

المحور الأول: الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون نتيجة الحروب في

عنوان الورقة البحثية: حرائق بلا نيران: الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم

الباحثة/ عائشة مشهور حسن صنوبر

معلمة - فلسطين

السيرة الذاتية:



الباحثة عائشة صنوبر ، باحثة معلمة ، اعمل حالياً: معلمة مدرسة ذكور كفر اللبد الأساسية مديرة التربية والتعليم طولكرم، عضوفي المعهد الفرنسي للدراسات العربية والإسلامية. حاصلة على: بكالوريوس قسم تربية تخصص أساليب تدريس العلوم، حاصلة على تدريب بمثابة دبلوم في القيادة والعلاقات لدول الشرق الأوسط جامعة ديلاوير الأمريكية. شاركت في فعاليات وطنية مدرب فريق ستيتم جامعة خضوري (2022) بالتعاون مع مديرية التربية والتعليم، أسبوع البرمجة العربي (2021) ، مسابقة هنا القدس مؤسسة حسن الشيخ للثقافة والحصول على المركز الأول على مستوى الوطن ، ورقة سياسيات تربوية مع مركز البحث والتطوير التربوي لدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ، في فريق تدريب ستيتم جامعة خضوري ، شاركت في شاركت بعض المؤتمرات مثال: المؤتمر العلمي الأول تحديات اللغة وعصر الرقمنة "جامعة الاستقلال الفلسطينية 2022، مؤتمر التنمية المستدامة في السلامة المروية (2022) كلية فلسطين للعلوم الشرطية ، مؤتمر التنوع الحيوي والبشري العالمي الثاني جامعة بيت لحم (2022)، والمؤتمرات الافتراضية: المؤتمر الحادي عشر سياسات التعليم العالي في الوطن العربي رهانات الحاضر وأفاق المستقبل الرابطة الأروبية السويسرية للأكاديمين والعلماء العرب (2023) ، المؤتمر الثالث اللغة العربية مكانها ودورها في التنمية جامعة الأندلس صنعاء (2023) المؤتمر الأول التعليم الإلكتروني والرقمنة والتنمية المستدامة جامعة المهرة (2024). وأخيراً المؤتمر العلمي الخامس المواطنة والدولة المدنية بين صراع الهويات والقيم الإنسانية (2024) المعهد الفرنسي.

ورقة بحثية: حرائق بلا نيران: الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة تم توزيعها على عينة عشوائية تقدر بـ (180) معلم ومعلمة، كما أجرت الباحثة استطلاع رأي؛ لرصد مسببات الاحتراق الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني.

وللوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام برنامج المعالجة الإحصائية (spss)، حيث دلت النتائج على أن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات متوسط، وأن هناك فروق بين مستوى الاحتراق الوظيفي لأفراد عينة الدراسة، تعزى لمغتر الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق تعزى لصالح المرحلة الثانوية. وتفسر الباحثة هذه النتائج لطبيعة مرتبطة بالإناث تختلف عن الذكور، كذلك خصوصية المرحلة الثانوية كونها مرحلة مفصلية في حياة طليبتنا، كما دلت النتائج أيضاً أن الظروف الاقتصادية والسياسية التي تمر بها الدولة الفلسطينية؛ كانت سبباً مباشراً في ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات. وفي ضوء الدراسة ونتائجها توصي الباحثة بضرورة العمل على زيادة المساندة الاجتماعية لمجتمع المعلمين والمعلمات في ضوء الظروف الحالية. الكلمات المفتاحية: الاحتراق الوظيفي.

Fires Without Flames: Occupational burnout among male and female teachers in Tulkarm Governorate."

Abstract:

The study aimed to detect the level of occupational combustion among teachers and teachers and to achieve the objective of the study. The researcher used the analytical descriptive curriculum. The identification was used as a study tool and distributed to a random sample of 180 teachers. The researcher also conducted a survey to monitor the causes of occupational combustion in the Palestinian teacher.

In order to reach the results of the study, the statistical treatment programme (spss) was used. The results indicated that the level of occupational combustion of teachers and teachers was average and that there were differences between the functional combustion level of study sample members attributable to the sex variable for the benefit of females, as well as differences attributable to the secondary level. The researcher explains these findings to a female-related nature different from males as well as the specificity of secondary school as a detailed stage in our student's life.

The results also showed that the Palestinian State's economic and political conditions were a direct cause of occupational combustion among teachers and teachers.

In the light of the study and its findings, the researcher recommends that action be taken to increase the social support of the teachers' community in the light of the current circumstances.

Keywords: functional combustion.

خلفية الدراسة وأهميتها:

المقدمة:

يحتل الحديث عن موضوع الاحتراق الوظيفي والضغوط النفسية مساحة كبيرة في مجال التربية والتعليم والعاملين في مجالات المهن الإنسانية (Farber, 1991, Schanfeld & Greenglass, 2000)، ويحدث الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، نتيجة لعدد من المشاكل التي ترتبط بشكل مباشر بعملية التدريس، والتي يواجهها المعلمون أثناء تعاملهم مع الطلبة، كما تؤثر الظروف والأوضاع المعيشية والسياسية على احتراقهم النفسي والتي منها: الحرب والإغلاقات المتكررة، وقلة الرواتب، وعدم توافر المحفزات المادية والمعنوية أثناء الخدمة، وتدخلات أولياء الأمور في عمله، وكثرة عدد الطلبة في الصفوف، فضلاً عن نقص الدعم الاجتماعي من قبل أفراد المجتمع، وفقدان الأمن الوظيفي، وعدم العدالة بين العاملين، وضغوط الإدارة.

يُعد المعلم حجر الزاوية ومحور العملية التعليمية؛ لأن دوره لا يقتصر فقط على عملية التدريس أو تلقين التلاميذ المعلومات وتوصيل المعرفة، بل إنه يؤثر في تلاميذه بتوقعاته، وبما يدعمه من مظاهر سلوكية، وبما يتبناه من قيم واتجاهات، أي أنه مسؤول عن تنميتهم بشكل شامل وفعال، ولكي يستطيع المعلم القيام بدوره على الوجه الأكمل لا يكفي أن يكون متمكناً من تخصصه، بل يجب أن يكون راضياً عن عمله؛ لذا فإن ما يتعرض له المعلم من ضغوط سوف تترك أثراً سلبياً عليه، ومن ثم ينعكس ذلك على باقي الجوانب في المنظومة التعليمية (المشعان، 2000).

وعندما يشعر المعلم بالضغوطات من حوله فإنه قد يهمل طلابه أو يسيء معاملتهم، فلا بد من أن يكيف نفسه مع هذه الضغوط، أو يستخدم إحدى استراتيجيات التكيف ليوائم نفسه مع هذا العمل، فإذا أراد المعلم أن يعطي الطلبة حقهم فعليه أن يبدأ بنفسه بالتعرف على الضغوط التي تواجهه، وكيفية استخدام استراتيجيات التكيف مع هذه الضغوط؛ للنظر إلى مستقبل أفضل له ولهم (Patrick, 2002).

إن الضغوط النفسية كما يرى بعض الباحثين بشكل عام تعتبر سمة من سمات الحياة، فهي في بعض مستوياتها قد تكون مطلوبة إن لم تكن ضرورية؛ وذلك لحفز الفرد ودفعه إلى الإنجاز وتحقيق النجاح، غير أن زيادتها عن الحد المناسب قد تفضي إلى مشاكل يصعب حلها؛ لما لها من آثار سلبية على الصحة العقلية والبدنية، ذلك أن عدم الاهتمام بحالات الضغوط النفسية بشكل مناسب قد يؤدي إلى تفاقم الوضع، وحدوث حالات الاحتراق النفسي، ومن هذا المنطلق فإن الاحتراق النفسي ينظر إليه باعتباره المحصل النهائي للضغوط النفسية (البтал، 1999).

إذ تشير كلمة الاحتراق إلى مجموعة ردود الفعل العضوية للعوامل الفيزيائية والنفسية، وعوامل التهديد والعدوان التي تؤثر على التوازن العضوي الداخلي، ومن هنا تأتي الدراسة الحالية لتتناول موضوع (مستوى الاحتراق الوظيفي للمعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية، وفي ظل الأوضاع الاستثنائية العصبية التي تجتاح دولتنا الفلسطينية).

مشكلة الدراسة:

الغرض من هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في ظل الظروف السياسية العصبية التي نعيشها في دولتنا الفلسطينية، حيث تكمن مشكلة الدراسة في الحاجة للوقوف على بعض الصعوبات التي أدت إلى الاحتراق الوظيفي، حيث يتعرض المعلمين كغيرهم من العاملين في ميدان الخدمات الإنسانية للكثير من الصعوبات بسبب الظروف الصعبة، حيث تظهر في كثير من المهن ذات الطابع الإنساني والتعاوني معوقات وضغوط مختلفة تحول دون قيام الموظف بدوره المطلوب كما يتوقعه هو أو كما يتوقعه الآخرون، وتعتبر ظاهرة الاحتراق الوظيفي من أبرز المعوقات التي قد تظهر في مجال العمل مع الطلبة في مختلف الفئات العمرية، ويتمثل الغرض من الدراسة أيضاً معرفة مصادر الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات، وعلاقتها بالاحتراق النفسي الوظيفي لديهم في مدارسهم، ويتفرع عن ذلك الأسئلة الآتية:

- 1) ما مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات؟
- 2) هل يختلف مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات باختلاف بعض المتغيرات؟
- 3) ما مصادر الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في العام الدراسي 2024/2023؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم، وينبثق من الهدف الرئيسي مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

1. الكشف على درجة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في هذا العام الاستثنائي.
2. التعرف على مصادر الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في هذا العام الاستثنائي.
3. الكشف عن أثر بعض المتغيرات في درجة الاحتراق الوظيفي التي يعاني المعلمين والمعلمات في هذا العام الاستثنائي.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من كونها من الدراسات التي تتناول موضوعاً من المواضيع الهامة في حياة المعلمين والمعلمات في الظروف الصعبة التي تعيشها الدولة الفلسطينية، فالمعلم والمعلمة يدخل إلى عمله وينتهي إلى أسرة العمل، لا ليحقق مكسباً ومورداً مالياً فقط، وإنما ليطور نفسه ويشعب علاقاته المهنية والاجتماعية مع زملاءه العاملين، والإدارة، والمجتمع المحلي، ومع الطلبة. وهذا كله يبلور شخصيته ويصقلها ويؤثر على إنتاجه مستقبلاً، مما يكون له الأثر على تقدم المجتمع وتطوره عن طريق رفده بأفراد صالحين لبنائه.

وبالرغم من تعدد الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت الاحتراق الوظيفي كمفهوم مرتبط بعمل المعلم وعلاقته بكثير من المتغيرات التي ترتبط به، إلا أن موضوع الاحتراق الوظيفي في ظل الأزمة الاستثنائية التي تعيشها الدولة الفلسطينية يعتبر من المواضيع الهامة على المستوى المحلي والمستوى العربي، وعليه فإن الأهمية لهذه الدراسة تتمثل فيما يأتي:

- أهمية نظرية: حيث تشكل هذه الدراسة الإطار المعرفي الخاص بالاحتراق الوظيفي في المجتمع الفلسطيني عامة والمعلمين والمعلمات خاصة في محافظة طولكرم، كما تشكل إضافة معرفية علمية للمكتبة الفلسطينية، كما أنها تتمثل في أصالتها من حيث أنها من أوائل الدراسات التي تبحث في الاحتراق الوظيفي في ظل الوضع الراهن المتمثل في الأزمة السياسية، والأزمة الاقتصادية، كما قد تسهم هذه الدراسة في الكشف عن طرق استراتيجيات إدارية وسياسات تربوية تحفز المعلمين والمعلمات على المضي بالعمل.
- أهمية تطبيقية (عملية): توجيه اهتمام المختصين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تبني سياسات تربوية من شأنها تقديم الدعم المعنوي والنفسي الفاعل للمعلمين والمعلمات، كما من شأنها توجيه الإدارات المدرسية لتبني استراتيجيات خاصة لدعم الأداء المهني والوظيفي للمعلمين بما يكفل مواجهة الضغوط.

محددات الدراسة:

- المحدد الزمني: العام الدراسي (2023 / 2024).
- المحدد المكاني: محافظة طولكرم.
- المحدد البشري: المعلمون والمعلمات العاملون في المدارس الحكومية.

مصطلحات الدراسة:

الاحتراق الوظيفي (Job Burnout): هو شعور الإجهاد والإرهاق النفسي والبدني الذي يصيب المعلم نتيجة الضغوط في بيئة العمل والتي تشكل عائقاً في إنجازه للمهام وتسبب انخفاض مستوى الأداء لديه (ملحم، 2019). وتعرفه الباحثة في هذه الدراسة على أنه الضغط الناجم عن الأزمات السياسية والمالية التي يمر بها المجتمع الفلسطيني والتي تسبب إجهاد نفسي.

➤ الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. مفهوم الاحتراق الوظيفي لدى المعلم:

الاحتراق الوظيفي ظاهرة اكتشفها الإنسان منذ عقود، إلا أنها لا تزال حتى اليوم محل بحث وتقص من قبل الباحثين؛ سعياً في الكشف العميق لها؛ وكذلك لإيجاد الحلول الناجعة التي تسهم في الحد من تفشيها. وقد يكون للنمو المتسارع الذي يشهده العالم في مجالات الأعمال سبباً في تطور الظاهرة، الأمر الذي زاد من اهتمام الباحثين لبحث هذه الظاهرة.

وحتى اليوم ما زال ميدان التعليم يتأثر منتسبوه - وخاصة المعلمين- بعوامل مختلفة قد تحد من دافعيتهم نحو العمل، والاحتراق الوظيفي أحد العوامل المؤثرة في عمل المعلم، حيث يشير الحربي (2020) إلى أن الاحتراق الوظيفي لدى المعلم هو مشاعر الإجهاد البدني والنفسي الذي يصاب بها المعلم نتيجة تعدد المهام على عاتقه، والتي قد يؤديها تحت الضغط. كما يشير العمري ونصر (2016) إلى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمة بأنه مجموعة المشاعر السلبية المسببة للإجهاد النفسي والجسدي للمعلمة بسبب ما تواجهه من ضغوط تضعف من أدائها وإنجازها.

ويلاحظ هنا أنه لا يوجد فرق بين مفهوم الاحتراق الوظيفي لدى المعلم أو المعلمة، فكلاهما يتعرضون لذات المشاعر السلبية كالقلق، والإجهاد النفسي والجسدي، والاكتئاب؛ وذلك نتيجة الضغوط والتحديات التي تواجههم في مهنتهم التعليمية.

2. الاحتراق الوظيفي:

"والاحتراق الوظيفي تعبير جديد حيث يعتبر (هربرت فرويد نيرجر) المحلل النفسي الأمريكي أول من أدخل مصطلح الاحتراق الوظيفي (burnout) إلى حيز الاستخدام الأكاديمي وذلك عام 1974 م، وناقش تجاربه النفسية التي جاءت نتيجة تعاملاته وعلاجاته مع المترددين على عيادته النفسية في مدينة نيويورك، وقد لاحظ فرويد نيرجر أن الذين يعملون في المهن والخدمات الإنسانية كانوا أكثر تعرضاً لحالات الاحتراق الوظيفي؛ وذلك لتعاملهم اليومي مع عدد كبير من الناس، مع عدم قدرتهم على تحقيق كل ما هو متوقع منهم" (عودة، 1998)، هذا وتعتبر أعمال كرسستن ماسلاش (Maslach) أستاذة علم النفس بجامعة بيركلي الأمريكية الرائدة في دراسة وتطوير مفاهيم الاحتراق الوظيفي، حيث عرّفت ماسلاش الاحتراق الوظيفي بأنه مجموعة أعراض من الإجهاد الذهني والاستنفاد الانفعالي والتبلد الشخصي، والإحساس بعدم الرضا عن المنجز الشخصي والأداء المهني، ويحدث الاحتراق الوظيفي عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل وطبيعة الإنسان الذي ينخرط في أداء ذلك العمل، وكلما زاد التباين بين هاتين البيئتين زاد الاحتراق الوظيفي الذي يواجهه الموظف في مكان عمله، هذا وتتداخل ظاهرة الاحتراق الوظيفي للشخص مع ظواهر أخرى متشابكة ومنها: اتجاهات الفرد نحو المهنة، والرضا الوظيفي، وكفايات الموظف، والتفاعل الاجتماعي، والسلطة الإدارية، وربما يعد اتجاه الفرد نحو المهنة هو المحدد الأساسي لمدى تحمله للمهنة وضغوطاتها النفسية والجسمية، وبالتالي للاحتراق الوظيفي الذي يواجهه، وأشارت ماسلاش إلى أن جذور وأساس الاحتراق الوظيفي يكمن في مجموعة عوامل تتركز في الظروف الاقتصادية، والتطورات التكنولوجية، والفلسفة الإدارية لتنظيم العمل (كفاي، 2009).

هذا وقد تطور الاهتمام بظاهرة الاحتراق الوظيفي بين الباحثين والممارسين على حد سواء، وركزت أبحاث الاحتراق الوظيفي على الموظفين في قطاع الخدمات الإنسانية، بما في ذلك الباحثون الاجتماعيون، والممرضون، والمدرسون، والمحامون، والأطباء، ورجال الشرطة، والمهنيون الآخرون التي تتطلب أعمالهم اتصالاً مباشراً ومستمرّاً مع الجمهور، وتظهر ظاهرة الاحتراق الوظيفي في القطاعين العام والخاص، وبشكل خاص بين الأفراد الذين يبدون اهتماماً بأعمالهم ويتسمون بالمثالية والالتزام، ولكن أعراض الاحتراق الوظيفي قد تظهر كذلك في المهن الفنية مثل: تطوير برامج الحاسب الآلي، والحقول الأخرى للبحث والتطوير، كما أن ثمة دراسات أظهرت وجود الاحتراق بين المهندسين والسكرتارية، كما أظهرت الدراسات الحديثة أن الاحتراق يظهر أيضاً في الوظائف الإدارية (الكلابي ورشيد، 2011).

بالإضافة إلى التعرف إلى ظاهرة الاحتراق الوظيفي كان لا بد من التعرف إلى مفهوم آخر ألا وهو ضغط العمل، فالاحتراق لا يحدث دفعة واحدة، ولكنه يبدأ بصورة تدريجية عبر فترات زمنية ممتدة، حيث يمر الفرد بسلسلة من ضغوط العمل والضغوط النفسية لا يستطيع التغلب عليها، فتصل به في النهاية إلى حد الاحتراق، وقد رأت الباحثة أن تلقي الضوء على الضغوط باعتبارها مدخلاً للاحتراق وسبباً له، بالإضافة لذلك التداخل والتشابه أحياناً بين الاحتراق الوظيفي والضغوط. وكما نرى جميعاً فإن العمل في هذه الأيام يشكل بيئة ضاغطة بشكل كبير، ولنتصور أننا أمام مجموعة من الأفراد ذوي الدافعية والمثالية الواضحة والالتزام والذكاء، وقد اختاروا مجالاً مهنيّاً معيّنّاً على أساس أنه واعد بتقديم الرضا والإشباع وسوف يجعل لحياتهم معنى، وربما يجعل العالم من حولهم أفضل، ثم يجدون بعد عدة سنوات أن الضغوط تحيط بهم وتحاصرهم، وأنهم غير قادرين على إنجاز أهدافهم المهنية، وأنهم غير قادرين على التأثير في المؤسسة التي يعملون فيها؛ فإن الفرد هنا يكون مرشحاً للاحتراق الوظيفي. وتبرز في مجال العمل مجموعة من المعوقات تحول دون قيام العامل بدوره كاملاً، الأمر الذي يساهم في شعوره بالعجز عن تقديم العمل المطلوب منه بالمستوى الذي يتوقعه الآخرون، ومتى حدث ذلك فإن العلاقة التي تربط العامل بعمله تأخذ بعداً سلبياً له آثار مدمرة على العملية المهنية ككل، ويؤدي هذا الإحساس بالعجز مع

استنفاد الجهد إلى حالة من الإنهاك والاستنزاف الانفعالي، ويمكن تعريفه (Burn out) بالاحتراق النفسي أو الوظيفي، وقد حظيت هذه الظاهرة باهتمام الباحثين خلال السنوات الأخيرة وتناولتها العديد من الدراسات بالبحث (الزهراني، 2008).

إلا أن تعريف الاحتراق في الواقع لا يزال محيراً إلى حد ما، وفي كثير من الأحيان فإن ملاحظة حالات الاحتراق تكون أسير من تعريف أعراضه، وبالرغم من الحداثة النسبية لدراسة ظاهرة الاحتراق الوظيفي، كان هنالك العديد من الدراسات التي تصفه وتصنفه بطرق متعددة، الأمر الذي أدى إلى ظهور تعريفات متنوعة للاحتراق تتسم بعدم الاتفاق على مفهوم، هذا وعرفت كلاً من ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson 1981) الاحتراق الوظيفي بأنه: إحساس الفرد بالإجهاد الانفعالي، وتبدل المشاعر، وانخفاض الإنجاز الشخصي، وتُعرفان الإجهاد بأنه فقد طاقة الفرد على العمل والأداء، والإحساس بزيادة متطلبات الانفعال في العمل، كما تعرفان تبدل المشاعر بأنه شعور الفرد بأنه سلبي وصارم، وكذلك إحساسه باختلاف حالته المزاجية. وعلى الرغم من تعدد التعاريف التي انتهجها المفكرون والباحثون وتباينها فإن الباحثة ترى أن هذه التعاريف لا تتضمن مفاهيم مختلفة، إنما تكمل بعضها وتشترك جميعها في مفهوم يشتمل على العناصر كافة التي يحتويها الاحتراق الوظيفي، فهي تتفق على أن الاحتراق الوظيفي:

- ناجم عن ضغوط العمل التي يواجهها الأفراد العاملون في المؤسسات التي يعملون فيها.
- ظاهرة نفسية تصيب العاملين ومتمثلة بالتعب النفسي، وتكوين اتجاهات سلبية نحو العمل، وقلة الإنجاز الشخصي.
- يؤدي إلى انخفاض الحيوية للفرد المصاب به، وانخفاض مستوى الإنتاجية الفردية.
- تنعكس آثاره على الفرد العامل وعلى المؤسسة التي يعمل فيها وعلى الأفراد المستفيدين من خدمات المؤسسة.

3. أبعاد الاحتراق الوظيفي:

يذكر (عدمان وشهري، 2022) أن الاحتراق الوظيفي ما هو إلا استجابة للتوتر النفسي الناجم عن البيئة التي يعيش فيها الفرد والمكونة من ثلاثة أبعاد وهي:

- **البعد الأول: الإجهاد الانفعالي** أهم بعد من أبعاد الاحتراق الوظيفي؛ لأنه يمثل الاستجابة الأولية والمبدئية الدالة على وجود ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الفرد العامل، حيث يصاب الفرد بحالة مزمنة من الإرهاق والإنهاك والتعب البدني والعقلي والنفسي؛ بسبب إحساسه بنفاذ طاقته الجسمية، وبنضوب مصادره العاطفية والعقلية، الناجم عن متطلبات عمله المفرطة والمتاعب المستمرة، حيث يصل إلى نقطة يفقد فيها نشاطه كله الذي كان يتمتع به من قبل، ويصبح غير قادر حتى على تلبية و أداء واجباته المهنية العادية، ويصبح كذلك معرضاً لاحتمالية انهيار كامل في أي لحظة؛ بسبب عجزه عن التخلص من الشعور بالإجهاد والإرهاق حتى مع أخذه قسطاً من الراحة أو الخلود للنوم.
- **البعد الثاني: تبدل المشاعر الإنسانية:** حيث يلجأ لوضع حاجز عاطفي كوسيلة دفاعية أولية، وذلك بتبني المعاملة السلبية في العلاقات الإنسانية مع الأفراد الآخرين، من خلال تجريد الصفة الأدمية عنهم سواء كانوا من خارج المنظمة أو داخلها (عملاء، زملاء، مدراء) ومعاملتهم كأنهم أشياء جامدة وليسوا كائنات بشرية؛ لهذا يصبح الفرد فاقداً للعنصر الإنساني أو الشخصي في تعاملاته اليومية، ويتحلّى بالصفات السلبية فقط، كالقسوة، وتحجر القلب، وبرود المشاعر.

- البعد الثالث: تدني الإنجاز الشخصي: يمثل النتيجة المنطقية والطبيعية التي تحدث للفرد العامل جراء تزايد الضغط والإجهاد المهني عليه، وهو التراجع المستمر في إنجازاته الشخصية المهنية، لدرجة اقتناعه بأنه فقد كل مقومات الكفاءة والفاعلية المهنية في العمل، ومن كثرة التجارب الفاشلة التي خاضها في محاولاته السابقة، والتي كانت جادة ومستمرة لتقديم نتائج إيجابية في عمله مثلما كان يتوقع لكن بدون جدوى.

4. نتائج وأثار الاحتراق:

إن تفاعل أعراض الاحتراق الوظيفي (الجسمية، النفسية، العقلية، السلوكية) للفرد بشكل مستمر ولفترة طويلة سينعكس سلباً لا محالة على صحته وحياته المهنية والأسرية، مشكلاً أثراً ونتائج مدمرة كما يلي:

أ. النتائج والأثار على مستوى الفرد:

يرى (Leiter & Maslach, 2016)، أن الاحتراق الوظيفي يترك أثره على الشخص، ويكون كالتالي:

- كثرة التعرض لأمراض نفسية وعقلية، كالانهيارات العصبية، والوسواس القهري، أو الدخول في حالة اكتئاب مزمنة؛ نتيجة الإحساس الدائم بالمشاعر السلبية: كالإحباط، والغضب، وانعدام القيمة .
- كثرة التعرض لأمراض جسدية: كالشعور بالألم في الرأس (الصداع المزمن)، ومشاكل بالمعدة .
- صعوبة الاسترخاء والنوم والتي قد تصل حد المعاناة من الأرق، نتيجة التعاطي المفرط للأدوية والمهدئات
- زيادة احتمالية التعرض لنوبات قلبية؛ نتيجة ارتفاع ضغط الدم المستمر وما يسببه من مشاكل في القلب والأوعية الدموية .
- ضياع العلاقات الاجتماعية والأسرية بشكل كبير بسبب الانعزال والانسحاب عن الأهل والأصدقاء .
- ارتفاع نسبة المشاكل العائلية: كالطلاق، والتفكك الأسري، والعنف الأسري؛ بسبب اللامبالاة وفقد العنصر الإنساني في التعاملات اليومية.
- بث شعور الإحباط والقلق بين أفراد الأسرة؛ نتيجة الاستمرار في الشكوى والتذمر من مشاكل العمل حتى بعد العودة إلى المنزل.

ب. بينما يضيف (Ochoa, 2018) للنتائج والأثار على مستوى المؤسسة تتمثل في:

- فقدان الإبداع والروح الابتكارية والمبادرة.
- تدني الإنتاجية؛ نتيجة تراجع مستوى وسرعة الأداء الذي سببه تناقص الحماس والدافعية للعمل .
- تزايد حدوث التوترات والنزاعات والصراعات في العمل مع الزملاء؛ نتيجة ردود الأفعال المتعاطفة بالغضب والسخط المصاحبة للاختفاء وتجنب المشاركة في أي نوع من المبادرات التي تخص العمل أو حتى التحدث في شؤون العمل مع الزملاء.
- ترك العمل واختيار التقاعد المبكر؛ نتيجة الإحساس الدائم بانعدام الكفاءة والرضا عن الإنجازات الشخصية .



- ارتفاع خسائر المؤسسة؛ نتيجة تزايد حالات التأخر والمغادرة والإجازات والغياب وترك العمل.
 - ارتفاع مصاريف ونفقات الرعاية الصحية والتأمين؛ نتيجة ارتفاع نسبة الحالات المرضية .
 - ارتفاع المصاريف؛ نتيجة زيادة الأخطاء المهنية، ونتيجة شرود الذهن وانخفاض مستوى التركيز.
- وعليه ترى الباحثة أن نتائج وأثار الاحتراق الوظيفي على المعلم يمكن أن تكون عديدة ومتفاوتة.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة أساساً أساسياً لأي بحث أو تحليل أو تطوير في أي مجال من مجالات العلم؛ فهي توفر للباحثين قاعدة معرفية مهمة تساعدهم على فهم الأفكار والنظريات السابقة المتعلقة بالموضوع الذي يدرسونه. بالإضافة إلى ذلك، تساعد الدراسات السابقة في توجيه البحث الحالي وتحديد مناطق الاهتمام والفجوات في المعرفة التي يمكن استكمالها أو تحسينها. لذلك يعتبر الاطلاع على الدراسات السابقة خطوة ضرورية لضمان جودة البحث وصحة الاستنتاجات التي يتم الوصول إليها، ولقد زخر الأدب التربوي بالعديد من الدراسات حول الاحتراق الوظيفي وفيما يلي بعض منها:

دراسة (عرفات، 2023): هدفت إلى استكشاف العوامل المؤدية للاحتراق الوظيفي عند معلمي المدارس الأهلية بمدينة جدة، وجاءت الدراسة على منهج البحث، واشتملت عينة الدراسة على ستة معلمين يمثلون ستة مدارس أهلية بمدينة جدة. وقد اعتمدت الدراسة على المقابلة شبه المنظمة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل التي تؤدي بمعلم المدرسة الأهلية نحو الشعور بالاحتراق الوظيفي تمثلت في عوامل داخلية وخارجية؛ فالعوامل الداخلية المسببة للاحتراق الوظيفي والتي تصدر من داخل المدرسة هي تعامل الإدارة المدرسية، وقلة المرتب الشهري، وانعدام الحوافز، وسوء بيئة العمل. كما ظهرت العوامل الخارجية المسببة للاحتراق الوظيفي والتي تصدر من خارج المدرسة في تعامل ولي أمر الطالب مع المعلم، بالإضافة إلى ضعف التطوير المهني. وفي ضوء النتائج فقد أوصت الدراسة إدارات المدارس الأهلية بضرورة اتخاذ أنماط قيادية فعالة في التعامل مع المعلم، وكذلك توصي ملاك المدارس الأهلية بمراجعة وتقييم المرتبات الشهرية، وإيجاد الحوافز للمعلم، بالإضافة إلى حث وزارة التعليم في زيادة الاهتمام بمعلمي المدارس الأهلية من حيث تطويرهم وتأهيلهم علمياً ووظيفياً.

دراسة (محمد، 2021): هدفت للكشف عن الاحتراق النفسي، لدى عينة من معلمي المدارس في لبنان، وعلاقته بمجموعة من المتغيرات مثل جنس المعلمين، وأعمارهم، وحالتهم الاجتماعية، ومستواهم العلمي ورضاهم عن راتبهم الشهري، وعدد سنوات الخبرة، والمراحل الدراسية التي يدرسونها، وأخيراً نوع المدرسة التي يدرسون فيها رسمية أم خاصة. واشتملت عينة الدراسة على (260) معلماً ومعلمة في قطاع التعليم الرسمي، وقطاع التعليم الخاص. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي القطاع الرسمي، مقارنة بمعلمي القطاع الخاص. كما أشارت النتائج إلى ارتفاع درجات الاحتراق النفسي لدى المعلمات، مقارنة بالمعلمين الذكور. أيضاً كشفت أن المعلمين الذين يدرسون في المرحلة الثانوية، هم أقل عرضة للاحتراق النفسي من غيرهم من المعلمين الذين يدرسون في باقي المراحل الدراسية، ما أظهر أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلمين أصبحوا أكثر عرضة للاحتراق النفسي.

أجرى (العدوان، 2021) دراسة لمعرفة درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الأردنية، وذلك في مجال الاجتهاد الانفعالي، ومجال تبلد المشاعر، ومجال نقص الشعور بالإنجاز، وتم توظيف النهج الوصفي التحليلي. لتحقيق الغايات المقصودة من هذه الدراسة، عمل الباحث على اختيار عينة مكونة من (208) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية من ستة عشر

(16) مدرسة من المدارس الحكومية الأردنية الواقعة في عمان، والكرك، والزرقاء، وإربد، حيث جرى اختيار أربعة مدارس من كل مدينة، ولقد تم اختيار هؤلاء المعلمين عن طريق الأسلوب الطبقي العشوائي، وجرى توزيع استمارات الاستبيان على الأفراد المبحوثين عن طريق البريد الإلكتروني، وتم استعادة (191) استمارة من المبحوثين صالحة للتحليل، وتمثلت نسبة الاسترداد بالنسبة الآتية: (91.82%)، وتم توظيف برنامج (SPSS) لغاية تحليل البيانات، وتبين أن درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الأردنية تعد منخفضة في جميع المجالات مجتمعة ومنفردة، ولقد أوصى الباحث بتزويد مقدار أكبر من الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين في الأردن، حيث سينعكس ذلك إيجاباً على مخرجات التعلم، وجودة التعليم المدرسي في الأردن.

قام كل من (أرفيدسون، ليو، لارسون ها كانسون (بيرسون)، و بجورك. بدراسة (2019) حول الاحتراق النفسي و فعالية الذات لدى عينة من المعلمين والمعلمات في السويد، واعتمد المنهج الوصفي في البحث، كما استخدم مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي، واستمارة أعدها الباحثون لقياس فعالية الذات وتألفت العينة من (310) سويدياً من الذكور والإناث)، وأظهرت النتائج معاناة المعلمين والمعلمات من مستويات عالية من الاحتراق النفسي من جهة، ومعدلات منخفضة من فعالية الذات من جهة أخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة تنوع وتعدد الدراسات التي تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي، كما أن جميع تلك الدراسات هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي والصعوبات التي تؤدي إليه في الظروف الاعتيادية، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع في الدراسة، وبعض المتغيرات كمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، وتختلف عن الدراسات السابقة في أنها تعرضت لمستوى الاحتراق الوظيفي ضمن فئات مختلفة بطبيعة الحال، فإن الدراسة الحالية تشابهت إلى حد كبير مع مثيلاتها من الدراسات السابقة سواء في المنهجية والطريقة وحتى في المقياس المستخدم، لكنها تميزت عنهم أول دراسة في فلسطين التي تناولت ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في ظروف الحرب سياسية استثنائية.

- **منهجية الدراسة:** من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرف بأنه طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي دون التدخل في مجرياتها، ويتم التفاعل معها والتعبير عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح سماتها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، وقد تم جمع البيانات الخاصة بالدراسة من المصادر الثانوية المتمثلة بالكتب والدراسات والدوريات والأولية المتمثلة بأداة الدراسة الاستبانة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم في العام الدراسي (2023/2024)، إذ بلغ عددهم (2300) معلم ومعلمة، منهم (1000) معلماً و(1300) معلمة، وذلك حسب إحصاءات مكتب مديرية التربية والتعليم، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطباقية وفقاً لمتغير الجنس، إذ تكونت من (37) معلماً و(143) معلمة، ويبين الجدول (1): خصائص عينة الدراسة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
---------	---------	-------	----------------

79.4	143	أنثى	الجنس
20.6	37	ذكر	
17.2	31	دنيا	
43.9	79	أساسي	المرحلة التي يدرسها
38.9	70	ثانوي	
29.4	53	أقل من 5 سنوات	
27.2	49	من 5-10 سنوات	سنوات الخبرة
43.3	78	أكثر من 10 سنوات	

• أدوات الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة خيارات لقياس الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، وقد تم بناء الأداة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، والاطلاع على مقياس (ماسلاش) للاحتراق الوظيفي، من إعداد (كريستينا ماسلاش Cristina Maslach، 1981، القرني، 2000)، وتكونت استبانة الخيارات للاحتراق الوظيفي في صورتها النهائية من (21) فقرة، موزعة في ثلاثة أبعاد، وهي: العلاقات الإنسانية، وضغط العمل، وقلة التعزيز الإيجابي. وشمل البعدين العلاقات وضغط العمل (5 فقرات، بينما قلة التعزيز الإيجابي شمل (6 فقرات، ولتصحيح المقياس احتسبت درجة واحدة للإجابة التي تعبر عن الاحتراق الوظيفي لكل فقرة، ووضعت بدائل للإجابة على فقرات الاستبانة للقسم الثاني (الاحتراق الوظيفي) على النحو التالي: بطريقة سُلم (ليكارت) الخماسي: لا أوافق بشدة (5 درجات)، لا أوافق (4 درجات)، لا أستطيع أن أقرر (3 درجات)، أوافق (درجتان)، أوافق بشدة (درجة واحدة).

أما الأداة الثانية فقد كانت استطلاع رأي حول مصدر الاحتراق الوظيفي في العام الدراسي (2024/2023) تكون من عبارة واحدة فقط (أرى أن مصدر الاحتراق الوظيفي في هذا العام: الحرب، الأزمة المالية، أسباب أخرى). وتم توزيعه على نفس العينة عبر وسائل التواصل الاجتماعي الخاص بالباحثة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الأدوات الأولية لأدوات الدراسة عُرضت الأدوات على محكمين من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات ذات العلاقة، مثل: علم النفس والإرشاد النفسي والصحة النفسية، بالطلب منهم الاطلاع على فقرات الأدوات وتحديد مدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وانتمائها لمجالها، وسلامة الصياغة اللغوية. وبعد مراجعة ردّ المحكمين، ستعدل الفقرات أو تحذف بحسب درجة إجماعهم على كل فقرة، ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط ((بيرسون)) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وأتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، مما يدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات، وهو موضح في الجدول الآتي. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط ((بيرسون)) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، وأتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2) : يبين الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

Z	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.648**	0.000	8	0.650**	0.000	15	0.699**	0.000
2	0.610**	0.000	9	0.614**	0.000	16	0.722**	0.000
3	0.530**	0.000	10	0.626**	0.000	17	0.774**	0.000
4	0.698**	0.000	11	0.597**	0.000	18	0.792**	0.000
5	0.666**	0.000	12	0.629**	0.000	19	0.704**	0.000

0.000	0.737**	20	0.000	0.741**	13	0.000	0.737**	6
0.000	0.773**	21	0.000	0.700**	14	0.000	0.560**	7

• **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

• *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ثبات الدراسة: قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، وذلك من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات (كرونيخ ألفا)، وكانت النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	الأبعاد	معامل الثبات
الاحتراق الوظيفي	العلاقات الإنسانية	0.893
	ضغط العمل	0.910
	قلة التعزيز الايجابي	0.928
	الدرجة الكلية	0.945

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجاباتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (180) استبانة.

متغيرات الدراسة:

- متغيرات مستقلة: (الجنس، المرحلة التي يدرسها، سنوات الخبرة)

- متغيرات تابعة: الاحتراق الوظيفي.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي؛ لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة وبيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t-test)، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط (بيرسون)، ومعادلة الثبات (كرونيخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS).

➤ النتائج:

النتائج التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو: مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الجدول (4) مفتاح التصحيح لمقياس الدراسة

تصميم استجابة (الاحتراق الوظيفي)	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.66 فأقل

متوسطة	4.33-2.67
عالية	4.34 فأعلى

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي:

ما مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الاحتراق الوظيفي.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مستوى الاحتراق الوظيفي

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	قلة التعزيز الإيجابي	4.22	1.004	متوسطة
2	ضغط العمل	2.65	1.058	منخفضة
3	العلاقات الإنسانية	2.63	0.848	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.17	0.541	متوسطة

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول (5) الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم أن مستوى الاحتراق الوظيفي كان متوسطاً في محور قلة التعزيز الإيجابي، ومنخفض في باقي المحاور، أما المستوى الكلي للاحتراق الوظيفي فكان بمتوسط حسابي (0.541) وبمستوى متوسط، وترى الباحثة أن الصمود والتحدى لدى شريحة المعلمين والمعلمات عالٍ جداً، ورغم الظروف السياسية والاقتصادية القاهرة: إلا أن مستوى الأداء لديهم مرتفع: لأهم يؤمنون أن العمل والأمل هما أحد أساليب المقاومة والصمود للشعب الفلسطيني، ولكن طبيعة الظروف القاهرة الناجمة عن الاحتلال الإسرائيلي والتي حالت دون الحصول على الحقوق الشرعية في الحياة أوجدت ظاهرة الاحتراق الوظيفي، ولكن بنسب متفاوتة، وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (محمد، 2021) ودراسة (العدوان، 2021) إلى وجود احتراق وظيفي لدى عينة من المعلمين والمعلمات ولكن بنسب مرتفعة، ويفسر ذلك لاختلاف الدول العربية الأخرى التي أجريت عليها الدراسات، والتي يختلف فيها الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي.

نتيجة السؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات تقديرات مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة التي يدرسها، وسنوات الخبرة)؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:
(1) نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاحتراق الوظيفي يعزى لمتغير الجنس، وتم فحص الفرضية الصفرية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات الاحتراق الوظيفي حسب لمتغير الجنس.

جدول (6): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة بين متوسطات الاحتراق الوظيفي حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
العلاقات الإنسانية	أنثى	143	2.62	.860	0.40	0.60
	ذكر	37	2.68	.780		
ضغط العمل	أنثى	143	2.77	1.09	3.676	0.000
	ذكر	37	2.20	.750		

0.080	1.758	1.02	4.15	143	أنثى	قلة التعزيز الايجابي
		.890	4.48	37	ذكر	
0.227	1.212	.530	3.19	143	أنثى	الدرجة الكلية
		.550	3.07	37	ذكر	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.212)، ومستوى الدلالة (0.227)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات الاحتراق الوظيفي لدى عينة الدراسة، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى، ولكن تبين وجود فروق في مجال ضغط العمل وكانت الفروق لصالح الإناث.

كما أظهرت النتائج بشكل عام أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالاحتراق الوظيفي؛ ويعود ذلك إلى أن العمل مع ذوي الطلبة في ظل الظروف التي تمر بها الدولة الفلسطينية يؤدي إلى الاحتراق الوظيفي سواء للذكور أو الإناث، أما فيما يتعلق بضغط العمل فكانت أكبر لدى الإناث، حيث أن القدرة على التحمل والتعب تكون أعلى منها عند الذكور، لذلك فإن ضغط العمل يؤدي إلى احتراق وظيفي لدى الإناث، وخاصة أن الإناث وبالفطرة الأنثوية غالباً ما تحب تقديم الأفضل والتفرد والتميز في الأداء، وهذه النتيجة تتفق دراسة (محمد، 2021) التي أشارت أن الاحتراق النفسي الوظيفي، لدى عينة من معلمي المدارس في لبنان كان لصالح الإناث.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم تعزى لمتغير المرحلة التي يدرسها.

ولفحص الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على حسب متغير المرحلة التي يدرسها.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة حسب متغير المرحلة التي يدرسها

المجال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	دنيا	31	2.36	.860
	أساسي	79	2.52	.940
	ثانوي	70	2.88	.700
ضغط العمل	دنيا	31	2.74	1.14
	أساسي	79	2.69	1.23
	ثانوي	70	2.56	.860
قلة التعزيز الايجابي	دنيا	31	4.12	.860
	أساسي	79	4.15	1.04
	ثانوي	70	4.33	1.06
الدرجة الكلية	دنيا	31	3.11	.470
	أساسي	79	3.14	.640
	ثانوي	70	3.23	.510

يلاحظ من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية في درجة تعزى لمتغير المرحلة التي يدرسها، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة التي يدرسها

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
ضغط العمل	بين المجموعات	9.264	2	4.63	6.852	.0010
	داخل المجموعات	119.65	177	.6760		

			179	128.91	المجموع	
العلاقات الإنسانية		.6000	2	1.20	بين المجموعات	
			177	199.531	داخل المجموعات	
			179	200.732	المجموع	
قلة التعزيز الإيجابي		.8890	2	1.795	بين المجموعات	
			177	178.693	داخل المجموعات	
			179	180.488	المجموع	
الدرجة الكلية		.8330	2	.4890	بين المجموعات	
			177	51.999	داخل المجموعات	
			179	52.489	المجموع	

يلاحظ أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (0.83) ومستوى الدلالة (0.437) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الاحتراق الوظيفي، ولكن تبين وجود فروق في مجال ضغط العمل، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين يدرسون الثانوية العامة.

الجدول (9): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التي يدرسها المعلم.

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
ضغط العمل	دنيا	أساسي	.337
		ثانوي	.001
	أساسي	دنيا	.337
		ثانوي	.017
	ثانوي	دنيا	.001
		أساسي	.017

أظهرت النتائج بشكل عام وجود فروق في مرحلة الدراسة فيما يتعلق بالاحتراق الوظيفي لصالح المعلمين الذين يدرسون المرحلة الثانوية؛ ويعود ذلك إلى أن تدريس طلبة المرحلة الثانوية في ظل الظروف التي تمر بها الدولة الفلسطينية أدى إلى العديد من الضغوط النفسية والاجتماعية، وخاصة في ظل الإغلاقات والاقتحامات، مما حال في بعض الأحيان دون وصول المعلمين إلى مدارسهم، بالإضافة إلى ضعف البيئة التحتية في شبكة الانترنت، فعال أيضاً دون اتمام التعليم الإلكتروني؛ مما أدى إلى عدم قدرة المعلمين والمعلمات إلى اتمام مادة المنهج، وانتظار قرارات الوزارة بالحذف والاستثناء، وهذا كان سبباً في إحداث ضغط عمل، ساهم في رفع مستوى الاحتراق الوظيفي والنفسي لدى المعلمين، وهذا ينطبق على المجتمع الفلسطيني دون غيره؛ لأنه له خصوصيته وقد اختلفت هذه النتائج مع دراسة (محمد، 2021) التي أشارت إلى أن معلمي المرحلة الثانوية أقل عرضة للاحتراق النفسي والوظيفي.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاحتراق الوظيفي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية الصفية السادسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الاحتراق الوظيفي حسب متغير سنوات الخبرة.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
.914860	2.1415	53	أقل من 5 سنوات	العلاقات الإنسانية
.914360	2.1939	49	من 5-10 سنوات	
1.11688	2.2949	78	أكثر من 10 سنوات	
.988130	2.7628	53	أقل من 5 سنوات	ضغط العمل
.957980	2.5860	49	من 5-10 سنوات	
.973450	2.5330	78	أكثر من 10 سنوات	
.606880	1.9698	53	أقل من 5 سنوات	قلة التعزيز الإيجابي
.631110	2.0408	49	من 5-10 سنوات	
.712430	2.0846	78	أكثر من 10 سنوات	
.640050	2.3354	53	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
.658520	2.3039	49	من 5-10 سنوات	
.750920	2.3291	78	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (11):

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

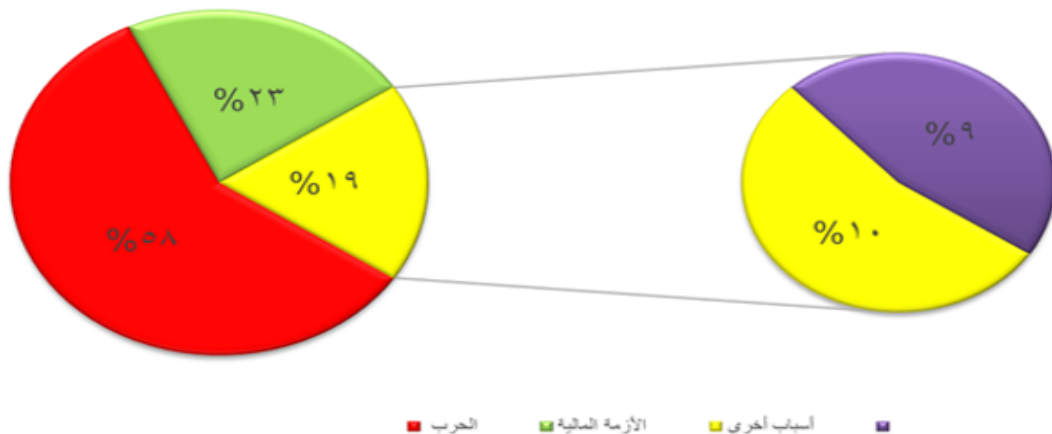
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	توى الدلالة
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	.7960	2	.3980	.3920	.6760
	داخل المجموعات	179.70	177	1.015		
	المجموع	180.50	179			
ضغط العمل	بين المجموعات	1.72	2	.8620	.9090	.4050
	داخل المجموعات	167.79	177	.9480		
	المجموع	169.514	179			
قلة التعزيز الإيجابي	بين المجموعات	.4160	2	.2080	.4760	.6220
	داخل المجموعات	77.352	177	.4370		
	المجموع	77.768	179			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.0290	2	.0140	.0300	.9710
	داخل المجموعات	85.536	177	.4830		
	المجموع	85.565	179			

يلاحظ أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (0.030) ومستوى الدلالة (0.971) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة. وتفسر الباحثة هذه النتائج أن مسببات الاحتراق الوظيفي في هذا العام الدراسي الصعب للمعلمين والمعلمات هي الظروف الصعبة التي تمر على الجميع دون استثناء، وبالتالي يوجد هناك توافق نفسي فكري على الرغم من اختلاف سنوات الخبرة في العمل فجميعنا في بوتقة ألم واحدة، ولدى مراجعة نتائج الدراسة التي أمكن الاطلاع عليها تبين أن دراسة (محمد، 2021) تشير أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلمين أصبحوا أكثر عرضة للاحتراق النفسي والوظيفي.

➤ نتائج استطلاع الرأي:

تم إجراء استطلاع رأي على العينة ذاتها من المعلمين والمعلمات يتضمن سؤال هو: (أرى أن أسباب الاحتراق الوظيفي في هذا العام الدراسي)، دلت النتائج أن الحرب على أمننا فلسطين أحد أبرز الأسباب التي أدت إلى الاحتراق الوظيفي النفسي لدى المعلمين والمعلمات، حيث راح ضحيتها العديد من الشهداء من المعلمين والطلبة، كما أن الحرب رفعت مستوى الأزمة المالية التي تمر بها الدولة الفلسطينية، وبالتالي فإن وضع الحرب ترك آثار نفسية صعبة رغم التحدي والصمود الذي أبداه أبناء الشعب الفلسطيني، كما حاول المعلمين والمعلمات بكافة السبل المتاحة الصمود، وتقديم الخدمات التعليمية للطلبة رغم الظروف القاهرة؛ ليكون التعليم عنوان صمود، ولكن كون الاحتلال الإسرائيلي يتحكم بالمصادر المالية، حيث تشير بيانات وزارة المالية إلى خطورة الوضع المالي للسلطة الوطنية الفلسطينية، جراء استمرار حكومة الاحتلال الإسرائيلية باحتجاز أموال الشعب الفلسطيني، وعدم وصول أي مبالغ دعم عربية أو أجنبية لميزانية الحكومة، وبالنظر إلى البيانات المالية ونوعية الاقتطاعات، فإن الأزمة المالية التي تعاني منها الدولة الفلسطينية هي أزمة وطنية بالدرجة الأولى، إذ تمارس إسرائيل ابتزازاً مالياً لإجبار المالية على وقف دفع رواتب الأسرى والشهداء، ووقف التحويلات المالية إلى قطاع غزة. وهذه الأزمة المالية تعيق الموظفين من الحصول على رواتبهم بشكل كامل يوفر لهم العيش الكريم في ظل الوضع الاقتصادي الصعب، وهذا ما يسبب الاحتراق الوظيفي. والرسم البياني التالي (1) يوضح ذلك.

الاحتراق الوظيفي



2.6 الاستنتاجات:

إن رصد مستوى الاحتراق الوظيفي لدى موظفي أحد قطاعات البناء في المجتمع الفلسطيني يساعد الجهات المختصة على توفير جزء من الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين والمعلمات، كما تدل هذه الدراسة على مدى الاهتمام بشريحة المعلمين والمعلمات والحث على وضع سياسات تربوية مهنية تتناسب مع الوضع العام، بما يكفل توفير جزء من الأمن الوظيفي والاستقرار المهني النفسي للمعلمين والمعلمات، وعليه توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

إن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم بدرجة متوسطة، فعلى الرغم من الظروف الصعبة التي تمر بها الدولة الفلسطينية إلا أنهم متواجدون في الميدان بقوة ودافعية، فهم السباقون في المسابقات والأنشطة؛ لإثبات أن الحرب ما هي إلا وسيلة لدفعهم نحو الأفضل، ووجود هذه الدرجة من الاحتراق نتيجة لقلة التعزيز الايجابي من الجهات المختصة المديرية، وعدم تقديم الدعم الكافي على الرغم من الجهود المبذولة.

1. من مصادر الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات كانت بنسبة مرتفعة تعود للحرب وما يترتب عليها، يلها الأزمة المالية وجاءت أسباب أخرى في المرتبة الأخيرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس، ومتغير المرحلة التي يدرسها.

التوصيات:

في ضوء الدراسة وأهميتها لقطاع التعليم توصي الباحثة بما يلي:

1. العمل الجاد على تخصيص الحوافر المادية والمعنوية للمعلمين والمعلمات المتميزات؛ لضمان استمرارهم في العمل، وتقديم الأفضل من خلال مصادر متنوعة مختلفة.
2. دعم المعلمين والمعلمات معنوياً في مدارس المناطق النائية وتقديم المساندة الاجتماعية الكافية.
3. توفير الفرص للمدارس للمشاركة كافة في الفعاليات المختلفة، وعدم حصرها على فئات ومدارس محددة، وخاصة للمعلمات العاملات في مدارس الذكور.
4. إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة في موضوع الدراسة وتحديد أبعاد متغيراتها؛ مما يساعد على تسليط الضوء بشكل أعمق على هذه المشكلة.

المصادر والمراجع:

- الحربي، نايف (2021). الأنماط القيادية الإدارية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية 29 (3)، 403_423
- الزهراني، نوال (2008). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة.

- الشاماني مريم راشد، والحديدي، سعود عبد العزيز (2022). الاحتراق النفسي لدى بعض معلمات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة في ضوء التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا (COVID-19) مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (58) 157_129
- شهري، عدمان، ومنية مريزق (2022). دراسة تحليلية لواقع الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في المديرية المركزية لبريد الجزائر (ولاية بومرداس) - وفق مقياس ماسلاش للاحتراق الوظيفي المخصص للخدمات الإنساني، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، المجلد 15/ ديسمبر، ص 88-69
- العدوان، غيث (2021). درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الأردنية (دراسة تطبيقية). مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع (65) 312_327.
- عرفات، عبد الرحمن (2023): المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (54)، ص 21957-39
- كفاقي، عبد الكافي (2009). سلسلة الاحتراق الوظيفي، نسخة الكترونية، متوفر على www.alkafy.maktoobblog.com
- الكلابي، سعد؛ رشيد، مازن (2011). الاحتراق الوظيفي: دراسة استكشافية لمقياس ماسلاك على الموظفين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، م 13، العلوم الإدارية (1) ص 150-113
- محمد، نبال (2021). الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (33)، ص 198-219
- ملحم، محمود (2019). تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي في المدارس الحكومية الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية 28 (2) 51_77.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Arvidsson et al (2019). On the adequacy of the experimental approach to construct **validation**: the case of advertising literacy. Heliyon, 5(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01686>
- Fiman, Michale J., Santoro, M. (1983). Sources and Manifestation of Occupation Stress and Reported by Full-time Special Education Teacher, Exception Children, 49(6), 540-542
- Maslach, C., & Leiter, M. (2016). Understanding The Burnout Experience: Recent Research and its Implications for Psychiatry. World Psychiatry Official Journal of The World Psychiatric Association (WPA), 15 (2), pp. 103-111.
- Ochoa, P. (2018). Impact of Burnout on Organizational Outcomes. the Influence of Legal Demands: The Case of Ecuadorian Physicians . Frontiers Psychology, 9 (662).

الملحق

زملائي وزميلاتي الأفاضل : تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان (مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات) للمشاركة في مؤتمر، وقد تم بناء هذه الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة. يرجى من حضرتكم تعبئة هذه الاستبانة بموضوعية، علماً أن هذه البيانات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم - عائشة صنوبر

الجزء الأول: معلومات ديمغرافية:

الرجاء وضع إشارة (x) في المكان المخصص لذلك.

الجنس	ذكر	أنثى
المرحلة التي يدرسها	دنيا	أساسي
سنوات الخبرة:	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني: أبعاد مقياس الاحتراق الوظيفي

البعد الأول: العلاقات الإنسانية

لرقم	العلاقة	لا أعاني مطلقاً	بقليل	باعتدال	بشكل كبير	كل يوم
1	يمكنني التوجه إلى مديري عندما توجني مشكلة معينة.					
2	زملائي بالعمل لا يبذلون المساعدة لي.					
3	العلاقة بين العاملين غير مهنية.					
4	افتقار التنسيق والتعاون المشترك بين زملائي					
5	أحافظ على الزيارات والاتصالات مع زملائي.					

البعد الثاني: ضغط العمل:

6	أضطر للتأخر في العمل .					
7	أشعر بالتعب والإرهاق عند نهاية الدوام الرسمي.					
8	أن مهام وظيفتي تحول دون أدائي للأنشطة الأخرى					
9	أواجه صعوبة في الحصول على إجازة .					
10	صعوبة في المشاركة في المسابقات بسبب أعباء العمل					
11	مستول في نفس الوقت عن عدة واجبات غير مرتبطة ببعضها البعض.					
12	المهام المستندة لي كثيرة					
13	من الازدحام في مكان العمل وسوء تصميم مكان العمل					
14	أشعر بالاكنتاب وضيق الصدر أثناء الدوام.					

البعد الثالث: قلة التعزيز الإيجابي:

						غياب فرص الحصول على حوافز معنوية	15
						في عملي تتم بعدالة وموضوعية ومرتبطة بالأداء ومحلي.	16
						يتناسب راتي مع حجم أدائي في عملي ومحفزي.	17
						لوات التي أحصل عليها في عملي محفزة ومرتبطة بالأداء.	18
						يمنحني العمل مكانه اجتماعية مرضية.	19
						يتم منح حوافز تشجيعية من الإدارة.	20
						هناك تقدير لجهود عملي من قبل المشرفين والرؤساء	21

عنوان الورقة البحثية: الدور الوسيط للأمن الاقتصادي في الصراع بين المتطلبات الأسرية والواجبات المهنية لدى المعلمين في اليمن "نموذج مقترح"

د. مبروك صالح علي السوداني

أستاذ جامعي - اليمن



السيرة الذاتية:

استاذاً جامعياً في مجال إدارة التعليم العالي والتعليم المستمر بقسم العلوم التربوية والنفسية في كلية العلوم التطبيقية والانسانية بجامعة عمران- اليمن. العمل محاضراً متمكناً، وباحثاً خبيراً، ومرشداً أكاديمياً، ومدرّباً ومستشاراً لعدة مؤسسات تعليمية ومجتمعية. حاصل على درجتي الدكتوراه والماجستير في مجال التعليم العالي والجامعي من جامعة القاهرة بمصر للأعوام (2011/ 2016). حاصل على ترقية علمية من درجة استاذ مساعد إلى استاذ مشارك في مجال إدارة التعليم العالي والجامعي (2023م). ومن المشاركات العلمية: المشاركة في إدارة اللجان العلمية وأنشطة التوعية الطلابية. المشاركة في تصميم وتطوير البرامج التعليمية ببعض الجامعات لبرامج (البكالوريوس، الماجستير). المشاركة في العديد من البرامج والدورات التدريبية في مجالات العلوم الإدارية والتربوية والاجتماعية. المشاركة في عدد من الفعاليات العلمية (مؤتمرات، ندوات، ورش العمل) حضورياً وافترضياً. المشاركة في إعداد وتنفيذ برامج النمو المهني للعاملين في القطاع التربوي (إدارة مدرسية، معلمون). المشاركة في عمليات المسح الاجتماعي والنمو السكاني واستطلاعات الرأي. المشاركة في الاشراف على بعض المشاريع والأنشطة المجتمعية المرتبطة بعمل المنظمات الدولية في اليمن.

د. ناصر سعيد علي محسن
الدحياني
رئيس الدائرة الإدارية بكلية
المجتمع - سنحان - اليمن



السيرة الذاتية:

الباحث/ناصر سعيد علي محسن الدحياني، أستاذ مشارك _ الإدارة والتخطيط، أعمل حالياً: رئيساً لدائرة العلوم الإدارية في كلية المجتمع _ سنحان، ورئيس قسم إدارة الأعمال في كلية الصدارة للعلوم الطبية والإدارية. حاصل على: بكالوريوس من جامعة الإسكندرية جمهورية مصر، حاصل على دبلوم الدراسات العليا في التعليم التقني في كلية التربية، وماجستير في الإدارة الإلكترونية في كلية التربية _ جامعة صنعاء، ودكتوراة في الحوكمة من قسم الإدارة والتخطيط _ كلية التربية _ جامعة صنعاء، ولي عدة أبحاث علمية منشورة في مجالات علمية محكمة: في مجال إدارة الجودة الشاملة، والاعتماد الأكاديمي، والأمن السيبراني، والإدارة الالكترونية، والاعتماد الأكاديمي، والتسويق الإلكتروني وغيرها. ولي كتاب منشور عن الحوكمة نشر في المركز العربي للدراسات بألمانيا، كما ولي بحث عن واقع تطبيق معايير الجودة في بنك التسليف الزراعي (كالك بنك)) في الجمهورية اليمنية، وشاركت بعدة مؤتمرات علمية داخل اليمن، كان آخرها عن الإدارة الرقمية، والتحول الرقمي في الجامعات. وخارج

الملخص:

سعى البحث للكشف عن الدور الوسيط للشعور بعدم الأمن الاقتصادي في الصراع بين المتطلبات الأسرية والواجبات المهنية لدى المعلمين في اليمن، وتم اتباع منهجية البحث النوعي في جمع وتحليل البيانات باستخدام المقابلات شبه المنتظمة مع عينة عرضية بلغت (133) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي غير منهجي من عدة مناطق يمنية، وأظهرت الدراسة أن الأوضاع الاقتصادية الصعبة في اليمن تسببت في ارتفاع شعور المعلمين بعدم الأمن الاقتصادي، وأن عدم انتظام المرتبات أثرت بشكل كبير على قدرتهم على تلبية احتياجات ومتطلبات أسرهم، وأن الضغط النفسي الناجم عن شعورهم بعدم الأمن الاقتصادي أثر سلباً على قدرتهم على الإيفاء بواجبات الوظيفة. كما تبين أن انعدام الأمن الاقتصادي يؤدي دوراً وسيطاً في تفاقم الصراع بين المتطلبات الأسرية والواجبات المهنية لدى هؤلاء المعلمين. وخلص البحث باقتراح آليات دعم مؤسسي ومجتمعي لتعزيز شعور المعلمين في اليمن بالأمن الاقتصادي بما يساهم في التخفيف من حدة تأثير الصراع بين متطلباتهم الأسرية وواجباتهم الوظيفية.

كلمات مفتاحية: الأمن الاقتصادي، المتطلبات الأسرية، الواجبات المهنية، صراع العمل والأسرة، المعلمون في اليمن.

The Mediating Role of Economic Security in the Conflict Between Family Requirements and Professional Duties Among Teachers in Yemen "Proposed Model"

Abstract:

The research sought to explore the mediating role of economic security in the conflict between family requirements and professional duties among teachers in Yemen. A qualitative research methodology was followed in collecting and analyzing data using semi-structured interviews with a cross-sectional sample of (133) male and female teachers who were randomly selected, not systematically, from several Yemeni regions, and the study showed that the difficult economic conditions in Yemen caused an increase in teachers' feelings of economic insecurity, and that irregular salaries greatly affected their ability to meet the needs and requirements of their families, and that the psychological pressure resulting from their feeling of economic insecurity negatively affected their ability to fulfill job duties. It has also been shown that economic insecurity plays a mediating role in exacerbating the conflict between family requirements and professional duties among these teachers. The research concluded by proposing institutional and community support mechanisms to enhance teachers in Yemen's sense of economic security, thus contributing to alleviating the severity of the impact of work-family conflict on them. **Keywords:** Economic Security, Family Requirements, Professional Duties, Work-Family Conflict, Teachers in Yemen.

خلفية البحث ومشكلته

1. مقدمة:

تشهد اليمن أوضاعاً اقتصادية صعبة، تفاقمت بشكل كبير بسبب الحرب الدائرة منذ عام 2014، وقد أثر هذا الوضع بشكل كبير على جميع فئات المجتمع، بما في ذلك المعلمون في المدارس الحكومية، إذ يشعر هؤلاء المعلمون بعدم الأمن الاقتصادي نتيجة عوامل كثيرة أبرزها عدم انتظام رواتبهم الشهرية في ظل الضعف العام لموازنة الحكومة، فضلاً عن عدم تلبية الراتب لاحتياجات المعلمين الأساسية نتيجة لغلاء المعيشة، وارتفاع الأسعار، الأمر الذي نتج عنه ضغط نفسي شديد تجاه قدرتهم على تلبية متطلبات أسرهم، وكذا قدرتهم على الإيفاء بواجباتهم المهنية على أكمل وجه.

يواجه العالم اليوم أوضاعاً غير مستقرة، وسريعة التقلبات، تفاقمت معها الأزمات والصراعات داخل المؤسسات، وتزداد خطورة هذه الأزمات والصراعات على العاملين في المرافق والقطاعات الخدمية (خطاب وبرهومة، 2017)، ويُعد قطاع التعليم من أهم القطاعات الخدمية، ويشكل صراع الأدوار بين المسؤوليات الأسرية، والواجبات المهنية لدى العاملين في هذا القطاع الحيوي والهام، ظاهرة خطيرة يجب الحد من انعكاساتها السلبية على الأفراد والمؤسسة والمجتمع، ذلك أن "تأثير هذا الصراع لا يقتصر على القائمين على هذا القطاع فحسب، بل يمتد تأثيره إلى الطلبة متلقي الخدمة، الأمر الذي ينعكس سلباً على روح العلم كفريق، وعلى مستوى رضا الطلبة عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم" (Al-Haddad، 2017).

ويواجه قطاع التعليم في اليمن تحديات متنوعة فرضت نفسها في ظل الأوضاع غير المستقرة، والأزمات المتعاقبة التي تشهدها الساحة اليمنية، ومن تلك التحديات شعور العاملين في قطاع التعليم -سواء العالي أو العام- بعدم الأمن الاقتصادي، وما أفرزه ذلك من آثار سلبية على تكوينهم النفسي، ومستوى إنتاجيتهم (السودي والخطيب، 2021)، وقد نالت قضية الأمن الاقتصادي لدى العاملين في قطاع التعليم اهتمام الباحثين، نظراً لخطورة شعور الهيئة التدريسية بعدم الأمن الاقتصادي، وتجاوز تأثيره إلى المتعلمين (نصر، 2020)، وهو ما أكدته دراسة (Dev، et al.، 2023) بأن للقيود المالية لدى أعضاء هيئة التدريس أثراً متنوعاً على دافع الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

ومن ناحية أخرى، تُعد الأزمة الاقتصادية الأشد خطورة، والأكثر تعقيداً في تاريخ اليمن المعاصر؛ إذ تشير التقارير الدولية إلى أن أكثر من (50%) من المؤسسات الحكومية أصبحت خارج الخدمة بعد تعرض بنيتها التحتية لأضرار مباشرة، وانقطاع موظفيها عن العمل بسبب توقف مرتباتهم (العبيدي والسودي، 2024)، وهذا الصدد،

أورد تقرير منظمة اليونيسيف "UNICEF، 2018" أن مليوناً وربع المليون من المعلمين الحكوميين فقدوا رواتبهم، وباتوا دون دخل يُذكر (البحيري، 2018).

ويسعى البحث الحالي لإبراز ظاهرة شائعة يعاني منها غالبية المعلمين في اليمن، تتمثل في شعورهم بعدم الأمن الاقتصادي في ظل الظروف الاقتصادية التي يمرون بها، مع التركيز على الدور الذي يؤديه هذا الشعور في تفاقم الصراع بين متطلباتهم الأسرية وواجباتهم المهنية.

2. مشكلة البحث:

يشكل الصراع بين متطلبات الأسرة والعمل لدى شريحة المعلمين مشكلة حقيقية تؤثر على حياتهم الشخصية، والأسرية، والمهنية بشكل عام. فمن ناحية، يتحمل المعلمون مسؤولية كبيرة تجاه أسرهم؛ حيث يتعين عليهم توفير متطلبات واحتياجات أسرهم الأساسية، بما في ذلك: الغذاء، الملبس، المأوى، التعليم. ومن ناحية أخرى، يواجه المعلمون التزامات كبيرة تجاه عملهم؛ حيث يتعين عليهم الدوام في المدارس، وتحضير الدروس، وتنفيذها، وتقييم تقدم الطلاب، وغيرها من المهام الملقاة على عاتقهم.

وبملاحظة الواقع المعاش تبدو للباحث مؤشرات ليست بقليلة لدى شريحة كبيرة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية اليمنية، من أبرزها: القلق والتوتر المستمر من الوضع المالي غير المستقر، بيع الممتلكات الشخصية، تراكم الديون، الدفع بالأبناء للعمل، عدم القدرة على تسديد: (الإيجارات، الفواتير، الدواء، الرسوم الدراسية للأبناء، وغيرها من المسؤوليات الأسرية)، كثرة التغيب عن العمل لعدم امتلاك أجور المواصلات، التسرب إلى أعمال أخرى مع ممارسة شريحة منهم أعمال لا تليق بالمعلم في سبيل تأمين الاحتياجات الأساسية، والوصول إلى حالة من الإحباط والاحتراق الوظيفي.

تشير هذه المؤشرات إلى شعور المعلمين في اليمن بانعدام الأمن الاقتصادي، وعدم استقرارهم النفسي، والأسري، والمهني، الأمر الذي يستوجب الوقوف عند هذه الظاهرة بالدراسة والتحليل، ومعالجتها بحلول عملية تتوافق مع الوضع الراهن للبيئة اليمنية، وعليه، يمكن تحديد مشكلة البحث في العبارة الآتية: "يشكل الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى معلمي المدارس الحكومية اليمنية مشكلة حقيقية تؤثر على أدائهم وحياتهم بشكل عام، ويسهم الشعور بعدم الأمان الاقتصادي في زيادة حدة هذا الصراع".

3. أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- رصد مؤشرات الوضع الراهن لتأثير انعدام الأمن الاقتصادي في تفاقم الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة من وجهة نظر المعلمين في اليمن.
- اقتراح نموذج معرفي لفهم وتفسير الدور الوسيط للأمن الاقتصادي في الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى المعلمين في اليمن.
- وضع آليات الدعم المؤسسي والمجتمعي لتعزيز شعور المعلمين في اليمن بالأمن الاقتصادي بما يخفف من حدة الصراع بين متطلباتهم الأسرية وواجباتهم المهنية.

4. تساؤلات البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات البحثية الآتية:

- ما مؤشرات رصد الوضع الراهن لتأثير انعدام الأمن الاقتصادي في تفاقم الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة من وجهة نظر المعلمين في اليمن؟
- ما النموذج المعرفي المقترح لفهم وتفسير الدور الوسيط لانعدام الأمن الاقتصادي في الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى المعلمين في اليمن؟
- ما آليات الدعم المؤسسي والمجتمعي اللازمة لتعزيز شعور المعلمين في اليمن بالأمن الاقتصادي بما يخفف من حدة الصراع بين المتطلبات الأسرية والواجبات المهنية لديهم؟

5. أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في تسليط الضوء على موضوع الأمن الاقتصادي ودوره في زيادة أو قلة الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى إحدى أهم شرائح المجتمع وهم المعلمون، كما يكتسب هذا البحث أهميته من الاعتبارات الآتية:

- يُقدم البحث مساهمة مهمة في فهم العوامل المؤثرة على جودة الحياة الأسرية والمهنية لدى المعلمين في اليمن، مع تقديم فهم أعمق لدور انعدام الأمن الاقتصادي في زيادة الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة.
- يوفر البحث معلومات قيمة للباحثين والسياسيين وصناع القرار حول كيفية تحسين الوضع الاقتصادي للمعلمين في اليمن.

- يُقدم البحث آليات وتوصيات عملية يمكن أن تسهم في تحسين حياة المعلمين في اليمن من خلال توفير سياسات وتدابير لتحسين وضعهم الاقتصادي، بما يسهم في تحقيق رفاهية المعلم، وتحسين جودة التعليم، وتعزيز الاستقرار والتنمية المستدامة في المجتمع اليمني.

6. حدود البحث:

- حدود الموضوع: دراسة وتحليل دور انعدام الأمن الاقتصادي في الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى شريحة المعلمين.
- حدود بشرية ومكانية: المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية بالجمهورية اليمنية.
- حدود زمنية: طبقت الدراسة ميدانياً في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/2024م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

1. مفهوم صراع العمل والحياة الأسرية

الصراع هو حالة من التوتر أو الخلاف التي تنشأ عندما يكون لدى الشخص مطالب متضاربة، ويُعرف الصراع بين العمل والحياة الأسرية على أنه: "حالة من التوتر أو القلق تنشأ عن صعوبة التوفيق بين متطلبات العمل والمسؤوليات الأسرية" (Kemp & Lewis، 2021).

ويُعد صراع العمل والأسرة أحد أشكال الصراع بين الأدوار؛ حيث تكون ضغوط الأدوار في العمل والحياة الأسرية غير متوافقة مع بعضها البعض في بعض النواحي، وينشأ هذا الصراع من كثرة الضغوط، وعدم قدرة الفرد على الإدارة الجيدة للوقت، وعدم الوفاء بالسلوك المتوقع من قبل الفرد، إضافة إلى عدم الرؤية الواضحة للتسلسل الهرمي للأولويات التي يجدر بالفرد تحقيقها (إبراهيم، 2022).

ويتضمن صراع العمل والحياة الأسرية مفهومين فرعيين هما:

- المتطلبات الأسرية: "هي الواجبات والمسؤوليات التي يتحملها الفرد تجاه أفراد أسرته، وتشمل الاحتياجات الأساسية لأفراد الأسرة، وتغطية المصاريف الإلزامية بشكل مستدام، مثل: الطعام، الماء، المأوى، الملابس، أدوات النظافة الشخصية، إضافة إلى القدرة على تغطية مصاريف الرعاية الصحية، والتعليم" (Al-Awlaki، 2014).

- واجبات الوظيفة: "هي المسؤوليات التي يتحملها الفرد تجاه عمله، مثل: أداء المهام الموكلة إليه، والالتزام بالقواعد واللوائح، والحضور في أوقات العمل المحددة" (I.L.O، 2021).

2. أشكال صراع العمل والأسرة

هناك ثلاثة اشكال للصراع بين العمل والأسرة، تتمثل في:

- الصراع القائم على الوقت: هو شكل من أشكال استنزاف الموارد، حيث أن وقت الموظف محدود وما يخصصه من وقت لأداء الأعمال في أحد المجالات يؤثر على الوقت المتاح للمجال الآخر (أحمد، 2019).
- الصراع القائم على الضغوط: إن الضغوط الناتجة عن العمل يمكن أن ينتج عنها أعراض مثل: الإجهاد، والتوتر، والقلق، والتعب، والاكتئاب، واللامبالاة، كما أن صراع الدور وغموض الدور وانخفاض مستويات دعم القائد من الأسباب الرئيسية لنشوب الصراع القائم على الضغوط، والصراع القائم على الضغوط يحدث عندما يتم الضغط من أحد الأدوار على دور الآخر (الأقرع، 2021).
- الصراع القائم على السلوك: يحدث هذا الصراع عندما تكون السلوكيات المحددة المطلوبة لأداء أحد الأدوار غير متوافقة مع التوقعات السلوكية في دور آخر، كما يحدث هذا الصراع عند تطبيق السلوك المناسب في أحد الأدوار بشكل غير مناسب للدور الآخر، مثل: المواقف التي يتطلب فيها دور الفرد في مكان العمل أن يكون موضوعياً وسرياً وحازماً في حين أن أفراد الأسرة بحاجة لأن يكونوا منفتحين مع بعضهم البعض (Vowels، et al، 2022).

3. آثار صراع العمل والأسرة:

تولي المنظمات اهتماماً كبيراً بالصراع الناجم عن التداخل بين العمل والحياة الأسرية، وذلك حذراً من عواقبه السلبية؛ حيث يؤدي هذا الصراع إلى اتخاذ الفرد الذي يعاني منه خطوات تلحق الضرر بنفسه وبأدائه وبالبيئة المحيطة. وهو ما أكدته دراسة (Van & Mortelmans)، (2022) بأن للصراع بين الحياة الأسرية والعمل عدة آثار سلبية، من أهمها:

- تراجع الصحة الجسدية: تنجم عن الإجهاد المستمر الناجم عن صراع العمل والحياة الأسرية مشكلات صحية جسدية مثل: الأرق، والصداع.
- تراجع الصحة النفسية: يرتبط صراع العمل والحياة الأسرية بزيادة معدلات الاكتئاب، والإرهاق النفسي، وزيادة الإجهاد العاطفي نتيجة ارتفاع مستويات القلق والتوتر.

- انخفاض الرضا الوظيفي: يتسبب التوتر الناتج عن محاولة التوازن بين العمل والأسرة في تقليل الرضا عن العمل.
- تدهور العلاقات الأسرية: يؤثر التوتر المستمر سلباً على جودة العلاقات مع أفراد الأسرة.
- انخفاض معدلات الدوام: يؤدي تفاقم الصراع إلى زيادة في أيام الإجازة المرضية، والغياب عن العمل.
- تقليل الإنتاجية في العمل: بسبب التوتر العائلي يعاني الأفراد من صعوبة في التركيز، وإنجاز المهام الوظيفية.

4. نظريات ونماذج صراع العمل والحياة الأسرية

يُعد صراع العمل والحياة الأسرية أحد أشكال صراع الدور؛ حيث يتداخل دور ومهام الفرد في العمل، مع دوره ومهامه في الأسرة، وفيما يأتي عرض موجز لبعض النظريات والنماذج المفسرة لها في هذا المجال:

- نظريات صراع العمل والحياة الأسرية:

- **نظرية الحدود المتداخلة (Boundary Theory):** تركز هذه النظرية على الحدود بين مجالات الحياة المختلفة كالعمل والأسرة، وتفترض أن الصراع ينشأ عندما تتداخل هذه الحدود وتتعارض المتطلبات والمسؤوليات بين المجالين، وبالتالي يحاول الأفراد إدارة هذه الحدود بما يمكنهم من تقليل حدة الصراع (Clark, 2020).
 - **نظرية الموارد المتناقصة (Conservation of Resources Theory):** تفترض أن الأفراد يحاولون الحفاظ على مواردهم المحدودة كالطاقة والوقت، وينشأ الصراع عندما تقل هذه الموارد نتيجة للمتطلبات المتعارضة للعمل والأسرة، وبالتالي يحاول الأفراد الحفاظ على توازن الموارد بما يمكنهم من تقليل حدة الصراع (Halbesleben, et al., 2021).
 - **نظرية الدور (Role Theory):** تركز على الصراع الناتج عن التوقعات والمتطلبات المتناقضة للأدوار المختلفة للفرد، وتفترض أن الفرد يواجه صراعاً عندما تتعارض متطلبات دوره في العمل مع متطلبات دوره في الأسرة، وبالتالي يحاول الأفراد التوفيق بين هذه الأدوار بما يمكنهم من تقليل حدة الصراع (Greenhaus & Beutell, 2022).
- النماذج المفسرة لصراع العمل والحياة الأسرية:

- نموذج التكامل (Integrative model): يوضح هذا النموذج العوامل المؤثرة على الصراع بين العمل والأسرة على المستويات الفردية والتنظيمية والثقافية، ويركز على التفاعل بين هذه العوامل وتأثيرها على الصراع (Frone, 2022).
- نموذج التفاعل (Interaction model): يركز هذا النموذج على التفاعل بين العوامل في العمل والأسرة وتأثيرها على الصراع بينهما، ويفترض أن التفاعل بين هذه العوامل يؤدي إلى زيادة أو نقصان الصراع (Carlson & Perrewé, 2021).
- نموذج الطلب/الموارد (Demand-resource model): يشرح كيفية تأثير متطلبات العمل والأسرة والموارد المتاحة على الصراع بين هاذين المجالين، وتؤدي المتطلبات العالية، والموارد المنخفضة في أي من المجالين إلى زيادة الصراع (Bakker & Demerouti, 2021).

5. مفهوم الأمن الاقتصادي

اقتربت كلمة الأمن في القرآن الكريم بالخوف، ونقص الموارد، كما في قوله تعالى: "وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ" (البقرة الآية: 155).

وتوافر الأمن يعني: تهيئة الظروف المناسبة التي تكفل الحياة المستقرة من خلال الأبعاد السياسية والاقتصادية التي تهدف إلى توفير أسباب العيش الكريم، وتلبية الحاجات الأساسية (زين الدين، 2014)، لذا يُعرف الأمن الاقتصادي: "بأنه قدرة المرء على الحصول على الوسائل المادية التي تمكنه من أن يحيا حياة مستقرة ومشبعة، أو هو امتلاك الفرد ما يكفي من المال لإشباع حاجاته الأساسية مثل: الغذاء والسكن اللائق، والرعاية الصحية الأساسية، والتعليم (الأمم المتحدة، 2020).

ويُقصد بالأمن الاقتصادي في هذا البحث أنه: شعور المعلم بالأمان والاستقرار المالي، وقدرته على تلبية احتياجاته الأساسية، وتوفير مستقبل مستقر لنفسه ولأسرته.

6. أهمية الأمن الاقتصادي للعاملين:

يرتبط الأمن الاقتصادي بالعمل، وإمكانية الحصول على أجرٍ كافٍ، وعمل مستقر يضمن الشعور بالأمن الاقتصادي. وبهذا الشأن خصص تقرير مكتب العمل الدولي في جنيف مكانة بارزة لجانب تأمين الدخل الفردي، أي ضمان الحصول على دخل شهري مستقر، بالإضافة إلى تأمين سوق العمل واستقرارها في تقديم فرص عمل وفقاً لمتطلبات الاقتصاد من جهة، وتبعاً لليد العاملة الملتحقة بهذه السوق من جهة أخرى (Bryman & Bell, 2021). وتكمن أهمية توافر الأمن الاقتصادي لدى العاملين في كونه (Vieira, et al., 2018):

- يقلل من التوتر: عندما يشعر الموظفون بالأمان الاقتصادي، يكونون أقل قلقاً بشأن تلبية احتياجات أسرهم، مما يقلل من التوتر ويسمح لهم بالتركيز على عملهم.
- يُحسن الرضا الوظيفي: عندما يشعر الموظفون بالأمان الاقتصادي، يكونون أكثر رضا عن وظائفهم إذ يشعرون بأنهم قادرون على تلبية احتياجاتهم الأساسية.
- يُحسن الالتزام بالعمل: عندما يشعر الموظفون بالأمان الاقتصادي، يكونون أكثر التزاماً بعملهم لأنهم يشعرون أنهم يحصلون على مقابل عادل لجهودهم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1. دراسة (Nugroho et al، 2024) هدفت إلى تحليل تأثير صراع العمل والأسرة والضغط الوظيفي على الأداء من خلال رضا العمل كمتغير وسيط باستخدام المنهج الكمي، واستمارة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة قصدية بلغت (89) مفردة، وأظهرت الدراسة أن صراع العمل والأسرة له تأثيراً سلبياً غير دلال على الأداء، كما أن له تأثير سلبى على رضا العمل، وأن رضا العمل له تأثير إيجابى على الأداء، كما يؤدي رضا العمل دوراً وسيطاً بين الأداء وصراع العمل والأسرة.
2. دراسة (Tutan & Kökalan، 2024) هدفت إلى الكشف عن دور صراع العمل والأسرة كمتغير وسيط في تأثير العنف في مكان العمل على رضا الوظيفة ونية مغادرة المهنة لدى العاملين في القطاع الصحي بتركيا، واعتمدت الدراسة أسلوب العينة العرضية تكونت من (595) عاملاً. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين العنف في مكان العمل وصراع العمل والأسرة، وأيضاً وجود علاقة سلبية بين العنف في مكان العمل والرضا الوظيفي، وعلاقة إيجابية بين العنف في مكان العمل ونية المغادرة. كما أن هناك علاقة سلبية بين صراع العمل والأسرة والرضا الوظيفي، وعلاقة إيجابية بين صراع العمل والأسرة ونية المغادرة.
3. دراسة (Ribeiro et al، 2023) هدفت إلى قياس الدور الوسيط للارتباط بالعمل في العلاقة بين نية ترك العمل وصراع العمل والأسرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الكمي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (167) موظفاً، وتوصلت إلى أن المعلمين الذين يشعرون بصراع أكبر بين العمل والأسرة لديهم مستويات أقل من الارتباط بالعمل ونية أكبر لمغادرة المنظمة، فيما لم يُظهر صراع العمل والأسرة أي علاقة بالأداء، كما تبين أن الارتباط بالعمل يؤدي دوراً وسيطاً في علاقة نية ترك العمل بصراع الأسرة والعمل.
4. دراسة (Sutianingsih، Saputri، 2023) هدفت إلى قياس أثر صراع العمل والأسرة والرضا الوظيفي على الأداء المؤسسي، واعتمدت الدراسة على منهجية متعددة المتغيرات، واستخدمت الدراسة بيانات أولية

- وثانوية بالإضافة إلى تقنيات تحليل إحصائي وصفية واستدلالية، وأظهرت نتائج الدراسة قيمة إيجابية لمعامل الانحدار الخاص بمتغيرات: صراع العمل والأسرة، الرضا الوظيفي، الالتزام التنظيمي، كما أشارت نتائج التحليل إلى أن هذه المتغيرات الثلاثة تؤثر على الإنتاجية الوظيفية للعاملين.
5. دراسة (A Rahim et al 2022)، هدفت إلى تحليل العلاقة بين ثقافة العمل والأسرة وأداء المعلمين الوظيفي في قطاعات صناعية مختارة في ماليزيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستدلالي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (336) موظفاً، وأظهرت الدراسة أن المطالب التنظيمية بالوقت والدعم الإداري لهما علاقة إيجابية كبيرة بأداء المعلمين في العمل؛ وأنه لا يوجد تأثير كبير للمتغير الخاص بتداعيات المسار الوظيفي على أداء العمل.
6. دراسة (حسانين وآخرون، 2018) هدفت إلى تحديد أثر الصراع بين الأسرة والعمل على النواتج الوظيفية للموظف في مصلحة الضرائب المصرية بمنطقة شمال الدلتا. وتم تصميم قائمة استقصاء لقياس درجة توافر الصراع بين الأسرة على العمل والنواتج الوظيفية للموظف، طبقت على عينة مكونة من (306) موظفاً. وأظهرت النتائج وجود تأثير معنوي سلبي مباشر للصراع بين الأسرة والعمل على كل من الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي، ويؤثر تأثير إيجابي دال إحصائياً على النية لترك العمل، في حين لا يوجد تأثير معنوي للصراع بين الأسرة والعمل على مستوى الأداء الوظيفي.
7. دراسة (Kalliath، 2015) هدفت إلى الكشف عن تأثير دور صراع العمل والأسرة على الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين في أستراليا، من خلال فحص تأثير ثلاثة أشكال من صراع العمل والأسرة (الوقت، السلوك، الضغط) على رضا الوظيفة، وجمعت البيانات عبر استطلاع إلكتروني لعدد (439) فرداً، وأظهرت تحليلات الانحدار المتعدد التسلسلي الهرمي أنه في اتجاه صراع العمل والأسرة المتعلق بآثار السلوك، والوقت والضغط كان لها تأثير ملحوظ على انخفاض الرضا الوظيفي.
- يتبين من العرض أعلاه؛ وجود ندرة في الدراسات والابحاث التي عالجت قضية الأمن الاقتصادي في سياق الصراع بين العمل والحياة الأسرية، حيث ربطت معظم الدراسات السابقة صراع الأسرة والعمل بمتغيرات أخرى، وعلى الرغم من أهمية النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات؛ إلا أن هذه النتائج قد لا تتفق مع الواقع الراهن في إطار البيئة اليمنية والظروف التي تمر بها. وهو ما يظهر أهمية استكشاف الدور الوسيط لانعدام الأمن الاقتصادي في الصراع بين متطلبات العمل والأسرة كما يتصورها المعلمون في اليمن، مما يعكس جدوى دراسة هذا الدور من الناحية التطبيقية في محاولة لسد الفجوة البحثية الراهنة.

الطريقة والإجراءات

- منهج البحث:

تم اتباع منهج البحث النوعي، نظراً لتوافقه مع توجهات البحث الحالي، ويساعد في الإجابة عن الأسئلة البحثية المطروحة فيه؛ حيث سيسمح هذا المنهج بالحصول على فهم عميق وتفصيلي لتجارب وخبرات المعلمين، والكشف عن المعاني والدلالات التي يُعطونها للتجارب التي يمرون بها. ويعود سبب استخدام هذا المنهج للأسباب الآتية:

- التركيز على فهم الظاهرة من منظور المشاركين: يركز المنهج النوعي على فهم الظاهرة من منظور المشاركين في البحث، مما يعني أنه سيتم إعطاء المعلمين فرصة للتعبير عن تجاربهم ورؤيتهم للصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة، والدور الوسيط للشعور بعدم الأمن الاقتصادي في هذا الصراع.
 - دمج النظرية والممارسة: يدمج المنهج النوعي بين النظرية والممارسة، مما يعني أنه سيتم استخدام النظريات العلمية لفهم وتفسير الظاهرة محل الدراسة، وأيضاً استخدام البيانات المستمدة من الواقع العملي لبناء نموذج معرفي، وتطوير آليات عملية للدعم المؤسسي والمجتمعي في معالجة هذه الظاهرة.
- طريقة جمع البيانات:

جُمعت البيانات اللازمة لهذا البحث من خلال المقابلات شبه المنتظمة، بما يُتيح الحصول على بيانات غنية وتفصيلية حول موضوع الدراسة، والتي قد لا تكون متاحة من خلال الطرق الكمية. كما تم الرجوع إلى الوثائق والسجلات ذات الصلة لتكوين فهم أكثر شمولاً للسياق والظروف المحيطة بموضوع الدراسة.

- إجراءات البحث:

1. إجراءات اختيار العينة:

للحصول على بيانات غنية وتفصيلية من المشاركين الذين لديهم خبرة مباشرة حول القضايا الرئيسية التي يدور حولها هذا البحث، تم اتباع الإجراءات الآتية:

- استخدام أسلوب العينة العرضية (Cross sampling method) لاختيار المشاركين في البحث بشكل عشوائي غير منهجي من مواقع مختلفة لتغطية درجة التنوع المتوقعة في تجارب المعلمين.
- اختيار (133) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في عدة مناطق يمنية. منهم (80 ذكور، و53 إناث)، و(71 من مدارس التعليم الأساسي، و62 من مدارس التعليم الثانوي).

2. إجراءات جمع البيانات:

لضمان الحصول على بيانات غنية وموثوقة، تم اتباع الإجراءات الآتية:

- استخدام المقابلات شبه المنتظمة (Semi-structured Interviews) كأداة رئيسية لجمع بيانات نوعية مفصلة تساعد على الفهم العميق لمختلف أبعاد وجوانب الظاهرة محل الدراسة من منظور المشاركين في البحث.
- إعداد دليل للمقابلة تضمن مجموعة من المحاور الموجهة والأسئلة الرئيسة للكشف عن تجارب المعلمين، وتصوراتهم حول الموضوع قيد الدراسة، وتركزت هذه المحاور حول:
 - تجارب المعلمين مع الصراع بين المتطلبات الأسرية والمهنية.
 - تجارب المعلمين مع مشاعر الأمن الاقتصادي في ظل الأوضاع التي يمرون بها.
 - آراء المعلمين حول العوامل التي ساهمت في زيادة شعورهم بعدم الأمن الاقتصادي.
 - آراء المعلمين حول توسط انعدام الأمن الاقتصادي في الصراع بين المتطلبات الاسرية وواجبات الوظيفة.
- الاستعانة بأربعة باحثين من طلبة وطالبات الدراسات العليا في إجراء المقابلات الميدانية بعد تدريبهم على ذلك. وقد أجرى هؤلاء الباحثون ما نسبته (42%) من المقابلات مع تسجيل تلك المقابلات صوتياً بموافقة المشاركين.
- استمر إجراء المقابلات خلال الفترة (2024/2/18-1/2)، إلى أن تم الوصول إلى "تشبع المعلومات" أي عدم ظهور معلومات جديدة.

3. إجراءات تحليل البيانات:

- لتحليل منهجي وموضوعي للبيانات، وبما يساعد على تطوير نموذج شامل لفهم وتفسير الدور الوسيط للأمن الاقتصادي في الصراع بين متطلبات الأسرة وواجبات الوظيفة لدى المعلمين في اليمن، تم اتباع الإجراءات الآتية:
 - بعد الانتهاء من جمع البيانات في ضوء المقابلات شبه المنتظمة، تم ترميز البيانات النصية "كتابة المقابلات" باستخدام برنامج تحليل البيانات النوعية (ATLAS.ti).
 - تطوير نظام ترميز متدرج يشمل "ترميز مفتوح" للكشف عن الفئات والمفاهيم الأولية، ثم "ترميز محوري" لربط هذه الفئات والمفاهيم ببعضها البعض، وأخيراً "ترميز انتقائي" لتطوير نموذج نظري شامل.
 - استخدام أساليب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لتحديد الموضوعات والأنماط الرئيسية الناشئة من البيانات.
 - إجراء عمليات مقارنة مستمرة بين البيانات والفئات الناشئة للوصول إلى استنتاجات ونماذج نظرية متماسكة.

4. إجراءات التحقق من موثوقية وصلاحية النتائج:

مركز إبداع المعلم والحركة العربية للتعليم للجميع (أكيا)، المؤتمر العلمي الإقليمي بعنوان " ثنائية الأمل والطموح: ضغوط وصدمات نفسية واجتماعية يجب تجاوزها للمضي قدماً نحو تحقيق رفاهية المعلم وتجويد العملية التعليمية" يومي (29 و30) سبتمبر 2024م

- للتأكد من أن تحليل البيانات صار بشكلٍ منهجي وموضوعي في هذا البحث، تم اتباع الإجراءات الآتية:
- إشراك باحث ثالث أثناء عملية تحليل البيانات (Peer debriefing) لأثناء المناقشة والاتفاق على الفئات والموضوعات الناشئة، بما يساهم في زيادة موثوقية النتائج.
 - استخدام استراتيجية التثليث (Triangulation) من خلال الجمع بين مصادر البيانات المختلفة المقابلات، وتحليل الوثائق، وأساليب التحليل "الموضوعي، والتميز" للتأكد من اتساق النتائج وصحتها.
 - تدوين الإجراءات بشكلٍ منهجي وتفصيلي (Audit trail)؛ بما يتيح مراجعة الخطوات والقرارات المتخذة أثناء عملية التحليل.
 - عُرضت النتائج الأولية على ثلاثة مختصين في المجال للحصول على ملاحظاتهم وتعليقاتهم، والاسترشاد بأرائهم لإجراء مزيد من التحليلات والتنقيحات في ضوء ذلك.
 - عُرضت النتائج على خمسة من المشاركين في البحث (Member checking) للحصول على تأكيدهم لمدى تمثيلها الدقيق للواقع العملي.

النتائج ومناقشتها

إجابة التساؤل البحثي الأول:

الذي نصه: ما مؤشرات رصد الوضع الراهن لتأثير انعدام الأمن الاقتصادي في تفاقم الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة من وجهة نظر المعلمين في اليمن؟، أسفرت نتائج تحليل المقابلات مع المعلمين، عن عدة مؤشرات تصف الوضع الراهن في الجوانب الآتية:

1. تحليل تجارب المعلمين وأرائهم:

أفرزت نتائج تحليل تجارب المعلمين وأرائهم حول المحاور المطروحة في المقابلات عن النتائج الآتية:

المحاور	المؤشرات
تجارب المعلمين مع الصراع بين المتطلبات	- أفاد المعلمون أنهم يواجهون تحديات كبيرة في الموازنة بين مسؤوليات العمل والواجبات العائلية، مما يسبب لهم حالة من التوتر والإجهاد.

الأسرية والواجبات الوظيفية - ذكر العديد من المعلمين أنهم يضطرون إلى العمل من المنزل بعد الدوام الرسمي للوفاء بمتطلبات العمل، مما ينعكس سلباً على حياتهم الشخصية والعائلية. - أشار بعض المعلمين إلى أنهم يضطرون أحياناً إلى التغيب عن العمل أو طلب إجازات للتعامل مع الأزمات العائلية، مما أثر على أدائهم الوظيفي.	تجارب المعلمين مع مشاعر عدم الأمن الاقتصادي في ظل الأوضاع المعيشية التي يمرون بها - أعرب العديد من المعلمين عن قلقهم المتزايد بشأن مستقبلهم المالي، وقدرتهم على تلبية احتياجات أسرهم، خاصة في ظل ارتفاع تكاليف المعيشة. - ذكر بعض المعلمين أنهم يشعرون بعدم الاستقرار الوظيفي نتيجة التغييرات المتكررة في السياسات التعليمية، والحاجة إلى إعادة التدريب والتأهيل. - أشار بعض المعلمين إلى أن الرواتب المتدنية، وعدم وجود حوافز مالية مستدامة تزيد من شعورهم بعدم الأمان الاقتصادي.
آراء المعلمين حول العوامل التي ساهمت في شعورهم بانعدام الأمن الاقتصادي - أرجع المعلمون شعورهم بانعدام الأمن الاقتصادي إلى عوامل مثل: ارتفاع تكاليف المعيشة، وعدم كفاية الرواتب والحوافز المادية التي يتم منحهم إياها من حين إلى الآخر. - أشار بعض المعلمين إلى أن عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي في البلاد ساهم في تفاقم مشاعرهم بعدم الأمان الوظيفي والمالي. - ذكر العديد من المعلمين أن عدم وجود نظام دعم اجتماعي كافٍ للعاملين في قطاع التعليم يزيد من شعورهم بالقلق تجاه مستقبلهم المالي.	آراء المعلمين حول توسط انعدام الأمن الاقتصادي في الصراع بين المتطلبات الأسرية والواجبات الوظيفية - رأى العديد من المعلمين أن الشعور بانعدام الأمن الاقتصادي يزيد من حدة الصراع بين مسؤوليات العمل والحياة الشخصية والعائلية. - أفاد بعض المعلمين أنهم يضطرون إلى البحث عن أعمال أخرى بعيدة عن العمل التربوي لتحسين وضعهم المالي، وتلبية احتياجات ومتطلبات أسرهم الضرورية. - ذكر بعض المعلمين أنهم يشعرون بالقلق والتوتر بسبب عدم قدرتهم على الوفاء بواجباتهم المالية والأسرية، مما يؤثر على أدائهم الوظيفي.

المصدر: إعداد الباحثين وفق نتائج تحليل المقابلات

2. تحليل تحديات انعدام الأمن الاقتصادي لدى المعلمين في اليمن:

تتلخص تحديات انعدام الأمن الاقتصادي لدى المعلمين في اليمن في التحديات الآتي:

التحديات	المؤشرات
الدخل	- عدم انتظام صرف الرواتب: يعاني المعلمون في اليمن من تأخير كبير في صرف رواتبهم، مما يزيد من شعورهم بعدم الأمان الاقتصادي. - انخفاض رواتب المعلمين: تعتبر رواتب المعلمين في اليمن من بين أدنى الرواتب في العالم، مما يجعلهم يعانون من صعوبة في تلبية احتياجاتهم الأساسية.
فرص العمل	- نقص فرص العمل الإضافية: يواجه المعلمون في اليمن صعوبة في العثور على فرص عمل إضافية لزيادة دخلهم، مما يزيد من شعورهم بعدم الاستقرار المالي. - عدم توفر فرص عمل بديلة: يضطر بعض المعلمين إلى ترك مهنتهم بسبب انخفاض الرواتب أو نقص فرص العمل، مما يزيد من شعورهم بعدم الأمان الاقتصادي.
الظروف المعيشية	- ارتفاع تكاليف المعيشة: تعاني اليمن من ارتفاع كبير في تكاليف المعيشة، مما يجعل من الصعب على المعلمين توفير احتياجاتهم الأساسية. - عدم توفر السكن المناسب: يواجه بعض المعلمين صعوبة في العثور على سكن مناسب بأسعار معقولة، مما يزيد من شعورهم بعدم الاستقرار.
الواجبات المالية	- ديون مالية: يضطر المعلمون إلى الاقتراض لتلبية احتياجاتهم الأساسية، مما يزيد من شعورهم بالضغط المالي. - أعباء مالية كبيرة: يتحمل بعض المعلمين أعباء مالية كبيرة، مثل إعالة عائلات كبيرة أو دفع تكاليف التعليم أو الرعاية الصحية، مما يزيد من شعورهم بعدم الأمان الاقتصادي.
الصحة النفسية	- الشعور بالقلق: يعاني العديد من المعلمين في اليمن من القلق والتوتر بسبب شعورهم بعدم الأمان الاقتصادي. - الشعور بالإحباط واليأس: يشعر بعض المعلمين بالإحباط واليأس من قدرتهم على تحسين وضعهم المالي، مما قد يؤدي إلى مشاكل نفسية أخرى.

المصدر: إعداد الباحثين وفق نتائج تحليل المقابلات

النموذج المقترح

إجابة التساؤل البحثي الثاني:

الذي نصه: ما النموذج المعرفي المقترح لفهم وتفسير الدور الوسيط لانعدام الأمن الاقتصادي في الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى المعلمين في اليمن؟، للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اقتراح نموذج معرفي يوضح كيف يؤدي انعدام الأمن الاقتصادي دوراً وسيطاً في الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة، وفيما يأتي تصور شامل للنموذج المقترح:

1. المتغيرات:

- المتغيرات المستقلة: تتمثل في:

متطلبات الأسرة: مثل: الاحتياجات الأسرية، الواجبات العائلية، المسؤوليات المنزلية.

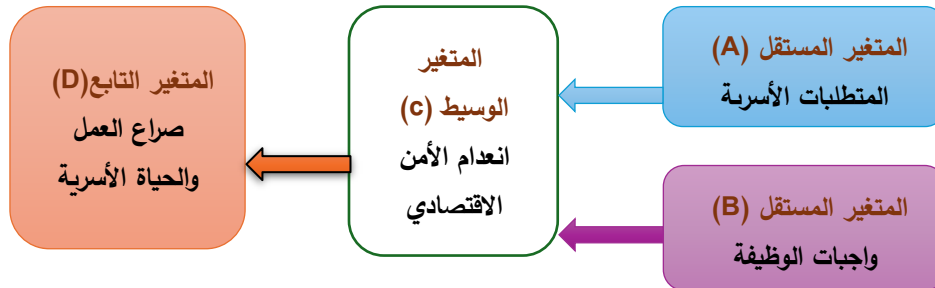
واجبات الوظيفة: مثل: الإيفاء بمتطلبات المهنة، الضغوط الوظيفية، متطلبات الأداء المرتفعة.

- المتغير الوسيط: يتمثل في الشعور بعدم الأمن الاقتصادي: مخاوف حول مصادر الدخل الحالية والمستقبلية، الاستقرار الوظيفي، القدرة على تلبية الاحتياجات الأساسية.

- المتغير التابع: يتمثل في الصراع بين العمل والحياة الأسرية: تضارب بين المسؤوليات المنزلية، والمتطلبات الوظيفية.

2. النموذج:

يتلخص الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة من خلال انعدام الأمن الاقتصادي كمتغير وسيط في هذا الصراع، في الشكل الآتي:



شكل (1) النموذج المعرفي المقترح

3. افتراضات النموذج:

يفترض هذا النموذج أن الشعور بانعدام الأمن الاقتصادي يؤدي دوراً وسيطاً في الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى المعلمين في اليمن. ويندرج ضمنه الفروض الآتية:

- ✓ يعاني المعلمون في اليمن من الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة.
- ✓ يزداد شعور المعلمين في اليمن بعدم الأمان الاقتصادي.
- ✓ يؤدي الشعور بعدم الأمن الاقتصادي إلى زيادة التوتر والقلق لدى المعلمين.
- ✓ يؤثر الشعور بعدم الأمن الاقتصادي سلباً على قدرة المعلمين على تلبية احتياجات أسرهم.
- ✓ يؤثر الشعور بعدم الأمن الاقتصادي سلباً على قدرة المعلمين على أداء واجباتهم المهنية.
- ✓ يؤدي الشعور بعدم الأمن الاقتصادي إلى زيادة الصراع بين المتطلبات الأسرية والمهنية.

4. التأثيرات المتوقعة:

من المتوقع أن يؤدي الشعور بعدم الأمن الاقتصادي إلى زيادة الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى المعلمين، وذلك من خلال زيادة التوتر والقلق، وصعوبة التوازن بين العمل والحياة، وانخفاض الانتاجية والرضا الوظيفي، ولهذه التأثيرات عواقب سلبية على المعلمين وأسرهم، وأيضاً على جودة التعليم في اليمن. وتفاصيل هذه التأثيرات فيما يأتي:

جوانب التأثير	المؤشرات
زيادة الضغوط النفسية	- الشعور بالقلق والخوف من المستقبل: يواجه المعلمون الذين يعانون من عدم الأمن الاقتصادي قلقاً وخوفاً من المستقبل، مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية عليهم. - الشعور بالتوتر والاكتئاب: يشعر المعلمون الذين يعانون من عدم الأمن الاقتصادي بالتوتر والاكتئاب، مما قد يؤثر سلباً على قدرتهم على أداء واجباتهم الأسرية والمهنية.
التأثير على سلوكيات الإنفاق	- تخصيص الأولوية للاحتياجات الأساسية: يضطر المعلمون الذين يعانون من عدم الأمن الاقتصادي إلى تخصيص الأولوية للاحتياجات الأساسية مثل: الغذاء والسكن، مما قد يؤدي إلى تقليل الإنفاق على الأنشطة الترفيهية والاجتماعية. - الشعور بالذنب تجاه أسرهم: يشعر المعلمون الذين يعانون من عدم الأمن الاقتصادي بالذنب تجاه أسرهم لعدم قدرتهم على توفير جميع احتياجاتهم.

- زيادة التوتر والمشاحنات: يؤدي شعور عدم الأمن الاقتصادي إلى زيادة التوتر والمشاحنات بين المعلمين وأفراد أسرهم. - الشعور بالابتعاد عن الأسرة: يشعر المعلمون الذين يعانون من عدم الأمن الاقتصادي بالابتعاد عن أسرهم بسبب انشغالهم بالعمل أو بسبب شعورهم باليأس.	التأثير على علاقاتهم الأسرية
- فقدان التركيز: يؤدي شعور عدم الأمن الاقتصادي إلى فقدان التركيز لدى المعلمين أثناء العمل. - انخفاض مستوى الإنتاجية: يؤثر شعور عدم الأمن الاقتصادي على مستوى إنتاجية المعلمين في العمل.	التأثير على أدائهم المهني

5. تفسير العلاقات بين متغيرات النموذج:

لتفسير العلاقات بين المتغيرات في النموذج المعرفي المقترح تم الاستناد إلى بعض النظريات التي تطرقت إلى تأثير الشعور بانعدام الأمن الاقتصادي على الصراع بين متطلبات الأسرة وواجبات الوظيفة، مع ربط الأساس المعرفي لهذه النظريات بالوضع الراهن الذي يعيشه المعلمون في اليمن، وتتمثل في النظريات الآتية:

- نظرية الحاجات: ستستخدم هذه النظرية لفهم تنامي الشعور بعدم الأمن الاقتصادي في ظل عدم قدرة المعلمين على تلبية الحاجات الأساسية والاجتماعية.
- نظرية التوازن بين العمل والحياة: ستستخدم هذه النظرية لفهم كيفية تأثير انعدام الأمن الاقتصادي على قدرة المعلمين على تحقيق التوازن بين متطلبات حياتهم الشخصية والعملية.
- نظرية الإجهاد: ستستخدم هذه النظرية لفهم تأثير انعدام الأمن الاقتصادي على الصحة النفسية للمعلمين.
- نظرية رأس المال الاجتماعي: ستستخدم هذه النظرية لفهم دور الدعم الاجتماعي في مساعدة المعلمين على التغلب على تحديات انعدام الأمن الاقتصادي.

واستناداً لهذه النظريات تم تفسير العلاقات بين المتغيرات ومناقشتها، على النحو الآتي:

أ. الارتباط بين المتغيرين المستقلين (B / A):	
المتطلبات الأسرية / واجبات الوظيفة	
العلاقة	التأثير
علاقة عكسية معقدة تتأثر بعوامل متعددة مثل:	❖ المتطلبات الأسرية تؤثر على واجبات الوظيفة، من حيث: * قضاء الوقت مع العائلة: قضاء المعلم وقتاً مع عائلته قد يُقلل من وقته المتاح للعمل، مما قد يؤثر على أدائه وواجباته المهنية.

* رعاية الأطفال: يُضطر المعلم إلى التغيب عن العمل للبحث عن عمل آخر أو لرعاية أطفاله المرضى أو لأخذهم إلى المدرسة أو المواعيد الطبية. * الأعمال المنزلية: قيام المعلم بأعمال منزلية يُقلّل من وقته المتاح للعمل، ممّا قد يُؤثّر على إنتاجيته. ❖ واجبات الوظيفة تؤثر على المتطلبات الأسرية، من حيث: * قلة الوقت المتاح للعائلة: كثرة ساعات العمل تُقلّل من وقت المعلم المتاح لقضاءه مع عائلته، ممّا قد يُؤثّر على علاقاته الأسرية وصحتهم النفسية. * الإرهاق: شعور المعلم بالتعب والإرهاق بسبب كثرة ساعات العمل قد يُقلّل من قدرته على القيام بمسؤولياته الأسرية. * التوتر والقلق: شعور المعلم بالتوتر والقلق بسبب ضغوط العمل قد يُؤثّر على سلوكه وتفاعله مع أفراد أسرته، ممّا قد يُؤدّي إلى مشاكل أسرية.	• مرونة العمل: تُؤثّر مرونة ساعات الدوام على قدرة المعلم على الموازنة بين مسؤولياته الأسرية والمهنية. • دعم الأسرة: دعم أفراد الأسرة للمعلم في مسؤولياته المنزلية يُتيح له المزيد من الوقت للتركيز على عمله. • التوقعات المهنية: توقعات المدير من المعلم فيما يتعلق بساعات العمل ومسؤولياته قد تُؤثّر على قدرته على تلبية احتياجات أسرته.
--	---

مما سبق يتبين أن زيادة المتطلبات الأسرية، مثل: تأمين الاحتياجات والخدمات الأساسية، تعليم الأولاد، المتطلبات الصحية، رعاية الأطفال أو الوالدين المسنين، تؤدي إلى صعوبات في وفاء المعلمين بواجباتهم المهنية؛ حيث يضطر المعلم إلى التغيب من العمل أو أخذ إجازات للعمل في أماكن أخرى، مما يؤثر على إنتاجيتهم وأدائهم.

ب. الارتباط بين المتغير المستقل (A) والمتغير الوسيط (C):	
المتطلبات الأسرية / انعدام الأمن الاقتصادي	
العلاقة	التأثير
علاقة تبادلية معقدة تتأثر بعوامل مثل: • حجم الأسرة: كلما زاد عدد أفراد الأسرة، زادت احتياجاتهم، ممّا يُؤثّر على ميزانية المعلم ويُعرّضه لعدم الأمان الاقتصادي. • مستوى الدخل: يُحدّد مستوى دخل المعلم قدرته على تلبية	❖ المتطلبات الأسرية تؤثر على انعدام الأمن الاقتصادي، من حيث: * زيادة الإنفاق على: الاحتياجات الأساسية: (طعام، شراب، مأوى، ملابس). التعليم: (مصاريف المدارس، الكتب، الأدوات القرطاسية). الخدمات الصحية: (رعاية طبية، أدوية، تأمين صحي). الترفيه: (أنشطة ترفيهية، رحلات، هدايا). * قلة فرص الادخار: تُقلّل من قدرة المعلم على تأمين مستقبله ومستقبل أسرته. * اللجوء إلى القروض: ممّا يُثقل كاهل المعلم بالديون ويُزيد من شعوره بعدم الأمان الاقتصادي. ❖ انعدام الأمن الاقتصادي يؤثر على المتطلبات الأسرية، من حيث:

* عدم القدرة على تلبية الاحتياجات الأساسية: مما يؤثر على صحة أفراد الأسرة ورفاهيتهم. * التوتر والقلق: شعور المعلم بعدم الأمان الاقتصادي يؤثر على سلوكه وتفاعله مع أفراد أسرته، مما قد يؤدي إلى مشاكل أسرية. * إهمال احتياجات الأطفال: قد يضطر المعلم إلى إهمال تعليم أطفاله أو صحتهم بسبب عدم قدرته على توفير احتياجاتهم.	احتياجات أسرته، مما يؤثر على شعوره بالأمان الاقتصادي. • التكاليف المعيشية: يؤثر ارتفاع تكاليف المعيشة على ميزانية المعلم، مما يؤثر على شعوره بالأمان الاقتصادي. • التوقعات الأسرية: توقعات أفراد الأسرة من مستوى المعيشة تؤثر على احتياجاتهم، مما يؤثر على ميزانية المعلم وشعوره بالأمان الاقتصادي.
--	--

مما سبق، يتبين أن المتطلبات الأسرية تؤدي إلى زيادة الشعور بعدم الأمان الاقتصادي؛ حيث يشعر المعلمون بالقلق بشأن كيفية تلبية احتياجات أسرهم إذا لم يتقاضوا رواتبهم، أو فقدوا وظائفهم أو إذا لم يتمكنوا من الحصول على مصادر دخل بديلة عن الراتب غير المنتظم صرفه.

ج. الارتباط بين المتغير المستقل (B) والمتغير الوسيط (C):

واجبات الوظيفة / انعدام الأمن الاقتصادي	
العلاقة	التأثير
علاقة عكسية معقدة تتأثر بعوامل متعددة مثل: • نوع الوظيفة: بعض الوظائف تتطلب ساعات عمل أطول من غيرها، مما يقلل من وقت المعلم المتاح للبحث عن فرص عمل إضافية أو مشاريع جانبية. • الأعباء الوظيفية: كثرة المهام والمسؤوليات في العمل قد تعيق قدرة المعلم على التركيز على مشاريعه الجانبية. • قوانين العمل: قد تحدّد قوانين العمل ساعات العمل المسموح بها، مما يقلل	❖ واجبات الوظيفة تؤثر على انعدام الأمن الاقتصادي، من حيث: * قلة الوقت المتاح للبحث عن فرص عمل إضافية: مما يقلل من قدرة المعلم على زيادة دخله. * التعب والإرهاق: كثرة ساعات العمل تؤدي إلى شعور المعلم بالتعب والإرهاق، مما قد يقلل من إنتاجيته في العمل ويؤثر على قدرته على البحث عن فرص عمل إضافية. ❖ انعدام الأمن الاقتصادي يؤثر على واجبات الوظيفة، من حيث: * البحث عن وظائف إضافية: يضطر المعلم إلى البحث عن وظائف إضافية لتوفير احتياجاته، مما قد يؤثر على أدائه في وظيفته الأساسية. * التغيب عن العمل: قد يضطر المعلم إلى التغيب عن العمل بسبب الحاجة إلى العمل في وظيفة إضافية أو بسبب مشاكل مالية.

من قدرة المعلم على العمل لساعات إضافية.

مما سبق، يتبين أن الشعور بعدم الأمان الاقتصادي يؤثر على قدرة المعلمين على الوفاء بواجباتهم في العمل؛ حيث يشعر المعلمون بالتوتر والقلق بشأن كيفية دفع فواتيرهم وتأمين احتياجاتهم الأساسية، مما يؤثر على تركيزهم وإنتاجيتهم.

د. الارتباط بين المتغير الوسيط (C) والمتغير التابع (D):	
انعدام الأمن الاقتصادي / الصراع بين العمل والحياة الأسرية	
العلاقة	التأثير
علاقة تكاملية معقدة تتأثر بعوامل متعددة مثل: - الشعور بالظلم: شعور المعلم بعدم التقدير أو عدم الحصول على راتب عادل يُفاقم شعوره بالظلم ويؤدي إلى تفاقم الصراع بين متطلباته الأسرية والمهنية. - الشعور بالمسؤولية: شعور المعلم بالمسؤولية تجاه أسرته يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد في عمله، مما قد يزيد من شعوره بالضغط والتوتر. - الدعم الاجتماعي: توفر شبكات الدعم الاجتماعي للمعلم المساعدة والتوجيه، مما قد يُساعده على التوفيق بين مسؤولياته الأسرية والمهنية.	❖ انعدام الأمن الاقتصادي يُفاقم الصراع بين المتطلبات الأسرية والمهنية، من حيث: * الشعور بالقلق بشأن تلبية احتياجات الأسرة: يؤدي إلى شعور المعلم بالتوتر والقلق، مما قد يؤثر على تركيزه في العمل ويُصعب عليه الموازنة بين مسؤولياته الأسرية والمهنية. * البحث عن فرص عمل إضافية: يضطر المعلم إلى البحث عن فرص عمل إضافية لتوفير احتياجات أسرته، مما قد يزيد من شعوره بالضغط والإرهاق. ❖ الصراع بين المتطلبات الأسرية والمهنية يؤدي إلى انعدام الأمن الاقتصادي، من حيث: * انخفاض الإنتاجية: يؤدي شعور المعلم بالضغط والتوتر إلى انخفاض إنتاجيته في العمل، مما قد يؤثر على راتبه ومستقبله المهني. * التغيب عن العمل: يضطر المعلم إلى التغيب عن العمل بسبب مشاكل أسرية، مما قد يؤثر على راتبه ومستقبله المهني.

من العرض السابق يتضح أن هذه العلاقات والتأثيرات معقدة وتتفاعل مع بعضها البعض، كما تختلف شدة هذه العلاقات والتأثيرات من معلم لآخر حسب ظروفه الفردية، وبالتالي، تبرز الحاجة لمزيد من الدراسات والبحوث لفهم هذه العلاقات بشكل أكثر تفصيلاً، ثم تطوير حلول فعالة تُساعد المعلمين في اليمن على التغلب على التحديات التي تواجههم في هذا المجال.

6. إرشادات مستقبلية لاختبار النموذج:

- يمكن اختبار النموذج المعرفي في هذا البحث، عن طريق:
- إجراء دراسات مستقبلية متعددة وتكرارية لاختبار النموذج؛ مع استخدام نتائج هذه الدراسات لتعديل النموذج أو تطوير نظرية جديدة.
- استخدام طرق بحث مختلفة لاختبار النموذج، مثل: الدراسات المسحية، الدراسات التجريبية، دراسات الحالة.
- اختيار عينات متعددة من المعلمين من مختلف أنحاء اليمن لاختبار النموذج.
- وبشكل عام، يبين النموذج المعرفي أعلاه أن الشعور بعدم الأمان الاقتصادي يؤدي دوراً مهماً في تفاقم الصراع بين المتطلبات الأسرية وواجبات الوظيفة لدى المعلمين في اليمن؛ حيث يؤدي هذا الشعور إلى زيادة الضغوط النفسية، والتأثير على سلوكيات الإنفاق، وعلاقاتهم الأسرية، وأدائهم المهني. الأمر الذي يستدعي توجهات عملية وجادة لمعالجة مظاهر انعدام الأمن الاقتصادي لدى هؤلاء المعلمين بما يساهم في تقليل حدة الصراع بين متطلباتهم الأسرية وواجباتهم المهنية.

الرؤية التطويرية والتوصيات

إجابة التساؤل البحثي الثالث:

الذي نصه: ما آليات الدعم المؤسسي والمجتمعي اللازمة لتعزيز شعور المعلمين في اليمن بالأمن الاقتصادي بما يخفف من حدة الصراع بين المتطلبات الأسرية والواجبات المهنية لديهم؟، للإجابة عن هذا السؤال تم اقتراح مجموعة من الآليات العملية تركزت على دور (الجهات الرسمية، والمجتمع المدني، والقطاع الخاص) لدعم المعلمين في اليمن، وذلك على النحو الآتي:

جوانب الدعم	آليات الدعم المؤسسي والمجتمعي		
	الجهات الرسمية	المجتمع المدني	القطاع الخاص

دعم المعلمين مادياً ومعنوياً	- زيادة رواتب المعلمين بشكل دوري ومستمر لمواكبة غلاء المعيشة وتحسين أوضاعهم الاقتصادية. - منح المعلمين بدل غلاء المعيشة للتخفيف من حدة الأزمة الاقتصادية. - تقديم حوافز مالية للمعلمين المتميزين لتشجيعهم على بذل المزيد من الجهد وتحسين أدائهم.	- إنشاء صندوق لدعم المعلمين من خلال تجميع التبرعات من الأفراد والمنظمات الخيرية. - تقديم مساعدات مالية للمعلمين المتضررين من الحروب والكوارث. - إظهار التقدير والاحترام للمعلمين لدورهم في المجتمع.	- تقديم عروض وخصومات للمعلمين على السلع والخدمات. - توظيف المعلمين المتقاعدين في وظائف مناسبة. - التبرع أو التطوع لدعم المبادرات التعليمية التي تُساعد المعلمين.
توفير فرص لتحسين مصادر دخل للمعلمين	- إنشاء برامج تعليمية مكثفة لتأهيل المعلمين على مهارات جديدة. - توفير فرص عمل للمعلمين في مجالات أخرى مثل الإرشاد النفسي أو الترجمة. - دعم إنشاء مشاريع تجارية صغيرة للمعلمين.	- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم. - ربط المعلمين بفرص عمل مناسبة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.	- توظيف المعلمين في وظائف بدوام جزئي أو عن بعد. - التعاون مع المؤسسات التعليمية لتوفير فرص تدريب للمعلمين.
تخفيف عبء العمل على المعلمين	- توزيع المهام بشكل عادل على المعلمين. - توفير خدمات تقنية للمدارس لتسهيل عمل المعلمين.	- توفير المساعدة المجتمعية للمعلمين في المدارس. - خلق بيئة داعمة من خلال تخفيف عبء العمل على المعلم، وتشجيعه على التركيز على عمله.	- توفير برامج تعليمية إلكترونية للطلاب لتخفيف عبء العمل على المعلمين.
توفير برامج تدريبية للمعلمين	- تنظيم برامج تدريبية منتظمة للمعلمين لتطوير مهاراتهم وتقنياتهم. - تقديم دورات تدريبية للمعلمين حول مهارات استخدام التكنولوجيا. - توفير المنصات الإلكترونية للمعلمين لتعلم مهارات جديدة.	- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين حول مواضيع مختلفة. - نشر الوعي حول أهمية التطوير المهني للمعلمين.	- التعاون مع الجهات الرسمية والمجتمع المدني لتقديم برامج تدريبية للمعلمين.
تقديم خدمات دعم نفسي للمعلمين	- إنشاء عيادات نفسية في المدارس لتقديم خدمات الدعم النفسي للمعلمين. - توفير برامج تأهيل للمعلمين للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. - تقديم برامج الدعم النفسي للتخفيف من ضغوط العمل لدى المعلمين.	- نشر الوعي حول أهمية صحة المعلم النفسية. - تنظيم حملات تركز على تقديم الدعم النفسي للمعلمين.	- تقديم خدمات الدعم النفسي للمعلمين مجاناً أو بأسعار مخفضة.

➤ التأثيرات المحتملة لآليات تعزيز الأمن الاقتصادي:

- تحسين نوعية التعليم: تساعد آليات تعزيز شعور المعلمين بالأمن الاقتصادي على إدارة المتطلبات الأسرية، وواجبات الوظيفة بشكل أكثر فعالية، مما يؤدي إلى تحسين تركيزهم في العمل، وتحسين نوعية التعليم الذي يقدمونه للطلاب.
 - تعزيز رفاهية المعلمين: تساعد آليات تعزيز شعور المعلمين بالأمن الاقتصادي على تقليل التوتر والقلق، وتحسين صحتهم العقلية والنفسية.
 - تحسين التماسك الاجتماعي: تساعد آليات تعزيز شعور المعلمين بالأمن الاقتصادي على بناء علاقات أفضل مع عائلاتهم وزملائهم، مما يؤدي إلى تحسين التماسك الاجتماعي في المجتمع اليمني.
- وبشكل عام، تُعد آليات الدعم أعلاه كخطوات أولية على طريق تحسين أوضاع المعلمين في اليمن، وتحتاج إلى جهود مستمرة من جميع الجهات المعنية لضمان تطبيقها بشكل فعال. ذلك أن دعم المعلمين في اليمن مسؤولية مشتركة تقع على عاتق جميع أفراد المجتمع، بدءاً من الجهات الرسمية والمجتمع المدني والقطاع الخاص. فمن خلال العمل معاً لمعالجة مشكلة عدم الأمن الاقتصادي، يمكن توفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين تُساعدهم على أداء واجباتهم بشكل فعال، والتوفيق بين مسؤولياتهم الأسرية والمهنية، مما يساهم في تحسين رفاهية المعلمين، وتعزيز حياتهم المهنية والشخصية، والذي ينعكس بدوره على تنشئة جيل متعلم ومثقف، وتحسين نوعية التعليم الذي يقدمونه للطلاب، وتحقيق الاستقرار والتنمية المستدامة في المجتمع.

➤ الاستنتاجات:

1. أظهر هذا البحث أنّ المعلمين في اليمن يعانون من انعدام الأمن الاقتصادي، ممّا يؤثّر سلباً على حياتهم الشخصية والأسرية والمهنية.
2. كشف البحث أنّ هناك علاقة تبادلية بين المتطلبات الأسرية وانعدام الأمن الاقتصادي لدى المعلمين في اليمن.
3. أشار البحث إلى أنّ انعدام الأمن الاقتصادي لدى المعلمين في اليمن يؤثر على قدرتهم على الالتزام بأداء مهام وواجبات مهنة التعليم على أكمل وجه.
4. بين البحث أنّ انعدام الأمن الاقتصادي يُفاقم الصراع بين المتطلبات الأسرية والواجبات المهنية لدى المعلمين في اليمن.
5. أكّد البحث على الحاجة إلى إيجاد حلول تُساعد المعلمين في اليمن على التوفيق بين مسؤولياتهم الأسرية وواجباتهم المهنية، ممّا يساهم في تحسين حياتهم الشخصية، والأسرية، والمهنية.

➤ التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها هذا البحث، يوصي الباحثان بضرورة اتخاذ إجراءات فعالة من شأنها تعزيز الأمن الاقتصادي لدى المعلمين في اليمن، وذلك عبر:

1. التحسين العام للأوضاع المعيشة في البلاد من خلال خفض معدلات البطالة والفقر، وتحسين الخدمات الأساسية.
2. دعم المعلمين مادياً من خلال استدامة صرف رواتبهم المعلمين، وزيادتها بما يتناسب مع غلاء المعيشة، وتقديم حوافز مالية ومزايا أفضل مثل: التأمين الصحي، والقروض الميسرة.
3. تقديم خدمات دعم نفسي للمعلمين تُساعدهم على التعامل مع الضغوط النفسية وضغوط العمل.
4. تخفيف عبء العمل على المعلمين من خلال توزيع المهام بشكل عادل.
5. توفير بيئة عمل آمنة وداعمة للمعلمين من خلال حماية المدارس أثناء الحروب والكوارث الطبيعية.
6. تقديم برامج دعم الأسرة للمعلمين من خلال توفير خدمات تعليمية ميسورة التكلفة، وبرامج رعاية ودعم نفسي للأطفال.
7. تقديم برامج تدريب منتظمة للمعلمين لتطوير مهاراتهم حول كيفية موازنة متطلبات العمل والحياة الأسرية.
8. دعم برامج البحث والدراسات لفهم احتياجات المعلمين بشكل أفضل وتطوير حلول فعالة للتحديات التي تواجههم.

خاتمة:

يعاني المعلمون في اليمن العديد من التحديات، بما في ذلك، الشعور بعدم الأمان الاقتصادي في ظل الأوضاع الاقتصادية الحادة التي تشهدها اليمن حالياً، وأدى هذا الشعور إلى زيادة الضغط النفسي لدى هؤلاء المعلمون، مما أثر سلباً على قدرتهم على تلبية احتياجات ومتطلبات أسرهم، والذي انعكس بدوره على قدرتهم على أداء واجباتهم المهنية على أكمل وجه. ويتطلب تعزيز شعور المعلمين في اليمن بالأمن الاقتصادي جهداً متضافراً من قبل الحكومة، والمجتمع المدني، والقطاع الخاص بما يساهم في تحسين بيئة العمل للمعلمين، وتعزيز جودة التعليم في اليمن.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- القرآن الكريم: سورة البقرة، الآية: 155.

- إبراهيم، عبد الحميد. (2022). صراع الأسرة العمل لدى معلمي التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد، (42)، 396-429.
- أحمد، علي. (2019). أثر تباين الخصائص الديموجرافية على الاحتراق الوظيفي: الدور الوسيط للصراع القائم بين الأسرة والعمل: دراسة تطبيقية على الأطباء بمركز الكلى والمسالك البولية بجامعة المنصورة. المجلة العلمية للتجارة والتمويل، 38(4)، 266-304.
- الأقرع، السيد مصطفى. (2021). دور معنى الحياة كمتغير معدل للعلاقة بين ضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى الأطباء في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 22(4)، 269-295.
- الأمم المتحدة. (2020). تقرير التنمية البشرية: الحرية الثقافية في عالمنا المتنوع. برنامج الأمم المتحدة الانمائي، نيويورك.
- البحيري، أحمد. (2018). أزمة التعليم في اليمن والسياسات المقترحة لمواجهتها. مركز الدراسات والإعلام التربوي، اليمن. متاح على الرابط: <https://al-tagheer.com/news99708.html>
- حسانين، جاد الرب. المتولي، محمد. ومحجوب، إبراهيم. (2018). أثر الصراع بين الأسرة والعمل على النواتج الوظيفية للموظف: دراسة تطبيقية على مصلحة الضرائب المصرية بشمال الدلتا. المجلة المصرية للدراسات التجارية بجامعة المنصورة، 42(4)، 58-84.
- خطاب، عائدة. وبرهومة، عبير. (2017). التقييم الذاتي المشترك كمدخل لتحقيق التميز والوقاية من الأزمات بالمنظمات الحكومية. ورقة بحث مقدمة للمؤتمر السنوي الثاني والعشرون لبحوث الأزمات، 2017/11/25، كلية التجارة، جامعة عين شمس.
- زين الدين، صلاح. (2014). دراسات في العلاقات الدولية: النظرية والتطبيق. ط2، دار النهضة العربية، القاهرة.
- السوداني، مبروك. والخطيب، خليل. (2021). الاحباط الوظيفي لدى المجتمع الأكاديمي بالجامعات اليمنية وعلاقته بمستوى الارتباط الوظيفي لديهم. المجلة اليمنية للبحث العلمي، 5(2)، 286-319.
- العبدى، منصور. والسودي، مبروك. (2024). تأثير التسرب الوظيفي للكادر الأكاديمي على كفاءة الأداء الجامعي من خلال الأزمة الاقتصادية كمتغير وسيط. مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للعلوم التربوية، 1(2).

- نصر، عزة. (2020). تحسين جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر: آليات

مقترحة، مجلة الإدارة التربوية، 26(26)، 57-13.

المراجع الأجنبية:

- A Rahim، N.، Omar، K.، Haque، A.، Muhammad، H.، Saputra، J.، & Hulu، F. (2022). Impacts of Work–Family Culture on Employee Job Performance in Achieving Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 14، 7003. <https://doi.org/10.3390/su14127003>
- Al-Awlaki، M. A. (2014). The impact of economic insecurity on job satisfaction among teachers in Yemen. *International Journal of Educational Development*, 34(2)، 148-155.
- Al-Haddad، S. A. (2017). The Role of family-work conflict in job satisfaction among teachers in Yemen. *International Journal of Social Science and Humanity*, 7(1)، 1-10.
- Bakker، A.، & Demerouti، E. (2021). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3)، 309-328.
- Bryman، A.، & Bell، E. (2021). Business research methods. Oxford University Press. <https://scholar.google.com/citations?user=Ct1P7mEAAAAJ&hl=ar&oi=sra>
- Carlson، D. & Perrewé، P. (2021). The role of social support in the stressor-strain relationship: An examination of work-family conflict. *Journal of Management*, 25(4)، 513-540
- Clark، S. C. (2020). Work-Family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6)، 747-770.
- Dev، S.، Abraham، J.، Nair، S. & Ashraf، S. (2023). Financial Constraints and their Impact on University Students of Different Nationalities in the United Arab Emirates. *Journal of Social Studies Education Research*, 14(1)، 47-66.
- Frone، M. R. (2022). Work-family conflict and employee psychiatric disorders: The national comorbidity survey. *Journal of Applied Psychology*, 85(6)، 888-895.
- Greenhaus، J. H.، & Beutell، N. J. (2022). Sources and conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1)، 76-88.
- Halbesleben، J.، Neveu، J.، Paustian، S.، & Westman، M. (2021). Getting to the "COR": Understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of Management*, 40(5)، 1334-1364.

- International Labour Organization. (2021). Working conditions.
<https://www.ilo.org/global/topics/working-conditions/lang--en/index.htm>
- Kalliath, P. (2015). Work–Family Conflict and Its Impact on Job Satisfaction of Social Workers. *The British Journal of Social Work*, 45(1), 241–259.
- Kemp, A. J., & Lewis, C. (2021). Work-life conflict and its impact on employee well-being and performance. *Journal of Business Ethics*, 199(2), 1-17.
- Nugroho, A., Soepatini, S., Wujoso, H., & Waskito, J. (2024). The Effect of Work-Family Conflict and Job Stress on Performance With Job Satisfaction As A Mediation Variable. *International Journal of Management Science and Information Technology*, 4(1), 47–55.
- Ribeiro, N., Gomes, D., Oliveira, A., & Dias, A. (2023). "The impact of the work-family conflict on employee engagement, performance, and turnover intention", *International Journal of Organizational Analysis*, 31(2), 533-549.
- Saputri, R., & Sutianingsih, S. (2023). The Effect of Work Family Conflict and Job Satisfaction on the Performance of Community Health Center. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(2), 48-62.
- Tutan, A. & Kökalan, Ö. (2024). The mediation role of work–family conflict in the effect of workplace violence on job satisfaction and intention to leave: a study on health care workers in Turkey. *Front. Psychol.* 15: 1322503. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1322503>
- Van, D., & Mortelmans, D. (2020). Single mothers' perspectives on the combination of motherhood and work. *Social Sciences*, 9(5), 85.
- Vieira, J., Matias, M., Lopez, F., & Matos, P. (2018). Work-family conflict and enrichment: An exploration of dyadic typologies of work-family balance. *Journal of Vocational Behavior*, (109), 152-165.
- Vowels, L., Francois, R., Carnelley, K., & Checks, E. (2022). Adapting to change: How has COVID-19 affected people's work and personal goals? PLOS ONE.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262195>

عنوان الورقة البحثية: المناعة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في ظل الظروف الراهنة في المحافظات الشمالية

Psychological immunity and its relationship to psychological stress among teachers in public schools in the northern governorates under the current circumstances

الباحثة/ آلاء محمد
محمود سجديّة
الوظيفة الحالية:
رئيس قسم الإحصاء
مكلف مدير دائرة
البحوث الموجهة
للسياسات - فلسطين



د. منال عبد الله عبد الرحمن سعادة
باحثة في مركز البحث والتطوير
التربوي/ وزارة التربية والتعليم
العالي الفلسطينية - فلسطين
السيرة الذاتية:



د. منال عبدالله عبد الرحمن سعادة
باحث دكتوراه في الإرشاد النفسي

السيرة الذاتية:

الباحثة/ آلاء محمد محمود سجديّة باحثة
وإحصائية، اعمل حالياً: رئيس قسم التخطيط
والإحصاء سابقاً، مكلفة حالياً بإدارة دائرة
البحوث الموجهة للسياسات في مركز البحث
والتطوير التربوي، ومديرة بيانات دراسة تيمس
2023 ومديرة بيانات دراسات التقويم الوطني
ومديرة العينات في دراسة بيزا 2025. حاصلة
على: ماجستير إحصاء تطبيقي من كلية
الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، حاصلة
على بكالوريوس الرياضيات من كلية العلوم في
جامعة بيرزيت، لم يسبق لي المشاركة في أي
مؤتمرات.

والتربوي، اعمل حالياً باحثة في مركز البحث والتطوير التربوي/
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حاصلة على بكالوريوس علم نفس
من جامعة بيرزيت، ودبلوم عالي في تعديل السلوك من التنمية الكندية،
وماجستير إرشاد نفسي وتربوي من جامعة القدس المفتوحة، شاركت
في مؤتمر أفة المخدرات في جامعة الاستقلال في العام 2018 بورقة
بحثية، والعديد من المؤتمرات الإرشادية الوجيهة والافتراضية في
البحث العلمي و العلوم الانسانية والاجتماعية، ولي بعض الأوراق
البحثية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، والعديد من المبادرات
الفائزة على مستوى الوطن ومنها: إلهام فلسطين، وإنجاز والتميز،
وجائزة المدرسة الدولية، وتجارب جديرة بالتوثيق مع الايميدايست،
ولي مجموعة من اللقاءات المصورة في العديد من القنوات الفلسطينية
المحلية حول مواضيع إرشادية متنوعة.

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى كل من المناعة النفسية، والضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة، والكشف عن العلاقة بينهما، إضافة إلى فحص الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لكل من المناعة النفسية والضغوط النفسية باختلاف متغيرات (الجنس، نوع التجمع السكاني، سنوات الخبرة)، باستخدام المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، واختيرت عينة متاحة قوامها (380) معلماً ومعلمة، واستخدم كل من مقياس المناعة النفسية، والضغوط النفسية، والمجموعة البؤرية كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للمناعة النفسية بلغ (49.10%)، وجاء بتقدير متوسط، كما أن المتوسط الحسابي للضغوط النفسية بلغ (79.2%)، وجاء بتقدير مرتفع، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط عكسية دالة إحصائياً بين المناعة النفسية، والضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة تعزى لمتغيري (الجنس وسنوات الخدمة)، ووجود فروق تعزى لمتغير (نوع التجمع السكاني)، وأوصت الدراسة بتوجيه الجهود نحو تعزيز المناعة النفسية وتطوير مهارات التفكير الإيجابي لدى المعلمين والمعلمات مما يساهم في زيادة قدرتهم على التعامل مع الظروف الراهنة، إضافة إلى دمج المعلمين والمعلمات في برامج الدعم النفسي؛ لتمكينهم من التعامل مع الظروف الراهنة بشكل فعال.

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية، الضغوط النفسية، معلمو المحافظات الشمالية.

Psychological immunity and its relationship to psychological stress among teachers in public schools in the northern governorates under the current circumstances

:Abstract

The current study aims to identify the levels of both psychological immunity and psychological stress among Palestinian teachers in government schools in the northern governorates under it , and to uncover the relationship between them. Additionally, the current circumstances examined the differences in the average estimates of the study sample members for both type of ,psychological immunity and psychological stress based on the variables of gender using a mixed-methods approach (quantitative and , and years of experience, residential area qualitative). A convenient sample of 380 male and female teachers was selected. The study and focus groups as , the Psychological Stress Scale, utilized the Psychological Immunity Scale tools for the study. The results showed that the arithmetic mean of psychological immunity while the arithmetic mean of psychological stress , indicating a moderate level, was 49.10% indicating a high level. The results also showed a statistically significant inverse , was 79.2% relationship between psychological immunity and psychological stress among Palestinian teachers in government schools in the northern governorates. The results indicated no , differences in the study variables attributable to the variables of gender and years of service and differences attributable to the variable of type of residential area. The study recommended directing efforts towards enhancing psychological immunity and developing which contributes to increasing their ability to cope , positive thinking skills among teachers in addition to integrating teachers into psychological support , with current conditions . programs to enable them to effectively deal with the current circumstances

Teachers of the Northern , Psychological Stress, Keywords: Psychological Immunity Governorates.

المقدمة والخلفية النظرية:

في ظل التحديات اليومية التي يتعرض لها المعلمون الفلسطينيون في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من ضغوطات نتيجة الوضع الراهن، أصبح من المهم رفع مناعتهم النفسية لمواجهة هذه الضغوط، وتعتبر الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتفاقمة إلى جانب التحديات في البيئة التعليمية مصدراً للضغوط النفسية على المعلمين. وتشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى وجود ارتفاع في معدلات القلق والاكتئاب والضغوط النفسية بين السكان في الأراضي الفلسطينية مما يعزز الحاجة إلى وجود برامج دعم نفسي واجتماعي قوية للتخفيف من هذه الضغوط، وتحسين الصحة النفسية العامة. لذا يُصبح تعزيز المناعة النفسية أمراً ضرورياً لدعم المعلمين في التكيف مع هذه الظروف والحفاظ على صحتهم النفسية (منظمة الصحة العالمية، 2023)

وتُعزى المناعة النفسية إلى بعض السمات الشخصية الإيجابية للمعلم، مما يمكنه من التأقلم مع التحديات والأزمات النفسية والتغلب عليها بفعالية. وبالتالي يمكن أن تساهم هذه السمات في تحسين أدائه الوظيفي وقدرته على دعم طلابه في بيئة عمل مليئة بالتحديات والعقبات. (Lorinez، 2011).

