



تصورات المعلمين حول اسهام اليقظة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدارس العربية داخل الخط الأخضر اثناء الازمات: دراسة نوعية

د/ ناصر محمد مرعي عنين

(دكتورة في الادارة التربوية من الجامعة العربية الامريكية _ مدرسة ابن سينا الثانوية في نحف _ في الجليل الاعلى داخل الخط الاخضر)

تاريخ النشر: نُشر إلكترونياً بتاريخ ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٦ م

الملخص :

هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين حول إسهام اليقظة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدارس العربية داخل الخط الأخضر أثناء الأزمات، والكشف عن ممارسات رصد التغيرات والمخاطر والإشارات المبكرة، والتحقق من المعلومات وتفسيرها وتحويلها إلى قرارات واستجابات تكيفية، والعوامل المرتبطة بهذه العملية. اتبعت الدراسة المنهج النوعي الاستكشافي التفسيري، واعتمدت دليل مقابلة شبه مقننة كتبت استجاباته إلكترونياً، وطُبق على عينة قصدية من 20)) معلماً ومعلمة، استمر جمع استجاباتهم حتى تحقق الإشباع المعلوماتي، ثم خُللت البيانات باستخدام التحليل الموضوعاتي. أظهرت النتائج أن اليقظة الاستراتيجية تمثل ممارسة تنظيمية مستمرة تقوم على الرصد المبكر، وتعدد مصادر المعلومات والتحقق منها وتفسيرها، وتحديد الأولويات وتحويلها إلى قرارات واستجابات مرنة. كما تجسدت القدرة التكيفية في تعديل الخطط والممارسات والأدوار والموارد وفق ظروف الأزمة مع المحافظة على الوظائف التعليمية الأساسية. وتمثلت أبرز العوامل الداعمة في القيادة المرنة، والتعاون والثقة والتواصل وتبادل المعلومات، والخبرة المهنية، والموارد والجاهزية التقنية، والعلاقة مع أولياء الأمور، في حين تمثلت أبرز المعوقات في ضعف التواصل، وتأخر المعلومات، وبطء القرار، وعدم وضوح المسؤوليات، ونقص الموارد، والقيود التقنية، والخوف من الخطأ، والعمل الفردي. وانتهت الدراسة إلى نموذج تفسيري متكامل يوضح، في السياق المدروس، انتقال المدرسة من الرصد واليقظة المبكرة إلى التحقق والتفسير وتحديد الأولويات واتخاذ القرار، ثم الاستجابة للأزمة وإعادة تنظيم الموارد والأدوار والممارسات، وصولاً إلى التعلم من الخبرة وتعزيز الجاهزية المستقبلية، بما يساهم في تجدد الرصد والاستعداد للأزمات اللاحقة، دون افتراض علاقات سببية أو إحصائية بين مكونات النموذج.

الكلمات المفتاحية:

(اليقظة الاستراتيجية؛ القدرة التكيفية؛ الأزمات التعليمية؛ المدارس العربية داخل الخط الأخضر)

Abstract:

This study aimed to explore teachers' perceptions regarding the contribution of "strategic vigilance" to supporting the adaptive capacity of Arab schools within the "Green Line" (Israel) during crises. It sought to uncover practices related to monitoring changes, risks, and early warning signs; verifying and interpreting information; translating such insights into adaptive decisions and responses; and identifying the factors associated with this process. Employing an exploratory-explanatory qualitative approach, the study utilized a semi-structured interview guide—with responses recorded electronically—administered to a purposive sample of 20 teachers. Data collection continued until theoretical saturation was reached, after which the data were analyzed using thematic analysis. The findings indicate that strategic vigilance functions as an ongoing organizational practice rooted in early monitoring, the utilization of diverse information sources, verification and interpretation, and the prioritization of actions to inform flexible decisions and responses. Adaptive capacity was manifested through the adjustment of plans, practices, roles, and resources to suit crisis conditions, while maintaining core educational functions. Key supporting factors included flexible leadership, collaboration, trust, effective communication and information sharing, professional experience, technical resources and readiness, and strong relationships with parents. Conversely, primary obstacles included poor communication, delayed information, slow decision-making, ambiguous responsibilities, a lack of resources, technical limitations, a fear of making mistakes, and a tendency toward working in isolation. The study concludes with an integrated explanatory model that illustrates—within the studied context—the progression of a school from monitoring and early vigilance to verification, interpretation, prioritization, and decision-making. This is followed by crisis response, the reorganization of resources, roles, and practices, and finally, learning from the experience to enhance future preparedness. This process, in turn, facilitates renewed monitoring and readiness for subsequent crises, without assuming any causal or statistical relationships between the components of the model.

Keywords:

(Strategic vigilance; adaptive capacity; educational crises; Arab schools within the Green Line)

المقدمة :

تشهد المؤسسات التعليمية بيانات متزايدة التعقيد وعدم اليقين نتيجة تداخل الأزمات الصحية والأمنية والاجتماعية والتكنولوجية، الأمر الذي جعل استعداد المدارس للتغير وقدرتها على الاستجابة والتكيف والمحافظة على وظائفها الأساسية من القضايا الرئيسية في تطوير النظم التعليمية. وتؤكد الأدبيات الحديثة أن التعامل مع الأزمات التعليمية لا يعتمد على الموارد المادية والتقنية وحدها، وإنما يتطلب كذلك قدرات مؤسسية تتصل بالاستعداد، وتدفق المعلومات، واتخاذ القرار، والتعلم، وإعادة تنظيم الممارسات استجابةً للظروف المتغيرة (OECD, 2023; UNESCO, 2024; World Bank, 2024; ٢٠٢٤).

وفي هذا السياق، تبرز القدرة التكيفية بوصفها قدرة المؤسسة على تعديل عملياتها ومواردها وممارساتها استجابةً للظروف الجديدة، وإعادة تنظيم العمل، والتعلم من الخبرة، وتطوير استجابات ملائمة مع المحافظة على وظائفها الأساسية. وفي البيئة المدرسية، يمكن أن تظهر هذه القدرة في تعديل الممارسات التعليمية والتنظيمية، وإعادة توزيع الأدوار والموارد، وتطوير بدائل للعمل والتواصل، وإعادة ترتيب الأولويات أثناء الأزمات (Kaim et al., 2023; Kaim et al., 2024; Gilead, 2026).

وترتبط القدرة على التكيف بقدرة المدرسة على استشعار التغير وفهمه قبل أن يتحول إلى اضطراب يصعب التعامل معه. ومن هنا تبرز اليقظة الاستراتيجية بوصفها عملية مستمرة لرصد البيئة الداخلية والخارجية، واكتشاف التغيرات والمخاطر والإشارات المبكرة، وجمع المعلومات ذات الصلة وتحليلها وتفسيرها، ثم توظيفها في الاستعداد ودعم اتخاذ القرار. ولذلك لا تقتصر قيمة اليقظة الاستراتيجية على توفر المعلومات، وإنما تتصل بقدرة المؤسسة على تحويل المعلومات ذات الصلة إلى معرفة قابلة للاستخدام في القرار والممارسة (YahiaMarzouk & Jin, 2023; Altarawneh, 2024).

وقد أظهرت الدراسات التنظيمية أن المسح البيئي لا يؤدي بصورة تلقائية إلى تعزيز القدرة التنظيمية على مواجهة الاضطرابات، وإنما تتوسط هذه العملية آليات داخلية مثل التعلم التنظيمي والابتكار وإعادة تنظيم العمل (YahiaMarzouk & Jin, 2023). ويشير ذلك إلى أهمية دراسة العملية التي تنتقل من خلالها المدرسة من رصد التغيرات إلى تفسير المعلومات، ثم إلى القرار والاستجابة والتعلم، بدل النظر إلى اليقظة بوصفها مجرد نشاط لجمع البيانات.

وفي المجال المدرسي، ركزت الدراسات الحديثة بدرجة أكبر على المرونة التنظيمية والوظيفية، والقيادة، وإدارة الأزمات، والاتصال، والموارد، والفاعلية الجماعية للمعلمين. فقد أبرزت دراسات في السياق الإسرائيلي أهمية الاتصال والدعم التربوي والثقافة الرقمية والاستعداد للأزمات في دعم المرونة الوظيفية للمدارس (Kaim et al., 2023, 2024)، كما أظهرت دراسات أخرى أهمية القيادة والفاعلية الجماعية والسياسات التنظيمية في تفسير المرونة التنظيمية للمدارس الثانوية (Zadok et al., 2024a, 2024b). كذلك كشفت الدراسات النوعية حول إدارة الأزمات في المدارس عن تعدد الأدوار التنظيمية والمهنية والانفعالية التي يضطلع بها المديرون أثناء الأزمات (Da'as et al., 2023)، وطورت دراسات لاحقة أدوات لقياس ممارسات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس في إسرائيل (Da'as et al., 2025).

وعلى الرغم من أهمية هذه النتائج، ما تزال كيفية ممارسة اليقظة الاستراتيجية داخل المدرسة، وكيفية انتقال المعلومات والإشارات المبكرة إلى قرارات وإجراءات واستجابات تكيفية، أقل وضوحًا، ولا سيما من منظور المعلمين أنفسهم. كما أن جزءًا مهمًا من الأدلة التي تربط المسح البيئي بالقدرة التنظيمية على مواجهة التغير نشأ في سياقات الأعمال، في حين ما تزال الأدلة النوعية في البيئة المدرسية محدودة.

