الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الازمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس

عنان فخري ذيب قاسم

202216671

أسماء لجنة الاشراف:

أ.د. زياد بركات

أ.د. محمد السفاسفة

أ.د. ماجد محمد الخياط

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج علم النفس التربوي

فلسطين، 2 / 2026

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

صفحة إجازة الأطروحة

الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الازمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس

عنان فخري ذيب قاسم

202216671

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 3.2.2026 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ.د. زياد بركات	المشرف الرئيس	
2. أ.د. محمد السفاسفة	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ.د. ماجد محمد الخياط	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 2 / 2026

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة الى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

إسم الطالب: عنان فخري ذيب قاسم

الرقم الجامعي: 202216671

التوقيع: عنان قاسم

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 16/02/2026

الإهداء

إلى روح والدي الحبيبين رحمهما الله، اللذين غرسا فيّ منذ طفولتي قيم الصبر والعطاء، وكانا مثالاً بهما في المثابرة والإخلاص، علّماني أن الطريق إلى النجاح يبدأ بالإيمان بالله ثم بالإصرار والعمل الجاد، فكان لذكراهما الطيبة أثر بالغ في أن أواصل مسيرتي العلمية رغم كل التحديات، رحمكما الله وأسكانكما فسيح جناته، وجعل هذا العمل في ميزان حسناتكما.

إلى زوجتي الغالية، رفيقة الدرب وشريكة الحياة، التي كانت سندي في كل خطوة، ووقفت إلى جانبي بتفهمها وصبرها، فخففت عني عناء الطريق ومنحتني الثبات في مواجهة الصعوبات، وإلى أولادي الأحبّة، الذين أضاؤوا حياتي بابتسامتهم وبراءتهم، وكانوا مصدر دافعي الأول للاستمرار، أهديكم ثمرة جهدي لتكون حافزاً لكم في طلب العلم والإصرار على تحقيق الطموحات.

إلى جميع مديري المدارس في محافظة القدس، أولئك الجنود المجهولين الذين يعملون في صمتٍ وصبر، ويواجهون تحديات تربوية ومجتمعية وسياسية معقدة بإيمان راسخ برسالتهم التربوية، وإصرار على غرس القيم وتعليم الأجيال، أهدي هذا العمل اعترافاً بجهودهم وتقديراً لدورهم القيادي والريادي في خدمة المجتمع المقدسي وتعزيز صمود مؤسساته التعليمية.

عنان فخري ذيب قاسم

الشكر والتقدير

أتقدّم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى لجنة الإشراف الموقّرة، إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور زياد بركات، الذي كان لي نعم المرشد والموجّه، بفضل حكمته وتوجيهاته العلمية الدقيقة التي أنارت لي الطريق، وإلى أستاذي العزيز الأستاذ الدكتور محمد السفاسفة، على ما قدّمه من دعم بنّاء وإرشاد متواصل كان له أبلغ الأثر في إنجاز هذا العمل، كما أتقدّم بجزيل الشكر إلى أستاذي الكريم الأستاذ الدكتور ماجد محمد الخياط، على ملاحظاته القيّمة وتشجيعه المستمر الذي أسهم في إثراء هذه الدراسة وصقل نتائجها.

ولا يفوتني أن أرفع أسمى معاني التقدير إلى جميع المحاضرين الذين تتلمذت على أيديهم خلال سنوات دراستي الثلاث الماضية، فقد كانوا لي معيناً في تحصيلي العلمي وبصمة مضيئة في مسيرتي الأكاديمية، وكما أتقدّم بالشكر إلى عمادة الجامعة الأمريكية ودور الكلية، القسم، التجهيزات والمرافق البحثية ومنسق ولجنة البرنامج الذين كان لهم الفضل وقدموا الارشاد والمساعدة لإنجاز هذا العمل على أكمل وجه.

الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الازمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس

أسم الطالب: عنان فخري ذيب قاسم

أسماء لجنة الاشراف:

أ.د. زياد بركات

أ.د. محمد السفاسفة

أ.د. ماجد محمد الخياط

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحصانة النفسية والمرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس، وعلاقتهما بقدرتهم على اتخاذ القرار أثناء الأزمات، مع اختبار دور الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار، وتكتسب الدراسة أهميتها في ضوء خصوصية البيئة التعليمية في القدس الشرقية وما تعانيه من أزمات وضغوط سياسية واجتماعية واقتصادية متشابكة.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أدوات لقياس أبعاد الحصانة النفسية: الالتزام، والسيطرة، والتحدي، وأبعاد المرونة النفسية: المثابرة، والتفاؤل، والتكيف السريع، والمرونة المعرفية، إضافة إلى أبعاد اتخاذ القرار: الإجرائي، والانفعالي، والمعرفي، بلغ حجم عينة الدراسة (133) مديرًا ومديرة من أصل مجتمع الدراسة الكلي البالغ (204)مديرًا ومديرة في محافظة القدس، وأظهرت النتائج أن مديري المدارس يتمتعون بمستويات مرتفعة من الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار، وقد تصدّر الالتزام أبعاد الحصانة، والمثابرة والتفاؤل أبعاد المرونة، بينما جاء التحدي والمرونة المعرفية بدرجات أدنى، أما في اتخاذ القرار، فقد تصدّر البعد الإجرائي، يليه الانفعالي، ثم المعرفي.

كشفت نتائج تحليل الارتباط عن وجود علاقات موجبة قوية بين المتغيرات الثلاثة، غير أن تحليل المسار أظهر أن المرونة النفسية هي العامل الأكثر تأثيراً في جودة اتخاذ القرار، في حين لم يظهر للحصانة النفسية دور وسيط دال، بل بدت انعكاساً للمرونة أكثر من كونها آلية مفسرة للعلاقة، أما المتغيرات الديموغرافية: الجنس، والخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة، فلم تُظهر فروقاً دالة، باستثناء بُعد "التكيف السريع" الذي جاء لصالح مديري المدارس الحكومية.

خلصت الدراسة إلى أن المرونة النفسية تعد المحدد الرئيس لجودة اتخاذ القرار في الأزمات، بينما تمثل الحصانة نتاجاً لها، وتوصي الدراسة بتطوير برامج تدريبية لتعزيز المرونة النفسية والضبط الانفعالي والتخطيط الاستراتيجي، بما يسهم في رفع جاهزية مديري المدارس في القدس لمواجهة الأزمات بكفاءة وفاعلية.

الكلمات المفتاحية: الحصانة النفسية، المرونة النفسية، اتخاذ القرار، مديري المدارس

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الإقرار	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر والتقدير	ت
4	ملخص	ث
5	قائمة الجداول	د
6	قائمة الاشكال	ز
7	قائمة الملحقات	س

8	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	1
9	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	17
10	الفصل الثالث: منهجية الدراسة	57
11	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	79
12	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات	109
13	المراجع	131
14	الملحقات	143
15	Abstract	151

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية	59
(2.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الحصانة النفسية	63
(3.3)	قيم معامل ثبات مقياس الحصانة النفسية ومجالاته	64
(4.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المرونة النفسية بالمجال الذي تنتمي إليه	67- 68
(5.3)	قيم معامل ثبات مقياس المرونة النفسية ومجالاته	69
(6.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات بالمجال الذي تنتمي إليه	72- 73
(7.3)	قيم معامل ثبات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات ومجالاته	74
(8.3)	درجات احتساب مستوى الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، واتخاذ القرار في الأزمات	75
(1.4)	استجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية	79
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية لفقرات الالتزام	80- 81
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية لفقرات السيطرة	81- 82
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية لفقرات التحدي	82- 83
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية ومجالاته	84

(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية لفقرات المثابرة	85
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية لفقرات التفاؤل	86
(8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية لفقرات التكيف السريع	87
(9.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية لفقرات المرونة المعرفية	87- 88
(10.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس اتخاذ القرار في الازمات ومجالاته	89
(11.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس اتخاذ القرار في الازمات لفقرات مجال البعد الإجرائي	90
(12.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس اتخاذ القرار في الازمات لفقرات مجال البعد الانفعالي	91
(13.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس اتخاذ القرار في الازمات لفقرات مجال البعد المعرفي	92
(14.4)	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل من: الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس	93
(15.4)	قيم الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل (المرونة النفسية) على التابع (اتخاذ القرار في الازمات) لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس.	96

(16.4)	نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس.	97
(17.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس متوسطات الحصانة النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة	99- 100
(18.4)	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الحصانة النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة	101- 102
(19.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس متوسطات المرونة النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة	103
(20.4)	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس المرونة النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة	104- 105
(21.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس متوسطات اتخاذ القرار في الأزمات تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة	106- 107
(22.4)	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس اتخاذ القرار في الأزمات تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة	108

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(1.4)	التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط	95
(2.4)	نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج	96

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
(أ)	لجنة التحكيم	143
(ب)	مقاييس الدراسة ▪ أولًا: مقياس المرونة النفسية ▪ ثانيًا: مقياس الحصانة النفسية (المتغير الوسيط) ▪ ثالثًا: مقياس اتخاذ القرار في الأزمات	144- 150

الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها

1.1 مقدمة

تعد مدارس القدس الشرقية جزءًا حيويًا من نظام التعليم في محافظة القدس، ويعتبر التعليم من التحديات الكبرى التي تواجهها في ظل الأزمات والطوارئ المستمرة، يشمل ذلك التحديات مثل النزاعات السياسية، والتوترات الاجتماعية، والحواجز التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على بيئة التعليم في هذه المنطقة. إن تأثير الأزمات والطوارئ على مدارس القدس الشرقية، قد يؤدي إلى تأثيرات نفسية على الطلبة والمعلمين، مما يتطلب اهتمامًا إضافيًا بالصحة النفسية والدعم الاجتماعي، وقد تفرض الحاجة إلى نقل عملية التعلم إلى الإنترنت، وهو تحدٍّ يتطلب توفير وسائل تكنولوجية وتأمين الوصول الطلبة والمعلمين، ويمكن أن تؤدي إلى تقلبات في الإدارة والموارد المالية للمدارس، مما يعزز ضرورة تطوير استراتيجيات تأمين الاستقرار المؤسسي.

وفي أوقات الأزمات والطوارئ، تتفاقم التحديات التي تواجه مناطق القدس الشرقية وتتدهور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، مما يؤدي إلى نقص في الموارد الأساسية وزيادة في مستويات العنف والتوتر، مما يؤثر بشكل مباشر على مدراء المدارس في مناطق القدس الشرقية، مما يتطلب من إدارة المدرسة التعامل مع التحديات اليومية المتعلقة بالأمان والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، ويحتاجون إلى تطوير مهارات إدارة الأزمات واتخاذ قرارات سريعة للتعامل مع وضع ذي طابع متغير بشكل مستمر (Graham et al, 2022).

كما ويعكس أداء المدير في حالات الأزمات جودة التنظيم الإداري للفريق المدرسي عند وقوع الأزمات، يشمل هذا الأداء التنظيم الفوري عند بدء الأزمة، والتقييم السريع للوضع، واتخاذ القرارات الحاسمة، وتوزيع المهام، وتوجيه الفرق، والتشاور المستمر لحل التعقيدات الطارئة، كما يتضمن هذا الأداء تطبيق استراتيجيات للتخفيف من آثار ما بعد الأزمة، واستعادة الروتين، والمتابعة على المدى الطويل، في مثل هذه الظروف، يجب على المدير اتخاذ قرارات سريعة بالرغم من عدم اليقين، ضغط الوقت، والمخاطر المحتملة (Brown , 2021).

وتُبنى الحصانة النفسية لدى المدير من خلال الروتين الاستباقي (Proactive routine) (مجموعة من العادات والسلوكيات المنتظمة التي يقوم بها الفرد، بشكل مقصود ومخطط له مسبقًا بهدف الاستعداد النفسي والتعامل الفعّال مع التحديات أو الأزمات قبل حدوثها)؛ الذي يعزز صحته النفسية وكفاءته التنظيمية، مما يساعد في تنمية شعور بالتماسك والتناغم بين أعضاء الفريق المدرسي. تُتيح هذه الحصانة للمدير فهم التحديات بشكل أفضل عند مواجهته لضغوط الأزمة، كما تمكنه من استخدام الموارد المتاحة بفعالية للتعامل مع الأزمات بشكل ناجح (Sagy, 2020؛ Bauer, 2019). وبفضل هذه القدرات، يمكن للمدير الديناميكي التكيف بسرعة مع الأوضاع المتغيرة، مما يضمن استمرار الأداء الجيد للمدرسة أثناء الأزمات (Southwick et al, 2021).

وعلى الرغم من التطور الذي شهدته الأبحاث في مجال الحصانة النفسية والمرونة النفسية، لا يزال هناك نقص كبير في الدراسات التي تستهدف المؤسسات التعليمية، وخاصة المدارس، وتركز الدراسات الحالية على تحديد العوامل التي تعزز هذه المفاهيم وتأثيراتها على اتخاذ القرارات المدرسية، لكنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث لفهم أعمق للعوامل التي تدعم الحصانة النفسية والمرونة النفسية للمديرين والمعلمين في مواجهة الأزمات (Flores, 2020 ؛ Day, 2020).

وتُعد المرونة النفسية حاجة أساسية لمدراء المدارس ليس فقط للتعامل مع الأزمات، ولكن أيضًا للتكيف مع التغيرات اليومية في بيئة التعليم (King et al, 2020). عندما يتمتع المديرون والمعلمون بالمرونة النفسية، يصبحون قادرين على الاستجابة للتحديات بشكل فعّال من خلال اتخاذ قرارات مدروسة وسريعة وتخصيص الموارد واستخدام استراتيجيات مناسبة لحل المشكلات المعقدة (Tarter, 2020). وفي هذا السياق، يلعب الدعم النفسي، دورًا محوريًا في توجيه سلوك العاملين وتعزيز رضاهم الوظيفي ومعنوياتهم العالية، مما ينعكس على جودة التعليم المقدم للطلبة (Tinus, 2020؛ الدوسري والألفي، 2021).

أما الممارسات الإدارية للمديرين أمرًا جوهريًا لضمان تقديم تعليم عالي الجودة، من بين هذه الممارسات إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار، التفويض الفعّال للمهام، والحفاظ على التواصل المستمر (Lgoni, 2021). يعتمد نجاح المدارس على هذه العناصر الأساسية التي تساهم في بناء بيئة تعليمية متماسكة ومُنتجة. ومع تزايد التحديات والأزمات التي تواجه المؤسسات التعليمية، أصبحت قدرة المديرين والمعلمين على الاستجابة بمرونة نفسية وفعالية للأزمات مسألة محورية لضمان استمرارية التعليم بجودة عالية.

وتلعب الحصانة النفسية والمرونة النفسية دورًا أساسيًا في قدرة مدير المدرسة على اتخاذ قرارات فعالة أثناء الأزمات. الحصانة النفسية تُمكّن المدير من التكيف مع الضغوط العالية ومواجهة التحديات التي قد تطرأ بشكل مفاجئ. تشير الدراسات إلى أن الحصانة النفسية تُساعد المدير على تنظيم استجاباته العاطفية وتحليل المواقف بوضوح، مما يُعزز من قدرته على اتخاذ قرارات دقيقة وفعّالة تحت ضغط الوقت وعدم اليقين (Sagy & Mittelmark, 2020).

والمرونة النفسية، من جهة أخرى، تُساعد المدير على التكيف مع التغيرات السريعة والطارئة، وتتيح له التحرك بسلاسة بين خيارات متعددة لتحقيق أفضل النتائج. وفقًا لدراسة أجراها (Southwick et al, 2021). المديرون الذين يمتلكون مرونة نفسية يظهرون قدرة أكبر على توجيه فرقهم بفعالية خلال الأزمات، ويستخدمون الموارد المتاحة بأفضل طريقة ممكنة لتقليل الآثار السلبية للأزمات. علاوة على ذلك، تُظهر المرونة النفسية دورًا كبيرًا في تعزيز روح القيادة التكيفية، حيث يصبح المدير أكثر استعدادًا لتغيير خطط العمل وتبني استراتيجيات مبتكرة تتناسب مع الظروف المتغيرة (Graham et al, 2022). من خلال هذه القدرات، يتمكن المدير من خلق بيئة متماسكة تدعم الفريق المدرسي وتساعدهم على التكاتف لتجاوز الأزمات بنجاح.

وفي ظل الأزمات التي تواجه مدارس القدس الشرقية، والتي تعاني من ظروف سياسية واجتماعية خاصة، يبرز دور الحصانة النفسية والمرونة النفسية للمديرين والمعلمين في اتخاذ القرارات. ومع ذلك، لا يزال الفهم المتعلق بتأثير هذه العوامل في السياق المدرسي في القدس الشرقية غير مكتمل، لذلك، تبرز الحاجة إلى دراسة شاملة تتناول كيفية تأثير الحصانة النفسية والمرونة النفسية على قدرة المدارس في محافظة القدس على التعامل مع الأزمات، ودور الإدارة المدرسية في تعزيزها.

2.1 أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية وتتبع من الجوانب التالية:

فهم الحصانة النفسية ودورها في الأزمات: تسهم الدراسة في توضيح دور الحصانة النفسية كعنصر أساسي يساعد مديري المدارس على مواجهة الأزمات، الحصانة النفسية تعزز من قدرتهم على التعامل مع التحديات المهنية والشخصية، مما ينعكس إيجابيًا على استقرار الأداء المدرسي (عبد الله، 2023).

تعزيز المعرفة بالمرونة النفسية: توضح الدراسة كيفية تأثير المرونة النفسية على قدرة المديرين على التكيف مع التغيرات السريعة والضغوط الشديدة، مما يسهم في إثراء الأدبيات الخاصة بإدارة الأزمات، كما أكدت ذلك دراسات (اليازجي، 2022؛ Jones & Smith, 2022).

ربط الحصانة النفسية بعملية اتخاذ القرار: تُبرز الدراسة الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار، وهو مجال نادر الدراسة في السياق التعليمي، خاصة في بيئات مليئة بالتحديات مثل مدارس القدس الشرقية (Brown & Taylor, 2021).

ثانياً: الأهمية التطبيقية وتبرز في الجوانب التالية:

تعزيز قدرات مديري المدارس: تُعد الدراسة أداة لدعم مديري المدارس في مواجهة الأزمات، من خلال تحسين مهاراتهم النفسية وقدرتهم على اتخاذ قرارات مدروسة أثناء الأزمات (Koh, 2023).

معالجة التحديات المحلية: تواجه مدارس القدس الشرقية تحديات سياسية واجتماعية معقدة، تجعل من الضروري تطوير استراتيجيات مبتكرة لدعم المديرين، تسلط الدراسة الضوء على كيفية تعزيز الحصانة النفسية والمرونة النفسية لديهم لمواجهة هذه التحديات بفعالية (عبد الله، 2023).

إعداد برامج تدريبية: استنادًا إلى نتائج الدراسة، يمكن تطوير برامج تدريبية متخصصة تتناول:

الدعم النفسي لمديري المدارس، كما أوصت بذلك دراسة (اليازجي، 2022).

تحسين مهارات اتخاذ القرار، وهو ما أشارت إليه دراسة (Jones & Smith,2022).

تعزيز القيادة التشاركية كوسيلة لتحفيز التعاون المؤسسي، كما وضحته دراسة (Brown & Taylor, 2021).

3.1 مشكلة الدراسة

تواجه المدارس بشكل عام جملة من التحديات والأزمات المتعددة، وبخاصة في محافظة القدس، والتي ترتبط بشكل مباشر بطبيعة الظروف السياسية والاجتماعية الخاصة في المنطقة، مثل عدم الاستقرار الأمني، واستمرار حالات الطوارئ، وضعف البنية التحتية في بعض المناطق، هذه الظروف المعقدة تفرض على مديري المدارس أن يمتلكوا القدرة على اتخاذ قرارات فعالة وسريعة لضمان استمرارية العملية التعليمية في ظل الأزمات.

وفي هذا السياق، تُعد المرونة النفسية من العوامل الجوهرية التي تمكّن المديرين من التكيف مع الضغوط والتحديات، وتعزز قدرتهم على مواجهة المواقف الصعبة بثبات واتزان، ومع ذلك، لا يمكن أن تؤتي هذه المرونة ثمارها دون وجود حصانة نفسية راسخة، والتي تُعد بمثابة الدرع الداخلي

الذي يعزز قدرة المديرين على الصمود واتخاذ قرارات رشيدة أثناء الأزمات تواجه المدارس، وبخاصة في محافظة القدس، تحديات متزايدة تتصل بشكل مباشر بالظروف السياسية والاجتماعية والأمنية غير المستقرة، مثل استمرار حالات الطوارئ وضعف البنية التحتية، مما يفرض على مديري المدارس اتخاذ قرارات سريعة وفعالة تضمن استمرارية العملية التعليمية في أوقات الأزمات.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال التربية والتعليم، وتواصله المباشر وغير المباشر مع مديري المدارس، تبيّن وجود معاناة حقيقية يشعر بها العديد من المديرين في ظل الضغوط النفسية، وغياب الدعم العاطفي والمؤسسي، مما يؤثر على قدرتهم في اتخاذ قرارات مناسبة خلال الأزمات.

وتبرز مؤشرات هذه المشكلة من خلال انخفاض كفاءة بعض المديرين في إدارة المواقف الطارئة والتعامل مع الأزمات، الأمر الذي قد يعود إلى تدنّي مستوى المرونة النفسية والحصانة النفسية لديهم، وقد دعمت نتائج دراسات سابقة هذا الاتجاه، حيث توصلت دراسة الخطيب (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضعف المرونة النفسية وصعوبة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في ظل الأزمات، كما أشارت دراسة أبو خضير (2022) إلى أن تدني الحصانة النفسية يرتبط بانخفاض القدرة على إدارة الأزمات التعليمية، ودراسات حديثة أخرى مثل (Wu, 2023؛ Wang, 2022) أن الحصانة النفسية تسهم في تمكين الأفراد من التعامل بكفاءة مع الضغوط، مما ينعكس إيجابًا على جودة القرارات المتخذة في المواقف الصعبة، كما بينت دراسة عبد الله (2023) أن الحصانة النفسية تُعزز من استقرار الأداء أثناء الأزمات، فيما أكدت دراسة اليازجي (2022) أن المرونة النفسية تُسهم في تقليل الضغوط وتحسين القدرة على اتخاذ القرار، وخلصت دراسة (Smith,2022 & Jones) إلى أن التدريب المستمر يعزز قدرة المديرين على الاستجابة الفعالة للأزمات.

لذا، تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف قدرة بعض مديري المدارس بمحافظة القدس على اتخاذ قرارات فعالة أثناء الأزمات، وهو ما قد يُعزى إلى انخفاض مستوى المرونة النفسية والحصانة النفسية لديهم، في ظل الحاجة الماسّة إلى دعم نفسي وعاطفي ومتابعة مهنية من قبل الجهات المسؤولة، مما يؤكد وجود حاجة ماسة إلى الدعم المهني والنفسي أكثر من أي وقت آخر، ومن هنا تبلورت لدى الباحث قناعة بأهمية تعزيز الحصانة النفسية لدى هؤلاء المديرين، لما لها من دور محوري في تمكينهم من إدارة الأزمات واتخاذ قرارات سليمة في ظروف ضاغطة.

وفي السياق المحلي، تركز هذه الدراسة على مدارس محافظة القدس، التي تواجه تحديات مستمرة تتطلب دعمًا مضاعفًا للحصانة والمرونة النفسية، وتسعى هذه الدراسة إلى استكشاف سبل تطبيق نتائجها لتحسين أداء المديرين ضمن هذا السياق الفريد، ما يمنحها أهمية تطبيقية بالغة للمجتمع التعليمي في محافظة القدس، وعليه، فإن أهمية الحصانة النفسية والمرونة النفسية في دعم الأداء الإداري، وإن الفهم العلمي لدور الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار أثناء الأزمات لا يزال محدودًا، خصوصًا في سياق مدارس محافظة القدس، وبذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية على شكل السؤال الرئيس الآتي: ما دور الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

4.1 أهداف الدراسة

وتسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

الهدف الأول: التعرف إلى مستوى الحصانة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

الهدف الثاني: التعرف إلى مستوى المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

الهدف الثالث: التعرف إلى مستوى اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

الهدف الرابع: فحص العلاقة الارتباطية بين الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

الهدف الخامس: التحقق من دور الحصانة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

الهدف السادس: التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول الحصانة النفسية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة.

الهدف السابع: التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول المرونة النفسية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة.

الهدف الثامن: التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول اتخاذ القرار وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة.

5.1 أسئلة الدراسة

وتحديداً، فإن الدراسة الحالية جاءت للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الحصانة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

السؤال الثاني: ما مستوى المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

السؤال الثالث: ما مستوى اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار؟

السؤال الخامس: هل تعد الحصانة النفسية متغيراً وسيطاً بين المرونة النفسية واتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول الحصانة النفسية تعزى المتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة؟

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول المرونة النفسية تعزى المتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة؟

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول اتخاذ القرار تعزى المتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة؟

6.1 فرضيات الدراسة

تحاول الدراسة الحالية اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الاولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، واتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

الفرضية الثانية: لا تمثل الحصانة النفسية متغيراً وسيطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في العلاقة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول الحصانة النفسية تعزى إلى المتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول المرونة النفسية تعزى إلى المتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المدارس في محافظة القدس حول اتخاذ القرار تعزى إلى المتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة كمدير/ة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة.

7.1 حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تشمل الإطار المفاهيمي للحصانة، والمرونة والنفسية، واتخاذ القرار اثناء الازمات ودور الإدارة المدرسية في التعامل مع الأزمات والطوارئ في مدارس القدس الشرقية، يتم التركيز على كيفية تأثير الحصانة النفسية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الازمات وعلى فعالية وكفاءة الإدارة المدرسية، وكذلك على جودة التعليم والتنظيم داخل المدارس في محافظة القدس.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مدارس التعليم الواقعة ضمن نطاق محافظة القدس.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من مدراس المدارس العاملين في مدارس التعليم بمحافظة القدس.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024–2025 م.

الحدود الإجرائية: في هذه الدراسة تم الاعتماد على أدوات قياس محددة لالتقاط أبعاد المتغيرات الثلاثة موضوع البحث، حيث استخدمت مقاييس مقننة لقياس الحصانة النفسية، والمرونة النفسية،

واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس، وذلك بهدف تقييم مستوى قدرتهم على التكيف مع الضغوط والظروف الطارئة، ومدى فاعليتهم في اتخاذ القرارات الملائمة في سياقات الأزمات.

8.1 التعريفات المفاهيمية والاجرائية

تضمنت الدراسة الحالية المفاهيم الآتية:

1.8.1 الحصانة النفسية (Psychological Resilience)

وتشير "الحصانة النفسية بأنها قدرة الفرد على التكيف مع الظروف العصيبة، واستعادة التوازن النفسي بعد التعرض للصدمات، مع تطوير المرونة للتعامل مع التحديات المستقبلية، وعملية التعامل مع الشدائد والضغوطات أو التغيري أو الفرص بطريقة تؤدي إلى تحديد وتعزيز وإثراء الصفات المرنة أو عوامل الحماية" (سعيد، 2023: 9–10).

كما ويُشير ساوثيك (Southwick et al, 2023)، إلى أن الحصانة النفسية ليست فقط حالة ثابتة، بل هي عملية ديناميكية يتم تعزيزها عبر الخبرات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية، مما يجعل الأفراد أكثر استعدادًا للتكيف مع الأزمات المستقبلية، إضافةً إلى ذلك، تُعرف بأنها "مجموعة

من المهارات والموارد النفسية التي تمكن الفرد من مواجهة الضغوط النفسية والعودة إلى الأداء الفعّال" (Williams, 2023: 291).

التعريف الإجرائي: في سياق هذه الدراسة، يتم قياس الحصانة النفسية لدى مديري المدارس من خلال تقييم قدرتهم على التكيف مع الضغوط النفسية والصدمات، ومدى استعادة توازنهم العاطفي بعد تعرضهم لأزمات، باستخدام أدوات قياس مثل استبيانات تقيس جوانب مثل القدرة على التعافي والنمو النفسي بعد الأزمات، مع تقييم درجات الضغط والإجهاد التي يواجهونها في فترات الأزمات، وتعرف أجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها مديري المدارس على مقياس الحصانة النفسية المعد لغرض الدراسة.

2.8.1 المرونة النفسية (Psychological Flexibility)

التعريف الاصطلاحي: تشير المرونة النفسية إلى قدرة الفرد على تقبل الأفكار والمشاعر الصعبة، مع الاستمرار في اتخاذ القرارات والسلوكيات التي تتماشى مع أهدافه وقيمه الشخصية، بحسب (Hayes et al, 2023), تركز المرونة النفسية على أهمية مواجهة التحديات من خلال نهج يقبل التغيير ويعزز التكيف السريع مع المتغيرات المحيطة، مما يدعم التحسين المستدام للأداء والسلوك.

وتمثل القدرة على التكيف مع الضغوط والمواقف الصعبة مع الحفاظ على التركيز على الأهداف والقيم الشخصية. حسب تعريف هايز وآخرون (Hayes et al, 2006) المرونة النفسية هي "القدرة على البقاء منفتحًا وملتزمًا في مواجهة التحديات العاطفية، مع تعديل السلوكيات لتحقيق أهداف تتماشى مع القيم الشخصية.

التعريف الإجرائي: يتم تقييم المرونة النفسية من خلال ملاحظة قدرة مديري المدارس على قبول المشاعر والأفكار الصعبة المرتبطة بالأزمات، ومدى قدرتهم على اتخاذ قرارات تتماشى مع القيم الشخصية والأهداف المهنية، بغض النظر عن التحديات العاطفية أو الفكرية التي قد تظهر أثناء الأزمات، ويتم قياس ذلك عبر استبيانات تحتوي على مواقف مختلفة يتعين على المديرين الرد عليها، وتعرف أجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها مديري المدارس على مقياس المرونة النفسية المعد لغرض الدراسة.

3.8.1 اتخاذ القرار في الأزمات (Decision-Making in Crises)

التعريف الاصطلاحي: يُعرّف اتخاذ القرار في الأزمات على أنه العملية التي يتم من خلالها تقييم الخيارات المتاحة بسرعة وفعالية تحت ضغوط عالية وغير مؤكدة. يشير (Hermann,2022) إلى أن هذه العملية تتطلب مهارات تحليلية وإبداعية مع قدرة على التحكم في الإجهاد النفسي والضغط، وهو أمر ضروري للقادة في بيئات الطوارئ. كما يضيف(Broughton , 2023) أن اتخاذ القرار الناجح في الأزمات يعتمد على التدريب المسبق والقدرة على التكيف مع المعلومات المتغيرة بسرعة.