وفي مجال علم النفس الإيجابي، تُعرّف المنة النفسية بأنها مجموعة من السمات الشخصية التي تمكن الفرد من تحمل الضغوط النفسية والتعامل مع تأثيراتها. وتساهم هذه السمات في مقاومة المشاعر والأفكار السلبية، مما يجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة الظروف الصعبة مقارنة بأقرانه الذين يواجهون نفس التحديات، وتساعد هذه السمات أيضاً على تحمل الضغوط والإجهاد النفسي، ودمج الخبرات المكتسبة لاستخدامها في مواقف مشابهة. بذلك يطور الفرد "أجساماً مضادة نفسية" تحميه من التأثيرات البيئية السلبية، فكلما زادت منة المعلمين النفسية، زاد احترامهم لذواتهم والتزامهم بالقيم الشخصية والإيجابية والتفكير الناجح، وتعزز هذه الصفات قدرتهم على الإنجاز وتمكنهم من مواجهة الضغوط النفسية والتعامل معها بفعالية. (Albert, 2012).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:
أصبحت المنة النفسية مصطلحاً شائعاً نظراً لتفاعلها مع مجالات الحياة المختلفة، وخاصة في ضوء الضغوط النفسية المتعددة التي يتعرض لها المجتمع الفلسطيني، وبالأخص المعلمون، وقد سلطت دراسات كل من الشريف (2015، 2016) والزيادي (2001)، الضوء على تأثير الضغوط الناتجة عن الاحتلال وصعوبات الحياة على المعلمين وقدرتهم على التعامل معها، ويتناسق هذا مع العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية المنة النفسية في التقليل من الضغوط النفسية، والسعي إلى إيجاد حلول لها، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين المنة النفسية والضغوط النفسية لدى معلمي وزارة التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، مع التركيز على تأثير هذه الضغوط على المنة النفسية وأداء المعلمين، وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما هو مستوى المنة النفسية والضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة وعلاقتها ببعضهما البعض؟

ويقترح من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:
ما مستوى المنة النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة؟
ما مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة؟
هل توجد علاقة بين المنة النفسية والضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة؟
فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:
الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المنة النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (الجنس، نوع التجمع السكاني، سنوات الخبرة).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (الجنس، نوع التجمع السكاني، سنوات الخبرة).

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المنة النفسية والضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المحافظات الشمالية، بالإضافة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية ومستوى المنة النفسية لدى هؤلاء المعلمين وكيفية تحسينها والحفاظ عليها.
أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من موضوعها وتنقسم إلى:
الأهمية النظرية: تتميز هذه الدراسة بأنها الأولى من نوعها في فلسطين – بحدود علم الباحثين – كونها تهتم بشريحة أساسية وهي شريحة المعلمين، وقد تكون هذه الدراسة خطوة مهمة وأثرية لدعم المعلمين، وتحسين مستوى المنة النفسية لديهم، وخفض الضغوط المواجهة لهم من خلال استطلاع آرائهم المبنية على تجاربهم؛ لتمكين المعلمين وتحسينهم ضد الضغوط النفسية من خلال خطط تربوية مجتمعية منسجمة.
الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديم مقترحات لتعزيز المنة النفسية لدى المعلمين، وتوفير بيانات تساعد في بناء برامج إرشادية متخصصة لخفض الضغوط النفسية وزيادة المنة النفسية لديهم.
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة:

المنة النفسية: هي "قدرة الفرد على حماية نفسه من التأثيرات السلبية والتحديات والاحباطات، والتخلص منها عبر استخدام الموارد الذاتية مثل: التفكير الإيجابي والإبداع، وحل المشكلات، وضبط النفس، والالتزان، والصمود" (زبدان، 2013: 817).

وتعرف إجرائياً: تتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المعلمون في المحافظات الشمالية على أداة المنة النفسية المطورة للدراسة.

الضغط النفسي: إدراك الكائن الحي بأنه يتعرض للتهديد، يؤدي إلى تنبيه الجسم بسرعة، مما يجعله مدعوماً بتأثيرات الجهاز العصبي السمبثاوي وجهاز الغدد الصماء، وينتج عن ذلك استجابات فسيولوجية معينة تعمل على تهيئة الجسم لمهاجمة مصدر التهديد أو الهروب منه (رزق الله، 2016).

ويعرف إجرائياً: يتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المعلمون في المحافظات الشمالية على أداة الضغوط النفسية المطورة للدراسة.

المعلم: كل من يتولى التعليم، أو يقوم بخدمة تربوية متخصصة في أي مؤسسة تعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2023: 5)

المعلمون في المحافظات الشمالية إسرائيلي: كل من يتولى التعليم في المحافظات الآتية: الخليل، القدس، بيت لحم، رام الله، طوباس، قلقيلية، جنين، طولكرم، سلفيت، أريحا. حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت نتائج الدراسة وتعميماتها على النحو التالي:

1. الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.
 2. الحدود المكانية: المحافظات الشمالية في فلسطين وهي: (الخليل، القدس، بيت لحم، جنين، رام الله، سلفيت، طوباس، طولكرم، قلقيلية، أريحا).
 3. الحدود الزمانية: جرت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2024/2023.
 4. الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على حدودها المفاهيمية، ومصطلحاتها.
 5. الحدود الإجرائية: حددت نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة، ومدى صدقها، وثباتها.
- الإطار النظري والدراسات السابقة:
أولاً: المناعة النفسية:

يتسم هذا العصر بدخول عوامل الحروب النفسية، مما أدى إلى عيش العديد من الأفراد في سجون داخلية نتيجة عدم إدراكهم لتلك الضغوطات، وهذا الأمر أدى إلى سيطرة المحور السلبي على سلوكيات الكثيرين، من هنا ظهرت الحاجة للبحث في الصحة النفسية والمناعة النفسية (زيدان، 2013).

ويؤكد كل من (Dubey and Shahi 2011) و (Apilson et al، 2004) أنه يمكن تصور الفرد أن لديه نظام للمناعة النفسية يعمل كوعاء يجمع الموارد النفسية التي تحميه من المشاعر السلبية، والاضطرابات النفسية مثل: الضغوط، والقلق، والتوتر، والغضب، والإنهاك، بين غيرها.

أهمية المناعة النفسية: تُعتبر المناعة النفسية أساسية للأفراد، حيث تساعدهم على مواجهة التوترات والأزمات بفعالية، ما يعزز شعورهم بالطمأنينة والراحة، كما أنها تزيد من قدرتهم على التعامل بكفاءة مع الأزمات بدلاً من الهروب منها، وتعزز من نشاطاتهم اليومية بشكل ملحوظ، وتساعدهم على تجنب التناقضات السلوكية الناتجة عن الضغوط. بالإضافة إلى ذلك تُعتبر المناعة النفسية عاملاً مهماً في الوقاية من الاضطرابات النفسية والأمراض الجسدية، وهي أساسية لتحقيق التكيف الاجتماعي وتحسين الحياة الاجتماعية بشكل إيجابي. (Olah، 2010).

ثانياً: الضغوط النفسية: (Psychological Stress):

هذه التفاعلات التي يختبرها الفرد نتيجة لظروف معينة، تثير استجابات عضوية تؤثر سلباً على توازنه العاطفي، وتمثل حالة من عدم الاستقرار والتوازن النفسي. تُشير إلى العوامل الخارجية التي قد تهدد الحالة النفسية والجسدية للفرد.

مصادر الضغوط: تنقسم مصادر الضغوط إلى عدة أنواع: البيئية الطبيعية، وتشمل كافة المصادر مثل الضوضاء والتلوث والكوارث الطبيعية. وهناك الضغوط الاجتماعية والنفسية التي تأتي من البيئة الاجتماعية وتتعلم بالمشاكل مثل الفقر والبطالة والهجرة. أما المصادر المهنية، فتتعلق بالأعباء والتنافسية في بيئة العمل.

أنواع الضغوط: حسب أبو عين (2013) تُقسم أنواع الضغوط إلى النفسية الإيجابية، التي تحفز الفرد على تحقيق نتائج إيجابية وتنتج أهدافه، والنفسية السلبية، التي تؤدي إلى عواقب سلبية يصعب على الفرد تحملها، مما يمكن أن يؤثر سلباً على صحته وسلوكه.

بالطبع، إليك الفقرة مختصرة ومُلخصة باللغة العربية:

من هذا المنطلق، قامت الباحثتان بإجراء بحث واسع، حيث درستا عددًا من الدراسات ذات الصلة من البيئات العربية، الفلسطينية، والأجنبية، وانتقن الدراسات التي تتعلق مباشرة بتغيرات هذه الدراسة أو تستهدف الفئة المعنية بها.

هدفت دراسة مأمون وصامدي (2023) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية ونمط التفكير لدى الطالب الجامعي في المركز الجامعي اقلو، وقد كانت دراسة وصفية واستخدمت عينة استطلاعية تضم (30) طالبًا وطالبة، بالإضافة إلى عينة أساسية من (76) طالبًا وطالبة. تم استخدام مقياس المناعة النفسية ومقياس نمط التفكير في الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين المناعة النفسية ونمط التفكير لدى طلبة سنة أولى في كلية العلوم الاجتماعية في المركز الجامعي اقلو، مع وجود مستوى متوسط للمناعة النفسية بين الطلبة في هذه الفئة العمرية.

وهدف دراسة الكفيري (2023) إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً في مدينة حائل، وكذلك دراسة الفروق في مستوى هذه الضغوط بناءً على الجنس، المستوى التعليمي للوالدين، مستوى إعاقة الطفل، وسنوات الخبرة في التعامل مع الإعاقة، شملت العينة (58) ولي أمر لأطفال معاقين بإعاقات بسيطة أو شديدة أو متوسطة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومقياس السرطاوي والشخص (1998) لتحقيق أهداف الدراسة، أظهرت النتائج مستوى مرتفعاً للضغوط النفسية لدى أولياء الأمور، وفروقاً دالة إحصائياً لصالح الأمهات، ولصالح الحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراه، ولسنوات الخبرة في التعامل مع الإعاقة، أوصت الباحثة ببناء برامج علاجية لتخفيف الضغوط النفسية على أولياء الأمور.

وهدف دراسة الحلبي (2021) إلى معرفة دور المناعة النفسية والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالتوجه الإيجابي نحو المستقبل لدى طالبات الجامعة، كما تفحص الفروق بين الطالبات ذوات المناعة النفسية العالية والمنخفضة، وكذلك الفروق

بين الطالبات ذوات المساندة الاجتماعية العالية والمنخفضة في توجههن الإيجابي نحو المستقبل، شملت الدراسة (275) طالبة من كلية التربية، واستخدمت مقاييس للمناعة النفسية والمساندة الاجتماعية والتوجه الإيجابي نحو المستقبل. أظهرت النتائج أن للمناعة النفسية دوراً تنبؤياً مهماً في التوجه الإيجابي نحو المستقبل.

هدفت دراسة الأحمد (2020) إلى التعرف على مستوى المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلبة الأيتام في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيقه على عينة من الطلبة قوامها (131) طالباً يتيماً، تم تطبيق مقياس المناعة النفسية والسعادة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناعة النفسية كان متوسطاً، بمتوسط حسابي يبلغ (36.3)، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد المناعة النفسية والسعادة. كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق تعزى لصالح الجنس، سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي.

وجاءت دراسة بالسي وآخرون (2019، Balci et al) للتعرف على الصعوبات والأعباء التي تواجهها الأسر التي لديها أطفال معاقون عقلياً في أندونيسيا، تكونت عينة الدراسة من أمهات (160) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (0-18) سنة، حيث يتلقون الرعاية في مركز خاص للتوجيه والإرشاد والبحوث بسبب إعاقتهن العقلية. استخدم الباحث الأسلوب الوصفي ومقياس أعباء الأسرة. أظهرت النتائج أن نسبة (92.5%) من الأمهات حصلن على درجة عالية على المقياس، وأن غالبية الأمهات يرعين أبنائهن دون مساعدة من أفراد العائلة الآخرين. كما أظهرت الدراسة أن الأمهات يعانين من الأعراض التالية: خيبة أمل، ارتباك، صدمة، يأس، غضب، وشعور بالذنب. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن نسبة (13.1%) من الأمهات ألقين اللوم على الآخرين.

وسعت دراسة جبريني وشاهين (2020) إلى التعرف على المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والالتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية في المحافظات الشمالية. كما استهدفت تحليل الفروق في هذه المتغيرات استناداً إلى الفئة العمرية، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي بأسلوب تحليل المسار، وتم تطبيق المقاييس على عينة عشوائية مكونة من (320) عاملة، أظهرت النتائج أن مستوى المناعة النفسية كان مرتفعاً، ولم توجد فروق دالة إحصائية بناءً على المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، كان مستوى الضغوط النفسية متوسطاً، مع وجود فروق لصالح الحاصلات على درجات علمية أقل وأصحاب الخبرة الأكبر. كما كان مستوى الالتزان الانفعالي متوسطاً أيضاً بدون وجود فروق تبعا لسنوات الخدمة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات الثلاثة.

وهدف دراسة دويكات (2018) إلى التعرف على الضغوط النفسية والمهنية لدى العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في شمال الضفة الغربية، ودور متغيرات مثل الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. تم تنفيذ الدراسة على عينة قوامها (70) من العاملين في هذه المؤسسات، وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية والمهنية كان مرتفعاً لدى العاملين في مؤسسات التربية الخاصة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية والمهنية بناءً على أي من المتغيرات المدروسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

وهدف دراسة ماجنو وآخرون (2016، Magnano et al)، إلى معرفة دور الصمود والذكاء الانفعالي في دافعية الإنجاز للعمال في إيطاليا، وفحص ما إذا كان الذكاء العاطفي يوسط العلاقة بين الصمود النفسي ودافعية الإنجاز. استخدم الباحثون مقياس جورجي ميجر لقياس دافعية الإنجاز، ومقاييس أخرى لقياس الصمود النفسي، وشملت العينة (488) عاملاً إيطالياً، منهم (248) ذكور و (240) إناث، تراوحت أعمارهم بين (15-55) عاماً، وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية وذات دلالة إحصائية على الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في التأثير على الصمود النفسي ودافعية الإنجاز.

في حين هدفت دراسة بوليك وكوبولارسيزرك (2016، Bulik & Kobylarczyk) إلى فحص العلاقة بين الصمود النفسي والتغيرات الإيجابية المتعلقة بنمو ما بعد الصدمة لدى مجموعة من رجال الإطفاء الذين تعرضوا لأحداث صادمة في مهنتهم. تضمنت العينة (100) رجل إطفاء وإنقاذ، ومنهم (75) تعرضوا لأحداث صادمة. استخدمت الدراسة مقياس نمو ما بعد الصدمة ومقياس الصمود النفسي، بالإضافة إلى مقياس تقييم الضغوط، أظهرت النتائج أن الصمود النفسي يرتبط بشكل ضعيف مع التغيرات في إدراك الذات بعد الصدمة، ويرتبط بشكل قوي مع تقييم التوتر. كما أظهرت الدراسة ارتباطاً سلبياً بين الصمود النفسي والتحديات والخطر. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود النفسي والتحدي.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن هذه الدراسة تتشابه مع الدراسات السابقة في المنهجية المستخدمة، والأدوات المستخدمة، والمعالجات الإحصائية التي تم تطبيقها. استفادت الباحثتان من هذه الدراسات في تصميم أدوات الدراسة الحالية. تناولت الدراسات السابقة مواضيع متنوعة مثل المناعة النفسية والضغوط النفسية، وقد ربطت بعضها بين المناعة النفسية والضغوط النفسية لدى فئات متنوعة، ومع ذلك تتميز الدراسة الحالية بأنها، حسب علم الباحثتين، هي الدراسة الوحيدة التي تركز على العلاقة بين المناعة النفسية والضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، في ظل الظروف الراهنة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي) نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة، والذي يهدف إلى تقديم صورة شاملة ومتعمقة لموضوع الدراسة ومجالاتها وأهدافها، والوصول إلى النتائج والاستنتاجات المرجوة، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيراتها، كما استخدمت المجموعة البورية لجمع البيانات النوعية لفهم متغيرات الدراسة بدقة، ودعم النتائج الكمية، والحصول على البيانات التي يصعب جمعها من خلال المقاييس فقط. مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المحافظات الشمالية في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، والبالغ عددهم (35715) معلماً ومعلمة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام (2024/2023).
أولاً- العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (35) من المعلمين في المحافظات الشمالية في وزارة التربية والتعليم، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، واستخدامها لحساب الصدق والثبات.
ثانياً- عينة الدراسة الأصلية: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وقد بلغ حجم العينة (380) من المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	189
	أنثى	191
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	111
	5-10 سنوات	159
	10 سنوات فأكثر	110
	مدينة	127
نوع التجمع	قرية	156
	مخيم	97
		25.5%

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثتان في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:
جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر، والاستعانة بها في بناء أدوات الدراسة.
تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، والحصول على موافقة الجهات المعنية لإجراء الدراسة.
تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري في هذا المجال، وتحكيمها.
تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق، وثبات أدوات الدراسة.
تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية..
إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث سيستخدم برنامج التحليل الإحصائي لتحليلها.
مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات، والمقترحات البحثية، ومناقشة وإضافة نتائج المجموعة البؤرية بعد تحليلها.
أدوات الدراسة وخصائصها:

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثتان على عدة أدوات وهي: المجموعة البؤرية، ومقاييس الدراسة في الدراسة الوصفية الارتباطية من خلال: (مقياس المناعة النفسية، ومقياس الضغوط النفسية) لجمع بياناتها.
أولاً: مقياس المناعة النفسية: لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة، بعد الرجوع إلى الأدب النظري في المجال، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالمناعة النفسية استخدم مقياس المناعة النفسية المستخدم في دراسة (الشريف، 2016).

ثانياً: مقياس الضغوط النفسية: لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثتان على الدراسات السابقة، والرجوع إلى الأدب النظري وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالضغوط النفسية، استخدم مقياس الضغوط النفسية المستخدم في دراسة (البلدي، 2019).

ثالثاً: أداة المجموعة البؤرية: استخدمت الباحثتان أداة المجموعة البؤرية من خلال طرح الأسئلة بشكل جماعي على أفراد عينة الدراسة، وتم اعتماد نظام الأسئلة المفتوحة التي حددت مسبقاً، والتي تسمح للمستجيب التعبير بلغته الخاصة، بناء على تجربته الشخصية.

صدق المجموعة البؤرية: استخدمت الباحثتان صدق المحكمين للتحقق من صدق أداة المجموعة البؤرية، حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحصول على آرائهم وملاحظاتهم. تم تعديل صياغة الأسئلة استناداً إلى تلك الملاحظات.

الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة (المناعة النفسية، والضغوط النفسية):

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقياسي المناعة النفسية، والضغوط النفسية، اتبعت الإجراءات الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity): للتحقق من الصدق الظاهري لمقاييس الدراسة، عُرض كل من مقياس المناعة النفسية، الذي يتألف من (40) فقرة في صورته الأولية، ومقياس الضغوط النفسية، الذي يتألف من (30) فقرة في صورته الأولية، على (8) محكمين يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس والإرشاد التربوي، وتم اعتماد معيار الاتفاق بنسبة

(80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، واستناداً إلى ملاحظات وآراء المحكمين، تم إجراء التعديلات المقترحة، بما في ذلك تعديل صياغة بعض الفقرات.

ثانياً صدق البناء (Construct validity): للتحقق من الصدق للمقياسين، استخدمت أيضاً طريقة صدق البناء، حيث تم استهداف عينة استطلاعية تضم (35) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المنة النفسية ومقياس الضغوط النفسية، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): معاملات ارتباط فقرات مقياس المنة النفسية والضغوط النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=35)
أولاً: مقياس المنة النفسية

المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39	40		
41	42	43	44	45	46
47	48	49	50	51	52
53	54	55	56	57	58
59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76
77	78	79	80	81	82
83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94
95	96	97	98	99	100

ثانياً: مقياس الضغوط النفسية:

المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39	40		
41	42	43	44	45	46
47	48	49	50	51	52
53	54	55	56	57	58
59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76
77	78	79	80	81	82
83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94
95	96	97	98	99	100

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

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات لمجال المنة النفسية تراوحت ما بين (0.362-0.769)، كما بلغت قيم ارتباط الفقرات لمجال الضغوط النفسية (0.324-0.557) وهي درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا Garcia، (2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30-0.70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياسين.

ثبات أدوات الدراسة:

للتأكد من ثبات مقياس المنة النفسية والضغوط النفسية، تم توزيع المقياسين على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى مشاركين من خارج العينة الأساسية المستهدفة. تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقييم ثبات الاتساق الداخلي لكل من المقياسين، وتم حساب الصدق لـ (40) فقرة لمقياس المنة النفسية و (30) فقرة لمقياس الضغوط النفسية. بلغت قيم معامل كرونباخ ألفا (0.79) للمنة النفسية و (0.86) للضغوط النفسية، وتعتبر هذه القيم مرتفعة مما يدل على أن الأدوات قابلة للتطبيق على العينة الأساسية بثبات ودقة عاليين.

جدول (3) قيم معامل ثبات استبيان الآثار النفسية والاجتماعية التربوية ومجالاته

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المناعة النفسية	40	0.79
الضغوط النفسية	30	0.86

تصحيح مقاييس الدراسة:

تكون مقياس المناعة النفسية في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (40) فقرة، ومقياس الضغط النفسي في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (30) فقرة، وطلب من المستجيبين تقدير إجاباتهم عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وتم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي بحساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4)، ثم تقسيمه على أعلى قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (4/5=0.80)، تمت إضافة هذه القيمة إلى أدنى قيمة في المقياس (وهي واحد) لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

المعالجات الإحصائية المقترحة:

من أجل معالجة البيانات بعد جمعها قامت الباحثتان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس.

اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفروق تبعاً لمتغيرات المؤهل الجامعي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي.

اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

اختبار ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفحص العلاقة بين المناعة النفسية والضغوط النفسية كذلك لفحص صدق مقاييس الدراسة.

تحليل أسئلة المقابلة البورية بالطريقة النوعية للتحقق من النتائج ودمجها مع نتائج الاختبارات الإحصائية للجانب الكمي من الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى المناعة النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمناعة النفسية لدى المعلمين، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس المناعة النفسية

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
60.2	.81	3.01	أعتقد أنني موفق باختياراتي
52.6	.50	2.63	أرى أن الأحداث حولي تسير لصالح
50	.64	2.50	اعتمد على مشاعري بالحكم على العلاقات الشخصية أكثر من عقلي
62.6	.91	3.13	من خبراتي السابقة، لدي ثقة بالأشياء التي أفعلها
32.4	.77	1.62	امتلك الكثير من مقومات النجاح في الحياة
59.8	1.00	2.99	أشعر بأن الجميع يحترمني ويقدرني
39	.96	1.95	أعتقد بأنني امتلك كافة الخيارات التي أتمناها
65.6	.87	3.28	لدي من الإنجازات بحياتي مما يجعلني أفخر بنفس
56	.43	2.80	أحافظ على صورة إيجابية لنفسى للمستقبل
24	.44	1.20	أعتقد أن أحلامي ستتحقق يوماً ما
37.4	.90	1.87	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي
44.6	.62	2.23	محاولاتي لحل مشكلاتي تشعرنى بالارتياح لأنها مجدية
57.2	.42	2.86	تساعدني الأحداث الإيجابية في التعبير بسلاسة عن انفعالات
27.4	.51	1.37	أستاء بسرعة عندما أخطئ
43.8	.94	2.19	أقبل النقد عندما يوجه لي
59.8	1.07	2.99	أفكر في الماضي والمستقبل كثيراً تلهمني
52.8	.50	2.64	تنتابني مشاعر سلبية بين الحين والآخر دون سبب لها
39.2	.26	1.96	أستطيع أن أواجه المشكلات مهما كان حجمها
39.2	.21	1.96	أبدأ أعمال جديدة عند الانتهاء من الأعمال السابقة

48.2	.76	2.41	أتمنى لو لم أكن متسرة في اتخاذ القرارات
55.2	1.01	2.76	أستمتع لأراء الآخرين مهما كانت سلبية
52.2	.69	2.61	أشعر بالتعب بسرعة
54.2	.64	2.71	أفضل ترتيب كلامي قبل البدء في الكلام
66.4	.87	3.32	عندما أحل مشكلة، أجد متعة في التحرك لحل مشكلة
50	.77	2.50	أتحدى بالصبر عندما تسير الأمور بشكل عكسي
58.2	.87	2.91	أفقد تركيزي عندما أعبر عن مشاعري في الأزمات والأوقات الصعبة
70.8	.57	3.54	أحس بأنني أسيطر على مجريات حياتي
54.4	.49	2.72	أتلخص بسهولة من مشاعري الحزينة
44.8	.61	2.24	أرى أن حياتي منظمة
58	1.05	2.90	أحس بأنني الوحيد الذي أتعرض للأحداث السلبية
48.2	.95	2.41	أشعر أنني أمتلك القدرة الكافية للتحكم في الاتجاه الذي تسير في حياتي
40.2	.61	2.01	تتأبني مشاعر سلبية لمدة طويلة بعد انتهاء الحدث
56.6	.41	2.83	أشعر بأن لدي الثقة في قدرتي على صنع النجاح بنفسني
22.2	.36	1.11	أشعر بالطمأنينة تجاه الأيام القادمة
63.4	1.13	3.17	أجد صعوبة في تبرير أفعالي المخالفة لمعتقدات الآخرين
37.6	1.24	1.88	أعتقد بأنني محظوظ في حياتي
50	.51	2.50	عندما أنظر لنفسني الآن، أرى أنني حققت شيئاً مرضياً
32.2	.86	1.61	تفكيرني بمستقبلي يعطيني شعوراً إيجابياً
51.4	.77	2.57	أعتقد بأنني موفق باختياراتاتي
46.4	.49	2.32	أفقد للرومانسية في المواقف التي تتطلب ذلك
49.10	3.14	2.45	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لمقياس المناعة النفسية بلغ (49.10)، وهذا يشير إلى مستوى متوسط من المناعة النفسية، وقد حصلت الفقرة "أحس بأنني أسيطر على مجريات حياتي" على درجة استجابة عالية، وبلغ متوسطها الحسابي (70.8)، وهذا يدل على اكتساب المعلمون مناعة نفسية جيدة، نتيجة مرورهم بالعديد من الخبرات والتجارب الحياتية التي حسنت مناعة المعلمين النفسية لديهم، وحصلت الفقرة "أشعر بالطمأنينة تجاه الأيام القادمة" على متوسط حسابي بلغ (22.2)، وتفسر هذه النتيجة لأسباب تتعلق بالوضع السياسي والأمني، والاجتماعي، والاقتصادي في فلسطين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الحلبي، 2021؛ الأحمد، 2020؛ جبريني وشاهين، 2020)، التي أشارت إلى وجود مستوى مناعة جيد عند المعلمين، ومع ما أجمع عليه أفراد المجموعة البورية حيث أكدوا "على أن المعلمين يتمتعون بمستوى جيد من المناعة النفسية نتيجة التحديات التي تمت مواجهتها وتخطيها بصلافة، وتماسك نفسي".

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة؟ "للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للضغوط النفسية لدى المعلمين، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ل فقرات مقياس الضغوط

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أشعر بالإرهاق في أثناء العمل	3.50	.95	70
لدي كثير من المهام المطلوب القيام بها	3.49	.76	69.8
أشعر بالقلق تجاه مستقبلي	4.43	1.30	88.6
أشعر أنني أكرر نفسي في العمل الذي أقوم به	3.52	1.32	70.4
تزعجني كثرة المناسبات العائلية	3.50	.77	70
ترهقني متطلبات الالتزامات الاجتماعية	4.18	1.27	83.6
أصبحت علاقاتي الاجتماعية محدودة	3.82	.90	76.4
أواجه صعوبة في التفاهم مع من حولي	4.25	.45	85
أصبح وضعي المادي لا يفي باحتياجاتي	4.00	.41	80
أواجه صعوبة في توفير التزاماتي المادية تجاه أسرتي	4.00	.11	80
أتضايق حينما يطلب أحد أفراد أسرتي نقوداً	4.57	.51	91.4

80	.05	4.00	أعاني من تراكم الديون علي
79.2	.27	3.96	أشعر أن وضعي الاقتصادي يسوء يوماً بعد يوم
81.8	.29	4.09	أشعر أنني محروم من أشياء كثيرة بسبب وضعي المادي
94.4	.47	4.72	أشعر أن أعباء البيت أكبر من طاقتي
74.8	1.09	3.74	أواجه صعوبة في التوفيق بين عملي والتزاماتي تجاه أسرتي
89.8	.51	4.49	أشعر بأن صبري ينفذ لكثرة أحداث الحياة المؤلمة
75	.44	3.75	أشعر بالقلق على علاقتي مع أفراد أسرتي
70.2	.86	3.51	أعاني من المسؤوليات الأسرية التي تفوق قدراتي
83.4	.37	4.17	أعاني من الإرهاق بسبب أعباء الحياة
75.4	.44	3.77	أعاني من الفوضى في منزلي
68.6	.50	3.43	أرى أن وضعي الصحي ليس على ما يرام
70.2	.77	3.51	أتغيب باستمرار عن العمل بسبب ظروف في الصحية
70.2	.77	3.51	أصبحت أنام ساعات أقل من المطلوب يوميا
93.4	.47	4.67	أصبحت أتناول كمية طعام أقل يوميا
77	.79	3.85	أصبحت مفرط في تناول المنبهات (قهوة، شاي،)
85	.83	4.25	اهتمامي بمظهري بالشكل المناسب لم يعد كما كان سابقا
75	.72	3.75	يزداد شعوري بالقلق إذا تعرضت لوعكة صحية
90	.50	4.50	أصبحت حادة المزاج خلال الفترة الأخيرة
79.2	.62	3.96	أعاني من اضطراب في النوم
79.25	1.60	3.96	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول (5) أن هناك درجة مرتفعة من الضغوط النفسية لدى المعلمين، إذ بلغ المتوسط الحسابي (79.25)، وحصلت الفقرة "أشعر أن أعباء البيت أكبر من طاقتي" على متوسط حسابي (94.4)، واستجابة مرتفعة، أما الفقرة "أرى أن وضعي الصحي ليس على ما يرام" على درجة استجابة متدنية، وبمتوسط حسابي بلغ (68.6)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الضغوطات التي يتعرض لها المعلمون يوميا أثناء حياتهم العادية، أو المهنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الكفيري، 2023؛ دويكات، 2018؛ Balci et al، 2019) التي أشارت إلى ارتفاع الضغوط النفسية نتيجة الأعباء المهنية والحياتية، وهذا ما أكد عليه النتيجة أفراد المجموعة البورية حيث أشاروا إلى "التأثير السلبي للضغوط حيث أنها تؤدي إلى زيادة التوتر، والإحباط والإجهاد، والصداع، والتعب المفرط، والاهتمام بالمهام اليومية، والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين و الزملاء، مما ينعكس عليهم".

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين المنة النفسية والضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة؟ للإجابة عن هذا السؤال، حُسب معامل ارتباط بيرسون والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار ارتباط بيرسون بين المنة النفسية والضغوط النفسية

المؤشر	القيمة
معامل ارتباط بيرسون	-0.760
الدالة الإحصائية	.019
حجم العينة	380

ويتضح من الجدول (6)، أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين المنة النفسية والضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (-0.760)، وبالتالي وجود علاقة عكسية قوية بين المتغيرين، بمعنى أنه كلما ارتفعت مستويات المنة النفسية لدى المعلمين، كلما انخفضت مستويات الضغوط النفسية، والعكس صحيح، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المأمون وصامدي، 2023) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط، وتختلف مع نتائج دراسة كل من (Bulik&Kobylarczyk، 2016؛ Magnano et al، 2016) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباط إيجابية بين المنة النفسية والضغوط النفسية، وتتفق هذه النتائج مع ما أجمع عليه أفراد المجموعة البورية وتمثل في: "أن الضغوط تقل لديهم نتيجة الخبرات والتحديات، وأن هناك قدرة على التكيف النفسي والاجتماعي مع الظروف الراهنة؛ والمنة النفسية القوية تمكن المعلمين من مواجهة هذه الصعوبات بكفاءة وفعالية وتحفزهم على التعايش معها".

عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المناعة النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (الجنس)، لاختبار هذه الفرضية، استخدم اختبار "t-لعينتين مستقلتين"، والجدول (7) يوضح ذلك.

جنس المعلم	العدد	متوسط مقياس المناعة النفسية	قيمة الاختبار (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكر	189	50.15	1.265	0.207
أنثى	191	48.04		

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق دال إحصائياً في متوسط مقياس المناعة النفسية بين المعلمين الذكور، والمعلمات الإناث، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة إلى أن المعلمين من الجنسين يتعرضون لنفس الضغوط، وهذا ما أكد عليه أفراد المجموعة البورية "أن المناعة النفسية بين المعلمين تتأثر بعوامل أخرى غير مرتبطة بجنس المعلم" وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الأحمد، 2020) حيث بينت عدم وجود فروق تعزى للجنس واختلفت مع دراسة (الكفيري، 2023) التي أظهرت فروقاً لصالح الجنس.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المناعة النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (نوع التجمع السكني)، لاختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأجري اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (LSD)، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المناعة النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (نوع التجمع السكني)

نوع التجمع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	127	48.96	3.13
قرية	156	48.69	3.41
مخيم	97	49.94	2.48

يتضح من الجدول (8) أن متوسطات المناعة النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية تختلف بحسب نوع التجمع السكني الذي ينتمون إليه، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين يسكنون المخيمات حصلوا على أعلى متوسط للمناعة النفسية، وبلغ (49.94)، ومن ثم سكان المدن بمتوسط (48.96)، ثم سكان القرى بمتوسط (48.69)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة البيئة السكنية والاجتماعية للمعلمين تؤثر على مستوى المناعة النفسية لديهم في ظل الظروف الراهنة.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس المناعة النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير (نوع التجمع السكني).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مقياس المناعة النفسية	بين المجموعات	97.649	2	48.825	5.072	0.007
	داخل المجموعات	3629.200	377	9.627		
	المجموع	3726.849	379			

ويتضح من الجدول (9)، وجود فروق دلالة إحصائية في مستوى المناعة النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير نوع التجمع السكني، وهذا يشير إلى أن اختلاف نوع التجمع السكني لدى المعلمين (مدينة، قرية، مخيم) له تأثير دال إحصائياً على مستوى المناعة النفسية لديهم، وأن هناك دوراً هاماً لطبيعة البيئة السكنية والاجتماعية للمعلمين في تعزيز أو إضعاف المناعة النفسية لديهم.

جدول (10): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس المناعة النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير (نوع التجمع السكني).

المتغير	نوع التجمع	المتوسط	مدينة	قرية	مخيم
مقياس المناعة النفسية	مدينة	48.96	-	0.458	*0.02
	قرية	48.69	-	-	*0.002
	مخيم	49.94	-	-	-

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$)

استخدم اختبار (LSD) للكشف عن الفروق، ويظهر الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المناعة النفسية بين معلمي المدن والمخيمات، حيث كان مستوى المناعة النفسية أعلى لدى معلمي المخيمات مقارنةً بمعلمي المدن، كما أظهر الجدول وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المناعة النفسية بين معلمي القرى ومعلمي المخيمات، حيث كانت المناعة النفسية أعلى لدى معلمي المخيمات مقارنةً بمعلمي القرى، بالمقابل، لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية في مستوى المناعة النفسية بين معلمي المدن ومعلمي القرى، يُفسر ذلك بأن البيئة السكنية والاجتماعية للمعلمين تؤثر بطرق مختلفة على مستوى المناعة النفسية لديهم، مع التأكيد على دور البيئة الاجتماعية الإيجابي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في

تعزيز المناعة النفسية من خلال تجاربهم وتحدياتهم المتعددة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أجمع عليه أفراد المجموعة البؤرية والمتمثل بـ: "المناعة النفسية تتأثر بعوامل متعددة فالمعلمون الذين يعيشون في المخيمات كجنين ونابلس وغيرها يواجهون تحديات تنعكس على حالتهم النفسية".

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المناعة النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المناعة النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	111	48.5	1.37
5 سنوات فأكثر حتى أقل من 10 سنوات	159	49.0	1.46
10 سنوات فأكثر	110	50.0	1.42

يشير جدول (11) إلى أن المتوسطات الحسابية لمقياس المناعة النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية تختلف تبعاً لسنوات الخبرة؛ فكلما زادت سنوات الخبرة زاد المتوسط الحسابي للمناعة النفسية، فالمعلمون ذوو الخبرة الأقل من (5) سنوات سجلوا متوسطاً حسابياً بلغ (48.5)، بينما المعلمون ذوو الخبرة من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات سجلوا متوسطاً بلغ (49.0)، والمعلمون ذوو الخبرة (10) سنوات فأكثر سجلوا متوسطاً بلغ (50.0).

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس المناعة النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مقياس المناعة النفسية	بين المجموعات	5.0	2	2.5	0.66	0.5179
	داخل المجموعات	1425.0	377	3.78		
	المجموع	1430.0	379			

ويتضح من الجدول (11)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس المناعة النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.5179)، ويعزى ذلك إلى التأثيرات الفسيولوجية للضغوط النفسية على الأفراد بغض النظر عن سنوات الخبرة، بالإضافة إلى الفروق الفردية بين المعلمين، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الأحمد، 2020؛ ودويكات، 2018)، ومع ما أكد عليه أفراد المجموعة البؤرية "في عدم وجود فروق في مستوى المناعة النفسية بين المعلمين بناءً على سنوات الخبرة، حيث تتأثر المناعة النفسية بعوامل متعددة"، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الكفيري، 2023؛ جبريني وشاهين، 2020؛ دويكات، 2018) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة، واختلفت مع دراسة (الكفيري، 2023) التي أظهرت فروقاً لصالح سنوات الخبرة. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (الجنس).

جدول (13): اختبار فحص الفرق في مقياس الضغوط النفسية بين الذكور والإناث

جنس المعلم	العدد	متوسط مقياس الضغوط النفسية	قيمة الاختبار (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكر	189	79.6	0.983	0.326
أنثى	191	78.9		

ويظهر الجدول (13) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الضغوط النفسية للمعلمين الذكور والمعلمات الإناث في المدارس الحكومية الفلسطينية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كلا الجنسين يتعرضون لنفس الضغوط بشكل يومي، وهذا ما أكد عليه أفراد المجموعة البؤرية في الدراسة "أن الضغوط النفسية تتأثر بعوامل أخرى غير مرتبطة بجنس المعلم" وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (دويكات، 2018) والتي بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع نتائج دراسة (الكفيري، 2023) التي أظهرت نتائج وجود فروق لصالح الجنس.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (نوع التجمع السكني)، لاختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الضغوط النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (نوع التجمع السكني)

نوع التجمع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	127	79.10	1.57
قرية	156	79.93	1.48
مخيم	97	78.34	1.32

يتضح من الجدول (14)، أن المعلمين في المدن هم الأكثر تعرضاً للضغوط النفسية مقارنة بنظرائهم في القرى والمخيمات، وهذا بسبب الاختلافات في الظروف المعيشية والبيئية بين هذه البيئات السكنية المختلفة، وتأثيرها على الصحة النفسية للمعلمين

جدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الضغوط النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (نوع التجمع السكني).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مقياس المناعة النفسية	بين المجموعات	155.129	2	77.565	35.648	.000
	داخل المجموعات	820.285	377	2.176		
	المجموع	975.414	379			

يتضح من الجدول (15) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التجمع السكني، مما يشير إلى أن طبيعة البيئة السكنية للمعلمين (مدينة، قرية، مخيم) لها تأثير كبير على مستوى الضغوط النفسية.

جدول (16): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الضغوط النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (نوع التجمع السكني).

المتغير	نوع التجمع	المتوسط	مدينة	قرية	مخيم
مقياس الضغوط النفسية	مدينة	79.10	-	0.000*	*0.000
	قرية	79.93	0.000*	-	-
	مخيم	78.34	-	-	-

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

ويتضح من الجدول (16)، وجود فروق دالة إحصائية في مقياس الضغوط النفسية بين المعلمين في المدن، القرى، والمخيمات، وكانت ضغوط معلمي القرى أعلى بسبب التحديات اليومية والهجمات الاستيطانية التي يتعرضون لها بشكل متكرر، وجاءت ضغوط معلمي المدن أعلى مقارنة بالمخيمات، ويمكن نسب هذه النتيجة إلى الدعم المجتمعي، والظروف الصعبة التي يعيشها المعلمون في المخيمات مما أكسبهم مناعة نفسية، ومقاومة أعلى للضغوط، أما في المدن فيُعزى ارتفاع الضغوط النفسية إلى الكثافة السكانية، ارتفاع تكاليف المعيشة، المتطلبات الاجتماعية والمهنية، والظروف الأمنية المتقلبة، وتتفق هذه النتيجة مع ما عبر عنه أفراد المجموعة البؤرية "حيث قالوا إن المعلمين يواجهون تحديات وظروف ضاغطة، وهذا ينعكس على الحالة النفسية لديهم".

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الساسية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الضغوط النسبية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الضغوط النفسية لدى المعلمين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	111	79	3.05
5 سنوات فأكثر حتى أقل من 10 سنوات	159	80.0	2.71
10 سنوات فأكثر	110	80.5	2.25

يتضح من الجدول (17)، أن هناك تبايناً في مستويات الضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، فالمعلمون ذوو الخبرة الأقل من (5) سنوات لديهم أعلى مستوى للضغوط النفسية بمتوسط (79)، بينما تنخفض الضغوط النفسية مع زيادة سنوات الخبرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (80.0) للمعلمين ذوي خبرة (5) سنوات فأكثر حتى أقل من (10) سنوات، وانخفض إلى (80.5) للمعلمين ذوي خبرة (10) سنوات فأكثر.

جدول (18): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الضغوط النفسية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
---------	--------------	----------------	--------------	----------------	--------------	---------------

مقياس الضغط	بين المجموعات	8.0	2	4.0	1.06	0.3480
داخل	المجموعات	1420.0	377	3.77		
المجموع		1428.0	379			

ويتضح من الجدول (18)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، هذا يشير إلى أن سنوات الخبرة لا تؤثر بشكل كبير على مستويات الضغوط النفسية، وهذا ما أكد عليه أفراد المجموعة البؤرية " أن الضغوط النفسية تتأثر بعوامل متعددة لا ترتبط بالضرورة بفترة عمل المعلم" وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الأحمد، 2020؛ دويكات، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تبعا لسنوات الخبرة، واختلقت مع نتائج دراسة كل من (الكفيري، 2023؛ جبريني وشاهين، 2020) التي أظهرت نتائجها وجود فروق تبعا لسنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:
أولاً: التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:
العمل على توفير برامج منتظمة لدعم صحة المعلمين النفسية، تشمل التدريب على إدارة الضغوط النفسية، والتفكير الإيجابي. تعزيز التواصل الاجتماعي وخلق بيئة داعمة داخل المدرسة لتخفيف العزلة، وزيادة الدعم النفسي، وتعزيز مهارات إدارة الضغوط من خلال دورات تدريبية وورش عمل.

إجراء تقييمات للاحتياجات النفسية والاجتماعية للمعلمين، وتوفير آليات مستمرة لمتابعة وتقييم الدعم النفسي المقدم. تعزيز ثقافة التحفيز والتقدير للمعلمين من خلال الاعتراف بجهودهم وتقديم المكافآت. تبني برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي من قبل الوزارة لتعزيز مهارات إدارة المشاعر وتحسين المناخ الصفّي. ثانياً: المقترحات: استناداً إلى إجراءات الدراسة ونتائجها، يمكن اقتراح الآتي:
دراسة العوامل الشخصية والاجتماعية التي تساهم في تعزيز أو تقليل المنة النفسية لدى المعلمين، مثل الدعم الأسري، العلاقات الاجتماعية، ومستوى التعليم، والتجمع السكاني
إجراء دراسات معمقة حول كيفية تأثير العوامل البيئية والاجتماعية على المنة النفسية والضغوط النفسية بين المعلمين والمعلمات، مع التركيز على الفروقات النوعية.

قائمة المصادر والمراجع
أولاً: المصادر والمراجع العربية:
أبو عين، سامية. (2013). الضغوط النفسية التي تعاني منها المرأة العاملة في الأجهزة الأمنية (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الأحمد، محمد. (2020). المنة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4(9): 125-144.

البلدي، هالة. (2019). الضغوط النفسية لدى العاملات في الأجهزة الفلسطينية في المحافظات الشمالية وعلاقتها بانتمائهن الوطني، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الحلي، حنان. (2021). المنة النفسية والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالتوجه الإيجابي نحو المستقبل لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(9): 2469-487.

جبريني، فلسطين وشاهين، محمد. (2020). المنة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والالتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية. المجلة الدولية للدراسات التربوية، 4(13): 101-558.

دويكات، مصطفى. (2018). الضغوط النفسية والمهنية لدى العاملين في مؤسسات التربية الخاصة شمال الضفة الغربية: فلسطين من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين 31(31): 192-217.

رزق الله، رفيدة وفرح، علي. (2016). فعالية برنامج إرشادي جمعي لخفض الضغوط النفسية لدى أمهات المصابين بالسرطان. مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 7(4): 119-128.

الزيادي، أحمد والخطيب، هاشم. (2001). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: الدار الدولية للنشر.

الشريف، علاء. (2015). فاعلية برنامج إرشادي قائم على خصائص الشخصية المحددة لذاتها لتدعيم المنة النفسية وأثره على خفض الشعور بالاغتراب لدى طلاب الجامعات الفلسطينية (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الشريف، علاء. (2016). المنة النفسية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 36(36): 512-537.

الكفيري، وداد. (2023). الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال المعاقين عقليا في مدينة حائل في ضوء بعض المتغيرات، قطر، مجلة العلوم التربوية، 22: 221-258.

مأمون، عبد الكريم وصامدي، سهام. (2023). المنة النفسية وعلاقتها بنمط التفكير لدى الطالب الجامعي (دراسة ميدانية على طلبة سنة أولى علوم اجتماعية بمركز افلو. الأغواط، الجزائر، مجلة البحوث التربوية، 12(10): 687-702.

- منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط. (2023). تقارير الطوارئ وحالة الصحة في الأراضي الفلسطينية المحتلة. (<http://www.emro.who.int/palestine/>).
وزارة التربية والتعليم العالي. (2023). الكتاب الإحصائي التربوي السنوي. رام الله: مطابع وزارة التربية والتعليم العالي.
ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:
social A. (2004). Experiments with people revelations from, & Gregg, K., R., Abelson Library of Congress In, NJ 07430: Lawrence Erlbaum Associates, psychology. Inc. Mahwah Cataloging.
between the R. (2012). Relationship, & Marton, T., Krizbai, A., Kadar, M., E., Lorincz, Albert emotional tone of personality characteristics tone of psychological immune system and the 23(1):103-155. in adolescents. The New Education Review
& et al. (2019). Determining the burdens and difficulties faced by families with, S, Balci 124-30. doi: 10(2), intellectually disabled children. Journal of Psychiatric Nursing 10.14744/phd.2018.05657.
M. (2016). Association between Resiliency and Post-Traumatic, & Kobylarczyk, N., Bulik Journal of Occupational International, Growth in Firefighters: The Role of Stress Appraisal 1 (22): 40-48. Safety and Economics
D. (2011). Psychological Immunity and Coping Strategies: A study on, A. & Shahi, Dubey 8(2): 36-47. medical Professionals. Indian Journal of Social Science Researches
R. (2011). Relationship between the, T. & Maton, Krizbai, A., Kadar, M., Lorincz, E., Lorincz Characteristics of the Psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. The New Educational Review. 23(1): 103-114.
M. et al. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: Which Role Achievement, Maganona 1(9): 9-20 International Journal of Psychological Research, Motivation
K. (2010). Life expectancy and psychological immunocompetence, & Toth, H., Nagy, A., Olah 4(6): 102- 108. in different cultures. E T C- Empirical Text and Cultures Research

الملاحق

الملحق (أ): مقاييس الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي/ تي المعلم/ة،،،

تقوم الباحثتان بإجراء دراسة بعنوان: "المناخ النفسي وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة"، للمشاركة في مؤتمر ثنائيات الأمل والطموح، ومن أجل ذلك تم تطوير مقاييس الدراسة؛ لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على العبارات المدرجة في المقاييس، بوضع علامة (x) تحت الإجابة المناسبة لكل عبارة، مع العلم أنه لن يتم استخدام بيانات الدراسة إلا لأغراض البحث العلمي. شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم.

الباحثتان:

د. منال سعادة و أ. الاء سجدي

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

ضع إشارة (x) في مربع الإجابة التي تمتلك:

الجنس	ذكر	أنثى
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	من 5 سنوات إلى 10	
نوع التجمع السكني	قرية	مخيم
	مدينة	غير ذلك

القسم الثاني: مقياس الدراسة

الرجاء وضع إشارة (x) في ☐ بجانب الإجابة المناسبة

أولاً: مقياس المناخ النفسي

الرجاء وضع إشارة (x) تحت الإجابة التي تراها مناسبة لكل عبارة

ضع إشارة (x) في المكان الذي تراه مناسب:

مقياس المناخ النفسي:

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	محايد	أحياناً	أبداً
1	أعتقد أنني موفق باختياراتي					
2	أرى أن الأحداث حولي تسير لصالحني					
3	اعتمد على مشاعري بالحكم على العلاقات الشخصية أكثر من عقلي					
4	من خبراتي السابقة، لدي ثقة بالأشياء التي أفعلها					
5	امتلك الكثير من مقومات النجاح في الحياة					
6	أشعر بأن الجميع يحترمني ويقدرني					
7	أعتقد بأنني امتلك كافة الخيارات التي أتمناها					
8	لدي من الإنجازات بحياتي مما يجعلني أفتخر بنفسني					
9	أحافظ على صورة إيجابية لنفسني للمستقبل					
10	أعتقد أن أحلامي ستتحقق يوماً ما					
11	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي					
12	محاولاتي لحل مشكلاتي تشعرنني بالارتياح لأنها مجدية					
13	تساعدني الأحداث الإيجابية في التعبير بسلاسة عن انفعالات					
14	أستاء بسرعة عندما أخطئ					
15	أقبل النقد عندما يوجه لي					
16	أفكراري عن الماضي والمستقبل كثيراً تلهمني					
17	تنتابني مشاعر سلبية بين الحين والآخر دون سبب لها					
18	أستطيع أن أواجه المشكلات مهما كان حجمها					
19	أبدأ أعمال جديدة عند الانتهاء من الأعمال السابقة					
20	أتمنى لو لم أكن متسرعاً في اتخاذ القرارات					
21	أستمع لأراء الآخرين مهما كانت سلبية					

22	أشعر بالتعب بسرعة				
23	أفضل ترتيب كلامي قبل البدء في الكلام				
24	عندما أحل مشكلة، أجد متعة في التحرك لحل مشكلة				
25	أتحلى بالصبر عندما تسير الأمور بشكل عكسي				
26	أفقد تركيزي عندما أعبر عن مشاعري في الأزمات والأوقات الصعبة				
27	أحس بأنني أسيطر على مجريات حياتي				
28	أتخلص بسهولة من مشاعري الحزينة				
29	أرى أن حياتي منظمة				
30	أحس بأنني الوحيد الذي أتعرض للأحداث السلبية				
31	أشعر أنني امتلك القدرة الكافية للتحكم في الاتجاه الذي تسير في حياتي				
32	تتناوبني مشاعر سلبية لمدة طويلة بعد انتهاء الحدث				
33	أشعر بأن لدي الثقة في قدرتي على صنع النجاح بنفسني				
34	أشعر بالطمأنينة تجاه الأيام القادمة				
35	أجد صعوبة في تبرير أفعالي المخالفة لمعتقدات الآخرين				
36	أعتقد بأنني محظوظ في حياتي				
37	عندما أنظر لنفسني الآن، أرى أنني حققت شيئاً مرضياً				
38	تفكيرني بمستقبلي يعطيني شعوراً إيجابياً				
39	أعتقد بأنني موفق باختياراتي				
40	أعتقد للرومانسية في المواقف التي تتطلب ذلك				

ثانياً: مقياس الضغوط النفسية:
الرجاء وضع إشارة (x) تحت الإجابة التي تراها مناسبة لكل عبارة.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالبا	محايد	أحيانا	أبدا
1	أشعر بالإرهاق في أثناء العمل					
2	لدي كثير من المهام المطلوب القيام بها					
3	أشعر بالقلق تجاه مستقبلي					
4	أشعر أنني أكرر نفسي في العمل الذي أقوم به					
5	تزعجني كثرة المناسبات العائلية					
6	ترهقني متطلبات الالتزامات الاجتماعية					
7	أصبحت علاقاتي الاجتماعية محدودة					
8	أواجه صعوبة في التفاهم مع من حولي					
9	أصبح وضعي المادي لا يفي باحتياجاتي					
10	أواجه صعوبة في توفير التزاماتي المادية تجاه أسرتي					
11	أتضايق حينما يطلب أحد أفراد أسرتي نقوداً					
12	أعاني من تراكم الديون علي					
13	أشعر أن وضعي الاقتصادي يسوء يوماً بعد يوم					
14	أشعر أنني محروم من أشياء كثيرة بسبب وضعي المادي					
15	أشعر أن أعباء البيت أكبر من طاقتي					
16	أواجه صعوبة في التوفيق بين عملي والتزاماتي تجاه أسرتي					
17	أشعر بأن صبري ينفذ لكثرة أحداث الحياة المؤلمة					
18	أشعر بالقلق على علاقتي مع أفراد أسرتي					
19	أعاني من المسؤوليات الأسرية التي تفوق قدراتي					
20	أعاني من الإرهاق بسبب أعباء الحياة					
21	أعاني من الفوضى في منزلي					
22	أرى أن وضعي الصحي ليس على ما يرام					

23	أُتغيب باستمرار عن العمل بسبب ظروف في الصحة				
24	أصبحت أنام ساعات أقل من المطلوب يوميا				
25	أصبحت أتناول كمية طعام أقل يوميا				
26	أصبحت مفرط في تناول المنبهات (قهوة، شاي،)				
27	اهتمامي بمظهري بالشكل المناسب لم يعد كما كان سابقا				
28	يزداد شعوري بالقلق إذا تعرضت لوعكة صحية				
29	أصبحت حادة المزاج خلال الفترة الأخيرة				
30	أعاني من اضطراب في النوم				

الملحق (ب): أسئلة المجموعة البؤرية

برتوكول المقابلة

وقت المقابلة: المكان: التاريخ: الشخص:

قبل بدء المقابلة، تم تقديم لمحة بسيطة عن الدراسة من حيث أهدافها وأهميتها وأجبنا عن أسئلتهم، وحصلنا على الموافقة على المشاركة.

السؤال الأول: ما واقع الإدارة الإلكترونية للموارد البشرية لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. كيف تصفون مستوى المنة النفسية بين المعلمين الفلسطينيين في المحافظات الشمالية في ظل الظروف الراهنة؟
 2. كيف يؤثر الضغط النفسي على أداء المعلمين وصحتهم النفسية في بيئة العمل؟
 3. هل هناك علاقة بين مستوى المنة النفسية للمعلمين وقدرتهم على التكيف مع الظروف الراهنة؟
 4. ما هي الاحتياجات والمتطلبات التي يجب توفيرها لدعم المعلمين وتعزيز مناعتهم النفسية في بيئة العمل؟
 5. هل هناك تختلف الضغوط والمنة النفسية بين المعلمين في المحافظات الشمالية بالنسبة لاختلاف الجنس وسنوات الخبرة ومكان السكن؟
- ملاحظة: يتخلل طرح الأسئلة المذكورة، أسئلة أخرى من أجل تحفيزهم على الإجابة، وصولاً إلى النتائج المرجوة من المجموعة البؤرية

مع خالص شكرنا واحترامنا

عنوان الورقة البحثية: الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني المتقدم وعلاقته بتعزيز رفاهية المعلم وتجويد العملية التعليمية وسط التحديات النفسية والاجتماعية

د. أمل محمد عبد الله البدو
الأستاذ المشارك وعضو الهيئة التدريسية في مركز الشرق الأوسط للجامعات
الأمريكية – الإمارات
السيرة الذاتية:



الباحثة أمل محمد عبد الله البدو. بكالوريوس رياضيات، ماجستير مناهج وطرق تدريس، دكتوراه تكنولوجيا تعليم، متخصصة في تدريس مادة الإحصاء ومناهج البحث العلمي ومواد تكنولوجيا التعليم. مدرب دولي معتمد/البورد الدولي لعلماء التنمية البشرية. مقيم دولي معتمد من أكاديمية publons. قمت بنشر 70 بحث علمي في عدد من المجلات العربية والعلمية المحكمة. قمت بتأليف كتاب بعنوان توظيف التكنولوجيا المعاصرة في تدريس الرياضيات، وكتاب دليل الباحث في كتابة البحث العلمي والإجراءات الإحصائية وكتاب بعنوان استراتيجيات الذكاء الاصطناعي تخصيص تجارب التعلم وضمان السلامة. وكتاب رابع مؤلف نسخة باللغة العربية ونسخة باللغة الانجليزية بعنوان 'عقول المستقبل الذكاء الاصطناعي في التعليم. شاركت في العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية. عضوا في لجان المناقشة لطلبة الماجستير والدكتوراه. مدرسة رياضيات سابقا للمرحلة الثانوية في دولة الامارات العربية المتحدة والمملكة الأردنية الهاشمية.

الملخص:

يقدم هذا البحث دراسة معمقة حول الدور الذي يلعبه الذكاء الاصطناعي في تشكيل مستقبل التعليم الإلكتروني، مستكشفاً كيف يمكن لهذه التقنية أن تعزز من جودة وكفاءة التعليم، خاصة في مجالات التعلم المخصص والتقييم التلقائي والتفاعل الذكي بين الطلبة والمحتوى التعليمي. سيتم أيضاً تناول التحديات والفرص التي يجلبها دمج الذكاء الاصطناعي في الأنظمة التعليمية، وتأثير ذلك على الطلبة والمعلمين والمؤسسات التعليمية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي على عينة من معلمي ومعلمات قسبة عمان الأولى والرابعة، والبالغ عددهم 240 معلم، وكانت أداة الدراسة استبانة موزعة على خمسة محاور (المحور الأول أساليب وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني، المحور الثاني تكامل التقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية، المحور الثالث: تخصيص التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي، المحور الرابع: تحليل البيانات ورصد التقدم، المحور الخامس: التحديات والفرص في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني)، وكانت نتائج الدراسة لا تختلف إجابات أفراد العينة باختلاف خبرتهم عن جميع محاور الدراسة. ووجود علاقة ارتباط طردية متوسطة بين المتغير التابع (تطوير التعليم الإلكتروني) وبين جميع المتغيرات المستقلة (المحاور الخمسة). الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التعليم الإلكتروني، الأنظمة التعليمية.

Artificial intelligence in advanced e-learning and its relationship to enhancing teacher well-being and improving the educational process amid psychological and social challenges
:Summary

This research provides an in-depth study of the role that artificial intelligence plays in shaping exploring how this technology can enhance the quality and 'the future of online education ' automatic assessment' especially in areas of personalized learning, efficiency of education and intelligent interaction between students and educational content. The challenges and 'opportunities brought about by integrating artificial intelligence into educational systems are also addressed. The ' and educational institutions' teachers' and its impact on students research utilized a descriptive-analytical methodology on a sample of teachers from the first totaling 240 teachers. The study tool was a questionnaire, and fourth districts of Amman distributed across five axes: the first axis focusing on the methods and techniques of artificial the second on the integration of artificial intelligence, intelligence in online education the ' the third on personalized learning using artificial intelligence technologies in curricula and the fifth on the challenges and 'fourth on data analysis and progress monitoring opportunities in applying artificial intelligence in online education. The study found that the responses of the sample individuals did not differ with varying levels of experience across all there was a moderate positive correlation between the dependent 'study axes. Additionally variable (development of online education) and all the independent variables (the five axes).

. educational systems, e-learning, Keywords: artificial intelligence

المقدمة:

في عصر التكنولوجيا الرقمية المتسارعة، يشهد التعليم الإلكتروني تحولاً جذرياً بفضل تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي. يمكن القول إن الذكاء الاصطناعي لا يعزز فقط العملية التعليمية ولكنه يلعب دوراً حيوياً في تحسين رفاهية المعلمين وسط التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجههم. هذه التحديات تشمل الإجهاد المهني، والاحتراق النفسي، والتفاعل الاجتماعي في بيئات التعلم الرقمية، والتي يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم حلولاً فعالة لها.

يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم من خلال توفير أدوات تدريس متقدمة مثل نظم التدريس الذكية والروبوتات التعليمية. هذه الأدوات تساعد في تقديم تعليم شخصي يتناسب مع احتياجات كل طالب على حدة، مما يعزز من فعالية العملية التعليمية ويزيد من تحصيل الطلاب الأكاديمي. على سبيل المثال، يمكن للنظم الذكية تحليل أداء الطلاب وتقديم توصيات مخصصة لتحسين أدائهم الأكاديمي (Holstein, K., et al. 2018).

فيما يتعلق برفاهية المعلمين، يلعب الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في تقليل العبء الإداري والتعليمي. من خلال استخدام تقنيات مثل الروبوتات والمساعدات الافتراضية، يمكن للمعلمين التركيز على الأنشطة التعليمية الأساسية بدلاً من المهام الروتينية المتكررة. إضافة إلى ذلك، تساعد هذه التقنيات في تحسين تفاعل الطلاب مع المعلمين من خلال توفير دعم فوري ومخصص لكل طالب، مما يعزز من رضا المعلمين عن عملهم ويقلل من مستويات الإجهاد والاحتراق النفسي (Islam, N., & Slack, M., Beer (F. 2015)).

مشكلة الدراسة:

في ظل التوسع المتزايد في استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم، وتحديدًا التعليم الإلكتروني، يبرز الذكاء الاصطناعي كأداة واعدة لتعزيز جودة وكفاءة العملية التعليمية. ومع ذلك، تواجه عملية دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم عن بُعد عدة تحديات رئيسية تشكل محوراً لهذا البحث. تتمثل هذه التحديات في: على الرغم من القدرات الكبيرة للذكاء الاصطناعي في توفير تجارب تعليمية مخصصة، لا يزال هناك نقص في الأنظمة القادرة على تقييم وتكييف المحتويات وأساليب التعلم بدقة مع احتياجات كل طالب بشكل فردي. وكيف يمكن جعل التفاعل بين الطلبة يحاكي الجودة والطبيعة الإنسانية للتفاعل في الفصول الدراسية التقليدية. وجود تحديات الأخلاقية المرتبطة باستخدام البيانات في تحسين الأداء التعليمي. أيضاً ضمان توفير فرص متساوية للجميع للوصول إلى التقنيات التعليمية المتقدمة. تكيف المعلمون مع التكنولوجيات الجديدة، وخاصة تلك التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي. قياس فعالية الذكاء الاصطناعي في تحسين نتائج التعليم بظل تحدياً، إذ يتطلب تطوير معايير وأدوات تقييم قادرة على تحليل وتقييم الأثر التعليمي بدقة وموضوعية.

من خلال تناول هذه المشكلات، يسعى البحث إلى ليس فقط تحديد الفجوات في المعرفة والممارسة، بل أيضاً إلى المساهمة في تطوير استراتيجيات تنفيذية تتخطى هذه التحديات.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذا البحث في تقديم رؤى جديدة حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعليم الإلكتروني، مما يساهم في دعم رفاهية المعلمين وتحسين جودة التعليم. كما يهدف البحث إلى تحديد الاستراتيجيات الفعالة لمواجهة التحديات النفسية والاجتماعية التي قد تعيق تقدم العملية التعليمية، وبالتالي تمكين المعلمين من تقديم أفضل ما لديهم في بيئة تعليمية متقدمة ومتكاملة.

تبرز الدراسة كيف يمكن للتقنيات أن تساهم في تقديم محتوى تعليمي موجه نحو احتياجات الطلبة المتنوعة والرفع من مستوى تفاعلهم واستيعابهم.

تقليل الفجوات التعليمية.

توفر الدراسة بيانات وتحليلات يمكن أن تستخدم لصياغة السياسات التعليمية وتطوير البرامج التعليمية. تشجع الدراسة على الابتكار والتجريب في استخدام الذكاء الاصطناعي بطرق يمكن أن تحدث تغييراً نوعياً في التعليم، مثل تطوير برامج تعليمية ذكية وتقنيات تقييم متقدمة تتجاوز الأساليب التقليدية.

أهداف الدراسة:

تحليل دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الإلكتروني. فحص التحديات والعقبات التي تواجه دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني. استكشاف الإمكانيات المستقبلية للذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني. استكشاف كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني بما يساهم في تحسين رفاهية المعلم ورفع جودة العملية التعليمية، مع التركيز على كيفية مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية التي يواجهها المعلمون في هذا السياق.

فرضيات الدراسة: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على كل محور من محاور الدراسة الخمسة عند مستوى $\alpha=0.05$ حسب متغير الخبرة؟ هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاصطناعي وتطوير التعليم الإلكتروني؟

منهج الدراسة: اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي كمنهج مناسب للدراسة. ويعرف المنهج الوصفي التحليلي. حدود الدراسة:

الحد المكاني: المملكة الأردنية الهاشمية.

الحد الموضوعي: دراسة الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني المتقدم وعلاقته بتعزيز رفاهية المعلم وتجويد العملية التعليمية وسط التحديات النفسية والاجتماعية

الحدود البشرية: المعلمين والمعلمات في مدارس عمان.
الإطار النظري:

دور الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية:

يعد الذكاء الاصطناعي من التقنيات الحديثة التي أحدثت ثورة في مختلف المجالات، ومنها مجال التعليم. يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وزيادة فاعلية العملية التعليمية من خلال تقديم أدوات وتقنيات متقدمة تساعد المعلمين والطلاب على حد سواء.

تحسين التفاعل بين المعلم والطالب: تعتبر نظم التدريس الذكية من أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث تتيح هذه النظم تقديم دعم فوري ومخصص للطلاب، مما يعزز من تفاعلهم وفهمهم للمحتوى التعليمي. تقدم هذه النظم توصيات بناءً على تحليل أداء الطلاب وتحديد نقاط الضعف والقوة لديهم، مما يساعد المعلمين في توجيه الجهود التعليمية بشكل أكثر فاعلية.

أظهرت دراسة أن نظم التدريس الذكية يمكن أن تزيد من تحصيل الطلاب بنسبة تصل إلى 25% من خلال توفير تعليم مخصص يلبي احتياجات كل طالب على حدة. (Holstein et al، 2018).

تطوير المناهج التعليمية: يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين المناهج الدراسية من خلال تحليل البيانات الضخمة المتعلقة بأداء الطلاب ومراجعاتهم، مما يمكن المؤسسات التعليمية من تحديث وتحسين المناهج باستمرار لتلبية احتياجات الطلاب وتوقعات سوق العمل.

تشير الأبحاث إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات التعليمية يساعد في تحديد الفجوات في المناهج وتقديم توصيات لتحسينها. (Ifenthaler et al، 2019).

دعم المعلمين: يساهم الذكاء الاصطناعي في تخفيف العبء الإداري عن المعلمين من خلال تقديم أدوات تساعد في إدارة الصفوف الدراسية وتقييم أداء الطلاب بشكل آلي، مما يتيح للمعلمين التركيز أكثر على العملية التعليمية.

استخدام الروبوتات والمساعدات الافتراضية يمكن أن يقلل من الوقت الذي يقضيه المعلمون في المهام الإدارية بنسبة تصل إلى 30%. (Kukulska-Hulme et al، 2020).

تعزيز التعلم التفاعلي: تساعد تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز المدعومة بالذكاء الاصطناعي في خلق بيئات تعلم تفاعلية تحاكي الواقع، مما يعزز من فهم الطلاب وتفاعلهم مع المواد التعليمية. حيث أظهرت دراسة أن استخدام الواقع الافتراضي في التعليم يمكن أن يزيد من مشاركة الطلاب بنسبة تصل إلى 40%. (Lee et al، 2019).

التحديات والاعتبارات: على الرغم من الفوائد العديدة للذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن هناك تحديات يجب مراعاتها مثل قضايا الخصوصية والأمان، والاحتياج إلى تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات بشكل فعال.

يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية من خلال تطوير المناهج، دعم المعلمين، وتعزيز التفاعل بين المعلم والطالب. ومع ذلك، يجب مراعاة التحديات المرتبطة بهذه التقنية لضمان تحقيق أقصى استفادة منها.

الابتكار في التقييم والاعتماد: استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الطلبة يمكن أن يتجاوز الاختبارات التقليدية من خلال تقديم أساليب تقييم مبتكرة تعتمد على التحليل الفوري للأداء الطلابي وتفاعلهم مع المواد التعليمية، مما يوفر تقييماً أكثر دقة وشمولية للتعلم. (البدو، 2024)

الأثر المترتبة على التكامل بين الذكاء الاصطناعي والتعليم الإلكتروني على الطلبة والمعلمين:
الأثر على الطلبة:

تحسين الأداء الأكاديمي: يساهم الذكاء الاصطناعي في تقديم تعليم مخصص لكل طالب بناءً على احتياجاته وقدراته الفردية، مما يساعد في تحسين الأداء الأكاديمي. النظم التعليمية الذكية تحلل أداء الطلاب وتقدم توصيات محددة لتحسين مستواهم التعليمي.

على سبيل المثال، تشير دراسة لـ (Ifenthaler et al، 2019) إلى أن نظم التحليل التعليمي يمكنها تحديد نقاط الضعف في أداء الطلاب وتقديم خطط تعليمية مخصصة لتحسينها.

تعزيز التفاعل والمشاركة: تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي مثل الروبوتات التعليمية والمساعدات الافتراضية في زيادة تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، مما يزيد من مشاركتهم وانخراطهم في العملية التعليمية. ولقد أظهرت دراسة لـ (Lee et al، 2019) أن استخدام الروبوتات في الفصول الدراسية يمكن أن يحسن من تفاعل الطلاب بنسبة تصل إلى 40%.

دعم التعلم الذاتي: يمكن للطلاب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتعلم الذاتي خارج الفصول الدراسية. هذه التطبيقات توفر محتوى تعليمي متنوع وتفاعلي يمكن الوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان. دراسة لـ (Kukulska-Hulme et al، 2020) أشارت إلى أن تطبيقات التعلم الذاتي المدعومة بالذكاء الاصطناعي تساعد في تعزيز الاستقلالية التعليمية لدى الطلاب.

الأثر على المعلمين:

تقليل العبء الإداري: يساعد الذكاء الاصطناعي في أتمتة العديد من المهام الإدارية مثل تصحيح الواجبات وتنظيم الفصول الدراسية، مما يتيح للمعلمين التركيز على الأنشطة التعليمية الأساسية. أظهرت دراسة لـ (Kukulska-Hulme et al، 2020) أن الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي يمكن أن تقلل من الوقت الذي يقضيه المعلمون في المهام الإدارية بنسبة تصل إلى 30%.

تحسين جودة التدريس: يوفر الذكاء الاصطناعي تحليلات دقيقة حول أداء الطلاب والتي يمكن استخدامها لتطوير أساليب التدريس وتحسين جودة التعليم. المعلمون يمكنهم الاستفادة من هذه البيانات لتحديد الاستراتيجيات الأكثر فعالية في تدريس مواد معينة. دراسة لـ (Holstein et al. 2018) أوضحت أن نظم التحليل الذكي يمكن أن تساعد المعلمين في تصميم دروس أكثر تحدياً وتفاعلية.

دعم الصحة النفسية والمعنوية: يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي تقديم دعم للمعلمين في إدارة الضغط النفسي والاحتراق الوظيفي من خلال توفير حلول تكنولوجية تسهل إدارة الصفوف والتفاعل مع الطلاب. دراسة لـ (Sulla & Rollo 2021) بينت أن المعلمين الذين يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس يشعرون بضغط أقل ورضا أكبر عن عملهم. استشراف مستقبل التعليم الإلكتروني المعتمد على الذكاء الاصطناعي:

يعد الذكاء الاصطناعي من أهم الأدوات التي ستشكل مستقبل التعليم الإلكتروني، حيث يمكنه تحسين تجربة التعلم لكل من الطلاب والمعلمين بطرق متعددة. يعتمد هذا التحول على القدرة الفريدة للذكاء الاصطناعي في تقديم تعليم مخصص، ودعم المعلمين، وتحسين التفاعل، وتحليل البيانات بشكل فعال.

تحسين تجربة التعلم الشخصية: من المتوقع أن يساهم الذكاء الاصطناعي في تقديم تجربة تعلم مخصصة لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية. ستساعد أنظمة التعلم الذكية في تحليل أداء الطلاب وتقديم توصيات مخصصة لتحسين أدائهم الأكاديمي.

أظهرت دراسة لـ (Ifenthaler et al. 2019) أن نظم التحليل التعليمي التي تستخدم الذكاء الاصطناعي يمكنها تحديد نقاط الضعف لدى الطلاب وتقديم خطط تعليمية مخصصة لتحسينها.

دعم المعلمين: سيظل دور المعلمين حيوياً، ولكن مع تعزيز قدراتهم من خلال الأدوات الذكية. ستساعد هذه الأدوات في أتمتة المهام الروتينية مثل تصحيح الواجبات وإدارة الصفوف، مما يتيح للمعلمين التركيز على تطوير المناهج وتقديم تعليم ذي جودة عالية.

تشير الأبحاث إلى أن الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي يمكن أن تقلل من الوقت الذي يقضيه المعلمون في المهام الإدارية بنسبة تصل إلى 30%، مما يزيد من فعالية العملية التعليمية (Kukulka-Hulme et al. 2020).

تحسين التفاعل والمشاركة: يمكن لتقنيات الواقع الافتراضي والمُعزز المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن تخلق بيئات تعلم تفاعلية وغمامرة، مما يزيد من مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي. هذه التقنيات يمكن أن تحاكي التجارب العملية وتوفر فرص تعلم جديدة وغير تقليدية. دراسة لـ (Lee et al. 2019) أظهرت أن استخدام الواقع الافتراضي في التعليم يمكن أن يزيد من مشاركة الطلاب بنسبة تصل إلى 40%.

تحليل البيانات واتخاذ القرارات: يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل كميات ضخمة من البيانات التعليمية لتقديم رؤى وتوصيات تساعد المؤسسات التعليمية في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن تطوير المناهج وتحسين أساليب التدريس. تظهر الدراسات أن استخدام التحليل الذكي للبيانات يمكن أن يساهم في تحسين جودة التعليم من خلال تقديم توصيات قائمة على بيانات حقيقية (Holstein et al. 2018).

تحديات المستقبل: مع الفوائد العديدة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي، هناك أيضاً تحديات تتعلق بالخصوصية والأمان، بالإضافة إلى الحاجة إلى تدريب المعلمين والطلاب على استخدام هذه التقنيات بشكل فعال. دراسة لـ (Sulla & Rollo 2021) توضح أن التعامل مع الضغط النفسي والاحتراق الوظيفي يمكن أن يكون تحدياً، حيث يجب تقديم الدعم المناسب للمعلمين لتبني واستخدام هذه التقنيات الجديدة بشكل فعال.

في المستقبل، من المتوقع أن يعزز الذكاء الاصطناعي من جودة التعليم الإلكتروني من خلال تقديم تجارب تعلم مخصصة، ودعم المعلمين، وتحسين التفاعل، وتحليل البيانات بشكل فعال. ومع ذلك، يجب مواجهة التحديات المتعلقة بالخصوصية والأمان وتدريب المستخدمين لضمان تحقيق أقصى استفادة من هذه التقنيات المتقدمة. الأخلاقيات في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

إن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يقدم فرصاً هائلة لتحسين العملية التعليمية وتقديم تجارب تعلم مخصصة وفعالة. ومع ذلك، فإن هذه التكنولوجيا تثير أيضاً مجموعة من القضايا الأخلاقية التي يجب مراعاتها لضمان الاستخدام العادل والأمن والفعال لها.

الخصوصية والأمان: واحدة من أكبر التحديات الأخلاقية هي حماية خصوصية الطلاب والمعلمين. يتطلب الذكاء الاصطناعي جمع كميات كبيرة من البيانات الشخصية لتحليلها واستخدامها في تحسين العملية التعليمية. دراسة (Holstein et al. 2018) أشارت إلى أن نظم التعليم الذكية تجمع بيانات مفصلة حول أداء الطلاب وسلوكهم التعليمي، مما يثير قضايا حول كيفية حماية هذه البيانات من الوصول غير المصرح به واستخدامها بشكل مسؤول.

التحيز والعدالة: قد تحتوي خوارزميات الذكاء الاصطناعي على تحيزات غير مقصودة تؤدي إلى نتائج غير عادلة. يجب تصميم هذه الخوارزميات بشكل يضمن العدالة والشمولية لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية أو الاجتماعية. دراسة (Ifenthaler et al. 2019) ناقشت كيفية تأثير التحيزات في البيانات المستخدمة لتدريب نظم الذكاء الاصطناعي على القرارات التعليمية، مؤكدة على ضرورة مراقبة وتصحيح هذه التحيزات لضمان العدالة.

الشفافية والمساءلة: يجب أن تكون نظم الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم شفافة في كيفية عملها واتخاذ قراراتها. يجب أن يكون المعلمون وأولياء الأمور والطلاب قادرين على فهم كيفية اتخاذ القرارات القائمة على الذكاء الاصطناعي

وأن يكون هناك آلية للمساءلة في حال حدوث أخطاء. دراسة (Kukulska-Hulme et al., 2020): أكدت على أهمية الشفافية في خوارزميات الذكاء الاصطناعي التعليمية لضمان الثقة والمصادقية في النتائج التي تقدمها هذه النظم. التأثير النفسي والاجتماعي: قد يؤثر استخدام الذكاء الاصطناعي على العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وكذلك على التفاعل الاجتماعي داخل الفصول الدراسية. يجب ضمان أن تعزز التكنولوجيا التعليم بدلاً من أن تحل محل التفاعل البشري الضروري. دراسة (Lee et al., 2019): تناولت التأثيرات النفسية والاجتماعية لاستخدام الروبوتات التعليمية على التفاعل بين الطلاب والمعلمين، مشيرة إلى ضرورة استخدام هذه التقنيات لتعزيز العلاقات التعليمية بدلاً من إضعافها. الدراسات العربية:

دراسة منشورة في "مجلة التعليم الإلكتروني": أكدت على ضرورة تبني سياسات واضحة لحماية خصوصية البيانات المستخدمة في نظم التعليم الذكية، مشددة على أهمية الشفافية والمساءلة لضمان استخدام آمن وأخلاقي لهذه التقنيات. كتاب "أخلاقيات الذكاء الاصطناعي" للدكتور أحمد زكي: يتناول الكتاب القضايا الأخلاقية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم، ويوفر إرشادات حول كيفية التعامل مع هذه القضايا لضمان الاستخدام الأخلاقي والمسؤول للتكنولوجيا.

تعتبر الأخلاقيات جزءاً أساسياً من استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. يجب مراعاة حماية الخصوصية، وضمان العدالة، والشفافية، ومعالجة التأثيرات النفسية والاجتماعية لضمان أن تكون هذه التكنولوجيا أداة لتحسين التعليم بدلاً من أن تكون مصدراً للمشكلات الجديدة. يجب أن تستمر الأبحاث والمناقشات حول هذه القضايا لضمان استخدام آمن ومسؤول لهذه التقنيات المتقدمة.

الدراسات السابقة:

دراسة 1: (2019): العنوان: The Role of AI in Enhancing Teacher Well-Being and Educational Quality amid Psychological and Social Challenges، الدولة: الولايات المتحدة: هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز رفاهية المعلمين وتحسين جودة التعليم في مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية. والمنهج المتبع: استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي من خلال مقابلات متعمقة مع مجموعة من المعلمين الذين يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس. وأهم النتائج: أظهرت الدراسة أن استخدام الذكاء الاصطناعي يقلل من العبء الإداري على المعلمين، مما يتيح لهم المزيد من الوقت للتركيز على تطوير المحتوى التعليمي. ولقد أشار المعلمون إلى أن التقنيات الذكية ساعدتهم في التعرف على نقاط ضعف الطلاب وتقديم دعم مخصص لهم، مما أدى إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب. وأوصت الدراسة تشجيع تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في المدارس بشكل أوسع. وتوفير تدريب مكثف للمعلمين على استخدام هذه التقنيات بفعالية. وضرورة تطوير سياسات لحماية خصوصية البيانات المستخدمة في هذه التقنيات.

دراسة 2: (2019): العنوان: Artificial Intelligence in Education: Enhancing Teacher Well-being and Addressing Psychological Challenges، الدولة: كندا، استهدفت الدراسة فحص تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على رفاهية المعلمين وتخفيف التحديات النفسية المرتبطة بالتدريس في بيئات التعلم الإلكتروني. والمنهج المتبع: استخدمت الدراسة منهج البحث الكمي من خلال استبيانات وزعت على معلمين في مختلف المدارس التي تبنت تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريسها. وأهم النتائج: وجدت الدراسة أن المعلمين الذين يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي أفادوا بانخفاض مستويات التوتر والإجهاد النفسي مقارنة بأقرانهم. ساهمت الأدوات الذكية في تحسين تفاعل الطلاب، مما زاد من رضا المعلمين عن العملية التعليمية. وأوصت الدراسة تعزيز الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين من خلال توفير موارد إضافية. وضرورة تضمين برامج تدريبية حول الصحة النفسية في الدورات التدريبية للمعلمين.

دراسة 3: (2021): العنوان: Impact of AI on Teacher Well-being and Educational Quality in Saudi Arabia، الدولة: المملكة العربية السعودية، هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير الذكاء الاصطناعي على رفاهية المعلمين وجودة التعليم في المملكة العربية السعودية، مع التركيز على التحديات النفسية والاجتماعية. والمنهج المتبع: استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة من خلال تحليل بيانات المدارس التي اعتمدت على تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل كامل. وأهم النتائج: أظهرت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي ساهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم من خلال تقديم توصيات تعليمية مخصصة للطلاب. ولاحظت الدراسة انخفاضاً في معدلات الاحتراق الوظيفي بين المعلمين الذين استخدموا تقنيات الذكاء الاصطناعي. وأوصت الدراسة ضرورة تبني سياسات واضحة لحماية البيانات. وتوفير دعم تقني مستمر للمعلمين لضمان الاستخدام الأمثل لهذه التقنيات.

دراسة 4: دراسة ل (خليدة، 2023). بعنوان تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني (التعليم الرقمي). تسعى هذه الدراسة لمعرفة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني أو ما يعرف بالتعليم عن بعد أو التعليم الرقمي، باعتباره يمكن من فتح آفاقاً جديدة في المناهج الدراسية وتقنيات التعليم عن بعد، وهذا ما جعل التربويين يعملون على اغتنام هذه الخدمات والمزايا الفريدة التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأغراض التعليم عموماً، مع ضرورة الحرص على الاستخدام الجيد لنجاح البرامج التعليمية.

دراسة 5: دراسة ل (عيد الوهاب وآخرون، 2023) بعنوان تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلبة الفائقين بالمرحلة الثانوية. استهدف الدراسة تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلبة الفائقين بالمرحلة الثانوية، وتعرف أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية أبعادها، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بأبعاد الذات اللغوية الإبداعية بلغت (27) بعداً، ومقياس الذات اللغوية الإبداعية، واتباع البحث المنهج شبه التجريبي، باستخدام التصميم التجريبي

ذي المجموعة الواحدة، وتكونت مجموعة البحث من (30) طالباً من الطلبة الفائقين بالصف الثالث الثانوي الأزهري، وتم إجراء التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في أبعاد الذات اللغوية الإبداعية ككل، وعلى الأبعاد الرئيسة له كل على حدة لصالح التطبيق البعدي، وجاء الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (0.01)، وكان حجم الأثر للتطبيقات الذكاء الاصطناعي كبيراً؛ حيث بلغت نسبته (0.99).
الإجراءات:

العينة: تكونت عينة الدراسة من معلمين ومعلمات تابعين لقصبة عمان الأولى والرابعة في المملكة الأردنية الهاشمية.
جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	النسبة المئوية	التكرار
أقل من 5 سنوات	5.4	13
من 5 - 10 سنوات	24.2	58
من 11 - 15 سنة	55.0	132
16 سنة فأكثر	15.4	37
المجموع	100.0	240

أداة الدراسة: تم تصميم استبانة مكونة من (30) فقرة تبحث حول دور الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني وتشتمل على الخمس محاور كل محور مكون من (6) فقرات والمحاور هي: أساليب وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني، تكامل التقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية، تخصيص التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي، تحليل البيانات ورصد التقدم، التحديات والفرص في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني.
الخصائص السكومترية لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية، وكانت النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (2) معامل ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
أساليب وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني	0.629**	0.000
تكامُل التقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية	0.639**	0.000
تخصيص التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي	0.601**	0.000
تحليل البيانات ورصد التقدم	0.650**	0.000
التحديات والفرص في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني	0.762**	0.000
الكلية	0.695	0.000

النتائج: تم إيجاد معادلة كرونباخ ألفا بلغت (0.839) قريبة جداً من الواحد الصحيح مما يعني أن هنالك ثبات مرتفع.
جدول رقم (3) معاملات كرونباخ ألفا للمحاور الدراسية:

الرقم	المحاور	معامل ألفا كرونباخ
1	أساليب وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني	0.808
2	تكامُل التقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية	0.495
3	تخصيص التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي	0.568
4	تحليل البيانات ورصد التقدم	0.585
5	التحديات والفرص في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني	0.480
	معامل كرونباخ ألفا الكلية	0.839

نتائج الدراسة:

للتحقق من الفرضية الأولى على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى إختلاف متغير الخبرة استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى إختلاف متغير الخبرة.

جدول رقم (4) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى إختلاف العمر:

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	قيمة مستوى الدلالة الإحصائية	حالة الدالة
المحور الأول أساليب وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	16.427	3	5.476	0.925	0.429	غير دالة
	داخل المجموعات	1396.756	236	5.918			
	الكلية	1413.183	239				
المحور الثاني تكامل التقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية	بين المجموعات	39.148	3	13.049	1.762	0.155	غير دالة
	داخل المجموعات	1747.814	236	7.406			
	الكلية	1786.963	239				
المحور الثالث: تخصيص التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	15.355	3	5.118	0.620	0.603	غير دالة
	داخل المجموعات	1947.578	236	8.252			
	الكلية	1962.933	239				

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	قيمة دلالة الإحصائية	حالة الدالة
المحور الرابع: تحليل البيانات ورصد التقدم	بين المجموعات	4.424	3	1.475	0.192	0.902	غير دالة
	داخل المجموعات	1817.159	236	7.700			
	الكل	1821.583	239				
المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	قيمة دلالة الإحصائية	حالة الدالة
المحور الخامس: التحديات والفرص في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	16.863	3	5.621	1.277	0.283	غير دالة
	داخل المجموعات	1038.721	236	4.401			
	الكل	1055.583	239				

يتضح من الجدول (4) الفروق بين متوسطات الخبرة مع (المحور الأول أساليب وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني) لأفراد العينة في أداة الدراسة فمن خلال قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لإختبار (F) التي بلغت (0.925) مقارنتها بقيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.429) أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة مع المحور الأول أساليب وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني العينة في أداة الدراسة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

يتضح من الجدول أعلاه الفروق بين متوسطات الخبرة مع (تكامل التقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية) لأفراد العينة في أداة الدراسة فمن خلال قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لإختبار (F) التي بلغت (1.762) مقارنتها بقيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.155) أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة مع المحور الثاني تكامل التقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية لأفراد العينة في أداة الدراسة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

يتضح من الجدول أعلاه الفروق بين متوسطات الخبرة مع (المحور الثالث: تخصيص التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي) لأفراد العينة في أداة الدراسة فمن خلال قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لإختبار (F) التي بلغت (0.620) مقارنتها بقيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.603) أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة مع المحور الثالث: تخصيص التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي لأفراد العينة في أداة الدراسة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

يتضح من الجدول أعلاه الفروق بين متوسطات الخبرة مع (تحليل البيانات ورصد التقدم) لأفراد العينة في أداة الدراسة فمن خلال قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لإختبار (F) التي بلغت (0.192) مقارنتها بقيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.902) أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة مع المحور الرابع: تحليل البيانات ورصد التقدم لأفراد العينة في أداة الدراسة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

يتضح من الجدول أعلاه الفروق بين متوسطات الخبرة مع (التحديات والفرص في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني) لأفراد العينة في أداة الدراسة فمن خلال قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لإختبار (F) التي بلغت (1.277) مقارنتها بقيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.283) أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة مع المحور الخامس: التحديات والفرص في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني لأفراد العينة في أداة الدراسة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

الجدول أعلاه عبارة عن الفروق بين خبرة أفراد العينة الدراسة في ابعاد أداة الدراسة فمن خلال قيم مستويات الدلالة الإحصائية المقابلة لكل بعد نجدها أكبر من (0.05) مما يعني ان سنوات الخبرة لأفراد العينة الدراسة ليس لها تأثير على اجابات أفراد العينة على محاور الدراسة عند مستوى دلالة احصائي (0.05)، أي لا تختلف إجابات أفراد العينة باختلاف خبرتهم مع جميع محاور الدراسة.

للتحقق من الفرضية الثانية:

الفرض الصفري H_0 : لا توجد علاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعليم الإلكتروني في العينة محل الدراسة.

الفرض البديل H_1 : توجد علاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعليم الإلكتروني في العينة محل الدراسة.

جدول رقم (5) يوضح معامل الارتباط بين المتغير التابع (النوع) مع المتغيرات المستقلة (المحور الأول: أساليب وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني، المحور الثاني: تكامل التقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية، المحور الثالث: تخصيص التعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي، المحور الرابع: تحليل البيانات ورصد التقدم، المحور الخامس: التحديات والفرص في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني).

من الجدول رقم (5) أعلاه يتضح لنا وجود علاقة ارتباط طردية متوسطة بين المتغير التابع وبين جميع المتغيرات المستقلة (0.000) دالاً احصائياً بمستوى دلالة احصائية معنوية أقل من 0.05.

جدول رقم (5) معاملات الارتباطات: (Correlations):

النوع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	النوع	معامل الارتباط بيرسون
1.000	.078	.127	.061	.112	.074	النوع	
.078	1.000	.440	.272	.306	.323	الأول	
.127	.440	1.000	.412	.426	.340	الثاني	
.061	.272	.412	1.000	.414	.320	الثالث	
.112	.306	.426	.414	1.000	.383	الرابع	
.074	.323	.340	.320	.383	1.000	الخامس	
.	.115	.025	.173	.041	.127	النوع	مستوى الدلالة الاحصائية
.115	.	.000	.000	.000	.000	الأول	
.025	.000	.	.000	.000	.000	الثاني	
.173	.000	.000	.	.000	.000	الثالث	
.041	.000	.000	.000	.	.000	الرابع	
.127	.000	.000	.000	.000	.	الخامس	
240	240	240	240	240	240	النوع	العينة
240	240	240	240	240	240	الأول	
240	240	240	240	240	240	الثاني	
240	240	240	240	240	240	الثالث	
240	240	240	240	240	240	الرابع	
240	240	240	240	240	240	الخامس	

من الجدول رقم (6) أعلاه يوضح معامل الارتباط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة (0.144) ومربع معامل الارتباط (0.021)، ومربع معامل الارتباط المعدل (-0.004-) والخطأ التقديري (0.18027)، بمعنى معنوية الاختبار.

جدول رقم (6) يوضح مخلص النموذج معامل الارتباط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة

نموذج	الخطأ التقديري	مربع معامل الارتباط المعدل	مربع معامل الارتباط	معامل الارتباط
	0.18027	-0.004-	0.021	0.144a
a. Predictors: (Constant)				
b. Dependent Variable: تطوير التعليم الإلكتروني				

الاستنتاجات:

الاستنتاجات للطلاب:

يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم تعليم مخصص يلبي احتياجات كل طالب على حدة، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة فهم المواد الدراسية. يُظهر التحليل الذكي لأداء الطلاب نقاط الضعف والقوة، مما يمكن المعلمين من تقديم دعم مخصص لتحسين النتائج الأكاديمية.

تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل الواقع الافتراضي والمعزز تساعد في خلق بيئات تعليمية تفاعلية وغامرة، مما يزيد من مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع المواد التعليمية. الدراسة تظهر أن الطلاب الذين يستخدمون هذه التقنيات يظهرون اهتماماً أكبر واستعداداً للمشاركة.

يمكن للطلاب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتعلم الذاتي خارج الفصول الدراسية، مما يعزز استقلاليتهم وقدرتهم على إدارة وقتهم بفعالية. هذه التطبيقات توفر محتوى تعليمي متنوع يتماشى مع مستوى كل طالب.

الاستنتاجات للمعلم:

تسهل أدوات الذكاء الاصطناعي في أتمتة المهام الروتينية مثل تصحيح الواجبات وإعداد الخطط الدراسية، مما يتيح للمعلمين وقتاً أكبر للتركيز على تطوير المناهج التعليمية وتقديم تعليم ذو جودة عالية.

يوفر الذكاء الاصطناعي تحليلات دقيقة حول أداء الطلاب، مما يساعد المعلمين في تطوير استراتيجيات تدريس فعالة ومخصصة لكل طالب. هذه التحليلات تمكن المعلمين من تقديم دعم مستهدف لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي تقديم دعم للمعلمين في إدارة الضغط النفسي والاحتراف الوظيفي. الأدوات الذكية تقلل من العبء الإداري وتساعد في تحسين تفاعل الطلاب، مما يعزز رضا المعلمين ويقلل من مستويات الإجهاد. التوصيات:

توفير التدريب المستمر للمعلمين: يجب توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في الفصول الدراسية.

ضمان حماية البيانات وخصوصية الطلاب: يجب تطوير سياسات صارمة لحماية البيانات الشخصية للطلاب والمعلمين وضمان استخدامها بشكل مسؤول وآمن.

تطوير أدوات تعليمية مخصصة: تشجيع تطوير أدوات تعليمية مخصصة تستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم تعليم مخصص يتماشى مع احتياجات كل طالب.

تعزيز الشفافية والمساءلة: يجب أن تكون نظم الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم شفافة في كيفية عملها واتخاذ قراراتها، مع وجود آليات للمساءلة في حال حدوث أخطاء.

دعم الصحة النفسية للمعلمين: تقديم برامج دعم نفسي واجتماعي للمعلمين لمساعدتهم في التعامل مع الضغوط النفسية والاحترق الوظيفي.

تشجيع الابتكار في التقنيات التعليمية: يجب دعم البحوث والتطوير في مجال تقنيات التعليم المدعومة بالذكاء الاصطناعي وتشجيع الابتكار في هذا المجال.

إشراك المجتمع التعليمي: إشراك المعلمين، الطلاب، وأولياء الأمور في عملية تطوير وتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

المقترحات:

أعداد دراسات عن الذكاء الاصطناعي وعلاقته بتعزيز رفاهية المعلم وتجويد العملية التعليمية المعاصرة.

المصادر:

1. العربية:

-البند، أمل محمد عبدالله. (2024). استراتيجيات الذكاء الاصطناعي تخصيص تجارب التعلم وضمان السلامة. مكتبة النور الإلكترونية.

خليدة، مهرب. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني (التعليم الرقمي). مخبر علم النفس وجودة الحياة - جامعة تمناست - الجزائر. المجلد 7، العدد 25، يناير 2023، الصفحة 313-334.

عبد الوهاب، و محمود و رشوان، أحمد عبدالفتاح؛ عبدالرازق مختار؛ أحمد محمد علي. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلبة الفائزين بالمرحلة الثانوية. كلية التربية- جامعة أسيوط. المجلد 39، العدد 1، يناير 2023، الصفحة 109-135.

الأجنبية:

et al. (2018). AI-Enhanced Education: Teaching and Learning Reimagined. ، K. Holstein Springer.

J. Y. K. (2019). Utilising learning analytics for study success: ، & Yau، D. K.، Mah، D.، Ifenthaler Reflections on current empirical findings. Springer.

F. (2015). E-Learning Challenges Faced by Academics in Higher ، & Slack، M.، Beer، N.، Islam Education: A Literature Review. Journal of Education and Training Studies.

et al. (2020). Innovating pedagogy 2020: Open University innovation ، A.، Kukulska-Hulme report 8. The Open University.

P.-Y. (2019). Impacts of an AI-based chatbot on college ، & Chen، G.-J.، Hwang، Y.-F.، Lee and ، learning attitude، self-efficacy، academic performance، students' after-class review motivation. Educational Technology Research and Development.

online pedagogical and content ، A. (2021). The effect of teacher self-efficacy، & Rollo، F.، Sulla and emotion regulation on teacher digital burnout. BMC Psychology، knowledge

عنوان الورقة البحثية: الحروب وآثارها النفسية والاجتماعية لدى المعلم الصومالي

د. أيان محمد علي عبيدي

عميد كلية التربية بجامعة بوحاصو-جروي - الصومال



السيرة الذاتية:

الباحثة د. أيان محمد علي عبيدي، دكتوراه في علم النفس التربوي بجامعة أم درمان الإسلامية- أم درمان- السودان، أعمل حالياً : عميد كلية التربية بجامعة بوحاصو- جروي، ومحاضرة في كلية التربية، عضو في لجنة تحسين السلوك لطلاب الجامعة، عضو في لجنة واضعي المناهج التعليمية لمرحلة الأساس من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في بونتلاند، ملحق في قسم المناهج وجودة التعليم والإشراف للوزارة. حاصلة على ماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من معهد الخرطوم الدولي- الخرطوم – السودان، وحاصلة على بكالوريوس في اللغة العربية قسم اللغة العربية بجامعة مقديشو- الصومال، شاركت بالمؤتمر العلمي الثاني بالجامعة العربية بالصومال ديسمبر 2022م بعنوان: اللغة العربية والتعليم النظامي في مدارس ولاية بونتلاند- الصومال، وحاليا مرشحة لمشاركة المؤتمر العلمي لمركز إبداع المعلم بفلسطين مع الحملة العربية للتعليم بإذن الله.

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الحروب وآثارها النفسية والاجتماعية لدى المعلم الصومالي، فالحروب والمعارك بين بني البشر من الأساليب البدائية التي تتصف بصفة الاجرامية والعنف، والتي تكون نتائجها سلبية على الفرد والمجتمع معا، وفي حقيقة الأمر فإن الدراسات أشارت إلى أن الكوارث التي يصنعها الإنسان أكثر تخريبا ودمارا من الكوارث التي تسببها الطبيعة، كما يركز على الآثار النفسية التي تترتب عن نتيجة الحروب من قلق أوتوتر أو عدم الاستقرار النفسي، ولا تتوقف تلك الآثار بمجرد توقف الحروب، بل تستمر المأساة بما تسبب من جروح في النفس والروح؛ حيث يكون الناجون عن الحرب في استعادة الذكريات السلبية وربما تسبب إلى اضطرابات نفسية، والمعلم لا يأتي من كوب آخر إنما هو من هذا المجتمع الذي يشاهد تلك المعاناة بصفة دائمة، وهذه الآثار السلبية كلها تظهر في سلوك المعلمين أثناء معاملتهم مع الأبناء الطلاب. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي. واهتم البحث بتقديم عدة نتائج من بينها:

- أن قسوة المعلمين على الأبناء نتيجة عن الآثار النفسية للحروب، والتي يشاهد منها القتل والجرح، وهذه القسوة لا تعني له شيء إنما يستسهلها.
- الفقر وقلة الرواتب الشهرية للمعلم طالما هو يعمل في قطاعات تعليمية خاصة،
- أن أغلب المعلمين يعملون أكثر من مدرسة؛ لأن الراتب الشهري من مدرسة واحدة لا تكفيه، وهذا التجول من مدرسة إلى أخرى يؤثر الجودة التعليمية لدى الطلاب.
- أن الحروب أورثت بعض الأجيال أن يقللوا من هيبة المعلم واحترامه وتقديره.

أولا- الحروب:

تمثل الحرب أفزع كارثة إنسانية، ذلك لأنها تفوض النظم القائمة وتخلق حالة من التوتر الشامل علاوة عن الخسائر البشرية والمادية وقلق الموت والإعاقة. (1)

فالحروب والمعارك بين بني البشر من الاساليب البدائية التي تتصف بصفة الاجرامية والعنف، والتي تكون نتائجها سلبية على الفرد والمجتمع معا ، وهي صفة لا تتماشى مع مصالح المجتمعات وأهدافها وذلك لأنها تدمر امان الشعوب والمجتمعات لما تنسم به من وحشية وقسوة ضد الآخرين من خلال القتل والضرب والتخريب (الجندي ، 1999: 294) وفي حقيقة الامر فان الدراسات اشارت الى ان الكوارث التي يصنعها الانسان اكثر تخريبا ودمارا من الكوارث التي تسببها الطبيعة ، فالمعاناة تكون أكبر عندما يكون العداء من الانسان الى اخيه الانسان وتحديدًا بالمقارنة مع ما يحدث اثناء هزة ارضية او اعصار او فيضان (المساوي ، 2011: 133) فان من نتائج الحروب هي الوفيات فقد اشارت الدراسات ان نسبة الوفيات التي سببتها الحروب هي أكبر بكثير مما سببته الكوارث الطبيعية وعلى مر التاريخ ، كذلك فان الحروب تخلف الاعاقات المختلفة التي تؤثر على اصحابها بشكل كبير وهناك الاثار النفسية للحروب والتي تسمى من الجانب الصحي بأثار ما بعد الصدمة (الشبيبي ، 1999: 24) ونحن في عالمنا العربي لا نعطي الاهتمام الكافي بالوسائل المطلوبة لاحتواء رده فعل الأطفال بعد الصدمات ، الا ان المختصين في العلوم النفسية والتربوية أكدوا على آثار الحروب وما يظهر بشكل ملموس على سلوك أجيال كاملة. (2) والمقصود بالحرب فهو تحديدا الكارثة التي يتعرض لها الكبار والصغار والتي تربط بقلق الموت والألم والجراح والإعاقة. (3)

في خضم موجات الصراعات العاصفة التي تضرب العالم في الوقت الحاضر، والتي تبلغ قرابة الأربعين يعيش 1% تقريبا من سكان العالم ما بين لاجئ ومشرّد، ويعيش ما يزيد عن 80% من هؤلاء اللاجئين في الدول النامية رغم طلب ما يزيد عن 4 ملايين منهم للجوء السياسي في دول غرب أوروبا خلال العقد الماضي فقط. (4)

وتعيش الصومال في حالة عنف وحروب أهلية على مدى عقود، وتنتسم بانهييار المؤسسات الدولة أعمق حتى مما شهدته بلدان أخرى في منطقة مزقتها الحروب. فمنذ عام 1991م مات ما بين 450 ألفا و 1.5 مليون صومالي كنتيجة مباشرة لاشتباكات مسلحة أو بسبب مجاعات نجمت عن النزاع أو تفاقمت بسببه وهو يعادل 10 إلى 25 في المئة من سكان الصومال في منتصف تسعينات القرن الماضي. وقد جرح الملايين وتأثروا بالإعاقات والعنف الجنسي والمرض. فحتى أول كانون الثاني/ يناير عام 2014م ، كان 1.1 مليون شخص مشردين داخليا، و1.1 مليون شخص آخرين قد فروا إلى بلدان مجاورة؛ أبرزها إثيوبيا وكينيا واليمن. (5)

وتعرض النزاعات السكان بشكل مباشر إلى ظروف تؤدي إلى زيادة تأثر إجمالي الوفيات والإصابات وحالات الإعاقة. والسبب الأبرز للوفيات هو المعارك التي يسقط فيها مدنيون وجنود. وتتأثر معدلات العمر المتوقع وأعداد الوفيات بتكنولوجيا الحرب التي تستخدمها الأطراف المتحاربة. ويحتمل أن تكون آثار النزاعات غير المباشرة أشد على المدى الطويل من أثارها المباشرة.

فهي تؤدي إلى الهجرة القسرية وتدفقات اللاجئين وتدمير البنية التحتية الاجتماعية. كما تتكبد المؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أضراراً وخسائر يصعب تعويضها. ولذا يمكن القول إن عواقب الحرب ولا سيما الحرب الأهلية وخيمة جداً على التنمية.

أن العبء الإضافي، وقد وجد جوبرة وآخرون (2003) المتمثل بالوفيات والإعاقات الناتجة عن الآثار الطويلة الأجل للحروب الأهلية هي تقريباً ضعف العبء الناتج عن آثارها الفورية والمباشرة. وتؤثر الحرب الأهلية "مباشرة على جميع العوامل الرئيسية التي تساهم في الصحة: التعرض للأمراض، والرعاية الطبية، وتدخلات الصحة العامة والظروف الاجتماعية الاقتصادية الكلية." (6)

ثانياً- الضغوطات النفسية والاجتماعية لدى المعلم الصومالي:

ورد في معجم علم النفس والتحليل النفسي أن الضغوطات النفسية تعني وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكلية أو جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساس بالتوتر أو تشويهاً في تكامل شخصيته وحينما تزداد حدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد يعرفه لازاروس الضغط بأنه مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليه وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الفرص أما وولتر جملش فإنه يعرف الضغط النفسي بأنه التوقع الذي يوجد لدى الفرد حيال عدم القدرة على الإستجابة المناسبة لما قد يتعرض له من أمور أو عوارض قد تكون نتائج استجاباتنا لها غير متوقعة وغير مناسبة أما أورده جيمس كويك وجوناثان كويك حيث يريان أن الضغط عبارة عن الإستجابة التي تتضمن حالة التعبئة العامة واللاشعورية التي يعيشها الفرد مما يترتب عليه استنفار لكل موارد الطاقة الطبيعية في الجسم من أجل مواجهة الظرف الضاغطة عند التعرض له. (7)

ويتأثر المعلم بجملة من العوامل الاجتماعية التي تؤثر وتعيق أدائه المهني وتكون ضغطاً على أدائه رسالته النبيلة والشريفة لكونها علاقة إنسانية بحثاً ولأن التعامل يكون من خلال علاقة مهنية من إدارة وزملاء والتلاميذ وأولياء الأمور والمشرفين التربويين والمجتمع المدرسي والمحلي بصفة عامة فتوتر هذه العلاقات يولد بيئة واجتماعية مهنية مشوشة لدى المعلم لذلك قد تؤثر على الأداء المهني للمعلم. (8)

هناك شعور بالعجز، العجز يذكرنا تماماً كما كان الحال مع الوباء. هول الحرب يجعلنا نشعر بأننا محدودو القدرة، وأن لدينا إمكانية ضئيلة لفعل شيء لتغيير مصير ما يحدث. (9)

لقد أوضحت الدراسات وجود علاقة سببية بين الضغوط بين التعرض للأحداث الضاغطة والإصابة بمختلف الاضطرابات النفسية والجسدية (حسن مصطفى عبد المعطي، 1994، ص 8 و9). كما أشار محمد علي كامل الى أن الضغوط تساعد الى حد كبير في اختلال التوازن النفسي وتؤدي الى الاجهاد العصبي والتعب الشديد لدرجة

تصل الى حد الوفاة أو احتمالات الإصابة بالأمراض السيكوماتية كارتفاع ضغط الدم ومرض السكري والقروح الدامية وغيرها. (10)

يمثل المعلم اللبنة الأساسية لكل المجتمعات الإنسانية، وهو عامل أساسي ومحرك روحي للبشر، وليس امتيازاً مقصوراً على القلم والسيورة في الفصل، وليس من المحاذاة أن يكون المعلم وظيفة لكسب الأكل والمال، ومن طرف آخر فإن الآباء وأولياء الأمور في جميع أنحاء العالم يطلبون المعلم الجيد لأبنائهم باعتباره الأولوية الأولى، كما قال بوب تالبرت: "المعلم الموهوب مكلف، لكن المعلم السيء أكثر كلفة" فالأطفال أنفسهم يتوقعون إلى فرصة تحقيق أحلامهم، فلا بد أن نسألهم بطلمهم عند مستقبلهم فهم يريدون أن يصبحوا مرضيين ومعلمين وعلماء رياضيات ومزارعين ومهندسين.

فكل ذلك يتحقق أمام المعلم الجيد، أضف إلى ذلك فإن المعلم الصومالي هو بوابة اكتساب المهارات والقيم الضرورية؛ لتحقيق تطلعات العلم بكل جوانبه، بيد أن التعليم الجيد يمثل مدخلاً إلى سوق العمل، فالمعلم لديه قدرة على تغيير حياة الإنسان وتعزيز القيم المشتركة!، ودور المعلم الصومالي في بناء أو هدم الأخلاق للأجيال الناشئة أمر ينظر في محله، فالطالب مقلد بمعلمه قليلاً كان أو كثيراً، حتي أن بعض المؤرخين يرى أن دور المعلم هو أكثر فعالية بالنسبة للمجتمع، وفي نهاية المطاف يكون المعلم المستهدف الأول لدى المجتمعات المتقدمة.

ولكل زمن له توقيت يقاس بتقويم الأحوال، ولكل حالة لها ظروف تحيط بها، ولكل ظروف لها وقت مقدر، فالمعلم الصومالي موصف بعمومة بأنه مهان بكافة أوساط مجتمعه، ضعيف المستوى في مرتبته، قليل الاهتمام بمجتمعه، ضئيل الاحترام عند طلابه، كثير المال بمجتمعه ولا يكون ثمره ناتجاً قوياً وفعالاً في مستقبل الأجيال، تلك حقيقة سائرة، ولا تحتاج إلى برهان ودليل واضح فالوقت والكلام يوضحان بحال المعلم الصومالي الحالي.

فالمشكلة الأساسية لا تكون للمجتمع وحده ولا للدولة فحسب بل تكون مسؤولية للجميع، فلو نظرنا بكل هيئاتنا سواء أكانت دولية أم مدنية ليس عندهم هوية مقدمة ورؤية بعيدة لرفع المستوى التربوي للأجيال الناشئة، ليس عندهم همّة عالية في مستقبل الأجيال، بل بعضهم لا يعرفون ماهية التقدم التربوي.

فالمعلم الصومالي لا يملك ولا يحصل مهام حقوقه، لا يحصل التدريب المهني ولا العلمي، ولا يمتلك كتابه المدرسي ومنهجه التعليمي، ولا يلحق بخبراء التربويين بأخذ الخبرة، ولا يمثل المجتمع بأعلى السلطة، هو معلم فقط له حدود في الفصل والطلاب والامتحان وما شابه ذلك. (11)

ومن احتياجات المعلم الصومالي:

- 1- قلة الراتب التي يتقاضاها المعلم الصومالي مقابل عمله الشاق بحيث أن كثيراً من المدارس افتتحت لأغراض تجارية ومن ثم فإن أصحاب المدارس يستغلون المعلم ولا يعطونه راتباً يكفي حاجاته اليومية.

2- لا توجد منظمة خاصة ترعي حقوق المعلمين الصوماليين في البلاد، فالمعلم بين مطرقة تجار المدارس وسندان الظروف الحية، وأخيراً تأسس في مقديشو اتحاداً للمعلمين الصوماليين، وهو بداية جيدة رغم ان الواقع لا يسمح لهم بتحقيق طموح المعلمين الصوماليين بسبب الظروف الأمنية.

3- يشتغل المعلم الصومالي في ظروف أمنية صعبة، مما تنعكس سلباً على رسالته التي يقدمها لطلابه، فأحياناً إذا تمرد طالب على معلمه في داخل الفصل لا يستطيع الأستاذ أن يحتوي على الموقف، لأن الطالب يشعر أنه أقوى من أستاذه.

4- لا توجد قوانين تحمي المعلم الصومالي أثر انتهاك حقوقه من قبل أصحاب المؤسسات التعليمية أو الطلاب، فعلى الدولة الصومالية أن تحمي المعلم الصومالي وتشجع قوانين تحميه.

إن واقع المعلم الصومالي لا يختلف كثيراً عن الظروف المختلفة التي يعيشه مجتمعنا، سواء أكانت ظروف أمنية واقتصادية وسياسية، وأن يوم المعلم الصومالي لا يمكن أن يمر مرور الكرام هكذا بدون أن يستشعرها أغلب المجتمع الصومالي، فعلى المؤسسات التعليمية والدولة الصومالية أن تحمي المعلم الصومالي في التحديات التي تواجهها وحده في ميدان التعليم، فيقدر ما نعطي المعلم مكانته الطبيعية سينعكس ذلك في المجتمع والأجيال التي تنشأ في المستقبل. (12)

إن التوتر التعليمي الذي طرأ في المجتمع الصومالي بعد غياب حكومتهم خلفت في كل أزمة تواجه في نظامهم التعليمي، أثر هذه السقوط تغير كل شيء من الأدوات والنشاطات التعليمية إلى العكس، فأصبح المعلم الصومالي مستهدفاً للرسوم الدراسية بالربح والتجارة، فصار تعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي حتى الجامعي غير متوازن في مدخلات التعليم، ويبدو أن بعض المعلمين ليسوا مؤهلين.

وفي مقابل هذه المكاسب تعاني تعليم الصومال كثيراً من المشاكل والتي تعرقل سيره، أبرزها أن المعلمين المستهدفين يتعاملون مع الطلبة بالرعالة والغباوة ومكسب التعليم، بيد أنهم يوجهون بعدة طرق لاكتساب المال، كحرمانهم من الطالب دخول القاعة الدراسية إذا لم يدفع الرسوم الدراسي! تلك هي مشكلة عظمى، فسقطت الإخلاص، وذهبت الإنسانية، وراحت أهمية العلم، فصارت نقطة الحوار "التمن والشهرة".

هذه مشكلة أدت إلى انهيار معنوية التعليم، وإحباط عدد هائل من الأجيال الصوماليين من التعليم، إضافة إلى ذلك فإن لكل مدينة أو لكل حي فيها عشرات من المدارس بمختلف المناهج ومختلف الأهداف التربوية إن وجدت!، فالطلاب الذين يدرسون في هذه المدارس ليس لهم نظام تعليمي ثابت أو سلم تعليمي قائم؛ بمعنى أنهم يدرسون بلا وقت مقيّد (لا بداية ولا نهاية لها في العهد)، تلك التي تؤدي إلى عدم التواصل بالدراسة، ولكن يبقى السؤال المطروح؛ فما سبب الداعمة التي أدت إلى ارتكاب معلمي المدارس الصومالية في هذه الجريمة التعليمية؟ بالنسبة لهذا السؤال لا نعبر بأي طريق نجيب!، بل نحاول بكل المحاولات وأنا على قيد الحذر، هي عدم خضوع المعلمين

بالتدريب اللازم على مهارات التعليم وقواعد التربية، فهم لا يفهمون هيمنة التعليم، ولا يبالون أجيال الصوماليين. (13)

➤ ضروريات المعلم الصومالي:

لكل مهنة لها موازين يوازن بعملها، ولكل ميزان له رجال يختص بوزنه، ولكل رجل له صفات يستحق أن يختار، فالمعلم الصومالي محتاج إلى مواد علمية ومادية هائلة لكي يكون مرتاحاً ومريحاً لمهنته، وبالتالي فإن كل أمة تريد أن تنجح في الخروج من الأزمات والتحديات التي تواجهها داخلياً وخارجياً يجب عليها أن تبدأ بفحص نظامها التربوي والثقافي بمعلميها، كما قال جبران خليل جبران: "تقوم الأوطان على كاهل ثلاثة: فلاح يغديه، جندي يحميه، ومعلم يربيه". (14)

➤ الترقية ورعاية المعلمين المتميزين:

فالعاملون المتميزون في مهنة التعليم كغيرهم من أصحاب المهن الأخرى لا بدّ لهم من الترقية لكن بناء على معايير، لذلك على القائمين بأمر التعليم أن يقوموا بإعداد معايير تنظم رتب المعلمين وتصنفهم في مستويات مختلفة حسب انجازاتهم المهنية المتمثلة في حصولهم على مؤهل أعلى وأدائهم وسنوات خدمتهم ومدى التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم والابتعاد عن

كل ما يسيء إلى شرف هذه المهنة النبيلة، ويستفيد المعلم من الترقية في جوانب عدة: من حيث الترقية في السلم التعليمي، وزيادة في المكافئة المادية (الراتب)، كما تمثل حافزاً مهماً للمعلم يزيد من رغبته في المهنة وثقته واحترامه للإدارة. أما إذا لم تكن هناك ترقية أو هي فقيرة من حيث معاييرها وضوابطها فهذا يمثل اعتداء على حقوق المعلم والعملية التعليمية بصفة عامة. (15)

نتائج البحث:

تكمن نتائج البحث في عدة نقاط أهمها:

- 1- أنّ قسوة المعلمين على الأبناء نتيجة عن الآثار النفسية للحروب، والتي يشاهد منها القتل والجرح، وهذه القسوة لا تعني له شيء إنما يستسهلها.
- 2- الفقر وقلة الرواتب الشهرية للمعلم طالما هو يعمل في قطاعات تعليمية خاصة.
- 3- أن أغلب المعلمين يعملون أكثر من مدرسة؛ لأن الراتب الشهري من مدرسة واحدة لا تكفيه، وهذا التجول من مدرسة إلى أخرى يؤثر الجودة التعليمية لدى الطلاب.
- 4- أن الحروب أورثت بعض الأجيال أن يستقلوا هيبة المعلم واحترامه وتقديره.
- 5- قلة الراتب التي يتقاضاها المعلم الصومالي مقابل عمله الشاق.
- 6- لا توجد منظمة خاصة ترعي حقوق المعلمين الصوماليين في البلاد.

- 7- يشتغل المعلم الصومالي في ظروف أمنية صعبة، مما تنعكس سلباً على رسالته التي يقدمها لطلابه.
- 8- لا توجد قوانين تحمي المعلم الصومالي أثر انتهاك حقوقه من قبل أصحاب المؤسسات التعليمية أو الطلاب.

الهوامش والمراجع:

1. جورية طلعت فواز، صدمة الحرب آثارها النفسية والتربوية في الأطفال، الطبعة الأولى 2011م، دار النهضة العربية بيروت لبنان، ص 31.
2. م. د اسماء عبد الجبار، الحروب وآثارها النفسية على أطفال محافظة ديالى مركز أبحاث الطفولة والأمومة، ص 49
3. جورية طلعت فواز، مرجع سابق، ص 23.
4. ديريك سمر فيلد، ترجمة فتحية رقي، الحرب والصحة النفسية، أركان للدراسات والأبحاث والنشر، 2022م، ص 2
5. آثار الحرب والنزاع العنيف على الشباب ص 115.
6. النزاعات طويلة الأمد والتنمية في المنطقة العربية، العدد 4، نيويورك 2015، ص: (11، 12).
7. عمير خديجة، الضغوط النفسية وتأثيرها على أداء المعلم دراسة ميدانية بإبتدائيات من ولاية ادرار، جامعة أحمد دراية إدارة الجزائر، 2017_2018م 13.
8. نفس المرجع، ص 33
9. د. محمود سعيد، اختصاصي نفسي متخصص بعلم النفس التربوي والعيادي والصدماتي، بعنوان الآثار النفسية للحرب في فلسطين عملية "طوفان الأقصى" وفي إسرائيل عملية السيوف الحديدية، شريحة 21 في تقديم باوربونت.
10. عمير خديجة، مرجع سابق، ص 20
11. حسن عبدالرزاق، 19 مقال بعنوان: رسالة إلى المعلم الصومالي، أبريل 2019م، المرصد الصومالي للشؤون الإنسانية
12. المعلم في الصومال بين الأمل والمعاناة، 22 نوفمبر 2015م، مركز مقديشو للبحوث والدراسات.
13. حسن عبد الرزاق، رسالة إلى المعلم الصومالي، 19 أبريل 2019م.
14. حسن عبدالرزاق، 19 مقال بعنوان: رسالة إلى المعلم الصومالي، أبريل 2019م، المرصد الصومالي للشؤون الإنسانية.
15. د. محمد حسن نور، أداء المعلم في تحقيق رسالته التربوية بين تراكم الواجبات وغياب الحقوق، مجلة جامعة مقديشو، 31 مايو 2022م ص: 18

عنوان الورقة البحثية: تأثير الحروب والنزاعات على أداء المعلم الأردني: دراسة نفسية واجتماعية

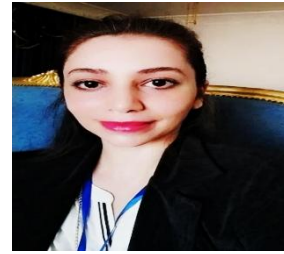
د. عيسى عبد الكريم ياسين
الموسى
أصول التربية، الجامعة
الأردنية/ المملكة الأردنية
الهاشمية - الأردن



السيرة الذاتية:

الباحثة/ د. عيسى عبد الكريم ياسين الموسى، دكتوراه قسم: أصول التربية - كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية، عمل حالياً: أستاذ محاضر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد لغات الإمارات العربية المتحدة. حاصلة على بكالوريوس قسم العلوم السياسية وإدارة الأعمال، وحاصلة على دبلوم عالي في التدريس من جامعة الشارقة، وماجستير قسم: العلوم السياسية - العلاقات الدولية من الجامعة الأردنية، شاركت في بعض المؤتمرات، مثال: المؤتمر الدولي الأول للبحث العلمي والابتكار برعاية الجامعة الأردنية 2022، والمؤتمر الدولي الثاني المحكم لكلية العلوم التربوية - جامعة إربد الأهلية بعنوان: التعلم والتعليم والتطلع نحو المستقبل (المتطلبات، والفرص، والتحديات) 2022، والمؤتمر الدولي الأول للمجلس العربي للتنمية المستدامة: "دور الجامعات العربية كحاضنات للتنمية المستدامة: الواقع والمأمول" 2023، ومؤتمر دبي الدولي الأول للعلوم الاجتماعية والإنسانية 2024م، ومؤتمر الشارقة الدولي الأول للعلوم الاجتماعية والإنسانية 2024. وقد نشرت العديد من الأبحاث في مجلات علمية محكمة باللغتين العربية والإنجليزية.

د. هلا عبد الرزاق
الصلاحات
أصول التربية، الجامعة
الأردنية/ المملكة الأردنية
الهاشمية - الأردن



السيرة الذاتية:

الباحثة هلا عبد الرزاق الصلاحات، باحثة دكتوراه قسم الإدارة وأصول التربية، حاصلة على درجة الماجستير قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية من الجامعة الأردنية، ودرجة الدكتوراه في قسم الإدارة وأصول التربية، شاركت بالعديد من المؤتمرات الدولية والمحلية: المؤتمر العلمي الدولي الثاني (القفز على الأشواك)، والمؤتمر الدولي الأول للمجلس العربي للتنمية المستدامة: الواقع والمأمول"، والمؤتمر الدولي الأول في البحث العلمي "دور البحث العلمي في استشراف المستقبل"، والمؤتمر العلمي الدولي للعلوم التربوية واللغوية (تركيا)، ومؤتمر ألانيا الأول للعلوم الاجتماعية، المؤتمر الدولي الثالث المحكم تحت عنوان "رؤى وتطلعات تربوية مستقبلية، المؤتمر العلمي الدولي الأول بعنوان "تقنيات الاتصال الحديثة ودورها في تطوير مؤسسات التعليم العالي"، المؤتمر العلمي الدولي الرابع عشر "دراسات وقضايا معاصرة في العلوم الإنسانية والاجتماعية (الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب، ولاية ديلاوير الأمريكية)، إضافة لعدد من المؤتمرات، كما تم نشر العديد من البحوث بمجلات دولية ومحلية محكمة وضمن قواعد بيانات سكوبس.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الحروب والنزاعات على أداء المعلم الأردني: دراسة نفسية واجتماعية. واستخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي التحليلي. وتم جمع المعلومات من خلال استخدام المقابلة المقيدة، تم تطبيقها على عينة تكونت (30) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في المملكة الأردنية للعام الدراسي 2025/2024م. وخلصت الدراسة إلى أن الحروب والنزاعات لها آثاراً نفسية واجتماعية على أداء المعلم الأردني، إذ تبين أن الدعم النفسي والاجتماعي هو الأكثر أهمية لدى المعلمين في ظل الحروب، يليها الدعم المالي وتخفيف الأعباء المهنية، والتقدير المهني، باتفاق أغلبية أفراد عينة الدراسة النوعية على ذلك؛ حيث تصدر الخوف والقلق ومشاعر الحزن والاكتئاب الآثار النفسية التي خلفتها الحروب والنزاعات على أداء المعلمين، وكذلك التأثير السلبي

على العلاقات الاجتماعية نتيجة الشعور بالعزلة والانطوائية. في حين تمثل التأثير الإيجابي في زيادة الوعي والمسؤولية الاجتماعية، مما يشير إلى قدرة الأفراد على تحويل الأزمات إلى فرص للتعليم والمساهمة المجتمعية. ومن أهم توصيات الدراسة: الحاجة لتطوير استراتيجيات تربوية هدفها التخفيف من الآثار النفسية والاجتماعية للحروب والنزاعات على أداء المعلمين، وتقديم برامج تدريبية توعوية دورية للمعلمين تمكنهم من التعامل مع الطلبة بشكل أفضل في أوقات الحروب.

- الكلمات المفتاحية: الحروب والنزاعات، أداء المعلم الأردني، دراسة نفسية، دراسة اجتماعية.

The impact of wars and conflicts on the performance of Jordanian teachers: A psychological and social study

ABSTRACT

- **Objectives:** The psychological and social study aimed to identify the impact of wars and conflicts on the performance of Jordanian teachers.
- **Methods:** This study used a qualitative analytical approach. Data were collected using structured interviews with a sample population of 30 teachers from public schools in the Hashemite Kingdom of Jordan for the 2024/2025 academic year.
- **Results:** The study concluded that wars and conflicts have psychological and social effects on the performance of Jordanian teachers. It was found that psychological and social support is the most important need for teachers during wars, followed by financial support, reducing professional burdens, and professional recognition, as agreed upon by the majority of the qualitative study sample. Fear, anxiety, sadness, and depression were the primary psychological effects of wars and conflicts on teachers' performance, along with negative impacts on social relationships due to feelings of isolation and withdrawal. However, the positive impact was seen in increased awareness and social responsibility, indicating individuals' ability to turn crises into opportunities for learning and community contribution.
- **Conclusions:** The most important recommendations of the study include the need to develop educational strategies aimed at alleviating the psychological and social effects of wars and conflicts on teachers' performance and to offer regular awareness and training programs for teachers to enable them to better manage students during times of war.

Keywords: Wars and conflicts, performance of Jordanian teachers, psychological study, social study.

المقدمة:

تُعتبر مهنة التدريس ركيزة أساسية لبناء المجتمعات، فالتدريس ليس مجرد عملية نقل المعلومات، بل هو عملية بناء للأفراد والمجتمعات، يُسهم في غرس القيم والمبادئ الأخلاقية لدى الطلاب، مما يساعد على بناء مجتمع متماسك ومتعاون، فضلاً عن نشر الوعي والمعرفة، مما يساعد على مكافحة الجهل والتطرف. كما يُعد التعليم أساس التنمية المستدامة، حيث يُسهم في تطوير جميع القطاعات في المجتمع.

وُصفت مهنة التدريس بأنها من أكثر المهن صعوبة ومعاناة من الضغوط النفسية، حيث تقع على عاتق المعلمين مسؤولية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة التي تسعى كل المجتمعات إلى تحقيقها من خلال جهود المعلمين لأداء مهمتهم على أكمل وجه (عبد الهادي، 2023: 2).

إنَّ العملية التعليمية هي مزيج من المعلم والمتعلم والمنهاج، ويبقى المعلم فيها هو المحرك الأساسي للعملية التعليمية، وهو المسؤول عن خلق بيئة تعلم محفزة، وتوجيه المتعلمين، وتقييم تقدمهم. ويبقى أدائه هو المفتاح لتحقيق النجاح من خلال توفير الدعم اللازم، وتوفير بيئة تعليمية حيوية، تمكنه من المساهمة الفعالة الحقيقية لبناء جيل واعٍ ومثقف قادر على مواجهة تحديات المستقبل. كما أن أداء المعلم ليس مجرد عملية ميكانيكية لنقل المعلومات، بل هو عملية معقدة تتأثر بعوامل نفسية واجتماعية عديدة، وتلعب هذه العوامل دوراً حاسماً في تحديد مدى فعالية المعلم وقدرته على إلهام وتوجيه طلابه.

والجدير بالذكر أن المعلمين في مناطق النزاعات والصراعات يعانون من تحديات فريدة تهدد صحتهم النفسية والاجتماعية وتؤثر على أدائهم المهني بشكل عام. وفي الأردن على وجه التحديد، الذي شهد تدفقاً كبيراً للاجئين وواجه تحديات أمنية في السنوات الأخيرة في ظل عدم الاستقرار الإقليمي المستمر، أصبح من الضروري دراسة الآثار النفسية والاجتماعية للحروب والنزاعات على معلميه ومعلماته الذين يلعبون الدور المحوري في تشكيل المشهد التعليمي، لأن فهم هذه الآثار النفسية والاجتماعية يشكل ضرورة لتطوير استراتيجيات وسياسات تربوية فعالة تهدف إلى دعم المعلمين خلال وبعد انتهاء الحروب والنزاعات.

ويظهر العبء النفسي للحروب بأشكال مختلفة على أداء المعلمين، بما في ذلك القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة، مما قد يعوق قدرتهم على تقديم تعليم ذي جودة وتميز، ويعطل الديناميات الاجتماعية داخل المدارس. كما قد يؤدي أيضاً إلى نشوء بيئة غير مهيئة للتعلم والتعليم.

وقد طال تأثير الحروب والنزاعات في كل من العراق وسوريا واليمن وليبيا وفلسطين بشكل كبير العملية التعليمية في الأردن على مدار السنوات الأخيرة، حيث أصبح المعلمون هناك يعيشون في بيئة مليئة بالضغوط والتهديدات المستمرة، وتبعاتها النفسية والاجتماعية عليهم. وفيما يلي نستعرض مجموعة من النظريات التي قد تمكننا من تفسير هذه الآثار النفسية والاجتماعية:

نظرية الصدمة النفسية: يعاني العديد من المعلمين من صدمات نفسية نتيجة لتجارهم المريعة خلال الحروب والنزاعات، حيث تؤدي هذه الصدمات إلى مجموعة من الأعراض النفسية مثل الاكتئاب والقلق وتغيرات طويلة الأمد في الدماغ والجسم والعقل واضطرابات ما بعد الصدمة، مما يؤثر سلباً على قدرتهم على التركيز والتفاعل مع الطلاب وأداء مهامهم التعليمية بكفاءة.

نظرية الإجهاد: يعيش المعلمون في بيئة عمل مليئة بالضغوط المتفاقمة في ظل الحروب والنزاعات. حيث يؤدي الإجهاد المزمن إلى إرهاق المعلمين وتدهور الصحة النفسية والجسدية لديهم، وبالتالي يؤثر على أدائهم في الفصل الدراسي.

النظرية الاجتماعية: تؤثر الحروب والنزاعات بشكل كبير على البيئة الاجتماعية للمعلمين، مما يؤدي إلى تغييرات في العلاقات الاجتماعية والأدوار والقيم. تلك التغييرات التي تؤثر بدورها على سلوك المعلمين وقدرتهم على بناء علاقات إيجابية مع طلابهم وزملائهم.

نظرية التعلم: تؤثر الصدمات والضغوط الناجمة عن الحروب والنزاعات على قدرة المعلمين على خلق بيئة تعليمية محفزة، مما يؤثر سلباً على عملية التعلم لدى الطلاب، وبالتالي احتمالية انخفاض التحصيل الدراسي.

نظرية المنظمات: تؤثر الحروب والنزاعات على الثقافة التنظيمية للمؤسسات التعليمية، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى المعلمين وتدهور الأداء المؤسسي.

وبناءً على ما سبق، فإننا نجد أن الصدمات النفسية والإجهاد الناتجان عن الحروب والنزاعات قد تؤدي إلى مجموعة من التحديات التي تؤثر بشكل مباشر على الممارسات التدريسية للمعلمين على النحو التالي:

- **صعوبة التركيز والانتباه:** يؤدي التركيز المستمر على الأحداث المؤلمة إلى صعوبة التركيز على المهام التدريسية، مما يؤثر على جودة الشرح والتفاعل مع الطلاب.
- **انخفاض التحفيز:** قد يفقد المعلمون الحافز والرغبة في العمل، مما يؤثر على جودة المادة التعليمية المقدمة.
- **صعوبة إدارة الانفعالات:** قد يعاني المعلمون من صعوبة في التحكم في انفعالاتهم، مما يؤثر على علاقاتهم مع الطلاب والزملاء.
- **تغيرات في السلوك:** قد يظهر لدى المعلمين سلوكيات جديدة مثل العزلة، العدوانية، أو الانسحاب، مما يؤثر على البيئة الصفية.
- **ويلعب الدعم الاجتماعي دوراً حيوياً في التخفيف من آثار الصدمة والإجهاد، كما يعد عاملاً حاسماً في مساعدة الأفراد على التكيف مع الصعوبات والتحديات. إلا أن الحروب والنزاعات غالباً ما تؤدي إلى تدمير العلاقات الاجتماعية، مما يقلل من فرص المعلمين في الحصول على الدعم الاجتماعي الذي يحتاجونه من زملائهم وعائلاتهم ومجتمعهم للتغلب على آثار الحروب.**
- وفيما يلي نستعرض بعض النقاط التي تبين آثار نقص الدعم الاجتماعي في ظل الحروب والنزاعات - والتي قد تؤثر على قدرة المعلمين وتكيفهم:
- **زيادة الشعور بالعزلة:** إن شعور المعلمين بالعزلة والوحدة، قد يزيد من حدة الصدمة والإجهاد.
- **صعوبة في طلب المساعدة:** قد يتردد المعلمون في طلب المساعدة بسبب الخوف من الوصمة الاجتماعية أو عدم توفر الدعم الكافي.

■ انخفاض الثقة بالنفس: يؤدي نقص الدعم الاجتماعي إلى انخفاض الثقة بالنفس لدى المعلمين،

مما يؤثر على قدرتهم على اتخاذ القرارات والتعامل مع التحديات.

إضافة إلى العلاقة التي تربط بين التغيرات في البيئة الاجتماعية والثقافية الناجمة عن الحروب والنزاعات وأداء المعلمين، حيث قد تؤدي الصراعات إلى تغييرات في القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع، مما قد يتعارض مع قيم المعلمين ومعتقداتهم، كما أن تدفق النازحين واللاجئين قد يزيد من التنوع الثقافي في الفصول الدراسية، مما يتطلب من المعلمين مهارات جديدة للتكيف مع هذه التغيرات، كما قد تؤدي الصراعات إلى زيادة العنف والعنصرية، مما يخلق بيئة غير آمنة للمعلمين والطلاب.

وخلاصة القول إن الحروب والنزاعات تؤثر بشكل كبير على أداء المعلمين بشكل عام والمعلمين الأردنيين على وجه الخصوص، مما يؤثر سلباً على جودة التعليم. لذلك، يتوجب فهم الآليات التي تربط بين الصدمات النفسية والإجهاد ونقص الدعم الاجتماعي والتغيرات الاجتماعية والثقافية وأداء المعلمين، وتطوير استراتيجيات فعالة لدعم المعلمين وبناء مجتمعات أكثر مرونة وقادرة على التعامل مع تلك الآثار النفسية والاجتماعية بشكل إيجابي وبناء.

مشكلة الدراسة:

تعاني المنطقة العربية بشكل عام، والأردن على وجه الخصوص، من تأثيرات الحروب والنزاعات التي تجتاح الدول المجاورة، والتي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على المجتمع الأردني. إذ يعيش المعلم الأردني في بيئة تتأثر بالتحديات النفسية والاجتماعية الناتجة عن تدفق اللاجئين، والضغوط الاقتصادية، وتزايد الشعور بعدم الاستقرار الأمني. هذه الظروف التي قد تترك آثاراً سلبية على الأداء المهني للمعلمين من حيث التركيز، والقدرة على التحفيز، والتفاعل مع الطلبة.

وتتمثل المشكلة الأساسية للدراسة في محاولة فهم التأثيرات النفسية والاجتماعية التي تتركها الحروب والنزاعات على أداء المعلم الأردني، لذا ستتناول الدراسة جوانب متعددة منها الضغوط النفسية التي يواجهها المعلمون، وتأثير هذه الضغوط على أدائهم المهني، والعوامل الاجتماعية المحيطة التي قد تزيد من تعقيد الوضع، وتهدف الدراسة إلى تحديد الأبعاد المختلفة لهذه المشكلة، ومحاولة تقديم توصيات للتعامل مع هذه التحديات في سياق البيئة التعليمية في الأردن.

أسئلة الدراسة:

1. ما هي الآثار النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعاً التي يعاني منها المعلمون الأردنيون نتيجة للحروب والنزاعات؟ (مثل: الإجهاد، الاكتئاب، القلق، اضطرابات النوم، العزلة الاجتماعية، صعوبة التركيز).
2. كيف يمكن للمدرسة أو المجتمع دعمك لتخفيف الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن الصراعات والحروب؟
3. ما هي الرسالة التي يريد المعلم توجيهها إلى صناع القرار بشأن دعم المعلمين والمعلمات بهذا الخصوص؟

أهداف البحث:

1. وصفية: وصف الآثار النفسية والاجتماعية التي يعاني منها المعلمون الأردنيون.

2. تفسيرية: تفسير العلاقة بين هذه الآثار وأداء المعلمين في الصف.

3. تطبيقية: اقتراح تدخلات واستراتيجيات عملية لدعم المعلمين وتحسين أدائهم.

أهمية البحث:

يؤمل أن يستفاد من هذه الدراسة فيما يلي :

1. المساهمة في فهم أعمق للتحديات التي يواجهها المعلمون الأردنيون، والتي تؤثر بشكل مباشر على

جودة التعليم.

2. المساعدة في تطوير برامج تدريب وتأهيل مخصصة لدعم المعلمين نفسياً واجتماعياً.

3. استخدام نتائج البحث لصياغة سياسات تعليمية تراعي احتياجات المعلمين وتوفير بيئة تعليمية داعمة.

4. المعرفة العلمية العملية المعنية بآثار الحروب والنزاعات على المعلمين في المنطقة العربية.

حدود الدراسة:

1. حدود موضوعية: الحروب والنزاعات وتأثيرها النفسي والاجتماعي على أداء المعلم.

2. حدود زمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2025/2024 م.

3. حدود مكانية: طبقت الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية.

4. حدود بشرية: اقتصر عينة الدراسة على المعلمين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية (الحكومية).

مصطلحات الدراسة:

الحروب والنزاعات: تعرف إجرائياً، بأنها "الصراعات المسلحة أو النزاعات العسكرية والسياسية التي تحدث في المنطقة أو الدول المجاورة، والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على البيئة الاجتماعية والنفسية في الأردن، ويشمل ذلك النزاعات الإقليمية أو الداخلية في الدول المجاورة مثل سوريا والعراق وفلسطين وتأثيراتها على المجتمع الأردني".

أداء المعلم الأردني: يعرف إجرائياً، بأنه "مستوى كفاءة المعلم في القيام بمهامه التعليمية داخل الفصل الدراسي وخارجه، ويشمل ذلك التفاعل مع الطلبة، التحفيز، إدارة الصف، وتقديم المواد التعليمية، والأداء، من خلال معرفة كيف تؤثر الحروب والنزاعات على هذه الكفاءة سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية".

دراسة نفسية: تعرف إجرائياً، بأنها "البحث في الجوانب النفسية المتعلقة بالمعلمين، مثل التوتر، القلق، الضغوط النفسية، والاكتئاب نتيجة الحروب والنزاعات".

دراسة اجتماعية: تعرف إجرائيًا" بأنها "البحث في تأثير البيئة الاجتماعية، بما في ذلك التحديات الاجتماعية، الناتجة عن الحروب على المعلمين. ويمكن أن تتضمن العلاقات مع الطلاب وأولياء الأمور، التأثيرات المجتمعية على المدارس، ودور المجتمع في دعم المعلم".

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة رحيمة (2017)، البحث في علاقة النزاعات المسلحة ومدى تأثيراتها على جودة التعليم في العراق، إذ بينت المؤشرات النوعية لجودة التعليم عن ضعف الإنفاق وسوء إدارة التمويل للاستثمار الحكومي، وتباين في نسب أعداد التلاميذ إلى أعداد المعلمين وكفايتهم، وعدم توفير معلمين مؤهلين ومدرسين تدريباً نوعياً، وتراجع مؤشر الأداء للاختبارات الوطنية وعدم الإدراج ضمن التقييمات الدولية، وعدم تحقيق المتوسط العالمي للبقاء المدرسي للملتحقين بالتعليم واستكمالهم للانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية. أما جوانب انعكاسات النزاعات المسلحة على جودة التعليم مثل: (انعدام الأمن، تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم، الإنفاق الحكومي، تدهور البنى التحتية التعليمية والزوج)، فإنها ذات علاقة وثيقة ومباشرة مع النزاعات بتأثيرها على التعليم، لكن الفقر كان ذا علاقة غير مباشرة فهناك مناطق مثل جنوب العراق مستويات الفقر فيها متدنية رغم كون مستويات النزاع غير مرتفعة. كما أن لبعض المدخلات للموارد المادية والبشرية لها تأثير فعال على تحقيق جودة التعليم كتدريب واندفاع حماس المعلمين وكفاية أعدادهم، زيادة الوقت المخصص لتعلم المقرر التعليمي، ضمان جودة المناهج ونوعيتها لملائمتها لسوق العمل وأهداف التنمية، الحوكمة والسياسات المتبعة من إنفاق واستثمار والتمويل التعليم النوعي، وتقييم عمليات التعليم لتشخيص الخلل ومواطن الجودة وتحليلها مع مخرجات التعلم.