وتزداد أهمية هذه الفجوة في سياق المدارس العربية داخل الخط الأخضر؛ إذ لا يكفي نقل نتائج دراسات أجريت في سياقات تعليمية أو تنظيمية مختلفة، بل تبرز الحاجة إلى فهم الخبرة المهنية للمعلمين في هذا السياق، وكيف يصفون ممارسات الرصد والتفسير واتخاذ القرار والاستجابة وإعادة التنظيم والتعلم أثناء الأزمات.

وعليه، تنطلق الدراسة الحالية من منظور تفسيري لا يفترض مسبقاً وجود علاقة سببية بين اليقظة الاستراتيجية والقدرة التكيفية، وإنما يستكشف كيف يدرك المعلمون هذه العملية، وما الممارسات والآليات والعوامل التي يرون أنها تجعل اليقظة الاستراتيجية دأمة لقدرة المدرسة على التكيف أثناء الأزمات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أصبحت الأزمات والظروف الطارئة جزءاً من البيئة التي تعمل فيها المدارس، الأمر الذي يتطلب قدرات تتجاوز الاستجابة الآنية إلى الاستعداد المستمر، والرصد المبكر، ومعالجة المعلومات، واتخاذ القرارات المناسبة، وإعادة تنظيم الممارسات والتعلم من الخبرة (OECD, 2023; UNESCO, 2024). وفي هذا السياق، يمكن لليقظة الاستراتيجية أن توفر إطاراً لفهم كيفية رصد المدرسة للتغيرات والمخاطر والإشارات المبكرة، وكيفية تفسيرها وتوظيفها في التعامل مع الظروف المتغيرة.

إلا أن توافر المعلومات لا يعني بالضرورة القدرة على استخدامها بصورة فعالة؛ فقد بينت الأدلة التنظيمية أن قيمة المسح البيئي ترتبط بالعمليات الداخلية التي تحول المعلومات إلى تعلم وابتكار وتغيير تنظيمي (YahiaMarzouk & Jin, 2023). وفي المجال المدرسي، ركزت الدراسات الحديثة بصورة أكبر على المرونة التنظيمية والوظيفية، والقيادة، وإدارة الأزمات، والاتصال، والموارد، والفاعلية الجماعية للمعلمين (Kaim et al., 2023, 2024; Zadok et al., 2024a, 2024b; Da'as et al., 2023, 2025). ومن ثم، لا تكمن المسألة في مجرد قدرة المدرسة على الوصول إلى المعلومات أو رصد المتغيرات، وإنما في كيفية تحويل ما يتم رصده إلى فهم مشترك، وقرارات وإجراءات، واستجابات تكيفية، ثم إلى خبرة مؤسسية تسهم في تحسين الاستعداد للتحديات اللاحقة. وفي ضوء ذلك، تتمثل المشكلة البحثية في محدودية الفهم النوعي لكيفية ممارسة اليقظة الاستراتيجية داخل المدرسة، وكيف يصف المعلمون انتقال المدرسة من رصد التغيرات والمخاطر والإشارات المبكرة إلى تفسير المعلومات وتحديد الأولويات واتخاذ القرارات والاستجابة وإعادة تنظيم الموارد والأدوار والممارسات والتعلم من الخبرة. وتبرز هذه المشكلة بصورة خاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، حيث ما تزال الخبرة الميدانية للمعلمين بشأن هذه العمليات بحاجة إلى مزيد من الاستكشاف والفهم التفسيري. وعليه، تتجه الدراسة الحالية إلى استقصاء هذه الخبرة من منظور المعلمين، دون افتراض علاقة سببية أو إحصائية مسبقة بين اليقظة الاستراتيجية والقدرة التكيفية، وإنما بهدف الكشف عن الكيفية التي يدرك بها المعلمون هذه العمليات ومكوناتها والعوامل المؤثرة فيها، وصولاً إلى بناء نموذج تفسيري مستند إلى خبراتهم وتصوراتهم. وانطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما تصورات المعلمين حول إسهام اليقظة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدارس العربية داخل الخط الأخضر أثناء الأزمات؟

ويقترح عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. كيف يصف المعلمون مفهوم اليقظة الاستراتيجية وممارساتها في مدارسهم أثناء الأزمات؟

٢. كيف يصف المعلمون ممارسات رصد التغيرات والمخاطر والإشارات المبكرة والاستعداد لها؟
٣. كيف يصف المعلمون انتقال المعلومات والإشارات التي ترصدها المدرسة إلى قرارات وإجراءات واستجابات تكيفية؟
٤. كيف يدرك المعلمون مظاهر القدرة التكيفية في مدارسهم أثناء الأزمات؟
٥. ما العوامل التنظيمية والمهنية والتقنية والسياقية التي يراها المعلمون داعمة أو معيقة لتوظيف اليقظة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدرسة؟
٦. ما المكونات والآليات التي يمكن اشتقاقها من تصورات المعلمين وخبراتهم لبناء نموذج تفسيري لإسهام اليقظة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدارس العربية داخل الخط الأخضر أثناء الأزمات؟

اهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين وخبراتهم حول إسهام اليقظة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدارس العربية داخل الخط الأخضر أثناء الأزمات، وفهم الممارسات والآليات والعوامل المرتبطة بهذه العملية، وصولاً إلى بناء نموذج تفسيري مستند إلى البيانات النوعية.

وتتمثل الأهداف الفرعية في:

١. استكشاف تصورات المعلمين حول مفهوم اليقظة الاستراتيجية وممارساتها في المدارس أثناء الأزمات.
٢. الكشف عن ممارسات رصد التغيرات والمخاطر والإشارات المبكرة والاستعداد لها.
٣. فهم كيفية انتقال المعلومات والإشارات المرصودة إلى قرارات وإجراءات واستجابات تكيفية كما يصفها المشاركون.
٤. استكشاف مظاهر القدرة التكيفية للمدرسة كما يدركها المعلمون أثناء الأزمات.
٥. الكشف عن العوامل التنظيمية والمهنية والتقنية والسياقية التي يراها المشاركون داعمة أو معيقة لهذه العملية.
٦. اشتقاق المكونات والآليات الرئيسة من البيانات النوعية وبناء نموذج تفسيري يستند إلى خبرات المشاركين وتصوراتهم.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

تسهم الدراسة في إثراء المعرفة المتعلقة باليقظة الاستراتيجية والقدرة التكيفية في المجال التربوي، من خلال تقديم فهم نوعي لكيفية انتقال المدارس من رصد التغيرات والإشارات المبكرة، إلى تفسير المعلومات واتخاذ القرار والاستجابة والتعلم. كما توسع النقاش حول القدرة التكيفية للمدارس، بالنظر إلى الرصد والاستشعار بوصفهما ممارسات تنظيمية

تسبق الاستجابة والتكيف، بدل الاقتصار على التكيف بعد وقوع الأزمات. وتتبع أهميتها كذلك من تناولها المدارس العربية داخل الخط الأخضر ومنظور المعلمين، بما يسهم في معالجة جانب من الفجوة السياقية والمنهجية في الأدبيات. كما يمكن للنموذج التفسيري المستخلص من البيانات النوعية أن يشكل أساساً لدراسات لاحقة تختبر مكوناته أو تطوره في سياقات تعليمية مختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

يمكن أن تفيد نتائج الدراسة القيادات المدرسية والجهات التربوية في تطوير آليات الرصد المبكر، وتحسين تدفق المعلومات، ودعم اتخاذ القرار والاستجابة للأزمات، إلى جانب تحديد القدرات المهنية والتنظيمية والتقنية اللازمة لتعزيز جاهزية المدارس وقدرتها على التكيف مع الظروف المتغيرة. كما يمكن توظيف النتائج في تصميم برامج التنمية المهنية التي تنمي مهارات الرصد والتحليل والتفسير والاستشراف والمشاركة في اتخاذ القرار والتعلم من الخبرة.

حدود الدراسة ومحدداتها

أولاً: حدود الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على (٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس العربية داخل الخط الأخضر، مع مراعاة التنوع في الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة المهنية، والمرحلة التعليمية.

الحدود المكانية: المدارس العربية داخل الخط الأخضر التي ينتمي إليها المشاركون في الدراسة.

الحدود الموضوعية: تصورات المعلمين وخبراتهم المتعلقة باليقظة الاستراتيجية والقدرة التكيفية أثناء الأزمات، مع التركيز على الرصد المبكر، وتفسير المعلومات، ودعم القرار، والاستجابة، وإعادة التنظيم، والتعلم، والعوامل المؤثرة في هذه العملية.

الحدود الزمانية: جُمعت بيانات الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٧.

ثانياً: محددات الدراسة

ترتبط نتائج الدراسة بطبيعة المنهج النوعي والمعاينة القصدية، ولذلك لا تستهدف التعميم الإحصائي على جميع معلمي المدارس العربية داخل الخط الأخضر. كما تتأثر النتائج بطبيعة الخبرات التي اختار المشاركون الإفصاح عنها، وبقدرتهم على وصف تجاربهم وتصوراتهم، وبالدور التفسيري للباحث في عملية الترميز وبناء الموضوعات.