ويتعلق اتخاذ القرار في الأزمات بكيفية اتخاذ القرارات السريعة والفعالة خلال الأوقات التي تتسم بالضغوط وعدم اليقين. كما يوضح هيرمان (Hermann, 2020) أن اتخاذ القرار في الأزمات يعتمد على "التفكير السريع، وتقييم المخاطر، واتخاذ خطوات مدروسة في بيئات مليئة بالضغوط.

التعريف الإجرائي: يشمل هذا المعيار قياس مدى قدرة مديري المدارس على اتخاذ قرارات سريعة وفعالة خلال الأزمات. يعتمد القياس على استبيانات تقييمية تسجل القدرة على اتخاذ القرارات تحت

ضغوط زمنية، مع التركيز على المهارات التحليلية، سرعة اتخاذ القرارات، وتحديد الأولويات في ظروف مليئة بالضبابية والضغط. وتعرف أجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها مديري المدارس على مقياس اتخاذ القرارات أثناء الازمات الذي المعد لغرض الدراسة.

وتُعد الحصانة النفسية متغيرًا وسيطًا بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات، حيث أن القدرة على التكيف مع الصدمات النفسية تمكن المديرين من اتخاذ قرارات أكثر فعالية في الظروف الصعبة. تساعد المرونة النفسية أيضًا في تحسين قدرة المديرين على التكيف مع الظروف المتغيرة، بينما تؤثر الحصانة النفسية بشكل كبير على قدرة المديرين على اتخاذ قرارات سريعة ومدروسة (Williams, 2023).

4.8.1 مدراء محافظة القدس

يُعدّ مدراء محافظة القدس المسؤولين المباشرين عن إدارة المؤسسات الواقعة ضمن المناطق والقرى التابعة لمحافظة القدس، وبشكل خاص في الأحياء العربية، وهم غالبًا ما يعملون في مؤسسات رسمية حكومية وغير حكومية، من بينها المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم، ودائرة الأوقاف الإسلامية، والوكالة، بالإضافة إلى مؤسسات خاصة أخرى.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

2 .1 الإطار النظري

تُعد الأزمات والتحديات المفاجئة من السمات الملازمة للعمل التربوي في العديد من البيئات التعليمية، لا سيما في المناطق التي تعاني من اضطرابات سياسية واجتماعية متكررة، كما هو الحال في محافظة القدس، وفي مثل هذه السياقات الحساسة، تزداد الحاجة إلى وجود قيادات تربوية تمتلك قدرات عالية على اتخاذ القرار، ومرونة نفسية تؤهلها للتكيف السريع مع المتغيرات، فضلًا عن تمتعها بقدرة على الصمود النفسي في مواجهة الضغوط، وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن السمات النفسية للقادة، وعلى وجه الخصوص الحصانة النفسية والمرونة النفسية، أصبحت من العوامل الحاسمة في رفع كفاءة الأداء القيادي داخل المؤسسات التعليمية أثناء الأزمات (Brown, 2023: a؛ White, 2021؛ عبدالله ومحمد علي، 2021: أ).

وقد حظيت هذه المتغيرات باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية والنفسية، حيث أظهرت العديد من الدراسات أن الحصانة النفسية تُمثل ركيزة أساسية في دعم قدرة الأفراد على الحفاظ على التوازن النفسي والمهني، وتحويل الضغوط والتحديات إلى فرص للتعلم والنمو الشخصي والمؤسسي (Sheffi, 2015؛ Chen, 2022:a). كما أظهرت الأبحاث أن المرونة النفسية تسهم في تعزيز القدرة على التكيف الإيجابي مع الصدمات والضغوط المهنية، مما يدعم استمرارية الأداء الإداري ويعزز الاستجابة السريعة في البيئات المعقدة (Estuar, 2021 ؛ الفيلكاوي، 2023: أ)، وفي السياق ذاته،

أظهرت دراسات أخرى أن اتخاذ القرار أثناء الأزمات لا ينفصل عن هذه السمات النفسية، بل يتأثر بها مباشرة، إذ تُمكِّن القادة من اختيار البدائل الأنسب ضمن بيئات تتسم بعدم اليقين (الخضري، 2017؛ وفائي، 2023).

وفي ضوء هذه المعطيات، يسعى هذا الفصل إلى بناء إطار نظري متكامل يستعرض المفاهيم الأساسية المرتبطة بالحصانة النفسية والمرونة النفسية وآليات اتخاذ القرار في ظل الأزمات، إضافة إلى عرض أبرز الدراسات السابقة المحلية والعربية والدولية ذات الصلة. كما يُسلط الضوء على مكامن الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات، ويحدد الفجوات المعرفية التي لم تُعالج بشكل كافٍ، وخاصة ما يتعلق بالعلاقة التفاعلية بين هذه المتغيرات الثلاثة في بيئات تعليمية مضطربة كبيئة مدارس محافظة القدس، مما يُبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة بوصفها استجابة علمية لسد هذه الفجوة وتقديم توصيات تدعم تطوير القيادة المدرسية في مثل هذه السياقات.

1.1.2 الحصانة النفسية (Psychological Resilience)

في ظل تعقيدات الحياة المعاصرة وتزايد وتيرة الأزمات المتلاحقة، سواء كانت صحية كجائحة كورونا، أو سياسية كما في النزاعات الإقليمية، أو اقتصادية نتيجة للتقلبات العالمية، برزت الحاجة الملحة إلى فهم أعمق للعوامل التي تُمكّن الأفراد من الاستمرار والمواجهة والتكيف في خضم هذه التحديات، ومن أبرز هذه العوامل يظهر مفهوم الحصانة النفسية بوصفه عاملًا محوريًا في تمكين الإنسان من التفاعل الإيجابي مع الشدائد (Sheffi, 2015).

1.1.1.2 مفهوم الحصانة النفسية

تُعرّف الحصانة النفسية بأنها: القدرة الديناميكية والمتغيرة على التكيف الإيجابي في مواجهة الضغوط والصدمات والمحن الحياتية المختلفة، سواء كانت ذات طبيعة مفاجئة كالكوارث الطبيعية والحروب، أو تراكمية مثل الضغوط المهنية والاجتماعية. وقد عرّفها كل من (Luthar & Becker, 2000) بأنها: قدرة الفرد على المحافظة على توازنه النفسي والوظيفي، بل والارتقاء به، بالرغم من تعرضه لظروف حياتية قاهرة.

وتشمل الحصانة النفسية مجموعة من الخصائص النفسية والمعرفية والانفعالية التي تسمح للفرد بالتفاعل المرن مع الأحداث السلبية، دون الوقوع في حالة من الانهيار أو العجز، وهي تختلف عن مجرد الصلابة أو التحمل السلبي؛ إذ ترتكز على المرونة النفسية، التي تمكّن الإنسان من إعادة التكيّف، والتعلّم من التجربة، بل وتحقيق نوع من النمو النفسي أو "ما بعد الصدمة" في بعض الحالات(Luthar & Becker, 2000 ; Bonanno, 2004).

2.1.1.2 النشأة والتطور المفاهيمي للحصانة النفسية

وفي إطار فهم الحصانة النفسية على المستوى الفردي داخل المؤسسات برز مفهوم "رأس المال النفسي" (Psychological Capital) كأحد الأطر النظرية التي تفسر كيف يمكن للخصائص النفسية الإيجابية أن تساهم في تعزيز التكيف والأداء، وقد عرّف لوثنز ومارغن (Luthans &

(Morgan, 2017) رأس المال النفسي على أنه مجموعة من القدرات النفسية القابلة للتطوير، والتي تتضمن أربعة عناصر أساسية مترابطة: الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy): وتعني الثقة بقدرة الفرد على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف، حتى في الظروف المعقدة، والأمل (Hope): ويتمثل في وضع أهداف واقعية ورسم مسارات متعددة لتحقيقها، مع الاستمرار رغم العوائق، والتفاؤل (Optimism): وهو الميل لتوقع نتائج إيجابية والتعامل مع التحديات على أنها فرص للنمو، والمرونة (Resilience): أي القدرة على تجاوز الأزمات والعودة إلى مستوى التوازن النفسي السابق أو أفضل، وبذلك، فإن الحصانة النفسية لا تعني فقط مقاومة الضغوط أو النجاة من الأزمات، بل تتعدى ذلك إلى قدرة الفرد على التعلم والتطور من خلال التجربة، بما يُسهم في تحقيق التكيف الإيجابي المستدام سواء على المستوى الفردي أو التنظيمي.

وتُظهر العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من رأس المال النفسي يتمتعون بقدرة أكبر على التكيف مع الضغوط المهنية، والتعامل الفعّال مع الأزمات، فضلاً عن تحقيق مستويات أداء وظيفي عالية، خاصة في بيئات العمل التي تتسم بعدم اليقين والتغير المستمر (Luthans et al, 2007 ؛ Luthans et al, 2015) وتشير هذه الأبحاث إلى أن الخصائص المكوِّنة لرأس المال النفسي- مثل الأمل، والتفاؤل، والكفاءة الذاتية، والمرونة – تُمكّن الأفراد من مواجهة التحديات بثقة ومرونة نفسية، مما يسهم في تعزيز قدراتهم على اتخاذ قرارات فعّالة والاحتفاظ بدافعية عالية في ظل الظروف الضاغطة. وبالتالي، يُعد رأس المال النفسي أحد الركائز الجوهرية لفهم الحصانة النفسية وتطويرها داخل السياقات المهنية والمؤسساتية.

3.1.1.2 أهمية الحصانة النفسية

تُعد الحصانة النفسية من المهارات النفسية الأساسية التي يجب تنميتها وتعزيزها لدى الأفراد، لاسيما في السياقات التربوية والإدارية التي تتسم بتقلبات مستمرة وضغوط متزايدة، وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن الحصانة النفسية تلعب دورًا جوهريًا في تعزيز قدرة الأفراد على اتخاذ قرارات مدروسة وفعالة خلال الأزمات، كما تُسهم في تقليل احتمالات الإصابة بالاضطرابات النفسية مثل القلق، والاكتئاب، والانهاك النفسي المرتبط بالتوتر المزمن (Sheffi, 2015; Brown, 2023:a)، كما أن الأفراد ذوي الحصانة النفسية المرتفعة يتمتعون بقدرة أكبر على الحفاظ على التوازن النفسي والمهني، ويُظهرون كفاءة عالية في التكيف مع التغيرات المفاجئة التي تطرأ على بيئة العمل (Chen, a:2022).

في السياق التربوي، تُعد الحصانة النفسية ضرورية للقادة التربويين ومديري المدارس، إذ تُمكّنهم من إدارة الأزمات بثقة، والتعامل مع المواقف المعقدة بمرونة ووضوح في الرؤية، مما يُعزز من فاعلية القيادة المدرسية في البيئات المتأثرة بالتوترات السياسية أو الاجتماعية، كما هو الحال في محافظة القدس (White, 2021: a).

علاوة على ذلك، تُسهم الحصانة النفسية في دعم الأداء الوظيفي وتحسين العلاقات المهنية داخل المؤسسات، كما تُساعد على تحويل التحديات والضغوط إلى فرص للتعلم والنمو الشخصي، مما يجعلها ركيزة أساسية في تكوين عقلية قيادية قادرة على تحويل الأزمات إلى نقاط انطلاق للتطور المؤسسي (Johnson, 2021:b)، ويُستنتج من ذلك أن تعزيز الحصانة النفسية لا يقتصر على التكيف اللحظي أو الآني مع الأزمات، بل يمثل استثمارًا طويل الأمد في الصحة النفسية والاجتماعية

للفرد، ويُعد شرطًا أساسيًا لبناء قيادة تعليمية مستدامة ومرنة قادرة على مواجهة الأزمات وتحقيق استقرار في الأداء الإداري والمؤسسي.

وتبرز أهمية الحصانة النفسية بشكل خاص في السياق المحلي لمحافظة القدس، نظرًا للواقع المعقد الذي تعيشه المدارس، نتيجة التحديات السياسية والاجتماعية والأمنية المتكررة، فالمديرون والمعلمون في هذه البيئة يواجهون ضغوطًا يومية تتطلب قدرًا عاليًا من الصلابة النفسية والقدرة على التكيف، من أجل الحفاظ على سير العملية التعليمية وضمان استمراريتها، وتُظهر الدراسات الحديثة أن مديري المدارس الذين يتمتعون بحصانة نفسية مرتفعة يكونون أكثر قدرة على اتخاذ قرارات استراتيجية تقلل من أثر الأزمات على المجتمع المدرسي، وتُعزز من فاعلية القيادة المدرسية في بيئة تتسم بعدم الاستقرار، ومن هذا المنطلق، فإن بناء وتعزيز الحصانة النفسية في مدارس محافظة القدس لا يُعد خيارًا، بل هو ضرورة ملحة لضمان الجاهزية المؤسسية والاستجابة الفعالة في مواجهة الأزمات الطارئة (محمد علي، 2024؛ White, 2021: a).

4.1.1.2 الحصانة النفسية في السياق التنظيمي

تكتسب الحصانة النفسية أهمية متزايدة في البيئة التنظيمية، حيث تُعدّ من الدعائم الجوهرية لتعزيز ما يُعرف بالمرونة التنظيمية، وتُعرَّف المرونة التنظيمية على أنها: القدرة المؤسسية على التنبؤ بالصدمات والتغيرات المفاجئة والتكيف معها، ومن ثم التعافي دون الإخلال بتحقيق الأهداف المرجوة، في هذا السياق، لا يُمكن تحقيق تلك المرونة بمعزل عن العنصر البشري؛ إذ يمثل العاملون العنصر المحوري في كيفية استجابة المنظمات للضغوط والتحديات (Sheffi, 2015).

تلعب الحصانة النفسية للعاملين دورًا بالغ الأهمية في تعزيز مرونة المؤسسات، إذ تُسهم في تمكين الأفراد من مواجهة الأزمات والتعامل مع الضغوط بفعالية، كما تعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات استراتيجية تحت الضغط، وتشجع على الابتكار والاستمرارية في الأداء، وتدعم هذه الرؤية ما توصلت إليه دراسة بارتون (Bartone, 2013)، التي أظهرت أن الجنود ذوي الحصانة النفسية المرتفعة كانوا أكثر قدرة على اتخاذ قرارات دقيقة وصائبة في ظروف الأزمات، مما يدل على أن هذه المهارة ليست حكرًا على المجال العسكري، بل قابلة للتطبيق في السياقات المؤسسية المختلفة.

5.1.1.2 النظريات المفسرة للحصانة النفسية

تُعدّ الحصانة النفسية مفهومًا متعدد الأبعاد، وقد تناولته عدة نظريات نفسية واجتماعية لتفسير كيفية نشوئه وتطوره لدى الأفراد، لا سيما في سياقات التحديات والأزمات، ومن أبرز هذه النظريات:

نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory): تؤكد هذه النظرية على أهمية التعلم بالملاحظة والنمذجة في تشكيل السلوك الإنساني، وتحديدًا بناء الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy)، وهي أحد المكونات الأساسية للحصانة النفسية، وفقًا لباندورا، يتعلم الأفراد من خلال مراقبة سلوك الآخرين ونتائج ذلك السلوك، مما يؤثر على تصوراتهم الذاتية لقدراتهم على التعامل مع المواقف الصعبة، وكلما زادت ثقة الفرد بقدرته على التأقلم مع التحديات، زادت مستويات الحصانة النفسية لديه (Bandura, 1977).

نظرية الأنظمة الديناميكية (Dynamic Systems Theory): تنظر هذه النظرية إلى الحصانة النفسية كنتاج لتفاعل معقد وديناميكي بين مجموعة من العوامل الفردية (مثل السمات الشخصية)، والبيئية (مثل الدعم الأسري والمؤسسي)، والاجتماعية (مثل العلاقات والدعم المجتمعي)، وتُبرز النظرية أن الحصانة النفسية ليست ثابتة، بل تتطور مع الزمن وتُعاد صياغتها باستمرار تبعًا للتجارب الحياتية والظروف المحيطة، مما يجعلها مرنة وقابلة للتعزيز من خلال التدخلات الوقائية والداعمة (Cicchetti, 2010 ؛ Masten, 2010).

النظرية المعرفية السلوكية (Cognitive–Behavioral Theory): تُفسِّر الحصانة النفسية باعتبارها ناتجة عن طريقة تفسير الفرد للأحداث، فالأشخاص ذوو الحصانة العالية ينظرون للمواقف الضاغطة على أنها تحديات يمكن التعامل معها، وليست تهديدات. هذا النمط من التفكير يعزز القدرة على ضبط الانفعال، واختيار استراتيجيات تكيف فعّالة (Beck, 1995).

النظرية النمائية (Developmental Theory): يرى منظّرو هذا الاتجاه أن الحصانة النفسية تتطور عبر مراحل النمو المختلفة، حيث تلعب الخبرات المبكرة، وجودة الروابط الأسرية، والدعم الاجتماعي أدوارًا أساسية في تشكيل القدرة على مواجهة التحديات لاحقًا (Werner & Smith, 1992).

النظرية البيئية–الاجتماعية(Ecological Systems Theory): انطلاقًا من طرح (Bronfenbrenner, 1986)، تنظر هذه النظرية إلى الحصانة النفسية بوصفها نتيجة تفاعل متعدد المستويات بين الفرد وبيئته: الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، والثقافة، أي أن بناء الحصانة لا ينفصل عن البيئة الداعمة أو المعيقة المحيطة بالفرد.

النموذج الموجّه بالموارد (Resource–Based Model): يفترض أن الحصانة النفسية تتشكل نتيجة قدرة الفرد على تعبئة الموارد المتاحة (اجتماعية، معرفية، عاطفية) لمواجهة التحديات. وكلما كان الفرد أكثر قدرة على استثمار هذه الموارد، ارتفع مستوى حصانته النفسية (Hobfoll, 2002).

وقد بيّنت الدراسات أن وضوح الأهداف المشتركة داخل الفرق والمؤسسات يُعدّ من العوامل الجوهرية في بناء الحصانة النفسية، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، فوجود أهداف موحدة لا يقتصر فقط على توجيه الجهود نحو غاية محددة، بل يُسهم أيضًا في خلق بيئة عمل محفّزة للتعاون، ويعزز من مشاعر الانتماء والثقة المتبادلة، ويرفع من مستوى المسؤولية الجماعية بين الأفراد.

هذا الاتساق في الأهداف يؤدي إلى تعزيز ما يُعرف بـ "الحصانة الجماعية" (Collective Resilience)، أي قدرة الفريق كوحدة واحدة على امتصاص الأزمات والتكيف بمرونة في مواجهة التحديات (West et al, 2009). وقد دعمت هذه النتائج دراسة (Alliger et al, 2015)، التي أظهرت أن الفرق التي تعمل ضمن أهداف واضحة ومشتركة تتمتع بمستوى أعلى من التماسك والمرونة، وتُبدي قدرة أكبر على استعادة توازنها بعد الصدمات التنظيمية، كما تشير أبحاث أخرى إلى أن الأهداف المشتركة تخلق بنية نفسية داعمة تُسهم في تقوية الثقة الجماعية وتعزيز الأداء الجماعي تحت الضغط (West et al, 2009؛ Hartwig et al, 2020).

وتشير أبحاث ايرز وأنجر (Erez & Unger–Aviram, 2016) إلى أن الفرق التي توحّدت حول أهداف استراتيجية واضحة أظهرت قدرة أكبر على التكيف والاستجابة للمتغيرات مقارنة بتلك التي تفتقر إلى التوافق والوضوح في الأهداف، مما يعني أن وضوح الرسالة المؤسسية، والالتفاف الجماعي حولها، يُعدّ عنصرًا فاعلًا في تحصين البيئة التنظيمية في مواجهة التحديات.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الحصانة النفسية ليست مجرد سمة ثابتة أو موروثة، بل هي مهارة يمكن تطويرها وصقلها عبر الممارسة والتدريب المستمر، خاصة في البيئات التي تتسم بعدم الاستقرار والتغير المتسارع، فاستثمار المؤسسات في تنمية "رأس المال النفسي" – الذي يشمل التفاؤل والمرونة والثقة بالنفس والقدرة على التكيف– لا ينعكس فقط على رفاه الأفراد، بل ينعكس بشكل مباشر على استدامة الأداء المؤسسي وقدرته على النمو والتطور في وجه الأزمات، من هنا، تُعدّ برامج تطوير الحصانة النفسية ركيزة استراتيجية ينبغي دمجها ضمن السياسات الإدارية الحديثة، لضمان جاهزية المؤسسات لمواجهة تحديات المستقبل بثقة واستقرار (Alliger et al, 2015).

2.1.2 المرونة النفسية (Psychological Resilience)

ترجع جذور مفهوم "المرونة" إلى المجال الفيزيائي، حيث استُخدم بدايةً لوصف قدرة المواد على العودة إلى حالتها الأصلية بعد تعرضها لقوى شد أو ضغط خارجي، ومع اتساع مجالات البحث في النصف الثاني من القرن العشرين، بدأ هذا المفهوم يُوظف في علم النفس للإشارة إلى قدرة الأفراد على التكيف مع الصدمات والضغوط، واستعادة التوازن النفسي بعد المرور بأحداث حياتية قاسية، وقد ساهمت دراسات متعددة في إرساء هذا المفهوم، من أبرزها ما قدمته (Coatsworth, 1998)، حيث اعتُبرت المرونة النفسية عاملاً جوهريًا في النمو الإيجابي لدى الأفراد رغم التحديات.

ومع تزايد الضغوط والتقلبات في البيئات المؤسسية، تطوّر المفهوم ليتعدى الأفراد ويشمل الأنظمة، مما أدى إلى بروز مفهوم "المرونة التنظيمية" (Organizational Resilience)، والذي

يُشير إلى قدرة المؤسسات على الصمود أمام الأزمات المفاجئة، والتكيف مع التغيرات غير المتوقعة، والحفاظ على الأداء الفعال في ظل بيئات مضطربة. وقد تناولت أعمال شيفي (Sheffi, 2015) هذا التوجه، موضحةً كيف يمكن بناء أنظمة مؤسسية قادرة على الاستمرار والنمو في ظل المخاطر وعدم اليقين.

وتُعد المرونة النفسية من المفاهيم المركزية في مجال علم النفس الإيجابي، إذ تعكس قدرة الفرد على التكيف الإيجابي والفعّال في مواجهة الضغوط النفسية والتجارب الحياتية الصادمة، وقد اتسع الاهتمام البحثي بهذا المفهوم بشكل ملحوظ منذ العقود الأخيرة، حيث أُدرج ضمن الأطر النظرية التي تفسر كيفية تفاعل الأفراد مع الشدائد واستجابتهم لها، كالكوارث الطبيعية، أو فقدان أحد الوالدين، أو التعرّض للحروب والصراعات المسلحة. ويُعرّف الفرد المرن نفسيًا بأنه الشخص الذي يمتلك مجموعة من الموارد الداخلية والمهارات النفسية التي تمكّنه من تجاوز الأزمات والتعافي منها، مع استعادة حالة من التوازن النفسي والاجتماعي، دون أن تترك تلك التجارب آثارًا سلبية دائمة على جودة حياته أو أدائه اليومي، وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن المرونة النفسية ليست سمة شخصية ثابتة، بل تمثل عملية ديناميكية قابلة للتطور، تتأثر بتفاعل مجموعة من العوامل الذاتية والبيئية، مثل مستوى الدعم الاجتماعي، والمهارات المعرفية، ومدى الإحساس بالكفاءة الذاتية (Curtis & Cicchetti, 2003).

وقد أرسى الباحثون الأوائل مثل ماستن (Masten, 2016) وروتر (Rutter, 1987) الأسس الأولى لفهم هذا المفهوم، حيث بيّنوا كيف يمكن للأطفال والبالغين التكيّف بفعالية رغم تعرضهم لظروف حياتية قاسية، مؤكدين أن وجود نظام دعم قوي وسمات شخصية إيجابية يمكن أن يُسهم في تعزيز القدرة على التكيف مع الأزمات. وبذلك، أصبح يُنظر إلى المرونة النفسية باعتبارها

عنصرًا مهمًا في الوقاية النفسية وتعزيز الصحة النفسية العامة، خاصة في المجتمعات التي تواجه صدمات جماعية أو أزمات مزمنة.

1.2.1.2 تطور مفهوم المرونة النفسية

لقد أوضح سوثويك وآخرون (Southwick et al, 2016) أن مفهوم المرونة النفسية قد مرّ بتطورات متعددة عبر الزمن، بحيث طُرح بعدة تصورات ومفاهيم متكاملة، من أبرزها:

- **القدرة على حل المشكلات (Problem-solving ability)**: وهي قدرة الفرد على التفكير المنطقي وتحليل المواقف الصعبة لإيجاد حلول فعالة.
- **الفعالية الذاتية (Self-efficacy)**: أي اعتقاد الفرد بقدرته على التحكم في مجريات الأمور ومواجهة التحديات.
- **المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility)**: وتشير إلى قدرة الفرد على تعديل تفكيره واستراتيجياته وفقًا لتغير الظروف.
- **ضبط الانفعالات (Emotional Regulation)**: وهو قدرة الفرد على إدارة مشاعره والسيطرة على ردود فعله في المواقف الضاغطة.

وتُعد المرونة النفسية من العوامل المفسّرة الرئيسة لتباين استجابات الأفراد في الأزمات، حيث يُظهر بعض الأشخاص نموًّا شخصيًّا وتطورًا في مهاراتهم الحياتية بعد المرور بالأزمات (Post-traumatic growth)، بينما يعاني آخرون من اضطرابات نفسية مثل القلق أو الاكتئاب

(Bonanno, 2004). وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن تعزيز المرونة النفسية يُعد هدفًا أساسيًا في برامج الصحة النفسية والوقاية، خاصة في البيئات التعليمية والعملية التي تتسم بالضغط والتقلبات المستمرة (Southwick et al, 2016).

ولكي تُنمّى المرونة النفسية، يجب تهيئة عدة شروط أو متطلبات داخلية وخارجية، من أبرزها: بيئة داعمة، مثل وجود ثقافة مؤسسية تشجع على التعلم من الفشل، وتدريب مستمر، مثل البرامج التدريبية التي تركز على تطوير المهارات النفسية (مثل اليقظة الذهنية، والتحكم بالضغط)، ونماذج إيجابية (Role Models): وجود قادة أو زملاء يتسمون بالمرونة يمكن أن يكون مصدرًا للتعلم والتحفيز، وتقدير الذات: مستوى مرتفع من احترام الذات يعزز القدرة على مواجهة الضغوط بثقة، والشعور بأن ما يقوم به الفرد له قيمة ومعنى، وهو ما يعزز من التحمّل والمثابرة (Frankl, 1985).

2.2.1.2 المرونة النفسية: المكونات والمتطلبات والآثار

لا تُعد المرونة النفسية سمة واحدة بسيطة، وإنما هي بناء نفسي مركّب يتكوّن من عدة عناصر مترابطة تعمل معًا لتمكين الفرد من التكيّف الإيجابي مع الأزمات، ومن أبرز المكونات التي حددتها الأدبيات النفسية، (Werner & Smith, 1992 ؛ Gross, 2002):

- **الوعي الذاتي (Self-Awareness):** قدرة الفرد على فهم مشاعره، ومراقبة أفكاره وسلوكياته تحت الضغط.

- **الضبط الانفعالي (Emotional Regulation):** القدرة على التحكم في الاستجابات الانفعالية وعدم الانجراف خلف المشاعر السلبية.

- **التفكير الإيجابي (Positive Thinking):** تبني تفسير إيجابي للمواقف الصعبة، والنظر إليها كفرص للنمو وليس كعقبات.
- **الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation):** وجود دافع ذاتي للاستمرار رغم العقبات.
- **الدعم الاجتماعي (Social Support):** توفر شبكة من العلاقات الداعمة يساهم في تعزيز القدرة على التكيف.
- **حل المشكلات (Problem Solving Skills):** القدرة على التعامل مع التحديات بطريقة منهجية وفعالة.

وأثبتت الدراسات أن تطوير المرونة النفسية يرتبط بعدد من النتائج الإيجابية، سواء على الصعيد الفردي أو المهني: تحسن القدرة على التعامل مع الضغوط (Luthar et al, 2000 ؛ Cicchetti, 2010)، وانخفاض مستويات القلق والاكتئاب، وارتفاع الأداء الوظيفي والقدرة على اتخاذ قرارات سليمة تحت الضغط (Smith et al, 2008)، وزيادة الرضا الوظيفي والارتباط التنظيمي، وتعزيز التعافي بعد الأزمات سواء أكانت مهنية أم شخصية.

3.2.1.2 النظريات المفسّرة للمرونة النفسية

تعدّ المرونة النفسية من المفاهيم المعقدة التي سعى العديد من الباحثين إلى تفسيرها من خلال نماذج ونظريات متعددة، ومن أبرز هذه النظريات: نظرية الصلابة النفسية (**Hardiness Theory**) لصاحبها مادي (Maddi, 2002)، تقدّم هذه النظرية منظورًا معرفيًا – شخصيًا لفهم كيفية واجهة الأفراد الضغوط والتحديات النفسية، يرى مادّي أن "الصلابة النفسية" هي إحدى السمات الجوهرية التي تميّز الأفراد القادرين على التكيّف والنجاح رغم الظروف الصعبة، وتتكون هذه الصلابة من ثلاثة مكونات مترابطة:

- **الالتزام (Commitment):** ويتمثل في ميل الفرد إلى الانخراط النشط في مجريات الحياة والتمسك بمسؤولياته ومهامه، حتى في ظل التحديات، بدلًا من الانسحاب أو اللامبالاة.
- **السيطرة (Control):** وتشير إلى إيمان الشخص بقدرته على التأثير فيما يحدث له، وليس الاستسلام لعامل الحظ أو الظروف الخارجية، مما يمنحه شعورًا بالتمكن والثقة.
- **التحدي (Challenge):** حيث يُنظر إلى التغيرات والمواقف الصعبة على أنها فرص للتعلّم والنمو، وليست تهديدًا يجب تجنبه.

هذا التوجه الإيجابي نحو التغيير يعزز من قدرة الفرد على التكيف الفعّال، وتسعى النظرية من خلال الأبعاد الثلاثة هذه، إلى تفسير سبب تَمَكُّن بعض الأفراد من الحفاظ على توازنهم النفسي والاستمرار في الأداء الإيجابي رغم الضغوط، بينما ينهار آخرون تحت وطأتها.

نظرية النظم الديناميكية (Dynamic Systems Theory): تُعد نظرية النظم الديناميكية إحدى الأطر النظرية الحديثة التي تقدم تفسيرًا متعمقًا لطبيعة المرونة النفسية. وتعود جذور هذه النظرية إلى أعمال عالم الرياضيات والبيولوجيا (Ludwig von Bertalanffy) في النصف الأول من القرن العشرين، لكنها طُبقت لاحقًا في علم النفس من خلال جهود باحثين سميث وثيلين (Thelen, 1994 & Smith) والذين استخدموها لتفسير تطور السلوك البشري بوصفه نتاجًا لتفاعل مستمر بين مكونات داخلية وخارجية تتغير بمرور الزمن.