وهدف دراسة أبو ضيف (2019)، إلى الكشف عن متطلبات إعداد معلم الطوارئ في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، من خلال إعداد تصور مقترح لإعداد معلم الطوارئ، وقد استخدم الباحث المنهج المقارن، وتكونت العينة من معلمي ومعلمات للتلاميذ اللاجئين في محافظة القاهرة، إضافة إلى خبرات بعض الدول مثل سوريا والعراق.

وجاءت دراسة العجور (2023)، للتعرف على تأثير الحرب السورية في أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المدراء، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة استبانة موجهة للمدراء تألفت من أربع محاور (الاجتماعية، المهنية التربوية، الأخلاقية، الاقتصادية)، تألفت عينة البحث من (8) مناطق تعليمية، و(266) مدرسة حكومية، و(76) مدرسة خاصة بنسبة (50%)، وتم سحب عينة بطريقة عشوائية من المدراء بنسبة (50%) فبلغت العينة (133) مدير من المدارس الحكومية، و(38) مدير من المدارس الخاصة، وتوصل البحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات إجابات عينة البحث (المدراء) على بنود الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث (المدراء) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمدرسة، وتوصل البحث أيضاً إلى أن بعض أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين تأثرت بالحرب السورية حيث تراجع التزام المعلم بالأخلاق العامة والعادات الاجتماعية بنسبة (0,59).

وهدفت دراسة (Almahfali&Haider, Muthanna(2022 للكشف عن تفاعل آثار الحرب على التعليم: تجارب المعلمين والقادة المدرسين، إذ أن التعليم العمود الفقري لتنمية أي أمة، لا يتطلب وجود البنية التحتية والمرافق فحسب، بل يتطلب أيضاً وجود بيئة سلمية. استخدم الباحثون الاستقصاء السردى من خلال تطوير دليل للمقابلة المنظمة لاستكشاف تجارب المعلمين والقادة في المدارس فيما يتعلق بتأثيرات الحرب على التعليم. بعد جمع وتحليل مئة سرد مكتوب، وتم إجراء مقابلة شبه منظمة مع أربع معلمات وستة معلمين وقادة في المدارس للإجابة عن أسئلة الدراسة. سلطت النتائج الضوء على النزوح والتمييز، واستخدام الأطفال كمقاتلين من أجل المستقبل، وصراع الهويات بين الأطفال، وتدمير الصحة البدنية والعقلية للأطفال، واستغلال التعليم لتحقيق فوائد مالية، وتطبيع السلوكيات السلبية، وتدمير كرامة المعلم. وقد أظهرت النتائج تفاعل تأثيرات الحرب على المعلمين والمتعلمين، والتركيز على كيفية تفاعل السياقات الثقافية والاجتماعية المحلية مع هذه التأثيرات أمر ضروري لتعزيز التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفراد وتحقيق مجتمع مسالم ومتناسك.

وتناولت دراسة (Duarte & Cano (2016 كيفية تأثير النزاعات المسلحة على التعليم والعاملين في المجال التعليمي، وقد اتبع الباحثونمراجعة متعددة الأصوات عن طريق التكامل والتحليل النوعي لـ 60 تقريرًا بحثيًا (أصوات) موجودة في قاعدتي بيانات: Web of Science و ProQuest في الفترة بين عام 1995 - تاريخ الورقة التأسيسية الأولى - حتى عام 2014، من خلال تحليل بيانات المصدر (الأصوات) واتخاذ "المراجعة متعددة الأصوات" كطريقة، تم دمج الأصوات في تسع فئات، وهي: الرفض والعقبات أمام العودة إلى التعليم؛ البنية التحتية التعليمية المتضررة أو المدمرة؛ خفض أو سحب الإنفاق على التعليم؛ فقدان الوظائف التعليمية والحماية للأسرة؛ فقدان المجتمع الأكاديمي؛ هيئة التدريس غير المؤهلة؛ الخسارة الفادحة للمهارات؛ التخلي عن المدرسة (حركات السكان وتدمير الشبكات والبيئة الاجتماعية)؛ المشاكل السلوكية، الصدمات، والأدوار التربوية، والتضحية بالنفس. وقد سلطت هذه الفئات الضوء على العواقب الخطيرة الناجمة عن الصراعات، والتي تنتهك أبسط حقوق الإنسان وخاصة الحق في التعليم السليم أثناء الطفولة.

وهدفت دراسة (Shyroboko & Dzykovych, Vyshnyk, Kucherhan, Bolotnikova(2023 تحليل عملية تشكيل الصحة النفسية للمعلم في زمن الحرب، وعواقبها، وخصائص التفاعل، تم استخدام الأساليب العلمية لفحص الصحة النفسية ودورها كمكون حاسم في خلق جو نفسي إيجابي داخل الفرق التعليمية. وسلطت الدراسة الضوء على أهمية المناهج العلمية في تشكيل مفهوم الصحة النفسية. واكتشفت استخدام الرفاهية النفسية الشخصية للمعلم في زمن الحرب كوسيلة لاستقرار المجال الاجتماعي ونشر جودة مثل هذه السياسة لتحقيق نصر استراتيجي في مواجهة الهجمات المعلوماتية والنفسية للدولة المعتدية. وبينت نتائج الدراسة بإمكانية تعزيز القدرة على الاستجابة للمثيرات الخارجية، والاستفادة من الموارد العاطفية للتخفيف من التوتر وتعزيز جودة العملية التعليمية.

هدفت دراسة (Yasegnal (2022 إلى التحقيق في المشاكل النفسية الاجتماعية المرتبطة بالحرب واستراتيجيات التخفيف من حدة الحرب المعلنة على المدنيين في منطقة أمهرة في إثيوبيا. تم تنزيل أكثر من 85 مقالاً، ومن بينها، تم اختيار 53 مقالاً من خلال مراعاة الصلة وسمعة المجلة ونمط الكتابة وتحليلها وفقاً لذلك. أظهرت النتائج أن النزوح، والافتقار إلى الاحتياجات الأساسية للبقاء، والاضطراب الاجتماعي، والتعرض للعنف، والاكتئاب، والذهان، واضطراب ما بعد الصدمة، والقلق، وتعاطي المخدرات وإساءة استخدامها، والاضطرابات السلوكية

هي مشاكل نفسية اجتماعية تتجلى بين الأشخاص المتضررين من الحرب. إن أنظمة الدعم النفسي والاجتماعي مثل الدعم النفسي والاستشارة والتدريب والمناصرة والدعم العملي والتثقيف المجتمعي وتعبئة المجتمع وتشكيل فرق العمل وتحديد الفئات الضعيفة وتطوير هرم الدعم النفسي والاجتماعي هي الاستراتيجيات المخففة للمشاكل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالحرب.

وأجرى الطلاع (2018) دراسة للكشف عن مستوى الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن الحصار على قطاع غزة، ومعرفة الفروق في هذه الآثار تبعاً لمتغيرات (الجنس - العمر - مستوى الدخل). وتكونت عينة الدراسة من (400) فرداً من سكان قطاع غزة. وتم استخدام مقياس الآثار النفسية والاجتماعية من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج مستوى معاناة أفراد العينة من الضغوط النفسية بنسبة (78.12%)، والقلق بنسبة (68.45%)، والاغتراب بنسبة (68.27%)، والاكتئاب بنسبة (67.16%)، والانطواء بنسبة (60.02%)، واللامعيارية بنسبة (55.94%)، والأعراض السيكوسوماتية بنسبة (53.76%)، والتشاؤم بنسبة (53.56%)، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الآثار النفسية والاجتماعية تعزى لمتغير الجنس باستثناء (الضغوط النفسية)، وكانت لصالح الإناث، (والانطواء الاجتماعي) وكانت لصالح الذكور. ووجود فروق في الآثار النفسية والاجتماعية تعزى لمتغير العمر في جميع أبعاد المقياس باستثناء بعد الانطواء الاجتماعي بين الفئات العمرية من (22-40)، و (أكبر من 40) وذلك لصالح من (22-40)، و وجود فروق في (القلق) و (الاكتئاب) و (الأعراض السيكوسوماتية) و (التفاؤل والتشاؤم) و (الانطواء الاجتماعي) لصالح ذوي الدخل المنخفض.

وهدف دراسة حموري، وبني خالد، وطشطورش (2023) إلى تقييم الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن أزمة اللجوء لدى أفراد المجتمعات المستضيفة للاجئين، وقد تكونت عينة الدراسة من (3152) فرداً، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير مقياس الآثار النفسية والاجتماعية الذي تألف من (42) فقرة بحيث وزعت على مجالين هما: (الآثار النفسية، والآثار الاجتماعية). وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الآثار النفسية كان منخفضاً؛ بينما جاء مستوى الآثار الاجتماعية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الآثار النفسية تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، وطبيعة العمل، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى التعليم. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للآثار الاجتماعية تعزى لمتغيرات الجنس، والعمر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات مستوى التعليم، وطبيعة العمل. وأوصى الباحثون بضرورة تبني نهج مؤسسي تخصصي للاهتمام بالصحة النفسية لأفراد المجتمع الأردني، والعمل على استحداث برامج للتأهيل المهني والاجتماعي للباحثين عن عمل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات النظرية، يمكن تحديد الاختلافات والتشابه مع البحث الحالي حول "تأثير الحروب والنزاعات على أداء المعلم الأردني: دراسة نفسية واجتماعية" على النحو التالي:

1. الدراسات السابقة ركزت على مجموعة متنوعة من مواضيع الحروب وتأثيرها على عملية التعليم بشكل عام، بينما يركز البحث الحالي بشكل خاص على وجهة نظر المعلمين في المملكة الأردنية الهاشمية في سياق تأثير الحروب والنزاعات على أداء المعلم الأردني.

2. تستند الدراسات السابقة إلى سياقات مختلفة مثل أثيوبيا، والمجتمعات المستضيفة للاجئين، وسوريا، والقاهرة، بينما يتمحور البحث الحالي حول المعلم في المدارس الأردنية الحكومية.

3. استخدمت الدراسات السابقة عينات مختلفة تتضمن قادة المدارس والمعلمين، بينما يركز البحث الحالي على عينة من معلمي المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد تشابهت الدراسة من حيث اختيار العينة مع دراسة . Muthanna & Almahfali & Haider (2022)

ومن هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة منها لبيان تأثير الحروب والنزاعات على أداء المعلم الأردني، والكشف عن الآثار النفسية والاجتماعية التي يواجهها المعلم في الوقت الحالي بسبب الحروب في المنطقة العربية.

الطريقة والإجراءات:

1. منهجية الدراسة: اتبعت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج النوعي التحليلي من خلال استخدام المقابلة المقيّدة من أجل التوصل إلى فهم تأثير الحروب والنزاعات على أداء المعلم الأردني.
2. عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (30) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في المملكة الأردنية، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وقد حرصت الباحثتان على أن تكون العينة من معلمي المدارس الحكومية للكشف عن الضغوطات والآثار النفسية والاجتماعية التي يمر بها المعلم بسبب الأزمات والحروب والنزاعات التي تحدث في المنطقة العربية.
3. أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدمت الباحثتان أداة المقابلة المقيّدة، والتي تعتمد على أسئلة معينة وثابتة في كل مقابلة، للكشف عن تأثير الحروب والنزاعات على أداء المعلم الأردني: دراسة نفسية واجتماعية، حيث تم إجراء المقابلات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2024 م، وتم طرح الأسئلة بشكل منظم ومتسلسل من أجل الوصول إلى النتائج المطلوبة وتحقيق الهدف المنشود من هذه الدراسة، وتم صياغة أسئلة المقابلة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
4. صدق وثبات أداة الدراسة: تكونت أداة المقابلة بصيغتها الأولية من (4) أسئلة وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وعرضها على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، تم تعديل بعض الأسئلة، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول الأسئلة 95% واشتملت الأداة بعد عملية التحكيم على (3) أسئلة، ويتضمن السؤال الأول ثلاثة محاور هم (الآثار النفسية، الآثار الاجتماعية، الآثار المهنية)، وقد تواصلت الباحثتان مع مجموعة من المعلمين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية لإجراء المقابلات معهم، وقد أجريت بعض المقابلات من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، حيث تم عمل بطاقة المقابلة من خلال تصميم نموذج على الجوجل درايف، وقد تضمن تعريفًا لموضوع

الدراسة، وأهدافها، إضافة إلى الأسئلة التي تم صياغتها سابقاً لتسهيل إجراءات المقابلة ولتوفير الوقت.

5. إجراءات الدراسة: اتبعت الدراسة الخطوات التالية بهدف التوصل إلى النتائج:

أ. جمع الأدب النظري للدراسة من خلال استعراض المصادر والمراجع.

ب. وصف مجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة.

ج. إعداد أداة الدراسة.

د. تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة من معلمي المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد استغرق إجراء المقابلات أسبوعاً واحداً فقط.

هـ. بعد الانتهاء من تطبيق الأداة وجمع البيانات، قامت الباحثة بتحليل البيانات النوعية التي تم الحصول عليها من أسئلة المقابلة، باستخدام خطوات التحليل النوعي، حيث تم تنظيم المقابلات، وتفسيرها، وكتابتها، وقراءتها لأكثر من مرة لمحاولة الفهم العميق، بعد ذلك قمنا بتصنيف وترميز البيانات، وتم استخدام رموز خاصة بكل مشارك في المقابلة عند عرض البيانات حفاظاً على خصوصية المعلومات، وتم تحديد المفاهيم المشتركة التي أجمع عليها المشاركون، ووضع نسبة مئوية لكل مفهوم من خلال استخدام العلاقة الحسابية التالية: (نسبة المفهوم المشترك = (عدد المشاركين الذين أجمعوا على المفهوم / إجمالي عدد المشاركين) * 100٪).

و. عرض النتائج ومناقشتها والخروج بتوصيات.

نتائج الدراسة وتحليل البيانات ومناقشتها:

قامت الباحثة بتحليل البيانات النوعية التي تم الحصول عليها من أسئلة المقابلة، باستخدام خطوات التحليل النوعي. وجاءت الإجابة عن السؤال الأول في المقابلة: ما هي الآثار النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعاً التي يعاني منها المعلمون الأردنيون نتيجة للحروب والنزاعات؟ (مثل: الإجهاد، الاكتئاب، القلق، اضطرابات النوم، العزلة الاجتماعية، وصعوبة التركيز)، الذي تضمن ثلاثة محاور وهي الآثار النفسية والآثار الاجتماعية، والآثار على الأداء المهني. وقد تم تحليل المفاهيم المشتركة وحساب النسبة المئوية لكل منها، من خلال تصنيف الإجابات المتشابهة ضمن فئات أو مفاهيم رئيسية، ومعرفة عدد الأفراد الذين أشاروا إلى كل مفهوم، وبعد ذلك تم حساب النسبة المئوية لكل مفهوم:

المحور الأول: الآثار النفسية:

كيف تصف شعورك عندما سمعت لأول مرة عن اندلاع الحرب؟ جاءت الإجابات عن هذا السؤال كما يلي:

وكانت النتائج بالنسب المئوية للمحور الأول: الآثار النفسية كما يلي:

جدول (1): المحور الأول: كيف تصف شعورك عندما سمعت لأول مرة عن اندلاع الحرب؟

النسب المئوية	عدد الأفراد	المفهوم
30%	9	الخوف
26.67%	8	القلق
13.33%	4	التوتر
10%	3	الاكتئاب
6.67%	2	اضطرابات النوم
3.33%	1	الإحباط/الخذلان
16.67%	5	الشعور بالألم والحسرة
3.33%	1	التأثير النفسي على المدنيين
6.67%	2	التعامل الإعتيادي مع الأوضاع

وقد تبين من خلال الجدول السابق بأن مفهوم "الخوف"، جاء في المرتبة الأولى، ونسبة 30%، وفي المرتبة الثانية جاء مفهوم "القلق" بنسبة 26.67%، بينما المفاهيم الأخرى مثل "التوتر" و "الشعور بالألم والحسرة" كانت لها نسب أقل لكنها لا تزال ملحوظة.

هذه النتائج توضح جوانب رئيسية منها:

1. سيطرة مشاعر الخوف والقلق: ارتفاع نسبة مشاعر الخوف (30%) والقلق (26.67%) في المراتب الأولى يدل على أن الحروب تثير مخاوف كبيرة لدى المعلمين بشأن مستقبلهم والمجهول الذي قد يحدث. الخوف من الأذى المباشر، أو فقدان الأحباء، أو التهديدات المستقبلية يخلق مشاعر قلق كبيرة حول الوضع الأمني والاقتصادي.
2. التوتر والاكتئاب كعواقب محتملة: التوتر (13.33%) والاكتئاب (10%) هما مشاعر شائعة أيضاً، وهو ما يشير إلى الضغوط النفسية الكبيرة التي قد يواجهها المعلمون خلال الحروب. التعامل مع الأخبار المزعجة والمخاوف المتعلقة بمستقبل البلاد والطلاب يعزز الشعور بالإجهاد ويؤثر على صحتهم النفسية.
3. آثار عميقة على الرفاه النفسي: الشعور بالألم والحسرة (16.67%)، والإحباط (3.33%)، واضطرابات النوم (6.67%)، تعكس تجارب مؤلمة أخرى يعيشها المعلمون. هذا يشير إلى أن الحرب لا تؤثر فقط على العقل الواعي، ولكن تتسلل إلى اللاوعي أيضاً، مما يسبب اضطرابات في النوم والإحساس باليأس.

4. التأثير على المدنيين والأطفال: على الرغم من أن نسبة من ذكروا التفكير في المدنيين والأطفال لم تكن كبيرة (3.33%)، إلا أن هذا يعكس تعاطفًا مع الفئات الأكثر ضعفًا وتأثرًا بالحروب، مما يضيف طبقة من الهموم الإنسانية والشخصية.

5. التعامل الاعتيادي مع الأوضاع: ذكر 6.67% من المعلمين أنهم تعاملوا مع الحرب بشكل عادي أو توقعوا حدوثها. وقد يعكس هذا مدى التكيف أو الاعتياد على الأوضاع المضطربة، ربما بسبب التعرض المستمر لأخبار العنف أو الأزمات.

وقد تشابهت هذه النتائج بشكل كبير مع نتائج دراسة (Yasegna (2022 إذ بينت بأن أحد أهم الآثار النفسية التي يتعرض لها الفرد بشكل عام بسبب الحروب والتراعات ومنها الافتقار إلى الاحتياجات الأساسية للبقاء، والاضطراب الاجتماعي، والتعرض للعنف، والاكتئاب، والذهان، واضطراب ما بعد الصدمة، والقلق، كما تشابهت مع دراسة الطلاع (2018)، إذ جاءت نسبة معاناة أفراد العينة من الضغوط النفسية (78.12%)، والقلق بنسبة (68.45%)، والاكتئاب بنسبة (67.16%)، أي بنسب كبيرة.

ما هي أصعب التحديات التي واجهتها خلال فترة الحرب؟ وقد جاءت الإجابات اعتماداً على المفاهيم المشتركة، كما يلي:

جدول (2): المحور الأول: ما هي أصعب التحديات التي واجهتها خلال فترة الحرب؟ وقد جاءت الإجابات اعتماداً على المفاهيم المشتركة، كما يلي:

النسبة المئوية	عدد الأفراد	المفهوم
16.67%	5	الخوف
13.33%	4	القلق من المستقبل
20%	6	الحزن والاكتئاب
10%	3	العجز
10%	3	صعوبة التركيز في العمل
10%	1	قلة النوم/الإجهاد
3.33%	1	تحديات التعامل مع الطلبة اللاجئين
3.33%	1	مشاعر الفقد
10%	3	اللامبالاة
3.33%	1	مشاهد الدمار
3.33%	1	استمرار الحياة الطبيعية رغم الظروف
3.33%	1	مشاكل في الوصول إلى العمل
3.33%	1	طمأننة الطلبة

وقد تبين من خلال النتائج أن الحزن والاكتئاب، جاء في المرتبة الأولى، وبنسبة 20%، بينما الخوف، جاء بالمرتبة الثانية، حيث بلغت 16.67%، وجاء القلق من المستقبل في المرتبة الثالثة، وبنسبة 13.33%، بينما المفاهيم الأخرى مثل اللامبالاة والعجز كانت موجودة لكن بنسب أقل.

نتائج السؤال حول أصعب التحديات التي واجهها المعلمون خلال فترة الحرب تكشف عن عدة دلالات مهمة، تلقي الضوء على تأثير الصراعات المسلحة على الأفراد، وخاصة في بيئة العمل التربوية. هذه الدلالات تشير إلى:

1. الحزن والاكتئاب في المرتبة الأولى (20%): جاءت مشاعر الحزن والاكتئاب في المرتبة الأولى، مما يعكس التأثير العميق للأحداث المأساوية على الحالة النفسية للمعلمين. هذا يشير إلى أن الحرب تؤدي إلى حالات من الانهيار النفسي والشعور بالضعف والعبء العاطفي نتيجة للخسائر، سواء كانت شخصية أو اجتماعية.
2. الخوف (16.67%) والقلق من المستقبل (13.33%): الخوف من الحاضر والقلق من المجهول تصدرت المرتبة الثانية والثالثة على التوالي، مما يعكس حالة التوتر المستمر وعدم الأمان التي يشعر بها المعلمون. هذا القلق لا يقتصر فقط على حياتهم الشخصية، بل يشمل أيضاً مخاوفهم حول مستقبل الطلاب وأجيالهم المقبلة، وهو ما يزيد من العبء النفسي.
3. العجز وصعوبة التركيز في العمل (10%): الشعور بالعجز عن تقديم المساعدة وصعوبة التركيز على العمل هما تحديان كبيران واجههما المعلمون خلال الحرب. يشير ذلك إلى أن الحرب لا تؤثر فقط على الحياة الشخصية للمعلمين، بل تمتد إلى قدرتهم على أداء وظائفهم، مما قد يؤثر على جودة التعليم المقدمة للطلاب.

4. اللامبالاة (10%): نسبة اللامبالاة التي ظهرت في بعض الإجابات تدل على أن بعض المعلمين قد تبنيوا

أسلوباً للتكيف مع الأوضاع من خلال كبت مشاعرهم أو محاولة التجاهل كآلية للدفاع النفسي.

5. التحديات الإضافية: من المفاهيم الأخرى التي برزت في الإجابات، مثل صعوبة التعامل مع الطلبة

اللاجئين (3.33%)، مشاعر الفقد (3.33%)، ومشاهد الدمار (3.33%)، حيث نستخلص أن التحديات

النفسية والمعنوية تتعدى الحدود الشخصية وتؤثر على القدرة على مساعدة الآخرين، سواء من الطلبة

أو المجتمع.

هل شعرت بالخوف، أو القلق، أو الاكتئاب، أو اضطرابات النوم؟

أجمع أغلب المشاركين في الدراسة على شعورهم بالخوف والقلق والاكتئاب وما إلى ذلك من المشاعر السلبية التي تحدث بسبب الحروب في المنطقة العربية وبنسبة (86.67%)، حيث عبر أحد المشاركين وقال "نعم، شعرت بأن كل ما في هذه الدنيا من نعيم لا يزيل ما نشعر به من ألم يعتصر قلوبنا"، وقد يعزى ذلك إلى أن الحرب تترك آثاراً نفسية عميقة على الأفراد، وهو أمر متوقع نظراً لما يرافق الحروب من دمار وتهديد للحياة وفقدان الأمان، كما يعكس ذلك عبئاً نفسياً هائلاً يعاني منه السكان في مناطق الصراع، ويشير ذلك إلى وجود إحساس جماعي بالمعاناة والفقدان يصعب التخلص منه حتى مع توفر الظروف الجيدة من حولهم.

بينما أجاب عدد من المشاركين ب (لا)، وبنسبة (13.33%)، بالرغم أن هذه النسبة تمثل الأقلية، إلا أن وجودها يشير إلى تفاوت في استجابة الأفراد للأحداث الصعبة، قد يكون لدى هؤلاء الأفراد استراتيجيات تكيف أفضل أو أنهم يحاولون تجنب مواجهة المشاعر السلبية كآلية دفاعية.

المحور الثاني: الآثار الاجتماعية:

كيف أثرت الحرب على دورك في المجتمع؟ وقد جاءت الإجابة عن السؤال بحسب المفاهيم المشتركة كما يلي:

جدول (3): المحور الثاني: كيف أثرت الحرب على دورك في المجتمع؟

النسبة المئوية	عدد الأفراد	المفهوم
26.67%	8	تأثير سلبي على العلاقات الاجتماعية
23.33%	7	تأثير إيجابي (الوعي، الالتزام بالقيم)
20%	6	عدم التأثير
6.67%	2	تأنيب الضمير وعدم القدرة على التكيف
6.67%	2	تأثير اقتصادي واجتماعي
16.67%	5	زيادة الشعور بالمسؤولية

تبين من خلال النتائج السابقة أن التأثير السلبي على العلاقات الاجتماعية جاء في المرتبة الأولى، وبنسبة (26.67%)، وأن التأثير الإيجابي المرتبط بالوعي والالتزام بالقيم، جاء بالمرتبة الثانية، بنسبة (23.33%)، عدم التأثير، كان جواباً ملحوظاً، حيث أجاب 20% من الأفراد بأنهم لم يتأثروا.

تشير نتائج المحور الثاني حول تأثير الحرب على دور الأفراد في المجتمع إلى عدة جوانب اجتماعية ذات دلالات مهمة:

1. التأثير السلبي على العلاقات الاجتماعية: النسبة الأكبر من المشاركين (26.67%) أشاروا إلى أن الحرب أثرت سلباً على علاقاتهم الاجتماعية، وقد تجلّى هذا التأثير في العزلة الاجتماعية، الانطوائية، وفقدان الشغف، كما أن الحرب خلقت حالة من الخوف والقلق الذي أدى إلى انسحاب الأفراد من دوائريهم الاجتماعية، وانعكس سلباً على الترابط الاجتماعي.
2. التأثير الإيجابي المتمثل في الوعي والالتزام بالقيم: نسبة كبيرة من المشاركين (23.33%) أفادوا بأن الحرب جعلتهم أكثر وعياً بالمسؤولية تجاه المجتمع، سواء من خلال المشاركة في العمل التطوعي أو الدفاع عن القيم والمعتقدات. وهذا يشير إلى أن الأزمات يمكن أن تعزز الشعور بالمسؤولية الجماعية وتحفز على الالتزام بالقيم الاجتماعية.
3. عدم التأثير: 20% من المشاركين قالوا بأنهم لم يتأثروا من الناحية الاجتماعية. هذا يشير إلى أن تأثير الحرب على المجتمع ليس موحداً، وقد يكون لدى البعض القدرة على التكيف مع الظروف الصعبة، أو أن تأثير الحرب على حياتهم الاجتماعية كان محدوداً.
4. تأنيب الضمير وصعوبة التكيف: النسبة الصغيرة (6.67%) التي أشارت إلى تأنيب الضمير وصعوبة التكيف، قد تعكس الصراعات الداخلية التي يعيشها البعض نتيجة عدم القدرة على تقديم المساعدة أو التكيف مع واقع الحرب.
5. التأثير الاقتصادي والاجتماعي: النسبة القليلة (6.67%) التي تحدثت عن التأثير الاقتصادي والاجتماعي تشير إلى أن الحرب لم تؤثر فقط على العلاقات الاجتماعية، بل أيضاً على استقرار الحياة اليومية والأمن الاقتصادي للأفراد، مما يخلق حالة من الحذر والتقرب.
6. زيادة الشعور بالمسؤولية: 16.67% من المشاركين أفادوا بأن الحرب عززت شعورهم بالمسؤولية تجاه المجتمع. وهذا يُظهر كيف يمكن للأزمات أن تحفز على تطوير حس المسؤولية الاجتماعية، خاصة تجاه الفئات الأضعف مثل الأطفال والطلبة الذين قد يعانون بدرجة أكبر خلال الحروب والنزاعات..

كيف تغيرت علاقتك بزملائك المعلمين؟ جاءت الإجابات كما يلي:

جدول (4): المحور الثاني: (كيف تغيرت علاقتك بزملائك المعلمين):

المفهوم	عدد الأفراد	النسبة المئوية
لم تتغير	19	63.33%
تأثير سلبي	6	20%
تأثير إيجابي	2	6.67%
زيادة الوعي أو الانتقاد	3	10%

تبين من خلال الجدول (4) أن غالبية الأفراد أفادوا بأن علاقاتهم لم تتغير نتيجة الحروب والنزاعات، وبنسبة (63.33) %، بينما جاء التأثير السلبي بنسبة (20) %، وأن هناك عدد قليل من الأفراد رأوا أن علاقاتهم تحسنت أو تحولت إلى تضامن، وبنسبة (6.67) %، وبعض الأفراد أشاروا إلى زيادة الوعي أو الانتقاد تجاه بعض السلوكيات الاجتماعية بنسبة (10) %.

تشير نتائج هذا السؤال حول كيفية تأثير الحرب على علاقات المعلمين بزملائهم إلى عدة جوانب اجتماعية مهمة:

1. عدم التغيير في العلاقات: النسبة الأكبر من المشاركين (63.33) % أفادوا بأن علاقاتهم بزملائهم لم تتغير نتيجة الحرب. وهذا قد يدل على أن الروابط المهنية بين المعلمين كانت مستقرة إلى حد كبير، وأن الحرب لم تكن لها تأثيرات مباشرة أو كبيرة على طبيعة هذه العلاقات بالنسبة لمعظمهم. كما قد يشير ذلك إلى أن العلاقات المهنية غالباً ما تكون أقل تأثراً بالأزمات مقارنة بالعلاقات الشخصية.

2. التأثير السلبي: 20 % من المشاركين أشاروا إلى أن الحرب أثرت سلباً على علاقاتهم بزملائهم. فالتوتر والتربح قد يؤديان إلى تراجع التواصل الاجتماعي أو تدهور العلاقات بسبب الضغوط النفسية التي قد تواجههم. وهذه النسبة تعكس أن الضغوطات الاجتماعية والاقتصادية للحرب تؤثر على بعض العلاقات المهنية وتسبب تباعدًا أو توترًا بين الزملاء.

3. التأثير الإيجابي: نسبة قليلة من المشاركين (6.67) % رأوا أن علاقاتهم مع زملائهم تحسنت خلال فترة الحرب، وأنها تحولت إلى تضامن وتعاون. وهذا يدل على أن بعض الأزمات تساهم في تعزيز الروابط الاجتماعية والمهنية من خلال توحيد الجهود لمواجهة التحديات المشتركة.

4. زيادة الوعي أو الانتقاد: 10 % من المشاركين أشاروا إلى أن الحرب زادت من وعيهم أو دفعتهم إلى انتقاد بعض السلوكيات الاجتماعية، مثل انتقاد زملائهم الذين يسعون وراء مصالحهم الشخصية. وهذا يعكس تأثير الأزمات على النظرة الاجتماعية للأفراد ودفعهم إلى التفكير بشكل أعمق في القيم والأولويات.

هل شعرت بالعزلة الاجتماعية؟

تبين من خلال إجابة المشاركين في الدراسة الحالية بأن حوالي (16) معلماً ومعلمة، وبنسبة 53.33 % شعروا بالعزلة الاجتماعية خلال فترة الحرب. وهذا قد يدل على أن الحروب والأزمات تؤثر بشكل ملحوظ على العلاقات الاجتماعية وتؤدي إلى تراجع التواصل والانخراط الاجتماعي لدى البعض، وقد يكون السبب الأساسي للشعور بالعزلة، كما عبّر أحد المشاركين، هو أن العزلة تُعتبر "سلامة من الثثرة ومجاملة الحمقى"، مما يعكس توجهاً لبعض الأفراد نحو الانسحاب من المجتمع كوسيلة لحماية أنفسهم من الضغوط النفسية أو الاجتماعية التي قد تنشأ من التعامل مع الآخرين في ظروف غير مستقرة. وهذا يشير إلى أن العزلة بالنسبة لبعض الأفراد لا تعني بالضرورة انقطاعاً عن المجتمع بشكل كامل، بل هي اختيار واعٍ لحماية النفس والابتعاد عن مصادر التوتر.

أما النسبة المتبقية (46.67) %، وعددهم (14) معلماً ومعلمة التي لم تشعر بالعزلة، فقد تدل على أن بعض الأفراد قادرون على التكيف مع الأزمات والحفاظ على علاقاتهم الاجتماعية رغم الظروف الصعبة، أو أنهم يجدون في العلاقات الاجتماعية دعماً يساعدهم على مواجهة التحديات.

المحور الثالث: الآثار على الأداء المهني:

هل واجهت أي صعوبات في التدريس بعد الحرب؟

تشير نتائج السؤال حول الصعوبات التي واجهها المعلمون في التدريس بعد الحرب إلى أن 43.33% من المشاركين قد شعروا بصعوبات في ممارسة عملهم التدريسي، بينما أشار 56.67% إلى أنهم لم يواجهوا صعوبات. هذه النسبة المتفاوتة تعكس أن تأثير الحرب على الأداء المهني قد يكون مرتبطاً بعوامل نفسية واجتماعية متفاوتة بين الأفراد.

الإجابات التي أشارت إلى التأثير تضم أمثلة تُظهر كيف أثرت الحرب على الحالة النفسية للمعلمين وأدائهم، مثل: "ربط المواضيع الدراسية بصور الحرب": ويعكس هذا الجانب تأثير المعلم بشدة بما شاهده، بحيث أصبح يربط المواضيع التي يشرحها بأحداث الحرب، مما قد يعيق قدرته على التركيز الكامل على الدروس ويضع عبئاً نفسياً إضافياً عليه، "فقدان القدرة على بث الفرح في نفوس الطلبة": يُظهر هذا التغير النفسي العميق الذي جعل بعض المعلمين يشعرون بأنهم لم يعودوا قادرين على الحفاظ على نفس الروح الإيجابية التي كانوا يتمتعون بها قبل الحرب، "وتراجع الحافز": تشير هذه الإجابة إلى انخفاض مستوى الحافز والدافع، سواء لدى المعلمين أو الطلبة، نتيجة التوتر المستمر والظروف الصعبة، و"التعامل مع الطلبة المتأثرين نفسياً": بعض الطلبة تعرضوا لأضرار نفسية كبيرة بسبب الحرب، وهذا بدوره شكل تحدياً إضافياً للمعلمين في محاولة التعامل مع هذه الحالات والحفاظ على مستوى الأداء التعليمي.

توضح النتائج أن التأثيرات النفسية الناتجة عن الحرب ليست موحدة على جميع المعلمين، ولكنها حاضرة بشكل لافت لدى مجموعة منهم، ما يستدعي توفير دعم نفسي لهم لتحسين أدائهم وتعزيز قدرتهم على التأقلم مع الضغوطات، كما تشير إلى تأثير بعض المعلمين بحالات نفسية أو توتر نفسي انعكس على أدائهم في التدريس.

هل تعتقد أن الحرب أثرت على أداء طلابك؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن الحرب أثرت على أداء الطلاب بنسب متفاوتة، حيث أقر 53.33% من المعلمين بأن أداء طلابهم تأثر بالحرب، بينما رأى 46.67% من المشاركين أن الحرب لم تؤثر بشكل كبير على أداء الطلبة، وقد عبر المعلمون عن ذلك كما يلي: "بعض الطلبة شعروا بالخوف والقلق نتيجة لما يحدث في المنطقة، وهذا الخوف انعكس سلباً على قدرتهم على التركيز والتحصيل الأكاديمي"، كما أشار بعض المعلمين إلى تراجع دافعية الطلبة للتعلم، فقد ذكر أحد المعلمين أن "الدافعية قلت"، مما يدل على تأثير نفسي ملحوظ على مستوى اهتمام الطلبة بالتعلم وبذل الجهد الأكاديمي، وأشار معلم واحد إلى أن "التأثير على الطلبة كان ضئيلاً، بل وتحسن أدائهم بشكل طفيف"، وربما كان ذلك نتيجة لمحاولات التعلم الذاتي أو البحث عن مخرج إيجابي من الأزمة.

وقد اختلفت نتائج السؤال الأول بالنسبة للمحور الأول عن نتائج دراسة حموري وآخرون (2023) وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الآثار النفسية كان منخفضاً؛ بينما تشابهت مع نتائج الدراسة في المحور الثاني، إذ جاء مستوى الآثار الاجتماعية بدرجة متوسطة.

وجاءت الإجابة عن السؤال الثاني: كيف يمكن للمدرسة أو المجتمع دعمك لتخفيف الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن الصراعات والحروب؟ كما يلي:

جدول (5): السؤال الثاني: كيف يمكن للمدرسة أو المجتمع دعمك لتخفيف الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن الصراعات

والحروب:

النسبة المئوية	عدد الأفراد	المفهوم
6.67%	2	الدعم المالي والقوانين
26.67%	8	الدعم النفسي والإرشاد
20%	6	حرية التعبير والتثقيف
13.33%	4	الدعم الاجتماعي والأنشطة
13.33%	4	الإذاعة المدرسية والتوعية
20%	6	لا تعليق / لا يوجد دعم

تبين من جدول (5) أن الدعم النفسي والإرشاد، كان الأكثر شيوعاً بنسبة 26.67%، بينما حرية التعبير والتثقيف، ولا تعليق / لا يوجد دعم، حصلوا على نسب متساوية، وهي 20%، بينما الدعم المالي جاء بنسبة صغيرة نسبياً، 6.67%.

تشير نتائج السؤال الثاني إلى أن غالبية المعلمين يرون أن الدعم النفسي والإرشاد هو الأكثر أهمية لتخفيف الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن الصراعات والحروب، حيث أظهرت النتائج أن 26.67% من المشاركين يفضلون هذا النوع من الدعم.

1. الدعم النفسي والإرشاد (26.67%): يمثل الحاجة الأكبر لدى المعلمين، حيث يطالبون بتوفير برامج دعم نفسي، إرشاد تربوي، وتنفيذ أنشطة نفسية تخفف من التوتر والضغط النفسي الذي يتعرضون له.
2. حرية التعبير والتثقيف (20%): تشير إلى الرغبة في إتاحة الفرصة للتعبير عن المشاعر والمواقف بحرية ودون رقابة، إضافة إلى تفعيل دورات تثقيفية وورش عمل للتوعية بكيفية التعامل مع آثار الحروب.
3. لا تعليق / لا يوجد دعم (20%): بعض المشاركين يشعرون بأنهم لا يتلقون الدعم المناسب من المدرسة أو المجتمع، مما يعكس نوعاً من الإحباط أو الشعور بعدم كفاية الجهود المبذولة.
4. الدعم الاجتماعي والأنشطة (13.33%): يشير إلى ضرورة تفعيل الأنشطة الاجتماعية والدينية والروحية داخل المدرسة، لما لها من دور في تخفيف الأعباء النفسية وتحفيز الروابط المجتمعية بين المعلمين.
5. الإذاعة المدرسية والتوعية (13.33%): يقترح بعض المعلمين تفعيل دور الإذاعة المدرسية لنشر قصص نجاح وحث الطلبة على التماسك والصمود، مما يعزز من الوعي والإيجابية في البيئة المدرسية.
6. الدعم المالي والقوانين (6.67%): الذي يمثل طلبات تحسين الظروف المالية وتعديل بعض القوانين لتوفير بيئة عمل أفضل، إلا أن نسبة قليلة فقط رأت أن هذا هو الحل الأمثل لدعمهم.

أظهرت النتائج أن الأولوية لدى المعلمين تتجه نحو تقديم دعم نفسي وإرشادي يمكنهم من التعامل مع التحديات النفسية والاجتماعية التي نتجت عن الحرب، مع الحاجة إلى مساحات أكبر للتعبير عن الرأي وتعزيز الأنشطة الاجتماعية.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة حموري وآخرون (2023) الذي أشار إلى ضرورة تبني نهج مؤسسي تخصصي للاهتمام بالصحة النفسية لأفراد المجتمع الأردني، والعمل على استحداث برامج للتأهيل المهني والاجتماعي.

وجاءت الإجابة عن السؤال الثالث: ما هي الرسالة التي تريد توجيهها إلى صناع القرار بشأن دعم المعلمين والمعلمات بهذا الخصوص؟ كما يلي:

جدول (6): السؤال الثالث: ما هي الرسالة التي تريد توجيهها إلى صناع القرار بشأن دعم المعلمين والمعلمات بهذا الخصوص؟

المفهوم	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الدعم النفسي والاجتماعي	7	23.33%
الدعم المالي وتخفيف الأعباء	5	16.67%
التدريب والتطوير المهني	4	13.33%
حرية التعبير والمشاركة النقابية	3	10%
التقدير والاعتراف بدور المعلمين	5	16.67%
أخرى	6	20%

حصل الدعم النفسي والاجتماعي، على أعلى نسبة، حيث يُعتبر هذا النوع من الدعم أمراً أساسياً للتخفيف من الضغوط الناتجة عن الحرب، بنسبة 23.33%، بينما جاء كل من الدعم المالي وتخفيف الأعباء، والتقدير والاعتراف بدور المعلمين، بنسبة 16.67%، إذ أن كلاهما مهمان للمعلمين، إذ يعبران عن الحاجة لتحسين ظروف العمل، بينما حصل كل من حرية التعبير والمشاركة النقابية، والتدريب والتطوير المهني على نسب أقل، لكنهم لا يزالون ذات أهمية.

1. الدعم النفسي والاجتماعي (23.33%): يعكس الوعي المتزايد لدى المعلمين بأهمية الرعاية النفسية والاجتماعية في ظل الظروف الصعبة التي يعيشونها، سواء عبر جلسات إرشادية أو ورش عمل لمعالجة الضغوط النفسية التي تؤثر على أدائهم المهني وحياتهم الشخصية.
2. الدعم المالي وتخفيف الأعباء (16.67%): تُشير هذه الرسائل إلى مطالب المعلمين بتحسين أوضاعهم المالية وتخفيف العبء الناتج عن ضغط العمل مثل تقليل الأنصبة وعدد الطلبة في الصفوف، مما قد يساهم في تحسين أدائهم ورفاهيتهم المهنية.
3. التقدير والاعتراف بدور المعلمين (16.67%): عبر المعلمون عن رغبتهم في الحصول على تقدير مناسب لدورهم الحيوي، خاصة في ظل الأزمات. فالاعتراف بجهودهم وتحفيزهم معنوياً يرفع من معنوياتهم ويعزز من إحساسهم بالقيمة المهنية.
4. التدريب والتطوير المهني (13.33%): المطالبة ببرامج تدريبية تهدف إلى تطوير مهاراتهم المهنية في التعامل مع الطلبة المتأثرين بالحرب يعكس ضرورة تأهيل المعلمين للتعامل مع الظروف المتغيرة.
5. حرية التعبير والمشاركة النقابية (10%): يشير هذا إلى أهمية تمكين المعلمين من التعبير عن آرائهم والمشاركة في النقابات كجزء من دعمهم على المستوى السياسي والاجتماعي.

6. أخرى (20%): والتي تشمل رسائل ذات طابع خاص أو متنوع، مثل المطالبة بتوفير ملاذ آمن، أو التركيز على إدارة الأزمات، أو رسائل تعبر عن الإحباط وعدم الثقة بالدعم.

تُبين النتائج أن الدعم النفسي والاجتماعي هو الأكثر أهمية لدى المعلمين في ظل الحروب، يليها الدعم المالي وتخفيف الأعباء المهنية، والتقدير المهني، مما يدل على أن المعلمين بحاجة إلى بيئة عمل تقدر جهودهم وتوفر لهم الدعم اللازم ليتمكنوا من أداء رسالتهم بشكل فعال.

➤ النتائج والتوصيات:

النتائج: توصلت الباحثتان إلى عدد من النتائج على النحو التالي:

1. يتصدر الخوف والقلق المشهد، مما يشير إلى الحاجة الملحة لتوفير الدعم النفسي والمعنوي لهذه الفئة.
2. تُعد مشاعر الحزن والخوف والقلق هي الأكثر هيمنة، مما يشير إلى التأثير النفسي العميق الذي تخلفه الحرب على المعلمين. لذلك، يحتاج المعلمون إلى دعم نفسي ومعنوي لمواجهة هذه التحديات.
3. العجز عن التركيز والتعامل مع الطلبة اللاجئين ومشاكل الوصول إلى العمل يعكس الصعوبات المهنية التي قد تساهم في تفاقم الوضع النفسي.
4. النسبة المرتفعة للأشخاص الذين يشعرون بالخوف والقلق والاكتئاب تعكس مدى تأثير الحروب، ليس فقط على الجوانب المادية، بل أيضاً على الصحة النفسية للأفراد في المناطق المتضررة.
5. النسبة العالية من التأثير السلبي على العلاقات الاجتماعية تؤكد أن الحروب تؤدي إلى تدهور العلاقات الاجتماعية والترابط المجتمعي.
6. رغم الأزمات، هناك جانب إيجابي يتمثل في زيادة الوعي والمسؤولية الاجتماعية، مما يشير إلى قدرة الأفراد على تحويل الأزمات إلى فرص للتعليم والمساهمة المجتمعية.
7. الغالبية العظمى من المعلمين أشاروا إلى أن علاقاتهم بزملائهم لم تتأثر بشكل كبير، مما يدل على وجود نوع من الثبات في العلاقات المهنية حتى في ظل الأزمات.
8. يظهر أن العزلة ليست فقط نتيجة الظروف الصعبة، ولكنها أيضاً وسيلة لحماية النفس من التوترات الخارجية والمواقف الاجتماعية السلبية.
9. تأثر بعض المعلمين بحالات نفسية أو توتر نفسي انعكس على أدائهم في التدريس.
10. كان للحرب تأثير كبير على أداء العديد من الطلبة، حيث ارتبطت مشاعر الخوف وانخفاض الدافعية بشكل رئيسي بتراجع الأداء الأكاديمي. ومع ذلك، كانت هناك حالات استثنائية لم تتأثر، وربما تحسنت بشكل طفيف، مما يدل على تفاوت مدى تأثير الحرب على الطلبة استناداً إلى الظروف النفسية والاجتماعية الفردية.
11. الدعم النفسي والاجتماعي هو الأكثر أهمية لدى المعلمين في ظل الحروب، يليه الدعم المالي وتخفيف الأعباء المهنية، والتقدير المهني.

➤ التوصيات:

توصلت الباحثتان إلى عدد من التوصيات، أهمها:

1. الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تربوية تهدف إلى التخفيف من الآثار النفسية للحروب والنزاعات، حيث يلعب المعلمون دورًا حيويًا في المجتمع، وأي تأثير نفسي عليهم قد يمتد إلى تأثيرات أوسع على طلابهم وأسرتهم.
2. ضرورة توفير برامج دعم نفسي وبيئة آمنة تساعد المعلمين على التعامل مع الأزمات وتحقيق التوازن بين حياتهم الشخصية والمهنية خلال الظروف الصعبة.
3. توفير الدعم النفسي والعاطفي للمعلمين الذين يعانون من تأثيرات الحروب، سواء كان ذلك من خلال الاستشارات النفسية أو برامج الدعم الاجتماعي.
4. زيادة الرواتب وتخفيف الأعباء التدريسية عن المعلمين.
5. تقديم برامج تدريبية توعوية دورية للمعلمين تمكنهم من التعامل مع الطلبة بشكل أفضل أثناء الحروب.
6. السماح للمعلمين بالتعبير عن آرائهم وإعادة تفعيل نقابات المعلمين.
7. التقدير والاعتراف بدور المعلمين في جميع الظروف والأوقات الصعبة والاستثنائية.
8. توفير دعم شامل ومتكامل لمساعدتهم في التعامل مع هذه التحديات.

المراجع العربية:

1. أبو ضيف، صفاء (2019). متطلبات إعداد معلم الطوارئ في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، المجلة التربوية لتعليم الكبار، (3)1، 23 - 66
2. الحموري، م. أ.، بني خالد، أ. م.، وطشوش، ر. أ. (2024). تقييم الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن أزمة اللجوء لدى أفراد المجتمعات المستضيفة للاجئين: دراسة مسحية للمجتمع الأردني. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، (1)18، 16-30.
3. رحيمة، نغم (2017). تأثير النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق. مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، ع (57)، 220 - 260.
4. الشيباني، محمد (2021). حرب عبثية استكملت آخر فصول التدمير في بلد منسي: عرض موسع لدراسة علمية مواكبة لأثر الحرب على التعليم. تم الاسترجاع بتاريخ: 2024/9/12: <https://www.khuyut.com/blog/impact-of-war>
5. الطلاع، عبد الرؤوف أحمد (2016). الآثار النفسية والاجتماعية عن حصار غزة. المجلة العربية للدراسات الأمنية، 32 (66)، 3 - 32.

6. عبد الهادي، سالم (2023). الضغوط النفسية لدى بعض المعلمين وعلاقتها بمستوى أدائهم المهني ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم دراسة تحليلية ميدانية لعينة من معلمي مرحلي التعليم الأساسي والثانوي بمدارس تعليم العجيلات. للعام الدراسي (2021-2022). الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية، (7)، 27 - 1
7. العجوز، سوسن (2023). تأثير الحرب السورية في أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مدرّاء مدارس مرحلة التعليم الأساسي. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 39(4)، 141 - 124

المراجع الأجنبية:

1. Bolotnikova, I., Kucherhan, Y., Vyshnyk, O., Shyrobokov, Y., & Dzykovych, O. (2023). Psychological well-being of a pedagogue in the conditions of war. *RevistaEduweb*, 17(2), 149-160. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.13>
2. Duarte, L & Cano, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *RevistaElectrónicaEducare*, 20(3), 1-24.
3. Muthanna, A.; Almahfali, M.; Haider, A. (2022). The Interaction of War Impacts on Education: Experiences of School Teachers and Leaders. *Education Science*, 12(10), 2 - 15.
4. Yasegnal, A. (2022). War Related Psycho-Social Problems and Mitigating Strategies: A Time of Crisis, A Time to Act. *Sage Journal*, 31(3), <https://doi.org/10.1177/10541373211073507>.

عنوان الورقة البحثية: تأثير الضغوط النفسية والاجتماعية على المعلمين نتيجة للحرب على استمرارية العملية التعليمية وجودة مخرجاتها في فلسطين

The Effects of Psychological and Social Pressures on Teachers Due to the War on the Continuity of the Educational Process and the Quality of Its Outcomes in Palestine

د. مصطفى محمد احمد شولي
أستاذ مساعد - جامعة نابلس
للتعليم المهني والتقني - فلسطين



د. إبراهيم فخري إبراهيم
أستاذ مساعد - جامعة
نابلس للتعليم المهني
والتقني - فلسطين



السيرة الذاتية: د. مصطفى شولي، باحث دكتوراه قسم التمريض، يعمل حالياً أستاذ مساعد محاضر لمساقات متنوعة بجامعة نابلس للتعليم المهني والتقني /كلية ابن سينا للمهن الصحية. حاصل على بكالوريوس تمريض /الجامعة الأردنية، حاصل على ماجستير الصحة العامة/جامعة القدس، دكتوراه في التمريض في كلية التمريض - جامعة عين شمس، عضو في مجلس الجامعة بجامعة نابلس للتعليم المهني والتقني للعام الدراسي 2021 ولغاية الان. شارك في بعض المؤتمرات: مؤتمر القبالة الاول لتفعيل توحيد مناهج تدريس القبالة في الجامعات والكليات الفلسطينية 2011. مؤتمر الرعاية الصحية عالية الجودة الخامس في عمان- الاردن 2019م، المؤتمر الفلسطيني الثاني عشر للتوعية والتعليم البيئي- بيت لحم- فلسطين 2021، المؤتمر العلمي الاول - وزارة الصحة

السيرة الذاتية: الباحث د. إبراهيم أقطم، باحث دكتوراه في قسم التمريض، يعمل حالياً أستاذ مساعد محاضر لمساقات متنوعة بجامعة نابلس للتعليم المهني والتقني/كلية ابن سينا للمهن الصحية. حاصل على بكالوريوس في التمريض من كلية ابن سينا للمهن الصحية، وماجستير في تمريض الصحة النفسية والمجتمعية من جامعة النجاح الوطنية، ودكتوراه في التمريض من الجامعة الأردنية. تم تكليفه عميداً لكلية ابن سينا للمهن الصحية بجامعة نابلس للعام الدراسي 2021-2022. شاركت في بعض المؤتمرات، مثل: المؤتمر النفسي الأول في رام الله، فلسطين 2012، مؤتمر بنك العيون الأول - الجمعية العربية للتأهيل في بيت لحم، فلسطين 2006، مؤتمر البيئة - بيت

لحم 2022، والمؤتمر العلمي الأول – وزارة الصحة الفلسطينية 2023. مؤتمر أبحاث طلاب
التمريض – جامعة بيت لحم-بيت لحم فلسطين 2023

ملخص الدراسة:

الخلفية: في المناطق المتأثرة بالنزاعات مثل فلسطين، يواجه المعلمون ضغوطاً نفسية واجتماعية كبيرة بسبب الحرب المستمرة، مما قد يؤثر بشكل عميق على استمرارية التعليم وجودته. فهم هذه الضغوط ضروري لتطوير التدخلات والسياسات لدعم المعلمين وتعزيز القدرة على الصمود التعليمي. تهدف هذه الدراسة إلى التحقيق في تأثير الضغوط النفسية والاجتماعية الناجمة عن الحرب على المعلمين في فلسطين، واستكشاف انعكاساتها على استمرارية العملية التعليمية وجودة مخرجاتها. اعتمدت الدراسة تصميمًا مقطعيًا شمل 8000 معلم من مؤسسات تعليمية مختلفة في فلسطين، بما في ذلك المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث (الأونروا) والمدارس الخاصة. باستخدام طريقة العينة الميسرة، حققت الدراسة نسبة استجابة عالية، حيث شارك 7287 معلمًا (91.1% من العينة المستهدفة). تم تقييم مستويات الضيق النفسي لدى المعلمين، وعوامل الضغوط الاجتماعية، والانقطاعات المتصورة في استمرارية التعليم، واحتوت كل قسم من الاستبيان على 10 عناصر تم قياسها باستخدام مقياس ليكرت من 1 إلى 5. تم استخدام التحليلات الإحصائية لدراسة العلاقات بين الضغوط النفسية والاجتماعية والنتائج التعليمية، بالإضافة إلى التنبؤات بالنجاح التعليمي. كانت العينة متنوعة، حيث كانت نسبة 55.9% من المشاركين إناثًا، بمتوسط خبرة تدريسية 16.27 سنة. كان معظم المعلمين حاصلين على درجة البكالوريوس (67.3%) ويعملون في المدارس الحكومية (80.3%). كانت الضغوط النفسية شائعة، حيث يعاني 67.9% من المعلمين من ضيق نفسي مرتفع، و31% من ضيق نفسي معتدل، و1.1% من ضيق نفسي منخفض. تضمنت الضغوط الرئيسية الضغوط المالية (M=4.21) والتعرض للنزاعات (M=4.16)، إلى جانب الضغوط الاجتماعية مثل المخاوف الأمنية (M=3.79) ونقص الدعم (M=3.64) واجهت استمرارية التعليم اضطرابات بسبب إغلاق المدارس (M=3.75) وقلة الموارد (M=3.48). كشفت التحليلات عن أن الضغوط الاجتماعية كانت تنبئ بشكل كبير بالمخرجات التعليمية (r=0.398). وأظهرت النتائج وجود ارتباطات وفروقات عبر العوامل الديموغرافية والمستويات التعليمية، حيث تبين وجود ارتباطات كبيرة بين العمر والضيق النفسي (r=0.256، p<0.01)، والضغوط الاجتماعية (r=0.158، p<0.01)، واستمرارية التعليم (r=-0.173، p<0.01)، والمخرجات التعليمية (r=-0.183، p<0.01)، إلى جانب الفروقات بين الجنسين وتأثير سنوات التدريس. أظهرت نتائج تحليل التباين (ANOVA) فروقات جوهرية عبر المستويات التعليمية، حيث أظهرت الضيق النفسي (F=183.184، p<0.001)، والضغوط الاجتماعية (F=30.378، p<0.001)، واستمرارية التعليم (F=49.971، p<0.001)، والمخرجات التعليمية (F=54.244، p<0.001)، كما أظهر تحليل التباين فروقات عبر المناطق السكنية وشرائح الدخل، مما يبرز تأثيرها.

الخلاصة: تسلط هذه الدراسة الضوء على التأثير العميق للضغوط النفسية والاجتماعية الناجمة عن الحرب على المعلمين والنتائج التعليمية في فلسطين. هناك حاجة ماسة إلى تدخلات مستهدفة وتغييرات في السياسات لدعم المعلمين، ومعالجة الضغوط، وتعزيز القدرة على الصمود التعليمي في المناطق المتأثرة بالنزاع. من خلال الدعوة إلى أنظمة دعم شاملة وتدخلات موجهة، تهدف هذه الدراسة إلى تمكين المعلمين وضمان الوصول المستمر إلى التعليم الجيد لجميع الطلاب في فلسطين.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، الضغوط الاجتماعية، استمرارية التعليم، رفاه المعلمين، مناطق النزاع، النتائج التعليمية.

The Effects of Psychological and Social Pressures on Teachers Due to the War on the Continuity of the Educational Process and the Quality of Its Outcomes in Palestine

:Abstract

teachers face significant psychological Background: In conflict-affected regions like Palestine which can profoundly impact educational and social pressures due to the ongoing war continuity and quality. Understanding these pressures is essential for developing interventions and policies to support teachers and promote educational resilience.

Purpose: This study investigates the effects of war-induced psychological and social pressures on teachers in Palestine and their implications for the continuity and quality of education.

Design and Method: A cross-sectional study design involved 800 teachers from various educational institutions in Palestine including government schools, private schools, and UNRWA schools. Using a convenience sampling method, the study achieved a high response rate with 7287 teachers participating (91.1% of the sampled population). Surveys assessed teachers' psychological distress levels and perceived disruptions to educational continuity with each survey section containing 10 items measured on a Likert scale.

scale from 1 to 5. Statistical analyses examined correlations between psychological/social as well as predictors of educational success. pressures and educational outcomes averaging 16.27 years of teaching experience. Most teachers held a baccalaureate degree (67.3%) and taught in public schools (80.3%). Psychological pressures were prevalent and 1.1% low distress. Primary stressors included moderate distress along with social pressures like financial stress ($M=4.21$) and conflict exposure ($M=4.16$) safety concerns ($M=3.79$) and lack of support ($M=3.64$). Educational continuity faced disruptions from school closures ($M=3.75$) and limited resources ($M=3.48$). Correlations revealed that social pressures significantly predicted educational outcomes ($r=0.398$). The results highlights correlations and differences across demographic factors and educational levels, showing significant associations between age and psychological distress ($r=0.256$, levels and $p<0.01$), educational continuity ($r=-0.173$, $p<0.01$), social pressures ($r=0.158$, $p<0.01$) along with gender disparities and the impact of teaching experience, $p<0.01$, outcomes ($r=-0.183$ with experience. ANOVA results indicated substantial differences across educational levels, $p<0.001$, social pressures ($F=30.378$, $p<0.001$), psychological distress ($F=183.184$, $p<0.001$) showing and outcomes ($F=54.244$, $p<0.001$), educational continuity ($F=49.971$ significant variations. ANOVA also demonstrated variations across residence areas and income emphasizing their influence. ranges

Conclusion: This study highlights the profound impact of war-induced psychological and social pressures on teachers and educational outcomes in Palestine. Targeted interventions and and promote address stressors, policy changes are urgently needed to support teachers educational resilience in conflict-affected areas. By advocating for comprehensive support this study aims to empower teachers and ensure systems and targeted interventions continued access to quality education for all students in Palestine.

Teacher Well-being, Educational Continuity, Social Pressures, Keyword: Psychological Stress . Educational Outcomes, Conflict Zones

Chapter 1: Introduction

1.1 Background

dates back to a long-standing political and territorial dispute. The Israeli-Palestinian conflict deep, the late 19th and early 20th centuries. Despite ongoing international mediation efforts seated mistrust and historical grievances make peace elusive (Historical Context of Israel-Palestine Conflict, with frequent school closures, n.d.). This conflict disrupts education, Palestine Conflict and violence causing significant trauma and stress among students. These displacement stripping children of crucial and participation, concentration, disruptions hinder learning (2019), support structures (Brück et al.

anxiety, leading to burnout. Teachers in conflict zones face immense psychological pressures affecting their effectiveness and well-being. Safety threats result in high and depression while limited professional development opportunities hinder absenteeism and turnover (2023). Addressing these issues is essential for quality education delivery (Emeljanovas et al. 2022), supporting teachers and maintaining educational continuity (Agyapong et al.

Conflict often damages schools and diverts funds from education to immediate needs exacerbating shortages in supplies. This disruption has long-term socioeconomic affecting economic prospects and perpetuating poverty cycles. Education is consequences crucial for economic development and social cohesion; its disruption prolongs conflict and (2023), 2001; Assefa et al., hinders post-conflict recovery (Bensalah et al.

providing emotional Teachers play a vital role in conflict-affected areas by adapting curricula and advocating for students' needs. Their multifaceted roles as ensuring safety, support and community leaders are essential for sustaining education and caregivers, educators

2005; Kushwaha, 'fostering resilience among students in challenging environments (Buckland 2023). Addressing these challenges is crucial for promoting resilience and recovery ' & Singh 2016). 'in conflict zones (Cervantes-Duarte et al.

1.2 Problem statement

Teachers in Palestine face significant psychological and social pressures due to the ongoing severely affecting their professional and personal lives. Chronic stress and anxiety 'conflict leading to burnout and emotional 'stem from constant threats of violence and insecurity causing ' 2024). Exposure to traumatic events can result in PTSD'exhaustion (Muna Abed Alah impacting ' and cumulative stressors can lead to depression'flashbacks and severe anxiety 2023). 'both personal and professional aspects (Abudayya et al.

they 'Teachers also face high community expectations and responsibilities. As role models are expected to provide stability and hope despite challenging circumstances. Working in especially if the educational system is seen as aligned 'conflict zones can bring social stigma teachers face pressure to ' 2015). Additionally'with one side of the conflict (Horner et al. limiting their freedom to teach certain subjects and creating 'conform to political norms 2022). 'ethical dilemmas (Hwa et al.

' with concerns about job security and delayed salaries'Economic instability adds to the stress as curricula 'exacerbating financial burdens. Political dynamics influence teaching practices may be politicized. Teachers must balance professional integrity with political demands ' 2021). Conflict also restricts access to professional development'(Sanchez-Gomez et al.

2020). 'hindering their growth and ability to deliver quality education (Cadero-Smith and community leaders increases teachers' stress. ' caregivers'Balancing roles as educators which can exacerbate their fatigue in conflict zones. 'They often have family responsibilities and community ' professional development'Addressing these pressures through support engagement is essential to ensure teachers' well-being and the continuity of education. Recognizing and alleviating these pressures can help teachers maintain their crucial role in 2021). 'fostering resilience and hope within their communities (Spadafora et al.

A quantitative approach will help identify the extent of these pressures on student academic informing targeted interventions to mitigate 'performance and overall school performance the adverse effects on teachers and educational outcomes in conflict-affected areas like Palestine.

1.3 Research objectives

To assess the prevalent levels of psychological distress experienced by teachers in conflict-affected areas.

To identify the primary psychological stressors faced by teachers in conflict-affected areas.

To measure the perceived levels of social pressure experienced by teachers in conflict-affected areas.

To determine the main social pressures exerted on teachers by their communities and societies in conflict-affected regions.

To investigate the factors contributing to the disruption of the educational process in conflict-affected schools.

'To explore the relationship between demographic characteristics and psychological distress and educational outcomes in conflict-affected areas' educational continuity'social pressures ' social pressures'To examine the nature of the relationship between psychological pressures and the continuity of the educational process.

To assess the extent to which psychological and social pressures predict disruptions in educational continuity.

To explore the factors influencing the quality of educational outcomes for students in conflict-affected areas.

To analyze the correlation between psychological and social pressures experienced by teachers and the quality of educational outcomes.

To evaluate the potential use of psychological and social pressures as predictors of educational outcomes in conflict-affected schools.

Research questions

What are the prevalent levels of psychological distress experienced by teachers in conflict-affected areas?

What are the primary psychological stressors faced by teachers in conflict-affected areas?

What are the perceived levels of social pressure experienced by teachers in conflict-affected areas?

What are the main social pressures exerted on teachers by their communities and societies in conflict-affected regions?

What factors contribute to the disruption of the educational process in conflict-affected schools?

What is the nature of the relationship between demographic characteristics and psychological and educational outcomes in conflict-affected areas?

What is the nature of the relationship between psychological pressures and the continuity of the educational process?

To what extent do psychological and social pressures predict disruptions in educational continuity?

What factors influence the quality of educational outcomes for students in conflict-affected areas?

Is there a significant correlation between psychological and social pressures experienced by teachers and the quality of educational outcomes?

Can psychological and social pressures be used to predict educational outcomes in conflict-affected schools?

1.5 Significance of the study

Studying the effects of psychological and social pressures on teachers in Palestine due to the ongoing conflict is crucial. The conflict disrupts education through school closures and curriculum interruptions. This study quantifies these pressures and their displacement highlighting the challenges faced by teachers and students. effects on educational outcomes Understanding these impacts informs targeted interventions to support teachers and enhance educational resilience.

By quantifying the pressures on teachers and improving professional social stigma burnout such as addressing stress intervention (2013). This understanding guides efforts to improve student performance development (Doll and school effectiveness. Enhancing educational resilience in conflict-affected areas requires comprehensive strategies informed by this study's findings.

The study's findings contribute to global efforts for peace and stability by highlighting education's role in promoting reconciliation. Addressing challenges faced by teachers in conflict zones is essential for sustainable peace. This research informs strategies for education in conflict zones and supports global peace initiatives.

Chapter 2: Literature review

Psychological distress among educators and impacts of psychological sources research. Various studies highlight the prevalence using quantitative methods to assess these issues. distress on teachers Numerous studies report high levels of psychological distress among educators. For instance 200 teachers in the U.S. and found that 58% reported Richards et al. (2018) surveyed 1

Kyriacou (2015) discovered that 60% of teachers experience anxiety and depression. In the UK, anxiety, significant stress, and with 30% showing burnout symptoms. In Gaza, 500 teachers experienced high stress levels with 60% reporting anxiety. Thabet et al. (2016) found 75% of 300 teachers exhibited PTSD symptoms, severe anxiety and depression. These findings highlight the extreme psychological burden on teachers in conflict areas.

Several studies have identified sources of psychological distress among educators. Skaalvik and Skaalvik (2017) found that excessive workload and time pressure were primary stressors for 1000 Norwegian teachers. Aldrup et al. (2018) noted that 45% of 800 German teachers for 65% of 2 teachers cited student misbehavior and classroom management as significant stress factors. 500 Canadian teachers identified lack of administrative support and a negative school climate as major stress contributors. Collie et al. (2012) reported that 50% of 1 administrative support and a negative school climate as major stress contributors. In conflict exposure to violence and trauma increases psychological distress. Alisic et al. (2014) surveyed 400 teachers in Syria and found 70% reported direct exposure to traumatic events which was strongly associated with PTSD and depression symptoms.

The impact of psychological distress on teachers' professional and personal lives has also been studied. Herman et al. (2020) found that high stress levels among 900 U.S. teachers were linked to lower teaching effectiveness and decreased student engagement. Wang et al. (2015) 200 teachers significantly predicted absenteeism and turnover intentions. In China found that psychological distress among 1 absenteeism and turnover intentions. Van Droogenbroeck et al. (2014) in Belgium found that 55% of 800 teachers reported decreased life satisfaction and increased health issues due to work-related stress.

Teachers also face high community expectations and responsibilities leading to stress and anxiety. Kyriacou (2001) found that these expectations impact job satisfaction and overall adding to teachers' burden. Teachers are expected to provide stability and hope, well-being. In conflict zones their burden. Al-Krenawi and Graham (2011) noted that teachers in such areas are seen as which affects their mental health, expected to offer emotional support, pillars of resilience and professional efficacy.

Social support is crucial for teacher well-being and job satisfaction. Günseli (2017) showed and the administrators that teachers with higher perceived social support from colleagues community exhibit lower stress and burnout levels. Social support buffers against job-related promoting resilience and emotional stability. Richards et al. (2018) highlighted that stress such as professional development groups and peer support, social support networks enhance teachers' coping mechanisms and reduce isolation. In conflict areas, programs social support is even more critical. Thabet et al. (2016) found that teachers with community maintaining well-being and professional support managed conflict challenges better effectiveness in the classroom.

Conflict significantly disrupts educational continuity and quality. Lai and Thyne (2007) found that educational attainment drops during conflict due to school closures and learning environment disruptions. Burde and Linden (2013) in Afghanistan reported lower enrollment rates and increased dropout rates due to conflict. Quantitative research measures educational and completion rates. Justino et al. (2016) used longitudinal data to show that children in conflict zones are less likely to complete primary and secondary education. Rodriguez and Sanchez (2012) in Colombia demonstrated that conflict-exposed students scored lower on standardized tests than their peers in non-conflict areas.

Quantitative research underscores the pervasive nature of psychological distress among especially in conflict zones. The findings highlight the need for targeted interventions to support teachers' mental health and ensuring educational processes' sustainability and quality. Future research should focus on well-being

employing robust quantitative methods to inform policy, continue exploring these dynamics and practice in educational settings worldwide. quantitative research highlights the importance of robust social support systems in 'Overall mitigating social pressures' adverse effects on teachers. By fostering supportive improve job, educational institutions can enhance teacher well-being, environments even in the most challenging, and ensure the continuity and quality of education, satisfaction circumstances.

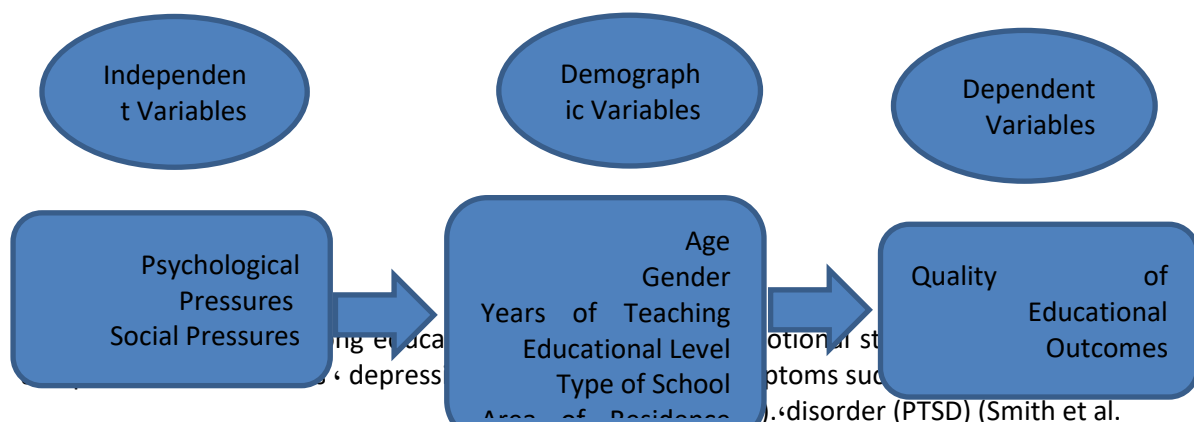
Gaps in existing quantitative research Research on conflict's impact on education often overlooks teachers' psychological and social neglecting teachers' well-being, pressures in Palestine. Most studies focus on student outcomes and, anxiety, being despite their crucial role. Few studies measure teachers' chronic stress leading to a lack of comprehensive data on how these stressors affect their, PTSD performance. Social pressures like community expectations and political conformity are also often ignored. There is a scarcity of longitudinal studies on the long-term effects of conflict on teachers' psychological health and professional performance. Understanding these combined pressures is vital for developing holistic support strategies for teachers.

2.1 Theoretical framework

, proposed by Hans Selye (1936), This study employs the General Adaptation Syndrome (GAS) as its theoretical framework. GAS delineates the body's response to stressors in three stages: particularly, individuals, and exhaustion. In the context of conflict zones, resistance, alarm encounter heightened stress responses as they navigate ongoing, teachers in Palestine this study aims to explain how prolonged exposure, threats and challenges. By adopting GAS and other, emotional exhaustion, to conflict-related stressors can manifest in burnout this research seeks, adverse outcomes among teachers in Palestine. Through the lens of GAS to comprehensively understand the impact of stress on teachers' well-being and educational practices amidst the complexities of conflict.

2.2 Conceptual framework

this study examines how psychological, Informed by the General Adaptation Syndrome (GAS) and social pressures affect teachers in Palestine. GAS explains stress responses through stages, and exhaustion. The study considers demographic factors like age, resistance, of alarm and income. These, residence, school type, education level, teaching experience, gender variables influence how teachers respond to stress and impact the continuity and quality of education in conflict zones. The conceptual framework integrates these factors to understand their combined effect on educational outcomes in Palestine. As shown in figure 1.



Social pressures faced by teachers: These are external influences from the community and and well-being (Jones &, attitudes, societal expectations that impact teachers' behavior 2018), Brown

Effects of conflict on educational continuity and quality: This encompasses the disruptions ‘ displacement of students and teachers’ including school closures, caused by conflict (2019), ‘ and decreased academic performance (Johnson et al., ‘ interruptions in the curriculum

Summary

This review consolidates research on psychological and social pressures encountered by particularly in conflict zones. Studies consistently reveal elevated levels of ‘educators and ‘ inadequate support, psychological distress among teachers due to heavy workloads ‘ exposure to violence. These stressors negatively impact their personal and professional lives like ‘ resulting in decreased teaching effectiveness and increased turnover. Social pressures conflict ‘ compound these difficulties. Moreover, ‘ community expectations and societal norms emphasizing the necessity for strong social support ‘ disrupts education significantly structures and specific interventions to maintain education in conflict-stricken regions.

Chapter 3: Methodology

3.1 Research design

‘ A cross-sectional survey design efficiently captures teachers' experiences at a specific time ‘ aiding timely interventions, ‘ vital in conflict zones. It offers a clear picture of current pressures and serving as future research baseline. ‘ healthy analysis

3.2 Participants

The target population is all teachers working in West Bank (WB). The number of teachers in including 31 thousand teachers in ‘ West Bank schools reached about 40 thousand teachers and 7 thousand teachers ‘ about 2 thousand teachers in UNRWA schools, ‘ government schools (2022), ‘ in private schools according to Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS

3.3 Sampling methods and sample size determination

and the ‘ barriers, ‘ Due to the political situation and challenges such as safety concerns a convenience sampling method was employed. ‘ seclusion of many Palestinian cities a sample size of around ‘ 000 teachers in the West Bank, ‘ Considering the total population of 40 translating to approximately ‘ 20% of this population was deemed reasonable for this study with a ratio of 1:1.21 (male teacher to female teacher) according to Ministry, ‘ 000 teachers, ‘ 8 (2022). This sample size was distributed across different types of schools ‘ of Education (MoE and regions using a stratified sampling method to ensure comprehensive representation. The 400 teachers in ‘ 200 teachers in government schools, ‘ sample included approximately 6 400 teachers in private schools. This larger sample size allows for a ‘ and 1, ‘ UNRWA schools and challenges in the ‘ perspectives, ‘ more thorough exploration of teachers' experiences the specific sample ‘ providing richer data for analysis and interpretation. Ultimately, ‘ region and the desired level of ‘ resource availability, ‘ size was determined by the study's objectives and ‘ middle, ‘ detail in the findings. The distribution of the sample size across the northern southern West Bank regions is detailed in the table below:

:Sample size

Type of school	North WB		Mid WB		South WB		Total	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female
Public	3581	1075	443	869	0481	4071	2849	3513
UNRWA	75	116	28	47	59	75	162	238
Private	266	408	87	167	200	272	553	847
Total= 8000								

3.4 Response rate

8,000 teachers. The study achieved a response rate of 91.1% from the total sample of 8,000 and 287 participants. The sample included teachers from North West Bank, resulting in 7 and Private. The male-to-female ratio was 1:1.21.

3.5 Inclusion and exclusion criteria

3.5.1 Inclusion criteria:

- Teachers working in West Bank (WB) schools.
- and private schools.
- UNRWA schools.
- Teachers from government schools
- Teachers of all genders and ages.
- Teachers with varying years of teaching experience.
- Teachers with different educational levels.
- Teachers residing in different areas within the West Bank.

3.5.2 Exclusion criteria:

- Teachers not currently employed in West Bank schools.
- Teachers from schools outside the West Bank region.
- Teachers who are retired or not actively teaching.
- Teachers who are unable to complete the survey due to language barriers or other reasons.
- Teachers who have participated in the pilot study.

3.6 Data collection

3.6.1 Development of survey instrument

The survey instrument was developed based on an extensive literature review and the specific research questions guiding this study. The literature provided a foundation for identifying key variables and constructs relevant to understanding the psychological and social pressures as well as their impact on educational continuity and outcomes in the West Bank, faced by teachers years, gender, Bank. The survey consists of five main sections: demographic information (age each containing 10 items measured on a Likert scale from 1 to 5. These sections include assessments of psychological pressures and impact on educational outcomes. For impact on educational continuity, participants' scores will be calculated by summing their psychological distress levels and higher scores with scores ranging from 10 to 50, responses to the 10 items in Section 2 indicating greater psychological distress. Cut-off scores categorize levels of distress: 10-19 social pressures was assessed by 20-34 (moderate), and 35-50 (high). Similarly, 20-34 (moderate), (low) with scores also ranging from 10 to 50 and summing responses to the 10 items in Section 3 categorized using the same cut-off ranges. This approach ensures a comprehensive and as well as quantifiable analysis of the psychological and social pressures faced by teachers their impact on educational continuity and outcomes.

3.6.2 Procedures for survey administration and data collection

taking into account. The survey was administered using a convenience sampling method, barriers, consideration the political situation and logistical challenges such as safety concerns and the seclusion of many Palestinian cities. The survey period started in February and including, concluded in June 2024. The survey was distributed through various channels and in-person distribution at schools where feasible. Teachers were invited to participate voluntarily and efforts were made to ensure a wide reach across different types of schools (government and private) and geographical areas, UNRWA-run, different types of schools (government and south West Bank). Clear instructions were provided to respondents to ensure understanding and accurate completion of the survey. Data collection was conducted allowing sufficient time for responses while minimizing the impact of external disruptions. Upon completion

focusing on identifying key patterns and insights related to the psychological and analysis and their effects on educational continuity and social pressures experienced by teachers outcomes in the West Bank.

3.7 Data analysis

The data were entered into SPSS 22 and were analyzed using a combination of descriptive (i.e. and mean) and inferential statistical (Pearson's frequency distributions and percentages and ANOVA) methods to provide a Multiple regression analysis correlation coefficient comprehensive understanding of the psychological and social pressures on teachers and their impacts on educational continuity and outcomes.

3.8 Ethical considerations

ethical approval was obtained from the Institutional Prior to the beginning of the study (Ref: Nrs.February.2024/1). The IRB Review Board (IRB) at NU-VTE University in Palestine and methodologies to ensure that they adhere to objectives reviewed the study's design ethical standards and protect the rights and well-being of all participants. Informed consent as a critical component of the ethical framework for this research. All participating teachers potential risks procedures received a comprehensive explanation of the study's purpose and they can withdraw and benefits. Participants assured that their participation is voluntary from the study at any time without any consequences. Consent forms provided in a language and participants required signing these forms to indicate their that is easily understandable all informed consent before data collection begins. To ensure confidentiality and anonymity survey responses anonymized using unique identification codes. Data stored securely in accessible only to authorized personnel password-protected databases and locked cabinets who sign confidentiality agreements. Results will be reported in aggregate form to prevent all with anonymized quotes or examples. After the study identification of individuals identifiable data will be securely destroyed.

Chapter 4: Results

4.1 Participant characteristics

comprising teachers in Table 1 presents the demographic characteristics of the participants with a participants were 43.15 years old (SD = 9.538) conflict-affected areas. On average wide age range from 23 to 73. The majority of participants were female (55.9%) and had an ranging from 1 to 40 years. average of 16.27 years of teaching experience (SD = 8.866) most participants held a baccalaureate degree (67.3%) Regarding educational attainment while a significant portion had a diploma (18.4%). The participants primarily taught in public schools (80.3%) and resided predominantly in the North (39.3%) and South (41.9%) regions of with the majority (61.3%) falling within the 3000- the West Bank. Monthly income varied 5000 NIS range.

Table 1: Teachers demographic characteristics (N= 7287)

Variable	N (%)	M (SD)	Range
Age		43.15(9.538)	23-73
Gender			
Male	3210(44.1)		
Female	4077(55.9)		
Years of teaching experience		16.27(8.866)	1-40
Educational level			
Diploma	1344(18.4)		
Baccalaureate	4906(67.3)		
Master	1013(13.9)		

PhD	24(0.3)		
Type of school			
Public	5853(80.3)		
Private	983(13.5)		
UNRWA-run	451(6.2)		
Area of residence			
North WB	2867(39.3)		
Mid WB	1370(18.8)		
South WB	3050(41.9)		
Monthly income range (NIS)			
2000-3000	2410(33.1)		
3000-5000	4470(61.3)		
>5000	407(5.6)		

4.2 Instrument validity

All validity strategies were applied to fortify the survey instrument. Content validity involved evaluating item relevance and comprehensiveness. Construct validity was expert review assessing expected associations. Criterion validity was confirmed via correlation analysis validated through correlations between established measures of distress and the survey. Face validity evaluated participant feedback on item clarity and relevance. These approaches impacting ensured the survey effectively captured psychological and social pressures educational outcomes in the West Bank.

4.3 Reliability statistics

The study investigated into the impact of psychological and social pressures on teachers in Palestine and their effects on educational continuity and outcomes. The questionnaire social, addressing psychological stress, each with 10 items, comprised four sections and outcomes. Initial piloting assessed internal, educational continuity, pressures indicating strong consistency. Subsequent, yielding a Cronbach's alpha of 0.883, consistency analyses showed a Cronbach's Alpha of 0.864 for psychological stress and 0.754 for social signifying moderate consistency. Educational continuity and outcomes sections, pressures respectively, demonstrated high consistency with Cronbach's Alphas of 0.913 and 0.921 and outcomes, educational continuity, social pressures, Mean scores for psychological stress reflecting participants' perceptions, respectively, and 3.579, 3.642, 3.445, were 3.704 educational, social pressures, Table 2: Reliability statistics for the psychological pressures and educational outcomes, continuity

	Section 1: Psychological Stress	Section 2: Social Pressures	Section 3: Educational Continuity	Section 4: Educational Outcomes
Number of items	10	10	10	10
Cronbach's Alpha (α)	.864	.754	.913	.921
Mean (x̄)	3.704	3.445	3.642	3.579

4.3 Prevalence of psychological pressures

and high based, moderate, Table 3 categorizes teachers' psychological distress levels into low 31% with moderate distress, on scores. Results show 1.1% with low distress (79 teachers) 947 teachers). These findings underscore, and 67.9% with high distress (4,261 teachers), (2, the substantial psychological impact of war-related pressures on teachers in Palestine potentially affecting educational continuity and outcomes.

Table 3: Psychological distress levels among teachers

Distress Level	Score Range	Number of Teachers	Percentage of Teachers
Low Distress	10-19	79	1.1%
Moderate Distress	20-34	2261	31%
High Distress	35-50	4947	67.9%

Table 4 details the stressors experienced by teachers in the study. The highest stressors (SD=0.858) and the conflict in Palestine were financial stressors (M=4.21, based on mean scores SD=0.784). Teachers also felt overwhelmed by role-specific challenges in Palestine (M=4.16 SD=0.807). Managing job responsibilities (SD=0.920) and safety concerns (M=3.85, (M=3.98 SD=0.991), SD=0.969) and maintaining a positive outlook (M=3.61, amid conflict (M=3.60 SD=0.984) and experiencing were reported challenges. Coping with emotional toll (M=3.57 SD=1.085) were also significant stressors. Financial stress and anxiety or depression (M=3.42 while impacting teachers' psychological well-being, conflict emerged as primary stressors other stressors also contributed notably to their overall burden.

Table 4: Psychological stressors

Psychological Stressor	M(SD)
1. I experience high levels of stress related to my teaching job.	3.46(.990)
2. The ongoing conflict in Palestine significantly impacts my psychological well-being.	4.16(.784)
3. I feel overwhelmed by the challenges I face as a teacher in a conflict-affected area.	3.98(.920)
4. I often experience symptoms of anxiety or depression due to my work environment.	3.42(1.085)
5. I struggle to cope with the emotional toll of teaching in a conflict zone.	3.57(.984)
6. I feel constant worry about the safety of my students and colleagues.	3.85(.807)
7. My job responsibilities feel unmanageable due to the ongoing conflict.	3.60(.969)
8. I find it difficult to maintain a positive outlook due to the stress of my work environment.	3.61(.991)
9. Financial stress exacerbates my psychological distress.	4.21(.858)
10. I feel that my mental health has deteriorated since the conflict began.	3.19(1.095)

4.3 Social pressures faced by teachers

and high based on moderate scores. Table 6 categorizes teachers' social pressure levels into low 54.4% faced moderate scores. A small fraction (0.3%) reported low pressure (10-19 range) and 45.3% experienced high pressure (35-50 range). These findings highlight a significant number of teachers under high social pressure potentially impacting educational continuity and outcomes in Palestine. They underscore the need for support and interventions to address war-related pressures on teachers.

Table 6: Social pressure levels among teachers

Pressure Level	Score Range	Number of Teachers	Percentage of Teachers
Low Pressure	10-19	21	0.3%
Moderate Pressure	20-34	3962	54.4%
High Pressure	35-50	3304	45.3%

Table 7 outlined social pressure factors among teachers. They faced notable concerns over safety (M=3.79) and political influences (M=3.77). Pressure from students' parents (M=3.53)

and expectations for counseling ($M=3.31$) were evident. Conformity pressure ($M=3.32$) and moderate community performance expectations ($M=3.57$) were noted. Financial instability and social isolation ($M=2.77$) were significant. Addressing 'lack of support' ($M=3.64$), ($M=3.49$) these factors is crucial for supporting teacher well-being and improving educational outcomes in conflict-affected areas.

Table 7: Social pressures

Social Pressure Factor	M(SD)
1. Community expectations regarding teaching performance.	3.57(.896)
2. Social stigma associated with working in a conflict zone.	3.27(.853)
3. Pressure to conform to societal norms and expectations.	3.32(.799)
4. Concerns about personal safety and security.	3.79(.807)
5. Influence of political dynamics on teaching practices.	3.77(.750)
6. Pressure from parents and families of students.	3.53(.959)
7. Expectations to address non-academic issues (e.g. counseling students).	3.31(.735)
8. Social isolation from colleagues and the broader community.	2.77(1.070)
9. Financial instability affecting my social standing.	3.49(1.152)
10. Lack of social support networks.	3.64(.948)

4.4 Impact on educational continuity

Table 8 presents factors perceived by teachers as disruptive to educational continuity. School closures due to security concerns ($M=3.75$) and teacher absenteeism ($M=3.66$) are highly followed by student displacement ($M=3.52$). Limited access to resources ($M=3.48$), disruptive and curriculum interruptions ($M=3.76$) also hinder education. Inconsistent student and policy changes, lack of professional development ($M=3.61$), attendance ($M=3.69$) ($M=3.76$) create challenges. Financial difficulties ($M=3.74$) and communication barriers ($M=3.46$) add to disruptions. These findings underscore the need to address diverse challenges for educational continuity in conflict-affected areas.

Table 8: Factors influencing disruption of educational continuity

Factor	M(SD)
School closures due to security concerns	3.75(1.036)
Teacher absenteeism or turnover	3.66(1.017)
Displacement of students and families	3.52(.990)
Lack of access to educational resources	3.48(1.028)
Interruptions to the curriculum	3.76(1.073)
Inconsistent attendance of students	3.69(1.026)
Limited professional development opportunities	3.61(.984)
Changes in educational policies	3.76(.932)
Financial difficulties of students' families	3.74(.968)
Difficulty in maintaining regular communication	3.46(1.003)

educational, social pressures, 4.5 Effects of demographic factors on psychological distress and outcomes, continuity

Table 9 highlights various correlations and differences across demographic factors and p, educational levels. Positive correlations between age and psychological distress ($r = 0.256$ while, $p < 0.01$) indicate slight increases with age ($p < 0.01$) and social pressures ($r = 0.158$ $p < 0.01$), negative correlations suggest slight decreases in educational continuity ($r = -0.173$ with significant, $p < 0.01$). Gender disparities are evident, and outcomes ($r = -0.183$ $p < .001$) and educational continuity ($t = 13.228$, differences in distress scores ($t = 4.167$ $p < .001$), $p = .266$) or outcomes ($t = 12.663$, $.001$) but not in social pressures ($t = 1.112$ $p < .001$). Teaching experience shows a small positive correlation with distress ($r = 0.171$). Moreover

$p < .001$). ANOVA ($< .001$) and a very small negative correlation with outcomes ($r = -0.066$) emphasizing their impact on 'results indicate significant differences across educational levels ' continuity ($F = 49.971$, $p < .001$), social pressures ($F = 30.378$, $p < .001$), distress ($F = 183.184$ variations across residence areas ' $p < .001$). Additionally, and outcomes ($F = 54.244$, $p < .001$) as seen in the significant 'and income ranges underscore their influence on these domains differences and multiple comparisons respectively.

Table 9: The relationship between demographic characteristics and psychological distress and educational outcomes, educational continuity, social pressures

Variable	Psychological distress	Social pressure	Educational continuity	Educational outcomes
Age	$r=0.256^{**}$	$r=0.158^{**}$	$r=-0.173^{**}$	$r=-0.183^{**}$
Gender	$F = 75.816^{**}$	$F = 48.010$	$F = 74.406^{**}$	$F = 235.518^{**}$
Years of teaching experience	$r=.171^{**}$	$r=-.001$	$r=-.005$	$r=-.066^{**}$
Educational level	$F = 183.184^{**}$	$F = 30.378^{**}$	$F = 49.971^{**}$	$F = 54.244^{**}$
Type of school	$F=107.693^{**}$	$F=21.440^{**}$	$F = 5.462^{**}$	$F=34.748^{**}$
Area of residence	$F= 167.815^{**}$	$F= 58.722^{**}$	$F=96.927^{**}$	$F= 284.593^{**}$
Monthly income range (NIS)	$F= 182.384^{**}$	$F= 47.015^{**}$	$F= 102.213^{**}$	$F= 5.070^{**}$

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

and ' social pressures. Table 10 shows correlations between psychological pressures educational continuity. Psychological pressures correlate weakly ($r=0.214$) but significantly ($p=0.000$) with continuity. Social pressures correlate moderately ($r=0.527$) and significantly ($p=0.000$). The findings suggest social pressures have a more significant impact on continuity emphasizing their importance in educational contexts.

Table 10: The relationship between psychological and social pressures and educational continuity

Variables	Correlation Coefficient	P value
Psychological pressures and educational continuity	0.214	0.000
Social pressures and educational continuity	0.527	0.000

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 11 displays beta coefficients showing the relationships between psychological and social pressures with educational continuity. Psychological pressures have a weak positive indicating that as psychological pressures increase; disruptions in 'relationship ($\beta = 0.057$) social pressures ' though to a lesser extent. In contrast, educational continuity also increase suggesting that as social pressures 'exhibit a stronger positive relationship ($\beta = 0.509$) disruptions in educational continuity increase more significantly. 'increase

Table 11: The strength and direction of the relationship between the psychological and social pressures) and educational continuity

Independent Variable	Beta Coefficient	Standard Error	t-value	p-value
Psychological Pressures	0.057	0.001	5.422	<0.001
Social Pressures	0.509	0.002	48.695	<0.001

Dependent Variable: Educational Continuity

4.6 Impact on educational outcomes

Table 12 presents average scores for factors influencing educational outcomes as perceived followed 'by teachers. The stability of the learning environment scored the highest ($M=3.90$)

by trauma's impact on performance (M=3.76) and resource availability (M=3.58). Moderate financial difficulties (M=3.72), perceptions were observed for student attendance (M=3.61) and the overall school climate (M=3.63). access to extracurricular activities (M=3.44) quality in teacher- teachers perceived moderate levels of stress (M=3.53). Additionally and parental involvement (M=3.33). student relationships (M=3.29)

Table 12: Factors influencing educational outcomes

Factor	M(SD)
Teacher stress levels	3.53(.924)
Availability of educational resources	3.58(.992)
Quality of teacher-student relationships	3.29(1.060)
Student attendance and engagement in learning	3.61(.954)
Impact of trauma on student performance	3.76(.895)
Stability of the learning environment	3.90(.901)
Access to extracurricular activities	3.44(1.061)
Parental involvement in students' education	3.33(1.095)
Financial difficulties faced by students' families	3.72(.968)
Overall school climate and environment	3.63(1.008)

and social pressures. Table 13 displays correlations between psychological pressures educational outcomes. Psychological pressures show a weak positive correlation (0.153) with while social pressures exhibit a moderate positive correlation (0.398). Both outcomes suggesting their importance in influencing correlations are statistically significant educational outcomes. Addressing social pressures may be particularly vital in enhancing educational quality in challenging contexts.

Table 13: Correlation between psychological/social pressures and educational outcomes

Variables	Correlation Coefficient	P value
Psychological pressures and educational outcomes	0.153	0.000
Social pressures and educational outcomes	0.398	0.000

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 14 presents the prediction of educational outcomes based on psychological and social indicating a weak positive pressures. The beta coefficient for psychological pressures is 0.033 suggesting a stronger positive relationship. while for social pressures; it is 0.388. Both coefficients are statistically significant ($p < 0.001$). These results underscore the significant impact of social pressures on educational outcomes compared to psychological highlighting the need to address them for better educational success.

Table 14: Predicting educational outcomes

Independent Variable	Beta Coefficient	Standard Error	t-value	p-value
Psychological Pressures	0.033	0.001	2.922	<0.001
Social Pressures	0.388	0.002	34.370	<0.00

Dependent Variable: Educational Outcomes

:Summary

This review consolidates research on psychological and social pressures encountered by particularly in conflict zones. Studies consistently reveal elevated levels of educators and inadequate support psychological distress among teachers due to heavy workloads exposure to violence. These stressors negatively impact their personal and professional lives like resulting in decreased teaching effectiveness and increased turnover. Social pressures conflict compound these difficulties. Moreover community expectations and societal norms

emphasizing the necessity for strong social support, disrupts education significantly structures and specific interventions to maintain education in conflict-stricken regions.

Chapter 5: Discussion

exploring how war-induced. This chapter discusses the main findings of this study psychological and social pressures impact educational continuity and quality in Palestine. It examines the implications of high levels of teacher distress on their effectiveness and the this chapter compares these findings with overall educational environment. Additionally existing literature to highlight the unique challenges faced by educators in conflict zones.

and high moderate. The findings categorize teachers' psychological distress levels into low which underscore the substantial psychological impact of war-related pressures on teachers in Palestine. These results are consistent with several previous studies that highlight the severe mental health impacts of prolonged conflict exposure on educators. For instance, burnout. Agyapong et al. (2022) found that teachers experiencing high levels of stress similar to the high psychological distress, and depression are often in conflict zones, anxiety reported among Palestinian teachers. This reinforces the connection between conflict Abudayya et al. (2023), exposure and significant mental health challenges. Similarly, emphasized the consequences of war-related traumatic stress among Palestinian youth which parallels the findings of high psychological distress among teachers. This suggests a widespread psychological impact on different community members exposed to conflict. and Miaari (2019) on the effect of violent conflict on Di Maio, the work of Brück. Moreover student academic achievement indirectly supports the current findings by demonstrating the which likely contribute to teachers' broader educational disruptions caused by conflict psychological pressures.

previous studies have consistently highlighted various stressors encountered by. Additionally corroborating the findings of this study. Emeljanovas et al. (2023) and Agyapong et al. (2022) identified financial instability as a significant stressor. Abudayya et al. (2023) emphasized the for financial stressors observed in this study. Similarly aligning with the major severe mental health impacts of conflict exposure on educators Agyapong et al. (2022), stressor of conflict in Palestine identified in this study. Furthermore consistent and Horner et al. (2015) highlighted role-specific challenges and safety concerns Abudayya et al. (2023) and Buckland (2005), with the findings of this study. Additionally mirroring the, underscored the challenges of managing job responsibilities amid conflict Agyapong et al. (2022) and Alisic et al. (2014) reported high results of this study. Moreover in line with the emotional toll and mental levels of anxiety and depression among teachers health issues identified in this study. These comparisons underscore the complex and emphasizing the pervasive nature of stressors faced by teachers in conflict-affected areas urgent need for comprehensive support and interventions to address these challenges effectively.

previous studies have highlighted various factors contributing to social pressure. Furthermore Assefa et al. (2023), consistent with the findings of this study. For instance, among teachers explored the impact of armed violence on educational institutions and students' educational Cervantes, emphasizing the role of external pressures on educators. Additionally, attainment Duarte et al. (2016) examined the effects of armed conflicts on education and educational shedding light on the social pressures faced by teachers in conflict zones. These agents

studies underscore the significance of social pressure in educational settings affected by aligning with the findings of this study regarding the high proportion of teachers experiencing significant social pressure. They further emphasize the urgent need for interventions and support systems to alleviate the burden of war-related pressures on teachers and promote educational continuity and outcomes in Palestine.

several previous studies have identified social pressure factors experienced by teachers that align with the findings of this study. For example Sanchez-Gomez et al. (2021) discussed the impact of economic stress at work on absenteeism and innovation among educators consistent with the findings highlighting financial instability as a significant social pressure. Collie et al. (2012) observed mean score for financial instability ($M=3.49$) in this study. Furthermore, (2012) investigated the relationship between school climate and social-emotional learning which corresponds to the findings emphasizing the importance of support systems for teachers findings of this study regarding the notable lack of support ($M=3.64$) experienced by teachers. Al-Krenawi and Graham (2011) examined mental health help-seeking behavior, Additionally a finding indicating the significance of addressing social isolation ($M=2.77$) among educators consistent with the observed mean score for social isolation in this study. These comparisons underscore the multifaceted nature of social pressure experienced by teachers in conflict-affected areas and highlight the importance of addressing these factors to promote teacher well-being and improve educational outcomes.

several previous studies have explored factors influencing educational continuity in conflict-affected areas, aligning with the findings of this study. For instance, Justino (2016) examined supply and demand restrictions to education in conflict zones which highlighting the disruptive impact of school closures due to security concerns resonates with the high mean score for school closures ($M=3.75$) observed in this study. Burde and Linden (2013) conducted a randomized controlled trial of village-based schools in Afghanistan emphasizing the challenges posed by limited access to resources, curriculum interruptions consistent with the findings, and inconsistent student attendance. Rodriguez and Sánchez (2012) investigated armed conflict of this study. Additionally indicating the disruptive effects of student exposure and child labor in Colombia aligning with the observed mean, and policy changes, financial difficulties, displacement scores for these factors in this study. These comparisons highlight the multifaceted nature of challenges to educational continuity in conflict-affected areas and underscore the importance of addressing these factors to ensure sustained access to quality education.

comparisons with previous studies shed light on factors influencing educational outcomes, aligning with the findings of this study. For instance, Kyriacou (2015) examined teacher stress and burnout consistent with the moderate perception of this factor, the quality of teacher-student relationships Spadafora et al. (2022) investigated the factor ($M=3.29$) observed in this study. Additionally indicating the mental health of kindergarten educators during the COVID-19 pandemic supporting the moderate influence of stress on overall school climate and teacher well-being, perceptions of stress ($M=3.53$) and school climate ($M=3.63$) in this study. Furthermore emphasizing the importance of stability in the learning environment for educational outcomes Richards et al. (2018) explored physical education teachers' perceptions in line with the high mean score for this factor ($M=3.90$) observed in this study. These comparisons underscore the significance of various factors in shaping educational outcomes and highlight the need for targeted interventions to address challenges and enhance educational quality in conflict-affected contexts.

comparisons with previous studies highlight the correlations between psychological and social pressures with educational outcomes, Finally consistent with the findings of this study.

Sanchez-Gomez et al. (2021) examined economic stress at work and its impact, 'For instance indicating a weak positive correlation between psychological 'on absenteeism and innovation parallel to the correlation coefficient of 0.153 observed in this 'pressures and outcomes Collie et al. (2012) investigated school climate and social-emotional 'study. Moreover revealing a moderate positive correlation between social pressures and teacher 'learning similar to the correlation coefficient of 0.398 observed in this study. These 'stress comparisons emphasize the significance of social pressures in influencing educational suggesting the need for targeted interventions to address them effectively. 'outcomes ' examines the impact of war-induced pressures on education in Palestine. 'In summary revealing a strong link between teacher distress and compromised quality. It compares these highlighting the multifaceted challenges faced by educators 'findings with existing literature in conflict zones and emphasizing the necessity for targeted interventions.

5.1 Implications for policy and practice

Recommendations for targeted interventions to support teachers:

- including 'Implement comprehensive mental health support programs for teachers counseling services and stress management workshops.
- Provide training on coping strategies and resilience-building techniques to help teachers manage war-induced stressors effectively.
- Establish support networks and peer mentoring programs to foster a sense of community and mutual assistance among teachers.
- Ensure access to financial assistance and resources to alleviate financial stressors and promote teacher well-being.
- Promote work-life balance initiatives and flexible working arrangements to mitigate the impact of role-specific challenges and safety concerns on teachers.

Suggestions for policy changes to improve educational resilience in conflict zones:

- 'Develop and enforce policies to ensure the safety and security of educational institutions including measures to prevent school closures due to security concerns.
- Allocate sufficient resources for rebuilding and maintaining school infrastructure to minimize disruptions to education.
- Integrate peace education and conflict resolution programs into the curriculum to foster and resilience among students and teachers. ' understanding 'tolerance
- Advocate for international cooperation and support to address the root causes of conflict and promote peace building efforts in conflict-affected regions.
- Prioritize investment in education and teacher training programs to build long-term resilience and capacity in conflict-affected communities.

5.2 Limitations of the Study

Sample Size and Generalizability: The study's sample size may limit the generalizability of findings to broader populations of teachers in Palestine or other conflict-affected regions.

as 'Self-Reporting Bias: The reliance on self-reported data may introduce response bias participants may underreport or over report their experiences due to social desirability or memory recall biases.

Cross-Sectional Design: The cross-sectional design limits the ability to establish causality as it does not capture changes 'between war-induced pressures and educational outcomes over time.

Contextual Factors: The study may not fully capture the diverse contextual factors influencing or access to ' community support ' such as variations in school settings 'teachers' experiences resources.

Measurement Instruments: The use of standardized instruments to assess psychological distress and social pressures may not fully capture the nuanced experiences of teachers in conflict zones.

Suggestions for Future Research:

Longitudinal Studies: Conduct longitudinal studies to track changes in teachers' experiences providing more robust evidence of the long-term and educational outcomes over time impacts of war-induced pressures.

Mixed-Methods Approaches: Incorporate qualitative methods to gain deeper insights into and coping strategies in conflict-affected contexts. perceptions teachers' experiences

Comparative Studies: Compare the experiences of teachers in different conflict zones to identify common challenges and contextual factors influencing educational resilience.

Intervention Studies: Evaluate the effectiveness of intervention programs aimed at supporting teachers' mental health and well-being in conflict-affected regions.

and parents students including teachers Community-Based Research: Engage stakeholders in participatory research to co-create solutions that address the unique needs policymakers of local communities affected by conflict.

:Conclusion

This study lightens the profound impact of war-induced pressures on education in Palestine. it reveals the significant challenges in conflict zones. By probing into teachers' experiences Urgent interventions are needed to support teachers and enhance educational resilience. underscoring High teacher distress correlates with compromised educational effectiveness the importance of teacher well-being. Social pressures also affect educational continuity necessitating comprehensive support systems. Despite limitations like sample size and this study contributes valuable insights. Future research should address these design it advocates for limitations for a deeper understanding and informed interventions. Overall policy changes and interventions to empower teachers and ensure quality education for all students in conflict-affected areas.

:References: 7-APA Style

R. (2023). & Tofthagen R. Aburukba H. B. Nyhus G. T. F. Bruaset A. Abudayya Consequences of war-related traumatic stress among Palestinian young people in the Gaza 200305. 32 Strip: A scoping review. Mental Health & Prevention <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200305>

Anxiety and Burnout Y. (2022). Stress & Wei L. Burbach G. Obuobi-Donkor B. Agyapong Depression among Teachers: A Scoping Review. International journal of environmental 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706> 19(17) research and public health

U. (2018). Student & Trautwein R. Göllner O. Lüdtke U. Klusmann K. Aldrup misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student 126–136. 58(58) relationship. Learning and Instruction <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

G. & Smid K. Hassanpour G. S. Hafstad S. E. Larsen F. van Wesel A. K. Zalta E. Alisic E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: 335–340. 204(5) meta-analysis. British Journal of Psychiatry <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>

J. R. (2011). Mental health help-seeking among Arab university & Graham A. Al-Krenawi 157–14(2) Religion & Culture differentiated by religion. Mental Health students in Israel 167. <https://doi.org/10.1080/13674670903454229>

& Bekalu Tadesse Moges. (2023). The Impact of Armed Shouket Ahmad Tilwani Y. Assefa Students' Educational Attainment and the Role of Actors Violence on Educational Institutions

- in Governance of The Education Process. 10(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2189503>
- S. (2001). Education in ' & Bokhari' A.' Commisso' F.' Hadj Nacer' M.' Sinclair' K.' Bensalah
situations of emergency and crisis: Challenges for the new century. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123484>
- S. H. (2019). Learning the Hard Way: The Effect of Violent ' & Miaari' M.' Di Maio' T.' Brück
'Conflict on Student Academic Achievement. Journal of the European Economic Association
1502–1537. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvy051>, 17(5)
- P. (2005). Reshaping the future: education and postconflict reconstruction. The 'Buckland
World Bank.
[http://documents.worldbank.org/curated/en/860731468138857154/Reshaping-the-future-
Education-and-post-conflict-reconstruction](http://documents.worldbank.org/curated/en/860731468138857154/Reshaping-the-future-Education-and-post-conflict-reconstruction)
- L. L. (2013). Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled ' & Linden' D.' Burde
27–40. ' 5(3)' Trial of Village-Based Schools. American Economic Journal: Applied Economics
<https://doi.org/10.1257/app.5.3.27>
- L. A. (2020). Teacher professional development challenges faced by rural 'Cadero-Smith
superintendents. I. Sahin & P. Vu (Eds.). ISTES Organization
A. ' & Fernández-Cano' L.' Cervantes-Duarte' A.' Fernández-Cano' L.' Cervantes-Duarte
(2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review.
238–261. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.12>, 20(3)' Revista Electrónica Educare
- N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: ' & Perry' J. D.' Shapka' R. J.' Collie
and teaching efficacy. Journal of Educational ' job satisfaction' Predicting teacher stress
1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>, 104(4)' Psychology
- R. (eds) ' Brooks' S.' B. (2013). Enhancing Resilience in Classrooms. In: Goldstein' Doll
MA. <https://doi.org/10.1007/978-1- Boston' Handbook of Resilience in Children. Springer>
4614-3661-4_23
- N. (2023). The relationships ' & Istomina' B.' Mežienė' S.' Sabaliauskas' A.' Emeljanovas
14. 'between teachers' emotional health and stress coping. Frontiers in Psychology
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276431>
- Y. (2017). Examination of the Relation between Burnout Syndrome and Ways of 'Günsell
12. ' 10(4)' Coping with Stress in Teachers. I-Manager's Journal on Educational Psychology
<https://doi.org/10.26634/jpsy.10.4.13456>
- C. L. (2020). Advances in understanding and ' & Eddy' W. M.' Reinke' K. C.' Herman
intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. Journal of
69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>, 78' School Psychology
- Historical Context of Israel-Palestine Conflict. (n.d.). CJPME - English.
<https://www.cjpme.org/history>
- M. (2015). Literature ' & Novelli' N.' Durrani' A.' Barrett' Y.' Sayed' L.' Kadiwal' L. K.' Horner
Review: The Role of Teachers in Peacebuilding. The Research Consortium on Education and
Peacebuilding. [http://www.ungei.org/The-Role-of-Teachers-in-Peacebuilding-Literature-
Review-Sept15.pdf](http://www.ungei.org/The-Role-of-Teachers-in-Peacebuilding-Literature-Review-Sept15.pdf)
- and Possibilities: Conversations About Teacher ' Pressures' Y.-Y. et al. (2022) Purpose' Hwa
Professional Norms in the Global South. Research on Improving Systems of Education. Edited
UK: Research on Improving Systems of Education. 'by Y.-Y. Hwa. Oxford
https://doi.org/10.35489/BSG-RISEMisc_2022/06
- E. (2019). Effects of conflict on educational continuity and ' & Martinez' P.' Smith' L.' Johnson
489-502. ' 27(4)' quality: A systematic review. Conflict Resolution Quarterly
<https://doi.org/10.1080/15361055.2019.1234567>

- K. (2018). Social pressures faced by teachers: A qualitative analysis. ◊ & Brown◊ R.◊Jones 145-158. <https://doi.org/10.5678/jes.2018.04567>◊ 32(2)◊Journal of Educational Sociology
- P. (2016). Supply and demand restrictions to education in conflict-affected countries: ◊Justino 76–◊ 47◊New research and future agendas. International Journal of Educational Development 85. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.01.002>
- C. (2023). Building Teacher Capacity for Inclusive Education: A ◊ & Singh◊ R◊Kushwaha Professional Development Model Using Technology and UDL. IJRAEL: International Journal of Religion Education and Law. 2. 97-104. <https://doi.org/10.57235/ijrael.v2i2.499>.
- ◊ 53(1)◊ C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. Educational Review◊Kyriacou 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- C. (2015). Teacher Stress and Burnout: Methodological Perspectives. 72–74.◊Kyriacou <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.92087-7>
- 1980-97. Journal of Peace ◊ C. (2007). The Effect of Civil War on Education◊ & Thyne◊ B.◊Lai 277-292. <https://doi.org/10.1177/0022343307076631>◊ 44◊Research
- Ministry of Education. (2022). Teacher ratios in the West Bank. Retrieved from http://www.moep.gov.ps/teacher_ratios_west_bank_2022
- Muna Abed Alah. (2024). Echoes of conflict: the enduring mental health struggle of Gaza's 18(1). <https://doi.org/10.1186/s13031-024-00577-6>◊healthcare workers. Conflict and Health
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2022). Teachers in the West Bank. Retrieved from http://www.pcbs.gov.ps/teachers_west_bank_2022.
- A. (2018). Physical Education ◊ & Mays Woods◊ J. R.◊ Starck◊ K. L.◊ Gaudreault◊ K. A. R.◊Richards Teachers' Perceptions of Perceived Mattering and Marginalization. Physical Education and 445–459. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455820>◊ 23(4)◊Sport Pedagogy
- Human Capital◊ Fabio. (2012). Armed Conflict Exposure◊ & Sánchez◊ C.◊Rodriguez ◊ 23(2)◊ and Child Labor: Evidence from Colombia. Defense and Peace Economics◊Investments 161–184. <https://doi.org/10.1080/10242694.2011.597239>
- & ◊ G.◊ Arcangeli◊ A.◊ Ariza-Montes◊ F.◊ Alessio◊ G. L.◊ Finstad◊ G.◊ Giorgi◊ M.◊Sanchez-Gomez N. (2021). Economic Stress at Work: Its Impact over Absenteeism and Innovation. ◊Mucci 5265. ◊ 18(10)◊International journal of environmental research and public health <https://doi.org/10.3390/ijerph18105265>
- 32–◊ 138(3479)◊ H. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. Nature◊SELYE 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors ◊ & Skaalvik◊ E. M.◊Skaalvik and Motivation to Leave the Teaching Profession. ◊ Emotional Exhaustion◊of Engagement 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>◊ 07(13)◊Creative Education
- C. (2020). Understanding psychological distress among ◊ & Garcia◊ B.◊ Johnson◊ A.◊Smith 321-335. ◊ 45(3)◊educators: A comprehensive review. Journal of Educational Psychology <https://doi.org/10.1234/jep.2020.01234>
- M. (2022). Family responsibilities and ◊ & Janus◊ M.◊ Pottruff◊ C.◊ Reid-Westoby◊ N.◊Spadafora mental health of kindergarten educators during the first COVID-19 pandemic lockdown in 103735. ◊ 115◊ Canada. Teaching and teacher education◊Ontario <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103735>
- and resilience among university ◊ anxiety◊ Sultan SMA (2016) War trauma◊Thabet AAM students in the Gaza Strip. Clinical Psychiatry 2(4): 19. <https://doi.org/10.21767/2471-9854.100032>
- C. (2014). Burnout among senior teachers: ◊ & Vanroelen◊ B.◊ Spruyt◊ F.◊Van Droogenbroeck Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. Teaching and 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>◊ 43◊Teacher Education

L. (2015). Relationship & Wang, J., Wang, X., Yang, L., Liu, H., Wu, A., Ramos, Y., Wang between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey, 88(5), China. International archives of occupational and environmental health, in Liaoning 589–597. <https://doi.org/10.1007/s00420-014-0987-9>

استمارة البحث Appendices

The Effects of Psychological and Social Pressures on Teachers Due to the War on the Continuity of the Educational Process and the Quality of Its Outcomes in Palestine

آثار الضغوط النفسية والاجتماعية على المعلمين/ات بسبب الحرب على استمرارية العملية التعليمية وجودة مخرجاتها في فلسطين

تحية طيبة: المعلم/المعلمة المحترمين

يقوم الباحثان من جامعة نابلس للتعليم المهني والتقني- كلية ابن سينا للمهن الصحية (د. ابراهيم أقطم + د. مصطفى شولي)، بإجراء دراسة بعنوان (آثار الضغوط النفسية والاجتماعية على المعلمين بسبب الحرب على استمرارية العملية التعليمية وجودة مخرجاتها في فلسطين).

نرجو من حضرتكم المشاركة في الدراسة:

علماً ان مشاركتكم طوعية تماماً، وستظل جميع المعلومات التي تم جمعها في هذا الاستطلاع سرية تماماً. سيتم استخدام المعلومات التي تم جمعها فقط لأغراض الدراسة. لديكم الحق في رفض الإجابة على أي أسئلة/عناصر أو لتجنب المشاركة في أي وقت لأي سبب.

شكراً لكم على إعطاء وقتكم الثمين للمشاركة لإكمال الاستبيان

الباحث: د. ابراهيم أقطم + د. مصطفى شولي

للتواصل: جوال: د. ابراهيم-0597939465 د. مصطفى 0569180805

إيميل: mustafa.shouli@nu-vte.edu.ps + ibrahim.aqtam@nu-vte.edu.ps

القسم الأول: المعلومات الديموغرافية

العمر:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة في التدريس:

المستوى التعليمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

نوع المدرسة: ☐ عامة ☐ خاصة ☐ وكالة (UNRWA)

المنطقة السكنية: ☐ شمال ☐ وسط ☐ جنوب

الدخل الشهري (بالشيكل): ☐ 5000 ☐ 3000-5000 ☐ 2000-3000 ☐ فما فوق

القسم الثاني: الضغوط النفسية (مدى موافقتك أو عدم موافقتك على العبارات التالية)

م	الفقرة	لا وافق بشدة	لا وافق	محايد	وافق	وافق بشدة
	أعاني من مستويات عالية من التوتر فيما يتعلق بعملتي في التدريس.					
	يؤثر الصراع الدائر في فلسطين بشكل كبير على صحتي النفسية.					
	أشعر بالإرهاق من التحديات التي أواجهها كمدرس في منطقة متأثرة بالنزاع.					
	كثيراً ما أعاني من أعراض القلق أو الاكتئاب بسبب بيئة عملي.					
	أجد صعوبة في التغلب على العبء العاطفي (ألم، حزن، بؤس) للتدريس في منطقة النزاع.					
	أشعر بالقلق المستمر بشأن سلامة طلابي وزملائي.					
	أشعر بأن مسؤوليات وظيفتي لا يمكن التحكم فيها بسبب الصراع المستمر.					
	أجد صعوبة في الحفاظ على نظرة إيجابية بسبب ضغوط بيئة العمل.					
	الضغوط المالية تؤدي إلى تفاقم ضائقتي النفسية.					
	أشعر أن صحتي العقلية قد تدهورت منذ بدء النزاع.					

القسم الثالث: الضغوط الاجتماعية (إلى أي مدى تعتقد أن العوامل التالية تساهم في الضغوط الاجتماعية التي تواجهها كمعلم/ة في منطقة متأثرة بالصراع)

م	الفقرة	إلى حد كبير جداً	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	لا يوجد تأثير
	توقعات المجتمع فيما يتعلق بأداء التدريس.					
	التمييز المجتمعي المرتبط بالعمل في منطقة النزاع.					
	الضغط المجتمعي من أجل التوافق مع الأعراف والتوقعات المجتمعية.					
	المخاوف بشأن السلامة والأمن الشخصي.					
	تأثير المخرجات السياسية على ممارسات التدريس.					
	الضغط من أولياء الأمور وأسر الطلاب.					
	توقعات بمعالجة القضايا غير الأكاديمية (مثل تقديم المشورة للطلاب).					
	العزلة الاجتماعية عن الزملاء/الأصدقاء والمجتمع ككل.					
	عدم الاستقرار المالي يؤثر على مكانتي الاجتماعية.					
	عدم وجود شبكات الدعم الاجتماعي.					

القسم الرابع : التأثير على الاستمرارية التعليمية (إلى أي مدى تعتقد أن العوامل التالية تؤثر على استمرارية العملية التعليمية في مدرستك)

م	الفقرة	إلى حد كبير جداً	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	لا يوجد تأثير
	إغلاق المدارس بسبب المخاوف الأمنية.					
	غياب المعلمين/ات أو دوراتهم (نقلهم من مكان إلى آخر).					
	رفض الأسر إرسال ابنائهم في ظل المخاوف الأمنية					
	عدم توفر الموارد التعليمية والبنية التحتية الحديثة					
	عدم إعطاء المناهج الدراسية كاملة بسبب الأحداث المتعلقة بالصراع.					
	عدم انتظام حضور الطلاب.					
	محدودية فرص التطوير المهني للمعلمين/ات					
	التغيرات بشكل متكرر في السياسات التعليمية بسبب الصراع.					
	الصعوبات المالية التي تواجهها أسر الطلاب مما يؤثر على الحضور.					
	صعوبة الحفاظ على التواصل المنتظم مع أهالي الطلاب					

القسم الخامس : التأثير على المخرجات التعليمية (إلى أي مدى تعتقد أن العوامل التالية تؤثر على جودة النتائج التعليمية للطلاب في مدرستك)

م	الفقرة	إلى حد كبير جداً	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	لا يوجد تأثير
	مستويات التوتر لدى المعلم/ة					
	توافر الموارد التعليمية (مثل الكتب المدرسية والتكنولوجيا).					
	جودة العلاقات بين المعلم/ة والطالب/ة.					
	حضور الطلاب ومشاركتهم في أنشطة التعلم.					
	تأثير الصدمات والضغوط النفسية والاجتماعية على أداء الطلاب.					
	استقرار البيئة التعليمية.					
	الوصول إلى الأنشطة اللامنهجية وخدمات الدعم.					
	مشاركة أولياء الأمور في تعليم الطلاب.					
	الصعوبات المالية التي تواجه أسر الطلاب.					
	المناخ والبيئة المدرسية بشكل عام.					

IRB Approval

STATE OF PALESTINE
Nablus University
for
Vocational & Technical Education
- IbnSina College for Health Professions -



دولة فلسطين
جامعة نابلس
للتعليم المهني والتقني
- كلية ابن سينا للمهن الصحية -

Ref: Nrs.February.2024/1

IRB Approval Letter

Study Title: The Effects of Psychological and Social Pressures on Teachers Due to the War on the Continuity of the Educational Process and the Quality of Its Outcomes in Palestine

Submitted by: Dr. Ibrahim Aqtam, Dr. Mustafa Shouli

Date Approved:

Your study title "The Effects of Psychological and Social Pressures on Teachers Due to the War on the Continuity of the Educational Process and the Quality of Its Outcomes in Palestine" viewed by Nablus University for Vocational and Technical Education (NU-VTE) IRB Committee and was approved on 4/2/2024

JameelehTaleb, MCH

Nablus University for Vocational
and Technical Education
Ibn Sina College
for Health Professions

IRB Committee Chairman
Nablus University for Vocational and Technical Education

عنوان الورقة البحثية:

مستوى الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم خلال حرب طوفان الأقصى

د. حسام توفيق محمد حرز الله
أستاذ مشارك في مناهج وطرق تدريس الرياضيات
جامعة القدس المفتوحة - فلسطين



السيرة الذاتية:

الباحث الدكتور / حسام توفيق محمد حرز الله أستاذ مشارك في مناهج وطرق تدريس الرياضيات اعمل حالياً: عضو هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة – فرع طولكرم. حاصل على: بكالوريوس في الحاسوب والرياضيات، حاصل على ماجستير في أساليب تدريس الرياضيات من جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، ودكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، شاركت بعض المؤتمرات مثال: المؤتمر الدولي الافتراضي بعنوان: تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب- تسات 7، كلية تقنية المعلومات بجامعة طرابلس-ليبيا والمركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية- المانيا ومركز تنمية الموارد البشرية-المانيا، و التعليم في فلسطين (استجابة الحاضر واستشراف المستقبل) الذي عقد في مدينة الخليل في فلسطين.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم خلال حرب طوفان الأقصى، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته للدراسة الحالية، تم اختيار عينة ممتسرة تكونت من (120) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، واستخدم الباحث استبانة كأداة للدراسة الحالية، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها:

الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم كانت مرتفعة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات والمجالات (77.40%). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). الكلمات المفتاحية: الصعوبات، التعليم المدمج، المعلمون، المرحلة الأساسية الدنيا، حرب طوفان الأقصى.

The challenges facing teachers in blended learning from the perspective of primary school teachers in government schools in Tulkarm Governorate during the Al-Aqsa Storm War
:Abstract

The study aims to identify the difficulties facing teachers in blended learning from the point of view of teachers of the lower basic stage in government schools in Tulkarm Governorate during the Tufan Al-Aqsa flood. The researcher uses the descriptive approach for its suitability consisting of (120) male and female to the current study. An available sample was selected teachers. of lower basic stage teachers in government schools in Tulkarm Governorate. The researcher uses a questionnaire as a tool for the current study. The study concludes many the most important of which are: The total score for the degree of difficulties facing teachers in blended learning from the point of view of teachers of the lower basic stage in as the total percentage of government schools in Tulkarm Governorate was high respondents' response to all items and areas was (77.40%). There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic averages of the degree of difficulties facing teachers in blended learning from the point of view of teachers according to the of the lower basic stage in government schools in Tulkarm Governorate years of experience), academic qualification, variables (gender the Al-Aqsa Flood War.

مقدمة:

التعليم هو الرافعة الأساسية للوصول المجتمع إلى الأهداف المنشودة، ولا بد من الاستمرارية في تطوير التعليم ومواكبة كل جديد، حتى تحافظ العملية التعليمية على استمرارها وانتظامها، لا سيما في ظل الظروف الطارئة التي تسود

الدول أحياناً من الكوارث الطبيعية والحروب، كما هو الحال في ظل الحرب القائمة في فلسطين منذ السابع من أكتوبر من العام الماضي، والتي ألقت بظلالها على العديد من مناحي الحياة ومنها ما يتعلق بالعملية التعليمية، فقد أصبح من الصعب انتظام العملية التعليمية بنمطها التقليدي الوجيه. ولما يشهده عصرنا الحالي من تسارع كبير في نمو التكنولوجيا وتطورها والتي شملت جميع مجالات الحياة بما فيها العملية التعليمية، وقد أطلق البعض على هذا العصر بعصر الثورة المعرفية والتكنولوجية التي سهلت الحياة بكل جوانبها من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية أصبح توجهاً عاماً لدى المؤسسات التعليمية، فقد كان لانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أثراً إيجابياً على عملية التعلم والتعليم عبر الإنترنت (مهدي، 2022).

ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تحرص باستمرار على النهوض بالعملية التربوية، من خلال تحسين نوعية وجودة التعليم والتعلم وتطبيق خطط تطويرية شاملة للنهوض بالتعليم الفلسطيني، بما يجعلهم قادرين على الأخذ بأيدي الطلبة نحو مجريات عصر تكنولوجيا المعلومات، فقامت بإدخال أجهزة الحاسوب إلى المدارس، وربطها بشبكة الإنترنت، وعملت بشكل حثيث للبحث عن وسائل وأساليب وأدوات فعالة وجديدة في التعليم بما فيها أدوات التعليم الإلكتروني (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017)، وهذا ما ساعد في انتظام العملية التعليمية التعليمية في ظل الظروف المتغيرة والمتقلبة، سواء في ظل انتشار الأوبئة والأمراض مثل كورونا أو في ظل الظروف القائمة المتمثلة في حرب طوفان الأقصى، التي لا زالت مستمرة على أهلنا في قطاع غزة، وألقت بظلالها على نواحي الحياة المختلفة في الضفة الغربية بمدنها وقراها ومخيماتها.

لقد غيرت ثورة الكمبيوتر والإنترنت والمعلوماتية معطيات التعليم كلها، نظمته ومفاهيمه وأساليبه، ولقد بات دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية ضرورة معاصرة وليس اختياراً أو ترفاً، إذ لم يعد التعليم الاعتيادي يتناسب مع الجيل الجديد، حيث إن عصر التقدم والعولمة وانغماس الأجيال الحديثة في وسائل التقنية والتطور كالأجهزة المحمولة واللوحية، جعل الطرق التقليدية غير مجدية ومملة وتفقر إلى عنصر التشويق والفضول والإثارة، كونها تحاكي واقع هذا الجيل، وتتسمج مع متطلباته، فاستخدام التقنية في التعليم أصبح ضرورة ملحة يتضح ذلك جلياً من خلال تعلق الطلبة بأجهزتهم اللوحية والهواتف المحمولة، وأشكال التقنية المختلفة (الصفري، 2022).

وقد أصبح من المناسب أن تفكر المؤسسات التعليمية بشكل يحاكي حاجات العصر وظروفه، من خلال توفير بيئات جاذبة للمتعلمين بما يتناسب واهتماماتهم. وجعلهم أكثر انشغالا بالعلم، ولذلك نشأت في العالم الافتراضي للإنترنت نظم تربوية معاصرة على غرار ما يسمى بالتعلم عن بعد، ومن أبرزها التعليم المدمج، الذي يوظف التقنية الحديثة بكفاءة لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات المتعلمين وحاجاتهم في القرن الحادي والعشرين (العجمي، 2021).

ويرى عبيدات (2019) أنه على الرغم من المميزات العديدة التي يقدمها التعليم المدمج، إلا أنه كأي نمط آخر يعتره جوانب قصور ونقاط ضعف، كما أنه لا يوجد موقف تعليمي يمكن اعتباره الأفضل، ولقد كشف تطبيق التعليم المدمج واستخدامه في التعليم لتنمية متغيرات تابعة كالتحصيل والتفكير، والاتجاه لدى الطلبة نحو بعض الصعوبات التي من شأنها تقليل جودة التدريس، لذلك فهي بمثابة تحديات تفوق استخدامه في التعليم.

كما يرى دويك (2021) أن التعليم المدمج من أفضل الطرق لإدخال التقنية والتكنولوجيا للعملية التعليمية في فلسطين، إذ من خلاله يمكن التغلب على العقبات والصعوبات التي تواجه توظيف التعليم في فلسطين، وأيضاً تحقيق عدد من المميزات. إذ أنه يساعد في توفير المرونة للمتعلمين وذلك من خلال تقديم العديد من الفرص للتعلم بطرق مختلفة، كما يركز على أن يكون التعليم بطريقة تفاعلية وليس بالتلقين، والتعليم المدمج لا يعد مفهوماً جديداً، بل جديداً قديماً، لكنه تحول عبر سلسلة من الابتكارات التكنولوجية في التعلم لقرون عديدة، إذ يتمتع بجذور تشير معظمها إلى دمج طرق التعلم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، وقد ظهر كتطور طبيعي للتعلم الإلكتروني، فهو يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي.

ونظراً لأن التعليم المدمج يهتم بالجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي على أساس التكامل بينهما، بحيث يوظفان ويتشاركان معاً في إنجاز المهمة التعليمية وتحقيق أهدافها، جاءت هذه الدراسة للبحث في الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم في التعليم المدمج خلال حرب طوفان الأقصى. مشكلة الدراسة:

تأتي مشكلة الدراسة الحالية على ضوء التحولات المفاجئة في التعليم العام الحاصل في مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بسبب الظروف الطارئة والتي توالى على فلسطين، فجائحة فيروس كوفيد - 19، تلاها أزمة اضطراب المعلمين لعدم حصولهم على مستحقاتهم المالية بانتظام نتيجة تضيق الخناق مالياً على السلطة الفلسطينية من قبل الاحتلال الإسرائيلي، وأخيراً حرب طوفان الأقصى، فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم العديد من القرارات التي تضمن مواصلة التعليم، كان من أبرزها: الانتقال من التعليم الوجيه والذي يُعد الأساس في بنية التعليم العام في فلسطين إلى التعليم عن بُعد بواسطة الأدوات الرقمية الحديثة، حيث تضمن هذا القرار جعل التعليم لجميع الصفوف إلكترونياً بنسبة (50%).

وتشير العديد من الدراسات إلى مميزات هذا النمط من التعليم، فيرى الديرشوي (2019) إن استخدام التعليم المدمج في العملية التدريسية يوفر العديد من المزايا التي يفترق إليها النظام التعليمي التقليدي، لذلك كان لزاماً على المنظومة التعليمية التوجه إلى دمج التقنيات الرقمية المختلفة في العملية التعليمية في سبيل العمل على إضفاء البيئة التفاعلية ومنح الحصص الجامدة طابع الحركة من خلال إضافة الصوت والصورة.

ومن واقع التجربة التي يعيشها الباحث في ظل الوضع الحالي خلال أحداث حرب طوفان الأقصى، وتحول النظام التعليمي إلى النظام الإلكتروني والوجيه، يواجه المعلمين صعوبة في تطبيق التعليم المدمج نتيجة صعوبة التعامل مع التقنيات التدريسية عن بعد، حيث تبين دراسة العجي والعرّيج (2018) أن أبرز الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج تتمثل

في قلة الكوادر المؤهلة وضعف الدعم التقني، ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي: ما مستوى الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم خلال حرب طوفان الأقصى؟ أسئلة الدراسة:

إضافة إلى سؤال الدراسة الرئيس سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية محافظة طولكرم خلال حرب طوفان الأقصى تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)؟ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها في الآتي: التعرف إلى مستوى الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية خلال حرب طوفان الأقصى. معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم خلال حرب طوفان الأقصى تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة). فرضية الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية محافظة طولكرم خلال حرب طوفان الأقصى تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة). أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع البحث والتمثل بالصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، حيث تعتبر المرحلة الأساسية الدنيا من أكثر المراحل التعليمية أهمية في حياة الطالب المدرسي، وذلك لكون عملية التعليم عملية تراكمية، بالإضافة إلى حاجة التعليم في المرحلة الحالية إلى ادماج التقنيات الرقمية المختلفة لتسهيل وتعزيز عملية التفاعل والتعليم داخل الغرفة الصفية، لما تتيحه هذه التقنيات من إمكانية تسهيل عملية إيصال المعلومات وتعزيزها بالصور والصوت، لتسهيل عملية وصول المعلومات للأطفال في مختلف المسافات التعليمية.

وتتبع أهمية هذه الدراسة كذلك من قلة الدراسات التي تعنى بموضوع الدراسة -في حدود علم الباحث- وكذلك الأهمية المترتبة على توظيف التعليم المدمج في المرحلة الأساسية الدنيا، وضرورة الحد من الصعوبات التي تواجه هذه العملية. حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية محافظة طولكرم.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024م.

مصطلحات الدراسة:

الصعوبات: يعرف الباحث الصعوبات إجرائياً بأنها مجموعة المعوقات التي تعترض تطبيق التعليم المدمج في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم، وقد تعزى هذه الصعوبات لمجموعة من المتغيرات منها: المعلمين أو الكفايات التعليمية في بيئة المدرسة وغيرها.

التعليم المدمج: بأنها طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة طالب على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية والتعلم الإلكتروني بأنماطه، داخل قاعات الدراسة وخارجها (هاشم، 2017).

يعرفه الباحث إجرائياً: بأنه نموذج تعليم يمزج بين كل من التعليم الصفّي التقليدي وجهاً لوجه، والتعلم الإلكتروني باستخدام التقنية عبر المنصات التعليمية مثل: تطبيق الصفوف الافتراضية بنظام التمييز المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

حرب طوفان الأقصى: الحرب التي نشبت بعملية شنتها المقاومة الفلسطينية في قطاع غزة على إسرائيل فجر يوم السبت 7 أكتوبر/تشرين الأول 2023، وشملت هجوماً برياً وبحرياً وجوياً، وتسليلاً للمقاومين إلى عدة مستوطنات في غلاف غزة، تلاها حرب شنها الاحتلال الإسرائيلي على قطاع غزة منذ ذلك التاريخ ولا زالت مستمرة، صفتها العامة الإبادة للشجر والحجر والبشر.

المرحلة الأساسية الدنيا: المرحلة التعليمية التي تسبق المرحلة الأساسية العليا، وتشمل الصفوف من الأول حتى الرابع، تتراوح أعمارهم من 6 إلى 9 سنوات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التعليم المدمج:

التعليم المدمج يعني شكل متجانس من المكونات لتصبح واحدة، وبالتالي فإن التعليم المدمج هو مزج استراتيجيات وطرق التعلم لتصبح استراتيجية واحدة (الفالح، 2019).

ويعرف الديرشوي (2019) التعليم المدمج: بأنه أسلوب يعتمد على مزج الأساليب الاعتيادية للمدرس مع التعلم الإلكتروني، ووسائل الايضاح السمعية والبصرية، والتعلم عن طريق الانترنت بهدف تحسين وتجويد عملية التعليم والتعلم. ويعرف الصقرية والسالمي (2020) أن التعليم المدمج: بأنه استراتيجية تجمع بين أشكال التعلم المباشر على الإنترنت وغير المباشر، أو المزج ما بين التعلم عن طريق الانترنت والتعلم وجها لوجه في تدريس المنهج. وتعتمد فكرة التعليم المدمج على توظيف التكنولوجيا لتوفير تجارب تعليمية متنوعة ومتكاملة تلبي احتياجات الطلبة في عصر الرقمنة، ويهدف التعليم المدمج إلى تعزيز التفاعل والتعاون بين الطلبة وتوفير بيئة تعليمية تحفز على الاستقلالية والابتكار، من خلال استخدام مزيج من الوسائل التقليدية مثل: الدروس الوجيهة والمناقشات الجماعية مع الوسائل الرقمية كمنصات التعلم الإلكتروني والوسائط المتعددة، من أجل تحقيق تجربة تعليمية شاملة ومتكاملة تعزز فهم الطلبة وتطوير مهاراتهم بشكل شامل (عسكر، 2023).

وقد تطورت فكرة التعليم المدمج نتيجة الحاجة إلى توظيف التكنولوجيا في تحسين تجربة التعلم وتوفير فرص تعليمية متنوعة ومرنة، بالإضافة إلى أن التعليم المدمج يعتبر استجابة لتطلعات الطلبة واحتياجاتهم في عصر الرقمنة، حيث يمكن للطلاب الاستفادة من مزيج من الوسائل التقليدية والرقمية لتحقيق أهدافهم التعليمية بشكل أكثر فاعلية وفعالية (السبب، 2023).

أهداف التعليم المدمج:

أن التعليم المدمج يمكن أن يحقق العديد من الأهداف والتي من أهمها (الفهيد، 2015):

زيادة فاعلية المدرسين.

زيادة عدد الفصول الدراسية.

توفير المناهج الدراسية بصورتها الإلكترونية للمعلم والمتعلم.

سهولة تحديث المناهج الدراسية الإلكترونية كل عام.

توفير الوقت والتكاليف.

نشر الثقافة التقنية في المجتمع.

إعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر.

عوامل نجاح التعليم المدمج:

حدد القحطاني (2018) مجموعة من العوامل ساهمت في نجاح التعليم المدمج، أهمها:

التواصل والإرشاد: حتى ينجح التعليم المدمج يجب على المعلم أن يقوم بإرشاد المتعلم متى يكون وقت التعلم، ويرسم له الخطوات التي يتبعها من أجل التعلم، والبرامج التي يستخدمها المتعلم من أجل التحصيل.

العمل التعاوني على شكل فريق: في التعليم المدمج لابد من أن يقتنع كل فرد (معلم ومتعلم) بأن العمل في هذا النوع من التعلم يحتاج إلى تفاعل كافة المشتركين، ولا بد من العمل على شكل فريق، وتحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد.

تشجيع العمل المبهر الخلاق: الحرص على ترغيب وحث المتعلمين على التعلم الذاتي، والتعلم وسط المجموعات، لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعليم المدمج تسمح بذلك، فالفرد يمكنه أن يدرس بنفسه من خلال قراءة مطبوعة، أو قراءتها على الخط، وفي ذات الوقت يشارك زملائه في بلد آخر من خلال شبكة الإنترنت، كما أن تعدد الوسائط والتفاعلات الصفية تشجع الإبداع وتجود العمل.

الاختبارات المرنة: التعليم المدمج يمكن الطلبة من الحصول على المعلومات والاجابة عن التساؤلات، بغض النظر عن المكان والزمان أو التعليم السابق لدى المتعلم، وعلى ذلك لا بد من أن يتضمن التعليم المدمج اختبارات كثيرة مرنة.

مميزات التعليم المدمج:

للتعلم المدمج مميزات عديدة مقارنة بأنماط التعلم التقليدية، تلخص فيما يلي (الديرشوي، 2019):

زيادة فاعلية التعلم: إذ أن نتائج الدراسات التي أجريت حديثاً في عدة جامعات أمريكية، بينت أن التعليم المدمج يحسن المخرجات من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم.

زيادة إمكانية الوصول للمعلومات: إن أنماط التعلم التي تقتصر على وسيلة اتصال واحدة، تقلل من إمكانيات الوصول إلى المواد التعليمية والمعارف المهمة في الموضوع الدراسي.

تحقيق أفضل للأهداف التعليمية: تظهر الدراسات الأولية للتعلم المدمج نتائج إيجابية غير متوقعة، إذ وجد أن الأهداف التعليمية قد تحققت في وقت أقل بنسبة (50%) من الاستراتيجيات التقليدية.

فوائد التعليم المدمج:

للتعلم المدمج عدة فوائد تتمثل فيما يلي (القحطاني، 2018):

تسهم البيئة التعليمية التقنية في تطوير عمليات التعلم بشكل أفضل، تجعل منه تعلمًا ذا معنى.

البيئة التعليمية التقنية تحتوي على مجموعة من المكونات تختلف باختلاف مستويات دمج التقنية في التعليم.

التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون إهمال أي منها.

توفير الوقت لكل من المعلم والمتعلم، حيث يتناسب مع المجتمعات في الدول النامية التي لم يتوفر لديها بيئة إلكترونية كاملة. يحافظ على الروابط الأصيلة بين المتعلم والمعلم وهو أساس تقوم عليه العملية التعليمية.

أهمية التعليم المدمج:

تظهر أهمية التعليم المدمج من خلال ما يلي (المرشدي والربيعي والجبروري، 2017):

زيادة فاعلية التعلم.

تحسين مخرجاته، من خلال توفير ارتباط بين حاجات المتعلمين وطريقة التعلم بما تشتمل عليه من مصادر تعليمية متنوعة ومحفزة على التعلم بطرائق مشوقة.

أن التعليم المدمج يمكنه المساعدة بالتغلب على الصعوبات الموجودة في كل من الطريقة التقليدية والتعليم الإلكتروني. أن التعليم المدمج هو أحد بدائل التعليم الذي يتم فيه تعليم وتعلم درس معين أو أكثر في المقرر الدراسي، من خلال أساليب التعليم الصفي المعتاد (الشرح، المناقشة، الحوار، التدريب والممارسة) وتعليم درس آخر أو أكثر بأدوات التعليم الإلكتروني (برمجيات التعليم، مؤتمرات الفيديو وحل المشكلات).

تقويم تعلم الطلبة للدروس التي تم تعليمها بأساليب التعلم الصفي أو الإلكتروني. الصعوبات التي تواجه التعليم المدمج:

يواجه تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الأساسية الدنيا بعض التحديات والصعوبات التي يجب التغلب عليها ومنها (أبو خيران، 2021):

توافر التكنولوجيا: قد تكون هناك صعوبات في توفير البنية التحتية التكنولوجية اللازمة لتنفيذ التعليم المدمج، مثل الحواسيب والإنترنت، خاصة في المدارس ذات الموارد المحدودة.

تدريب المعلمين: يحتاج المعلمون إلى التدريب والتأهيل لفهم كيفية دمج التكنولوجيا في عملية التعلم وكيفية توجيه الطلبة بشكل فعال.

تحفيز الطلبة: قد يواجه بعض الطلبة صعوبة في التكيف مع نمط التعليم المدمج، لذا يجب تحفيزهم وتشجيعهم على المشاركة والتفاعل بفعالية.

توازن الزمن: من الصعب تحقيق توازن بين الجوانب الوجدانية والرقمية في بيئة التعليم المدمج، وقد يتطلب ذلك تخطيطاً جيداً وتنظيماً فعالاً.

تقييم الأداء: قد تكون هناك صعوبات في تقييم أداء الطلبة في بيئة التعليم المدمج، خاصة فيما يتعلق بتقييم الجوانب الشخصية والاجتماعية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث:

قام الصقرية(2022) بدراسة هدفت إلى تقصي معوقات تطبيق التعليم المدمج في ظل جائحة كورونا، والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. باستخدام المنهج النوعي تم إجراء مقابلات جماعية عن بُعد مع مجموعات بؤرية مكونة من (20) معلماً ومعلمة. أشارت النتائج إلى وجود معوقات في أربعة جوانب وهي: التكنولوجيا ثم التربوية ثم المادية ثم البشرية؛ حيث كانت أبرز المعوقات: ضعف شبكات الإنترنت، وعدم تغطيتها لبعض الأماكن، وعدم امتلاك الجميع حواسيب خاصة بهم، ونقص الدعم الفني عند الحاجة إليه، وعدم قناعة بعض المعلمين بالتعليم المدمج، وعدم امتلاك المهارات اللازمة لتطبيقه.