وعليه، ينبغي فهم النتائج في إطارها السياقي والتفسيري، وليس بوصفها تقديرات كمية لانتشار الممارسات أو حجم العلاقة بين مفهومي الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعمل المدارس في بيئات تتسم بتسارع التغير، وتعدد مصادر عدم اليقين، وتكرار الأزمات التي قد تؤثر في انتظام العملية التعليمية واستقرار الممارسات التنظيمية. وفي هذه الظروف، لا تعتمد قدرة المدرسة على الاستجابة على الموارد والخطط المسبقة فقط، وإنما ترتبط كذلك بقدرتها على متابعة البيئة المحيطة، ورصد التغيرات والمخاطر، والتعرف على الإشارات المبكرة، وتفسير المعلومات ذات الصلة، واتخاذ قرارات قابلة للتعديل، ثم إعادة تنظيم الموارد

والأدوار والممارسات بما يتلاءم مع الظروف المستجدة. ومن هذا المنطلق، تنظر الدراسة الحالية إلى اليقظة الاستراتيجية باعتبارها عملية مستمرة لجمع المعلومات ذات الصلة بالبيئة المدرسية وتحليلها وتفسيرها وتوظيفها في اتخاذ القرارات، وإلى القدرة التكيفية باعتبارها قدرة المدرسة على تعديل عملياتها ومواردها وأدوارها وممارساتها استجابةً للتغير والأزمة مع المحافظة على وظائفها الأساسية.

اليقظة الاستراتيجية: من الرصد إلى إنتاج المعلومات القابلة للاستخدام

ترتبط اليقظة الاستراتيجية في الأدبيات بمفهوم المسح البيئي (Environmental Scanning)، الذي يشير إلى العملية المنظمة لمتابعة البيئة الداخلية والخارجية بهدف التعرف إلى التغيرات والفرص والمخاطر والإشارات التي يمكن أن تكون ذات أهمية للمنظمة. ولا تكمن قيمة هذه العملية في جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، وإنما في القدرة على تحديد المعلومات المهمة والتحقق منها وتفسيرها وربطها بالسياق التنظيمي ثم توظيفها في القرار.

وفي البيئة المدرسية، يمكن أن تتخذ اليقظة الاستراتيجية صوراً متعددة، مثل متابعة التغيرات في السياسات التعليمية، ورصد المخاطر التي قد تؤثر في الطلبة والعاملين، ومراقبة التغيرات التقنية والاجتماعية، وتبادل المعلومات بين العاملين، والاستفادة من الخبرات السابقة، والانتباه إلى المؤشرات التي قد تنذر بمشكلة أو أزمة. ومن ثم، فإن اليقظة لا تمثل نشاطاً منفصلاً عن الإدارة اليومية، وإنما عملية معلوماتية متداخلة مع التخطيط واتخاذ القرار والتعلم التنظيمي. وتدعم الأدبيات العربية هذا التصور. فقد تناولت الجهني والعتيبي (٢٠٢٣) اليقظة الاستراتيجية بوصفها مدخلاً للتطوير التنظيمي في الجامعات السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي بمدخله المسحي والارتباطي. وتكون مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية في ثلاث جامعات سعودية، وبلغ عدد المجتمع ٧٨٩ قائدًا أكاديميًا، اختير منهم ٢٥٩ قائدًا بطريقة عشوائية طبقية. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى اليقظة الاستراتيجية بوجه عام، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية جدًا بينها وبين التطوير التنظيمي، كما أظهر تحليل الانحدار إسهامًا مرتفعًا لليقظة الاستراتيجية في التطوير التنظيمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المزروع والعمود (٢٠٢٤)، التي بحثت واقع الممارسات الإدارية لقيادات الجامعات السعودية في ضوء أبعاد اليقظة الاستراتيجية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على ٣٦٨ عضو هيئة تدريس من ثلاث جامعات سعودية هي جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادات لأبعاد اليقظة الاستراتيجية جاء متوسطًا بوجه عام، وكان البعد التقني في المرتبة الأولى، تلاه التنافسي ثم البيئي ثم التسويقي. كما أبرزت الدراسة أهمية توفير شبكات اتصال فعالة، والمهارات التقنية والتحليلية، ووضوح الاتصال، والعمل الجماعي، وهي عناصر ترتبط مباشرة بالقدرة على تحويل المعلومات إلى قرارات وممارسات.

وفي المجال المدرسي بصورة أكثر مباشرة، بحث الزيدي (٢٠١٩) درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة وعلاقتها بمؤشرات القيمة التعليمية المضافة في مدارس التعليم العام. واستخدم الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت على عينة بلغت ٤٨٠ مشرفًا ومشرفة. وأظهرت النتائج أن ممارسة اليقظة الاستراتيجية في الإدارة التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة، في حين جاءت مؤشرات القيمة التعليمية المضافة بدرجة متوسطة، وظهرت علاقة ارتباطية طردية مرتفعة بين ممارسة اليقظة الاستراتيجية وتوافر مؤشرات القيمة التعليمية المضافة. وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة للدراسة الحالية لأنها تنقل مفهوم اليقظة من قطاع الأعمال إلى البيئة التعليمية والمدرسية، لكنها تظل دراسة كمية تركز على مستوى الممارسة والعلاقة الإحصائية، ولا تكشف كيف يفسر المعلمون عملية الانتقال من الرصد إلى القرار والاستجابة.

كما تناولت الجهني (٢٠٢١) اليقظة الاستراتيجية بوصفها أسلوبًا لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة على ٩٥ موظفًا وموظفة في الإدارة العامة للتعليم بجدة. وأظهرت النتائج أن التغيرات الاقتصادية والإنترنت والتغيرات التكنولوجية كانت من أبرز مصادر المعلومات، وأن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية جاء متوسطًا، بينما جاءت فعالية مراحل اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمات مرتفعة. وأوصت الدراسة بتكوين فرق متخصصة للرصد المبكر وتشخيص الأزمات. وتقترب هذه النتيجة من موضوع الدراسة الحالية

في ربط الرصد المبكر بإدارة الأزمة، إلا أن الدراسة السابقة تناولت تقديرات العاملين من خلال استبانة، في حين تسعى الدراسة الحالية إلى تفسير كيف تحدث عملية الرصد والتفسير واتخاذ القرار والاستجابة من منظور المعلمين. وفي فلسطين، بحث رضوان (٢٠٢٠) متطلبات اليقظة الاستراتيجية وعلاقتها بإدارة الأزمات في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية. وشمل مجتمع الدراسة أربع كليات جامعية بلغ عدد أفرادها ٥٧٢ فرداً، واختيرت عينة عشوائية بلغت ٢٢٩ فرداً، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج ارتفاع درجة توافر متطلبات اليقظة الاستراتيجية، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين توافر متطلبات اليقظة ومستوى إدارة الأزمات، بلغت قيمتها ٠,٦٨٩. وتدعم هذه النتيجة الافتراض النظري القائل بأن توافر البنية المعلوماتية اللازمة لليقظة يرتبط بقدرة المؤسسة التعليمية على التعامل مع الأزمات، لكنها لا تفسر الآليات الداخلية التي تنتقل من خلالها المعلومات إلى القرارات والإجراءات.

وتشير هذه الدراسات العربية، على اختلاف سياقاتها، إلى حضور واضح لمكونات اليقظة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية، وخاصة الرصد البيئي والتكنولوجي، وتبادل المعلومات، والتنبؤ بالمخاطر، ودعم القرار. غير أنها اتجهت أساساً إلى القياس الوصفي أو اختبار العلاقات الإحصائية، ولم تتناول بصورة نوعية متكاملة خبرة المعلمين في تفسير الإشارات وتحويلها إلى استجابات تكيفية.

المسح البيئي ومعالجة المعلومات والمرونة التنظيمية

على المستوى الدولي، قدمت YahiaMarzouk و Jin (٢٠٢٢) دراسة حول أثر المسح البيئي في المرونة التنظيمية والميزة التنافسية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة المصرية. شملت الدراسة ٢٤٩ مؤسسة صغيرة ومتوسطة في قطاع التصنيع، واعتمدت تصميمًا مقطعيًا واستبانة ذاتية، واستخدمت نمذجة المعادلات الهيكلية بطريقة المربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM). وأظهرت النتائج أن المسح البيئي أسهم بصورة إيجابية مباشرة وغير مباشرة في الميزة التنافسية من خلال بعض أبعاد المرونة التنظيمية، وخاصة المتانة والرشاقة، في حين لم يظهر أثر عبر بُعد النزاهة التنظيمية.

وتتصل هذه الدراسة بالإطار النظري الحالي من خلال تأكيدها أن الرصد البيئي يمثل مدخلاً مهماً للمرونة التنظيمية. إلا أن سياقها الاقتصادي وتصميمها الكمي لا يسمحان بفهم كيفية تفسير العاملين للمعلومات أو كيفية تحويل الإشارات إلى قرارات وإجراءات، وهي المساحة التي تستهدف الدراسة الحالية استكشافها داخل المدرسة.

وفي دراسة لاحقة أكثر ارتباطاً بالإطار التفسيري للدراسة الحالية، بحثت YahiaMarzouk و Jin (٢٠٢٣) العلاقة بين المسح البيئي والمرونة التنظيمية من خلال التعلم التنظيمي والابتكار، استناداً إلى نظرية معالجة المعلومات التنظيمية. استخدمت الدراسة عينة مكونة من ٢٤٩ مؤسسة صغيرة ومتوسطة مصرية، واعتمدت التصميم المقطعي والاستبانة وتحليل PLS-SEM. وأظهرت النتائج أن المسح البيئي لم يكن له أثر مباشر في المرونة التنظيمية، وإنما توسط التعلم التنظيمي والابتكار العلاقة بينهما بصورة كاملة. وتكتسب هذه النتيجة أهمية نظرية كبيرة؛ لأنها تشير إلى أن المعلومات وحدها لا تنتج التكيف، وإنما تحتاج إلى عمليات تفسير وتعلم وتحويل إلى تغيير تنظيمي.