وفقًا لهذا النموذج، تُفهم المرونة النفسية على أنها عملية ديناميكية تتشكل وتتغير باستمرار استجابة للتجارب الحياتية والضغوط البيئية. فهي لا تُعد سمة ثابتة، بل تتطور نتيجة تفاعل معقّد بين العوامل البيولوجية (مثل التكوين الجيني والمزاج)، والعوامل النفسية (كالتفكير والتفسير المعرفي)، والعوامل الاجتماعية (مثل الدعم الاجتماعي والبيئة الثقافية). وتبعًا لذلك، فإن أنماط الاستجابة للضغوط تختلف من فرد لآخر، بل قد تتغير لدى الفرد نفسه عبر مراحل الحياة المختلفة، مما يعكس الطابع المتغير وغير الخطي للمرونة (Masten, 2016).

وتشير هذه النظرية إلى أن تفاعل العوامل الفردية، مثل: النمط المعرفي، والمرونة العصبية، والاستعدادات الوراثية، ومع العوامل البيئية: كالدعم الأسري، والنماذج الإيجابية، والخبرات التربوية، يُنتج أنماطًا متباينة من التكيف المرن، يصعب اختزالها في نموذج واحد، مما يجعل من المرونة ظاهرة معقدة ذات طابع ديناميكي يتأثر بالسياقات والموارد المتاحة في كل مرحلة من مراحل الحياة، ومع التقدم في فهم المرونة على المستوى الفردي، بدأ المفهوم يُوظف في مجال إدارة المؤسسات والتنظيمات، حيث ظهرت منذ تسعينيات القرن العشرين مصطلحات مثل "المرونة التنظيمية"

(Organizational Resilience)، كردّ فعل على التحديات التي تواجهها المؤسسات في بيئات عمل تتسم بالتقلب السريع وعدم الاستقرار (Cicchetti, 2010).

وقد عرّف هورن واور (Horne & Orr, 1998)، هذا المفهوم بأنه "قدرة المؤسسة على الاستعداد للأزمات، والتكيف معها بفعالية، والتعافي منها، بل وتحقيق النمو في ظلها"، ويعكس هذا التعريف الانتقال من مجرد مقاومة التغير إلى الاستفادة من الأزمات كفرص للتطور المؤسسي، مما يجعل من المرونة التنظيمية أحد المفاهيم المركزية في الإدارة الحديثة، لاسيما في ظل الأزمات المستمرة والتغيرات العالمية المتسارعة.

وقدّمت نظرية المنظمات عالية الموثوقية (High Reliability Organizations Theory) التي طورها ويك وسوتكليف (Weick & Sutcliffe, 2007). تفسيرًا معمقًا للمرونة التنظيمية، حيث ركزت على كيفية قدرة بعض المؤسسات (مثل المستشفيات، وشركات الطيران، والمفاعلات النووية) على العمل بكفاءة رغم تعرضها المستمر لمخاطر عالية، وتضمنت خصائص هذه المؤسسات: الحساسية للعمليات اليومية، ومقاومة التبسيط والالتزام بالمرونة واحترام الخبرات الميدانية والقدرة على التعافي والتعلم.

النظرية الاجتماعية–البيئية (Social–Ecological Model of Resilience): تؤكد هذه النظرية أن المرونة ليست مجرد سمة فردية، بل هي نتاج التفاعل المعقّد بين الفرد وبيئته الاجتماعية والثقافية. يرى (Ungar, 2011) أن قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط تعتمد بدرجة كبيرة على مدى توفر الموارد والدعم الخارجي مثل:

- دعم الأسرة والأصدقاء.
- السياسات التعليمية والاجتماعية.

- شبكات الدعم المجتمعي والثقافي.

ويُبرز هذا النموذج أن المرونة تظهر عندما يتمكّن الأفراد من الوصول إلى الموارد التي تلبي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، وفي الوقت نفسه تُعزز هذه الموارد من قدرتهم على تطوير استراتيجيات شخصية للتكيف. أي أن المرونة تُفهم هنا كعملية تفاوض بين الأفراد وبيئتهم، وليست مجرد سمة ثابتة في الشخصية.

نظرية النمو بعد الصدمة (Post-Traumatic Growth Theory): تذهب هذه النظرية إلى أن التجارب الصادمة والأزمات الحادة لا تؤدي بالضرورة إلى آثار سلبية طويلة المدى، بل يمكن أن تكون مصدرًا للنمو والتطور الشخصي. ويرى (Tedeschi & Calhoun, 1996) أن الأفراد الذين يمرّون بصدمات كبرى قد يحققون تغييرات إيجابية في خمسة مجالات أساسية:

- تعزيز العلاقات الاجتماعية والشعور بالتقارب مع الآخرين.
- إدراك قوة داخلية جديدة.
- تغيير الأولويات وإعادة تقييم الحياة.
- تطوير رؤى جديدة للعالم.
- نمو روحي أو فلسفي أعمق.

وبذلك، لا تقتصر المرونة على العودة إلى الحالة السابقة قبل الأزمة، بل تتجاوزها إلى تحقيق مستويات أعلى من النمو النفسي والقدرة على التكيف.

النظرية العصبية–البيولوجية – (Neurobiological Perspective of Resilience): تركّز هذه النظرية على الأساس العصبي–البيولوجي للمرونة النفسية، موضحة أن الاستجابات للتوتر والضغط ليست نفسية فقط، بل مرتبطة بـ آليات عصبية وهرمونية في الدماغ والجهاز العصبي. وقد أظهرت أبحاث (Charney, 2004) أن:

- توازن الناقلات العصبية (مثل السيروتونين والدوبامين) يساهم في التحكم بالانفعالات.
- هرمونات مثل الكورتيزول تلعب دورًا في ضبط الاستجابة للضغط.
- المرونة العصبية (Neuroplasticity) تتيح للدماغ التكيف مع الخبرات الصادمة وبناء مسارات جديدة للتفكير.

تؤكد هذه النظرية أن المرونة عملية بيولوجية–نفسية معًا، حيث تُمكّن الاستجابات العصبية المتوازنة الأفراد من مواجهة الأزمات بقدرة أكبر على التفكير المنظم وضبط الانفعال.

3.1.2 اتخاذ القرار في الأزمات (Decision-making in crises)

يُعد اتخاذ القرار من أبرز العمليات العقلية والسلوكية التي تُمارَس في مجالات الحياة كافة، ولا سيما في العمل الإداري والتربوي، ويشير مفهوم اتخاذ القرار إلى العملية التي يقوم من خلالها الفرد أو القائد باختيار أفضل بديل من بين مجموعة من البدائل المتاحة، بهدف تحقيق نتائج مُحددة تتماشى مع الأهداف المرجوة، وتتضمن هذه العملية عدة مراحل، تبدأ بتحديد المشكلة، ثم جمع وتحليل المعلومات، مرورًا بتوليد البدائل وتقييمها، وانتهاءً باتخاذ القرار النهائي ومتابعة تنفيذه وتقييمه

(Simon, 1977)، وفي السياقات الإدارية التقليدية، يتم اتخاذ القرارات في بيئة غالبًا ما تتسم بالاستقرار النسبي، مما يُتيح قدرًا من الوقت لتحليل المعطيات والتفكير العقلاني، غير أن هذا الإطار المنهجي يتغير جذريًا عندما تواجه المؤسسة أزمة، حيث تُصبح عملية اتخاذ القرار أكثر تعقيدًا وديناميكية (Boin et al, 2008; Avolio et al, 2009).

يُعد مفهوم اتخاذ القرار في الأزمات من بين أشكال اتخاذ القرار، وهو يتميز بوجود مجموعة من العوامل الضاغطة، مثل الغموض وضيق الوقت وقلة الموارد والتهديد المباشر للمؤسسة أو الأفراد، ويعرّفه "ميتروف" (Mitroff, 2005). بأنه "عملية تفاعلية مركبة تتطلب استجابات سريعة ومستنيرة للتطورات الطارئة، مع القدرة على تقدير السيناريوهات المستقبلية تحت ضغوط شديدة"، في مثل هذه الحالات، لا يكون اتخاذ القرار مجرد عملية عقلانية، بل يعتمد أيضًا على الخبرة والحدس والقدرة على العمل تحت الضغط.

علاوة على ذلك، يُشير "كلين" (Klein, 1998). إلى أن القادة الناجحين في الأزمات لا يتّبعون دائمًا الخطوات التحليلية التقليدية، بل يعتمدون على ما يُعرف بـ "صناعة القرار المعتمدة على الخبرة" (Recognition–Primed Decision Making)، وهي عملية يقوم من خلالها القائد باتخاذ قرارات سريعة بناءً على أنماط وتجارب سابقة مشابهة.

وفي السياق التربوي، يكتسب اتخاذ القرار في الأزمات أهمية مضاعفة، حيث تتطلب الأزمات المدرسية من القائد التربوي أن يتصرف بسرعة لحماية سلامة الطلبة والعاملين، وضمان استمرارية التعليم، والتواصل بفاعلية مع المجتمع المحلي، وتُظهر الأبحاث أن المهارات القيادية مثل المرونة النفسية وإدارة التوتر والقدرة على اتخاذ قرارات جماعية تسهم في تحسين جودة الاستجابة للأزمات وبالتالي، فإن فهم الفرق الجوهري بين اتخاذ القرار في الظروف العادية واتخاذ القرار في وقت الأزمات

يُعد أمرًا محوريًا في إعداد القادة، خصوصًا في البيئات التعليمية المعرضة لتحديات متعددة (Boin et al, 2008; Avolio et al, 2009).

وتُظهر الأدبيات التربوية والإدارية أن القدرة على اتخاذ قرارات فعالة في ظل الأزمات لا ترتبط فقط بالخبرة أو المعرفة التقنية، بل تعتمد إلى حدّ كبير على مجموعة من المتغيرات النفسية والسلوكية التي تُمكّن القائد من إدارة الموقف بكفاءة، **من أبرز هذه المتغيرات:**

- **المرونة النفسية (Psychological Resilience):** وهي قدرة القائد على الحفاظ على التوازن النفسي والذهني أثناء الأزمات، والعودة بسرعة إلى حالة الأداء الطبيعي بعد التعرض للضغط. تُعد المرونة عاملًا حاسمًا في تقليل الانفعال المفرط، والمحافظة على رؤية موضوعية للموقف، مما يُعزز من نوعية القرارات المتخذة (Avolio et al, 2009).
- **إدارة التوتر (Stress Management):** تشير إلى مهارة القائد في التعامل مع الضغوط الناتجة عن الأزمات، من خلال استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال، وضبط النفس، والتفكير المتزن. القدرة على إدارة التوتر تقلل من احتمالية اتخاذ قرارات اندفاعية أو غير مدروسة، وتعزز من فعالية التواصل مع الفريق (Boin et al, 2008).
- **اتخاذ القرار الجماعي (Collaborative Decision-Making):** وهو أسلوب يُشرك أطرافًا متعددة (مثل المعلمين، المستشارين، الإداريين) في اتخاذ القرار، خاصةً في المواقف المعقدة التي تتطلب وجهات نظر متعددة. هذا النوع من القرارات يعزز القبول المجتمعي، ويوفر معلومات أكثر شمولًا، ويساهم في بناء الثقة داخل الفريق الإداري (Avolio et al, 2009).

وبناءً على ما ذكر، يُعد فهم الفروق الجوهرية بين اتخاذ القرار في الظروف العادية واتخاذ القرار أثناء الأزمات أمرًا أساسيًا في إعداد القادة التربويين، لا سيما في البيئات التعليمية التي تواجه تحديات متعددة ومعقدة، فالقرارات في الأزمات تتطلب سرعة، مرونة، وتعاونًا جماعيًا يفوق ما هو مطلوب في السياقات الروتينية.

1.3.1.2 نظريات تفسر اتخاذ القرار في الأزمات

يُعد فهم كيفية اتخاذ القرارات في أوقات الأزمات من المحاور الأساسية في علم الإدارة، إذ توفر النظريات العلمية أطرًا تحليلية تساعد القادة على التعامل مع المواقف الطارئة وغير المتوقعة بفعالية. **من بين أبرز هذه النظريات:**

نظرية العقلانية المحدودة – (Bounded Rationality Theory): قدّمها العالم "سايمون" كردّ على نموذج "العقلانية الكاملة" الذي يفترض أن الأفراد يمتلكون القدرة على تحليل جميع البدائل الممكنة والتوصل إلى الخيار الأمثل، على النقيض ترى هذه النظرية أن متخذي القرار يعانون من قيود معرفية وزمنية، ويعملون غالبًا في بيئات غير مكتملة المعلومات، مما يدفعهم إلى البحث عن حلول "مرضية" بدلًا من المثالية، وفي سياق الأزمات، تتفاقم هذه القيود بسبب الضغط النفسي وضيق الوقت وتعدد المتغيرات، ما يجعل القرارات تتخذ بناءً على الحد الأدنى المقبول من المعايير، وليس على معايير الكفاءة القصوى(Simon, 1997).

نظرية الطوارئ – (Contingency Theory): تُبرز هذه النظرية، كما أوضحها "فيدلر" (Fiedler, 1964). أن فعالية القرارات لا تعتمد على طريقة واحدة ثابتة، بل على مدى توافق أسلوب اتخاذ القرار مع السياق الذي تتم فيه العملية، وفي المواقف غير المستقرة مثل الأزمات، تبرز أهمية المرونة والقدرة على التكيّف مع البيئة المتغيرة؛ فالقائد الناجح هو من يستطيع قراءة المعطيات اللحظية وتقدير المخاطر واتخاذ قرارات تستجيب للواقع، حتى لو خالفت النماذج التقليدية في الإدارة، وتدل النظرية على أنه لا وجود لنموذج عالمي لاتخاذ القرار، بل تتحدد الفعالية بمدى توافق القرار مع الظروف المحيطة والموارد المتاحة.

نظرية إدارة الأزمات التنظيمية(Organizational Crisis Management Theory)

تُعنى هذه النظرية بدراسة كيفية استجابة المؤسسات للأزمات، وتُظهر أن القرار في هذه الحالات لا يتأثر فقط بشخص القائد، بل بعدة عوامل تنظيمية، فقد أشار "ميتروف" (Mitroff, 1993). إلى أن طبيعة الثقافة التنظيمية، والهيكل الإداري، ومدى استعداد المؤسسة، كلها تؤثر بشكل كبير على آلية اتخاذ القرار خلال الأزمات، فمثلًا المؤسسات التي تتبنى ثقافة تشاركية ولديها خطط طوارئ واضحة تكون أكثر قدرة على التعامل مع الأزمات بفعالية، كما أن الهياكل المرنة تُسرّع عملية اتخاذ القرار مقارنة بالهياكل البيروقراطية، وتلعب القيادة الفعّالة دورًا جوهريًا في تفعيل الاستجابة المنظمة وتوجيه العاملين نحو حلول قابلة للتنفيذ في وقت قياسي.

المرونة النفسية والحصانة النفسية هما مفهومان مترابطان يلعبان دورًا مهمًا في عملية اتخاذ القرارات، خاصة في الأوقات التي تكون فيها الضغوط والأزمات في ذروتها. المرونة النفسية تشير إلى قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات والمواقف المختلفة، على الرغم من الضغوط والتحديات، هذا يشمل القدرة على تنظيم الانفعالات بشكل سليم والتفاعل بمرونة مع المواقف المتغيرة، مع الحفاظ

على سلوك يظل متماشيًا مع القيم الشخصية والأهداف طويلة الأجل، تساهم المرونة النفسية في تقليل الاستجابة العاطفية السلبية تجاه الأزمات، مما يسمح للفرد بالبقاء موجهًا نحو الحلول بدلًا من الاستسلام للألم النفسي أو الإجهاد (Luthans, 2017).

تُعرّف الحصانة النفسية على أنها قدرة الفرد على الصمود في مواجهة الأزمات والتحديات، واستعادة توازنه النفسي والوظيفي بسرعة بعد التعرض للضغوط أو الصدمات، وتمثل هذه القدرة أحد الأبعاد الأساسية للصحة النفسية الإيجابية، حيث تمكّن الفرد من مواصلة الأداء بكفاءة رغم الصعوبات، وتخفّف من الآثار السلبية للتوترات، وتساعده على العودة إلى حياته الطبيعية بوتيرة أسرع (Southwick et al, 2016).

وفي هذا السياق، بيّنت دراسة أجراها تغادا وفريدكسون (Tugade & Fredrickson, 2007) أن الأفراد ذوي المرونة العالية لا يواجهون فقط مستويات أقل من الانفعالات السلبية أثناء الأزمات، بل يُظهرون أيضًا تعافيًا أسرع على المستوى النفسي والجسدي، ما يُسهم في تعزيز حصانتهم النفسية وقدرتهم على اتخاذ قرارات منضبطة تحت الضغط.

بعد استعراض الإطار النظري للمتغيرات الأساسية في هذه الدراسة، والمتمثلة في الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار، من حيث تعريفاتها وأبرز النظريات المفسّرة لها، يأتي الآن عرض الدراسات السابقة، التي بدورها تسهم في تعزيز فهم هذه المتغيرات وتفسيرها، من خلال ما أظهرته من نتائج عملية.

2.2 الدراسات السابقة

تُعدّ الدراسات السابقة أساسًا مهماً في بناء الإطار النظري لأي دراسة علمية، حيث تتيح للباحث فهم تطور الموضوع وتوجهات البحث في المجال المعني. في هذا السياق يهدف هذا القسم إلى استعراض الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات الرئيسة لهذه الدراسة، وهي الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى الدراسات التي بحثت في العلاقة بين هذه المتغيرات، من خلال هذا الاستعراض، سيتم تسليط الضوء على المفاهيم الرئيسة التي شكلت الفهم الحالي لهذه المتغيرات، ودور كل منها في تحسين أداء الأفراد في الأوقات الصعبة والأزمات.

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالحصانة النفسية

في ضوء التحديات المتزايدة التي تواجه المؤسسات التعليمية، خاصة في السياقات الحساسة مثل محافظة القدس، أُجريت مجموعة من الدراسات التي سلطت الضوء على أهمية الحصانة النفسية والقيادة المدرسية في تعزيز الأداء المؤسسي والاستقرار النفسي للعاملين في الميدان التربوي.

ففي دراسة حديثة أجراها محمد علي (2024) دراسة هدفت إلى تحليل مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، واستكشاف ارتباطها بكل من الأداء الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين. وقد طبّقت الدراسة على عينة مكوّنة من (1353) معلمًا ومعلمة من مختلف المدارس الحكومية. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساءلة الإدارية للمديرين من جهة، وبين كل من الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من جهة

أخرى. وتُبرز هذه النتائج أن المساءلة الإدارية تمثل عاملاً مؤثرًا في تحسين بيئة العمل، بما يسهم في تعزيز الحصانة النفسية لدى العاملين، باعتبار أن توفير مناخ إداري قائم على المساءلة يرفع من الروح المعنوية ويعزز الأداء المؤسسي. ورغم أن المساءلة الإدارية لا تُعد أحد مجالات مقياس الحصانة النفسية بشكل مباشر، إلا أن نتائج الدراسة تؤكد دورها كعامل داعم يسهم في ترسيخ الحصانة النفسية داخل المدرسة.

في إطار متصل، سعت دراسة محمد وزملائه (2023) إلى قياس أثر الحصانة النفسية على المناخ المدرسي في المدارس الفلسطينية، حيث شملت العينة (120) معلمًا وإداريًا من الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد استخدمت الدراسة استبيانات لقياس مستويات الحصانة النفسية ومظاهر المناخ المدرسي، أشارت النتائج إلى أن ارتفاع مستوى الحصانة النفسية لدى العاملين ينعكس بشكل إيجابي على استقرار البيئة المدرسية والتعاون بين الأطراف، ما يسهم في تحسين أداء المعلمين والطلبة على حد سواء.

وعلى المستوى الدولي، فقد هدفت دراسة براون (Brown, 2023: b) معرفة أثر القيادة التحويلية في تعزيز الحصانة النفسية داخل المدارس الأمريكية، واشتملت العينة على (150) مديرًا ومعلمًا من عدة ولايات، واستخدمت أدوات جمع بيانات كمية ونوعية، كشفت النتائج أن نمط القيادة التحويلية يرسّخ حصانة نفسية قوية تمكّن المؤسسات التعليمية من التعامل الفعال مع الأزمات.

وبينت دراسة سميث (Smith, 2023) أن الدعم الإداري والتفاعل الإيجابي والتدريب المستمر تُعد من أهم محددات الحصانة النفسية في المؤسسات التعليمية البريطانية، وشملت الدراسة (100) معلم ومدير، وأوضحت النتائج أن الدعم الإداري الفعّال والتدريب المستمر والتفاعل الإيجابي بين الطاقم الإداري والتدريسي تُعد من أهم العوامل في تعزيز الحصانة النفسية في البيئة المدرسية،

كما وأوصت الدراسة بتكريس هذه العوامل داخل البيئة المدرسية في القدس لدعم الطواقم التعليمية وتمكينهم من التكيف الإيجابي، وهذه دلالات يمكن تطبيقها محليًا في محافظة القدس، حيث يضطلع المدير المدرسي بدور محوري في تمكين الطواقم التعليمية وتوفير بيئة داعمة.

ودعمت دراسة تشن (Chen, 2022: a) التي أُجريت في مدارس دولية متعددة الثقافات في بعض الدول الأوروبية، الفرضية القائلة بأهمية الحصانة النفسية في السياق التعليمي. وقد هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الحصانة النفسية ومستوى الرضا الوظيفي والأداء العام، وذلك من خلال استبيان وُزع على عينة مكوّنة من (200) معلم ومدير. وأظهرت النتائج أن الحصانة النفسية لا ترتبط فقط بالاستقرار الفردي للمعلم، بل تُعد أيضًا عاملًا مؤسسيًا يسهم في تعزيز تماسك الفريق التعليمي ورفع فعالية العمل الجماعي. ومن هنا خلصت الدراسة إلى أن تعزيز الحصانة النفسية يمثل أولوية قصوى في البيئات التعليمية، وهو ما يكتسب أهمية مضاعفة في مدارس القدس ذات الخصوصية الاجتماعية والأمنية.

وفي دراسة أُجريت في سلطنة عُمان، قام بها ليو (Liu, 2022) بهدف التعرف إلى تأثير الحصانة النفسية في الأداء الوظيفي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، والتي شملت (150) معلمًا ومعلمة، بينت النتائج أن المعلمين الذين يتمتعون بحصانة نفسية مرتفعة يظهرون أداءً وظيفيًا أفضل، ويتميزون بقدرة أعلى على التكيف مع التحديات اليومية، يُعزز هذا من فكرة أن تمتع المدير والمعلمين بحصانة نفسية مرتفعة هو مفتاح القدرة على مواصلة العمل بكفاءة في السياقات الصعبة مثل تلك التي تشهدها مدارس محافظة القدس.

وفي بيئات أكثر تعقيدًا، والمتأثرة بالنزاعات أظهرت دراسة جونسون (Johnson, 2021: a) أن الدعم المجتمعي والقيادة التشاركية يمثلان ركائز أساسية لبناء الحصانة النفسية، واعتمدت على عينة

من (100) مدرسة في مناطق النزاع حول العالم، وأظهرت النتائج أن الدعم المجتمعي، والقدرة على التكيف، واعتماد القيادة التشاركية تمثل ركائز أساسية لبناء الحصانة النفسية في البيئات المدرسية، ويمكن مثل هذه الدروس تطبيقها في مدارس القدس، حيث أن الشراكة المجتمعية وتفعيل القيادة التشاركية قد تُسهم في تعزيز قدرة المدارس على الاستمرار في تقديم التعليم رغم التحديات السياسية.

أخيرًا، كشفت دراسة وايت (White, 2021: b) حول المدارس الثانوية الأردنية، أن الحصانة النفسية تُمكّن المديرين من اتخاذ قرارات فعالة ومستدامة، وشملت العينة (80) مديرًا ومديرة، وخلصت النتائج إلى أن الحصانة النفسية تُمكّن المديرين من اتخاذ قرارات فعالة ومستدامة، وتعزز قدرتهم على الاستجابة للتحديات بثقة ومرونة، مما يسهم في الارتقاء بالكفاءة الإدارية للمؤسسات التعليمية، وهذا يتقاطع مباشرة مع واقع المدارس في القدس، حيث يكون القرار المدرسي في كثير من الأحيان مصيريًا ويتطلب توازنًا بين البُعد المهني والضغوط النفسية والاجتماعية.

تُجمع الدراسات السابقة، المحلية والإقليمية والعالمية، على أن الحصانة النفسية ليست فقط عاملاً وقائيًا، بل عنصرًا أساسيًا في رفع كفاءة المدير المدرسي في اتخاذ القرار وقت الأزمات، خاصة في البيئات عالية التوتر مثل محافظة القدس، كما أن السمات الشخصية، الأنماط القيادية، والدعم المؤسسي، تلعب جميعها دورًا في بناء هذه الحصانة، ما يدعو إلى دمج استراتيجيات بناء الحصانة النفسية ضمن برامج إعداد وتدريب مديري المدارس، لتأهيلهم للتعامل مع ضغوط السياق المقدسي الحساس.

2.2.2 دراسات تتعلق بالمرونة النفسية

تشير الدراسات الحديثة إلى أن المرونة النفسية تمثل إحدى الركائز الأساسية التي تُمكّن المؤسسات التعليمية من التعامل مع الأزمات، وتُحسِّن من الأداء الأكاديمي والإداري على حدٍّ سواء، خاصة في البيئات التي تواجه صدمات متكررة أو تحديات بنيوية.

في دراسة نوعية حديثة أجراها هيل–بيري (Hill–Berry, 2025) يهدف الى إستكشاف دور المرونة النفسية لدى القيادات التربوية في تعزيز عملية اتخاذ القرار أثناء الأزمات من المؤسسات التعليمية بالمملكة المتحدة، بالاعتماد على منهج دراسة الحالة والمقابلات المتعمقة مع إدارات مدرسية واجهت أزمات صحية واجتماعية وشملت عينة الدراسة (15) قائدًا تربويًا من إدارات مدارس ثانوية متنوعة، تم اختيارهم لخبرتهم المباشرة في التعامل مع أزمات مؤسسية معقدة. وأظهرت النتائج أن القادة ذوي المرونة النفسية المرتفعة أبدوا قدرة أكبر على اتخاذ قرارات سريعة وفعالة تحت الضغط، مع تقديم دعم نفسي لأعضاء الطاقم التعليمي، الأمر الذي انعكس إيجابًا على مستوى التماسك المؤسسي واستمرارية العملية التعليمية.

وفي سياق أكثر حساسية، أجريت دراسة خالد (2023)، والتي أُجريت في محافظة نينوى العراقية بعد تحريرها من التنظيمات الإرهابية، فقد تم فحص تأثير المرونة النفسية على الأداء الإداري في المدارس الابتدائية، شملت الدراسة (120) معلمًا و(30) مديرًا في (30) مدرسة ابتدائية، واعتمدت على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج أن المدارس التي تبنت سياسات مرنة نفسيًا كانت أكثر قدرة على التعافي بسرعة بعد الصدمات الكبرى، وأثبتت

قدرتها على توفير بيئة تعليمية مستقرة، مما يؤكد أهمية المرونة النفسية في تحسين الأداء الإداري، خاصة في المناطق التي تعرضت لأزمات وصراعات.

وانطلاقًا من أهمية المرونة في حياة الطلبة أنفسهم، هدفت دراسة الفيلكاوي (2023: ب) الى استكشاف العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في الكويت، وشملت عينة مكوّنة من (320) طالبًا وطالبة من المرحلة المتوسطة، وتم استخدام الاستبيانات كأداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين المرونة النفسية وجودة الحياة، مما يشير إلى أن تعزيز المرونة النفسية لدى الطلاب يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين جودة حياتهم.

وفي دراسة الحياري (2022) التي نُفذت في (50) مدرسة حكومية في الأردن، واشتملت على عينة من (150) معلمًا و(50) مديرًا، تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات، والمنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج أن المدارس التي تبنت استراتيجيات مرنة نفسيًا تمكنت من الاستجابة لأزمة جائحة كورونا بشكل أسرع وأكثر فاعلية مقارنة بالمدارس التي كانت مرونتها النفسية محدودة، وأكدت الدراسة أهمية تطوير استراتيجيات نفسية مرنة على مستوى المدارس لتحسين الأداء والاستجابة السريعة للأزمات.

كما وتناولت دراسة الكربي (2022) في السعودية العلاقة بين المرونة النفسية والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيانات كأداة رئيسة لجمع البيانات من عينة مكوّنة من (280) طالبًا جامعيًا من تخصصات متعددة، أظهرت النتائج أن المرونة النفسية ترتبط سلبًا بالتسويف الأكاديمي، مما يدل على أن تعزيز المرونة النفسية يساعد في تقليل التسويف وزيادة دافعية الطلاب للإنجاز الأكاديمي، وتبرز هذه النتائج أهمية تفعيل برامج مرونة نفسية للحد من السلوكيات التي تؤثر سلبًا على التحصيل العلمي.

وفي دراسة عبد الله وآخرون (2021: ب) التي أُجريت في (20) مدرسة ثانوية بمحافظة القاهرة في مصر، تم استهداف (100) معلم ومعلمة و(20) قائدَ مدرسةٍ، استخدمت الدراسة الاستبيانات كأداة لجمع البيانات، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج أن المدارس التي تبنت ممارسات مرنة نفسيًّا أسهمت بشكل كبير في تحسين الأداء المؤسسي داخل المدارس، كما بيّنت أن هذه الممارسات كانت ضرورية في تعزيز قدرة المدارس على التكيف مع الأزمات، مما يتماشى مع دراسات أخرى أثبتت أهمية المرونة النفسية في دعم الأداء الإداري.

وفي السياق ذاته ركزت دراسة عبد الرحمن وآخرون (2021)، على العلاقة بين المرونة النفسية ومواجهة الضغوط المهنية لدى معلمي المعاهد الأزهرية في مصر، وكان حجم **عينة الدراسة** المكونة من (120) معلّمًا ومعلمة في الفصل الدراسي الأول لعام (2019/2020)، بينهم (70) ذكور و(50) إناث، في المعاهد الأزهرية، واعتمدت على الاستبيانات كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من المرونة النفسية أظهروا قدرة أكبر على التكيف مع ضغوط العمل اليومية.

تُظهر هذه الدراسات بوضوح أن المرونة النفسية تمثل حجر الأساس في تعزيز قدرة الأفراد والمؤسسات التعليمية على التكيف مع الأزمات، واستعادة الأداء الفعال بسرعة، وقد ثبت أن المديرين الذين يمتلكون هذه الخاصية النفسية يتمكنون من قيادة مدارسهم نحو الاستقرار والتحسن حتى في أكثر الظروف تعقيدًا، وفي ضوء التحديات التي تواجهها العديد من المدارس في القدس، لاسيما في البيئات المضطربة أو المتغيرة، فإن بناء المرونة النفسية يجب أن يكون جزءًا محوريًا من برامج التطوير المهني والسياسات المدرسية، لضمان الجاهزية والاستدامة، وتعكس هذه الدراسات أهمية المرونة النفسية في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري داخل المدارس، كما تشير إلى دورها الفعال

في التعامل مع الأزمات وتحسين استجابة المؤسسات التعليمية للتحديات المختلفة، سواء كانت صحية أو مهنية أو اجتماعية.