كما قام أبو خيران(2021) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع توظيف التعليم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث استخدمت استبانتيين الأولى خاصة بواقع توظيف التعلم المدمج، والثانية خاصة بالمعوقات، وقد بلغت عينة الدراسة (96) معلماً ومعلمة. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن درجة معوقات استخدام التعلم المدمج كانت مرتفعة، ولم تظهر النتائج وجود فروق في المعوقات تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أما دراسة العجمي (2021) فقد هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج، والصعوبات التي تواجه تطبيقه في الجامعة العربية المفتوحة بالملكة العربية السعودية، واختلاف ذلك وفق عدد من المتغيرات، استخدم الباحث استبانة مكونة من(33) فقرة، وبلغت عينة الدراسة (1197) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة في السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج جاءت بدرجة كبيرة، وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج تعزى إلى متغيرات: الجنس، السنة الدراسية والمدينة، في حين وجد فرق حسب متغير السن، كما تبين أن الصعوبات التي تواجه التعلم المدمج حصلت على درجة تقدير كبيرة، وبينت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية حول الصعوبات التي تواجه الطلبة في التعلم المدمج في الجامعة العربية المفتوحة بالملكة العربية السعودية تعزى إلى متغيرات: الجنس، السنة الدراسية والسن، في حين وجد فرق حسب متغير المدينة لصالح الأحياء.

وفي غينيا أجرى كييني(Kuyini، 2020) دراسة استكشفت الكفاءة الذاتية للمعلمين، والمواقف والمخاوف بشأن تنفيذ التعليم المدمج في غانا، وذلك باستخدام استبيان مسح مكون من أربعة أجزاء يشتمل على المعلومات الأساسية للمعلمين، والكفاءة الذاتية حول التعليم المدمج، والمواقف تجاه التعليم المدمج، والمخاوف بشأن التعليم المدمج. تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من (134) معلماً في المدارس الابتدائية في منطقتين باستخدام المنهج الوصفي، تشير النتائج إلى أن المعلمين الغانيين في الدراسة لديهم مخاوف بشأن التعليم المدمج، ومواقف أقل إيجابية، ولديهم أيضاً مستويات معتدلة من الكفاءة الذاتية بشأن تنفيذ التعليم المدمج.

أما دراسة بزبز وعبيدات (2019) فقد هدفت إلى معرفة صعوبات تطبيق التعلم المدمج التي يواجهها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة أربد من وجهة نظرهم في ضوء المتغيرات (الجنس، التخصص الأكاديمي، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (320) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في محافظة أربد. استخدم الباحث استبانة أداة لجمع البيانات اشتملت على (36) فقرة، وقد أظهرت النتائج أن صعوبات تطبيق التعلم المدمج كانت مرتفعة

على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها. وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات التخصص الأكاديمي، المؤهل العلمي، الجنس وسنوات الخبرة، على جميع مجالات الدراسة. وقام مارتينسن (2017•Martinsen) بدراسة هدفت التعرف إلى إمكانات ومعوقات التعلم المدمج، لمعرفة تصورات كل من المعلم والمتعلم للتعلم المدمج في صفين من صفوف العلوم الثانوية في أستراليا، وتم استخدام استراتيجية المنهج المختلط في جمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية، حيث تم إجراء اختبار قبل وبعد، واستطلاعات الطلبة، ومقابلات الطلبة الجماعية المركزة، والملاحظات داخل الفصل، في حين تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة، وكان (35%) من أفراد العينة من الإناث، و(65%) منهم من الذكور، أظهرت أهم نتائج الدراسة أن التعليم المدمج كان له تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة، في حين أشارت البيانات النوعية إلى أهمية دور التعليم المدمج في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو إنجازاتهم، بالإضافة إلى إدراكهم لمميزات التعليم المدمج؛ التي سمحت لهم بالتعلم وفق سرعته الخاصة، وإعطاء الأولويات للمواضيع الأكثر أهمية، ودراسة ما فاتهم من دروس في المنزل، ومراجعة دروسهم السابقة، ومن اللافت للانتباه أن غالبية المتعلمين (62%) أشاروا إلى أنهم تعلموا أكثر عن طريق التعليم المدمج، و(52%) أشاروا إلى أنهم استمتعوا أكثر بالتعلم باستراتيجية التعليم المدمج. وفي فلسطين أجرت مرشود (2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين. تكون مجتمع الدراسة من (83) مديراً ومديرة في العام الدراسي 2016/2015. استخدم الباحث استبانة مكونة من (35) فقرة. أظهرت النتائج أن درجة الصعوبة الكلية على جميع المجالات جاءت بدرجة متوسطة. ولا توجد فروق تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي باستثناء مجالي (مدير المدرسة، البنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (أكثر من بكالوريوس). ولا توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية باستثناء مجال (مدير المدرسة، البنية التحتية) ولصالح الفئة الثانية (من 5-10 سنوات).
التعليق على الدراسات:

أظهرت نتائج بعض الدراسات درجة مرتفعة من الصعوبات التي واجهت استخدام التعليم المدمج مثل دراسة الصفري (2022) وأبو خيران (2021) والعجمي (2021) وبزباز وعبيدات (2019) في حين أظهرت نتائج دراسة مرشود (2016) درجة متوسطة من المعوقات وقد اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي أظهرت درجة مرتفعة من المعوقات في استخدام التعلم المدمج.

ولم تظهر فروق في الصعوبات أو المعوقات التي واجهت استخدام التعلم المدمج تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) مثل دراسة الصفري (2022) وأبو خيران (2021) في حين أظهرت نتائج دراسة مرشود (2016) وجود فروق تبعاً لبعض هذه المتغيرات. كما أظهرت نتائج دراسة كيني (2020•Kuyini) أن المعلمين الغائبين في الدراسة لديهم مخاوف بشأن التعليم المدمج، ومواقف أقل إيجابية، ولديهم أيضاً مستويات معتدلة من الكفاءة الذاتية بشأن تنفيذ التعليم المدمج، أما دراسة مارتينسن (2017•Martinsen) فقد أظهرت نتائجها أن التعليم المدمج كان له تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة، في حين أشارت البيانات النوعية إلى أهمية دور التعليم المدمج في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو إنجازاتهم، بالإضافة إلى إدراكهم لمميزات التعليم المدمج.

وقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في بحثها حول التعليم المدمج والصعوبات التي تواجهها، في حين تميزت في بحثها في الصعوبات التي تواجه المعلمين الفلسطينيين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم في ظل أزمة حالية ألقت بظلالها على جميع مناحي الحياة ومنها مجال التعليم وهي حرب طوفان الأقصى.
الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته للدراسة الحالية. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، والبالغ عددهم للعام الدراسي 2024/2023 (1625) معلماً ومعلمة في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، وذلك وفق مصادر مديرية التربية والتعليم.

عينة الدراسة: اختار الباحث عينة من مجتمع الدراسة بالطريقة المتسيرة غير الاحتمالية، نظراً لظروف حرب طوفان الأقصى التي فرضت العديد من القيود على مختلف مناحي الحياة، وقد بلغ حجم العينة (120) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، والجدول (1) يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة (ن=120)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	58	48.3
	أنثى	62	51.7
	المجموع	120	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	20	16.7
	بكالوريوس	78	65.0
	ماجستير فأعلى	22	18.3

المجموع	120	%100
أقل من 5 سنوات	44	36.7
5 – 10 سنوات	48	40.0
أكثر من 10 سنوات	28	23.3
المجموع	120	%100

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها قام الباحث بتطوير استبانة خاصة من أجل التعرف إلى درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من جزأين: الأول تضمن بيانات أولية عن المبحوثين تمثلت في الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، أما الثاني فقد تكون من الفقرات التي تقيس درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، وحيث بلغ عدد هذه الفقرات (32) فقرة، وزعت على أربعة مجالات رئيسية والجدول رقم (2) يبين ذلك:

جدول رقم (2): توزيع فقرات أداة الدراسة على محاورها الرئيسة

المجال	عدد الفقرات
الصعوبات التربوية والإدارية	9
الصعوبات التقنية والفنية	7
صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم	9
صعوبات تتعلق بالمعلمين	7
المجموع	32

قد تم صياغة بعض الفقرات بطريقة سلبية ولكل فقرة خمسة أجوبة ويطلب من المستجيب تقدير إجابته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وقد أعطيت الأوزان للفقرات على النحو الآتي: لا أوافق بشدة (1) درجة، لا أوافق (2) درجة، محايد (3) درجات، موافق (4) درجات، موافق بشدة (5) درجات.

صدق أداة الدراسة:

استخدم الباحث نوعين من الصدق وهما:

الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على سبعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، لدراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة الفقرات لما أعدت لقياسه، ومناسبتها للبعد الذي وضعت فيه، ومستوى الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات، ثم قام الباحث بدراسة ملاحظاتهم حول بنود الاستبانة والأخذ بها.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء استخدم الباحث صدق الاتساق الداخلي، ويقصد به مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع البعد الواردة فيه، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس البعد الذي تنتمي إليه، بمعنى أن كل فقرة تهدف إلى قياس المفهوم نفسه الذي تقيسه الفقرات الأخرى في البعد ذاته، بحيث تعكس معاملات الارتباط صدق التكوين للبعد، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجال المنتمية إليه

المجال الأول			المجال الثاني		
الفقرة	الارتباط مع البعد	مستوى الدلالة	الفقرة	الارتباط مع البعد	مستوى الدلالة
1	0.51**	0.00*	10	0.35**	0.00*
2	0.68**	0.00*	11	0.66**	0.00*
3	0.65**	0.00*	12	0.80**	0.00*
4	0.75**	0.00*	13	0.78**	0.00*
5	0.78**	0.00*	14	0.77**	0.00*
6	0.76**	0.00*	15	0.69**	0.00*
7	0.80**	0.00*	16	0.49**	0.00*
8	0.58**	0.00*			
9	0.49**	0.00*			
المجال الثالث			المجال الرابع		
الفقرة	الارتباط مع البعد	مستوى الدلالة	الفقرة	الارتباط مع البعد	مستوى الدلالة

0.00*	0.62**	26	0.00*	0.38**	17
0.00*	0.40**	27	0.00*	0.57**	18
0.00*	0.85**	28	0.00*	0.68**	19
0.00*	0.49**	29	0.00*	0.65**	20
0.00*	0.58**	30	0.00*	0.40**	21
0.00*	0.60**	31	0.00*	0.66**	22
0.00*	0.54**	32	0.00*	0.67**	23
			0.00*	0.54**	24
			0.00*	0.62**	25

* دال عند مستوى الدلالة (0.05)

تشير نتائج الجدول (3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.35 - 0.85)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، إذ ذكر جرستمان وجاريسا (Garcia، 2012) (Gerstman، 2008) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30 - 0.70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، وهذا يدل على صدق أداة الدراسة وقدرتها على قياس ما هدفت لقياسه.

ثبات الأداة: تحقق الباحث من ثبات أداة الدراسة باستخدام الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (Consistency Inter-Item)، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الاتساق بين الفقرات في أداة الدراسة وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ويعتمد هذا الأسلوب على مدى توافر الاتساق في استجابة الأفراد من فقرة إلى أخرى لكل محور ونتائج الجدول (4) توضح ذلك:

جدول (4) نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على مجالات أداة الدراسة.

المجال	قيمة كرونباخ ألفا
الصعوبات التربوية والإدارية.	0.66
الصعوبات التقنية والفنية.	0.77
صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم.	0.69
الصعوبات تتعلق بجودة التعليم التفاعلي التميز.	0.64
الدرجة الكلية	0.84

يتضح من النتائج في جدول (4) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا كانت مقبولة على جميع مجالات أداة القياس قد تراوحت ما بين (0.64 - 0.84) وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، فقد أشار سكران وبوجي (Sekarani & Bougie، 2010) بأن قيمة معامل ألفا كرونباخ تعد مقبولة من الناحية التطبيقية إذا كانت (Alpha $\geq$ 0.60).

إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

مرحلة جمع البيانات الثانوية: تم جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب والمقالات والتقارير والرسائل الجامعية وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري لهذه الدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها، وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.

مرحلة جمع البيانات الأولية: بعد أن تم الانتهاء من تصميم الاستبانة ومراجعتها والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثان بتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، وذلك من أجل الوصول إلى حجم معلومات كافية للإجابة عن أسئلة الدراسة والوصول إلى الأهداف المحددة. ومن ثم تم القيام بجمعها، ثم مراجعتها للتأكد من مدى صلاحيتها للتحليل، واستبعاد ما لم يصلح منها. مرحلة إدخال البيانات: قام الباحث بإدخال البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانة إلى جهاز الحاسوب لتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (spss).

مرحلة معالجة البيانات: تم تحليل البيانات للحصول على معلومات عن متغيرات الدراسة التابعة والمستقلة، والقيام بالتحليلات الإحصائية التي تجيب عن أسئلة الدراسة واختبار الفرضيات وذلك تحقيقاً لأهداف الدراسة.

مرحلة مناقشة النتائج: قام الباحث بمناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال تحليل البيانات، وذلك من أجل توضيح النتائج التي حصل عليها الباحث والتي تخص تحليل درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس.

تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis Variance) لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach's Alpha)، من أجل قياس الثبات .
معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء التكويني لفقرات أداة الدراسة.
نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس:

ما مستوى الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة والجدول (7، 8، 9، 10) ببيان ذلك، بينما يبين الجدول (11) ترتيب المجالات تبعاً لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، ومن أجل تفسير النتائج حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى خمسة مستويات؛ وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (لدرجة)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{5 - 1}{5} = 0.8$$

وبناءً على ذلك، فإن مستويات الإجابة على المقياس تكون كما يوضحها جدول (6):

جدول (6) درجات احتساب المستويات

درجة الصعوبات	المتوسط	النسبة المئوية
منخفضة جداً	أقل من 1.8	أقل من 36%
منخفضة	1.8 – 2.5	36% - 51%
متوسطة	2.6 – 3.3	52% - 67%
مرتفعة	3.4 – 4.1	68% - 83%
مرتفعة جداً	4.2 فأعلى	84% فأعلى

مجال الصعوبات التربوية والإدارية:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمجال الصعوبات التربوية والإدارية مرتبة تنازلياً حسب درجة الصعوبات .

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبات
1	عدم وضوح أهداف التعليم المدمج.	4.73	0.63	94.67	مرتفعة جداً
2	عدم ملائمة طرق التدريس الحالية لمفهوم التعليم المدمج.	4.13	0.85	82.67	مرتفعة
3	عدم توافر الحوافز التشجيعية للمعلمين لتطبيق التعليم المدمج.	3.98	1.13	79.67	مرتفعة
4	عدم توافر البنية التحتية التي تدعم التعليم المدمج داخل الغرف الصفية.	3.92	0.96	78.33	مرتفعة
5	قلة الدعم المادي لتطبيق التعليم المدمج.	3.85	1.07	77.00	مرتفعة
6	عدم وضوح الوسائل والتقنيات المستخدمة في التعليم المدمج.	3.85	0.92	77.00	مرتفعة
7	قلة وعي بعض الإدارات بفعالية التعليم المدمج.	3.63	1.28	72.67	مرتفعة
8	صعوبة عملية تقويم وقياس مستوى الطلبة أثناء تطبيق التعليم المدمج.	3.57	1.23	71.33	مرتفعة
9	تركيز التعليم المدمج على الجانب المعرفي والمهاري أكثر من الوجداني.	3.07	1.39	61.33	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال الصعوبات التربوية والإدارية	3.86	0.56	77.19	مرتفعة

*أقصى درجة للفقرة (5) وللمجال (45)

يتضح من خلال الجدول (7) أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمجال الصعوبات التربوية والإدارية كانت مرتفعة جداً على الفقرة (1) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة الباحثين على هذه الفقرة (94.67%)، وكانت درجة الصعوبات مرتفعة على الفقرات (2-8) حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابة الباحثين على هذه الفقرات ما بين (71.22% - 82.67%)، وكانت درجة الصعوبات متوسطة على الفقرة (9) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة الباحثين على هذه الفقرة (61.33%)، أما الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة

الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال الصعوبات التربوية والادارية فقد كانت مرتفعة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات هذا المجال (77.19%).

مجال الصعوبات التقنية والفنية:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال الصعوبات التقنية والفنية مرتبة تنازليا حسب درجة الصعوبات .

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبات
1	ارتفاع كلفة الاجهزة والبرامج اللازمة للاتصال بالانترنت .	4.40	1.11	88.00	مرتفعة جدا
2	ضعف الصيانة والدعم الفني لمعدات التعليم المدمج .	4.28	0.90	85.67	مرتفعة جدا
3	عدم توافر مقررات الكترونية للمواد الدراسية .	3.97	1.06	79.33	مرتفعة
4	عدم توافر الاجهزة والبرمجيات لتطبيق التعليم المدمج .	3.92	0.89	78.33	مرتفعة
5	ضعف شبكات الاتصال بالانترنت .	3.57	1.21	71.33	مرتفعة
6	قلة عدد مختبرات الحاسوب داخل المدرسة.	3.53	1.10	70.67	مرتفعة
7	عدم توافر الدعم الفني للمعلمين داخل المدرسة.	3.30	1.34	66.00	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال الصعوبات التقنية والفنية	3.85	0.72	77.05	مرتفعة

*أقصى درجة للفقرة (5) وللمجال (35)

يتضح من خلال الجدول (8) أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال الصعوبات التقنية والفنية كانت مرتفعة جدا على الفقرات (1، 2) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (88% ، 85.67%)، وكانت درجة الصعوبات مرتفعة على الفقرات (3-6) حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (79.33% - 70.67%)، وكانت درجة الصعوبات متوسطة على الفقرة (7) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرة (66%)، أما الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال الصعوبات التقنية والفنية فقد كانت مرتفعة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات هذا المجال (77.05%).

مجال صعوبات تتعلق بالطلبة أنفسهم:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال صعوبات تتعلق بالطلبة أنفسهم مرتبة تنازليا حسب درجة الصعوبات .

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبات
1	ضعف دافعية الطلبة نحو استخدام التعليم المدمج	4.78	0.67	95.67	مرتفعة جدا
2	عدم توافر المهارات التكنولوجية لدى الطلبة .	4.25	0.73	85.00	مرتفعة جدا
3	تدخلات الامهات خلال الحصص بمساعدة الابناء على الاجابة.	4.13	0.99	82.67	مرتفعة
4	عدم تلبية التعليم المدمج لحاجات الطلبة .	3.75	1.00	75.00	مرتفعة
5	صعوبة ضبط الصف الافتراضي لكثرة مداخلات الطلبة .	3.72	0.96	74.33	مرتفعة
6	عدم التزام الطلبة باخلاقيات التعليم الالكتروني خلال الحصص.	3.70	1.03	74.00	مرتفعة
7	التأثير السوء لاستخدام الانترنت على اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم.	3.48	1.19	69.67	مرتفعة
8	وجود اتجاهات سلبية من أولياء الطلبة تجاه التعليم المدمج .	3.47	1.14	69.33	مرتفعة
9	قلة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة أثناء تطبيق التعليم المدمج .	3.30	1.50	66.00	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال صعوبات تتعلق بالطلبة أنفسهم	3.84	0.56	76.85	مرتفعة

*أقصى درجة للفقرة (5) وللمجال (45)

يتضح من خلال الجدول (9) أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال صعوبات تتعلق بالطلبة أنفسهم كانت مرتفعة جدا على الفقرات (1، 2) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (95.67% ، 85%)،

وكانت درجة الصعوبات مرتفعة على الفقرات (3-8) حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (82.67% - 69.33%)، وكانت درجة الصعوبات متوسطة على الفقرة (7) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرة (66%)، أما الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم فقد كانت مرتفعة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات هذا المجال (76.85%).

مجال صعوبات تتعلق بالمعلمين:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال صعوبات تتعلق بالمعلمين مرتبة تنازليا حسب درجة الصعوبات .

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبات
1	كثرة الحمل التدريسي والاعمال الادارية الملقاة على عاتق المعلم .	4.63	0.66	92.67	مرتفعة جدا
2	عدم التأهيل المناسب للمعلمين لاستخدام التعليم المدمج .	4.38	0.76	87.67	مرتفعة جدا
3	ضعف إلمام المعلمين بمهارات استخدام التعليم المدمج .	4.30	5.44	86.00	مرتفعة جدا
4	طول الوقت والجهد المبذول في التخطيط والاعداد للتعليم المدمج .	3.88	1.08	77.67	مرتفعة
5	الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو استخدام التعليم المدمج .	3.65	1.10	73.00	مرتفعة
6	ضعف دافعية المعلمين نحو تفعيل التعليم المدمج .	3.40	1.37	68.00	متوسطة
7	ضعف إلمام بعض المعلمين باللغة الانجليزية التي تتطلبها بعض تطبيقات التعليم المدمج.	3.30	1.18	66.00	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال صعوبات تتعلق بالمعلمين	3.94	1.07	78.71	مرتفعة

*أقصى درجة للفقرة (5) وللمجال (35)

يتضح من خلال الجدول (10) أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال صعوبات تتعلق بالمعلمين كانت مرتفعة جداً على الفقرات (1، 2، 3)، حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (92.67%، 87.67%، 86%)، وكانت درجة الصعوبات مرتفعة على الفقرات (4، 5)، حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (77.67%، 73%)، وكانت درجة الصعوبات متوسطة على الفقرات (6، 7)، حيث بلغت النسب المئوية لاستجابة المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (68%، 66%)، أما الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمجال صعوبات تتعلق بالمعلمين فقد كانت مرتفعة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات هذا المجال (78.71%).

ترتيب المجالات حسب درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم:

جدول (11) ترتيب المجالات حسب درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم .

م	المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبات	الترتيب
1	الصعوبات التربوية والادارية	3.86	0.56	77.19	مرتفعة	2
2	الصعوبات التقنية والفنية	3.85	0.72	77.05	مرتفعة	3
3	صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم	3.84	0.56	76.85	مرتفعة	4
4	صعوبات تتعلق بالمعلمين	3.94	1.07	78.71	مرتفعة	1
	الدرجة الكلية	3.87	0.59	77.40	مرتفعة	

يتضح من خلال الجدول (11) ما يأتي:

ان الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات والمجالات (77.40%).

أن ترتيب المجالات تبعاً لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم جاء على النحو الآتي:

المرتبة الأولى: صعوبات تتعلق بالمعلمين، المرتبة الثانية: الصعوبات التربوية والإدارية، المرتبة الثالثة: الصعوبات التقنية والفنية، المرتبة الرابعة: صعوبات تتعلق بالطلبة أنفسهم.

كانت الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمجال الصعوبات التقنية والفنية مرتفعة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات هذا المجال (77.05%).

في حين كانت الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمجال صعوبات تتعلق بالطلبة أنفسهم مرتفعة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات هذا المجال (76.85%).

كانت الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمجال صعوبات تتعلق بالمعلمين مرتفعة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات هذا المجال (78.71%).

الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم كانت مرتفعة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية الكلية لاستجابة المبحوثين على جميع الفقرات والمجالات (77.40%).

ويمكن تفسير النتائج إلى عدد من العوامل منها: الحداثة نسبياً لتجربة التعليم المدمج المعتمد خلال حرب طوفان الأقصى، حيث يعتمد نظام التعليم العام في فلسطين على اللقاءات الواجهية التي تستلزم اجتماع كل من: المعلم والطالب في نفس المكان، فالمنهج الدراسي في فلسطين وما يتضمنه من محتوى وأنشطة ومهام وتقويم لا يدعم التوجه نحو التعليم عن بُعد أو استخدام الأدوات التعليمية الرقمي، وإن مدارس وزارة التربية والتعليم تحتاج إلى العديد من المتطلبات لتطبيق تجربة التعليم المدمج، مثل: توفر البنية التحتية للتكنولوجيا الرقمية، وتدريب المعلمين والطلبة، وتوفير بيانات تعلم رقمية وغيرها من المتطلبات الأخرى، ومن جهة أخرى، فقد ساهمت حرب طوفان الأقصى في إحداث تحول مفاجئ لم يكن متوقعاً في التعليم في فلسطين، نتج عنه عدم انتظام العملية التعليمية الواجهية، نظراً لتكرار اقتحام الجيش الإسرائيلي للقرى والمدن والمخيمات، مما ساهم بإظهار النقص الموجود في متطلبات التعليم عن بُعد، وللحاجة إلى العديد من المتطلبات الضرورية؛ لتطبيق رؤية التعليم عن بُعد، وعلاوة على ذلك، تُعد فلسطين من الدول النامية التي عانت فترة طويلة من الصراع والنزاع نتيجة الاحتلال الإسرائيلي لأرضها، مما أحدث نقصاً وفجوة ما بين التعليم الواجهي وواقع التعليم المدمج أو الإلكتروني، وإلى ضعف الإمكانيات من التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج والتعليم الإلكتروني، مثل: ضعف البنية التحتية للتكنولوجيا، وعدم توفر بيانات تعلم رقمية، المتوفرة لدى وزارة التربية والتعليم، وبالتحديد في الإمكانيات المادية، فالدول النامية التي تواجه الصراعات مثل فلسطين، تعاني من العديد من المعوقات مثل: ضعف تدريب الكوادر المؤهلة، ضعف جودة المحتوى الرقمي ومشكلة عدم المساواة الرقمية بين الطلبة.

كما أن الفئة المستهدفة بالتعليم المدمج وهم المرحلة الأساسية الدنيا، ليس لديهم الدرجة المناسبة من الوعي لاستخدام وسائل التعليم الإلكتروني والتعاطي معها بكفاءة عالية مما ينعكس سلباً على سير الصف الافتراضي وقد يجد المعلم صعوبة في ضبط هؤلاء الطلبة الذين هم في سن الطفولة والبراءة، فمداخلاتهم متكررة وغير منظمة رغم جهود المعلم في ذلك، وكذلك فإن تدخلات الأهل في مساعدة الطفل للإجابة الصحيحة فهذا كذلك يؤدي إلى اضطراب في سير الحصص الإلكترونية، ومن ناحية أخرى فإن ضعف الإمكانيات المادية لدى الكثير من الأهالي يحول دون توفر الأجهزة بما يتناسب مع عدد الأبناء المطلوب منهم الدخول إلى الصف الافتراضي في نفس الوقت، وهذا ينعكس على عدم انتظامهم بالحضور، ويمكن أن يتبادل هؤلاء الأبناء الأدوار باستخدام الأجهزة المتاحة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات (الصقريّة، 2022) التي أشارت إلى وجود معوقات في الجوانب التكنولوجية ثم التربوية ثم المادية ثم البشرية؛ حيث كانت أبرز المعوقات: ضعف شبكات الانترنت، عدم تغطيتها لبعض الأماكن، عدم امتلاك الجميع حواسيب خاصة بهم، نقص الدعم الفني عند الحاجة إليه، عدم قناعة بعض المعلمين بالتعليم المدمج وعدم امتلاك المهارات اللازمة لتطبيقه. واتفقت كذلك مع دراسة أبو خير (2021) التي أظهرت وجود معوقات بدرجة مرتفعة، وبزير وعبيدات (2019) وكييني (Kuyini، 2020) التي أظهرت أن المعلمين الغائبين لديهم مخاوف بشأن التعليم المدمج، ومواقف أقل إيجابية، ولديهم أيضاً مستويات معتدلة من الكفاءة الذاتية بشأن تنفيذ التعليم المدمج.

النتائج المتعلقة بالفرضيات:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. ومن أجل فحص الفرضية تبعاً لمتغير الجنس استخدمت اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (12) تبين ذلك:

الجدول (12) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	ذكر (ن=29)	أنثى (ن=31)	(ت)	مستوى الدلالة
-------	------------	-------------	-----	---------------

المحسوب	المحسوبة	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.39	0.86	0.62	3.82	0.49	3.90	الصعوبات التربوية والإدارية
0.72	0.36	0.73	3.83	0.71	3.88	الصعوبات التقنية والفنية
0.31	1.02	0.60	3.79	0.53	3.97	صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم
0.90	-0.29	1.34	4.04	0.67	3.83	صعوبات تتعلق بالمعلمين
0.86	0.17	0.65	3.86	0.52	3.88	الدرجة الكلية

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05 < \alpha$)

يتضح من الجدول (12) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم وعلى جميع المجالات تبعا لمتغير الجنس قد بلغت على التوالي (0.39، 0.72، 0.31، 0.86، 0.90)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 < \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 < \alpha$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، تم استخراج المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المؤهل العلمي ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المؤهل العلمي والجدول (13) و(14) تبين ذلك:

جدول (13) المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير المؤهل العلمي:

المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
العلمي	المتوسط	المتوسط	المتوسط
المجالات			
الصعوبات التربوية والإدارية	3.82	3.87	3.84
الصعوبات التقنية والفنية	3.91	3.78	4.04
صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم	4.03	3.78	3.90
صعوبات تتعلق بالمعلمين	3.99	3.76	3.97
الدرجة الكلية	3.94	3.80	4.05

يتضح من خلال الجدول (13) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والجدول (14) يوضح ذلك: جدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الصعوبات التربوية والإدارية	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.088	.92
	داخل المجموعات	36.73	117	0.31		
	المجموع	36.78	119			
الصعوبات التقنية والفنية	بين المجموعات	1.21	2	0.60	1.20	.31
	داخل المجموعات	59.03	117	0.51		
	المجموع	60.24	119			
صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم	بين المجموعات	1.13	2	0.56	1.81	.17
	داخل المجموعات	36.32	117	0.31		
	المجموع	37.45	119			
صعوبات تتعلق بالمعلمين	بين المجموعات	1.34	2	0.67	1.51	.23
	داخل المجموعات	52.12	117	0.45		
	المجموع	53.46	119			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.15	2	0.575	1.71	.19
	داخل المجموعات	39.41	117	0.34		
	المجموع	40.56	119			

* دال إحصائيا عند مستوى ($0.05 < \alpha$)

يتضح من الجدول (14) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم وعلى جميع المجالات تبعا لمتغير المؤهل العلمي قد بلغت على التوالي (0.92، 0.31، 0.17، 0.23، 0.19)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير سنوات الخبرة ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير سنوات الخبرة والجدول (15) و(16) تبين ذلك:

جدول (15) المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	أقل من 5 سنوات	5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الصعوبات التربوية والإدارية	3.77	3.92	3.89
الصعوبات التقنية والفنية	3.75	3.84	4.03
صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم	3.78	3.92	3.81
صعوبات تتعلق بالمعلمين	3.70	3.92	4.34
الدرجة الكلية	3.75	3.90	3.99

يتضح من خلال الجدول (15) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والجدول (16) يوضح ذلك: جدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الصعوبات التربوية والإدارية	بين المجموعات	.54	2	.27	.87	.42
	داخل المجموعات	36.25	117	.31		
	المجموع	36.78	119			
الصعوبات التقنية والفنية	بين المجموعات	1.33	2	.67	1.32	.27
	داخل المجموعات	58.91	117	.50		
	المجموع	60.24	119			
صعوبات تتعلق بالطلبة انفسهم	بين المجموعات	.51	2	.26	.81	.45
	داخل المجموعات	36.93	117	.32		
	المجموع	37.45	119			
صعوبات تتعلق بالمعلمين	بين المجموعات	1.38	2	.69	1.56	.22
	داخل المجموعات	52.08	117	.45		
	المجموع	53.46	119			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.10	2	.55	1.63	.20
	داخل المجموعات	39.46	117	.34		
	المجموع	40.56	119			

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (16) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب الدرجة الكلية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم وعلى جميع المجالات تبعا لمتغير سنوات الخبرة قد بلغت على التوالي (0.42، 0.27، 0.45، 0.22، 0.20)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وهذا يعني أن جميع أفراد العينة على اختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) يرون أن هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، ويرجع هذا الأمر إلى هناك مجموعة معينة من الصعوبات الأساسية التي تنشأ من طبيعة عمل المعلم، بغض النظر عن الخلفية الشخصية للمعلم، بالإضافة إلى ارتباط هذه الصعوبات بنقص الموارد أو الدعم المتاح لهم، وهذا النقص يكون مشتركاً بين مختلف الفئات من المعلمين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (بزي وعبيدات، 2019).

ويعزو الباحث هذه النتائج بعدم وجود فروق تبعاً لجميع المتغيرات إلى ما يلي:
توحيد الإجراءات التي يقوم بها المعلمون في جميع المدارس سواء ما هو للذكور منها والإناث.
المطالبات للتعليم الإلكتروني متشابهة لجميع المعلمين بغض النظر عن جنسهم أو مؤهلاتهم أو خبراتهم.
منذ فترة كورونا 2020-2024 لم ينتظم التعليم الوجاهي في فلسطين، نظراً لظروف مختلفة مثل اضطراب المعلمين أو حرب طوفان الأقصى، فهذا أدى إلى اكتساب جميع المعلمين للمهارات اللازمة للتعليم الإلكتروني الذي أصبح من ضرورات المرحلة القائمة، بغض النظر عن مؤهلاتهم أو جنسهم أو سنوات الخبرة.

تشابه الإمكانيات المتوفرة بين أيدي المعلمين في مختلف المدارس من حيث البنية التحتية التقنية سواء لدى المعلمين. الدورات المخصصة للمعلمين في هذا المجال هي ذاتها لجميع المعلمين باختلاف جنسهم وسنوات الخبرة والمؤهل. تشابه الفئة المستهدفة وهم الأطفال من سن 6 إلى 9 سنوات أدى إلى تشابه في المعوقات لدى جميع المعلمين، فالجميع يعاني نفس المعاناة بما يتعلق بحضور الطلبة وانتظامهم بالحضور الإلكتروني للصفوف الافتراضية، أو الانضباط خلال الحصة، والقيام بالواجبات المطلوبة منهم.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة العجمي (2022) ودراسة مرشود (2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في المعوقات تبعاً لمتغير الجنس، واتفقت كذلك مع دراسة أبو خيران (2021) التي لم تظهر وجود فروق في المعوقات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. واختلقت مع دراسة بزي وعبيدات (2019) التي أظهرت وجود فروق في المعوقات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرات. ودراسة مرشود (2016) التي اشارت إلى وجود فروق لصالح المؤهل العلمي.

التوصيات:

توفير تدريب مكثف للمعلمين لتحسين فهمهم لأهداف ومفاهيم التعليم المدمج، وتوجيههم في استخدام أساليب تدريس ملائمة لها.

تحسين البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، بما في ذلك توفير أجهزة وبرمجيات تكنولوجية وتوفير دعم فني للمعلمين. تعزيز تحفيز الطلبة وزيادة دافعيتهم لاستخدام التعليم المدمج، بما في ذلك تنظيم أنشطة تشجيعية ومسابقات تعليمية. تخفيف الحمل التدريسي والإداري عنهم، بما في ذلك تعيين موظفين إضافيين أو توفير وسائل لتبسيط الإجراءات الإدارية. تعزيز التواصل والتعاون بين المعلمين والإدارة المدرسية وأولياء الأمور للتغلب على التحديات المشتركة وتحقيق أفضل نتائج للتعليم المدمج.

متابعة وتقييم مستمر لتطبيق التعليم المدمج، واستخدام البيانات والملاحظات لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين واتخاذ الإجراءات اللازمة بناءً على ذلك.

المصادر والمراجع:

العربية:

أبو خيران، اخلاص. (2021). واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

بزي، محمد وعبيدات، أحمد. (2019). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات العلوم التربوية، 46(4)، 17-28.

دويك، فداء. (2021). درجة تقبل معلمي المدارس الحكومية لاستخدام نهج التعلم المدمج في المرحلة الأساسية العليا في مديرية وسط الخليل. المجلى العربية للنشر العلمي، 30، 308-331.

الديرشوي، عبد المهين. (2019). أثر استراتيجيات التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافية بمركز محافظة دهوك/ العراق. مجلة دراسات العلوم التربوية، 46(1)، 271-286.

السباب، أ. هار. (2023). التعليم المدمج وعلاقته بمشاركة الطلبة الفعالة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا 2020-2021. مجلة الاداب، 2(144)، 157-196.

الصقرية، رابعة والسالمي، محسن. (2020). أثر توظيف الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 21(1)، 339-372.

الصقرية، رابعة. (2022). معوقات تطبيق التعليم المدمج في ظل جائحة كورونا والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي مدراس التعليم ما بعد الاساسي بسلطنة عمان. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث – عدد خاص، 10(2)، 27-44.

عبيدات، أحمد. (2019). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات، 46(4)، 433-452.

العجمي، هادي. (2021). اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية نحو التعلم المدمج والصعوبات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 41(3)، 1-17.

العجي، سارة والعرفج، عبيد. (2018). معوقات تطبيق التعلم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(3)، 46-55.

عسكر، رشا. (2023). التعليم المدمج وعلاقته بالأداء التعليمي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية ضواحي القدس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الفالح، مريم. (2019). أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم المعكوس والمدمج والأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن على تحصيلهن الأكاديمي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية/جامعة الامارات العربية المتحدة، 43(1)، 210-235.

الفهيد، تركي. (2015). واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

القحطاني، ظبية بنت جار الله. (2018). أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية-جامعة الازهر، 177(1)، 443-511.

المرشدي، عماد والربيعي، عباس والجبوري، نورس. (2017). أثر استخدام التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعيتهن نحو مادة علم الاحياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية/ جامعة حائل، 35، 1106-1120.

مرشود، محمد. (2016). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين من وجهات نظر المديرين. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 11(1)، 78-96.

مهدي، حسن (2022). التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي. (ط. 2). دار الموهبة للنشر والتوزيع.

هاشم، مجدي. (2017). التعليم الإلكتروني. دار زهور المعرفة والبركة، الجيزة.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022. استرجع في حزيران 2، 2024، من <https://2u.pw/QMInSi> الأجنبية:

2012 from <http://www.miislita.com/information-retrieval-tutorial/a-tutorial-on-correlationcoefficients.pdf>.

B (2008). Research methods of business Basic biostatistics: Statistics for public health practice Inc. MA: Jones and Bartlett Publishers, Sudbury.

attitudes and U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs & Sharma, I., Desai, A. B., Kuyini concerns about implementing inclusive education in Ghana. International Journal of Inclusive Education, 24(14), 1509-1526.

Journal of Human Science. B.W. (2017). The Learning to Academic Achievement, Martinsen 308-32, 14(1).

Roger (2010). Research methods of business: Askill bulding approch, Uma & Bougie, Sekaran NY: John Wiley & Sons Inc. (5th ed.). New York

عنوان الورقة البحثية:

الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات

الباحثة/ جنى رفعت إبراهيم نور

باحثة في التعليم المهني والتقني - فلسطين

السيرة الذاتية: المهندسة جنى نور، أعمل حالياً باحثة في التعليم المهني والتقني، حاصلة على بكالوريوس في الهندسة تخصص هندسة الميكاترونكس/ جامعة فلسطين التقنية- خضوري، وحاصلة على ماجستير التعليم والتدريب المهني والتقني (الأولى على التخصص وتقدير ممتاز) / جامعة فلسطين التقنية- خضوري.



الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم، في العام الدراسي 2023/2024م. وتكونت عينة الدراسة من (92) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ووظفت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت لصالح الدبلوم، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة). وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تخفيف مصادر الضغط النفسي لمعلمي التعليم المهني. الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، والتعليم المهني، ومحافظة طولكرم.

Psychological Stress among Vocational Education Teachers in Palestine in Light of Some Variables

Abstract: The study aimed to identify the level of psychological stress among vocational education teachers in Tulkarm Governorate in Palestine in light of some variables (gender years of experience). The study community consisted of all vocational academic qualification education teachers in Tulkarm Governorate in the academic year 2023/2024. The study sample consisted of (92) male and female teachers. The study used the descriptive analytical and used the questionnaire as a study tool. The results of the study showed that approach the level of psychological stress among vocational education teachers in Tulkarm Governorate and there were statistically significant differences in the level of psychological stress was high among vocational education teachers attributed to the variable of academic qualification and as well as the absence of statistically significant differences in were in favor of the diploma the level of psychological stress among vocational education teachers attributed to the years of experience). The study recommended the need to work on variables (gender Keywords: reducing the sources of psychological stress for vocational education teachers.

Tulkarm Governorate, Vocational Education, Psychological Stress

خلفية البحث ومشكلته:

المقدمة:

يعد التعليم اللبنة الأساسية التي تبنى عليها المجتمعات، والسبيل القويم لرسم طريق مستقبلها؛ فمهمة التعليم من أسمى المهن وأقدسها؛ لذا قدرها الدين الإسلامي أيما تقدير، وجعل العلماء ورثة الأنبياء، فالمعلم هو جوهر العملية التعليمية، وعصب الحياة الدراسية فلا يزدهر علم في مجتمع إلا بهم، فهم عنوان حضارة الأمة، ورمز قوتها أو ضعفها. والتعليم، في حقيقته، عملية ديناميكية، تتطور وتتفاعل مع الظروف المحيطة، ويحظى باهتمام كبير في ظل التطورات التقنية المتسارعة، ويعد المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية؛ وذلك للدور الكبير الذي يبذله من أجل نجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها (مزهود، 2018).

وقد فرض التقدم العلمي وثورة المعلومات وما نتج عنهما من تغيرات في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية وغيرها تحديات على أفراد المجتمع وحياتهم، فكثر حاجات الفرد ومتطلباته ومسؤولياته، مما جعلهم عرضة للضغط النفسي (عيسى وعيسى، 2023).

وتعتبر الضغوط النفسية سمة من سمات الحياة اليومية، وبخاصة في عالمنا المتطور في ظل المستجدات والتغيرات التي تحدث في المجتمعات، بأبعادها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والتقنية والمهنية وغيرها، وهي تختلف من شخص لآخر باختلاف مصادرهما؛ منها ما يرتبط بظروف الحياة اليومية كالمطالبات الاقتصادية والاجتماعية وارتفاع مستوى المعيشة،

ومنها ما هو مرتبط بظروف العمل وبيئته، مما له الأثر السلبي في أفراد المجتمع وصحتهم بخاصة والمجتمع الإنساني بعامه (البادية، 2022).

وبما أن مصادر الضغوط النفسية متنوعة ومتعددة فإن الأساليب والطرق التي يلجأ إليها الأفراد للتكيف مع هذه الضغوط والتعامل معها تختلف باختلاف مصدر الضغط النفسي، وطبيعة الفرد وسماته الشخصية (Eisma et al., 2017). وللضغط النفسي العديد من الآثار في المعلمين من أهمها: الآثار النفسية: كالتعب، والإرهاق، والتشتت، والغضب، والغيابات المتكررة عن العمل، إضافة إلى الآثار الاجتماعية: كالتقاعد المبكر، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، وكذلك الآثار الجسدية: كأمراض ضغط الدم، والقلب، والمفاصل (عبدالعال، 2018)، وذكر (العجمي والعجمي، 2012) الآثار السلبية للضغوط النفسية لدى المعلمين من أهمها: تدني الرضا الوظيفي والمهني للمعلمين، وعدم قدرة المعلمين على تلبية متطلبات المهنة، وشعور المعلمين بالإرهاك مما ينعكس على أدائه وكفاءته، وإصابته بالعديد من الأمراض، وانخفاض مستوى تحصيل الطلبة.

وفرضت ظروف العصر الحالي والأوضاع الراهنة في المجتمع الفلسطيني كثيراً من الضغوط النفسية التي أثرت سلباً في الصحة النفسية، وإمكانات التعلم، فالتعلم والصحة النفسية مكملان لبعضهما، وكل واحد منهما يدفع باتجاه الآخر؛ لتحقيق الذات ومواجهة مسببات الضغط والخطر، فيعيش المجتمع الفلسطيني في ظروف عصيبة بشكل خاص، بسبب إجراءات الاحتلال من تضييق وإغلاقات وحصار لمناحي الحياة كافة، وعدم انتظام الرواتب وسوء الأوضاع الاقتصادية والمعيشية وغيرها، فجميع الأحداث الضاغطة انعكست سلباً في جميع نواحي حياة المعلمين (شيخ العبد والزاملي، 2016). ونظراً لأهمية التعليم للمجتمعات بعامه، وللمجتمع الفلسطيني بخاصة، فكلما زادت أهمية التعليم زادت المشكلات المرتبطة بها، والمجتمع الفلسطيني عانى ومازال يعاني عبر السنين من حصار الاحتلال وإغلاقاته وتضييقه لمناحي الحياة كافة، ومعاناته المستمرة إلى وقتنا الحالي، الأمر الذي أسهم في التأثير في كثير من جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، والمعلم الفلسطيني هو أساس العملية التربوية والوضع النفسي له أهم ما يجب النظر إليه لما له من انعكاسات على أدائه وطلبته وفق تلك الجوانب المتعددة.

مشكلة الدراسة:

إن المجتمع الفلسطيني بوصفه مجتمعاً من المجتمعات يتكون من سلم تعليمي يضم ثلاث مراحل، ومن هذه المراحل المرحلة الثانوية، وتشمل الصفوف من الصف العاشر حتى الثاني عشر، وفق مسارين مختلفين منها الأكاديمي والمهني، ويشكل معلوم المسار المهني جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي الفلسطيني، وهم من أهم الموظفين الذين تأثروا بالأوضاع الراهنة، ولا شك أن وجود ضغوطات نفسية لديهم يعيق إنجازهم لمتطلبات المهنة، وعلى وجه التحديد أن هذه الفئة من المعلمين يقع على عاتقها مسؤولية أكبر من زملائهم المعلمين الأكاديميين، فبالإضافة إلى الجانب النظري فإنهم يدرسون الجانب العملي للمقررات الدراسية، وبناء على ما سبق ترى الباحثة من خلال استماعها لزملائها من معلمي التعليم المهني وإطلاعها على أهم مصادر الضغوط النفسية لديهم، وتوصية عدة دراسات كدراسة (شديفات وأبو صاع، 2019) لإجراء المزيد من الدراسات للبحث في الضغوط المهنية لدى المعلمين، ودراسة (البادية، 2022) لإجراء المزيد من الدراسات للضغوط النفسية لتشمل قطاعات المعلمين كافة، فقد ارتأت الباحثة الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لمعلمي التعليم المهني في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات، التي تنعكس سلباً على العملية التعليمية، وتحول دون تحقيق جودة مخرجاتها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم الفلسطينية؟

هل يختلف مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين باختلاف المتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني، في محافظة طولكرم، في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم، في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم، في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم في فلسطين.

التعرف إلى الفروق في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم في فلسطين وفقاً للمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

تسليط الضوء على موضوع ذي أهمية مؤثرة؛ وهو الضغط النفسي لدى معلمي التعليم المهني في ظل الظروف الراهنة.

تقديم دراسة علمية تستند إلى حقائق وأرقام تختص بموضوع الضغط النفسي لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين باعتبارها الأولى من نوعها- في حدود علم الباحثة- التي بحثت في هذا الموضوع.

قد تفيد هذه الدراسة القائمين على التعليم المهني وذوي الاختصاص، في وزارة التربية والتعليم العالي، من خلال لفت أنظارهم للضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني.

تعريفات الدراسة:

الضغوط النفسية: وهي عدم قدرة الأفراد في مواجهة متطلبات مهنتهم وأعبائها، نتيجة تفاعلهم مع العوامل المحيطة بهم، مما ينتج عنه مجموعة من الآثار النفسية والسيولوجية (عبد الهادي، 2023).

وتعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية التي تم الحصول عليها بعد إجابة معلمي التعليم المهني على أداة الدراسة التي أعدت؛ لتحقيق أهداف الدراسة.

التعليم المهني: هو نوع من أنواع التعليم الحكومي الرسمي، ويعد ضمن إحدى المسارات التعليمية الآتية: (الصناعي، والزراعي، والاقتصاد المنزلي، والفندقي)، ويؤهل الطلبة الملتحقين به أكاديمياً، وتربوياً، ومهنياً، للالتحاق بسوق العمل، أو الالتحاق بكليات المجتمع والكليات التقنية، أو الجامعات (حمدان، 2022).

طولكرم: هي مدينة فلسطينية تقع شمال الضفة الغربية في منتصف السهل الساحلي، وتبعد نحو (15 كلم) عن ساحل البحر الأبيض المتوسط (مركز الأنباء والمعلومات الفلسطينية - وفا، 2024).

حدود الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة من خلال الحدود الآتية:

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي التعليم المهني التابعين لمديرية التربية والتعليم العالي الفلسطينية في محافظة طولكرم.

الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الأكاديمي 2023/2024.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في محافظة طولكرم/ فلسطين.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم، ودلالة صدق أداة الدراسة وثباتها.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم الضغط النفسي:

يشكل موضوع الضغوط المهنية والنفسية لدى المعلمين أهمية كبيرة للباحثين في مجالي التربية وعلم النفس، وتعددت المفاهيم التي وضعها العلماء والباحثون للضغط النفسي، فمنهم عرفها من خلال المسببات والآثار المترتبة عليها، وبعضهم الآخر من خلال طريقة الاستجابة لهذه الضغوط (المومني والفريجات، 2016).

ويعرف عبد العال (2018) الضغط النفسي بأنه: الإجهاد العقلي والنفسي الذي يحدث نتيجة للظروف المحيطة وسوء التوافق في بيئة العمل، الأمر الذي يسبب عدم الرضا والقلق والتوتر للأفراد.

واعتبر الصقر والجودة (2017) الضغط النفسي بأنه: شعور الفرد بالقلق والمشقة أثناء سعيه؛ لتحقيق أهدافه ومطالبه، مما يؤثر سلباً في تصرفاته وسلوكه.

أما (Topper et al. 2017) فقد عرفوا الضغط النفسي بأنه: المحددات المؤثرة على السلوك، والمرتبطة بالبيئة المحيطة أو الأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة، مما يعيق جهود الأفراد للوصول إلى أهداف محددة، كما أنها تؤثر في رفاهية الأفراد بطريقة أو بأخرى.

مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين:

تعتبر مهنة التعليم، حسب تصنيف منظمة العمل الدولية، من أكثر المهن الضاغطة، لما تزخر به البيئة التعليمية من مسببات ضاغطة، فبعضها يعود إلى شخصية المعلم وقدرته على التكيف مع المتغيرات المختلفة في البيئة التعليمية، وبعضهم الآخر يعود إلى البيئة الخارجية التي يعيش فيها المعلم ومدى تقديرها لأهمية التعليم (Nagra، 2013).

وذكر (AL-Hiary and Beirat 2014) وجود مصادر عديدة تسهم في الضغط النفسي للمعلمين ومنها: الأوضاع الاقتصادية وتدني الرواتب، وبيئة العمل المدرسي، وقلة الدعم المتوفر للمدرسة، إضافة إلى زيادة الأعباء التعليمية للمعلم، وضعف التمكين والتطوير المهني للمعلم، وضعف دافعية الطلبة للتعليم أيضاً.

وأوضح عبد الهادي (2023) أن الضغوط النفسية للمعلمين تنشأ من وجود عوامل متعددة منها: العوامل الاقتصادية؛ فعجز المعلم عن متطلباته الشخصية ومتطلبات عائلته يجعله عرضة للقلق والضغط النفسي، والعوامل الاجتماعية ناتجة من خوف أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم، وبينت (مزهود، 2018) أن التزام المعلمين بالتنقل أو السفر للوصول إلى موقع عملهم يومية يؤثر على حالتهم النفسية مما ينعكس سلباً على أدائهم.

وذكرت أبوفنس (2020) أن عدم قدرة المعلم على الالتزام بساعات العمل، والتطورات التكنولوجية المتسارعة، وكثرة الأعباء ومحدودية كفاية بعض المعلمين، وكثرة غياب الطلبة عن مدارسهم، وتصرفاتهم السلبيه، وتدخل المجتمع المحلي وانتقاداته، تعد من أهم المصادر المسببة للضغط النفسي لدى لمعلمين.

وبين عبد العال (2018) أن للضغط النفسي كثيراً من الآثار على المعلمين أهمها: الآثار النفسية: كالتعب، والإرهاق، والتشتت، والغضب مما ينعكس على أدائه وكفايته وعلى طلبته، والغيابات المتكررة عن العمل، إضافة إلى الآثار الاجتماعية:

كالتقاعد المبكر، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، وتلبية متطلبات المهنة، وكذلك الآثار الجسدية: كأمراض ضغط الدم، والقلب، والمفاصل.

وتبين الباحثة أن دور المعلم ومهمته داخل الصف لم يعد يقتصر على تقديم المعرفة فقط، فالمعلم هو الموجه لطلابه وقدراتهم التعليمية والأخلاقية، فينمي مهاراتهم، ويعزز القيم لديهم، ويعمل على التقويم المستمر لطلابه، وربط خبراتهم السابقة بالجديدة.

وتوضح الباحثة أن المجتمع الفلسطيني مرَّ وما زال يمرُّ بظروف قاسية سببها الاحتلال من حصار وفرض الإغلاقات وغيرها، مما انعكس سلباً على النظام التعليمي الفلسطيني، وما نتج عنه من ضغوطات نفسية للمعلمين كافة، وترى الباحثة أن الضغوط النفسية تظهر بشكل أكبر لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين؛ لأن دور معلمي التعليم المهني يمثل الدعامة الأساسية لطلبتهم الذين التحقوا بالمدرسة المهنية لتعلم مهنة وإتقانها والعمل بها في سوق العمل، ولكن ما فرضته الظروف الراهنة الحالية حالت دون استمرارية انتظام العملية التعليمية الوجاهية الكاملة واللجوء إلى نظام التعليم عن بعد في غالبية الأيام الدراسية، وفئة التعليم المهني لها ميزة خاصة عن التعليم الأكاديمي، فمعلم التعليم المهني إضافة إلى الجانب النظري يعلم الجانب العملي من المقررات الدراسية، وضعف المستوى الأكاديمي لغالبية طلبة التعليم المهني شكل صعوبة في إنجاز التجارب العملية عن بعد، وربطها بالجوانب النظرية، مما شكل عبئاً وضغطاً نفسياً كبيراً لمعلمي التعليم المهني.

مفهوم التعليم المهني:

يعتبر التعليم المهني جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي في فلسطين، ويتحدث موضوع الدراسة عن الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني؛ لذا لا بدّ من توضيح لعدد من الاصطلاحات التي قام بصياغتها الباحثون والباحثات في مفهوم التعليم المهني.

وعرفت حسين (2018) التعليم المهني بأنه: عملية مستمرة تكسب حياة الأفراد والمجتمعات قيمة، وتهدف للتطور المهني، والتحسين المستمر للكفايات في النواحي كافة، ويشمل أنواع التعليم (المنهجي، وشبه المنهجي، وغير المنهجي)؛ لتحقيق تطور المجتمعات وتقديمها.

واعتبر رفاعي (2013) التعليم المهني بأنه: أحد فروع التعليم النظامي، وهو يعمل على إعداد الطلبة الملتحقين به سلوكياً وتربوياً ومهنياً، ويكسبهم المعارف وينمي مهاراتهم المهنية، لتخريج فنيين مختصين في كثير من المجالات المهنية. أما أبو شعيرة (2013) فعرف التعليم المهني بأنه: التعليم الذي يكون فيه المحتوى التعليمي قادراً على إعداد الطلبة؛ للنجاح في مهنتهم المستقبلية، ويهدف إلى إكساب الطلبة للمعارف والقدرات والمهارات المتعارف عليها في مجالات العمل الزراعية أو الصناعية وغيرها من المجالات.

أهمية التعليم المهني:

يعد التعليم المهني من العوامل الأساسية التي تساعد في بناء المجتمعات وإيجاد فرص للعمل داخلها، للحد من الفقر والبطالة فيها، وتنمية المجتمعات بمجالات عدة سواء الاقتصادي أو الاجتماعي وغيرها من المجالات، مما يساعد في رفع إنتاجيتها، وتزويد المجتمعات بالقوى والأيدي العاملة المدربة بالمهارات الضرورية لسوق العمل، فالنهضة العلمية الحديثة، ونهضة الاقتصاد في أي مجتمع ترتبط بما يواكبه المجتمع من التطورات السريعة بالمجال المهني، والمتمثل بالكوادر المهنية التي تم تدريبها للتعامل مع أساليب الإنتاج وتحسين المنتجات (مزارق والدعواني، 2022).

وفي دراسة (أبو حمد، 2020) التي بينت أنّ هذا النوع من التعليم يعد مساعدة للطلبة ممن عزفوا عن التعليم الأكاديمي، ووقع اختيارهم على التعليم المهني، في توسيع آفاقهم المهنية والعمل على تسهيل اختيارهم لمهنة جديدة، ومن ثم تعلمها لممارستها في سوق العمل بإتقان واحتراف، وبالتالي تمكين ممن أراد منهم من مواصلة تعليمه التقني أو الجامعي في اختيار التخصص المناسب له بكل سهولة.

وترى الباحثة أنّ أهمية التعليم المهني يكمن في تعلم الطلبة مهنة ما واحترافها، والانخراط في سوق العمل بشكل سلس، إضافة إلى رفع الإنتاجية في المجتمع الفلسطيني لحاجته الماسة لهذه المهن التي تكاد تكون مفقودة، والتخفيف من درجة البطالة المرتفعة في المجتمع، ولكن إن بقي معلمو التعليم المهني في أرق وقلق من الضغوطات المادية والاجتماعية المتعلقة بالطلبة والمحتوى التعليمي ونظام التعلم عن بعد وغيرها، فإنها تؤثر في أدائهم وجهودهم باعتبارهم الأساس في العملية التعليمية، وهذا سينعكس سلباً على تحقيق الأهداف المرسومة، وجودة العملية التعليمية وطلبة التعليم المهني، وبالتالي يتأثر المجتمع وسوق العمل بمجالاته كافة تلقائياً بتأثر الطلبة والمعلمين.

الدراسات السابقة:

أجرى عيسى وعيسى (2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، وتحديد عامل الشخصية الأكثر شيوعاً لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (360) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اتبع الباحثان المنهج الوصفي؛ لتحقيق هدف الدراسة، باستخدام مقياس للضغوط النفسية مكون من (54) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي عينة البحث جاءت بمستوى مرتفع.

وهدف دراسة عبد الهادي (2023) إلى معرفة الضغوط النفسية لدى بعض معلمي مرحلتَي التعليم الأساسي والثانوي بمدارس تعليم العجيلات في ليبيا وعلاقتها بمستوى أدائهم المهني، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة إذ اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بإعداد استبانة تكونت من (40) فقرة موزعة لقياس الضغوط النفسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن: مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين جاء بمستوى

أعلى من المتوسط بنسبة 70%، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجود الضغوط وفقاً لمتغير النوع (الذكور والإناث)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجود الضغوط وفقاً لمتغير سنوات الخبرة إذ كانت لصالح من تجاوزت خبرتهم أكثر من 15 سنة حيث إن الضغوط النفسية لديهم أقل من المعلمين الجدد.

وأجرت البادية (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة الظاهرة في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام مقياس للضغوط النفسية والصحة النفسية تكون من (25) فقرة؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن: مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي محافظة الظاهرة جاء بمستوى متوسط، كما وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصحة النفسية وكانت لصالح الذكور، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الضغوط والصحة النفسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وهدف دراسة أبو ففس (2020) إلى التعرف إلى ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالأمن الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقة العشوائية، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت بإعداد استبانة مكونة من (52) فقرة لتحقيق أهداف الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين لمستوى ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة، في محافظة العاصمة عمان، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وكانت لصالح الذكور، الدراسات العليا، وفئة (أقل من 5 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) على التوالي.

وأجرى (Chitra، 2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تأثير الضغوط المهنية في الرضا الوظيفي للمعلمين خلال فترة جائحة كوفيد-19 (الكورونا) من وجهة نظر معلمين بولاية تاميل نادو في الهند، وتكونت عينة الدراسة من (252) معلماً ومعلمة، إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانة كأداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لمستوى الرضا الوظيفي جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير الضغوط المهنية في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير الضغوط المهنية في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الخبرة، وكانت لصالح أقل من 10 سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير الضغوط المهنية في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وجاءت دراسة شديفات وأبوصاع (2019) للتعرف إلى مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي التربية المهنية ومعلماتها في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، إذ تم اختيارهم بالطريقة الطبقة العشوائية، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بإعداد استبانة تكونت من (21) فقرة موزعة؛ لقياس مستوى الضغوط المهنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي التربية المهنية ومعلماتها جاء بمستوى مرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط لديهم تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط لديهم تبعاً لمتغير الخبرة جاء لصالح الخبرة المتوسطة.

ودرس (Jamaludin and Woon you، 2019) دراسة للتعرف إلى مستوى الضغط النفسي لدى المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة التدريسية والمستوى التعليمي، وتكونت عينة الدراسة من (31) معلماً ومعلمة، إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بإعداد استبانة تكونت من ثلاثة مجالات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضغط النفسي لدى المعلمين جاء بمستوى مرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط لديهم تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، والمستوى التعليمي، حيث كانت لصالح (الإناث، أقل من 5 سنوات، البكالوريوس).

وهدف دراسة شيخ العبد والزامل (2018) التعرف إلى مستوى الصحة النفسية للمعلمين الحكوميين وعلاقته بمستوى أدائهم في ضوء عدم انتظام رواتبهم، وتكونت عينة الدراسة من (176) معلماً ومعلمة، إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانة تكونت من (44) فقرة موزعة على بعدين للتعرف إلى مستوى الصحة النفسية ومستوى الأداء المهني، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لمستوى الصحة النفسية للمعلمين جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج، أيضاً، أن الصحة النفسية والأداء المهني لغالبية المعلمين تأثر بشكل سلبي في ظل عدم انتظام رواتبهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (معلمون-معلمات) لصالح المعلمين.

ودرس (Kavita and Hassan، 2018) مستوى التوتر لدى معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية في سيلانجور/ ماليزيا في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (268) معلماً ومعلمة، إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانة لقياس مستوى التوتر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التوتر لدى معلمي المرحلة الثانوية أعلى منه لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج، أيضاً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى التوتر تبعاً لمتغير الخبرة.

وهدف دراسة أبو غزالة (2017) المتعلقة بضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر العاملين في محافظة العاصمة عمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (882) عاملاً من العاملين في المدارس الثانوية الحكومية، إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت بإعداد

الاستبانة الأولى؛ وتكونت من (34) فقرة، والاستبانة الثانية؛ وتكونت من (36) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، حيث كانت لصالح (الذكور، وأقل من 5 سنوات) على التوالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أما دراسة (Darmody and Smyth، 2016) فقد هدفت إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بالضغوط المهنية والرضا الوظيفي بين مديري المدارس الابتدائية في إيرلندا، وتكونت عينة الدراسة من (898) مديراً من مديري المدارس الابتدائية في إيرلندا، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما بإعداد الاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العدد الأكبر من مديري المدارس الابتدائية في إيرلندا يشعرون بضغط كبير في عملهم، والضغوط المهنية مرتبطة بعدة أمور أهمها ظروف المدرسة والعمل فيها.

وأجرى عواملة (2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (170) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد استبانة تكونت من (70) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لمصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر الضغوط لديهم تبعاً لمتغير الخبرة إذ كانت لصالح الخبرة من (سنة أقل من 5 سنوات)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر الضغوط لديهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي إذ كانت لصالح فئة البكالوريوس. تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مقارنة الدراسات السابقة العربية والأجنبية مع الدراسة الحالية قامت الباحثة بتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين دراستها هذه والدراسات السابقة بما يأتي:

من حيث المنهج المستخدم في الدراسات:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، واتفقت غالبية الدراسات السابقة في هذا المنهج المستخدم مع الدراسة الحالية من مثل: دراسة (عيسى وعيسى، 2023)، ودراسة (عبدالهادي، 2023)، ودراسة (Chitra، 2020)، ودراسة (شيخ العيد والزامل، 2018)، ودراسة (Kavita and Hassan، 2018)، ودراسة (Darmody and Smyth، 2016)، ودراسة (عواملة، 2015)، في حين استخدمت الدراسات (البادية، 2022) و(أوفنس، 2020)، و(أبو غزالة، 2017) المنهج الوصفي الارتباطي. أما دراستا (شديفات وأبوصاع، 2019) ودراسة (Jamaludin and Woon you، 2019) فاستخدمتا المنهج الوصفي المسحي.

من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات:

استخدمت الباحثة في دراستها أداة واحدة وهي الاستبانة، واتفقت غالبية الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة مع الدراسة الحالية من مثل دراسة (عبدالهادي، 2023)، ودراسة (أبوفنس، 2020) ودراسة (Chitra، 2020)، ودراسة (شديفات، وأبوصاع، 2019) ودراسة (Jamaludin and Woon you، 2019)، ودراسة (شيخ العيد والزامل، 2018)، ودراسة (Kavita and Hassan، 2018)، ودراسة (أبو غزالة، 2017)، ودراسة (Darmody and Smyth، 2016)، ودراسة (عواملة، 2015)، واختلفت مع دراسة (عيسى وعيسى، 2023)، ودراسة (البادية، 2022) التي استخدمتا مقياساً للضغط النفسي.

من حيث طرق اختيار العينة المستخدمة في الدراسات:

استخدمت الدراسة الحالية العينة العشوائية البسيطة، واتفقت غالبية الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة مع الدراسة الحالية من مثل دراسة (عيسى وعيسى، 2023)، ودراسة (عبدالهادي، 2023)، ودراسة (البادية، 2022)، ودراسة (Chitra، 2020)، ودراسة (Jamaludin and Woon you، 2019)، ودراسة (شيخ العيد والزامل، 2018)، ودراسة (Kavita and Hassan، 2018)، ودراسة (أبو غزالة، 2017)، ودراسة (Darmody and Smyth، 2016)، واختلفت مع الدراسات (أبوفنس، 2020) و(شديفات، وأبوصاع، 2019) و(عواملة، 2015) التي استخدمت الطريقة العشوائية الطبقية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عرض الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، وما ميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة اختيارها لفئة معلمي التعليم المهني، والحديث عن مستوى الضغوط النفسية لديهم كون الباحثة لم تجد دراسات سابقة تناولت عينة مماثلة لهؤلاء المعلمين- في حدود علم الباحثة- وإنما تناولت فئات أخرى من المعلمين.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم/فلسطين، والبالغ عددهم (120) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ تكونت من (92) معلماً ومعلمة، وفق معادلة ستيفن ثامبسون (2017). ويبين جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار (العدد)	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	57	62
	أنثى	35	38
	المجموع	92	100
المؤهل العلمي	الدبلوم	25	27
	البكالوريوس	57	62
	الدراسات العليا	10	11
	المجموع	92	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	12	13
	من 5 سنوات-10 سنوات	35	38
	أكثر من 10 سنوات	45	49
	المجموع	92	100

من حيث أداة الدراسة:

بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، من مثل دراسة (المحاسنة، 2022)، ودراسة (القيق والهدمي، 2021)، ودراسة (شديفات وأبوصاع، 2019)، قامت الباحثة بتطوير استبانة جديدة تكونت في صورتها النهائية من (25) فقرة، موزعة على خمسة مجالات بواقع (5) فقرات لكل مجال، وقد تناول الأول منها ضغوط متعلقة بالظروف الاجتماعية، والثاني ضغوط متعلقة بالظروف الاقتصادية، والثالث ضغوط متعلقة بطلبة التعليم المهني، والرابع ضغوط متعلقة بالتعليم عن بعد، والخامس ظروف متعلقة بالمحتوى التعليمي. وتكون سلم الإجابات من خمس درجات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وهي (موافق بشدة، وأعطيت الدرجة (5)، وموافق، وأعطيت الدرجة (4)، ومحايد، وأعطيت الدرجة (3)، ومعارض، وأعطيت الدرجة (2)، ومعارض بشدة، وأعطيت الدرجة (1)).

صدق أداة الدراسة:

وللتحقق من صدق استبانة الدراسة وموضوعيتها تم عرضها بصورتها الأولية على (سنة) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال التربوي والمهني الذين أبدوا ملاحظاتهم وآرائهم فيها، وأخذ بملاحظاتهم وآرائهم كافة، وتم تعديلها من حيث إعادة صياغة لبعض الفقرات وحذف فقرات جديدة أو إضافتها، واستقرت الاستبانة بصورتها النهائية على (25) فقرة، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة بعد توزيعها على العينة الاستطلاعية، وحساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية، وأظهرت النتائج أن كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، مما يدل على قوة صدق الاتساق الداخلي، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا، كما يبين جدول رقم (2).

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
ضغوط متعلقة بالظروف الاجتماعية	5	0.70
ضغوط متعلقة بالظروف الاقتصادية	5	0.73
ضغوط متعلقة بطلبة التعليم المهني	5	0.74
ضغوط متعلقة بالتعليم عن بعد	5	0.74
ضغوط متعلقة بالمحتوى التعليمي	5	0.86
معامل الثبات للدرجة الكلية	25	0.89

ويتضح من الجدول أن قيمة معامل الثبات لمجالات الاستبانة تراوحت ما بين (0.70-0.86)، وأن معامل الثبات للدرجة الكلية (0.89)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يعني أن الأداة تتمتع بقيم ثبات عالية، ويمكن الاعتماد عليها في الدراسة حسب مقياس (Nunnally & Bernstein، 1994) الذي يعتمد الحد الأدنى للثبات (0.70).

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراءات متعددة خلال مرحلة الدراسة وهي:

تحديد مشكلة الدراسة، وبعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم.

تطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة.

وبعد الانتهاء من توزيع الاستبانة، تم تفريغ استجابات عينة الدراسة وترميزها في جداول خاصة، ونقلها لبرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وتم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات.

استخراج النتائج ومناقشتها والتعقيب عليها.

وقد تم تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

الجنس، وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

المؤهل العلمي، وله ثلاث فئات: (الدبلوم، والبكالوريوس، والدراسات العليا).

سنوات الخبرة، ولها ثلاث فئات: (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

المتغيرات التابعة:

الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين في ضوء المتغيرات المستقلة.

المعالجة الإحصائية:

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، وذلك لكل مجال من مجالات الاستبانة، واستخدام اختبار

"ت" لعينتين مستقلتين (Two Independent Samples T-test)، وتحليل التباين الأحادي (One way Anova)،

واختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية، ومعادلة (كرونباخ ألفا)؛ لحساب معامل الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق

من صدق الاتساق الداخلي للأداة، وتم ذلك باستخدام برنامج (SPSS).

مقياس تحليل النتائج:

واعتمدت الدراسة المقياس الآتي؛ لتحديد درجة الموافقة النسبية، وتم احتساب المقياس من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)} \\ 0.8 = \frac{\text{عدد للفئات المعتمدة (5)}}{\text{عدد للفئات المعتمدة (5)}}$$

وإضافة الإجابة 0.8 إلى نهاية كل فئة.

حيث المتوسط الحسابي من (1-1.8) يدل على مستوى منخفض جداً.

والمتوسط الحسابي من (1.8-2.6) يدل على مستوى منخفض.

والمتوسط الحسابي من (2.6-3.4) يدل على مستوى متوسط.

والمتوسط الحسابي من (3.4-4.2) يدل على مستوى مرتفع.

والمتوسط الحسابي من (4.2-5) يدل على مستوى مرتفع جداً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة

طولكرم في فلسطين؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لكل مجال من مجالات الضغط

النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين كما يبين الجدول رقم (3).

الرقم	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	1	ضغوط متعلقة بالتعليم عن بعد	4.29	0.260	مرتفع جداً
2	2	ضغوط متعلقة بالظروف الاقتصادية	4.16	0.590	مرتفع
3	3	ضغوط متعلقة بطلبة التعليم المهني	4.02	0.690	مرتفع
5	4	ضغوط متعلقة بالمحتوى التعليمي	3.78	0.560	مرتفع
1	5	ضغوط متعلقة بالظروف الاجتماعية	3.56	0.620	مرتفع
		الدرجة الكلية	3.96	0.280	مرتفع

وتبين من خلال نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم في فلسطين

جاءت بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.96)، ويتضح من الجدول أن قيم المتوسطات الحسابية

لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (3.56-4.29)، حيث كانت أعلى المجالات هي ضغوط متعلقة بالتعليم عن بعد، فجاءت

بمتوسط حسابي مقداره (4.29) وانحراف معياري مقداره (0.26)، يليها في المرتبة الثانية مجال الضغوط المتعلقة

بالظروف الاقتصادية بمتوسط حسابي مقداره (4.16) وانحراف معياري مقداره (0.59)، ثم يليها مجال الضغوط المتعلقة

بطلبة التعليم المهني بمتوسط حسابي مقداره (4.02) وانحراف معياري مقداره (0.69)، ثم مجال الضغوط المتعلقة بالمحتوى

التعليمي بمتوسط حسابي مقداره (3.78) وانحراف معياري مقداره (0.56)، في حين حصل مجال ضغوط متعلقة بالظروف

الاجتماعية على أقلها، وفي المرتبة الأخيرة والخامسة بمتوسط حسابي مقداره (3.56) وانحراف معياري مقداره (0.62)،

وفيما يأتي تفصيل للمجالات التي وردت في جدول رقم (3):

أولاً: مجال ضغوط متعلقة بالظروف الاجتماعية:

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لمجال ضغوط متعلقة بالظروف الاجتماعية مرتبة تنازلياً					
الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	1	الانقطاع المستمر للتيار الكهربائي وضعف سرعة الإنترنت تمثل عائقاً لي وللطلبة أثناء شرح المقرر الدراسي عن بعد.	3.92	0.98	مرتفع
5	2	افتقار المكتبات العامة إلى الكتب ذات الطابع المهني	3.83	1.06	مرتفع
1	3	لا تزال نظرة المجتمع المحلي للتعليم المهني نظرة دونية.	3.82	0.92	مرتفع
2	4	الموقع الجغرافي للمدرسة المهنية التي أعمل بها بعيد عن مركز المدينة مما يصعب الوصول إليها في ظل الظروف الحالية.	3.15	1.06	متوسط
3	5	أشعر بخوف أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم المهني.	3.09	1.06	متوسط
الدرجة الكلية للمجال					
			3.56	0.62	مرتفع

وتبين نتائج جدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني فيما يتعلق بمجال ضغوط متعلقة بالظروف الاجتماعية جاءت بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي مقداره (3.56)، وجاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على "الانقطاع المستمر للتيار الكهربائي وضعف سرعة الإنترنت تمثل عائقاً لي وللطلبة أثناء شرح المقرر الدراسي عن بعد" بأعلى متوسط حسابي ومقداره (3.92) وبمستوى مرتفع، في حين كانت أقل فقرة رقم (3) التي تنص على "أشعر بخوف أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم المهني" بمتوسط حسابي مقداره (3.09) وبمستوى متوسط. ثانياً: مجال ضغوط متعلقة بالظروف الاقتصادية:

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لمجال ضغوط متعلقة بالظروف الاقتصادية مرتبة تنازلياً					
الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	1	الشعور بالقلق من سوء الأحوال الاقتصادية والغلاء المعيشي.	4.46	0.56	مرتفع جداً
6	2	القلق من عدم الحصول على راتب كامل.	4.44	0.95	مرتفع جداً
7	3	تدني المستوى الاقتصادي لأسر الطلبة وقلة مقدرتهم على تلبية احتياجات أبنائهم التعليمية (مثلاً: توفير هاتف محمول).	4.10	0.83	مرتفع
10	4	النقص الكبير بالأدوات والأجهزة التعليمية في مشاغل المدرسة المهنية نتيجة الحصار انعكس سلباً على جودة العملية التعليمية.	4.04	1.16	مرتفع
9	5	قلة الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم المهني لمواكبة احتياجات سوق العمل للمهن أثر على قدراتي ومهاراتي التدريسية.	3.78	1.17	مرتفع
الدرجة الكلية للمجال					
			4.16	0.59	مرتفع

وتبين نتائج جدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني فيما يتعلق بمجال ضغوط متعلقة بالظروف الاقتصادية جاءت بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي مقداره (4.16). وجاءت الفقرة رقم (8) التي تنص على "الشعور بالقلق من سوء الأحوال الاقتصادية والغلاء المعيشي" بأعلى متوسط حسابي مقداره (4.46)، وبمستوى مرتفع جداً، في حين كانت أقل فقرة رقم (9) التي تنص على "قلة الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم المهني؛ لمواكبة احتياجات سوق العمل للمهن أثر على قدراتي ومهاراتي التدريسية"، بمتوسط حسابي مقداره (3.78) وبمستوى مرتفع.

ثالثاً: مجال ضغوط متعلقة بطلبة التعليم المهني:

وتبين نتائج جدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني فيما يتعلق بمجال ضغوط متعلقة بطلبة التعليم المهني جاءت بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي مقداره (4.02). وجاءت الفقرة رقم (11) التي تنص على "ضعف المستوى الأكاديمي لطلبة التعليم المهني" بأعلى متوسط حسابي ومقداره (4.35).

وبمستوى مرتفع جداً، في حين كانت أقل فقرة رقم (14) التي تنص على "إلمام الطلبة الضعيف بمهارات استخدام الأجهزة والتقنيات التي يتطلبها التعليم عن بعد"، بمتوسط حسابي مقداره (3.76) وبمستوى مرتفع.

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	1	ضعف المستوى الأكاديمي لطلبة التعليم المهني.	4.35	0.67	مرتفع جداً
15	2	قلة انتظام الطلبة بالدوام المدرسي الوجاهي أو عن بعد.	4.07	1.06	مرتفع
13	3	قناعة الطلبة السلبية بجدوى التعليم في ظل الوضع الراهن.	4.06	0.88	مرتفع
12	4	تدني رضا الطلبة عن أنفسهم، ورغبتهم في التطبيق العملي للتجارب العملية في مشاغل المدرسة.	3.86	1.05	مرتفع
14	5	إلمام الطلبة الضعيف بمهارات استخدام الأجهزة والتقنيات التي يتطلبها التعليم عن بعد.	3.76	1.10	مرتفع
الدرجة الكلية للمجال					
			4.02	0.69	مرتفع

رابعاً: مجال ضغوط متعلقة بالتعليم عن بعد:

وتبين نتائج جدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني فيما يتعلق بمجال ضغوط متعلقة بالتعليم عن بعد جاءت بمستوى مرتفع جداً، وبمتوسط حسابي مقداره (4.29). وجاءت الفقرة رقم (16) التي تنص على "صعوبة شرح الجانب العملي من الكتاب المقرر في نظام التعليم عن بعد" بأعلى متوسط حسابي ومقداره (4.97) وبمستوى مرتفع جداً، في حين كانت أقل فقرة رقم (18) التي تنص على "محدودية قدرتي في استخدام أنواع التقويم المختلفة للطلبة بالجانب العملي في نظام التعليم عن بعد"، بمتوسط حسابي مقداره (3.59) وبمستوى مرتفع.

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16	1	صعوبة شرح الجانب العملي من الكتاب المقرر في نظام التعليم عن بعد.	4.97	0.14	مرتفع جداً
20	2	أشعر بصعوبة ربط الجانب العملي بالجانب النظري من المقرر الدراسي في نظام التعليم عن بعد.	4.84	0.36	مرتفع جداً
19	3	أواجه صعوبة بالقدرة في إدارة الوقت، وتنظيمه أثناء شرح المقرر الدراسي من المنزل (التعليم عن بعد).	4.32	0.49	مرتفع جداً
17	4	قدرتي في استخدام طرق تدريس حديثة لتعليم الجانب العملي عن بعد محدودة.	3.73	0.70	مرتفع
18	5	محدودية في استخدام أنواع التقويم المختلفة للطلبة بالجانب العملي في نظام التعليم عن بعد.	3.59	0.66	مرتفع
الدرجة الكلية للمجال					
			4.29	0.26	مرتفع جداً

خامساً: مجال ضغوط متعلقة بالمحتوى التعليمي:

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
23	1	أعمل على تحقيق جميع أهدافي المرسومة في الخطة الدراسية المعتمدة بغض النظر عن الأسلوب المستخدم في ظل الوضع الراهن.	3.98	0.68	مرتفع
22	2	قلة اعتياد الطلبة على (التعليم عن بعد) كمّاً ونوعاً.	3.95	0.78	مرتفع
24	3	أجد صعوبة في تنمية مهارات الطلبة العملية في ظل الظروف الحالية.	3.90	0.90	مرتفع

مرتفع	0.95	3.72	أواجه صعوبة بالقدرة في تطوير الجوانب الشخصية للطلبة وليس التعليمية فقط، وإعطاء الأولوية للكتاب المقرر في ظل الظروف الحالية.	4	25
متوسط	1.04	3.34	محتوى الكتب المقررة للفروع المهنية كبير جداً.	5	21
مرتفع	0.56	3.78	الدرجة الكلية للمجال		

وتبين نتائج جدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني فيما يتعلق بمجال ضغوط متعلقة بالمحتوى التعليمي جاءت بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي مقداره (3.78)، وجاءت الفقرة رقم (23) التي تنص على "أعمل على تحقيق جميع أهدافي المرسومة في الخطة الدراسية المعتمدة بغض النظر عن الأسلوب المستخدم في ظل الوضع الراهن" بأعلى متوسط حسابي ومقداره (3.98) وبمستوى مرتفع، في حين كانت أقل فقرة رقم (21) التي تنص على "محتوى الكتب المقررة للفروع المهنية كبير جداً"، بمتوسط حسابي مقداره (3.34) وبمستوى مرتفع.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة في ارتفاع مستوى الدرجة الكلية للضغط النفسي لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين، إلى شعور معلمي التعليم المهني بواجبهم الكبير، ومسؤولياتهم العلمية والعملية تجاه طلبتهم، وإصرارهم على أداء رسالتهم على أكمل وجه، رغم ما يعانيه المجتمع الفلسطيني من اقتحامات، وإغلاقات وغيره، وآثاره النفسية والمادية والاجتماعية وغيرها، فرغم الإغلاق يقوم معلمو التعليم المهني بشرح المقررات الدراسية عن بعد رغم صعوبتها في ظل وجود الجانب العملي في المقرر، وهو ما توصلت إليه الدراسة بأن مجال ضغوط متعلقة بالتعليم عن بعد جاء بالمرتبة الأولى، وهو الذي سبب لهم ضغطاً نفسياً أكبر نتيجة صعوبة شرح المحتوى، وإجراء التقويم، وتنمية المهارات العملية عن بعد، إضافة إلى الأوضاع الاقتصادية والمعيشية والاجتماعية الصعبة التي تواجههم، وعدم جدية الطلبة، وضعف مستواهم الأكاديمي، فتراكم جميع هذه المصادر كان له الأثر في ارتفاع مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التعليم المهني.

وانفقت هذه النتيجة مع دراسات: (عيسى وعيسى، 2023)، و (عبدالهادي، 2023)، و (أبو فنس، 2020)، و (شديفات، وأبو صاع، 2019) و (Jamaludin & Woon you، 2019)، و (شيخ العيد والزامل، 2018)، و (Kavita & Hassan، 2018)، و (Darmody & Smyth، 2016)، و (عوامل، 2015)، ولكنها اختلفت مع دراسات كل من: (البادية، 2022)، و (Chitra، 2020)، و (أبوغزالة، 2017) التي جاء فيها مستوى الضغط النفسي بمستوى متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه:

هل يختلف مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين باختلاف المتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟ وللإجابة على السؤال الثاني تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

نتائج الفرضية الأولى:

وهي التي تنص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، لفحص الفرضية السابقة تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Two Independent T-test) ونتائج جدول رقم (9) تبين ذلك.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة	ذكر	57	3.96	0.28	-0.33	90	0.73
الكلية	أنثى	35	3.98	0.27			

ويتبين من جدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين تبعاً لمتغير الجنس، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.73)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

وتعزو الباحثة عدم وجود هذه الفروق إلى ما يقوم به معلمو التعليم المهني ومعلماته من مهام وواجبات مشتركة ومتشابهة تجاه مهنة التعليم، وتحقيق أهداف العملية التعليمية نفسها، إضافة إلى تلقيهم إعداداً تربوياً متشابهاً؛ فهم يعملون بالمهنة نفسها وبالظروف ذاتها في أغلب الأوقات، فمسيببات الضغط النفسي ومصادره لديهم متشابهة إلى حد كبير.

وانفقت هذه النتيجة مع الدراستين التي قام بهما كل من (عبدالهادي، 2023)، و (Chitra، 2020)، واختلفت مع الدراسات الآتية: (البادية، 2022)، و (أبو فنس، 2020)، و (Jamaludin & Woon you، 2019)، و (شيخ العيد والزامل، 2018)، و (عوامل، 2015).

نتائج الفرضية الثانية:

وهي التي تنص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لفحص الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما تبين الجداول رقم (10)، ورقم (11)، ورقم (12).

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:				
المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الدبلوم	25	4.08	0.17
	البكالوريوس	57	3.94	0.29
	الدراسات العليا	10	3.82	0.31
	المجموع	92	3.96	0.28

ويبين جدول رقم (10) وجود فروق ظاهرة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول رقم (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات أفراد الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:					
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.591	2	0.296	3.995
	داخل المجموعات	6.587	89	0.074	
	المجموع	7.178	91		

*دالة عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$

ويتبين من جدول رقم (11) أن الفروق في استجابات أفراد الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ذات دلالة إحصائية، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.022)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية.

جدول رقم (12) نتائج اختبار توكي للمقارنة بين فئات المؤهل العلمي في مستويات الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين:			
المؤهل العلمي	الدبلوم	البكالوريوس	الدراسات العليا
الدبلوم			
البكالوريوس			
الدراسات العليا	0.26*		

*دالة عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$

ويبين جدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت بين الدراسات العليا والدبلوم لصالح الدبلوم. وتعزو الباحثة وجود هذه الفروق إلى شعور معلمي التعليم المهني الحاصلين على شهادة الدبلوم بقلّة كفايتهم التعليمية العلمية والعملية مقارنة بزملائهم الحاصلين على شهادة البكالوريوس، أو الدراسات العليا، وكذلك تفسر الباحثة أن العائد المادي للمعلمين الحاصلين على شهادة الدبلوم أقل من العائد المادي لزملائهم من حملة شهادات البكالوريوس والدراسات العليا، مما يزيد من وجود مشكلات مالية لديهم، في ظلّ عدم الحصول على راتب كامل نتيجة احتجاز أموال الحكومة الفلسطينية من الاحتلال، الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم بضغط نفسي أكبر من زملائهم من حملة شهادات البكالوريوس والدراسات العليا.

واتفقت هذه النتيجة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي مع دراسات كل من: (أبو فنس، 2020)، و (Jamaludin and Woon you، 2019)، و (عواملة، 2015)، ولكنها اختلفت مع دراستي (Chitra، 2020)، و (أبو غزالة، 2017).

نتائج الفرضية الثالثة:

وهي التي تنص على ما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في محافظة طولكرم في فلسطين، تعزى لمتغير الخبرة، ولفحص الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما يبين جدول رقم (13)، و جدول رقم (14). ويشير جدول رقم (13) إلى وجود فروق ظاهرة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين، تبعاً لمتغير الخبرة، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:				
المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	12	4.10	0.20
	من 5 سنوات-10 سنوات	35	3.87	0.30

أكثر من 10 سنوات	45	4.00	0.26
المجموع	92	3.96	0.28
المجموع	92	3.96	0.28

ويتبين من جدول رقم (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين، تبعاً لمتغير، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.06)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

جدول رقم (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات أفراد الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.						
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.607	2	0.303	4.108	0.06
	داخل المجموعات	6.571	89	0.074		
	المجموع	7.178	91			

وتعزو الباحثة عدم وجود هذه الفروق؛ لأن مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي التعليم المهني في فلسطين ليست وليدة اللحظة فهم يعيشون في مجتمع واحد ومعاناة واحدة؛ فالمجتمع الفلسطيني يعاني على منذ سبعة عقود من الاحتلال، فمصدر الضغوط النفسية لمعلمي التعليم المهني ذات الخبرة القليلة يكاد أن يكون نفسه مصدر الضغوط النفسية لمعلمي التعليم المهني ذات الخبرة المتوسطة والكبيرة، بل وأكبر وزادت حدته في الوقت الحالي نتيجة ما يشهده المجتمع الفلسطيني من إغلاق وحصار، فيعملون في أغلب الأوقات في ظروف متشابهة، فمسيببات الضغط النفسي ومصادره لديهم مشتركة إلى حد كبير بين الماضي والحاضر على اختلاف سنوات الخبرة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البادية، 2022)، واختلفت مع دراسات كل من: (عبدالهادي، 2023)، و(أبو فنس، 2020)، و(Chitra، 2020)، و(شديفات وأبو صاع، 2019)، ودراسة (Jamaludin and Woon you، 2019)، و(Kavita، 2018 and Hassan)، و(أبو غزالة، 2017)، و(عوامل، 2015).
التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة:

العمل الجاد على تخفيف مصادر الضغط النفسي لمعلمي التعليم المهني، وتحديد فيما يتعلق بإعداد دورات تدريبية من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمعلمي التعليم المهني؛ بهدف زيادة المعرفة لديهم باستخدام الجانب العملي عن بعد قدر الإمكان، وتوظيف أنواع التقويم المختلفة، ومواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة في التعليم، مما يساهم في تخفيف الضغط عليهم وتحقيق جودة العملية التعليمية.

توفير حوافز مادية لمعلمي التعليم المهني من خلال مشاركتهم في الأنشطة والمشاريع العملية؛ لتحقيق لهم جوائز مادية مما يرفع المستويين النفسي والاقتصادي لهم.

إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الضغوط النفسية لمعلمي التعليم المهني لتشمل معلمي التعليم المهني في فلسطين كافة في ضوء متغيرات مختلفة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حمد، لينا. (2020). الكفايات التعليمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس المهنية من وجهة نظر المعلمين ومسؤولي التعليم المهني مديريات شمال الضفة الغربية [رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية]. <https://arab-scholars.com/cd618d>

أبو شعيرة، خالد. (2013). دراسات تربوية في القرن العشرين. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبوغزالة، رمزي. (2017). ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر العاملين في محافظة العاصمة عمان [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط]. <https://arab-scholars.com/523a7f>

أبو فنس، نجاح. (2020). ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالأمن الوظيفي من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط]. <https://arab-scholars.com/c3f37b>

البادية، شبيخة. (2022). الضغوط النفسية والصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة الظاهرة في سلطنة عمان. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية. 4(5)، 199-224.

الصقر، أحمد، والجوالدة، فؤاد. (2017). الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري في الأردن. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 1(1)، 205-229.

العجمي، حمد، والعجمي، عبدالله. (2012). مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت: دراسة وصفية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 22(77)، 103-137.

- القي، زيد، والهدمي، آلاء. (2021). الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. المجلة العربية للنشر العلمي، 29، 342-371.
- المحاسنة، خالد. (2022). مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 23(2)، 3795-3807.
- المومني، فوز، والفريجات، إسراء. (2016). القدرة التنبؤية لبعض العوامل الاجتماعية والديموغرافية بحدوث الاضطرابات السيكوسوماتية لدى اللاجئين السوريين. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 9(3)، 305-321.
- النوايسة، فاطمة. (2013). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حسين، رحاب. (2018). التعليم المهني ودوره في تحسين حوكمة مهنة المراجعة الخارجية (دراسة ميدانية على مكاتب المراجعة وديوان المراجعة القومي بولاية الخرطوم [رسالة ماجستير منشورة، جامعة النيلين]. <https://arab-scholars.com/8e67e4>
- حمدان، رضا. (2022). متطلبات التعليم المهني وعلاقتها بإيجاد بيئة جاذبة للطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس المهنية في العاصمة عمان [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط]. <https://arab-scholars.com/0aaf93>
- رفاعي، عقيل. (2013). تطوير التعليم المهني في مصر: رؤية مقترحة في ضوء خبرات بعض الدول. المركز العربي للتعليم والتنمية، 20(85)، 337-410.
- شديفات، سمير، وأبوصاح، جعفر. (2019). الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية المهنية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 7(2)، 59-67.
- شيخ العبد، إبراهيم، والزامل، أيمن. (2018). مستوى الصحة النفسية للمعلمين الحكوميين وعلاقته بمستوى أدائهم في ضوء عدم انتظام رواتبهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7(21)، 79-90.
- عبدالعال، علي. (2018). أثر الضغوط النفسية في البيئة المهنية والاجتماعية على المعلمين والمعلمات ومدى حاجاتهم للإرشاد النفسي والمعنوي في عينة من مدارس دولة قطر. مجلة التربية، 47(190)، 59-157.
- عبد الهادي، سالم. (2023). الضغوط النفسية لدى بعض المعلمين وعلاقتها بمستوى أدائهم المهني في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم - دراسة تحليلية ميدانية لعينة من معلمي مرحلتى التعليم الأساسي والثانوي بمدارس تعليم العجيلات للعام الدراسي 2021-2022م. مجلة الأصالة، 2(7)، 1-27.
- عواملة، عصام. (2015). مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، 42(2)، 361-393.
- عيسى، ريم، وعيسى، مدار. (2023). مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: دراسة ميدانية على عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 45(2)، 111-130.
- مركز الأنباء والمعلومات الفلسطينية - وفا. (2024، يناير 01). المدن الفلسطينية. وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية - وفا. <https://arab-scholars.com/548f8b>
- مزارق، عبد الملك، والعدواني، خالد. (2022). واقع التعليم المهني والفني في الجمهورية اليمنية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 88(8)، 59-75.
- مزهود، فاطمة. (2018). ظروف المعلم ومدى تأثيرها على مهمة التعليم. وقائع مؤتمر أعمال الملتقى الدولي السادس: قضايا التربية والتعليم في الوطن العربي - تحديات وحلول، 3، 39-45. <https://arab-scholars.com/bf0a64>
- المراجع الأجنبية
- M. (2014). Special Education Teachers in Jordan: Trends and Issues. ' & Beirat' G. -AL-Hiary 76-88. ' 5(39) Journal of Education and Practice
- A. (2020). Study on Impact of Occupational Stress on Job Satisfaction of Teachers -Chitra 52-62. ' 4(2) during Covid-19 Pandemic Period. Global Development Review
- . Primary School Principals ' Job Satisfaction and)2016(E. ' & Smyth' M. -Darmody 115-128. ' 30(1) Occupational Stress. International Journal of Educational Management
- S. (2017). Does worry affect adjustment to ' & Stroebe' W. ' Schut' A. ' Boelen' C. -Eisma 243-252. ' 30' & Coping' Stress' bereavement? A longitudinal investigation. Anxiety
- N. (2018). Work Stress among Teachers: A Comparison between ' & Hassan' K. -Kavita Primary and Secondary School Teachers. International Journal of Academic Research in
- 60-66. ' 7(4) Progressive Education and Development
- V. (2013). Occupational Stress among Teacher Educations. Global Online Electronic -Nagra 12-23. ' 2 International Interdisciplinary Research Journal

- 3، I. (1994). The Assessment of Reliability. Psychometric Theory، & Bernstein، J.،-Nunnally 264-265.
- T. (2017). Prevention of anxiety، & Ehring، R.، Watkins، M.، Emmelkamp، M.،-Topper disorders and depression by targeting excessive worry and rumination in adolescents and 123-136.، 90،young adults: A randomized controlled trial. Behaviour Research and Therapy
- Teaching Experience، I. (2019). Burnout in relation to Gender، & Jamaludin، H.،-Woon You 1-5.، (2)and Educational Level among Educators. Education Research International

عنوان الورقة البحثية: الأثر النفسي والاجتماعي للضغوط على معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المناطق المتضررة من الحرب: تحديات الاستمرارية التعليمية وجودة المخرجات في مديرية تربية جنين
The Psychological and Social Impact of Pressures on EFL Teachers in War-Affected Areas: Challenges to Educational Continuity and Quality of Outcomes at Jenin Education Directorate

الباحثة/حنان إسماعيل نايف حج صالح
مشرفة تربوية - فلسطين



السيرة الذاتية:

الباحثة/ حنان إسماعيل نايف حج صالح باحثة دكتوراه في اللغة الإنجليزية وادابها وحضارتها وثقافتها و. اعمل حالياً : مشرفة للغة الإنجليزية في مديرية التربية والتعليم جنين/ وزارة التربية والتعليم العالي فاسطين حاصلة على: بكالوريوس اللغة الإنجليزية أدابها كلية الاداب جامعة النجاح الوطنية. حاصلة على دبلوم تأهيل تربوي ودبلوم الاشراف التربوي بالتعاون مع المعهد الوطني ووزارة التربية والتعليم ، ماجستير في أساليب تدريس اللغة الإنجليزية ، كلية العلوم التربوية جامعة النجاح الوطنية ، وحاصلة على دكتوراه في اللغة الإنجليزية وادابها وحضارتها وثقافتها جامعة منوبة \ تونس ، شاركت في العديد من المؤتمرات التربوية مع وزارة التربية والتعليم ومع British Council و والعديد من الورشات التدريبية . عملت كاستاذ غير متفرغ في جامعة القدس المفتوحة فرع جنين لمدة سبع سنوات وايضاً في الجامعة العربية الامريكية لمدة خمس سنوات. والان اعمل مع جامعة النجاح في مبادرة تدريس طلبة غزة. شاركت مع British council في اعداد دليل أثرائي للمناهج الفلسطينية من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثاني عشر. عملت أيضاً محكماً للأبحاث التربوية التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم: جائزة الإنجاز والتميز وجائزة الرئيس وشاركت في وضع الخطوط العريضة للتحكيم وفق أسس علمية.

الملخص:

تستكشف هذه الدراسة الضغوط النفسية والاجتماعية التي يواجهها معلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المناطق المتأثرة بالحروب، مع التركيز بشكل خاص على مديرية التربية والتعليم في جنين. تدرس هذه الضغوط وتأثيرها على استمرارية العملية التعليمية وجودة مخرجاتها. كما تبحث في التحديات النفسية، بما في ذلك القلق والتوتر والإرهاق العاطفي الذي يعاني منه المعلمون الفلسطينيون في مناطق النزاع. بالإضافة إلى ذلك، تحلل الدراسة التحديات الاجتماعية مثل تفكك الشبكات المجتمعية، والصعوبات الاقتصادية، وتغير الديناميكيات الاجتماعية، والتي تسهم جميعها في زيادة الضغوط التي يواجهها المعلمون في هذه البيئات..

كما تسعى الدراسة إلى تقييم كيفية تأثير هذه الضغوط النفسية والاجتماعية على استمرارية وفعالية عملية التدريس، وكذلك على جودة النتائج التعليمية في مناطق النزاع. ومن خلال تقييم فعالية التدريس وأداء الطلاب وتقديمهم الأكاديمي، تهدف الدراسة إلى الكشف عن كيفية انتقال هذه الضغوط إلى الصف الدراسي وتأثيرها على المعلمين والطلاب على حد سواء.. تركز الدراسة أيضاً على آليات التكيف التي يعتمد عليها المعلمون للتعامل مع هذه الضغوط والاستمرار في تقديم تعليم ذي جودة عالية. وبناءً على النتائج، تهدف الدراسة إلى تقديم توصيات واستراتيجيات عملية لدعم المعلمين وتعزيز استمرارية التعليم وتحسين جودة المخرجات. كما تقدم رؤى لصناع القرار حول الأنظمة الداعمة الضرورية لمساعدة المعلمين في مناطق النزاع.. وتسهم هذه الدراسة في تعزيز الفهم الشامل لتأثير الحروب على القطاع التعليمي، مما يضيف معرفة قيمة يمكن أن توجه الدراسات والتدخلات المستقبلية لدعم المعلمين في المناطق المتأثرة بالنزاعات.

The Psychological and Social Impact of Pressures on EFL Teachers in War-Affected Areas: Challenges to Educational Continuity and Quality of Outcomes at Jenin Education Directorate

:Abstract

This study explores the psychological and social pressures faced by EFL teachers in specifically focusing on the Jenin Education Directorate. It ‘war-affected areas examines how these pressures impact both educational continuity and the quality of ‘including anxiety ‘outcomes. The research investigates the psychological challenges that Palestinian teachers in conflict zones experience. ‘and emotional exhaustion ‘stress ‘it analyzes social challenges such as disrupted community networks ‘Additionally all of which contribute to the overall ‘and shifting social dynamics ‘economic hardships stress teachers face in these environments.

The study also seeks to assess how these psychological and social pressures affect the as well as the quality of ‘consistency and effectiveness of the teaching process student ‘educational outcomes in conflict areas. By evaluating teaching efficacy the research aims to uncover how these stressors ‘and academic progress ‘performance impacting both teachers and students. ‘translate into the classroom

A key focus is on the coping mechanisms employed by teachers to manage these the study ‘pressures and continue providing quality education. Based on the findings enhance ‘aims to recommend practical interventions and strategies to support teachers and improve the quality of outcomes. It also provides insights ‘educational continuity for policymakers on necessary support systems to assist teachers in conflict zones.

this study contributes to the broader understanding of the impact of war on the ‘Finally adding valuable knowledge that can inform future studies and ‘educational sector interventions aimed at supporting educators in conflict-affected regions.

Introduction

‘Psychological and social pressures affect all segments of societies impacted by war including teachers. Teachers play a crucial role in maintaining the continuity of the the ‘educational process and ensuring the quality of its outcomes. However psychological and social pressures resulting from wars can hinder their performance and ability to achieve these goals.

The Palestinian context provides a poignant example of how conflict and instability can Palestinian teachers have worked under the ‘impact the educational sector. For decades and economic hardship. These ‘periodic escalations of violence ‘strain of occupation which deeply ‘conditions create an environment of chronic stress and uncertainty affects teachers' mental health and social well-being.

teachers are often seen as pillars of stability and continuity for their students and communities. They are tasked with not only delivering education but also providing emotional support and fostering a sense of normalcy amidst chaos. This as they navigate their personal trauma and dual role places additional burdens on them the collective trauma of their students.

The psychological effects of war on teachers include heightened levels of anxiety and emotional exhaustion. These conditions stem from constant exposure to stress and the overarching instability of their fear for personal and family safety, violence, reduced job satisfaction, environment. Such psychological burdens can lead to burnout and decreased teaching efficacy.

economic teachers in conflict zones face disrupted community networks, Socially and altered social dynamics. The disintegration of social support systems, difficulties due to displacement and the breakdown of community structures can lead to feelings of affect teachers' exacerbated by war, isolation and loneliness. Economic hardships further complicating living standards and limit their access to necessary resources their professional responsibilities.

The compounded psychological and social pressures significantly impact the educational process. Teachers struggling with these stressors may find it challenging to leading to a decline in educational outcomes. maintain the quality of their teaching, Increased absenteeism among both teachers and students disrupts learning continuity while the difficulties in conducting assessments and providing consistent academic support hinder overall student progress.

This research aims to investigate the specific psychological and social pressures faced by Palestinian teachers in war-torn societies and examine their effects on educational the study seeks to continuity and quality. By understanding these challenges in depth highlight the critical need for targeted interventions and support systems to sustain the educational process in conflict-affected regions.

Objectives of the Study

The primary aim of this study is to explore and document the psychological pressures faced by Palestinian teachers in war-torn societies. This includes an in-depth

and emotional exhaustion experienced by these ‘stress ‘examination of anxiety as they directly ‘educators. Understanding these psychological challenges is crucial impact teachers' mental health and their ability to perform effectively in their roles.

Another significant aim is to analyze the social challenges that affect Palestinian economic ‘teachers. This involves investigating how disrupted community networks and altered social dynamics contribute to the overall stress experienced by ‘difficulties the study seeks to provide a ‘teachers. By examining these social pressures comprehensive picture of the external factors that influence teachers' professional and personal lives.

A key objective of this research is to assess how these psychological and social pressures affect the continuity of the educational process. It aims to evaluate the extent to which these stressors hinder teachers' ability to maintain consistent and effective thereby impacting the overall stability of the educational environment in ‘teaching conflict zones.

the study aims to investigate the ‘In addition to examining the continuity of education quality of educational outcomes. This involves evaluating the effects of psychological and academic progress. ‘student performance ‘and social pressures on teaching efficacy The study seeks to understand how these stressors translate into tangible outcomes in affecting both teachers and students. ‘the classroom

Understanding the coping mechanisms and strategies employed by teachers to manage their psychological and social pressures is another critical aim of this study. By the research can highlight effective practices that ‘identifying these coping strategies help teachers navigate their challenging environments and continue to provide quality education.

the study aims to develop and recommend effective strategies ‘Based on the findings and interventions that can support teachers in managing their pressures. These ‘recommendations will focus on improving educational continuity and quality providing practical solutions to the challenges faced by teachers in war-torn societies.

the study seeks to provide insights for policymakers on the necessary ‘Furthermore support systems and policies needed to assist teachers in conflict zones. By highlighting

the research aims to influence the development of supportive measures that ensure a sustainable and high-quality educational environment.

the study aims to contribute to the existing body of research on the impacts of war on the educational sector. By focusing on the experiences of Palestinian teachers helping to inform future studies this research will add valuable knowledge to the field and interventions aimed at supporting educators in conflict-affected regions.

Statement of the Problem

The ongoing conflict in Palestine has created a profoundly challenging environment for who are essential in maintaining the continuity and quality of education. Palestinian teachers face a unique set of psychological and social pressures that can severely hinder their performance and overall well-being. These pressures include emotional exhaustion from chronic anxiety and stress due to constant security threats and social challenges stemming from coping with personal and collective trauma disrupted community networks and economic hardships.

Despite the critical role that teachers play in shaping the future of their students and there is a significant gap in understanding how these war-induced communities pressures specifically affect Palestinian educators. The lack of comprehensive research on this issue leaves policymakers and educational authorities without the necessary information to develop effective support systems and interventions.

The problem of this study centers on the need to systematically investigate the psychological and social challenges faced by Palestinian teachers in war-torn societies. It aims to understand how these pressures impact their ability to maintain educational the study seeks to explore continuity and deliver high-quality education. Furthermore the coping mechanisms employed by teachers and identify practical strategies that can thereby improving educational outcomes in conflict-affected mitigate these pressures regions.

the study aims to contribute to the broader body of By addressing this problem providing valuable insights that can inform research on education in conflict zones policies and practices to support teachers and enhance the resilience of educational systems in war-torn societies.

Significance of the Study

The study of psychological and social pressures faced by Palestinian teachers in war-torn societies holds significant importance for several key reasons. Firstly understanding the specific challenges and stressors experienced by these educators is crucial for developing targeted interventions that support their mental health and overall teachers can perform more effectively in well-being. By addressing these pressures ultimately leading to improved educational outcomes for students. their roles especially in the study contributes to enhancing educational continuity. Additionally conflict-affected areas where access to schooling may be disrupted. Identifying and mitigating factors that impede teachers' ability to deliver consistent instruction ensures the focus on the impact of these uninterrupted learning for students. Moreover pressures on teaching efficacy and student outcomes underscores the importance of addressing these issues for the overall quality of education. By improving teachers' students receive a more effective and ability to provide high-quality instruction enriching learning experience. The findings of this study also have implications for and programs guiding the development of policies informing policy and practice resources aimed at enhancing teacher resilience and improving the educational by contributing to the body of environment in war-affected regions. Additionally this study expands our understanding of the research on education in conflict zones complexities of teaching in challenging environments and provides a foundation for the study empowers teachers by shedding future studies and interventions. Ultimately leading to increased job satisfaction light on coping mechanisms and strategies and better educational outcomes for students in conflict-affected reduced burnout areas.

Questions of the Study

The study tries to answer the three main questions:

1. What are the primary psychological and emotional challenges faced by teachers in war-affected areas like Jenin and how do these challenges affect their ability to teach effectively and engage with students?
2. How do social factors such as disrupted community networks economic hardships and changes in social dynamics impact the professional well-being

and job satisfaction of teachers in conflict zones? What strategies do they employ to navigate these challenges?

3. What are the implications of psychological and social pressures on the continuity of the educational process in war-torn regions? How do these pressures influence the consistency of teaching practices ‘student learning outcomes ‘and overall educational quality? Additionally ‘what interventions or support mechanisms can be implemented to effectively address these challenges?

Theoretical Background And Related Studies

Several studies have delved into the impact of psychological and social pressures on J. (2021) in his study ‘& Greene ‘P. ‘Thompson ‘teachers in war-affected areas provides a comprehensive analysis of the support mechanisms available to teachers evaluating their effectiveness and offering policy ‘working in conflict zones ‘recommendations for improvement. Conducted by Peter Thompson and Jane Greene ‘Issue 88 ‘Volume 29 ‘and published in the *Education Policy Analysis Archives* (2021 assess their ‘the research aims to identify existing support mechanisms ‘Pages 1-19) and propose policy changes to better support educators in these challenging ‘impact environments.

detailed case studies from ‘The methodology includes an extensive literature review ‘and surveys and interviews with teachers ‘various conflict-affected regions and policymakers. The findings reveal a wide range of ‘educational administrators professional development ‘including mental health services ‘support mechanisms the effectiveness ‘and community support networks. However ‘financial aid ‘programs with some areas ‘of these mechanisms varies significantly across different regions benefitting from well-structured programs while others suffer from inadequate resources and poor implementation.

‘Key areas identified as needing more attention include mental health support and enhanced professional development opportunities. ‘consistent financial assistance The study recommends the implementation of comprehensive mental health programs ‘the provision of stable financial aid ‘tailored specifically for teachers in conflict zones it emphasizes the ‘and ongoing professional development opportunities. Additionally

improved coordination between importance of stronger community engagement and the establishment of robust governmental and non-governmental organizations monitoring and evaluation frameworks.

consistency The conclusion highlights the critical need for improved coordination enhance educational continuity and targeted interventions to better support teachers and improve the overall quality of education in conflict-affected regions. This analysis underscores the importance of a multifaceted approach to supporting teachers in challenging environments and calls for comprehensive policy reforms to ensure sustainable and effective support systems.

titled "Resilience and Adaptability: M. V. (2020) & Linden M. The study by Meijer " published in *Teaching and Strategies Employed by Teachers in War-Torn Areas* explores the resilience and Article 103118) *Teacher Education* (Volume 94 adaptability strategies employed by teachers to navigate psychological and social the study pressures in conflict zones. Through in-depth interviews and focus groups identifies key resilience strategies such as community support and flexible teaching methods that help maintain instructional continuity and promote student learning. coping Findings suggest that these strategies positively impact student engagement and academic performance. Recommendations include fostering mechanisms and supporting the promoting adaptable teaching practices community networks mental and emotional well-being of teachers in conflict-affected areas.

titled "Impact of Trauma-Informed Practices on R. (2019) & Sillitoe L. Jones " published in *Educational Teacher Effectiveness in Conflict-Affected Schools* evaluates the effectiveness of Pages 642-655) Issue 5 *Psychology* (Volume 39 trauma-informed practices in supporting teachers and enhancing educational outcomes in conflict-affected schools. The research assesses the impact of trauma-informed and classroom interventions on teacher well-being and support services training student success. Key findings indicate that trauma-informed training significantly and enhances improves classroom management reduces teacher stress and burnout student engagement and academic performance. The study recommends expanding and promoting strengthening support services access to trauma-informed training trauma-informed classroom interventions to create supportive learning environments.

These studies highlight the importance of trauma-informed practices and resilience strategies in supporting educators and improving educational outcomes in conflict underscoring the need for comprehensive support systems and adaptable teaching methods.

A. M. (2018) examines the psychological and emotional trauma and coping strategies exploring stress challenges faced by teachers in conflict zones focusing on educational continuity and quality of outcomes. One such study titled "Understanding Teacher Well-Being in Conflict Zones: A Qualitative Study" exploring the psychological and emotional trauma delves into the experiences of teachers and coping strategies. These findings including stress challenges they face shed light on the implications for educational continuity and quality in war-affected regions.

R. (2017) "Social Support Networks and Job Satisfaction Among Teachers in Post-Conflict Settings" and community members in administrators supportive relationships with colleagues mitigating job-related stress and enhancing job satisfaction among teachers. This research highlights the importance of social support networks in promoting teacher resilience and positive educational outcomes.

"Policy Analysis of Support Mechanisms for Teachers in Conflict Zones" Lastly provides a policy-focused examination of existing support mechanisms and interventions for teachers in conflict zones. This study evaluates their effectiveness and offers recommendations for policy improvements and resource allocation to enhance teacher well-being and educational quality in war-affected these studies contribute valuable insights and recommendations for regions. Together addressing the complex challenges faced by teachers in conflict-affected areas and improving educational outcomes in challenging promoting resilience environments.

These studies collectively underscore the importance of comprehensive support and social support networks resilience strategies trauma-informed practices systems in supporting teachers in conflict zones. The insights and recommendations from these studies provide a robust foundation for understanding the challenges faced by English

language teachers in Jenin due to war-related pressures. By integrating these findings the current research aims to further explore the specific psychological and social assess their implications on educational pressures impacting teachers in Jenin and propose targeted interventions to support educators in these continuity and quality challenging environments.

The challenges faced by English language teachers in the Education Directorate of stem from a complex interplay of factors. One of the as revealed in interviews Jenin primary concerns expressed by teachers is the irregularity of salary payments. This irregularity is often attributed to economic challenges within the education system and administrative inefficiencies. funding shortages including budget constraints leaving teachers These issues lead to delays or disruptions in salary disbursements financially vulnerable and uncertain about their economic stability. The inadequate as many teachers' level of salaries offered to teachers exacerbates this challenge they struggle to meet their basic needs salaries fall below the poverty line. As a result and maintain a decent standard of living. support their families

Another significant factor contributing to the challenges faced by teachers is the repeated incursions into Jenin city by Zionist occupation forces. These incursions create disrupting daily life and educational activities. a volatile and insecure environment and emotional distress among teachers and students safety concerns School closures are common outcomes of these incursions. The disruptions caused by occupation-related incidents further compound the challenges faced by teachers in maintaining educational continuity and providing quality education to their students.

and psychological security threats The cumulative effect of financial instability distress due to war-related pressures has a profound impact on the mental health and and anxiety well-being of teachers. Many teachers report heightened levels of stress affecting their ability to focus on teaching and provide effective support to frustration with many the psychological impact extends to students as well students. Moreover experiencing trauma and emotional challenges as a result of the conflict and occupation.

One underlying issue exacerbating these challenges is the lack of adequate support mental health services for teachers. The absence or inadequacy of counseling services and professional development opportunities hinders teachers' ability to cope resources

with the psychological and social pressures they encounter in their work. Without teachers face significant barriers in addressing proper support mechanisms in place their well-being and effectively managing their roles in the educational system.

the challenges faced by English language teachers in Jenin are In summary and social factors. Addressing political multifaceted and deeply rooted in economic including reforms in salary these challenges requires comprehensive interventions increased support services for mental health and professional disbursement and efforts to mitigate the impact of occupation-related incidents on the development educational environment.

Study design

In order to examine the psychological and social pressures faced by Palestinian teachers an observation tool was designed to collect in-depth in war-torn societies like Jenin classroom interactions emotional responses real-time data about teachers' behavior and coping mechanisms. Observation is an effective method for capturing the nuanced and often subconscious ways in which teachers react to the unique challenges of their making it ideal for this study's focus. environments

Rationale for Using Observation

The primary rationale for employing observation in this study stems from its ability to non-intrusive insights into the daily experiences of teachers in provide firsthand conflict zones. While self-reporting methods such as interviews or surveys can offer teachers may not always be aware of their stress levels or may valuable data underreport due to social desirability biases. Observation allows the researcher to offering a more and interactions behavior directly witness teachers' emotional states authentic and immediate reflection of the psychological and social pressures they face. direct given the high-stress environment that teachers operate in Additionally observation captures both explicit and implicit coping strategies that teachers may use which can be easily overlooked in self-reported data. to manage stress

Structure of the Observation

designed to The observation tool was structured around five key focus areas holistically capture the experience of teachers under pressure:

Teacher Behavior and Emotional Responses:

such as body language and emotional ‘Observing signs of psychological stress provided insight into the immediate effects of the war-torn environment. ‘breakdowns teachers may exhibit signs of anxiety or frustration when faced with ‘For instance such as sudden school closures or student ‘disruptions caused by external conflict absences.

Teacher-Student Interactions:

Interaction quality between teachers and students was observed to assess the emotional during times of heightened ‘and relational impact of external stressors. For example impacting their ability to ‘teachers may become less patient or empathetic ‘conflict effectively engage students.

Classroom Management:

the study identified patterns ‘By observing teachers’ classroom management strategies of adaptability or struggle in maintaining discipline and order in the classroom. It became apparent that disruptions in community stability had a ripple effect on the teachers’ ability to maintain a structured learning environment.

Coping Strategies:

The observation of teachers’ use of both formal and informal coping mechanisms highlighted how teachers attempt to mitigate the negative impacts of stress. Whether these ‘or altered teaching methods ‘discussions with colleagues ‘through brief breaks strategies revealed the resilience teachers develop to sustain their professional responsibilities despite the chaos.

Impact on Teaching Effectiveness:

the study aimed to observe the impact of these pressures on ‘Perhaps most importantly struggle to ‘teaching quality. Teachers under duress might deviate from lesson plans or experience a decline in their overall effectiveness. The ‘maintain student attention degree to which their teaching efficacy was compromised was a central aspect of this as it directly relates to student outcomes. ‘study

Process of Observation

The observation process was carefully planned to ensure reliability and accuracy in data collection. Researchers conducted systematic observations of selected teachers over a capturing a broad range of classroom situations. The ‘period of several weeks allowed for the documentation ‘occurring twice per week ‘frequency of observations of patterns in behavior and teaching practices over time. By observing teachers in both the study was able ‘breaks) ‘formal (classroom) and informal settings (staff meetings not only in their ‘to contextualize the psychological and social pressures teachers face teaching roles but also in their interactions with colleagues and the community. audio/video recordings enhanced the ‘where permitted ‘The use of field notes and allowing for detailed analysis of the subtle ‘robustness of the data collection process shifts in teacher behavior and instructional practices.

Analysis of Observational Data

The data collected through observation was analyzed using a thematic approach. shifts in classroom ‘such as emotional exhaustion ‘Common patterns of behavior were identified ‘and changes in teacher-student engagement ‘management techniques recurring themes included moments of teacher ‘and categorized. For example withdrawal during lessons (indicative of emotional burnout) and an increased reliance on informal coping strategies such as peer support during breaks. frequency counts were employed to quantify how often certain behaviors ‘Additionally such as instances of deviating from lesson plans or visible signs of stress ‘occurred emotional breakdowns). This quantitative aspect of the analysis helped highlight ‘(e.g. the prevalence of stress-induced behaviors in teachers’ daily practices.

Ethical Considerations

several ethical ‘Given the sensitive nature of observing teachers in conflict zones considerations were prioritized. Teachers were made fully aware of the observation and informed consent was obtained before any data collection. All ‘process ensuring that the teachers’ ‘observations were conducted in a non-intrusive manner data ‘privacy and dignity were respected throughout the study. Additionally with no identifying information recorded or ‘confidentiality was strictly maintained reported in the findings.

Findings and Implications

The findings from the observational data revealed several key insights. Teachers in war-torn areas like Jenin exhibited significant signs of emotional stress and psychological which impacted their ability to engage with students and maintain effective ‘fatigue as ‘the study also highlighted their resilience ‘classroom management. However teachers adapted their strategies in creative ways to cope with the difficult such as through increased collaboration with colleagues or altering their ‘circumstances teaching methods to suit the situation.

The observation data provided critical insights that directly contribute to the study’s the study is ‘objectives. By understanding the real-time challenges that teachers face able to offer more targeted recommendations for interventions and support mechanisms programs aimed at promoting teacher ‘that can alleviate these pressures. For instance and ‘professional development in conflict-sensitive pedagogy ‘well-being strengthening community support networks are essential for sustaining the educational process in war-torn regions.

:Analyze Teachers' responses and Discuss the Data

English language teachers in the Education Directorate of Jenin expressed several challenges during interviews. One prominent issue they highlighted was the irregularity of their salary payments. They mentioned that this irregularity is often due to economic such as budget limitations and administrative ‘constraints within the education system ‘inefficiencies. These factors lead to delays or disruptions in receiving their salaries making it challenging for them to plan their finances and meet their basic needs. falling below the ‘many teachers stated that their salaries are insufficient ‘Additionally poverty line and making it difficult to support their families adequately.

Another major concern raised by the teachers was the impact of repeated incursions into Jenin city by Zionist occupation forces. These incursions create a sense of including educational activities. Teachers described ‘insecurity and disrupt daily life and emotional distress among ‘safety concerns ‘instances of school closures themselves and their students as a result of these incursions. These disruptions have a direct impact on the continuity of the educational process and the quality of teaching and learning in the region.

The psychological impact of these challenges was also evident in the teachers' 'and frustration 'anxiety 'responses. They expressed heightened levels of stress particularly due to financial insecurity and the unpredictable security situation. Many teachers reported feeling overwhelmed by the combination of economic pressures and which affected their overall well-being and ability 'ongoing conflict-related stressors to focus on their teaching responsibilities.

such as counseling and professional 'the lack of adequate support services ' Moreover was a common concern among teachers. They emphasized 'development opportunities the need for access to mental health resources and training programs to help them cope with the psychological and social pressures they face. Without sufficient support.

Limitation of the Study

This study is subject to several limitations that must be considered when interpreting the research is constrained to the analysis of a single group of 'its findings. Firstly English language teachers from the Jenin Directorate of Education who participated in the findings may not be representative of all English language 'interviews. Therefore teachers in war-affected areas or those with different teaching experiences.

the study focused specifically on the impact of psychological and social 'Secondly the findings may not be 'pressures on English language teachers in Jenin. As such directly applicable to teachers of other subjects or to educators in different conflict zones with varying contextual factors.

the methodology relied on interviews as the primary data collection method. 'Thirdly the sample size and scope of 'While interviews offer valuable qualitative insights interviews may limit the depth of understanding or fail to capture the full range of experiences and perspectives of all English language teachers in Jenin.

'the study did not explore the perspectives of students or other stakeholders 'Fourthly which could provide additional 'such as educational administrators or policymakers insights into the challenges faced by teachers and the broader educational context in war-affected areas.

the study did not assess the long-term effects of psychological and social 'Lastly or professional development. Future 'job satisfaction 'pressures on teachers' well-being

research could explore these aspects to gain a more comprehensive understanding of the ongoing challenges and support needs of teachers in conflict-affected regions.

while this study contributes valuable insights into the experiences of ‘To sum up its ‘English language teachers in Jenin regarding psychological and social pressures limitations highlight the need for further research with broader samples and diverse methodologies to capture a more comprehensive picture of the complexities faced by educators in war-torn societies.

:Recommendation

Based on the findings and insights from the related studies on the impact of several ‘psychological and social pressures on teachers in war-affected areas recommendations can be made to support educators and enhance educational outcomes:

1. **Implement Trauma-Informed Practices:** Schools and educational institutions in conflict zones should prioritize the implementation of trauma-informed practices. This includes providing training for teachers on recognizing and addressing trauma-related issues in students ‘creating safe and supportive learning environments ‘and offering access to mental health resources and counseling services.
2. **Enhance Social Support Networks:** Collaborative efforts should be made to strengthen social support networks for teachers. This can involve establishing peer support groups ‘mentorship programs ‘and professional development opportunities that foster camaraderie ‘resilience ‘and shared learning experiences among educators.
3. **Invest in Professional Development:** Educational authorities and organizations should invest in continuous professional development for teachers in conflict-affected areas. This includes training programs on innovative teaching strategies ‘technology integration ‘and classroom management techniques tailored to the unique challenges of war-affected environments.
4. **Provide Adequate Resources:** Ensure that schools and teachers have access to adequate resources ‘including teaching materials ‘technology tools ‘and infrastructure support. This is essential for maintaining educational continuity ‘delivering quality instruction ‘and fostering student engagement and learning outcomes.
5. **Advocate for Policy Changes:** Advocate for policy changes at the governmental and organizational levels to address systemic issues affecting teachers in conflict zones. This may include advocating for fair and timely salary payments ‘increased funding for education ‘improved security measures for schools ‘and policies that prioritize teacher well-being and job satisfaction.

6. **Promote Community Engagement:** Encourage community engagement and involvement in supporting education. This can be achieved through partnerships with local organizations ‘parent-teacher associations ‘and community leaders to create a supportive ecosystem that values education and promotes collaborative efforts to overcome challenges.
7. **Monitor and Evaluate Interventions:** Continuously monitor and evaluate the effectiveness of interventions and support mechanisms implemented for teachers in war-affected areas. Collect feedback from educators ‘students ‘and stakeholders to assess the impact of these interventions on teacher well-being ‘educational continuity ‘and quality of outcomes ‘and make adjustments as needed.

stakeholders can contribute to creating ‘By implementing these recommendations ultimately ‘a conducive and supportive environment for teachers in conflict zones enhancing educational continuity and improving outcomes for students impacted by war-related pressures.

Reference:

- Alhija ‘F. N. ‘& Majdob ‘A. M. (2018). Understanding teacher well-being in conflict zones: A qualitative study. *Journal of Educational Research* ‘111(3) ‘290-302.
- Baker ‘P. ‘& Smith ‘R. (2017). Social support networks and job satisfaction among teachers in post-conflict settings. *International Journal of Educational Development* ‘58 ‘31-40.
- Coleman ‘P. T. (2011). *War and the Psychological Conditions of Peace*. New York: Springer.
- Jones ‘L. ‘& Sillitoe ‘R. (2019). Impact of trauma-informed practices on teacher effectiveness in conflict-affected schools. *Educational Psychology* ‘39(5) ‘642-655.
- Machel ‘G. (2001). *The Impact of War on Children: A Study of Children in War Zones*. London: Hurst & Co.
- Meijer ‘M. ‘& Linden ‘M. V. (2020). Resilience and adaptability: Strategies employed by teachers in war-torn areas. *Teaching and Teacher Education* ‘94 ‘103118.
- Thompson ‘P. ‘& Greene ‘J. (2021). Policy analysis of support mechanisms for teachers in conflict zones. *Education Policy Analysis Archives* ‘29(88) ‘1-19.

عنوان الورقة البحثية: الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون نتيجة الحروب في المنطقة العربية

د. سلمى عبد الرحيم عبد الحسن داغر دهلة الشمري
معاون مدير في محافظة بغداد / مديرية شباب ورياضة بغداد
/ الرصافة - العراق



السيرة الذاتية:

الدكتورة/ سلمى عبد ارحيم عبد الحسن داغر الشمري، باحث دكتوراه قسم علاقات اقتصادية دولية /كلية العلوم السياسية /جامعة النهرين اعمل حالياً: معاون مدير في محافظة بغداد/الرصافة/العراق حاصلة على: دكتوراه علوم سياسية قسم علاقات اقتصادية دولية، شاركت بعض المؤتمرات -بحث عدد (2) منشورسكوباس، و(5) منشورة في المنتدى العربي لدراسات المرأة والتدريب والنقابة العامة للمدرسين العراقيين، (1) بحث منشور في مجلة جامعة تكريت. عضوة اتحاد نقابات المدرسين العرب المنتدى العربي لدراسات المرأة والتدريب. لديها (3) كتب منشورة، وكتاب مطبوع، لديها (6) بحوث منشورة في مجلات علمية محكمة، (5) بحوث غير منشورة، شاركت في العديد من الفعاليات وحصلت على العديد من شهادات الشكر والتقدير.

الملخص:

تناولت الدراسة قضية بالغة الاهمية تهدف الى التعرف على أثر الحروب على الوضع النفسي والاجتماعي للمعلم والطالب على حدا سواء، وعلى صناع القرار الاستفادة من التوصيات التي تقدمها هذه الدراسة وباقي البحوث والدراسات المقدمة من قبل الباحثين والمهتمين في وزارة التربية والتعليم العالي لمعالجة اثار الحروب والنزاعات على الوضع النفسي والاجتماعي للمعلم والطالب في مناطق النزاعات والصراعات والحروب، ومدى تأثير الحروب على سلوك وانفعالات المعلم والطالب. والعمل على ايجاد الحلول والطرق المناسبة التي تسهم في الحفاظ على استقرار الدولة وابعادها عن الدخول في معترك الحروب والصراعات ومن ثم المحاولة للخروج بجملته من التوصيات والحلول التي تسهم في زيادة طرق ووسائل حماية الطلاب والمعلمين من اي تأثيرات خارجية تؤثر على استمرار العملية التعليمية في المدارس والجامعات ولتحقيق اهداف الدراسة تم طرح عدة تساؤلات وفرضية من اجل التوصل الى اهم الاستنتاجات التي تم التوصل اليها واختتمت الدراسة بجملته من التوصيات من اهمها: تأمين مساكن للنازحين في المدارس لتأهيلها واستعادة الحياة التعليمية فيها، واستخدام استراتيجيات تعليمية لمعالجة مشكلة الانقطاع عن التعليم بما يشمل اساليب التدريس وتكييف المناهج والتركيز على المهارات الاساسية في القراءة والكتابة ولاسيما في المراحل الاساسية الأولى، اعادة بناء المدارس التي هدمت كلياً او تضررت جزئياً، والعمل على تأهيل الطلاب نفسياً عبر مجموعات او قوالب مختصة لتمكين الطلاب من الخروج من الحالة النفسية التي عاشوها خلال الحرب.

الكلمات المفتاحية: الحروب، النزاعات، الصراعات، الأثر النفسي والاجتماعي على المعلم والطالب في اوقات الحروب، الهجرة، النزوح.

Abstract:

The study addressed a very important issue aimed at identifying the impact of wars on the psychological and social situation of teachers and students alike. Decision makers should benefit from the recommendations presented by this study and the rest of the research and studies presented by researchers and those interested in the Ministry of Education and Higher Education to address the effects of wars and conflicts on the situation. The psychological and social aspects of the teacher and student in areas of conflicts، conflicts and wars، and the extent of the impact of wars on the behavior and emotions of the teacher and student. And working to find appropriate solutions and methods that contribute to preserving the stability of the state and keeping it away from entering the fray of wars and conflicts. Then we try to come up with a set of recommendations and solutions that contribute to increasing the ways and means of protecting students and teachers from any external influences that affect the continuation of the educational process in schools and universities. To achieve the objectives of the study، several questions and hypotheses were put forward in order to reach the most important conclusions that were reached، and the study concluded with a sentence. Among the recommendations، the most important of which are: - Providing housing for displaced people in schools to rehabilitate them and restore educational life there، and using educational strategies to address the problem of dropping out of education، including teaching methods، adapting curricula، and focusing on basic reading skills، To address the problem of interruption in education، including teaching methods، adapting curricula، focusing on basic skills in reading and writing، especially in the first basic stages، rebuilding schools that were completely demolished or partially damaged، and working to rehabilitate students psychologically through specialized groups or templates to enable students to get out of school. The psychological state they experienced during the war.

المقدمة:

تتفق الدول في العالم اجمع على اهمية التعليم كونه اداة مهمة للاستقرار المادي والاجتماعي لأفرادها، وبالتالي يضمن لها بقاء اطول في المراحل والصفوف الاولى بين دول العالم، ولاسيما في المجال الاقتصادي والمظاهر الحضارية، اما التعليم في حالة الحروب وعدم الاستقرار فانه يكون ضحية الحروب والصراعات ويفقد اولويته حتى في ضمان السلم والامن في ارجاء المعمورة.

اولا: اهمية الدراسة:

تتمثل اهمية الدراسة في ما يأتي:

- 1- تناولت الدراسة قضية بالغة الاهمية تهدف الى التعرف على أثر الحروب على الوضع النفسي والاجتماعي للمعلم والطالب على حد سواء.
- 2- على صناع القرار الاستفادة من التوصيات التي تقدمها هذه الدراسة وباقي البحوث والدراسات المقدمة من قبل الباحثين والمهتمين في وزارة التربية والتعليم العالي لمعالجة اثار الحروب والنزاعات على الوضع النفسي والاجتماعي للمعلم والطالب في مناطق النزاعات والصراعات والحروب.
- 3- ماهي تبعات وعواقب استعمال المدارس والجامعات للأغراض العسكرية.

ثانياً: اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى البحث في مفهوم أثر الحروب والضغوط النفسية والاجتماعية للمعلم والطالب وما يشكله الموضوع من اهمية اذ مازالت الحروب واثارها السلبية النفسية والاجتماعية على المعلم والطالب مستمرة، والتي جعلت من مهنة ومهمة التعليم صعبة في اوقات الحروب والنزاعات حيث احتلت الحروب مراكز التعليم سواء كانت المدارس والجامعات جعلت منها اماكن مهجورة خالية من الحياة العلمية مقابل تراجع المستوى العلمي للمعلم والطالب نتيجة تلك الحروب والنزاعات والصراعات، الامر الذي حتم علينا وضع حلول ومقترحات ومعالجات لرفع من قيمة التعليم ليؤدي دوره المميز في تحقيق مستويات ومراكز عليا في الازدهار العلمي والمعرفي المنافس لدول العالم المتقدمة من الناحية العلمية.

ثالثاً: مشكلة الدراسة:

اصبحت قضية الحرب والصراع والمواجهة من المشاكل الكبيرة والخطيرة التي يشهدها المجتمع الدولي بسبب الاوضاع التي تشهدها العديد من الدول ولاسيما الدول العربية، فبين الحين والآخر تتعرض الدول العربية باستمرار للحروب والنزاعات التي تؤثر بشكل مباشر على معيشتها وعلى التعليم بشكل خاص، ولذلك ينبغي الاهتمام بالعديد من الاسئلة التالية لزيادة فاعلية توفير الظروف المناسبة للاستقرار في البلاد:

- 1- ماهي الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون نتيجة الحرب في المنطقة العربية.
- 2- ماهي اثار الحروب والصراعات والنزاعات على التعليم.
- 3- التدابير اللازمة للتعامل مع الازمات في اوقات الحرب والصراع.

رابعاً: فرضية الدراسة:

تقوم الدراسة على فرضية مفادها ما يلي: (ان معادلة تحقيق التقدم في المجال التعليم تتطلب تحقيق الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي والابتعاد عن الدخول في معمة الحروب والصراعات التي تنعكس سلباً على المجتمع ذاته قبل انعكاساتها السلبية على المجتمع الدولي عامة).

خامساً: منهجية الدراسة:

ارتأت الباحثة في كتابة هذه الدراسة استخدام المنهج الاستقرائي الوصفي في دراسة أثر الحرب على المعلمين والتلاميذ في علاقتها بالضغوط النفسية والاجتماعية، فالمنهج الوصفي هو الوسيلة الرئيسة لتوصيف تراجع مستوى التلاميذ والمعلمين في التعليم وربط ذلك بالمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي تؤثر على التعليم وتقدمه ومن ثم التعويل على المنهج المستقبلي للتنبؤ بالحلول المحتملة لوقف التدهور في المستوى التعليمي للطالب والمعلم على حد سواء بين ابناء المجتمع العربي بصورة خاصة للدول المعرضة للحروب والنزاعات بصورة مستمرة.

سادساً: هيكلية الدراسة:

في ضوء تحديد مشكلة الدراسة، فضلاً عن فرضيتها الأساسية في مجال تحقيق هدفها توزعت هيكلية الدراسة على مبحثين فضلاً عن مقدمة وخاتمة تتضمن الاستنتاجات والتوصيات.

تناول المبحث الأول الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون نتيجة الحرب في المنطقة العربية، من خلال مطلبين تناول المطلب الأول: الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون والطلاب نتيجة الحرب في المناطق الحرب والنزاع، اما المطلب الثاني فقد سلط الضوء على الضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون والطلاب نتيجة الحرب في المناطق الحرب والصراع. اما المبحث الثاني فقد سلط الضوء على اثار الحروب والصراعات والنزاعات على التعليم من خلال مطلبين تناول المطلب الأول اثار الحرب على التعليم اما المطلب الثاني: التدابير اللازمة للتعامل مع الازمات في اوقات الحرب والصراع.

المبحث الأول: الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون نتيجة الحرب في المنطقة العربية

ينقسم هذا المبحث الى مطلبين تناول المطلب الأول الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون والطلاب نتيجة الحرب في المناطق الحرب والصراع اما المطلب الثاني فقد سلط الضوء على الضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون والطلاب نتيجة الحرب في المناطق الحرب والصراع.

المطلب الأول: الضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها المعلمون والطلاب نتيجة الحرب في المناطق الحرب والنزاع:

لا تقتصر اثار الحروب والصراعات والنزاعات على خصائص المجال الحيوي للدولة بل تطال المجال الحيوي للعائلة وافرادها ويتفاعل معها الجو الاسري ونوع العلاقات اصبح يشكل عنصراً حاسماً في تحديد الاثار النفسية والاجتماعية للحرب على الأطفال، وتترك الحروب بصماتها على تكوين الأسرة ووجودها وتراوح المسالة ما بين انهيار الأسرة وتفككها نتيجة لظروف الحرب وضغوطاتها وما يتبع ذلك على انعكاساتها على توازن الأسرة وتراخيا في القيام بوظائفها النفسية والتربوية والاجتماعية وما يتبعها من تعثر في عملية التنشئة السليمة والنمو السليم

وبين تشتت الأسرة وانفصالها افرادها عن بعضهم البعض لمدة غير معروفة ومن خلال تسرب النزاعات الخفية اليها والطغيان والقلق والتوتر⁽¹⁾.

ان التربية تصبح مهددة بالانهيار التام نتيجة تدني التحصيل العلمي يوما بعد يوم بسبب عدم اكمال اجراءات الامتحانات الرسمية وانعدام التخطيط العلمي والموضوعي وتأثر مستوى المعلم نفسياً وعلمياً واخلاقياً بالحروب والنزاعات وانخفاض ثقة الطالب بالمعلم وابتعد عنه اكثر فاكثر عن امكانية القيام بالمسؤولية التربوية الضخمة المطلوبة منه تجاه الطلاب والمجتمع فضلاً عن التوقف عن التدريس لمدة طويلة حسب انتهاء وقت الحرب والصراعات والنزاعات لأسباب منها ما يعود لتهدم المدارس او للاضطرابات المتعددة والدائمة الامر الذي يؤثر على مستوى الطلاب والمعلم على حد سواء وعلى مستوى تكاملها الشامل لمختلف قطاعات النمو النفسي والعقلي والعاطفي والاخلاقي والاجتماعي والثقافي والفيزيولوجي اي ان الطلاب هم ضحية لما يجري على الساحة الاجتماعية⁽²⁾.

ان اهم العوامل المؤثرة على الاستقرار والتحصيل الدراسي للطلاب هي ما يأتي:

- **العوامل الفردية:** يقصد بها العوامل الجسمية (ضعف البنية الجسمية والصحة بصورة عامة فكثراً ما تكون اضطرابات النمو الجنسي لها أثر في النمو العقلي للطلاب كالانتباه والتركيز فضلاً عن تعب الحواس الا سيما السمع والبصر والعاهات الخلفية وعيوب النطق فكلما تؤثر على التحصيل الدراسي)، اما العوامل النفسية فأنها تؤثر بصورة كاملة على سلوكه وعلاقاته مع الآخرين في حين نجد فقدان الثقة بالنفس والكسل الامر الذي يؤدي الى تراجع في تحصيله الدراسي.
- **العوامل الاسرية:** تنقسم الى قسمين هما ما يأتي:
 - أ- **العوامل الاجتماعية:** حيث تلعب الأسرة دوراً كبيراً في التنشئة الاجتماعية التي تدخل في تكوين الطفل جسدياً وعقلياً ومعرفياً لأنه يتلقى كل معلوماته من أسرته في الوعاء التربوية والتعليمي للطفل والذي من خلاله تتكون شخصية الطفل فردياً واجتماعياً.
 - ب- **العوامل الاقتصادية:** ان ضعف وتردي الوضع الاقتصادي لأسرة الطفل تعد من اهم المشاكل التي تهدد الأسرة ما ينتج عنها عدم توفر الظروف المناسبة لمواصلة التعلم وبالتالي تراجع مستواه التعليمي⁽³⁾.

فضلاً عن ذلك تأثر اخلاقيات الطالب بالحروب من خلال العبث بسجلات العلامات الدراسية بسبب غياب الرقابة من لدن الاساتذة، وخوف الكادر التدريسي من القتل والخطف والاعمال الاخرى، التي يقوم بها الطالب

رويدة رمضان الفقي، الاثار النفسية والاجتماعية والتربوية للحرب على الأطفال، مجلة التربوي /كلية التربية جامعة المرقب، العدد الحادي عشر، 2017، ص 114

كربتين نصار واقع الحرب وانعكاساتها على الطفل، سلسلة الاقارب والطفل في المجتمع الشرقي المعاصر، حالة خاصة الطفل اللبناني، 1991، ص 69

سالم احمد جمعان بافطوم، اثار الحرب اليمنية على الاستقرار الدراسي والسلوكي للأطفال النازحين الى محافظة المهرة، مجلة الاندلس للعلوم

الانسانية والاجتماعية، العدد (32) المجلد (7)، 2020، ص 142.

ضدهم، كما انهم كانوا يتأخرون عن الدوام ويدخنون في الصفوف، واهملوا الدروس، حيث يعاني المدرس من صعوبة في ضبط سلوك الطلاب داخل الصف كما ان تعين المعلمين المبتدئين الذين لا يمتلكون خبرة في مجال التعليم وولم يخضعوا الى دورات تدريبية، او ان قسم منهم لم يحصلوا على شهادات تعليمية بل من حملة الشهادات العامة، الامر الذي أثر على التعليم الامر الذي ادى بدوره الى تراجع مستوى السلوك التربوي والاخلاقي لدى الطلاب، واختفى الضمير المهني لبعض المعلمين والاساتذة جميعها اسباب أثرت بصورة سلبية على المعلم والطالب على حد سواء (4).