كما توصلت دراسة أخرى لـ YahiaMarzouk و Jin (٢٠٢٣) إلى أن التعلم التنظيمي يرتبط بالمرونة، وأن العلاقة بين المسح البيئي والمرونة تمر عبر التعلم التنظيمي، مع اختبار دور عدم اليقين البيئي بوصفه متغيراً معدلاً. واعتمدت الدراسة أيضاً عينة من ٢٤٩ مؤسسة صغيرة ومتوسطة مصرية وتحليل PLS-SEM. وتنسجم هذه النتيجة مع تصور الدراسة الحالية بأن اليقظة لا ينبغي اختزالها في جمع المعلومات، وإنما ينبغي النظر إليها بوصفها عملية تبدأ بالرصد وتكتمل عندما تتحول المعلومات إلى معرفة وقرار وتغيير وتعلم.

القدرة التكيفية والمرونة في المدارس

يرتبط مفهوم القدرة التكيفية بمفهوم المرونة التنظيمية، إلا أن المفهومين ليسا مترادفين بصورة كاملة. فالمرونة تشير إلى قدرة النظام على مواجهة الاضطراب والمحافظة على وظائفه الأساسية والتعافي أو التكيف معه، في حين تركز القدرة التكيفية بصورة أكبر على قدرة المنظمة على تعديل مواردها وأدوارها وعملياتها وممارساتها استجابة للظروف المتغيرة. وينتج هذا التمييز استخدام أدبيات المرونة المدرسية للاستفادة من نتائجها، دون مساواة المفهومين.

ومن المنظور النظري، تتوافق القدرة التكيفية مع مفهوم القدرات الديناميكية لدى Teece (٢٠٠٧)، الذي يميز بين عمليات الاستشعار، واغتنام الفرص، وإعادة تشكيل الموارد والقدرات. وفي سياق الدراسة الحالية يمكن تفسير اليقظة والرصد بوصفهما قريبين من الاستشعار، وتفسير المعلومات وتحديد الأولويات واتخاذ القرار بوصفها قريبة من الاغتنام، بينما تعكس إعادة تنظيم الموارد والأدوار والممارسات عملية إعادة التشكيل. ولا تستخدم الدراسة الحالية هذا الإطار بوصفه نموذجًا سببيًا يجري اختباره، وإنما باعتباره عدسة تفسيرية تساعد على قراءة العمليات التي تظهر في بيانات المشاركين.

وفي المجال التعليمي، بحثت Kaim وزملاؤها (٢٠٢٣) المرونة الوظيفية للنظام المدرسي في ضوء خبرة جائحة كوفيد-١٩. وطورت الدراسة أداة لتقييم المرونة الوظيفية للنظام المدرسي، واستندت إلى الخبرة المتراكمة خلال الجائحة لتحديد جوانب تساعد المدارس على تقييم استجابتها والاستعداد لأزمات مستقبلية. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تأكيدها أن مرونة النظام المدرسي لا ترتبط بالاستجابة اللحظية فحسب، وإنما تشمل التعلم من الخبرة وتطوير الاستعداد المستقبلي.

كما تناولت Zara وزملاؤها (٢٠٢٢) المرونة التربوية من منظور المعلمين أثناء جائحة كوفيد-١٩ في الفلبين وتايلاند. واعتمدت الدراسة منهجًا نوعيًا ذا توجه فينومينولوجي، واستخدمت المقابلات شبه المنظمة ومجموعات النقاش البؤرية مع ١٢ معلمًا، ثمانية منهم من جامعة في الفلبين وأربعة من جامعة في تايلاند. وأظهر التحليل الموضوعاتي أن المرونة التربوية تشكلت من خلال اتجاهات شخصية ومهنية واجتماعية، وأن المرونة ظهرت في قدرة المعلمين على تعديل الممارسات التعليمية، والتعاون مع الزملاء، وتصميم ممارسات تتلاءم مع التعليم عن بعد. وتقترب هذه الدراسة من الدراسة الحالية من حيث المنهج النوعي والتركيز على تصورات المعلمين، إلا أنها تركز على المرونة التربوية والممارسة الصفية في التعليم العالي، ولا تبحث اليقظة الاستراتيجية أو العمليات التنظيمية التي تسبق القرار والاستجابة.

وفي السياق الإسرائيلي، درست Zadok و Benoliel و Schechter (٢٠٢٤) المرونة التنظيمية في المدارس وعلاقتها بالقيادة التحويلية والفاعلية الجماعية للمعلمين. وشملت الدراسة ٦٠٩ مشاركين من ١٠٣ مدارس ثانوية إسرائيلية، منهم ١٠٣ من القادة الوسطاء و٥٠٦ معلمين جرى اختيارهم عشوائيًا، واستخدمت نمذجة المعادلات الهيكلية. وأظهرت النتائج أن الفاعلية الجماعية للمعلمين توسطت بصورة كاملة العلاقة بين القيادة التحويلية للقادة الوسطاء والمرونة التنظيمية. وتوضح هذه النتيجة أهمية العوامل المهنية والجماعية في بناء القدرة التنظيمية على مواجهة التعقيد، وتدعم في الدراسة الحالية الاهتمام بالعوامل التي تقع خلف قدرة المدرسة على تحويل المعلومات إلى استجابة، مثل التعاون والثقة والخبرة المهنية.

وفي دراسة أخرى لـ Zadok و Benoliel و Schechter (٢٠٢٤)، استُخدمت بيانات ٦٠٩ مشاركين في ١٠٣ مدارس ثانوية إسرائيلية لدراسة العلاقة بين القيادة التحويلية للقادة الوسطاء والمرونة التنظيمية، مع اختبار الدور المعدل للتأكيد الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن التأكيد الأكاديمي عدّل العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية والمرونة التنظيمية على مستوى مرونة المدير، في حين لم يظهر التأثير نفسه بالنسبة إلى مرونة الهيئة التدريسية. وتبرز أهمية هذه الدراسة بالنسبة إلى الإطار الحالي في تأكيدها أن المرونة المدرسية تتشكل داخل سياق تنظيمي، وليس مجرد خاصية فردية أو نتيجة مباشرة لسلوك قيادي منفرد.

القيادة وإدارة الأزمات والتكيف المدرسي

تقدم الدراسات النوعية حول القيادة المدرسية أثناء الأزمات بعدًا آخر مهمًا لفهم القدرة التكيفية. فقد أجرت Da'as و Qadach و Schechter (٢٠٢٣) دراسة نوعية شملت ٤٢ مديرًا ومديرة من المدارس المتوسطة العربية واليهودية في إسرائيل، واستخدمت المقابلات شبه المنظمة لاستكشاف استعارات المديرين لأدوارهم القيادية أثناء جائحة كوفيد-١٩. وأسفر التحليل عن ثلاثة موضوعات رئيسية تمثلت في الدور التنظيمي، والدور المهني، والدور الانفعالي. وتوضح الدراسة أن الأزمة أعادت تشكيل أدوار المديرين وفرضت عليهم التعامل مع متطلبات تنظيمية ومهنية وإنسانية متداخلة. وتفيد هذه النتيجة في تفسير أهمية السياق القيادي والتنظيمي الذي تتحول داخله المعلومات إلى قرارات واستجابات، لكنها تظل مركزة على المديرين وليس على تصورات المعلمين.

كما طورت Da'as و Qadach و Schechter (٢٠٢٥) مقياساً لإدارة الأزمات لدى مديري المدارس في إسرائيل. واعتمدت الدراسة بيانات من ثلاث عينات داخل النظام التعليمي الإسرائيلي، وانتهت إلى خمسة مجالات لإدارة الأزمة، شملت عمليات التعلم الداخلية والخارجية، ودعم الطلبة والأسر والمجتمع، والمحافظة على قدرة القيادة، وإدارة النظم، والتعاون مع الجهات الخارجية والزملاء. وتدعم هذه النتيجة النظر إلى إدارة الأزمة المدرسية باعتبارها عملية متعددة الأبعاد تتطلب التعلم والتنسيق وإدارة النظم والتعاون، وليس مجرد تنفيذ إجراءات طارئة.

التعقيب على الدراسات السابقة والفجوة البحثية

توضح الدراسات السابقة مجموعة من الاتجاهات التي يستند إليها الإطار التفسيري للدراسة الحالية. فقد بينت الدراسات العربية أن اليقظة الاستراتيجية ترتبط بالرصد البيئي والتكنولوجي، والتنبؤ بالمخاطر، ودعم القرار، وإدارة الأزمات والتطوير التنظيمي في المؤسسات التعليمية. وأظهرت دراسات الجهني والعتيبي (٢٠٢٣)، والزيدي (٢٠١٩)، والجهني (٢٠٢١)، ورضوان (٢٠٢٠) أهمية اليقظة في البيئات التعليمية، لكنها اعتمدت بصورة أساسية على المناهج الوصفية والاستبانات والعلاقات الإحصائية.

أما الدراسات الأجنبية، فقد وسعت الإطار التفسيري بإظهار أن المسح البيئي لا يتحول تلقائياً إلى مرونة تنظيمية، وإنما يحتاج إلى التعلم والابتكار ومعالجة المعلومات، كما أظهرت الدراسات المدرسية أن المرونة تتأثر بالسياق التنظيمي، والفاعلية الجماعية، والقيادة، والتعلم، والقدرة على تعديل الممارسات.

ومع ذلك، تكشف الأدبيات عن فجوة واضحة في الربط النوعي بين اليقظة الاستراتيجية والقدرة التكيفية في المدرسة. فالدراسات التي تناولت اليقظة ركزت غالباً على مستوى الممارسة أو علاقتها بمتغيرات أخرى، بينما ركزت دراسات المرونة المدرسية على القيادة والفاعلية الجماعية والاستجابة للأزمات. وبذلك لم تحظ العملية المتكاملة التي تبدأ بالرصد واليقظة المبكرة، ثم التحقق والتفسير، وتحديد الأولويات، واتخاذ القرار، بالاستجابة التكيفية، وإعادة تنظيم الموارد والأدوار والممارسات، ثم التعلم المؤسسي والجاهزية المستقبلية باهتمام نوعي كافٍ.