3.2.2 دراسات تتعلق باتخاذ القرار في الأزمات

تبرز قدرة القيادات التربوية والإدارية على اتخاذ قرارات فعالة خلال الأزمات كأحد أهم العوامل التي تحدد مدى قدرة المؤسسات على التكيف والنجاة من المواقف الطارئة. وتُظهر الأدبيات الحديثة أن أنماط اتخاذ القرار – سواء كانت فردية، أم جماعية، أم قائمة على المحاكاة والخبرة – تُشكل أساسًا حاسمًا في بناء الجاهزية المؤسسية لمواجهة الأزمات المعقدة.

فقد أجرى نجيرمبا والوكورو (Njaramba & Olukuru, 2025) دراسة تطبيقية في كينيا، وهدفت الدراسة إلى فحص تأثير أنماط القيادة التحولية (Transformational Leadership) والتوجيهية (Directive Leadership) في تعزيز المرونة المؤسسية (Organizational Resilience) خلال فترات الأزمات، وذلك عبر الوساطة النفسية لرأس المال النفسي للموظفين (Employees' Psychological Capital) في الشركات الصغيرة والمتوسطة (SMEs) بعينة بلغت (301) موظفاً، وأظهرت النتائج أن كلًا من القيادة التحولية والتوجيهية لهما تأثير إيجابي دال إحصائيًا على المرونة المؤسسية من خلال تعزيز رأس المال النفسي للموظفين.

وفي دراسة أجراها عبد الله (2025) في السودان تم تحليل أثر أساليب اتخاذ القرار المختلفة على إدارة الأزمات في المؤسسات الجامعية، حيث أجريت على عينة من القادة والإداريين في جامعة وادي النيل بلغ عددهم (50) فرداً، وهدفت الدراسة إلى تحليل تأثير أسلوب اتخاذ القرار، سواء كان

جماعيًا أو فرديًا، في فاعلية التعامل مع الأزمات، وقد أظهرت النتائج أن القرار المشترك هو الأسلوب الأكثر شيوعًا بين القادة، في حين كان القرار الفردي الأقل استخدامًا.

وفي السياق ذاته، أجرت الخريّف (2024) دراسة ميدانية في جامعة الملك سعود بالرياض استهدفت التعرف على أساليب اتخاذ القرار لدى (81) قائدًا إداريًا أثناء الأزمات، أظهرت النتائج أن الحكم الجماعي شكّل النمط الأكثر شيوعًا، يليه الاعتماد على الخبرة الشخصية، في حين تراجعت أساليب المحاكاة والحكم الشخصي.

من جانب آخر، هدفت دراسة وفائي (2023) إلى قياس فاعلية اتخاذ القرار الإداري من قبل القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية خلال فترات الأزمات، وقد أُجريت الدراسة في خمس جامعات سعودية، وبلغ حجم العينة (300) عضوَ هيئةِ تدريس، أظهرت النتائج أن فاعلية القرارات كانت بمستوًى مرتفع، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتبطة بالرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة.

وعلى الصعيد الدولي، تناولت دراسة ستاثبولوص وبورسكي (Borowski, 2022 & Stathopoulos) في الولايات المتحدة أثر السلوك الجمعي على قرارات الإخلاء خلال كوارث مركبة مثل الفيضانات المتزامنة مع الجوائح، وقد أُجريت على عينة بلغت (600) مشارك في ست ولايات أمريكية، كشفت النتائج أن الاتّباع الجماعي لعب دورًا إيجابيًا في تشجيع الأفراد على اتخاذ قرار الإخلاء، غير أنه في بعض الحالات تسبب في إضعاف فعالية التنفيذ نتيجة الارتباك أو الاعتماد الزائد على تصرفات الآخرين، وأشارت الدراسة إلى أن السلوك الجمعي يمثل سلاحًا ذا حدين في ظل الأزمات المعقدة.

أما في السياق العربي فقد أجرت الخضري (2017) دراسة في محافظات قطاع غزة استهدفت استكشاف العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية وكفاءتهم في إدارة الأزمات، استندت الدراسة إلى عينة قوامها (250) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية اتخاذ القرار كان متوسطًا، مع وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية اتخاذ القرار وكفاءة إدارة الأزمات، وأكدت الدراسة بضرورة تدريب القيادات المدرسية على مهارات صنع القرار الاستراتيجي السريع في المواقف الحرجة.

تشير هذه الدراسات مجتمعة إلى أن اتخاذ القرار أثناء الأزمات يعتمد على توازن دقيق بين المهارات الفردية والخبرة الجماعية، ويُظهر أثرًا مباشرًا في مدى فاعلية الاستجابة المؤسسية، كما تؤكد على أهمية تنمية القدرات القيادية على اتخاذ قرارات مرنة ومبنية على معلومات دقيقة وسياقات واقعية، الأمر الذي يجعل من تأهيل مديري المؤسسات التعليمية في أماكن مثل محافظة القدس أولوية ملحة لمواجهة التحديات المعقدة التي تفرضها البيئات المتغيرة والأزمات المستمرة.

4.2.2 دراسات تناولت العلاقات بين المتغيرات: الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، واتخاذ القرار

تكشف مراجعة الأدبيات العلمية المتوفرة عن قلة الدراسات التي تناولت التفاعل بين المتغيرات الثلاثة مجتمعة: الحصانة النفسية، المرونة النفسية، واتخاذ القرار، سواء على المستوى العربي أو الدولي. إذ لم يُعثر حتى الآن على أبحاث دمجت هذه المتغيرات ضمن إطار واحد تحليلي، لا سيما

في سياق إدارة الأزمات داخل المؤسسات التربوية، وبالتالي، يُعد البحث الحالي محاولة رائدة لسد هذه الفجوة المعرفية، عبر تناول هذه المتغيرات الثلاثة ضمن منظور تكاملي، مع توظيف الدراسات الجزئية التي تناولت كل متغير بشكل منفصل أو في علاقات ثنائية ذات صلة.

فقد أجرى شينا وآخرون (Sheena et al, 2025) دراسة نوعية، وهدفت إلى استكشاف ممارسات القيادة الفعّالة خلال جائحة كوفيد-19 في البلاد. اعتمدت الدراسة على مقابلات متعمقة مع (20) مديرًا من ذوي الخبرة لا تقل عن خمس سنوات في إدارة المدارس، باستخدام أسلوب العينة القصدية وتحليل المضمون الموجَّه استنادًا إلى إطار (Schechter) وزملائه. وأظهرت النتائج أن القادة دمجوا بين استراتيجيات عامة وأخرى خاصة بالسياق للتعامل مع الأزمة، حيث تجلت المرونة النفسية في قدرتهم على التكيّف السريع، واتخاذ قرارات مرنة وفعّالة، وتوفير الدعم النفسي والتنظيمي للطاقم التعليمي، بما ساعد في استمرارية العملية التعليمية.

وفي سوريا، أجرت منى السورية (2024) دراسة بكلية التربية في جامعة دمشق استهدفت فحص العلاقة بين الحصانة النفسية واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. وقد شملت عينة مكوّنة من (322) طالبًا وطالبة، واستخدمت استبانة لقياس كلٍّ من الحصانة النفسية ومهارات اتخاذ القرار، بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية (r = 0.74)، حيث تبين أن الطلبة ذوي الحصانة النفسية المرتفعة يمتلكون قدرة أكبر على اتخاذ قرارات فعّالة ومتزنة، وتؤكد هذه النتائج أهمية تعزيز الحصانة النفسية في البيئة الجامعية كأحد العوامل المساندة لاتخاذ القرار السليم.

وفي دراسة القطب وآخرون (2024)، والتي هدفت إلى استكشاف آليات اتخاذ القرار لدى المديرين، مع التركيز على دور الحدس في هذه العملية. اعتمد الباحثون على المنهج الكيفي

مستخدمين تصميم دراسة الحالة وتحليل البيانات الاستقرائي. وتكوّنت عينة الدراسة من عشرة مديرين للمدارس الحكومية في محافظة القدس (3 ذكور و7 إناث)، أجريت معهم مقابلات متعمقة. وأظهرت النتائج أن غالبية المشاركين يفضلون الدمج بين الحدس والعقلانية عند اتخاذ القرارات، حيث استُخدم الحدس في مرحلتين أساسيتين: في بداية عملية اتخاذ القرار وأثناء مجرياتها.

في السياق ذاته، أجرَت الشيباني (2023) دراسة في جامعة بني وليد بليبيا، هدفت إلى فحص العلاقة بين الاتزان الانفعالي (Emotional Balance) واتخاذ القرار (Decision-Making) لدى طلاب الجامعة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع استبيانات على عينة مكوّنة من (200) طالب وطالبة من مختلف التخصصات. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي ومستوى اتخاذ القرار العقلاني، إذ تبيّن أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة أعلى من الاتزان الانفعالي كانوا أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مدروسة وعقلانية.

ومن المملكة العربية السعودية، تناولت دراسة بن عيد (2022) العلاقة بين اضطراب القلق العام والاستقلال النفسي عن الوالدين من جهة، واتخاذ القرار من جهة أخرى، حيث استخدمت الدراسة استبيانات على عينة مكونة (280) طالبة من كلية التربية بجامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين اضطراب القلق وجودة اتخاذ القرار، وهو ما يؤكد أن السلامة النفسية تمثل عنصرًا أساسيًا في دعم عملية اتخاذ القرار.

وفي دراسة أخرى، أجرتها الحرازي (2021) في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، تم التطرق إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة اتخاذ القرار لدى الطالبات الجامعيات، واستخدمت الدراسة استبيانات مقننة على عينة مكونة من(195) طالبة من كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة الملك عبد

العزيز بجدة، وأظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني يمثل مؤشرًا تنبؤيًا قويًا لجودة اتخاذ القرار، حيث كانت الطالبات ذوات الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة على اتخاذ قرارات متزنة وفعالة.

ومن جهة أخرى، قدمت دراسة الصالح (2018)، في جامعة الجوف السعودية والتي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، وشملت الدراسة عينة العينة (65) رئيس/ة قسم أكاديمي من القيادات الأكاديمية واستخدمت استبيانات لقياس كل من المرونة النفسية وكفاءة اتخاذ القرار، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا (r = 0.63)، حيث أظهر الأفراد ذوو المرونة النفسية المرتفعة قدرة أعلى على التعامل مع المواقف المعقدة واتخاذ قرارات فعالة.

تشير نتائج هذه الدراسات إلى أن كلاً من الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، والاتزان النفسي والوجداني ترتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة اتخاذ القرار، خاصة في السياقات التي تتسم بالتقلب والضغط، وعلى الرغم من عدم توافر دراسات تجمع المتغيرات الثلاثة في آنٍ واحد، فإن الأدلة المتراكمة تؤكد أن كل متغير منها يدعم الآخر بصورة ضمنية، ويمهّد لبناء قدرة قيادية مرنة وقادرة على التفاعل الفعّال مع الأزمات، لذا، يُعد الربط بين هذه المتغيرات الثلاثة في البحث الحالي خطوة علمية متقدمة، تفتح المجال أمام تطوير نماذج تفسيرية وتطبيقية أكثر شمولًا في سياق القيادة التربوية وإدارة الأزمات، لاسيما في البيئات ذات الحساسية السياسية والاجتماعية مثل محافظة القدس.

5.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الحصانة النفسية والمرونة النفسية وفاعلية اتخاذ القرار أثناء الأزمات، يتضح أن هذه المتغيرات تشكل ركائز أساسية في تعزيز قدرة مديري المدارس على التعامل مع المواقف الطارئة بكفاءة وفعالية، وقد ركزت معظم الدراسات على أن الحصانة النفسية تمثل درعًا داخليًا يمنح القادة القدرة على التحكم في استجابتهم النفسية للأزمات، مما ينعكس إيجابًا على جودة قراراتهم، كما أظهرت دراسات أخرى أن المرونة النفسية تُعدّ أحد المحركات الرئيسية التي تمكّن المديرين من التكيف مع الظروف المتغيرة، والحفاظ على توازنهم النفسي واتزانهم الإداري، بما يساهم في استمرارية العملية التعليمية.

وفي السياق المحلي، خصوصًا في محافظة القدس، حيث تتكرر التحديات ذات الطابع السياسي والاجتماعي والأمني، تبرز الحصانة النفسية كأداة محورية تُحدد مدى استعداد المدرسة وطاقمها الإداري لمواجهة الأزمات، وتشير الدراسات إلى أن المديرين الذين يتمتعون بحصانة نفسية مرتفعة يتخذون قرارات استراتيجية تقلل من الآثار السلبية للأزمات، وتُسهم في الحفاظ على استقرار البيئة المدرسية، كما أن الأبحاث أكدت على دور الثقافة النفسية الإيجابية، والقيادة التشاركية، والتواصل الفعّال بين المعلمين والمديرين في تعزيز المرونة النفسية وتحسين الاستجابة السريعة للظروف الطارئة.

أما من ناحية الاستفادة من هذه الدراسة من الأدبيات السابقة في بناء الإطار المفاهيمي الذي يربط بين الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار، وذلك بالاعتماد على ما قدمته دراسات سابقة مثل دراسة محمد علي (2024) والخضري (2017) التي تناولت السياق المدرسي

أثناء الأزمات، حيث وفّرت أساسًا علميًا ومنهجيًا مهّمًا يمكن البناء عليه، كما أسهمت الدراسات الدولية مثل (Smith, 2023) و(Brown, 2023:b) في تقديم رؤى مقارنة من بيئات تعليمية مختلفة، مما أتاح فهمًا أعمق لفاعلية القيادة النفسية والمرونة في إدارة المواقف الطارئة والتعامل مع التحديات المستمرة في المؤسسات التعليمية، وقد توافقت هذه الدراسة مع معظم الأدبيات السابقة في التأكيد على أهمية الحصانة النفسية كعامل نفسي داعم يعزز قدرة المديرين على التماسك تحت الضغوط، ويساعدهم في الحفاظ على كفاءتهم الإدارية أثناء الأزمات.

كما اتفقت مع الأدبيات في إبراز دور المرونة النفسية في تمكين القادة من التكيف مع الواقع المتغير، وتحقيق استجابة فعالة وسريعة للمواقف الطارئة، بما يضمن استمرارية العمل المؤسسي وتحقيق الاستقرار في البيئات المدرسية، غير أن هذه الدراسة تختلف عن سابقتها في زاوية المعالجة والتحليل، إذ لم تحظَ العلاقة التفاعلية بين الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار أثناء الأزمات باهتمام كافٍ في الدراسات السابقة، كما أن الحصانة النفسية لم تُدرس كمتغير وسيط يوضح كيف تؤثر المرونة النفسية في عملية اتخاذ القرار ضمن ظروف معقدة وغير مستقرة كالتي تشهدها محافظة القدس، ومعظم الدراسات السابقة عالجت هذه المتغيرات بصورة جزئية أو منفصلة، ولم تُدمج ضمن نموذج تفسيري متكامل يأخذ بعين الاعتبار خصوصية البيئة التربوية في المناطق المتأثرة بالصراعات والتحديات المستمرة.

ومن خلال مراجعة الأدبيات، برزت فجوة بحثية واضحة تتمثل في غياب دراسات تربط بين المتغيرات الثلاثة في آن واحد، المرونة النفسية، والحصانة النفسية، واتخاذ القرار، خاصة في البيئات التعليمية المضطربة، كما أن غالبية الدراسات أُجريت في سياقات مستقرة أو ركزت على متغيرين

فقط دون تحليل الأثر الوسيط للحصانة النفسية، مما يبرز الحاجة إلى دراسات جديدة تُعالج هذه العلاقة ضمن إطار واقعي ومعقّد كما هو الحال في القدس.

وتتميّز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بكونها تقدم نموذجًا تفسيريًا جديدًا يدمج بين ثلاثة متغيرات نفسية وإدارية حيوية، وتضع الحصانة النفسية كمتغير وسيط يُفسر طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار، كما تنفرد الدراسة بتركيزها على السياق التربوي في محافظة القدس، الذي يُعد من أكثر السياقات تعقيدًا نظرًا للضغوط السياسية والاجتماعية التي تؤثر على العملية التعليمية، علاوة على ذلك، تسعى الدراسة إلى تقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق فيما يتعلق بإعداد البرامج التدريبية وبناء السياسات المدرسية التي تدعم صمود المديرين وتعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات فعّالة في الأوقات الحرجة.

وبذلك، تسعى هذه الدراسة إلى سد فجوة معرفية حقيقية في ميدان القيادة التعليمية، من خلال تحليل العلاقة الديناميكية بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات، مع التركيز على الدور الوسيط للحصانة النفسية، كما تُقدّم هذه الدراسة إسهامًا علميًا وأكاديميًا أصيلًا يُمكن أن يُعتمد عليه في تطوير نماذج القيادات التربوية، وتحسين ممارسات إدارة الأزمات في المدارس الواقعة في بيئات مضطربة، مما يسهم في رفع كفاءة الاستجابة المؤسسية وضمان استدامة العملية التعليمية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

1.2 منهجية الدراسة

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ إذ يعتمد هذا المنهج على جمع البيانات حول المتغيرات التي يتناولها، ومن ثم تحديد إذا كانت هناك علاقة بينهما، وتقصي طبيعة تلك العلاقة ووصف العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً باستخدام مقاييس كمية (عوده وملكاوي، 1992)، كما استخدم أسلوب تحليل المسار (Path analysis)، الذي يعتمد على نموذج وصفي للعلاقات بين المتغيرات موضوع الدراسة إذ يعد أسلوب تحليل المسار من أفضل الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في تحليل معاملات الارتباط بين المتغيرات بهدف تقصي الآثار المباشرة والآثار غير المباشرة (Awang, 2012)، وهو الأنسب لهذه الدراسة ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

1.2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراســـة من جميع مديري المدارس في محافظة القدس، وهم من مديري المدارس الرســمية الحكومية والمدارس غير الرســمية/ الخاصــة التابعة لوزارة التربية والتعليم، في جميع المراحل التعليمية في هذه المدارس، بدءًا من المرحلة الابتدائية مرورًا بالمرحلة الإعدادية وحتى المرحلة الثانوية بالإضــافة إلى مدارس التربية الخاصــة، والبالغ عددهم (204) مديراً ومديرة، منهم (91) مديراً بنسبة (45%)، و (113) مديرةً، بنسبة (55%)، وفقاً لإحصائية منظومة وزارة التربية والتعليم الاسرائيلية للعام الدراسي (2025/2024).

2.2.3 عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً- العينة الاســـتطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة اســـتطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة، من مديري المدارس في محافظة القدس، وذلك بغرض التأكد من صــلاحية أدوات الدراســة، للتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات).

ثانياً- عينة الدراســـة (Sample Study): اختيرت عينة الدراســـة بالطريقة العشـــوائية الطبقية (Stratified Random Sampling) حســـب متغير الجنس، وقد حدد حجم العينة بناءً على

معادلة روبرت ماســون (Robert Mason)، إذ يشــير بشــماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، كما في المعادلة الآتية:

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

M	حجم المجتمع
S	قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة معامل الخطأ (0.05) على الدرجة (1.96)
P	نسبة توافر الخاصية وهي 0.50
Q	النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

وقد بلغ حجم العينة (133) مديراً ومديرة، منهم (59) مديراً بنسـبة (45%)، و (74) ومديرة، بنسـبة (55%)، من مديري المدارس في محافظة القدس، والجدول (1.3) يبين توزيع عينة الدراسـة حسب متغيراتها الديمغرافية:

جدول (1.3): عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	59	44.4
	أنثى	74	55.6
	المجموع	133	100.0
عدد سنوات الخبرة كمدير/ة	من 1–3	17	12.8
	من 4–8	24	18.0
	من 9–15	47	35.3
	16 فأكثر	45	33.8
	المجموع	133	100.0
نوع المدرسة	رسمية حكومية	74	55.6
	غير رسمية تابعة لوزارة المعارف	59	44.4
	المجموع	133	100.0
	ابتدائية	74	55.6

المرحلة الدراسية	إعدادية	10	7.5
	ثانوية	22	16.5
	جميع الأجيال	27	20.3
	المجموع	133	100.0
موقع المدرسة	المنطقة الجنوبية للقدس الشرقية	26	19.5
	منطقة المركز للقدس الشرقية	35	26.3
	المنطقة الشمالية للقدس الشرقية	72	54.1
	المجموع	133	100.0

3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمُدت ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس الحصانة النفسية، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس اتخاذ القرار في الأزمات، وهي كما يلي:

1.3.3 مقياس الحصانة النفسية (المتغير الوسيط)

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقاييس الحصانة النفسية المستخدمة في بعض الدراسات تم بناء مقياس لكوباتشكا (Kobasa,1979)، الوارد في مادي (Maddi, 2006)، والذي يتمحور حول ثلاثة أبعاد مركزية: الالتزام، والسيطرة، والتحدي، واعتمد الباحث كذلك على دراسات عربية حديثة هدفت إلى تطوير مقاييس للحصانة النفسية تتلاءم مع السياقات التربوية، مثل دراسة أبو هلال (2021)، والقطاونة (2020)، بالإضافة إلى دراسة الحربي (2022) التي ركزت على الحصانة النفسية لدى

المعلمين في ضوء متغيرات مهنية، ودراسة العتيبي وآخرون (2023) التي طوّرت مقياسًا للحصانة النفسية في البيئات التعليمية السعودية.

كما تم الاستفادة من دراسات أجنبية حديثة تعزز من الأساس النظري لبناء المقياس، مثل دراسة بارتوني وآخرون (Bartone et al, 2019)، التي ناقشت تطوير أدوات لقياس الحصانة النفسية والمرونة في البيئات العسكرية والتربوية، ودراسة كوبر وثومبسون (Thompson, 2021 & Cooper)، التي ركزت على التحقق من البناء العاملي للحصانة النفسية لدى العاملين في قطاع التعليم في المملكة المتحدة، بالإضافة إلى دراسة سميث واخرون (Smith et al, 2020)، التي تناولت العلاقة بين الحصانة النفسية والتكيف المهني في ظل ضغوط العمل الحديثة.

وبناءً على هذه الأسس النظرية، تم بناء مقياس الحصانة النفسية بما يتناسب مع الخصائص السيكومترية المطلوبة، وبما يعكس طبيعة البيئة المدرسية والإدارية المستهدفة في هذه الدراسة، ويتكوّن المقياس من (24) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة، وتعكس قدرة المدير على التعامل مع التحديات والأزمات من خلال تحمل المسؤولية، والنظر إلى الأزمات كفرص للنمو، وضبط الانفعالات في المواقف الضاغطة، وتركّز على أبعاد رئيسية وهي:

- **بُعد الالتزام (Commitment Dimension):** يشير إلى ارتباط المدير المهني والمعنوي بعمله، ورؤيته لمعناه وأهميته حتى في الأوقات الصعبة.
- **بُعد السيطرة (Control Dimension):** يعكس مدى شعور المدير بقدرته على التحكم في مجريات الأمور والتأثير فيها.
- **بُعد التحدي (Challenge Dimension):** يشير إلى استعداد المدير لخوض التغيير والنظر إلى الأزمات كفرص للنمو والتطور.

الخصائص السيكومترية لمقياس الحصانة النفسية

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: صدق المحتوى (Content Validity):

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الحصانة النفسية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين من تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي التربوي، والقياس والتقويم، كما هو موضح في ملحق (أ)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخّدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة من مديري المدارس في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (الحصانة النفسية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس الحصانة النفسية، كما هو مبين في الجدول (2.3):

جدول (2.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الحصانة النفسية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الالتزام			السيطرة			التحدي	
1	.77**	.63**	9	.77**	.75**	18	.89**	.85**
2	.76**	.58**	10	.80**	.80**	19	.79**	.66**
3	.84**	.61**	11	.74**	.69**	20	.83**	.78**
4	.76**	.73**	12	.74**	.71**	21	.90**	.82**
5	.78**	.68**	13	.90**	.92**	22	.79**	.83**
6	.78**	.83**	14	.85**	.81**	23	.81**	.70**
7	.84**	.88**	15	.79**	.78**	24	.88**	.75**
8	.81**	.61**	16	.83**	.80**	–	–	–
–	–	–	17	.84**	.82**	–	–	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–
درجة كلية للبُعد		.87**	درجة كلية للبُعد		.98**	درجة كلية للبُعد		.91**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.58 – .92)، وكانت ذات قيم ارتباطية مقبولة ودالة إحصائياً. إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الحصانة النفسية

للتأكد من ثبات مقياس الحصانة النفسية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة من مديري المدارس في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (24) فقرة.

وأيضاً استخدمت طريقة التجزئة النصفية (Split–Half) بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية وقد صحح الاختبار عن طريق معادلة تصحيح جوتمان (Guttman)، إذ يرى كاليندر و أوزبورن (Callender & Osburn, 1979) أن معادلة جوتمان تستخدم لتصحيح التجزئة النصفية في حال عدم تساوي التباين بين نصفين الاختبار، كما لا يشترط تساوي معامل ألفا كرونباخ بين نصفين الاختبار، ويتفق (مخائيل، 2016) مع هذا الطرح حيث أوصى بتفضيل استخدام جوتمان في حال عدم تساوي التباين بين نصفين الاختبار على عكس معادلة سبيرمان براون التي تفترض تساوي التباين، والجدول (3.3) يوضح ذلك:

جدول (3.3): قيم معامل ثبات مقياس الحصانة النفسية ومجالاته بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

		كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	
المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	معامل الارتباط	معامل جتمان
الالتزام	8	.91	.849**	.92
السيطرة	9	.93	.865**	.92
التحدي	7	.92	.873**	.90
الدرجة الكلية	24	.96	.954**	.97

يتضح من الجدول (3.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الحصانة النفسية تراوحت ما بين (.91–.93)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.96). أما قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت ما بين (.90 – .92)، للدرجة الكلية بلغ (.97). وتعتبر هذه القيم مرتفعة وقابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

2.3.3 مقياس المرونة النفسية

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وبناءً على مراجعة شاملة للأدبيات التربوية والنفسية ذات الصلة، إلى جانب الاطلاع على مقاييس المرونة النفسية المستخدمة في الدراسات السابقة، قام الباحث ببناء مقياس للمرونة النفسية يستند إلى النسخة الأصلية لمقياس كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003) المعروف بـ (CD-RISC)، والذي يُعد من الأدوات المعيارية الشائعة في قياس المرونة النفسية على مستوى عالمي.

ومن أجل مواءمة المقياس مع البيئة التعليمية والإدارية المستهدفة، تم الاستفادة من دراسات عربية حديثة ركزت على المرونة النفسية في السياقات التربوية، مثل دراسة الغامدي (2022) التي تناولت المرونة النفسية لدى المعلمين في ضوء متغيرات مهنية، ودراسة النجدي (2020) التي سعت إلى فحص العلاقة بين المرونة النفسية والضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعات، كما استُفيد من دراسات إضافية مثل دراسة الحسين (2023)، التي ركزت على تطوير مقياس للمرونة النفسية لدى

الطلبة في بيئة تعليمية متغيرة، ودراسة أبو رياش (2021) حول فاعلية برامج تدريبية في تعزيز المرونة النفسية لدى العاملين في الحقل التربوي.

وعلى الصعيد الأجنبي، تم الرجوع إلى دراسات حديثة تؤكد صلاحية مقياس (CD-RISC) وتدعم تطوير نسخ منه تراعي السياقات المختلفة، مثل دراسة ستين وكابل Campbell-Sills, & Stein 2007)، التي طوّرت نسخة مختصرة من المقياس، ودراسة سرابين Sarubin et al,) (2015، التي تحققت من الخصائص السيكومترية للمقياس في السياقات الأوروبية، وكذلك دراسة (Wu et al, 2021)، التي اختبرت البناء العاملي للمقياس لدى معلمي المدارس في الصين.

بناءً على ذلك، قام الباحث ببناء مقياس المرونة النفسية استناداً إلى تلك الدراسات، ويتكوّن المقياس من (25) فقرة وتركّز على أبعاد رئيسية وهي:

- **المرونة المعرفية** (Cognitive Flexibility)، ويشير الى التنقل بين الأفكار أو تغيير الخطط حسب الحاجة.
- **التكيف السريع** (Rapid Adaptation)، ويشير الى الاستجابة السريعة والفعالة للتغيرات والضغوط الطارئة.
- **التفاؤل** (Optimism)، ويشير الى النظرة الإيجابية للمستقبل والاعتقاد بالقدرة على التغيير.
- **المثابرة** (Persistence)، ويشير الى الاستمرار رغم الصعوبات وعدم الاستسلام.

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: صدق المحتوى (Content Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس المرونة النفسية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين من تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي التربوي، والقياس والتقويم، كما هو موضح في ملحق (أ)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخّدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة من مديري المدارس في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (المرونة النفسية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية، كما هو مبين في الجدول (4.3):

جدول (4.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المرونة النفسية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية

	المرونة المعرفية		التكيف السريع		التفاؤل		المثابرة		
1	.65**	.65*	8	.81**	15	.80**	21	.73**	.89**	.83**
2	.64**	.50*	9	.57**	16	.64**	22	.51**	.78**	.74**
3	.76**	.77*	10	.65**	17	.48**	23	.47**	.83**	.80**
4	.80**	.68*	11	.77**	18	.60**	24	.65**	.82**	.81**
5	.72**	.67*	12	.62**	19	.56**	25	.83**	.79**	.63**
6	.64**	.49*	13	.82**	20	.78**	–	.69**	–	–
7	.69**	.73*	14	.74**	–	.79**	–	–	–	–
	درجة كلية للبُعد .91**		درجة كلية للبُعد .94**		درجة كلية للبُعد .94**		درجة كلية للبُعد .91**		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.47 – .89)، وكانت ذات قيم ارتباطية مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس المرونة النفسية

للتأكد من ثبات مقياس المرونة النفسية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة من مديري المدارس في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (25) فقرة. وأيضاً

استخدمت طريقة التجزئة النصفية (Split–Half) بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية وقد صحح الاختبار عن طريق معادلة تصحيح جوتمان (Guttman)، إذ يرى كاليندر و أوزبورن (Callender & Osburn, 1979) أن معادلة جوتمان تستخدم لتصحيح التجزئة النصفية في حال عدم تساوي التباين بين نصفين الاختبار، كما لا يشترط تساوي معامل ألفا كرونباخ بين نصفين الاختبار، ويتفق (مخائيل، 2016) مع هذا الطرح حيث أوصى بتفضيل استخدام جوتمان في حال عدم تساوي التباين بين نصفين الاختبار على عكس معادلة سبيرمان براون التي تفترض تساوي التباين، والجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3): قيم معامل ثبات مقياس المرونة النفسية ومجالاته بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

		كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	
المجال	**عدد الفقرات**	**كرونباخ ألفا**	**معامل الارتباط**	**معامل جتمان**
المرونة المعرفية	7	.82	.465**	.63
التكيف السريع	7	.83	.834**	.88
التفاؤل	6	.76	.745**	.85
المثابرة	5	.84	.811**	.79
الدرجة الكلية	25	.95	.918**	.95

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس المرونة النفسية تراوحت ما بين (.76–.84)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.95). أما قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت ما بين (.63 – .88)، للدرجة الكلية بلغ (.95). وتعتبر هذه القيم مرتفعة وقابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.3.3 مقياس اتخاذ القرار في الأزمات

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد مراجعة معمّقة للأدبيات التربوية والنفسية ذات الصلة، والاطلاع على أبرز مقاييس اتخاذ القرار في الأزمات المستخدمة في دراسات سابقة، تم بناء مقياس يستند إلى الأدبيات النظرية المرتبطة بالقيادة المدرسية في أوقات الأزمات، مع تركيز خاص على الخصوصية الثقافية والمجتمعية للسياق الفلسطيني، ولا سيما في محافظة القدس، التي تواجه تحديات متعددة الأبعاد.

