدراسات حول التمكين الإداري وعلاقته بالعديد من المتغيرات الإدارية والتربوية في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

**التمكين الإداري:**

يُعرف إبراهيم (٢٠١٨: ١١) التمكين الإداري بأنه "منح العاملين الحرية في مجال الوظيفة وحرية المشاركة، وإبداء الرأي، وتحريرهم من القيود وتشجيعهم وتحفيزهم ومكافأتهم على روح المبادرة والإبداع، لكي يكونوا قادرين على اتخاذ القرارات ومواجهة الأزمات".

وإجرائيًا يمكن تعريف "التمكين الإداري" نقل السلطة وتفويض الصلاحيات من المديرين إلى المرؤوسين، ويقاس باستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

**الأزمة:** يعرّف العدوان (٢٠١٣: ١٢) الأزمة بأنها "حالة تحول في أوضاع مستقرة يمكن أن تقود إلى نتائج سلبية، إذا لم تُعتمد أساليب جديدة لاحتوائها".

وتعرف الباحثة الأزمة إجرائيًا بأنها " المشكلات الطارئة، والمواقف التي تسبب مشكلات للنظام التربوي إداريًا وفنيًا وتعليميًا، وتحتاج لحل عملي وسريع في الوقت المناسب".

**إدارة الأزمات:** يُعرف بويد وإيريك (Boyd & Eric, 2020: 4) إدارة الأزمات بأنها " عملية التخطيط الاستراتيجي التي تتطلب من المنظمة القيام بقرارات حاسمة لمواجهة الأزمة أو المشكلة في وقت محدد لمواجهتها وحلها".

وإجرائيا يمكن تعريف إدارة الأزمات بأنها " عملية تحديد الأزمة والتخطيط لمواجهتها ضمن مراحل مواجهة الأزمات كما تعكسها استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة فيها".

**مكتب التعليم بمحافظة الخفجي:**يُعرف مكتب التعليم بمحافظة الخفجي على أنه " إحدى مكاتب التعليم التابعة الوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث إنها مسؤولة عن إدارة شؤون المؤسسات التعليمية الحكومية ما قبل الجامعية في المحافظة" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠: ١).

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على موظفي وموظفات مكتب التعليم بالخفجي.

محددات الدراسة: يتحدد تعميم النتائج بمدى صدق وثبات أداة الدراسة، وموضوعية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على فقراتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

**أولًا- الإطار النظري**

**التمكين الإداري**

يُعد التمكين الإداري عملية تتمثل في تشجيع الفرد وتحفيزه ومكافاته على ممارسة روح المبادرة والإبداع، كما أنه عملية تعبر عن حضارة أوثقافة حديثة تتمسك بتسلسل السلطة وبأساليب القيادة وتهدف الى الانفتاح والمشاركة والمساواة في القوى وذلك عن طريق تنمية ثقة العاملين بالمستويات الإداريةالأعلى،وإحياء عملية الرقابة لدى العاملين وتذويب الفروق الرسمية قدر الإمكان بين الرئيس والمرؤوس.

ويُعرف السلمي والالفي(٢٠١٨: ١٠٦) التمكين الإداري أنه " إعطاءالأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة وتحمل المسؤولية وفي استخدام قدراتهم من خلال تشجيعهم على اتخاذ القرارات والقدرة على حل المشكلات والتفكيرالإبداعي، ويعد حالة ذهنية تعمل على اطلاق الطاقة الكامنة للموظف وإعطائه حرية أكبر". وتشير بوسارا (Busara, 2016: 2) أن التمكين الإداري يمثل " منح العاملين الصلاحيات والإمكانات، لاتخاذ القرارات الإدارية والفنية المناسبة لتسيير العمل"

ويرى موران ولاروين (Moran & Larwin, 2017: 3) أن المديرين – وبخاصة في القطاع التربوي يميلون إلى التمكين الإداري الذي يمثل " تمكين المعلمين والموظفين الإداريين من اتخاذ القرارات بما يتناسب وضغط العمل، والحاجة لتسييره بسهولة". وفي السياق التربوي كذلك تعرف الأحمري (٢٠٢٠: ٢٠٠) التمكين الإداري بأنه " منح العاملين في القطاع التربوي و قياداته الصلاحيات والقدرة على اتخاذ القرارات والحرية والاستقلالية في أداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من القيادة العليا التي تمثلها وزارة التعليم".

وترى الباحثة أن التمكين الإداري يعني نقل سلطات كافية للعاملين؛ لكي يتمكنوا من أداء عملهم بحرية كاملة ودون تدخل مباشر من السلطة العليا، التي لا بد بها من دعم قدراتهم ومهاراتهم بتوفير كافة الموارد لهم، وبيئة العمل المناسبة.

أهمية التمكين الإداري

تتمثل أهمية التمكين الإداري في ارتقائه بالعنصر البشري؛ ليصل إلى أعلى مستويات الأداء والإبداع، والتعاون، والعمل بروح الفريق، والثقة بالنفس. كما أن التمكين الإداري يعطي المرؤوسين القدرة والحرية على المشاركة في القرارات، وتحمل المسؤولية، وهو السبيل الذي يمكن المنظمة من تشكيل فرق العمل لمواجهة التحديات والأزمات المختلفة (ملحم، ٢٠٠٦).

وترى(Richardson, 2019) أنّ التمكين الإداري يقدم للمرؤوسين الفرصة الأوسع للمشاركة، وتحمل المسؤولية، من خلال التحفيز، وتفويض الصلاحيات. وهو أسلوب تبرز أهميته في تقاسم ومشاركة المعلومات لكي تتمكن فرق العمل من اتخاذ القرارات الصحيحة وفي وقت مناسب.

كما أن التمكين الإداري يجعل العاملين في المنظمة أكثر اعتمادًا على أنفسهم وأقل اعتمادًا على الإدارات العليا في إدارتهم لأنشطتهم، والتمكين الإداري مهم للمنظمة؛ لأنه يتيح لها الحصول على أقصى ما لدى الموظفين من طاقات وإبداعات، ومبادرات لمواجهة الأزمات وحل المشكلات الحالية والمتوقعة (Mitchell. 2017).

ويرى العميان (٢٠٠٨) أن التمكين الإداري يعمل على استخراج كامل طاقات الموارد البشرية والحصول على أفضل إبداعها، حيث إن التمكين ليس خيارًا واهيًا، فالمديرون الذين مهدوا الطريق لتمكين الموظفين هم الأكثر إدراكًا بأن هناك أهداف مؤسسية لا يمكن تحقيقها دون مشاركة العاملين، فالمنظمة بحاجة ماسة إلى كل معلوماتهم، وخبراتهم ومهاراتهم، من اجل تحقيق أهدافها، وتمكينها لمواجهة الأزمات الطارئة.

ويشير لي وناي (Lee & Nie, 2015) إلى أن أهمية التمكين الإداري تظهر من خلال إمكانيته الكبيرة في ترسيخ روح المسؤولية والاعتزاز لدى قوة العمل. ويعتبر الأساس لتمكين القادة التربويين من ترسيخ روح المسؤولية ومواجهة المشكلات الطارئة، وتمكينهم من ممارسة السلطة الكاملة وتحمل المسؤولية المهنية لمواجهة التحديات والتطورات وتبني سلوكيات تتلاءم مع عمل القادة من خلال واضع الأهداف والسماح للعاملين بالمشاركة. كما يرى باليار (Balyer, 2017) أن التمكين الإداري يزيد دافعية العمل ويوفر إصدار أحكام منطقية، كما يزيد من حرية التصرف في القضايا والأزمات التربوية خلال ممارسة العاملين في الحقل التربوي لمهامهم.

**أبعاد التمكين الإداري**

هناك العديد من الأبعاد المكونة للتمكين الإداري، وقد تباينت البحوث والدراسات في تناول هذه الأبعاد، حيث بينت ريتشاردسون (Richardson, 2017) أنّ التمكين الإداري يتكون من البعدين المهاري والإداري، في حين بينت دراسة السبيعي (٢٠١٩: ٨٩) أن التمكين الإداري يتكون من " تفويض السلطة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والسلوك الإبداعي".