كما تظهر فجوة سياقية ومنهجية؛ إذ لا تقدم الدراسات التي أمكن مراجعتها تفسيراً متكاملًا لهذه العملية من منظور المعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. وحتى الدراسات الإسرائيلية القريبة من السياق، مثل دراسات Zadok و Benoliel و Schechter و Da'as وزملائها، ركزت أساساً على القيادة والمرونة التنظيمية وإدارة الأزمات، ولم تجعل اليقظة الاستراتيجية كما يدركها المعلمون نقطة الانطلاق للتحليل.

وعليه، تتمثل الإضافة العلمية للدراسة الحالية في الجمع بين ثلاثة مسارات نظرية كانت تُدرس غالباً بصورة منفصلة: اليقظة والمعلومات البيئية، والقدرة التكيفية والمرونة المدرسية، والتعلم التنظيمي أثناء الأزمات، واستكشاف العلاقة بينها من خلال منهج نوعي يركز على خبرة المعلمين وتفسيراتهم. ولا تهدف الدراسة إلى إثبات أثر سببي لليقظة الاستراتيجية، وإنما إلى الكشف عن الكيفية التي يرى بها المعلمون أن الرصد والمعلومات والتفسير والقرار وإعادة التنظيم والتعلم تتفاعل في بناء قدرة المدرسة على التكيف.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أظهر التحليل الموضوعاتي لاستجابات المعلمين العشرين أن تصوراتهم حول اليقظة الاستراتيجية والقدرة التكيفية لم تتشكل حول ممارسة إدارية منفردة، وإنما حول منظومة مترابطة تبدأ برصد التغيرات والمخاطر والإشارات المبكرة، ثم التحقق من المعلومات وتفسيرها، وتحويلها إلى قرارات وإجراءات تكيفية، وإعادة تنظيم الموارد والأدوار والممارسات، وصولاً إلى التعلم من الخبرة وبناء الجاهزية المستقبلية. كما أظهرت البيانات اتفاقاً واضحاً بين المشاركين حول أهمية المعلومات والتواصل والمرونة، مع اختلاف في مصادر الرصد وطرائق الاستجابة تبعاً لطبيعة الأزمة، والخبرة المهنية، والموارد المتاحة، ونمط القيادة، والبنية التقنية في المدرسة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

السؤال الأول: كيف يصف المعلمون مفهوم اليقظة الاستراتيجية وممارساتها في مدارسهم أثناء الأزمات؟

أظهرت النتائج أن معظم المشاركين لم ينظروا إلى اليقظة الاستراتيجية بوصفها مجرد متابعة للتعليمات الرسمية أو جمعاً للمعلومات، وإنما بوصفها حالة تنظيمية مستمرة من الانتباه والرصد والفهم والاستعداد والتحرك. وبرز اتفاق واضح بين عدد كبير من المشاركين على أن جوهر اليقظة يتمثل في اكتشاف التغير قبل أن يتحول إلى مشكلة واسعة، مع اختلاف في تحديد مصادر هذا التغير.

فقد اختصر م(٦) هذا التصور في القدرة على "قراءة التغيرات مبكراً، وفهم ما تعنيه لمدرستنا، ثم التحرك بمرونة ووعي لاتخاذ القرارات المناسبة". ويقترب من ذلك تصور م(٥)، الذي ربط اليقظة بكون المدرسة "منتبهة باستمرار لما يحدث حولها وداخلها"، وبقدرتها على متابعة المشكلات والتعامل معها قبل تطورها. كما ربط م(٧) اليقظة بعدم انتظار وصول المشكلة إلى مرحلة كبيرة قبل التحرك، في حين ركز م(٩) على أن اليقظة لا تعني جمع المعلومات فقط، بل معرفة "أي معلومات مهمة وكيف يمكن الاستفادة منها".

وتكشف هذه الاستجابات عن مستويين متكاملين في فهم اليقظة الاستراتيجية: أولهما الرصد والانتباه للتغيرات، وثانيهما تمييز المعلومات ذات القيمة وتفسيرها وتوظيفها. ويظهر بذلك أن المشاركين لا يفصلون بين اكتشاف الإشارة وفهم دلالتها، بل ينظرون إلى اليقظة بوصفها عملية تنتقل من الملاحظة إلى الفهم ثم إلى الفعل.

وقدّم م(٣) منظوراً ميدانياً مهماً عندما أشار إلى أن "أول مكان تظهر فيه المشكلة داخل المدرسة هو الميدان، أي عند المعلم والطالب"، موضحاً أن الإدارة قد لا ترى جميع التفاصيل التي يلاحظها المعلم داخل الصف. ووفق هذا التصور، يمكن لتغير بسيط في سلوك الطالب أو مستوى مجموعة من الطلاب أن يمثل إشارة مبكرة تستحق الانتباه.

وفي اتجاه أكثر شمولاً، وصف م(١٠) اليقظة بأنها "الرادار الاستباقي" للمدرسة، وربطها باليقظة الأمنية والسياقية والتربوية والسلوكية والرقمية، مثل متابعة التعليمات الرسمية، ورصد التغيرات السلوكية لدى الطلبة، والاستعداد للانتقال إلى التعلم عن بعد. كما أكد م(١٥) أن "اليقظة ترتبط بالاطلاع المستمر على ما يحدث داخل المدرسة وخارجها، ومتابعة الطلاب والمعلمين وسير العملية التعليمية والظروف المحيطة، مع اكتشاف المشكلات والمخاطر مبكراً وجمع المعلومات وفهمها قبل اتخاذ القرار".

وتشير هذه النتائج إلى أن مفهوم اليقظة الاستراتيجية لدى المشاركين يتجاوز المفهوم الضيق للمراقبة إلى قدرة تنظيمية على الاستشعار المبكر والتفسير والاستعداد. وهذا يتسق مع تصور YahiaMarzouk and Jin (٢٠٢٣) للمسح البيئي بوصفه عملية تتضمن جمع المعلومات وتحليلها واستخدامها في التعامل مع التغير، كما ينسجم مع Altarawneh (٢٠٢٤) الذي يربط اليقظة الاستراتيجية بقدرة المنظمة على الاستجابة للآزمات في ضوء المعلومات المتاحة.

كما تتفق النتيجة مع منظور القدرات الديناميكية لدى Teece (٢٠٠٧)، ولا سيما مفهوم استشعار التغيرات والفرص والتهديدات بوصفه خطوة أساسية تسبق إعادة تشكيل الموارد والاستجابة. وتظهر أهمية هذه النتيجة في أن المشاركين لم يصفوا اليقظة كوظيفة منفصلة، وإنما كممارسة موزعة بين الإدارة والمعلمين والطلاب والأهالي ومصادر البيئة الخارجية.

وعليه، تشير نتائج السؤال الأول إلى أن اليقظة الاستراتيجية، كما يدركها المعلمون، تقوم على الانتباه المستمر، والاستشعار المبكر، وتمييز المعلومات ذات الصلة، وفهم دلالتها، والاستعداد للتحرك قبل تفاقم المشكلة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

السؤال الثاني: كيف يصف المعلمون ممارسات رصد التغيرات والمخاطر والإشارات المبكرة والاستعداد لها؟

أظهرت النتائج أن الرصد في المدارس المدروسة يعتمد على تعدد مصادر المعلومات، ولا يقتصر على الإدارة أو القنوات الرسمية. وبرزت ثلاثة مصادر رئيسة للرصد: البيئة المدرسية الداخلية، والتواصل المهني والاجتماعي، والبيئة الخارجية بما تتضمنه من تعليمات وأحداث وظروف متغيرة.

فعلى المستوى الداخلي، أكد م(٣) أن "المعلم والطالب يمثلان نقطة أساسية في اكتشاف الإشارات، لأن المعلم يرى بصورة مباشرة تغيرات الأداء والسلوك داخل الصف". كما أشار م(٩) إلى أن "متابعة الغياب والمشاركة لا ينبغي أن تتوقف عند تسجيل المؤشر، بل يجب البحث عن السبب الكامن وراءه".

وفي الاتجاه نفسه، أوضح م(٦) أن مدرسته تعتمد على "الرصد المستمر للطلاب والمعلمين، ومتابعة المستجدات والتعليمات، والاستماع إلى الملاحظات، وتحليل المؤشرات"، بما يساعد على اكتشاف التغيرات والمخاطر مبكرًا. أما م(٥)، فقد قدم تصورًا أوسع لمصادر الرصد؛ إذ أشار إلى التواصل بين الإدارة والمعلمين، وملاحظة أوضاع الطلاب وسلوكهم واحتياجاتهم، ومتابعة الأخبار والتعليمات الرسمية والظروف المحيطة، فضلًا عن التواصل مع الأهل لاكتشاف مشكلات قد لا تظهر داخل المدرسة مباشرة.

وظهر اتجاه مشابه لدى م(١٥)، الذي أشار إلى "الجلسات الأسبوعية مع الطاقم المهني، والاجتماعات مع المربين والمعلمين، والمحادثات المفتوحة مع المعلمين والطلاب" بوصفها قنوات لاكتشاف التغيرات.

وفي المقابل، قدمت بعض الاستجابات منظورًا نقديًا؛ إذ أشارت إلى أن القدرة على الرصد ليست متساوية بين المدارس، وأن بعض المدارس قد تفتقر إلى الإمكانيات أو المسار المنظم الذي يجعل الرصد ممارسة دورية، فتتعامل مع المشكلة بعد وقوعها بدل اكتشافها مبكرًا.