وقد استند الباحث في بناء المقياس إلى دراسات عربية تناولت اتخاذ القرار لدى القادة التربويين في سياقات أزماتية، مثل دراسة الزغير (2019) التي تناولت استجابات مديري المدارس للأزمات الطارئة، ودراسة الكسواني (2021) التي ركزت على أنماط القيادة الإدارية في ظل الأزمات في مدارس محافظة القدس، إلى جانب دراسة الخطيب نادر (2022) التي ناقشت فعالية استراتيجيات القيادة التربوية أثناء الأزمات الصحية، مثل جائحة كورونا.

كما تم دعم البناء النظري للمقياس من خلال دراسات أجنبية حديثة تناولت صنع القرار في السياقات الطارئة، منها دراسة جارأيوف وكابوكا (Garayev & Kapucu, 2018)، التي بحثت في ديناميات اتخاذ القرار لدى القادة أثناء الكوارث، ودراسة فانوورت وآخرين (Van Wart et al, 2020) ، التي طورت إطارًا لصنع القرار القيادي في المؤسسات التعليمية خلال أوقات الأزمات، بالإضافة إلى دراسة (Kato, 2022) ، التي ركزت على الأبعاد النفسية والمعرفية لصنع القرار تحت الضغط في البيئات التعليمية.

وقد استند بناء المقياس إلى مجموعة من الأبعاد الرئيسة التي تناولتها الأدبيات، من أبرزها: الوعي بالأزمة، والمرونة في التفكير، وسرعة الاستجابة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتخطيط القائم على الأدلة، وتمت صياغة الفقرات بما يتناسب مع طبيعة البيئة المدرسية والإدارية في محافظة القدس. ويهدف المقياس إلى تقييم مدى فاعلية المديرين في اتخاذ قرارات مدروسة ومتزنة أثناء المواقف الطارئة.

قام الباحث ببناء مقياس اتخاذ القرار في الأزمات استناداً إلى تلك الدراسات، ويتكوّن من (20) فقرة تغطي ثلاثة أبعاد رئيسية:

- **البعد المعرفي (Cognitive Dimension):** ويشمل تحليل الموقف وجمع المعلومات الضرورية.
- **البعد الانفعالي (Emotional Dimension):** ويتمثل في ضبط النفس والهدوء في مواجهة الضغوط.
- **البعد الإجرائي (Procedural Dimension):** ويشمل المبادرة، والمرونة، واستخدام خطط بديلة.

الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار في الأزمات

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: صدق المحتوى (Content Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس اتخاذ القرار في الأزمات،

عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين من في تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي التربوي، والقياس والتقويم، كما هو موضح في ملحق (أ)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخّدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة من مديري المدارس في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (اتخاذ القرار في الأزمات)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار في الأزمات، كما هو مبين في الجدول (6.3):

جدول (6.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	البعد المعرفي			البعد الانفعالي			البعد الإجرائي	
1	.77**	.74**	9	.80**	.56**	14	.80**	.72**
2	.76**	.70**	10	.79**	.50**	15	.69**	.70**
3	.75**	.67**	11	.81**	.72**	16	.83**	.79**

4	.71**	.70**	12	.66**	.79**	17	.82**	.78**
5	.70**	.58**	13	.69**	.72**	18	.92**	.86**
6	.73**	.73**	–	–	–	19	.78**	.66**
7	.63**	.49**	–	–	–	20	.75**	.71**
8	.67**	.63**	–	–	–	–	–	–
درجة كلية للمجال	**.92****		**درجة كلية للمجال**	**.81****		**درجة كلية للمجال**	**.94****	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.50 – .92)، وكانت ذات قيم ارتباطية مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات

للتأكد من ثبات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة من مديري المدارس في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (20) فقرة.

وأيضاً استخدمت طريقة التجزئة النصفية (Split–Half) بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية وقد صحح الاختبار عن طريق معادلة تصحيح جوتمان (Guttman)، إذ يرى كاليندر وأوزبورن (Callender & Osburn, 1979) أن معادلة جوتمان تستخدم لتصحيح التجزئة النصفية في حال عدم تساوي التباين بين نصفين الاختبار، كما لا يشترط تساوي معامل ألفا كرونباخ بين نصفين الاختبار، ويتفق (مخائيل، 2016) مع هذا الطرح حيث أوصى بتفضيل استخدام جوتمان

في حال عدم تساوي التباين بين نصفين الاختبار على عكس معادلة سبيرمان براون التي تفترض تساوي التباين، والجدول (7.3) يوضح ذلك:

جدول (7.3): قيم معامل ثبات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات ومجالاته بطريقتي كرونباخ ألفا و التجزئة النصفية

		كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	
المجال	**عدد الفقرات**	**كرونباخ ألفا**	**معامل الارتباط**	**معامل جتمان**
البعد المعرفي	8	.86	.852**	.92
البعد الانفعالي	5	.81	.817**	.84
البعد الإجرائي	7	.90	.889**	.93
الدرجة الكلية	20	.94	.900**	.95

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات تراوحت ما بين (.81–.90)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.94). أما قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت ما بين (.84 – .93)، للدرجة الكلية بلغ (.95). وتعتبر هذه القيم مرتفعة وقابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً– مقياس الحصانة النفسية: تكون مقياس الحصانة النفسية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (24)، فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم الحصانة النفسية.

ثانياً- مقياس المرونة النفسية: تكون مقياس المرونة النفسية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (25)، فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمرونة النفسية.

ثالثاً- مقياس اتخاذ القرار في الأزمات: تكون مقياس اتخاذ القرار في الأزمات في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (20)، فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم اتخاذ القرار في الأزمات.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، واتخاذ القرار في الأزمات، لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاث مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (8.3): درجات احتساب مستوى الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، واتخاذ القرار في الأزمات

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 - 2.34**

مستوى مرتفع	**5 -3.68**

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: المرونة النفسية.

المتغير الوسيط: الحصانة النفسية.

المتغير التابع: اتخاذ القرار في الأزمات.

1.4.3 المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية)

1. **الجنس:** وله مستويان هي: (1-ذكر، 2- أنثى).
2. **عدد سنوات الخبرة كمدير/ة:** ولها أربعة مستويات هي:(1- من 1-3، 2- من 4-8، 3- من 9-15، 4- 16 فأكثر).
3. **نوع المدرسة:** ولها مستويان هما: (1- رسمية حكومية، 2- غير رسمية تابعة لوزارة المعارف).
4. **المرحلة الدراسية:** ولها أربعة مستويات هي:(1- ابتدائية، 2- إعدادية، 3- ثانوية، 4- جميع الاجيال- ابتدائي، واعدادي، وثانوي معاً).
5. **موقع المدرسة:** وله ثلاثة مستويات هي:(1- المنطقة الجنوبية للقدس الشرقية، 2- منطقة المركز للقدس الشرقية، 3- المنطقة الشمالية للقدس الشرقية).

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من مديري المدارس في محافظة القدس، وذلك بهدف التأكد من دلالات صـــدق وثبات أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراســـة على العينة الأصـــلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صـــدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسـوب، حيث اسـتخدم برنامج الرزمة الإحصـائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
8. مناقشـة النتائج التي أسـفر عنها التحليل في ضـوء الأدب النظري والدراسـات السـابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قام الباحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وكذلك برنامج (AMOS, 24) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الدراسة بالدرجة الكلية، وفحص العلاقات بين المقاييس.
3. معادلة كرومباخ ألفا لتحديد قيم معامل ثبات مقياس الدراسة.
4. طريقة التجزئة النصفية (Split-Half) بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية وقد صحح الاختبار عن طريق معادلة تصحيح جوتمان (Guttman).
5. أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، بهدف اختبار الأثر المباشرة (Direct Effects)، والأثر الغير مباشر (Indirect Effects)، والأثار الكلية (Total Effects)، للمتغيرات باستخدام طريقة التمهيد (Bootstrapping).
6. اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل"("without Interaction" MANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، واتخاذ القرار في الأزمات كلاً على حدى تبعاً إلى متغيرات الدراسة الديمغرافية.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الحصانة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية ومجالاته الفرعية مرتبة وفق أهميتها

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**الالتزام**	4.57	.435	91.4	**مرتفع**
2	2	**السيطرة**	4.51	.449	90.2	**مرتفع**
3	3	**التحدي**	4.47	.557	89.4	**مرتفع**
		الحصانة النفسية	4.52	.433	90.4	**مرتفع**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية ككل بلغ (4.52) وبنسبة مئوية (90.4%) وبمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الحصانة النفسية تراوحت ما بين (4.57-4.47)، وجاء مجال " الالتزام " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.57) وبنسبة مئوية (91.4%) وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال " التحدي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.47) وبنسبة مئوية (89.4%) وبمستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الحصانة النفسية كل مجال على حدة، فكانت على النحو الآتي:

مجال الأول: الالتزام

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية لفقرات الالتزام مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	7	أنتمي لرسالتي التربوية، مهما اشتدت الضغوطات	4.75	.499	95.0	**مرتفع**
2	3	أتمسك بقيمي المهنية حتى في جميع الأزمات	4.69	.525	93.8	**مرتفع**
3	2	أستمر بمسؤولياتي المهنية حتى عندما تكون الظروف شديدة الصعوبة	4.68	.501	93.6	**مرتفع**
4	8	أعمل على تنفيذ مهامي بدقة حتى عندما لا ألقى تقديرًا مباشرًا	4.66	.535	93.2	**مرتفع**

5	6	لدي القدرة على السيطرة على الظروف المحيطة بدلاً من الاستسلام لها	4.49	.611	89.8	**مرتفع**
6	5	أوازن بين التركيز على التحديات والإيمان بقدرتي على التعامل معها بفعالية	4.48	.559	89.6	**مرتفع**
7	1	أمتلك دورًا محوريًا في توجيه مجريات الأمور داخل المدرسة، في ظل التحديات الخارجية	4.47	.646	89.4	**مرتفع**
8	4	أعمل على إنجاز معنى لعملي حتى في المواقف التي تبدو بلا جدوى	4.36	.700	87.2	**مرتفع**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الالتزام تراوحت ما بين (4.75 – 4.36)، وجاءت فقرة " أنتمي لرسالتي التربوية، مهما اشتدت الضغوطات " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.75) وبنسبة مئوية (95.0%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أعمل على إنجاز معنى لعملي حتى في المواقف التي تبدو بلا جدوى " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.36) وبنسبة مئوية (87.2%) وبمستوى مرتفع.

مجال الثاني: السيطرة

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية لفقرات السيطرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	9	أتحمل نتائج قراراتي كاملة، حتى وإن كانت النتائج غير متوقعة	4.68	.485	93.6	**مرتفع**
2	13	لدي ثقة بقدراتي المهنية مهما كانت الظروف معقدة	4.61	.548	92.2	**مرتفع**
3	10	أتعامل مع المواقف الصعبة بثقة في قدراتي على تجاوزها	4.59	.552	91.8	**مرتفع**

4	11	لدي قناعة راسخة بأن بإمكاني التأثير في سير الأحداث داخل المدرسة	4.56	.621	91.2	**مرتفع**
5	17	أعمل على تنظيم أولوياتي بفعالية في أوقات الأزمات	4.50	.585	90.0	**مرتفع**
6	14	أحافظ على استقراري النفسي رغم الضغوط المتراكمة	4.46	.646	89.2	**مرتفع**
7	15	أنظم وقتي على اتخاذ قرارات حاسمة حتى في ظروف عدم اليقين	4.45	.633	89.0	**مرتفع**
8	16	أعمل على تنظيم وقتي بفعالية في أوقات الأزمات	4.44	.582	88.8	**مرتفع**
9	12	أتحكم في انفعالاتي حتى في أقسى لحظات التوتر والضغط	4.33	.671	86.6	**مرتفع**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال السيطرة تراوحت ما بين (4.68– 4.33)، وجاءت فقرة " أتحمل نتائج قراراتي كاملة، حتى وإن كانت النتائج غير متوقعة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.68) وبنسبة مئوية (93.6%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أتحكم في انفعالاتي حتى في أقسى لحظات التوتر والضغط " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.33) وبنسبة مئوية (86.6%) وبمستوى مرتفع.

مجال الثالث: التحدي

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس الحصانة النفسية لفقرات التحدي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	23	أشعر بالحماس لاكتشاف حلول مبتكرة في ظل التحديات الجديدة	4.59	.641	91.8	**مرتفع**

2	22	أجد في التغيير فرصة للتعلم وإعادة بناء ما هو أفضل	4.57	.619	91.4	**مرتفع**
3	18	أرى في الأزمات التعليمية فرصة للتأمل، وإعادة التقييم، وتحسين أساليب العمل	4.51	.611	90.2	**مرتفع**
4	21	أعتبر التحديات وسيلة للنمو على صعيد التطور المهني–الشخصي	4.45	.679	89.0	**مرتفع**
5	20	أتعامل مع التحديات كفرص لاختبار كفاءتي المهنية	4.43	.677	88.6	**مرتفع**
6	19	أتعامل مع التحديات كفرص لاختبار قوتي النفسية	4.38	.714	87.6	**مرتفع**
7	24	أتعلم من الإخفاقات أكثر مما أتعلم من النجاحات	4.35	.808	87.0	**مرتفع**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التحدي تراوحت ما بين (4.59 – 4.35)، وجاءت فقرة " أشعر بالحماس لاكتشاف حلول مبتكرة في ظل التحديات الجديدة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.59) وبنسبة مئوية (91.8%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أتعلم من الإخفاقات أكثر مما أتعلم من النجاحات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.35) وبنسبة مئوية (87.0%) وبمستوى مرتفع.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس، والجدول (5.4) يوضح ذلك:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية ومجالاته الفرعية مرتبة وفق أهميتها

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	4	**المثابرة**	4.57	.444	91.4	**مرتفع**
2	3	**التفاؤل**	4.52	.482	90.4	**مرتفع**
3	2	**التكيف السريع**	4.50	.464	90.0	**مرتفع**
4	1	**المرونة المعرفية**	4.47	.434	89.4	**مرتفع**
		الدرجة الكلية للمرونة النفسية	4.51	.418	90.2	**مرتفع**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية ككل بلغ (4.51) وبنسبة مئوية (90.2%) وبمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس المرونة النفسية تراوحت ما بين (4.57 – 4.47)، وجاء مجال " المثابرة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.57) وبنسبة مئوية (91.4%) وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال " المرونة المعرفية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.47) وبنسبة مئوية (89.4%) وبمستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس المرونة النفسية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

مجال الأول: المثابرة

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية لفقرات المثابرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	23	أشعر أنني أصبحت أقوى بعد كل موقف إداري مررت به	4.67	.547	93.4	**مرتفع**
2	22	أستمر في العمل لتحقيق أهداف المدرسة رغم التحديات	4.63	.500	92.6	**مرتفع**
3	24	لدي القدرة على السيطرة على الأمور الإدارية عند الحاجة	4.62	.488	92.4	**مرتفع**
4	21	أستمر بالعمل على تجاوز الضغوطات المهنية والتربوية	4.62	.516	92.4	**مرتفع**
5	25	لدي شبكة دعم من زملاء ومديرين يمكنني الاعتماد عليها	4.30	.835	86.0	**مرتفع**

تضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المثابرة تراوحت ما بين (4.67 – 4.30)، وجاءت فقرة " أشعر أنني أصبحت أقوى بعد كل موقف إداري مررت به" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.67) وبنسبة مئوية (93.4%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " لدي شبكة دعم من زملاء ومديرين يمكنني الاعتماد عليها " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.30) وبنسبة مئوية (86.0%) وبمستوى مرتفع.

مجال الثاني: التفاؤل

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية لفقرات التفاؤل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	أؤمن بقدرة الفريق التربوي على تجاوز الأزمات	4.60	.563	92.0	**مرتفع**
2	16	أتمسك بالأمل حتى عندما تواجه المدرسة ظروفًا صعبة	4.59	.524	91.8	**مرتفع**
3	19	أتمكن من بث روح التفاؤل في الطاقم حتى أثناء الأزمات	4.58	.593	91.6	**مرتفع**
4	20	أؤمن بأن كل أزمة تمر بها المدرسة تحمل فرصة للنمو والتعلم	4.56	.582	91.2	**مرتفع**
5	15	أبحث عن النقاط القوة في المواقف الصعبة التي تمر بها المدرسة	4.54	.530	90.8	**مرتفع**
6	18	أشعر بالأمان رغم التحديات التي أواجهها في حياتي	4.26	.876	85.2	**مرتفع**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التفاؤل تراوحت ما بين (4.60–4.26)، وجاءت فقرة " أؤمن بقدرة الفريق التربوي على تجاوز الأزمات " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.60) وبنسبة مئوية (92.0%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أشعر بالأمان رغم التحديات التي أواجهها في حياتي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبنسبة مئوية (85.2%) وبمستوى مرتفع.

مجال الثالث: التكيف السريع

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية لفقرات التكيف السريع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى

1	13	أحافظ على سير المدرسة حتى في فترات الأزمات	4.57	.568	91.4	**مرتفع**
2	11	أتعامل مع ضغوط العمل اليومي بطريقة متزنة ومرنة	4.55	.570	91.0	**مرتفع**
3	9	أتعامل مع الأزمات المدرسية بثقة وقدرة	4.53	.572	90.6	**مرتفع**
4	8	أتكيّف مع التغييرات المفاجئة في بيئة المدرسة	4.50	.572	90.0	**مرتفع**
5	14	أقترح حلولًا ابداعية للمشكلات المدرسية عند الحاجة	4.47	.585	89.4	**مرتفع**
6	12	أستعيد سلوكي التكيفي بعد المرور بمواقف إدارية صعبة	4.45	.583	89.0	**مرتفع**
7	10	أحافظ على هدوئي عند مواجهة مواقف طارئة داخل المدرسة	4.43	.619	88.6	**مرتفع**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التكيف السريع تراوحت ما بين (4.57–4.43)، وجاءت فقرة " أحافظ على سير المدرسة حتى في فترات الأزمات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.57) وبنسبة مئوية (91.4%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أحافظ على هدوئي عند مواجهة مواقف طارئة داخل المدرسة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.43) وبنسبة مئوية (88.6%) وبمستوى مرتفع.

مجال الرابع: المرونة المعرفية

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس المرونة النفسية لفقرات المرونة المعرفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	أتعلم من التجارب السابقة لتقوية أدائي المهني	4.65	.495	93.0	**مرتفع**

2	7	أضع خططًا واقعية لمستقبل المدرسة حتى في ظل ظروف غير مستقرة	4.50	.559	90.0	**مرتفع**
3	4	أتعلم من تجاربي القاسية للعمل بإيجابية في المدرسة	4.50	.585	90.0	**مرتفع**
4	2	أستفيد من المعارف والخبرات السابقة في التعامل مع الآخرين في الأزمات الطارئة	4.50	.647	90.0	**مرتفع**
5	3	أمتلك الأدوات اللازمة للتأثير الإيجابي في الواقع التعليمي المدرسي	4.46	.597	89.2	**مرتفع**
6	6	أثق بحدسي في اتخاذ القرارات التربوية العاجلة	4.36	.644	87.2	**مرتفع**
7	1	لدي القدرة على التفكير المنطقي أثناء تعرضي لمواقف مزعجة	4.35	.616	87.0	**مرتفع**

تضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المرونة المعرفية تراوحت ما بين (4.65 – 4.35)، وجاءت فقرة " أتعلم من التجارب السابقة لتقوية أدائي المهني " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.65) وبنسبة مئوية (93.0%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " لدي القدرة على التفكير المنطقي أثناء تعرضي لمواقف مزعجة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.35) وبنسبة مئوية (87.0%) وبمستوى مرتفع.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى اتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس اتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس، والجدول (10.4) يوضح ذلك:

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس اتخاذ القرار في الازمات ومجالاته الفرعية مرتبة وفق أهميتها

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	**البعد الإجرائي**	4.60	.414	92.0	**مرتفع**
2	2	**البعد الانفعالي**	4.53	.439	90.6	**مرتفع**
3	1	**البعد المعرفي**	4.50	.435	90.0	**مرتفع**
		اتخاذ القرار في الأزمات ككل	4.54	.400	90.8	**مرتفع**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار في الأزمات ككل بلغ (4.54)، وبنسبة مئوية (90.8%)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات فقد تراوحت ما بين (4.60–4.50)، وجاء مجال " البعد الإجرائي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.60)، وبنسبة مئوية (92.0%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "البعد المعرفي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.50)، وبنسبة مئوية (90.0%)، وبمستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس اتخاذ القرار في الأزمات كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

مجال الأول: البعد الإجرائي

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس اتخاذ القرار في الازمات لفقرات مجال البعد الإجرائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	20	أُعطي أولوية لحماية سلامة الطلبة والعاملين عند اتخاذ قرارات طارئة	4.80	.417	96.0	**مرتفع**
2	18	أُشجع على اتخاذ قرارات تشاركية تعزز روح الفريق والانتماء	4.65	.510	93.0	**مرتفع**
3	17	أستخلص الدروس والعبر من الأزمات السابقة لتطوير أسلوب التعامل مع الأزمات المستقبلية	4.63	.500	92.6	**مرتفع**
4	19	أستفيد من استشارة خبراء أو مرجعيات مختصة عند مواجهة قرارات معقدة في أوقات الأزمات	4.60	.577	92.0	**مرتفع**
5	16	أُقيم القرارات التي اتُخذت بعد انتهاء الأزمة للاستفادة وتحسين الأداء المستقبلي	4.56	.513	91.2	**مرتفع**
6	14	أتشارك مع المعنيين في اتخاذ القرارات العاجلة عند الحاجة، لضمان تعدد وجهات النظر	4.56	.542	91.2	**مرتفع**
7	15	أعتمد على خطط واستراتيجيات مدروسة أعددتها مسبقًا للتعامل مع الأزمات المحتملة	4.38	.648	87.6	**مرتفع**

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال البعد الإجرائي تراوحت ما بين (4.80– 4.38)، وجاءت فقرة " أُعطي أولوية لحماية سلامة الطلبة والعاملين عند اتخاذ قرارات طارئة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.80) وبنسبة مئوية (96.0%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أعتمد على خطط واستراتيجيات مدروسة أعددتها مسبقًا للتعامل مع الأزمات المحتملة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.38) وبنسبة مئوية (87.6%) وبمستوى مرتفع.

مجال الثاني: البعد الانفعالي

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس اتخاذ القرار في الازمات لفقرات مجال البعد الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	13	أُراعي البعد الإنساني والاجتماعي عند اتخاذ قرارات تمس المعلمين	4.66	.491	93.2	**مرتفع**
2	12	ألتزم بالشفافية والوضوح عند عرض أسباب ومبررات القرار على المعنيين	4.60	.536	92.0	**مرتفع**
3	11	أوازن بين سرعة اتخاذ القرار وضرورة التروي والتفكير المنهجي	4.51	.531	90.2	**مرتفع**
4	10	أُحافظ على استقراري الانفعالي عند اتخاذ قرارات حاسمة تؤثر على المدرسة	4.44	.583	88.8	**مرتفع**
5	9	أتحكم في انفعالاتي وأتجنب ردود الفعل العاطفية خلال إدارة الأزمة	4.43	.619	88.6	**مرتفع**

يتضح من الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال البعد الانفعالي تراوحت ما بين (4.66– 4.43)، وجاءت فقرة " أُراعي البعد الإنساني والاجتماعي عند اتخاذ قرارات تمس المعلمين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.66) وبنسبة مئوية (93.2%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أتحكم في انفعالاتي وأتجنب ردود الفعل العاطفية خلال إدارة الأزمة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.43) وبنسبة مئوية (88.6%) وبمستوى مرتفع.

مجال الثالث: البعد المعرفي

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على مقياس اتخاذ القرار في الازمات لفقرات مجال البعد المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	أعمل على توفر بيانات دقيقة وموثوقة قبل اتخاذ قرار جوهري	4.59	.537	91.8	**مرتفع**
2	3	أُميز بين المهام العاجلة والمهام المهمة في أثناء اللحظات الحرجة للأزمة	4.59	.566	91.8	**مرتفع**
3	4	أتواصل بانفتاح وفعالية مع الفريق المدرسي خلال اتخاذ قرارات مصيرية	4.56	.569	91.2	**مرتفع**
4	2	أُراعي التوازن بين الجوانب الإدارية، النفسية، والتعليمية في قرارات الأزمات	4.49	.545	89.8	**مرتفع**
5	6	أُراجع السيناريوهات المتوقعة للأزمة قبل اتخاذ قرار بشأن الإجراءات المناسبة	4.48	.572	89.6	**مرتفع**
6	8	أُوظف مهارات التفكير النقدي في تحليل خيارات القرار المختلفة	4.47	.545	89.4	**مرتفع**
7	7	أُقيّم الآثار قصـيرة وطويلة المدى لأي قرار يُتخذ في ظل الأزمة	4.44	.570	88.8	**مرتفع**
8	1	أحرص على تحليل المجال التعليمي بدقة وشـــمولية قبل اتخاذ أي قرار في أثناء الأزمات	4.40	.615	88.0	**مرتفع**

يتضح من الجدول (13.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال البعد المعرفي تراوحت ما بين (4.59- 4.40)، وجاءت فقرة " أعمل على توفر بيانات دقيقة وموثوقة قبل اتخاذ قرار جوهري" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.59) وبنسبة مئوية (91.8%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أحرص على تحليل المجال التعليمي بدقة وشمولية قبل اتخاذ أي

قرار في أثناء الأزمات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.40) وبنسبة مئوية (88.0%) وبمستوى مرتفع.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين كل من: الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

للإجابة عن الفرضية الأولى، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين استجابات مدراء المدارس في محافظة القدس على كل من الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل من: الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس (ن=133)

	الحصانة النفسية	المرونة النفسية	اتخاذ القرار في الأزمات
الحصانة النفسية	1		
المرونة النفسية	.858**	1	
اتخاذ القرار في الأزمات	.757**	.856**	1

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)**

يتضح من الجدول (14.4) الآتي:

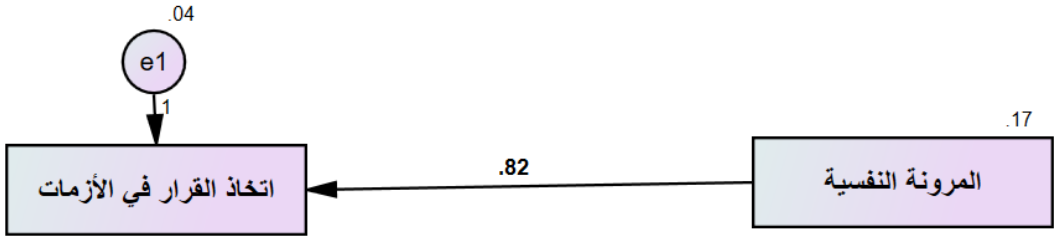
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الحصانة النفسية والمرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.858 = r) وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الحصانة النفسية ازداد مستوى المرونة النفسية.
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الحصانة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.757 = r) وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الحصانة النفسية ازداد مستوى اتخاذ القرار في الأزمات.
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين المرونة النفسية و اتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون(.856− = r) وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة المرونة النفسية ازداد مستوى اتخاذ القرار في الأزمات.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا تمثل الحصانة النفسية متغيراً وسيطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في العلاقة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

للإجابة عن هذا السؤال، جرى بناء نموذج سببي (Causal Model)، بناءً على أساس نظري واستخدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، وبهدف التعرف إلى الأثار المباشرة (Direct Effects)، والأثار الغير مباشر (Indirect Effects)، (الوسيطة)، والأثار الكلية (Total Effects)، واستخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping)، وتجدر الإشارة إلى أن طريقة التمهيد

(Bootstrapping) تعّد من أفضل الطرق لاختبار العلاقات الوسيطة فهي تتفوق على طريقة بارون وكيني (Baron and Kenny)، وعلى طريقة سوبل (Sobel test)، حيث تقوم طريقة التمهيد (Bootstrapping)، بتوليد مجموعة كبيرة من العينات المسحوبة من العينة الأصلية بطريقة عشوائية مع الإرجاع أو الاحلال (With Replacement)، إذ تهدف بذلك إلى معالجة دقة تقدير العينات عن طريق إيجاد تقديرات غير متحيزة من مجموعة التقديرات المتحيّزة (Awang, 2012 ; Hayes, 2013)، لذا استخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping)، عن طريق برنامج (AMOS) وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%) بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة والغير مباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية، ويوضح الشكل (1.4) نتائج التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في النموذج، كما يوضح الجدول (15.4) نتائج قيم معامل الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في النموذج، كما ويوضح الشكل (2.4) تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج، كما يوضح الجدول (16.4) نتائج تحليل



المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية:

شكل (1.4): التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط

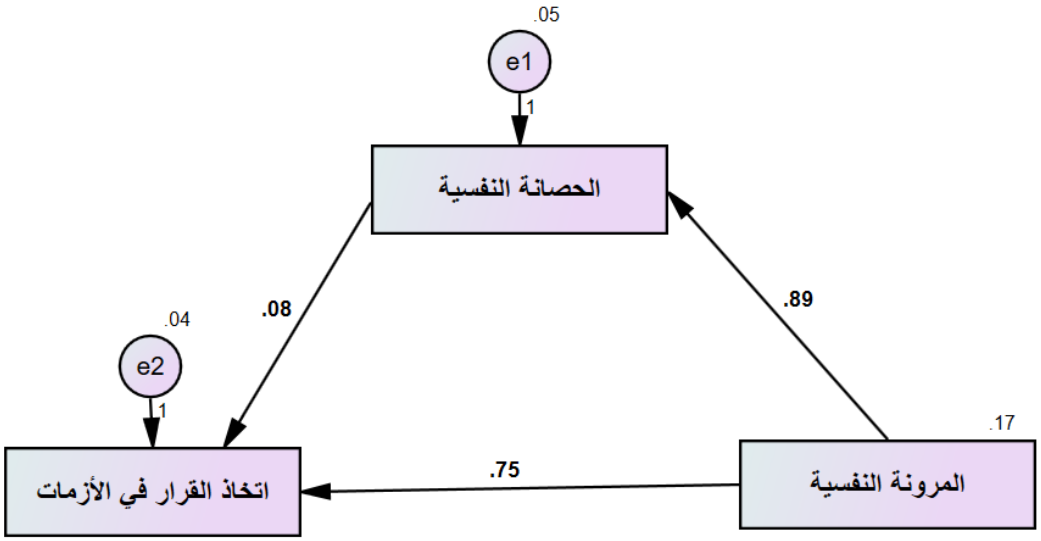
يتضح من الشكل (1.4) وجود تأثير مباشر للمرونة النفسية على اتخاذ القرار في الأزمات، ويوضح الجدول (15.4) نتائج قيم الانحدار للتأثير المباشر للمرونة النفسية على اتخاذ القرار في الأزمات ودلالته الإحصائية:

جدول (15.4): قيم الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل (المرونة النفسية) على التابع (اتخاذ القرار في الازمات) لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس.