كما ان العديد من الطلاب في مناطق النزاع والحروب غير قادرين على الالتحاق بالمدرسة واستكمال تعليمهم لعدة اسابيع بسبب الضرر الذي لحق بالمدارس والمرافق التربوية الاخرى، كما ان بعض الطلاب تعرضوا لإصابات خلال وجودهم بالمدرسة ورءوا طلاب اخرين تعرضوا لإصابات افقدتهم ايديهم او ارجلهم او احدى اعيونهم واصابات في وجوههم، أو مقتلهم في نفس اللحظة وبالتالي تعد المدرسة مكانا خطرا وغير امنا للطلاب في وقت الحرب والنزاع والصراع، كما ان بعض المدرسين يتكون وظائفهم لعدة اسباب تضطر بقية الكوادر العاملة ان تتكيف مع الاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية لطلابهم حيث تعطل الحرب قدرة المدرس على الاداء وفي الوقت نفسه، هنالك تحديات وصعوبات ترتبط بكل دولة من دول العالم ولاسيما الدول المتعرضة للحروب والنزاع والصراع بصورة دائمة (5)، يرتبط توقع الاحداث السيئة في كثير من الاحيان بالشعور الامان والقلق وعدم الثقة في المستقبل ارتباطا وثيقا وتظهر هذه المشاعر في نظرة الأطفال للمستقبل وتوقعاتهم لما هو سيئ الامر الذي يجعلهم في موقف الحذر والترقب والخوف من التغيير (6).

المطلب الثاني: الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون والطلاب نتيجة الحرب في المناطق الحرب والصراع.

تجبر الحروب الأطفال على العيش تجارب مروعة يمكن ان تؤثر بشكل مباشر على حياتهم في المستقبل، حيث يعد الأطفال اكثر عرضة للتأثر وبصورة مباشرة بكموارث الحرب، حيث يكون للأثار الناتجة عن اللجوء والهروب ومشقة الابتعاد عن مناطقهم ومنازلهم الاصلية والانقطاع عن الدراسة والمدارس ونمط حياتهم اليومية، فضلا عن نزوح الأطفال بدون عوائلهم او فقدهم لاحد الابوين قد يتسبب ضغطا اضافيا على الأطفال (7).

ان تأثير وجود القوات في المدارس يمكن ان يعرض الطلاب لخطر الموت، وهم يشهدون حوادث عنف. يمكن ان تعرض السلامة للخطر بسبب وجود اسلحة وذخائر غير متفجرة تؤثر سلبا على نفسية الطلاب والمعلمين، كما

احمد ماجد عبد الرزاق، أثر الحروب الاهلية اللبنانية في التعليم (1975-1989) البحث مستل من رسالة ماجستير، مجلة ديال، العدد الثالث والثمانون، 2020، ص346

اليونسيف، التعليم في خط النار النزاع وحرمان الأطفال من التعليم في الشرق الاوسط، مكتب اليونيسيف الاقليمي لمنطقة الشرق الاوسط وشمال افريقيا، عمان - الاردن، 2014، ص5

عبد الله المجيد، دليل الدعم النفسي والتربوي للأطفال النازحين في ظروف الحروب والكوارث، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ادارة التربية، 2019، ص9

نديم المشمش ترجمة ظافر الطنطاوي، دور الناجين من صدمات الحروب في التعامل مع حالاتهم النفسية الخاصة الحرب على المدنيين في سورية مثلا، 7 المجلد 6 العدد 2016، ص2، 6.

يؤثر تواجد القوات المسلحة في الجامعات والمدارس على تدمير البنية التحتية للمدارس والجامعات وخسارة المواد التعليمية، والأمر الذي يؤدي الى تغيب الطلاب والمعلمين عن المدارس وبالتالي الأمر الذي ينعكس على تدني وتراجع المستوى العلمي للمجتمع وتخلفه وتراجع معدلات النجاح، وتغيب المعلمين عن المدارس الأمر الذي يؤدي الى تسرب الطلاب من المدارس وينقطعوا لمدة غير قصيرة عن الدراسة، وقد ينتقلون الى مدارس اخرى مما يؤدي الى ازدحام مدارس على حساب فراغ مدارس اخرى (8).

ان التأثير العضوي للعنف نتيجة الحروب خطير ويتجلى في شخصية الطفل على المدى الطويل نتيجة تأثيره على نموه العقلي والمعرفي والعاطفي، وهذا لا ينعكس فقط على الصحة الجسدية والنفسية بشكل عام، بل ايضا في امكانية الوفاة وظهور اضطرابات مستدامة ودمار نفسي يحدث لدى الطفل نتيجة العنف والقلق والخوف نتيجة الصراع والحرب في مناطق الصراع، لان ظروف الحرب والعنف والقتل والتدمير والخسائر في الارواح والوضع الاجتماعي والتنقل من مكان الى اخر بحثا عن الامان والامن، ولاسيما في غياب الامل في ان تنتهي الحروب، الأمر الذي يجعلهم مشغولين عن ابناءهم في التفكير بمكان امن ومستقر وتوفير متطلبات العيش الاساسية والخوف من المستقبل والظروف القاسية للجوء والزواج لمكان جديد، كل هذا يجعل الأسرة تعاني بشكل كبير الأمر الذي ينعكس بالسلب على تعليم الأطفال وعدم ذهابهم اليها وتهرب منها (9).

ان ما تقوم به الحرب سيساهم بصورة كبيرة في ارتفاع نسبة الامية والجهل والتخلف والفقر والبطالة، فضلا عن الأثر النفسي الذي تحدثه الحرب على الأطفال الذين فقدوا مدارسهم وكتبهم ومعلميهم وزملائهم (10).

فضلا عن التفكك الاسري وعدم الاستقرار الاسري فكثرة تنقلها يجعل الطالب يلتحق بأكثر من مدرسة الأمر الذي يجعله يضعف انتماءه للمدرسة، والظروف الاقتصادية الصعبة والسيئة التي يمر بها الطلاب في مناطق الحرب والصراع، وغياب المتابعة من قبل الأسرة بسبب انشغالها بتوفير الاحتياجات الأسرة اللازمة (11).

فضلاً عن حرمان الأطفال من الحنان والجو الاسري الهادئ، فان انتشار الخوف والقلق يمكن ان يمنع الأطفال من الاستمرار في التعلم والذهاب الى المدرسة، الأمر الذي لا يتسبب فقط في عواقب نفسية تستمر لعدة سنوات، لكن ايضا ظهور الاكتئاب والشعور بالحزن لدى الأطفال، والخوف والقلق من فقدان الاء والاصدقاء الذي يستمر مع الأطفال اثناء مدة الحرب وبعدها، مما يدفعهم الى عدم ممارسة انشطتهم الاعتيادية من لعب وتلافيه وتعليم وغيرها (12).

غيسيل شميث-مارتن التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، منسقة الدلة الارشادية من اجل حماية المدارس والجامعات من الاستعمال

العسكري اثناء النزاعات المسلحة، 2020، ص 6

احمد شيخاني، الأطفال والحرب الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال خلال الازمات والكوارث، مركز التفكير الحر 2014، ص 151

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، حماية حق التعليم في غزة، 2023، ص 16

عبيد محمد سرور، التهجير وعلاقته بالتسرب الدراسي في ظل الحرب على سورية دراسة ميدانية على اسر مهجرة من الريف الى مدينة دمشق، مجلة

جامعة دمشق للاداب والعلوم الانسانية، المجلد 36، العدد الرابع، 2020، ص 259

اسماء عبد الجبار، الحروب واثارها النفسية على أطفال محافظة ديالى، الكتاب السنوي -المجلد العاشر، 2015، ص 57

ان تعرض الأطفال للصددمات النفسية الناجمة عن الحروب والنزاعات المسلحة والكوارث الاخرى يتزايد يوم بعد يوم خاصة اذا كانت الدولة في حرب مستمرة كل يوم حيث لانزال الصدمة تؤثر على الأطفال تشير الادبيات المتعلقة بالعلاقة بين اثار الحرب والصحة العقلية والنفسية، بان التحول من الصحة الى المرض يمكن ان يؤدي الى تغيير في حياتهم، خاصة في حالات الحرب والنزاع المسلح والاحداث غير المتوقعة والمفاجئة⁽¹³⁾.

المبحث الثاني: اثار الحروب والصراعات والنزاعات على التعليم

المطلب الأول: اثار الحرب على التعليم:

ان الهجمات على المعلمين والطلاب والمدارس والجامعات خلال الحروب والصراعات والنزاعات تعيق التعليم ليس فقط من خلال تعليم المهارات الحياتية الاساسية، ولكن ايضا من خلال تعزيز الاحترام والتسامح، وهي مفهوم مهم لإعادة بناء المجتمع، ويساعد السكان المتأثرون بالصراع والحرب على التخفيف من التأثير النفسي والاجتماعي للصراع والحرب من خلال تشكيل وخلق جوهر الاشياء واستقرارها

وبالتالي تمكّنهم من التغلب على الازمة الناتجة من الحروب والصراعات والنزاعات، حيث يمكن تفسير عدم تحقيق الجودة في التعليم وفق معطيات انعدام الامن والاستقرار بانها علاقة سبب ونتيجة في توفير الامن والاستقرار وفاعلية الضبط الاجتماعي تكون نتيجة وهي استمرار التعليم مع السعي لتحقيق مؤشرات الجودة ولكن انعدام الامن والاستقرار نتيجة الحرب سيقبل من احتمالية تحقيق الجودة المرجوة للتعليم⁽¹⁴⁾.

هناك العديد من التأثيرات التي تؤثر على التعليم في ضوء الحرب والنزاع المسلح ونحن نقف على النقاط التالية:

1. خلال قيام الحرب تتوقف عجلة التعليم بسبب تعذر فتح المدارس والجامعات بسبب انعدام الامن والسلامة.

2. تدمير المرافق التعليمية نتيجة القصف او نتيجة استخدامها لأغراض عسكرية مما يحرم الطلاب من الذهاب الى مدارسهم، وتتعرض الموارد التقنية العينية والكتب والمختبرات والادوات المدرسية وشبكات الاتصالات للنهب والتدمير، مما يقلل من جودة التعليم.

3. استخدام المدارس كماوى نتيجة لقصف منازل المدنيين فانه يعطل استئناف او بدء المدرسة، وكذلك الطلاب والمعلمين واعضاء هيئة التدريس من التهديدات او الاذى الجسدي او النفسي او القلق او الاكتئاب او الصعوبات نتيجة الصدمات التي يتعرضون لها.

4. كما ان تهجير المعلمين وتشريدهم مما يؤدي لنقص الكفاءات التعليمية وتراجع جودة التعليم، التشريد القسري للسكان داخل حدود دولتهم أو خارجها، وهذا يعني تشريد الطلاب والمعلمين وأولياء

فاطمة هاشم قاسم المالكي، اضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقتها بذكاء الأطفال دون سن المدرسة من عمر 4-5 سنوات، دراسات تربوية، العدد الثاني 13

عشر، 2010، ص79

نغم سعدون رحيمة، تأثير النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق، مجلة المستنصرية للدراسات العربية الدولية، المجلد 14، العدد 57، 2017، ص233¹⁴

- الأمر والعاملين بالتعليم بمختلف مراحلهم ووظائفهم، كما ان التعليم يتضرر عندما يُستخدم كأداة للدعاية الحربية أو وسيلة لبث التمييز أو التحريض بين الجماعات المختلفة⁽¹⁵⁾.
5. نقص الاحتياجات الأساسية مثل الغذاء وسوء التغذية يحرم الأطفال من اللعب والتعلم.
6. ان النقص في الامان والحنان لان الأسرة تعيش في حالة من القلق وعدم الاستقرار بسبب اوضاع الحرب بالتالي انشغالهم عن أطفالهم وعدم اعطائهم الاهتمام والعناية الكافية.
7. عدم توافق المسؤوليات مع التقدم في السن لان الأطفال في مناطق النزاع والحرب يضطرون الى تحمل مسؤوليات أكبر من طاقة تحملهم ولاسيما في اوقات الحرب فقد يضطر الطفل الى حمل السلاح او يضطر الى العمل وتحمل مسؤولية أسرته نتيجة فقدان احد الابوي او كلاهما⁽¹⁶⁾.
8. يؤثر تغيير الموقع ونقل الطلاب الى مدارس أخرى سلباً على جو الدراسة واستقبال الدروس بسبب اختلاف الاجواء الدراسية والزلاء الدراسة.
9. لم يتمكن بعض الطلاب من الالتحاق بالمدرسة التي تم نقلهم اليها بسبب البعد الجغرافي عن منازلهم.
10. تعطل التحاق بعض الطلاب بمقاعد الدراسة بسبب اضطراب الاهل الى الاعتماد على ابنائهم في الاعمال المنزلية والمساعدة في القيام بإصلاح منازلهم المتضررة جراء الحروب والنزاع والصراعات.
11. أثر وجود العديد من الطلاب الشهداء سلباً على زملائهم مما خلق حالة من الخوف وأثر على تعليمهم في جو صحي⁽¹⁷⁾.
12. تؤثر الحرب على انعدام تركيز الأطفال على دروسهم في المدرسة، وتجعلهم عدائين، وتخلق عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة لدى الكثير منهم، علاوة على الخوف وانعدام الشعور بالأمان والبكاء والاستيقاظ ليلاً من الكوابيس، وربما ترافق الطفل خاصة في المرحلة الابتدائية تهيؤات معينة. وإذا لم يكن هنالك وعي من الأهل ومتابعة من اختصاصيين قد تؤدي إلى تفاقم الحالات، وربما في بعض الحالات تصل إلى توقف النطق حتى دون سبب عضوي، إنما بعامل نفسي، فضلاً عن إصابة الأطفال بالاكئاب. كذلك فإن هناك شريحة من الأطفال الإناث قد أخرجت من المدارس وتم تزويجهم وصرن أمهات، وتعرض البعض منهم للعنف الجسدي⁽¹⁸⁾.
13. كما تؤدي التداعيات السياسية والأمنية والاقتصادية للحروب والنزاعات الى تعرض المؤسسات التعليمية لحالات التخريب والنهب والسلب، واستهداف الاساتذة والشخصيات العلمية، كما يواجه

اخلاص محمد عبد العي، التعليم والحروب (الانتهاكات والاضرار)، 2024. للمزيد من المعلومات على الرابط الالكتروني الاتي: new-educ.com (الانتهاكات والاضرار) - تعليم جديد

سالم احمد جمعان بافطوم، مصدر سبق ذكره ص 140¹⁶

untitled (mezan.org) اثار العدوان الاسرائيلي في قطاع غزة على العملية التعليمية ص 11 للمزيد من المعلومات على الموقع الالكتروني الاتي: -¹⁷

الان عبد القادر رمو، التأثير المدمر للحرب على تعليم الأطفال، مقال منشور في مجلة سوريا ما انحكت، للمزيد من المعلومات على الرابط الالكتروني SyriaUntold | التأثير المدمر للحرب على تعليم الأطفال | حكاية ما انحكت

الطلبة حالات عدم استقرار نفسي مما يعيق الانتظام في الدراسة والمتابعة والاستمرار فيها، وتدني نوعية التعليم، وربما يدفع السعي الى ترحيل موردي الخدمات التعليمية من القطاع الخاص الى دعم خيارات للسياسات تقيد عملية التعلم، ويحارب الاساتذة والطلاب وغيرهم من العاملين في مجال التعليم⁽¹⁹⁾.

فضلاً عن تأثير العوامل الاقتصادية التي اجبرت العديد من الطلاب على ترك المقاعد الدراسية والالتحاق بعجلة العمل لإعالة أسرهم، وانحسار مهمة التعليم على ما يحتوي الكتاب المعد دون سواه مما تسبب في اغلاق وتقييد وتحجيم عقلية المعلم والطالب معاً، مما ادى الى تمادي المتعلم على المعلم وربما يصل ذلك الى الهدايا ثم الى الرشاوي وفيما بعد الى مرحلة بيع الاسئلة ومن خلال السمسرة، فضلاً عن ان هناك اسباباً اخرى تتعلق بقصور المنهج الدراسي عن مواكبة الحالة الحضارية التي وصلت اليها شعوب العالم وتحسين المنهج الدراسي ابتداءً من قراءة الصف الاول وصولاً الى المرحلة الجامعية وغياب التقنيات الحديثة التي تساعد على قبول المادة، فضلاً عن سوء الادارة ابتداءً من الوزارات وصولاً الى ادارة المدرسة اذ كانت هذه الادارة تخضع تماماً لتوجيه السياسي كما ان المدارس تعاني الاهمال من حيث فقدان المقاعد الدراسية والسبورات بل ان بعض المدارس لا يوجد في صفوفها ابواب⁽²⁰⁾.

المطلب الثاني: التدابير اللازمة للتعامل مع الازمات في اوقات الحرب والصراع

- إن الوصول إلى التعليم الجيد هو حق لكل طفل ويجب أن يكون له الأولوية من قبل صانعي القرار والمناحين. الفتيات، وغيرهن من الأطفال المعرضين للخطر والذين يصعب الوصول إليهم، هم الأكثر عرضة لخطر التخلف عن التعليم والوقوع في خطر التخلف. نتيجة لذلك، يجب على صانعي القرار والمناحين بذل جهد خاص للوصول إلى هؤلاء الأطفال وعدم تركهم فريسة التجنيد والتخلف والظروف الصعبة، ينبغي على جميع أطراف النزاع وقف الهجمات على المدارس وأماكن التعليم. كما يجب عدم إلحاق الأذى بالأطفال وموظفي التعليم ويجب الحفاظ على المدارس كمناطق آمنة للتعليم. ينبغي على الجهات التعليمية في ضمان استلام المعلمين والعاملين في مجال التعليم لرواتبهم حتى يتمكنوا من أداء مهامهم الأساسية ويمكن الأطفال من الاستمرار في حصولهم على التعليم. ينبغي على المجتمع الدولي تقديم الدعم لبرامج التعليم من خلال توفير التمويل الفوري والمرن وعلى المدى الطويل، بما في ذلك دعم الحوافز المالية للمعلمين بينما يستمر البحث عن حلول طويلة الأجل لأزمة انقطاع الرواتب⁽²¹⁾.

انشرح احمد اسماعيل غالب، رؤية مقترحة لإدارة ازمات مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية اثناء الحرب، مجلة الاداب مجلة علمية فصلية

محكمة تعني بالدراسات النفسية والتربوية، العدد الخامس، 2020، ص 123.

²⁰ (irfad.org) للمزيد من المعلومات على الرابط الالكتروني الاتي: <http://irfad.org> التعليم في العراق بين الماضي والحاضر

²¹ يونيسف منظمة الطفولة، عندما يتعطل التعليم تأثير النزاع على التعليم الأطفال في اليمن، 2021، ص 18.

- انشاء وحدة ادارية مستقلة لإدارة الازمات في الادارة العليا تكون مسؤولة بشكل مباشر عن علاج الازمات المتوقعة.
- توفير تدريب وتنظيم ودورات تثقيفية وورشات عمل متخصصة في ادارة الازمات موجهة الى العاملين بالجامعات لزيادة وعيهم بمجال ادارة الازمات في اوقات الحروب والصراعات والازمات.
- وضع تصورات واحتمالات وسيناريوهات وخطط تتوقع حدوث ازمات ومحاولة تطبيق الاجراءات العملية وبحث مدى استعداد الهيأة التربوية والتعليمية لمواجهة الازمات المستقبلية.
- ان عملية مواجهة الازمات التي يمر بها التعليم في اوقات الحرب والصراع والنزاع تحتاج الى ادارة عملية واعية قادرة على مواجهة تلك الازمات وازالة الخطر الناجم عنها، مما يستلزم توافر متطلبات نجاح ادارة الازمات واهمها الاستعداد الدائم لمواجهة الازمات والتنسيق الفعال الناتج عن الانسجام في الفريق والتواجد المستمر، وتفويض السلطة والتأكيد على ضرورة وجود نظام فعال للإنذار المبكر في المؤسسات التعليمية وتبسيط الإجراءات وتسهيلها بما يساعد على التلقائية في التعامل مع موقف الازمة ومعالجته بسرعة ولشكل سليم⁽²²⁾.

الخاتمة:

تعد النزاعات المسلحة والصراعات والحروب من أكثر الأحداث المدمرة والمؤلة التي يمكن أن تشهدها المجتمعات، لأنها تؤثر بشكل كبير على جميع جوانب الحياة ولاسيما على التعليم بصورة خاصة. يعد التعليم حقاً أساسياً لجميع الأطفال، ولكن في زمن الحروب، يتعرض هذا الحق للتهديد والانتهاك، حيث تؤثر النزاعات المسلحة على حقوق الأطفال في التعليم بطرق متعددة ومدمرة، مما يتسبب في تأثير سلبي على مستقبلهم وتنميتهم الشخصية.

وتسبب الصراعات والحروب في ضياع سنوات من الاستثمارات والانجاز في قطاع التعليم، وتعطل التنمية المتحققة من خلاله، فأثر الخوف والحرب وانعدام الامن يتضح من خلال التراجع المستمر في الانجازات التي تتحقق في مجال التعليم، فعملية الذهاب للمدرسة في اوقات الحرب والنزاع او الصراع هي عملية تكون محفوفة بالمخاطر للعديد من الطلاب فقد يكون مجرد التواجد في المدرسة حكماً بالإعدام.

التوصيات:

- 1- التأكيد على نوعية التعليم ولاسيما في المناطق المتحررة من خلال نوعية المواد الدراسية المقدمة للطلاب ومدى قدرتها على تقديم المنفعة العلمية والمهنية لحاضر ومستقبل الطالب وقدرتها على تغيير

يونسف منظمة الطفولة، عندما يتعطل التعليم تأثير النزاع على التعليم الأطفال في اليمن، 2021، مصدر سبق ذكره، ص 18، 22

- اوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، لكي تمتع التعليم بالثقة وتأييد الأسرة والطالب على ضرورة استمرار التعليم ومواصلته بالنسبة لهم.
- 2- تأمين مساكن للنازحين في المدارس لتأهيلها واستعادة الحياة التعليمية فيها.
 - 3- استخدام استراتيجيات تعليمية لمعالجة مشكلة الانقطاع عن التعليم بما يشمل اساليب التدريس وتكييف المناهج والتركيز على المهارات الاساسية في القراءة والكتابة ولاسيما في المراحل الاساسية الاولى.
 - 4- اعادة بناء المدارس التي هدمت كلياً او تضررت جزئياً.
 - 5- العمل على تأهيل الطلاب نفسياً عبر مجموعات او قوالب مختصة لتمكين الطلاب من الخروج من الحالة النفسية التي عاشوها خلال الحرب.
 - 6- تقديم المساعدات العينية للطلاب لاسيما من تضررت منازلهم وفقدوا ادواتهم المدرسية.
 - 7- العمل بسرعة من اجل اعادة الطلاب الى مدارسهم الاصلية فور تأهيلها لاستيعابهم وذلك نظراً للأثار السلبية التي تنعكس على الطلاب الذين ينقلون الى مدارس بديلة.

الهوامش والمراجع:

- 1- رويدة رمضان الفتي، الاثار النفسية والاجتماعية والتربوية للحرب على الأطفال، مجلة التربوي /كلية التربية جامعة المرقب، العدد الحادي عشر، 2017، ص114.
- 2- كريتين نصارو اقع الحرب وانعكاساتها على الطفل، سلسلة الاقارب والطفل في المجتمع الشرقي المعاصر، حالة خاصة الطفل اللبناني، 1991، ص69.
- 3- سالم احمد جمعان بافطوم، اثار الحرب اليمنية على الاستقرار الدراسي والسلوكي للأطفال النازحين الى محافظة المهرة، مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (32) المجلد (7)، 2020، ص142.
- 4- احمد ماجد عبد الرزاق، أثر الحروب الاهلية اللبنانية في التعليم (1975-1989) البحث مستل من رسالة ماجستير، مجلة ديالى، العدد الثالث والثمانون، 2020، ص346.
- 5- اليونيسيف، التعليم في خط النار النزاع وحرمان الأطفال من التعليم في الشرق الاوسط، مكتب اليونيسيف الاقليمي لمنطقة الشرق الاوسط وشمال افريقيا، عمان -الأردن، 2014، ص5.
- 6- عبد الله المجيدل، دليل الدعم النفسي والتربوي للأطفال النازحين في ظروف الحروب والكوارث، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ادارة التربية، 2019، ص9.
- 7- نديم المشمش ترجمة ظافر الطنطاوي، دور الناجين من صدمات الحروب في التعامل مع حالاتهم النفسية الخاصة الحرب على المدنيين في سورية مثالا، المجلد 6 العدد 2، 2016، ص6.
- 8- غيسيلاشميت-مارتن التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، منسقة الادلة الارشادية من اجل حماية المدارس والجامعات من الاستعمال العسكري اثناء النزاعات المسلحة، 2020، ص6.
- 9- احمد شيخاني، الأطفال والحرب الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال خلال الازمات والكوارث، مركز التفكير الحر، 2014، ص151.

- 10- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، حماية حق التعليم في غزة، 2023، ص16.
- 11- عبيد محمد سرور، التهجير وعلاقته بالتسرب الدراسي في ظل الحرب على سورية دراسة ميدانية على اسر مهجرة من الريف الى مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية، المجلد 36، العدد الرابع، 2020، ص259.
- 12- اسماء عبد الجبار، الحروب واثارها النفسية على أطفال محافظة ديالى، الكتاب السنوي -المجلد العاشر، 2015، ص57.
- 13- فاطمة هاشم قاسم المالكي، اضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقتها بذكاء الأطفال دون سن المدرسة من عمر 4-5 سنوات، دراسات تربوية، العدد الثاني عشر، 2010، ص79.
- 14- نغم سعدون رحيمة، تأثير النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق، مجلة المستنصرية للدراسات العربية الدولية، المجلد 14، العدد 2017، ص57-233.
- 15- اخلاص محمد عبد الحي، التعليم والحروب (الانتهاكات والاضرار)، 2024 للمزيد من المعلومات على الرابط الالكتروني الاتي: [التعليم والحروب \(الانتهاكات والاضرار\) - تعليم جديد \(new-educ.com\)](http://new-educ.com)
- 16- سالم احمد جمعان بافطوم، مصدر سبق ذكره ص140
- 17- اثار العدوان الاسرائيلي في قطاع غزة على العملية التعليمية ص11 للمزيد من المعلومات على الموقع الالكتروني الاتي: [untitled \(mezan.org\)](http://untitled(mezan.org))
- 18- الان عبد القادر رمو، التأثير المدمر للحرب على تعليم الأطفال، مقال منشور في مجلة سوريا ما انحكت، للمزيد من المعلومات على الرابط الالكتروني: [التأثير المدمر للحرب على تعليم الأطفال | حكاية ما انحكت SyriaUntold](http://SyriaUntold)
- 19- انشراح احمد اسماعيل غالب، رؤية مقترحة لإدارة ازمات مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية اثناء الحرب، مجلة الآداب مجلة علمية فصلية محكمة تعني بالدراسات النفسية والتربوية، العدد الخامس، 2020، ص123.
- 20- للمزيد من المعلومات على الرابط الالكتروني الاتي: [التعليم في العراق بين الماضي والحاضر \(irfad.org\)](http://irfad.org)
- 21- يونيسف منظمة الطفولة، عندما يتعطل التعليم تأثير النزاع على التعليم الأطفال في اليمن، 2021، ص18.
- 22- يونيسف منظمة الطفولة، عندما يتعطل التعليم تأثير النزاع على التعليم الأطفال في اليمن، 2021، مصدر سبق ذكره، ص18.

عنوان الورقة البحثية: التحديات المهنية والضغوط النفسية والاجتماعية التي يواجهها المعلمون الفلسطينيون: دراسة حالة
Professional and Psychosocial Challenges of Palestinian Teachers: A Case Study"

د. شيرين عدنان إسماعيل حشايكة
التعلم والتعليم/ القيادة والإدارة التربوية - وزارة التربية والتعليم العالي/فلسطين
السيرة الذاتية:



الباحثة شيرين عدنان إسماعيل حشايكة، باحثة في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، أعمل حالياً: مديرة مدرسة ثانوية في مديرية نابلس. حاصلة على: بكالوريوس في اللغة الفرنسية وآدابها، وماجستير في الإدارة التربوية، والدبلوم المتخصص في القيادة التربوية، ودكتوراه في التعلم والتعليم/ العلوم التربوية. فزت في العديد من الجوائز والمسابقات البحثية والتربوية منها: جائزة المدرسة الدولية ISA: عام 2017، ومسابقة البحث العلمي: هيئة تطوير مهنة التعليم- وزارة التربية والتعليم في العام 2017 والعام 2022. شاركت في بعض المؤتمرات المحلية والدولية افتراضياً ووجاهياً منها: مؤتمر كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية عام 2020، المؤتمر العلمي الدولي الأول والثاني للعلوم التربوية والإنسانية/ أكاديمية ريمار عام 2021، 2022، مؤتمرات وزارة التربية والتعليم العالي في مسابقات البحث العلمي عام 2017، 2019، 2021، 2022. ناشرة للعديد من الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية في مجالات علمية مرموقة وموجودة على موقعي الإلكتروني الخاص <https://orcid.org/0000-0002-9448-9796>.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف التحديات المهنية والنفسية والاجتماعية التي يواجهها المعلمون الفلسطينيون في مدينة نابلس في السياق السياسي الحالي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج النوعي بالاعتماد على دراسة الحالة، وتم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة مع عشرين معلمة في إحدى المدارس الثانوية في مدينة نابلس، بالإضافة إلى الملاحظات اليومية في الفصول الدراسية. وأظهرت الدراسة أربعة مواضيع رئيسية: قضايا معاصرة وآليات دعم المعلمين، والتحديات النفسية، والضغوط المجتمعية، والتحديات المالية. وقد أظهرت النتائج معاناة المعلمين من مستويات عالية من الضغط والإرهاق بسبب الأوضاع السياسية، وعدم الاستقرار المالي الناتج عن تأخر دفع الرواتب ونقص الموارد التعليمية، مما أثر سلباً على قدرتهم على تقديم تعليم ذو جودة عالية. وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بضرورة إجراء تدخلات لدعم المعلمين مثل تدريب المعلمين على إدارة الضغط وتعزيز القدرة على التكيف، ودفع الرواتب في الوقت المناسب للتخفيف من الإجهاد المالي، والاستثمار في الموارد التي تعزز التعليم الفعال وتعزز البيئة التعليمية الإيجابية. ومن خلال تبني هذه الإجراءات، يمكن للمعلمين الفلسطينيين أن يساهموا بشكل كبير في العملية التعليمية، وتعزيز الرفاهية في سياق المناخ الاجتماعي السياسي في فلسطين.

الكلمات المفتاحية: التحديات، الضغوط، المعلمون.

Professional and Psychosocial Challenges of Palestinian Teachers: A Case Study"

Abstract:

The aim of the study was to investigate the professional and psychosocial challenges confronted by Palestinian teachers in Nablus within the current political context. The research involving semi-structured interviews , using a case study approach, method was qualitative and classroom observations with twenty female secondary school teachers. The research highlighted four significant themes: Contemporary issues and essential support structures for societal pressures on teachers and financial , psychological challenges, Palestinian teachers The findings showed that teachers experienced high levels of stress and burnout challenges. and a , financial instability caused by irregular salary payments, because of political context which negatively impacted their ability to provide quality , shortage of teaching resources such as stress , the study suggests interventions to support teachers, education. As a result consistent and timely salary payments to alleviate , management and resilience training and investing in resources that facilitate effective teaching and promote a , financial stress Palestinian teachers can make a , positive learning environment. By taking these steps significant contribution to the educational process and enhance well-being in the context of Palestine's socio-political climate.

teachers, pressures, Key words: challenges

Introduction

and strong ‘emotional resilience’. The field of teaching demands subject-matter expertise but they ‘interpersonal skills. Teachers hold a pivotal role in shaping the future of societies often face obstacles that hinder effectiveness and well-being. These challenges can be the ‘amplified in regions experiencing political instability and economic hardships. Over time role of teachers has evolved alongside the educational process. They assume various essential and planners. These ‘designers’, mentors’, guides’, facilitators’, such as lecturers’, roles (2000). To ‘2010; Hargreaves’, multifaceted roles make their task quite challenging (Day & Gu teachers should have access to a ‘perform their duties and enhance the educational process which allows them to prioritize the ultimate objective of serving ‘decent standard of living the student. This is the core of the educational process. Teachers worldwide are dealing with according to information ‘and wars’, conflicts’, huge challenges due to political tensions provided by UNESCO (2017). This has a major impact on their professional environment and well-being; particularly significant is the issue of security and personal safety since teachers often work in volatile areas where they are at direct risk from armed conflicts and violence (2017). Such hazards do not only threaten their physical integrity but also hamper ‘(UNESCO the displacement of teachers and ‘their ability to provide quality education. In addition students because of the war disrupts schooling and complicates efforts for continuity (2020). Many staff and students who have been exposed to violence and instability ‘(UNHCR ‘are suffering from mental health challenges because of the trauma they have gone through which is not recognized by the authorities. The World Health Organization states that scarcity of resources remains a major issue where schools do not have enough materials such as books or laboratories because most conflicts happen in rural areas where there is no infrastructure hence further disrupting effective teaching and learning processes (World ‘development ‘2018). This shows that there should be comprehensive support systems that include ‘Bank and ‘continuous professional development’, but are not limited to mental healthcare sustainable educational policies so that teachers may be able to perform their duty of bringing up future generations in difficult times. Teachers in Palestine face numerous hurdles that greatly affect both their careers and the standard of learning they provide. Financial strains with irregular payment schedules undermining their ‘are enormous since they are paid poorly (2020). Political instability exacerbates these ‘financial stability and motivation (UNESCO and ‘safety’, creating a precarious environment that affects school operations ‘difficulties as ‘2017). Resource constraints further strain their efforts ‘educational policies (UNESCO and infrastructure due to political and ‘textbooks’, schools often lack adequate supplies as both teachers ‘2021). The psychological toll is profound ‘economic restrictions (UNICEF ‘and students cope with stress and trauma from living in a conflict-affected region necessitating comprehensive support for mental health and well-being (World Health striving ‘Palestinian teachers remain resilient’, 2021). Despite these challenges ‘Organization thereby playing a crucial role in the ‘to educate and empower their students amidst adversity future of Palestinian society.

Theoretical Framework:

Literature review

‘empathy with the students’. The job of a teacher is not easy and requires strong emotions and knowledge in one’s field. The teachers in Palestine under Israeli occupation go through a which are made worse by political instability and economic hardships. These ‘lot of challenges problems hinder them from providing good-quality education and also supporting the ‘students’ welfare during hard times. According to the Maslow Hierarchy of Needs (Huitt ‘it is clear that in order to improve Palestinian teachers’ motivation and job satisfaction’, 2007) and financial stability must be met. Herzberg’s Two-‘belonging’, their basic needs for safety Factor Theory similarly emphasizes the significance of both motivators—like chances for

professional growth—and hygiene factors—like a good wage and working conditions—in 2017). ‹Shahwan & Maude›creating a positive work environment (Alshmemri ‹Vygotsky’s sociocultural theory underscores the significance of social context›Moreover and educational resources in promoting cognitive development and effective ‹culture 2017). This implies that there should be sufficient ‹teaching methods (Marginson & Dang funds as well as supportive educational policies that can enable Palestinian teachers to operate under challenging conditions. Guy-Evan (2020) notes that Bronfenbrenner’s ecological systems theory provides a model for understanding how individuals within their such as the Israeli ‹environments are affected by political and socioeconomic circumstances inside their environmental systems. It emphasizes how crucial it is to promote ‹occupation educational rights in the larger sociopolitical framework in order to foster circumstances that are conducive to learning. We will examine the difficulties and challenges that Palestinian emphasizing the ‹teachers encounter while living under Israeli occupation in this setting significance of these ideas in comprehending their needs and experiences.

Professional Challenges:

economic ‹ Palestinian teachers operate within a context marked by socio-political tensions and an often-unstable educational infrastructure. The ongoing conflict and ‹difficulties which can ‹political unrest in the region create an environment of uncertainty and stress significantly impact teachers' professional lives and personal well-being. According to a report teachers in conflict zones frequently deal with disrupted school ‹by UNESCO (2020) and limited access to teaching resources. These ‹ damaged educational facilities›schedules disruptions not only affect the delivery of education but also contribute to a sense of instability and insecurity among teachers and students alike. The educational system itself requiring teachers to cover ‹poses additional challenges. The curricula are often demanding which can be particularly difficult under ‹extensive material within limited time frames unstable conditions. Teachers must adapt their teaching strategies to meet high academic standards despite these constraints. The pressure to perform and achieve academic goals in such an environment can be overwhelming and contribute to high levels of stress and burnout. Economic difficulties further exacerbate the professional challenges faced by characterized by irregular or delayed salary ‹teachers. The financial instability in the region affects teachers' ability to sustain their livelihoods. A study by the World Bank ‹payments (2021) highlights that economic instability has a direct impact on the morale and motivation as financial stress can lead to decreased job satisfaction and effectiveness. ‹of teachers the lack of sufficient resources is a persistent issue.›Moreover ‹ lacking essential teaching materials›Many schools in Palestine are under-resourced and infrastructure. This scarcity forces teachers to be resourceful and ‹technological tools often spend their own money to provide basic supplies for their classrooms. The inadequacy of resources can hinder the quality of education and limit teachers' ability to implement teachers in Palestine often face ‹effective teaching practices. In addition to these challenges administrative and bureaucratic hurdles. Educational policies and regulations can sometimes be rigid and not responsive to the unique needs of teachers working in conflict zones. This can create additional layers of complexity and frustration for teachers who are already dealing 2017).›with numerous other challenges (Kelcey

Psychological Pressures

damage ‹ The ongoing conflict and political unrest in the region cause disruptions to schools and limit access to teaching. These factors not only affect the delivery ‹educational facilities of education but also contribute to a sense of instability and insecurity among teachers and the demanding curricula require teachers to cover extensive material ‹students. In addition which can be especially challenging under unstable conditions. ‹within limited time frames

‘ teachers must adapt their teaching strategies to meet high academic standards. Accordingly, which can be overwhelming and contribute to high levels of stress burnout (Vermote Van & Beyers 2023). Aelterman Vansteenkiste also affect teachers' ability to, such as irregular or delayed salary payments. Difficulties a lack of sufficient, and motivation. Furthermore, sustain their livelihoods and lower morale hinders the quality, including essential teaching materials and technological tools, resources rigid, of education and teachers' ability to implement effective teaching practices. Lastly educational policies and regulations create additional complexity and frustration for which impact their effectiveness in the classroom. Amid the current political, teachers Palestinian teachers endure ongoing political and economic pressures imposed by, context particularly following escalated, Israeli occupation policies. These pressures have intensified, and subsequent escalations. These conditions directly impact teachers' financial situations making it increasingly difficult for them to meet their basic needs and support their families amidst unpredictable and continuous increases in living costs. This situation underscores the urgent need for sustainable solutions to support Palestinian teachers.

Social pressures

Palestinian teachers face numerous challenges as a result of social pressure. The role of a teacher in Palestinian society and how it is viewed by people have significantly changed over being honored and respected for, teachers occupied a high position, time. In ancient times their contribution towards the development of young people. They were esteemed highly in all functions of society and were seen as opinion leaders within different communities. these privileges have been stripped away in the last few years. The public's, However perception of this profession decreased with the opening up of communities as well as which place more, modernization in the field of education. Modern educational systems have also played a part in bringing down, emphasis on student rights than those of teachers, their status. Many argue that such policies undermine traditional authority structures (2020). In, thereby eroding respect for teachers among other members of staff (BalyerÖzcan Palestinian teachers have many problems brought on by the complicated, addition (2022). The decline in societal respect and added hardships, sociopolitical condition (UNESCO create social pressures that greatly interfere with their work as well as their lives as individuals. Such stress needs to be addressed so as to bring back the honor and backing that these difficulties are, are essential for effective service delivery by teachers. Furthermore thus making it, aggravated by adverse economic and political environments within Palestine even harder for teachers to maintain their professional commitment and personal well-being (2022). (UNESCO

Financial Challenges

Another challenge for teachers in Palestine is financial instability. When their salaries are paid it makes things hard professionally and also has negative effects on them. irregularly or late the financial crises experienced by the Palestinian, According to the World Bank (2021) including teachers. In, Authority have resulted in irregular payments to public sector workers this kind of uncertainty about money affects not only how much one can earn but, addition which may lead to anxiety and make someone unable to concentrate, also causes some stress (2021)., on his or her duties as a teacher (Casinal & Ancho

The Palestinian teachers in Nablus and across Palestine have been increasingly resorting to strikes and protests in recent years to demand improvements in their financial conditions and and, bonuses, rightful financial entitlements. These demands include salary increases driven by the significant financial challenges they face due to frequent, improved basic pay (2022)., salary delays and instability (International Crisis Group

Palestinian teachers endure ongoing political and economic pressures imposed by Israeli occupation policies. These conditions directly impact teachers' making it increasingly difficult for them to meet their basic needs and financial situations support their families amidst unpredictable and continuous increases in living expenses. This situation underscores the urgent need for sustainable solutions to support Palestinian teachers. This support should address financial stability by ensuring timely and improved salary payments and should also tackle political pressures to achieve stability in the region (2022). (Palestinian Central Bureau of Statistics

Previous studies

Teachers have been dealing with problems both professional and psychosocial for a long and these issues have been transformed by the evolving global and educational contexts into subjects of continuous research. For instance Kyriacou (1987) and Travers & Cooper (1996) revealed that there was an elevated level of stress among teachers due to demands from workloads and scarce resources; however laid down some basic understandings about these issues. Teaching profession-related modern-day problems have also been deeply investigated through recent studies. For Turner and Christensen (2021) explored high-pressure emotional labor experienced by educators without support mechanisms leading to increased rates of burnout and low job financial irregularity is an ongoing concern for many regions hit by dissatisfaction. Meanwhile conflicts. In their study on the impact of insecurity related to non-regular salary payments on (2022) noted that this undermines teaching efficacy. Kim et al. anxiety levels felt by teachers This further builds on previous research conducted by Dinham and Scott (1998) who indicated societal money worries as key causes of tension between instructors at schools. Moreover expectations and cultural pressures also affect teachers greatly; a case in point is found in where it was evident that such demands resulted into emotional fatigue alongside reduced capability. The view is shared with Hargreaves (2000).

Methodology and Procedures

Problem Statement

face significant and more broadly across Palestine, Palestinian teachers in Nablus and professional challenges due to the harsh socio-political and social-psychological including political instability, economic conditions they endure. These adverse circumstances and the lack of educational resources, irregular salary payments, economic hardships and decreased job burnout contribute to high levels of stress, overarching political climate, dissatisfaction. Recent studies highlight the significant impact of conflict on teachers' well-being, emphasizing that teachers in conflict zones face a range of stressors that affect their physical and economic survival needs, including traumatic experiences and emotional health, social the scarcity of resources (2015). Additionally, the lack of professional support (Burns & Lawrie leading to lower motivation and infrastructure further exacerbates these challenges the current study seeks to increased burnout. While these challenges are widely recognized delve deeper into the lived experiences of these teachers by exploring their thoughts and thereby expressing these challenges in a profound manner. This approach focuses on emotions rather than on gaining insights from their educational experiences and professional expertise the research aims to offer a nuanced, relying solely on theoretical perspectives. By doing so helping to develop effective interventions and policies to understanding of their struggles enhance their well-being and professional capacity in such challenging environments. To a qualitative methodology was employed in collecting and analyzing the data, achieve this aligning with the current case study to interpret the teachers' feelings and thoughts in depth. Addressing these issues is critical for improving the quality of education and ensuring the (2016), sustainability of educational systems in conflict-affected areas (Harris et al.

The significance of the study

The study is significant since it takes a comprehensive look at many challenges faced by Palestine. It brings to light the particular complexities that affect these 'teachers in Nablus and professional stress emanating ' social' teachers' effectiveness as a result of psychological from political instability coupled with economic difficulties. Being aware of these issues is vital for developing targeted interventions and policies aimed at improving teachers' well-being and professional satisfaction. The insights gained from this study can inform the creation of supportive educational environments that enable teachers to thrive despite adverse the study contributes valuable data to the broader discourse on 'conditions. Additionally highlighting the need for systemic ' 2020) Samuels' Jones' education in conflict zones (Hamad changes to support teachers in such contexts.

Objectives of the study

and professional ' social' The main objectives of this study are to explore the psychological challenges faced by Palestinian teachers in Nablus due to socio-political tensions and the study aims to identify the impact of these political 'economic hardships. Additionally tensions and economic hardships on the well-being of Palestinian teachers and their ability to the study seeks to provide recommendations based on the 'provide quality education. Lastly train teachers in adaptive 'findings to enhance professional development programs and improve their financial conditions to ensure a better educational environment.' strategies

Terminology of study

"challenges" 'Challenges (Terminological definition): In the context of educational research refer to many difficulties and hindrances that teachers face within their professional roles that 2020) ' well-being as well as job satisfaction (Viac & Fraser' may affect their effectiveness "challenges" refer to the 'Challenges (Operational definition): In the context of this study and professional difficulties faced by Palestinian teachers. These ' social' various psychological ' and decreased job satisfaction resulting from socio-political tensions' burnout' include stress and the overall ' lack of educational resources' irregular salary payments' economic hardships and their capacity 'political climate. These challenges have an effect on teachers' well-being to provide quality education.

Limitations of the study

Human limits: Palestinian teachers who teach at governmental schools including teachers at all levels of education who are working within these school systems.

Spatial limits: The location of the study is a government secondary school for girls in Nablus in and 'the Palestinian. This is the sole location where all of the activities of the study occurred therefore defined the location contexts of the study.

Temporal limits: The study limits its focus at the second semester of the 2023-2024 academic which is in the month of April. 'year

and professional ' social' Subject limits: This study focuses on exploring the psychological challenges encountered by Palestinian teachers.

Questions of the study

How do political tensions and economic hardships impact the psychological well-being of Palestinian teachers?

and how do these affect their 'What social challenges do Palestinian teachers face professional lives?

affect the professional ' particularly irregular salary payments' How does economic instability experiences of teachers in Palestine?

How does the lack of sufficient educational resources hinder Palestinian teachers from providing effective instruction?

Research Methodology: Case Study

The methodology employed in this study is a case study approach. The study focuses on and professional challenges faced by Palestinian teachers • social•exploring the psychological in Nablus. The details of collecting and analyzing data are as follows:

Permission and Consent:

Permission: Permission has been obtained from the Directorate of Education in Nablus to and communication was initiated with the school administration to •conduct the study present the research objectives and engage with the teachers for the study.

Informed Consent: Each participant provided informed consent before the study began. They and benefits. Participants • potential risks• procedures•were briefed on the study's purpose were assured of their right to withdraw at any time without consequences.

Sampling: The sample comprised 20 teachers selected to represent a diverse range of and residential areas within Nablus. This diversity aimed to capture • qualifications•specialties a broad spectrum of experiences and perspectives among Palestinian teachers.

Data Collection:

these interviews • Semi-Structured Interviews: Conducted individually with each teacher were designed to be flexible yet focused on predetermined themes such as professional and the impact of socio-political factors on teaching. • coping strategies•challenges daily • Daily Classroom Observations: Over a period of approximately one month (April 2024) • interactions with students•observations were conducted to document teaching practices and the overall classroom environment. Detailed field notes were taken to capture both verbal and non-verbal behaviors.

Confidentiality and Anonymity:

Confidentiality: Participants were assured that their responses would remain confidential and that their identities would be protected. Pseudonyms were used in all written reports and publications to anonymize participants.

Anonymity: The use of pseudonyms ensured that no participant could be identified.

Application in Practice:

the researcher liaised with school officials to gain access • Preparation: Prior to data collection and establish rapport. Consent forms were carefully prepared in Arabic and explained to potential participants to ensure full comprehension and voluntary participation.

private settings within the school • Data Collection: Interviews were conducted in quiet premises to ensure confidentiality and minimize interruptions. Observations were carried out with minimal disruption to ongoing activities. •during regular school hours and analyzed systematically. The researcher used • coded•

Analysis: Data were transcribed the qualitative analysis to manage and categorize the data efficiently.

Reporting: Findings were reported using pseudonyms and presented in a structured format that reflected the diversity of participants' experiences while protecting their identities.

providing • This detailed approach ensured rigorous data collection and analysis comprehensive insights into the challenges faced by Palestinian teachers in Nablus and informing potential interventions and policy recommendations.

Data Analysis: Thematic Analysis

and report patterns • analyze• Thematic analysis is a qualitative method used to identify thematic •(themes) within data. In the study focusing on Palestinian teachers in Nablus analysis was employed to systematically organize and interpret qualitative data collected from semi-structured interviews and daily classroom observations. Thematic analysis entails enabling • thus• and reporting patterns (themes) within the information• analyzing•identifying •a thorough investigation of the experiences and views of the participants (Braun & Clarke 2012).

Steps in Thematic Analysis:

all interview transcripts and observation notes were read and 'Data Familiarization: Initially re-read to become familiar with the data. This step helped in identifying initial ideas and patterns.

Generating Initial Codes: Codes were generated to label segments of data that were relevant to the research questions and objectives. This involved marking meaningful segments related and socio-political impacts. 'coping strategies' to challenges

Searching for Themes: Codes were then grouped together to form potential themes. This step involved organizing codes into broader categories based on their similarities and relevance to the research focus.

Reviewing Themes: Themes were reviewed to ensure they accurately represented the coded data and were coherent in relation to the research questions. This iterative process involved refining and defining each theme.

Defining and Naming Themes: Each identified theme was clearly defined and named to reflect its essence and significance within the data. This step aimed to capture the main ideas emerging from the teachers' experiences.

integrating quotations ' the thematic analysis was written up' Writing the Analysis: Finally and examples from the data to illustrate each theme. This narrative provided a comprehensive supported by direct 'understanding of the challenges faced by Palestinian teachers in Nablus evidence from interviews and observations.

this study seeks to 'By adhering to Braun and Clarke's (2012) guidelines for thematic analysis offer a detailed exploration of the qualitative data and deduce meaningful conclusions that resonate with the experiences of the participants. This approach aligns with the qualitative providing a structured yet flexible framework to systematically analyze 'nature of the study and interpret the rich qualitative data collected from the study participants.

Findings and discussion

The current study explored the challenges encountered by twenty secondary female school the ' Palestine. Through in-depth interviews and classroom observations'teachers in Nablus ' resource limitations'research highlighted significant themes such as workload management and the availability of professional support. ' institutional pressures'student diversity Thematic analysis of qualitative data provided insights into how these factors interplay to impact the teachers' experiences and effectiveness in their education. The findings were categorized into four main themes and further divided into several sub-themes to provide a detailed understanding of the issues faced by teachers. Each individual theme will be illustrating the specific challenges and their 'discussed within the Palestinian context implications for educators in Nablus as follows:

Main Theme: Contemporary issues and essential support structures for Palestinian teachers

Branch 1: Workload Management and Resource Constraints

administrative 'Managing Multiple Responsibilities: Teachers handle curriculum delivery often under time constraints.' and paperwork'tasks and paperwork. There never ' administrative tasks' "I find myself juggling between teaching " said Muna highlighting the immense pressure faced by teachers.'seems to be enough time Technology Integration and Resource Limitations: Inadequate resources and outdated technology hinder effective teaching practices.

"Our school lacks modern technology and adequate resources. We're constantly struggling to meet educational standards" shared Lana.

teachers confront formidable challenges related to workload 'In the Palestinian context management and resource constraints. The daily demands of teaching are compounded by and ' technological tools'severe shortages in essential resources like educational materials infrastructure. This scarcity significantly hampers teachers' ability to prepare lessons

2021). As a result, and develop professionally (Ertürk, 2021). Palestinian educators must navigate these obstacles while striving to deliver quality education under difficult circumstances. Addressing these challenges necessitates targeted support and improved resource allocation. Efforts should focus on providing educators with resources and facilities to facilitate effective teaching practices. Technology, adequate materials, and facilities to facilitate effective teaching practices. Enhancing these resources not only alleviates immediate burdens on teachers but also enhances educational outcomes and overall school performance in Palestinian schools. By addressing these foundational issues, stakeholders can empower teachers to better meet the diverse educational needs of Palestinian students and foster a more conducive learning environment.

Branch 2: Addressing Student Diversity and Individualized Learning Needs

Catering to Diverse Learning Styles: Teachers adapt teaching strategies to meet varying student abilities and preferences.

"Every student learns differently. I have to constantly adapt my teaching methods to cater to their individual needs," said Manal.

Managing Behavioral Diversity: Balancing different student behaviors to foster inclusive environments.

"Managing a classroom with diverse behaviors is challenging. It's about finding ways to create an inclusive environment for all students," shared another teacher.

Addressing student diversity and individualized learning needs requires educators to adapt teaching and learning styles, abilities, and teaching methods to accommodate a wide range of backgrounds (Watson, 2009). Palestinian teachers employ strategies such as differentiated instruction and peer tutoring to personalize learning experiences and create inclusive classrooms. These approaches aim to overcome resource limitations and support every student's academic growth effectively across Palestine.

Branch 3: Institutional Pressures and Professional Support

Navigating Administrative Expectations: Pressure from school administrators impacts how teachers teach and how happy they are with their jobs.

"The pressure from school leaders is a lot. It changes how we teach and makes our job less enjoyable," said Leena.

Enhancing Support and Development: Access to training and support networks is very important for teachers to do their jobs well.

"Training and having a support system are really important. They help us do our jobs better and stay motivated," said Fathiya.

Teachers grapple with substantial institutional pressures stemming from curriculum demands, administrative expectations, and socio-political challenges, which impact their teaching practices and workload management. These pressures coincide with varying degrees of professional support, including access to training and mentoring aimed at improving teaching effectiveness and overall well-being (Nurunnabi, 2015). Balancing these challenges and enhancing support systems are crucial for sustaining teacher motivation and resilience in Palestinian educational settings (Alam et al., 2020; UNESCO, 2019).

Main Theme: Psychological Challenges

Branch 1: Psychological and Emotional Strain

Impact of Political Environment: Teachers experience stress due to volatile political and security conditions.

"The constant political and security changes make teaching very stressful," said Aisha.

Lack of Psychological Support: Absence of mental health programs and counseling services adds to psychological burdens.

"We don't have enough mental health support or counseling. It makes handling the stress
" shared another teacher. even harder

Social Isolation and Emotional Exhaustion: Challenging work environments and a lack of
support networks contribute to emotional strain.

" "The tough work environment and lack of support make us feel isolated and exhausted
noted Manal.

Palestinian teachers endure significant psychological strain due to ongoing socio-political
leading to emotional exhaustion and anxiety (Massad challenges and conflict-related trauma
2016). Limited institutional support for mental health exacerbates these issues. & Khammash
Strategies like peer support networks and counseling are vital for building resilience.
systemic changes are needed to prioritize teacher well-being and integrate mental. However
health support into educational policies effectively. Addressing these challenges is crucial for
sustaining teacher effectiveness and improving educational outcomes in Palestine.

Branch 2: Professional Development and Institutional Support

Limited Resources and Support: Institutional pressures to excel without sufficient resources
affect teacher well-being.

"We're expected to do so much without the resources we need. It's really affecting our well-
" said Sawsan. being

Need for Resilience-building Strategies: Developing resilience through targeted strategies is
essential for coping with psychological pressures.

" mentioned another teacher. "We need ways to build resilience to handle the stress better
Coping with Stress: Effective coping mechanisms are crucial for sustaining motivation despite
challenging circumstances.

" stated Majida. "Finding good ways to cope with stress is key to staying motivated
yet Professional development and institutional support are critical for Palestinian teachers
often limited in availability and effectiveness due to resource constraints and the socio-
and career mentorship political environment. Teachers face challenges accessing training
impacting their ability to improve teaching practices and adapt advancement opportunities
2022). Institutional support & Lebe Pullen Smith to evolving educational needs (Fairman
and a supportive framework that enhances guidance is crucial for providing resources
professional growth and job satisfaction. Efforts to strengthen professional development and
institutional support are essential to empower teachers and improve overall educational
quality in Palestine.

Main Theme: Societal Pressures on Teachers:

Branch 1: Community Support Deficiency

Lack of Recognition and Appreciation: Teachers feel undervalued and lack community
recognition.

" said "We often feel like our hard work isn't recognized or appreciated by the community
Lama.

Limited Resources and Funding: Insufficient funding affects educational quality.

" shared Maryam. it's tough to provide quality education. "Without enough funds
Community Expectations: Pressure to meet community expectations without adequate
support.

but we don't always get the support we need to "The community has high expectations
" noted Abeer. meet them

Societal pressures on teachers encompass external expectations and demands from
societal and educational authorities. These include cultural norms parents communities
and the influential role teachers play in shaping expectations for educational outcomes
these pressures manifest (2015). In Palestinian contexts Roeser future generations (Eccles

as expectations to address community needs and uphold cultural values while delivering quality education. Balancing these demands with professional responsibilities is challenging and necessitates comprehensive support and understanding from all educational stakeholders.

Branch 2: Weak Parental Engagement

Lack of Parental Involvement: Inconsistent parental support impacts student behavior and progress.

" said ' it affects how students behave and progress in school,' "When parents aren't involved Suhad.

Communication Barriers: Challenges in effective communication between teachers and parents.

" ' which impacts student outcomes' "It's often hard to communicate effectively with parents mentioned Aziza.

impacting student ' Weak parental engagement presents a significant challenge in education this (2023). In Palestinian contexts outcomes and teacher effectiveness. (Hornby & Lafaele cultural perceptions 'issue is exacerbated by various factors such as socioeconomic barriers and limited communication channels between schools and families. Addressing 'of education enhancing communication 'weak parental engagement requires fostering mutual trust and creating opportunities for meaningful parental involvement in their children's 'strategies education. Such efforts are crucial for improving educational support systems and nurturing holistic student development.

Main Theme: Financial Challenges

Branch 1: Salary and Financial Stability

'Salary Delays and Inadequacies: Teachers often experience delays in receiving their salaries which are insufficient to meet basic needs.

" ' and the amounts are often inadequate,' "We frequently face delays in receiving our salaries mentioned Suhair.

' Impact of Economic Hardships: Economic challenges in Palestine lead to low teacher salaries exacerbating financial pressures.

" noted Basima. "The economic situation makes it difficult to survive on our salaries

Lack of Regular Pay Increases: Stagnant salaries without regular increases affect financial planning and stability.

it's hard to plan for the future or improve our financial ' "Without regular pay increases " shared Eman. 'situation

which can ' Teachers in Palestine often face challenges with salary and financial stability 'impact their job satisfaction and overall well-being. Issues such as delayed payments and economic 'inadequate compensation relative to workload and qualifications uncertainties due to political factors affect their ability to focus on teaching effectively and 2013). Addressing these challenges is crucial for supporting 'contribute to job stress (Moon teachers and improving educational outcomes in Palestinian schools.

Branch 2: Financial Insecurity and Job Uncertainty Job Insecurity

Political instability and funding uncertainties contribute to job insecurity among teachers.

" said Kawthar. ' "The political situation creates uncertainty about our jobs and future stability Pension and Benefits Concerns: Issues related to pension plans and other benefits create additional financial uncertainties.

especially given the current economic ' "We worry about our pensions and benefits " mentioned Ansam. 'challenges

'Economic Conditions and Inflation: Teachers struggle with inflation and economic instability which erode their purchasing power.

" noted Kifah. "Inflation makes it harder to afford basic necessities despite our salaries
Financial insecurity and job uncertainty are pervasive challenges for Palestinian teachers
and economic instability inadequate compensation influenced by delayed salary payments
impacting linked to political conditions. These factors contribute to significant job stress
(Moon 2013). Addressing these issues teachers' job satisfaction and overall well-being (Moon
stable employment necessitates strategies ensuring timely and fair compensation
and supportive measures to mitigate the economic uncertainties faced by conditions
educators in Palestine.

Branch 3: Funding and Resource Constraints

Insufficient School Funding: Palestinian government schools often lack adequate funding for
essential resources such as textbooks and teaching materials.

" which affects the quality of education we can provide "Our schools lack sufficient funding
shared Randa.

Impact on the Classroom Environment: Limited resources hinder effective teaching practices
and student engagement.

" "The lack of resources makes it challenging to create a conducive learning environment
mentioned Amani.

Budgetary Challenges: Austerity measures and budget cuts imposed by economic pressures
strain resources available to schools.

" noted Khadija. "Budget cuts affect everything from classroom supplies to teacher training
Funding and resource constraints pose significant challenges for Palestinian teachers
impacting educational quality and learning outcomes. Schools often lack adequate funding for
hindering effective and teacher development infrastructure technology materials
(2019). Addressing these Shmis & Ambasz Treves instruction and student support (Barrett
issues requires sustainable funding solutions and strategic partnerships to enhance
educational equity and support teacher effectiveness.

Conclusion

Palestinian teachers encounter considerable challenges that have been exacerbated by the
Israeli occupation which has escalated over time. The teachers are faced with poorly paying
irregular payments of salaries and scarcity of resources owing to the limitations put in jobs
place by the Israeli government. These economic constraints are worsened by political
compromises safety within instability resulting from the occupation that disrupts schools
them and constrains education policies and material use. Teaching and learning are made
more difficult by Israeli limitations on importing educational materials and building schools.
Teachers' and pupils' mental health is affected by the stresses and traumas of living in a war
addressing the challenges faced by (2021). In conclusion zone (World Health Organization
Palestinian teachers requires addressing the root causes linked to the Israeli occupation. This
and providing adequate ensuring safety in schools includes improving economic conditions
all of which are essential for fostering a supportive environment for resources for education
teaching and learning despite the political pressures.

Recommendations

Improving Financial Stability: Implement measures to ensure timely payment of salaries and
provide financial incentives to enhance teachers' motivation and retention.

Enhancing Access to Educational Resources: Increase investment in educational materials
and improve school infrastructure to support effective including textbooks and technology
teaching and learning.

Supporting Mental Health Services: Establish and expand programs that address the
providing training in trauma psychological impact of conflict on teachers and students
informed teaching practices.

Advocating for Educational Rights: Advocate internationally for the rights of Palestinian emphasizing access to quality education despite political pressures, teachers and students and conflict.

Implementing these recommendations can help alleviate the specific challenges faced by fostering a more conducive environment for education amidst political, Palestinian teachers and economic adversities.

References

- P. (2017). Herzberg's two-factor theory. Life & Maude, L., Shahwan-Akl, M., Alshmemri 12-16, 14(5), Science Journal
- K. (2020). Teachers' perceptions on their awareness of social roles and & Özcan, A., Balyer 40(2), efforts to perform these roles. South African Journal of Education
- D. (2019). The impact of school infrastructure on & Ambasz, T., Shmis, A., Treves, P., Barrett learning: A synthesis of the evidence.
- V. (2012). Thematic analysis. APA Handbook of Research Methods in & Clarke, V., Braun and & Neuropsychological, Qualitative, Vol 2: Research Designs: Quantitative, Psychology 57-71. <http://doi.org/10.1037/13620-004>, 2, Biological
- J. (2015). Where it's needed most: Quality professional development for & Lawrie, M., Burns all teachers. Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE).
- I. (2021). Financial literacy challenges: the case of Filipino public-school & Ancho, C., Casingal 715-724, 19(4), teachers. Jurnal aplikasi manajemen
- Q. (2010). The new lives of teachers. Routledge, & Gu, C., Day
- C. (1998). Teaching in the secondary school: A reflective action approach. & Scott, S., Dinham Pearson Education Australia.
- R. W. (2015). School and community influences on human & Roeser, J. S., Eccles development. In Developmental science (pp. 645-728). Psychology Press.
- R. (2021). The Relationship between School Administrators' Supportive Behaviors and & Ertürk Teachers' Job Satisfaction and Subjective Well-Being. International Journal of Contemporary 184-195, 8(4), Educational Research
- S. J. (2022). The challenge of keeping teacher & Lebel, P. C., Pullen, D. J., Smith, J. C., Fairman professional development relevant. In Leadership for Professional Learning (pp. 251-263). Routledge.
- O. (2020). Bronfenbrenner's ecological systems theory. Simply Psychology, & Guy-Evans
- F. (2020). Mental health and psychosocial challenges & Samuels, N., Jones, B. A., Hamad facing adolescent girls in conflict-affected settings: the case of the Gaza Strip. Arab Journal of 169-180, 31(2), Psychiatry
- A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and & Hargreaves 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>, 6(2), Teaching: Theory and Practice
- A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with & Hargreaves 811-826, 16(8), students. Teaching and Teacher Education
- J. (2016). Teachers leading educational reform: The power & Huffman, M., Jones, A., Harris of professional learning communities. Routledge.
- R. (2023). Barriers to parental involvement in education: An & Lafaele, G., Hornby explanatory model. In Mapping the Field (pp. 121-136). Routledge
- 23, W. (2007). Maslow's hierarchy of needs. Educational psychology interactive, Huitt
- Human Rights Watch. (2019). Israel/Palestine: Unlawful Detention and Abuse of Palestinian Teachers. Retrieved from <https://www.hrw.org>.
- International Crisis Group. (2022). The social and economic challenges facing Palestinians. Retrieved from <https://www.crisisgroup.org>

- et al. (2022). The impact of financial instability on teacher effectiveness: Evidence from conflict-affected regions. *Journal of Educational Administration* 40(3), 301-315.
- C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research* 29(2), 146-152.
- C. (2001). Understanding teacher stress: A review of the literature. *Stress and Health* 17(4), 127-134.
- T. K. A. (2017). Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization. *Asia Pacific Journal of Education* 37(1), 116-129.
- U. (2016). Mental health and wellbeing through schools in situations of political conflict and adversity: The Palestinian case. In *Mental Health and Wellbeing through Schools* (pp. 39-50). Routledge.
- B. (Ed.). (2013). Teacher education and the challenge of development: A global analysis. Routledge.
- M. (2015). Tensions between politico-institutional factors and accounting regulation in a developing economy: insights from institutional theory. *Business Ethics: A European Review* 24(4), 398-424.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2022). Living conditions of Palestinian public sector employees. Retrieved from <https://www.pcbs.gov.ps>
- and the Teacher Strikes. C. D. (2020). An Education Revolution: Student Protests and the Future of Education Policy. The Ohio State University.
- R. (2022). Societal expectations and cultural pressures on teachers: Effects on emotional exhaustion and performance. *Teaching and Teacher Education* 109, 103381.
- C. L. (1996). Teachers under pressure: Stress in the teaching profession. Routledge.
- M. (2021). Emotional labor among teachers in high-stress environments: Implications for burnout and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology* 113(5), 879-891.
- UNESCO. (2017). Education under Attack 2018. Retrieved from UNESCO.
- UNESCO. (2017). Education under Attack 2018. UNESCO.
- UNESCO. (2020). Education in conflict zones. Retrieved from <https://en.unesco.org>.
- UNESCO. (2020). Education in Palestine: Issues and Challenges. UNESCO.
- UNHCR. (2020). Education. Retrieved from <https://www.unhcr.org/education.html>.
- UNICEF. (2021). Education in Palestine. UNICEF.
- W. & Beyers, J., Van der Kaap-Deeder, N., Aelterman, M., Vansteenkiste, B., Vermote (2023). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *The Journal of Experimental Education* 91(4), 696-717.
- P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. & Fraser, C., Viac.
- D. (2009). Addressing the needs of diverse students. Reinventing the open door: Transformational strategies for community colleges 13-24.
- World Bank. (2018). Education in Crisis and Conflict. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-in-crisis-and-conflict>
- World Bank. (2021). Economic monitoring report to the Ad Hoc Liaison Committee. D.C.: World Bank Group. Retrieved from Washington <https://www.worldbank.org/en/region/mena/publication/economic-monitoring-report>.
- World Health Organization. (2021). Investing in our future: a comprehensive agenda for the health and well-being of children and adolescents.



المؤتمر الاقليمي بعنوان
ثنائية الأمل والطموح
ضغوط وصدمات نفسية واجتماعية يجب
تجاوزها للمضي قدماً نحو تحقيق رفاة
المعلم وتحويد العملية التعليمية

عنوان الورقة البحثية: الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون نتيجة انقطاع المرتبات في ظل الصراع الداخلي في اليمن.

د. صادق عسكر محمد الحبشي

دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي – مكتب التربية والتعليم إب – اليمن

السيرة الذاتية:



الباحث/ صادق عسكر محمد الحبشي، دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي، اعمل حالياً : مدير مجمع الحمزة التربوي بمحافظة إب، حاصل على: بكالوريوس تربية قسم التاريخ، حاصل على دبلوم انجليزي في مركز الترجمة واللغات بجامعة إب، ماجستير قسم إدارة وتخطيط تربوي كلية التربية جامعة اب، ودكتوراه في نفس التخصص في كلية التربية جامعة إب، شاركت بعض المؤتمرات والندوات العلمية مثال: الندوة العلمية الأولى لطلبة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات اليمنية 2018م، والمؤتمر الافتراضي: البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية في الوطن العربي – الرهانات والمعوقات للمركز الديمقراطي في تاريخ 4-1-2021م، المؤتمر العلمي الدولي الثاني: القفز على الأشواك، تحديات يجب تجاوزها للمضي قدماً نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة 18 يناير 2024م.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة الضغوط النفسية التي يعاني منها المعلمون والناجمة عن انقطاع المرتبات في ظل النزاع الداخلي والعدوان الخارجي على اليمن، والوقوف على أبرز سبل الدعم النفسي والمادي التي يمكن أن تُقدم للمعلمين، باستخدام المنهج الوصفي المسحي كأداة رئيسة لجمع البيانات، ومساندة أسلوب تحليل المحتوى للتقارير والوثائق ذات الصلة بالضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمين في اليمن باعتبارهم عينة الدراسة إضافة إلى الأدبيات والتقارير المحلية والدولية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين في اليمن يعانون من ضغوط نفسية ناتجة عن النزاع الداخلي والعدوان الخارجي وانقطاع الرواتب والتي أدت إلى: ظهور أعراض عديدة في سلوك المعلم مثل القلق والاكتئاب والاجهاد، وظهور تأثيرات سلبية على الأداء التعليمي ترتب على ذلك تدني جودة التعليم، كما توصلت إلى أن العديد من المعلمين يعانون من تدهور الصحة العقلية والجسدية مما يزيد من احتياجاتهم للدعم النفسي والاجتماعي، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أكدت في المجمل على ضرورة تسخير كل الإمكانيات المادية والتقنية والمالية والإدارية الرسمية والشعبية لتوفير سبل الدعم النفسي والمالي والمهني للمعلمين في مؤسسات التعليم في اليمن بما يُسهم في تنمية قدراتهم المهنية اللازمة لاستمرارية العملية التعليمية وتجويدها والقدرة على المنافسة المحلية والدولية.

الكلمات المفتاحية (Key words): الضغوط النفسية – النزاع المسلح – العدوان الخارجي.

The psychological pressures that teachers are exposed to as a result of the internal armed and the interruption of salaries.. the external aggression against Yemen.conflict

Abstract:

The study aimed to know the psychological pressures that teachers suffer from as a result of salary and to identify the cuts in light of the internal conflict and external aggression against Yemen ,most prominent means of psychological and material support that can be provided to teachers and supporting the ,using the descriptive survey method as the main tool for collecting data content analysis method for reports and documents related to the psychological pressures that in addition to local and , as they are the study sample,teachers are exposed to in Yemen The results of the study concluded that teachers in Yemen ,international literature and reports and , external aggression.suffer from psychological pressure resulting from internal conflict such , which led to: the emergence of many symptoms in teacher behavior ,interruption of salaries and the emergence of negative effects on educational , and stress, depression,as anxiety resulting in a decline in the quality of education. It also found that many teachers ,performance which increases their needs for ,suffer from deteriorating mental and physical health psychological and social support. The study concluded a number of recommendations that financial and , technical.emphasized in the total the necessity of harnessing all the material financial and professional ,administrative and popular possibilities to provide psychological support for teachers in education institutions in Yemen in a way that contributes to developing their professional capabilities necessary for the continuity and intonation of the educational process and the ability to the local and international competitor.

مقدمة:

للعمل أهمية كبيرة في حياة الإنسان، حيث إنه من العوامل التي لها دور مهم على صحة الفرد الجسمية والنفسية؛ فالعمل هو المكان الذي من خلاله يستطيع الفرد القيام بالعديد من الأنشطة التي تجعله يستعيد قوته وحيويته ونشاطه وممارسته لعمله اليومي في أي مجال من المجالات.

ومن خلال قضاء يوم أو نصف يوم في العمل يشعر الفرد بقيمته، ويستطيع أن يحدد مكانته الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه، وقد يتناسب العمل مع قدرات الفرد وميوله المختلفة، وبالتالي يحقق الفرد النجاح في هذا العمل، ويعزز من صحته النفسية ويحقق له النجاح والاستقرار النفسي والسعادة، إلا أنه قد يصادف الفرد

في عمله بعض الضغوطات النفسية في أوقات ومواقف معينة، وبالتالي يمكن أن تؤثر على مستوى أدائه المهني والوظيفي.

وأوضح الجويهي (2017، 247) ، "أن الضغوط النفسية سمة من سمات الحياة التي نعيشها والتي تجري كل التغيرات والمستجدات التي تحدث في المجتمعات الإنسانية على حد سواء وبأبعادها المختلفة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والمهنية وغيرها، حيث أصبحت جزءاً من الحياة اليومية، مما يستدعي تحديد أسبابها وكيفية إدارتها والتخفيف من حدتها. وتشير الإحصاءات العالمية إلى أن (80%) من الامراض النفسية الحديثة سببها الضغوط النفسية، و(50%) من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات سببها ضغوط نفسية، و(25%) من أفراد المجتمع يعانون شكلاً من أشكال الضغط النفسي". لذلك تُعد الضغوط النفسية ظاهرة معقدة ومتداخلة تُعبر عن المواقف والظروف الصعبة والحرارة التي يتعرض لها الفرد(الأسود، 2015، 88).

وتعد الضغوط النفسية من الموضوعات الجديرة بالاهتمام وبخاصة في عالمنا المتطور لاستقطاب أفكار وآراء الباحثين في مجالات العلوم المختلفة، وبخاصة في مجال السلوك التنظيمي؛ إذ يهتم هذا المجال بسلوك الأفراد داخل المنظمات على اختلاف أشكالها وأنواعها منتجة كانت أم خدمية.

وتختلف الضغوط النفسية من فرد لآخر باختلاف مصادرها، منها ما يرتبط بمتطلبات الحياة اليومية كالمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية كزيادة المرتبات وتوفير السيولة النقدية في المصارف لتلبية متطلبات الأسرة المعيشية في ظروف ارتفاع مستوى المعيشة، ومنها ما يرتبط بظروف العمل والتي تكاد أن تكون أكثر الضغوط تأثيراً على صحة الفرد بصفة خاصة، وحياة الأفراد والمجتمعات بصفة عامة.

ويشير شيخاني (2003، 234) إلى أن هناك أثراً عديدة للضغط النفسي على الفرد منها: الآثار الفسيولوجية التي تؤثر على صحة الجسم مثل اضطرابات الجهاز الهضمي وارتفاع ضغط الدم وأمراض القلب والصداع النصفي ومنها الآثار النفسية مثل: عدم وضوح مفهوم الذات لديه، وضعف في الذاكرة وانخفاض الميل إلى العمل والحساسية والأرق، وكذلك الآثار الاجتماعية مثل: التوتر وإنهاء العلاقات الاجتماعية والعزلة والانسحاب وانعدام القدرة على قبول وتحمل المسؤولية والفشل في أداء الواجبات اليومية.

ويُعد المعلم هو الأساس الذي تقوم عليه العملية التربوية، لذا لا بد أن يتمتع بصحة نفسية وجسدية جيدة، وبشخصية متكاملة ومتزنة تعكس مستوى مقبولاً من الرضا عن الوضع الذي يعيشه هذا المعلم، إذ أن تصرفاته ونظراته للحياة تنعكس بشكل مباشر على تلاميذه. وفي حياة المعلم الكثير من الضغوط النفسية التي تفرضها مهنته بما فيها من صعوبات وتحديات تؤثر عليه وعلى صحته النفسية والبدنية، والضغوط النفسية من الظواهر الحياتية التي تواجه الإنسان، فإما أن يتكيف معها ويتغلب عليها أو لا يحتملها، فيقع تحت وطأتها، ويصاب بالإحباط والاعتلال (عبد الحميد، 2009)، وتشكل الضغوط جزءاً من حياة الأفراد والمجتمعات نظراً

لكثرة تحديات العصر الحالي وزيادة مطالبه، فلا يكاد مجتمع من المجتمعات يخلو من هذه الضغوط، حتى أصبح من الصعب تفاديها أو تجاهلها، مما يدفع غالبية الناس إلى مجابهتها ومحاولة التعايش معها، ولا يتوقف تأثير الضغوط على الجوانب الشخصية للأفراد أو علاقاتهم الأسرية والاجتماعية فحسب، بل يمتد إلى بيئة العمل، فيحد من الأداء الوظيفي، مما يتسبب في خفض الإنتاجية وتدني جودتها (خليفات والزغول، 2003). ويتعرض المعلمون في المدارس إلى درجات متباينة من الضغوط النفسية المتعلقة بالعمل، حيث يشعرون بأن جهودهم في العمل غير فعالة، ولا تكفي لإشباع حاجتهم إلى التقدير والإنجاز وتحقيق الذات. وتُعد مهنة التعليم من المهن التي تتطلب أداء مهمات كثيرة، لذلك تعد من المهن الضاغطة (Stressful Jobs) التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط النفسية، والتي تجعل بعض المعلمين غير راضين عن مهنتهم وغير مطمئنين لها، مما يترتب عليه آثار سلبية كثيرة تنعكس على عطائهم وتوافقهم النفسي ورضاهم عن الحياة (محمد، 1999).

وقد وُصفت مهنة التدريس بأنها من أكثر المهن صعوبة ومعاناة من الضغوط النفسية، حيث إنه على عاتق المعلمين تقع مسؤولية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة التي تسعى كل المجتمعات إلى تحقيقها من خلال جهود المعلمين، باعتبارهم يقومون بنقل المعارف والعلوم إلى المتعلمين مستعينين بجميع المعارف والمعلومات الضرورية لديهم لأداء مهمتهم على أكمل وجه.

ويعتبر المعلم في جميع المستويات الدراسية أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، ولا تتوقف واجباته للقيام بعمله على النحو المطلوب على إعداداته الجيدة وتدريبه فحسب، بل تشمل أيضاً إصلاح ظروفه المادية والاجتماعية والتخفيف من الضغوط المهنية التي تواجهه أثناء تأدية عمله، من خلال توفير عوامل الاستقرار النفسي والمادي والاجتماعي بما يساعده على أداء واجباته بفاعلية. حيث أوضح (Campbell et al، 2005، 84)، و(رضا، 2010، 98)، أن مهنة التدريس شاقة تتعب العقل وترهق الجسم وتدمر الأعصاب ولا يعرفها إلا من يمارسها، وقد تصدرت قائمة المهن الضاغطة حسب تصنيف منظمة العمل الدولية، وهذا ما أكدته دراسة الجمعية الأمريكية الوطنية للتعليم، إلى أن ثلث المعلمين في نيويورك أظهروا أعراض الإرهاق من خلال إجاباتهم بأنهم إذا بدأوا حياتهم مرة أخرى، فلن يختاروا مهنة التدريس، وأن (20% - 60%) يعانون من الإرهاق، و(41%) يعانون من إجهاد جسدي وعقلي نتيجة عملهم، مما أدى إلى ترك بعضهم مهنة التدريس (Isam، 2020، 15). وكما أشارت دراسة (مواطنة لحقوق الإنسان، 2021)، إلى أن النزاع المسلح في اليمن منذ أكثر من تسع سنوات تسبب في أضرار متزايدة في قطاع التعليم، حيث تسبب في كوارث لا حصر لها، طالت جميع عناصر المنظومة التعليمية، وتهييب المعلمين والعاملين في التعليم، إضافة إلى الضائقة الاقتصادية وانقطاع المرتبات، وما نتج عنها من انقطاع الكثير من المعلمين عن مهنة التدريس والعمل على البحث عن مهنة تعود عليهم بالنفع المادي الذي يمكنهم وأسرهم من العيش.

ومع استمرار العدوان والحصار على اليمن وما خلفه من أضرار جسيمة، فاق تدمير البنى التحتية من قتل وتشريد وتجويع، وانتهاكات لحقوق الإنسان وخرق لقواعد الحرب والقوانين الدولية على مرأى ومسمع العالم،

فقد أشارت منظمة الصحة العلمية إلى أن (8) ثمانية ملايين يماني يعانون من أمراض نفسية، حيث تشير التقديرات إلى أن أكثر من واحد من كل أربعة أشخاص يعانون من مشاكل عقلية ونفسية واجتماعية، حيث تفاقمت بسبب البطالة والنزوح ونقص الغذاء وغيرها من الظروف القاسية، كما أن اليمن لم يكن لديها برنامج وطني للصحة النفسية، وأن المرافق القليلة المتوفرة التي تقدم خدمات الصحة العقلية والنفسية والاجتماعية تعاني من نقص حاد في التمويل مقارنة بالحاجة الماسة لها (سقطري بوست، 2022).

"ووفقاً لمنظمة الصحة العالمية، قد يصاب الشباب المعرضون للحرب والنزوح باضطرابات نفسية، بما في ذلك الاكتئاب والتفكير في الانتحار، وتعاطي المخدرات، ويشكل العنف المسلح في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل عبئاً أكبر على البنية التحتية الحالية للصحة النفسية بسبب نقص الموارد" (Razjouyan, et al., 2022). ونظراً لخطورة كل من الضغط النفسي والأثر الذي يترتب عليه في مستوى الأداء رأى الباحث أنه من الضرورة إجراء دراسة للتعرف على بعض الضغوط النفسية التي يعاني منها المعلم اليوم، وما مدى تأثيرها على مستوى أدائه المهني والوظيفي الذي يحول دون تجويد العملية التعليمية في اليمن.

مشكلة الدراسة:

يعيش الإنسان في عالم ممتلئ بالمتغيرات التي يتأثر بها وتؤثر عليه عبر التاريخ، ومن هذه المتغيرات الحروب والصراعات الأهلية التي تمثل كارثة على البشر، وللحروب والصراعات نتائج سلبية، منها الملموسة كالقتلى والجرحى والمعاقين، ودمار البنى التحتية للعمارة والاقتصاد والبيئة، ومنها التي لا تظهر آثارها إلا بعد توقف أعمال العنف والصراع، وهذه النتائج تؤثر على الدولة وعلى المجتمع ويستغرق علاجها وقتاً طويلاً (الراوي، وآخرون، 2019، 386).

واليمن يواجه إحدى أكبر الأزمات الإنسانية في العالم؛ نتيجة للصراع الداخلي والعدوان الخارجي والحصار الذي فرض عليه، حيث أصبح أكثر من نصف سكان اليمن غير قادرين على الحصول على الغذاء من أجل البقاء، كما تزايد الفقر والجوع وسوء التغذية نتيجة الأزمات المتتالية وظروف الصراع والحرب، وتداعيات جائحة كورونا (Covid 19)، فضلاً عن التداعيات والتأثيرات المباشرة وغير مباشرة الناتجة عن الحرب الروسية الأوكرانية، وعن حرب الإبادة التي يتعرض لها الشعب الفلسطيني من قبل الصهاينة المحتلين، وعن موقف اليمن المساند للشعب الفلسطيني من خلال عمليات الجيش اليمني في البحر الأحمر، كل هذه التداعيات كان لها تأثير على الوضع الغذائي والإنساني في اليمن (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2022، 4).

ولذلك تتضح مشكلة الدراسة الحالية، من خلال معاشتنا للواقع المرير الذي يمر به المجتمع اليمني عامة، وواقع المعلمين خاصة، وما يتعرضون له في حياتهم اليومية من ضغوط نفسية، ناتجة عن النزاع المسلح والعدوان الخارجي وانقطاع الرواتب، وما لها من آثار سلبية على نفسية المعلم وصحته العقلية وعلاقته بزملائه وطلابه

وأسرته، ولذلك فإن أداءه سيصبح غير فعال، والتزامه بعمله سينخفض، والنتيجة النهائية هي مجتمع غير منتج يحتاج إلى من يُقدم له المساعدة والعون.

وفي نفس السياق؛ يُمثل الصراع الداخلي والعدوان الخارجي على اليمن تحدياً كبيراً يهدد حياة وسلامة المعلمون، حيث أشار تقرير مركز الدراسات والإعلام التربوي (2015، 14)، إلى أن أبرز الانتهاكات التي تعرض لها المعلمين، قتل أكثر من (200) معلم ومعلمة في اليمن، وإصابة العشرات، ونزوح الآلاف من المعلمين إلى أماكن آمنة في البلاد، وتوقف رواتبهم، مما دفع الكثير منهم إلى التخلي عن التدريس، والانتقال للعمل في مكاتب التربية، بوظائف إشرافية وإدارية شكلية، تتيح لهم ممارسة أعمال أخرى إلى جانب وظيفتهم الرسمية؛ نتيجة لتردي المستوى المعيشي وارتفاع نسبة الفقر وارتفاع الأسعار وتداخيات تزايد مضاعفات هذه الاختلالات.

ولقد أظهرت بعض الدراسات العربية، انتشار ظواهر اجتماعية بين السكان تمثل آثار سلبية للحروب، وأنها شائعة بشكل عام بين شرائح وفئات المجتمع، فهي ظواهر وسمات غير اعتيادية للمجتمع، فعلى سبيل المثال: أظهرت دراسة الراوي، وآخرون (2019)، ودراسة فدعم (2020)، أن الحروب المتتالية على دولة العراق، أدت إلى وجود العديد من الآثار السلبية التي خلفتها الحروب، منها الآثار الاجتماعية وأهمها: الفقر والتسول والتفكك والعنف الأسري وغيرها من الانحرافات غير المألوفة، كارتفاع نسبة البطالة إلى أكثر من (50%) بين الشباب.

وفي اليمن ألحقت الحرب أضراراً جسيمة بملايين اليمنيين، حيث ألفت بأكثر من ثلثي اليمنيين في رصيف البطالة والعوز والجوع، وتؤكد تقارير الأمم المتحدة (2021، 4)، أن أكثر من عشرين مليون يمني يعيش تحت خط الفقر، ولا شك أن هذا البؤس الاجتماعي العام تسبب بأمراض نفسية لعدد كبير من هؤلاء الضحايا، وأن الاكتئاب في مقدمة الأمراض النفسية، وأن الإنسان اليمني أصبح يتعامل مع ضغوط حياتية ونفسية يومية كبيرة ومتنوعة، دون القدرة على التخلص من هذه الضغوط وإفراغها، ويشعر الآلاف من الناس بأنهم فقدوا كل شيء، حتى القدرة على التفكير في الحلم بالمستقبل، وقد خسروا قبل ذلك وظائفهم ورواتبهم وأولادهم ومنازلهم، وأن الظروف الاقتصادية الصعبة هي من أهم الأسباب التي أدت إلى ارتفاع نسبة حالات المرض النفسي في اليمن بشكل عام (صحيفة الشارع، 2020).

في ظل هذا الوضع الكارثي الناتج عن النزاع الداخلي والعدوان الخارجي وانقطاع الرواتب، تعرض المعلمون والمعلمات في المدارس وبالمثل في الجامعات اليمنية على اختلاف مراحلها التعليمية، لأنواع مختلفة من الضغوط النفسية، مما أدى إلى وقوع العديد منهم فريسة لأمراض نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية والوفاة وإلى ما ذلك، وأن الكثير منهم الآن يعانون من علامات وأعراض الاحتراق النفسي نتيجة الضغط النفسي، وبحسب إحصائية نقابة أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، بلغ عدد الوفيات (75) أكاديمياً، منذُ حرب 2015، وتبين أن كثيراً ممن توفوا كان السبب الرئيسي هو الوضع المعيشي، والغلاء المتزايد في ظل انقطاع الرواتب في المناطق التي يقع عليها الحصار الواقعة تحت سيطرة سلطة صنعاء، فعانى الكثير من القهر والكآبة، ويأتي المرض المزمن

في قائمة أسباب الوفاة لعدم وجود تأمين صحي، ومن الأسباب التي أدت إلى تفاقم مشكلة أعضاء هيئة التدريس ولا سيما في الجامعات اليمنية، أزمة السكن، وطرد الكثير منهم من السكن الجامعي، مما دفع الكثير منهم إلى الهجرة إلى خارج البلاد ممن حالفهم الحظ، وبقي الآخرون يتخبطون بين الجامعات الخاصة تستغل ظروفهم أقصى استغلال في ظل انتهاجها اعتبارات غير مهنية كالحزبية أو الفئوية أو غيرها من الاعتبارات التي تمارسها في قبول المتقدم لفرصة عمل فيها، مما زاد من تدهور حالتهم الصحية والنفسية والموت قهراً (البداي، 2021، 132).

وفي نفس السياق؛ فإن الضغوط سمة من سمات العصر الحديث، حيث يطلق عليها بعض الباحثين القاتل الصامت، حيث أشار هايل (2022)، إلى أن الضغوط النفسية والظروف المعيشية التي يعاني منها الفرد بشكل يومي نتيجة الحرب وقلة الدخل، تولد لدى الفرد رغبة في الانتحار والموت والتخلص من هذه الأعباء، كذلك أشار المحبشي (2020)، إلى الحالة الكارثية التي خلفها العدوان والتي تسببت في ارتفاع معدلات الانتحار بين الطلاب والكادر التعليمي، وإقدام بعض الأسر على قتل أطفالها، نتيجة استمرار انقطاع الرواتب، وغياب فرص العمل، واتساع رقعة الفقر، وهذه الظاهرة غريبة ودخيلة على مجتمعنا تعكس مدى الضرر الذي ألحقه النزاع الداخلي والعدوان الخارجي بالنظام التعليمي.

وفي ضوء ما تقدم؛ برزت فكرة الدراسة الحالية، والتي دفعت الباحث إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون في ظل النزاع الداخلي والعدوان الخارجي والحصار الذي أدى إلى انقطاع رواتب المعلمين في اليمن، من خلال محاولتها الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار الفكري للضغوط النفسية من حيث: مفهومها، وأنواعها وأسبابها، ومصادرها، ومراحلها، ومبرراتها، وتأثيرها على أداء المعلمين؟
2. ما واقع المعلمين في ظل الضغوط النفسية الناتجة عن انقطاع المرتبات بسبب النزاع الداخلي والعدوان الخارجي على اليمن؟
3. ما الاستراتيجية والأساليب المتبعة لمواجهة وإدارة الضغوط النفسية عند المعلمين؟
4. ما سبل الدعم النفسي والمادي التي ينبغي أن يتلقاها المعلمون في اليمن لتمكينهم من المساهمة في تحقيق جودة التعليم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يعاني منها المعلمون في ظل انقطاع الرواتب نتيجة النزاع الداخلي والعدوان الخارجي على اليمن من خلال صياغة إطار فكري ومفاهيمي عن الضغوط النفسية التي يواجهها المعلمون في اليمن مفهومها، وأنواعها وأسبابها ومصادرها ومراحلها وأثرها على أداء المعلم وعلى جودة العملية التعليمية، ورصد وتشخيص واقع المعلم في مؤسسات التعليم اليمنية في ظل انقطاع

المرتببات، استناداً إلى الأدبيات والدراسات والتقارير والوثائق ذات الصلة، والتعرف على الاستراتيجيات والأساليب المتبعة لمواجهة وإدارة الضغوط النفسية عند المعلمين، ومعرفة أبرز سبل الدعم النفسي والمادي التي ينبغي أن يتلقاها المعلمون في اليمن.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن في تناولها لموضوع واقع المعلم وما يواجهه من ضغوط نفسية نتيجة النزاع الداخلي والعدوان الخارجي على اليمن؛ التي أدت إلى انقطاع رواتب المعلمين وحالت دون استمراريته في مهنتهم وإسهامهم في تحقيق جودة التعليم، والتي تُعد من أبرز القضايا المطروحة في الوقت الراهن، ولأهميتها في ضمان بقاء المؤسسات التعليمية واستمراريتها، بما يمكنها من مواكبة التطورات الهائلة في مجال التعليم.

الأهمية التطبيقية: تبرز أهمية الدراسة الحالية من كونها دراسة تقترب كثيراً من الواقع الحالي، وترصد الضغوط النفسية لمعلمي المدارس في اليمن، في ظل النزاع الداخلي والعدوان الخارجي على اليمن، كما أن نتائج الدراسة قد تسهم أيضاً في إلقاء الضوء وجذب اهتمام المؤسسات والمنظمات الدولية وحقوق الإنسان والرأي العام حول معالجة آثار النزاع والعدوان، كذلك قد تفيد الأطراف المسؤولة والمعنيين بالتعليم في اليمن، بمعرفة آثار الضغط والاحتراق النفسي التي خلفها النزاع والعدوان على المعلمين، وفي تقديم مقترحات لسبل الدعم النفسي والمالي التي ينبغي أن يتلقاها المعلمون بما يمكنهم من إيجاد حلول مناسبة للتخفيف من مشاكلهم، وتطوير قدراتهم المهنية، وتوجيههم نحو ضرورة تجويد التعليم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المدارس في اليمن – حكومة صنعاء والمناطق التابعة لها، بداية العام الدراسي 2024 – 2025م. أي بعد مرور ما يقارب عشرة أعوام متواصلة من النزاعات المسلحة والعدوان على اليمن، والتي بدأت في 22 مارس 2015.

مصطلحات الدراسة:

■ **الضغوط لغةً:** جمع مفردة ضغط ويقال في اللغة العربية: ضغطه ضغطاً أي غمزه إلى شيء كحائط أو نحوه ويقال ضغط الكلام أي يبالغ في إيجازه وضغط الرجل أي قهر أو أكره. (المعجم الوسيط، 987).

والضغوط عند الأطباء هي الميكانيزمات الفسيولوجية وعند المهندسين هي مدى التحمل، الخرساني وعلماء النفس يستخدمونه للدلالة على الحالة المزاجية والنفسية الناتجة من وجود الإنسان في حالة من الضيق أو الشعور بالظلم والإداريون يستخدمونه للتعبير عن التحدي لنظام معين، والضغط stress مشتق من اللفظ الفرنسي القديم Destresse وهو يعني الاختناق أو الضيق أو الشعور بالظلم أما لفظ Distress في اللغة الانجليزية فيعني الشيء غير مرغوب فيه أو غير المحبب (الفرماوي ورضا، 2009).

الضغط النفسي:

- يُعرّف (الأسود، 2015، 89)، الضغط النفسي بأنه: حالة من التوتر الشديد بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد؛ وتخلق حالة من اختلال التوازن والسلوك.
 - كما عرف (أبو دلال، 2021، 182) الضغوط النفسية بأنها الحالات التي يتعرض فيها الكائن الحي لظروف أو مطالب تفرض نوعاً من التوافق، وتزداد تلك الحالة إلى درجة الخطر كلما ازدادت حدة هذه المطالب.
 - ويمكننا أن نعرفها في دراستنا الحالية بأنها مجموعة الظروف التي تؤثر سلباً على المعلمين وأدائهم المهني وطريقة تعاملاتهم في الوسط الذي يعيشون فيه، سواءً في عملهم أو بين أفراد أسرهم ومجتمعاتهم.
- النزاع الداخلي:

- يُعرف (فدعم، 2020، 521)، النزاع المسلح على أنه: صراع منفعلة معينة أو على سلطة أو على موارد نادرة وقد يتعدى هذا النزاع إلى تجسيد الأضرار والتخلص من المنافس الآخر.
- ويرى (ابن خلدون، 1978، 191) أن المجتمع يقوم على التنافس بين البشر؛ بسبب نزاحهم على حياة حاجات الدنيا، ويرى أن التنافس وجه من وجوه الصراع.
- وفي السياق نفسه يمكننا القول أن النزاعات المسلحة هي جميع الأفعال التي تحمل في طياتها أسلوب العنف والترهيب والتخويف للأفراد في نطاق المجتمع، وتُعكر صفو النظم والسلم الاجتماعي، وهذا يتعارض مع قيم المجتمع ومعايير القانون والدين في المجتمع.

العدوان الخارجي:

يُعرّف (عبدالله، 2020، 154) العدوان بأنه: استعمال القوة المسلحة من جانب دولة ما ضد سيادة دولة أخرى أو سلامتها الإقليمية واستقلالها السياسي بأي طريقة أخرى تتعارض مع ميثاق الأمم المتحدة، وذلك وفقاً لقرار الأمم المتحدة (3309) (د-29) المؤرخ 14 / 12 / 1974. يعني لا يعتبر العدوان مقتصرًا فقط على اللجوء إلى استخدام القوة العسكرية ضد دولة أخرى وإنما يشمل العدوان الاقتصادي أو حرب التجويع أو العدوان الأيديولوجي أو غيره من وسائل العدوان.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الضغوط النفسية، مفهومها وأنواعها ومصادرها والنظريات المفسرة لها، وأثارها على المعلمين. وهذا المحور معني بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة ونصه: ما الإطار الفكري للضغوط النفسية من حيث: مفهومها، وأنواعها وأسبابها، ومصادرها ومراحلها، ومبرراتها، والنظريات المفسرة للضغوط، وأثار الضغوط على أداء المعلمين؟

الضغوط النفسية (The psychological pressures):

أصبحت الضغوط النفسية مصاحبة لحياة البشر نتيجة طبيعة الحياة السريعة، فقديمًا كانت الحياة بسيطة وبالتالي لم يكن هناك ما يضغط على أعصاب الناس ويسبب لهم الضغوطات النفسية، بينما في الوقت الحالي

مع التطورات والتكنولوجيا المتقدمة أصبح هناك جانب يؤثر على نفسية الأشخاص بسبب كثرة المسؤوليات وتشتت ذهن الإنسان في العديد من الجوانب، ويظهر ذلك من خلال تزايد عدد الأشخاص الذين يزورون العيادات النفسية وأصبحنا نسمع كثيراً عن الضغط النفسي.

مفهوم الضغط النفسي:

يقال في اللغة العربية ضغطه ضغطاً أي غمزه إلى شيء كحائط أو نحوه ويقال ضغط الكلام أي يبالغ في إيجازه وضغط الرجل أي قهره أو أكرهه (المعجم الوسيط، 987). وورد في معجم علم النفس والتحليل النفسي أن الضغوطات النفسية تعني وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته أو جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساساً بالتوتر أو تشويهاً في تكامل شخصيته وحينما تزداد حدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد. ويُعرف لازاروس Lazarus & Folkman (1984) الضغط بأنه: مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليه وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الفرص. ويعرفه البداي (2023، 25) بأنه: الشعور أو الإحساس العام بالقلق، والخوف، والحزن وعدم الرضا، والاضطهاد الناتج عن المؤثرات السلبية المختلفة التي يتعرض لها المعلم.

أنواع الضغوط:

تتعدد أنواع الضغوط النفسية لتعدد مدارس علم النفس وتخصص علماء النفس وقد أوضح الغرير وأبو السعد إن الضغوط النفسية تتشكل وتنوع بحيث تشمل مناحي الحياة التي يعيشها الإنسان والتي يمكن تصنيفها إلى ما يلي (الغرير وأبو السعد، 1990، 334):

- 1- ضغوط العمل: بما فيها العمل القليل أو المكلف أو الصراعات مع الرؤساء والمرؤوسين.
 - 2- الضغوط الاقتصادية: ولها الدور الأعظم في تشتت جهد الإنسان وضعف قدرته على التركيز والتفكير وبخاصة حينما تعصف به الأزمات.
 - 3- الضغوط الاجتماعية: وهي معايير المجتمع التي تحتم على الفرد الالتزام والعمل بها.
 - 4- الضغوط الأسرية: وهي تشمل مسؤولية التنشئة الأسرية، والصراعات العائلية، والانفصال.
- ويمكننا من خلال الاطلاع على الأدبيات والتقارير والدراسات العلمية ومعايشة الواقع الذي يعيشه المعلم أن نخلص إلى أن المعلمين في اليمن يتعرضون لمجموعة متنوعة من الضغوط النفسية نتيجة الظروف السلبية الناتجة عن انقطاع المرتبات، والنزاع الداخلي، والعدوان الخارجي، ومن بين هذه الأنواع:
1. الضغط المالي: نتيجة لانقطاع الرواتب، يشعر المعلمون بقلق دائم حول كيفية تلبية احتياجاتهم الأساسية ومتطلبات أسرهم، مما يزيد من مستوى التوتر والضغط النفسي.

2. القلق والخوف: تتسبب الظروف الأمنية المتوترة في زيادة مستويات القلق والخوف، حيث يتعرض المعلمون لتهديدات مستمرة بسبب النزاعات المسلحة والاشتباكات.
 3. الإجهاد النفسي: يعاني العديد من المعلمين من إجهاد نفسي نتيجة الضغوط اليومية التي يتعرضون لها، بما في ذلك العبء النفسي الناجم عن عدم الاستقرار المالي والمعيشي.
 4. الاكتئاب: يمكن أن تتسبب حالات العزلة والفقدان المستمر للأمل وتحفز الظروف الاجتماعية السلبية في ظهور أعراض الاكتئاب بين المعلمين، مما يؤثر على صحتهم النفسية.
 5. تدهور العلاقات الاجتماعية: الضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى توتر العلاقات الاجتماعية بين المعلمين وزملائهم أو طلابهم، مما يزيد من شعور العزلة.
 6. ضياع الإبداع والتحفيز: قلة الدوافع بسبب الضغوط الذهنية يمكن أن تؤثر على الإبداع والتحفيز لدى المعلمين في تقديم التدريس الجيد وتحقيق إنجازات طلابهم.
 7. تأثيرات على الصحة الجسدية: الضغوط النفسية قد تتسبب في مشاكل صحية جسدية مثل الصداع، وآلام الظهر، ومشاكل الجهاز الهضمي، مما يزيد من تدهور الحالة النفسية للمعلمين.
- تحتاج هذه الضغوط إلى تدخلات مناسبة من خلال دعم اجتماعي ونفسي، بالإضافة إلى استراتيجيات فعالة للتخفيف من آثارها على المعلمين ورفع كفاءتهم التعليمية.
- أسباب الضغط النفسي: يذكر الطيريري (1994، 52) أن من أسباب الضغط النفسي ما يأتي:

- 1- الإدارة والإشراف السيء في العمل وما يترتب على ذلك من تسلط إداري.
- 2- الضوضاء وسوء التهوية في بيئة العمل.
- 3- كثرة العمل وصعوبته ومما يفوق قدره.
- 4- نمطية العمل وعدم التجديد فيه مما يجعله ممل.
- 5- عدم المشاركة في مناقشة وتحديد أهداف العمل وحل مشاكله.
- 6- الخلافات التي تحدث بين أعضاء فريق العمل.
- 7- حجم وكثافة العمل.
- 8- ضعف وقلة إمكانيات العمل.
- 9- قلة الأجور التي يحصلون عليها.
- 10- التعارض بين متطلبات المنزل ومتطلبات العمل.
- 11- غموض وعدم وضوح سلوك وتصرفات الإداريين.
- 12- لشك حول القدرة الشخصية في أداء العمل.

13- ضعف الدافعية والحافزية داخل منظومة العمل.

14- قلة الدعم الاجتماعي من الزملاء والمشرفين الإداريين.

مصادر الضغوط النفسية:

تأتي الضغوط النفسية نتيجة لمجموعة من الأسباب والمصادر، ومنها (الفرماوي ورضا، 2009 : 85):

- 1- المشكلات النفسية كالثورة والغضب والاكتئاب والفقر والإثارة والتهور السريع.
- 2- المشكلات الاقتصادية فالأفراد الذين يعانون ضغوط نفسية هم الأفراد الذين يعيشون مستوى اقتصادياً منخفضاً.
- 3- المشكلات العائلية الأسرية كالضغوطات الاجتماعية والمشكلات الأسرية وغياب أحد الوالدين عن الأسرة والطلاق كلها تعتبر مصادر للضغوط النفسية وتسبب في ظهور بعض الاضطرابات لدى الفرد.
- 4- الضغوط الاجتماعية والمتمثلة في سوء العلاقات بالآخرين وصعوبة تكوين صداقات.
- 5- المشكلات الصحية المرتبطة بالصحة الجسدية الفسيولوجية كالصداع وارتفاع معدل ضربات القلب.
- 6- المشكلات الشخصية كالهرب والمقاومة وانخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى الطموح وصعوبة اتخاذ القرار والتردد.
- 7- المشكلات الدراسية والمتعلقة بظروف الدراسة مثل صعوبة التعامل مع الزملاء والمعلمين وصعوبة التحصيل الدراسي وضعف القدرة على التركيز والفشل في الامتحانات.

مراحل الضغوط النفسية:

يشير شيخاني (2003، 120) إلى أن الضغوط النفسية تمر عادة بالمراحل التالية :

المرحلة الأولى: الاستجابة الفسيولوجية التي تُهيئ الفرد لمواجهة المواقف الطارئة جسمياً وانفعالياً، وتتضمن هذه المرحلة إفراز كميات كبيرة من هرمونات الأدرينالين في الدم، فإذا استطاع الفرد التغلب على الموقف فإنه يستعيد توازنه ويشعر بالإرتياح والا فإنه ينتقل إلى المرحلة التالية .

المرحلة الثانية: مرحلة مقاومة الضغوط وتطوير آليات معينة للتوافق والتعايش معها وفي حالة فشله فإنه ينتقل إلى المرحلة التالية

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنكار والرفض /الإجهاد والتعب وهي المرحلة التي تستنفذ خلالها طاقات الإنسان المختلفة، وتظهر فيها أعراض ومؤشرات جسمية وعقلية وانفعالية مختلفة.

النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

اهتمت نظريات علم النفس بتفسير طبيعة الضغط النفسي والانفعالات المتعمقة به وأثر هذه الانفعالات على

الصحة النفسية، فيما يأتي سنعرض بعضها:

أولاً نظرية التحليل النفسي:

يميز التحليليون بين القلق الموضوعي والذي يعتبر ردة فعل معقولة لمواقف مؤلمة والقلق السلبي الذي يعتبر ناتجاً عن صراعات غير عقلانية وغير محددة ومرتبطة بخطر حقيقي (البداي، 2023، 28).

ثانياً النظرية السلوكية:

يرى علماء السلوك أن الضغط يتمثل في الاعتماد على عملية التعلم كنقطة انطلاق من خلال معالجة المعلومات والمواقف الخطرة التي يتعرض لها الفرد والمسبب للضغط، وهذه المثيرات مرتبطة بشكل مشروط بمثيرات محايدة أثناء الألة أو مرتبطة بمثيرات سابقة فيصنفها الفرد على أنها مخيفة (أبو دلال، 2021، 186).

ثالثاً نظرية التوافق بين الفرد وبيئته:

يرى كل من (كوكس ومكاي) أن الفرد يحاول التوفيق بين كمية ودرجة المتطلبات المطلوبة منه وما هو متاح له من حيث القدرة والطاقة لتلبية المتطلبات، وإذا تعامل الفرد مع هذه المتطلبات والمواقف بطريقة إيجابية، فإنه سيحقق التوازن والاستقرار، أما إذا حدث العكس ولم تفلح الآليات الدفاعية في التعامل مع التفاعل الإيجابي والانسجام التوافقي مع البيئة، فإنه يؤدي إلى الاستسلام للأمر الواقع، ومن ثم يحدث الضغط (بلفاسم، شتون، 2016، 120).

■ آثار ونتائج الضغوط النفسية:

إن تعرض المعلم لضغوط العمل له عواقب وخيمة على مهنته ومستوى أدائه وفي جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والانفعالية كما تؤثر سلباً في تكيفه النفسي والاجتماعي وفي علاقته المهنية والأسرية، وقد أوضحت الدراسات وجود علاقة سببية بين الضغوط وبين التعرض للأحداث الضاغطة والإصابة بمختلف الاضطرابات النفسية والجسدية (عبد المعطي، 1994، 9). كما أشار كامل (2004، 8) إلى أن الضغوط تساعد إلى حد كبير في اختلال التوازن النفسي وتؤدي إلى الإجهاد العصبي والتعب الشديد لدرجة تصل إلى حد الوفاة أو احتمالات الإصابة بالأمراض السيكماتية كارتفاع ضغط الدم ومرض السكري والقروح الدامية وغيرها.

ففي مجال العمل تؤكد نتائج البحوث العلمية إلى أن التعرض للضغوط المهنية يؤدي بالمعلم إلى الشعور بالإرهاك والإنتاجية الضعيفة وتكرار التغيب عن العمل، كما أنه يترك آثاراً سلبية على حياة التلاميذ الأكاديمية والعقلية والاجتماعية والنفسية الأمر الذي يؤدي إلى تدهور العملية التعليمية.

أما الناحية الصحية فالضغط الوظيفي يسبب مشكلات صحية عديدة من إصابة الموظف بالصداع والإحساس بالتعب وأمراض القلب وارتفاع ضغط الدم (عبيد، 2008، 45)، ويؤكد العديد من الباحثين أن تزايد الضغوط النفسية على المعلم واستمرارها وعدم قدرته على مواجهتها يمكن أن يؤدي إلى إحساس المعلم بما يعرف بالإرهاك أو الاحتراق النفسي كما ترى كرسيتينا ماسلاشي 1977 الرائدة في هذا المجال "على أنه حالة من الإجهاد التي تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل والمتطلبات الزائدة والمستمرة على الفرد بما يفوق طاقته وإمكاناته وتتضمن هذه الحالة مجموعة من الأعراض النفسية والعقلية والجسدية".

ومن خلال اطلاننا يمكننا القول إن الضغوط النفسية الناتجة عن انقطاع المرتبات، والنزاع الداخلي، والعُدوان الخارجي في اليمن لها آثار ونتائج متعددة على المستوى النفسي والجسدي. يمكن تلخيص هذه الآثار في النقاط التالية:

أ. الآثار النفسية:

1. زيادة القلق والاكتئاب: يعاني العديد من المعلمين من مشاعر القلق المستمر والاكتئاب بسبب عدم استقرار الأوضاع المالية والأمنية، مما يؤثر سلباً على صحتهم النفسية.
2. الإجهاد المفرط: تتسبب الظروف الحالية في الشعور بالتعب النفسي والإجهاد، مما يؤدي إلى ضعف التركيز وعدم القدرة على اتخاذ القرارات.
3. فقدان الدافع والحافز: يمكن أن تقلل الضغوط النفسية من الحافزية والدافع للمعلمين، مما يؤثر سلباً على التزامهم تجاه عملهم وقدرتهم على تقديم تعليم ذي جودة.
4. صعوبة في العلاقات الاجتماعية: الضغوط النفسية قد تؤدي إلى تدهور العلاقات بين المعلمين وزملائهم أو طلابهم، مما يزيد من شعور العزلة والانفصال.

ب. الآثار الجسدية:

1. الإصابة بأعراض جسدية: يمكن أن تؤدي الضغوط النفسية إلى ظهور أعراض جسدية مثل الآلام المزمنة، الصداع، ومشاكل الجهاز الهضمي.
2. ضعف الجهاز المناعي: الضغوط النفسية المستمرة يمكن أن تؤثر سلباً على الجهاز المناعي، مما يجعل المعلمين أكثر عرضة للإصابة بالأمراض.
3. تأثيرات على نمط الحياة: قد يؤدي الضغط النفسي إلى تغيرات سلبية في نمط الحياة، مثل تدهور عادات الطعام والنوم، مما يزيد من مخاطر الصحة الجسدية.

العلاقة بين التعرض للأحداث الضاغطة والإصابة بالاضطراب النفسي:

- التعرض للأحداث الضاغطة: يمكن أن يؤدي التعرض المستمر للأحداث السلبية مثل النزاعات المسلحة وانقطاع المرتبات إلى تراكم الضغوط النفسية، مما يجعل الأشخاص أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية مثل اضطراب القلق والإجهاد النفسي.
 - الترابط بين الصحة النفسية والجسدية: هناك صلة وثيقة بين الصحة النفسية والجسدية، حيث أن الضغوط النفسية تؤثر على الصحة الجسدية، والعكس صحيح. لذا، فإن معالجة الضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى تحسين الصحة الجسدية بشكل عام.
- تشدد هذه الآثار على أهمية توفير الدعم النفسي والمالي للمعلمين والمجتمع التعليمي بشكل عام، لضمان تحسين مستوى الرفاهية النفسية والجسدية وتعزيز جودة التعليم في ظل الظروف الصعبة.

خلاصة المحور: للتخلص والتخفيف من الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم لا بد للجهات الرسمية ممثلة بالحكومة من العمل بصورة جادة لإعادة صرف مرتبات المعلمين، والعمل على تقديم برامج للدعم النفسي لمحاولة استعادة مكانة المعلم ودوره في تحقيق التنمية.

المحور الثاني: واقع المعلم في ظل الضغوط النفسية الناتجة عن انقطاع المرتبات والنزاع الداخلي المسلح والعدوان الخارجي في اليمن:

يأتي هذا المحور للإجابة عن السؤال الثاني والذي مضمونه: ما واقع المعلمين في ظل الضغوط النفسية الناتجة عن انقطاع المرتبات والنزاع الداخلي والعدوان الخارجي على اليمن؟
للتعرف على واقع المعلمين في ظل الضغوط النفسية الناتجة النزاع الداخلي والعدوان الخارجي على اليمن التي تسببت في انقطاع المرتبات، تم الرجوع إلى الأدبيات والدراسات والتقارير السابقة ذات الصلة، والتي منها: دراسة (البداي، 2023)، ودراسة المحبثي (2020)، وتقارير مركز الدراسات والإعلام التربوي (2015)، ودراسة وزارة التخطيط والتعاون الدولي (2022)، وتقارير سقطرى بوست (2022)، ودراسة نُشرت في صحيفة الشارع (2022)، ودراسة هایل (2022)، والتي بينت في مجملها أن المعلمين في اليمن يتعرضون لضغوط نفسية نتيجة انقطاع الرواتب أدت إلى تعاظم كارثة الحرب حيث جعلت المعلمين يعيشون واقعاً مريعاً دفع الكثير منهم إلى ترك مهنة التدريس باحثاً عن فرصة عمل أخرى لسد احتياجات الحياة له ولأفراد أسرته.

فعلى المستوى العام منذ عام 2015، يعاني اليمن من صراع مسلح استمر في إحداث آثار كارثية على مختلف القطاعات، بما في ذلك التعليم، حيث يواجه المعلمون في اليمن تحديات غير مسبقة نتيجة النزاع الداخلي المسلح والعدوان الخارجي، مما أدى إلى انقطاع المرتبات وتدهور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وحسب ما أشار تقرير مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (2021، 12) إلى أن ما يزيد عن (600،171) معلم ومعلمة في اليمن لا يتسلموا رواتبهم منذ ما يزيد عن أربعة أعوام، والتي كان لها الأثر في تعرض المعلمين لضغوط نفسية ومعنوية شديدة والتي زادت من حالات الإحباط وفقدان الأمل في تحسين الأوضاع، أدت إلى ظهور مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب بسبب الضغوط المالية والنفسية، وتراجع روح المعنوية بين المعلمين نتيجة غياب الدعم المالي، مما يؤثر على مستويات تحفيزهم وإبداعهم في العملية التعليمية، وانخفاض مستوى الأداء والتفاعل مع الطلاب، مما يؤثر سلباً على التجربة التعليمية للطلاب وتدهور جودة التعليم، إضافة إلى تعرض المعلمين لمشكلات في القدرة على التركيز والتفاعل الجيد مع الطلاب، مما يؤثر على جودة التعليم المقدم، كما أن انقطاع المرتبات أوجد صعوبات مالية تجعل من الصعب على المعلمين تلبية احتياجاتهم الأساسية، مما يؤدي إلى البحث عن مصادر بديلة للدخل؛ لما يعاني العديد من المعلمين من ظروف معيشية قاسية نتيجة عدم الاستقرار المالي، مما يزيد من تفشي الفقر في المجتمع.

في الطرف الآخر تفتقر الحكومة إلى القدرة على تأمين المرتبات والميزانيات اللازمة لدعم التعليم، نتيجة للنزاع الداخلي بين الأطراف السياسية داخلياً والعدوان الخارجي والحصار ونقل البنك من العاصمة صنعاء إلى عدن، بدورها حكومة صنعاء عملت على إيجاد حلول لكنها لم ترتقي إلى مستوى الحل للمشكلة التي يواجهها المعلمون، من تلك الحلول إنشاء صندوق دعم المعلم والتعليم، الذي أنشأ بناءً لمشروع قانون تم المصادقة عليه من قبل مجلس النواب في جلسته المنعقدة بتاريخ 10 محرم 1441هـ الموافق 9 سبتمبر 2019م، هذا الصندوق يقدم مبلغ وقدره (30000 ريال) شهرياً لمدة ستة أشهر كل عام دراسي لكل معلم مستمر في الميدان، عبارة عن مبلغ

رمزي لا يغطي بدل تنقل للمعلم بين مقر عمله وسكنه، إضافة إلى تشجيعها لدور المبادرات المجتمعية الداعمة للعاملين في المدارس وجميعها لا تمثل حل لمشكلة المعلم واستمرار الأمر على ما هو عليه يؤدي إلى تفاقم الأزمة، حيث يتطلب الأمر تقديم دعم نفسي ومالي للمعلمين للحفاظ على سلامتهم النفسية وتحسين ظروفهم المعيشية، ورغم استمرار انقطاع المرتبات لفترة تقارب الـ (10) عشرة أعوام، وما يترتب عليها من نتائج كارثية على الظروف المعيشية والصحية للمعلمين، وعلى العملية والتعليمية وجودتها ونوعية مخرجاتها وآثارها السلبية على مستوى الفرد المتعلم بصفة شخصية، وعلى مستقبل التنمية العامة في البلاد، وأمام مرأى ومسمع الجهات الرسمية وغير الرسمية من حكومات ومنظمات داعمة عاملة في مجال التعليم ورعاية الطفولة، إلا أنها لم تقوم بأي دور عملي لحل مشكلة انقطاع المرتبات وتقديم الدعم النفسي للمعلم للخروج مما يعاني منه من ضغوط نفسية، بصورة تضمن استمرار العملية التعليمية وتجويدها ومعالجة آثار النزاع المسلح والعدوان على اليمن، من خلال رسم مسار للتنمية المستدامة في كافة القطاعات، حيث يعتبر المعلمون من العوامل الأساسية في بناء المجتمعات وتطوير الأجيال، لذا يجب معالجة الظروف الصعبة التي يواجهونها في اليمن لضمان استمرار التعليم وجودته من خلال:

- تأمين المرتبات: ينبغي على الجهات المعنية العمل على تأمين تدفقات مالية منتظمة لدعم المعلمين.
- تقديم الدعم النفسي: إنشاء برامج دعم نفسي لمساعدة المعلمين في التعامل مع الضغوط.
- تحسين بيئة التعليم: الاستثمار في توفير بيئة تعليمية آمنة ومستقرة لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.
- فالتحديات كبيرة، ولكن بالإرادة المشتركة والدعم الفعال، يمكن تحسين واقع المعلم اليمني وتحقيق رفاهية التعليم في البلاد.

المحور الثالث: استراتيجيات وأساليب مواجهة وإدارة الضغوط النفسية عند المعلمين:

يهدف هذا المحور إلى الإجابة عن السؤال الثالث ونصه هو: ما الاستراتيجيات والأساليب المتبعة لمواجهة وإدارة الضغوط النفسية عند المعلمين في اليمن؟

من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات المحلية والعربية ذات الصلة بالضغوط النفسية التي يعاني منها المعلمون، يمكننا ذكر عدد من الاستراتيجيات والأساليب لمواجهة وإدارة الضغوط النفسية عند المعلمين، يمكن بلورتها فيما يأتي:

استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المعلمين: بين رايح (1982، 236)، أنه في ضوء نموذج جوردن يمكننا أن نذكر منها الآتي:

- 1- استراتيجيات التمرکز حول المشكلة:

- أ. التكيف الإدراكي: تعلم التكيف مع الضغوط من خلال إدراك الضواغط التي تسبب مواقف ضاغطة في الوسط المدرسي.
 - ب. إدارة الوقت بتحديد أولويات الاهتمام بتخطيط جيد وتحديد الوقت الكافي لكل مهنة.
 - ج. الدعم والمساندة: فطلب الدعم والمساندة من المسؤول والمزملاء يعتبر مصدر قويا و حافزا لمواجهة المواقف الضاغطة.
 - د. تغيير الوظائف إتاحة قدر من الحرية للمعلمين للانتقال إلى عمل أو وظيفة تناسب مع التوقعات الخاصة بهم ومع قدراتهم وإمكانياتهم.
- 2- استراتيجيات التمركز حول الانفعال: يمكن للمنظمة إدارة الضغوط من خلال خفض الحالات الانفعالية السلبية للمعلمين:

- التواصل المفتوح: فتح قنوات الاتصال تؤدي إلى تحسين أدائهم.
- برامج مساعدة الموظف.

أساليب مواجهة الضغوط النفسية للمعلم:

إن إدارة الضغوط تعني مجموعة الجهود والأساليب التي يمكن أن يستخدمها الفريق التربوي في المدرسة بغرض التكيف والتعامل مع ضغوط العمل في الوسط المدرسي، وقد أشار الشريف وآخرون (2003، 86) إلى عدة أساليب للتعامل مع الضغوط النفسية منها ما يلي:

1. أسلوب البحث عن المعلومات: حيث يحاول الفرد التعامل مع الموقف الضاغط من خلال جميع المعلومات والبيانات الخاصة به قبل القيام برد فعل معين.
2. البحث عن الدعم الاجتماعي: يُعد أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي من أكثر أساليب التعامل مع الضغط النفسي استخداما من قبل العديد من الأفراد، وتؤكد دراسات الدعم الاجتماعي على دوره الهام في دعم التكيف النفسي للفرد خلال تعرضه للضغط النفسي مما ينعكس إيجابا على التقليل من الآثار السلبية له؛ بل أن تدني مستويات الدعم الاجتماعي للفرد يمكن أن تكون مشكلة مستقلة يعاني منها الفرد، الأمر الذي قد يتم اعتباره مصدرا من مصادر الضغط النفسي.
3. مهارات وأساليب التعامل المرتكزة على المشكلة: وتشير مهارات واستراتيجيات التعامل المرتكزة على تلك الطرق والأساليب التي يبذلها الفرد لمحاولة التعامل الفعال مع مواقف الضغط النفسي وتشتمل على الأساليب المعرفية القائمة على المحاولات المستمرة لتغيير وجهة النظر المعرفية والإدراكية نحو الأحداث الضاغطة اعتمادا على دور العمليات المعرفية في اختبار الضغوط النفسية، والأساليب السلوكية القائمة على اكتشاف العلاقات الوظيفية بين السلوك والمتغيرات البيئية الموجودة في البيئة من معززات أو مثيرات معاقبة وتحديد المثيرات القبلية والبعدي المرتبطة بالمشكلة أو بالموقف الضاغط.

4. الاسترخاء: يقوم هذا الأسلوب على مسلمة مفادها أن الاسترخاء يعمل كاستجابة مضادة للقلق، فالشخص لا يمكن أن يكون مسترخياً وقلقاً في نفس الوقت، بمعنى أن استجابة الاسترخاء تعمل على منع ظهور استجابة القلق والضغط، ومن ثم فإن تدريب الفرد على الاسترخاء يخفف من الشعور بالقلق ومن أعراض الاستثارة الفسيولوجية الناتجة عن الضغط ويقلل من درجة التوتر العضلي، ويقلل من سرعة نبضات القلب ومعدل سرعة التنفس وضغط الدم، فعند الاسترخاء يندفع الدم بسهولة ويقلل الضغط على الأوعية الدموية ويقلل النبض، كما يتم الاحتفاظ بالطاقة ويقلل الإجهاد والإرهاق.

وعليه يمكننا القول من خلال استقراء وتحليل ما اطلعنا عليه من الدراسات والأدبيات المحلية والعربية ذات الصلة بالضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون في مؤسسات التعليم عامة من جهة، وواقع المعلم في اليمن وما يعاني من ضغوط متنوعة ناتجة عن النزاع الداخلي والعدوان الخارجي وانقطاع الرواتب، توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستراتيجيات والبرامج والأساليب المساعدة في مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون نتيجة انقطاع المرتبات، والنزاع الداخلي، والعدوان الخارجي في اليمن، يمكن بلورتها فيما يأتي:

أ. الاستراتيجيات النفسية:

1. التدريب على مهارات إدارة الضغوط: تنظيم ورش عمل وندوات لتعليم المعلمين كيفية إدارة الضغوط النفسية بفعالية، مثل تقنيات التنفس العميق، التأمل، وإدارة الوقت.
2. الدعم النفسي والاجتماعي: تقديم خدمات استشارية ودعم نفسي للمساعدة في معالجة مشاعر القلق والاكتئاب. يمكن أن تشمل هذه الخدمات خط مساعدة أو مجموعات الدعم.
3. تعزيز العلاقات الاجتماعية: تشجيع المعلمين على بناء شبكة من الدعم الاجتماعي من زملائهم، الأصدقاء والعائلة، مما يساعد على تقليل الشعور بالعزلة.
4. التوازن بين الحياة والعمل: تشجيع المعلمين على وضع حدود واضحة بين العمل والحياة الشخصية، واستغلال أوقات الفراغ لممارسة الأنشطة التي تعزز الاسترخاء والراحة.

ب. الاستراتيجيات المادية:

1. تأمين المرتبات: العمل على ضمان تدفق المرتبات بانتظام، حتى وإن كانت بمعدل أقل، لضمان الاستقرار المالي للمعلمين.
2. تحسين بيئة العمل: توفير بيئة مدرسية أكثر أماناً واستقراراً، مما يساعد على تقليل الضغوط الناتجة عن القلق على الأمن.
3. توفير الموارد التعليمية: العمل على توفير الموارد التعليمية اللازمة لدعم المعلمين ورفع معايير الأداء التعليمي، مما قد يساعد في تحسين الروح المعنوية.

ج. التدريب والتطوير المهني:

1. التدريب المستمر: تقديم فرص التدريب والتطوير المهني للمعلمين لرفع كفاءاتهم وزيادة مستوى ثقتهم في مهاراتهم التعليمية.
 2. تطوير برامج متخصصة: إنشاء برامج تعليمية تركز على تعزيز الرفاهية النفسية للمعلمين من خلال الأنشطة التفاعلية والتوجيه.
 - د. برامج مساعدة إضافية:
 1. التعاون مع المنظمات غير الحكومية: البحث عن شراكات مع المنظمات غير الحكومية أو الدولية لتقديم الدعم النفسي والمالي للمعلمين.
 2. التقييم والمراقبة: إنشاء آليات لتقييم الضغوط النفسية والتدخلات اللازمة بانتظام لمزامنة الجهود المبذولة في هذا المجال.
- تطبيق هذه الاستراتيجيات يمكن أن تساعد المعلمين في إدارة الضغوط النفسية الناتجة عن الظروف الحالية وتعزيز رفاهيتهم، مما سينعكس إيجاباً على جودة التعليم.

المحور الرابع: سبل الدعم النفسي والمادي التي ينبغي أن يتلقاها المعلمون في اليمن لتمكينهم من المساهمة في تحقيق جودة التعليم:

وهذا المحور يهدف إلى الإجابة على السؤال الرابع، ونصه هو: ما سبل الدعم النفسي والمادي التي ينبغي أن يتلقاها المعلمون في اليمن لتمكينهم من المساهمة في تحقيق جودة التعليم؟

لا شك أن سبل الدعم المالي والنفسي للمعلمين تلعب دوراً حيوياً في رفع كفاءتهم وتحسين العملية التعليمية، ويمكننا ذكر بعض السبل لدعم المعلمين فيما يأتي:

دعم مالي:

1. دفع المرتبات بانتظام وفي الوقت المحدد لضمان الاستقرار المالي للمعلمين.
 2. توفير برامج التأمين الصحي والاجتماعي لضمان الرعاية المالية للمعلمين وعائلاتهم.
 3. توفير برامج المكافآت والحوافز لتقدير الأداء والتحفيز.
- دعم نفسي:**

- 1- تقديم برامج التدريب وورش العمل لتطوير مهارات إدارة الضغوط والتعامل مع الضغوط النفسية.
 - 2- تقديم خدمات الاستشارة النفسية والتدخل النفسي للمساعدة في إدارة الضغوط النفسية.
 - 3- إقامة برامج دعم المجتمع التعليمي لتعزيز الروابط الاجتماعية والتضامن بين المعلمين.
- توفير الدعم المالي والنفسي للمعلمين يمكن أن يؤدي إلى زيادة فعالية وكفاءة التعليم وتعزيز رفاهية المعلمين، مما ينعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية وأداء الطلاب.

المحور الخامس: الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية دور المعلم في تجويد التعليم في الظروف الطبيعية أو في أوقات الكوارث والأزمات، سارعت العديد من بلدان العالم، بتوجيه الكثير من الأكاديميين والباحثين إلى دراسة حالة المعلم النفسية ومعرفة أبرز العوامل التي تساعد على القيام بأدواره المناطة به، ومعرفة الضغوط النفسية والتحديات التي تعيق المعلم في القيام بأدواره، ومن بين هذه الدراسات السابقة التي يمكن عرضها وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

- دراسة البداي (2023). هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي المدارس في ظل النزاعات المسلحة والعدوان على اليمن، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من (245) معلماً ومعلمة وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة يعانون من الضغوط النفسية وكانت بدرجة مرتفعة.
- دراسة (2022، al. et. Razjouyan): حيث أظهرت أن تدهور الصحة النفسية لأفراد العينة من الجيل الأول للشباب لحكومة ما بعد طالبان في شمال أفغانستان، يرتبط بشكل كبير بزيادة التعرض للحرب، وتوجد فروق في درجات الاكتئاب والقلق والضغوط اليومية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي تجارب الحرب لصالح الذكور، و (56%) يشعرون بالإحباط نتيجة الوضع الأمني، و (41%) تلوث الهواء يشكل لهم مصدر قلق، و (29%) ليس لديهم من يتحدث عما في قلوبهم.
- دراسة العريزي، ومريط (2018): وهدفت إلى معرفة أثر الصراع والحروب على التحصيل المدرسي لدى تلاميذ مدارس من وجهة نظر المعلمين في المدارس المتضررة بأمانة العاصمة – اليمن، وتوصلت إلى أن الصراع والحرب له أثر كبير على التحصيل الدراسي للتلاميذ، بمتوسط (3.45) ككل، وأبعاده كالتالي: السلوك (3.60)، واهتمام الأهل (3.69)، والدافعية (3.19)، والنشاط (3.20)، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، ووجود فروق في التحصيل الدراسي، وسلوكيات التلميذ وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
- دراسة علي (2018): هدفت إلى معرفة الصدمات النفسية التي تعرض لها الأطفال في مدينة عدن – اليمن، وبينت أن الأطفال قد تعرضوا لصدمات نفسية أثناء الحرب، وكانت شديدة على أغلب فقرات المقياس، حيث جاء البعد النفسي بالمرتبة الأولى، يليه البعد المعرفي، وأخيراً البعد التجنب، من حيث شدة الإثارة النفسية.
- دراسة الأسود (2015): أظهرت نتائج أن طلبة جامعة الأزهر بغزة، يعانون من الضغوط النفسية نتيجة الحرب على غزة، في حين أن البعد الانفعالي مرتفع بالمرتبة الأولى، يليه البعد الدراسي، وأخيراً البعد الاجتماعي.
- دراسة العنزي (2014) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي المدارس في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (360) معلماً وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين كان "متوسطاً".

- دراسة (Bano, Shehnaz, Malik & Sadia, 2014): هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى معلمي المدارس في مدينة باكار الباكستانية. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة وأن مستوى الضغوط لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.
- دراسة اليماني والزعبي (2013): هدفت إلى التعرف على طرق وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الأفراد والتي أجريت على عينة عشوائية من طلبة البكالوريوس من مختلف كليات التربية بالأردن إلى أنه هناك العديد من الطرق التي يلجأ إليها الأفراد لمواجهة الضغوط منها طلب المساعدة والتجنب والهروب والاسترخاء وحل المشكلات والعادات السلوكية غير ملائمة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي تبعاً لمتغير الجنس والمعدل التراكمي، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي وقد أوصى الباحثون بضرورة تعميم نتائج الدراسة على مختلف مؤسسات التعليم لصالح الطلبة، الجامعي والاستفادة منها، كما أوصى بتدريب الطالب على كيفية التعامل مع مختلف الضغوط النفسية.
- دراسة (Kaspereen & Dana, 2012): التي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من (120) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية بمدينة أوهايو الأمريكية إلى أن الضغوط النفسية ترتبط بعلاقة عكسية مع الرضا عن الحياة.
- دراسة شقاح (2009): هدفت إلى الكشف عن الضغوط النفسية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة في مديرية تربية عجلون في الأردن. وأظهرت النتائج أن المعلمين يتعرضون لمستوى متوسط من الضغوط النفسية.
- دراسة عواودة (2009): وهدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمات في مدينة الناصرة. تكونت عينة الدراسة من (164) معلمة في المدارس الحكومية. أشارت النتائج إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمات كان "متوسطاً"، وأن المعلمات غير المتزوجات وذوات الخبرة الأقل كن أكثر عرضة للضغوط النفسية.
- دراسة الزيودي (2007): هدفت إلى الكشف عن الضغوط النفسية لدى المعلمين في مدارس جنوب الأردن. تكونت عينة الدراسة من (110) معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج أن المعلمين يعانون من مستويات متوسطة من الضغوط النفسية.
- دراسة الكحلوت والكحلوت (2006): وهدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى عينة مكونة من (66) معلماً في محافظة غزة، وأشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

- دراسة (Chung Lim & Wing Tung، 2006): وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم في مدينة تيانجين الصينية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة.
- دراسة الحلو (2004): وهدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (320) معلم ومعلمة في مدينة غزة، أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط لدى المعلمين أعلى منه لدى المعلمين وأن ذوي الخبرة القصيرة يعانون من الضغوط أكثر من غيرهم.
- دراسة الأنور (2003): فقد هدفت إلى الكشف عن الضغوط النفسية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (165) معلماً ومعلمة من مدارس مدينة الإسكندرية. أشارت نتائجها إلى أن الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث.
- دراسة ثابت (2003): هدفت إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى معلمين ومعلمات مدارس غزة، أجريت على عينة مكونة من (375) معلماً ومعلمة في مدارس غزة، وأظهرت نتائجها أن مستوى الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.
- دراسة خليفات والزغول (2003): هدفت إلى التحقق من الضغوط النفسية التي يعاني منها المعلمون. تكونت عينة الدراسة من (406) من المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة الكرك، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية وأنه لا توجد فروق في مستوى الضغوط لدى المعلمين تعزى للحالة الاجتماعية.
- دراسة بريك (2001): وأجرى دراسة حول الضغوط النفسية لدى المعلمين في مدينة عمان. تكونت عينة الدراسة من (409) من المعلمين والمعلمات. أظهرت النتائج أن الضغوط النفسية كانت أعلى لدى الذكور ولدى ذوي الخبرة القصيرة.
- دراسة عيسى (1996): هدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (139) معلم ومعلمة في مدينة السالمية الكويتية. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التعليمية.
- دراسة جانيس (Janice، 1996) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً في المدارس البريطانية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لديهم.
- دراسة ديراني (1992): هدفت إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين والمعلمات في محافظة عمان - الأردن. فقد تكونت العينة من (592) معلم في محافظة عمان. أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث ولدى ذوي الخبرة الطويلة أعلى منه لدى ذوي الخبرة القصيرة، ولدى المتزوجين أعلى منه لدى غير المتزوجين.

- دراسة باخوم (1991): هدفت إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا في مصر، أُجريت على عينة من المعلمين في المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا في مصر، حيث كشفت النتائج عدم وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى للجنس والحالة الاجتماعية.
- وهكذا، فإن نتائج بعض الدراسات السابقة (العززي، 2014؛ شقاح، 2009؛ عواودة، 2009؛ الزيودي، 2007) قد أشارت إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين جاء "متوسطاً"، بينما أشارت نتائج دراستي (الكحلوت، 2006؛ خليفات والزغول، 2003) إلى "ارتفاع" مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين. وأشارت نتائج دراسات (الأنور، 2003؛ ثابت، 2003؛ بريك، 2001؛ ديراني، 1992) إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، بينما أشارت نتائج دراسات (الزعيبي، 2005؛ الحلو، 2004؛ Bano، 2004؛ Malik & Sadia، 2014) إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. وكان مستوى الضغوط النفسية أعلى لدى المعلمين ذوي الخبرة القصيرة في دراسات (عواودة، 2009؛ الحلو، 2004؛ بريك، 2001)، بينما كان أعلى لدى ذوي الخبرة الطويلة في دراسة (ديراني، 1992). ولقد أشارت نتائج دراستي (خليفات والزغول، 2003؛ باخوم، 1991) إلى عدم وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى إلى الحالة الاجتماعية. بينما أشارت نتائج دراسة عواودة (2009) إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمات غير المتزوجات كان أعلى منه لدى المتزوجات. وأشارت نتائج دراسة ديراني (1992) إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين المتزوجين أعلى منه لدى غير المتزوجين. وأشارت نتائج بعض الدراسات (Kaspereen & Dana، 2012؛ Chung-Lim & Wing-Tung، 2006) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى المعلمين، بينما أشارت نتائج دراسة جانس (Janice، 1996) إلى عدم وجود علاقة بينهما.

وتعليقاً على ما سبق عرضه من دراسات، يمكن القول: أن جميع الدراسات تناولت الضغوط النفسية التي يعاني منها المعلم بشكل أو بآخر من زوايا وأهداف متنوعة، لذلك تعددت المناهج المستخدمة وإن غلب على معظمها المنهج الوصفي، وجاءت في معظمها دراسات ميدانية والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وجاءت دراساتنا تحليلية فلسفية نظرية، وقد أفادت جميعها الدراسة الحالية من جوانب متعددة كان ذلك في المنهجية أو المصادر أو النتائج والتوصيات حيث ارتكزت عملية تحليل الدراسة الحالية على ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وفي المقابل تختلف الدراسة الحالية عن سابقتها مكاناً، عدا دراسة البدي (2023)، دراسة العززي ومريط (2018)، وعلي (2018)، وزمنياً عن جميع الدراسات، كما تختلف عنها من حيث طبيعة دراستها لواقع المعلم اليمني في ظل النزاع المسلح والعدوان الخارجي وانقطاع المرتبات، واستراتيجية وأساليب مواجهة وإدارة الضغوط النفسية وسبل الدعم المالي والنفسي التي ينبغي أن يتلقاها المعلم في اليمن، وهو ما يميز الدراسة الحالية عن سابقتها.

➤ منهجية وإجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي كأداة رئيسة لجمع البيانات، بمساندة أسلوب تحليل المحتوى للتقارير والوثائق والأدبيات التي تم الحصول عليها من المعلمين العاملين في المؤسسات التعليمية في اليمن عينة الدراسة، ويقوم المنهج الوصفي المسحي التحليلي على أساس وصف وتحليل وتفسير الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون والتي تمثل واقع المعلم، ومعرفة الاستراتيجية والأساليب المتبعة لإدارة الضغوط وسبل الدعم المالي والنفسي التي ينبغي أن تقدم للمعلمين كي يتمكن من المساهمة في تجويد العملية التعليمية في مؤسسات التعليم اليمنية، حيث سارت الدراسة وفق إجراءات متبعة ومتسلسلة كالتالي:

- مراجعة أولية للدراسات والأدبيات والتقارير المرتبطة بالضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون.
- تحديد الأدبيات والتقارير والوثائق والدراسات التي كانت أكثر ارتباطاً وصلة بموضوع الدراسة الحالية وتحليلها محتواها بصورة أكثر عمقاً ساعدت الباحث من فهم أعمق لموضوع الدراسة واستخراج الأفكار والمفاهيم الرئيسية التي من خلالها تم تقسيم الدراسة إلى محاور رئيسة، مُجددة الصورة العامة لسير الدراسة.
- تحديد الفجوة فيما بين ما تحتويه الأدبيات والوثائق والتقارير والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون في مؤسسات التعليم في ظل الظروف المستقرة والحياة الطبيعية في البلدان المستقرة من جهة بعيداً عن كل الظروف الضاغطة التي يتعرض لها المعلم في اليمن من انقطاع الرواتب وعدم الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي الناتج عن النزاعات الداخلية والعدوان الخارجي الذي يتعرض لها اليمن من جهة أخرى؛ والتي ستساهم في معرفة أعمق عن الوضع الذي يعيشه المعلم في اليمن وما يتعرض لها من ضغوط نفسية تحول دون تمكينه من العيش الكريم والقيام بدوره كركيزة أساسية في العملية التعليمية التي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة، إضافة إلى توسيع المعرفة المتاحة بما يمكن من بناء إطار فكري ومفاهيمي.
- توليد معرفة مكتسبة من خلال تحليل البيانات والمعلومات وتطبيق مفاهيم جديدة تم اشتقاقها من تحليل الأدبيات والتقارير والوثائق ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية المتمثل بالضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم في اليمن والاستفادة منها في الوصول إلى نتائج جديدة من المصادر السابقة، ليتم على ضوءها تقديم سبل الدعم النفسي والمالي التي يجب الأخذ بها للخروج بالمعلمين من الوضع الحالي الواقع تحت تأثير الضغوط النفسية الحالية.