وتكشف هذه النتائج عن اتفاق واسع حول تعدد مصادر الرصد، يقابله اختلاف في درجة تنظيمه. ففي بعض الحالات ظهر الرصد بوصفه ممارسة منتظمة تعتمد على الاجتماعات والمؤشرات والتواصل، بينما بدا في حالات أخرى مرتبطًا بالمبادرة الفردية أو بالاستجابة للمشكلة بعد ظهورها.

وتتفق هذه النتيجة مع YahiaMarzouk and Jin (٢٠٢٢، ٢٠٢٣)، اللذين يبرزان أهمية المسح البيئي وجمع المعلومات من البيئة الداخلية والخارجية في بناء القدرة التنظيمية على التعامل مع التغير. كما تنسجم مع IIEP (٢٠٢٤) الذي يؤكد أهمية البيانات والمعلومات في التخطيط الحساس للأزمات، ومع OECD (٢٠٢٣) الذي أبرز أهمية استخدام المعلومات في التعامل مع الاضطرابات التعليمية.

ومن منظور القدرات الديناميكية، يمثل الرصد هنا مرحلة الاستشعار التي تسبق التفسير واتخاذ القرار وإعادة تنظيم الموارد (Teece, ٢٠٠٧). ولذلك فإن اختلاف المدارس في تنظيم الرصد يمكن أن يؤدي إلى اختلاف في قدرتها على الانتقال من مجرد امتلاك المعلومات إلى استخدامها في الوقت المناسب.

وعليه، فإن النتيجة الأساسية للسؤال الثاني تتمثل في أن الرصد الفعال لا يعتمد على مصدر واحد للمعلومات، بل على شبكة متعددة المصادر تجمع الملاحظة الصفية، والمؤشرات التعليمية والسلوكية، والتواصل المهني، والتعليمات الرسمية، والعلاقة مع أولياء الأمور والبيئة الخارجية، مع ضرورة وجود آليات مؤسسية تجعل هذا الرصد منتظمًا وقابلًا للاستخدام.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

السؤال الثالث: كيف يصف المعلمون انتقال المعلومات والإشارات التي ترصدها المدرسة إلى قرارات وإجراءات واستجابات تكيفية؟

أظهر التحليل أن المشاركين تصوروا عملية اتخاذ القرار بوصفها سلسلة تبدأ بالتحقق من المعلومات، ثم تفسيرها وتحديد الأولويات، ثم اختيار الإجراء المناسب، ومتابعة نتائجه وتعديله عند الحاجة. ويمثل ذلك انتقالاً مهماً من مفهوم اليقظة بوصفها مجرد رصد إلى مفهومها بوصفها آلية لتحويل المعلومات إلى فعل تنظيمي.

وأكد م(٩) أن المدرسة لا ينبغي أن تتعامل مع المؤشر الظاهر فقط؛ فعند ارتفاع الغياب أو انخفاض المشاركة، يجب البحث عن السبب، لأن الحل "يكن في إيجاد السبب الرئيسي المؤدي إلى المشكلة وليس التعامل مع أعراض المشكلة". ويظهر لدى م(١٨) اتجاه مماثل؛ إذ أكد "أهمية التحقق من المعلومات وفهم أسبابها قبل اتخاذ القرار، ومناقشتها مع الإدارة والمعلمين، ثم متابعة النتائج وتعديل القرار إذا لزم الأمر". كما وصف العلاقة بين الرصد والتحليل والقرار والتكيف باعتبارها عملية مترابطة.

أما م(١٩)، فقد شدد على "تجنب القرارات الفردية المتسرعة"، وربط القرار بالمعلومات الواضحة والمشاورة المهنية وتقدير درجة خطورة الموقف والبدائل المتاحة. ويظهر بعد آخر لدى م(١٣)، الذي ربط اليقظة بوجود بدائل وسيناريوهات طارئة تسمح للإدارة باتخاذ قرارات تكيفية سريعة، مع الإقرار بأن بعض المتغيرات الخارجية لا تقع بالكامل تحت سيطرة المدرسة.

كما يقدم م(٢٠) مثلاً عملياً واضحاً على تحويل المعلومات إلى قرار؛ إذ أشار إلى استخدام التقييمات المحوسبة واستطلاعات أولياء الأمور، وإلى أن انخفاض التحصيل خلال الأزمة قاد المدرسة إلى تحليل النتائج وبناء خطة علاجية بهدف "سد الفجوات وتحسين النقص".

وتكشف هذه الاستجابات عن اتفاق واضح على أن المعلومات لا تصبح ذات قيمة تنظيمية إلا بعد التحقق منها وتفسيرها وربطها بالسياق وتحديد ما يترتب عليها من إجراءات، إلا أن المشاركين اختلفوا في آلية التحويل إلى قرار؛ فبعضهم ركز على المشاورة المهنية، وبعضهم على تحليل المؤشرات والبيانات، وبعضهم على السيناريوهات البديلة، بينما ركز آخرون على الخبرة المهنية والحكم الميداني.

وتتوافق هذه النتيجة مع YahiaMarzouk and Jin (٢٠٢٣)، اللذين يوضحان أن المسح البيئي لا يؤدي بصورة تلقائية إلى المرونة التنظيمية، وإنما تحتاج المعلومات إلى عمليات داخلية تحولها إلى معرفة قابلة للاستخدام. كما تتسق مع Da'as et al. (2025a, 2025b) في إبراز أهمية القيادة المدرسية والممارسات التنظيمية في التعامل مع الأزمات وتحويل المعلومات إلى قرارات وإجراءات.

وتتضح هنا كذلك الصلة بمفهوم القدرات الديناميكية لدى Teece (٢٠٠٧)، حيث لا تقتصر القدرة التنظيمية على استشعار التغير، بل تمتد إلى تحويل المعرفة الناتجة عن الاستشعار إلى استجابات وإعادة تشكيل للممارسات والموارد. وبذلك تؤكد نتائج السؤال الثالث أن القيمة الحقيقية لليقظة تبدأ عندما تتحول المعلومات إلى حكم مهني وقرار قابل للتنفيذ والمراجعة.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

السؤال الرابع: كيف يدرك المعلمون مظاهر القدرة التكيفية في مدارسهم أثناء الأزمات؟

أظهرت المقابلات أن القدرة التكيفية لم تُفهم باعتبارها قدرة المدرسة على العودة إلى الوضع السابق فقط، بل باعتبارها قدرتها على تعديل الوسائل والخطط والأدوار مع المحافظة على الوظائف التعليمية الأساسية.

وقد ظهر اتفاق بين عدد كبير من المشاركين على أن المدرسة المتكيفة لا تتمسك بالإجراء نفسه عندما تتغير الظروف. وأكد م(١٨) أن "المدرسة ينبغي ألا تلتزم دائماً بالأساليب نفسها، وأن تكون مستعدة لتغيير خططها وفق الظروف". كما أشار م(١٩) إلى صور عملية للتكيف، مثل "تغيير الجدول المدرسي، والانتقال إلى التعلم عن بعد، وتعديل طرائق التدريس والتقييم، وإعطاء أولوية للدعم النفسي والاجتماعي عند الحاجة".

ويظهر الجانب التنظيمي للتكيف في استجابات م(١٣)، الذي ركز على السيناريوهات والبدائل والقرارات السريعة، وفي الاستجابات التي أشارت إلى "إعادة توزيع الأدوار والاستفادة من العاملين ذوي الخبرة والموارد التقنية المتاحة". كما أظهرت البيانات أن التكيف لا يحدث بالطريقة نفسها في جميع الظروف؛ إذ أشارت مجموعة من المشاركين إلى أن محدودية الموارد التقنية أو تفاوت قدرة الطلاب على الوصول إلى التكنولوجيا قد يفرض بدائل أخرى، مثل زيادة التواصل المباشر أو توفير مواد بديلة.

ويقدم م(٢٠) مثلاً مختلفاً على القدرة التكيفية؛ فبعد ملاحظة انخفاض التحصيل في أثناء الأزمة، "لجأت المدرسة إلى تقييم الفجوات وتحليل النتائج وإعداد خطة علاجية لمعالجتها". وهنا ظهر التكيف ليس بوصفه استجابة أمنية أو تقنية فقط، وإنما تكيفاً تربوياً قائماً على البيانات.

وبالمقابل، أشارت بعض الاستجابات إلى أن غياب الخطة الواضحة أو ضعف الموارد يمكن أن يجعل التكيف مؤقتاً وغير منظم. كما أظهرت المقابلات أن القدرة على إعادة توزيع الأدوار والموارد تختلف بحسب الخبرة المهنية والمرونة الإدارية والبنية التقنية المتاحة.

وتتفق هذه النتيجة مع Kaim et al. (٢٠٢٣، ٢٠٢٤)، اللذين أظهرتا أهمية القدرة الوظيفية للمدارس على التكيف مع الاضطرابات، ومع Zadok et al. (2024a, 2024b) اللذين ربطا الصمود التنظيمي المدرسي بالقيادة والفاعلية الجماعية والقدرة على التعامل مع التغيرات والتحديات.

كما تتسجم النتيجة مع Gilead (٢٠٢٦) في النظر إلى القدرة التكيفية بوصفها قدرة على تعديل الهياكل والممارسات في مواجهة الظروف المتغيرة، ومع Zakwan et al. (٢٠٢٦) في إبراز الانتقال من مجرد الاستجابة للأزمة إلى بناء قدرة تنظيمية مستمرة على التكيف.