المسار	قيمة *B*	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة *P-Value*
	الأثار المباشرة			
المرونة النفسية –> اتخاذ القرار في الأزمات	.821	.043	19.048	< .000*

الاختصارات: *B*= معامل الانحدار ؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (*p* < .05 *)

يلاحظ من الجدول (15.4) وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين المرونة النفسية و اتخاذ القرار في الأزمات، إذ بلغت قيمة التأثير (B = .821, SE = .043, t = 19.048, p < .001)، وبدلالة إحصائية أقل من ($p < .01$). ويوضح الشكل (2.4) تحليل المسار للنموذج:



شكل (2.4): نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج

يتضح من الشكل (2.4) وجود تأثير مباشر للمرونة النفسية على اتخاذ القرار في الأزمات من جهة، وأيضاً وجود تأثير مباشر للمرونة النفسية على الحصانة النفسية، في المقابل لم يظهر تأثير دال إحصائياً للحصانة النفسية على اتخاذ القرار في الأزمات من جهة أخرى، ويوضح الجدول (16.4) نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية.

جدول (16.4): نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لاستجابات مدراء المدارس في محافظة القدس

المسارات	قيمة *B*	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة *P-Value*
الأثار المباشرة				
المرونة النفسية -> الحصانة النفسية	.891	.046	19.233	< .000*
المرونة النفسية -> اتخاذ القرار في الأزمات	.754	.084	8.994	< .000*
الحصانة النفسية -> اتخاذ القرار في الأزمات	.076	.081	.939	.348
الأثار غير المباشرة				
المرونة النفسية -> اتخاذ القرار في الأزمات	.068	.102	0.666	.508
الأثار الكلية				
المرونة النفسية -> اتخاذ القرار في الأزمات	.821	.043	19.048	< .000*

الاختصارات: *B*= معامل الانحدار ؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (*p < .05* *)

يلاحظ من الجدول (16.4) الآتي:

- وجود تأثير مباشر دالة إحصائياً بين المرونة النفسية والحصانة النفسية، إذ بلغت قيمة التأثير (B = .891, SE = .046, t = 19.233, p < .001)، كما جاءت قيمة التأثير المباشر بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات دالة إحصائياً إذ بلغت قيمة التأثير (B = .754, SE = .084, t = 8.994, p < .001). في حين لم يظهر وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين الحصانة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات جاءت القيم (B = .076, SE = .081, t = .939, p = .348). مما يعني أنّ الحصانة النفسية بحد ذاتها لا تمتلك

تأثيراً مباشرًا دالاً على اتخاذ القرار في الأزمات في ظل وجود المرونة النفسية ما يفسر قوة تأثير المرونة النفسية في النموذج.

- جاءت قيمة الأثر الغير مباشر للمرونة النفسية على اتخاذ القرار في الأزمات في ظل وجود الحصانة النفسية كمتغير وسيط (B = .068, SE = .102, t = .666, p = .508) وهي غير دالة إحصائياً مما يعني؛ أنّ مسار الوساطة عبر الحصانة النفسية لا يوفّر تفسيراً إضافياً ذو دلالة إحصائية لعملية اتخاذ القرار، وهذا يشير إلى أن المرونة النفسية تُعدّ محركًا رئيسيًا للحصانة النفسية، أي أن قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط تعزز قدرته على مواجهة التحديات، وعليه يمكن القول أن الحصانة النفسية لوحدها لا تحسّن جودة اتخاذ القرار في الأزمات، ما لم تترافق مع عوامل أخرى (كالمُرونة النفسية)، ما يعني أن الحصانة النفسية (وهي النتيجة المتوقعة لتعزيز المرونة النفسية).

- كما وجاءت قيمة الأثر الكلي للمرونة النفسية على اتخاذ القرار في الأزمات في ظل وجود الحصانة النفسية كمتغير وسيط (B = .821, SE = .043, t = 19.048, p < .001) وكانت دالة إحصائياً. وهذا يؤكد أن الأفراد المرنين نفسيًا يتخذون قرارات أفضل في الأزمات، نظرًا لقدرتهم على إدارة المشاعر والتفكير بوضوح تحت الضغط.

وفي ضوء ما أشار إليه أوانج (Awang, 2012)، أنه إذا كان التأثير غير المباشر من خلال المتغير الوسيط غير دال إحصائياً، والتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع دال إحصائياً في ظل وجود المتغير الوسيط، فإن المتغير الوسيط (الحصانة النفسية) لا يعُد وسيطاً (Mediation) للعلاقة بين المتغير المستقل (المرونة النفسية) والمتغير التابع (اتخاذ القرار في الأزمات). هذه النتيجة

تؤكد أن المرونة النفسية تُعدّ المحدّد الرئيسي لاتخاذ القرار في الأزمات، بغض النظر عن الوساطة أي بوجود الحصانة النفسية، ما قد يبرز دور متغيرات أخرى قد تلعب دور الوساطة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الحصانة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.

لاختبار الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس وفق المتغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، والجدول (17.4) يبين ذلك:

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس متوسطات الحصانة النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة

المتغير	المستوى	الإحصائي	الالتزام	السيطرة	التحدي	الحصانة النفسية ككل
الجنس	ذكر	M	4.52	4.49	4.46	4.49
		SD	.488	.497	.565	.472
	أنثى	M	4.61	4.53	4.48	4.54
		SD	.386	.410	.555	.402
عدد سنوات	من 1-3	M	4.50	4.37	4.40	4.42
		SD	.437	.379	.570	.411
	من 4-8	M	4.59	4.55	4.58	4.57

الخبرة كمدير/ة		SD	.424	.419	.505	.413
	من 9-15	M	4.59	4.56	4.45	4.54
		SD	.421	.430	.579	.425
	16 فأكثر	M	4.57	4.50	4.44	4.51
		SD	.465	.507	.566	.467
نوع المدرسة	رسمية حكومية	M	4.64	4.57	4.46	4.56
		SD	.441	.462	.577	.444
	غير رسمية تابعة لوزارة المعارف	M	4.48	4.44	4.47	4.46
		SD	.414	.425	.537	.417
المرحلة الدراسية	ابتدائية	M	4.59	4.50	4.43	4.51
		SD	.371	.421	.550	.387
	إعدادية	M	4.64	4.58	4.53	4.58
		SD	.397	.422	.504	.407
	ثانوية	M	4.67	4.68	4.62	4.66
		SD	.411	.401	.451	.402
	جميع الاجيال	M	4.41	4.37	4.41	4.40
		SD	.586	.537	.670	.558
موقع المدرسة	المنطقة الجنوبية للقدس الشرقية	M	4.67	4.53	4.41	4.54
		SD	.326	.434	.596	.410
	منطقة المركز للقدس الشرقية	M	4.64	4.57	4.58	4.60
		SD	.503	.527	.541	.480
	المنطقة الشمالية للقدس الشرقية	M	4.51	4.47	4.43	4.47
		SD	.428	.414	.551	.417

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الحصانة النفسية، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction)، والجدول (18.4) يبين ذلك:

جدول (18.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الحصانة النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الالتزام	.638	1	.638	3.434	.066
	السيطرة	.300	1	.300	1.495	.224
	التحدي	.153	1	.153	.475	.492
	الدرجة الكلية	.343	1	.343	1.810	.181
عدد سنوات الخبرة كمدير/ة	الالتزام	.125	3	.042	.224	.879
	السيطرة	.383	3	.128	.637	.592
	التحدي	.303	3	.101	.313	.816
	الدرجة الكلية	.206	3	.069	.362	.781
نوع المدرسة	الالتزام	.259	1	.259	1.393	.240
	السيطرة	.304	1	.304	1.515	.221
	التحدي	.024	1	.024	.073	.787
	الدرجة الكلية	.110	1	.110	.580	.448
المرحلة الدراسية	الالتزام	.649	3	.216	1.165	.326
	السيطرة	.950	3	.317	1.580	.198
	التحدي	.672	3	.224	.695	.557
	الدرجة الكلية	.731	3	.244	1.286	.282
موقع المدرسة	الالتزام	.145	2	.072	.389	.679
	السيطرة	.103	2	.052	.258	.773
	التحدي	.460	2	.230	.714	.492
	الدرجة الكلية	.150	2	.075	.395	.675
الخطأ	الالتزام	22.672	122	.186		
	السيطرة	24.457	122	.200		

التحدي	39.320	122	.322
الدرجة الكلية	23.112	122	.189

يتضح من الجدول (18.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس الحصانة النفسية ومجالاته لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.

2.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.

لاختبار الفرضية الرابعة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، والجدول (19.4) يبين ذلك:

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس متوسطات المرونة النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة

المتغير	المستوى	الإحصائي	المرونة المعرفية	التكيف السريع	التفاؤل	المثابرة	المرونة النفسية ككل
الجنس	ذكر	M	4.49	4.50	4.51	4.54	4.51
		SD	.436	.459	.455	.470	.420
	أنثى	M	4.46	4.50	4.53	4.59	4.51
		SD	.435	.471	.505	.424	.418
عدد سنوات الخبرة كمدير/ة	من 1-3	M	4.28	4.34	4.32	4.47	4.34
		SD	.362	.374	.477	.430	.359
	من 4-8	M	4.57	4.59	4.62	4.68	4.61
		SD	.448	.432	.443	.404	.388
	من 9-15	M	4.53	4.56	4.54	4.63	4.56
		SD	.418	.473	.538	.413	.423
	16 فأكثر	M	4.43	4.46	4.53	4.48	4.47
		SD	.453	.494	.434	.487	.436
نوع المدرسة	رسمية حكومية	M	4.52	4.60	4.59	4.64	4.58
		SD	.433	.417	.416	.441	.385
	غير رسمية تابعة لوزارة المعارف	M	4.42	4.38	4.44	4.48	4.42
		SD	.433	.495	.546	.437	.443
المرحلة الدراسية	ابتدائية	M	4.42	4.49	4.50	4.55	4.48
		SD	.428	.430	.434	.448	.399
	إعدادية	M	4.60	4.51	4.58	4.68	4.59
		SD	.430	.468	.511	.413	.421
	ثانوية	M	4.64	4.69	4.64	4.65	4.66
		SD	.470	.420	.481	.442	.427
	جميع الاجيال	M	4.43	4.38	4.47	4.51	4.44
		SD	.399	.556	.597	.452	.449
موقع المدرسة	المنطقة الجنوبية للقدس الشرقية	M	4.52	4.58	4.60	4.67	4.59
		SD	.414	.392	.386	.466	.366
	منطقة المركز للقدس الشرقية	M	4.58	4.56	4.61	4.67	4.60
		SD	.406	.446	.448	.412	.398
	المنطقة الشمالية للقدس الشرقية	M	4.40	4.44	4.45	4.48	4.44
		SD	.448	.493	.522	.437	.436

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة نوع المدرسة والمجالات الفرعية لمقياس المرونة النفسية، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction)، والجدول (20.4) يبين ذلك:

جدول (20.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس المرونة النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	المرونة المعرفية	.014	1	.014	.076	.784
	التكيف السريع	.201	1	.201	.976	.325
	التفاؤل	.238	1	.238	1.030	.312
	المثابرة	.281	1	.281	1.481	.226
	الدرجة الكلية	.146	1	.146	.866	.354
عدد سنوات الخبرة كمدير/ة	المرونة المعرفية	.957	3	.319	1.748	.161
	التكيف السريع	.674	3	.225	1.090	.356
	التفاؤل	.852	3	.284	1.230	.302
	المثابرة	.949	3	.316	1.666	.178
	الدرجة الكلية	.761	3	.254	1.509	.216
نوع المدرسة	المرونة المعرفية	.118	1	.118	.647	.423
	التكيف السريع	1.016	1	1.016	4.926	.028*
	التفاؤل	.414	1	.414	1.793	.183
	المثابرة	.268	1	.268	1.413	.237
	الدرجة الكلية	.405	1	.405	2.409	.123
المرحلة الدراسية	المرونة المعرفية	.728	3	.243	1.330	.268
	التكيف السريع	.769	3	.256	1.244	.297
	التفاؤل	.326	3	.109	.470	.704

	المثابرة	.287	3	.096	.504	.680
	الدرجة الكلية	.475	3	.158	.941	.423
موقع المدرسة	المرونة المعرفية	.263	2	.131	.719	.489
	التكيف السريع	.018	2	.009	.043	.958
	التفاؤل	.222	2	.111	.480	.620
	المثابرة	.484	2	.242	1.274	.283
	الدرجة الكلية	.173	2	.087	.516	.598
الخطأ	المرونة المعرفية	22.260	122	.182		
	التكيف السريع	25.152	122	.206		
	التفاؤل	28.187	122	.231		
	المثابرة	23.163	122	.190		
	الدرجة الكلية	20.514	122	.168		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (20.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس المرونة النفسية ومجالاته لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس المرونة النفسية ومجالاته باستثناء مجال: (التكيف السريع) لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغير نوع المدرسة. جاءت الفروق على مجال: (التكيف السريع) لصالح رسمية حكومية.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات اتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.

لاختبار الفرضية الخامسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، والجدول (21.4) يبين ذلك:

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس متوسطات اتخاذ القرار في الأزمات تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة

المتغير	المستوى	الإحصائي	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد الإجرائي	اتخاذ القرار في الأزمات ككل
الجنس	ذكر	M	4.51	4.58	4.58	4.55
		SD	.434	.422	.427	.404
	أنثى	M	4.50	4.49	4.62	4.54
		SD	.439	.450	.405	.400
عدد سنوات الخبرة كمدير/ة	من 1-3	M	4.32	4.33	4.39	4.35
		SD	.433	.490	.421	.399
	من 4-8	M	4.67	4.66	4.71	4.68
		SD	.415	.380	.397	.386
	من 9-15	M	4.54	4.57	4.68	4.60
		SD	.410	.427	.393	.389
	16 فأكثر	M	4.44	4.49	4.53	4.49

		SD	.450	.444	.412	.395
نوع المدرسة	رسمية حكومية	M	4.57	4.59	4.66	4.60
		SD	.410	.415	.404	.381
	غير رسمية تابعة لوزارة المعارف	M	4.42	4.45	4.53	4.47
		SD	.455	.461	.418	.414
المرحلة الدراسية	ابتدائية	M	4.47	4.49	4.60	4.52
		SD	.430	.442	.387	.385
	إعدادية	M	4.45	4.52	4.47	4.47
		SD	.413	.434	.393	.383
	ثانوية	M	4.69	4.75	4.69	4.70
		SD	.449	.396	.453	.426
	جميع الأجيال	M	4.45	4.47	4.57	4.50
		SD	.430	.437	.463	.417
موقع المدرسة	المنطقة الجنوبية للقدس الشرقية	M	4.54	4.53	4.65	4.58
		SD	.398	.408	.371	.357
	منطقة المركز للقدس الشرقية	M	4.62	4.65	4.68	4.65
		SD	.425	.415	.419	.399
	المنطقة الشمالية للقدس الشرقية	M	4.43	4.47	4.54	4.48
		SD	.445	.456	.423	.409

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار في الأزمات في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة نوع المدرسة والمجالات الفرعية لمقياس اتخاذ القرار في الأزمات، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (without" MANOVA) Interaction"، والجدول (22.4) يبين ذلك:

جدول (22.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس اتخاذ القرار في الأزمات تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	البعد المعرفي	.099	1	.099	.551	.459
	البعد الانفعالي	.032	1	.032	.174	.677
	البعد الإجرائي	.139	1	.139	.845	.360
	الدرجة الكلية	.045	1	.045	.295	.588
عدد سنوات الخبرة كمدير/ة	البعد المعرفي	1.084	3	.361	2.017	.115
	البعد الانفعالي	.830	3	.277	1.507	.216
	البعد الإجرائي	1.284	3	.428	2.604	.055
	الدرجة الكلية	1.059	3	.353	2.332	.078
نوع المدرسة	البعد المعرفي	.451	1	.451	2.516	.115
	البعد الانفعالي	.375	1	.375	2.045	.155
	البعد الإجرائي	.342	1	.342	2.083	.152
	الدرجة الكلية	.392	1	.392	2.592	.110
المرحلة الدراسية	البعد المعرفي	.575	3	.192	1.071	.364
	البعد الانفعالي	.768	3	.256	1.394	.248
	البعد الإجرائي	.196	3	.065	.398	.754
	الدرجة الكلية	.412	3	.137	.907	.440
موقع المدرسة	البعد المعرفي	.312	2	.156	.870	.421
	البعد الانفعالي	.286	2	.143	.779	.461
	البعد الإجرائي	.166	2	.083	.505	.605
	الدرجة الكلية	.239	2	.120	.790	.456
الخطأ	البعد المعرفي	21.848	122	.179		
	البعد الانفعالي	22.390	122	.184		
	البعد الإجرائي	20.048	122	.164		
	الدرجة الكلية	18.469	122	.151		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (22.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس اتخاذ القرار في الأزمات ومجالاته لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

يهدف هذا الفصل إلى تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء ما ورد في الأدبيات والنظريات التربوية والنفسية ذات الصلة، وذلك بغرض تفسير هذه النتائج وربطها بسياق البيئة التعليمية في محافظة القدس. كما يتناول الفصل تحليل النتائج وفق المحاور الثلاثة الرئيسة للدراسة، وهي: الحصانة النفسية، والمرونة النفسية، واتخاذ القرار في الأزمات، بالإضافة إلى مناقشة نتائج الفرضيات الخمس التي تم اختبارها، ويختتم الفصل باقتراح بعض التوصيات في ضوء النتائج، بما يسهم في تطوير الممارسات القيادية في المدارس وتعزيز قدرتها على مواجهة التحديات.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الحصانة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن أفراد العينة أظهروا مستوى مرتفعًا من الحصانة النفسية بمكوناتها الثلاثة: الالتزام، والسيطرة، والتحدي، فقد جاء **بُعد الالتزام** في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.57) ونسبة مئوية (91.4%)، وهو ما يعكس قوة الانتماء والارتباط بالرسالة التربوية

لديهم. وقد برزت عبارة «*أنتمي لرسالتي التربوية مهما اشتدت الضغوطات*» بالدرجة الأعلى (4.75؛ 95%)، ما يعزز الفرضية القائلة بأن الالتزام يمثل حجر الزاوية في تعزيز الرضا الوظيفي والدافعية البحثية (أسفهاني، 2024)، إضافة إلى كونه أحد أقوى المؤشرات على القدرة على التكيف النفسي ومواجهة الضغوط (Kobasa, 1979; Bartone, 1989) وتنسجم هذه النتيجة مع ما بينته دراسات حديثة في السياق المحلي (محمد علي، 2024؛ المعاني، 2023) والدولي (Smith, 2023; Chen, 2022:b)، والتي أكدت أن الالتزام برسالة مهنية واضحة يعد ركيزة أساسية للحصانة النفسية، خاصة في البيئات التربوية الحساسة مثل القدس.

أما **بُعد السيطرة** فقد جاء أيضاً بمستوى مرتفع (متوسط 4.33–4.68)، وهو ما يعكس إدراك المشاركين لقدرتهم على تحمل المسؤولية عن قراراتهم وضبط انفعالاتهم، وتتسق هذه النتيجة مع ما طرحه (Maddi, 2006) من أن السيطرة تعزز شعور الفرد بفاعليته الذاتية في التعامل مع المواقف الضاغطة، كما أنها تتوافق مع ما أكدته دراسات سابقة (الغول، 2023؛ Liu, 2022)، من أن السمات الإيجابية والإدراك العالي للسيطرة تمثل عناصر مهمة في تعزيز الكفاءة النفسية والقدرة على التكيف مع تحديات العمل اليومي.

وبالنسبة إلى **بُعد التحدي**، فقد جاء في المرتبة الأخيرة نسبيًا (متوسط 4.35–4.59)، إذ سجلت فقرة "أتعلم من الإخفاقات أكثر مما أتعلم من النجاحات" أدنى درجة (4.35؛ 87%). ويشير ذلك إلى أن المشاركين أقل ميلاً إلى النظر للتغيرات والمصاعب كفرص للتعلم مقارنة ببعدي الالتزام والسيطرة. ومع ذلك، تبقى القيم المسجلة ضمن المستوى المرتفع، بما يتوافق مع ما ذكر

(Maddi & Hightower, 1999 ؛ وأسفهاني، 2024) من أن بُعد التحدي عادة ما يسجل نسبًا أدنى من الالتزام والسيطرة. كما أن دراسات أخرى(Johnson, 2021: a؛ White, 2021: b)

أوضحت أن القدرة على مواجهة التحديات تنمو بشكل ملحوظ عندما تقترن بالدعم المؤسسي والقيادة التشاركية، وهو ما يعزز استمرارية المؤسسات التعليمية في البيئات الصعبة.

وعليه، يمكن القول إن هذه النتائج تنسجم مع الإطار النظري للحصانة النفسية، حيث يظهر **الالتزام** بوصفه الركيزة الأقوى في تعزيز التكيف النفسي والمهني، يليه **السيطرة**، بينما يأتي **التحدي** في المرتبة الثالثة، وإن كان لا يقل أهمية في بناء الحصانة الشاملة، خصوصًا في البيئات التعليمية ذات التوتر العالي كمدارس القدس.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن أفراد العينة أظهروا مستوى مرتفعًا من **المرونة النفسية** بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الكلي (4.51) وبنسبة مئوية (90.2%). وقد جاء **مجال المثابرة** في المرتبة الأولى (4.57؛ 91.4%)، بما يعكس قوة البعد الوجداني المرتبط بتحويل الضغوط والتحديات إلى فرص للنمو. وقد سجلت الفقرة "أشعر أنني أصبحت أقوى بعد كل موقف إداري مررت به" أعلى متوسط (4.67؛ 93.4%)، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه (Connor & Davidson 2003 ؛ Fletcher & Sarkar, 2013) من أن المثابرة تمثل جوهر تنمية الصلابة والمرونة النفسية. وتأتي هذه النتيجة أيضًا متوافقة مع دراسات ميدانية حديثة (خالد، 2023؛ الحياري، 2022) التي أوضحت أن المثابرة تمكّن المدارس من التعافي بسرعة بعد الأزمات الكبرى، وتعزز الاستقرار المؤسسي في البيئات التعليمية.

في المقابل، سجلت فقرة "لدي شبكة دعم من زملاء ومديرين يمكنني الاعتماد عليها" أدنى متوسط في مجال المثابرة (4.30؛ 86.0%)، مما يكشف عن محدودية حضور الدعم الاجتماعي رغم أهميته الجوهرية في تعزيز المرونة، وهو ما أكدته دراسات (Southwick et al, 2016) وعبد الرحمن وآخرون (2021)، التي بينت أن الدعم الاجتماعي يمثل عامل حماية نفسي أساسيًا في مواجهة الضغوط المهنية.

أما **مجال التفاؤل**، فقد حققت الفقرة "أؤمن بقدرة الفريق التربوي على تجاوز الأزمات" أعلى متوسط (4.60؛ 92.0%)، بما يعكس قوة الثقة الجماعية كأحد محددات التفاؤل الواقعي، بينما سجلت فقرة «*أشعر بالأمان رغم التحديات*» أدنى متوسط (4.26؛ 85.2%). ويشير هذا إلى وجود فجوة بين التفاؤل الجمعي والشعور الفردي بالأمان، وهي نتيجة تتفق مع ما ذكره (Scheier & Carver, 2018) بأن التفاؤل يرتبط بصورة أكبر بالتصورات المشتركة مقارنة بالإحساس الفردي بالطمأنينة. كما تدعمها دراسات (Smith, 2023 ؛ Martinez & Garcia, 2023) اللتان أبرزتا أن التفاؤل الجماعي والمساندة الإدارية يسهمان في تعزيز الحصانة والمرونة النفسية داخل المدارس.

وفيما يتعلق بـ **مجال التكيف السريع**، فقد تميز المشاركون بقدرتهم على ضمان استمرارية العمل المؤسسي رغم الأزمات» (*أحافظ على سير المدرسة حتى في فترات الأزمات* «بمتوسط 4.57؛ 91.4%)، بينما جاءت القدرة على ضبط الانفعال في المواقف الطارئة كأضعف عنصر نسبيًا (4.43؛ 88.6%). وتدل هذه النتيجة على قوة التكيف الإجرائي مقابل محدودية التكيف الانفعالي، وهو ما يتفق مع ما أورده (Reivich & Shatté, 2002) من أن ضبط الانفعال يمثل أحد أكثر أبعاد المرونة النفسية تحديًا. كما تتسق مع نتائج (Hill-Berry, 2025 ؛ الخطيب سامي، 2022)

التي أوضحت أن القيادة المرنة والداعمة نفسيًا تعزز الاستمرارية المؤسسية، لكنها تتطلب تدريبًا إضافيًا لضبط الانفعالات تحت الضغط.

أما **مجال المرونة المعرفية** فقد جاء في المرتبة الأخيرة (4.47؛ 89.4%)، حيث سجلت الفقرة "أتعلم من التجارب السابقة لتقوية أدائي المهني" أعلى متوسط (4.65؛ 93.0%)، مما يبرز أهمية التعلم المستمر كآلية أساسية لتعزيز المرونة، بينما سجلت فقرة *«لدي القدرة على التفكير المنطقي أثناء تعرضي لمواقف مزعجة»* أدنى متوسط (4.35؛ 87.0%)، مما يعكس تأثير الضغوط على التفكير المنطقي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Bonanno, 2004؛ Tugade & Fredrickson, 2007) من أن الضغط النفسي العالي يقلل من المرونة المعرفية ويحد من فعالية اتخاذ القرار. وبشكل عام، يظهر ترتيب المجالات، المثابرة أولًا، تليها التفاؤل، ثم التكيف السريع، وأخيرًا المرونة المعرفية، فأن الجوانب **العاطفية والسلوكية** للمرونة النفسية تتفوق في قوتها على الجانب المعرفي، وهو ما يدعمه ما خلصت إليه أبحاث (Fletcher & Sarkar 2013 ؛ Southwick et al, 2016) من أن المثابرة والتفاؤل يمثلان المحددات الأكثر استقرارًا للمرونة النفسية، لا سيما في البيئات التربوية والإدارية التي تواجه تحديات وضغوطًا مستمرة مثل مدارس القدس.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى اتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى **اتخاذ القرار في الأزمات** لدى أفراد العينة كان مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الكلي (4.54) بنسبة مئوية (90.8%). وقد تصدّر **البعد الإجرائي** المرتبة الأولى بمتوسط (4.60؛ 92.0%)، بينما جاء **البعد المعرفي** في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.50؛ 90.0%)، الأمر الذي يشير إلى أن الجوانب العملية والسلوكية في التعامل مع الأزمات كانت أكثر بروزًا مقارنة بالجوانب التحليلية والمعرفية.

ففي **البعد الإجرائي**، برزت الفقرة "أُعطي أولوية لحماية سلامة الطلبة والعاملين عند اتخاذ قرارات طارئة" في المرتبة الأعلى (4.80؛ 96.0%)، وهو ما يعكس أن الاعتبارات الإنسانية والأمنية تأتي في صدارة أولويات متخذي القرار التربوي وقت الأزمات. في المقابل، جاءت الفقرة «*أعتمد على خطط واستراتيجيات مدروسة أعددتها مسبقًا*» بالمرتبة الأخيرة (4.38؛ 87.6%)، وهو ما يشير إلى وجود ضعف نسبي في التخطيط المسبق رغم الارتفاع العام في مستوى الاستجابات الإجرائية. وتتسق هذه النتائج مع ما ذهب إليه (Mumford et al, 2007) بأن القرارات الإجرائية الفورية غالبًا ما تتفوق على الخطط النظرية خلال المواقف الحرجة، حيث يكون التركيز على سرعة الاستجابة وحماية الأرواح في المقام الأول، كما تدعمها نتائج دراسات ميدانية في السياق العربي (الخضري، 2017) التي أكدت أهمية التدريب على اتخاذ القرار السريع والفعال في المدارس الثانوية أثناء الأزمات.

أما في **البعد الانفعالي**، فقد جاءت الفقرة "أُراعي البعد الإنساني والاجتماعي عند اتخاذ قرارات تمس الطلاب والمعلمين" في المرتبة الأعلى (4.66؛ 93.2%)، مما يعكس الحساسية العالية

للجوانب الإنسانية لدى القادة التربويين. وهذه النتيجة تتوافق مع ما طرحه (George, 2000) الذي أكد على أهمية التعاطف والتوازن الانفعالي كعناصر أساسية في القيادة الفعالة وقت الأزمات. في حين سجلت فقرة "أتحكم في انفعالاتي وأتجنب ردود الفعل العاطفية" أدنى متوسط (4.43؛ 88.6%)، وهو ما يشير إلى وجود تحديات في ضبط الانفعال تحت الضغط. وتدعم هذه النتيجة ما ذهب إليه (Goleman, 1998) من أن الذكاء العاطفي يمثل مهارة دقيقة تحتاج إلى تطوير مستمر، كما تتقاطع مع نتائج دراسات حديثة (الخطيب سامي، 2022؛ Hill-Berry, 2025) التي أبرزت أن القيادة المرنة والداعمة نفسيًا تعزز من استمرارية المؤسسات التعليمية لكنها تتطلب تدريبات خاصة على التحكم في الانفعالات في المواقف الضاغطة.