أما ها(Ha, 2017) فبينت أن من أبعاد التمكين الإداري: بُعد تفويض السلطة الذي ينطوي على مقدرة القيادة على تفويض صلاحياتها للعاملين، وبُعد تطوير مهارات العاملين، ويعني التطوير المهني وتشجيع العاملين على تبادل الخبرات، إضافة إلى بُعد التحفيز الذي ينطوي على وجود نظم عادلة وفعالة للحوافز والمكافآت، علاوة على تشكيل فرق العمل والعمل الجماعي.

وترى الباحثة أن أبعاد التمكين الإداري تشير إلى أهميته فهو يعمل على التحفيز وإقدار العاملين على تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات الخاصة بأنشطة العمل بحرية، وبشكل تعاوني فيما بينهم.

إدارة الأزمات :

تُعرف إدارة الأزمات بأنها " كافة الوسائل والإجراءات والأنشطة التي تنفذها المنظمة بصفة مستمرة في مراحل ما قبل الأزمة وأثناءها وبعد وقوعها والتي تهدف من خلالها إلى تحقيق:منع وقوع الأزمة كلما أمكن، ومواجهة الأزمة بكفاءة وفعالية، وتقليل الخسائر في الأرواح والممتلكات إلى أقل حد ممكن، وتخفيض الآثار السلبية على البيئة المحيطة، وإزالة الآثار السلبية التي تخلفها الأزمة لدى العاملين والجمهور، وتحليل الأزمة والاستفادة منها في منع وقوع الأزمات المشابهة أو تحسين وتطوير قدرات المنظمة وأدائها فور مواجهة تلك الأزمات (ديري، ٢٠١٦: ٢٠-٢١).

كما ترى بشير (٢٠١٦: ٣١) أن إدارة الأزمات هي "عملية إدارية خاصة، من شأنها إنتاج استجابة استراتيجية لمواقف الأزمات، وذلك من خلال مجموعة من الإداريين المنتقين مسبقًا الذين يستخدمون مهاراتهم بالإضافة إلى إجراءات خاصة من أجل تقليل الخسائر إلى الحد الأدنى، مشيرًا بذلك إلى فريق إدارة الأزمات".

وعرفتها ويلليامز (William, 2019: 2)بأنها أسلوب منظم ومتعدد المراحل لمواجهة أية حالة طارئة، والتعامل مع الأزمات التي تعترض المنظمات والمؤسسات، من خلال التخطيط المبكر والمنظم؛ بناء على الافتراضات المبنية على المعلومات التنبؤية بحدوث الأزمة".

وترى الباحثة أن مفهوم إدارة الأزمات، يشير للعملية الإدارية التي تتضمن عدة مراحل لمواجهة المشكلات، والحالات الطارئة داخل المؤسسة أو المنظمة، بحيث يمكن لفرق العمل أن تتحول لفرق إدارة للأزمات من خلال تمكينها، وتوفير الأدوات المناسبة لذلك.

أسباب الأزمات وسماتها

هناك العديد من المسببات التي تؤدي إلى وقوع الأزمات ومن هذه الأسباب تجاهل المنظمات لإشارات الإنذار المبكر لحدوث الأزمات، وغموض أدوار العاملين وعدم وضوحها، وكذلك تكاسل الكثير من وحدات العمل على القيام بدورها في مواجهة الأزمات في مراحلها المبكرة(الظفر والعمود، ٢٠١٩).

كما أن سوء تقييم مواقف الأزمات، وضعف نظم التخطيط، والمساءلة والرقابة يمكن أن تؤدي إلى وقوع الأزمات، ناهيك عن المركزية الشديدة، والقرارات الروتينية التي تحد من قدرات العاملين على تمييز الأزمات وتشخيصها (الشعلان، ٢٠١٢).

وفي هذا السياق تتضمن الأزمات مجموعة من السمات التي ذكرتها عسيري(٢٠٢٠) على النحو التالي:

- إحداث الصدمة، والتوتر الشديد، ووقوع ما لا يمكن توقعه.
- تصاعد الأزمة بشكل مفاجئ مما يشير إلى ضعف الحلول الراهنة لها.
- خروج الأزمات عن الحالة الطبيعية المألوفة مما يستدعي حلولًا غير مألوفة لها.

مراحل الأزمات وأساليب إدارتها

اتفقت الدراسات والبحوث (العيسى والألفي، ٢٠١٩؛ عسيري، ٢٠٢٠) على أن للأزمات عدة مراحل تمر بها، وهي على النحو التالي:

- قبل حصول الأزمة:وهنا يظهر الشعور ببوادر الأزمة، وتحديد كل الإجراءات الوقائية المضادة لمواجهتها.

- مرحلة الأزمة: في هذه المرحلة تُتخذ الإجراءات المناسبة للتخطي، والحماية من الآثار السلبية، وتضييق نطاقها.
- ما بعد الأزمة: يتم هنا دراسة وتقييم وضع المنظمة بعد الأزمة، وبعد أن ما تم تقديم الحلول المناسبة.

ويتم التعامل مع الأزمات من خلال عدة أساليب منها: تبسيط الإجراءات لتحقيق السرعة في معالجات الأزمات، وتوفير الوقت والجهد المبذولين، ومن ثم اتباع المنهج الإداري المناسب لإدارة الأزمات والذي يشتمل على جوانب تخطيطية، وتنظيمية، وتوجيهيه، ومن ثم المتابعة من خلال التمكين والتفويض، إضافة إلى وجود القيادة في الصفوف الأولى في فرق إدارة الأزمات، وتفويضها للصلاحيات والسلطات بحسب المستويات الإدارية ومهامها المختلفة (الشعلان، ٢٠١٢).

**العلاقة بين التمكين الإداري وإدارة الأزمات في المؤسسات التربوية**

يرتبط التمكين الإداري بعلاقة واضحة مع إدارة الأزمات في المؤسسات التربوية؛ فالمؤسسات التربوية التي تستند إلى مبدأ تمكين العاملين، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتفوض لهم الصلاحيات، تكون في الغالب قد أعدت كواردها لإدارة الأزمات والتي تعد أحداثًا طارئة وغير متوقعة تعترض عمل المؤسسة التربوية (Tokel, Ozkan & Dagli, 2017).

ويشير مستري(Mestry, 2017) أن التمكين الإداري يعمل على زيادة فعالية أداء الأفراد؛ كونه يعطيهم الحرية لإدارة الأزمة ومواجهتها عن طريق العمل الجماعي المشترك، وبما أن التمكين الإداري يركز على قدرات العاملين في حل المشكلات، فهو أفضل وسيلة يمكن للمؤسسات التربوية أن تنتهجها لمواجهة أزماتها أو الأزمات المجتمعية على حد سواء.

وتبرز العلاقة بين التمكين الإداري وإدارة الأزمات في أن الإدارة القادرة على تمكين وتشجيع تمكين منسوبيها فإنها في هذه الحالة تعمل على إعداد وتهيئة الظروف التي تسمح لهم بممارسة مهنيتهم وقدراتهم في الإشراف على العمل وتسييره في ظل أية أزمة طارئة؛ وذلك يجعلهم قادرين على إدارة الأزمات من خلال المبادرة والعمل الخلاّق الذي تستثيره الرغبة في الإنجاز والعمل في ظل تشاركية اتخاذ القرارات (Areiqat & Zamil, 2011).

كما أن الإدارة التربوية التي تعمل على تمكين موظفيها هي من تكوّن الرؤيا وتشجع أصحاب الرؤى والمبادرات، كما تعمل على تشكيل فرق العمل الماهرة القادرة على الاستماع، والتأمل، والتواصل، والتعلم، ووضع الخطط الفعالة في أثناء الأزمة وبعدها، فضلًا عن أن هذه

الإدارة هي التي تضمن وجود اتصالات مفتوحة ومتواصلة بين الكادر التربوي، بحيث يتمكن من أداء دوره الفعال في مواجهة الأزمة والعمل على التخلص منها(Smith & Riley, 2012).

ويشير مينساه (Mensah, 2020) إلى أن العلاقة بين إدارة الأزمات والتمكين الإداري في القطاع التربوي تتضمن فسح المجال أمام العاملين – عند بروز الأزمة– للقيام بإجراءات لإدارة الأحداث غير المتوقعة التي يمكن أن تتسب بالضرر والأذى للمجتمع المدرسي وللمجتمع ككل. والتمكين هنا يؤدي إلى القيام بإجراءات حكيمة وتطبيق قرارات ضمن بروتكولات متفق عليها، تمكن النظام التربوي من إدارة الأزمات، فبدون التمكين لن يكون هناك إدارة فعالة للأزمات، وبدون تغيير الدور التقليدي للعاملين التربويين من إداريين وفنيين لن يكون هناك إدارة ناجحة للأزمات.