وفي ضوء Teece (٢٠٠٧)، يمكن تفسير هذه النتائج باعتبارها انتقالاً من استشعار التغير إلى إعادة تشكيل الموارد والممارسات. ومن ثم، فإن القدرة التكيفية، كما وصفها المشاركون، لا تعني تغيير كل شيء، وإنما تغيير ما يجب تغييره للمحافظة على الغاية التعليمية الأساسية.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

السؤال الخامس: ما العوامل التنظيمية والمهنية والتقنية والسياقية التي يراها المعلمون داعمة أو معيقة لتوظيف البقطة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدرسة؟

أظهرت المقابلات أن قدرة المدرسة على الرصد والتكيف لا تعتمد على وجود المعلومات وحده، بل تتأثر بمنظومة مترابطة من العوامل التنظيمية والقيادية والمهنية والتقنية والسياقية.

أولاً: القيادة المرنة والتعاون المهني

برزت المرونة القيادية والتعاون بين الإدارة والمعلمين بوصفهما من أكثر العوامل الداعمة. وأكد م(١٨) أهمية "وجود إدارة مرنة، وتعاون بين المعلمين، وسرعة التواصل وتبادل المعلومات". كما أشارت استجابات م(١٩) إلى "أهمية القيادة المرنة والثقة والعمل الجماعي ووضوح المسؤوليات".

وتؤكد هذه النتائج أن المشاركين لم ينظروا إلى البقطة باعتبارها مسؤولية المدير وحده، بل باعتبارها ممارسة جماعية تشترك فيها الإدارة والمعلمون والمرشدون والطلاب والأهالي بدرجات مختلفة.

ثانياً: الخبرة المهنية والقرب من الميدان

برزت الخبرة المهنية في حديث المشاركين عن القدرة على تمييز الإشارة المهمة من التغير العابر. فم(٣) ربط "قدرة المعلم على اكتشاف المشكلة بقربه اليومي من الطلاب"، بينما أشار م(٩) إلى "أهمية البحث عن السبب الجوهري وراء المؤشرات بدل الاكتفاء بملاحظة أعراضها".

ثالثاً: التكنولوجيا والتدريب

أشارت استجابات م(١٠) إلى "أهمية التدريب التقني المسبق، بحيث لا تنتظر المدرسة حدوث الأزمة لتكتشف أن المعلمين أو الطلاب غير مستعدين للتعلم الرقمي". ويضيف ذلك إلى البقطة بعداً استباقياً يتجاوز متابعة الأزمة بعد وقوعها.

رابعاً: الموارد والدعم الخارجي

أشار م(٢٠) إلى "أهمية توفر معلمين ذوي خبرة واختصاص، إضافة إلى الدعم من المجلس المحلي والإدارة والميزانية"، كما أكد أهمية العلاقة القوية مع أولياء الأمور.

خامساً: المعوقات

في مقابل هذه العوامل، أظهرت المقابلات وجود معوقات متعددة، أبرزها ضعف التواصل، ونقص الموارد، وكثرة الأعباء، وعدم وضوح المسؤوليات، والبطء في اتخاذ القرار، وضعف البنية التقنية، والخوف من الخطأ، والعمل الفردي.

كما أظهرت الاستجابات أن المدرسة قد تمتلك معلومات مهمة، لكنها لا تستفيد منها بالسرعة المطلوبة عندما تكون آليات تداول المعلومات ضعيفة أو عندما يكون القرار شديد المركزية. وتشير هذه النتيجة إلى أن البقطة الاستراتيجية قد تضعف ليس بسبب غياب المعلومات، وإنما بسبب ضعف قدرة التنظيم على تحويلها إلى فعل.

وتكشف هذه النتائج عن اختلاف في ترتيب العوامل من وجهة نظر المشاركين؛ فبينما ركز بعضهم على القيادة والتعاون بوصفهما عوامل تمكين، ركز آخرون على الموارد والتكنولوجيا، في حين أبرز آخرون الخبرة المهنية والقرب من الطلاب. وبذلك تبدو القدرة التكيفية ناتجة عن تفاعل عوامل متعددة وليس عن عامل منفرد.

وتتسجم هذه النتائج مع (Da'as et al. 2025a, 2025b) في أهمية المناخ التنظيمي والقيادة والممارسات المؤسسية في إدارة الأزمات المدرسية، ومع (Zadok et al. 2024a, 2024b) في إبراز أهمية القيادة والفاعلية الجماعية والصمود التنظيمي. كما تتوافق مع Kaim et al. (٢٠٢٣, ٢٠٢٤) في أهمية الموارد والدعم والقدرات التنظيمية والتقنية في القدرة الوظيفية للمدارس أثناء الأزمات.

وتشير النتيجة في ضوء Teece (٢٠٠٧) إلى أن امتلاك المعلومات لا يمثل قدرة تنظيمية مكتملة ما لم تمتلك المدرسة القدرة على تعبئة مواردها وإعادة تنظيم ممارساتها. كما تؤكد YahiaMarzouk and Jin (٢٠٢٣) أن القيمة التنظيمية للمسح البيئي تعتمد على العمليات الداخلية التي تسمح للمعلومات بأن تتحول إلى تغيير تنظيمي.

وبذلك تكشف نتائج السؤال الخامس أن نجاح اليقظة الاستراتيجية لا يعتمد على آلية الرصد وحدها، وإنما على البيئة التنظيمية التي تسمح بالمشاركة والثقة وتداول المعلومات والمرونة في القرار وتوفر الموارد والقدرات المهنية والتقنية. نتائج السؤال السادس ومناقشتها

السؤال السادس: ما المكونات والآليات التي يمكن اشتقاقها من تصورات المعلمين وخبراتهم لبناء نموذج تفسيري لإسهام اليقظة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدارس العربية داخل الخط الأخضر أثناء الأزمات؟
أظهر التحليل المتكامل للمقابلات أن المشاركين تعاملوا مع اليقظة والاستجابة والتكيف والتعلم بوصفها عمليات مترابطة ومتتابعة، وإن لم تكن خطية بالمعنى الصارم. واستناداً إلى نتائج الأسئلة الخمسة السابقة، أمكن اشتقاق نموذج تفسيري يوضح تفاعل مجموعة من العمليات المترابطة في دعم القدرة التكيفية للمدرسة أثناء الأزمات. تبدأ هذه العمليات بالرصد واليقظة المبكرة، يليهما التحقق من المعلومات وتفسيرها وتحديد الأولويات، بما يدعم اتخاذ قرارات مرنة ومناسبة لطبيعة الأزمة. وتتبع القرارات في استجابات تكيفية تتضمن تعديل الخطط والأدوار والممارسات وإعادة تنظيم الموارد بما يحافظ على استمرارية التعليم. وتتراكم الخبرات الناتجة عن هذه الاستجابات في صورة تعلم مؤسسي وذاكرة تنظيمية تعزز الجاهزية المستقبلية، ثم تعود هذه الخبرات لتغذي عمليات الرصد والاستعداد في الأزمات اللاحقة.

وتدعم المقابلات هذا المسار؛ فقد أكد م(٦) أهمية القراءة المبكرة للتغير وفهم معناه، وربط م(٩) اليقظة بتحديد المعلومات المهمة وفهم أسبابها، بينما أبرز م(١٣) أهمية البدائل والسيناريوهات في الانتقال إلى القرار. وفي مرحلة الاستجابة، أوضحت استجابات م(١٨) وم(١٩) أهمية تعديل الخطط والأدوار والممارسات وفق طبيعة الأزمة، فيما أشار م(٢٠) إلى استخدام البيانات التعليمية لتحديد الفجوات وبناء تدخلات علاجية. أما التعلم والجاهزية المستقبلية، فقد برزا من خلال توثيق الخبرات ومراجعة ما حدث والاستفادة من الأخطاء والنجاحات وبناء الذاكرة المؤسسية، كما أوضحت استجابات م(١) وم(١٦) وم(١٨). ويلخص م(١٩) هذا التكامل بقوله: "اليقظة تجعل المدرسة ترى مبكراً، والاستعداد يجعلها جاهزة، والاستجابة تجعلها تتحرك في الوقت المناسب، والتكيف يساعدها على الاستمرار والتعلم".

وبذلك لا تنتهي العملية عند الاستجابة للأزمة؛ فالخبرة الناتجة عنها تعود إلى النظام في صورة معرفة وإجراءات وخطط واستعدادات جديدة، فتؤثر لاحقاً في الرصد والاستعداد. وعليه، يعكس النموذج التفسيري مساراً متصلاً تتفاعل فيه الخبرة المتراكمة مع الرصد والاستعداد والاستجابة، بحيث تسهم نتائج كل مرحلة في تطوير المراحل اللاحقة وتعزيز الجاهزية المستقبلية.

كما كشفت البيانات أن العوامل القيادية والمهنية والتقنية والسياقية تؤثر في مختلف مراحل النموذج؛ فالتواصل يدعم الرصد وتداول المعلومات، والخبرة تعزز التفسير، والمرونة تدعم القرار، والموارد تؤثر في الاستجابة، بينما يسهم التوثيق والتعلم في بناء الجاهزية المستقبلية.

ويتسق النموذج مع مفهوم القدرات الديناميكية لدى Teece (٢٠٠٧) في استشعار التغير والاستجابة له وإعادة تشكيل الموارد، ومع YahiaMarzouk and Jin (٢٠٢٣) في انتقال المعلومات البيئية إلى قدرة تنظيمية من خلال معالجتها واستخدامها. كما ينسجم مع نتائج Kaim et al. (٢٠٢٣، ٢٠٢٤)، و (Zadok et al. 2024a, 2024b)، و Da'as et al. (2025a, 2025b) بشأن التكيف والصمود والقيادة والممارسات التنظيمية في الأزمات المدرسية.