وفيما يتعلق بـ **البعد المعرفي**، فقد أظهرت النتائج أن الفقرة "أعمل على توفر بيانات دقيقة وموثوقة قبل اتخاذ قرار جوهري" جاءت في المرتبة الأولى (4.59؛ 91.8%)، وهو ما يعكس إدراكًا واضحًا لأهمية المعلومات الدقيقة في دعم القرارات الرشيدة. بينما جاءت فقرة «*أحرص على تحليل المجال التعليمي بدقة وشمولية*» في المرتبة الأخيرة (4.40؛ 88.0%)، وهو ما يعكس أثر ضغوط الموقف في الحد من القدرة على التحليل المعمق. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Klein, 2008) من أن القيود الزمنية والضغوط المرتبطة بالأزمات تدفع القادة غالبًا إلى الاعتماد على الخبرة العملية والقرارات السريعة بدلاً من التحليل المطول. كما تتوافق مع نتائج دراسات حديثة (عبد الله، 2025؛ وفائي، 2023) التي بينت أن فاعلية القرار ترتبط جزئيًا بالرتبة الأكاديمية والخبرة المهنية، حيث تميل الخبرة إلى تعويض النقص في التحليل المطول وقت الأزمات.

وبصورة عامة، فإن ترتيب الأبعاد الثلاثة، الإجرائي أولاً، يليه الانفعالي، ثم المعرفي، يتسق مع الأدبيات الحديثة في مجال إدارة الأزمات (Stathopoulos & Borowski, 2022 ؛

Njaramba & Olukuru, 2025)، والتي أكدت أن القرارات العملية المباشرة تأتي على رأس الأولويات خاصة في السياقات التربوية الحساسة، يليها ضبط البعد الانفعالي الإنساني، ثم التحليل المعرفي الذي غالبًا ما يتأثر بضغوط الموقف. وتبرز هذه النتائج الحاجة إلى تعزيز مهارات التخطيط الاستراتيجي المسبق وتطوير قدرات الضبط الانفعالي والتحليل المعرفي لدى القيادات التربوية، بما يضمن تكامل الأبعاد الثلاثة لصنع القرار الفعّال في أوقات الأزمات، وهو ما يمثل مطلبًا جوهريًا خاصة في البيئات التعليمية المعقدة مثل مدارس القدس.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين كل من: الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

أوضحت النتائج بأن العلاقة بين الحصانة النفسية والمرونة النفسية بلغت($r = 0.858$) ، وهو ما يدل على أن المديرين الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الحصانة النفسية يميلون أيضًا إلى التمتع بدرجة عالية من المرونة. وتنسجم هذه النتيجة مع ما طرحه (Kobasa, 1979 ؛ Connor & Davidson, 2003) من أن الحصانة النفسية تمثل مرتكزًا أساسيًا لبناء المرونة في مواجهة المواقف الضاغطة. كما تدعمها دراسات حديثة (Fletcher & Sarkar, 2013؛

Southwick et al., 2016؛ خالد، 2023؛ الحياري، 2022) التي أكدت أن الصلابة والمرونة النفسية يشكلان معًا منظومة متكاملة تمكّن الأفراد والمؤسسات من التعافي الفعّال في البيئات الصعبة.

أما العلاقة بين الحصانة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات فجاءت قوية أيضًا($r = 0.757$) ، وهو ما يعكس أهمية الصلابة النفسية في تعزيز وضوح التفكير والقدرة على التقدير السليم أثناء المواقف الحرجة. وتنسجم هذه النتيجة مع ما ذهب إليه (Simon, 1997) من أن السيطرة على الانفعالات تمثل عنصرًا جوهريًا لاتخاذ قرارات رشيدة في البيئات المعقدة. كما تتفق مع نتائج دراسات ميدانية في السياق التعليمي (محمد علي، 2024؛ White, 2021:c) التي أكدت أن المديرين الأكثر صلابة يتمتعون بقدرة أعلى على اتخاذ قرارات مستدامة وفعّالة في أوقات الأزمات. وكذلك، أظهرت النتائج أن العلاقة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات كانت قوية($r = 0.856$) ، وهو ما يؤكد أن القدرة على التكيف وإيجاد بدائل مناسبة يسهمان في تحسين جودة القرارات المتخذة تحت ضغوط الوقت والموقف، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Smith et al, 2018 ؛ Southwick et al, 2016) من أن المرونة النفسية تساعد في تعزيز التفكير العملي واتخاذ قرارات فعّالة في المواقف الحرجة، كما تدعمها نتائج دراسات تربوية حديثة (الشافعي، 2021 ؛Hill-Berry, 2025؛ الخطيب سامي، 2022) التي بينت أن المرونة لدى القادة التربويين تعزز استمرارية العمل المؤسسي وتضمن استجابات أكثر فاعلية أثناء الأزمات.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن التداخل بين الحصانة النفسية والمرونة النفسية يشكل قاعدة متينة تسهم في رفع كفاءة متخذي القرار في البيئات التربوية. ففي المناطق التي تواجه تحديات وضغوطًا متشابكة مثل مدينة القدس، يصبح التكامل بين الصلابة (Hardiness) والمرون (Resilience) سمة محورية لنجاح القيادة المدرسية في إدارة الأزمات. وبذلك، تكشف النتائج عن وجود علاقات

ارتباطية قوية وموجبة بين الحصانة النفسية، المرونة النفسية، واتخاذ القرار في الأزمات، حيث يعزز ارتفاع مستوى الحصانة من تنامي المرونة، وكلاهما يسهم في تحسين جودة القرارات التربوية والإدارية في المواقف الطارئة.

وهذا ما يتفق مع ما طرحته الأدبيات (Mumford et al, 2007؛ Goleman, 1998 ؛ Njaramba & Olukuru, 2025؛ Stathopoulos & Borowski, 2022) من أن الجمع بين القدرة على الصمود والقدرة على التكيف يمثل قاعدة أساسية لنجاح القيادة التربوية في البيئات الضاغطة والمعقدة، ويجعل من الاستثمار في تنمية هذه السمات أولوية استراتيجية لرفع كفاءة إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا تمثل الحصانة النفسية متغيراً وسيطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في العلاقة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس.

أظهرت نتائج تحليل المسار أن المرونة النفسية هي العامل الأكثر تأثيرًا في تفسير القدرة على اتخاذ القرار أثناء الأزمات، حيث تبين وجود تأثير مباشر قوي ودال للمرونة النفسية على اتخاذ القرار .($B = .821, p < .001$) ويعكس ذلك أن المديرين ذوي المستويات المرتفعة من المرونة يتمتعون بقدرة أكبر على ضبط انفعالاتهم، وإعادة ترتيب أولوياتهم، واختيار البدائل المناسبة عند مواجهة المواقف الحرجة.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Bonanno, 2004؛ Fletcher & Sarkar, 2013) من أن المرونة النفسية تعد أحد أهم محددات الكفاءة القيادية في البيئات الضاغطة، إذ تمكن القادة من التكيف السريع والاستجابة الفعالة. كما أوضحت النتائج أن المرونة النفسية تُسهم بشكل مباشر في تعزيز الحصانة النفسية(B = .891, p < .001) ، مما يدل على أن التكيف يشكل الأساس الذي يمنح الأفراد الصلابة والقدرة على مواجهة الشدائد.

وهذا يتفق مع ما طرحه (Kobasa, 1979؛ Connor & Davidson, 2003) من أن القدرة على التكيف هي التي تمنح الأفراد القدرة على بناء الحصانة في مواجهة الضغوط. غير أن النتائج بينت في المقابل أن الحصانة النفسية لم تُظهر تأثيرًا مباشرًا دالًا على اتخاذ القرار في الأزمات (B = .076, p = .348) ، الأمر الذي يشير إلى أن الصلابة وحدها لا تكفي لتفسير جودة القرارات في المواقف الطارئة إذا لم تقترن بالمرونة النفسية التي تسمح بإعادة بناء الاستراتيجيات بشكل عملي وسريع.

أما عن الأثر غير المباشر للمرونة النفسية على اتخاذ القرار عبر الحصانة النفسية، فقد تبين أنه غير دال إحصائيًا .(B = .068, p = .508) وهذا يتوافق مع ما أشار إليه (Awang, 2012) من أن بعض المتغيرات لا تعمل كوسيط في النماذج السببية، وإنما تُعد ناتجًا للعامل الأساسي. وبالتالي، فإن مسار الوساطة غير قائم في هذا النموذج، ويظل التأثير المباشر للمرونة النفسية على اتخاذ القرار هو الأكثر فاعلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن الحصانة النفسية تُعد مخرجًا للمرونة أكثر من كونها آلية وسيطة تفسر العلاقة بين المرونة والقدرة على اتخاذ القرار.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن المرونة النفسية هي المحدد الرئيس لجودة اتخاذ القرار في الأزمات، حيث تمكّن القادة التربويين من التفكير الواضح، وضبط الانفعال، واختيار البدائل العملية

تحت الضغط، بغض النظر عن وجود الحصانة النفسية كعامل وسيط. وتفتح هذه النتائج المجال أمام دراسات مستقبلية أكثر شمولًا، تبحث في متغيرات أخرى قد تؤدي دور الوساطة أو التعديل مثل الدعم الاجتماعي(Southwick et al, 2016) ، والذكاء العاطفي (Goleman, 1998؛ George, 2000)، والخبرة القيادية (Simon, 1997 ؛ Klein, 2008) ، وذلك لفهم العوامل المؤثرة في فعالية اتخاذ القرار داخل البيئات التربوية المعقدة.

وتؤكد نتائج تحليل المسار أن المرونة النفسية تمثل العامل الحاسم في تعزيز فعالية اتخاذ القرار في الأزمات، حيث ظهر تأثيرها المباشر قويًا ودالًا، بينما لم تثبت الحصانة النفسية كمتغير وسيط في هذه العلاقة. وهو ما يعني أن امتلاك القادة التربويين لقدرة عالية على التكيف السريع وإيجاد حلول بديلة تحت الضغط يفسر بشكل رئيسي جودة قراراتهم، فيما تبقى الحصانة النفسية أثرًا ناتجًا عن المرونة أكثر من كونها آلية وسيطة في هذا السياق.

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الحصانة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.

تشير نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) الى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات الحصانة النفسية وفق هذه المتغيرات، مما يدل على أن الحصانة النفسية تعد سمة شخصية مستقرة نسبيًا لدى المديرين، ولا تتأثر تأثرًا جوهريًا بالعوامل الديموغرافية أو الوظيفية.

تتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه (Bartone, 1999 ؛ Maddi, 2006) من أن الحصانة النفسية تنبع أساسًا من خصائص معرفية وانفعالية متجذرة، تجعل الفرد قادرًا على مواجهة الضغوط بغض النظر عن خلفيته أو بيئته المهنية. كما أن عدم وجود فروق دالة تبعًا لمتغير الجنس أو عدد سنوات الخبرة الإدارية يعكس أن الحصانة النفسية قد تتطور نتيجة عوامل ذاتية وخبرات حياتية عامة أكثر من ارتباطها بطول الخدمة أو النوع الاجتماعي. وهو ما يتسق مع نتائج دراسات ميدانية (الزيدي، 2020؛ الشافعي، 2021) التي أوضحت أن متغيرات العمر والجنس والخبرة لا تشكل محددات جوهرية للحصانة النفسية، في حين تلعب السمات الفردية مثل الالتزام، السيطرة، والتحدي دورًا أكبر في تشكيلها.

أما غياب الفروق المرتبطة بنوع المدرسة (حكومية/خاصة)، أو المرحلة الدراسية (أساسية/ثانوية)، أو موقع المدرسة، فيشير إلى أن الضغوط والتحديات التي يواجهها مديرو المدارس في القدس متشابهة في طبيعتها وشدتها عبر جميع هذه السياقات، بفعل البيئة السياسية والاجتماعية المعقدة التي تفرض ضغوطًا موحدة على المؤسسات التعليمية في المدينة. وتتفق هذه النتيجة مع ما طرحه (Fletcher & Sarkar, 2013) من أن البيئات عالية التوتر تدفع الأفراد إلى تطوير مستويات متقاربة من الصلابة والمرونة، بغض النظر عن الفروق السياقية أو الديموغرافية. كما تدعمها نتائج دراسات في السياقات المتأثرة بالأزمات (Johnson, 2021:a؛ خالد، 2023) التي أوضحت أن طبيعة الضغوط الميدانية تعيد تشكيل استجابات الأفراد بشكل جماعي، مما يقلل من أثر المتغيرات الفردية أو المؤسسية.

وبذلك، تعزز النتائج الفرضية القائلة بأن الحصانة النفسية لدى القادة التربويين سمة ترتبط بالخصائص الشخصية والقدرات الداخلية أكثر من ارتباطها بالعوامل الخارجية أو السياقية. وهو ما

يبرز أهمية البرامج التدريبية التي تركز على تنمية أبعاد الحصانة النفسية الثلاثة: الالتزام، السيطرة، والتحدي، باعتبارها ركائز أساسية للصمود النفسي (Connor & ؛ Kobasa, 1979 Davidson, 2003) بدلاً من الاعتماد على الخبرة العملية أو الخصائص الديموغرافية وحدها.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن مستويات الحصانة النفسية لدى مديري المدارس في القدس لا تختلف تبعًا للجنس، أو عدد سنوات الخبرة، أو نوع المدرسة، أو المرحلة الدراسية، أو الموقع الجغرافي، مما يؤكد أن الحصانة النفسية تمثل سمة مستقرة نسبية تتأثر بالخصائص الفردية أكثر من ارتباطها بالمتغيرات الديموغرافية أو السياقية، وهو ما يقتضي تعزيزها من خلال برامج تدريبية موجهة تهدف إلى تطوير مهارات الالتزام، السيطرة، والتحدي كعوامل جوهرية في بناء الحصانة النفسية لدى القيادات المدرسية.

4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.

أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى أن مستويات المرونة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة القدس لا تختلف تبعًا لمتغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة الإدارية، المرحلة الدراسية، أو موقع المدرسة، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وتدل هذه النتيجة على أن المرونة النفسية تمثل سمة شخصية وقيادية مستقرة نسبيًا، ترتبط بالقدرات الفردية على التكيف وإدارة الضغوط أكثر مما تتأثر بالعوامل الديموغرافية أو الوظيفية. وهذا

يتسق مع ما ذهب إليه (Bonanno, 2004 ؛ Southwick et al, 2016) من أن المرونة ترتبط بعوامل داخلية كإعادة صياغة المواقف، والتفكير الإيجابي، وإيجاد معنى للأحداث الضاغطة، أكثر من ارتباطها بالخصائص السطحية مثل النوع الاجتماعي أو سنوات الخدمة، كما تدعم هذه النتيجة ما أوضحته دراسات ميدانية حديثة (الشافعي، 2021؛ الزيدي، 2020) التي بينت أن المرونة لا تتأثر بدرجة كبيرة بالمتغيرات الديموغرافية، بل تُبنى بالأساس على السمات الفردية والقدرات النفسية.

أما فيما يتعلق بمتغير نوع المدرسة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد التكيف السريع لصالح مديري المدارس الحكومية، بينما لم تُسجّل فروق في بقية الأبعاد. ويمكن تفسير ذلك بأن المدارس الحكومية غالبًا ما تواجه أزمات وضغوطًا ميدانية أعقد مقارنة بالمدارس الخاصة، مما يدفع مديريها إلى تنمية قدرة أكبر على إعادة ترتيب الأولويات، وتنظيم الموارد بسرعة عند مواجهة مواقف مفاجئة. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Fletcher & Sarkar, 2013) من أن البيئات عالية التوتر تدفع الأفراد إلى تطوير استراتيجيات أكثر كفاءة للتكيف السريع، كما تتفق مع ما أظهرته دراسة (Smith et al, 2018) من أن التكيف السلوكي السريع يمثل محددًا رئيسًا لنجاح القيادات التعليمية في البيئات التربوية شديدة التحدي.

وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن المرونة النفسية ككل لا تتأثر بالاختلافات الديموغرافية أو الوظيفية، إلا أنها قد تتباين تبعًا لطبيعة المؤسسة التعليمية ذاتها وما تفرضه من ضغوط عمل ميدانية. ويعني ذلك أن المدارس الخاصة بحاجة إلى إيلاء اهتمام أكبر بتنمية مهارات التكيف السريع لدى مديريها، وذلك من خلال التدريب على إدارة الأزمات ومحاكاة المواقف المفاجئة، بما يضمن تعزيز الاستجابة السريعة والفعالة في مواجهة التحديات.

وبذلك، تؤكد نتائج هذه الفرضية أن المرونة النفسية تمثل سمة مستقرة نسبيًا لدى المديرين، لا تتأثر بالجنس، أو سنوات الخبرة، أو المرحلة الدراسية، أو الموقع الجغرافي للمدرسة، في حين أظهرت فروق في بُعد التكيف السريع لصالح المدارس الحكومية، وهو ما يشير إلى أن طبيعة المؤسسة التعليمية وما تفرضه من ضغوط يومية قد تسهم في تعزيز بعض أبعاد المرونة النفسية أكثر من غيرها.

5.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات اتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس تعزى إلى متغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبرة كمدير/ة، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة.

أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى أن مستوى اتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري المدارس في محافظة القدس لم يتأثر بأي من المتغيرات الديموغرافية أو الوظيفية قيد الدراسة: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى .($\alpha \leq 0.05$) وتدل هذه النتيجة على أن القدرة على اتخاذ القرار في المواقف الحرجة تمثل سمة قيادية مستقرة ترتبط بالخصائص الفردية والمهارات الشخصية أكثر من ارتباطها بعوامل خارجية مثل نوع المؤسسة أو عدد سنوات الخبرة.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Simon, 1997) من أن عملية اتخاذ القرار في المواقف المعقدة تعتمد بدرجة كبيرة على القدرات العقلية والانفعالية في التعامل مع الضغوط، أكثر من اعتمادها

على المتغيرات الديموغرافية، كما تتسق مع ما طرحه (Goleman, 1995) من أن مهارات ضبط الانفعال والتفكير المنظم تمثل المحدد الرئيسي لجودة القرارات تحت الضغط، بينما لا يشكل طول الخبرة أو نوع المؤسسة التعليمية عوامل حاسمة في هذا السياق.

أما غياب الفروق تبعًا لمتغير نوع المدرسة أو موقعها فيشير إلى أن البيئة التعليمية في القدس، على اختلاف مؤسساتها، تواجه تحديات متشابهة في طبيعتها وشدتها، مما يؤدي إلى تطوير المديرين لمستوى متقارب من القدرة على إدارة الأزمات واتخاذ القرارات، وهذا يتسق مع ما ذهب إليه (Boin et al, 2016) من أن الأزمات تضغط على جميع المؤسسات بشكل متساوٍ تقريبًا، وتجعل متخذي القرار مطالبين بالاستجابة بكفاءة عالية بغض النظر عن اختلاف السياقات التنظيمية أو البيئية. كما تدعم هذه النتيجة ما أظهرته دراسات ميدانية في السياق التربوي (الخضري احمد، 2017؛ عبد الله، 2025) من أن اتخاذ القرار في المواقف الحرجة يُعد مهارة عامة مشتركة بين القادة التربويين، لا تتباين تبعًا للخصائص الديموغرافية أو التنظيمية.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن مهارة اتخاذ القرار في الأزمات تمثل سمة مشتركة بين مديري المدارس، لا تتأثر بالجنس أو سنوات الخبرة أو نوع المدرسة أو مرحلتها الدراسية أو موقعها الجغرافي، بل تعكس بالأساس قدرات شخصية وقيادية تستند إلى الذكاء العاطفي، وضبط الانفعال، والتفكير المنظم، وهو ما يعزز الحاجة إلى الاستثمار في برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى تطوير كفاءة صنع القرار تحت الضغط وإدارة الأزمات، بما يضمن رفع جاهزية القادة التربويين لمواجهة التحديات المتسارعة والمعقدة في البيئات التعليمية مثل مدينة القدس.

6.2.5 الملخص العام للنتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس في محافظة القدس يتمتعون بمستويات مرتفعة من الحصانة النفسية والمرونة النفسية، وهو ما انعكس إيجابًا على قدرتهم في اتخاذ القرار أثناء الأزمات. فقد كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود علاقات ارتباطية قوية بين المتغيرات الثلاثة، بما يدل على أن الارتفاع في أحدها يدعم الارتفاع في المتغيرين الآخرين، مما يعكس تكاملاً وظيفيًا فيما بينها.

فيما يتعلق بالحصانة النفسية، فقد برز بُعد الالتزام بوصفه الركيزة الأقوى، حيث عبّر المديرون عن انتماء عميق للرسالة التربوية وشعور عالٍ بالمسؤولية تجاه المدرسة والطلبة والمعلمين. تلاه بُعد السيطرة الذي أظهر شعورًا بالقدرة على ضبط الانفعال وتحمل المسؤولية، في حين جاء بُعد التحدي بدرجة أدنى نسبيًا، مما يشير إلى أن النظر إلى الأزمات كفرص للنمو ما زال يمثل جانبًا يحتاج إلى تعزيز.

أما المرونة النفسية فقد ظهرت بمستوى مرتفع أيضًا، حيث تصدرت أبعاد المثابرة والتفاؤل والتكيف السريع، بينما جاء بعد المرونة المعرفية في المرتبة الأخيرة. وقد عكست النتائج أن المديرين قادرون على تحويل التحديات إلى فرص للنمو من خلال المثابرة والتفاؤل، غير أن ضبط الانفعال والقدرة على التفكير المنطقي تحت الضغط لا يزالان يمثلان تحديًا نسبيًا. كما تبين أن التكيف السريع كان أوضح لدى مديري المدارس الحكومية، وهو ما يعكس طبيعة الضغوط الميدانية الأكثر تعقيدًا التي تواجهها هذه المدارس مقارنة بغيرها.

وفيما يخص اتخاذ القرار أثناء الأزمات، فقد أظهرت النتائج أن المديرين يتمتعون بمستوى مرتفع، حيث جاء البعد الإجرائي في المرتبة الأولى، يليه البعد الانفعالي، ثم البعد المعرفي. وقد تبين أن الأولويات الإنسانية والأمنية مثل حماية الطلبة والعاملين احتلت موقع الصدارة في قرارات المديرين، بينما ظهر ضعف نسبي في جانب التخطيط المسبق والتحليل العميق بسبب ضغوط المواقف الطارئة.

كما بينت نتائج تحليل المسار أن المرونة النفسية تمثل العامل الأكثر تأثيرًا في جودة القرارات المتخذة في المواقف الحرجة، إذ ظهر أثرها المباشر قويًا ودالًا إحصائيًا، أما الحصانة النفسية فلم تؤدِّ دورًا وسيطًا في العلاقة بين المرونة واتخاذ القرار، بل بدت أقرب إلى أن تكون ناتجًا للمرونة وليست وسيطًا بينها وبين القرار، وهذا يعني أن القدرة على التكيف السريع وإيجاد بدائل عملية تحت الضغط تعد المحدد الرئيسي لفعالية القرارات، فيما تمثل الحصانة النفسية انعكاسًا لهذه المرونة في صورة ثبات انفعالي وصمود نفسي.

أما بالنسبة للمتغيرات الديموغرافية: الجنس، وسنوات والخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وموقع المدرسة، فقد لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في معظم الحالات، مما يشير إلى أن هذه السمات القيادية مستقرة نسبيًا وغير مرتبطة بالخصائص الديموغرافية أو الوظيفية، والاستثناء الوحيد كان في بُعد "التكيف السريع"، حيث تبين أنه أعلى لدى مديري المدارس الحكومية بسبب طبيعة الأزمات المتكررة التي يواجهونها.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الحصانة النفسية والمرونة النفسية تمثلان معًا قاعدة صلبة تدعم القيادة التربوية في مواجهة الأزمات، غير أن المرونة النفسية تبقى العامل الأكثر حسماً في تعزيز القدرة على اتخاذ قرارات رشيدة وفعالة في الظروف الطارئة. كما تبرز الحاجة إلى الاستثمار في برامج تدريبية تستهدف تنمية المرونة النفسية بجوانبها المختلفة، مع التركيز على تحسين مهارات

التخطيط المسبق وضبط الانفعال والتفكير الاستراتيجي، بما يسهم في رفع كفاءة القيادة المدرسية وضمان استمرارية العملية التعليمية في البيئات المعقدة والمضطربة.

3.5 التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية

1.3.5 التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة وما أسفرت عنه من مناقشات تفصيلية، بات من الضروري صياغة مجموعة من التوصيات العملية التي يمكن أن تسهم في تطوير الواقع التربوي ودعم القيادات المدرسية في مواجهة الأزمات، كما يمكن اقتراح بعض الموضوعات البحثية المستقبلية التي تفتح المجال أمام دراسات أكثر عمقًا، بما يعزز الفهم النظري والتطبيقي لموضوع المرونة والحصانة النفسية واتخاذ القرار في البيئات التعليمية، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات العملية التي تسهم في تطوير أداء مديري المدارس وتعزيز قدراتهم النفسية والإدارية في مواجهة الأزمات، واستنادًا إلى نتائج الدراسة التي أظهرت ارتفاع مستويات الحصانة النفسية والمرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات لدى مديري مدارس محافظة القدس، مع بروز بعض الأبعاد في مراتب أدنى نسبيًا، توصي الدراسة بما يأتي:

- **تعزيز المرونة المعرفية والتفكير التحليلي في الأزمات:** من خلال تصميم برامج تدريبية متخصصة تركز على إعادة هيكلة التفكير، وتوسيع تحليل البدائل، وبناء السيناريوهات، بما يسهم في دعم البعد المعرفي في اتخاذ القرار، والذي جاء في مرتبة متأخرة نسبيًا.

- **تطوير بُعد التحدي بوصفه مجالًا للنمو وليس فقط للصمود:** عبر إدماج ممارسات تحويل الأزمات إلى فرص للتطوير المؤسسي، مثل مشاريع الابتكار المدرسي، وتوثيق المبادرات الناجحة التي نشأت في ظل الأزمات، بما يعزز الانتقال من منطق الاستمرارية إلى منطق التطوير.
- **إرساء ممارسات مراجعة منهجية بعد الأزمات:** من خلال اعتماد جلسات مراجعة بعد الأزمات(After-Action Review) ، وإعداد وثائق "الدروس المستفادة"، بهدف تعميق التعلم المؤسسي وتعزيز البعد المعرفي في التعامل مع الأزمات المستقبلية.
- **تعزيز التخطيط الاستباقي وصنع القرار المبني على السيناريوهات:** وذلك بتطوير خطط طوارئ مرنة، وسيناريوهات جاهزة، ومصفوفات أدوار ومسؤوليات، تسهم في تقليل الاعتماد على الاستجابة الفورية فقط، وتدعم اتخاذ القرار المدروس أثناء الأزمات.
- **تنمية مهارات إدارة الضغط والانفعالات أثناء اتخاذ القرار:** عبر برامج تدريبية في اليقظة الذهنية، وتنظيم الانفعالات، وبروتوكولات تهدئة القرار(Pause–Think–Decide) ، بما يحقق توازنًا أفضل بين البعدين الانفعالي والمعرفي في عملية اتخاذ القرار.
- **بناء شبكات دعم مهني موجهة لتعزيز التفكير المرن:** من خلال تشكيل مجموعات أقران مهنية للمديرين، وتفعيل خطوط استشارة سريعة مع خبراء في إدارة الأزمات، بما يسهم في دعم المرونة النفسية بصورة تطبيقية وليس فقط وجدانية.
- **الاستفادة من خبرات المدارس الحكومية في التكيف السريع:** عبر نقل الخبرات الناجحة إلى المدارس الخاصة من خلال ورش عمل مشتركة، ومرافقة مهنية، خاصة في ضوء تفوق المدارس الحكومية في بُعد التكيف السريع.

2.3.5 المقترحات للدراسات المستقبلية

استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح عدد من الموضوعات البحثية المستقبلية لتعميق الفهم وتوسيع دائرة المعرفة في هذا المجال، وذلك على النحو الآتي:

- دراسة أثر برامج تدريبية موجهة لتنمية المرونة المعرفية على جودة اتخاذ القرار في الأزمات.
- بحث دور الدعم المؤسسي والتقني في تعزيز البعد المعرفي لصنع القرار أثناء الطوارئ.
- إجراء دراسات مقارنة بين مدارس محافظة القدس وبيئات تعليمية أخرى تعيش ظروفًا سياسية أو اجتماعية ضاغطة مشابهة.
- دراسة أثر شبكات الدعم المهني في استدامة الأداء القيادي واتخاذ القرار لدى المديرين.
- فحص دور الثقافة التنظيمية المدرسية في تعزيز بُعد التحدي والابتكار أثناء الأزمات.
- تنفيذ دراسات طولية لتتبع تطور المرونة النفسية واتخاذ القرار في الأزمات مع تراكم الخبرة المهنية.

تؤكد هذه التوصيات أن تطوير القيادة المدرسية في السياقات الأزمية لا يقتصر على تعزيز الصمود النفسي، بل يتطلب الاستثمار المنهجي في المرونة المعرفية، والتخطيط التحليلي، وتحويل الأزمات إلى فرص تعلم وتطوير.

المراجع

المراجع العربية

أبو خضير، يوسف. (2022). الحصانة النفسية وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية. مجلة أبحاث التربية، 39(2)، 155–178.

أبو رياش، محمود. (2021). فاعلية برنامج تدريبي في تعزيز المرونة النفسية لدى العاملين في الحقل التربوي. مجلة دراسات تربوية، 38(2)، 77–95.

أسفهاني، أحمد. (2024). الحصانة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 32(1)، 77–102.

بن عيد عبد الله، سارة. (2022). اضطراب القلق العام والاستقلال النفسي وعلاقتهما باتخاذ القرار لدى الطالبات الجامعيات. مجلة العلوم التربوية السعودية، 18(2)، 177–198.

الحرازي، عبير. (2021). الذكاء الوجداني وجودة اتخاذ القرار لدى الطالبات الجامعيات. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، 29(4)، 201–225.

الحسين، أحمد. (2023). تطوير مقياس المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات. المجلة العربية لعلم النفس التربوي، 15(3)، 54–70.

الحياري، محمود. (2022). استراتيجيات المرونة النفسية في المدارس الحكومية الأردنية خلال جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية، 48(3)، 201–226.

خالد، أحمد. (2023). تأثير المرونة النفسية على الأداء الإداري في مدارس نينوى الابتدائية بعد الصراعات. مجلة جامعة الموصل للأبحاث التربوية والنفسية، 39(1)، 88–113.

الخريّف، فاطمة. (2024). أساليب اتخاذ القرار لدى القيادات الإدارية أثناء الأزمات: دراسة ميدانية بجامعة الملك سعود. مجلة الإدارة التربوية السعودية، 20(2)، 55–80.

الخضري، أحمد. (2017). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بكفاءة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(3)، 77–102.

الخطيب، أحمد. (2020). المرونة النفسية وصعوبات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس أثناء الأزمات. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 16(1)، 95–112.