وترى الباحثة أن عملية تفويض الصلاحيات، وتكوين فرق العمل، وفسح المجال أمام العاملين في القطاع التربوي؛ سيمكنهم حتمًا من وضع الخطط المناسبة لإدارة الأزمات الطارئة سواء أكانت الأزمات تربوية بطبيعتها، أو أزمات تعترض المجتمع. إن تمكين العاملين من اتخاذ القرارات والعمل بما تقتضيه ظروف الأزمة يساعد النظام التربوي على وضع خطة متكاملة لمواجهتها، وإذا ما أراد مكتب التعليم بمحافظة الخفجي مواجهة الأزمات بفعالية لا بد أن تترافق خطط إدارة الأزمات مع خطة شاملة لتمكين العاملين في الإدارة بحسب طبيعة أعمالهم، لتشكل بمجملها خطة تكاملية يشارك فيها الجميع.

ثانيًا الدراسات السابقة

هدفت دراسة مودلاي (Moodley, 2012) في جنوب إفريقيا إلى الكشف عن الممارسات القيادية في المدارس وعلاقتها بالتمكين وإدارة الأزمات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة مكونة من (٢٤٠) مديرًا ومديرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين وإدارة الأزمات لا زال غير مرضيًا بسبب وجود العديد من المعوقات مثل المركزية، وفرض الذات، وعدم توفر دعم الزملاء.

وأجرى الروقي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة واقع التمكين الإداري لدى قائدات وقادة مدارس التعليم العام بمحافظة عفيف بالسعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٥) فردًا أجابوا على الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن التمكين الإداري لدى قادة وقائدات المدارس جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء بعد التقليد والمحاكاة في المرتبة الأولى، بينما جاء بعد النمو المهني في المرتبة الأخيرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري تعزى للنوع الاجتماعي (قائد، قائدة).

وقامت مستري (Mestry, 2017) بدراسة في جنوب إفريقيا هدفت إلى الكشف عن درجة تمكين قادة المدارس إداريًا من أجل قيادة مدارسهم بفعالية وحل الأزمات التي تواجههم. اتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال عينة قصدية مكونة من (١٥) مديرًا من المدارس الحكومية بمختلف مستوياتها في العاصمة كيب تاون أجريت معهم مقابلات فردية معمقة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تمكين قادة المدارس ومستوى إدارتهم للازمات كان متوسطًا، حيث عن التمكين الإداري يمكن المدير من حل المشكلات وإدارة الأزمات بفعالية. وبينت النتائج أن المدير الأكثر خبرة هو الأقدر على إدارة الأزمات من غيره من المديرين.

وهدفت دراسة نيلسون (Nelson, 2018) إلى معرفة العلاقة بين تمكين القادة المدرسيين للعاملين معهم، وقدرتهم على حل الأزمات. اتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال إجراء مقابلات فردية معقمة مع (١٣) قائد مدرسي في مدينة فونيكس الأمريكية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين تمكين العاملين وقدرتهم على إدارة الأزمات. وبينت النتائج اتفاق أفراد العينة على أن الإدارة الفعالة للأزمات يجب أن تشتمل على توفير المعلومات الأساسية لفرق العمل، وتمكينهم من اتخاذ القرارات ووضع خطط العمل التنفيذية.

وهدفت دراسة العيسى والألفي (٢٠١٩) إلى معرفة درجة توافر متطلبات إدارة الأزمات بمدارس محافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، حيث طُبقت استبانة على عينة من (٣٦٤) معلمًا ومعلمة. وبيّنت النتائج أن توافر متطلبات إدارة الأزمة جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال المهارات القيادية أولًا، بينما جاء مجال خطة إدارة الأزمة في المرتبة الأخيرة. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفرادالعينة لدرجة توافر متطلبات إدارة الأزمة تعزى لمتغير مكان العمل لصالح معلمي المدارس الخاصة، وفي متغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية والثانوية، وفي متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة أقل من (١٠ سنوات).

وأجرت الظفر والعمود (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع تطبيق الصلاحيات المتعلقة بإدارة الأزمات الممنوحة لقائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ودرجة إسهامها في إدارة الأزمات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طُبقت على (٤٠٠) قائدة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق وإسهام الصلاحيات الممنوحة لقائدات المدارس جاءت بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي والخبرة، وكانت الفروق لمتغير حجم المدرسة ولصالح المدارس الأكبر حجمًا.

وهدفت دراسة السبيعي (٢٠١٩) إلى معرفة مستوى التمكين ومستوى الالتزام التنظيمي لدى القيادات التربوية بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية، واستكشاف العلاقات بينهما. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال عينة عشوائية مكونة من (٩٢) فردًا أجابوا على استبانة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين الإداري بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية كان مرتفعًا، وأن مستوى الالتزام التنظيمي كان مرتفعًا. ووجود علاقة موجبة دالة بين التمكين الإداري من جهة وبين الالتزام التنظيمي من جهة أخرى.

وأجرت الكسر (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع المناخ التنظيمي في إدارة التعليم بالرياض، وعلاقته بإدارة الأزمات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على عينة مكونة من (٣٢١) فردًا، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن المناخ التنظيمي السائد يعزز المشاركة في إدارة الأزمات من خلال التمكين، وأن مستوى إدارة الموظفين للأزمات جاء مرتفعًا، وعدم وجود فروق دالة في تصورات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي.

أما دراسة عسيري (٢٠٢٠) فهدفت إلى التعرف إلى دور مديرات رياض الأطفال في إدارة الأزمات في رياض الأطفال بمحايل عسير. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة وُزعت على (٢٥) مديرة وإدارية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مديرات رياض الأطفال يواجهن الأزمات بدرجة متوسطة من جانب تحديد الإمكانات، وتشكيل فرق العمل، واتخاذ قرارات حاسمة. كما تعمل المديرات على تفويض الصلاحيات وتمكين العاملات معهن لكي يعملن على مواجهة الأزمات، واتخاذ إجراءات التعافي بعد انتهائها.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال ما تقدم من دراسات، لاحظت الباحثة أن أهداف معظم الدراسات تمحورت حول واقع التمكين الإداري وواقع إدارة الأزمات، وتبين اتفاق الدراسات على أهمية التمكين الإداري؛ لتسيير عمل المؤسسات التربوية (الروقي، ٢٠١٦؛Mestry, 2017؛Nelson, 2018) ، وأن النظم والإدارات التربوية تعمل على إدارة الأزمات بما يتفق وطبيعة عملها (العيسى والألفي، ٢٠١٩؛ الظفر والعمود، ٢٠١٩) ، ويلاحظ من خلال الدراسات أنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي (السبيعي، ٢٠١٩) ، والمنهج الوصفي المسحي (الظفر والعمود، ٢٠١٩) في حين أن دراسات

أخرى استخدمت المنهج النوعي (Nelson, 2018). ومن جانب العينة، تنوعت عينات الدراسات بين القادة التربويين (الكسر، ٢٠١٩؛ عسري، ٢٠٢٠)، والمعلمين (العيسى والألفي، ٢٠١٩) من كلا الجنسين وفي المدارس الحكومية والخاصة على حد سواء. كما وظفت معظم الدراسات الاستبانة كأداة لجمع البيانات ومنها (الروقي، ٢٠١٦، العيسى والالفي، ٢٠١٩، الكسر، ٢٠١٩، عسيري، ٢٠٢٠) ، فيما وظفت دراسات أخرى المقابلات الشخصية ومنها (Mestry, 2017؛ Nelson, 2019).