الخاتمة والاستنتاجات

هدفت الدراسة إلى استقصاء تصورات المعلمين حول إسهام اليقظة الاستراتيجية في دعم القدرة التكيفية للمدارس العربية داخل الخط الأخضر أثناء الأزمات. وأظهرت نتائج التحليل الموضوعاتي لاستجابات عشرين معلمًا ومعلمة أن اليقظة الاستراتيجية تُفهم بوصفها ممارسة تنظيمية مستمرة تتجاوز جمع المعلومات، إذ تقوم على الرصد المبكر والتقاط الإشارات، والتحقق من المعلومات وتفسيرها وتحديد الأولويات، ثم توظيفها في اتخاذ قرارات مرنة واستجابات تكيفية تتلاءم مع طبيعة الأزمة. كما أظهرت النتائج أن القدرة التكيفية تتجسد في قدرة المدرسة على تعديل خططها وأدوارها وممارساتها ومواردها مع الحفاظ على وظائفها التعليمية الأساسية.

وتبين أن فاعلية هذه العمليات ترتبط بتفاعل مجموعة من العوامل التنظيمية والمهنية والتقنية والسياقية، في مقدمتها القيادة المرنة، والثقة والتعاون، والتواصل وتبادل المعلومات، والخبرة المهنية، والموارد والبنية التقنية، إلى جانب العلاقة مع أولياء الأمور والبيئة المحيطة. وفي المقابل، تحد البيروقراطية، وبطء اتخاذ القرار، وضعف التواصل، وعدم وضوح المسؤوليات، ونقص الموارد والقيود التقنية من قدرة المدرسة على الاستجابة والتكيف.

كما كشفت النتائج أن المعلومات لا تتحول تلقائيًا إلى قدرة تكيفية، وإنما تكتسب قيمتها التنظيمية من خلال قدرة المدرسة على تفسيرها وتداولها وتحويلها إلى قرارات واستجابات قابلة للتعديل. ويؤدي التعلم المؤسسي دورًا محوريًا في هذه العملية، من خلال مراجعة الخبرات وتوثيقها واستخلاص الدروس وتحويلها إلى معرفة وإجراءات واستعدادات جديدة، بما يعزز الجاهزية المستقبلية ويغذي عمليات الرصد والاستعداد اللاحقة.

وبناءً على تكامل النتائج، تقترح الدراسة نموذجًا تفسيريًا يرى اليقظة الاستراتيجية مدخلًا لاكتشاف التغير وفهمه، والقدرة التكيفية مسارًا لتحويل المعرفة إلى استجابة عملية، والتعلم المؤسسي آلية لتحويل الخبرة المتراكمة إلى جاهزية مستقبلية. ولا يمثل هذا النموذج علاقة سببية أو إحصائية، وإنما يمثل تصورًا تفسيريًا مستندًا إلى خبرات المشاركين يوضح ترابط الرصد والتفسير والقرار والاستجابة وإعادة التنظيم والتعلم ضمن عملية متجددة.

وتخلص الدراسة، في ضوء ذلك، إلى أن تعزيز قدرة المدارس العربية على التكيف أثناء الأزمات لا يرتبط بتوافر المعلومات فحسب، بل بقدرتها المؤسسية على رصد التغير، وفهم دلالاته، واتخاذ قرارات مرنة، وإعادة تنظيم مواردها وممارساتها، والتعلم من الخبرة المتراكمة. وتظل هذه الاستنتاجات مرتبطة بسياق المدارس العربية داخل الخط الأخضر وبخبرات المشاركين في الدراسة، ولذلك تُقرأ في إطارها التفسيري ولا تمثل تعميمًا إحصائيًا على جميع المدارس.

التوصيات ومقترحات الدراسات المستقبلية

في ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها، توصي الدراسة وتقترح ما يأتي:

١. تطوير آليات مؤسسية للرصد المبكر وتبادل المعلومات داخل المدرسة، بما يضمن اكتشاف التغيرات والإشارات المبكرة والتحقق منها وتوظيفها في اتخاذ القرار.
٢. تعزيز المرونة المدرسية في اتخاذ القرار والاستجابة للأزمات، من خلال تمكين المدارس من تعديل الخطط والأدوار والممارسات والموارد وفق المتغيرات الميدانية، ضمن الأطر التنظيمية المعتمدة.
٣. إدماج اليقظة الاستراتيجية وإدارة الأزمات في التنمية المهنية للمديرين والمعلمين، مع التركيز على تحليل المعلومات، وتقدير المخاطر، وبناء البدائل والسيناريوهات.
٤. تعزيز الجاهزية التقنية والتعاون المهني، وتفعيل فرق مدرسية قادرة على تحليل المعلومات وتنسيق الاستجابات، مع تطوير قنوات التواصل مع أولياء الأمور والجهات ذات الصلة.
٥. تفعيل التعلم المؤسسي وتوثيق الخبرات والدروس المستفادة بعد الأزمات، وتحويلها إلى إجراءات وأدلة وخطط تسهم في تعزيز الجاهزية المستقبلية.
٦. مراعاة الخصائص السياقية للمدارس العربية داخل الخط الأخضر عند تصميم سياسات وبرامج الجاهزية وإدارة الأزمات، بما يتلاءم مع احتياجاتها المهنية والاجتماعية والتقنية.
٧. إجراء دراسات نوعية ومقارنة تستكشف اليقظة الاستراتيجية والقدرة التكيفية في مدارس ومراحل تعليمية وسباقات مختلفة، مع توسيع منظور الدراسة ليشمل المديرين والطلاب وأولياء الأمور.
٨. اختبار النموذج التفسيري للدراسة كمياً وطولياً من خلال تطوير مقاييس لليقظة الاستراتيجية والقدرة التكيفية، وفحص العلاقات بين مكوناتها وتتبع تطورها قبل الأزمات وأثناءها وبعدها.

المراجع العربية

- الجهني، أمل صالح عيد. (٢٠٢١). اليقظة الاستراتيجية أسلوب فعال لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية. في كتاب أبحاث المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي (ص ص. ٢١٧-٢٣٣).
- الجهني، أمل صالح عيد، والعنبي، تركي كديميس. (٢٠٢٣). اليقظة الاستراتيجية: مدخلاً للتطوير التنظيمي في الجامعات السعودية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة*، ٢، 38-90. (3)
- المزروع، شذى بنت مزروع، والعمود، مها بنت صالح. (٢٠٢٤). الممارسات الإدارية لقيادات الجامعات السعودية في ضوء أبعاد اليقظة الاستراتيجية. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 112.2024.1231. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.112.2024.1231>، 117-144. (112)
- رضوان، رضا أحمد حماد. (٢٠٢٠). متطلبات اليقظة الاستراتيجية وعلاقتها بإدارة الأزمات: دراسة تطبيقية على الكليات المتوسطة في المحافظات الجنوبية بفلسطين [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية (غزة)].
- الزيدي، أحمد بن محمد خلف. (٢٠١٩). اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة وعلاقتها بالقيمة التعليمية المضافة لمدارس التعليم العام. *مجلة كلية التربية*، ١٩، 321-388. (4)

المراجع الاجنبية

- Da'as, R., Qadach, M., & Schechter, C. (2025). *Crisis leadership: Developing and validating a scale for school principals' crisis management in Israel*. Educational Management Administration & Leadership. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432251387306>
- Da'as, R., Qadach, M., & Schechter, C. (2025). *Crisis leadership: Principals' metaphors during COVID-19*. Educational Management Administration & Leadership, 53(2), 357-379. <https://doi.org/10.1177/17411432231170580>
- Kaim, A., Siman-Tov, M., Adini, B., & Lev-Ari, S. (2023). *An innovative tool to assess the functional resilience of a school system: Learning from the COVID-19 pandemic*. Frontiers in Psychology, 14, Article 1291621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1291621>
- Teece, D. J. (2007). *Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance*. Strategic Management Journal, 28(13), 1319-1350. <https://doi.org/10.1002/smj.640>
- YahiaMarzouk, Y., & Jin, J. (2022). *Impact of environmental scanning on organizational resilience and competitive advantage: A study of Egyptian SMEs*. Continuity & Resilience Review, 4(2), 192-223. <https://doi.org/10.1108/CRR-10-2021-0037>
- YahiaMarzouk, Y., & Jin, J. (2023a). *An integrative framework for building organizational resilience through environmental scanning: A view of organizational information processing theory*. Management Research Review, 46(7), 1016-1042. <https://doi.org/10.1108/MRR-11-2021-0790>
- YahiaMarzouk, Y., & Jin, J. (2023b). *Linking environmental scanning and organizational learning with organizational resilience of Egyptian SMEs: The moderating role of environmental uncertainty*. International Journal of Organizational Analysis, 31(6), 2753-2792. <https://doi.org/10.1108/IJOA-12-2021-3066>

Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024a). *Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems*. *Frontiers in Education*, 9, Article 1333551. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1333551>

Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024b). *School middle leaders' transformational leadership and organizational resilience: The moderating role of academic emphasis*. *European Journal of Education*, 59(3), Article e12657. <https://doi.org/10.1111/ejed.12657>

Zara, C. G., Balazon, F., Wangdi, T., Perales, W. F., Praditson, P., & Ulla, M. B. (2022). *Exploring the concept of pedagogical resilience during the COVID-19 pandemic: Teachers' perspectives from Thailand and the Philippines*. *Frontiers in Education*, 7, Article 981217. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.981217>