➤ النتائج والاستنتاجات والمقترحات والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة:

نتائج الدراسة:

- في ضوء ما تم عرضه فيما سبق، من إطار مفاهيمي ودراسات سابقة خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:
1. زيادة مستويات الضغوط النفسية: أظهرت الأدبيات والتقارير والدراسات والوثائق ذات الصلة ارتفاعاً ملحوظاً في مستويات الضغط النفسي الذي يعاني منه المعلمون في اليمن بسبب النزاعات المسلحة وانقطاع الرواتب، مما أدى إلى ظهور أعراض مثل القلق والاكتئاب والإجهاد، وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات كدراسة الكحلوت والكحلوت (2006)، ودراسة العزيمي ومريط (2018).
 2. تأثيرات سلبية على الأداء التعليمي: تؤثر الضغوط النفسية بشكل مباشر على أداء المعلمين في الفصول الدراسية، حيث قللت من قدرتهم على التواصل الفعال مع الطلاب وترتب على ذلك تدني جودة التعليم.
 3. تدهور الصحة العقلية: أظهرت النتائج أن العديد من المعلمين يعانون من مشاكل صحية نفسية، مما يزيد من احتياجاتهم للدعم النفسي والاجتماعي، وهذا ما ذهبت إليه دراسة (Razjouyanm، et، al، 2022).
 4. تأثير البيئة التعليمية: انعكست الضغوط النفسية على البيئة التعليمية بشكل عام، حيث أدت إلى تدهور العلاقات بين المعلمين والطلاب وزيادة حالات الانقطاع عن الدراسة.
 5. الحاجة إلى الدعم المالي والنفسي: اتضح من خلال التعرف على الضغوط النفسية التي يُعاني منها المعلم اليمني وجود حاجة ملحة لتوفير الدعم المالي والنفسي للمعلمين من خلال برامج مساعدة وتحسين الاحتياجات الأساسية.
 6. العلاقة بين الظروف المالية وجودة التعليم: ثبت أن انقطاع المرتبات له تأثير سلبي مباشر على جودة التعليم، مما يستدعي توفير حلول مستدامة لمواجهة هذه التحديات، وهذا ما اشارت إليه دراسة الأسود (2015). تؤكد هذه النتائج على أهمية اتخاذ تدابير فعالة لتخفيف الضغوط النفسية على المعلمين، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز رفاهية المعلمين، وبالتالي تحسين المخرجات التعليمية بشكل عام.

➤ الاستنتاجات:

بناءً على النتائج التي تم الوصول إليها، يمكننا صياغة الاستنتاجات على النحو التالي:

1. تفاقم الضغوط النفسية: يتعرض المعلمون لضغوط نفسية متزايدة نتيجة النزاعات المسلحة وانقطاع الرواتب، مما يؤدي إلى زيادة مستويات القلق والاكتئاب والإجهاد النفسي.
2. تأثير الأداء الوظيفي: تؤثر الضغوط النفسية الناجمة عن الظروف الحالية بشكل سلبي على أداء المعلمين، مما ينعكس على جودة التعليم المقدم للطلاب، ويحد من قدرتهم على تحمل المسؤوليات التعليمية بكفاءة.
3. بيئة تعليمية غير مستقرة: تساهم الأوضاع النفسية السيئة للمعلمين في خلق بيئة تعليمية غير مستقرة، حيث يشعر الطلاب بعدم الأمان وعدم القدرة على التعلم بفعالية.

4. الحاجة الماسة للدعم: يتضح من البحث أن هناك حاجة ملحة لتوفير الدعم النفسي والمالي للمعلمين، بما في ذلك برامج التدريب والتوجيه وأنظمة التأمين والاستشارات النفسية.
 5. أهمية السياسات التعليمية: يجب أن تتبنى السياسات التعليمية استراتيجيات واضحة للتعامل مع الضغوط النفسية التي يعاني منها المعلمون، لضمان استقرارهم وتجديد طاقاتهم واستعادة روحهم المعنوية.
 6. التأثير على المستقبل التعليمي: إذا استمر النزاع وتكرر انقطاع الرواتب، فإن ذلك سينعكس سلباً على المستقبل التعليمي للأجيال القادمة، مما يستلزم اتخاذ إجراءات عاجلة لحل تلك المشاكل.
- هذه الاستنتاجات تبرز أهمية التعامل مع الضغوط النفسية للمعلمين وأثرها على جودة التعليم، مما يتطلب جهداً مشتركاً من الحكومة والمجتمع لتحقيق حلول فعالة.

➤ المقترحات:

- في ضوء النتائج والاستنتاجات المذكورة أعلاه، تم تقديم مجموعة من المقترحات التالية:
- 1- تقديم دعم مالي من الحكومة: ينبغي على الجهات الحكومية المعنية وضع آليات تضمن دفع المرتبات بانتظام، سواء من خلال إنشاء برامج مساعدة مالية أو استخدام الموارد المتاحة بشكل أكثر فعالية.
 - 2- تطوير برامج الدعم النفسي: من الضروري إنشاء برامج دعم نفسي متخصصة تهدف إلى مساعدة المعلمين في التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن النزاعات. يمكن أن تشمل هذه البرامج جلسات استشارية وورش عمل لتطوير مهارات إدارة الضغوط.
 - 3- إنشاء بيئات تعليمية آمنة: يتعين على المدارس والجهات المعنية العمل على توفير بيئات تعليمية آمنة ومستقرة، مما يساعد المعلمين والطلاب على التركيز في التعلم بعيداً عن الضغوط النفسية الناجمة عن النزاع.
 - 4- تدريب وتطوير المعلمين: يجب تقديم برامج تدريبية لتعزيز مرونة المعلمين في مواجهة التحديات وتحسين مهاراتهم في إدارة الضغوط والتعامل مع الأزمات.
 - 5- تشجيع التفاعل المجتمعي: ينبغي تعزيز الروابط الاجتماعية بين المعلمين والمجتمع، من خلال إنشاء شبكات دعم وتعاون تدعم المعلمين نفسياً واجتماعياً.
 - 6- التواصل مع المنظمات الدولية: يتعين على الحكومة التواصل مع المنظمات الدولية والداعمة للحصول على المساعدة في توفير الموارد والدعم للقطاع التعليمي في فترات الأزمات.
 - 7- تقييم ومتابعة الوضع: يجب إنشاء آليات رصد وتقييم مستمرة لتحديد الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون وقياس أثر السياسات المتبعة في تعزيز رفاهيتهم.
- ستساهم هذه المقترحات في تخفيف الضغوط النفسية على المعلمين وتحسين بيئة العمل التعليمية، مما سينعكس إيجاباً على جودة التعليم والمخرجات التعليمية.

التوصيات:

بناءً على محتوى الورقة البحثية والدراسات المستعرضة، يمكن تقديم توصيات شاملة وفعالة لمعالجة تحدي الضغوط النفسية على المعلمين نتيجة لانقطاع المرتبات أبرزها:

1. زيادة الدعم المالي: ينبغي على الجهات الحكومية والمؤسسات التعليمية العمل على ضمان توفير المرتبات بانتظام وفي الوقت المحدد لضمان استقرار المعلمين مالياً وتحفيزهم وتشجيعهم في أداء واجباتهم التعليمية بكفاءة.
2. بناء برامج الدعم النفسي: يجب تخصيص موارد لإنشاء برامج دعم نفسي وتقديم خدمات استشارية ونفسية متخصصة للمعلمين الذين يعانون من الضغوط النفسية نتيجة لانقطاع المرتبات.
3. تدريب المعلمين: يمكن تقديم برامج تدريبية تهدف لتزويد المعلمين بالمهارات الضرورية لإدارة الضغوط النفسية ومواجهة التحديات التي تنشأ عن انقطاع المرتبات.
4. تعزيز الوعي والتثقيف: تشمل التوصيات زيادة الوعي بأهمية دعم المعلمين وفهم تأثيرات انقطاع المرتبات على جودة التعليم، بالإضافة إلى تشجيع التثقيف والحوار حول الضغوط النفسية وسبل التعامل معها.
5. تحسين بيئة العمل: من المهم توفير بيئة عمل داعمة وصحية من خلال تطوير سياسات وإجراءات تشجع على الصحة النفسية والرعاية للمعلمين.

المراجع:

- أبن خلدون، عبد الرحمن. (1978). مقدمة العلامة ابن خلدون. دار الكتب العلمية. بيروت.
- أبو دلال ، مريم سالم. (2021). الضغوط النفسية لدى معلمات الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي ببلدية جنزور. جامعة طرابلس. مجلة كلية التربية. العدد (21).
- الأسود، فايز علي. (2015). الضغوط النفسية الناجمة عن الحرب على غزة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (23). العدد (4).
- الأنور، محمد. (2003). ضغوط مهنة التدريس وبعض المتغيرات الشخصية للعلم، مجلة علم النفس، 67 (7)، 148-162.
- باخوم، رأفت. (1991). الضغوط النفسية لمعلمي التعليم الثانوي العام والفني بمحافظة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس-جامعة طنطا، 4 (4)، 261-284.
- البداي، ناصر علي. (2022). مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة في ظل النزاعات المسلحة في اليمن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. العدد (20). المركز الديمقراطي العربي – المنيا.

- بريك، وسام. (2001). مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان، مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية، 119-89 1، (2)
- البداي، علي ناصر. (2023). الضغوط النفسية لدى معلمي المدارس في ظل النزاعات المسلحة والعدوان على اليمن. مجلة العلوم النفسية. صادرة عن وزارة التعليم العالي. مركز البحوث النفسية. المجلد. (34). العدد (2).
- بلقاسم، محمد، وشتون، حاج. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بالغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة وهران بالجزائر. المجلد (3). العدد (1).
- ثابت، نضال. (2003). ضغوط العمل وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر .
- الجويهي، منيرة صالح. (2017). الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية. المجلد (1). العدد (9).
- الحلو، غسان. (2004). مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 31 (2)، 281-303.
- خليفات، عبدالفتاح والزغول، عماد. (2003). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، 3، 61-89.
- ديراني، محمد. (1992). مصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرتي التربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة عمان، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، 19 (2)، 190-231.
- الراوي، جنان، وآخرون. (2019). الآثار الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الناتجة عن الحروب على العراق للفترة من (1980 - 2015). مجلة العلوم البيئية. معهد الدراسات والبحوث البيئية – جامعة عين شمس. المجلد (45). العدد (2).
- الزيودي، محمد. (2007). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، 23 (2)، 232-215.
- سقطرى بوست. (2022). الصحة العالمية: 8 مليون يماني مصابون بالأمراض النفسية والحرب فاقمت الكارثة <https://alsharaeaneews.com/3/10/2022>
- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE). (2022). مذكرة توجيهية بشأن رفاهية المعلم في حالات الطوارئ. نيويورك، نيويورك. teach-wellbeing@inee.org

- الشريف، ليلى. (2003). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ.ب) لدى أطباء الجراحة القلبية والعصبية والعامية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق ، سوريا ، ص 302.
- شقاح، محمود. (2009). مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .
- شيخاني، سمير. (2003). الضغط النفسي طبيعته وأسبابه والمساعدة الذاتية. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي بيروت، لبنان.
- صحيفة الشارح. (2020). الأمراض النفسية تزامم البارود في قتل اليمنيين. <https://alsharaeaneews.com/3/10/2022>
- الطبري، عبد الرحمن وآخرون. (1994). الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق عالجه. مطابع شركات الصفحات الذهنية المحدودة. الرياض. السعودية.
- عبد الحميد، فردوس. (2009). خصائص الشخصية وعلاقتها بالأمراض السيكوسوماتية لدى عينة من المعلمين الواقعين تحت ضغوط نفسية، مجلة علم النفس، 54 (2)، 206-211.
- عبد المعطي، حسن. (2006). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، القاهرة: مكتب زهراء الشرق للنشر والتوزيع.
- العريزي، محمود، ومريط، بكيل عبد الله. (2018). أثر الحروب والصراعات المسلحة على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الأندلس للعلوم والتقنية. المجلد (17). العدد (17). ص 36 – 68. <https://search.mandumah.com.9.10.2022>
- العازي، مطيران. (2014). الضغوط النفسية كما يدركها معلمو الصفوف الأولية في مدينة عرعر في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .
- عواودة، مروة. (2009). الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .
- عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- عيسى، محمد. (1996). مصادر التأزم النفسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالكويت وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، مجلة الإرشاد النفسي، 4 (5)، 147-193.
- الغرير، أحمد وأبو السعد، أحمد. (1990). التعامل مع الضغوط النفسية. دار الشروق. عمان. الأردن.

- فدعم، محمد علي. (2020). النزاعات المسلحة وتأثيرها على الأسرة العراقية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (47). العدد (2). ملحق (1).
 - الفرماوي، حمدي علي، و رضا، عبد الله. (2009). الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة. ط (1). دار الصفاء. عمان. الأردن.
 - الكحلوت، عماد والكحلوت، نصر. (2006). الضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا، دراسة مقدمة للمؤتمر الأول بجامعة الأقصى بغزة " المناهج الفلسطينية الواقع والتطلعات".
 - المحبشي، زيد. (2020). التعليم في اليمن أوجاع لا تنتهي. سبأ نت
<https://www.saba.ye/ar/news3113229.htm/3.10.2022>
 - محمد، يوسف. (1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية، مجلة مركز البحوث التربوية-جامعة قطر، 195-227، 8 (15).
 - مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية في نيويورك، نظرة عامة عن الاحتياجات الإنسانية في اليمن. فبراير. (2021). g.unicef@a.
 - هائل، رهيّب. (2022). أوجاع الحرب ترفع حالات الانتحار في اليمن، تقرير خاص- المهيرة.
<https://almahriah.net/reports/3.10.2022>.
- مراجع باللغة الإنجليزية:

- Bano, A., Shehnaz, C., Malik, A. & Sadia, J. (2014). Effect of occupational stress on life satisfaction among private and public school teachers. Journal of Independent Studies & Research: Management & Social Sciences & Economics, 12 (1), 59-69.
- Campbell, J. et. al, (2005). Shame coping styles and psychopathic personality traits. Journal of personality assessment, (84)(1), p: 96-104.
- Chung-Lim, O. & Wing-Tung, A. (2006). Teaching satisfaction scale measuring job satisfaction of teachers. Educational & Psychological Measurement, 66 (1), 172-185
- Cooper, C. & Payne, R. (1991). Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process.
- Isam, F., A., (2020), Psychological Burnout Among Faculty Members In The College Of Basic Education., Multicultural Education., Volume(6), Issue(5), pp;15 – 23.
- Janice, T. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. International Journal of Educational Management, 10 (1), 41-89.

- Kaspereen, C. & Dana, A. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teacher and staff, International Journal of stress Management, 19 (3), 238-250.
- Lazarus, R & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping, new York, Springer.
- Razjouyan, k. et. al (2022), War Experience, Daily Stressors and Mental Health Among the Inter-taliban Generation Young Adults in Northern Afghanistan: A Cross-Sectional School-Based Study, Frontiers in Psychiatry, Volume (13), pp; 1-9.

عنوان الورقة البحثية: الحروب وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على المعلمين والتلاميذ في محافظة نينوى العراقية

أ.عمار عواد صالح محمود - مدير مركز محو الامية - وزارة التربية/ مديرية
تربية نينوى - العراق



السيرة الذاتية:

الباحث/ الاسم : عمار عواد صالح العززي ، المرتبة العلمية : مدرس مساعد ،
مكان العمل : تدريسي في المديرية العامة لتربية نينوى / وزارة التربية العراقية ،
تدريسي لدى جامعة خاتم الانبياء والمرسلين ، عضو في الاتحاد الاكاديمي العربي ، عضو لجنة علمية في المعهد
الماليزي ، عضو في اكاديمية بصمة أثر الدولية ، المواليد : 1989 ، بكالوريوس رياضيات كلية التربية الاساسية
جامعة الموصل 2013 م ، ماجستير طرائق تدريس عامة كلية التربية الاساسية جامعة الموصل 2019 م ،
مهارات الحاسوب (وورد ، بوربوينت ، اكسل) ، اقامة ورش وندوات ، شاركت في 8 مؤتمرات داخل وخارج
العراق ، كتاب منشور بعنوان المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، اكثر من 200 شهادة مشاركة في ندوات
وورش ، 14 بحث علمي في مجلات محلية وعربية واسبانية ،

ملخص البحث:

كان للحرب في العراق تأثير مدمر على المعلمين والتلاميذ على المستويين الاجتماعي والنفسي وقد كان لهذه
التأثيرات عواقب وخيمة على نظام التعليم في العراق. أدى نقص المعلمين والتلاميذ إلى انخفاض جودة التعليم. كما أن
الخوف وعدم الثقة اللذين خلقهما الحرب قد جعل من الصعب على المعلمين والتلاميذ التركيز على الدراسة.

ومنذ أكثر من خمس وعشرون عاما حالة حرب مستمرة، تتفاقم يوما بعد الاخر، مسببة بذلك انهيارا للتوازن
النفسي والمادي للمجتمع بمختلف افراده ومؤسساته، ومخلقة بذلك اثارا متراكمة على مدى السنين، فعندما تبدأ
الحروب وتنتهي بفعل الاتفاق او الهدنة تبدأ حرب اشد وأعنف من الحرب الاولى وذلك لأنها تعمل على ازالة ما خلفته
الحرب الاولى اي حرب السلاح من دمار وخراب طالت الابنية والمؤسسات والممتلكات والأبرياء والأنفس.

ومن المهم معالجة الآثار الاجتماعية والنفسية للحرب على المعلمين والتلاميذ العراقيين من خلال توفير الدعم والخدمات
لهم. يشمل ذلك توفير المشورة وإجراءات السلامة المحسنة وبرامج التدخل في الأزمات. كما يتطلب الأمر استثمارات في
نظام التعليم لإعادة بناء المدارس وتدريب المعلمين وتوفير المواد التعليمية اللازمة. يعيش الفرد العراقي وهذا يعني ان
للحروب الآثار المنظورة وغير المنظورة على المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، وهي تترك اثارها النفسية في عمق الانسان
تظهر في المستقبل على شكل سلوكيات غير مرغوب بها. لذا كان هذا البحث اذ تم بناء مقياس لقياس الآثار النفسية
للحروب على المعلمين والتلاميذ محافظة نينوى بعد ان تم اختيار ثلاث مدارس من المدارس الابتدائية المختلطة بالطريقة
العشوائية البسيطة، وقد تمت الاستعانة بالمعلمين والتلاميذ لتوزيع الاستبيان لتتم الاجابة عن فقرات المقياس من قبل
الاهل، وقد تم التوصل الى الاستنتاجات في ضوء نتائج البحث.

كلمات مفتاحية: الحروب، النفسية، الاجتماعية، المعلمين، التلاميذ.

War and its psychosocial effects on teachers and students in Iraq's Nineveh governorate

Summary of the research :

The war in Iraq has had a devastating impact on teachers and pupils on both the social and psychological levels and these effects have had serious consequences for the education system in Iraq. The shortage of teachers and pupils has led to a decrease in the quality of education. The fear and mistrust created by the war has made it difficult for teachers and students to focus on studying.

For more than twenty-five years, Iraq has been in a state of continuous war, worsening day by day, causing a breakdown in the psychological and material balance of society and its various individuals and institutions, leaving accumulated effects over the years. When wars begin and end due to an agreement or truce, a more severe and violent war begins than the first war because it works to eliminate the destruction and devastation left by the first war, the war of arms, which affected buildings, institutions, property, innocent people and souls. It is important to address the social and psychological effects of the war on Iraqi teachers and students by providing them with support and services. This includes counseling, improved safety measures and crisis intervention programs. It also requires investments in the education system to rebuild schools, train teachers and provide the necessary educational materials. This means that wars have visible and invisible effects on official and unofficial institutions, and they leave their psychological effects in the depths of the human being, appearing in the future in the form of undesirable behaviors.

Therefore, this research was built a scale to measure the psychological effects of wars on teachers and students in Nineveh Governorate after selecting three schools from mixed primary schools by simple random method, and teachers and students were used to distribute the questionnaire to answer the paragraphs of the scale by parents, and conclusions were reached in light of the results of the research .

Keywords: War, psychological, social, teachers, students.

اهمية البحث والحاجة اليه:

ان الحروب والاعتداء والتعذيب والفتك بالآخر هي سلوكيات بين بني البشر ومنذ اقدم العصور، فالعدوان يشكل محور تاريخ الانسانية منذ ظهورها على سطح الارض، وهو احد المظاهر الاجتماعية التي لازمت المجتمعات البشرية منذ بداياتها اما في الوقت الحاضر فان الاعتداء والحروب اصبحت ظاهرة سلوكية منتشرة وبكثرة في اكثر دول العالم والذي عزز من وجوده وجعله يظهر على شكل ظاهرة سلوكية طبيعية هو انتشاره في وسائل الاعلام والفضائيات وفي الحياة الاعتيادية كما في بلدنا العراق (جودة، 2009: 42). الا ان هدف الانسان كان وما زال هو دفع السلوك الانساني الى تصرف أكثر اخلاقية وأكثر انسانية وأكثر رحمة بالآخر.

فالحروب والمعارك بين بني البشر من الاساليب البدائية التي تتصف بصفة الاجرامية والعنف، والتي تكون نتائجها سلبية على الفرد والمجتمع معا، وهي صفة لا تتماشى مع مصالح المجتمعات وأهدافها وذلك لأنها تدمر امان الشعوب والمجتمعات لما تنسم به من وحشية وقسوة ضد الآخرين من خلال القتل والضرب والتخريب (الجندي، 1999:294) وفي حقيقة الامر فان الدراسات اشارت الى ان الكوارث التي يصنعها الانسان اكثر تخريبا ودمارا من الكوارث التي تسببها الطبيعة، فالمعاناة تكون أكبر عندما يكون العداء من الانسان الى اخيه الانسان وتحديدا بالمقارنة مع ما يحدث اثناء هزة ارضية او اعصار او فيضان (المساوي، 2011: 133) فان من نتائج الحروب هي الوفيات فقد اشارت الدراسات ان نسبة الوفيات التي سببتها الحروب هي أكبر بكثير مما سببته الكوارث الطبيعية وعلى مر التاريخ، كذلك فان الحروب تخلف الاعاقات المختلفة التي تؤثر على اصحابها بشكل كبير وهناك الاثار النفسية للحروب والتي تسمى من الجانب الصحي بآثار ما بعد الصدمة (الشبيبي، 1999: 24) ونحن في عالمنا العربي لا نعطي الاهتمام الكافي بالوسائل المطلوبة لاحتواء رده فعل التلاميذ بعد الصدمات، الا ان المختصين في العلوم النفسية والتربوية اكدوا على اثار الحروب وما يظهر بشكل ملموس على سلوك اجيال كاملة.

فالسلاح الاشد فتكا بالإنسانية اثناء الحروب وبعدها هو التدمير النفسي الذي يدمر التوازن النفسي للمدنيين وتحديدا التلاميذ وذلك لأنها تترك اثارا لا يمكن ان يمحوها الزمن وبخاصة للشخص الذي عايش الحرب وعاش الرعب والقلق او فقد احد ذويه او منزله الذي كان يستظل بظله ليجد نفسه في العراء، فقد اشار (كارل دي روي) احد ممثلي الجمعية العامة لحقوق الطالب للامم المتحدة في العراق ان هناك حوالي (5.7) مليون طفل عراقي في المرحلة الابتدائية وانه من المتوقع ان يكون (10%) منهم بحاجة الى الرعاية والعلاج النفسي جراء الحروب التي تعرض لها العراق.

اما اخصائية الطب النفسي (د. نعمة البدر اوي) فقد اشارت في دراسة لها ان الصدمات التي يتعرض لها الطالب بفعل الانسان اقصى من التي يتعرض لها بفعل الكوارث الطبيعية وأكثر رسوخا في الذاكرة ويزداد الامر صعوبة اذا كانت هناك فترات متقاربة بين صدمة واخرى، لان التلاميذ غالبا لا يعبرون عما في داخلهم وان الحالة النفسية التي يمرون تخزن في العقل الباطن وتسبب في المستقبل مشاكل نفسية عميقة اذا لم يتمكن الاهل والبيئة المحيطة بالطالب من احتوائها ومساعدة الطالب على تجاوزها.

وفي دراسة للأخصائية الاجتماعية (د. ناهدة عبد الكريم) اشارت الى ان الطالب العراقي يشاهد يوميا الارتال العسكرية ومظاهر الحرب في الشوارع وعبر الفضائيات وفي الحياة العامة وفي الوسط الذي يعيش فيه وفي كل شيء من حوله مما جعل الطالب يعيش حالة من اثنتين (الحالة الاولى تخيفه وترهبه) (والحالة الثانية تشجعه على التخويف والإرهاب) وفي كلتا الحالتين فان الطالب العراقي معرض للمرض النفسي مما يجعله متقلب المزاج ويجعله يفكر دوماً ايهما افضل، السلاح ام الحاجات الاخرى، وفي النتيجة فان الطالب اذا شعر ان السلاح هو الافضل فان هذا سيدفعه الى خوض المعارك مستقبلا وسيشجع كل من اراد المشاركة في حرب،

اما اذا شعر ان حاجات المجتمع هي الافضل والاهم فانه سوف يكره هذا المجتمع ويكره اهله ومن حوله وذلك لأنه شاهدتهم وهم يتحاربون ويتنازعون او يشجعون الحرب من حوله (محمد، 2007: 68).

ويمكن القول ان كل حرب قامت هي حرب ضد التلاميذ اولاً لان هؤلاء التلاميذ يدفعون الاثمان مضاعفة وذلك لأنهم معرضون للإصابة بالجروح والصدمات الجسدية والنفسية وأنهم معرضون الى فقدان اسرهم ومعرضين للإصابة بالمجاعة ونقص الاحتياجات الضرورية من مأكّل وملبس واحتياجات طبية وصحية وتحطيم مدارسهم وفقدان استقرارهم وهم بأمس الحاجة اليه وفي الوقت ذاته هم غير قادرين على الدفاع عن هذا الاستقرار او المطالبة به وفي حقيقة الامر ان الخوف على هذه الاجيال من ان تتحول الى اجيال عنف بسبب ما شاهدوه وما عايشوه من مظاهر عنف وتخويف وفقدان للأمن والاستقرار والعدل ولان التلاميذ مثل لوحة الكريستال المصقول الذي ان مسته الايدي الغريبة ادت الى خرابه وفي بعض الاحيان دمار كان شعارهم للكبار دوما هو (تحاوروا بدلا من ان تتحاربوا).

ويمكن ان نلخص اهمية البحث الحالي بالنقاط الاتية:

1. ان هذه الدراسة هي الاولى في محافظة نينوى (وبحسب علم الباحث) تبحث في الاثار النفسية للحروب على التلاميذ.
 2. ان الحروب وبكل اشكالها لها الاثار السلبية على نفس الانسان كائننا ما كان (طفلا ام شابا ام راشدا).
 3. ان جميع التلاميذ ينمون بشكل ونسق متكامل حتى وان هددتهم احداث الحروب.
 4. ان وجود الاهل (الاب والام بشكل خاص) مع الطالب ضرورة ماسة من اجل استكمال نمو الطالب وبشكل خاص اثناء الحروب لإشعارهم بالأمن والدفع.
- هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى التعرف على اهم الاثار النفسية للحروب على التلاميذ في مرحلة الدراسة الابتدائية.
- حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على أطفال المرحلة الابتدائية من الصف (الثاني الى الصف الرابع الابتدائية) بعمر (9-12) سنة وذلك لأنهم شهدوا مرحلة الحرب المسلحة (الحرب الفعلية) وقد كانوا في السنوات الاولى من حياتهم.
- تحديد المصطلحات:

- الحروب: عرفها غازي 2010: هي استخدام العنف والقوة لمحاولة صنع شيء، او هي التنافس المسلح بين طرفين. (غازي، 2010: 133)
- الحروب في هذه الدراسة: هي نزاع مسلح يقوم على استخدام القوة المسلحة باستخدام مجموعات مسلحة منظمة تسعى جيوشا نظامية وأحيانا جماعات شبه نظامية وتسمى (ميليشيا) وتستخدم

- القوات المسلحة كل الوسائل لألحاق الضرر والأذى بالطرف الآخر في الحروب سواء في قدراته العسكرية أو مقدراته المدنية ويتم ذلك عن طريق التدمير المنظم المخطط بالاستعانة بمعلومات عسكرية عن الطرف الآخر تجمعها أجهزة خاصة.
- عرفها الباحث اجرائياً: هي كل أشكال العنف والقوة المستخدمة من قبل جهة معينة ضد جهة أخرى مما يسبب الإيذاء وعلى اختلاف أنواعه للطرف الثاني.
 - التأثير: (جرجس، 2005): هو نوع من الإيحاء أو الجذب الذي يمكن أن يحدث انفعالا في النفس، كأن يحاول فرد معين أحداث قدرة معينة في نفوس الآخرين أو أن يحاول عن طريق التأثير النفسي أحداث أعمال تشجعها العادات والتقاليد الاجتماعية أو القيام بما يخالف القوانين (جرجس، 2005: 136).
 - الآثار النفسية في هذه الدراسة: الآثار النفسية السلبية التي تنتج عن فقدان المقومات الأساسية لعيش الإنسان في مجتمعه في ظروف الاحتلال والاعتداء مثل حالات القلق والهذيان وحالات الذهان واضطرابات ذهنية وإدراكية وانفعالية وغيرها أو التعرض للقصور الجسدي أو العقلي أو لكليهما، مهما كان سن الضحايا وجنسهم.
 - التعريف الاجرائي للآثار النفسية للحروب: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابة عن استبانة الآثار النفسية المعد لهذا الغرض.
 - الطفولة 2005: هي المرحلة التي تلي الولادة مباشرة، وتبدأ من السنة الأولى من عمر الطالب الذي يصبح بإمكانه الجلوس ثم السير، ويقسم علماء النفس والتربية الطفولة، الطفولة الى قسمين أو مرحلتين، القسم الأول هي الطفولة الأولى والتي تبدأ من السنة الأولى وحتى عمر أربع سنوات، أما القسم الثاني فهي تبدأ من عمر الخمس سنوات حتى سن العشر سنوات ومنهم من يرى أنها تصل الى سن الثانية عشرة (جرجس، 2005: 358).
 - التلاميذ بحسب تعريف منظمة اليونيسف: هو كل فرد دون سن الثامنة عشر من العمر.

➤ الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

للحروب نتائج سلبية على الافراد والمجتمعات فهي تخلق جوا من عدم الاستقرار المادي والمعنوي والنفسي وتكون اضرارها على الطبقة المتوسطة والطبقة الفقيرة بشكل أكبر فيقع العبء الأكبر على كاهل رب الأسرة، فان انقطاع الماء، والكهرباء، واغلاق المدارس والجامعات والأسواق تخلق جوا من التوترات العصبية النفسية وفضلا عن ذلك استنزاف الموارد المادية والبشرية، وعدم توافر الحاجات الأساسية اثناء الحروب وظروف العمل، والصراع، والإحباط، وهي اسباب كافية للإمراض الجسمية والأمراض النفسية مثل، اضطراب العاطفة، والقلق، والاكتئاب، والهياج، والذعر والخوف، والغضب، والعدوانية قد تؤدي بالفرد الى الجهل، والتخلف، والانحراف، والنمو غير السليم، فيكون غير فاعل في مجتمعه وغير مفيد للآخرين، ويكون ضرر

الحروب أكبر عند التلاميذ فهم الأكثر عرضة للانفعالات النفسية والاضطرابات العاطفية الناتجة عن الحروب مثل القصف، والهدم، وأصوات الانفجار، والقتل ومشاهد الدماء، ان كل ذلك يولد عند الطالب احساساً بأنه مستهدف وأنه قد يقتل في اية لحظة وقد يدفعه ذلك الى الارتباك والخوف.

أبرز اسباب الحروب:

- 1- النزاع المستمر من اجل الثروات الطبيعية التي تتمتع بها دولة دون اخرى.
- 2- الحروب الدينية، مثل الحملات الصليبية التي شنها الاوروبيون على بلاد المسلمين.
- 3- الحروب التي تخوضها المجتمعات من اجل التحرير اي تحرير ارضها ومقدساتها.
- 4- حروب التطهير العرقي.

حاجات التلاميذ اثناء الحروب او الاحتلال:

ان البناء العاطفي والجسمي والحسي - حركي والعقلي يحدث للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ويلعب الوسط الذي يعيش فيه الطالب الدور الرئيسي في وضع اللبنة الاساسية المكونة لطبيعة شخصية الطالب ونضجها الكلي، ولكي تتحقق الشخصية السوية للأطفال لابد من اشباع مجموعة من الحاجات الاساسية ومعرفة الى اي مدى يمكن ان تؤثر درجة اشباع هذه الحاجات في ظل الحروب والنزاعات والاعتداءات المسلحة وان هذه الحاجات هي:

- 1- الحاجة الى الامن: ويمكن تحقيق ذلك من خلال العلاقات الاسرية المتصفة بالاستقرار ووجود الاتفاق والايجابية عند الابوين.
 - 2- الحاجة الى الحب: يكون التلاميذ دوماً بحاجة الى الحب الامومي والأبوي من اجل بناء توازن نفسي سليم اثناء الازمات والحروب.
 - 3- الحاجة الى اللعب: وهي حاجة طبيعية عند التلاميذ لكي تنمو وتتمرن من خلالها قدرات التلاميذ الجسمية والعقلية والنفسية.
 - 4- الحاجة الى المدح والتقدير: يكون التلاميذ بحاجة دوماً الى الاحترام والتقدير والتشجيع، وذلك لأنها تكون الشخصية الايجابية القادرة على مواجهة الازمات.
- وبالتالي فان نقص هذه الحاجات يسبب كارثة انسانية وهي تمثل أبشع المخالفات والانتهاكات للقانون الانساني (اوزي، 1998: 147).

اتفاقية حقوق التلاميذ:

ان هذه الاتفاقية تضم (54) مادة اقرت عام 1990 وكان الهدف الاساسي من وضعها هو حماية حقوق التلاميذ وتقديم الامن والرعاية لهم، والسبب وراء ذلك ان التلاميذ غير قادرين على الدفاع عن أنفسهم وهم غير

ناضجين عقليا وبدنيا وهم بحاجة الى حماية قانونية قبل وبعد الولادة وفي الحالات الاعتيادية وفي حالات الحروب والأزمات، وكانت عدد المواد التي اكدت على حماية التلاميذ هي (7) مواد وكانت تحديدا في المادة:

1- المادة السادسة:

- أ. لكل طفل حق اصيل في الحياة.
- ب. لكل طفل حق البقاء والنمو.

2- المادة السادسة عشرة:

- أ. لا يجوز ان يجري اي اجراءات تعسفية ضد التلاميذ سواء من الأسرة او المحيط.
- ب. للطفل حق الحماية ضد هذه الاجراءات التعسفية.

3- المادة التاسعة عشرة: تتخذ الدول الاطراف كل التدابير من اجل حماية التلاميذ من كل اشكال العنف او الضرر او الإساءة البدنية او العقلية او الاهمال او الإساءة الجنسية.

4- المادة السابعة والعشرون:

- أ. تعترف الدول الاطراف بحق كل طفل بمستوى معيشي ملائم لنموه البدني والعقلي والروحي والمعنوي والاجتماعي.
- ب. يتحمل كل من يقوم برعاية الطالب نفقات توفير الظروف المعيشية المناسبة للطفل.

5- المادة السابعة والثلاثون:

- أ. ان لا يعرض اي طفل للتعذيب وان لا تفرض عليه عقوبة الاعدام مهما كانت الاسباب.
- ب. لا يحرم اي طفل من حريته بصورة تعسفية وغير قانونية ولا يجوز حبس التلاميذ او اعتقالهم.

6- المادة الثامنة والثلاثون:

- أ. على الدول الاطراف اعتماد القوانين الانسانية في وقت النزاعات المسلحة.
- ب. تتخذ الدول الاطراف كل التدابير من اجل منع التلاميذ من المشاركة في الحروب وبشكل مباشر.

7- المادة التاسعة والثلاثون:

تتخذ الدول الاطراف كافة التدابير من اجل مساعدة التلاميذ لتحقيق التأهيل البدني والنفسي واعادة اندماجهم الاجتماعي بعد التعرض الى اي شكل من اشكال الاهمال او الاستغلال او التعذيب او اي شكل من اشكال العقوبات الانسانية القاسية اثناء الصراعات والنزاعات المسلحة (اتفاقية حقوق التلاميذ، رقم 260، لسنة 1990).

الاثار السلبية للحرب على التلاميذ:

ان للحروب الاثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية السلبية على المجتمعات بأكملها، وفي دراستنا الحالية سنبحث في الاثار النفسية السلبية للحروب على التلاميذ وعلى سلوكهم وعلى علاقاتهم وعلى شخصياتهم مما

تترك بصمتها وانطباعاتها السلبية بصورة مباشرة عليهم مما تؤدي الى حالات الانفصام او ضعف التكيف مع الوسط الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه، وان اهم هذه الآثار السلبية هي:

1. حرمان التلاميذ من العطف والحنان والجو الاسري المناسب.
2. انتشار ثقافة الخوف والقلق والفرار مما قد يعطل التلاميذ من مواصلة الحياة بشكل جيد، مما يسبب الآثار النفسية السلبية التي قد تستمر لعدت سنوات.
3. ظهور شعور الحزن والكآبة عند التلاميذ.
4. حقد بعض التلاميذ وكراهيتهم للكبار لأنهم كما يرى التلاميذ سبب العنف والعدوان.
5. الحروب هي من اهم اسباب اعتلال صحة التلاميذ النفسية والعقلية.
6. بسبب الحروب يفقد التلاميذ الثقة بالآخرين مما يسبب لهم العزلة والابتعاد عن الآخرين من حولهم.
7. الخوف والقلق المزمن من فقدان الاهل والأصدقاء الذي يستمر مع التلاميذ اثناء فترات الحرب وبعدها، مما يدفعهم الى عدم ممارسة انشطتهم الاعتيادية من حيث لعب وترفيه وتعليم وغيرها.

صور وأشكال الآثار النفسية التي تخلفها الحرب على التلاميذ:

اشارت الدراسات والأبحاث العلمية الى ان التلاميذ هم أكثر الفئات تأثراً بما تخلفه الحروب من آثار نفسية، وتظهر هذه الصور في عدة صور هي:

1. الفزع الليلي للطفل.
2. المعاناة والقلق وعدم الراحة.
3. الفوبيا او الخوف المرضي من الاصوات والظلام.
4. التبول الليلي اللاإرادي على الرغم من الطالب سابقاً قد ضبط العملية.
5. ظهور مشكلات في الكلام كالتلعثم او فقدان الوظيفي للكلام.
6. اضطرابات الاكل وفقدان الشهية للأكل.
7. تعرض التلاميذ للانتكاسات الصحية والعقلية.

دور الاهل في تخفيف الآثار النفسية السلبية للحروب على التلاميذ:

اشار الباحثون والاختصاصيون الى ضرورة ان يكون للأهل دور كبير وفاعل في حماية أطفالهم في حالات الحروب ويمكن ان نلخص دور الاهل في:

1. ان يعمل الاهل دوماً على اشعار أطفالهم بالاطمئنان وعدم تركهم عرضة لمواجهة هذه الظروف لوحدهم.
2. تقديم الدعم النفسي لهم عن طريق الحديث معهم وبشكل متواصل وإشعارهم انهم بخير وانه لن يصيبهم اي ضرر.
3. مناقشة التلاميذ بما يجري حولهم وإجابتهم عن الاسئلة التي تدور في اذهانهم.

4. اشعار التلاميذ دوما ان الذي يدور من حولهم لا يستهدفهم وانه سيزول.
5. اجابة التلاميذ دوما عن الاسئلة من اجل التعرف عما يدور في تفكيرهم وعدم ترك الاسئلة تتراكم في اذهانهم (نصار، 1991: 66).

الاثار النفسية للحرب على المعلمين:

1. الإجهاد والقلق: يمكن أن يؤدي العنف المسلح في المدارس إلى مستويات عالية من الإجهاد والقلق لدى المعلمين، الذين يشعرون بمسؤولية حماية طلابهم.
2. الخوف والذعر: يمكن أن تؤدي حوادث إطلاق النار في المدارس إلى خلق جو من الخوف والذعر بين المعلمين، مما يجعلهم مترددين في الذهاب إلى العمل أو التدريس بفعالية.
3. صدمة ما بعد الصدمة: قد يعاني المعلمون الذين شهدوا عنفاً مسلحاً في المدارس من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، مثل ذكريات الماضي والكوابيس وزيادة اليقظة.
4. الاكتئاب والقلق: يمكن أن يؤدي العنف المسلح المتكرر في المدارس إلى زيادة خطر الإصابة بالاكتئاب والقلق لدى المعلمين.
5. انخفاض الرضا الوظيفي: يمكن أن يؤثر العنف المسلح في المدارس سلباً على رضا المعلمين عن وظائفهم، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات دوران الموظفين. (محمد، 2007: 77)

التأثيرات الاجتماعية للحرب على المعلمين:

1. العزلة الاجتماعية: قد يميل المعلمون الذين يعانون من آثار نفسية للعنف المسلح إلى الانسحاب اجتماعياً وتجنب التفاعلات مع الآخرين.
2. انخفاض الثقة في المجتمع: يمكن أن يؤدي العنف المسلح المتكرر في المدارس إلى تقويض ثقة المعلمين في المجتمع والمؤسسات المسؤولة عن سلامتهم.
3. صعوبات في العلاقات: يمكن أن تؤثر آثار العنف المسلح على المعلمين على علاقاتهم الشخصية مع أسرهم وأصدقائهم.
4. وصمة العار والتمييز: قد يواجه المعلمون وصمة العار والتمييز، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والعزلة.

التأثيرات النفسية للحرب على التلاميذ:

1. الخوف والقلق: يمكن أن تؤدي حوادث إطلاق النار في المدارس إلى مستويات عالية من الخوف والقلق لدى التلاميذ، الذين يخشون على سلامتهم.
2. صدمة ما بعد الصدمة: قد يعاني التلاميذ الذين شهدوا عنفاً مسلحاً في المدارس من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة.

3. الاكتئاب والقلق: يمكن أن يؤدي العنف المسلح المتكرر في المدارس إلى زيادة خطر الإصابة بالاكتئاب والقلق لدى التلاميذ.
4. مشاكل التركيز والذاكرة: يمكن أن يؤثر العنف المسلح في المدارس على قدرة التلاميذ على التركيز والتعلم.
5. تغييرات سلوكية: قد يعاني التلاميذ الذين تعرضوا للعنف المسلح من تغييرات سلوكية، مثل الانسحاب أو العناد.

التأثيرات الاجتماعية للحرب على التلاميذ:

1. الغياب عن المدرسة: قد يتغيب التلاميذ عن المدرسة.
 2. صعوبات أكاديمية: يمكن أن تؤثر آثار العنف المسلح على قدرة التلاميذ على التعلم والأداء الأكاديمي.
 3. مشاكل في العلاقات: يمكن أن تؤثر آثار العنف المسلح على علاقات التلاميذ مع أقرانهم ومعلميهم.
 4. تجنب الأماكن العامة: قد يتجنب التلاميذ أماكن معينة، مثل المدارس أو مراكز التسوق، خوفاً من وقوع المزيد من أعمال العنف. (كريم ، 2011: 33)
- من خلال ما سبق فمن المهم معالجة التأثيرات النفسية والاجتماعية للعنف المسلح في المدارس من خلال توفير الدعم والخدمات للطلاب والمعلمين المتأثرين. يشمل ذلك توفير المشورة وإجراءات السلامة المحسنة وبرامج التدخل في الأزمات. ويرى الباحث ان التأثيرات الاجتماعية للحرب على التلاميذ تتمثل بما يلي:

1. الزوج والتشرد: يمكن أن تؤدي الحرب إلى تشريد التلاميذ من ديارهم ومجتمعاتهم.
 2. فقدان الأسرة والأصدقاء: قد يفقد التلاميذ أحبائهم أو أصدقاءهم بسبب الحرب.
 3. انقطاع التعليم: يمكن أن تؤدي الحرب إلى انقطاع تعليم التلاميذ، مما يحرمهم من الفرص المستقبلية.
 4. صعوبات في العلاقات: يمكن أن تؤثر الحرب على علاقات التلاميذ مع أقرانهم ومعلميهم.
 5. وصمة العار والتمييز: قد يواجه التلاميذ الذين تعرضوا للحرب وصمة العار والتمييز، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والعزلة.
- بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون للنزاع المسلح آثار طويلة المدى على الصحة العقلية والرفاهية الاجتماعية للطلاب. قد يعانون من مشاكل الصحة العقلية المستمرة، مثل القلق أو الاكتئاب، وقد يواجهون صعوبات في التكيف مع المجتمع بعد الحرب.

دراسات سابقة:

1. الكشف عن سلوكيات تلاميذ الكويت بعد غزو العراق، 1995: هدفت الدراسة الى الكشف عن سلوكيات التلاميذ الذين تعرضوا للغزو، وكانت عينة الدراسة مكونة من (212) طفلاً وطفلة تتراوح اعمارهم بين (6-14) سنة. اعتمدت الدراسة مجموعة من الوسائل الاحصائية منها الاختبار التائي

ومعاملات الارتباط، فكانت النتائج هي الخوف من الظلام والخوف من المجهول وعدم القدرة على الابتعاد عن الام والبكاء المستمر فضلاً عن السلوك العدواني لدى التلاميذ.

2. اثار العنف الذي تمارسه اسرائيل على ظهور المشكلات السلوكية للتلاميذ الفلسطينيين، 1996 :

هدفت الدراسة الى الكشف عن اهم المشكلات السلوكية للتلاميذ الفلسطينيين بسبب العنف الذي تمارسه اسرائيل مع الفلسطينيين، وقد تمثلت العينة بمجموعة من التلاميذ بعمر (5-6) سنوات وقد قامت الباحثة بإعداد اداة للكشف عن المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الفلسطينيين تمت الإجابة عليه من قبل امهات التلاميذ فكانت النتائج تشير الى وجود علاقة موجبة بين ومرتفعة بين التعرض للعنف وبين ظهور المشكلات السلوكية لدى التلاميذ وبخاصة الذكور منهم.

3. الانتفاضة والطالب الفلسطيني تحت الاحتلال، 1998: هدفت الدراسة الى توصيف الاثار النفسية

والاجتماعية للأطفال الفلسطينيين اثناء وقت الانتفاضة الفلسطينية، وقد تضمنت عينة الدراسة التلاميذ بعمر (3-9) سنوات، وقد اعتمدت الدراسة اداة قام الباحث باعدادها لتوصيف الاثار النفسية والاجتماعية للأطفال الفلسطينيين اثناء الانتفاضة، اما نتائج الدراسة فقد بينت وجود (6,56) % من التلاميذ يعانون من قلق الحرب (الركف، 2005: 489).

4. قياس اضطراب ما بعد ضغط الصدمات - صدمات الحرب لدى طلبة جامعة بغداد، 2004: هدف

الدراسة الى قياس اضطراب ما بعد ضغط -صدمة الحرب لطلبة جامعة بغداد بعد مرور سنة على الحرب، ومعرفة دلالة الفرق بصدمة الحرب على وفق متغيرات الجنس والتخصص والصف، وتحقيقاً لذلك جرى بناء مقياس لهذا الغرض وذلك بالاعتماد على محك الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للاضطرابات العقلية الخاص بالمحككات التشخيصية لاضطراب ما بعد ضغوط الصدمات. تكونت عينة البحث من (422) تم اختيارهم عشوائياً من جامعة بغداد، وقد بينت نتائج البحث ان (7,583) % من الطلبة لديهم اعراض صدمة الحرب، وبينت النتائج ان هناك فروق بين الذكور والاناث لصالح الاناث (الجوري، 2004: 14-16).

5. تأثير الحرب على عينة من رسوم التلاميذ في العالم وانعكاساتها الانفعالية، 2005: هدفت الدراسة الى

الكشف عن انفعالات التلاميذ عند الحرب من خلال رسومهم وتوضيح الاختلاف في رسومهم تكونت عينة الدراسة من (15) طفل بين (9-11) سنة من خمس دول هي فلسطين، فيتنام، امريكا، افغانستان، العراق، وكانت نتائج الدراسة تبين انعكاس انفعالات التلاميذ على رسومهم وتحديد استخدام القوة بالألوان ورسم الرسومات التي تشير الى الحروب كالدبابات والاسلحة وكانت هناك فروق بين رسوم أطفال كل دولة من الدول (الركف، 2005: 491).

6. أثر الحرب على رسوم التلاميذ، (2005): هدفت الدراسة الى معرفة الاثار التي تركتها الحرب العراقية

الايرانية على رسوم التلاميذ في اختباراتهم والعلاقة بين مستوى العائلة الثقافي وتلك الاختبارات ومعرفة

الفرق بين اختبارات الذكور والإناث، وقد تكونت عينة الدراسة من (230) طفل وطفلة بعمر (6-10) سنة وقد اعتمدت الدراسة على رسوم التلاميذ كأداة للبحث واعتمدت المقابلة الشخصية من أجل تحليل رسوم التلاميذ وكانت نتائج البحث تبين أن (126) طفل وطفلة اختاروا رسوم تمثل الحرب، في حين اختار (104) طفل وطفلة رسوم اعتيادية، وكانت معظم رسومات التلاميذ الذكور تمثل المظاهر الحربية، أما التلاميذ الإناث فقد كانت رسوماتهم اعتيادية (جايد، 2005: 71).

7. الحاجات النفسية الاجتماعية لدى أطفال العراق في ظل النزاعات المسلحة، (2011): هدفت الدراسة إلى معرفة الحاجات النفسية الاجتماعية لدى أطفال العراق (المتدربين في الدراسة الإعدادية) في ظل النزاعات المسلحة وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة التحليلية في الدراسة الحالية، طبقت الدراسة على (130) طفلاً وطفلة وكانت نتائج الدراسة تشير إلى عدم وجود فروق تعزى إلى متغير النوع وأن هناك فروق تعزى إلى متغير الفرع الدراسي بين المجموعتين (كريم، 2011: 415).

8. واقع حقوق التلاميذ والنساء في أوقات النزاعات المسلحة (دراسة حالة العراق بعد عام 2003) تكونت الدراسة من مبحثين الأول حول النزاعات المسلحة والذي تكون من مطلبين وهي: 1- مفهوم النزاعات المسلحة. 2- أنواع النزاعات المسلحة. أما المبحث الثاني فقد تكون أيضاً من مطلبين هي: 1- حماية التلاميذ في أوقات النزاعات المسلحة. 2- حماية النساء في أوقات النزاعات المسلحة (علاء الدين، 2011: 167-169).

إجراءات البحث:

- منهج البحث: اعتمد الباحث في دراسته الحالية المنهج الوصفي التحليلي والذي يعد أفضل منهج لتناول مثل هذا الموضوع، ومن أجل الحصول على وصف وتحليل دقيق لأثر الحروب النفسية على التلاميذ في محافظة نينوى.
- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمين وتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجانب الأيسر وبالعمر (5-6) سنوات في محافظة نينوى والبالغ عددهم (14882) للعام الدراسي 2023-2024م.
- عينة البحث: اختار الباحث بالطريقة العشوائية البسيطة مدرستين من المدارس الابتدائية لتمثل عينة البحث وكانت مدرسة سومر للبنات ومدرسة فلسطين للبنين، لتمثل عينة البحث، إذ كان عدد التلاميذ البنات (30) أما عدد التلاميذ الذكور فقد كان (30) ليكون المجموع (60) طفلاً وطفلة والجدول رقم (1) يبين ذلك.

م	اسم المدرسة	التلاميذ بعمر 7-8 سنوات	التلاميذ بعمر 9 سنوات	التلاميذ بعمر 10 سنوات	المجموع
1	مدرسة سومر	10	10	10	30
2	مدرسة فلسطين	10	10	10	30

- **اداة البحث:** بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة الخاصة بالمجال النفسي والتربوي، قامت ببناء مجموعة من الفقرات لقياس الاثار النفسية للحروب على المعلمين والتلاميذ بعمر (7-10) سنوات، حيث قام ببناء فقراتها ثم قام بعرضها مجموعة من الخبراء والمختصين في المجال التربوي والنفسي، ثم قامت بتوزيعها على عينة الدراسة ليتم الاجابة عنها من قبل الامهات.
- **تطبيق الاستبانة:** قام الباحث بتوزيع استبانة الدراسة على المعلمين والتلاميذ وطلب منه المساعدة في توزيعها من اجل ايصالها للإجابة عليها، وقد جرى ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 2023-2024.
- **الوسائل الاحصائية:** لقد تم استخدام الوزن المئوي لاستخراج قيم البحث.

نتائج البحث:

في نهاية البحث وبعد معالجة البيانات تم التوصل الى النتائج المدرجة في الجداول وبحسب العمر، والجدول رقم (2) يبين اهم الاثار النفسية للحروب على التلاميذ (مرتبة بشكل تنازلي) بحسب الوزن المئوي (العشرة الاولى).

الجدول رقم (2): يبين اهم الاثار النفسية للحروب على التلاميذ بعمر (7-8) سنوات (مرتبة بشكل تنازلي) بحسب الوزن المئوي (العشرة الاولى)

م	الفقرات	النسبة المئوية	الترتيب
1	يشعر بالاطمئنان عندما يكون موجود معك	26%	1
2	يعاند في تصرفاته	25%	2
3	يفضل النوم معك	23%	3
4	ينام بصعوبة اثناء الليل	20%	4
5	يتمارض اذا شاهد احد مريضاً	16%	5
6	يتبول في فراشة	13%	6
7	يبكي لأبسط الاشياء	11%	7
8	يفضل اللعب بالمسدسات والطائرات والدبابات	10%	8
9	يشعر بقلق دائماً تجاه الاشياء	8%	9.5
10	يخاف من اشياء بسيطة	8%	9.5

من الجدول رقم (2) يتضح لنا ان فقرة (شعور الطالب بالاطمئنان بسبب وجوده مع الام) قد احتلت المرتبة الاولى وبوزن مئوي (26%) قبول وذلك لان ظروف الحرب المفزعة والمأساوية التي تتجسد بالقصف الجوي والصاروخي العشوائي والذي لازم المدن العراقية ليلاً ونهاراً، مما سبب جواً مليئاً بالخوف والهلع والقلق وعدم الاطمئنان الا بوجود الطالب مع أحد الوالدين وخصوصاً الام.

وان فقرة (معاناة الطالب في تصرفاته) احتلت المرتبة الثانية وبوزن مئوي (25% قبول) فالتلاميذ في هذه المرحلة العمرية يريدون التعبير بحرية عن رغباتهم واحتياجاتهم، الا انه بسبب الظروف غير الاعتيادية فان الطالب يجد نفسه امام او اوامر الاهل وطلباتهم، مما يدفعه الى معارضة هؤلاء الاهل وهذا المحيط الذي يعيش فيه، ويرى علماء النفس ان التلاميذ يواجهون أزمة كبيرة وهي (أزمة تأكيد الذات) حيث تشكل كلمة (كلا) اجابة الطالب الدائمة تجاه الأوامر الملقاة عليه وان نفذ ما يؤمر به (نصار، 1991: 131)، اما فقرة (تفضيل الطالب النوم مع الابوين) فقد احتلت المرتبة الثالثة وبوزن مئوي (23%) قبول فهذا دليل على ان الطالب لا يشعر بالأمن والاستقرار الا بوجوده مع الام فنلاحظه يبحث عن الامان والاستقرار بأحضان هذه الام في حين يجب ان يكون هذا الطالب مستقر وله كيانه الخاص وغرفة نومه الخاصة.

وكانت فقرة (النوم بصعوبة) في المرتبة الرابعة وبوزن مئوي (20%) قبول فالتلاميذ يسمعون دوي المدافع والرشاشات يوميا وجوا القلق يخيم على الأسرة وسماع أصوات الصفارات يجعل الطالب غير قادر على النوم بهدوء فضلا عن مشاهدة الاهل وهم في حالة من القلق والخوف على هؤلاء التلاميذ، يجعل التلاميذ في حالة نفسية سيئة تسبب صعوبة الخلود الى النوم.

وكانت فقرة (يتمارض إذا شاهد أحد افراد الأسرة مريضا) بالمرتبة الخامسة وبوزن مئوي (16%) قبول لأنه من نتائج الحروب هو اعتلال صحة التلاميذ الجسمية والنفسية والعقلية، فمرض احدي افراد الأسرة يعني الاهتمام الزائد والرعاية والدعم المستمر ولان الطالب بحاجة ماسة لهذا الدعم والرعاية فنلاحظه يتمارض من اجل الحصول على هذا الدعم والرعاية او من أجل الحصول على الحب والحنان والعطف الذي هو بأمرس الحاجة اليه في هذه المرحلة العمرية.

وكانت فقرة (يتبول في فراشه ليلا) فقد احتلت المرتبة السادسة وبوزن مئوي (13%) رفض وتحديد بعد ان يكون الطالب قد تجاوز هذه المرحلة العمرية بسبب النضج البيولوجي، فلم يظهر التحليل ان التلاميذ قد فقدوا السيطرة على عملية التبول الارادي.

اما فقرة البكاء لأبسط الاشياء فقد احتلت المرتبة السابعة وبوزن مئوي (11%) فهو تعبير عن الحزن والكآبة التي تخيم على نفس الطالب ويظهر ذلك ببكاء الطالب ولأبسط الاشياء.

وكانت فقرة اللعب بالمسدسات والطائرات والدبابات فقد كانت بالمرتبة الثامنة وبوزن مئوي (10%) فهي من المظاهر الاعتيادية في مجتمع لا يسوده سوى العنف والأسلحة والحروب، فالألعاب الموجودة في الاسواق والمحال التجارية كلها مظاهر عسكرية وحروب وان ما يتلقاه الطالب من هدايا اثناء اعياد الميلاد وبعد النجاح في المدرسة هي (اسلحة، دبابات، طائرات وغيرها من الالعاب).

اما فقرة (الشعور بقلق تجاه الاشياء وفقرة الخوف من ابسط الاشياء) فقد احتلتا المرتبة التاسعة وبوزن (9.5%) رفض وهذا يبين ان الطالب يمتلك القوة في مواجهة الظروف وانه يخاف من اشياء محددة وليست اعتباطية.

الجدول رقم (3): يبين اهم الاثار النفسية للحروب على التلاميذ بعمر (9) سنوات (مرتبة بشكل تنازلي) بحسب الوزن المنوي (العشرة الاولى)

م	الفقرات	النسبة المئوية	الترتيب
1	يفضل اللعب بالمسدسات والطائرات والدبابات	23%	1
2	يغضب لأبسط الاشياء	20%	2.5
3	يشعر بالطمأنينة لوجوده معك	20%	2.5
4	يشاهد كوابيس أثناء النوم	18.3	4
5	يعاني من اضطرابات في الشهية	16.6	5.5
6	يعاند في تصرفاته	16.6	5.5
7	يشعر بقلق تجاه الاشياء	15	7
8	يخاف من الجنود والصفارات	13.3	8.5
9	يفضل النوم معك	13.3	8.5
10	يخاف من اشياء بسيطة	13.3	8.5

من الجدول رقم (3) تبين لنا ان فقرة (اللعب بالمسدسات والطائرات والدبابات) قد احتلت المرتبة الاولى بوزن مئوي 23% قبول لأنه من المعروف لدى الجميع ان التلاميذ يحبون التقليد اي تقليد سلوك الكبار في كل صغيرة وكبيرة، ولان الطالب لا يرى من حوله سوى هذه المظاهر، اصبحت وسيلته في اللعب مع الاقران والأصدقاء، فهو لا يرى متعة الا في لعب (دور الشرطة، الجنود، المصارعات وغيرها) وهذا ما اكدته دراسة القيسي عندما بينت اهم العاب التلاميذ في هذه المرحلة العمرية اي مرحلة التعليم الابتدائية هي لعب العسكرة وتحديد الذكور.

اما فقرة (الغضب لأبسط الاشياء) وفقرة (الشعور بالطمأنينة لوجوده معك) فقد احتلتا المرتبة الثانية وبوزن مئوي (20%) قبول وقد تم تحليل ذلك سابقا وهي حالة طبيعية وتوجد عند جميع التلاميذ وفي كل الظروف تقريبا.

اما فقرة (مشاهدة الكوابيس أثناء النوم) فقد احتلت المرتبة الرابعة وبوزن مئوي (18.5) قبول وهذا يكون نتيجة مشاهدة التلاميذ الى العديد من مناظر الصراع والنزاع في الحياة الاعتيادية ومن خلال الفضائيات

التي أصبح عملها الوحيد هو نقل ما يدور في الشارع وفي ساحات المعركة من اعداد قتلى وجرحى وبنيات ودور مهدامة وما يسمع من اصوات الانفجار ودوي مدافع، فهذا سبب مشاهدته للكوابيس اثناء النوم.

واحتلت فقرة (يعاني من اضطرابات في الشهية) وفقرة (يعاند في تصرفاته) فقد احتلتا المرتبة الخامسة وبوزن مئوي (16.6%) قبول، فبسبب استمرار الحرب قد يكون الاب مشاركاً في جبهة القتال وبعيداً عن الأسرة، وتكون الام في وضع نفسي سيئ لا يسمح لها برعاية التلاميذ والاهتمام بهم وتلبية طلباتهم، لذا يكون الجو الاسري كله مشحوناً بالقلق والخوف والارتباك، مما يؤثر على شهية التلاميذ للطعام والشراب، ومما يؤثر على سلوكهم فيدفعهم دوماً الى العناد وعدم الاستماع الى كلام الآخرين، محاولين بذلك التعبير عما في داخلهم من رفض لما يدور من حولهم.

واحتلت فقرة (الشعور بالقلق تجاه الاشياء) المرتبة السابعة وبوزن مئوي (15%) قبول فالتلاميذ في هذه المرحلة العمرية لهم قدرة على إدراك ما يدور من حولهم، فهم يفكرون وبشكل مستمر بأسباب منعهم من ممارسة الالعاب الترويحية وأسباب منعهم من الخروج الى الشارع والى زيارة الاهل والأصدقاء وغيرها من الاشياء التي سببت لهم الحزن والكآبة وللناس من حولهم، وهذا يدفعهم الى القلق من استمرار العنف ضدهم وضد مجتمعهم.

واحتلت الفقرات (يخاف من الجنود والصفارات) وفقرة (يفضل النوم معك) وفقرة (الخوف من اشياء بسيطة) المرتبة الثامنة وبوزن مئوي (13.3%) رفض لان الجنود من حوله وفي كل مكان ولربما يكون احد افراد الأسرة من بينهم (الاب، الاخ، العم او الخال) الطالب في سن (9) سنوات اصبح قادراً على النوم بمفرده بعيداً عن احضان الام وتحديد اذا كان هناك اخ اصغر فهو يحاول دوماً بث الاطمئنان في نفس هذا الطالب ويكون له السند والحماية والدعم، وأصبحت له القدرة على مواجهة الاشياء وعدم الخوف منها وهو دليل على نمو ونضج الطالب اي انه اصبح يخاف من اشياء منطقية وليست اشياء بسيطة.

الجدول رقم (4): يبين اهم الاثار النفسية للحروب على التلاميذ بعمر (10) سنوات (مرتبة بشكل تنازلي) بحسب الوزن المئوي (العشرة الاولى)

م	الفقرات	النسبة المئوية	الترتيب
1	يمسك طرف ثوبك خارج البيت	19%	1
2	يعاند في كثير من تصرفاته	18%	2
3	يشعر بالحزن والكآبة	16%	3.5
4	يشاهد كوابيس اثناء النوم	16%	3.5
5	يتصرف بشكل عدواني مع الآخرين	15%	5
6	يفضل اللعب بالمسدسات والرشاشات	13%	6
7	يشعر دوماً بمغص	11%	7
8	يخاف الصفارات والأصوات العالية	10%	8.5

8.5	%10	يشعر بالقلق تجاه الاشياء	9
10	%7	يقضض اظافره	10

من الجدول رقم (4) تبين ان الفقرة (يمسك طرف ثوبك خارج المنزل) قد احتلت المرتبة الاولى من بين الفقرات وبوزن مئوي (19%) رفض وذلك لان التلاميذ في هذه المرحلة العمرية لهم شخصيتهم وكيانهم الخاص البعيد عن الام والأب فهو يعيش داخل محيط من الاصدقاء والرفاق وبخاصة ابناء الجيران ورفاق المدرسة، وغالبا يكون التلاميذ بهذه المرحلة العمرية محاطين بأخوة وأخوات اصغر سنا لذلك نجد هذا الطالب او الطالبة هو مساعد للام في الاعمال المنزلية وتربية التلاميذ ورعايتهم، وبخاصة في فترات الازمات والظروف المزعزعة التي يمر بها المجتمع بأسره، فالأم تعتمد عليه في شراء احتياجات المنزل وفي مراقبة الاخوة والاحوات الاصغر سنا في المنزل وبخاصة في حالة غياب الاب او غياب المعيل عن الأسرة.

واحتلت الفقرة (يعاند في كثير من تصرفاته) المرتبة الثانية وبوزن مئوي (18%) قبول والسبب وراء ذلك تم توضيحه لان التلاميذ هم من نفس المرحلة العمرية تقريبا ولهم نفس الصفات والخصائص في الشخصية واحتلت فقرة (الشعور بالحزن والكآبة) (يشاهد كوابيس اثناء النوم) المرتبة الثالثة وبوزن مئوي (16%) قبول فبسبب الحروب وويلاتها ومعطياتها السلبية من عوز مادي مستمر وسيطرة اجواء القلق والخوف على الاهل مع غياب احساس الحب والحنان الذي يقدمه الاهل جعل التلاميذ دوما يشعرون بالحزن والكآبة ومشاهدة الكوابيس اثناء النوم.

اما فقرة (التصرف بعدوانية مع الآخرين) المرتبة الخامسة وبوزن مئوي (15%) قبول فالسلوك العدواني أصبح سمة يتميز بها جميع التلاميذ تقريبا، فهو اسلوبهم من اجل تحقيق رغبتهم واحتياجاتهم وذلك يعود بالدرجة الاولى الى ما يدور في محيط الطالب من احداث عنف واذا على كافة اصعدة الحياة تقريبا.

واحتلت فقرة (اللعب بالمسدسات والرشاشات والطائرات) المرتبة السادسة وبوزن (مئوي 13%) قبول لان هذه المرحلة العمرية وكما أطلق عليها علماء النفس (بفترة تكوين العصابات) لان التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يكون اهتمامهم الوحيد بتشكيل الصداقات واتخاذ انموذج من المشاهير كي يقتدي به، ولان حياة الطالب مليئة بمشاهد الحرب والقتال والصراع، أصبح لعب التلاميذ فيما بينهم لا يكتمل الا بوجود هذه المظاهر.

وقد احتلت فقرة (الشعور بمغص) المرتبة السابعة (وبوزن مئوي 11%) قبول لان التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يتمتعون بدرجة عالية من الاحساس والشعور بما يدور من حولهم، فبسبب استمرار ويلات الحرب نجد التلاميذ لا يعبرون عما يشعرون به من كراهية ورفض لهذه الحرب، فيظهر ذلك في اعتلال صحتهم وتعرضهم للمغص والم البطن وغيرها من المظاهر الصحية السيئة.

وكانت فقرة (يخاف الافراد والأصوات العالية) وفقرة (الشعور بالقلق تجاه الاشياء) المرتبة الثامنة وبوزن مئوي (10%) قبول فأصوات الدبابات والصافرات والانفجار المستمرة ليلاً ونهاراً مع انقطاع الخدمات الاساسية من ماء وكهرباء شكل مخاوف وقلق عند التلاميذ مما جعل هذا الخوف يظهر على مظاهر حياة التلاميذ. وكانت فقرة (قضم الاظافر) بالمرتبة العاشرة وبوزن مئوي (7%) رفض لان قيام الطالب بقضم اظافره هو سلوك طبيعي في حالة الخوف والقلق والارتباك، ولكن في المراحل العمرية المبكرة اما التلاميذ بعمر العشر سنوات فانه يكون قد تجاوز مثل هذه السلوكيات.

الاستنتاجات:

1. ان الاثار السلبية للحروب تصيب المعلمين والتلاميذ عموماً وبدرجات متفاوتة.
2. ان الابرياء هم دائماً ضحايا الاعمال العنيفة التي تصيب الكثير من المجتمعات.
3. ان وجود التلاميذ مع الوالدين يكون سبباً مهماً في مواجهة الازمات والتحديات.
4. ان الاجابة عن اسئلة التلاميذ ومحاولة توضيح ما يدور من حولهم، وفسح المجال امامهم من اجل التعبير عما في داخلهم يعد سبباً مهماً من اجل التخلص من الاشياء المتراكمة داخل نفس الطالب.
5. تقبل جميع سلوكيات التلاميذ لإنهاء دوماً تعبر عما في داخلهم.

التوصيات والمقترحات:

1. اجراء دراسات للتعرف على الاثار النفسية للحروب على التلاميذ المراهقين.
2. تقديم الدورات التثقيفية للأهل من اجل محاولة فهم أطفالهم أكثر والتعرف على اهم احتياجاتهم اثناء الحروب.
3. تقديم البرامج التوعوية للأهل من خلال الفضائيات العراقية.

المصادر والمراجع:

1. اسماعيل، محمد حديد (2010). الاثار النفسية للحروب على التلاميذ - www.amajordan.org.man studiese
2. اوزي، احمد (1998). البناء النفسي لشخصية التلاميذ خلال الاحتلال والاعتداء على المدنيين، الطبعة الاولى، الدار البيضاء.
3. البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطالب المتعلق باشتراك التلاميذ في المنازعات المسلحة، والذي اعتمدت بموجب قرار صادر عن الجمعية العامة رقم (236) في دورتها 54 في 25 ايار 2000 والنافذ سنة 2002.
4. جايد، عبد الكريم، أثر الحرب على رسوم التلاميذ، دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة.
5. جرجس ميشال جرجس (2005). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، المطبعة الاولى -لبنان.

6. الجوّاري، ازهار عبود حسون وآخرون (2004). قياس اضطرابات ما بعد ضغط الصدمات - صدمة الحرب لدى طلبة جامعة بغداد.
7. جودة، أمال (2009). العنف وتأثيره على الصحة النفسية للأطفال، مجلة ايلاف العدد (315).
8. الركب، ندى صالح (2005). تأثير الحرب على عينة من رسوم التلاميذ في العالم وانعكاساتها الانفعالية، بحث غير منشور، كلية التربية جامعة الملك سعود.
9. الشيمي، داليا، الاثار النفسية للحرب على التلاميذ.
10. عبيدات، ذوقان (2003). البحث العلمي، مفهومه ادواته واساليبه، اشراقات للنشر والتوزيع، جدة.
11. علاء الدين، اسراء (2011) واقع حقوق التلاميذ والنساء في اوقات النزاعات المسلحة دراسة حالة العراق بعد عام (2003) الكتاب السنوي لمركز ابحاث الطفولة والامومة، المجلد السادس.
12. الغازي، عبد العزيز (2005) الاثار النفسية الناتجة عن الاحتلال والاعتداء على المدنيين <http://www.iseco.org.ma/arabe/publications>.
13. القيسي، يسرى عبد الوهاب (2008). مظاهر العسكرة في رسوم التلاميذ، الكتاب السنوي لمركز ابحاث الطفولة والأمومة، المجلد الثالث.
14. كريم، وفاء قيس (2011). الحاجات النفسية الاجتماعية لدى أطفال العراق في ظل النزاعات المسلحة، الكتاب السنوي لمركز ابحاث الطفولة والامومة، المجلد السادس.
15. محمد، ختام (2007). تحقيق منشور، <http://www.arabiy.com>.
- المساوي، ادريس (2011). الازمات النفسية الناتجة عن صدمات نفسية المركز الجامعي للطب النفسي، الدار البيضاء المملكة المغربية

عنوان الورقة البحثية: تأثيرات الحرب على جودة التعليم العام في السودان دراسة حالة ولاية شرق دارفور

الباحث/ عمر قنديل محمد عثمان
مؤسس ومدير عام مركز الاستراتيجي للتدريب والاستشارات -
السودان



السيرة الذاتية:

الباحث/عمر قنديل محمد عثمان، حاصل علي شهادة بكالوريوس الاقتصاد البحت من كلية التجارة بجامعة القاهرة فرع الخرطوم 1984، حاصل علي دجة الماجستير في الدراسات الاستراتيجية والامنية من الاكاديمية العليا للدراسات الاستراتيجية والامنية -السودان 2020، وحاليا طالب دكتوراه بمركز دراسات السلام بجامعة كرري - السودان. باحث في مجالات الدراسات المستقبلية ، والموارد الطبيعية في السودان (البترول والصمغ العربي والذهب) ، ولي كتاب تحت الطبع بعنوان الآثار البيئية للبترول ودورها في تهديد الامن القومي السوداني ، عملت وموظفا بوزارتي المالية بولايتي جنوب وغرب كردفان ، وكلفت امينا عاما لمجلسي التخطيط الاستراتيجي بالولايتين علي التوالي ، مقرر اللجنة العليا لتنمية وتطوير ولاية غرب كردفان التابعة لرئاسة الجمهورية ، وكلفت خبيرا للتخطيط الاستراتيجي بولاية شرق دارفور، عضو بالمجلس القومي للتخطيط الاستراتيجي لعدة دورات انعقاد . مؤسس ومدير عام مركز الاستراتيجي للتدريب والاستشارات، حاصل علي شهادات تدريب المدربين (TOT وTMT)، ومدرب معتمد وعضو الهيئة الاستشارية للتدريب لعدد من مراكز التدريب والمعرفة والاستشارات. اقوم بالتدريب في مجالات التخطيط الاستراتيجي القومي والتخطيط الشخصي. شاركت في مؤتمر التغيرات المناخية بالدمازين بولاية النيل الأزرق / السودان، وكما شاركت في مفاوضات السلام بنبروبي عام بين الحكومة السودانية والحركة الشعبية. كاتب صحفي بعدد من الصحف السودانية.

المستخلص:

تناولت الدراسة موضوع تأثيرات الحرب على جودة التعليم العام بالسودان - دراسة حالة ولاية شرق دارفور. وتمثلت مشكلة الدراسة في كيفية تحقيق تعليم جيد النوعية للجميع في حالة الطوارئ. واستخدمت الدراسة مناهج دراسة الحالة والتحليل الوصفي والمنهج المقارن. وهدفت الدراسة الي التعرف على واقع التعليم العام بالولاية قبل الحرب، ومعرفة تأثيرات الحرب على مكونات جودة العملية التعليمية، والخروج بتوصيات للتخطيط الاستراتيجي للتعليم بالولاية. اعتمدت الدراسة في العمل الميداني على اداة المقابلة مع المعلمين والادارات التربوية بالمرحل الدراسية المختلفة، كما استخدمت الدراسة اداة الملاحظة لأوضاع المعلمين والتلاميذ والبيئات المدرسية. وتوصلت الدراسة الي نتائج اهمها: تدني وتوقف الانفاق على التعليم، النقص الدائم في المعلمين المؤهلين والمدربين، ارتفاع متوسطات الصفوف في المراحل الدراسية، توقف اجراء الامتحانات النهائية لمرحلتي الابتدائية والثانوية، تدني معدلات الالتحاق وارتفاع معدلات التسرب من التعليم. وخرجت الدراسة بتوصيات اهمها: ضرورة توفير المرتبات للمعلمين وتمكينهم من التأهيل الفني والتدريب، اختيار قيادات الادارات التربوية حسب المؤهلات العلمية والخبرة العملية، تقديم الارشاد النفسي للتلاميذ لامتناس صدمة الحرب، توفير المناهج الدراسية خاصة كتاب الصف الثالث متوسط، فتح مدارس جديدة لاستيعاب الاعداد الزائدة للتلاميذ في الفصول، ضرورة اجراء امتحان الشهادة السودانية للطلاب المسجلين، تهيئة البيئة التعليمية الجاذبة للمعلم والتلميذ، الالتزام بالتقويم التربوي للتعليم.

وخلصت الدراسة الي ضرورة فتح المدارس واستمرار الدراسة وفقا لخطة استراتيجية للتعليم، تهدف الي اتاحة التعليم جيد النوعية للجميع في حالة الطوارئ.

Case study study of East Darfur The effects of war on the quality of public education in Sudan State

:Abstract

The study addressed the topic of the effects of war on the quality of public education in Sudan – Case study study of East Darfur State. The problem of the study was how to achieve good descriptive, quality education for all in state of emergency. The study used a case study and comparative approaches. The study aimed to identify the reality of public, analytical education in the State before the war. To know the effects of the war on the components of the quality of the educational process. To come up with recommendations for strategic planning for education in the State.

the study relied on the interview tool with teachers and educational, In the field work administrations at the various educational levels. The study also used the observation tool of and school environments, students, the conditions of teachers

the most important of which are: The decline and cessation of 'The study reached results spending on education. The permanent shortage of qualified and trained teachers. The rise in grade point averages in the academic levels. The cessation of holding final exams for the primary and secondary levels. The decline in enrollment rates and the high rates of dropout from education.

the most important of which are: The need to 'The study came out with recommendations provide salaries for teachers and enable them to receive technical qualifications and training. Select leaders of educational departments according to academic qualifications and practical experience. Provide psychological guidance to students to absorb the shock of war. especially the third – grade middle school textbook. Opening new 'Provide school curricula the necessity of 'schools to accommodate the excess numbers of students in classes creating an attractive 'conducting the Sudanese certificate exam for registered students educational environment for the teacher and the student. Committing to the educational evaluation of education.

The study concluded that it is necessary to open schools and continue studying according to which aims to provide good – quality education to all in the 'a strategic plan for education event of an emergency

المقدمة:

وضع السودان خطة استراتيجية للتعليم للفترة (2023-2018)، ولكن لم يتم احراز تقدم يذكر في تحقيق اهداف الخطة، نسبة لتعرض البلاد لعدة صدمات متتالية، أبرزها: جائحة كورونا 2019، وفيضانات نهر النيل 2020، واندلاع الحرب في ابريل 2023، مما ادي الي اغلاق المدارس وتوقف استمرار التعليم في كل فترة. الحرب الدائرة في السودان أثرت على مكونات العملية التعليمية (المعلم، التلميذ، المدرسة)، كما أثرت على مدخلات جودة نظام التعليم، وحرمان الأطفال من الوصول الي التعليم. الولايات التي فتحت مدارسها واستمر فيها التعليم، او ولاية شرق دارفور التي تخطط لفتح مدارسها واستئناف التعليم للعام الدراسي 2025/2024، تواجه مشكلات اتاحة التعليم جيد النوعية للجميع

اهمية البحث:

الاهمية العلمية:

مساهمة البحث بالإنتاج العلمي في:

معرفة انعكاسات الحرب على جودة التعليم.

معرفة مؤشرات ومدخلات تحقيق جودة التعليم.

الاهمية العملية:

الجهات المستفيدة من هذا البحث:

جمهورية السودان عامة وولاية شرق دارفور خاصة.

الدول والمنظمات وخبراء التعليم المشاركين في مؤتمر: ثنائية الأمل والطموح.

المؤسسات الأكاديمية ومراكز الدراسات ووزارات التربية.

مشكلة البحث

تأثرت ولاية شرق دارفور بالحرب الدائرة في السودان، مما ادي الي اغلاق عدد 1087 مدرسة بالمراحل الدراسية المختلفة (قبل المدرسي، ابتدائي، متوسط وثانوي)، وحرمان عدد 190680 طفل وتلميذ من الحصول على التعليم، وتوقف صرف مرتبات عدد 4396 معلم ومعلمة، يمثلون نسبة 33,5% من اجمالي القوة العاملة بالولاية. سعت المنظمة الدولية للطفولة " اليونيسف " لتطبيق نظام التعليم الامن والبدل في حالة الطوارئ في السودان، كما بادرت بعض الولايات السودانية الامنة، بفتح المدارس واستمرار التعليم، ولكن تواجه تلك المبادرات عدة تحديات ومعوقات بسبب استمرار وطول امد الحرب في السودان.

بادرت ولاية شرق دارفور بتشكيل لجنة فنية من وزارة التربية والتوجيه لوضع خطة طارئة لاستئناف التعليم في الولاية للعام الدراسي 2025/2024، وبالنظر الي التحديات التي تواجه التعليم في الولايات السودانية التي بادرت بفتح المدارس واستمرار التعليم، خاصة فيما يلي تحقيق جودة العملية التعليمية، تدور مشكلة التعليم البحث، حول السؤال الرئيسي الاتي: كيف يمكن تحقيق جودة التعليم العام في حالة الطوارئ بالولاية؟ وهذا يقتضي الاجابة على الاسئلة الفرعية الاتية:

ما مفهوم ومؤشرات جودة التعليم؟

ما واقع التعليم قبل وبعد الحرب في الولاية؟

ما اثار البيئة المدرسية على جودة العملية التعليمية؟

ما اثار الحرب على جودة التعليم في الولاية؟

اسباب اختيار مشكلة البحث

تم اختيار المشكلة للأسباب الآتية:
سعي حكومة الولاية لفتح المدارس واستئناف التعليم،
تواجه عملية استمرار التعليم في حالة الطوارئ مشكلة جوهرية وهي كيفية تحقيق جودة التعليم.
امكانية الاستفادة من تجارب الولايات السودانية الآمنة، التي بادرت بفتح مدارسها واستمرار التعليم فيها منذ العام 2023،
حدود مشكلة البحث
الحدود المكانية: ولاية شرق دارفور – السودان.
الحدود الزمانية: (2022-2024) وهي تغطي فترة ثلاث سنوات.
حدود الموضوع: تأثيرات الحرب على جودة التعليم.
فرضيات البحث
يدور البحث حول فرضية ان الحرب أثرت على جودة التعليم في منطقة الدراسة.
اهداف البحث
تهدف الدراسة الى الآتي:
معرفة مفهوم ومؤشرات جودة العملية التعليمية.
التعرف على واقع التعليم العام بالولاية،
معرفة اثار البيئة التعليمية على جودة التعليم.
معرفة مدي تأثيرات الحرب على جودة العملية التعليمية في الولاية.
الخروج بتوصيات للتخطيط الاستراتيجي للتعليم تهدف الي تحقيق تعليم جيد النوعية للجميع في حالة الطوارئ.
منهجية البحث
استخدمت الدراسة المنهجيات الآتية:
منهجية دراسة الحالة لدراسة تأثيرات الحرب على مكونات العمية التعليمية وجدهتها في الولاية.
المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتتبع وتحليل تأثيرات الحرب على مكونات العملية التعليمية، وانعكاساتها على جودة التعليم.
المنهج المقارن للمقارنة بين مؤشرات اداء التعليم في الولاية قبل وبعد الحرب، والمقارنة بين اوضاع التعليم الولاية والولايات السودانية الأخرى المتضررة من الحرب، بالإضافة الي المقارنة بين تأثيرات الحرب على التعليم في السودان وبعض الدول العربية المماثلة التي تأثرت بالحروب والنزاعات المسلحة والكوارث.
ادوات البحث (طرق جمع المعلومات):
المصادر الأولية: تشمل معلومات العمل الميداني حيث يستخدم الباحث ادوات المقابلة والملاحظة ومجموعات النقاش.
المصادر الثانوية: تشمل الكتب والدوريات، المنشورات والتقارير الرسمية، الرسائل الجامعية والاوراق العلمية، الخرائط الاحصاءات، الصحف والمجلات، الكتب والمقالات المنشورة بمواقع الشبكة الالكترونية.
مسلمات البحث:
الحروب تؤدي الي انتشار الفقر وسط الاسر، وتؤدي الي اغلاق المدارس، وحرمان الأطفال من الوصول الي التعليم.
مصطلحات البحث
النزاع المسلح:
يعرف النزاع المسلح بأنه: وجود مصالح متضاربة بشأن المشاركة في الحكم/ او ملكية الاراضي يؤدي الي استخدام القوة على ان تكون الدولة أحد الاطراف المشاركة في النزاع. 23
اما مفهوم النزاع المسلح غير الدولي: فيصف حالات العنف التي تنطوي على مواجهات مسلحة طويلة الامد بين القوات الحكومية وجماعة او أكثر من الجماعات المسلحة المنظمة او بين تلك الجماعات بعضها البعض وتطور على اراضي الدولة. 24
مفهوم انعدام الامن:
يصف مفهوم انعدام الامن: ظروف الاضطراب والتوتر داخل دولة ما، وهي ظروف تعطل عمل المؤسسات الرئيسية السياسية والاجتماعية والقانونية بما فيها تلك المستخدمة لتسيير التعليم. 25
وتوصف الاضطرابات الداخلية: هي الحالة التي تلجا فيها الدولة الي استخدام القوة المسلحة لحفظ النظام والقانون خلال مواجهة بين الدولة ومن يتواجدون على ارضها، ولكن لا يؤدي العنف هنا الي نزاع مفتوح بين جماعة مسلحة ومنظمة وبين الدولة.
التعليم في حالة الطوارئ:

23 اليونيسكو، الازمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2011، بيروت ، ص ، 138

24 كرستين هولسر وآخرون، حماية التعليم في ظروف انعدام الامن والنزاعات المسلحة: دليل قانوني، منظمة حماية التعليم في ظروف النزاع وانعدام الامن (PEIC) والمعهد البريطاني للقانون الدولي والمقارن (PIICL) ، 2013 ، ص 28
25 كرستين هولسر وآخرون، حماية التعليم في ظروف انعدام الامن والنزاعات المسلحة، مرجع سابق ، ص 27

يعرف مصطلح " التعليم في حالة الطوارئ " بأنه توفير فرص التعلم المناسبة لجميع الاعمار بكل المستويات في حالات الازمات، ويعتبر التعليم في هذه الظروف اداة لمقاومة الظروف الطارئة وعامل مهم يساعد على حماية الاستقرار النفسي والجسدي من اجل الاستمرار في الحياة. وتتمثل الازمات التي يكون فيها التعليم في حالات الطوارئ في الصراعات وحالات العنف والنزوح الاجباري والكوارث وحالات الطوارئ العامة وهي حالات لا يمكن تجنبها او التغاضي عنها 26

صعاب البحث:
نسبة لطول امد الحرب في السودان، وانتقال الحرب واستمرارها في ولاية شرق دارفور، بصفة خاصة، واجه الباحث عدة صعوبات أبرزها:
صعوبة الحصول على التقارير والاحصاءات الرسمية من المؤسسات الحكومية نسبة لعدم انتظام وتوقف دولا العمل الحكومي.
الاحباط النفسي وسط المعلمين وادارات التعليم نسبة لعدم صرف المرتبات، وانشغالهم بممارسة مهن اخري كمصادر بديلة للدخل.
صعوبة اعداد وطباعة وتوزيع الاستبانة في ظل انقطاع الكهرباء وشبكات الاتصال والانترنت، وعدم توفر مدخلات الطباعة.
عدم استقرار الامن في الولاية.

الدراسات السابقة:
الدراسة الاولى: دراسة نغم سعدون رحيمة، بعنوان: تأثيرات النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق 27، بينت الدراسة المؤشرات النوعية لجودة التعليم، وجوانب انعكاسات النزاعات المسلحة على جودة التعليم، وبعض المدخلات للموارد المادية والبشرية التي لها تأثير فعال على تطبيق جودة التعليم. وقد اعتمدت الدراسة على كل من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستقرائي، وان هذه الدراسة تقوم على المنهج الوصفي التحليلي المقارن للنصوص القانونية من خلال تناول اهم القوانين والاتفاقيات والبروتوكولات الدولية والاقليمية المعنية بذات الشأن، اضافة الي الاعتماد على المنهج الاستقرائي لما تحتاجه هذه الدراسة من قراءة في الجزئيات.

توصلت الدراسة الي اهم التوصيات الاتية: زيادة الانفاق الحكومي على الاستثمار في قطاع التعليم، واعادة تأهيل البني التحتية التي تعرضت للدمار وبناء مدارس وتوفير المستلزمات الضرورية لضمان جودة التعليم مثل المكتبات والمختبرات اللازمة. بناء قدرات معلمين ومدراء المدارس فالمدراس يجب صقل مهاراتهم في الادارة المالية والتعليمية اما المعلمين يجب ان توفر لهم برامج تاهيلية قبل الخدمة وتدريبية اثناء الخدمة لرفع مستوي المعلمين. ضمان المساواة في التعلم لردم الفجوة بين الجنسين، مراعاة توفير التعليم للنازحين في المجتمعات في المجتمعات المضيفة ووضعهم في بيئة امنة توفر لهم الوعي بحقوقهم وكيفية التوافق مع الوضع الجديد بعيدا عن العنف والحقد وتنمية ثقافة السلام. ضرورة انشاء مكاتب الارشاد والتوجيه النفسي لما له من اهمية كبيرة للاهتمام بمشكلات الطلبة النفسية التي ولدتها الصراعات والنزاعات.

الدراسة الثانية: دراسة: احمد جمعة صديق، بعنوان: اثار الحرب على الطلاب في عام، 21 ابريل 2024 متاح على المواقع: <https://arabic.news.cn> و <https://sudanile.com>

تدور مشكلة البحث حول السؤال الرئيسي: ما هي الفجوات التي تنشأ عن غياب الطلاب عن الدراسة لمدة عام بسبب الحرب؟ ووجدت الدراسة ان تأثيرات الحرب على الطلاب وخيمة حيث تسببت في: صدمة نفسية للأطفال نتيجة لمشاهدة العنف، وتجربة النزوح، والعيش في حالة من الخوف المستمر، تنقطع استمرارية التعليم في وسط فوضى الحرب، حتى إذا بقيت المدارس مفتوحة، مما يؤدي الي فجوات في التعليم. تؤدي الفترات الطويلة من الاضطراب التعليمي الي فقدان المهارات الاكاديمية والمعارف المكتسبة سابقا بين الطلاب. غالبا ما تدفع الحروب الاسر الي الفقر، مما يؤدي الي صعوبة تحمل الاسر لنفقات التعليم، مما يضطر الطلاب الي تخطي تعليمهم للمساهمة في دخل الأسرة. يتعرض الأطفال والطلاب في المناطق المتأثرة بالنزاعات لخطر تجنيدهم قسرا كجنود أطفال، او يصبحوا ضحايا لأشكال مختلفة من الاستغلال. المجتمعات الممزقة بالصراعات الاجتماعية او الانقسامات السياسية تعيق جهود بناء المؤسسات وتعزيز البيئة المواتية للتعليم وإنشاء أنظمة تعليمية شاملة وعادلة، تفاقم الحرب من اتساع الفجوات بين الجنسين في التعليم، يؤدي استمرار الحرب الي انقطاع التعليم في مؤسسات التعليم في البلاد، مما ينتج عنه عمليا انقطاع الكوادر المدربة التي تغذي الدولة بالأيدي العاملة في جميع قطاعاتها، تتسبب الحرب في تمزيق واضعاف النسيج الاجتماعي، وانقطاع التواتر في نقل المعارف والمهارات بين الاجيال، مما سيؤدي الي فقر المعرفة عند الاجيال الحديثة.

26 الانتلاف التربوي التونسي ، ورقة موقف حول التعليم في حالة الطوارئ في تونس (الانتلاف التربوي التونسي):

مقدمة في اسبوع العمل العالمي للتعليم حماية التعليم في حالات الطوارئ الان ، 20-30 نيسان 2022
27 نغم سعدون رحيمة ، تأثيرات النزاعات المسلحة علي جودة التعليم في العراق ، بحث منشور ، الناشر الجامعة المستنصرية للدراسات العربية والدولية ، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية ، المجلد / العدد ع 57 ، العراق ، 2017

28 احمد جمعة صديق ، اثار الحرب علي الطلاب في عام ، 21 ابريل 2024 متاح علي المواقع: <https://arabic.news.cn> و <https://sudanile.com>

وخلصت الدراسة الى ان أثر الحرب على الطلاب على مدي عام شامل وعميق، ويتجاوز الصدمات النفسية والنزوح، الي انقطاع التعلم والصعوبات الاقتصادية، مما يعرض رفاهية الأطفال وفرصهم المستقبلية للخطر. وتتطلب الفجوات التي تنشأ عن هذه الاضطرابات جهود موحدة لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي، وضمان التعليم ذو الجودة.

الدراسة الثالثة: دراسة محمود عبد الله افرح، بعنوان: اثار الحرب على اقتصاديات المدارس الثانوية بمقديشو (المدارس الثانوية لرابطة التعليم النظامي في الصومال نموذجاً) دراسة وصفية تحليلية. 29 وهدفت الدراسة التوصل الي التعرف على أثر الحرب الاهلية على السياسة التعليمية، وعلى تمويل التعليم، وفي المباني المدرسية الحكومية وغير المدرسية، والتعرف على أثر الحرب الاهلية على الكفايات التعليمية (الادارة - هيئة التدريس - الطلاب - المنهج - البيئة التعليمية). حاولت الدراسة الاجابة على التساؤلات الآتية: ما أثر الحرب الاهلية بالصومال على السياسة التعليمية. ما أثر الحرب الاهلية بالصومال على تمويل التعليم وتوفره. ما أثر الحرب الاهلية على المباني المدرسية الحكومية والخاصة. ما أثر الحرب الاهلية بالصومال على الكفايات التعليمية (مثل: الادارة - هيئة التدريس - المنهج - الطلاب). ولتحقيق الاهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتاريخي والتحليلي لتوصيف اثار الحرب الاهلية على اقتصاديات المدارس الثانوية بمقديشو والنظم التعليمية والاقتصادية في الإطار الذي قد نشأت فيه الحكومات الصومالية وفي مرحلة الازمة بالصومال، واشتملت الدراسة الميدانية والنتائج على اربعة محاور اساسية هي: أثر الحرب الاهلية في السياسة التعليمية بالصومال، أثر الحرب الاهلية في تمويل التعليم وتوفره بالصومال، أثر الحرب الاهلية بالصومال في المباني المدرسية الحكومية وغير الحكومية. الدراسة الرابعة: دراسة العزيزي، محمود عبده حسن محمد، بعنوان: أثر الحروب والصراعات على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الاساسية بأمانة العاصمة من وجهة نظر المعلمين. 30 وهدف البحث الي التعرف على أثر الحروب والصراعات على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الاساسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس المتضررة بأمانة العاصمة. استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق اهداف البحث. وظهرت نتائج البحث ان افراد عينة البحث يرون ان الصراع والحرب له أثر كبير على سلوكيات التلميذ في مدارس التعليم الاساسي في العاصمة صنعاء. كما ان معلمي المرحلة الثانوية المشاركين في البحث يرون ان الصراع والحرب له أثر كبير على اهتمام الاهل بالطلاب في مدارس التعليم الاساسي في العاصمة صنعاء. كما يري افراد العينة ان الصراع والحرب له أثر متوسط في نشاط التلميذ في مدارس التعليم الاساسي في العاصمة صنعاء. وتوصل البحث الي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية للأثار التعليمية للحروب والصراعات على التحصيل الدراسي متمثلة بالمحورين (التحصيل الدراسي، سلوكيات التلميذ) تعزي الي متغير سنوات الخبرة.

الدراسة الخامسة: دراسة الدكتور فوزي ايوب، بعنوان: التداعيات النفسية والتربوية على التعليم الرسمي في لبنان بعد عام ونصف على حرب تموز 2006. 31 ؛ خلصت الدراسة الي نتائج اهمها: لقد طاولت التأثيرات السلبية للحرب تحصيل التلاميذ اللبنانيين وسلوكهم معاً. ان الحرب قد تركت بصماتها على التلميذ اللبناني رغم انه من المتوقع ان يتراجع التأثير النفسي والتربوي للحرب مع مرور الوقت ومع عودة الهدوء والاستقرار الي لبنان. تزداد الحاجة الي تفعيل جدي لدور جهاز التوجيه التربوي والارشاد النفسي في وزارة التربية والتعليم بحيث تتولي عناصره عمليات تدريب المعلمين على اكتشاف الحالات النفسية الصعبة وحالات التعثر الدراسي في المدارس تمهيدا لتحويلها الي مراكز العلاج او معالجتها على يد المرشدين النفسيين والتربويين أنفسهم.

الدراسة السادسة: دراسة د. هاني المغلس، بعنوان: تأثير الحرب على التعليم العام الاهلي في اليمن، ورقة بحثية مقدمة في ورشة نظمتها " منظمة مواطنة " 32 ، هدفت الورقة الي تحقيق الاهداف الآتية: تحليل سياق الحرب وتأثيراتها العامة على التعليم في اليمن. التعرف على طبيعة التأثيرات التي تتسبب بها على النظام التعليمي بجميع عناصره. تحليل القدرة على الوصول للتعليم بالارتباط مع الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والامنية في سياق الحرب. الوقوف على التداخل المعاش بين التعليم وظواهر مجتمعية اخري نتجت عن الحرب او عملت الي تعيقها كالنزوح وتجريد الأطفال وعمالة الأطفال. الحصول على معلومات كمية وافية حول الازمات التعليمية في اليمن في ظل الحرب. المساعدة في انتاج مادة وثائقية مصورة من واقع المعلومات والشواهد الميدانية. تقديم مجموعة من التوصيات والتدابير العملية لتدعيم استراتيجيات تخفيف اضرار الحرب على التعليم. تعزيز التعليم الحساس او المراعي لظروف النزاعات وحالات الطوارئ. وتوصلت الدراسة الي اهم النتائج الآتية: مواجهة الطلاب في طريقهم الي المدرسة انواعاً من العنف والمخاطر الامنية الناجمة عن الحرب، او عن حالة الفوضى المصاحبة له. ان الانخفاض في وتيرة الحرب في المناطق المشمولة بالدراسة قد شجع الكثير من الاسر على

29 محمود عبد الله افرح ، اثار الحرب علي اقتصاديات المدارس الثانوية بمقديشو (المدارس الثانوية لرابطة التعليم النظامي في الصومال نموذجاً) دراسة وصفية تحليلية ، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الادارة والتخطيط التربوي ، جامعة مقديشو ، العام الجامعي 2023 ، متاح علي: <https://eac4eet.org> 2024/08...

30 العزيزي ، محمود عبده حسن محمد ، اثار الحروب والصراعات علي التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الاساسية بأمانة العاصمة من وجهة نظر المعلمين ، بحث منشور ، الناشر جامعة الاندلس للعلوم التقنية ، مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية ،

31 فوزي ايوب ، التداعيات النفسية والتربوية علي التعليم الرسمي في لبنان بعد عام ونصف علي حرب تموز 2006 ، المركز التربوي للبحوث والانماء ، الجمهورية اللبنانية ، ، متاح علي: crdp.org

32 هاني المغلس حول تأثير الحرب على التعليم العام الاهلي في اليمن ورقة ا مقدمة في ورشة نظمتها " منظمة مواطنة " انعقدت في اغسطس 2020 بالتزامن مع اليوم العالمي للتعليم

ارسال ابنائها الي التعليم مجددا مع احتفاظها بمخاوف مماثلة من تعرضهم لأذى في طريق المدرسة. الحرب قد تسببت في توقف الغالبية العظمي من الطلاب عن الدراسة لفترات متفاوتة، وذلك جراء تعرض مدارسهم لأضرار مباشرة او وقوعها في مناطق اشتباكات مستمرة، او متقطعة، او استخدام مدارسهم ككثكنات عسكرية ومراكز إيواء وغير ذلك، او توقف المعلمين عن نشاطهم الدراسي احتجاجا على قطع المرتبات في بعض المناطق. عدد كبير من التلاميذ الملحقين حاليا بالمدارس مرشحون للانضمام الي الأطفال خارج المدرسة في حال استمرار الحرب نسبة لعدم قدرة اسرهم على مواصلة تعليمهم. انتشرت العديد من السلوكيات العنيفة في اوساط التلاميذ داخل المدرسة، حيث يعزز النزاع السلوك العنيف ويضعف هيبة المعلمين ويقلل من احترام القواعد النظامية في المدرسة.

المبحث الأول: الإطار النظري لجودة التعليم:

أ/ تعريف التعليم:
تعرف عملية التعليم: " هي مجموعة الاستراتيجيات والاساليب التي يتم من خلالها تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات عند الفرد او مجموعة من الافراد سواء اكان ذلك بشكل مقصود او غير مقصود، بواسطة الفرد نفسه ام غيره" 33.

ب/ التعليم العام:

يتسم نظام التعليم في السودان باللامركزية، وتتولي الحكومات دون القومية (الولايات) المسؤولية الرئيسية عن تقديم التعليم قبل المدرسي ومدتها سنتان، ومرحلة الاساس ومدتها ثماني سنوات، والمرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات. وبدءا من العام 2022م وبعد تغيير المناهج الدراسية الذي بدا في عام 2015م، اصبحت مدة المرحلة الابتدائية ست سنوات، تليها المرحلة المتوسطة (الاعدادية) ومدتها ثلاث سنوات، ثم المرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات ايضا، وأصبح التعليم الثانوي أكاديميا وفنيا. وفي بعض الولايات يوجد نظام لتعليم الرحل في الولايات التي تتميز بنشاط الثروة الحيوانية، بالإضافة الي نظام لتعليم النازحين في الولايات المتأثرة بالحرب والصراعات والنزوح. كما يوجد نظام لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة واليا فعين. 34

ج/ جودة التعليم:

توصف جودة التعليم من خلال مبدئين تتميز بها كل المحاولات لتعريف جودة التعليم، حيث يبين اولهما ان النمو المعرفي للمتعلم هو الهدف الرئيسي الجلي لجميع الانظمة التعليمية وبالتالي درجة نجاح الانظمة التعليمية في تحقيق هذا الهدف هي مؤشر على جودة هذه الانظمة. اما المبدأ الثاني فيبرز دور التعليم في تعزيز القيم والمواقف المرتبطة بالمواطنة المسؤولة وفي تشجيع النمو الابداعي والعاطفي 35.

وكما تعرف جودة التعليم على انها سلسلة من الأنشطة التي تهدف الي نتيجة محددة تمثل بأحداث تغيير مقصود في معرفة وسلوك التعلم. فان لم يحدث التغيير فإننا عندها لا يمكن ان نقول ان العملية صحيحة نتيجة عدم تحقيقها لأهدافها، وبمعني ان العملية يجب ان تحقق تعليميا جيدا يستفيد منه المتعلم اولا والمجتمع ثانيا 36.

ثانيا: مؤشرات جودة التعليم:

توجد عدة محددات تصف اداء ونواتج العملية التعليمية من خلال المؤشرات التعليمية التي تحدد جودة التعليم منها الاقليمية والدولية. فتعرف المؤشرات بانها: عبارات تصف الانجاز (الاداء) المتوقع من (المعلم، المتعلم، المؤسسة) وتتصف صياغتها بانها اكثر تحديدا واكثر اجرائية 37، فهي مجموعة البيانات الكمية او الكيفية التي تحدد الحالة الاجمالية للشيء الذي نختبره بدرجة معينة 38، ولا يمكن تقييم نتائج التعلم بمجرد مقاييس كمية كحساب اعداد الأطفال في قاعات الدراسة او اعداد الكتب او المعلمين، اذ ان المؤشرات النوعية لها اهمية قصوي في قياس جودة التعليم 39.

فتوصف مؤشرات الانحياز والالتمام بانها (كمية): تخبرنا عن مدي اتاحة الفرص للأطفال لارتياد المدارس واطتام سنوات الدراسة المطلوبة في مختلف مراحل التعليم، اما مؤشرات النواتج فهي (نوعية): تتجسد في مكتسبات ما يمتلكه الطلبة من معارف وقيم ومهارات مثل: المهارات الاساسية: القرائية والعلوم، مهارات التعلم مدي الحياة، مؤشرات القيم 40.

اعتمدت الدراسة على مؤشرات اليونسكو المتعلقة بجودة التعليم، لكونها اشمل مصدر للبيانات وأكثر اتساعا بين البلدان، حيث تستند اليه الكثير من التقارير الاقليمية والدولية، وهي خمسة مؤشرات:

أ/ مؤشر الانفاق الحكومي على التعليم:

يشير هذا المؤشر الي كافة الانفاق من جانب الحكومة على المؤسسات التعليمية، فيمثل كنسبة مئوية من مجموع المصروفات الحكومية على التعليم (مصروفات جارية، او الرأسمالية) والتي تنفقها الحكومات المحلية والاقليمية والوطنية / المركزية او

33 محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص

34 جمهورية السودان ، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي ، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر 2021-2023م ، مايو 2021م ، ص 130

35 اليونسكو ، التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة ، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2005 ، باريس ، ص 17

36 محمد السيد علي ، موسوعة المصطلحات التربوية .. مرجع سابق ، ص 255

37 نغم سعدون رحيمة ، تأثيرات النزاعات المسلحة علي جودة التعليم في العراق ، مصدر سابق

38 محمد السيد علي ، موسوعة المصطلحات التربوية .. مرجع سابق ، ص 562

39 نغم سعدون رحيمة ، تأثيرات النزاعات المسلحة علي جودة التعليم في العراق ، مصدر سابق ص 228

40 برنامج الأمم المتحدة الانمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم ، مؤشر المعرفة العربي 2015: مؤشر التعليم ما قبل الجامعي ، 2015 ، ص 28

الفيدالية بما فيها البلديات، ويستثنى منها مساهمات الاسر وغيرها من السلطات المحلية والتي تضطلع بمسؤوليات في مجال التعليم 41 فالمصروفات الجارية على التعليم: تمثل المصروفات المرتبطة بالسلع والخدمات المستهلكة خلال سنة جارية، وتشمل الرواتب وشراء الكتب والمواد التعليمية. الخ، اما المصروفات الرأسمالية: فتمثل المصروفات على الاصول التي تستثمر اكثر من عام واحد، وتتضمن المصروفات على اعمال البناء والتشييد والترميم والاصلاحات الكبيرة للمباني والمصروفات المتعلقة بشراء المعدات الثقيلة ووسائل النقل 42. هذا المؤشر له دور كبير في تحقيق جودة التعليم من خلال تحديد الحكومة لنصيب الفرد والمؤسسة التربوية من الانفاق على التعليم.

ب/ مؤشر مؤهلات المعلمين:

يعكس هذا المؤشر الموارد البشرية المسخرة للنظام التعليمي، فالمعلمون هم اهم مورد في البيئة التعليمية، بالإضافة الي المناهج والموارد التعليمية التي يتسم بها الحق في التعليم 43.

يمثل تأهيل المعلم احد المدخلات الاستراتيجية الضامنة لجودة التعليم في سياق العملية التعليمية، فتوفر المعلمين المؤهلين المدرسين تدريباً جيداً، بما يمكنهم من القيام بأدوارهم التربوية بفعالية، يفضي الي نتائج مثل الحصول على التعليم الجيد او التطوير 44. وتتفاوت المعايير لهذا المؤشر بين البلدان، فقد يعتبر في دولة ما المعلم بأنه " مؤهل ومدرّب " اذا حقق الحد الأدنى من التعليم الاساسي وكمل يوم واحد من التدريب، فيما تعتبر بلدان اخرى المعلم " مؤهل ومدرّب " اذا استكمل درجة دراسية لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية 45.

هذا المؤشر يساعد على تقييم جودة التعليم من حيث قدرات المعلمين على التفاعل مع التلاميذ بشكل يحفزهم نحو التفكير النقدي الابداعي ومؤهلاتهم العلمية والتدريبية التي تسهم في انجاح العملية التربوية.

ويصنف النظام التعليمي بأنه يمتلك من اعداد المعلمين ذوي الجودة العالية اذا تمكن الأطفال من القدرة على الكتابة والقراءة في السنوات الاولى من حياتهم الدراسية، وقدرة الشباب على تطوير مهارات حل المشاكل، وتحقيق ذاتهم بالعلم، أي بحصولهم على المهارات التحليلية الاجتماعية والعاطفية 46.

يمكن التدريب الجيد المعلمين من ان يصبحوا مبدعين في مجال التعليم، وليس مجرد موظفي خدمة مدنية يقدمون المناهج، فهناك جانبان مهمان للتدريب: مستوى التدريب ونوعية التدريب. فمستوي التدريب يمكن المعلمين من الحصول على دورات نوعية وجيدة للتطوير المهني والتدريب المستمر اثناء الخدمة، لضمان جودة التعليم والحفاظ على التزام المعلمين، اما نوعية تدريب المعلمين، فتتعلق بمدة التدريب، اذ يجب ان تكون طويلة بما يكفي لتمكين المتدربين من الحصول على الكفايات الاساسية والمهارات المتعلقة بالمحتوي وبأحدث اساليب التدريس 47، وهذه المهارات هي التي تميز المعلم الجيد وتسهم في تحسين نواتج التعليم.

تؤدي الحروب والنزاعات المسلحة الي انقطاع وتوقف التدريب وتواصل الاجيال نسبة لضعف مرور المعلمين القدامى والموجهين الي المدارس وتدريب وتوجيه المعلمين. نتيجة لتوقف العمل او لبلوغ بعض المعلمين سن المعاش، مما سيؤدي الي عدم الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في مجال التعليم 48..

ج/ مؤشر نسب التلاميذ الي المعلمين:

يستخدم هذا المؤشر في قياس مدخلات الموارد البشرية، حيث تقارن هذه النسبة عادة بالمعايير السائدة على المستوى الوطني فيما يخص عدد التلاميذ لكل معلم بكل مستوى تعليمي (ابتدائي وثانوي)، او أي نوع من انواع التعليم (رسمي او غير رسمي)، أي ان النسبة المرتفعة تشير الي ان على كل معلم ان يعلم عددا كبيرا من التلاميذ، الامر الذي يؤدي الي تدني مقدار الاهتمام الذي يحظى به التلاميذ من طرف المعلم 49، ويفترض عموماً ان انخفاض نسبة التلاميذ الي المعلمين يعني صغر حجم الفصول مما يمكن المعلم من زيادة اهتمامه بالتلاميذ ومن ثم الاسهام في تحسين الاداء الدراسي للتلاميذ 50.

41 معهد اليونسكو للإحصاء ، الموجز التعليمي العالمي 2007: مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم ، مونتريال ، 2007 ، ص 196

42 المصدر السابق مباشرة ، ص 282

43 مفوضية الامم المتحدة السامية لحقوق الانسان ، مؤشرات حقوق الانسان: صحائف بيانات وصفية بشأن مؤشرات مختارة ، ص 156

44 زقاوة احمد ، محددات النجاح الدراسي: مقارنة سوسيو – سيكلوجية ، مركز تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، مجلة دراسات نفسية وتربوية ، العدد 12 ، 2014 ، ص 50

45 الحملة العالمية للتعليم ، ردم الفجوة في نقص المعلمين المؤهلين ، 2012 ، جوهانسبرغ ، ص 19

46 الحملة العالمية للتعليم للجميع ، حان الوقت للحصول علي التعليم كحق: دروس مستفادة من التعليم للجميع (EFA) والاهداف الانمائية للألفية للتعليم 2016-2030 ، ص 8

47 المصدر السابق مباشرة ، ص 27

48 مقابلة الصديق عمر ابو البشر سعيد ، معلم وموجه تربوي بالمرحلة الابتدائية بمحلية الضعين ، مقابلة مكتوبة ، بمنزله بحي النهضة ، في يوم الاحد الموافق 2024/8/18، الساعة الرابعة عصرا .

49 نغم سعدون رحيمة ، تأثيرات النزاعات المسلحة علي جودة التعليم في العراق ،مصدر سابق

50 معهد اليونسكو للإحصاء ، الموجز التعليمي العالمي 2008: مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم ، مونتريال ، 2008 ، ص 21

يؤدي النزوح بسبب الحرب والكوارث الى الضغط على انظمة التعليم، فيتم الاستيعاب فوق طاقتها، وتعمل المدارس بنظام تعدد فترات الدوام لتواكب الزيادة في اعداد الطلاب وهذا يقلل بشكل كبير الوقت المخصص للتعليم الذي يؤثر طردياً على جودة التعليم 51 وبذلك تزداد نسبة الطلاب الى اعداد المعلمين، بالإضافة الى قلة المعلمين المدربين على العناية النفسية الاجتماعية 52.

ووجدت الدراسات بانه كلما ارتفعت نسبة التلاميذ الى المعلمين، او تعددت فترات الدوام كلما قل الاتصال بين المعلمين وتلاميذهم، فيكون لهذا الامر عواقب ابعد من تدني جودة التعليم المقدمة لهم، اذ قد يسهم في خطر اعادة الصف او التسرب 53.

د/ مؤشر نتائج الاختبارات:

يتم قياس جودة التعليم اعتماداً على مستوي اداء الطلاب في التقييمات الدولية وعادة ما يعتبر تحسن نوعية التعليم معادلاً لارتفاع مستويات الاداء للتلاميذ وكفاءتهم في حقول مختلفة (اللغة، الرياضيات والعلوم) استناداً الى متوسط النتائج التي يحققها كل بلد في الاختبارات القياسية.

تشكل الاختبارات والامتحانات ضرورة من كل نظام تعليم، لكنها تقيس احياناً التقنيات المطلوبة لاجتيازها بنجاح، بدلاً من قياس مستوي المهارات الاساسية، الا وهي ادوات تطوير التعلم على غرار القراءة والكتابة والحساب والعمليات المعرفية، وبعد استخدام المؤشرات المرتكزة على المنهجيات والمعايير المقبولة على نطاق واسع، دليلاً على جودة التعليم 54. يكمن الهدف الاساسي من التقييم هو تحسين خبرات التعلم لدى المتعلمين، اذ يعد التقييم مهماً في تحسين جودة التعليم، فالمعلمون الجيدون يقيمون نوعية التعليم في الفرق الصفية لتعديل طريقة التعليم، ويقوم مديروا المدارس وقيادات المنطقة التعليمية التعلم على مستوي المدارس والمجتمع، وتقيس الحكومات الوطنية التعلم للتعرف على مدي جودة نظام التعليم ووضع سياسات لتحسين نتائج التعلم.

يساعد التقييم في تعريف وتحديد حجم المشاكل في منظومة التعليم، كما يسهم في تنمية التدخلات او الاصلاحات فيه، اذ يأخذ أشكالاً متعددة منها التقييمات المدرسية والتقييمات المقارنة دولياً والامتحانات والتقييمات المحلية ومسوح الأسرة 55.

هناك عدة مؤشرات لقياس جودة التعليم لكل من المؤشرات الدولية المعروفة هي:

مؤشر TIMSS: يبين هذا الاختبار مدي توفر المعرفة والمهارات العملية في الرياضيات والعلوم لطلاب الصف الرابع والثامن، والتابع للرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي 56.

مؤشر PISA: من اجل قياس مدي استعداد الطلبة في عمر 15 سنة لمواجهة تحديات الحياة الواقعة في المستقبل. ويمثل هذا السن مرحلة مفصلية من مسيرة الطالب، فهو العمر الذي تنتهي عنده مرحلة التعليم الالزامي في معظم الدول، ويشكل نقطة القياس المثالية لتحديد مخرجات النظام التعليمي ومدي فعاليته، وهو تابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 57. يتضح مما تقدم ان الانظمة التعليمية على مستوي دول العالم تختلف من حيث اعتمادها للاختبارات وعلى تعدد مراحلها التعليمية وغالباً ما تتناول العلوم الطبيعية والرياضيات واللغة حيث تزداد الدروس تعقيداً وصعوبة بالنسبة للمتعلمين من هذه المواد، مقارنة مع العلوم الانسانية والاجتماعية حيث تعتمد الدراسة وفقاً للنظام التعليمي القائم على الحفظ والتلقين بما هو موجود في الكتاب.

هـ/ مؤشر نسب المدة التي يقضيها التلاميذ في المدارس:

هي النسبة المئوية لجيل من التلاميذ او الطلاب المقيدون في الصف الاول من مرحلة او دورة تعليمية ما وفي سنة دراسية معينة الذين من المتوقع وصولهم الى صف محدد بغض النظر عن اعادة الصفوف 58، حيث تحتسب نسب البقاء في الدراسة على اساس منهجية اعادة بناء الجيل والتي تستعين ببيانات القيد والمعيد على سنتين متتاليتين وينبغي تفسيرها على انها النسب المئوية للأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي ويصلون الى صف معين 59.

UNICEF, A heavy Price for Children ; Violence Destroys Childhoods in Iraq, June 2016, p11 51

(OCHA), Iraq IDP Crisis Situation Report No. ibid. p6 52

53 اليونيسكو ، الموجز التعليمي العالمي لعام 2011: مقارنة احصائيات التعليم في جميع انحاء العالم التركيز علي التعليم لثانوي ، باريس ، 2011 ، ص 62

54 اليونيسكو ، التقرير الاقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014 ، عمان ، 2014 ، ص 22

55 اليونيسكو ، سعياً لتحقيق التعلم العالمي: توصيات من فريق عمل قياسات التعلم: تقرير موجز ، 2013 ، ص 15

56 جدول المؤشرات الوطنية للامارات العربية المتحدة متاح علي: www.vision2021.ae

57 الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم ، التقرير الاعلامي نتائج: PISA: الاستعداد للحياة ، مهارات الطلبة في دولة الامارات العربية ، 2013 ، ص 11

58 اليونيسكو ، الموجز التعليمي العالمي لعام 2011: مقارنة احصائيات التعليم في جميع انحاء العالم التركيز علي التعليم لثانوي ، باريس ، 2011 ، ص 303

59 معهد اليونسكو للإحصاء ، الموجز التعليمي العالمي 2007: مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم ، مونتريال ، 2007 ، ص 199

ان جودة التعليم تزيد من المدة المتوقعة ان يقضيها التلميذ في المدرسة وان كان الفرص تتفاوت من منطقة لآخرى حيث ينتظر ان يقضي التلاميذ في مرحلتى الابتدائي والثانوي في المتوسط العالمي للبقاء الدراسي بما يقرب (9) سنوات دراسية 60.

يدخل الوقت المتاح للتعليم في زيادة جودة التعليم، ويقصد به عدد ساعات التعليم التي يتلقاها التلميذ استنادا الى المقرر المخصص - وهو المحتوى المتعلق بالمواد الالزامية كما هو محدد من قبل الحكومة او نظام التعليم ويكون عادة في الكتب المدرسية ومحتوي الامتحان - وبحسب عدد ساعات التعليم السنوية بضرب عدد الحصص الصافية خلال عام واحد بالمدة المخصصة للحصة الواحدة 61. يعد الوقت المخصص للتعليم عاملا حاسما في جودة التعليم غير ان بلدانا كثيرة لا تؤمن لتلاميذها الحد الأدنى الدولي لساعات التعليم المتفق عليه الذي يصل الي 850 ساعة في السنة حيث يؤثر الي حد كبير على مستوي التعليم في المواد الدراسية 62.

هناك كثير من العوامل تؤثر على حجم الوقت المخصص فالنزاعات المسلحة وظروف عدم الاستقرار وما ينتج عنها، تؤثر على عدد الايام التي تفتح فيها المدارس ابوابها. حيث ان المقرر ان يخصص نحو 200 يوم دراسي لمدة خمس ايام في الاسبوع، لكن اللجوء الي نظام النوبتين او النوبات الثلاث المتعاقبة او النوبات الجزئية يقلص الي حد كبير الوقت المخصص للتعليم سنويا 63 لتمكين الطلاب من اكتساب الكفايات التعليمية الكفيلة بتحقيق جودة مخرجات التعليم 64.

المبحث الثاني: واقع التعليم في الولاية
اجريت الدراسة في ولاية شرق دارفور، وعاصمتها مدينة الضعين، وتقع الولاية في الجزء الجنوبي الغربي من السودان بين خطي طول 27 - 25 درجة شرقا، وخطي عرض 13 - 10 درجة شمالا. وتحدها من الشرق ولاية غرب كردفان، ومن الشمال الشرقي ولاية شمال دارفور، ومن الغرب ولاية جنوب دارفور، وتحدها من الجنوب دولة جنوب السودان. وتبلغ مساحة الولاية 50826 كلم²، وإجمالي عدد سكانها 2,2 مليون نسمة، والكثافة السكانية 42 نسمة /كلم²، ومتوسط عدد أفراد الأسرة 6 افراد، والمعدل السنوي للنمو السكاني 2,2%. ويمارس سكان الولاية حرفتي الرعي والزراعة بصورة رئيسية بالإضافة الي حرفة التجارة، وبالنظر الي مؤشرات ونتائج تقييمات اداء قطاع التعليم في الولاية، التي اجريت خلال الاعوام (2022 - 2024)، والتي تغطي فترة ما قبل وبعد الحرب، تتضح اوضاع التعليم في الولاية كالآتي:

اولا: المؤسسات التعليمية:
أ/ التعليم قبل المدرسي:
بلغ عدد الرياض 302 روضة (حكومية وخاصة) في العام 2022، وانخفض العدد الي 262 روضة في العام 2023 بمعدل 13,2%، وذلك نسبة لانخفاض عدد الرياض الخاصة من 84 روضة في عام 2022 الي 45 روضة في العام 2023 بمعدل 4%، اما عدد الخلاوي القرآنية فقد ظل ثابتا كما هو عدد 51 خلوة قرآنية. 65

ب/ تعليم مرحلة الأساس:
بلغ عدد مدارس الأساس (حكومي وخاص) 560 مدرسة في العام 2022، وانخفض العدد الي 510 مدرسة في العام 2023 بمعدل انخفاض 8,9%، وذلك نسبة لانخفاض عدد المدارس الحكومية من 429 مدرسة عام 2022 الي 426 مدرسة عام 2023، وانخفض عدد المدارس الخاصة من 131 مدرسة عام 2022 الي 84 مدرسة في العام 2023. 66
بلغ عدد مدارس تعليم مرحلة الأساس حكومي (الكل) في العام 2022 429 مدرسة، وبلغ عدد التلاميذ من الجنسين 126831، منهم 67443 بنين بنسبة 53,1%، 59388 بنات بنسبة 46,8% من جملة عدد التلاميذ. 67
بلغ عدد مدارس تعليم مرحلة الأساس غير الحكومي 131 مدرسة، منها 66 مدرسة بنين، و 65 مدرسة بنات. وعدد التلاميذ من الجنسين 24886 منهم 14216 بنين بنسبة 57,3%، و10670 بنات بنسبة 42,8%.
بلغ عدد مدارس الأساس حكومي مختلط عدد 191 مدرسة، وبلغ عدد التلاميذ من الجنسين عدد 45473، منهم 25789 بنين بنسبة 56,7%، و 19684 بنات بنسبة 43,3%. 68

ج/ تعليم المرحلة الثانوية:
60 اليونسكو ، التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة ، مصدر سابق ، ص 19
61 معهد اليونسكو للإحصاء ، الموجز التعليمي العالمي 2008 ، مصدر سابق ، ص 284
62 اليونسكو ، التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة ، مصدر سابق ، ص 45
63 اليونسكو ، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: اهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم ، مرجع سابق ، ص 115

www.qualam.net 64
65 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة ، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة للفترة 2022-2023م ، الجزء الاول ، المؤشرات الرقمية للاداء ، ابريل 2024م ، ص 23.
66 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة ، تقرير الاداء التنفيذي ، مصدر سابق مباشرة ، ص 23.
67 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي 2021-2022م ، ابريل 2022م ، ص 77
68 المصدر السابق مباشرة ، ص 77

بلغ عدد المدارس الثانوية (حكومية وخاصة وفنية) 93 مدرسة في العام 2022، منها 52 مدرسة أكاديمية حكومية، و 40 مدرسة أكاديمية غير حكومية، وعدد واحد مدرسة فنية صناعية. وزاد عدد المدارس الي 108 مدرسة في العام 2023 بمعدل زيادة 16،1% وذلك نسبة لزيادة عدد المدارس الحكومية من 52 مدرسة عام 2022 الي 61 مدرسة في العام 2023. وزيادة عدد المدارس الخاصة من 40 مدرسة عام 2022 الي 46 مدرسة في العام 2023. وظل عدد المدارس الصناعية ثابتاً (1) مدرسة في العامين على التوالي.

د/ تعليم الرحل.

تعليم الرحل هو تعليم ريفي، ويهدف الي إتاحة التعليم لأبناء الرحل والرعاة، ومدته اربع سنوات (أولي حتى رابعة)، وبعد الصف الرابع يتم دمج التلاميذ في المدارس لإكمال تعليمهم، ومن اسباب هذا النوع من التعليم عدم وجود داخلية حكومية للتلاميذ ملحقة بالمدارس 69.

تعليم الرحل تعليم حكومي مختلط، بلغ عدد المدارس 67 مدرسة، والعدد الاجمالي للتلاميذ والتلميذات عدد 8097 منهم 5102 بنين بنسبة 63%، و 2995 بنات بنسبة 36،9% من العدد الاجمالي على التوالي. 70 ويلاحظ ان عدد البنين أكبر من عدد البنات مما يشير الي عدم الانصاف بين الجنسان في تعليم الرحل.

ه/ تعليم النازحين نازحين : شهدت ولاية شرق دارفور حركات نزوح متكررة نتيجة للنزاعات المسلحة التي بدأت بإقليم دارفور في العام 2003، فقامت المنظمات بتجهيز المعسكرات وتشبيد مدارس للنازحين، ودعمها بالاجلاس والوسائل التعليمية والتغذية المدرسية. وكما انشأت وزارة التربية والتوجيه بالولاية ادارة خاصة لمدارس النازحين 71، تعليم النازحين تعليم حكومي مختلط، وبلغ عدد المدارس على مستوي الولاية 38 مدرسة مختلطة، وعدد التلاميذ 22699 منهم 12168 بنين بنسبة 53،6%، و 10531 بنات بنسبة 46،3% من العدد الكلي للتلاميذ (الجنسان) على التوالي. 72 ويلاحظ ان عدد البنين أكبر من عدد البنات مما يشير الي عدم الانصاف بين الجنسان في تعليم النازحين.

و/ تعليم البيافعين 73.

بلغ عدد الفصول 160 فصل، منها 53 للذكور، و 107 فصل للإناث. وبلغ العدد الكلي للدارسين من الجنسين 8111 دارس، منهم 3246 ذكور بنسبة 40%، و 4865 اناث بنسبة 59،9%. وبلغ عدد المعلمين 242 من الجنسين، منهم 134 معلم تعيين بنسبة 55،3%، و 20 معلم متطوع بنسبة 8،2%، و 88 معلم خدمة وطنية بنسبة 36،6%. 74 ويلاحظ ان عدد البنات أكبر من عدد البنين في تعليم البيافعين.

ز/ التربية الخاصة: 75

بلغ عدد المستوعبين من ذوي الاحتياجات الخاصة (ذكور واناث) في مرحلة الاساس 1510 عام 2022، منهم 323 اعاقا بصرية بنسبة (20،5%)، و 281 اعاقا سمعية بنسبة (18،7%)، و 262 اعاقا ذهنية بنسبة (17،4%)، و 634 اعاقا حركية بنسبة (42،8%). وبلغ عدد المعلمين (2) معلم. 76، فيما انخفض عدد المستوعبين من 233 الي 1496 عام 2023 بمعدل انخفاض 0،09%. وبلغ عدد المستوعبين من الجنسين في المرحلة الثانوية 368 في عام 2022، وظل العدد كما هو عليه في العام 2023، وارتفع عدد الذكور من 156 عام 2022 الي 161 عام 2023، وانخفاض عدد الاناث من 212 الي 207 عام 2023. وبلغ جملة المستوعبين من الذكور في المرحلتين (الاساس والثانوي) 953 طالب عام 2022، وانخفض العدد الي 952 عام 2023 بمعدل 10%. وجملة المستوعبين من الاناث في المرحلتين (اساس وثانوي) 925 طالبة عام 2022، وانخفض العدد الي 912 طالبة بمعدل 14% عام 2023.

ويلاحظ قبل الحرب ضعف وعدم تأهيل وصيانة مباني المؤسسات التربوية، نسبة لوجود عدد كبير من المدارس مبنية من المواد المحلية (القشبية)، او غير مصانة ان كانت من مبنية المواد الثابتة. المدارس القشبية على مستوى محلية الضعين (رئاسة الولاية) لا تتعدي نسبتها 5% من جملة المدارس بالمحلية، اما في المحليات الريفية فتصل نسبتها الي حوالي 80% من جملة المدارس في الريف. 77

69 مقابلة صلاح الدين ادم جابر ، معلم بالمرحلة الابتدائية ، مقابلة مكتوبة ، مكتب مجلس الشباب والرياضة بالضعين ، 2024/8/20 ، الساعة العاشرة صباحا .

70 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 169

71 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم ، المدير السابق لمعهد التأهيل التربوي بوزارة التربية ، مقابلة مكتوبة ، مكاتب التأهيل التربوي بالضعين ، الساعة الحادية عشر صباحا ، الاثنين 16/ سبتمبر ، 2024.

72 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 79

73 اليافعين يقصد بهم الأطفال في عمر الدراسة وهم خارج المدرسة لسبب من الاسباب اقتصادي او اجتماعي او حروب او نزاعات .. الخ فلم يتمكنوا من مواصلة الدراسة وهم في الاصل متسربون من التعليم ، او لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدرسة وتقدمت اعمارهم أي تجاوزا سن الالتحاق بالتعليم .

74 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 13

75 حكومة ولاية شرق دارفور ، الامانة العامة للحكومة ، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة ، مصدر سبق ذكره ، ص 40.

76 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 13

77 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم ، مصدر سابق ..

كما يلاحظ ان مواقع المدارس لا يتناسب مع الكثافة السكانية، حيث تبعد المدارس عن مواقع سكن التلاميذ والطلاب، وفي ظل عدم وجود الدخليات والتغذية المدرسية، وانتشار الفقر وسط والاسر والمجتمع، يؤدي ذلك الي ضعف معدلات الالتحاق بالتعليم وارتفاع التسرب والفاقد التربوي⁷⁸.

ح/ التعليم الامن:

ساهمت المنظمات سابقا في دعم وتفعيل العملية التربوية وتحريك المجتمع، بإقامة ما يعرف بالمدارس الصديقة للأطفال بالمناطق الحمراء (أي المناطق التي ترتفع فيها حدة الفقر)، وذلك خلال الفترة (1998-2000).⁷⁹

اما بعد الحرب فقد تم التخطيط لتنفيذ مشروع التعليم الامن بدعم من الحكومة الهولندية في نهاية العام 2023 وبداية العام 2024، فتم اختيار عدد 36 مركز تعليم بالولاية، منها عدد 26 مركز بمحلية الضعين، وعدد 10 مراكز بمحلية عسلاية، الا ان المشروع توقف بسبب الحرب⁸⁰

ط/ التعليم الالكتروني في الولاية:

ينقسم التعليم الالكتروني الي قسمين: 81

1/ التعليم الالكتروني في المدارس:

تمت دراسة المشروع في الربع الاخير من العام 2022، وتتم الدراسة عن طريق منصة للتعليم الالكتروني على شبكة الانترنت، التي انشائها بواسطة اليونسيف وبشراكة مع منظمة صدقات الخيرية، واسم المنصة (يلا نتعلم)، والمنصة عبارة عن موقع الكتروني (ويب سايت) محملة فيه كل المواد الدراسية للصفوف من (رابعة حتى سداسة)، مع وجود معلمين مدربين في المواد كميسرين. وتم اختيار عدد عشرة مدارس، وتتم الدراسة ولكن لم يبدأ العمل نسبة لاندلاع الحرب.

2/ التعليم الالكتروني في المراكز:

التعليم الالكتروني في المراكز يستهدف اليافعين (اعمارهم بين 10 حتى 14 عاما)، ويتم تدريس عدد خمس مواد دراسية (رياضيات، عربي، انجليزي، ثقافة، تقنية) بواسطة ميسرين يتم اختيارهم من مجتمعاتهم وتدريبهم. وتتراوح فترة الدراسة من شهر الي خمسة شهور حسب استيعاب الدارسين، وبعد انتهاء المقررات والفترة الدراسية، يتم عمل امتحان لتقييم وتحديد المستوي الدراسي للممتحنين وادماجهم بالفصول المناسبة في المدرسة. وتم اختيار عدد 10 مراكز يافعين الكترونية، والعامل منها عدد 8 مراكز، وكما تم اختيار عدد 3 مساحات امنة، وبلغ جملة الدارسين في المراكز الثمانية عدد 480 دارس، بواقع 60 دارس بالمركز الواحد.⁸²

ثانيا: المعلمون: 83

بلغ عدد المعلمين في المراحل الثلاث بالولاية (قبل المدرسي والاساس والثانوي) 4369 معلم ومرشدة، وظل ثابتا خلال العامين 2022 و2023 على التوالي، وتبلغ نسبة المعلمين من الجنسين الي العدد الاجمالي للمعلمين في الولاية والبالغ عددهم 13089 عامل / عاملة نسبة 22،4%. وبلغ عدد المعلمين 1664 بنسبة 38،1%، وعدد المعلمات 2705 معلمة بنسبة 61،9% من جملة العدد الكلي للمعلمين من الجنسين بالولاية.

وبلغت جملة عدد المعلمين من الجنسين في المراحل التعليمية المختلفة: عدد 329 مرشدة بالتعليم قبل المدرسي بنسبة 7،5%، و 3086 معلم/ معلمة بمرحلة الاساس 70،6%، و 954 بالمرحلة الثانوية بنسبة 21،8%.

اما بالنسبة للمرشدين بالرياض وشيوخ الخلاوي، فقد بلغت نسبة عدد المشرفين في بالتعليم قبل المدرسي في التعليم الحكومي نسبة 65،5%، وفي التعليم الخاص 22،5%، وشيوخ الخلاوي نسبة 11،9%.⁸⁴

وتتشير بيانات الخطة الاسعافية للتعليم 852023 الي جملة عدد المعلمين وتوزيعاتهم بالقطاعين العام والخاص كما هو موضح في الجدول رقم (1) ادناه.

جدول رقم (1) يوضح اعداد المعلمين في الولاية بالقطاعين الحكومي والخاص حسب المراحل الدراسية

المراحل الدراسية	عدد المعلمين	النسبة المئوية (%)
التعليم الابتدائي	3026	62%
التعليم المتوسط	400	8،2%
التعليم الثانوي	1150	23،5%

78 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم مصدر سابق ..

79 المصدر السابق مباشرة .

80 مقابلة احمد عبد الله محمد ادريس ، رئيس وحدة التعليم الالكتروني بوزارة التربية والتوجيه ، مقابلة مفتوحة ، بمتبه بالوزارة ، الثلاثاء 2024/9/3 ، الساعة العاشرة صباحا .

81 المصدر السابق مباشرة .

82 مقابلة احمد عبد الله محمد ادريس ، مصدر سابق

83 المصدر السابق مباشرة ، ص 24 .

84 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سبق ذكره ، ص 45

85 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة ، الخطة الاسعافية للخدمات (المياه ، الصحة ، التعليم) والشأن الانساني، نوفمبر 2023م ، ص 17

التعليم قبل المدرسي	325	6.6%
المجموع	4901	100%

المصدر: اعداد الباحث استنادا الي الخطة الاسعافية للتعليم، نوفمبر، 2023، ص 17
تلاحظ ان التعليم في السودان يواجه مشكلة نوعية وتأهيل المعلمين، نتيجة للسياسات التعليمية السابقة، والتي تم بموجبها فتح الباب للخريجين الجامعيين -من التخصصات الأخرى- غير التربوية - بالتعيين في مهنة التعليم، مما ادي الي ان يكون اداء المعلمين غير جيد النوعية 86.

ثالثا: تدريب المعلمين:

أ/ تدريب المعلمين بمرحلة مرحلة الاساس: 87.

بلغ مجموع عدد المعلمين من الجنسين، حسب التدريب بالمدارس الاساس الحكومية والخاصة في الولاية 3628، منهم 3086 بالقطاع الحكومي بنسبة 85.1%، و 542 بالقطاع الخاص بنسبة 14.9%. وبلغ عدد المعلمين من الجنسين المدربين في الولاية 1275 بنسبة 35.1%، وبلغ عدد المعلمين غير المدربين من الجنسين 2353 بنسبة 64.9%. ومما تقدم يلاحظ ارتفاع عدد المعلمين من الجنسين غير المدربين بمرحلة الاساس في الولاية

ب/ تدريب المعلمين بالمرحلة الثانوية: 88

بلغ مجموع عدد المعلمين من الجنسين، حسب التدريب بالمدارس الاكاديمية والفنية وغير الحكومية عدد 954، وبلغ عدد المدربين منهم 486 بنسبة 50.9%، وغير المدربين 468 بنسبة 49.1%.

وبلغت نسبة المعلمين من الجنسين بالولاية، المدربين بالمدارس الاكاديمية بنسبة 50.5%، وبالمدارس الفنية 64%، وبالمدارس غير الحكومية بلغت النسبة صفر %. ومما تقدم يلاحظ انعدام التدريب بالمدارس غير الحكومية في الولاية. مما تقدم نستنتج وجود مشكلة الكادر غير المدرب (عدم تهيئة المعلم الكفو بالتدريب) في الولاية، حيث يوجد بعض وكلاء مدارس ومعلمين في درجات قيادية غير مدربين، وتقدر نسبتهم ب 45% من جملة المعلمين، كما يلاحظ ارتفاع نسبة تعيين معلمين غير مدربين من تخصصات اخري غير كليات التربية، وتقدر نسبتهم بحوالي 10% من جملة المعلمين في الولاية، مما يؤكد النقص الدائم في المعلمين غير المؤهلين 89. وتلاحظ ان تدريب المعلمين يواجه مشكلة عامة، نتيجة لتجاوز واغلاق معاهد التربية وكليات المعلمين ومعاهد التأهيل التربوي سابقا، واستيعاب معلمين من تخصصات غير التربية في مهنة التعليم.

رابعا: معدلات الالتحاق بالتعليم:

لم يحقق السودان معظم الاهداف الانمائية للألفية في عام 2015، ولا تزال المؤشرات الاجتماعية متدنية ومتأخرة عن اهداف التنمية المستدامة، وتتأخر نواتج العملية التعليمية في السودان عن البلدان المماثلة. ولمعرفة مدي التحسن والتقدم المحرز في معدلات الالتحاق بالتعليم في ولاية شرق دارفور، اعتمدت الدراسة على مؤشرات المسح القومي لميزانية الأسرة والفقر لعام 2015/2014، والمسح العنقودي متعدد المؤشرات، ومؤشرات تحليل قطاع التعليم في السودان 2018، كمعايير لقياس التقدم المحرز في مجال التعليم كما وردت في استراتيجية السودان لخفض الفقر 2021-2023.

أ/ التعليم قبل المدرسي:

بلغ عدد السكان في الفئة العمرية (4 - 5) سنوات 112363 طفل عام 2022، وارتفع العدد الي 113484 طفل عام 2023 بمعدل زيادة 9%. وبلغ عدد الأطفال في مرحلة التعليم قبل المدرسي 19397 طفل في العام 2022، وانخفض العدد الي 17623 طفل في العام 2023 بمعدل انخفاض 9.6%، 90.4% منهم 10264 طفل ذكور بنسبة 52.9% و 9133 اناث بنسبة 47.1%، وتحتل الرياض الحكومية نسبة 62.1%، وغير الحكومية 23.3%، والخالوي 14.6% من اجمالي عدد الرياض في الولاية. 92 وبلغ معدل الالتحاق بالتعليم قبل المدرسي 16.4% في عام 2022، وارتفع الي 16.5% عام 2023. وبلغت نسبة الاستيعاب في التعليم قبل المدرسي 17%، في العام 2022، وانخفضت الي 15.4% في عام 2023.

ب/ تعليم مرحلة الاساس:

بلغ عدد السكان في الفئة العمرية (16-13) سنة عدد 397397 طفل عام 2022، وارتفع العدد الي 407332 طفل عام 2023 بمعدل زيادة 2.5%. وبلغ عدد الطلاب في مرحلة الاساس 151697 تلميذ عام 2022، 93 منهم 81659 بنين

86 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم ، مصدر سابق.

87 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 17

88 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 19

89 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم مصدر سابق

90 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة ، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة للفترة مصدر سابق ، ص ص

25-23

91 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 45

92 المصدر السابق مباشرة ، ص 45

93 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة ، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة ، مصدر سابق، ص ص 24-23

بنسبة 53،8%، و 70038 بنات بنسبة 46،1% من جملة العدد الكلي للتلاميذ في الولاية.94، وانخفض العدد الي 148641 تلميذ عام 2023 بمعدل نقصان قدره 20%. 95. وبلغ معدل الالتحاق بتعليم الاساس 57،1% عام 2022، وانخفض الي معدل 56% عام 2023. وبلغت نسبة الاستيعاب بتعليم الاساس 38،1% عام 2022، وانخفضت النسبة الي 36،4% عام 2023. وبلغ معدل الالتحاق بالصف الاول من تعليم الاساس 57،1%، وانخفض المعدل الي 56% عام 2023. معدل الالتحاق في مرحلة الاساس في السودان لا يتجاوز 74% (أي اقل من هدف تعميم التعليم في هذه المرحلة). وتزيد نسبة التحاق الفتيان بمرحلة الاساس مقارنة بالفتيات، حيث بلغ معدل الالتحاق الاجمالي للفتيان 75%، مقابل 71% للفتيات في العام الدراسي 2016/2017. 9796

وبالمقارنة يلاحظ ان معدلات الالتحاق بتعليم مرحلة الاساس في الولاية قد بلغت 57،1% عام 2022، وانخفضت الي معدل 56% عام 2023، مما يشير ان معدل الالتحاق بالولاية يقترب من معدل اداء اسوا الولايات، وهو معدل 54% في ولاية وسط دارفور. وتبتعد الولاية كثيرا عن متوسط معدل الالتحاق في مرحلة الاساس بالسودان والبالغ 74%. وكما يلاحظ ان نسبة الالتحاق بمرحلة الاساس، تتفاوت تفاوتاً كبيراً فيما بين الولايات، اذ يتراوح معدل الالتحاق الاجمالي من اقل من 40% الي أكثر من 90%، وتتخلف الولايات الفقيرة مثل شرق دارفور والبحر الاحمر والنيل الازرق عن الولايات الوسطي مثل الجزيرة ونهر النيل والنيل الابيض. 98

ج/ تعليم المرحلة الثانوية:
عدد السكان في الفئة العمرية (14-16) سنة عدد 127552 نسمة عام 2022، وارتفع العدد الي 128825 نسمة عام 2023. وبلغت نسبة الاستيعاب في المرحلة الثانوية 15% عام 2022 وارتفعت النسبة الي 15،2% عام 2023. وبلغ العد الكلي للطلاب من الجنسين في المرحلة الثانوية (الكل) عدد 19586 منهم 9581 بنين بنسبة 48،91%، و 9598 بنات بنسبة 48،93%.