وتتفق الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التمكين الإداري وإدارة الأزمات، لكنها تتميز عنها في أنها تتناول الموضوع من جانب العلاقة بين المتغيرين من وجهة نظر العاملين الإداريين والمشرفين في إحدى مكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، وهو ما لم تقم به الدراسات المحلية ، والتي تناولت متغيرات أخرى مثل إدارة الأزمات بشكل منفرد (العيسى والألفي، ٢٠١٩، الظفر والعمود، ٢٠١٩؛ عسيري، ٢٠٢٠) ، والتمكين الإداري بشكل منفرد (الروقي، ٢٠١٦)، والتمكين الإداري والالتزام التنظيمي (السبيعي، ٢٠١٩). لذلك تتميز الدراسة الحالية عنها في هدفها ومنهجيتها، بتناول العلاقة الارتباطية بن المتغيرين. وقد استفادت الدراسة من الاطلاع على هذه الدراسات في تعميق الفهم بمشكلة الدراسة، وإثراء الإطار النظري، وفي الإعداد لأداة الدراسة، وفي مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين من إداريين ومشرفين في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٣٤) فردًا. وقد قامت الباحثة بإجراء مسح كامل لمجتمع الدراسة ونشر الاستبيان بشكله الإلكتروني والتواصل مع كافة العاملين بمختلف طرق الاتصال للإجابة عنه. وقد استردت الباحثة (١١٩) استبانة صالحة للتحليل، واعتبرتها عينة للدراسة الحالية. ويبين الجدول رقم (١) توزع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها، على النحو التالي:

**جدول (١)**

**التكرارات والنسب المئويةحسب متغيرات الدراسة**

| | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 25 | 21.0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | أنثى | 94 | 79.0 |
| المسمى الوظيفي | إداري | 71 | 59.7 |
| | إشراف | 48 | 40.3 |
| الخبرة | ٥ سنوات فأقل | 31 | 26.1 |
| | ٦-١٠ سنوات | 43 | 36.1 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 45 | 37.8 |
| | **المجموع** | **119** | **100.0** |

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة بالعودة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة من مثل (الزعبير، ٢٠١٧؛ إبراهيم، ٢٠١٨؛ السبيعي، ٢٠١٩؛ الظفر والعمود، ٢٠١٩) ، حيث تضمن الاستبانة بصورتها الأولية المعلومات الديمغرافية للمستجيب، و(١٥) فقرة تقيس التمكين الإداري موزعة على أبعاد: تفويض الصلاحيات، وتكوين فريق العمل، والتواصل الفعال، و(١٥) تقيس إدارة الأزمات موزعة على أبعاد: تحديد الأزمة وتشخيصها، ووضع الأهداف، واحتواء الضرر وتحديد البدائل

صدق الاستبانة

**أ. صدق المحكمين:**

تم التحقق من صدق المحتوى الاستبانة بعرضها على مجموعه من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيةالسعودية, بهدف إبداء الرأي والتأكد من صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها،وإضافة أية ملاحظات من شأنها تعديل الاستبانة بشكل أفضل. وفي ضوء آراء المحكمين تم إضافة لبعض الفقرات وإعادة الصياغة لبعض الفقرات، وتم اعتماد نسبة موافقة (٨٠%) بين المحكمين لغايات تعديل الفقرات. واستقرت الاستبانة على نفس الأبعاد وضمن (٣٠) فقرة تقيس التمكين الإداري وإدارة الأزمات.

**ب. صدق البناء**

**أولًا- مؤشرات صدق البناء لفقرات التمكين الإداري**

**صدق البناء :التمكين الإداري**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) من عينة الدراسة، حيث

تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل مابين (٠,٧٣-٠,٩٠)، ومع المجال (٠,٧١-٠,٩٢) والجدول (٢) يبين ذلك.

**جدول(٢)**

**معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **.83 | **.80 | 6 | **.92 | **.90 | 11 | **.90 | **.82 |
| 2 | **.89 | **.89 | 7 | **.86 | **.85 | 12 | **.92 | **.88 |
| 3 | **.83 | **.74 | 8 | **.84 | **.74 | 13 | **.86 | **.84 |
| 4 | **.91 | **.89 | 9 | **.71 | **.73 | 14 | **.76 | **.79 |
| 5 | **.87 | **.80 | 10 | **.80 | **.74 | 15 | **.87 | **.82 |

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط كل مجالبالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول(٣)**

**معاملات الارتباط بين المجالاتببعضها والدرجة الكلية**

| | تفويض الصلاحيات | تكوين فريق العمل | التواصل الفعال | التمكين الإداري |
|---|---|---|---|---|
| تفويض الصلاحيات | 1 | | | |
| تكوين فريق العمل | .854** | 1 | | |
| التواصل الفعال | .864** | .905** | 1 | |
| التمكين الإداري | .947** | .961** | .964** | 1 |

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير الى درجة مناسبة من صدق البناء.

**ب- مؤشرات صدق البناء لفقرات إدارة الأزمات**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من عينة الدراسة تكونت من (٣٠)فردًا، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل مابين (٠,٨٦-٠,٩٧)، ومع المجال (٠,٨٧-٠,٩٨) والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول(٤)**

**معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | .90** | .88** | 21 | .93** | .92** | 26 | .93** | .90** |
| 17 | .96** | .93** | 22 | .94** | .92** | 27 | .93** | .94** |
| 18 | .90** | .90** | 23 | .96** | .94** | 28 | .95** | .94** |
| 19 | .96** | .94** | 24 | .98** | .97** | 29 | .97** | .93** |
| 20 | .92** | .89** | 25 | .87** | .86** | 30 | .98** | .96** |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط كل مجالبالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالاتببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول(٥)**

**معاملات الارتباط بين المجالاتببعضها والدرجة الكلية**

| | تحديد الأزمة وتشخيصها | وضع الأهداف | احتواء الضرر وتحديد البدائل | إدارة الأزمات |
|---|---|---|---|---|
| تحديد الأزمة وتشخيصها | 1 | | | |
| وضع الأهداف | .945** | 1 | | |
| احتواء الضرر وتحديد البدائل | .935** | .957** | 1 | |
| إدارة الأزمات | .978** | .986** | .982** | 1 |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير الى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيقها، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على (٢٠) فردًا من عينة الدراسة ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي

حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٦) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

**جدول (٦)**

**معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية**

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| تفويض الصلاحيات | 0.94 | 0.92 |
| تكوين فريق العمل | 0.92 | 0.92 |
| التواصل الفعال | 0.90 | 0.91 |
| التمكين الإداري | 0.95 | 0.96 |
| | | |
| تحديد الأزمة وتشخيصها | 0.92 | 0.95 |
| وضع الأهداف | 0.95 | 0.94 |
| احتواء الضرر وتحديد البدائل | 0.94 | 0.93 |
| إدارة الأزمات | 0.96 | 0.97 |

**تصحيح أداة الدراسة:**

تم تصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:من ١,٠٠– ٢,٣٣ قليلة من ٢,٣٤– ٣,٦٧ متوسطةمن ٣,٦٨– ٥,٠٠ كبيرة ... وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

$$\frac{٥-١}{٣} = ١,٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدراسة

**أولاً: المتغيرات المستقلة :**

- الجنس :وله فئتان) ذكر، أنثى.(
- المسمى الوظيفي وله فئتان (إداري، إشراف)
- الخبرة ولها ثلاثة مستويات (٥ سنوات فأقل،٦ سنوات– ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

**ثانياً- المتغير التابع**

- تصورات أفراد عينة الدراسة للعلاقة بين التمكين الإداري وإدارة الأزمات

**المعالجة الإحصائية:**

استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية، وتحليل التباين الثلاثي، وتحليل الانحدار الخطي المتدرج للإجابة عن أسئلة الدراسة

نتائج الدراسة

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى التمكين الإداري في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين الإداري في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين، والجدول (٧) يوضح ذلك.