الخطيب، سامي. (2022). دور القيادة المدرسية في تعزيز المرونة النفسية داخل المدارس في الشرق الأوسط. المجلة العربية للإدارة التربوية، 12(2)، 55–78.

الخطيب، نادر. (2022). فعالية استراتيجيات القيادة التربوية في مواجهة الأزمات الصحية: جائحة كورونا نموذجًا. المجلة العربية للإدارة التربوية، 14(1)، 44–63.

الدوسري، محمد، والألفي، عبد الله. (2021). الدعم النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين في الأزمات. مجلة العلوم التربوية، 45(2)، 112–136.

الزغير، حسن. (2019). استجابات مديري المدارس للأزمات الطارئة في السياق الفلسطيني. مجلة دراسات تربوية، 36(2)، 55–73.

الزيدي، محمد. (2020). الحصانة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 28(3)، 44–67.

سعيد، أحمد. (2023). الحصانة النفسية وعلاقتها بالتكيف مع الأزمات. مجلة الدراسات النفسية، 29(1)، 9–22.

السورية، منى. (2024). العلاقة بين الحصانة النفسية واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 40(3)، 210–237.

الشافعي، عادل. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى القيادات التربوية. المجلة العربية للعلوم التربوية، 15(2)، 112–136.

الشيباني، أحمد. (2023). الاتزان الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتربوية، 7(1)، 99–120.

الصالح، ناصر. (2018). المرونة النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية. مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية، 12(1)، 77–95.

عبد الله، محمد. (2025). أثر أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات بالمؤسسات الجامعية السودانية. المجلة السودانية للعلوم التربوية والإدارية، 12(1)، 77–98.

عبد الله، محمد. (2023). الحصانة النفسية وأثرها في مواجهة الأزمات لدى القيادات التربوية. مجلة العلوم التربوية، 51(2)، 77–98.

عبد الله، محمد، ومحمد علي، أحمد. (2021): أ. السمات النفسية للقادة التربويين ودورها في إدارة الأزمات. مجلة القيادة التربوية، 12(2)، 77–99.

عبد الله، محمد، ومحمد علي، أحمد. (2021): ب. أثر الممارسات المرنة نفسيًا في تحسين الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية المصرية. مجلة الدراسات التربوية، 36(2)، 77–104.

عبد الرحمن، حسن، وآخرون. (2021). المرونة النفسية ومواجهة الضغوط المهنية لدى معلمي المعاهد الأزهرية. المجلة المصرية لعلم النفس التربوي، 10(2)، 55–80.

عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي. (1992). أساليب البحث في التربية والعلوم الإنسانية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الغامدي، خالد. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى المعلمين. مجلة العلوم التربوية، 34(1)، 115–137

الغول، أحمد. (2023). السمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بقدرتهم على التعامل مع الضغوط النفسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، 14(2)، 215–240.

الفيلكاوي، بدر. (2023). المرونة النفسية لدى القادة التربويين في مواجهة التحديات المهنية. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 41(3)، 215–238.

الفيلكاوي، ناصر. (2023). العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الكويت. مجلة التربية الخليجية، 15(1)، 67–92.

القطب، مياسه، ندى، عبد الناصر، الرجبي، يوسف. (2024). الحدس والعقلانية في عمليات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس: دراسة حالة. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية – كلية التربية جامعة سوهاج، 23(23)، 448–467 .

الكربي، محمد. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات السعودية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 19(2)، 140–165.

الكسواني، محمود. (2021). أنماط القيادة الإدارية في مدارس محافظة القدس في ظل الأزمات. مجلة العلوم التربوية، 39(4)، 112–134.

محمد، سامر، وزملاؤه. (2023). الحصانة النفسية والمناخ المدرسي في المدارس الفلسطينية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث التربوية، 37(1)، 67–92.

محمد علي، أحمد. (2024). المساءلة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين. مجلة العلوم التربوية الفلسطينية، 9(3)، 101–130.

محمد عدلي مصطفى كامل، عاطف نمر خليفة. (2024). التردد النفسي وعلاقته باتخاذ القرار لدى قيادات بعض كليات التربية الرياضية. مجلة بنها للعلوم الإنسانية، 3(4)، 463–481 .

مخائيل، سامي. (2016). القياس والتقويم النفسي والتربوي: الأسس والنماذج. القاهرة: دار الفكر العربي.

المعاني، خالد. (2023). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية. المجلة الفلسطينية للعلوم التربوية، 11(1)، 55–82.

النجدي، يوسف. (2020). المرونة النفسية والضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعات. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 44(1)، 89–112.

وفائي، خالد. (2023). فاعلية اتخاذ القرار الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية أثناء الأزمات. مجلة الخليج العربي للبحوث التربوية، 41(3)، 113–140.

اليازجي، أحمد. (2022). المرونة النفسية كمدخل للتعامل مع الضغوط في المؤسسات التعليمية. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 38(1)، 55–73.

المراجع الاجنبية

Alliger, G. M., Cerasoli, C. P., Tannenbaum, S. I., & Vessey, W. B. (2015). Team resilience: How teams flourish under pressure. Organizational Dynamics, 44(3), 176–184.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. Annual Review of Psychology, 60, 421–449.

Awang, Z. (2012). A handbook on SEM: Structural equation modeling using AMOS Graphic. Kota Bharu: Universiti Teknologi MARA Press.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bartone, P. T., Hystad, S. W., & Eid, J. (2019). Resilience training and assessment in high-risk occupations. Military Psychology, 31(5), 401–413.

Bartone, P. T. (2013). Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? Military Psychology, 25(6), 492–501.

Bartone, P. T. (1999). Hardiness protects against war-related stress in Army Reserve forces. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 51(2), 72–82. https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.72

Bartone, P. T. (1989). Predictors of stress-related illness in city bus drivers. Journal of Occupational Medicine, 31(8), 657–663. https://doi.org/10.1097/00043764-198908000-00003

Bauer, J. (2019). Building resilience in leadership: Psychological immunity and proactive coping. Leadership Studies Journal, 12(3), 45–60.

Beck, A. T. (1995). Cognitive therapy: Basics and beyond. New York: Guilford Press.

Boin, A., Kuipers, S., & Overdijk, W. (2016). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. International Review of Public Administration, 21(3), 256–270. https://doi.org/10.1080/12294659.2016.1217490

Boin, A., ’t Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2008). The politics of crisis management: Public leadership under pressure. Cambridge: Cambridge University Press.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American Psychologist, 59(1), 20–28. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

Broughton, J. (2023). Crisis leadership and decision-making under uncertainty. Oxford: Oxford University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology, 22(6), 723–742.

Brown, J. (2023):a. Resilience and adaptive leadership in educational crisis contexts. International Journal of Educational Management, 37(4), 299–317.

Brown, T. (2023): b. Psychological resilience in educational leadership during crises. Journal of Educational Leadership, 39(4), 301–320.

Brown, T. (2021). Psychological resilience and decision-making in crisis situations. Educational Leadership Review, 22(3), 120–135.

Brown, T., & Taylor, E. (2021). Participatory leadership in times of crisis: School-based approaches. International Journal of Educational Management, 35(6), 1012–1028.

Brown, J., & Taylor, R. (2012). Psychological resilience, positive mood, and decision-making under risk. Journal of Applied Psychology, 97(3), 710–718.

Callender, J. C., & Osburn, H. G. (1979). An empirical comparison of coefficient alpha, Guttman's lambda-2, and MSPLIT maximized split-half reliability estimates. Journal of Educational Measurement, 16(2), 89–99.

Charney, D. S. (2004). Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to extreme stress. American Journal of Psychiatry, 161(2), 195–216. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.2.195

Chen, L. (2022): a. Psychological resilience, job satisfaction, and teamwork in multicultural schools. European Journal of Educational Research, 11(3), 245–263.

Chen, L. (2022): b. Resilience and stress management among school leaders. Asian Journal of Educational Research, 14(3), 210–229.

Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. Development and Psychopathology, 22(3), 743–752.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Cooper, C., & Thompson, L. (2021). Hardiness and resilience in education: Factorial validity of a resilience measure in UK teachers. Journal of Educational Psychology, 113(4), 755–769.

Coatsworth, J. D. (1998). Developmental resilience in context. Development and Psychopathology, 10(1), 143–156.

Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the adaptation of children to stress. Development and Psychopathology, 15(3), 773–810.

Day, C. (2020). School leadership in times of crisis. Educational Review, 72(4), 475–489.

Drummond, P. (2023). Adaptive decision-making in emergency contexts. Journal of Crisis Management, 12(2), 134–150.

Erez, M., & Unger-Aviram, E. (2016). Transformational leadership and team resilience: The mediating role of shared goals. Journal of Organizational Behavior, 37(7), 874–896.

Estuar, M. (2021). Psychological flexibility in leadership: Coping with workplace adversity. International Journal of Psychology in Education, 33(2), 88–105.

Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. Advances in Experimental Social Psychology, 1, 149–190.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. European Psychologist, 18(1), 12–23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124

Flores, M. A. (2020). Resilience in educational contexts: Teachers and school leaders. Cambridge Journal of Education, 50(2), 123–140.

Frankl, V. E. (1985). Man's search for meaning. New York, NY: Washington Square Press.

Garayev, V., & Kapucu, N. (2018). Decision-making dynamics in disaster situations. International Journal of Disaster Risk Reduction, 31, 234–244.

Garcia, L. (2011). Psychometric properties and test item analysis: A practical guide for researchers. New York: Academic Press.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. Human Relations, 53(8), 1027–1055.

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York, NY: Bantam Books.

Graham, S., Williams, P., & Patel, R. (2022). School leadership during crises: Decision-making under pressure. Journal of Educational Administration, 60(5), 601–619.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281–291.

Hartwig, F., Clarke, S., Johnson, S., & Willis, S. (2020). Building team resilience: The role of shared goals and collective efficacy. Group & Organization Management, 45(1), 93–122.

Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Vilardaga, J., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2023). Psychological flexibility and its role in well-being. Annual Review of Psychology, 74, 535–560.

Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. New York, NY: Guilford Press.

Hayes, S. C., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. Behaviour Research and Therapy, 44(1), 1–25.

Hermann, C. F. (2020). Decision-making in crises: Risk, time pressure, and uncertainty. Journal of Political Psychology, 41(3), 355–370.

Hermann, C. F. (2022). Crisis decision-making: Leadership under stress. New York, NY: Routledge.

Hill-Berry, N. P. (2025). Educational leadership and resilience in times of crises. Management in Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17577438241297242

Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. Review of General Psychology, 6(4), 307–324.

Horne, J. F., & Orr, J. E. (1998). Assessing behaviors that create resilient organizations. Employment Relations Today, 24(4), 29–39.

Johnson, M. (2021):a. Community support, participative leadership, and resilience in schools in conflict zones. Journal of International Education Research, 17(2), 89–108.

Johnson, M. (2021):b. Resilient leadership: Turning crises into opportunities. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Jones, S., & Smith, R. (2022). Flexibility and resilience in school leadership during emergencies. Leadership in Education Journal, 19(1), 45–61.

Kato, Y. (2022). Psychological and cognitive aspects of decision-making under pressure in educational contexts. Journal of Educational Psychology, 114(3), 497–515.

King, D., Newman, A., & Luthans, F. (2020). Psychological resilience and educational leadership. Leadership Quarterly, 31(4), 101–116.

Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. Human Factors, 50(3), 456–460. https://doi.org/10.1518/001872008X288385

Klein, G. A. (1998). Sources of power: How people make decisions. Cambridge, MA: MIT Press.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37(1), 1–11. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1

Koh, A. (2023). Building psychological resources for school leaders in conflict zones. International Review of Education, 69(3), 341–359.

Lgoni, A. (2021). Effective school management practices: Decision-making, delegation, and communication. International Journal of Educational Leadership, 29(2), 200–217.

Liu, W. (2022). The impact of psychological resilience on teachers' performance in Oman's public schools. Middle Eastern Journal of Educational Studies, 8(1), 144–160.

Luthans, F., & Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: A review and future directions. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4, 339–366.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). Psychological capital and beyond. New York, NY: Oxford University Press.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60(3), 541–572.

Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71(3), 543–562.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. Development and Psychopathology, 12(4), 857–885.

Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. Consulting Psychology Journal, 54(3), 173–185.

Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. Journal of Positive Psychology, 1(3), 160–168. https://doi.org/10.1080/17439760600619609

Maddi, S. R., & Hightower, M. (1999). Hardiness and optimism as expressed in coping patterns. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 51(2), 95–105. https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.95

Martinez, E., & Garcia, P. (2023). Psychological resilience strategies in schools: Case studies from Estonia and Finland. International Journal of Educational Development, 95, 102670.

Masten, A. S. (2010). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238

Masten, A. S. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In Developmental psychopathology (pp. 271–333). Hoboken, NJ: Wiley.

Mitroff, I. I. (2005). Why some companies emerge stronger and better from a crisis: 7 essential lessons for surviving disaster. New York, NY: AMACOM.

Mitroff, I. I. (1993). Crisis management: A diagnostic guide for improving your organization’s crisis-preparedness. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mumford, M. D., Friedrich, T. L., Caughron, J. J., & Byrne, C. L. (2007). Leader cognition in real-world settings: How do leaders think about crises? The Leadership Quarterly, 18(6), 515–543. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.09.002

Njaramba, A., & Olukuru, J. (2025). Surviving a crisis: A multilevel model of leadership styles, employees’ psychological capital, and organizational resilience.

Reivich, K., & Shatté, A. (2002). The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life’s hurdles. New York, NY: Broadway Books.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57(3), 316–331.

Sagy, S. (2020). Developing psychological immunity in educational leadership. International Review of Education, 66(3), 341–357.

Sagy, S., & Mittelmark, M. B. (2020). The salutogenic model of resilience in education. Health Promotion International, 35(1), 69–79.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2018). Dispositional optimism and physical health: A long look back, a quick look forward. American Psychologist, 73(9), 1082–1094. https://doi.org/10.1037/amp0000384

Sheffi, Y. (2015). The power of resilience: How the best companies manage the unexpected. Cambridge, MA: MIT Press.

Sheena, J., Berkovich, I., & Benoliel, P. (2025). School leadership practices during COVID-19: Exploring adaptive strategies and resilience. Journal of Educational Administration, 63(1), 45–63. https://doi.org/10.1108/JEA-09-2024-0187

Simon, H. A. (1977). The new science of management decision (Rev. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Simon, H. A. (1997). Administrative behavior (4th ed.). New York, NY: Free Press.

Smith, L. (2023). Administrative support and resilience building in UK schools. British Journal of Educational Psychology, 93(1), 112–130.

Smith, B. W., Epstein, E. M., Ortiz, J. A., & Christopher, P. J. (2018). The foundations of resilience: What are the critical resources for bouncing back from stress? In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), Resilience in children, adolescents, and adults (pp. 167–187). New York, NY: Springer.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. International Journal of Behavioral Medicine, 15(3), 194–200.

Smith, B. W., Epstein, E. M., Oritz, J. A., & Christopher, P. (2020). Resilience, psychological hardiness, and work-related stress. Journal of Occupational Health Psychology, 25(2), 97–110.

Smith, L. B., & Thelen, E. (1994). A dynamic systems approach to development: Applications. Cambridge, MA: MIT Press.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., & Masten, A. S. (2021). Resilience and adaptive leadership during crises. American Psychologist, 76(3), 398–409.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2016). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 5(1), 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., & Masten, A. S. (2023). Resilience: The science of mastering life's greatest challenges. Cambridge: Cambridge University Press.

Stathopoulos, P., & Borowski, J. (2022). Collective behavior and evacuation decision-making during compound disasters. Journal of Risk Analysis and Management, 42(3), 299–320.

Stein, M. B., & Campbell-Sills, L. (2007). Psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in college students. Journal of Traumatic Stress, 20(6), 1019–1028.

Tarter, C. J. (2020). School decision-making and adaptive problem-solving. Journal of School Administration, 58(3), 210–227.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9(3), 455–471. https://doi.org/10.1002/jts.2490090305

Tinus, R. (2020). Psychological support and job satisfaction in educational institutions. International Journal of Psychology in Education, 15(2), 88–104.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. Journal of Happiness Studies, 8(3), 311–333.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

Van Wart, M., Roman, A., & Wang, X. (2020). Leadership and decision-making frameworks for crisis management in education. Public Performance & Management Review, 43(5), 1103–1127.

Wang, L. (2022). Psychological immunity and crisis management in schools. Asian Journal of Educational Research, 15(3), 210–227.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty. San Francisco, CA: Jossey-Bass/John Wiley & Sons.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood. Ithaca, NY: Cornell University Press.

West, M. A., Patera, J. L., & Carsten, M. K. (2009). Team level positivity: Investigating positive psychological capacities and team level outcomes. Journal of Organizational Behavior, 30(2), 249–267.

White, E. (2021): a. Leadership traits and psychological flexibility in schools under pressure. Educational Review, 73(2), 250–268.

White, R. (2021): b. Psychological resilience and effective decision-making in Jordanian secondary schools. Journal of Educational Leadership, 15(2), 134–152.

White, S. (2021): c. Psychological resilience and decision-making among Jordanian secondary school principals. Journal of Educational Leadership Studies, 15(2), 77–94.

Williams, R. (2023). Psychological resilience and effective leadership in schools. Journal of Educational Leadership, 31(4), 287–305.

Wu, C. (2023). Resilience and psychological immunity among school principals during emergencies. International Journal of Educational Leadership, 28(2), 133–149.

Wu, Y., Zhang, D., & Liu, X. (2021). Factor structure and psychometric properties of the Chinese version of the CD-RISC in teachers. Journal of Educational Psychology, 113(2), 295–308.

الملحقات

ملحق- (أ)

لجنة التحكيم:

	أسم المحكم	التخصص	الجامعة
1	أ.د. جولتان حجازي	تخصص علم النفس التربوي	جامعة خضوري رام الله
2	أ.د. معزوز علاونة	تخصص قياس وتقويم	القدس المفتوحة – نابلس
3	أ.د. يوسف ذياب	تخصص صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة – طولكرم
4	أ.د. محمد شاهين	تخصص ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	أ.د. منيرة شرمان	تخصص ارشاد نفسي تربوي	جامعة اليرموك- الأردن
6	أ.د. محمد بني خالد	تخصص علم النفس التربوي	جامعة آل البيت الأردن
7	أ.د. منى بلبيسي	تخصص علم نفس تربوي	جامع القدس المفتوحة
8	أ.د. محمد دبوس	تخصص قياس وتقويم	جامعة الاستقلال
9	أ.د. إبراهيم المصري	تخصص ارشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل
10	أ.د. على بن مهدي بن كاظم	تخصص قياس وتقويم	جامعة السلطان قابوس

ملحق- (ب)

مقاييس الدراسة بصورتها النهائية

أولًا: مقياس المرونة النفسية

ويهدف هذا المقياس إلى تقييم قدرة مدير المدرسة على التكيف مع الضغوط المهنية والتعامل مع المواقف الطارئة في البيئة التربوية. يتكوّن المقياس من (25) عبارة تم تطويرها بعناية، وتتناول أبعادًا رئيسية تُشكّل جوهر المرونة النفسية، وهي: المرونة المعرفية والقدرة على التكيف السريع والتفاؤل والمثابرة

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم وضع إشارة (✓) في المربع الذي يُعبّر عن مدى انطباق العبارة عليك.

المجال الأول: المرونة المعرفية- ويشير الى التنقل بين الأفكار أو تغيير الخطط حسب الحاجة						
	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	لدي القدرة على التفكير المنطقي أثناء تعرضي لمواقف مزعجة					
2	أستفيد من المعارف والخبرات السابقة في التعامل مع الآخرين في الأزمات الطارئة					
3	أمتلك الأدوات اللازمة للتأثير الإيجابي في الواقع التعليمي المدرسي					
4	أتعلم من تجاربي القاسية للعمل بإيجابية في المدرسة					

5	أتعلم من التجارب السابقة لتقوية أدائي المهني					
6	أثق بحدسي في اتخاذ القرارات التربوية العاجلة					
7	أضع خططًا واقعية لمستقبل المدرسة حتى في ظل ظروف غير مستقرة					
المجال الثاني: التكيف السريع- ويشير الى الاستجابة السريعة والفعالة للتغيرات والضغوط الطارئة						
	العبارات	**بدرجة كبيرة جداً**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جداً**
8	أتكيّف مع التغييرات المفاجئة في بيئة المدرسة					
9	أتعامل مع الأزمات المدرسية بثقة وقدرة					
10	أحافظ على هدوئي عند مواجهة مواقف طارئة داخل المدرسة					
11	أتعامل مع ضغوط العمل اليومي بطريقة متزنة ومرنة					
12	أستعيد سلوكي التكيفي بعد المرور بمواقف إدارية صعبة					
13	أحافظ على سير المدرسة حتى في فترات الأزمات					
14	أقترح حلولًا ابداعية للمشكلات المدرسية عند الحاجة					
المجال الثالث: التفاؤل- ويشير الى النظرة الإيجابية للمستقبل والاعتقاد بالقدرة على التغيير						
	العبارات	**بدرجة كبيرة جداً**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جداً**
15	أبحث عن النقاط القوة في المواقف الصعبة التي تمر بها المدرسة					
16	أتمسك بالأمل حتى عندما تواجه المدرسة ظروفًا صعبة					
17	أؤمن بقدرة الفريق التربوي على تجاوز الأزمات					
18	أشعر بالأمان رغم التحديات التي أواجهها في حياتي.					

19	أتمكن من بث روح التفاؤل في الطاقم حتى أثناء الأزمات					
20	أؤمن بأن كل أزمة تمر بها المدرسة تحمل فرصة للنمو والتعلم					
المجال الرابع: المثابرة– ويشير الى الاستمرار رغم الصعوبات وعدم الاستسلام						
	العبارات	**بدرجة كبيرة جداً**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جداً**
21	أستمر بالعمل على تجاوز الضغوطات المهنية والتربوية					
22	أستمر في العمل لتحقيق أهداف المدرسة رغم التحديات					
23	أشعر أنني أصبحت أقوى بعد كل موقف إداري مررت به					
24	لدي القدرة على السيطرة على الأمور الإدارية عند الحاجة					
25	لدي شبكة دعم من زملاء ومديرين يمكنني الاعتماد عليها					

ثانيًا: مقياس الحصانة النفسية (المتغير الوسيط):

ويتكون هذا المقياس من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وتهدف إلى قياس مدى قدرة المدير/ة على مواجهة التحديات والأزمات، من خلال: تحمّل المسؤولية والنظر إلى الأزمات كفرص للنمو والتطور والتحكم بالانفعالات في المواقف الضاغطة. وقد تمّ إعداد الفقرات لتعكس مواقف واقعية من السياق المدرسي.

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم وضع إشارة (✓) في المربع الذي يُعبّر عن مدى انطباق العبارة عليك.

المجال الأول: بُعد الالتزام– يشير إلى ارتباط المدير المهني والمعنوي بعمله، ورؤيته لمعناه وأهميته حتى في الأوقات الصعبة						
	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	أمتلك دورًا محوريًا في توجيه مجريات الأمور داخل المدرسة، في ظل التحديات الخارجية					
2	أستمر بمسؤولياتي المهنية حتى عندما تكون الظروف شديدة الصعوبة					
3	أتمسك بقيمي المهنية حتى في جميع الأزمات					
4	أعمل على إنجاز معنى لعملي حتى في المواقف التي تبدو بلا جدوى					
5	أوازن بين التركيز على التحديات والإيمان بقدرتي على التعامل معها بفعالية					
6	لدي القدرة على السيطرة على الظروف المحيطة بدلاً من الاستسلام لها					
7	أنتمي لرسالتي التربوية، مهما اشتدت الضغوطات					
8	أعمل على تنفيذ مهامي بدقة حتى عندما لا ألقى تقديرًا مباشرًا					
المجال الثاني: بُعد السيطرة – يعكس مدى شعور المدير بقدرته على التحكم في مجريات الأمور والتأثير فيها						
	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
9	أتحمل نتائج قراراتي كاملة، حتى وإن كانت النتائج غير متوقعة					
10	أتعامل مع المواقف الصعبة بثقة في قدراتي على تجاوزها					
11	لدي قناعة راسخة بأن بإمكاني التأثير في سير الأحداث داخل المدرسة					
12	أتحكم في انفعالاتي حتى في أقسى لحظات التوتر والضغط					

13	لدي ثقة بقدراتي المهنية مهما كانت الظروف معقدة					
14	أحافظ على استقراري النفسي رغم الضغوط المتراكمة					
15	أنظم وقتي على اتخاذ قرارات حاسمة حتى في ظروف عدم اليقين					
16	أعمل على تنظيم وقتي بفعالية في أوقات الأزمات					
17	أعمل على تنظيم أولوياتي بفعالية في أوقات الأزمات					
المجال الثالث: بُعد التحدي – يشير إلى استعداد المدير لخوض التغيير والنظر إلى الأزمات كفرص للنمو والتطور						
	العبارات	**بدرجة كبيرة جداً**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جداً**
18	أرى في الأزمات التعليمية فرصة للتأمل، وإعادة التقييم، وتحسين أساليب العمل					
19	أتعامل مع التحديات كفرص لاختبار قوتي النفسية					
20	أتعامل مع التحديات كفرص لاختبار كفاءتي المهنية					
21	أعتبر التحديات وسيلة للنمو على صعيد التطور المهني–الشخصي					
22	أجد في التغيير فرصة للتعلم وإعادة بناء ما هو أفضل					
23	أشعر بالحماس لاكتشاف حلول مبتكرة في ظل التحديات الجديدة					
24	أتعلم من الإخفاقات أكثر مما أتعلم من النجاحات					

ثالثًا: مقياس اتخاذ القرار في الأزمات

ويهدف هذا المقياس إلى تقييم كفاءة المديرين في اتخاذ قرارات مدروسة ومتزنة خلال المواقف الطارئة والأزمات. ويتضمن المقياس 20 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية: البعد المعرفي والبعد الانفعالي والبعد الإجرائي

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم وضع إشارة (✓) في المربع الذي يُعبّر عن مدى انطباق العبارة عليك.

	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: البعد المعرفي– ويعتمد على تحليل الموقف وجمع المعلومات الضرورية						
1	أحرص على تحليل المجال التعليمي بدقة وشمولية قبل اتخاذ أي قرار في أثناء الأزمات					
2	أُراعي التوازن بين الجوانب الإدارية، النفسية، والتعليمية في قرارات الأزمات					
3	أُميز بين المهام العاجلة والمهام المهمة في أثناء اللحظات الحرجة للأزمة					
4	أتواصل بانفتاح وفعالية مع الفريق المدرسي خلال اتخاذ قرارات مصيرية					
5	أعمل على توفر بيانات دقيقة وموثوقة قبل اتخاذ قرار جوهري					
6	أُراجع السيناريوهات المتوقعة للأزمة قبل اتخاذ قرار بشأن الإجراءات المناسبة					
7	أُقيّم الآثار قصيرة وطويلة المدى لأي قرار يُتخذ في ظل الأزمة					
8	أُوظف مهارات التفكير النقدي في تحليل خيارات القرار المختلفة					
المجال الثاني: البعد الانفعالي– ويعكس ضبط النفس والهدوء في مواجهة الضغوط						

	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
9	أتحكم في انفعالاتي وأتجنب ردود الفعل العاطفية خلال إدارة الأزمة					
10	أُحافظ على استقراري الانفعالي عند اتخاذ قرارات حاسمة تؤثر على المدرسة					
11	أوازن بين سرعة اتخاذ القرار وضرورة التروي والتفكير المنهجي					
12	ألتزم بالشفافية والوضوح عند عرض أسباب ومبررات القرار على المعنيين					
13	أُراعي البعد الإنساني والاجتماعي عند اتخاذ قرارات تمس الطلاب والمعلمين					
المجال الثالث: البعد الإجرائي– يشير الى المبادرة، والمرونة، واستخدام خطط بديلة						
	العبارات	**بدرجة كبيرة جداً**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جداً**
14	أتشارك مع المعنيين في اتخاذ القرارات العاجلة عند الحاجة، لضمان تعدد وجهات النظر					
15	أعتمد على خطط واستراتيجيات مدروسة أعددتها مسبقًا للتعامل مع الأزمات المحتملة					
16	أُقيم القرارات التي اتُخذت بعد انتهاء الأزمة للاستفادة وتحسين الأداء المستقبلي					
17	أستخلص الدروس والعبر من الأزمات السابقة لتطوير أسلوب التعامل مع الأزمات المستقبلية					
18	أُشجع على اتخاذ قرارات تشاركية تعزز روح الفريق والانتماء					
19	أستفيد من استشارة خبراء أو مرجعيات مختصة عند مواجهة قرارات معقدة في أوقات الأزمات					
20	أُعطي أولوية لحماية سلامة الطلبة والعاملين عند اتخاذ قرارات طارئة					

Psychological Immunity as a Mediating Variable Between Psychological Resilience and Decision-Making During Crises among School Principals in Jerusalem Governorate

Student Name: Anan Fakhri Dheeb Kassem

Dissertation Committee:

Dr. Ziad Barakat

Dr. Mohammad Al-Safasfeh

Dr. Majed Mohammad Al-Khayyat

Abstract

This study aimed to reveal the level of psychological hardiness and psychological resilience among school principals in the Jerusalem Governorate, and their relationship to decision-making ability during crises, while testing the role of psychological hardiness as a mediating variable between resilience and decision-making. The importance of this study stems from the specificity of the educational environment in East Jerusalem and the complex political, social, and economic pressures it faces.

The study adopted the descriptive-analytical method and applied tools to measure the dimensions of psychological hardiness (commitment, control, and challenge), the dimensions of psychological resilience (perseverance, optimism, rapid adaptability, and cognitive flexibility), in addition to the dimensions of decision-making (procedural, emotional, and cognitive). The study sample consisted of (133) principals (male and female) out of the total study population of (204) principals in the Jerusalem Governorate. The findings showed that principals enjoy high levels of psychological hardiness, resilience, and decision-making. Commitment ranked highest among hardiness dimensions, perseverance and optimism topped resilience dimensions, while challenge and cognitive flexibility came at lower levels. Regarding decision-making, the procedural dimension ranked first, followed by the emotional, and then the cognitive.

The correlation analysis revealed strong positive relationships among the three variables. However, path analysis showed that psychological resilience is the most influential factor in the quality of decision-making, while psychological hardiness did not show a significant mediating role, appearing more as a reflection of resilience rather than a mechanism explaining the relationship. Demographic variables (gender, experience, school type, educational stage, and school location) did not show significant differences, except for the "rapid adaptability" dimension, which favored principals of public schools.

The study concluded that psychological resilience is the main determinant of decision-making quality during crises, while psychological hardiness represents an outcome of it. The study recommends developing training programs to enhance psychological

resilience, emotional regulation, and strategic planning, thus contributing to raising the preparedness of school principals in Jerusalem to face crises efficiently and effectively.

Keywords**:**

Psychological Hardiness, Psychological Resilience, Decision-Making, Crises, School Principals.