اما في المدارس الاكاديمية (الكل) فقد بلغ عدد الطلاب من الجنسين 18836 منهم 9251 بنين بنسبة 49،1%، و 9585 بنات بنسبة 50،8%. 100. ويلاحظ ان عدد البنين أكبر من عدد البنات في تعليم مرحلة الاساس، بينما عدد البنات أكبر من عدد البنين في تعليم المرحلة الثانوية. أما في التعليم الفني فقد بلغ عدد الطلاب 330 طالب 101. وبلغ معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي 43،7% عام 2022، وانخفض المعدل الي 42% عام 2023. اما نسبة الاستيعاب في المرحلة الثانوية فقد بلغت 15% عام 2022، وارتفعت النسبة الي 15،2% عام 2023. ويلاحظ ان معدل الالتحاق في التعليم الثانوي بولاية شرق دارفور أكبر من متوسط معدل الالتحاق لهذه المرحلة في السودان والبالغ 38%. وتشير المؤشرات الي انه على عكس مرحلة الاساس، تزيد نسبة التحاق الفتيات بالمرحلة الثانوية مقارنة بالفتيان، حيث بلغ معدل الالتحاق الاجمالي 41% للفتيات مقابل 35% للفتيان في العام الدراسي 2017. كما تزيد معدلات التحاق الفتيات مقارنة بالفتيان في جميع الولايات باستثناء ولايات وسط دارفور وغرب كردفان والقضارف وغرب دارفور. 102

وهناك ايضا تفاوتاً كبيراً فيما بين الولايات، فعلى سبيل المثال بلغ صافي معدل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية في ولاية وسط دارفور 54،1% مقابل 95،5% في الولاية الشمالية. وتكون معدلات الالتحاق في المرحلتين الابتدائية والثانوية اعلى قليلا بين الفتيات منها بين الفتيان. وتزوج نحو 55% من النساء غير المتعلقات في سن الثامنة عشر، فيما لا تتعدى هذه النسبة 3% بين الحاصلات على تعليم عالي. 103

وجدت دراسة ان الفقر حاجز رئيسي يعوق الانتظام في المدارس الابتدائية والثانوية، ومن المحتمل ان تصبح العوامل الاقتصادية وتكلفة التعليم حواجز أكثر شدة تحول دون ابقاء أطفال الاسر الأكثر احتياجاً في المدارس. وإذا كان الطفل فتي، فيزداد احتمال التحاقه بالتعليم الابتدائي ولكن يقل احتمال التحاقه بالتعليم الثانوي نتيجة لانخفاض معدلات انتقال الفتيان من

94 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 56

95 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة ، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة للفترة ، مصدر سابق، ص ص 24-23

96 جمهورية السودان ، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي ، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر 2021مصدر سابق ، ص ص 131-147

97 المرجع السابق مباشرة استنادا الي المسح القومي لميزانية الأسرة والفقر 2014/2015 والمسح العنقودي متعدد المؤشرات 2014 لمرحلة الاساس

98 المصدر السابق مباشرة

99 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 36

100 المصدر السابق مباشرة ، ص 36

101 المصدر السابق مباشرة ، ص 36

102 جمهورية السودان ، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي ، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر 2021-2023م ، مايو 2021، ص 131 استنادا الي المسح القومي لميزانية الأسرة والفقر 2014/2015 والمسح العنقودي متعدد المؤشرات

2014 ص 131

103 المصدر السابق مباشرة ص 137

المدارس الابتدائية الى المدارس الثانوية. ويعد مستوى تعليم الوالدين (لاسيما تعليم الام) عاملا رئيسا اخر يؤثر على الالتحاق بالمدارس، اذ يرتفع احتمال التحاق الأطفال بالمدارس في الاسر الأكثر تعليما. 104
خامسا: الاعادة والتسرب بتعليم مرحلة الاساس (حكومي):

أ/ الاعادة: 105

بلغ عدد التلاميذ العائدين من الجنسين 1805، منهم 1042 بنين بنسبة 57،7%، و 763 بنات بنسبة 42،3% . وبلغ عدد التلاميذ العائدين من الجنسين من المجموع الكلي للتلاميذ في الولاية والبالغ عددهم 151697 من الجنسين بنسبة 1،2%، منهم نسبة 1،3% بنين ونسبة 1،1% بنات. مما تقدم يلاحظ ارتفاع نسبة البنين العائدين بتعليم الاساس في الولاية.

ب/ التسرب: 106

بالرغم من التحسن في نواتج التعليم الابتدائي والثانوي في السودان، فلا يزال التسرب من المدرسة يشكل تحديا كبيرا، وتفقد التقديرات ان نحو 22% من الأطفال في سن المرحلة الابتدائية، و 25% من الأطفال في سن المرحلة الثانوية غير ملتحقين بالتعليم، وهناك أكثر من 500 ألف طفل في المرحلة الابتدائية تجاوزوا السن المقررة، وغالبية هؤلاء من الأطفال في الاسر الفقيرة والفتيات في المناطق الريفية 107.

اما في ولاية شرق دارفور، فقد بلغ عدد التلاميذ المتسربين من التعليم 4021 من الجنسين، منهم 1896 بنين بنسبة 47،2%، و 2125 بنات بنسبة 52،9% . وبلغت نسبة التلاميذ المتسربين من الجنسين من المجموع الكلي للتلاميذ في الولاية والبالغ عددهم 151697 من الجنسين بلغ نسبة 2،7%، منهم نسبة 2،3% بنين، ونسبة 3% بنات. وتعود اسباب التسرب في الولاية الى تفشي الفقر وسط الاسر، مما يؤدي الى قيام الأطفال والتلاميذ بممارسة اعمال هامشية اثناء الساعات الدراسية لمساعدة الاسر.. وظهور اندية المشاهدة (Play Station)، والسيول والفيضانات المتكررة في موسم الخريف. 108 وفي مقابلة للباحث مع الاستاذ ماديو دلدوم محمد المدير العام السابق لوزارة التربية والتوجيه في الولاية بمكتبه في العام 2022، حول اسباب تسرب التلاميذ، قال: " ان اسباب تسرب التلاميذ ثلاثة هي: الانضمام الي الدعم السريع، الذهاب الي مناجم الذهب التقليدية، العمل في زراعة الفول السوداني ". 109 ويقول الاستاذ احمد عبد الله محمد ادريس: "تدني معدلات الالتحاق بالتعليم وارتفاع التسرب في الولاية، مردها الي تدني التصالح بين المجتمع والعمل التربوي، نسبة لإعطاء الاولوية للعمل بالزراعة او الرعي او نتيجة لارتفاع تكلفة التعليم" 110.

اما بعد الحرب فقد برزت بعض حالات التسرب، نتيجة لتجنيد بعض الأطفال في العسكرية والمشاركة في الحرب. وتعرض بعضهم للإعاقة والاسر والفقدان والاصابة والوفاة بسبب الحرب. كما ان بعض التلميذات والطالبات تزوجن، نسبة لتوقف استمرار التعليم، وزيادة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية للأسر، وارتفاع تكلفة التعليم. وتعتبر نسبة التسرب من التعليم غير كبيرة في الولاية، نتيجة لدور اباء التلاميذ واقبالهم على تعليم ابنائهم، وبالإضافة الي دور المجالس التربوية في دعم العملية التربوية، بتحفيز المعلمين وتهئية البيئة المدرسية وتوفير الوسائل التعليمية 111..

سادسا: الامتحانات: 112

توجد بوزارة التربية ادارة متخصصة لامتحانات قائمة بذاتها، وتؤدي الامتحانات (تجريبية للصفوف ونهائية للنقل) بصورة جيدة، وبمراقبة من الادارات التربوية، ويتم استخراج وحفظ الشهادات في اجهزة الحاسوب 113.

أ/ شهادة الاساس:

في العام 2020 بلغ عدد الجالسين لامتحان شهادة الاساس من الجنسين 10777، منهم 5391 بنسبة 50% بنين، و 5386 بنات بنسبة 49،9% . وبلغ عدد الناجحين من الجنسين 5742 بنسبة نجاح 53،3%، حيث بلغت نسبة نجاح البنين 51،8%، ونسبة نجاح البنات 54،7% . وفي العام 2021 بلغ عدد الجالسين من الجنسين 16802، منهم 8516 بنين بنسبة 50،7%، و 8286 بنات بنسبة 49،3% من العدد الكلي. وبلغ عدد الناجحين في العام 2021 من الجنسين 1208 بنسبة نجاح 71،5%، حيث بلغت نسبة نجاح البنين 52% ونسبة نجاح البنات 55%.

104 المرجع السابق مباشرة، ص 45

105 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 59

106 المصدر السابق مباشرة ، ص 59

107 جمهورية السودان ، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي ، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر ، مصدر سابق، ص 137

108 مقابلة عائشة رابع ، معلمة ابتدائي ، مقابلة مفتوحة ، سوق الضعين ، الخميس 2024/8/29 ، الساعة العاشرة صباحا .

109 مقابلة ماديو دلدوم، معلم ، مدير عام وزارة التربية والتوجيه السابق ، مقابلة مفتوحة ، مكتب مدير عام الوزارة ، العام 2022 .

110 مقابلة احمد عبد الله محمد ادريس ، مصدر سابق

111 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم ، مصدر سابق

112 حكومة ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، الاحصاء التربوي ، مصدر سابق ، ص 21

113 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم ، مرجع سابق

ومما تقدم نستنتج ان نسبة نجاح البنات في العام 2020 و2021 أكبر من البنين، حيث بلغت نسبة 54,7% و55% على التوالي. وارتفعت نسبة النجاح الكلي للجنسين من 53,3% عام 2020 الي 71,5% عام 2021. فيما تدنت نسبة النجاح الكلي من 71,5% عام 2021 الي 51,3% في عام 2022.

ب/ امتحانات المرحلة الابتدائية:

بلغ عدد تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية المسجلين لامتحان عام 2023م عدد 15072، وبالرغم من قيام وزارة التربية والتعليم في الولاية بكل المراحل الاولى لإجراء الامتحان، الا ان الوزارة لم تتمكن من اجراء الامتحان بسبب الحرب. ولاحقاً اصدرت وزارة التربية والتعليم الاتحادية، قراراً بان يتم استيعاب كل التلاميذ المسجلين لامتحان في الصف الاول بالمرحلة المتوسطة دون امتحان. 114

ج/ امتحانات الشهادة السودانية:

بلغت نسبة النجاح في الشهادة السودانية للجنسين 55,7% عام 2021، وارتفعت النسبة الي 57,3% عام 2022. فيما بلغ عدد طلاب المرحلة الثانوية المسجلين للجلوس لامتحان العام 2023م 8650 طالب وطالبة في الولاية، الا ان امتحانات الشهادة السودانية لم تتم في كل الولايات بالبلاد بسبب الحرب.

تشير تقييمات التعلم في السودان الي قصور في مستويات تحصيل وتعلم الطلاب، ويشكل فقر التعلم الذي يعرف بانه " عدم القدرة على قراءة نص بسيط وفهمه في سن العاشرة " مصدر قلق كبير. واطهرت بعض التقييمات في العام 2014، الي ان 5% فقط من تلاميذ الصف الثالث يمكنهم القراءة باللغة العربية بطلاقة، فيما بلغت نسبة من لا يستطيعون القراءة على الاطلاق 40%، وهو ادني معدل بين البلدان الناطقة بالعربية. 115

ووجدت مجموعة البنك الدولي انه في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، قد ارتفعت نسبة الأطفال الذين يعانون من فقر التعلم (اي نسبة الأطفال في سن العاشرة غير القادرين على قراءة نص قصير مناسب لأعمارهم وفهمه) من 57% قبل الجائحة الي ما يقدر بنحو 70% في العام 2022، وإذا كان لا يستطيع القراءة بفهم في سن العاشرة، فمن غير المرجح ان يجيد القراءة بطلاقة. 116

تعتبر الامتحانات هي مقاييس لجودة نواتج التعليم، الا ان الحروب والكوارث واضرابات المعلمين، تؤدي الي عدم اجراء الامتحانات للتلاميذ في بعض الدول، مما يترتب عليه تدني نواتج العملية التعليمية. ويظهر مؤشر راس المال البشري في السودان، ويتألف من خمس مؤشرات فرعية، ويغطي بعد التعليم (سنوات الدراسة المتوقعة للطفل ودرجات الاختبار كمقياس لجودة التعليم) 117، يظهر مؤشر درجات الاختبارات الموحدة تدني مستويات التحصيل الدراسي، اذ تبلغ في المتوسط 380 على مقياس من 300 الي 118.625.

في ولاية شرق دارفور، بلغ عدد التلاميذ الممتحنين لشهادة الابتدائية للعام 2023 عدد 1502 تلميذ وتلميذة بنسبة 10,1% من جملة تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبلغ عدد الطلاب الممتحنين للشهادة السودانية للعام 2023 عدد 8650 طالب وطالبة بنسبة 44,2% من جملة طلاب المرحلة الثانوية. 119،

يلاحظ وجود تحسن في نسبة النجاح في الشهادة السودانية، حيث ارتفعت النسبة من 55,7% عام 2021 الي 57,3% عام 2022. 120

سابعاً: التقويم التربوي:

كان التقويم التربوي في الولاية، ينقسم الي مجموعتين: المجموعة (أ) تعمل في فصل الخريف، والمجموعة (ب) تعمل في فصل الصيف)، واستمر التقويم كذلك الي ان تم دمج المجموعتين وتوحيد التقويم التربوي بقرار اتحادي. وكان التقويم منتظماً بما يعادل 210 يوم دراسي، ويبدأ العام الدراسي بالولاية، في شهري اكتوبر ونوفمبر من كل عام، 121 وبالنظر الي المدة التي يقضيها التلاميذ في المدارس، بحسب مؤشرات جودة التعليم، يظهر مؤشر راس المال البشري بالسودان، الذي يغطي محور التعليم؛ انه يمكن توقع ان يتم الطفل الذي يبدأ الدراسة في سن الرابعة 3، 7 سنوات من الدراسة حتى بلوغ سن الثامنة عشرة. وكما تظهر ان العدد المتوقع لسنوات الدراسة المعدلة حسب مقدار التعلم، أي متوسط سنوات

114 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، الخطة الاسعافية، مصدر سابق، ص 18

115 جمهورية السودان، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر، مرجع سابق، ص 137

116 مجموعة البنك الدولي، متاح علي: albankaldawli.org

117 جمهورية السودان، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر، مرجع سابق، ص 45

118 للمزيد من المعلومات عن مشروع راس المال البشري يرجى زيارة: www.worldbank.org/humancapitalproject

119 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، الخطة الاسعافية للخدمات (المياه، الصحة، التعليم) والشأن الانساني، نوفمبر 2023م

120 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة للفترة، مصدر سابق

121 المصدر السابق مباشرة .

التعليم والمعدل حسب جودة التعليم ينخفض الى 4،4 سنوات، وهو ما يشير الى نقص في الجودة مقداره 2،9 سنة 122، حيث ينتظر ان يقضي التلاميذ في مرحلتي الابتدائي والثانوي في المتوسط العالمي للبقاء الدراسي بما يقرب (9) سنوات دراسية، كمؤشر لجودة التعليم 123.

المبحث الثالث: أثر البيئة المدرسية على جودة العملية التعليمية
تعتمد جودة العملية التعليمية على كل العوامل والظروف التي تؤدي الى مخرجات تعليمية جيدة وممتازة، مما يتطلب تناول عناصر النظام التعليمي بشكل مفصل، والتي تشمل مكونات (كينونات) المدرسة وهي المعلم، التلميذ، الفصل، المنهج، النتيجة، الأنشطة اللاصفية 124
التعليم عبارة عن نظام له مدخلات وعمليات ومخرجات، وتعتبر مدخلات البيئة المدرسية من العوامل الاساسية الداعمة لجودة التعليم، من خلال نوعيتها وكيفية توظيفها وادارتها وتقييمها، ومن اهم مدخلات جودة البيئة التعليمية. أولاً / الموارد البشرية:

أ/ المعلم:
المعلم يمثل الركيزة الاساسية في العملية التعليمية، وتعتمد جودة التعليم على المعلم الجيد، من حيث التأهيل والتدريب، العطاء، تنظيم العمل، الالتزام والاخلاق، العوامل النفسية. وأهم شيء للمعلم هو مكانته في المجتمع واحترام الجمهور له. 125. والمعلمون هم من أكثر الفئات تضرراً بالحرب الدائرة بالسودان، حيث فقدوا وسيلة كسب عيشهم لفترة تقدر بثلاثة عشر شهر لم يصرف مرتبه، وترتب على ذلك منهم من قام بممارسة مهنة هامشية لا تلبيق بالمعلم، ومنهم من هجر المهنة، ومنهم من نزح او هاجر خارج الوطن، وعليه حتى يعودوا الى العمل في مجال التعليم بهمة ونشاط، لابد من تدابير تجعل مهنة التعليم جاذبة.

تعد ظروف العمل للمعلمين أمراً أساسياً لزيادة حماسهم تجاه عملهم، وتوفير فرص النمو المهني وسلامة امنهم، وظروف التوظيف والتوزيع العادل، وتميل درجة الحماس للانخفاض للمعلمين الذين يدرسون صفوف كبيرة الحجم وفي المدارس القليلة الموارد او يرتادها تلاميذ أقل حظاء، فغالبا يتم توزيع المعلمين الاقل تدريبا في المناطق الاقل حظا او في المناطق الريفية ويعزى ذلك الى عوامل منها تبعثر السكان و / او تدني الطلب على التعليم 126. ب/ مدرء المدارس:

يتخذ مدرء المدارس دوراً في نجاح سياسات المعلمين، حيث يتم اختيارهم على أساس الجدارة والتأهيل الاكاديمي المناسب، فالمدرسة الحديثة تحتاج لمدرء أقوىاء ومنفتحون وذوو رسالة تطويرية واضحة قبل كونهم اداريين بيروقراطيين، ان دعمهم للمعلمين وتسهيلهم لعملهم وتوفيرهم لبيئة مدرسية ملائمة للتعليم، هي ضمانات لجودة التعليم 127. ويلاحظ ان الكثير من قيادات ومديرو التعليم لهم انتماءات سياسية وحزبية، مما يؤدي الى بروز خلافات وصراعات بين المعلمين ما بين مؤيد ومعارض لطرفي الصراع، وانعكاساتها السالبة على نظام الادارة التعليمية 128. ج/ التلاميذ:

التلاميذ هم ركن اساسي من اركان العملية التعليمية، وهم هدف التعليم الجيد، وبما ان الحروب لها انعكاسات سلبية على التلاميذ، مما يؤدي الى عدم الالتحاق بالتعليم او التسرب من المدرسة، ان جو الحرب قد تأثر به التلميذ تأثيراً سلباً، خاصة الذكور من طلاب المرحلة الثانوية، وعليه يحتاجون الى الارشاد النفسي بواسطة أولياء الامور والمجتمع كافة لإعادتهم الى جو الدراسة وازالة تأثيرات الحرب عليهم، بالإضافة الى تفعيل برامج التغذية والادوات المدرسية والمسارح والرياضة حتى تكون المدارس ذات بيئة جاذبة للتلاميذ، وتبعدهم من جو العنف والاحباط. 129 ثانياً: المدارس:

هناك عدد من المدارس تعتبر مراكز لإيواء النازحين في الولاية، ولابد من ايجاد بديل مناسب لهم حتى يتركوا المدارس، وكما تعرضت بعض المدارس الى اضرار جراء سوء الاستخدام من النازحين، ولذلك تحتاج الى صيانة المباني والاثاث بدرجات متفاوتة. المرحلة المتوسطة هي مرحلة جديدة، قامت على المرحلة الابتدائية، مما يستدعي ضرورة فصل المرحلة

122 للمزيد من المعلومات عن مشروع راس المال البشري يرجى زيارة:
www.worldbank.org/humancapitalproject

123 اليونسكو ، التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة ، مصدر سابق ، ص 19
124 احمد عبد الله محمد ادريس ، ، رئيس وحدة التعليم الالكتروني بوزارة التربية والتوجيه ، مقابلة مفتوحة ، بمتبه بالوزارة ، الثلاثاء 2024/9/3 ، الساعة العاشرة صباحاً .

125 صلاح الدين ادم جابر ، معلم بالمرحلة الابتدائية ، مقابلة مكتوبة ، مكتب مجلس الشباب والرياضة بالضعين ، 2024/8/20 ، الساعة العاشرة صباحاً .

126 اليونسكو ، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: اهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم ، 2009 ، ص 121
127 الكسو ، البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيًا تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي ، اذار / مارس ، 2015 ، ص 13

128 المصدر السابق مباشرة ، ص 13
129 ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، تقرير اللجنة الفنية للخطة الاسعافية للتعليم ، مرجع سابق

المتوسطة من المرحلة الابتدائية (معلمين، إدارات، مدارس)، وهذا يتطلب توفير المدارس والفصول، ومعالجة النقص الحاد في أعداد المعلمين، وتدريب المعلمين وتوزيعهم على المراحل الدراسية الثلاث حسب الرغبة والمؤهل والخبرة 130. وحتى يتكامل العمل وتتم متابعته بصورة منتظمة، لابد من توفير وسائل الحركة لإدارات وزارة التربية والتوجيه.

ثالثاً: الاجلاس: 131

بلغت نسبة الاجلاس في مرحلة الاساس 85%، وظلت النسبة ثابتة خلال العامين 2022 و 2023 على التوالي. وبلغت نسبة الاجلاس في المرحلة الثانوية 100%، وظلت النسبة ثابتة خلال العامين 2022 و 2023 على التوالي.

رابعاً: المواد التعليمية (المناهج الدراسية):

ان توقع جودة نتائج التعليم مرتبط بجودة المناهج ومواد التعلم وتوفير الكتب المدرسية ذات الجودة الكافية. اذ ان المنهج الجيد له دورا اساسيا في صقل مهارات التعلم مدي الحياة وكذلك السلوكيات والمهارات الاجتماعية، وكذلك تطوير المهارات الفكرية واكتساب المعارف التي يحتاج المتعلمون الي تطبيقها في سياق دراساتهم وحياتهم اليومية والمهنية 132.

بلغت نسبة توفر الكتاب المدرسي في الولاية لمرحلة الاساس 95%، وظلت النسبة ثابتة خلال العامين 2022 و 2023 على التوالي، اما بيانات الكتاب المدرسي بالمرحلة الثانوية فهي غير متاحة خلال العامين. 133

يواجه التعليم في السودان مشكلة توفير المناهج، وتلاحظ ان منهج الصف الثالث المتوسط لا يوجد بالولاية، وهي مرحلة جديدة في النظام التعليمي بالسودان. ويحتاج الي تدابير مالية عاجلة لجلبه من الولايات الأخرى التي بها المقررات. مع ضرورة مراجعة وانتظام النشرات التربوية (تحدد المواد الدراسية من صف لآخر وخاصة الصفوف النهائية في مراحل التعليم المختلفة) في كل عام، مما يؤدي الي تحقيق النتائج المطلوبة 134.

خامساً: متوسطات الفصول بالمراحل الدراسية المختلفة

تعتبر نسب التلاميذ الي المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة من مؤشرات جودة العملية التعليمية، وبالنظر الي متوسطات الصفوف في المدارس بالولاية، يلاحظ في المدارس الريفية ان متوسط الصف وصل الي 30 تلميذ، اما في محلية الضعين (رئاسة الولاية)، فيصل متوسط الصف الي 60 تلميذ، ولذلك طالبت ادارات التعليم بعمل مسح تربوي لفتح مدارس جديدة لاستيعاب الاعداد الزائدة من التلاميذ.

وبدخول تعليم المرحلة المتوسطة يحتاج الامر الي نظرة جديدة، لان المدارس المتوسطة مستوعبة في المدارس الابتدائية، مما يتطلب معالجة ادارية وفنية وتهيئة البيئة المدرسية، لتكون مدارس منفصلة قائمة بذاتها 135. ولمزيد من الدراسة انظر الملحق رقم (1) الذي يوضح متوسطات الفصول بالمراحل الدراسية المختلفة حسب نوع المدارس والجنس والمحليات.

ويلاحظ ان متوسطات الصفوف في المراحل الدراسية المختلفة على مستوي الولاية والمحليات، قد وصلت الي معدلات عالية، حيث تجاوز متوسط الصف في اعلى محلية العدد (70) للجنسين في تعليم مرحلة الاساس (حكومي، خاص، رحل، نازحين)، اما في التعليم الثانوي فقد تجاوز متوسط الصف العدد (60) للبنين، وارتفع المتوسط الي (116) في التعليم الثانوي المختلط.

وتقول الاستاذة عائشة رابع " عندما بدا النزوح الي مدينة الضعين بولاية شرق دارفور واستقرار النازحين في معسكرات شمال السكة حديد بالمدينة، تم استيعاب التلميذ النازحين في المدارس الحكومية مما ادي الي ارتفاع متوسط الصف الي عدد

114 تلميذ وأكثر. 136

كما يلاحظ ان متوسطات الصفوف الكلية للمدارس على مستوي الولاية، كانت كالآتي: التعليم الاساس حكومي (49) وغير حكومي (40)، تعليم الثانوي حكومي (41) وغير حكومي (50)، مما يشير الي ان متوسطات الصفوف بالمدارس في بعض المحليات قد تجاوز المتوسطات الكلية للمدارس في الولاية.

سادساً: الحوكمة الرشيدة:

ان ممارسات الحوكمة في مجال التعليم لها تأثير حقيقي على حياة الافراد وعلى افاق التنمية البشرية للشعوب، فالحوكمة هي العمليات السياسية والادارية والتنظيمية لمجموعة من المؤسسات والقواعد والمعايير التي يتم من خلالها رسم السياسات وتنفيذها وتطبيق المساواة، والحوكمة الرشيدة لا تعني ضمان الشفافية والمساءلة فقط، وانما تقتضي الالتزام بتأمين تكافؤ الفرص امام جميع المواطنين لتوفير الخدمات التعليمية، كما ان الحوكمة الجيدة تعمل على رفع مستوي التحصيل التعليمي من خلال توفير المواد التعليمية الاساسية تحت مسؤولية معلمين مدربين متحمسين ومعالجة مشكلة الفساد 137.

130 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم ، مصدر سابق

131 المصدر السابق مباشرة ، ص 34

132 اليونسكو ، اطار تحليل / تشخيص نوعية التعليم العام ، 2012 ، ص 45

133 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة ، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة ، مرجع سابق ص 34

134 مقابلة الاستاذ حماد يوسف بشار قادم ، مصدر سابق

135 المصدر السابق مباشرة .

136 مقابلة عائشة رابع ، معلمة ابتدائي ، مصدر سابق

137 اليونسكو ، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ، مصدر سابق ، ص 128

الحكومة تحدد السياسات والاولويات التربوية التي سيتم وضعها وكذلك التمويل الذي سيخصص للتعليم وكيفية توزيع هذه الموارد واستخدامها وادارتها ومساءلتها وتوزيع سلطات ومهم ادارة التعليم، ونشر الموظفين المؤهلين والخاصين للمساءلة، وضمان تزويد المتعلمين بمواد منهجية عالية النوعية وحصولهم عى الدعم المناسب من مدرسيهم 138.

ولضمان جودة التعليم يجب تخصيص ما لا يقل عن 20% من الميزانيات الوطنية او 6% من الناتج المحلي الاجمالي للتعليم، وضمان تكريس 50% منه على التعليم الاساس 139.

ضرورة اعادة التعليم ليكون من اولويات الانفاق الحكومي، في اطار ميزانية الطوارئ بالولاية، وذلك اسوة بالمجالات ذات الاولوية للإنفاق الحكومي في ظل الحرب، وهي مجالات لصحة والمياه والامن، لضمان استمرار التعليم في حالة الطوارئ بالولاية 140.

مراعاة قيادات وادارات التعليم العدالة والحاجة في اعداد كشوفات التنقلات للمعلمين، مع مراعاة التوقيت المناسب لعمل الاستشارات التعليمية. ومراعاة الترشيح والعدالة في استخدام المعينات التعليمية التي تأتي من المنظمات 141

تلعب البيئة المدرسية دورا كبيرا في استمرار العملية التعليمية، وانعكاساتها على المعلمين والتلاميذ، مما يستدعي تأهيل وصيانة المدارس، وتوفير الاجلاس والوسائل التعليمية وتفعيل برامج التغذية للمعلم والتلميذ، وتوفير خدمات المياه والصرف الصحي، وضرورة تفعيل والادوات المدرسية والمسارح والرياضة والتدبير المنزلي، حتى تكون المدارس ذات بيئة جاذبة للتلاميذ، وتبعدهم من جو العنف والاحباط. 142

المبحث الرابع: اثار الحرب على جودة التعليم في الولاية
اهتمت بعض الدراسات بالانعكاسات السالبة للحرب على جودة العملية التعليمية، وبينت ان الحروب تتسبب في انعدام الامن، ونفشي الفقر، والنزوح، وعدم الانفاق الحكومي على التعليم، وتدهور البنى التحتية، وعدم المساواة بين الجنسين في التعليم، مما يؤثر على جودة نواتج التعليم 143. ويمكن دراسة اثار الحرب على جودة التعليم في ولاية شرق دارفور، من خلال انعكاساتها السالبة على التعليم، كالآتي:
اولا: انعدام الامن:

تتسبب النزاعات المسلحة في انعدام الامن، مما يؤدي الي عدم ذهاب الأطفال والمعلمين الي المدارس وتعطيل الامتحانات، بسبب تعرض المدارس والبنية التعليمية للهجمات، او منع الاهالي ارسال أطفالهم للمدرسة خوفا من تعرضهم لمخاطر او عنف جسدي ولفظي في طريق المدرسة بصور مختلفة، ولترك والمعلمين وظائفهم نتيجة الخوف من التهديدات الامنية، ويمكن تفسير عدم تحقيق الجودة في التعليم وفق معطيات انعدام الامن بانها علاقة سبب ونتيجة. 144

أكدت منظمة الامم المتحدة للأطفال " اليونيسيف " في بيان صادر لها، ان السودان يعاني من واحدة من اسوأ الازمات التعليمية في العالم، بسبب الحرب الدائرة الان، حيث لا يتمكن أكثر من 90 بالمائة من الأطفال في سن المدرسة البالغ عددهم 19 مليون في البلاد من الوصول الي التعليم الرسمي. وان الاعمال العدائية المستمرة ادت الي زيادة بمقدار خمسة اضعاف في بلاغات الانتهاكات الجسيمة لحقوق الطفل من عام 2022 الي 2023 وخاصة تجنيد الأطفال واستخدامهم من قبل القوات المسلحة والجماعات المسلحة، والقتل والتشويه والعنف الجنسي ضد الأطفال 145.

تؤدي الحروب والصدمات الي اغلاق المدارس، وحرمان الأطفال من الوصول الي التعليم، وتشير مؤشرات اوجه الحرمان من التعليم إذا " كان هناك طفل واحد على الاقل يتراوح عمره بين 6 و 16 عاما غير ملتحق بالتعليم. او لم يوجد بالأسرة أي فرد قادر على قراءة وكتابة جملة بسيطة بأي لغة. او لم يتلق جميع البالغين في الأسرة أي تعليم رسمي" 146.

اما في ولاية شرق دارفور فقد ادت الحرب الي اغلاق المدارس بنهاية العام الدراسي 2023 / 2022 في شهر مايو 2023، وبالرغم من اتمام العام الدراسي، الا ان وزارة التربية والتوجيه لم تتمكن من اجراء امتحانات شهادة المرحلة الابتدائية والشهادة السودانية. وتسعي الولاية لفتح المدارس واستئناف الدراسة، ولكن ظهرت عدة معوقات تواجه فتح المدارس، يأتي في مقدمتها عدم استقرار الامن في الولاية، وبالإضافة الي عدم صرف متأخرات مرتبات المعلمين، و اخلاء المدارس من النازحين وصيانتها وغيرها 147.

138 اليونيسكو ، اطار تحليل / تشخيص نوعية التعليم العام ، مصدر سابق ، ص 14

139 الحملة العالمية للتعليم للجميع ، حان الوقت للحصول علي التعليم كحق ...، مصدر سابق ، ص 23

140 مقابلة محمد البشري حمدي ، مرجع سابق

141 مقابلة الصديق عمر ابو البشر سعيد ، مرجع سابق .

142 ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، تقرير اللجنة الفنية للخطة الاسعافية ، مصدر سابق

143 نغم سعدون رحيمة ، تاثيرات النزاعات المسلحة علي جودة التعليم في العراق ، مصدر سابق ، ص 227

144 المصدر السابق مباشرة ، ص 233

145 اليونيسيف – بيان صحفي: جيل كامل من الأطفال في السودان يواجه كارثة مع دخول الحرب عامها الثاني ، نيويورك

/ باريس / بورتسودان ، 15 ابريل 2024 متاح علي الموقع: <https://www.unicef.org>

146 جمهورية السودان ، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي ، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر ، مصدر سابق،

ص 51

147 ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، تقرير اللجنة الفنية للخطة الاسعافية للتعليم للعام الدراسي ، مصدر

سابق .

ثانياً: الفقر:

توجد عدة مؤشرات لقياس الفقر منها: مؤشر دليل التنمية البشرية ومؤشر راس المال البشري، واللذان يرصدان ابعادا اضافية للتنمية المطلوبة بالإضافة الي القيمة النقدية، وتشمل الانجازات التي تحققت في مجالات الرعاية الصحية والتعليم ومستويات المعيشة. 148

احتل السودان في العامين 2012 و 2018، مراتب متأخرة على دليل التنمية البشرية، و لمؤشر راس المال البشري للبنك الدولي، ويعزي هذا التدني بشكل رئيسي الي انخفاض مستوي نواتج التعليم والصحة 149، وتشير الدراسات ان متوسط الفقر في السودان بلغ 61،1%، وافضل مؤشر للفقر في الولايات كان في ولاية الجزيرة بنسبة الفقر فيها ب 47،7% ، اما اسوا مؤشر للفقر ففي ولاية جنوب كردفان التي يقدر نسبة الفقر فيها ب 86،5% . 150

وتشير الدراسات التي تربط بين مستويات انتشار الفقر ومعدلات الالتحاق بالتعليم في الولايات السودانية، الي ان متوسط الالتحاق بالتعليم الاساس في السودان بلغ 74%، مقابل متوسط الفقر 61،1%، وأفضل اداء معدل التحاق بتعليم مرحلة الاساس فقد بلغ 94% في ولاية الخرطوم، ومتوسط فقر 46،2%، اما اسوا معدل التحاق بتعليم مرحلة الاساس فقد بلغ 54% في ولاية وسط دارفور التي يقدر نسبة الفقر فيها ب 86% . ولمزيد من التوضيح انظر الملحق رقم (2) والذي يوضح مؤشرات التنمية الاجتماعية حسب الاقاليم والولايات السودانية

اما في ولاية شرق دارفور فقد بلغ معدل الالتحاق بتعليم الاساس نسبة 67%، مقابل معدل فقر بلغ نسبة 75،3% . مما يضع الولاية في مرتبة ادني من متوسط اداء السودان الخاصة بمعدلات التعليم في مي مرحلة الاساس البالغة 74%، كما ترتفع معدلات الفقر في الولاية البالغة 75،3%، عن متوسط معدل انتشار الفقر في السودان البالغ 61،1%.

مما تقدم يلاحظ وجود علاقة ارتباطية بين الفقر ومعدلات الالتحاق بالتعليم، حيث تؤدي حالة الفقر العامة التي تعقب النزاع الي ضعف اهتمام الاسر بتعليم ابنائها ودفعهم الي سوق العمل مبكرا، مما يؤدي الي ارتفاع تسرب الأطفال من التعليم،

ثالثاً: الانفاق الحكومي:

ان النزاعات المسلحة تؤدي الي تقويض النمو وتقلص الإيرادات الحكومية، ويعتبر تحويل الانفاق بعيدا عن مجال التعليم نحو الانفاق العسكري من اسوا الممارسات التي تؤدي الي حرمان تعليمي، كما تؤدي الي النزاعات الي نقل مسؤولية التعليم من الحكومات الي الاسر 151..

ظل الانفاق على قطاع التعليم في السودان منخفض باستمرار، حيث تراوح الانفاق العام على هذا القطاع كنسبة من اجمالي الانفاق العام خلال العشرين عاما الماضية بين 7،3% عام 2005 و 12% عام 2007، وانخفض الي 9% عام 2018، 152 فيما تارجح الانفاق على التعليم بين 13% و 2،7% من اجمالي الناتج المحلي 153. وتحديث معظم الزيادة في الانفاق العام على قطاع التعليم على مستوي الولايات، وهو ما يتفق مع حقيقة تولي الحكومات الولاية المسؤولية الرئيسية عن تقديم الخدمات الاساسية 154

وبدراسة العلاقة بين الانفاق على التعليم ومعدلات الالتحاق بالتعليم، في بعض الدول ومقارنتها بالسودان، نجد ان أكبر انفاق على التعليم في دولة بنين وقد بلغ بنسبة (22،3%) وحقت معدل التحاق بالتعليم الاساس نسبي (95%) واجمالي بنسبة (124%)، وتليها دولة اثيوبيا التي انفقت على التعليم بنسبة (22%)، والتي حققت معدل التحاق بالتعليم نسبي (غير متاح) واجمالي بنسبة (98%)، مقارنة بدولة السودان التي انفقت على التعليم بنسبة (9%)، وحقت معدل التحاق بالتعليم نسبي (54%) واجمالي بنسبة (70%) . ولمزيد من المعلومات انظر الملحق رقم (3) الذي يوضح الانفاق العام على التعليم ونواتجه: السودان والبلدان المقارنة في المنطقة.

وبحسب المعايير الإقليمية، حيث ينفق السودان على قطاع التعليم اقل مما تنفقه البلدان المماثلة له. حيث يكون الانفاق في البلدان المماثلة التي لديها نسب اعالة مشابهة (السكان في سن الدراسة كنسبة من مجموع السكان)، أكبر على التعليم، لذلك ترتفع فيها معدلات الالتحاق بالتعليم، مقارنة بالسودان الذي ينفق اقل على قطاع التعليم. 155 .

مما تقدم يلاحظ ان الدول التي تنفق أكثر على التعليم، ترتفع فيها معدلات الالتحاق بالتعليم، مقارنة بالدول التي تنفق اقل على التعليم، حيث تقل فيها معدلات الالتحاق بالتعليم.

148 جمهورية السودان ، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي ، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر ، مرجع سابق، ص 32

149 المصدر السابق مباشرة ، مايو، ص ص 13-147

150 المصدر السابق مباشرة .، ص 129

151 اليونسكو ، الازمة الخفية ، مصدر سابق ، ص 146

152 جمهورية السودان ، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي ، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر ، مصدر سابق، ص 134

153 المصدر السابق مباشرة، نفس الصفحة

154 المصدر السابق مباشرة ، نفس الصفحة

155 جمهورية السودان، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر، مصدر سابق ، ص 133

ووفقاً للدراسة التي أجريت مؤخراً عن تمويل التعليم، فإن الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق العام 156 يكون أقل في ولايات من بينها غرب دارفور وغرب كردفان والنيل الأزرق وكسلا والبحر الأحمر التي تعد من أفقر الولايات في البلاد. ويؤدي هذا التدهور في مستوى إنفاق الولايات على التعليم إلى زيادة مساهمة الأسر في تكلفته 157 كما هو موضح في الجدول رقم (2) أدناه:

جدول رقم (2) الإنفاق الحكومي والأسري لكل تلميذ على حسب المراحل الدراسية المختلفة

المرحلة	الإنفاق الحكومي على التلميذ/ الطالب		الإنفاق الأسري على التلميذ/ الطالب	
	جنيه	دولار	جنيه	دولار
التعليم قبل المدرسي	378	60	1166	185
التعليم الأساسي	550	87	1024	163
التعليم الثانوي	1240	197	1377	220

المصدر: اعداد الباحث استنادا الي دراسة: اليونسيف، السودان – دراسة قطرية عن تكلفة وتمويل التعليم العام، 2012-2015، ابريل 2018

الجدول اعلاه يشير الي ان مساهمة الاسر في تمويل نظم التعليم العام بالسودان تزيد عما تنفقه الحكومة بواقع ثلاثة امثال في المرحلة الاولى، وبواقع الضعف في المرحلة الثانية، وبقدر قليل في الثالثة. وبالنسبة للأسر الأشد فقراً يشكل الإنفاق على التعليم من الدخل الخاص عائلاً أمام التعليم. 158
اما في ولاية شرق دارفور، فتشير تقارير الاداء السنوية للعامين 2022 و2023، فيما يلي الإنفاق على التعليم (مرتبات المعلمين، التنمية وشراء السلع والخدمات)، ان واقع الإنفاق على التعليم كالآتي:

أ/ تعويضات العاملين (المرتبات):
بلغ الإنفاق على تعويضات العاملين بوزارة التربية والتوجيه مبلغ 1,518,410,444 جنيه بنسبة 24,3% من جملة تعويضات العاملين في الوزارات في عام 2022 ، وتأتي مرتبات وزارة التربية في المرتبة الثانية بعد وزارة المالية والتي يبلغ مرتبات منسوبها مبلغ 2,749,271,478 جنيه بنسبة 44,1%.
وانخفضت التعويضات الي مبلغ 810,655,544 جنيه بنسبة 14% من جملة تعويضات العاملين في الوزارات بالولاية عام 2023. وتأتي مرتبات وزارة التربية في المرتبة الثانية بعد وزارة المالية والتي يبلغ مرتبات منسوبها مبلغ 3,616,671,588 جنيه بنسبة 62,3%. وقد يعزى الانخفاض في اداء المرتبات عام 2023 نتيجة لانقطاع صرف المرتبات لفترة 13 شهر لكل العاملين في الولاية منذ اندلاع الحرب في ابريل 2023.

ب/ الإنفاق التنموي:
بلغ الإنفاق التنموي على التعليم في الولاية نسبة 4% من اجمالي الإنفاق في العام 2022 (اداء سنوي) مقارنة بأكبر إنفاق تنموي في قطاع البنية التحتية بمبلغ 7,013,875,436 جنيه بنسبة 32% من جملة الإنفاق التنموي في العام 2022، (قد يعزى الي ان تنمية البنية التحتية تأتي في مقدمة اولويات الولاية).
وارتفع الإنفاق على التعليم الي نسبة 16,1% من جملة الإنفاق التنموي في عام 2023 (اداء النصف الاول)، مقارنة بأكبر إنفاق تنموي في قطاع الصحة بمبلغ بنسبة 32% من جملة الإنفاق التنموي في العام بنسبة 26,6% من جملة الإنفاق التنموي. 2022 (قد يعزى الي اولويات الخطة الاسعافية للخدمات التي تم وضعها لمعالجة اثار الحرب). وبلغ الإنفاق التنموي على التعليم في المحليات نسبة 20,6% من جملة الإنفاق التنموي في الولاية في العام 2022، وارتفع الإنفاق الي نسبة 22,5% من جملة الإنفاق التنموي عام 2023 (اداء النصف الاول). وبمقارنة الإنفاق التنموي على التعليم، مقارنة بالإنفاق التنموي على المجالات التنموية الأخرى في الولاية، فقد انفتحت الولاية على التعليم نسبة 1,2% من جملة الإنفاق الكلي على مجالات التنمية، مما يشير الي ان الإنفاق التنموي على التعليم يأتي في مرتبة متدنية من الإنفاق الحكومي، مقارنة بنسبة أكبر إنفاق في مجال العربات واليات الطرق بنسبة 41,4% من جملة الإنفاق التنموي في الولاية حسب المجالات عام 2022. 159

ج/ استخدام السلع والخدمات:
بلغ الإنفاق على استخدامات السلع والخدمات في قطاع التعليم نسبة 5,3% من جملة تكلفة استخدامات السلع والخدمات في الوزارات عام 2022، وبالمقارنة بلغ أكبر إنفاق لتسيير وزارة المالية والقوي العاملة نسبة 63,1% وتلها وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية نسبة 16,8%. وارتفع الإنفاق على السلع والخدمات الي مبلغ 156,469,800 جنيه بنسبة 6,7%

156 اليونسيف، السودان – دراسة قطرية عن تكلفة وتمويل التعليم العام، 2012-2015، ابريل 2018
157 جمهورية السودان ، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي ، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر ، مصدر سابق ، ص 137

158 بالمقارنة بمساهمات الاسر في ملاوي والتي تبلغ اقل من النصف (42%) وفي رواندا اقل من الثلث (32%) مما تنفقه الحكومة على الطالب، تعد مساهمات الاسر في السودان مرتفعة جداً بالمعايير الافريقية .
159 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة ، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة مصدر سابق ، ص 8

من جملة تكلفة استخدامات السلع والخدمات في الوزارات في العام 2023. وبالمقارنة بلغ أكبر إنفاق تسيير وزارة المالية والقوى العاملة بنسبة 69,1% وتليها امانة الحكومة بنسبة 13,5%، وانخفضت نسبة تسيير وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية الي نسبة 4,2%.

رابعا: النزوح:

تؤدي النزاعات المسلحة الي نزوح السكان، واستقرارهم في معسكرات النزوح ومراكز الإيواء او مع الاسر المضيفة، مما يؤدي الي ان يفقد الأطفال الحق في الوصول الي التعليم، بالإضافة الي الاضرار النفسية التي تلحق بهم. وفي بيان اصدرته منظمة "اليونسيف" بعد مرور عامان على الحرب في البلاد، اكدت ان السودان أصبح أيضا أكبر ازمة نزوح للأطفال في العالم، حيث اجبر أكثر من 4 ملايين طفل على ترك منازلهم منذ ابريل 2023، بما في ذلك حوالي مليون طفل عبروا الي البلدان المجاورة، وخاصة الي تشاد ومصر وجنوب السودان. 160

شهدت ولاية شرق دارفور حالي نزوح، حيث بدا النزوح الاول الي الولاية مع بداية النزاع المسلح في اقليم دارفور في العام 2003، فقامت المنظمات بتقديم الخدمات للمعسكرات وتأسيس المدارس وتوفير الاجلاس والوسائل التعليمية والتغذية المدرسية للمعلم والتلميذ في مدارس المعسكرات، كما قامت المنظمات بتقديم الدعم المدرسي للمدارس المجاورة للمعسكرات بالمدينة.

اما النزوح الثاني الي الولاية، فقد تم في العام 2023 بسبب الحرب الدائرة الان، وتزامن النزوح مع اغلاق المدارس، وخروج المنظمات من الولاية بسبب الحرب، مما ادي الي اسكان النازحين في المدارس كمراكز إيواء.

هناك عدد كبير من التلاميذ والطلاب وافدين الي ولاية شرق دارفور متأثرين بالحرب ويحتاجون للاستيعاب، حيث بلغ إحصاء التلاميذ والطلاب الوافدين الي الولاية عدد 22998 طالب بنسبة 28% من جملة عدد النازحين الي الولاية والبالغ عددهم 83009 نازح. ويظهر الجدول رقم (3) عدد النازحين والنسبة المئوية للطلاب والتلاميذ في الولاية. 161 وبالنظر الي الملحق رقم (5) الذي يوضح عدد النازحين والنسبة المئوية للطلاب والتلاميذ، يلاحظ ان أكبر عدد للطلاب النازحين يتواجد في محلية يس بنسبة 57%، تليها محلية عديلة بنسبة 35%، اما محلية الضعين (حاضرة الولاية) تقدر نسبة الطلاب الوافدين بنسبة 28%.

خامسا: تدهور البني التحتية:

تؤدي النزاعات المسلحة الي تدمير المدارس وتعرضها للأضرار جراء العمليات العسكرية او تصبح ثكنات عسكرية او مراكز لإيواء النازحين. وافادت منظمة الامم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونسيف) في احدث تقرير لها، بعد عام على الحرب في السودان، اكدت ان ملايين الطلاب في السودان يواجهون مصيرا غامضا مع استمرار الحرب، حيث تعطلت العملية التعليمية كليا في ظل نزوح واسع ودمار كبير للمؤسسات التعليمية، كما تحولت مئات المدارس في المناطق الامنة لمعسكرات تأوي الفارين من القتال. 162

وكشف وزير التربية والتعليم، محمود سر الختم الحوري، في وقت سابق، عن دمار وتخريب 40% من المؤسسات التعليمية في ولاية الخرطوم، أي حوالي 1500 مدرسة، وبحسب مراقبين تضاعف عدد تمدد العمليات العسكرية في ولايات اخري، ولايات دارفور الخمس، ولايات كردفان الثلاث، وولاية الجزيرة. كما كشفت لجنة المعلمين السودانيين، عن تضرر 900 مدرسة بولاية الجزيرة وسط البلاد، فيما تضررت 401 مدرسة بولاية القضايف شرق البلاد 163 ويؤكد المتحدث باسم لجنة المعلمين السودانيين سامي الباقر، للجزيرة نت، ان اغلب مؤسسات التعليم العام في المناطق المتأثرة بالنزاع، غير جاهزة لاستيعاب الطلاب بسبب تدميرها جراء القصف، او استخدامها منصات للحرب او ثكنات عسكرية او كمراكز إيواء للنازحين. 164

اما بالنسبة لولاية شرق دارفور، يشير تقرير اللجنة الفنية للخطة الاسعافية للتعليم للعام الدراسي 2025/2024، الي وجود عدد من المدارس متأثرة بالنزوح في الولاية بسبب الحرب، حيث بلغ عدد المدارس التي بها نازحين (مراكز إيواء للنازحين) عدد 90 مدرسة، منها عدد 72 مدرسة ابتدائية، عدد 6 مدرسة متوسطة، وعدد 12 مدرسة ثانوية 165 وبالنظر الي الملحق رقم (6) الذي يوضح المدارس التي بها نازحين (مراكز إيواء)، نجد ان مجموع المدارس التي بها نازحين بلغ 90 مدرسة بالمراحل الدراسية الثلاث، وتمثل نسبة 13,8% من جملة عدد المدارس الحكومية في الولاية البالغ

160 اليونسيف – بيان صحفي: جيل كامل من الأطفال في السودان يواجه كارثة مع دخول الحرب عامها الثاني ، مرجع سابق

161 حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، الخطة الاسعافية للخدمات ، مصدر سابق

162 مقالة خاصة: عام علي الحرب في السودان.. مخاوف من ضياع مستقبل جيل من الطلاب بسبب تعطل العملية التعليمية ، وكالة انباء ((شينخوا)) ، 16 ابريل 2024 ، الخرطوم ، متاح علي <https://arabic.news.cn> 02:14:30

163 مزدلفة عثمان ، مراسلوا الجزيرة نت ، 24/1/2024 ، الخرطوم – متاح علي Alrakoba.net

163 محرروا الراكية 6 ، 15 ابقت الحرب نحو 19 مليون تلميذ خارج المدارس ، ابريل 2024

164 مزدلفة عثمان ، مراسلوا الجزيرة نت ، ، مصدر سابق

164 محرروا الراكية 6 ، 15 ابقت الحرب نحو 19 مليون تلميذ خارج المدارس ، مصدر سابق

165 ولاية شرق دارفور ، وزارة التربية والتوجيه ، تقرير اللجنة الفنية للخطة الاسعافية للتعليم للعام الدراسي: مصدر سابق

عددها 652 مدرسة. وعدد المدارس الابتدائية بلغ 72 مدرسة بنسبة 80% من جملة المدارس التي بها نازحين في الولاية، تليها المدارس الثانوية بنسبة 13،3% من جملة المدارس التي بها نازحين.

ويلاحظ أن أكبر عدد للمدارس التي يوجد بها نازحين يتركز بمحلية الضعين بعدد 39 مدرسة ما تعادل نسبة 43،3% من جملة عدد المدارس التي بها نازحين، تليها محلية بنسبة 21،1% من جملة المدارس التي بها نازحين في الولاية.

سادساً: عدم تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم:

وجدت اليونسيف أن النزاع المسلح يوسع عدم المساواة في التعليم بين الأفراد والمجتمعات، وكخاصة عند جانبي الثراء الاقتصادي وفوارق النوع الاجتماعي، بالإضافة إلى أن التأثيرات السلبية للنزاع على عدم المساواة في التعليم تزداد بمرور الزمن، فكلما طالت مدة النزاع صعب العودة إلى مستوى عدم المساواة في فترة ما قبل النزاع وبعدها 166. وتزداد الفوارق بين الجنسين في حالات الفقر والمواقف التقليدية تجاه التعليم عامة وتعليم الفتيات خاصة، مما يعزز رؤية الأسر لممارسة الفتيات في الخدمة المنزلية أو الحث على تزويج الفتاة بعمر مبكر، مما يمثل لها تحديات مستقبلية بكونها أقل تعليمًا ومهارة من الذكور 167.

يمكن القول أن النزاعات المسلحة تؤثر على النسق التربوي والبناء الاجتماعي العام للمجتمع من خلال التفاوت الواضح بين الجنسين بتراجع نسبة التحاق الفتيات في التعليم مقارنة بالبنين، حيث تواجه المؤسسة التربوية صعوبة في السيطرة على عمليات التغيير في المواقف الاجتماعية والثقافية تجاه تعلم الفتيات 168

يحثل السودان موقع متأخر على مؤشر تطور المساواة بين الجنسين، و سجل السودان 0.837 مما يضعه ضمن مجموعة البلدان الأكثر بعداً عن تحقيق المساواة بين الجنسين (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2019) 169.

وفي تقرير سابق لمنظمة الأمم المتحدة " اليونسيف-السودان "، وجدت أن الأنثى الطفلة معرضة للخطر بشكل خاص، وتشير الأدلة إلى أن الإلزامات الاقتصادية المرتبطة بـ " كوفيد 19 "، أدت إلى تفاقم عدم المساواة بين الجنسين في السودان، وحتى بين الفتيات اللاتي يافعن. كان الدافع الأساسي لتسرب الفتيات من المدرسة هو العامل الاقتصادي 170.

أما في ولاية شرق دارفور، بحسب البيانات الواردة في الكتاب الإحصائي بالولاية للفترة 2012-2022، أظهرت بعض المؤشرات للتفاوتات بين الجنسين في التعليم: أن عدد البنين أكبر من عدد البنات في تعليم الرحل وتعليم النازحين، مما يشير إلى عدم الانصاف بين الجنسان خلال العام الدراسي 2021/2022. وتزيد نسبة التحاق الفتيان بمرحلة الأساس مقارنة بالفتيات، حيث بلغ معدل الالتحاق الإجمالي للفتيان 75% مقابل 71% للفتيات في العام الدراسي 2016/2017. وترتفع نسبة البنين العائدين في تعليم الأساس، مقارنة بالبنات في الولاية. كما تشير إلى ارتفاع نسبة التسرب من البنات في الولاية. سابعاً: إغلاق المدارس:

أدت الحرب إلى الدائرة في السودان إلى إغلاق المدارس، وإيقاف العملية التعليمية، وحرمان الأطفال من الوصول إلى التعليم منذ نهاية العام الدراسي 2022/2023.

إن التعليم عبارة عن سلسلة من القيم والخبرات والمعارف المترابطة التي تستهدف أعداد أجيال المستقبل. تحدث الكوارث والإلزامات والحروب ويؤثر بها التعليم، ولكن لأهمية التعليم، أجمع العالم كله على ضرورة استئنافه عاجلاً، عبر بدائل ومعالجات وتدخلات تسمح له بالاستمرار دون توقف.

وانطلاقاً من ذلك، سعت السلطات التعليمية بالسودان إلى استئناف الدراسة في بعض الولايات غير المتضررة بالحرب، ولكن جملة من معوقات حالت دون ذلك، وأكد عضو لجنة المعلمين السودانيين، عمار يوسف، أن لجنة المعلمين لا ترفض استئناف الدراسة، بل تتحدث عن " شروط شمولية التعليم في كل أنحاء السودان، والالتزام بأجور المعلمين، وتوفير أماكن إيواء تليق بالنازحين الذين سكنوا في المدارس، بالإضافة إلى إعادة تأهيل المؤسسات التعليمية والعملية التعليمية بدعم دولي وإقليمي" 171.

وقال الصحفي أحمد عمر خوجلي المتخصص في قضايا التعليم العالي بالسودان: " كان للنزاع المسلح بالسودان تأثير كارثي على التعليم بصورة عامة، وهذه التأثيرات لا تجدي معها مجرد حلول بديلة، ولذلك لم تنجح فكرة استئناف الدراسة في الولايات الآمنة، كما لم تنجح أفكار أخرى مثل الدراسة عن بعد أو عبر الإنترنت بسبب انقطاع شبكة الاتصالات وعدم توفر الكهرباء، وتظل مثل هذه المعالجات محدودة " 172.

166 وزارة التخطيط الجهاز المركزي للإحصاء ، مؤشرات التنمية لسنة 2009 – 2013 ، ص 13 وص 31

167 عدنان يس وعبد الحسن جواد العباسي ، الكلفة الاجتماعية للازمات في العراق: الحاجة إلى نهج تنموي تشاركي ، مجلة دراسات اجتماعية: مجلة فصلية تصدر عن بيت الحكمة ، بغداد ، العدد 28 ، 2012 ، ص 9

168 نعم سعدون رحيمة ، تأثيرات النزاعات المسلحة علي جودة التعليم في العراق ، مصدر سابق ، ص 235

170 ; اليونسيف - السودان: التعليم الجيد هو حق لجميع الأطفال متاح علي الموقع: <https://www.unicef.org/sudan170>

171 محررو الراكونة 6 ، 15أبقت الحرب نحو 19 مليون تلميذ خارج المدارس ، مصدر سابق.

172 مقالة خاصة: عام على الحرب في السودان.. مخاوف من ضياع مستقبل جيل من الطلاب، مصدر سابق.

وتعد ولاية نهر النيل شمال السودان هي الولاية الوحيدة من بين 18 ولاية سودانية، التي بدأت العام الدراسي في نوفمبر 2023، متحدية كل تحديات الحرب.

بادرت ولاية شرق دارفور بتشكيل لجنة فنية من وزارة التربية لوضع خطة طارئة لاستئناف التعليم في الولاية للعام الدراسي 2023/2024، وجدت اللجنة ان استئناف التعليم يحتاج الي الاتي: 173:

تدبير مرتبات المعلمين، مع ضرورة التحفيز الشهري لكل عامل في الحقل، اخلاء المدارس التي تستخدم كمراكز لإيواء النازحين، ولابد من ايجاد بديل مناسب لهم حتى يتركوا المدارس، المرحلة المتوسطة قامت على المرحلة الابتدائية، وتحتاج الي بناء فصل ثالث في كل مدرسة. تعرضت بعض المدارس الي اضرار جراء سوء الاستخدام من النازحين، ولذلك تحتاج الي صيانة المباني والاثاث بدرجات متفاوتة،

منهج الصف الثالث المتوسط لا يوجد بالولاية، ويحتاج الي تدابير مالية عاجلة لجلبه من الولايات الأخرى التي بها المقررات، ان جو الحرب قد تأثر به التلميذ تأثيراً سلباً، خاصة الذكور من طلاب المرحلة الثانوية، وعليه يحتاجون الي الارشاد النفسي من قبل المجتمع عامة، واولياء الامور والمعلمين بصفة خاصة، ويقظة وتدبير الاجهزة الامنية. تفعيل برامج التغذية والادوات المدرسية والمسارح والرياضة من قبل المنظمات حتى تكون المدارس ذات بيئة جاذبة للتلاميذ، وتبعدهم من جو العنف والاحباط. وحتى يتكامل العمل بصورة منتظمة، ويتم متابعة العمل، لابد من توفير وسائل الحركة لإدارات وزارة التربية والتوجيه. الخاتمة

ملخص البحث:

تناولت الدراسة موضوع تأثيرات الحرب على جودة التعليم في السودان – دراسة حالة ولاية شرق دارفور، واشتمل البحث عل مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة.

تناولت مقدمة البحث التمهيد للبحث وأهمية البحث، المشكلة، اسباب اختيار الموضوع، حدود المشكلة، الفرضيات، الاهداف، منهجية البحث، الادوات، المصطلحات، والدراسات السابقة.

المبحث الاول بعنوان الإطار النظري لجودة التعليم، وتناول هذا الفصل تعريفات مصطلحات التعليم والتعليم العام وجودة التعليم، كما تناول المبحث اهم مؤشرات جودة العملية التعليمية وهي: الانفاق الحكومي على التعليم، مؤهلات المعلمين، نسب التلاميذ الي المعلمين، نتائج الاختبارات، نسب المدة التي يقضيها التلاميذ في المدارس.

المبحث الثاني بعنوان واقع التعليم في الولاية، واستعرضت الدراسة واقع التعليم في الولاية خلال العامين 2022 و2023، للتعرف على اوضاع المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة للمراحل الدراسية المختلفة (قبل المدرسي، الابتدائي، المتوسط والثانوي)، بالإضافة الي تعليم الرحل، النازحين، اليافعين، البنات، المدارس الصديقة للأطفال، التعليم الامن، والتعليم الالكتروني. المعلمون وتدريبهم، معدلات الالتحاق والاعادة التسرب من التعليم، والامتحانات، المناهج التقييم المدرسي، والانفاق الحكومي على التعليم،

المبحث الثالث بعنوان اثار البيئة المدرسية على جودة العملية التعليمية، تناول هذا المبحث مكونات البيئة المدرسية مثل الموارد البشرية (المعلم والتلميذ والمدير)، المدرسة، الاجلاس، الكتاب المدرسي، متوسطات الصفوف والحوكمة الرشيدة. المبحث الرابع بعنوان دور الحرب في التأثير على جودة التعليم، تناولت الدراسة في هذا المبحث تأثيرات الحرب على جودة التعليم من منظور التحليل الاستراتيجي بمنهجية تحليل اوضاع التعليم، وعلاقتها بنظريات تأثير الحرب على جودة التعليم، كما تم ابراز المعوقات التي تنتج عن الحرب وتأثيراتها السلبية على جودة التعليم اهمها: انعدام الامن، وتفشي الفقر، وتدني الانفاق الحكومي، النزوح، تدهور البنى التحتية، الحرمان من التعليم، وبالإضافة الي بعض الظواهر السلبية المرتبط بالتعليم مثل: عدم المساواة بين الجنسين في التعليم، تدني معدلات الالتحاق وارتفاع معدلات التسرب من التعليم، وتدني مستوى التحصيل الدراسي.

واشتملت الخاتمة على نتائج ذات الصلة بمدخلات جودة العملية التعليمية، وقدمت الدراسة توصيات تتصل بمؤشرات جودة العملية التعليمية، والخلاصة التي توصل لها البحث.

النتائج:

توصلت الدراسة الي عدة نتائج لتأثيرات الحرب على جودة التعليم واهمها:

اولاً: الانفاق الحكومي على التعليم:

انخفضت تعويضات العاملين بالتعليم من نسبة 24,3% عام 2022، الي نسبة 14% عام 2023. ويعزي الانخفاض في اداء المرتبات الي انقطاع صرف المرتبات لفترة 13 شهر لكل العاملين في الولاية منذ اندلاع الحرب في ابريل 2023. بلغ الانفاق التنموي على التعليم نسبة 4% من اجمالي الانفاق في العام 2022 (اداء سنوي) وارتفع الانفاق الي نسبة 16,1% عام 2023 (اداء النصف الاول). وانفقت الولاية على التعليم نسبة 1,2% مقارنة بنسبة أكبر إنفاق في مجال العربات واليات الطرق بنسبة 41,4% عام 2022،

بلغ الانفاق على استخدامات السلع والخدمات في قطاع التعليم نسبة 5,3% من جملة تكلفة استخدامات السلع والخدمات في الوزارات عام 2022، وارتفع الانفاق الي نسبة 6,7% في العام 2023.

ثانياً: مؤهلات المعلمين

يواجه التعليم في الولاية مشكلة نوعية وتأهيل وتدريب المعلمين، حيث بلغت نسبة المعلمين من الجنسين المدربين في الولاية بمرحلة الأساس 35,1%، فيما بلغت نسبة المعلمين غير المدربين 64,9%. وبلغت نسبة المعلمين من الجنسين المدربين في المدارس الثانوية الأكاديمية في الولاية 50,5%، و 64% بالمدارس الفنية، وبلغت النسبة صفر % في المدارس غير الحكومية،

تعاني الولاية من مشكلة الكادر غير المدرب في مجال التعليم، حيث يوجد بعض وكلاء مدارس ومعلمين في درجات قيادية غير مدربين، وتقدر نسبتهم بـ 45% من جملة المعلمين، بالإضافة الي ارتفاع نسبة تعيين معلمين من تخصصات اخرى غير التربيه، وتقدر نسبتهم بـ 10% من جملة المعلمين في الولاية مما يؤكد النقص الدائم في المعلمين المؤهلين. ثالثاً: نسبة التلاميذ الي المعلمين:

ارتفاع متوسطات الصفوف ووصولها الي معدلات عالية في المراحل الدراسية المختلفة، حيث تجاوز متوسط الصف في تعليم مرحلة الأساس العدد (70) للجنسين، في اعلى محلية، اما في التعليم الثانوي فقد تجاوز متوسط الصف العدد (60) للبنين، وارتفع المتوسط الي العدد (116) في التعليم الثانوي المختلط.

بلغت متوسطات الصفوف الكلية للمدارس في التعليم الأساس حكومي عدد (49)، وفي التعليم غير الحكومي عدد (40)، تعليم الثانوي حكومي عدد (41)، وتعليم غير حكومي عدد (50)، مما يشير الي ان متوسطات الصفوف بالمدارس في بعض المحليات، قد تجاوز المتوسطات الكلية للمدارس في الولاية.

رابعاً: نتائج الاختبارات

شهادة المرحلة الابتدائية

ارتفعت نسبة النجاح الكلي للجنسين في شهادة الأساس من 53,3% عام 2020 الي 71,5% عام 2021. فيما تدرجت نسبة النجاح الكلي من 71,5 % عام 2021 الي 51,3% في عام 2022.

بلغ عدد تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية المسجلين لامتحان 2023م عدد 15072، ولم يتم اجراء الامتحانات بسبب الحرب، وسيتم استيعابهم جميعا في الصف الاول بالمرحلة المتوسطة دون امتحان. بناء على قرار وزارة التربية والتعليم الاتحادية. الشهادة السودانية:

بلغت نسبة النجاح في الشهادة السودانية للجنسين 55,7% عام 2021، وارتفعت النسبة الي 57,3% عام 2022.

بلغ عدد طلاب المرحلة الثانوية المسجلين للجلوس لامتحان العام 2023م 8650 طالب وطالبة في الولاية، الا ان الامتحانات لم تتم في الولاية وكل الولايات في البلاد بسبب الحرب. خامساً: نسبة المدة التي يقضيها التلاميذ في المدارس

يظهر مؤشر راس المال البشري في السودان، الذي يغطي محور التعليم، وجود نقص في الجودة مقداره 2,9 سنة، حيث ينتظر ان يقضي التلاميذ في مرحلتي الابتدائي والثانوي حسب المتوسط العالمي للبقاء الدراسي في مرحلتي الابتدائي والثانوي، بما يقرب (9) سنوات دراسية كمؤشر لجودة التعليم.

سادساً: معدلات الالتحاق بالتعليم:

بلغ معدل الالتحاق بالتعليم قبل المدرسي 16,4% في عام 2022 وارتفع الي 16,5% عام 2023. وبلغت نسبة الاستيعاب في التعليم قبل المدرسي 17 % في العام 2022 وانخفضت النسبة الي 15,4% في عام 2023.

بلغ معدل الالتحاق بتعليم مرحلة الأساس في الولاية نسبة 57,1% عام 2022 وانخفض المعدل الي 56% عام 2023، ويقترب مؤشرا معدل الالتحاق في الولاية من اداء اسوا الولايات، وهو معدل 54% في ولاية وسط دارفور. وتبتعد الولاية كثيرا عن متوسط معدل الالتحاق في مرحلة الأساس في السودان والبالغ 74نسبة %.

بلغ معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي 43,7% عام 2022، وانخفض المعدل الي 42% عام 2023. وبلغت نسبة الاستيعاب في المرحلة الثانوية 15% عام 2022 وارتفعت النسبة الي 15,2% عام 2023. ويرتفع معدل الالتحاق في التعليم الثانوي بولاية شرق دارفور، عن متوسط معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي في السودان والبالغ نسبة 38%.

تزيد نسبة التحاق الفتيات بالمرحلة الثانوية مقارنة بالفتيان في الولاية، حيث بلغ معدل الالتحاق الاجمالي 41% للفتيات مقابل 35% للفتيان في العام الدراسي 2017. وتزيد معدلات التحاق الفتيات مقارنة بالفتيان في جميع الولايات، باستثناء ولايات وسط دارفور وغرب كردفان والقضارف وغرب دارفور.

سابعاً: معدلات التسرب من التعليم:

بلغت نسبة التلاميذ البنين المتسربين من التعليم نسبة 47,2%، وفيما بلغت نسبة البنات 52,9%. وبلغت نسبة التلاميذ (الجنسان) المتسربين من المجموع الكلي للتلاميذ في الولاية نسبة 2,7%، منهم نسبة 2,3% بنين، ونسبة 3% بنات.

التوصيات:

توصلت الدراسة الي اهم التوصيات الاتية:
توفير المرتبات والتحفيز الشهري لكل معلم عامل في الحقل، واستمرار الترقى الوظيفي، ومعالجة النقص والازدواجية للمعلمين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مع ضرورة المعالجات والدعم النفسي للمعلمين، لامتناس صدمة الحرب على المعلمين.

ضرورة تعيين المعلمين من خريجي كليات التربية، مع تمكين المعلمين من التدريب الفني والتأهيل التربوي، بحيث يكون التدريب سلسلة متواصلة وربطة بالامتحان والتحفيز المادي، حتى يكون التدريب جيد وفعال، مع ضرورة اعادة فتح معاهد التأهيل التربوي لتدريب المعلمين البديلاء (بخلاف خريجي كليات التربية).

مراعاة قيادات وادارات التعليم العدالة والحوجة في اعداد كشوفات التنقلات للمعلمين، مع مراعاة التوقيت المناسب لعمل الاستشارات التعليمية. وضرورة الترشيح والعدالة في استخدام المعينات التعليمية التي تأتي من المنظمات.

ان جو الحرب قد تأثر به التلميذ تأثيراً سلباً، خاصة الذكور من طلاب المرحلة الثانوية، وعليه يحتاجون الي الارشاد النفسي بإدخال روح الامان لدي التلميذ، من قبل المجتمع عامة واولياء الامور والمعلمين بصفة خاصة ومختصين، وبقطة وتدبير الاجهزة الامنية، مع ضرورة تكثيف التربية الدينية والوطنية لإعادة التلاميذ الي جو المدرسة والتعليم والوطن الواحد، وتهيئة البيئة المدرسية الجاذبة للتلاميذ، وتطبيق سياسية مجانية التعليم..

ادماج التلاميذ والطلاب النازحين في التعليم، وان يقوم المعلمين بدور لخلق الانسجام والالفة وقبول الاخر بين التلاميذ الوافدين الي الولاية بسبب الحرب وبين التلاميذ المقيمين بالولاية.

ضرورة الاعداد الجيد للتلاميذ ابتداء من مرحلة التعليم قبل المدرسي رياض الأطفال (رياض الأطفال)، مع مراعاة النمو (النضج) للطفل، بحيث لا يكون في مرحلة الطفولة المبكرة، حتى يتمكن من الاستيعاب.

ضرورة اخلاء المدارس المستخدمة كمراكز إيواء للنازحين، ولابد من ايجاد بديل مناسب لهم حتى يتركوا المدارس، واعادة تأهيل وصيانة وتأثيث المدارس.

ضرورة فصل المرحلة المتوسطة من المرحلة الابتدائية (معلمين، ادارات، مدارس)، وهذا يتطلب توفير المدارس والفصول ببناء عدد 169 فصل جديد للصف الثالث في كل مدرسة لاستيعاب تلاميذ المرحلة المتوسطة. وكما يتطلب معالجة النقص الحاد في اعداد المعلمين وتدريبهم، وتوزيع المعلمين على المراحل الدراسية الثلاث حسب الرغبة والمؤهل والخبرة.

تفعيل برامج التغذية والادوات المدرسية والمسارح والرياضة والجمعيات الادبية والمتخصصة، حتى تكون المدارس صديقة للأطفال وذات بيئة جاذبة للتلاميذ، وتبعدهم من جو العنف والاحباط. وحتى يتكامل العمل بصورة منتظمة ويتم متابعة العمل، لابد من توفير وصيانة وسائل الحركة للإدارات التربوية.

اعادة فتح الداخلية في مدارس القرى بالريف لاستيعاب التلاميذ في المناطق البعيدة في التعليم، والا سيكون الفاقد التربوي كبير ومغذي للحرب، لان الأطفال والتلاميذ في سن يرون ان حمل السلاح أصبح وسيلة للكسب المالي، اي معالجة الفقر في مجال التعليم لضمان مواصلة التلاميذ الفراء للتعليم.

منهج الصف الثالث المتوسط لا يوجد بالولاية، ويحتاج الي تدابير مالية عاجلة لجلبه من الولايات الأخرى التي بها المقررات، وذلك لعدد 7000 طالب وطالبة بالصف الثالث بالولاية. مع ضرورة مراجعة وانتظام النشرات التربوية (تحدد المواد الدراسية من صف لآخر وخاصة الصفوف النهائية في مراحل التعليم المختلفة) في كل عام، مما يؤدي الي تحقيق النتائج المطلوبة.

ضرورة صياغة جديدة للمناهج، وبخاصة منهج التربية الاسلامية والتربية الوطنية، بهدف تحسين الجوانب السلوكية للأطفال والتلاميذ والطلاب.

السعي لإجراء امتحانات الشهادة السودانية للطلاب الممتحنين للعام الدراسي 2023/2022، مع ضرورة توفير تكاليف طباعة وتجهيز وتأمين الامتحانات للمرحل الدراسية الثلاث، بما في ذلك امتحانات الأطفال والتلاميذ النازحين الي الولاية. مراعاة عدم اكتظاظ الأطفال والتلاميذ في الصفوف المختلفة بحيث لا يتعدى العدد المحدد للفصل (35-40) تلميذ، لتمكين المعلم من التوجيه والارشاد وتحسين التحصيل الدراسي، وذلك بفتح مدارس جديدة لاستيعاب الاعداد الزائدة في الفصول. ضرورة الالتزام بالتقويم التربوي للتعليم في حالة الطوارئ، بحيث يكون ملزماً لجميع المراحل حسب التوافيق والمدارس الحكومية، مع عمل المعالجات النوعية التي تحقق جودة العملية التعليمية حسب التقويم الدراسي المحدد. وفي حالة نقص المعلمين، يتم تجميع التلاميذ في مدارس معينة، والاستفادة من المعلمين الوافدين من الولايات الأخرى وخريجي كلية التربية بجامعة الضعين.

ضرورة فتح المدارس واستمرار العملية التعليمية في الولاية، وتوفير مرتبات وتحفيز المعلمين وتهيئة البيئة المدرسية لتكون جاذبة للمعلمين والتلاميذ.

تحريك وتشجيع المجالس التربوية للمساهمة في تمكين ودعم العملية التربوية بصورة عامة، خاصة في ظل ضعف الانفاق الحكومي على التعليم. مع ضرورة استفاد المنظمات العاملة في الولاية لدعم التعليم.

ضرورة اعادة التعليم ليكون من اولويات الانفاق الحكومي في الولاية، وذلك اسوة بالمجالات ذات الاولوية للإنفاق الحكومي في إطار ميزانية الطوارئ بالولاية، لضمان استمرار التعليم في حالة الطوارئ بالولاية.

ضرورة مخاطبة القطاع الخاص، لإنفاذ التعليم وذلك بتسهيل التحاق الأطفال بالتعليم، واتاحته للجميع في ظل الاوضاع الاقتصادية الصعبة وتفشي الفقر في المجتمع.

الخلاصة:

خلصت الدراسة الى ان قطاع التعليم في الولاية قد تأثر بالحرب الدائرة في السودان، حيث اغلقت جميع المدارس، الحكومية والخاصة، وحرم الأطفال والتلاميذ من الالتحاق بالتعليم، وكما تأثرت الركائز الثلاث للعملية التعليمية (المعلم، التلميذ، المدرسة)، بالإضافة الى تأثير الحرب على مؤشرات جودة العملية التعليمية في الولاية، مما يستدعي ضرورة فتح المدارس واستمرار التعليم وفقاً لخطة استراتيجية للتعليم، يشارك فيها كل اصحاب المصلحة، بما في ذلك الحكومة والمعلمين والمجالس التربوية والمنظمات.

المصادر والمراجع

التقارير الرسمية

الامارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، التقرير الاعلامي نتائج: PISA الاستعداد للحياة، مهارات الطلبة في دولة الامارات العربية، 2013،

برنامج الامم المتحدة الانمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، مؤشر المعرفة العربي 2015: مؤشر التعليم ما قبل الجامعي، 2015،

جدول المؤشرات الوطنية للإمارات العربية المتحدة متاح على: www.vision2021.ae

اليونسيف – بيان صحفي: جيل كامل من الأطفال في السودان يواجه كارثة مع دخول الحرب عامها الثاني، نيويورك / باريس / بورتسودان، 15 ابريل 2024 متاح على الموقع: <https://www.unicef.org>

اليونسيف، السودان – دراسة قطرية عن تكلفة وتمويل التعليم العام، 2012-2015، ابريل 2018

اليونسيف - السودان: التعليم الجيد هو حق لجميع الأطفال متاح على الموقع: <https://www.unicef.org/sudan>

اليونسكو، الازمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2011، بيروت،

اليونسكو، التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2005، باريس

اليونسكو، إطار تحليل / تشخيص نوعية التعليم العام، 2012،

اليونسكو، الموجز التعليمي العالمي لعام 2011: مقارنة احصائيات التعليم في جميع انحاء العالم التركيز على التعليم لثانوي، باريس، 2011،

اليونسكو، التقرير الاقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014، عمان، 2014،

اليونسكو، سعياً لتحقيق التعلم العالمي: توصيات من فريق عمل قياسات التعلم: تقرير موجز، 2013،

اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: اهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم، 2009، ص 121

الكسو، البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفياً ومهنياً تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي، اذار / مارس، 2015،

مجموعة البنك الدولي، متاح على: albankaldawli.org

معهد اليونسكو للإحصاء، الموجز التعليمي العالمي 2007: مقارنة احصائيات التعليم عبر العالم، مونتريال، 2007
مفوضية الامم المتحدة السامية لحقوق الانسان، مؤشرات حقوق الانسان: صحائف بيانات وصفية بشأن مؤشرات مختارة، جمهورية السودان، وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي، السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر 2021-2023م، مايو 2021م.

حكومة ولاية شرق دارفور، وزارة التربية والتوجيه، الاحصاء التربوي 2021-2022م، ابريل 2022م.

حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة للفترة 2022-2023م، الجزء الاول، المؤشرات الرقمية للأداء، ابريل 2024م.

حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة للفترة 2022-2023م، الجزء الثاني، الاداء التنموي والانشطة الاقتصادية والزيارات الرسمية، ابريل 2024م.

حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، الخطة الإسعافية للخدمات (المياه، الصحة، التعليم) والشأن الانساني، نوفمبر 2023م

حكومة ولاية شرق دارفور، وزارة التربية والتوجيه، تقرير اللجنة الفنية للخطة الإسعافية للتعليم للعام الدراسي: 2024/8/19، 2025/2024

وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مسح الاحوال المعيشية 2004، الجزء الثاني، التقرير التحليلي، ط1، بغداد، 2005

وزارة التخطيط الجهاز المركزي للإحصاء، مؤشرات التنمية لسنة 2009 – 2013، الدوريات والمجلات

زقاوة احمد، محددات النجاح الدراسي: مقارنة سوسيو – سيكولوجية، مركز تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12، 2014

عدنان يس وعبد الحسن جواد العباسي، الكلفة الاجتماعية للازمات في العراق: الحاجة الي نهج تنموي تشاركي، مجلة دراسات اجتماعية: مجلة فصلية تصدر عن بيت الحكمة، بغداد، العدد 28، 2012،

الرسائل العلمية

احمد جمعة صديق، اثار الحرب على الطلاب في عام، 21 ابريل متاح 2024 على المواقع: <https://sudanile.com> و <https://arabic.news.cn>

العزيمي، محمود عبده حسن محمد، أثر الحروب والصراعات على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الاساسية بأمانة العاصمة من وجهة نظر المعلمين، بحث منشور، الناشر جامعة الاندلس للعلوم التقنية، مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية،

محمود عبد الله افرح، اثار الحرب على اقتصاديات المدارس الثانوية بمقدشو(المدارس الثانوية لرابطة التعليم النظامي في الصومال نموذجاً) دراسة وصفية تحليلية، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الادارة والتخطيط التربوي، جامعة مقدشو، العام الجامعي 2023، متاح على: <https://eac4eet.org> <2024/08...

نغم سعدون رحيمه، تأثيرات النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق، بحث منشور، الناشر الجامعة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، المجلد / العدد 57، العراق، 2017

فوزي ايوب، التداعيات النفسية والتربوية على التعليم الرسمي في لبنان بعد عام ونصف على حرب تموز 2006، المركز التربوي للبحوث والانماء، الجمهورية اللبنانية، متاح على: crdp.org

المؤتمرات والندوات

الائتلاف التربوي التونسي، ورقة موقف حول التعليم في حالة الطوارئ في تونس (الائتلاف التربوي التونسي): مقدمة في اسبوع العمل العالمي للتعليم حماية التعليم في حالات الطوارئ الان، 20-30 نيسان 2022

الحملة العالمية للتعليم للجميع، حان الوقت للحصول على التعليم كحق...: دروس مستفادة من التعليم للجميع (EFA) والاهداف الانمائية للألفية للتعليم 2016-2030

الحملة العالمية للتعليم، ردم الفجوة في نقص المعلمين المؤهلين، 2012، جوهانسبرغ
هاني المغلس مقدمة في ورشة نظمتها " منظمة مواطنة " حول تأثير الحرب على التعليم العام الاهلي في اليمن، ورقة أعدها التي انعقدت في اغسطس 2020 بالتزامن مع اليوم العالمي للتعليم.

الصحف

مقالة خاصة: عام على الحرب في السودان.. مخاوف من ضياع مستقبل جيل من الطلاب بسبب تعطل العملية التعليمية، وكالة انباء ((شينخوا))، 16 ابريل 2024، الخرطوم، متاح على <https://arabic.news.cn> 02:14:30

محرروا الراكوبة 6، 15 ابريل 2024، 19 مليون تلميذ خارج المدارس، ابريل 2024
مزلفة عثمان، مراسلوا الجزيرة نت، 24/1/2024، الخرطوم – متاح على Arakoba.net

الأنترنت:

UNICEF، Aheavb Price for Children ; Violence Destroys Childhoods in Iraq، June 2016، p11
Iraq IDP Crisis Situation Report No. ibid.p6، (OCHA)

www.qualam.net

المقابلات:

ادم بابكر، معلم ثانوي، مدير الشؤون المالية والادارية بوزارة التربية والتوجيه، مقابلة مفتوحة، بمكتبه بوزارة التربية، بتاريخ الثلاثاء 17/9/2024، الساعة العاشرة والنصف صباحاً.

احمد عبد الله محمد ادريس، رئيس وحدة التعليم الالكتروني بوزارة التربية والتوجيه، مقابلة مفتوحة، بمتبه بالوزارة، الثلاثاء 2024/9/3، الساعة العاشرة صباحاً.

الحسن المكي، مقابلة الحسن المكي، منسق المجالس التربوية بولاية شرق دارفور، مقابلة مفتوحة، بسوق الضعين، الخميس 2024/9/18

ام جمعة حماد خليل، معلمة ابتدائية، مديرة مدرسة، مقابلة مكتوبة، حي السكة حديد الضعين، الجمعة 2024/8/23، الساعة الخامسة عصراً.

النور محمد النور، معلم ثانوي، مقابلة مفتوحة، سوق الزربية، يوم 2024/8/10، الساعة الرابعة عصراً.

الصديق عمر ابو البشر سعيد، معلم وموجه تربوي بالمرحلة الابتدائية بمحلية الضعين، مقابلة مكتوبة، بمنزله بحي النهضة، في يوم الاحد الموافق 2024/8/18، الساعة الرابعة عصراً.

حماد يوسف بشار قادم، المدير السابق لمعهد التأهيل التربوي بوزارة التربية ، مقابلة مكتوبة، مكاتب التأهيل التربوي بالضعين، الساعة الحادية عشر صباحاً، الاثنين 16/ سبتمبر، 2024

مادبو دلوم محمد، معلم متوسطة، مدير عام وزارة التربية والتوجيه السابق، مقابلة مفتوحة، مكتب مدير عام الوزارة، العام 2022.

محمد احمد محمد ابراهيم (كليكل)، معلم بالمرحلة الثانوية، مدير ادارة التعليم الخاص الثانوي، مؤسس مدرسة خاصة، رئيس لجنة المعلمين بوزارة التربية، مقرر اللجنة الفنية لفتح المدارس، مقابلة مكتوبة، سوق الزربية بالضعين، بتاريخ الخميس 2023/8/22، الساعة الثانية عشر ظهراً. محمد مادبو، مقابلة مفتوحة، بمكتبه بوزارة التربية والتوجيه، الاربعاء

2024/9/4، الساعة العاشرة صباحاً.

محمد البشري حمدي، معلم ابتدائي، مدير عام وزارة التربية والتعليم، مقابلة مكتوبة، بمكتبه بوزارة التربية، بتاريخ الثلاثاء 17/9/2024، الساعة التاسعة والنصف صباحاً.

محمد مادي، مقابلة مفتوحة، بمكتبه بوزارة التربية والتعليم، الأربعاء 2024/9/4، الساعة العاشرة صباحاً.

عائشة راجح، معلمة ابتدائي، مقابلة مفتوحة، سوق الضعين، الخميس 2024/8/29، الساعة العاشرة صباحاً.

صلاح الدين ادم جابر، معلم بالمرحلة الابتدائية، مقابلة مكتوبة، مكتب مجلس الشباب والرياضة بالضعين، 2024/8/20، الساعة العاشرة صباحاً.

ملخص لنتائج المقابلات التي اجريت مع بعض المعلمين في الولاية لا غرض الدراسة.

الكتب:

كرستين هولسر واخرون، حماية التعليم في ظروف انعدام الامن والنزاعات المسلحة: دليل قانوني، منظمة حماية التعليم في ظروف النزاع وانعدام الامن (PEIC) والمعهد البريطاني للقانون الدولي والمقارن (PIICL)، 2013

محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011،

الملاحق

ملحق رقم (1) جدول يوضح متوسطات الفصول بالمرحلتين الدراسيتين المختلفة حسب نوع المدارس والجنس والمحليات

المرحلة	النوع	الجنس	متوسط الصف		
			الكل	اعلى محلية	اقل محلية
مرحلة الاساس	حكومي	بنين	43	59	30
		بنات	56	70	32
		مختلط	25	68	31
		الكل	49	52	36
مرحلة الاساس	غير حكومي	بنين	43	72	33
		بنات	36	44	20
		الكل	40	63	27
		مختلط	37	48	22
مرحلة الاساس	رحل نازحين	مختلط	33	71	23
		بنين	40	64	25
		بنات	39	48	29
		مختلط	50	116	26
الثانوي الاعدادي	حكومي	الكل	41	56	30
		بنين	55	58	39
		بنات	45	47	31
		الكل	50	53	36
الثانوي الاعدادي	غير حكومي	الكل	46	50	34
		الكل	54	-	-
		الكل	54	-	-
		الكل	54	-	-

المصدر: اعداد الباحث استنادا الي كتاب الاحصاء التربوي 2021-2022م، ابريل 2022م

ملحق رقم (2): جدول يوضح مؤشرات التنمية الاجتماعية حسب الاقاليم والولايات

الاقليم	الولاية	نسبة الفقر (2015/2014)	انتشار ()	معدل الالتحاق	توفر مرافق مياه محسنة (%)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة	معدل انتشار التقرم	تغطية التأمين الصحي (2014)	نصيب الفرد من تحويلات المالية العامة الاتحادية (2014)%
الشمالي	نهر النيل	48,4	89	84	35	30	35	8,1	
	الشمالية	44,8	87	95	30	23	38	11,2	
الاورس	الخرطوم	46,2	94	91	50	22	67	5,0	
	الجزيرة	47,7	88	92	54	42	48	6,9	
	سنار	56,4	62	69	52	38	32	5,6	
	النيل الابيض	64,7	72	33	66	37	26	5,4	
الشرقي	القضارف	57,6	74	52	77	46	40	5,5	
	كسلا	58,7	66	84	81	49	24	4,0	

5,1	28	45	61	43	59	72,0	البحر الاحمر	
8,0	36	47	84	48	65	68,9	النيل الازرق	الاقليمان
7,1	31	41	95	63	66	86,5	جنوب كردفان	
4,0	24	43	82	37	59	71,8	غرب كردفان	كردفان
6,5	20	41	42	54	66	66,1	شمال كردفان	
5,6	31	48	77	39	54	86,0	وسط دارفور	دارفور
4,7	20	46	90	40	76	71,5	شمال دارفور	
4,1	37	35	91	40	67	81,0	غرب دارفور	
3,2	17	34	72	57	65	72,7	جنوب دارفور	
2,0	17	47	117	51	67	75,3	شرق دارفور	
	34	38	68	63	74	61,1	متوسط السودان	
11,2	67	22	30	95	94	47,7	افضل الولايات اداء	
2,0	17	49	117	33	54	86,5	اسوأ الولايات اداء	

المصدر: السودان: وثيقة استراتيجية خفض الفقر 2021-2023، مجمعة من المسح القومي لميزانية الأسرة والفقر لعام 2014/2015، ومعدلات الوفاة دون سن الخامسة مأخوذة من وزارة الصحة، تقرير تمويل قطاع الصحة لعام 2016، وتغطية التأمين الصحي بناء على التقرير السنوي للصندوق القومي للتأمين الصحي لعام 2014 والمسح العنقودي متعدد المؤشرات لعام 2014.
ملحوظة لا يشمل اقليم كردفان اقليم جنوب كردفان.

ملحق رقم (3): جدول رقم يوضح الانفاق العام على التعليم ونواتجه: السودان والبلدان المقارنة في المنطقة

السودان	الانفاق على التعليم كنسبة مئوية من اجمالي الانفاق العام	نسبة الالتحاق بالمرحلة الابتدائية (% صافي)	نسبة الالتحاق بالمرحلة الابتدائية (% من)
9,0	54	70	
البلدان المجاورة:			
اثيوبيا	22,0	غير متاح	98
كينيا	20,6	84	114
اوغندا	14,0	91	107
البلدان الأخرى ضمن الشريحة الدنيا من البلدان متوسطة الدخل بمنطقة افريقيا جنوب الصحراء:			
كابو فيردي	15,0	98	114
بنين	22,3	95	124
السنغال	20,7	73	84
البلدان الأخرى ضمن الشريحة الدنيا من البلدان متوسطة الدخل بمنطقة الشرق الاوسط وشمال افريقيا جنوب الصحراء:			
مصر	12,6	98	115
المغرب	18,5	98	118
تونس	21,2	99	110

المصدر: البنك الدولي، مؤشرات التنمية العالمية، تشير البيانات الي أحدث سنة تتوفر عنها بيانلا بين عامي 2104 و2017

ملحق رقم (4): جدول يوضح اداء مشروعات التنمية حسب المجالات للعام 2022

م	المجالات	التكلفة بالجنيه	النسبة المئوية (%)
1	المياه	1,542,312.066	8,3
2	الصحة	431,591.126	2,3
3	التعليم	217,079.609	1,2
4	الكهرباء	1,985,680.000	10,7
5	الطرق	4,435,259.266	23,1
6	العربات واليات الطرق	7,711,570.135	41,4
7	المباني والمكاتب	1,484,837.608	7,9
8	الاسكان	234,817.470	1,3
9	الشباب والرياضة	313,496.850	1,7
10	دور العبادة	55,318.155	0,3
	الشرطة	87,377.114	0,5
	الجملة	18,607,339.399	100

المصدر: حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، تقرير الاداء التنفيذي للحكومة للفترة 2022-2023م، الجزء الثاني، الاداء التنموي والانشطة الاقتصادية والزيارات الرسمية، ابريل 2024م.

ملحق رقم (5): جدول يوضح عدد النازحين والنسبة المئوية للطلاب والتلاميذ

المحلية	عدد النازحين	عدد الطلاب	نسبة التلاميذ (%) من جملة النازحين
الضعين	11625	3200	28%
عديلة	8925	3125	35%
شعيرية	11711	3700	32%
بحر العرب	9884	2560	26%
ابوكارينكا	6210	1320	21,3%
يس	6750	3820	57%
الفرديوس	12817	1830	14,3%
ابوجابرة	8022	1723	21,5%
عسلاية	7065	1720	24,3%
المجموع	83.009	22998	28%

المصدر: حكومة ولاية شرق دارفور، الامانة العامة للحكومة، الخطة الاسعافية للخدمات (المياه، الصحة، التعليم) والشأن الانساني، نوفمبر 2023، ص 20

ملحق رقم (6): جدول يوضح المدارس التي بها نازحين (مراكز إيواء)

الرقم	المحلية	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع
1	الضعين	25	6	8	39
2	عسلاية	4			4
3	ياسين	12			12
4	شعرية	15		4	19
5	ابوكارنكا	3			3
6	عديلة	4			4
7	ابوجابرة	3			3
8	بحر العرب	2			2
9	الفردوس	4			4
	الجملة	72	6	12	90

المصدر: ولاية شرق دارفور، وزارة التربية والتوجيه، تقرير اللجنة الفنية للخطة الإسهافية للتعليم للعام الدراسي:
2024/8/19، 2025/2024

عنوان الورقة البحثية: الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني أثناء حالات الطوارئ وانعكاساتها على العملية التعليمية

الباحثة/ كفاية هاشم محمود عرباس
معلمة - فلسطين

السيرة الذاتية:



الباحثة/ كفاية هاشم محمود عرباس، طالبة دكتوراة / جامعة القدس المفتوحة/ تخصص القيادة التربوية وسياسات التعليم، اعمل حالياً: معلمة في مديرية تربية قلقيلية/ مدرسة بنات سنيريا الثانوية. حاصلة على: بكالوريوس تعليم الاجتماعيات، حاصلة على دبلوم التأهيل المهني المتخصص من معهد التدريب الوطني التابع لوزارة التربية والتعليم، دبلوم احترافي في القيادة الإدارية وتطبيقاتها الرقمية من الجامعة الأفروأسيوية وأكاديمية تورنتو في كندا، ماجستير إدارة وإشراف تربوي/ جامعة القدس المفتوحة، وحاليا طالبة دكتوراه جامعة القدس المفتوحة/ تخصص القيادة التربوية وسياسات التعليم، شاركت بعض المؤتمرات مثال: مؤتمر سفراء القدس الثالث بعنوان (التعليم العام في فلسطين. مشكلات وحلول) 2023... والمؤتمر العلمي الدزلي الثاني ...العرب في عالم متغير الفرص والتحديات..2024...

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية، التي يتعرض لها في أثناء حالات الطوارئ، ومعرفة أسبابها، ومصادرها، وأعراضها، واستراتيجيات التخفيف منها، وأساليبها، وطرقها، لدى المعلم، وانعكاساتها على العملية التعليمية، فاستخدمت المنهج الكيفي "النوعي"؛ بتحليل الأدبيات، والدراسات السابقة، المتخصصة في الموضوع، والمقابلة؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتقديم التوصيات، والمقترحات، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية جميعاً، وبلغ عددهم (1505) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت من (20) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلم الفلسطيني يعاني من ضغوط نفسية متعددة، في أثناء حالات الطوارئ، وتعددت مصادر الضغوطات النفسية، وأسبابها، فظهرت أعراض نفسية، وجسدية، وسلوكية متعددة لديه، وأفادت الدراسة من وجود استراتيجيات، وطرق، وأساليب متعددة؛ للتخفيف من آثار الضغوطات النفسية عليه، ومن أهمها: استراتيجية التفريغ النفسي، والمواجهة الإيجابية، وطريقة مواجهة الضغوطات بالتدريب على مهارات المواجهة، ووجدت أن ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية، تنعكس سلباً على العملية التعليمية؛ بانخفاض مستوى تحصيل الطلبة الدراسي، وانخفاض مستوى دافعية المعلم والطالب، وعدم الشعور بالرضا الوظيفي، أو الأمان والاستقرار، وهذا يتطلب بناء رؤية استراتيجية فعالة، وتوفير بنية تحتية سليمة، ومناخ مدرسي صحي وسليم، وموارد مالية، ومادية، وبشرية، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية؛ بإعداد برامج، وورش تدريبية، وتفعيل دور الإرشاد النفسي في المدارس؛ ليحقق بيئة تعليمية سليمة تحقق التميز، والمنافسة. الكلمات المفتاحية: الضغوطات النفسية، حالات الطوارئ، العملية التعليمية.

The psychological pressures that Palestinian teachers are exposed to during emergency situations and their repercussions on the educational process

Abstract:

The current study aimed to identify the psychological pressures of the Palestinian teacher, which he is exposed to during emergency situations, and to know its causes, sources, symptoms, and strategies for mitigating it, methods, and ways for the teacher, and its repercussions on the educational process. The qualitative approach was used; by analyzing the literature, previous studies, specialized in the subject, and the interview; to answer the study questions, and present recommendations and suggestions. The study community consisted of male and female teachers in government schools in Qalqilya Governorate, all of whom numbered (1505) male and female teachers. The study sample was chosen intentionally, and consisted of (20) male and female teachers.

The results of the study showed that the Palestinian teacher suffers from multiple psychological pressures during emergency situations, and the sources and causes of psychological pressures are multiple, and multiple psychological, physical, and

behavioral symptoms appear in him. The study indicated the existence of multiple strategies, methods, and techniques to mitigate the effects of psychological pressures on him, the most important of which are: the strategy of psychological release, positive confrontation, and the method of confronting pressures by training in confrontation skills. It was found that the psychological pressures of the Palestinian teacher are negatively reflected on the educational process; by decreasing the level of students' academic achievement, decreasing the level of teacher and student motivation, and not feeling job satisfaction, or security and stability. This requires building an effective strategic vision, providing a sound infrastructure, a healthy and sound school climate, financial, material, and human resources, and providing material and moral incentives; by preparing programs, training workshops, and activating the role of psychological counseling in schools; to achieve a sound educational environment that achieves excellence and competition.

Keywords: Psychological stress, emergency situations, educational process.

مقدمة:

يعيش العالم الآن حالة من التغيير، والتطور، في مناحي الحياة كافة: الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والتربوية، وهذا يتطلب من الأفراد جهداً أكبر لمواكبتها، والسيطرة عليها، ويعد النظام التربوي الفلسطيني من الأنظمة التي تواجه تحديات، وأحداثاً، وأزماتٍ تربويةٍ تحتاج إلى الحكمة، والحنكة، والفتنة، والذكاء؛ للتحكم بها، والسيطرة عليها، وبخاصة، في ظل الأحداث التي تمر بها البلاد، كالحرب التي تمر بها غزة، والتي أدت إلى تشتت العملية التعليمية في فلسطين بعامّة، وإلى إرباك المعلم الفلسطيني بخاصّة.

ويندرج موضوع الضغوطات النفسية، في الوقت الحاضر، تحت إطار الموضوعات ذات الأهمية الكبرى، التي تؤثر في حياة الأفراد والجماعات، وقد أولى العلماء هذا الموضوع اهتماماً، ومهم: العالم (كانون)، الذي وصفه بأنه: نتاج الخبرات الإنسانية؛ وأشار إلى استخدام الإنسان لبعض مصادره؛ للوصول إلى التوازن، وتحقيق البقاء. ويحدث هذا الضغط؛ بسبب حدوث خلل في هذا التوازن، فالسلوكيات تدفع الجسم إلى إصدار تغيرات فسيولوجية داخلية، كسرعة التنفس، وزيادة نبضات القلب، وارتفاع ضغط الدم؛ استجابةً لهذا الضغط (السميري والمساعد، 2014).

وتؤثر الضغوطات النفسية سلّياً في الأفراد، وفي إنتاجيتهم، وينبغي للمؤسسات التعليمية أن تهتم بالعنصر البشري؛ لكونه أعلى عناصر الإنتاج فيها، وأهمّها، فأَيّ خلل يصيبه؛ نتيجة ضغوطات العمل، ينعكس على أداء المؤسسة التعليمية مباشرة؛ فمهنة التعليم تتأثر بهذه الضغوطات بكثرة؛ لما يترتب عليها من متطلبات، ومسؤوليات، باستمرار، فتولد عند المعلم مشكلات كثيرة، وأمراض عصرية كثيرة، ومتعددة (أيو، 2019).

وتشكل الضغوطات النفسية خطراً على الأفراد؛ فتهدد صحتهم، وتوازنهم، ونفسيّتهم، وينبغي اتباع بعض الأساليب، والطرق؛ للتخفيف منها، لكن هذا يحتاج إلى مهارات للتركيز على الأسلوب الأمثل، الذي يخفف من حالات التوتر، والخوف، والقلق (عبد الكريم، 2019).

وتسعى المنظمات، والمؤسسات التعليمية، إلى تحقيق أهدافها، وتميزها، وتطورها، بالعناصر البشرية المتمثلة بالمعلمين والمعلمات؛ فهم الأداة الفعالة للتطوير، والتغيير، والإبداع، والتميز، التي تتحقق بها الأهداف، إلا أن بيئة العمل تعترضها بعض المعوقات، والتحديات، ذات التأثير السلبي في المعلم، وتتمثل بالضغوطات الواقعة عليه، كالتوتر، والتعب، والضيق؛ فينعكس ذلك على العملية التعليمية كلياً، وعلى أدائه، ونشاطه، في المدرسة خاصة (عيسوي، 2015).

وأصبحت ضغوطات المعلم النفسية سمة من سمات العصر الحالي، فشكّلت جزءاً أساساً من حياته اليومية؛ وأثرت في صحته الجسدية، والنفسية، وانعكست على أدائه الوظيفي، وعمله داخل المدرسة، وتعامله مع الطلبة؛ فالعامل النفسي له أثر كبير في شخصية المعلم، وسلوكياته، وأدائه، وكفاءته المهنية (خشبة، 2017).

وتعدّ البيئة الفلسطينية من أكثر البيئات التي تتعرض لحالات طوارئ؛ بسبب الحروب، والاجتياحات المتكررة، ولانتشار التعليم الشعبي في حال عدم مقدرة المعلمين، والطلبة، من الوصول إلى مدارسهم؛ بسبب ممارسات الاحتلال الإسرائيلي، من حرب، وحصار، ودمار، وقد أُعدّت برامج متعددة لتدريب المعلمين والطلبة، وتمكينهم في حالات الطوارئ، وتهيئتهم للتعامل مع الأزمات؛ فعند الإجماع على وقف التعليم، أو عند ترميم المدارس، أو صيانة بنيتها التحتية، كالمرافق، والأجهزة، والخدمات، والأدوات، والوسائل التعليمية التي تعرضت للتدمير، أو القصف؛ يُمنح الطلبة المهارات الأساسية في المناهج، وما زالت التجربة الفلسطينية قائمة حتى الآن؛ إصراراً على نجاح العملية التعليمية واستمراريتها، على الرغم من الظروف الصعبة المحيطة بنا كافة (الحولي، 2011).

إن حالات الطوارئ والأزمات التي تمر بها الدول، تتسبب في حرمان عدد كبير من الطلبة من التعليم؛ ولذا، ينبغي أن تعدّ الخطط، والسياسات التعليمية؛ لتوفير التعليم للطلبة، ضمن إطار محدد، في ضوء الوضع الراهن، وبما يتناسب مع حالات الطوارئ؛ لضمان فرص تعليم لهؤلاء الطلبة، وتحقيق النجاح، والتنمية، في المجالات كافة (أبو ضيف، 2019).

وفي ظل حالات الطوارئ، تظهر أهمية الخطط، والسياسات التعليمية، التي تسبق حدوث تلك الحالات، فيكون القطاع التعليمي مهياً لمواجهة، ويقدم التعليم الأمن والفعال، بجودة عالية، ويضمن عدم حرمان الطلاب منه، فيحدث التعايش مع الظروف، والأحداث التي يمر بها المجتمع، من غير أن يتعطل النظام التعليمي، أو يضطرب، فينعكس أثره على الطلاب، وأسره (عبد العظيم، 2020).

بينت نتائج دراسة (الحربي والصبيحي، 2021) وجود ضعف في جاهزية الدول للتعليم في حالات الطوارئ، والانتقال إلى التعليم عن بعد، وضعف في أساليب التقويم، وهدفت دراسة كريد وموريث (Cread & Morpeth، 2014) إلى الكشف عن استمرار التعليم في حالات الطوارئ والنزاع؛ استخدام التعلم المفتوح، والتعلم عن بعد، والتعلم المرن، في سيريلانكا، وما إذا كان التعلم المفتوح، والتعلم عن بعد، قادراً على أن يكون تعليمًا فعالاً في حالات الطوارئ، وبخاصة، للأطفال الذين يصعب الوصول إليهم، وتزويدهم بالتعليم الأساسي، والثانوي.

وتعدّ مهنة التعليم مهنة إنسانية، تهتم بإعداد أجيال قادرة على العطاء، والإنتاج، إلا أنها تعدّ من أكثر المهن المليئة بالضغوطات النفسية؛ إذ أصبحت تشكل خطراً على المعلم؛ بسبب آثارها، وانعكاساتها السلبية عليه، وعلى طلبته، وعلى عناصر المنظومة التعليمية كافة، فيضعف الأداء الوظيفي للمعلم، وينخفض تحصيل الطلبة (إدريس وعرفة، 2016).

وأوضح غانيا وآخرون (2014، Ghania et al.) أن مهنة التعليم تعدّ من المهن الصعبة للمعلم؛ إذ إن من واجباته مراعاة احتياجات الطالب السلوكية، والتعليمية، يومياً، وهذا ينعكس على أداء المعلم الذي يشعر باستمرار بالإجهاد، والتعب، والضغط النفسي؛ وفقدانه بعض القرارات التي تخفف عنه ضغوطاته، وإجهاده نوعاً ما، فكانت سبباً رئيساً في زيادة هذه الضغوطات؛ نظراً لغياب هذه القرارات، فأصبحوا يعانون من التوتر؛ لعدم استقلاليتهم في اتخاذ القرارات، وزيادة أعباء العمل، فأصبح موضوع السيطرة على الضغوطات النفسية عند المعلم موضوعاً بالغ الأهمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

توفّر البيئة المدرسية الصحية والسليمة والأمنة، الأمان، والراحة، والاستقرار النفسي، والجسدي، للمعلم، في أثناء حالات الطوارئ؛ نظراً لكثرة الضغوطات النفسية التي يتعرض لها في تلك الحالات، فيحتاج إلى هذه البيئة السليمة؛ كي يعطي، ويعمل، بروح معنوية عالية، ونشاط، وحيوية.

ويمر الشعب الفلسطيني في الوقت الحالي بظروف استثنائية؛ بسبب الحرب على قطاع غزة، وسياسة الاجتياحات للمدن الفلسطينية، واعتقالات الاحتلال الإسرائيلي لأبناء الشعب الفلسطيني، التي كان لها آثار سلبية في مجالات الحياة كافة، وبخاصة، العملية التعليمية، وقد لاحظت الباحثة في أثناء عملها في إحدى مدارس محافظة قلقيلية، كمية الضغوطات النفسية التي يعانيها المعلم الفلسطيني، في أثناء حالات الطوارئ، التي كان لها انعكاسات سلبية واضحة على عناصر النظام التربوي كافة، وعلى حد علم الباحثة، أنها الدراسة الأولى التي تتحدث عن ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية، التي يتعرض لها في أثناء حالات الطوارئ، وانعكاساتها على العملية التعليمية في فلسطين.

وتناولت دراسات كثيرة موضوع الضغوطات النفسية، ومنها: دراسة عبد السلام والهلي (2021)، التي ركزت على الضغوطات النفسية، وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي، ودراسة مصري (2020)، التي هدفت إلى معرفة الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني، وانعكاساتها على أدائه المهني، ودراسة الحملوي (2019)، التي هدفت إلى معرفة أساليب الضغوطات متغيراً وسيطاً بين رأس المال النفسي، والرفاهية النفسية للمعلمين، ودراسة العنزي (2019)، التي ركزت على دراسة مصادر الضغوطات النفسية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، ودراسة ديمر (2018، Demir)، التي درست العلاقة بين الصحة النفسية، والضغوطات، والاحتراق النفسي، والقلق، والرضا الوظيفي، والمشاركة الوظيفية، لدى المعلمين في مقاطعة (كيركخان).

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس الآتي: ما الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني أثناء حالات الطوارئ وانعكاساتها على العملية التعليمية؟

وتنبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: في أثناء عملك معلماً في ميدان التربية والتعليم، ما هي أبرز الضغوطات النفسية التي تتعرض لها في أثناء فترة حالات الطوارئ الحالية؟

السؤال الثاني: برأيك، ما أسباب (مصادر) الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني، التي تفرضها الظروف المحيطة، والمواقف المرتبطة بالعملية التعليمية، مثل: حالات الطوارئ التي تشهدها دولة فلسطين في هذا الوقت، والضغوطات التي تنعكس على العملية التعليمية؟

السؤال الثالث: يعاني المعلم الفلسطيني من أعراض متعددة، تدل على معاناته من الضغوطات النفسية، برأيك، ما الأعراض التي تصيب المعلم الذي يعاني من الضغوطات النفسية؟

السؤال الرابع: من خلال خبرتك، ما أبرز أنماط سلوك المعلمين الفلسطينيين، وردود أفعالهم المختلفة؛ نتيجة الضغوطات النفسية التي يواجهونها في ظل حالات الطوارئ؟

السؤال الخامس: برأيك، ما الاستراتيجيات، والآليات، والأساليب الفعالة؛ للتخفيف من ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها في ظل حالات الطوارئ، التي يمكن الاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية، وتطويرها؟

السؤال السادس: كيف تنعكس الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني في أثناء حالات الطوارئ على العملية التعليمية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في موضوع البحث، ومضمونه؛ فجدواه تكون بقدر أهميته، وبأثره الإيجابي في خدمة أهدافه في المجتمع، وتمثلت أهمية هذه الدراسة البحثية بما يأتي:

- الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في الوقوف على أبرز ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي تعرض لها في أثناء فترة حالات الطوارئ الحالية، وتحليلها؛ للخروج بالنتائج، والمقترحات، التي تخفف من آثار هذه الضغوطات على المعلمين؛ إذ تعد ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية من المواضيع المهمة، ذات الانعكاس على العملية التعليمية، وتعتمد دراستها على تحليل الأدبيات، والتجارب العامة للموضوع، التي لها اتصال بالبيئة الفلسطينية، والمقابلات الشخصية، وتحديد المفاهيم المرتبطة بالضغوطات النفسية في المدارس الفلسطينية، والوصول إلى

توصيات، ومقترحات، تسهم في علاج ضغوطات المعلم النفسية، والتخفيف منها، وتزامن هذه الدراسة مع أوضاع حالة الطوارئ التي يمر بها الشعب الفلسطيني، ومدى تأثيرها في نفسية المعلم، والعملية التعليمية.

- الأهمية التطبيقية: يمكن لأطراف متعددة أن تستفيد من الدراسة الحالية، كصناع القرار، والمسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم العالي؛ فيعيدوا النظر في فلسفتها، وبرامجها، وخططها المتصلة بموضوع ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها في ضوء حالات الطوارئ، وطلبة الدراسات العليا، والباحثين؛ بفتحها آفاقاً جديدة لهم، من استنتاجات الدراسة الحالية، في دراسات لاحقة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

- 1- معرفة أبرز الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني في أثناء حالات الطوارئ الحالية.
 - 2- معرفة أسباب (مصادر) الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني، التي تفرضها الظروف المحيطة، والمواقف، التي تنعكس على العملية التعليمية.
 - 3- الكشف عن الأعراض التي تصيب المعلم الذي يعاني من الضغوطات النفسية.
 - 4- تحليل أبرز أنماط سلوك المعلمين الفلسطينيين، وردود أفعالهم المختلفة؛ نتيجة الضغوطات النفسية التي يواجهونها في ظل حالات الطوارئ.
 - 5- تحديد أهم الاستراتيجيات، والآليات، والأساليب الفعالة؛ للتخفيف من ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها في ظل حالات الطوارئ، التي تحسن العملية التعليمية، وتطورها.
 - 6- الكشف عن انعكاسات ضغوطات المعلم النفسية، التي يتعرض لها في حالات الطوارئ، على العملية التعليمية.
- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية، وتناولت موضوع ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها في أثناء حالات الطوارئ، وانعكاساتها على العملية التعليمية، ومدى تأثيرها، وتحدد الدراسة بالمفاهيم، والمجالات المحددة، الواردة فيها، وبأسئلتها، ونتائجها.

التعريفات الاصطلاحية:

يمكن توضيح أهم المفاهيم، أو المصطلحات الواردة في الدراسة، بما يأتي:

الضغوطات النفسية (psychological pressures): "هي الحالة الناجمة عن إدراك الفرد بوجود متطلبات تفوق قدراته، وإمكاناته، سواء كانت هذه المتطلبات شخصية، أم اجتماعية، أم تعليمية، وما يصاحب ذلك من ظهور استجابات انفعالية، وسلوكية، وفسيولوجية لا توافقيّة" (عبد الرحيم، 2016: 18).

حالات الطوارئ (Emergency cases): "هي نظام استثنائي محدد في الزمان، والمكان، تعلن عنه الحكومة؛ لمواجهة ظروف طارئة، وغير عادية، تهدد البلاد، أو جزءاً منها، بتدابير مستعجلة، وطرق غير عادية في شروط محددة، ولحين زوال التهديد" (الدويك، 2012: 5).

العملية التعليمية (Educational process): "هي الإجراءات، والنشاطات، التي تحدث داخل الفصل الدراسي؛ فتهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية، أو مهارة علمية، أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات، ومعالجة، ومخرجات؛ فالمدخلات هم المتعلمون، والمعالجة هي العملية التنسيقية؛ لتنظيم المعلومات وتفسيرها، وإيجاد علاقة بينهما، وربطها بالمعلومات السابقة؛ أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء متعلمين" (الشديقات والزبون، 2020: 244).

➤ الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عبد ربه وآخرون (2022) إلى الكشف عن واقع الضغوطات النفسية الناتجة عن جائحة كورونا، وعلاقتها ببعض المتغيرات، لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس، من وجهة نظرهم، فاستُخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي تلك المرحلة جميعاً، وبلغ عددهم (622) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وبلغت (140) معلماً ومعلمة، واستُخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضغوطات نفسية كبيرة لدى المعلمين والمعلمات في ظل الجائحة، وأوصت بعقد الورش التدريبية، والبرامج، والمشاريع؛ لتقليل الضغوطات النفسية لدى المعلمين وتخفيفها.

وهدف دراسة شاهين وعلوي (2022) إلى معرفة مهارات التعلم الإلكتروني، وعلاقتها بالضغوطات النفسية، لدى عينة من المعلمين في مدارس محافظة رام الله والبيرة، فاستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المحافظة جميعاً، وبلغ عددهم (6369) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، التي بلغت (204) معلماً ومعلمة، واستُخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوطات النفسية جاء مرتفعاً، فكانت ضغوطات العمل في المرتبة الأولى، بينما الضغوطات الصحية في المرتبة الأخيرة، وأوصت ببذل جهود أكبر في مجال التعاون بين وزارة التربية والتعليم، والإدارة العامة للإرشاد؛ لإعداد جلسات وبرامج تفرغ نفسي للمعلمين؛ للتخفيف من آثار الضغوطات النفسية.

وأجرى مريزقي (2022) دراسة هدفت التعرف إل مستوى الضغوطات النفسية لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19)، فأجرت دراسة ميدانية لبعض المؤسسات الابتدائية بمدينة الأغواط، واستُخدم المنهج

الوصفي، وتكونت عينة الدّراسة من (40) معلماً ومعلمة، واستُخدمت الاستبانة أداةً للدّراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوطات النفسيّة لدى المعلمين والمعلمات كان مرتفعاً.

وطبق عبد السلام والهلي (2021) دراسة هدفت التعرف إلى الضغوطات النفسيّة، وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدّراسة من أساتذة التعليم الثانوي جميعاً، وبلغ عددهم (200) معلم، واختيرت عينة الدّراسة بالطريق العشوائيّة، التي بلغ عددها (50) معلماً، واستُخدمت الاستبانة أداةً للدّراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الضغط النفسي، واستراتيجيات المواجهة، لدى أساتذة التعليم الثانوي، في منطقتي أدرار، وعين صالح.

وهدف دراسة كلابروث وآخرون (2020, Klapproth et al.) إلى معرفة مستوى التوتر، والضغط النفسي، الذي عانى منه المعلمون في أثناء إغلاق المدارس في ألمانيا، واستراتيجيات التعامل معه، واستُخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدّراسة من (380) معلماً من أنواع المدارس المختلفة، واستُخدمت الاستبانة أداةً للدّراسة، وأظهرت النتائج أن درجة التوتر، والضغط النفسي، جاءت من متوسط إلى عالي، وأن المعلمين عانوا من ارتفاع عدد ساعات التدريس عن بعد خلال اليوم، ووجدوا مشكلات تقنيّة، وأوصت الدّراسة بتجهيز المدارس بالأجهزة، والحواسيب اللازمة للتعليم عن بعد، وتطوير مهارات التحول الرقمي.

وحاولت دراسة مصري (2020) الكشف عن الضغوطات النفسيّة التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني، وانعكاساتها على أدائه المهني، واستُخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدّراسة من (3089) فرداً، وتكونت عينة الدّراسة من (144) معلماً ومعلمة، واستُخدمت الاستبانة أداةً للدّراسة، وأظهرت النتائج أن درجة الضغوطات النفسيّة لدى المعلمين والمعلمات في مدارس جنوب الخليل كانت متوسطة، وأوصت الدّراسة بإيجاد برامج نفسيّة، وتربويّة؛ لتحسين وضع المعلم، وإيجاد بيئة آمنة، تشعر المعلم بالراحة في أثناء تأديته رسالته.

وهدف دراسة الحملاوي (2019) إلى معرفة أساليب الضغوطات متغيّراً وسيطاً بين رأس المال النفسي، والرفاهيّة النفسيّة للمعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدّراسة من (286) معلماً ومعلمة، واستُخدمت الاستبانة أداةً للدّراسة، وأظهرت النتائج أن أساليب الضغوطات النفسيّة تؤدي دوراً مهمّاً في تحقيق الرفاهيّة النفسيّة للمعلمين، وأوصت بإعداد بحوث متعددة تتصل بالضغوطات النفسيّة.

وركزت دراسة العنزي (2019) على مصادر الضغوطات النفسيّة لدى معلمي مدارس التربية الخاصة، في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، واستُخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكون مجتمع الدّراسة من معلمي مدارس التربية الخاصة جميعاً في الدولة، وبلغ عددهم (222) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدّراسة من (22) فرداً، واستُخدمت الاستبانة أداةً للدّراسة،

وأظهرت النتائج أن أهم مصادر الضغوط النفسية تتمثل في كثرة الأعمال المطلوبة منه، خلال عمله في مدرسته، وقلة الحوافز، وضيق الوقت.

وكشفت دراسة ديمر (2018، Demir) عن العلاقة بين الصحة النفسية، والضغوطات، والاحتراق النفسي، والقلق، والرضا الوظيفي، والمشاركة الوظيفية، لدى معلمي مقاطعة (كيركاخان)، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، التي بلغت (335) معلماً ومعلمة، واستُخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى ضغوطات المعلمين النفسية، ومستوى القلق لديهم، وعلاقة إيجابية بين الضغوطات النفسية، والاحتراق النفسي.

وهدف دراسة جانبا وآخرون (2014، Ghania et al.) إلى معرفة العوامل التي تسهم في التوتر المهني بين معلمي التربية الخاصة في ولاية (بينانج) في ماليزيا، واستُخدم المنهج التجريبي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، التي تكونت من (92) معلماً من التربية الخاصة، وأظهرت النتائج أن ضغوطات العمل تسهم بدرجة متوسطة في إحداث التوتر لدى المعلمين، وعدم وجود فروق في ضغوطات العمل لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلحظ باستعراض الدراسات السابقة وتحليلها، أنها اختلفت في تناول موضوع الضغوطات النفسية، كدراسة عبد ربه وآخرون (2022)، التي تناولت واقع الضغوطات النفسية الناتجة عن جائحة (كورونا)، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس، من وجهة نظرهم، ودراسة عبد السلام والهلي (2021)، التي درست الضغوطات النفسية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي، ودراسة مصري (2020)، التي هدفت إلى معرفة ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها وانعكاساتها على أدائهم المهني، ودراسة الحملاوي (2019)، التي هدفت إلى معرفة أساليب الضغوطات متغيراً وسيطاً بين رأس المال النفسي، والرفاهية النفسية للمعلمين، ودراسة العنزي (2019)، التي درست مصادر الضغوطات النفسية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، ودراسة ديمر (2018، Demir)، التي ركزت على دراسة العلاقة بين الصحة النفسية، والضغوطات، والاحتراق النفسي، والقلق، والرضا الوظيفي، والمشاركة الوظيفية، لدى المعلمين في مقاطعة (كيركاخان)، ودراسة جانبا وآخرون (2014، Ghania et al.)، التي هدفت إلى معرفة العوامل التي تسهم في التوتر المهني بين معلمي التربية الخاصة في ولاية (بينانج) في ماليزيا.

وتنوعت المنهجيات المستخدمة فيها، فمنها ما اعتمد على الدراسات التحليلية، والوصفية، والارتباطية، والتجريبية، والمقارنة، والتنوع في الأدوات البحثية، وتنوع البيانات التي طبقت فيها تلك الدراسات، هي محلية، وعربية، وأجنبية، صدر عنها نتائج واستنتاجات متعددة، مثل: مجيء الدرجة الكلية للضغوطات النفسية ما بين مرتفعة ومتوسطة، وإظهار وجود بعض المصادر للضغوطات النفسية، والأعراض، والإشادة بأهمية توفير بيئة تعليمية سليمة غنية بالكوادر المالية، والبشرية؛ للتخفيف من

ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية؛ أما الدّراسة الحاليّة، فتميزت عمّا سبقها بتناولها موضوع ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية، التي يتعرض لها في أثناء حالات الطوارئ، وانعكاساتها على العمليّة التعليميّة، وهذا لم تتناوله أيّة دراسة سابقة، وتميزت باستخدامها للمنهج النوعي، واستفادت من الدراسات السابقة، والإطار النظري، في بناء منهج الدّراسة، وأداتها، وفي بناء الدّراسة، ووضع التفسيرات المناسبة للنتائج التي خرجت بها.

➤ منهج الدّراسة وإجراءات تنفيذها:

التزمت الباحثة بأخلاقيات البحث العلمي في مراحل الدّراسة جميعها؛ فشرحت موضوع الدّراسة، وهدفها، مع التأكيد على سرّيّة بيانات المستجيبين، فلم تجمع البيانات من العينة إلا بعد موافقة جهات الاختصاص، ثم حفظت جميعها، وجرت مراجعتها، وتحري الدقة في تحليلها، والتوصل إلى النتائج في إطار من السريّة التامة، إلى جانب اعتماد التوثيق العلمي الدقيق لما ورد في الدّراسة وحيث لزم، مع الالتزام بأدبيات الاقتباس، والنقل.

منهج الدّراسة:

استُخدم المنهج الكيفي "النوعي"؛ لتحقيق أهداف الدّراسة؛ بتحليل الإطار النظري، والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدّراسة، والمقابلة الشخصية، في جمع البيانات، ووصف الظاهرة، وتحليلها، واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة، والمغزى، بالنسبة للمشكلة التي تطرحها الدّراسة الحاليّة؛ للإجابة عن أسئلتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات اللازمة بهذا الشأن.

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من المعلمين والمعلمات جميعاً في المدارس الحكوميّة في محافظة قلقيلية، وبلغ عددهم (1505) معلماً ومعلمة، (909) معلمات، و(596) معلماً، من العام الدراسي (2023/2024م).

عينة الدّراسة:

تكونت عينة الدّراسة من (20) معلماً ومعلمة من مدارس محافظة قلقيلية، من مديريّة تربية قلقيلية؛ إذ أجريت المقابلة مع (20) فرداً، واستُخدمت طريقة العينة القصدية، وتوزعت عينة الدّراسة على (10 ذكور، و10 إناث)، و(10) ممن يحملون درجة الماجستير، و(10) ممن يحملون درجة البكالوريوس، و(10) تخصصات علميّة، و(10) أدبيّة، واختير (10) ممن يسكنون المدينة، و(10) ممن يسكنون القرى.

مصادر الدّراسة:

اعتمد في جمع بيانات الدّراسة الحاليّة على الأدبيات السابقة، والمقابلة الشخصية، وفيما يأتي توضيح لها:

أ- الأدبيات: اعتمد على تحليل الوثائق بالدراسات السابقة المتخصصة بموضوع الدّراسة الحاليّة.

ب- المقابلة: اعتمد على المقابلة الشخصية، التي استهدفت (20) معلماً ومعلمة.

صدق المقابلة وثباتها:

أ- صدق المقابلة: اعتمد على المقابلة الشخصية؛ للكشف عن ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية، التي يتعرض لها في أثناء حالات الطوارئ، وانعكاساتها على العملية التعليمية، وقد أعدت الباحثة "المقابلة"؛ بناء على خبرتها، في أثناء إعداد رسالة الماجستير، التي اتبعت فيها المنهجين الكمي والنوعي، فعادت إلى الأدبيات السابقة، والتجارب الميدانية ذات الصلة بالضغوطات النفسية وحالات الطوارئ، ثم صاغت (6) أسئلة، حكمها (7) أشخاص من ذوي الخبرة والاختصاص، في مجال الإدارة والقيادة التربوية، وعلم النفس التربوي، وبناء على ملاحظاتهم، أُعيدت صياغة بعض الأسئلة.

ب- ثبات المقابلة: لجأت الباحثة إلى اختبار ثبات المقابلة؛ بإجراء مقابلة- تكررت مرتين- مع (4) معلمين ومعلمات من خارج أفراد عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى، والثانية، فاصل زمني مدته (7) أيام، ثم حُللت المقابلات مرتين، وتبين عدم وجود اختلاف في تحليل البيانات، وهذا يعني وجود اتساق تام في التحليلين، واستخرجت نسبة الاتفاق باستخدام معادلة (هولستي) (Holsti)، وبلغت (86%)، وهذا يدل على وجود اتفاق في التحليل، وثبات جيد للأداة.

تحليل البيانات:

اعتمد في تحليل البيانات الكيفية "النوعية" التي جمعت بالمقابلة، على منهج تحليل الأبحاث النوعية، المتمثل بطريقة النظرية المتجذرة؛ إذ اعتمد على الأفكار الواردة في المقابلات، ثم التوصل إلى الأفكار الفرعية، أو الخصائص الدقيقة؛ بتفريغ المقابلات، والقراءة الفاحصة لكل جملة، أو كلمة، وردت من الأفراد الذين جرت مقابلتهم، وترميز الاستجابات، وتصنيف الأفكار المتقاربة في مجالات فرعية، ثم وضعها ضمن مجموعات رئيسية، واختبار ثبات التحليل، وحساب النسب المئوية للاستجابات.

➤ نتائج الدراسة التحليلية ومناقشتها:

يعرض هذا القسم نتائج الدراسة ويناقشها، في ضوء الإطار التحليلي للأدبيات، والدراسات، والتجارب، التي تختص بالضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني في أثناء حالات الطوارئ وانعكاساتها على العملية التعليمية، تبعاً لسؤال الدراسة الرئيس، وأسئلتها الفرعية.

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ينص هذا السؤال على الآتي: في أثناء عملك في ميدان التربية والتعليم، ما هي أبرز الضغوطات النفسية التي تتعرض لها خلال فترة حالات الطوارئ الحالية؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بالضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني خلال فترة حالات الطوارئ الحالية.

إنّ الأوضاع السياسيّة والأمنيّة الصعبة التي يعيشها المعلم الفلسطيني، من أكثر الضغوطات التي تواجهه في أثناء حالات الطوارئ؛ إذ يتسبب الاحتلال بالتوتر، والقلق، والتشتت، يومياً؛ بالاجتياحات، والاعتقالات، وفيما يتعلق بضغوطات العمل المتعلقة بالبيئة المدرسيّة، أو الطلبة، أو الإدارة، في حالات الطوارئ؛ فإنّ المعلم يواجه أموراً متعددة في آن واحد، وهو مجبر على التعامل معها؛ نظراً لطبيعة مهنته، فهو المعلم، والطبيب، والمرشد، والموجه، لطلبته، وعليه متطلبات أخرى كثيرة تخص الإدارة المدرسيّة، ومتطلبات العمل اليوميّة، وإغلاق المدارس، والتحول نحو التعليم الإلكتروني، والقرارات العشوائية في بعض الأحيان، ومع كل هذه الضغوطات؛ فهو مسلوب الحقوق، لا يحصل على راتب كامل، في ظل الأوضاع الاقتصادية الصعبة، ونتيجة ذلك يصل إلى مرحلة يصاب فيها بضغوطات نفسيّة، تؤثر في مجريات حياته اليوميّة، وفي طلبته، وأدائه المدرسي.

ويرى غباري وشعيرة (2015) أن من بين الضغوطات النفسيّة التي يتعرض لها المعلم، الضغوطات الاجتماعيّة، التي تفوق قدرة الأفراد أحياناً على التأقلم، والضغوطات الأسريّة والمشكلات العائليّة، والضغوطات التعليميّة، المتمثلة في بيئة العمل داخل المدرسة، وكل ما يتعلق بالطالب والمنهاج، والضغوطات العاطفيّة، وخصوصاً، عندما يشعر المعلم أنه غير قادر على إشباع رغباته، وحاجاته.

إن طبيعة مهنة المعلم الفلسطيني، وأدواره، تفرض عليه مواجهة الضغوطات النفسيّة المتعددة؛ فهو معلم داخل الغرفة الصفّيّة، ومسؤول أمام مدير المدرسة، وعلاقاته مع زملائه داخلها، والتزاماته الاجتماعيّة، والأسريّة، وهذه الضغوطات المختلفة تعدّ سبباً رئيساً في حدوث الضغوطات النفسيّة لديه؛ إذ ينتج عنها التوتر، والقلق، والإحباط، علاوة على ذلك، نصاب الحصص المرتفع، وغلاء المعيشة الذي يجعل منه شخصاً لا يشعر بالأمان الوظيفي (شاهين وعلوي، 2022).

خلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول أبرز الضغوطات النفسيّة التي تعرضت لها في أثناء فترة حالات الطوارئ الحاليّة، إلى النتائج الآتية:

- ضغوطات عمل (مهنيّة، إداريّة، وتعليميّة)، وحصلت على نسبة (100%).
- ضغوطات انفعاليّة، وحصلت على نسبة (70%).
- ضغوطات متصلة بالحالة السياسيّة، والأوضاع الأمنيّة، وحصلت على نسبة (65%).
- ضغوطات اقتصاديّة، وحصلت على نسبة (55%).
- ضغوطات اجتماعيّة وأسريّة، وحصلت على نسبة (20%).

ولعل الاقتباس الآتية من إحدى المعلمات يؤكد ذلك؛ إذ تزعم أنّ "طبيعة العمل في المؤسسات الحكومية تتطلب كثيراً من العطاء للآخرين، وطويلة أوقات الدوام، سبب رئيس في وجود الضغط، كما أن نصاب الحصص للمعلمين -كما هو الحال معي تماماً كوني معلمة مرحلة ابتدائية- وجود (24) حصّة في الأسبوع، يشكل ضغطاً حتى في أثناء العمل، ووجود الكثير من الأعمال الكتابية المطلوبة من المعلم على الرغم من أن العصر عصر التكنولوجيا، وعصر السرعة، إلا أنها ما زالت الأعمال اليدوية تأخذ جهداً، ووقتاً من المعلم".

ويتضح ممّا تقدم، أن المعلم الفلسطيني يعاني من ضغوطات نفسية متعددة، وهو ما يتفق مع دراسة مريزقي (2022)، التي توصلت إلى أن المعلم يعاني من ضغوطات نفسية عالية، ودراسة كلابروث وآخرون (2020، Klapproth et al.)، التي أكدت وجود ضغط نفسي عالٍ لدى المعلم في أثناء إغلاق المدارس في ألمانيا، ودراسة شاهين وعلوي (2022)، التي أكدت ارتفاع مستوى ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية؛ إذ جاءت ضغوطات العمل في المرتبة الأولى، والضغوطات الصحية في المرتبة الأخيرة.

ثانياً: نتائج السّؤال الثاني ومناقشته:

ينص هذا السّؤال على الآتي: برأيك، ما هي أسباب (مصادر) الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني، والتي تفرضها الظروف المحيطة، والمواقف المرتبطة بالعملية التعليمية، مثل: حالات الطوارئ التي تشهدها دولة فلسطين في هذا الوقت، والضغوطات والتي تنعكس على العملية التعليمية؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بأسباب (مصادر) الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني، التي تفرضها الظروف المحيطة، والمواقف المرتبطة بالعملية التعليمية، كحالات الطوارئ التي تشهدها دولة فلسطين في هذا الوقت، وانعكاساتها على العملية التعليمية.

وصنفت خويلد (2013) مصادر الضغوطات النفسية إلى مصدرين: خارجي، يتمثل بالضغوطات العائلية، والمهنية، والاقتصادية، والسياسية، والأكاديمية، وداخلية، يتمثل بالمشكلات النفسية عند الفرد، والضغوطات الصحية.

وتعد البيئة المدرسية غير السليمة مصدراً لضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية؛ فهو يحتاج إلى بيئة مدرسية سليمة، وصحية، وأمنة، فراحته النفسية تنعكس على عمله داخل المدرسة، ومن الطبيعي أن يتعرض المعلم لهذه الضغوطات، فلا ينجز عمله على أكمل وجه، فيؤثر مباشرة في العملية التعليمية بعناصرها كافة، فيصبح غير قادر على العطاء، ويفقد دافعيته على الإنجاز، وقدرته على التركيز؛ فالعملية التعليمية تحتاج إلى معلم يتمتع براحة نفسية وجسدية؛ ليلبي احتياجات طلبته، ويحقق الأهداف المطلوبة منه.

وتتمثل المصادر الداخلية بالفرد نفسه، أي: نمط شخصيته، وقيمه، وعاداته، ودوافعه، واتجاهاته، وطريقة تفكيره، وطريقة تعامله مع الظروف المحيطة به؛ أما الخارجية، فتتمثل بالضغوط الأسرية، وضغوطات العمل، المرتبط بالمهنة؛ فالوظائف الإدارية العليا، مثلاً، يعاني أصحابها من مستوى عالٍ من الضغط، والتوتر، والقلق؛ بسبب ضغط الوقت (سرايه، 2018).

وتوجد عوامل متعددة تزيد من الضغوط النفسية، كالعوامل النفسية، والاجتماعية، المتمثلة بطبيعة الحياة، ودرجة التكيف، والإحباط، والحرمان، والعوامل البيئية، والحيوية، المتمثلة بطبيعة التغذية، والحرارة، والالتزان العضوي، والعوامل الشخصية، كتقدير الذات، ودرجة ضبط الانفعالات (حسونة، 2017).

إن للعوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية، وأنظمتها، دوراً كبيراً في إصابة المعلمين بالضغوط النفسية؛ فالمدير هو المسؤول الأول عن المدرسة، من حيث: التخطيط، والتنظيم، والإشراف، والرقابة، والتوجيه، ويقع على عاتق الهيئة الإدارية توزيع المهام، والأدوار، والمسؤوليات، بين المعلمين بعدالة، ووضع الخطة المدرسية، والجدول، ونصاب الحصص، والمناوبات، بما يتلاءم مع ظروف المدرسة الداخلية، وخصوصاً، في حالات الطوارئ الحالية؛ فالمدير الناجح يجعل مدرسته بيتاً آمناً لمعلميه؛ فيحقق التعاون، والتفاهم، وروح المبادرة، وينمي العلاقات الإيجابية بينهم.

ويشير حسين (2009) إلى مجموعة من مصادر الضغوط النفسية، كالضغوط الاجتماعية المتمثلة بالالتزام العادات والتقاليد، وطبيعة العلاقات مع الآخرين في المجتمع، والضغوط الاقتصادية، التي تعد عاملاً أساساً في الضغوط النفسية لدى الأفراد، والضغوط السياسية، المتمثلة بالحروب، والصراعات، داخل الدولة، والضغوط الانفعالية، والأكاديمية.

وبناءً على ما تقدم، تتسبب مصادر، وعوامل متعددة، في حدوث ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية، وبخاصة، في هذه الأوقات، التي يمر بها الشعب الفلسطيني في حالة طوارئ؛ لما تشهده البلاد من ظروف سياسية، وأمنية صعبة، تتمثل بالحرب على قطاع غزة، والاجتياحات المتكررة، لمدن فلسطينية كثيرة، وبخاصة، في الفترة الصباحية، في أثناء الذهاب إلى المدرسة، وما ينتج عنه من حدوث حالة من التشتت، والإرباك، للمعلم، والطالب، والمدير، حول طبيعة الدوام المدرسي؛ وسياسة الاعتقالات اليومية، التي تحدث الخوف والقلق، والضغوط الاقتصادية التي تمر بها البلاد، من عدم انتظام الرواتب، وغلاء المعيشة، وعدم توفر الإمكانات المادية والمالية؛ لتفعيل التعليم عن بعد في حالة التعليم الإلكتروني في أثناء حالة الطوارئ، فكل هذه المصادر رفعت مستوى ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول أسباب (مصادر) الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني، التي تفرضها الظروف المحيطة، والمواقف المرتبطة بالعملية التعليمية، كحالات الطوارئ التي تشهدها دولة فلسطين في هذا الوقت، والضغوطات التي تنعكس على العملية التعليمية، إلى النتائج الآتية:

- البيئة المدرسية (الطلبة، والمناهج، والإدارة، والصفوف)، وحصلت على نسبة (100%).

- عدم انتظام الراتب، وغلاء المعيشة، وحصلت على نسبة (95%).
- سوء الأوضاع السياسية، والأمنية، وحصلت على نسبة (95%).
- نقص الحوافز، وانخفاض الدافعية، وحصلت على نسبة (25%).
- الأعباء المهنية، وحصلت على نسبة (20%).
- ضيق الوقت، وضغط العمل، وحصلت على نسبة (15%).
- الأسرة والمجتمع، وحصلت على نسبة (15%).

لعل الاقتباس الآتي من أحد المعلمين يؤكد ذلك، إذ يزعم أن في "الفترة الحالية عدم انتظام الدوام، وعدم توفر البيئة المناسبة للتعلم عن بعد، وعدم وجود دافعية عند الطالبات، والرواتب المنقوصة، أثرت جميعها سلباً في طبيعة العمل، والشعور بالملل، وعدم الدافعية".

ويتضح مما تقدم، أن مصادر الضغوط النفسية، وأسبابها، كثيرة ومتعددة، تختلف حسب الفرد، والبيئة، والظروف المحيطة به، وهذا يتفق مع دراسة جانيا وآخرون (2014, Ghania et al.)، التي هدفت إلى معرفة العوامل التي تزيد التوتر المهني بين معلمي التربية الخاصة في ولاية (بينانج) في ماليزيا، وتوصلت إلى أن ضغوطات العمل تسهم في إحداث التوتر لدى المعلمين بدرجة متوسطة، ودراسة العنزي (2019)، التي بينت أن أهم مصادر الضغوطات النفسية تتمثل بكثرة الأعمال المطلوبة، في أثناء عمله في المدرسة، وقلة الحوافز، وضيق الوقت.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

ينص هذا السؤال على الآتي: يعاني المعلم الفلسطيني من عدة أعراض متعددة، تدل على معاناته من الضغوطات النفسية، ما الأعراض التي تصيب المعلم الذي يعاني من الضغوطات النفسية؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بالمشكلات، والأعراض، التي تصيب المعلم الذي يعاني من الضغوطات النفسية.

وأشار زرافشان (2013, Zarafshan et al.) أن الضغوطات النفسية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصحة النفسية، والجسدية، والعقلية للمعلم، والعكس بالعكس؛ فالضغوطات النفسية ترتبط ارتباطاً عكسياً مع القدرة على العمل، والإنتاج، فأداء المعلم يتعلق بعلاقاته الشخصية، وحياته الاجتماعية، والإرهاق النفسي سبب رئيس في تركه وظيفته.

وأشارت عبد الحميد (2008) إلى مجموعة من الأعراض التي يصاب بها المعلم المضغوط نفسياً، ومنها ما يختص بالعقل، كقلة التركيز، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، وضعف الذاكرة، ومنها ما يتعلق بالأعراض الجسدية، كالإرهاق العام، والشعور

بالتعب، والأمراض المتعددة؛ أما الأعراض النفسية، فتتمثل بالشعور بالغضب، والقلق، والاكتئاب، والتوتر، والملل، والإحباط.