**جدول (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين الإداري في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | تكوين فريق العمل | 3.69 | 1.040 | مرتفع |
| 2 | 1 | تفويض الصلاحيات | 3.59 | .975 | متوسط |
| 3 | 3 | التواصل الفعال | 3.59 | 1.018 | متوسط |
| | | التمكين الإداري | 3.62 | .966 | متوسط |

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.59-3.69) بدرجة تقدير تراوحت بين متوسطة ومرتفعة، حيث جاءتكوين فريق العمل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.69) بدرجة مرتفعة، بينما جاء كل من تفويض الصلاحيات، والتواصل الفعال في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) بدرجة تقدير متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للتمكين الإداريككل(3.62) بدرجة تقدير متوسطة.وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

**المجال الأول: تفويض الصلاحيات**

**جدول (٨)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتفويض الصلاحيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢ | يثق مكتب التعليم بقدرة العاملين على تنفيذ واجباتهم | 3.98 | .983 | مرتفع |
| ٢ | ١ | يفوض مكتب التعليم الصلاحيات الكاملة للعاملين لتأدية مهامهم | 3.67 | 1.059 | متوسط |
| ٣ | ٤ | يتمتع العاملون بالمرونة الكاملة في العمل داخل مكتب التعليم | 3.61 | 1.151 | متوسط |
| ٤ | ٥ | يمنح مكتب التعليم العاملين فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات | 3.36 | 1.226 | متوسط |
| ٥ | ٣ | يقوم مكتب التعليم بتفويض جميع الصلاحيات للعاملين | 3.31 | 1.155 | متوسط |
| | | تفويض الصلاحيات | 3.59 | .975 | متوسط |

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.31–3.98)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على"يثق مكتب التعليم بقدرة العاملين على تنفيذ واجباتهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.98)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣) ونصها "يقوم مكتب التعليم بتفويض جميع الصلاحيات للعاملين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.31). وبلغ المتوسط الحسابي لتفويض الصلاحيات ككل (٣,٥٩).

**المجال الثاني: تكوين فريق العمل**

**جدول (٩)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتكوين فريق العملمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٩ | يتبادل العاملون في مكتب التعليم الخبرات والتجارب | 3.80 | 1.132 | مرتفع |
| ٢ | ٦ | يرسي مكتب التعليم الثقة بين العاملين ورؤسائهم في العمل | 3.75 | 1.230 | مرتفع |
| ٣ | ٨ | يدعم مكتب التعليم العمل الجماعي وتشجع عليه | 3.71 | 1.143 | مرتفع |
| ٤ | ٧ | يسمح مكتب التعليم للموظفين بالتعبير عن آرائهم بحرية في الاجتماعات | 3.65 | 1.293 | متوسط |
| ٥ | ١٠ | يقدم مكتب التعليم حاجات الفريق على حاجات الفرد | 3.55 | 1.141 | متوسط |
| | | تكوين فريق العمل | 3.69 | 1.040 | مرتفع |

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.55–3.80)، حيث جاءت الفقرة رقم (٩) والتي تنص على"يتبادل العاملون في مكتب التعليم الخبرات والتجارب" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.80)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصها "يقدم مكتب التعليم حاجات الفريق على حاجات الفرد" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.55). وبلغ المتوسط الحسابي لتكوين فريق العمل ككل (٣,٦٩).

**المجال الثالث: التواصل الفعال**

**جدول (١٠)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالتواصل الفعالمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٢ | تتميز تعليمات العمل بالدقة والوضوح | 3.83 | 1.084 | مرتفع |
| ٢ | ١٣ | يتواصل العاملون مع أصحاب القرار في المكتب بحرية | 3.69 | 1.274 | مرتفع |
| ٣ | ١١ | تتسم الاتصالات داخل وحدات المكتب بالسرعة | 3.57 | 1.190 | متوسط |
| ٤ | ١٥ | يتسم العمل بالهرمية والتسلسل المنطقي | 3.50 | 1.141 | متوسط |
| ٥ | ١٤ | يتوفر في المكتب نظام معلومات يوفر البيانات اللازمة للعمل بشكل دقيق | 3.34 | 1.196 | متوسط |
| | | التواصل الفعال | 3.59 | 1.018 | متوسط |

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.34–3.83)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على"تتميز تعليمات العمل بالدقة والوضوح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٤) ونصها "يتوفر في المكتب نظام معلومات يوفر البيانات اللازمة للعمل بشكل دقيق" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.34). وبلغ المتوسط الحسابي للتواصل الفعال ككل (٣,٥٩).

**السؤال الثاني: "ما مستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جدول (١١)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | 2 | وضع الأهداف | 3.65 | 1.093 | متوسط |
| ٢ | 1 | تحديد الأزمة وتشخيصها | 3.57 | 1.177 | متوسط |
| ٣ | 3 | احتواء الضرر وتحديد البدائل | 3.51 | 1.143 | متوسط |
| | | إدارة الأزمات | 3.57 | 1.108 | متوسط |

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥١-٣,٦٥) بدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءوضع الأهداف في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) بدرجة تقدير متوسطة،، بينما جاء احتواء الضرر وتحديد البدائل في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١) بدرجة تقدير متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لإدارة الأزماتككل (٣,٥٧) بدرجة تقدير متوسطة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

**المجال الأول: تحديد الأزمة وتشخيصها**

**جدول (١٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتحديد الأزمة وتشخيصهامرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢ | البحث عن أسباب الأزمة وتحديدها | 3.64 | 1.260 | متوسط |
| ٢ | ١ | الاعتراف بوجود أزمة | 3.62 | 1.262 | متوسط |
| ٣ | ٤ | تحديد ملامح الأزمة ونتائجها المترتبة | 3.60 | 1.230 | متوسط |
| ٤ | ٣ | توفير البيانات والمعلومات لمعرفة أسباب الأزمة | 3.53 | 1.294 | متوسط |
| ٥ | ٥ | يتم دراسة أجزاء الأزمة كل على حدة باعتبارها حالة مستقلة | 3.45 | 1.148 | متوسط |
| | | تحديد الأزمة وتشخيصها | 3.57 | 1.177 | متوسط |

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.45-3.64)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على"البحث عن أسباب الأزمة وتحديدها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.64)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها "يتم دراسة أجزاء الأزمة كل على حدة باعتبارها حالة مستقلة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.45). وبلغ المتوسط الحسابي لتحديد الأزمة وتشخيصها ككل (٣,٥٧).

**المجال الثاني: وضع الأهداف**

**جدول (١٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بوضع الأهداف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٦ | يتم تحديد أهداف العمل في مكتب التعليم بوضوح | 3.79 | 1.134 | مرتفع |
| ٢ | ٩ | وضع أهداف مرنة قابلة للتطبيق | 3.64 | 1.162 | متوسط |
| ٢ | ١٠ | وضع أهداف لحل الأزمة تكون مقاسة وواقعية | 3.64 | 1.133 | متوسط |
| ٤ | ٨ | تنويع الأهداف وفق احتياجات العمل بما يحلّ الأزمة | 3.60 | 1.137 | متوسط |
| ٥ | ٧ | تركز الأهداف في المقام الأول على مواجهة الأزمة | 3.59 | 1.203 | متوسط |
| | | وضع الأهداف | 3.65 | 1.093 | متوسط |

يبين الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.59–3.79)، حيث جاءت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على"يتم تحديد أهداف العمل في مكتب التعليم بوضوح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.79)، بينما جاءت الفقرة رقم (٧) ونصها "تركز الأهداف في المقام الأول على مواجهة الأزمة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.59). وبلغ المتوسط الحسابي لوضع الأهداف ككل (٣,٦٥).

**المجال الثالث: احتواء الضرر وتحديد البدائل**

**جدول (١٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة باحتواء الضرر وتحديد البدائلمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٣ | يتم وضع خطط بديلة لمواجهة الأزمة | 3.56 | 1.183 | متوسط |
| ١ | ١٥ | يتم توليد البدائل والقرارات وصولًا للحل | 3.56 | 1.198 | متوسط |
| ٣ | ١٤ | يتم وضع سيناريو الحل وخطواته | 3.51 | 1.220 | متوسط |
| ٤ | ١٢ | تتوفر البيانات والأدوات التي يمكن من خلالها تقييم الأضرار | 3.48 | 1.104 | متوسط |
| ٥ | ١١ | يتم السيطرة على الأزمة بوقت قياسي | 3.41 | 1.224 | متوسط |
| | | احتواء الضرر وتحديد البدائل | 3.51 | 1.143 | متوسط |

يبين الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.41–3.56)، حيث جاءت الفقرتان رقم (١٣، و١٥) ونصهما "يتم وضع خطط بديلة لمواجهة الأزمة"، و"يتم توليد البدائل والقرارات وصولًا للحل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.56)، بينما جاءت الفقرة رقم

(١١) ونصها "يتم السيطرة على الأزمة بوقت قياسي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.41). وبلغ المتوسط الحسابي لاحتواء الضرر وتحديد البدائل ككل (٣,٥١).

**السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التمكين ومستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي تعزى لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة؟".**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين ومستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم حسب متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة والجدول أدناه يبين ذلك.

**أولا: مستوى التمكين**

**جدول رقم (١٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين في مكتب التعليم حسب متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة**

| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 3.85 | .968 | 25 |
| | أنثى | 3.56 | .962 | 94 |
| المسمى الوظيفي | إداري | 3.33 | .944 | 71 |
| | إشراف | 4.06 | .831 | 48 |
| الخبرة | ٥ سنوات فأقل | 3.67 | .834 | 31 |
| | من ٦-١٠ سنوات | 3.32 | .981 | 43 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 3.88 | .975 | 45 |

يبين الجدول(١٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين في مكتب التعليم بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرةولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (١٦).

**جدول رقم (١٦)**

**تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة على مستوى التمكين في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .156 | 1 | .156 | .191 | .663 |
| المسمى الوظيفي | 9.663 | 1 | 9.663 | 11.818 | .001 |
| الخبرة | 1.472 | 2 | .736 | .900 | .409 |
| الخطأ | 93.213 | 114 | .818 | | |
| الكلي | 110.170 | 118 | | | |

يتبين من الجدول(١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف ٠,١٩١ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٦٦٣. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة ف 11.818 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001، وجاءت الفروق لصالح الإشراف. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف ٠,٩٠٠ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٤٠٩.

**ثانيا: مستوى إدارة الأزمات**

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم حسب متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة والجدول أدناه يبين ذلك.

**جدول رقم (١٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم حسب متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة**

| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 3.69 | 1.122 | 25 |
| | أنثى | 3.54 | 1.108 | 94 |
| المسمى الوظيفي | إداري | 3.27 | 1.083 | 71 |
| | إشراف | 4.03 | .990 | 48 |
| الخبرة | خمسة سنوات فأقل | 3.65 | .967 | 31 |
| | من ٦-١٠ سنوات | 3.24 | 1.114 | 43 |
| | اكثر من ١٠ سنولا | 3.84 | 1.136 | 45 |

يبين الجدول(١٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرةولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (١٨).

**جدول رقم (١٨)**

**تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة على مستوى إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 1.305 | 1 | 1.305 | 1.193 | .277 |
| المسمى الوظيفي | 12.341 | 1 | 12.341 | 11.287 | .001 |
| الخبرة | 2.155 | 2 | 1.077 | .985 | .376 |
| الخطأ | 124.649 | 114 | 1.093 | | |
| الكلي | 144.933 | 118 | | | |

يتبين من الجدول(١٨)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 1.193 وبدلالة إحصائية بلغت 0.277. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة ف 11.287 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001، وجاءت الفروق لصالح الإشراف. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 0.985وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٣٧٦.

**السؤال الرابع: "هل هناك أثر للتمكين الإداري بأبعاده المختلفة في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرجلأثر التمكين الإداري بأبعاده المختلفة في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين، كما هو مبين في الجداول الآتية.

**جدول (١٩)**

**تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر التمكين الإداري بأبعاده المختلفة في إدارة الأزمات في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من وجهة نظر العاملين**

| المتغير التابع | المتنبئات | المعامل B | الارتباط المتعدد | التباين المفسر $R^2$ | $R^2$ | قيمة ف | دلالة ف الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إدارة الأزمات | التواصل الفعال | .554 | .911 | .830 | .830 | 572.731 | .000 |
| | تكوين فريق العمل | .480 | .933 | .871 | .040 | 390.524 | .000 |

يتبين من الجدول (١٩) أنعوامل التمكين الإداري الداخلة وضحت حوالي ٨٧,١% من التباين الحاصل في إدارة الأزمات، فقد وضح عامل التواصل الفعال ٨٣% من التباين، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال إحصائيا (<□٠,٠٠١) في التنبؤ بإدارة الأزمات، كما أضاف عامل تكوين فريق العمل ٤% من التباين، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال إحصائيا (<□٠,٠٠١) في التنبؤ بإدارة الأزمات، أما عامل تفويض الصلاحيات فلم يسهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بإدارة الأزمات.

مناقشة نتائج الدراسة

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

بينت نتائج السؤال الأول أن مستوى التمكين الإداري جاء متوسطًا، حيث احتل بُعد تكوين فريق العمل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.69) بدرجة مرتفعة، بينما جاء كل من تفويض الصلاحيات، والتواصل الفعال في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) بدرجة تقدير متوسطة. وتعني هذه النتيجة أن العاملين في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي يتمتعون بمستوى يتراوح بين المتوسط والمرتفع من التمكين الإداري في ممارسة الأعمال الموكولة إليهم، فالإدارة العليا تفوضهم بتكوين فرق العمل التي من خلالها يستطيعون تسيير أعمال الإدارة؛ ففرق العمل والتعاون فيما بينها خير وسيلة لتنظيم العمل وإنجازه بالوقت المناسب. كما أن الباحثة تعزو هذه النتيجة إلى التطوير الإداري والتنظيمي في المؤسسات التربوية السعودة في ظل رؤية ٢٠٣٠ والذي يحفز العاملين على المشاركة في صنع القرارات وتنفيذها، وبالتالي توفر الثقة الكاملة بالعاملين مما يساعدهم على ممارسة مختلف صلاحيات العمل. وترى الباحثة إن تكوين فرق العمل وتفويض الصلاحيات أمر مناسب جدًا في تنفيذ الأعمال التربوية الإدارية والفنية والإشرافية كونها أعمال متشعبة، وتتم داخل الإدارة وخارجها، لذا فإن حصر السلطة والصلاحية في يد فئة معينة من العاملين أو الإداريين غير ممكن. كما أن اتباع مكتب الخفجي التعليمية لأساليب الإدارة التربوية الحديثة يبين مدى التمكين الإداري للإداريين والمشرفين، وهذا الأمر برمته ينعكس على قدرة الإدارة التعليمية في تسيير أعمالها، ومواجهة الحالات والمشكلات الطارئة التي قد تعترض سبيل العمل.

وفي هذا السياق يرى سميث ورايلي (Smith & Riley, 2012) أن الإدارة التربوية التي تعمل على تمكين موظفيها هي من تكوّن الرؤيا وتشجع أصحاب الرؤى والمبادرات، كما تعمل على تشكيل فرق العمل الماهرة القادرة على الاستماع، والتأمل، والتواصل، والتعلم، ووضع الخطط الفعالة في أثناء الأزمة وبعدها، فضلًا عن أن هذه الإدارة هي التي تضمن وجود اتصالات مفتوحة ومتواصلة بين الكادر التربوي، بحيث يتمكن من أداء دوره الفعا في مواجهة الأزمة والعمل على التخلص منها

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة الروقي (٢٠١٦) التي بينت أن التمكين الإداري لدى قادة وقائدات المدارس جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء بعد التقليد والمحاكاة في المرتبة الأولى، بينما جاء بعد النمو المهني في المرتبة الأخيرة. كما اتفقت نتيجة السؤال الأول مع نتيجة دراسة مستري (Mestry, 2017) التي بينت أن مستوى تمكين قادة المدارس كان متوسطًا، حيث عن التمكين الإداري يمكن المدير من حل المشكلات وإدارة الأزمات بفعالية.

في حين اختلفت نتيجة السؤال الأول في جزء منها مع نتيجة دراسة السبيعي (٢٠١٩) التي بينت أن النتيجة الكلية لمستوى التمكين الإداري بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية كان مرتفعًا، وربما يعود الاختلاف هنا لاختلاف طبيعة عينة الدراسة والأداة المستخدمة فيها والتي تناولت الالتزام التنظيمي.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

بينت نتائج السؤال الثاني أن مستوى إدارة الأزمات جاء متوسطًا، حيث جاء بُعد وضع الأهداف في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) بدرجة تقدير متوسطة،، بينما جاء احتواء الضرر وتحديد البدائل في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١) بدرجة تقدير متوسطة. وتبدو هذه النتيجة مبررة فالعاملين في مكتب التعليم بالخفجي يدركون أهمية المبادرة لمواجهة الأزمات والعمل على التخلص منها، حيث إن أول خطوة من خطوات المواجهة تكون بوضع الأهداف التي من خلالها يتم بناء خطط إدارة الأزمات. وعندما يتم وضع الأهداف وإعداد خطط إدارة الأزمة فإنه يتم تقييم البدائل واحتواء الضرر الناتج عن الأزمات. وترى الباحثة إن مكتب التعليم بالخفجي لا بد من أن تزيد من وعي العاملين لديه بكافة مراحل الأزمة، وخطوات المواجهة وذلك من خلال ورش العمل والتدريب على المواجهة، لأهمية الوعي والتدريب في عمليات المواجهة وإدارة الأزمات. وفي ذات السياق يرى الدوري وصالح (٢٠٠٩) أن الاستجابة الفعالة للأزمات تقتضي إلى جانب التمكين الإعداد والتدريب المسبق المناسب لكافة العاملين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مستري (Mestry, 2017) التي بينت أن مستوى إدارة الأزمات في المدارس جاء متوسطًا. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السبيعي والألفي (٢٠١٩) التي بينت أن مستوى إدارة الأزمات في محافظة القنفذة جاء بدرجة متوسطة. كما بينت دراسة نيلسون (Nelson, 2018) اتفاق أفراد العينة على أن الإدارة الفعالة للأزمات يجب أن تشتمل على توفير المعلومات الأساسية لفرق العمل، وتمكينهم من اتخاذ القرارات ووضع خطط العمل التنفيذية. واختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة الكسر (٢٠١٩) التي بينت أن مستوى إدارة الأزمات جاء مرتفعًا، وربما يعود الاختلاف هنا لاختلاف طبيعة أداتي الدراستين والعينات.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة حول مستوى التمكين الإداري بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس والخبرة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر المسمى الوظيفي وجاءت الفروق لصالح الإشراف. وتبدو هذه النتيجة مبررة فالمشرفين والمشرفات أكثر اتصالًا مع الميدان التربوي من الإداريين من خلال طبيعة عملهم، وهم بحاجة أكثر للتمكين والحصول على مزيد من الصلاحيات كي يتمكنوا من ممارسة عملهم؛ وبالتالي هم أكثر قدرة من غيرهم على إدراك أهمية التمكين الإداري والحصول على مزيد من الصلاحيات. ومن خلال طبيعة العمل الإشرافي يمكن ملاحظة إن المشرفين والمشرفات يشكلون فرق عمل تعاونية مشتركة، يمكن لها أن تتبادل الرأي والمشورة وتبادل الصلاحيات فيما بينها. وفيما يتعلق بالجنس والخبرة فلم تظهر أية فروق لأن الجميع يعملون في إطار نظام إداري واحد، وتتسم طبيعة العمل الذي يقومون به بالتشابه، فالعمل الإداري يمارسه الرجال والنساء على حد سواء وبغض النظر عن خبراتهم.فالقائد التربوي الذي يمتلك الصلاحيات يكون قادر على وضع الخطط ومواجهة التحديات (Gil, Moya & Bellido, 2018)، وهنا لم يتم تحديد الجنس والخبرة كشرط لعملية التمكين الإداري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الروقي (٢٠١٦) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري تعزى للنوع الاجتماعي (قائد، قائدة). كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الظفر والعمود (٢٠١٩) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

وفيما يتعلق بإدارة الأزمات بينت النتائجعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس والخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر المسمى الوظيفي، وجاءت الفروق لصالح الإشراف. وتبدو النتيجة مبررة فالمشرف التربوي والمشرفة التربوية وبغض النظر عن خبرتهم وبحسب طبيعة عملهم يتعرضون أو يواجهون أزمات تربوية أكبر في الميدان، وبالتالي هم أكثر قدرة على تقييم حجم هذه الأزمات، ومعرفة مستويات مواجهتها وإداراتها، أكثر من الإداريين الذي يعملون ضمن أقسام داخل المكتب ويشكلون فريقًا يمكنهم من خلاله التعامل مع كل المشكلات التي يعترضونها. ويشير الأدب التربوي أنه لكي تتمكن مكاتب التربية والتعليم والمدارس الملحقة بها من إدارة الأزمات التي تواجهها لا بد من توفير سياق إداري وبيئة تؤدي إلى التحول من نمط العمل الهرمي التقليدي الروتيني، إلى النمط الديمقراطي الذي يعمل على تمكين العاملين، وترسيخ مفهوم المشاركة والإحساس بالمسؤولية لديهم؛ فالموظف الذي يتمتع بالثقة والتمكين قادر على اتخاذ القرارات المناسبة وقت الأزمات، والمعلم الذي يتم تمكينه قادر على اتخاذ القرارات التي تضمن الإبداع في عمله، والقائد التربوي الذي يمتلك الصلاحيات يكون قادر على وضع الخطط ومواجهة التحديات (Gil, Moya & Bellido, 2018).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكسر (٢٠١٩) التي بينت أن المناخ التنظيمي السائد يعزز المشاركة في إدارة الأزمات من خلال التمكين بغض النظر عن جنس وخبرات العاملين.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

أنعوامل التمكين الإداري الداخلة وضحت حوالي ٨٧,١% من التباين الحاصل في إدارة الأزمات، فقد وضح عامل التواصل الفعال ٨٣% من التباين، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بإدارة الأزمات، كما أضاف عامل تكوين فريق العمل ٤% من التباين، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بإدارة الأزمات، أما عامل تفويض الصلاحيات فلم يسهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بإدارة الأزمات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التمكين الإداري بما يتضمن من تفويض للصلاحيات، وتشكيل فرق العمل بوضع خطط المواجهة يمكن العاملين فيمكتب التعليم بمحافظة الخفجي من مواجهة الأزمات التي تتصف بالغالب بالمفاجأة، وتصاعد الأحداث، ونقص المعلومات، وفقدان السيطرة؛ لذلك فالتمكين وفتح قنوات الاتصال الفعال بين الأقسام المختلفة يمكن العاملين من التنبؤ بالأزمات وإدارتها بشكل فعال. كما إن إدارة الأزمات لا تكون ناجحة إذا ما انحصرت السلطة بيد جهة واحدة؛ فلا يمكن لفرد واحد أن يتصدى لها، ومن هنا يكون لتكاتف جهود العاملين، وامتلاكهم للصلاحيات المناسبة أن يؤدي للتعرف إلى الأزمات،

والتنبؤ بها، ومن ثم وضع خطط المواجهة المناسبة. ولهذا الرأي ما يدعمه في الأدب التربوي حيث تبرزالعلاقة بين التمكين الإداري وإدارة الأزمات في أن الإدارة القادرة على تمكين وتشجيع تمكين منسوبيها فإنها في هذه الحالة تعمل على إعداد وتهيئة الظروف التي تسمح لهم بممارسة مهنيتهم وقدراتهم في الإشراف على العمل وتسييره في ظل أية أزمة طارئة؛ وذلك يجعلهم قادرين على إدارة الأزمات من خلال المبادرة والعمل الخلاّق الذي تستثيره الرغبة في الإنجاز والعمل في ظل تشاركية اتخاذ القرارات (Areiqat & Zamil, 2011). كما إن الإدارة التربوية التي تعمل على تمكين موظفيها هي من تكوّن الرؤيا وتشجع أصحاب الرؤى والمبادرات، كما تعمل على تشكيل فرق العمل الماهرة القادرة على الاستماع، والتأمل، والتواصل، والتعلم، ووضع الخطط الفعالة في أثناء الأزمة وبعدها، فضلًا عن أن هذه الإدارة هي التي تضمن وجود اتصالات مفتوحة ومتواصلة بين الكادر التربوي، بحيث يتمكن من أداء دوره الفعا في مواجهة الأزمة والعمل على التخلص منها(Smith & Riley, 2012).

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة مودلاي (Moodley, 2012) في جنوب إفريقيا إلى الكشف عن الممارسات القيادية في المدارس وعلاقتها بالتمكين وإدارة الأزمات التي أكدت على أن التخلص من المركزية، وفرض الذات، وعدم توفر دعم الزملاء، يسهل على العاملين إدارة الأزمات. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نيلسون (Nelson, 2018) التي بينت وجود علاقة ارتباط دالة بين تمكين العاملين وقدرتهم على إدارة الأزمات. وبينت النتائج اتفاق أفراد العينة على أن الإدارة الفعالة للأزمات يجب أن تشتمل على توفير المعلومات الأساسية لفرق العمل، وتمكينهم من اتخاذ القرارات ووضع خطط العمل التنفيذية. ودراسة السبيعي(٢٠١٩) التي بينت ووجود علاقة موجبة دالة بين التمكين الإداري من جهة وبين الالتزام التنظيمي من جهة أخرى.

التوصيات

**في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:**

- ضرورة تدريب العاملين في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي على كيفية إدارة الأزمات من جانب وضع خطط احتواء الضرر، والتواصل الفعال، وتحديد البدائل لكي يتمكنوا من إدارة الأزمات بفعالية.
- تعزيز التواصل الإداري الفعال من خلال خطة واضحة المعالم لكي يتمكن العاملين في مكتب التعليم بمحافظة الخفجي من امتلاك كافة الصلاحيات التي تمكنهم من اعمل على مواجهة الأزمات وإداراتها.

- دعوة مكتب التعليم بمحافظة الخفجي لتبني نظام إداري حديث ينتقل من الروتين والتقليدية، إلى المرونة والتمكين الإداري لتمكين العاملين من إدارة الأزمات.
- إجراء المزيد من الدراسات وعلى شرائح أوسع من الموظفين في القطاع التربوي، وإجراء دراسات مقارنة مع قطاعات أخرى في المملكة العربية السعودية.

المراجع

**أ- المراجع العربية**


إبراهيم، مبروك. (٢٠١٨). **التمكين الإداري: القيادات الجامعية نموذجًا**. القاهرة: مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية.

الأحمري، وفاء. (٢٠٢٠). دور التمكين الإداري في تحسين الأداء لقائدات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة خميس مشيط. **مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية**، ١(٦)، ١٩١-٢٤٢.

أفندي، عطية. (٢٠٠٣). **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

جمال الدين، نجوى والحبسية، رضية وحامد، نجلاء. (٢٠١٥). التمكين الإداري المفهوم والأبعاد. **مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٣**(٣)، ٤٥٣-٤٨٢.

الحربي، فهد. (٢٠١٩). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس إدارة التعليم بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، **دراسات: العلوم التربوية، ٤٦**(١)، ٨٥٧-٨٦٧.

الحسن، هدى. (٢٠١٩). التمكين الإداري وعلاقته بالمشاركة في صنع القرارات لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظرهن. **مجلة البحث العلمي في التربة، جامعة عين شمس، ٢٠**(٧)، ٥٠٧-٥٦٢.

الدوري، زكريا وصالح، أحمد. (٢٠٠٩). **إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ديري، زاهد. (٢٠١٦). **إدارة الأزمات الإدارية**. عمان: دار الابتكار للنشر والتوزيع.

الروقي، مطلق. (٢٠١٦). التمكين الإداري لدى قادة مدارس التعليم العام في محافظة عفيف. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥**(٨)، ٢٣٠-٢٥٨.

الزعبير، إبراهيم. (٢٠١٧). واقع التمكين الإداري لقادة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بدافعية الإنجاز. **مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس،** ١٨(١)، ١-٥٢.

السبيعي، عبيد. (٢٠١٩). التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى القيادات التربوية بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية. **المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٣٣**(١٣٢)، ٧٩-١٣٠.

السلمي، خالد والألفي، أشرف. (٢٠١٨). العلاقة بين التمكين الإداري والتميز التنظيمي لدى قادة المدارس بإدارة تعليم مكة المكرمة. **مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١٩**(١١)، ١٠٣-١٤٨.

الشعلان، فهد. (٢٠١٢). **إدارة الأزمات: الأسس والمراحل والآليات**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

الظفر، أمل والعمود، مها. (٢٠١٩). إسهام صلاحيات القيادة المدرسية في إدارة الأزمات بمدارس التعليم الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات. **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات ٢٢**(٢)، ١٩٥-١٢٨.

العدوان، عزت. (٢٠١٣). **العلاقة بين خصائص القيادة وإدارة الأزمات**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عسيري، العنود. (٢٠٢٠). إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١**(١١٩)، ٢٩٩-٣٣٨.

العميان، محمود. (٢٠٠٨). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العيسى، عبدالله و الألفي، أشرف. (٢٠١٩). متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥**(٨)، ٤٤٢-٤٨٠.

الكسر، شريفة. (٢٠١٩). دور المناخ التنظيمي في إدارة الأزمات: دارسة ميدانية بإدارة التعليم بالرياض. **دار سمات للدراسات والأبحاث**، ٨(٥)، ٥١-٦٢.

ملحم، يحيى.(٢٠٠٦). **التمكين كمفهوم إداري معاصر**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

النوح، عبد العزيز.(٢٠١٧). **التمكين الإداري مدخل لإصلاح المدرسة. رسالة التربية وعلم النفس.، السعودية، ١**(٥٧)، ٧٩-١٠٢.

وزارة التعليم.(٢٠٢٠).**مكتب التعليم بالخفجي**.استرجع من الموقع الإلكتروني www.edu.moe.gov.sa بتاريخ ٢٠٢٠/٦/٢٩ (8:55م).

المراجع الأجنبية

Areiqat, A., & Zamil. A. (2011). The Role of Empowerment in Crisis Management in Business Organizations. **Asian Journal of Business Management, 3**(3), 188-195.

Balyer, A. (2017). Teacher Empowerment: School Administrators. **Eurasian Journal of Educational Research, 70**(1),1-18.

Boyd, N., & Eric C. (2020). Sense of community responsibility at the forefront of crisis management, Administrative **Theory & Praxis, 1**(1), 2-13.

Busara, G. (2016). **Impact of employee's empowerment on organization Performance: a case study of government procurementService agency**. PhD Dissertation, University of Tanzania. Tanzania.

Clarke, N. (2001). Training as a Vehicle to Empower Careers. **Health and social Care in Community, 9**(2), 79-88.

Gil. A., Moya, B., & Bellido, J. (2018). Impact of Teacher Empowerment on Innovation Capacity. **Creative Commons, 1**(2), 222.

Ha, H. (2017). **Employee empowerment and organizational outcomesIn the public sector: a causal inference analysis**. PhD dissertation,Indiana University. USA.

Lee, N., & Nie, Y. (2015). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviors and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample, **Educational Management Administration & Leadership**,1(2), 1–24

Mensah, I. (2020). **Relationship Between Employees' Crisis Preparedness and Resilience in NonprofitOrganizations in Indiana**. PhD dissertation, Indian University.

Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century.**South African Journal of Education, 37**(1), 11-22.

Mitchell, K. (2017). **Employee Empowerment for a Multigenerational Workforce: An Integrative and Dynamic Model**. PhD dissertation, the faculty of Fielding Graduate University. USA.

Moodley , E. (2012). **Decision Making as an Activity of School Leadership: A Case Study, degree of Master of Education**, Unpublished Master Thesis,, University of Kwazulu, Natal, South Africa.

Moran, K., & Larwin, H.. (2017). Building Administrator's Facilitation of Teacher Leadership: Moderators Associated with Teachers' Reported Levels of Empowerment. **Journal of Organizational & Educational Leadership, 3**(1), 1-30.

Nelson, J. (2018). **Crisis Management Preparing School Leadership to Manage Critical Incidents: A Qualitative Case Study.** PhD dissertation. University of Phoenix. USA.

Richardosn, L. (2019). **The Relationship between Leader Empowering Behaviors and Employees' Structural and Psychological Empowerment among Mental Health Professionals.** PhD dissertation,Grand Canyon University, Arizona. USA.

Smith, L., & Riley, D. (2012), School leadership in times of crisis. **School Leadership & Management, 32**(1), 57-71.

Tindowen, D. (2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors. **European Journal of Educational Research, 8**(2),617 – 631.

Tokel, A., Ozkam, T., & Dagil, G. (2017). Crisis Management Skills of School Administrators in Terms of School Improvement: Scale Development. EURASIA **Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13**(11).757-779.

William, T. (2019). **Crisis Communication Systems Among K–12 School Principals.** PhD Dissertation, Nova Southeastern University. USA.