إنّ المعلمين الذين يتعرضون لضغوطات نفسية أكثر عرضة لترك التعليم؛ أما من يدعمون عاطفياً؛ لضمان جودة العملية التعليمية، ف لوحظت قلة الضغوطات النفسية لديهم (Wong et al., 2017).

ويلحظ أن معظم المعلمين الذين تظهر عليهم أعراض نفسية، لا يستطيعون التواصل مع الآخرين، وينخفض إنتاجهم وأداؤهم الوظيفي؛ فيصبح هدف المعلم الوصول إلى المدرسة، وإعطاء الحصص الصفية فقط، من غير أي تفاعل مع طلبته، وتنعكس هذه الحالة النفسية السيئة سلباً على الطلبة، وعلى تعامله معهم، وهي أكثر الأعراض التي تظهر عليه، وبخاصة، في أثناء فترة الطوارئ، فهو محاط بضغوطات كثيرة، تتعلق بالطلاب، والإدارة، وأولياء الأمور، وغيرها، وهذا كله يزيد من تلك الأعراض.

ويرى حريم (2009) وجود أعراض سلبية متعددة للضغوطات النفسية، كالمظاهر السلوكية التي تتعلق بزيادة نسبة الأكل والنوم، والمظاهر التنظيمية، كالعزلة، وانخفاض الولاء، والالتزام التنظيمي لدى المعلم، وعدم الشعور بالرضا الوظيفي، وركز عبد الرحمن (2008) على الأعراض العقلية، كالأمراض البدنية، وتشنج العضلات، والأعراض العقلية، كالتفكير الزائد، وضعف اتخاذ القرارات، والأعراض الاجتماعية المتمثلة بزيادة المشكلات الأسرية، والعزلة الاجتماعية.

وركز حمدان (2010) على مجموعة من الأعراض التي يتعرض لها المعلم، ومنها: الأعراض النفسية ذات الأثر الكبير في استنزاف قدرته على الأداء والإنتاج، والأعراض الفسيولوجية، والمعرفية المتعلقة بقلّة التركيز، وعدم القُدّة على اتخاذ القرارات، والأعراض السلوكية، كنقص الدافعية للعمل، وعدم القدرة على ممارسة الحياة الطبيعية، والأعراض المتعلقة بعدم القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

ويعاني المعلم الفلسطيني من أعراض متعددة حين يصاب بالضغوطات النفسية في أثناء فترة حالات الطوارئ، كالتوتر، والقلق، والاكتئاب، والعصبية الزائدة لأتفه الأسباب، وزيادة نسبة الأمراض الجسدية، كارتفاع ضغط الدم، وشد العضل، والقولون العصبي، الذي لوحظ في مؤخراً أن نسبة كبيرة من المعلمين يعانون منه، والأعراض السلوكية، وصعوبة الاتصال والتواصل مع الطلبة والزلاء، فيصل في هذه المرحلة، إلى مرحلة عدم الاتزان الجسدي، والعقلي، والنفسي.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة حول المؤشرات، أو الأعراض، التي تصدر عن المعلم، الذي يعاني من الضغوطات النفسية، إلى أنها تتنوع بين:

- نفسية وعاطفية، وحصلت على نسبة (100%).
- عقلية، وحصلت على نسبة (85%).
- سلوكية، وحصلت على نسبة (75%).

- جسدية، وحصلت على نسبة (75%).

- العزلة الاجتماعية، وصعوبة التواصل، وحصلت على نسبة (35%).

لعل الاقتباس الآتي من أحد المعلمين يؤكد ذلك؛ إذ يقول: "هناك مؤشرات وأعراض متعددة، تصدر عن المعلم الذي يعاني من الضغوطات النفسية. فمن الناحية الجسدية، قد يعاني من آلام الرأس، والصداع المزمن، وآلام في المعدة، والأعضاء، وارتفاع ضغط الدم، واضطرابات النوم، وصعوبة الاسترخاء. وقد يشكو من الإرهاق البدني المستمر، والتعب، وضعف الطاقة؛ أما من الناحية النفسية، والعقلية، فقد تظهر عليه علامات القلق، والتوتر المستمر، وتقلب المزاج، والعصبية، وضعف القدرة على التركيز، والشعور بالإحباط واليأس، وقد يصبح منعزلاً اجتماعياً، وينسحب من علاقاته مع زملائه، وأصدقائه؛ أما في مجال العمل، فقد يظهر المعلم المتعرض لضغوطات نفسية، ومؤشرات سلوكية متعددة، كالتأخر المتكرر عن العمل، وعدم الالتزام بالمواعيد، وتأجيل المهمات، والتغيب المتكرر، وضعف الأداء والإنتاجية، والتعامل بعصبية مع الطلاب، والزلاء، وفقدان الدافعية للعمل، واللامبالاة".

ويتضح ممّا تقدم، أن المعلم الفلسطيني يعاني من أعراض نفسية، واجتماعية، وسلوكية، وجسدية متعددة، وهذا يتفق مع دراسة ديمر (2018، Demir)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية، والضغوطات، والاحتراق النفسي، والقلق، والرضا الوظيفي، وتوصلت إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الضغوطات النفسية، والقلق، والاحتراق، وتظهر ضرورة توفير بيئة صحية، وأمنة، وسليمة، للمعلم الفلسطيني، وهذا يتفق مع دراسة مصري (2020).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

ينص هذا السؤال على الآتي: من خلال خبرتك، ما أبرز أنماط سلوك المعلمين الفلسطينيين، وردود أفعالهم المختلفة؛ نتيجة الضغوطات النفسية التي يواجهونها في ظل حالات الطوارئ؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بأنماط سلوك المعلمين الفلسطينيين، وردود أفعالهم المختلفة؛ نتيجة الضغوطات النفسية التي يواجهونها في ظل حالات الطوارئ.

وتوجد ردود أفعال متعددة، وأنماط سلوك يُظهرها المعلم؛ بسبب الضغوطات النفسية في أثناء حالات الطوارئ، فتكثر المشكلات، ويتصارع وظيفياً، مع زملائه، ومع الإدارة؛ إذ لوحظت مشكلات، ومشاحنات بين المعلمين مؤخراً، في داخل المدرسة، وعلى وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا ينعكس على العملية التعليمية؛ إذ تقل دافعية المعلم، وينخفض رضاه الوظيفي، ويقل أداؤه؛ فيقصر في أداء واجباته، والمهام المطلوبة منه، ويهرب من تحمل المسؤولية، وتنخفض مشاركته في الأنشطة اللامنهجية، والمسابقات.

وتتمثل معظم أعراض الضغوطات النفسية عند المعلمين بالتوتر، والخوف، والقلق؛ بسبب جو المدرسة العام، والمناخ التنظيمي السائد فيها؛ فتغيير المناهج المستمر، والظروف الاقتصادية الصعبة، سببت انخفاض دافعية المعلم، وانخفاض رضاه الوظيفي؛ فانعكس سلباً على العملية التعليمية (بني أحمد، 2007).

وأسهمت الضغوطات النفسية عند المعلم في حدوث حالة من عدم الاتزان الجسدي، والنفسي؛ إذ أصبحت هذه الضغوطات جزءاً منه؛ لكونها تواجهه يومياً، وعلى نحو متكرر، وهذا ينعكس على صحته الجسميّة، والنفسية، ولا سيما أنها نتجت من اتصاله بالبيئة المحيطة به (أبو مصطفى والأشقر، 2011).

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول أنماط سلوك المعلمين الفلسطينيين، وردود أفعالهم المختلفة؛ نتيجة الضغوطات النفسية التي تواجههم، في ظل حالات الطوارئ، إلى النتائج الآتية:

- التقصير في أداء الواجبات، والأعمال، والمهام الموكلة إليهم، وحصلت على نسبة (85%).
- السلوكيات السلبية، والانفعالات العاطفية، وحصلت على نسبة (75%).
- الصراع الوظيفي، وحصلت على نسبة (60%).
- انخفاض الروح المعنوية، والدافعية، وحصلت على نسبة (40%).
- الغياب المتكرر، والتأخر الصباحي، وحصلت على نسبة (35%).

ولعل الاقتباس الآتي من إحدى المعلمات يؤكد ذلك؛ إذ تزعم أن من ردود الأفعال تجاه الضغوطات النفسية: "زيادة الانفعالات العاطفية، مثل: الغضب، والانفعال المفرط، وتراجع مستوى الأداء، وتغير أساليب التعامل مع الطلبة، والانسحاب الاجتماعي؛ إذ يقل الاتصال مع الآخرين".

ويتضح مما تقدم، أن المعلم الفلسطيني تصدر عنه أنماط سلوك، وأفعال متعددة؛ بسبب الضغوطات النفسية، وهذا يتفق مع دراسة مصري (2020) التي هدفت إلى معرفة الضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني، وانعكاساتها على أدائه المهني، وأظهرت نتائجها أن درجة الضغوطات النفسية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس جنوب الخليل كانت متوسطة، وأوصت بإيجاد برامج نفسية، وتربوية؛ لتحسين وضع المعلم، وإيجاد بيئة آمنة تُشعر المعلم بالراحة في أثناء تأدية رسالته.

خامساً: نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

ينص هذا السؤال على الآتي: برأيك، ما الاستراتيجيات، والآليات، والأساليب الفعالة؛ للتخفيف من ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها في ظل حالات الطوارئ، التي يمكن الاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية، وتطويرها؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بالاستراتيجيات، والآليات، والأساليب الفعالة؛ للتخفيف من ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها في ظل حالات الطوارئ، التي يمكن الاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية، وتطويرها.

وأشار عبد الرحمن وآخرون (Rahman et al., 2016) إلى نوعين من استراتيجيات تحمّل الضغوطات النفسية، فالاستراتيجية الأولى تركز على استراتيجيات التحمل والانفعالات؛ فتسعى إلى تنظيم الانفعالات الذاتية عند مواجهة الأحداث، وتشمل مكونات متعددة، كالتفكير الإيجابي، وبذل الجهود لتغيير المواقف الضاغطة، وتقديم النصائح لتجاوز الحادثة؛ أما الاستراتيجية الثانية فتركز على التحمل الأكاديمي، فتركز على المشكلة التي تسببت في حدوث الضغط النفسي، وتظهر بعض السلوكيات التي تؤثر في التفاعلات التي تحدث مع البيئة المحيطة.

ويرى كل من حسين وجويال (Hussain & Juyal, 2007) أن الفرد يواجه ضغوطات، ومواقف متعددة، قد تؤثر سلباً في نفسيته، وجسمه، ولا بد من وجود بعض الأساليب، والاستراتيجيات؛ لمواجهتها بأساليب تتعامل مع المشكلة مباشرة، أو بمحاولة التكيف مع المشكلة.

ولعل الاتجاه نحو الاستراتيجيات، والأساليب، والطرق العملية، التي يمكن تطبيقها واقعياً، هو المفتاح الذي يقود نحو تخفيف آثار ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية؛ إذ تبرز الحاجة إلى حلول واقعية، تندمج مع البيئة التي يعيش فيها المعلم، في ظل حالات الطوارئ التي تشهدها البلاد، كتوفير بيئة تعليمية صحية وسليمة، تتوفر فيها المكونات الضرورية، واللازمة للتحويل في أي لحظة نحو التعليم الإلكتروني، والتي يشعر فيها المعلم بالراحة، والاستقرار، في أثناء الحصة، وتوفير بيئة آمنة في أثناء الدوام الوجاهي؛ فالراحة النفسية للمعلم تنطلق من وجوده في بيئة سليمة.

وبينت دراسة عبد الكريم (2019) وجود مجموعة من الأساليب، والاستراتيجيات، التي يمكن لها أن تواجه الضغوطات النفسية، وتخفف منها، مثل: حل المشكلات، واستراتيجية المواجهة، والمساندة الاجتماعية، والتحكم في الذات.

تعدّ استراتيجية التفرغ النفسي، والاسترخاء، من الاستراتيجيات الفعالة لتخفيف ضغوطات المعلم النفسية، وبخاصة، في ظل حالة الطوارئ الحالية، حسب الدراسات والأبحاث، وقد أكد علماء النفس أهمية هذه الاستراتيجية في تحقيق توازن المعلم النفسي، والجسدي؛ فمعظم البيئات المدرسية الفلسطينية، تفتقر إلى مثل هذه الاستراتيجيات، وآليات تخفيف الضغط النفسي، وتوفير الحوافز المادية، والدعم النفسي للمعلمين، وإعطائهم فرصة المشاركة في صنع القرارات واتخاذها؛ فينعكس ذلك إيجاباً على العملية التعليمية.

وتعدّ الأساليب المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية، من أكثر الأساليب فاعلية لمواجهة الضغوطات النفسية، فالإسلام ركز على التفريق بين الخير والشر، والحق والباطل، والحلال والحرام، فطبيعة النفس البشرية تشعر بتأنيب الضمير دائماً، وهذا ينعكس على الفرد بكثرة القلق، والتوتر، والاضطرابات السلوكية، فالدين الإسلامي ركز في هذا الجانب على القيم الأخلاقية المنبثقة منه، وعلى شخصية الفرد، بوصفها العناصر الأساسية؛ ليقى الإنسان نفسه من هذه الضغوطات (القحطاني، 2013).

وأشار الضريبي (2010) إلى استراتيجيتين لمواجهة الضغوطات النفسية، وهي: الاستراتيجية الإيجابية، التي يمكن لها أن تواجه الأزمة، فتحاول تجاوزها، والاستراتيجية السلبية، التي تتعلق بالابتعاد عن الأزمة، وعدم التفكير فيها إطلاقاً.

ولا بد من التركيز على استراتيجية المواجهة الإيجابية للضغوطات، وتدريب المعلمين على مواجهة الضغوطات النفسية؛ كي تكون هذه الاستراتيجيات، والأساليب، والآليات، فعالة؛ فمعرفة المشكلة الحقيقية وتحليلها يعدّ نصف الحل لأي مشكلة، وهذا يحتاج إلى قادة تربويين ميدانيين، يشعرون بالمعلم الفلسطيني، وبمعاناته، بوصفه حجر الأساس للعملية التعليمية، الذي تعتمد عليه جودة مخرجات النظام التربوي.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول الاستراتيجيات، والآليات، والأساليب الفعالة؛ للتخفيف من ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية، التي يتعرض لها في ظل حالات الطوارئ، إلى النتائج الآتية:

- توفير بيئة تعليمية آمنة، وحصلت على نسبة (80%).
- ممارسة تمارين الاسترخاء، والتأمل، والتفريغ النفسي، وحصلت على نسبة (70%).
- توفير الحوافز المادية، والدعم المعنوي، وحصلت على نسبة (60%).
- مشاركة المعلم في صنع القرارات واتخاذها، وحصلت على نسبة (45%).
- المواجهة الإيجابية للضغوطات؛ بتوفير برامج تدريب لمواجهة الضغوطات النفسية، وحصلت على نسبة (45%).
- التكيف، وحصلت على نسبة (20%).

ولعل الاقتباس الآتي من أحد المعلمين يؤكد ذلك، إذ يقول: "هناك استراتيجيات، وآليات متعددة، يمكن اتباعها؛ للتخفيف من ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها في ظل حالات الطوارئ، كتوفير الدعم النفسي، والاستشارات المتخصصة للمعلمين، وتنظيم دورات تدريبية؛ لتعليمهم مهارات إدارة الضغوطات، وأساليب الاسترخاء، والتأمل. وينبغي تحسين ظروف العمل في المدارس، وتوفير المرافق، والتجهيزات الضرورية، وإشراك المعلمين في عملية صنع القرار، وأخذ آرائهم بعين الاعتبار؛ لزيادة شعورهم بالانتماء، والمسؤولية، تجاه المدرسة، وتقليل الأعباء المدرسية عليهم، وتوزيع المهام على نحو أكثر عدالة وإنصافاً، على الصعيد المهني، وتكريم المعلمين المتميزين، وتحفيزهم مادياً، ومعنوياً؛ لزيادة دافعيتهم للعمل".

ويتضح ممّا تقدم، أنه لا بد من بذل الجهود؛ للتخفيف من آثار ضغوطات المعلم الفلسطيني النفسية التي يتعرض لها في أثناء فترة الطوارئ، بمجموعة من الأساليب، والاستراتيجيات العملية، وهذا يتفق مع دراسة كلاپروث وآخرون (Klapproth et al., 2020) التي أكدت تجهيز المدارس بالأجهزة، والحواسيب، اللازمة للتعلم عن بعد، وتطوير مهارات التحول الرقمي، وتتفق مع دراسة عبد السلام والهلي (2021) التي هدفت إلى معرفة الضغوطات النفسية، وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي، وأكدت وجود علاقة طردية بين الضغوطات النفسية، واستراتيجيات المواجهة.

سادساً: نتائج السؤال السادس ومناقشته:

ينص هذا السؤال على الآتي: كيف تنعكس الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني في أثناء حالات الطوارئ على العملية التعليمية؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بانعكاسات الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني في أثناء حالات الطوارئ على العملية التعليمية.

إن المعلم حجر أساس المدرسة، ومفتاح نجاحها، تنعكس حالته النفسية مباشرة على عمله في المدرسة، وعلى تعامله مع الطلبة، وعلى مخرجات العملية التعليمية كلياً، وفي حالة الطوارئ الحالية، لوحظ وجود كم هائل من الأعمال والمهام المطلوبة منه، والسياسات، والقوانين التربوية، التي تتطلب التنفيذ مهما اقتضى الأمر، وعدم اتصافها بالمرونة، والتخبط في اتخاذ القرارات الإدارية، وعدم الجاهزية التامة للتعليم الإلكتروني، كانهيار الإنترنت، وعدم القدرة على توفيرها؛ بسبب الأوضاع الاقتصادية الصعبة، وهذا كله يتزامن مع سوء الأوضاع الأمنية والسياسية، وسوء الحالة النفسية للمعلم؛ أما المناهج الدراسية، فالمعلم ملزم بإنهائها بأي طريقة، حتى لو كان ذلك على حساب الطلبة، وعدم استيعابهم للمادة الدراسية.

وأوضحت دراسة لفيتشر وآخرون (Fitchett et al., 2018) في الولايات المتحدة، أن المعلم المبتدئ في مجال التعليم، والأقل خبرة، هو الأكثر عرضة للضغوط النفسية والمهنية، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة العالية، وبخاصة، في السنة الأولى من التعليم؛ إذ يتعرض لدرجة عالية من التوتر، والقلق، الذي يؤثر في أدائه، وعمله داخل المدرسة؛ فيؤثر بوضوح في جودة العملية التعليمية، ومخرجاتها.

وتنعكس آثار ضغوطات المعلم النفسية على المجتمع بعامه، والمدرسة والطلبة بخاصة؛ فالمعلم الذي يعاني من ضغوطات نفسية، لا يستطيع بناء علاقات إيجابية مع الطلبة، فيؤثر فيهم سلباً، ولكن يختلف تأثير هذه الضغوطات حسب المعلم نفسه، وسماته الشخصية؛ إذ توجد فروق فردية بينهم، وحسب طبيعة المناخ التنظيمي، والبيئة المدرسية (مصري، 2020).

وتنعكس تلك الآثار السلبية تدريجياً على المعلم، وأدائه، ومخرجات العملية التعليمية، وأهداف المدرسة، أي إن لها نتائج سيئة على المعلم والمدرسة؛ إذ تسبب له الإرهاق، والتعب، والتوتر، والقلق، والتبدل، ونقص الإنجاز، أما تأثير الضغوطات في المدرسة؛ فيكون بتدني مستوى الإنتاجية، وانخفاض الدافعية، والرضا الوظيفي للمعلم، وارتفاع نسبة غيابه؛ فيتراجع أداء المدرسة، ومستواها، (بعامه Dessler)، (2013).

وتنعكس ضغوطات المعلم النفسية سلباً، ومباشرة على تدني التحصيل الدراسي للطلاب، وانخفاض دافعيته للتعليم، وهذا يظهر واضحاً في علامات الطلبة المدرسية في نهاية العام الدراسي الحالي (2023-2024)، وقد يتبع الطلبة سلوكيات سلبية، تجاه

معلمه، وزملائه في المدرسة، وعلى الرغم من محاولة المعلم بذل أقصى ما لديه، إلا أن حالة الإرباك، والتشتت، التي يعيشها في حالات الطوارئ، تؤثر بوضوح في العملية التعليمية.

إن المعلم الذي لا يشعر بالأمان والاستقرار الوظيفي، ويعاني ظروفًا اقتصادية صعبة، في أثناء حالات الطوارئ، من الطبيعي جدًا أن يتشتت تفكيره بين أسرته، وكيفية تأمين الحاجات الأساسية لعائلته؛ فعملية التعليم تحتاج اتزانًا نفسيًا وجسديًا؛ كي يحقق المعلم أهدافه.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول انعكاسات الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم في حالات الطوارئ على العملية التعليمية، إلى النتائج الآتية:

- انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وحصلت على نسبة (80%).
- انخفاض الدافعية للتعليم لدى المعلمين والطلبة، وحصلت على نسبة (70%).
- انخفاض مستوى الأداء الوظيفي للمعلم، وحصلت على نسبة (55%).
- عدم الشعور بالأمان، والرضا الوظيفي، وحصلت على نسبة (50%).
- انتشار السلوكيات السلبية بين الطلبة، وحصلت على نسبة (50%).

ولعل الاقتباس الآتي يؤكد ذلك: "عندما يتعرض المعلم للضغوط النفسية، تقل كفاءته، وقدرته، على تنظيم الصف، وإدارته، وتقل قدرته على بناء علاقات إيجابية، ويقل الحماس لديه نحو التعليم، وتقل جودة التقييم، والمتابعة لديه، فيؤثر هذا كله في تحصيل الطلبة".

ويتضح مما تقدم، أنه لا بد من تحقيق التوازن النفسي لدى المعلم الفلسطيني في أثناء حالات الطوارئ، والتخفيف من الضغوطات النفسية لديه؛ كي لا ينعكس ذلك على العملية التعليمية، ولوحظ من نتائج المقابلات الشخصية وجود انعكاسات سلبية للضغوطات النفسية على العملية التعليمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة مصري (2020)، التي أكدت ضرورة إيجاد برامج نفسية، وتربوية؛ لتحسين وضع المعلم، وإيجاد بيئة آمنة يشعر المعلم براحة في أثناء تأدية رسالته، واتفقت مع بعض نتائج دراسة عبد ربه وآخرون (2022) التي أوصت بعقد الورش التدريبية، والبرامج، والمشاريع؛ لتقليل ضغوطات المعلم النفسية، والتخفيف منها.

التوصيات:

- توفير نظام الحوافز، والمكافآت المادية، والمعنوية.
- توفير بنية تحتية سليمة، وبخاصة، فيما يتعلق بالتكنولوجيا، والتحول الرقمي.

- رفع توصية إلى أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم؛ بإيجاد هيكلية جديدة؛ لتخفيف الأعباء، والأعمال عن المعلم، كتقليل نصاب الحصص الصفية، والأعمال الكتابية.
- رفع توصية إلى أصحاب القرار؛ بوضع الخطط الاستراتيجية، والرؤى العميقة؛ لضمان حقوق المعلم، المتمثلة براتب كامل يضمن له حياة كريمة، وبخاصة، في ظل هذه الظروف المعيشية الصعبة.
- تعزيز دور الإرشاد النفسي في المدارس؛ بإعداد البرامج، والورش التدريبية الخاصة، واستراتيجيات التفريغ النفسي للمعلمين.
- الاهتمام بالجوانب النفسية، والإنسانية، للمعلمين.
- وضع الخطط اللازمة والضرورية؛ لتعويض الطلبة فيما يخص المواد التعليمية الأساسية، ببرامج ومشاريع، ممنهجة، بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم، والمجتمع المحلي.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بالضغوطات النفسية في حالات الطوارئ في فلسطين؛ نظراً لقلة الدراسات الخاصة بهذا المحور.
- إجراء دراسة بعنوان: "البيئة التعليمية في المدارس الفلسطينية واقع وتحديات".

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو ضيف، صفاء. (2019). متطلبات إعداد معلم الطوارئ في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، المجلة التربوية لتعليم الكبار، 1(3): 65-87.
- أبو مصطفى، نظمي والأشقر، ياسر. (2011). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني، مجلة الجامعة الإسلامية، 19(1): 238-209.
- أبو، نائف علي. (2019). الضغوط النفسية، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
- بني أحمد، أحمد. (2007). الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- الحربي، روان والصبيحي، ندى. (2021)، التعليم في حالات الطوارئ: دراسة حول بداية استجابة بعض الدول لانتشار وباء كورونا، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4(1): 163-192.
- حريم، حسن. (2009). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

- حسونة، نشأت. (2017). الضغوط النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الطالبات المتزوجات في جامعة إربد الأهلية، مجلة دراسات تربوية، 5(2): 314-346.
- حسين، طه. (2009). استراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حمدان، مفيد. (2010). دراسة الضغوط النفسية من حيث علاقتها بالروح المعنوية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلبة الجامعات في قطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، مصر.
- الحماوي، منال. (2019). أساليب الضغوط كمتغير وسيط بين رأس المال النفسي والرفاه النفسي للمعلمين، مجلة دراسات نفسية، 29(2): 217-307.
- الحولي، عليان. (2011). أصول التربية، غزة: مكتبة آفاق.
- خشبة، فاطمة. (2017). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27(96): 221-316.
- خويلد، أسماء. (2013). الضغوط النفسية "المصدر والمواجهة"، مجلة التربية والأبستمولوجيا، 3(4): 116-126.
- الدويك، عبد الغفار. (2012). إدارة الطوارئ، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- سرايه، الهادي. (2018). الإدارات التربوية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من معلمي المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 33(3): 817-828.
- السميري، ثامر والمساعد، عبد الكريم. (2014). سيكولوجية الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها، عمان: دار الحامد للنشر.
- شاهين، محمد وعلوي، غصون. (2022). مهارات التعلم الإلكتروني وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين في مدارس محافظة رام الله والبيرة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 6(27): 357-384.
- الشديفات، منيرة والزبون، محمد. (2020). واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين، مجلة دراسات، 47(1): 242-253.
- الضريبي، عبد الله. (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق"، مجلة جامعة دمشق، 26(4): 669-719.
- عبد الحميد، أسماء. (2008). العلاقة بين قدرات الذكاء الانفعالي والضغوط النفسية لدى المعلمين، مجلة كلية التربية، 2(68): 423-456.
- عبد الرحمن، علي. (2008). الضغوط النفسية، القاهرة: دار اليقين للنشر والتوزيع.
- عبد الرحيم، ولاء. (2016). الضغوط النفسية للمتفوقين وكيفية مواجهتها، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

- عبد السلام، مختار والهلي، مصباح. (2021). الضغوط النفسية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي (دراسة ميدانية بمنطقتي أدرار وعين صالح)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(1): 82-103.
- عبد العظيم، محمد. (2020). دليل مقترح لبعض جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر في حالات الطوارئ (نزوح اللاجئين وانتشار الأوبئة): دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، 17(97): 164-256.
- عبد الكريم، محمد. (2019). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية وتحسين أساليب المواجهة الإيجابية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد: دراسة تجريبية-إكلينيكية، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، (57): 411-498.
- عبد ربه، نذير وأبو غريب، مرام وحجازي، جولتان. (2022). واقع الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس من وجهة نظرهم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(3): 574-589.
- العنزي، صالح. (2019). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية، 38(184): 859-896.
- عيسوي، نيفين سعيد. (2015). تأثير الاحتراق الوظيفي في جودة أداء أعضاء هيئة التعليم بالجامعات الخاصة، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (1)، 248-278.
- غباري، ثائر وشعيرة، خالد. (2015). التكيف مشكلات وحلول، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- القحطاني، عبد الهادي. (2013). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 25(88): 429-470.
- مريزقي، مسعودة. (2022). مستوى الضغوط النفسية لدى معلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) دراسة ميدانية ببعض المؤسسات الابتدائية بمدينة الأغواط، مجلة العلوم الاجتماعية، 16(2): 298-309.
- مصري، إبراهيم. (2020). الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم الفلسطيني وانعكاساتها على أدائهم المهني، مجلة حوليات قائمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 13(2): 147-169.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

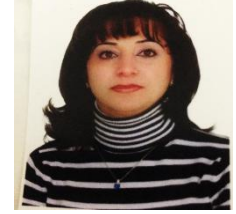
- Creed, C., & Morpeth, R. (2014). Continuity education in emergency and conflict situations: The case for using open, distance and flexible learning.
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. Eurasian Journal of Educational Research, 75: 137-153.

- Dessler, G. (2013). **Fundamentals of human resource management**. Pearson, United States of America: Pearson Education Limited.
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2018). **An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health**. *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118.
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114: 4-13.
- Hussain, A., & Juyal, I. (2007). Stress appraisal and coping strategies among parents of physically challenged children. *Journal of the Indian academy of applied psychology*, 33(2): 179-182.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4):444-452.
- Rahman, R. A., Mustafa, W. S. W., Rhouse, S. M., & Ab Wahid, H. (2016). Work Challenges and coping strategies of professional and managerial dual-career couples in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(12): 256-271.
- Wong, V., Ruble, L. A., McGrew, J. H., & Yu, Y. (2018). An empirical study of multidimensional fidelity of COMPASS consultation. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 251.
- Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian journal of psychiatry*, 8(1): 20

عنوان الورقة البحثية: رأس المال الفلسفي في إدارة أزمات المعلمين أثناء الحروب" لبنان نموذجاً "

أ.د. ماغي حسن ابراهيم عبيد

أستاذة محاضرة في الجامعة اللبنانية كلية الآداب والعلوم
الإنسانية - لبنان



السيرة الذاتية:

الباحثة/ أ.د. ماغي حسن ابراهيم عبيد ، أستاذة محاضرة في كلية الآداب قسم الفلسفة، ممثلة كلية الآداب لدى مجلس الفرع، أستاذة طرائق التعليم والإرشاد الفلسفي في عمادة كلية الآداب الماستر 2، حائزة على جائزة الأدب والابداع من جامعة مونغام في الهند للعام 2020، لدي مؤلفات خمس في موضوعات فلسفة القانون، الحرب والسلام، وغيرها من الموضوعات، وأبحاث منشورة في مجلات عالمية، عربية ومحلية، شاركت في مؤتمرات حضورياً: فرنسا، تونس، مصر، الأردن، تركيا، لبنان، وعبر تقنية Zoom في أستراليا، أمريكا، الجزائر، العراق، الهند وغيرها من البلدان، عضو في اتحاد الأكاديميين والعلماء العرب، وفي مركز تجديد، وفي الهيئة الصحية الوطنية اللبنانية، مسؤولة قطاع شؤون المرأة في مجلس بعلبك للتنمية المستدامة، عضو مؤسس في جمعية مدارك ومجلس بعلبك الثقافي، عضو في لجنة قبول مشاريع الماستر في الجامعة اللبنانية، وفي لجنة تعديل المناهج ومنسق في اللجنة الثقافية المركزية في الجامعة اللبنانية، وعضو هيئة استشارية في مجلة منافذ الثقافية، أشرف على العديد من طلبة الماستر والدكتوراه، وأقوم بتقييم العديد من الأساتذة من رتبة أستاذ مساعد إلى بروفيسور، عضو في لجنة الأبحاث في الماستر والدكتوراه في الجامعة اليسوعية ، حائزة على دكتوراه في الفلسفة ودبلوم في اللغة الفرنسية من جامعة Sevre في فرنسا DELF ومدرسة للأساتذة في دور المعلمين في البقاع سابقاً، حائزة على دبلوم في التربية من كلية التربية ، ومدرسة في المركز الثقافي الفرنسي سابقاً.

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية وفق منهج التحليل الفلسفي السوسيوأنثروبولوجي النفسي إلى إبراز أهمية الرأسمال الفلسفي في إدارة أزمات المعلمين نتيجة الضغوطات النفسية والاجتماعية التي يعانونها في الازمات والحروب، وفعالية هذا الرأس مال في إثبات الذات وصمودها أمام التحديات والصعوبات، وبث الأمل والتفاؤل باعتماد أساليب تعزز المواجهة الإيجابية لا السلبية مما يحقق جودة الحياة.

ولعل العمل على دعم المعلمين يبدأ باستخدام أساليب ووسائل تطبيقية معاشة وحياتية انطلاقاً بضبط الذات قبولها واستقلاليتها بما يضمن استثمار الفرد مما يملك من رأس مال فلسفي يخوله القدرة على مواجهة الضغوط والتحديات بوسائل وتقنيات وأساليب تمكنه من الارتقاء بجودة الحياة ونوعيتها.

الكلمات المفتاحية: رأس المال الفلسفي، إدارة الأزمات، الحروب، جودة الحياة.

The Philosophical Capital in Managing Teachers' Crises During Wars:

"Lebanon as a Model"

Abstract:

This research paper, following the method of philosophical, socio-anthropological, and psychological analysis, aims to highlight the importance of philosophical capital in managing teachers' crises resulting from the psychological and social pressures they face during crises and wars. It emphasizes the effectiveness of this capital in affirming the self, its resilience against challenges and difficulties, and in fostering hope and optimism by adopting approaches that promote positive, rather than negative, confrontation, thereby achieving quality of life.

Supporting teachers, in this regard, begins with the use of practical and lived methods and tools, starting with self-control, acceptance, and independence. This ensures the individual can invest in their philosophical capital, granting them the ability to face pressures and challenges using techniques and methods that enhance the quality and standard of life.

Keywords: Philosophical capital, crisis management, wars, quality of life.

المقدمة:

لعل الإنسان بما يمتلك من رؤوس أموال: اقتصادية، فكرية، معرفية، اجتماعية، نفسية، أخلاقية، أنتربولوجية، إبستمولوجية، ثقافية وإنسانية تخوله القدرة على إدراك الذات بمعارفها، وبالعالم الخارجي من خلال التمييز في ما بين من أعرف؟ وما الذي أعرفه؟ بمعنى أنه عندما تبدأ السؤال بمن أعرف؟ الذي يبدأ بمعرفة الذات بالذات والوعي بها كما دعا إلى ذلك سقراط **Socrate** في فلسفته اعرف ذاتك بذاتك لأن معرفة النفس مراقبة لمعرفة الرب والآخرين، ففي وعي الذات وفهمها

وإدراكها وعي بالهوية والانتماء، وخاصة وأن أغلبية الدراسات التي عملت على ضبط الانسان وتنميته وتطويره، وحتى إخضاعه بهدف السيطرة عليه والتحكم به إن على الصعيد الفردي أو الاجتماعي الجماعي، هذا الانسان الذي كان دارساً للعلوم بات اليوم موضوعاً للدراسة إذ إن العلم يجعله اليوم تقنية من تقنيات سيطرته، يستثمره ويسخره ليحوّله إلى رقم فاقد للهوية والانتماء، وهذا ما يدعو إلى إلزام معرفة الآخر الفردي أو الجماعتي على اعتبار أن الهوية تتحقق في الآخر، والمعنى انبثاق اختلافات وتميزات، وبما أن الأشياء تُفهم بأضدادها والدلالات تكتسب بنقائضها فالآخر هو الطريق لمعرفة الذات الذي لا يمكن استبعاده ولا نفيه لا خارجياً ولا داخلياً، لذا ما معنى الحروب التي تقوم من أجل صراع البقاء، أو صراع الأنوات والهويات في وجه الآخر الذي يمثل الجحيم بحسب سارتر Sartre أو قد يكون صراع البعد الانساني الواحد في وجه الأبعاد الاخرى المتعددة والمتنوعة؟ لهذا كان لا بد من طرح الإشكالية الآتية:

الإشكالية:

كيف لرأس المال الفلسفي من أن يمتلك فن إدارة أزمات المعلمين والضغوطات النفسية الاجتماعية التي يتعرضون لها أثناء الحروب في لبنان؟ ما هي السبل الآيلة لتجاوز تحديات الحروب وضغوطاتها الراهنة والمستقبلية؟ وكيف لرأس المال هذا من أن يشكل خارطة طريق وعبور للتربية وللعملية التعليمية التعليمية في لبنان من أن تأتي بمخرجات منتجة وفعالة تحاكي العصرنة وتجاري العولمة وتبعاتها، الإيديولوجيا ورهاناتها، التكنولوجيا ومستجداتها، والعالمية ومتطلباتها؟.

تستجيب هذه الورقة لضرورات المنهج الوصفي في التربية والتعليم والفلسفة والأخلاق والعلوم الإنسانية والاجتماعية والنفسية حيث تعالج المفاهيم التي تساهم في الكشف عن المعاني الأنطولوجية للإشكاليات التربوية والتعليمية التي تعانها مجتمعاتنا في أثناء الحروب وانعكاسات ضغوطاتها النفسية والاجتماعية على المعلمين والمتعلمين، ففي حين أن الفهم العلمي ينحو باتجاه شرح الظواهر وتفسيرها، فإن الفلسفة مدعوة لأن تضمّن معنى التركيب والتوليف لمجموعة العناصر النفسية الاجتماعية التربوية والتعليمية التعليمية.

تكمن أهمية هذه الورقة البحثية في كونها تقدم قراءة أولية معرفية إبستمولوجية وتطبيقية سلوكية لرأس المال الفلسفي في إدارة أزمات المعلمين والمتعلمين اللبنانيين في أثناء الحروب، وخاصة وأن المعلمين يُعتبرون صناع التغيير في المجتمع وأكثر الشرائح أو المجموعات التي تتعرض للضغط والإحباط، وبالتالي هم يشكلون الفئة التي تسعى دائماً لتحقيق ذاتها وطموحاتها، من هنا لا بد من إبراز الأساليب التي ينبغي على هذه الفئة المجتمعية اعتمادها لمواجهة الضغوط، وتمكين قدرات المعلمين باستراتيجيات ناجحة وأساليب مواجهة إيجابية تجعلهم قادرين على تحقيق المكاسب والإنجازات بالنضال والجهد والكفاح، وصولاً إلى التغلب على كل المواقف الضاغطة والصعوبات بتدريبهم على فن إدارة الضغوطات بشكل إيجابي يخفف من حدتها لا باللجوء إلى أساليب المواجهة السلبية التي يعتمد عليها البعض من المعلمين السلبيين، من هنا لا بد من امتلاك

المعلمين اللبنانيين لرأس مال فلسفي يشتمل على فاعلية الذات في العمل، الأمل والتفاؤل، والصمود النفسي من خلال تقديرهم لذواتهم ولتفكيرهم النقدي الذي يخولهم التأثير في أساليب التعامل مع الضغوط، وبالتالي فالتفكير الفلسفي الإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل مع المواقف والأحداث بشكل إيجابي مما ينعكس إيجاباً على صحتهم النفسية ورفاههم النفسي وجودة حياتهم.

يُقال بأنه عندما يفهم الانسان ذاته، يعرف ماهيته بعمقها يصبح قادراً على اكتساب معارفه، ومن يعرف، يصبح متمكناً من اكتساب المهارات والخبرات والمعارف التي تخوله تكوين شبكة علاقات اجتماعية برأس مال فلسفي يشكل جوهر رأس المال البشري والانساني.

رأس المال الفلسفي قد يُنظر إليه على أنه من المصطلحات الفلسفية المعاصرة إذ يحاكي الاقتصاد المعرفي والاستثمار حيث التركيز على الذات البناء الفاعلة التي تمتلك الصبر، تعتمد التفاؤل وتستشرف الأمل كطريق لتحقيق رأس مال فلسفي بالاستناد إلى بناء قدرات الأفراد وتنمية مهاراتهم المهنية القادرة على إحداث فارق تغييري عاملاً على تخفيف الصدمات، ولعل الكشف عن الرأس مال الفلسفي وتوظيفه بما يخدم المعلمين كرأس مال بشري يؤدي استثمار هذه المادة الرمادية فيه إلى جودة التعليم وتمكين المتعلمين من مواجهة الضغوط والتحديات بإدارة فعالة ومنتجة. فما هي التحديات التي يواجهها المعلمون اللبنانيون خلال فترات الحروب والنزاعات والأزمات؟ وكيف للنهج الفلسفي القويم من أن يساهم في تطوير استراتيجيات وبرامج تطبيقية فعالة قادرة على إدارة الحروب والأزمات؟.

أولاً: ماهية رأس المال الفلسفي وهويته:

يتطلب هذا المفهوم أو المصطلح شرحاً دقيقاً ووافياً جامعاً مانعاً لأنه ليس شائعاً في الأدبيات الفلسفية أو الإدارية مما يجعل إمكانية التعريف به يشوبها المغامرة والمقامرة في إصابة الهدف الذي يرمي إليه شكلاً ومضموناً، معنى ومغزى، كونه يحمل في طياته قيمة يمكن أن تضيفها الفلسفة أو التفلسف على إدارة الأزمات بموارد تمكن من جعله مفهوماً مستحدثاً مبتكراً أو جديداً، لأن في استعماله وتطبيقه في مجال التعليم يتم إبراز العلاقة في ما بين الفلسفة وإمكاناتها، وقدراتها على التحمل والصمود لمواجهة الأزمات التي تحل نتيجة للصراعات والنزاعات ولبنان بلد الحروب كما هو معروف ما أن تنتهي حرب حتى تبدأ أخرى.

وإن كان هناك مفاهيم مشابهة لرأس المال الفلسفي عند الفيلسوف الفرنسي بيار بورديو Pierre Bordieu رأس المال الثقافي Culural Capital ورأس المال الرمزي Symbolic Capital حيث يقصد برأس المال الثقافي : المعرفة، الممارسات الثقافية، الذوق الجمالي والمهارات التعليمية التي تسمح لمن يمتلكها النجاح في المجتمع، ويتمثل رأس المال هذا بأشكال ثلاثة: 1_ المجسدة: المهارات المعرفية 2_ الموضوعية: الكتب والأعمال الفنية بمعنى ما كل ما يتعلق بالمواد الثقافية.3_ المؤسسية والمؤسسية: الشهادات والإمكانات الأكاديمية والعلمية. (1)Bordieu, 1984, (175-170 P) ولم ينته الحد عنده بتعريف رأس المال

الثقافي بل تحدث أيضاً عن رأس المال الرمزي الذي يتم اللجوء إليه عند ذوي السلطة والهيبة بقصد إضفاء الشرعية على قوة هذه الطبقة وموقعها الاجتماعي من خلال الحصول على التقدير الاجتماعي والمتعلق بإمكانية تحويل رأس المال الاقتصادي، الثقافي، الاجتماعي، النفسي إلى سلطة تجعل الفرد في مكانة اجتماعية مرموقة ومميزة وهو رأس المال الثقافي باعتباره نوعاً من الموارد غير المادية، ورأس المال الرمزي باعتباره سلطة رمزية فهل هذين التعريفين ينطبقان على رأس المال النفسي؟

مفهوم رأس المال النفسي: يُنظر إليه على أنه من المفاهيم الحديثة نسبياً في الميدان النفسي ومجال علم النفس بخاصة وأن مارتن سليغمان Martin Sleigman كان قد سلط الضوء على نقاط القوة والصحة بدلاً من نقاط الضعف والمرض، هذا المصطلح يدل دلالة واضحة على القدرات النفسية المتميزة التي يمتلكها الإنسان كفاعلية الذات، التفاؤل، الصمود النفسي والأمل، وهي التي تحقق أكبر قدر ممكن من رأس المال البشري مشكّلة رأس المال النفسي للإنسان هذه الصفات التي سلط الضوء عليها سليغمان، والتي تمنح الإنسان القدرة على التكيف والمرونة، التطوير والتغيير بما يتسق والواقع المعاش، لذا هو لا يتوانى عن القول في كتابه السعادة الحقيقية: "إن الانفعالات الإيجابية الخاصة بالمستقبل تتضمن الثقة والأمل والتفاؤل، والأمل والتفاؤل يحدثان مقاومة أفضل من مواجهة الاكتئاب عندما تحل الأحداث الصادمة ويساعدان على الأداء الأفضل في العمل، كما يساعدان على تحقيق مستوى أفضل للصحة الجسمية." (2) Seilgman, 1990, New York, (P170-220) وعلى هذا فإن الأمل والتفاؤل قد يستندان إلى العزيمة والإرادة لتخطيط أهداف المستقبل، حيث أن المتفائلين يوقنون بتوقعات إيجابية تجعلهم يقدمون على تشكيل مساراتهم وصولاً لتحقيق أهدافهم بما يحقق نجاح مساعيهم وإنجاح العملية التعليمية التعليمية بعيداً عن التحويل والتهوين، بل على العكس من ذلك المواجهة بأمل وطموح، كفاح وتفاؤل، وفي هذا المجال يمكن القول: "إن رأس المال النفسي الذي يمتلكه الفرد يساعده في تحقيق أداء أفضل في العمل وتحقيق الرضا الوظيفي." (3) Luthans, 2007, F& Youssef C.M (P321-349) ولعل في اكتشاف رأس المال النفسي وتوظيفه بما يعود بالنفع على المعلمين اللبنانيين في أثناء الحروب قد يساهم في تشكيل رأس مال بشري قادر على مواجهة الضغوطات التي يتعرض لها المعلمون اللبنانيون كونه متغيراً قادراً على تحقيق الرفاه النفسي للمعلمين، ومواجهة الأحداث الضاغطة بأساليب ووسائل سيتمكن المعلمون من استخدامها في إدارة الضغوط والأزمات سواء أكانت فعالة أو غير فعالة لهذا فإن: "رأس المال النفسي يرفع من مستوى الأفراد في النمو المهني والتغيير، وإنه يعمل حاجزاً مخففاً للصددمات." (4) K.(Bradley), 2014, (4) Depaul University) لعل رأس المال الفلسفي يجمع في طياته رأس المال الاقتصادي المعرفي، الاجتماعي، النفسي، السياسي، الثقافي، الرمزي وغيره من أنواع الرأس مال الأخرى بهدف تعقله لتمرّكه المحوري في العلاقة بين الفلسفة والوجود، وفهم العالم وإدراكه لموقعه في الوجود العام، فيتساءل ويتفلسف، وينشغل بالإجابة على أسئلة تتعلق بمعنى الحياة وجودتها، وبمصير الإنسان في ظل العولمة والأتمتة والتشبيؤ، بمعنى طرح الفلاسفة المعاصرون على أنفسهم اليوم أسئلة عن كيفية وصل المعرفة بالوجود والواقع، وربط النظرية بالتطبيق والممارسة لجعل الإنسان قادراً على إدراك معنى حياته ووجوده ككائن قيمي يختار المواقف المناسبة التي تضيف على حياته معنى وعلى وجوده قيمة وغاية لجودة حياة تؤمن له فكراً مستداماً قابلاً لأن يقرر مصيره لا أن يبقى مجرد أداة استجابة لمتطلبات العلم والتقنية والتكنولوجيا، وألعوبة بيد حروب

ترسم له معالم حاضره ومستقبله بدلاً من أن يكون الفاعل القادر على تحويل الموت إلى حياة، والجوع إلى فرصة للنجاة، لعل رأس المال الفلسفي اليوم مطالب وأكثر من أي وقت مضى ببناء فلسفة حياتية عمادها جودة الحياة وجوهر التفكير التنموي المستدام حيث الفلسفة التي تعلم برأس مالها لا كيف نموت فحسب، بل كيف نحيا؟ وكيف نحول الاستحالة إلى إمكانية، والموت إلى حياة، وهذا ما حدا بالمفكر الروسي برديايف إلى التعريف بالفلسفة كونها ليست سيكولوجية أو اجتماعية أو بيولوجية، بل هي أنثربولوجية لأنها تبحث في الإنسان والمعنى والمصير، ومعرفة للوجود في الانسان ومن خلاله (5) Berdiaev، Aubier، Paris (1936) وفي هذا الميدان نرى مساهمة هيدغر Heidegger في ربط الحقيقة بالوجود والوصول إليها يستلزم انفتاحاً وحرية، على اعتبار أن الانسان يكون حراً بقدر ما يكون منفتحاً على الأشياء، وهو المكان الذي يحدث فيه الانفتاح، ووجوده في الحقيقة بناء لواقعة انجاده خارج ذاته، مما يجعل الفلسفة غير مقتصرة على تفسير العالم بل المطلوب منها اليوم أن تصبح تغييرية بمعنى التحول إلى فلسفة عيش وجودي واقعي حيث وجود الانسان لم يعد يقتصر على التراكم المعرفي التقني والعلمي بحسب كيركيغارد Kierkegaard بل أصبح بناء فلسفة محددة موضوعها الحياة (6) (لويس، بيروت، 1987، ص15)، كما أن غرايش Greish يعمد إلى التمييز في ما بين الاستمولوجيا والانطولوجيا بمعنى الفلسفة والتفلسف، المذهب والمنهج، الفكرة والطريقة، والتفلسف كأسلوب عيش وطريقة جديدة في قيادة الحياة وإدارتها، وهذا ما ينتجه الفلاسفة المعاصرين ميشال فوكو Michel Foucault بيار هادو Pierre Hadot، أندريه فولكه André Voelke ومارتا نوسبوم Marta Nussbaum وتكمن أهمية هذا المنهج في النظر إلى معالجة الذات الفلسفية نفسها لا فلسفة الذات فحسب، بمعنى ذات الفلسفة بأسئلتها ومفاهيمها ومهامها، والفلسفة في هذه الحال هي فن عيش، وفن في العيش بتجربة يمكن التدرب عليها وممارستها عبر ممارسة رياضات روحية، ومن هنا تبرز فكرة الفلسفة العلاجية للنفس الانسانية مع ميشال فوكو Michel Foucault (7) (Foucault، 2001، P135) حيث التجربة التي ترسم بطريقة تحديد علاقة الانسان بالعالم وبالكينونة، أي الفعل القائم على الحوار والانفتاح بالتمايز بين التجربة كمهارة عملية والتجريب كفن معيش تتحقق فيه السعادة بالانتقال من الحياة النظرية إلى العملية التأملية الفاعلة فنرى الفيلسوف وقد تمثلت فيه فضيلة التعقل المتأمل المفضي إلى التمتع بالحياة، هذا ما يدعو إليه ريمي براغ Rémi Brague في كتابه الدعوة إلى الفلسفة متسائلاً: كيف يكون الفيلسوف سعيد أنطولوجياً؟ (8) (Brague، 1988، P107، PUF)، إذ إن الفيلسوف يمكن أن يحقق سعادته بوجوده من خلال عيش الحياة نفسها، بمعنى أن فضيلة التفكير تخوله القدرة على العيش بسعادة وهناءة من خلال الحوار الهادف لإدراك الذات والآخر والعالم.

وبما أن الفيلسوف يستطيع أن يحقق سعادته في العيش بسلام فالأولى به أن يساعد الآخرين على تحقيق سلامهم الداخلي والخارجي لذا؛ بات المطلوب اليوم من الفيلسوف اليقظ تنبيه الناس لعدم الاحباط والاستسلام لليأس والخوف والرعب والارهاب التي تعيشها مجتمعاتنا نتيجة الحروب المتتالية، بخاصة وأن لبنان بلد الأزمات والحروب إذ إنه ما أن تنتهي به حرباً حتى يستعدون لإشعال أخرى على أراضيه، وبالتالي فهو بحسب بعض المفكرين "تاريخ حرب لا تنتهي أبداً" (9) (Brière، 1985، Paris، P117)، وكأن قدر اللبناني البينية ليس مقدراً له الحياة ولا الموت بل العيش في مآزق وأزمات وحروب تجعله قادراً

على التكيف مع كل ما هو طارئ ومستجد، من حرب 1958، إلى حرب 1975 و1982، و2006، مروراً بالحرب الاقتصادية وصولاً إلى الحرب الحالية التي تشهدها المناطق اللبنانية وبخاصة الجنوب اللبناني. ويبقى السؤال كيف للفلسفة والفيلسوف إخراج المعلمين من أزماتهم أثناء الحروب؟ ما الآليات المتبعة لتحقيق السلام والوصول بالعملية التعليمية التعليمية إلى نتائجها المرجوة؟.

ثانياً: خارطة طريق لإدارة الأزمات التعليمية التعليمية أثناء الحروب في لبنان:

لا بد بداية من تقديم خارطة طريق لإدارة الأزمات التي يواجهها المعلمون أثناء الحروب بالاستناد إلى أفكار الفلاسفة والمفكرين الذين ينتهجون الإلهام النظري والتطبيق العملي بما يتسق وظروف الحرب المعاشة:

أ. دور الفلسفة في الصمود والتكيف:

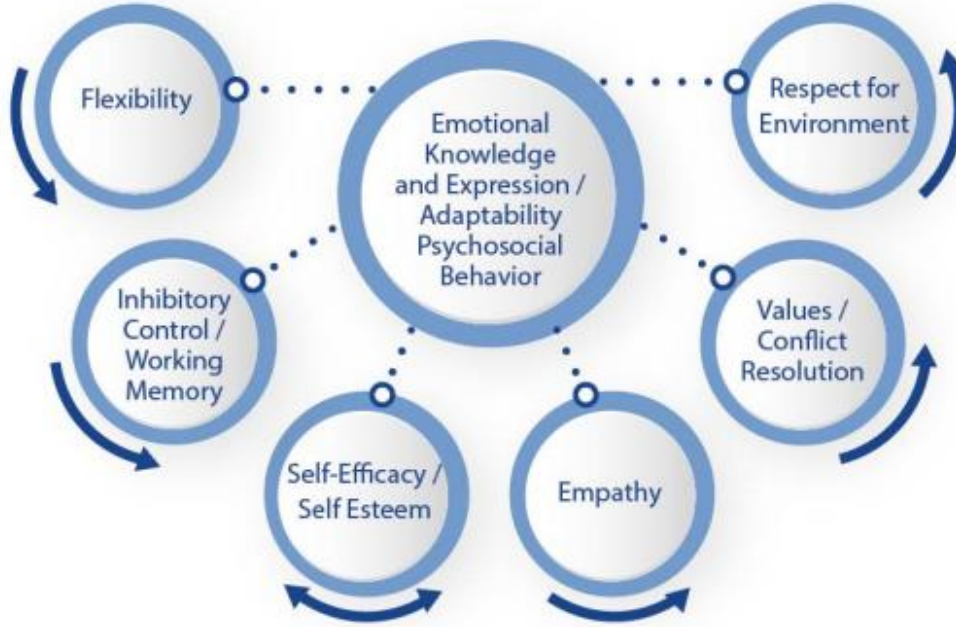
كيف يمكن للفلسفة أن تقدم أدوات للتكيف مع الحروب والأزمات؟ وما أهمية التفكير النقدي والتأمل الفلسفي والقيم الإنسانية في تعزيز القدرة على مواجهة الضغوطات وتحدي الأزمات والصعوبات؟ بمعنى فهم الوضع الحالي كما هو بهدف تحديد الحاجات والمستلزمات التعليمية الفورية، وفي هذا المجال يستحضرني روسو Rousseau في كتابه إميل Emile إلى ضرورة تكييف التعليم مع الظروف المحيطة (Rousseau, 10), Dutton, 1911, (P37-45) وبخاصة الحروب، مسلطاً الضوء على أن التعليم عملية طبيعية ينبغي أن تحترم النمو الفردي للأطفال، إذ يؤكد بأنه ينبغي أن يُربى الطفل في انسجام مع الطبيعة، بالتوازي مع احترام النمو الفردي، وبذلك لا يمكن تحقيق النمو الفردي إن لم يكن المعلم قادراً على رفده بالمعلومات الأساسية، إذ كيف لفاقد الشيء أن يعطي، وبالتالي كيف لنا أن نؤمن للمعلم الراحة التي تجعله قادراً على العطاء أثناء الحروب، ولعل التزام المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان بتكوين وبناء شخصية الفرد المتكاملة بالاعتماد على فلسفة النهوض التربوي في خطته وأهدافه العامة لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، بناء على المرسوم رقم 10227 تاريخ 1997/5/8 وتعديلاته المتعلقة بتطوير شخصية المتعلم المرهون بتطوير قدراته في تحقيق الذات، تحمل المسؤولية، الالتزام الأخلاقي، بث روح المواطنة المسؤولة وتعزيز التواصل التشاركي التعاوني الفعال في الميادين المعرفية، العاطفية الوجدانية والحسية الحركية، ولعل مسيرة المركز التربوي بمبادراته وبرامجه الهادفة إلى تأمين الدعم النفسي الاجتماعي للمعلمين والمتعلمين وبخاصة في أيام الحروب والأزمات كان لها تأثيراتها الإيجابية على العملية التعليمية التعليمية وتخطي الأزمات والحروب، ولعل من بين هذه البرامج يمكن التوقف عند:

ب. برنامج الدعم النفسي الاجتماعي "إضطراب ما بعد الصدمة 2006_2007":

حيث أنه خلال حرب تموز تمّ تدريب المعلمين على الأعراض الناجمة عن اضطرابات ما بعد الصدمة التي عاشها بعض المتعلمين كاضطرابات العدوانية والخوف، القلق والإحباط، النوم، الأكل، التخاطب، العدوانية السلوكية، والهدف من تدريب المعلمين على هذا البرنامج مساندة المتعلمين نفسياً واجتماعياً لتخطي آثار الصدمة، كما تمّ متابعة

المعلمين وورفدهم بأنشطة دعم، وتدريبهم على تقنيات متخصصة، ولم يقف الحال مع المركز التربوي عند هذا البرنامج بل أن برنامج دعم آخر نفسي اجتماعي أُطلق في العامين 2016_2017 وتمّ تدريب المعلمين اللبنانيين حول الدعم النفسي الاجتماعي للمعلمين والمتعلمين بالتعاون مع **World Learning** بهدف بناء قدرات المدربين، وتعزيز مهاراتهم الأساسية كنموذج تجريبي من خلال إدماج المعارف والمهارات والمواقف المتعلقة بالدعم النفسي الاجتماعي بقصد تطوير الكفايات المتعلقة بالدافعية الذاتية والخارجية بما يكفل الاسترخاء، التواصل الفعال، التهيئة وغيرها من الكفايات الأخرى، وقد استتبع هذا البرنامج برنامج "نحو تعلم أفضل" مع المجلس النرويجي للاجئين 2019_2020، ويهدف بأنشطته التمرينية إلى التهيئة، التركيز، التوازن والاسترخاء بنقاشات صفية تزيد من مستوى الوعي عند المتعلمين للتعامل مع الأحداث الضاغطة، وكيفية استثمار وتوظيف آليات التنظيم الذاتي بما يكفل تحسين أداء المتعلمين في حياتهم اليومية والمدرسية، كما يهدف هذا البرنامج أيضاً إلى تخفيف مستوى الضغط النفسي والتحفيز على تطوير دافعتهم للتعلم من خلال التخطيط والتنظيم، إدارة الوقت والتذكر، وتمارين الاسترخاء والتوازن والتركيز بما يكفل للمتعلمين القدرة على التعامل مع الأحداث المؤلمة، وذلك برفع مستوى الوعي لديهم، كما لم يتوان المركز التربوي في أثناء كورونا من القيام بالدعم النفسي للمعلمين والمتعلمين من خلال سلسلة أفلام لاختصاصيين في ميادين الصحة النفسية والدعم الاجتماعي والتقويم الوظيفي على منصة المركز الالكترونية(11)(المركز التربوي، أيار 2020، ص10-11) على الرغم من أن هذه البرامج استندت إلى تجارب عالمية مرجعية من مهارات القرن الحادي والعشرين، غير أن المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان كان قد تنبّه لما يتسق واحتياجات المجتمع التربوي اللبناني قبل تصميم الأداة المراد تطبيقها، لهذا شرع المركز بتحديد المفاهيم والمصطلحات كمبادرة التعلم الاجتماعي الانفعالي التي تحتاجها العملية التعليمية التعليمية في لبنان، وبالتالي لا بد من تطويرها بالاستناد إلى عملية التكيف الفردي الذاتي، ثم التكيف البيئي من خلال الوظائف التنفيذية المستندة أصلاً إلى إدارة السلوك التكيفي المعرفي الاجتماعي الانفعالي بمراحله كما هو مبين في هذا الرسم البياني:

(الرسم 1)



Source: USAID funded program, Quality Instruction Towards Access and Basic education 1 Improvement (QITABI 2)

يتضح من هذا الرسم أهمية الإطار المرجعي لتحفيز التعلم الاجتماعي الانفعالي لدى المعلمين والمتعلمين في مراحل التعليم في لبنان بما يكفل تطبيق هذه البرامج والأنشطة في المؤسسات التعليمية والتربوية اللبنانية، وبما يضمن رفد المعلمين والأهل بالمعارف والاتجاهات والمهارات والسلوكيات لتعزيز هذا التعليم الاجتماعي الانفعالي بما يكفل جودة الحياة، وبيئة آمنة إن على صعيد الأسرة أو المدرسة، أو المجتمع المحلي والمدني الذي يضمن تحقيق الرفاه النفسي والمجتمعي متى تضافرت الجهود وتضامنت الأيدي للتخفيف من الحروب وتبعاتها باللجوء إلى الأنشطة الداعمة للتعلم الاجتماعي الانفعالي التي تتسق وثقافة المعلمين وتتساق واحتياجاتهم المتوافقة مع الواقع المحلي بما يضمن الصحة النفسية والرفاه النفسي الاجتماعي بممارسة هذه الأنشطة إن في المدرسة أو خارجها، ولكن يبقى السؤال هل هذا التعليم كافٍ لحل إشكاليات المعلمين والمتعلمين أثناء الحروب والأزمات أم الأولى أن يكون التدريب مستمراً، وتكون لديهم المنة والقدرة على مواجهة كل الضغوطات ومواجهة التحديات؟

يذهب المفكر البرازيلي باولو فرييري Paulo Freire في دعوته إلى التعليم النوعي للفئات المضطهدة بقوله: "يجب أن يوجه التعليم لخلق وعي نقدي يمكن الأفراد من تحرير أنفسهم من القهر". (12) (Freire)، 2000، (75-80) من خلال تعزيز الوعي النقدي لديهم، بما يمكن المعلمين من تطبيقه في تعليم الأطفال والشباب بقصد تهيئتهم في ظروف الحرب وإعدادهم الإعداد الكافي للتعامل مع الأزمات الطارئة والمستجدة، من هنا لا بد من تعليم الأطفال ومنذ مراحل التعليم الأولى كيفية التفكير النقدي، ولن يكون ذلك إلا عبر الفلسفة التي تخولهم ملكة النقد، من هنا أهمية تدريس الفلسفة في مراحل التعليم الأولى للأطفال لا أن تقتصر على الثانوي والجامعي، ولعل الفيلسوف الألماني إيمانويل كانت Emmanuel Kant لم يكن مخطئاً عندما دعا إلى إيجاد كلية للفلسفة تكون مشرفة على الكليات الأخرى بأكملها.

كما أنه لا يمكن إغفال أن المثلث اليوناني سقراط أفلاطون وأرسطو كانوا قد أمعنوا في تسليط الضوء على المنهج النقدي، ولعل مقولة أفلاطون في كتابه الجمهورية: "إن دراسة الفلسفة هي التحضير الحقيقي للحياة، لأنها تساعد على اكتساب الحكمة من خلال الفحص والنقد" (13) (Plato)، (473-480) يتخذ التفكير النقدي أهمية كبرى في بناء حياة عادلة مستنيرة، مصرراً في كتابه Apology بأن الحياة بدون فحص لا تستحق أن تُعاش، وأن الطريق القويم لاكتشاف الخطأ يتمثل في معالجة المسائل بأسلوب نقدي عقلائي، يعتمد على الحجج القادرة على الوصول إلى الحقائق بالتأويل والحجاج المنطقي والإقناع والتقويم.

ولم يأل الفلاسفة المحدثين جهداً في إعمال النقد، ولنا في مؤلفات كانت الثلاثة: نقد العقل المحض، نقد العقل العملي ونقد الحاكم بقصد فهم حدود العقل البشري وقدراته، ومراجعة دقيقة للأسس التي تنبني عليها معارفنا لهذا هو لا يتوانى عن الإشادة بالتفكير النقدي معرفاً به، قائلاً: "هو القدرة على الحكم بشكل مستقل وذات استقلالية من خلال استخدام العقل" (14) (Kant، 1998، 678) ولم يقف الأمر عند كانت بل تبعه في هذا المجال جون ستيوارت مل Mill الذي يرى في التحليل النقدي وقواعده الطريق لبلوغ الحرية والحوار والحقيقة، ومع نيتشه Nietzsche التفكير النقدي مطلوب في التقاليد الدينية الفلسفية المشكوك في افتراضاتها ومبادئها التقليدية، وينحو فتغنشتاين Wittgenstein منحى التحليل النقدي للعادات اللغوية، وبحسب راسل Russel التفكير النقدي يجعلنا نشكك في الافتراضات جميعها، ونسعى للتحقق من الأدلة قبل أن نقبل أي حقيقة (15) (Russel، 1912، 10-5) ويذهب التربوي الأمريكي ديوي Dewey في كتابه كيف نفكر؟ إلى أن التفكير النقدي يتجاوز حدود كونه مهارة أكاديمية، على اعتبار أنه ممارسة ضرورية في الحياة اليومية تساعدنا على اتخاذ القرارات المستنيرة وتحقيق النتائج الإيجابية، كذلك هو الحال مع بيتر سينغر Peter Singer في كتابه الأخلاق العملية إن التفكير النقدي هو القدرة على التفكير بشكل واضح عقلائي، وفهم الروابط المنطقية بين الأفكار (16) Singer، 2011، (22-30) فالتفكير النقدي هو تفكير شامل معقول يعتمد على اعتقادات الفرد وسلوكياته، وبالتالي التفكير النقدي هو اتخاذ القرار المدروس بطريقة جيدة لقبول أو رفض أو تعليق حكم ما على شيء ما أو موضوع بحيادية شاملة. كما أنه لا يمكن إغفال ريتشارد بول Richard Paul وليندا إيدر Linda Elder في كتابهما التفكير النقدي يذهبان إلى أنه من أدوات الارتقاء بعقلية الفرد، وبالتالي هو عملية تقييم الأفكار والأفعال وفقاً لمعايير العقلانية والوضوح والدقة والاتساق.

ولو رجعنا إلى حنة أرندت Hanna Arendt لألفيناها في كتابها حالة الإنسان تعتبر أن: "التعليم هو السلاح الأقوى ضد الاستبداد، لأن التفكير النقدي يولد الحرية". (Arendt, 1958, 181-178 P) مبرزة تحليلها الفلسفي والسياسي لحياة الإنسان وعلاقته بالمهارات والسلوكيات، الممارسات والنشاطات الجوهرية التي تبرز عمق إنسانيته كالعقل والتفاعل السياسي، مسلطة الضوء على دور التعليم في بناء القدرات والمؤهلات على التفكير النقدي والمقاومة، وهو أمر حيوي في سياق الأزمات التعليمية. غير أن إسهامات ميشال فوكو الذي يناقش فيها أنظمة السلطة التي تتحكم في المجتمع بما في ذلك التعليم بقوله: "التعليم الحديث هو جزء من نظام ضبط يتحكم في الجسد والعقل". (Foucault, 1977, 145-138 P) على اعتبار أن أنظمة العقاب، وأساليب السيطرة على الأفراد والمجتمعات تحولت من عقوبات جسدية عنيفة في العصور القديمة إلى أنظمة مراقبة وانضباط في العصر الحديث، حيث أن المستشفيات والسجون والمدارس ومؤسسات أخرى تشكل أدوات سيطرة اجتماعية على اعتبار أن السلطة التأديبية ليست عقاباً جسدياً فحسب، بل أن المراقبة والرقابة قد تمارس بدورها سيطرة على الأجساد والعقول.

ثالثاً: استراتيجيات قائمة على الفلسفة لإدارة الحروب والأزمات:

بد وال حال هذه من الإتيان باستراتيجيات منبثقة من الفلسفة تمكّن المعلمين من تبنيها لإدارة هذه الأزمات، مسلطين الضوء على دور المجتمعات الفلسفية والأطر التعليمية في دعم المعلمين أثناء الحروب ودراسة حالات عن تأثير الأزمات في لبنان على التعليم، ومن الأمثلة الممكنة لتطبيق الفلسفة في التعامل مع الأزمات في المدارس والجامعات اللبنانية يمكن أن نتوقف عند:

أ_ إعادة توجيه المناهج: تشكل إعادة توجيه المناهج التعليمية التعليمية في أثناء الحروب تحديات كبرى، بخاصة في بلداننا التي تعاني حروباً ونزاعات مسلحة، حيث أنه في لبنان تتطلب العملية التعليمية التعليمية القدرة على المرونة والاستجابة للضغوطات النفسية والاجتماعية للمعلمين والطلاب، بمعنى تعديل المناهج وجعلها أكثر ملاءمة لظروف الحرب، وتوجيه التركيز على تعزيز القدرات التحليلية النقدية.

1. ديمقراطية التعليم:

لعل الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey في كتابه ديمقراطية التعليم يركز على تنمية المهارات التي تخول الأفراد التكيف مع التغيرات المجتمعية وبخاصة في أيام الحرب، لذا ديمقراطية التعليم أو التعليم الديمقراطي قد يشكل أداة لحفظ القيم الانسانية إضافة إلى المرونة النفسية في تخطي الحروب والأزمات، لهذا هو لا يتوانى عن القول: "التعليم ليس إعداداً للحياة: التعليم هو الحياة نفسها". (Dewey, 1916, 44-43 P) وعلى هذا فالتعليم ليس كما يظنه البعض مجرد نقل للمعلومات وحشو أذهان المتعلمين بعلوم ومعارف ومهارات وسلوكيات بل هو على العكس من ذلك يتجاوز الإطار التقليدي إلى الإطار الاجتماعي الباني للديمقراطية والحوكمة الرشيدة، المواطنة وحقوق الإنسان، لهذا لم يكن هنري جيروو Henri Jirou المفكر الأمريكي مخطئاً عندما يتكلم على المعلمين وأدوارهم التي تتجاوز نقل المعلومات، فهم أبعد من ناقلي معلومات، وبخاصة في أيام الأزمات يعول عليهم كمثقفين فاعلين قادرين على تعزيز الوعي الاجتماعي السياسي لديهم وللطلبة أيضاً لذا هو لا يتوانى عن

وصفهم بالقول: "المعلمون يجب أن يُنظر إليهم كمثقفين مسؤولون ليس فقط عن نقل المعرفة، ولكن عن تشكيل ثقافة الديمقراطية والمساواة." (Jirou(20)، 1988، (P15-17) انطلاقاً من هذا التفكير المنتج والفاعل لدور المعلمين في تخطي الأزمات وضغوطات الحروب نرى بأنه من المناسب أيضاً رفد المعلمين بالتفكير الإبداعي القادر على حل المشاكل مهما كبرت وإيجاد الحلول، والتكيف مع كل الطوارئ والمستجدات فما هو التفكير الإبداعي؟ وكيف للمعلمين اللبنانيين الاستفادة منه وتطبيقه في موادهم وطرقهم التعليمية؟.

2. التفكير الإبداعي:

يُعتبر من أهم أنواع التفكير الفلسفي كونه يمكن المتعلمين من التغلب على المشكلات الطارئة والمستجدة بطرق غير تقليدية، حيث أنه يساهم في القدرة على الاكتشاف والابتكار والخلق والابداع، بخاصة وأنه يدعو إلى التفكير خارج الصندوق، وهو عملية استدعاء لعناصر عديدة ووضعها في قالب جديد بهدف التوصل إلى نتائج أو محصلات جديدة وأصيلة لم يتم اكتشافها مسبقاً، وتحقيق حاجات محددة من خلال إبداع خارق للساند والمألوف متفرد بنوعه، متصف بالحدائية وعدم التنميط والجمود، إنه المساهم الأكبر في تحسين جودة الحياة بالاستناد إلى تطوير الحلول المبتكرة للتحديات، والعمل على تحفيز الرضا الشخصي وتقديم الحلول المبتكرة بمرونة في مواجهة التحديات ومواجهة التغيرات وبخاصة الظروف الطارئة أثناء الحروب وما يرافقها من تبعات، ولعل مقولة برغسون الإبداع هو الشيء الوحيد الذي يمكن أن يغير العالم (Bergson، 1911، (P44) وتبعه في ذلك جون ديوي الذي رأى في كل تجربة حقيقية عملية إبداعية (Dewey(22، 2005، (P45) وعند رولان بارت الإبداع هو التحرر من كل ما هو ثابت وجامد، وبحسب سيمون دو بوفوار Simone de Beauvoir الإبداع يتطلب الشجاعة للتخلي عن اليقين، وعند نيتشه ينبغي أن يكون لدى الإنسان فوضى في داخله ليتمكن من أن يولد نجمة راقصة (Nietzsche، 1995، (P43) ويتمثل تأثير التفكير الإبداعي على جودة الحياة من خلال تحفيز الأفراد على اكتشاف إمكانياتهم وتعزيز قدراتهم، والتعبير عن ذاتهم بطرق مبدعة وخلاقة، بخاصة وأن تعليمهم وتدريبهم على كيفية حل المشكلات بفعالية وزيادة التكيف والمرونة لمواجهة كل الصعوبات والتحديات والضغوطات التي يتعرضون لها، فينشأ لدى المعلمين والمتعلمين الإحساس بالرضا والشعور بالسعادة لما يحققونه من إنجازات ذاتية، ولكن لكي يتحقق التفكير الإبداعي لا بد من بيئة حاضنة ملائمة للتجريب والاكتشاف والابتكار وعقلية منفتحة قابلة لكل مستجد طارئ وأصيل. من هنا يذهب إيفان إيليتش المفكر النمساوي في قوله أننا: "نحتاج إلى تحرير التعليم من قيود المؤسسات النظامية." (illich، 1971، (P4-6) معتبراً أن الحروب والأزمات قد تشكل فرصة لإعادة التفكير في المدارس التقليدية وأدوارها بمعنى أنه يمكن اللجوء إلى خلق مساحات تعليمية غير رسمية قد تشكل استجابة للحاجات الملحة للمجتمع، وبذلك يمكن إيجاد البديل من الاعتماد الكلي على المؤسسات التعليمية. ويبقى السؤال هل يكفي التفكير الإبداعي لتخطي الأزمات وضغوط الحروب والنزاعات؟ أم أن مناهج أخرى ينبغي أن تسود؟ فماذا عن منهج التفكير العملي؟

3. التفكير العملي:

يعتمد هذا النوع من التفكير على التطبيق العملي للنظريات والاستراتيجيات والخطط، والخطط البديلة بهدف تحسين الحياة اليومية المستندة إلى خطط واقعية، والعمل على تنفيذها بحرفية ومهنية عالية تثبت صحة الأفكار والاستراتيجيات التي انطلقت منها ولتحقيق جودة الحياة بالمعنى السارتري Sartre والخروج من ضغوط الحروب لا بد من التمركز حول الحرية الفردية والمسؤولية الذاتية بما يكفل الحياة الجيدة القائمة على كيفية إدراك المعلمين لحياتهم، وبالتالي العمل على صناعة معنى هذه الحرية الخاص لذا هو لا يتوانى عن القول: "الإنسان محكوم عليه بأن يكون حراً؛ لأن الإنسان بمجرد أن يُلقي في هذا العالم يصبح مسؤولاً عن كل أفعاله" (25) (سارتر، ص54)، وبحسب ابراهام ماسلو Abraham Maslow الذي ربط جودة الحياة بهرم الحاجات مسلطاً الضوء على تحقيق الذات الذي يرى فيه أعلى مرتبة من الرفاهية الإنسانية مؤكداً بقوله: "ما يستطيع الإنسان أن يكونه يجب أن يكونه. يجب أن يكون المرء ما يستطيع أن يحققه من قدراته الذاتية لتحقيق الذات" (26) (ابراهيم ماسلو، 2010، ص97)، وتذهب مارتا نوسباوم Marta Nussbaum إلى أن الطريق لتحقيق حياة كريمة للإنسان تتمركز في نهج قائم على تنمية قدرات الإنسان كأساس لجودة حياته على اعتبار أن القدرات الأساسية تشمل الصحة الجيدة، السلامة الجسدية، القدرة على الحب، والحرية في متابعة المصالح المشروعة، وهي إذ تؤكد بقولها: "يركز نهج القدرات مباشرة على جودة الحياة التي يمكن للناس تحقيقها فعلياً" (27) (C.Nussbaum، 2011، ص18) ويرى الفلاسفة المعاصرين أن جودة الحياة تتمحور حول توزيع الموارد بما يضمن تحقيق الفائدة القصوى للأفراد الأقل حظاً، هذا ما أشار إليه جون رولز John Rawls في تصوره للمجتمع العادل القائم على فكرة العدالة كإنصاف، وهو لا يتوانى عن القول: "العدالة هي الفضيلة الأولى للمؤسسات الاجتماعية، كما أن الحقيقة هي الفضيلة الأولى لأنظمة الفكر" (28) (John Rawls، A) ولم يتوان أمارتيا سن Amartya Sen عن التعريف بالتنمية البشرية كنهج وطريق لجودة الحياة، مطلقاً العنان للحرية كمكون أساسي لها، مصرحاً بقوله: "تتكون التنمية من إزالة أنواع مختلفة من القيود التي تترك الناس دون خيار وقليل من الفرص لممارسة وكمالهم العقلانية" (29) (Amartya Sen، 1999، ص3)، لكن من الملاحظ بأن هذا المنهج من التفكير قد يعاني من النسبية الثقافية التي تختلف من مجتمع إلى آخر بخاصة وأن المفاهيم الغربية أو العربية قد لا يكون لديها القابلية للتطبيق عالمياً، كما أنه قد يُعاب عليه طابعه المادي كالصحة البدنية والثروة والنفعية المقتصرة على المكاسب المادية، عدا عن إغفال العوامل النفسية والعاطفية، حيث أنه قد تتوافر الظروف المادية الجيدة لكن جودة الحياة قد تكون مرتبطة بالحالة النفسية السيئة فتنعكس انخفاضاً نوعياً وكمياً وكيفياً، كما أنه لا يمكن إغفال صعوبة القياس، إذ كيف لنا قياس السعادة والرضا الذاتي لدى الأفراد، وما مدى الدقة والموضوعية في التقييم والقياس الموضوعيين؟ من هنا يتولد لدينا السؤال الآتي ماذا عن التفكير الأخلاقي للتخلص من ضغوطات الحروب؟

4. التفكير الأخلاقي:

ينبغي تدريب المعلمين على التفكير الأخلاقي كونه تكمن أهميته في التشجيع على العلاقات الإنسانية بما تنسق ومبادئ العدل والإنصاف، المساواة والمواطنة، الحوكمة الرشيدة والتنمية المستدامة، التسامح والعيش المشترك، الكونية

والعالمية، الانفتاح وقبول الآخر المختلف، ويلعب هذا التفكير دوراً جوهرياً في تعزيز جودة الحياة وتحسينها بمشاركة الأفراد والمجتمعات في اتخاذ القرارات التي تحفز على النزاهة، تحقق السعادة وتساهم في سيادة العدالة، حيث أن القرارات الأخلاقية الصائبة تساهم في تحفيز الإحساس بالرضا الداخلي والسلام النفسي الذي ينعكس إيجاباً على تحسين جودة الحياة الفردية، المجتمعية والعالمية الكونية، انطلاقاً من هذا المفهوم للتفكير الأخلاقي أتت دعوة إيمانويل كंट الفيلسوف الألماني إلى أن يتصرف الإنسان على أساس أن يعامل الإنسانية في شخصه أو في أي شخص آخر كغاية لا مجرد وسيلة (30) Kant، 1998، (P37) كذلك هو الحال مع جون ستيوارت مل الذي يرى في الأعمال أنها صحيحة كونها تعزز السعادة، وخاطئة في حال كانت عكس ذلك، غير أن جون رولز يؤكد على العدالة كونها الفضيلة الأولى للمؤسسات الاجتماعية، كذلك الحقيقة للنظم الفكرية (31) Rawls، 1999، (P3) مع العلم بأن ألفرد وايتهيد Whitehead يعتبر بأن الهدف النهائي للفكر هو إنتاج الفضيلة، لعل في التفكير الأخلاقي نواة مساعدة الأفراد على توجيه سلوكياتهم بما يتسق وما هو خير وصحيح وعادل، كما يساهم في اتخاذ القرارات الصحيحة والصائبة، وعلى الرغم من نحو نيتشه باتجاه رفضه للأخلاق التقليدية وثورته عليها، غير أنه يدعو إلى أخلاق مستجدة قائمة على إرادة القوة ومجاوزة الإنسان للسائد والمألوف ولنفسه أيضاً وألبير كامو يذهب إلى أنه في ظل غياب الحقيقة المطلقة الحياة الأخلاقية تستلزم مواجهة العبثية والبحث عن معنى (32) Camus، 1991، (P53) من هنا نلمس بأن الالتزام لأخلاقي قد يعمل على تعزيز العلاقات المستدامة القوية بين الأفراد والمؤسسات حيث أن إدماج التفكير الأخلاقي في المدارس والمؤسسات والجامعات، وحتى في الحياة اليومية قد يساهم في تعزيز جودة الحياة إن على صعيد فردي أو مجتمعي أو كوني عالمي، وفي هذا المجال لا يمكن لنا أن نتغافل عن عالم النفس السويسري جان بياجيه Jean Piaget الذي يصير على أهمية تطور الحكم الأخلاقي لدى الطلبة وبخاصة في أثناء الحروب، على اعتبار أنه لا بد من تأمين بيئة تعليمية تعليمية تتيح للمتعلمين تطوير فهمهم للأخلاق بشكل مستقل مؤكداً في قوله: "يجب أن يكون التعليم وسيلة لتنمية الاستقلال الفكري والأخلاقي." (33) Piaget، 1932، (P67) ولعل من المفكرين اللبنانيين يمكن التوقف عند علي حرب في مؤلفاته التي تحث على التفكير النقدي والتحرر من الأنظمة التقليدية مؤكداً على أن التعليم في لبنان ينبغي أن يصبح أداة تحرير للعقول من الأنماط الفكرية البالية.

5. التفكير الإيجابي:

يساهم في القدرة على التكيف مع الظروف الطارئة والتحديات المستجدة باللجوء إلى الجوانب الإيجابية مما يعزز الشعور بالارتياح والرضا، السعادة والفرح، ويقلص مشاعر القلق والتوتر، والخوف والخطر الناجمة عن الحروب وتبعاتها، ولعل التفكير الإيجابي يعمل على جعل الناس سعداء، لهذا لا يتوانى نورمان فنست بيل على القول بأن تغيير أفكارك يمكن أن يغير حياتك (34) Peale، 2003، (P19) ولعل أهمية التفكير الإيجابي تكمن في تحسين جودة الحياة بالنظر إلى التفاؤل الذي يعزز الصحة العقلية والجسدية للأفراد، والشعور بالرضى العام، والعمل على إيجاد الحلول بدلاً من

التفكير بالمشكلات، وتحويل التحديات إلى فرص، لهذا يرى وليم جيمس أن أعظم اكتشاف في جيلنا هو أن الإنسان يمكنه تغيير حياته بتغيير مواقفه العقلية (35) (James)، 1890، (P146) وبناء عليه يؤدي التفكير الإيجابي إلى تحفيز الجهاز المناعي وتحسين صحة القلب، فيتعافى المريض بسرعة نتيجة المرونة التي يمتلكها والقوة لمجابهة الصعوبات، وتحدي النكسات والنكبات والصعوبات بالتفاؤل والتحدي، ونلمس لدى أصحاب هذا التفكير الإيجابي التعاطف والتفاهم والتشارك مع الآخرين بروابط اجتماعية مما يعزز جودة الحياة لديهم، من هنا كانت مقولة ماركوس أوريليوس حياتنا هي ما تصنعه أفكارنا (36) (Aurelius)، 2002، (P12) صحيح أن التفاؤل مطلوب لتحقيق التوازن الانساني، إنما ينبغي عدم الاعتماد المفرط عليه وتغافل الحلول العملية إذ إن التفكير الإيجابي يكتسب قوته عند مقارنته للواقعية وللتخطيط الجيد مما يزيد من السعادة والقدرة على مواجهة الضغوطات النفسية بشكل فعال، وبالتالي التخفيف من القلق والتوتر والاحباط.

على الرغم من محورية التفكير الإيجابي في التخلص من ضغوط الحروب والأزمات، وصولاً لتحقيق جودة الحياة الإنسانية إلا أن الإفراط فيه قد يؤدي إلى إنكار المشاكل الحقيقية الواقعية مما ينعكس سلباً على المدى الطويل فيؤدي إلى تراكم المشكلات وتكاثرها. وقد يرى البعض في التفكير الإيجابي أنه سطحي لا يكفي لأن يحاكي المشاكل العميقة وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى إغفال الحلول العملائية والتفكير النقدي الملزم والحتمي لحل المشكلات الجوهرية المتجذرة، وبحسب ميشال فوكو التركيز المفرط على التفكير الإيجابي قد يشكل نوعاً من السيطرة الذاتية الممارسة من قبل الثقافة المعاصرة (37) (Foucauld)، 1995، (P136) حتى أن بعض معالجي السلوك العقلي الانفعالي يعتبرون أن الاعتراف بالعواطف السلبية هو الطريق للصحة النفسية، كما أن الإفراط في التفكير الإيجابي قد يتسبب بإغفال الواقع وفقدان التخطيط العملي، هل للتفكير الإيجابي من أن يحقق استدامته دون تفكير تخطيطي مستقبلي يرفده بالأمل بحياة ملؤها الفرح والسعادة؟ وكيف لهذا التفكير المستقبلي من أن يشق طريقه لتخليص المعلمين والمتعلمين من ضغوط الحروب، وبالتالي تحقيق جودة الحياة للإنسان المعاصر؟

6. التفكير المستقبلي:

هذا التفكير ينبغي التركيز عليه لأنه يضع الاستراتيجيات والتخطط المستقبلية، والأهداف بعيدة المدى، ويساهم في تخليص المعلمين والمتعلمين من أزماتهم، ومن ضغوط الحروب، وبالتالي تحسين جودة الحياة على المدين الحالي والمستقبلي، المتوسط والبعيد بما يرسم خرائط طريق تعمل على تحقيق الأهداف الذاتية الفردية، الشخصية المجتمعية والمهنية للأفراد والمجتمعات والدول، ويتسم هذا التفكير بقدرته على وضع التصورات والاحتمالات والتحديات المرافقة لهما بخطة مستقبلية كنوع من خارطة طريق قد تساهم في تحسين جودة الحياة عبر إعداد الأفراد والمجتمعات لمواكبة المستقبل باستراتيجيات قابلة للتعامل مع التحديات القادمة، وتحويل التحديات والمشكلات إلى فرص يمكن توظيفها

واستثمارها لمستقبل إنساني أفضل، ويذهب بيتر دراكر إلى أن أفضل طريقة للتنبؤ بالمستقبل هي صنعها (38) Peter (Druker, 2001, P7) ولتحسين جودة الحياة لا بد من تخطيط مستقبلي يساعد الناس على تحسين خططهم الحياتية والمهنية بما يتسق والأهداف طويلة الأمد، وبخاصة وأنه في حال انوجد الخطط يؤدي ذلك إلى تطويرها وتعديلها باستراتيجيات الخطط الطارئة لمواجهة الأزمات المحتملة، وهذا ما حدا بهيرت سيمون إلى القول: "نحن نعيش في عالم معقد والتفكير المستقبلي يمكن أن يساعدنا على تبسيط هذا التعقيد (39) (Simon, 1996, P28). غير أن لهذا التفكير المستقبلي القدرة على تحفيز الابتكار وتشجيع الابداع من خلال البحث عن الحلول الإبداعية الطارئة والمستجدة للتحديات المتوقعة ما قد يدفع بالابتكار وعلى الصعد كافة، على اعتبار أن التخطيط المستقبلي قد يجعلنا قادرين على اتخاذ قرارات أصوب حتى في واقعنا الحالي، وعلى هذا لن يتوانى توفلر عن القول: "الأميون في القرن الواحد والعشرين لن يكونوا أولئك الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة، بل الذين لا يستطيعون التعلم، ونسيان ما تعلموه، وإعادة التعلم" (40) (Toffler, 1970, P4). من هنا نرى بأن التفكير المستقبلي قد يؤدي إلى تحقيق الاستفادة بالعمل على تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية، من خلال تعزيز التنمية المستدامة والتدريب على تطوير المهارات بهدف تحقيق الأهداف، وهذا ما جعل جاك فريسكو يؤكد على أن تخطيط المستقبل هو الخطوة الأولى نحو تحقيقه (41) (Fresco, 2002, P38). ولكن قد يعاني هذا التفكير من عدم يقينته على اعتبار أن الخطط قد تصبح غير قابلة للتحقيق لأن خط الزمن ليس حتمياً ولا عامودياً أو أفقياً بل هو يخضع لمتغيرات لا أحد يستطيع أدراكها أو معرفتها والتنبؤ بها، وبالتالي المستقبل رهين المجهول والغيب، وقد يؤدي التعلق بالغيب والتفاؤل المستقبلي إلى تجاهل المشكلات الحالية والتقليل من أهميتها بدل مواجهتها وبخاصة وأن التحديات الواقعية قد لا تبشر بمستقبل قابل للعيش، كما أن تعليق الآمال على التكنولوجيا الموعودة التي تعد الإنسان بالرفاهية والسعادة والتي تدفع بالإنسان إلى التكاسل والتغافل عن الحلول البسيطة المستدامة الممكن تنفيذها في وقتنا الراهن، وللوصول إلى تفكير مستقبلي منتج وفعال لا بد من المواءمة في ما بين التطلعات المستقبلية والقضايا الحديثة الراهنية بما يكفل التخطيط المتزن والمرونة المطلوبة لتحقيق مستقبل منشود.

يبقى أن للتفكير المستقبلي صعوبات وتحديات تتمثل في صعوبة التنبؤ وعدم يقينته، كما أن التفاؤل المفرط بالمستقبل قد يشكل ابتعاداً عن الحاضر المعاش مما قد يؤدي إلى فقدان الاتزان والتوازن بين المستقبل والحاضر، وبخاصة وأن الحياة السائلة قد تكون مصاحبة لعدم يقينية المستقبل، كما أن التفكير المستقبلي قد يسلط الضوء على النتائج المرجوة دونما مراعاة لقيم ومبادئ أساسية قد تصبح مفقودة أصلاً، لذا لا بد من التكيف والمرونة في ما بين الحفاظ على ما هو موجود، والذي قد يكون له تأثير مباشر على تحسين جودة الحياة، والاستعداد للتكيف مع المأمول بمراعاة الخطط، والخطط البديلة القابلة للتعديل عند اللزوم، بما يتسق والتفكير النقدي القادر على الجمع بين الواقعية والطموح، من خلال التعليم المرن والاستفادة من الفضاءات الرقمية، إشراك المجتمع المحلي المدني على دعم العملية التعليمية التعليمية بما يضمن جودتها واستمراريتها.

الخاتمة والتوصيات:

لعل مشاكل الإنسان المعاصر وأزماته تتمحور حول جدلية القامع والمقموع، القاتل والمقتول في ظل حضارة لم تأت إلا بالحروب والبؤس واللذات الزائفة، صحيح أنها وقّرت له سرعة الاتصال والتواصل، أوهمته بسلام توازن الرعب بين الأقوياء في ظل سقوط النماذج وصراع الأجيال والإيديولوجيات، مع ما يترافق واختلالات بيئية وتحولات وراثية، ثورة اتصالات ومعلومات مساوقة لتكنولوجيات وروبوتات وذكاء اصطناعي، أزمات رأسمالية متعاقبة، ديمقراطية مأزومة تتقاطع وتتشابك لتنتج الواقع في أزماته وحروبه، وتفرض الملايين من المهمشين والفقراء في العالم يننون تحت وطأة الظلم والفقر والاضطهاد كراماتهم مهدورة، ثرواتهم منهوبة، أوطانهم مسلوقة وذواتهم معنفة مستلبة، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن العولمة العالمية وعدت الإنسان بالسعادة لكنها لم تستطع تأمينها لا على الصعيد الذاتي الداخلي ولا على الصعيد الكوني العالمي حيث لغة الحرب والمدفع، والقتل والدمار هي السائدة، من هنا ولطالما لبنان من البلدان التي كانت وما تزال وستبقى ما بقي إنسان على هذه الأرض تعاني من الحروب وتبعاتها فكيف لرأس المال الفلسفي من أن يشكل تحدياً للخروج بالعملية التعليمية التعليمية من إشكالياتها؟ وبالتالي رُفد المعلمين والمتعلمين بالآليات التي تجعلهم قادرين على مواجهة التحديات والضغوطات وصولاً لتحقيق استدامة فعلية تنمى مع وجودية اللبناني القادر على مجاوزة الحروب بفهم شامل لهذا الرأس مال الفلسفي الذي ينبغي على المعلمين والمتعلمين فهمه وإدراك أبعاده المنبثقة من تعزيزه للفهم النقدي التحرري، والتدريب على كيفية الصمود النفسي الفلسفي من خلال إعادة تقييم الأدوار الاجتماعية، والتركيز على أن التعليم كفعل فكري مقاوم عبر الوعي بأن المعرفة هي القوة التغييرية الاجتماعية السياسية التي تخول المعلمين التشاور الفلسفي بحوارات فلسفية تخولهم القدرة على مواجهة الضغوطات، بالتعاون والتفكير الجماعي حول كيفية الدعم النفسي الفلسفي الاجتماعي للمتعلمين.

التوصيات:

- الرأس مال الفلسفي أداة حيوية منتجة وفاعلة لدعم المعلمين في إدارة الأزمات التي يعيشها اللبنانيون خلال الحروب الحالية والمستقبلية.
- الرأس مال الفلسفي قد يشجع ويعزز التفكير النقدي، والتفكير الإيجابي، التفكير التطبيقي، والتفكير الأخلاقي، التفكير الإبداعي والتفكير المستقبلي، كما أنه يمد المعلمين والمتعلمين بآليات الصمود النفسي الفلسفي الاجتماعي، ويخولهم القدرة على تطوير استراتيجياتهم والمساهمة في بناء مجتمع أكثر تماسكاً وتضامناً وتعاوناً.

- الرأس مال الفلسفي قد يشكل أداة عملية تساهم في تحويل التحديات الناجمة عن الحروب إلى فرص للنمو النفسي الفلسفي الاجتماعي الإنساني.
 - إمكانية دمج الفلسفة في البرامج التعليمية التعليمية بقصد تعزيز مقاومة المعلمين للأزمات، وأهمية تقديم الدعم النفسي والمعنوي للمعلمين في الأوقات العصيبة.
 - الرأس مال الفلسفي قد يساهم في تعريف وتحديد أدوار المعلمين كقادة تربويين ينبغي عليهم مواجهة الأزمات بخاصة وأن الاستثمار الفلسفي هو استثمار في مستقبل التعليم والمجتمع حيث الفلسفة هي الوسيلة الناجعة والفعالة للتغيير الإيجابي والمقاومة الفكرية.
- وفي الختام، لا بد من استخدام الرأس المال الفلسفي هذا في توجيه القرارات الأخلاقية بخاصة وأن المعلمين قد يعيشون أوقات صعبة خلال الحروب قد تمنعهم من اتخاذ القرارات الصائبة، لكن بالاعتماد على الرأس مال الفلسفي يمكن أن يؤمن لهم الأطر الأخلاقية المساعدة لاتخاذ القرارات التي تتسق والقيم الإنسانية، وهنا لا بد من التساؤل هل يمكن لرأس المال الفلسفي من أن يخرج المعلمين من أزماتهم المتقاطعة مع ضغوط الحروب وتبعاتها؟ وهل يمكن أن يؤمن جودة حياة تحرر المعلمين والمتعلمين من الأزمات والإشكاليات المعاصرة؟ وهل سيشكل نوعاً من الجمود الفكري أم طريقاً ونهجاً وخلقاً وإسهاماً جديداً بأبعاده الفلسفية النفسية الاجتماعية ومعالجاً للحروب وإشكالياتها وأزماتها وصولاً لتحقيق الأمن والأمان الإنسانيين؟.

المصادر والمراجع باللغتين العربية والأجنبية

1. Pierre Bordieu. *Distinction: A Social Critique Of The Judgement Of Taste* ,Havard University Press, 1984, P170-175).
2. Martin.E.P.Seilgman, *Learned Optimism: How To Change Your Mind and Your Life*, New York, 1990, P170-220.
3. Luthans.F& Youssef C.M 2007, *Emerging Positive Organizational Behavior*, Journal Of Management, 33(3), P321-349.
4. Bradley, K. 2014, *Educators' Positive(4) Stress Resposes: Eustress and Psychological Capital*.Phd. College Of Education. Depaul University 2014.
5. Berdiaev, Nicolai A: *Cinq meditations sur l'Existence*, Paris, éditions Aubier, 1936.
6. جون لويس، مدخل إلى الفلسفة، ترجمة أنور عبد الملك، ط3، بيروت دار الحقيقة، 1978، ص15.
7. Michel Foucault, *l'herméneutique du Sujet*, Paris, Seuil, Gallimard, 2001, P135.
8. Rémi Brague, *Aristote et la question du monde*, Paris, PUF, 1988, P107
9. Claire Briere, *Liban, Guerres Ouvertes 1920-1985*, Paris, Editions Ramsay, 1985, P117.
10. Rousseau, *Emile, Or On Education*, Dutton, Everyman's Libairy, 1911, P37-45.
11. المركز التربوي للبحوث والإنماء، برنامج الدعم النفسي الاجتماعي، للمتعلمين والمعلمين والأهل في خلال الأزمات وحالات الطوارئ، لبنان- بيروت، أيار 2020، ص10-11.

12. Paulo Freire. **Pedagogy of the Oppressed**. Continuum. 2000. 75-80.
13. Plato. **The Republic**. Trad G.M.A Grube. Hackett Publishing. P473-480
14. Emmanuel Kant. **Critique Of Pure Reason**. Paul Guyer, Allen W.Wood. Cambridge University Press. 1998. P678.
15. Bertrand Russel. **The Problems of Philosophy**. Oxford University Press. 1912. P5-10.
16. Peter Singer. **Practical Ethics**. 3rd edition. Cambridge University Press. 2011. P22-30.
17. Hanna Arendt. **The Human Condition**. University Of Chicago Press. 1958. P178-181.
18. Michel Foucault. **Discipline and Punish: The Birth Of Prison**. Pantheon Books. 1977. P138-145.
19. John Dewey. **Democracy and Education**. Macmilan Publishing. 1916. P43-44.
20. Henri Jirou. **Teachers As Intellectuals**. Bergin & Garvey. 1988. P15-17.
21. Bergson. **Creative Evolution**. Trad Arthur Mitchell. Henry Holt and company. 1^{ère} édition. (21)1911. P44.
22. John Dewey. **Art as Experience**. Perigee Books. 2005. P45
23. Nietzsche. **This Spoke Zarathustra**. Modern Library. 1995. P43.
24. Ivan illich. **Deschooling Society**. Harper & Row. 1971. P4-6.
25. سارتر، الوجود والعدم، ط2، دار الفارابي، ص54.
26. إبراهيم ماسلو، الدافع والشخصية، ط4، دار المدى، 2010، ص97.
27. Marta C.Nussbaum. **Creating Capabilities: The Human Development Approach**. Havard University Press. 2011. p18.
28. John Rawls. **A theory Of Justice**. Revised Edition. Harvard University Press. 1999. P3.
29. Amartya Sen. **Development as Freedom**. Anchor Books. 1999. P3.
30. Kant. **GroundWork of the Metaphsics of Morals**. Trad Mary Gregor. Cambridge University Press. 1998. P37.
31. Rawls. **A theory of Justice**. Havard University Press. 1999. P3.
32. Albert Camus. **The Myth of Sisyphus**. Trad Justin O'Brien. Vintage Books. 1991. P53
33. Jean Piaget. **The Moral Judgment Of The Child**. 1932. P67.
34. Norman Vincent Peale. **The Power of Positive Thinking**. Fireside. 2003. P19.
35. William James. **The Principles of Psychology**. Trad Henry Holt and Company. 1890. P146.
36. Marcus Aurelius. **Meditations**. Trad Gregory Hays. Modern Library. 2002. P12
37. Michel Foucault. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. trad Alan Sheridan. Vintage Books. 1995. P136.
38. Peter Druker. **The Essential Druker**. trad Harper Business. 2001. P7.
39. Herbert A. Simon. **The Sciences of the Artificial** ,MIT Press. 1996. P28 (40) Alvin Toffler. **Future Shock**. Bantam Books. 1970. P4.
38. P38. ، 2002، War Cyber-Visions، and Global، Poverty، The Best That Money can't Buy: Beyond Politics، Jacques Fresco.

40.

عنوان الورقة البحثية: دور السياسات التعليمية في معالجة آثار الحرب على المؤسسات التعليمية في اليمن

الباحثة/ تغريد عبده اسماعيل صالح طالبة دكتوراه - قسم إدارة وتخطيط تربوي، جامعة إب- اليمن	الباحث/ محمد حمود ناجي محمد النهري طالب دكتوراه - قسم إدارة وتخطيط تربوي، جامعة إب، اليمن	
الباحثة/ تغريد عبده اسماعيل صالح ، باحث دكتوراه قسم إدارة وتخطيط تربوي، اعمال حاليا : جامعة إب، حاصل على: بكالوريوس قسم انجليزي، حاصل على دبلوم تأهيل تربوي في كلية التربية، ماجستير قسم إدارة وتخطيط تربوي كلية التربية جامعة اب، وحاليا دكتوراه في نفس التخصص في كلية التربية جامعة صنعاء شاركت بعض المؤتمرات مثال: المؤتمر العلمي الأول لطلبة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات اليمنية 2020م.	محمد حمود ناجي محمد النهري ، باحث دكتوراه قسم إدارة وتخطيط تربوي، اعمال حاليا : بالإدارة التعليمية مديرية الفرع مكتب التربية إب، حاصل على: بكالوريوس قسم معلم صف، حاصل على دبلوم تأهيل تربوي في كلية التربية، ، ماجستير قسم إدارة وتخطيط تربوي كلية التربية جامعة اب، وحاليا طالب دكتوراه في نفس التخصص في كلية التربية جامعة صنعاء شاركت بعض المؤتمرات مثال: المؤتمر العلمي الأول لطلبة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات اليمنية 2020م، المؤتمر العلمي الدولي الثالث للعلوم الإدارية والاقتصادية والانسانية: التنمية المستدامة بين القطاعين الحكومي والخاص نحو تحقيق أهدافها، والمؤتمر الافتراضي: البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية في الوطن العربي .	

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم دور السياسات التعليمية في معالجة آثار الحرب على المؤسسات التعليمية في اليمن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه أداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات بمساندة أسلوب تحليل المحتوى للتقارير والوثائق التي تم الحصول عليها من المؤسسات التعليمية عينة الدراسة، إضافة إلى الأدبيات والتقارير المحلية والدولية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: لم تحقق السياسات التعليمية المتبعة نتائج إيجابية في معالجة آثار الحرب على التعليم؛ حيث ما زالت المؤسسات التعليمية تواجه تحديات عديدة ناجمة عن آثار الحرب ومن أهمها تدني الحالة النفسية والصحية للطلبة، وانقطاع رواتب المعلمين، وتزايد الآثار الاقتصادية والتربوية على الطلبة والعاملين. غياب الرؤية الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية لتطوير السياسات التعليمية بما يحد من آثار الحرب. وبناءً على ذلك خلصت الدراسة إلى أن دور السياسات التعليمية كان غير فعال في معالجة تداعيات الحرب على المؤسسات التعليمية في اليمن. الكلمات المفتاحية: السياسات التعليمية، المؤسسات التعليمية.

The Role of Educational Policies in Addressing the Effects of the War on Educational Institutions in Yemen

Abstract:

The study aimed to evaluate the role of educational policies in addressing the effects of the war on educational institutions in Yemen. The study adopted the descriptive analytical approach as a main tool for collecting data and information, supported by the method of content analysis of the reports and documents obtained from the educational institutions in the study sample, in addition to the local and international literature and reports. The study reached a number of results, the most important of which are: The educational policies followed did not achieve positive results in addressing the effects of the war on education, as educational institutions continue to face many challenges resulting from the effects of the war, the most important of which are the low psychological and health status of students, the interruption of teachers' salaries, and the increasing economic, psychological, social and educational effects on students and employees. The absence of a strategic vision in educational institutions to develop educational policies to mitigate the effects of the war. The lack of efforts by international and local organizations in developing a future vision for education due to the weak cooperation with educational institutions. The absence of plans to benefit from global experiences in the field of addressing the effects of war on education. Based on this, the study concluded that the role of educational policies was ineffective in addressing the repercussions of the war on educational institutions in Yemen.

Keywords: Educational policies, Educational institutions.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تحولات وتطورات متسارعة في جميع مجالات الحياة؛ مما أدى إلى ظهور تحديات جديدة أمام المجتمعات خاصة في الدول النامية، ومن بين هذه التحديات: تزايد الصراعات والأزمات السياسية والأمنية والاقتصادية والتربوية، والتي أثرت بشكل كبير على عمليات التنمية الشاملة، وبالأخص في المجال التعليمي.

في سياق الدول التي عانت من الحروب والصراعات، يلعب التعليم دوراً جوهرياً في رفع مستوى التعافي والسلم الاجتماعي، نظراً لارتباطه بتشكيل الهوية والثقافة والتعامل مع الإنسان فكرياً ونفسياً، حيث تؤثر المؤسسات التعليمية

بشكل كبير على المجتمعات من خلال ما تقدمه من منظومة هادفة للقيم الإنسانية والدينية والاجتماعية والأخلاقية، مما ينعكس على المجتمع في تحقيق الأمن والاستقرار والتقدم، وتمثل منظومة القيم التربوية أحد العوامل الاجتماعية المهمة التي تلعب دوراً حيوياً في المحافظة على بناء واستقرار المجتمع، (الريان، 2016، ص.2).

في ظل الحروب والصراعات، تزداد أهمية السياسة التعليمية في توجيه التعليم لمواكبة احتياجات المجتمع ومعالجة المشكلات الناتجة عن هذه الظروف، إذ إن غياب سياسة تعليمية فعالة في ظل الحروب والصراعات يمكن أن يؤدي إلى ضغوط تفقد التعليم قدرته على تحقيق أهدافه والتكيف مع التحديات الناشئة، لذلك تعد السياسة التعليمية الطريقة والسبيل الأساس والأمثل لتحقيق طموحات المجتمع وحاجاته من التعليم، وهذا يتطلب ضرورة الاهتمام بالمنهج والصحيح بهذه السياسة. ويجب أن يبنى هذا الاهتمام على التنبؤ وفقاً للمؤشرات الواقعية لكل المتغيرات المجتمعية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (البغدادى، 2009، ص.37).

وقد أشارت العديد من الدراسات العلمية ومنها دراسة (وضحة، 2014) ودراسة (محمد، 2017) ودراسة (الصادق، 2004) إلى أن الدول النامية التي شهدت الحروب تأثرت فيها عناصر التعليم بشكل كبير، ولا يمكن معالجة هذه الآثار إلا من خلال الاهتمام بتطوير السياسات التعليمية وفق رؤى استراتيجية علمية تمكن من تحقيق التعافي للتعليم.

وعلى المستوى المحلي فإن اليمن واجهت حرب وما تزال تشهد حرباً عدوانياً منذ عام 2015م أفرزت آثاراً كبيرة على كافة المجالات التنموية وخاصة مجال التعليم بكافة أنواعه ومنها التعليم العام بجميع مراحله ومن أبرز تلك الآثار: تدمير المباني المدرسية؛ حيث بلغ عددها (3526) مبنى، وإغلاق (666) مبنى مدرسي، واستخدام (1465) مبنى مدرسي مراكز لإيواء النازحين، كذلك ارتفاع معدل التسرب وانقطاع عدد (3,000,000) تلميذ من التعليم، بالإضافة إلى انقطاع مرتبات العاملين في التعليم العام، وتسرب المعلمين وغيرها (وزارة التربية والتعليم، 2019، ص.14).

وبالرغم من الجهود التي تبذلها المؤسسات التعليمية في اليمن، إلا أن هذه الجهود ما زالت تمارس وفق اجتهادات وآراء القيادات المسؤولة في مؤسسات التعليم بسبب غياب السياسات والرؤى التعليمية التي تحدد كيفية معالجة آثار الحرب. نتج عن ذلك تفاقم الأزمات التعليمية، وخاصة عدم توفر الكتاب المدرسي ومعالجة انقطاع مرتبات العاملين، وتزايد معدل الآثار النفسية والصحية والتعليمية لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام المختلفة (العبيسي، 2022، ص.3).

في ضوء ما سبق، تبرز أهمية إجراء دراسات علمية تهدف إلى تقييم دور السياسة التعليمية في مساعدة القيادات في مؤسسات التعليم على كيفية معالجة الآثار التي أفرزتها الحرب على نظام التعليم. هذه الدراسات يمكن أن تساهم في وضع استراتيجيات فعالة لمواجهة التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية في ظل الحروب والصراعات، وذلك من خلال الاستفادة من النتائج الإيجابية.

مشكلة البحث:

تعاني المؤسسات التعليمية في اليمن من تداعيات خطيرة نتيجة للصراع المستمر منذ عقد من الزمن. فقد أدت الحرب إلى تدهور ملحوظ في جودة التعليم وتهديد استمرارية المنظومة التعليمية بأكملها، مما يُنذر بعواقب وخيمة على المدى الطويل تطال المعلمين والطلاب والمجتمع اليمني ككل.

من أبرز مظاهر هذا التدهور عدم انتظام دفع رواتب المعلمين والأكاديميين، مما دفع العديد منهم للبحث عن مصادر دخل بديلة لا تتناسب مع مؤهلاتهم العلمية ومكانتهم الاجتماعية. هذا الوضع أثر سلباً على الصحة النفسية والذهنية للمعلمين، مما انعكس بدوره على جودة التعليم المقدم للطلاب (الفقيه، 2010؛ العريزي ومريط، 2017).

كما أدى الصراع إلى انخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس والجامعات، وتراجع في مستوى التأهيل العلمي والمهني للخريجين. فعلى مدى السنوات العشر الماضية، تضاعف عدد الخريجين في كل دفعة، وتخرج العديد منهم دون تلقي تعليم يستوفي المعايير المطلوبة أو اكتساب المهارات الأساسية في تخصصاتهم (الحاج، 2017؛ بوعزة، 2018).

إن هذا التراجع في جودة التعليم وكفاءة الخريجين يهدد مستقبل البلاد، حيث سيعتمد المجتمع في السنوات القادمة على هؤلاء الخريجين في مختلف المجالات الحيوية كالطب والهندسة والتعليم. إلى أن اليمن قد خسر جيلاً كاملاً من القوى العاملة المؤهلة، مما يثير مخاوف جدية حول تدهور رأس المال البشري وضعف القدرات الوطنية.

علاوة على ذلك، فإن الصراع الممتد قد أدى إلى تفاقم العديد من المشكلات الاجتماعية والسياسية، مثل تكريس المذهبية والطائفية، وظهور الجماعات الدينية المسلحة، وتنامي ظاهرة الإرهاب، وتدني قيم الولاء الوطني، وتمزق نسيج الوحدة الوطنية (مؤتمر الحوار الوطني). هذه التحديات تضع عبئاً إضافياً على النظام التعليمي، الذي يُفترض أن يلعب دوراً محورياً في معالجة هذه القضايا وترسيخ قيم التسامح والعدالة والوحدة الوطنية.

في ضوء هذه التحديات المتعددة، تبرز الحاجة الملحة إلى إعادة النظر في السياسات التعليمية القائمة وتطوير رؤى واستراتيجيات جديدة قادرة على معالجة آثار الحرب على المؤسسات التعليمية في اليمن. وهنا يأتي السؤال الرئيس لهذه الدراسة: ما دور السياسة التعليمية في معالجة آثار الحرب على المؤسسات التعليمية في اليمن؟

أهمية الدراسة: تنقسم أهمية هذه الدراسة إلى جانبين رئيسيين: الأهمية النظرية والأهمية العملية.

الأهمية النظرية:

1. إثراء المعرفة العلمية: تساهم الدراسة في تقديم إطار نظري وتحليلي للسياسات التعليمية وآثار الحروب على المؤسسات التعليمية من منظور تربوي.

2. سد فجوة بحثية: تعد هذه الدراسة - وفقاً لعلم الباحثين - الأولى من نوعها التي تتناول هذا الموضوع في السياق اليمني، مما يضيف قيمة معرفية جديدة للمكتبة التربوية اليمنية والعربية.
 3. توفير أساس لدراسات مستقبلية: تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال دور المؤسسات التعليمية في معالجة آثار الحروب.
- الأهمية العملية:

1. دعم صناعة القرار: توفر الدراسة معلومات وآليات قيّمة لصانعي القرار والقيادات والمخططين في الدولة بمختلف وزاراتها، مما يساعدهم في وضع خطط وبرامج فعالة لمعالجة آثار الحروب على المؤسسات التعليمية.
 2. تقديم حلول عملية: تطرح الدراسة مقترحات وآليات فكرية وتطبيقية بأسلوب تربوي وتعليمي للحد من آثار الحروب على المؤسسات التعليمية في اليمن.
 3. المساهمة في التماسك الاجتماعي: تسعى الدراسة إلى تقديم حلول لمعالجة آثار الحروب على النسيج الاجتماعي، وذلك من خلال تعزيز دور المؤسسات التعليمية في إعادة بناء الروابط المجتمعية.
- في إطار ما سبق، تجمع هذه الدراسة بين الأهمية النظرية والعملية، حيث تساهم في تطوير المعرفة العلمية وتقديم حلول عملية لتحديات واقعية، مما يجعلها ذات قيمة كبيرة للباحثين وصناع القرار على حد سواء.

هدف الدراسة:

- الهدف الرئيس: التعرف على دور السياسة التعليمية في معالجة آثار الحرب على المؤسسات التعليمية في اليمن، والتحقيق الهدف الرئيس للبحث يجب تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:
- 1. التعرف على دور السياسة التعليمية في معالجة آثار الحرب التعليمية على المؤسسات التعليمية في الجمهورية اليمنية.
- 2. التعرف على دور السياسة التعليمية في معالجة آثار الحرب الملموسة على المؤسسات التعليمية في الجمهورية اليمنية.
- 3. التعرف على دور السياسة التعليمية في معالجة آثار الحرب الاقتصادية على المؤسسات التعليمية في الجمهورية اليمنية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية والزمنية: تقييم دور السياسات التعليمية في معالجة آثار الحرب (التعليمية، الاقتصادية)، على المؤسسات التعليمية في الجمهورية اليمنية، (2024/2023).
- الحدود البشرية والمكانية: المؤسسات التعليمية الحكومية في الجمهورية اليمنية.

مصطلحات الدراسة:

1. السياسة التعليمية:

— التعريف الاصطلاحي: "مجموعة الخطط والبرامج والإجراءات التي تضعها الحكومات والمؤسسات التعليمية لتنظيم نظام التعليم في الدولة" (موسوعة ويكيبيديا، 2018).

— التعريف الإجرائي: "إطار شامل يوجه ويحكم مختلف الجوانب والممارسات التعليمية في المجتمع، ويهدف إلى تحقيق أهداف التعليم في الجمهورية اليمنية".

2. آثار الحرب على نظام التعليم:

— التعريف الاصطلاحي: "التأثيرات السلبية التي تحدث على النظم التعليمية نتيجة للنزاعات المسلحة والحروب" (العسبي، 2022، ص.9).

— التعريف الإجرائي: "مجموعة النتائج والمؤشرات السلبية الناجمة عن الحرب، والتي تشمل تدمير المنشآت التعليمية، وتشريد الطلاب والمعلمين، بالإضافة إلى الآثار السلبية النفسية والمادية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والإدارية على النظام التعليمي".

3. معالجة آثار الحرب على نظام التعليم:

— التعريف الاصطلاحي: "مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التي تهدف إلى التخفيف من الأضرار والتأثيرات السلبية التي قد تلحق بنظام التعليم بسبب نشوب نزاع مسلح أو حرب، وتشمل إعادة بناء البنية التحتية للمؤسسات التعليمية، وإعادة تأهيل المعلمين والطلاب، وتوفير الموارد والتمويل اللازم لاستمرارية العملية التعليمية" (البنك الدولي، 2010).

— التعريف الإجرائي: "مجموعة الجهود والخطط والبرامج المبذولة للتعامل مع التأثيرات السلبية الناجمة عن الحروب على النظم التعليمية في الجمهورية اليمنية، مستفيدة من خبرات وتجارب بعض الدول الإقليمية والدولية، بهدف ضمان استمرارية التعليم وتحقيق أهدافه المرسومة بكفاءة عالية".

4. المؤسسات التعليمية:

— التعريف الاصطلاحي: "جميع المؤسسات التعليمية التي تشمل مؤسسات التعليم العام، ومؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني، ومؤسسات التعليم الجامعي، بما في ذلك الوزارات المختصة ومكاتبها في المحافظات والمديريات، والإدارات التعليمية والمدرسية، والمعاهد والكليات الفنية والجامعات" (القانون العام للتربية والتعليم رقم 45 لسنة 1992م).

— التعريف الإجرائي: يتبنى البحث الحالي تعريف المؤسسات التعليمية الوارد في القانون العام للتعليم رقم (45) لسنة 1992م.

منهج الدراسة:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي بأساليبه الوثائقي، وذلك كما يأتي:

1. المنهج الوصفي التحليلي: لتحليل وتشخيص واقع دور السياسات التعليمية في معالجة آثار الحروب على المؤسسات التعليمية في اليمن، وكذلك الأطر النظرية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
2. المنهج الوصفي الوثائقي: لاستقراء وتحليل التقارير والوثائق، التي تم الحصول عليها من المؤسسات التعليمية (عينة الدراسة)، إضافة إلى الأدبيات والتقارير المحلية والدولية، وكذلك المذكرات الشخصية لبعض الرموز والشخصيات الوطنية المعاصرة للأحداث.

الدراسات السابقة والإطار النظري:

أولاً: الدراسات السابقة:

- 1- دراسة العززي مريط (2017) الموسومة "بأثر الحرب والصراعات المسلحة على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر الحرب والصراعات المسلحة والصراعات المسلحة على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي المتضررة واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية المتضررة وعددها (160) مدرسة متضررة جزئياً وتم اختيار عينة بلغت (4) مدارس مختلفة في (4) مديريات في أمانة العاصمة الأكثر تضرراً، وبلغت عينة المعلمين (208) معلم ومعلمة، كما استخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات والمعلومات الميدانية، وتحليل النتائج اعتمدت على برنامج الحقيبة الإحصائية (spss) وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج منها: أن الحروب والصراعات لها تأثير على سلوكيات التلاميذ، وهو ما ينعكس على تحصيل التلاميذ، أن للصراعات تأثيراً على الأهل الذي يؤدي إلى ضعف متابعتهم لأبنائهم، أن للصراع تأثيراً كبيراً على شخصية التلميذ وسلوكه المدرسي، وهناك تأثيراً متوسطاً للحروب والصراعات على شخصية التلميذ.

- 2- دراسة، (غريب، 2020)، بعنوان "الأزمة اليمنية، (2011 - 2020)؛ دراسة تحليلية لأسبابها وطرائق إدارتها ومساراتها المستقبلية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب الأزمة اليمنية، وطرق إدارتها من قبل الأطراف المحلية والدولية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم بتحليل مضمون الدراسات والتقارير ذات العلاقة بموضع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج ومنها:

— ضعف عامل الانتماء والولاء الوطني وتغليب الانتماء القبلي والنزاعات العشائرية والطائفية والجهوية الضيقة على حساب المصلحة العليا للوطن.

— دخول عوامل إقليمية كانت سبباً رئيسياً في استفحال الأزمة وتصعيدها واندلاع الحرب.

3- دراسة (مواطنة، 2021) والموسومة بعنوان " حرب التجهيل" دراسة ميدانية عن تأثير النزاع المسلح على الوصول للتعليم في اليمن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة التأثيرات التي يتسبب بها النزاع المسلح على منظومة التعليم الحكومي العام بجميع عناصره، وقياس مدى القدرة على الوصول الأمن للتعليم، وتأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية المختلفة على التعليم في سياق النزاع المسلح، وكذلك والوقوف على التداخل المعاش بين التعليم وبعض الظواهر الناتجة عن النزاع المسلح أو عمل على تعميقها، وتعزيز التعليم الحساس أو المراعي للنزاع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث بلغت عينة الدراسة (700) حالة، موزعة على التلاميذ، النازحين، المتسربين، المعلمين، في مدينة تعز، والضالع، عدن، حجة، الحديدة، صنعاء، أمانة العاصمة، واستخدمت أداة البحث حلقة نقاشية مع خبراء في مجال التربية والتعليم، وأداة المقابلة الفردية المقننة والمشملة على أسئلة مغلقة، وبعض الأسئلة المفتوحة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: شعور الطلبة بالخوف والقلق أثناء ذهابهم إلى المدرسة، توقف ما نسبته (81) من الدراسة بفترات متفاوتة أثناء النزاع المسلح، التأثير الاقتصادي انعكس على ارتفاع نسبة التسرب وتحول الطلبة إلى العمل، تدني التحصيل الدراسي، تأثر أغلب المعلمين بسبب انقطاع المرتبات النفسية واجتماعية واقتصادية.

4- دراسة، (ساجد، 2019)، " بعوان الآثار الاجتماعية للحروب والنزاعات الأهلية على المجتمعات"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار الاجتماعية للحروب والنزاعات الأهلية على المجتمعات وعلى الأسرة وتفككها، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد اتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل مضمون الدراسات والتقارير ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها:

- الآثار السياسية وما ترتب عليها من انهيار للدولة العراقية وتقويض مؤسساتها السياسية والأمنية والعسكرية..
- الآثار الاقتصادية: وما ترتب عليها من تأثير على التنمية من خلال التدمير للمؤسسات الاقتصادية، وتحول وجهة الأموال العامة والاسراف في الانفاق العسكري.
- الآثار النفسية: وما ترتب عليها من ثقافة الخوف والقلق، مما يعطل التواصل مع الحياة بالنسبة للأجيال التي عاصرت الحروب.
- الآثار الاجتماعية: وما ترتب عليها من انتهاكات الحق في الحياة لما تخلفه من ضحايا وقتلى في صفوف الأبرياء.

5- دراسة، (الراوي، وآخرون، 2019) "بعنوان: الآثار الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الناتجة عن الحروب على العراق للفترة من (1980 – 2015).

هدفت الدراسة التعرف على الآثار الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الناتجة عن الحروب المتتالية على العراق خلال حروب الخليج الأولى والثانية والغزو الأمريكي على العراق، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، واستخدمت الدراسة العينة الطبقية العشوائية، كما استخدمت الأساليب الاحصائية المتمثلة في برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود العديد من الآثار السلبية التي خلفتها الحرب المتتالية على العراق منها:

- الآثار الاجتماعية وأهمها: أن العراق أصبح مركزاً للفقر والبطالة والدعارة وخطف وبيع الأطفال والمتاجرة بالأعضاء، ارتفاع نسبة البطالة بين الشباب، غياب الترابط الاجتماعي، اختراق منظومة القيم والاخلاق في المجتمع العراقي.
- الآثار الاقتصادية وأهمها: وجود شلل شبه عام في الاقتصاد العراقي؛ نتيجة ارتفاع نسب الفساد في الحكومة العراقية، وعدم القدرة على تحقيق أو جذب الاستثمار الأجنبي والاستفادة من برامج المساعدات الاقتصادية التي مُنِحَتْ لها، فضلاً عن الدمار الذي أصاب البنية التحتية وأصاب العديد من المؤسسات والمنشآت الاقتصادية.
- الآثار البيئية وأهمها: تملح الأراضي، وظاهرة التصحر، وتلوث المياه، وتلوث هواء التربة وتفككها الناتج عن حفر الخنادق وزرع الألغام.

6- دراسة: ناكاتا (Nkata، Education in War Countries: A Disempowerment of Society (2010) "التعليم في دول الحرب: إضعاف المجتمع"

- هدفت الدراسة لإظهار التعليم كياناً منظماً أو مؤسسة ذات أهداف محددة، وخاصة أهداف استرداد الجهود البشرية الموجهة نحو بقائهم وأهميتهم. يُنظر إلى التعليم أيضاً على أنه منظمة ذات هياكل وبرامج منهجية يتم استبدال فعاليتها وكفاءتها بجهود الشركات البيئية الداخلية والعوامل الخارجية. أن الحرب مكون من البيئات الداخلية والخارجية التي تؤثر أسبابها وانتشارها على سلامة المجتمع والبيئة، أن المجتمع يحتاج إلى التنظيم والتحكم من خلال أنظمة وهياكل قابلة للحياة تكون منفتحة ومساهمة للترفيه عن الابتكار والإبداع والتدخلات الاستراتيجية. واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي للتقارير والكتب والدراسات واعتبارها أدوات لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها:
- أن تتضمن جميع الفصول الرسمية خلال أيام السلام التي لا توجد فيها حرب، برامج التنمية والتعليم الليبرالي (DLE) عبر جميع مستويات التعليم لنقل مُثُل التنمية والأخلاق والانضباط المرغوبة بها في المتعلمين.

- يتم التركيز على التميز في معظم دول العالم الأكاديمي، وتجاهل التعليم التنموي ومع أن التعليم التنموي من شأنه أن يساعد على إنتاج شخصيات موثوقة ومستقيمة ومسؤولة في الحد من النزاعات والحروب.
- أن التعليم الرسمي يوفر تدريباً جيداً للحد من الأمية بين البالغين، وبالتالي زيادة اكتساب الأسر والأفراد للمعرفة والمهارات والقيم والمواقف التنموية اللازمة لحياة أفضل، وتحسين إنجازات التعلم، ومن المأمول أنه ومع الجودة المتزايدة للتعليم بين البلدان، سيتم منع الحروب بسبب إمكانات التمكين.

ثانياً- الجانب النظري:

انطلاقاً من أهداف الدراسة الحالية يستدعي الأمر عرضاً نظرياً بشيء من التفصيل عن السياسة التعليمية في المؤسسات التعليمية وآثار الحروب عليها، على النحو الآتي:

المحور الأول: المؤسسات التعليمية

1. مفهوم المؤسسات التعليمية: تعرف بأنها "كيانات منظمة تهدف إلى توفير التعليم والتدريب للأفراد في مختلف المراحل العمرية والمستويات الأكاديمية" (عبد الله، 2018، ص. 45). وتشمل هذه المؤسسات جميع المنشآت والهيئات المسؤولة عن تقديم الخدمات التعليمية، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم العالي والدراسات العليا.
2. أهمية المؤسسات التعليمية: تكمن أهمية المؤسسات التعليمية في دورها الحيوي في تنمية المجتمع وتطويره. فهي تعمل على "إعداد الأجيال القادرة على مواجهة تحديات العصر وتلبية احتياجات سوق العمل" (الخطيب، 2019، ص. 78). كما أنها تساهم في "نشر المعرفة وتعزيز القيم الإيجابية وبناء شخصية الفرد بشكل متكامل" (السيد، 2020، ص. 112).
3. أهداف المؤسسات التعليمية: تتنوع أهداف المؤسسات التعليمية، ومن أبرزها:
 - "تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة للنجاح في الحياة العملية والشخصية" (محمد، 2017، ص. 56).
 - "تنمية القدرات الإبداعية والتفكير النقدي لدى المتعلمين" (العمري، 2021، ص. 89).
 - "غرس القيم الأخلاقية والوطنية وتعزيز الهوية الثقافية" (الحري، 2018، ص. 134).
 - "إعداد كوادر مؤهلة قادرة على المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد" (الزهراني، 2020، ص. 67).

4. أنواع المؤسسات التعليمية: تتنوع المؤسسات التعليمية حسب المراحل والتخصصات، ومن أبرز أنواعها:

أ. مؤسسات التعليم العام: (رياض الأطفال - المدارس الابتدائية - المدارس المتوسطة - المدارس الثانوية).

ب. مؤسسات التعليم العالي: (الجامعات - الكليات التقنية - المعاهد العليا).

ج. مؤسسات التعليم الفني والمهني: (المعاهد الفنية - مراكز التدريب المهني).

د. مؤسسات التعليم الخاص: (المدارس الخاصة- الجامعات الخاصة).

هـ. مؤسسات التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني (القحطاني، 2022، ص. 178-180).

المحور الثاني: السياسة التعليمية

1. مفهوم السياسة التعليمية: تُعرف بأنها "مجموعة المبادئ والقواعد والتوجيهات العامة التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه العملية التعليمية بما يتوافق مع أهدافها الوطنية والتنموية" (الشمري، 2019، ص. 34). وهي تمثل "الإطار العام الذي يحدد مسار النظام التعليمي ويرسم خطوطه العريضة" (العتيبي، 2020، ص. 56).

2. أهمية السياسة التعليمية: تكمن أهمية السياسة التعليمية في كونها:

— "الموجه الرئيسي لجميع الأنشطة والبرامج التعليمية في الدولة" (الحري، 2018، ص. 78).

— "أداة لتحقيق التناسق والتكامل بين مختلف مكونات النظام التعليمي".

— "وسيلة لضمان جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة".

3. أهداف السياسة التعليمية: تتنوع أهداف السياسة التعليمية، ومن أبرزها:

— "تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع من خلال إعداد الكوادر البشرية المؤهلة" (العنزي، 2020، ص. 45).

— "ضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع" (الدوسري، 2019، ص. 67).

— "تعزيز الهوية الوطنية والقيم الأخلاقية لدى الطلاب".

— "مواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم وتكنولوجيا المعلومات" (المالكي، 2018، ص. 123).

4. مراحل صنع السياسات التعليمية: تمر عملية صنع السياسات التعليمية بعدة مراحل أساسية، وهي:

أ. مرحلة تحديد المشكلات والقضايا التعليمية: "يتم في هذه المرحلة رصد التحديات والمشكلات التي تواجه النظام التعليمي وتحديد أولوياتها" (الغامدي، 2021، ص. 78).

ب. مرحلة جمع البيانات والمعلومات: "تتضمن هذه المرحلة جمع البيانات الإحصائية والدراسات البحثية المتعلقة بالقضايا التعليمية المحددة" (العتيبي، 2020، ص. 102).

- ج. مرحلة تحليل البدائل واتخاذ القرارات: "يتم فيها دراسة الخيارات المتاحة وتقييم آثارها المحتملة واختيار البديل الأنسب" (الشهري، 2019، ص. 56).
- د. مرحلة صياغة السياسة التعليمية: "تم صياغة السياسة التعليمية بشكل واضح ومحدد، مع مراعاة الأهداف والموارد المتاحة" (القرني، 2018، ص. 90).
- هـ. مرحلة تنفيذ السياسة التعليمية: "يتم في هذه المرحلة وضع الخطط التنفيذية وتوزيع المهام على الجهات المعنية" (الرشدي، 2020، ص. 134).
- و. مرحلة المتابعة والتقييم: "تتضمن هذه المرحلة مراقبة تنفيذ السياسة التعليمية وتقييم نتائجها وإجراء التعديلات اللازمة" (العمري، 2021، ص. 167).

المحور الثالث: آثار الحروب على المؤسسات التعليمية في الجمهورية اليمنية

لتحقيق هدف الدراسة، اعتمد الباحثان على اطلاع واسع وثاقب في الأدبيات النظرية والعلمية، منذ اندلاع الاضطرابات السياسية في عام 2011، وبشكل أكثر حدة منذ تصاعد النزاع المسلح في عام 2015، حيث شهد القطاع التعليمي في الجمهورية اليمنية تدهوراً ملحوظاً وغير مسبوق. وهذا المحور يهدف إلى تقديم عرض لآثار الحروب على المؤسسات التعليمية في الجمهورية اليمنية، مستنداً إلى بيانات وإحصاءات موثقة من مصادر محلية ودولية وعلى النحو الآتي:

أولاً- آثار الحروب على المؤسسات التعليمية

1. **النقص الحاد في الكوادر التعليمية المؤهلة:** يعاني القطاع التعليمي في اليمن من نقص حاد في الكوادر التعليمية المؤهلة، ويمكن إرجاع هذا النقص إلى عدة عوامل رئيسية:
 - أ. توقف التوظيف الرسمي: منذ عام 2011، لم يتم تعيين معلمين جدد بشكل رسمي، مما أدى إلى تراكم العجز في الكوادر التعليمية على مدى أكثر من عقد (وزارة التربية والتعليم اليمنية، 2022).
 - ب. تسرب المعلمين: أدى توقف صرف الرواتب بشكل منتظم منذ عام 2016 إلى تسرب أعداد كبيرة من المعلمين ذوي الخبرة من النظام التعليمي (العيسي، 2022، ص. 231).
 - ج. البحث عن مصادر دخل بديلة: اضطر العديد من المعلمين للبحث عن وظائف إضافية أو بديلة لتأمين احتياجاتهم الأساسية، مما أثر سلباً على جودة التعليم وانتظامه (البنك الدولي، 2022).
2. **تدهور البنية التحتية التعليمية:** شهدت البنية التحتية للمؤسسات التعليمية في اليمن تدهوراً ملحوظاً نتيجة للنزاع المسلح (السالمي، 2024، ص. 131-132).
 - أ. توقف بناء المدارس: منذ عام 2011، لم يتم بناء مدارس جديدة بشكل كافٍ لتلبية الاحتياجات المتزايدة للسكان.

ب. تدمير المنشآت التعليمية: تعرضت العديد من المدارس والمؤسسات التعليمية للتدمير الكلي أو الجزئي نتيجة للعمليات العسكرية.

ج. عجز في إعادة الإعمار: نظراً للظروف الاقتصادية الصعبة وانعدام الأمن، لم تتمكن السلطات من إعادة إعمار أو ترميم المدارس المتضررة بشكل كافٍ.

3. ضعف الخدمات الأساسية وتأثيرها على التعليم: أدى تدهور البنية التحتية العامة إلى تفاقم التحديات التي تواجه القطاع التعليمي:

أ. انقطاع خدمات الإنترنت: يعاني اليمن من انقطاع متكرر لخدمات الإنترنت، مما يعيق استمرارية التعليم عن بعد وإمكانية الوصول إلى المصادر التعليمية الرقمية (الاتحاد الدولي للاتصالات، 2023).

ب. ارتفاع تكاليف الاتصالات: شهدت أسعار خدمات الاتصالات ارتفاعاً كبيراً، مما يحد من قدرة الطلاب والمعلمين على الاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم (الاتحاد الدولي للاتصالات، 2023).

ج. تأثير سلبي على التعلم الإلكتروني: أدت هذه التحديات إلى إعاقة تنفيذ برامج التعلم الإلكتروني وتقليص فرص الوصول إلى المصادر التعليمية عبر الإنترنت (اليونيسف، 2023).

ثانياً- الآثار الملموسة على المؤسسات التعليمية:

1. تفاقم ظاهرة التسرب الدراسي: شهدت اليمن زيادة مطردة في معدلات التسرب الدراسي، كما توضح الإحصاءات التالية: (تقرير وضع التعليم في اليمن، 2023، ص. 9).

أ. عام 2021: 2,049,000 طالب وطالبة خارج المدرسة.

ب. عام 2022: ارتفع العدد إلى 2,415,764 طالب وطالبة.

ج. عام 2023: وصل العدد إلى 2,676,736 طالب وطالبة.

هذه الأرقام تشير إلى زيادة سنوية بنسبة تتراوح بين 10% و18% في أعداد المتسربين من التعليم، مما يشكل تهديداً خطيراً لمستقبل الأجيال القادمة.

2. اضطراب وتعطيل العملية التعليمية: أدى النزاع المسلح إلى تعطيل شبه كامل للعملية التعليمية في مناطق واسعة من اليمن:

أ. إغلاق المدارس: تم إغلاق أكثر من 2,500 مدرسة بسبب النزاعات المسلحة المباشرة أو استخدامها لأغراض غير تعليمية (اليونسكو، 2021).

ب. تأثر الطلاب: تشير التقديرات إلى أن حوالي 4.5 مليون طالب قد تأثروا بشكل مباشر بالاضطرابات الأمنية، سواء من خلال انقطاع الدراسة أو عدم انتظامها.

ج. تزايد المخاطر على الأطفال والشباب: أدى تعطل العملية التعليمية إلى تعريض الأطفال والشباب لمخاطر متعددة مثل:

- عمالة الأطفال: ارتفعت معدلات عمالة الأطفال بشكل ملحوظ، حيث اضطرت العديد من الأسر إلى دفع أطفالها للعمل لتأمين الدخل (منظمة العمل الدولية، 2022).
- التجنيد في الجماعات المسلحة: زاد خطر تجنيد الأطفال والشباب في الجماعات المسلحة والمتطرفة نتيجة لغياب فرص التعليم والتأهيل (مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة، 2023).
- زواج القاصرات: سجلت حالات زواج القاصرات ارتفاعاً ملحوظاً، خاصة في المناطق الريفية والأكثر تضرراً من النزاع (اليونيسف، 2023).
- الاتجار بالبشر: ازدادت مخاطر الاتجار بالبشر وأشكال أخرى من الاستغلال، خاصة بين الفئات الأكثر ضعفاً من الأطفال والشباب المتسربين من التعليم.

ثالثاً- آثار الحروب الاقتصادية على المؤسسات التعليمية:

1. نقص التمويل وأثره على جودة التعليم: يعاني قطاع التعليم في اليمن من نقص حاد في التمويل، مما يؤثر سلباً على جودة الخدمات التعليمية:
 - أ. انخفاض الميزانية: شهدت الميزانية المخصصة لقطاع التعليم انخفاضاً حاداً نتيجة للأزمة الاقتصادية الشاملة التي تمر بها البلاد (البنك الدولي، 2022).
 - ب. عجز في تلبية الاحتياجات الأساسية: أدى نقص التمويل إلى عدم القدرة على توفير المستلزمات الأساسية للعملية التعليمية، بما في ذلك الكتب المدرسية والأدوات التعليمية (وزارة التربية والتعليم اليمنية، 2022).
2. أزمة رواتب المعلمين وتداعياتها: تعد أزمة رواتب المعلمين من أبرز التحديات التي تواجه القطاع التعليمي في اليمن:
 - أ. توقف صرف الرواتب: منذ عام 2016، توقف صرف رواتب حوالي 176 ألف معلم بشكل منتظم، مما أدى إلى أزمة إنسانية واقتصادية حادة في أوساط المعلمين (اليونيسف، 2023).
 - ب. تأثير على جودة التعليم: أدت أزمة الرواتب إلى انخفاض ملحوظ في التزام المعلمين وقدرتهم على أداء مهامهم التعليمية بفعالية، مما انعكس سلباً على جودة التعليم بشكل عام (اليونسكو، 2021).
 - ج. الجهود الدولية والتحديات المستمرة.

النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

1. غياب الرؤية الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية لتطوير السياسات التعليمية بما يحد من آثار الحرب.
2. أن دور السياسات التعليمية غير فعال في معالجة تداعيات الحرب على المؤسسات التعليمية في اليمن.
3. تدهور هيكلية شامل: يعاني القطاع التعليمي من تدهور هيكلية شامل يشمل الموارد البشرية والبنية التحتية والخدمات الأساسية، مما يؤثر سلباً على جودة التعليم واستمراره.
4. تفاقم ظاهرة التسرب الدراسي: أدى النزاع إلى زيادة مطردة في معدلات التسرب الدراسي، مع ارتفاع سنوي يتراوح بين (10%) و(18%) في أعداد الطلاب خارج المدرسة.
5. تعطيل شبه كامل للعملية التعليمية: أدى إغلاق آلاف المدارس وتأثر ملايين الطلاب إلى تعطيل شبه كامل للعملية التعليمية في مناطق واسعة من البلاد.
6. مخاطر متزايدة على الأطفال والشباب: نتج عن تعطيل التعليم زيادة في مخاطر عمالة الأطفال، والتجنيد في الجماعات المسلحة، وزواج القاصرات، والاتجار بالبشر.
7. أزمة تمويل حادة: يعاني قطاع التعليم من نقص حاد في التمويل، مما يؤثر سلباً على توفير المستلزمات الأساسية للعملية التعليمية وعلى رواتب المعلمين.

التوصيات:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من التوصيات، وذلك على النحو الآتي:

1. إعادة هيكلة شاملة: تطوير استراتيجية وطنية لإعادة تأهيل القطاع التعليمي.
2. تعزيز الكوادر والبنية التحتية: إطلاق برامج تدريب للمعلمين وإعادة تأهيل المدارس.
3. معالجة التسرب الدراسي: تنفيذ برامج تعليمية مرنة ونظام إنذار مبكر.
4. تحسين التمويل: العمل مع المنظمات الدولية لتأمين تمويل مستدام.
5. تعزيز التعليم عن بعد: الاستثمار في البنية التحتية الرقمية وتطوير منصات تعليمية.

اقتراحات لأبحاث مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة والتوصيات التي توصل إليها الباحثان إزاء الدراسة الحالية، يقترح الآتي:

1. دراسة تأثير الحروب على التحصيل الأكاديمي للطلاب اليمنيين على المدى الطويل.
2. تحليل فعالية برامج التعليم البديلة والتعلم عن بعد في سياق الحروب والنزاعات.
3. دراسة العلاقة بين التسرب الدراسي والظواهر الاجتماعية السلبية مثل عمالة الأطفال والتجنيد في الجماعات المسلحة.
4. تقييم أثر برامج الدعم النفسي والاجتماعي على قدرة الطلبة على التكيف والاستمرار في التعليم خلال فترات النزاع.
5. دراسة مقارنة لنماذج إعادة بناء النظم التعليمية في الدول التي مرت بنزاعات مسلحة وتطبيق الدروس المستفادة على السياق اليمني.

قائمة المراجع:

1. الاتحاد الدولي للاتصالات. (2023). تقرير حالة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في اليمن. جنيف: الاتحاد الدولي للاتصالات. تم الاسترجاع من <https://www.itu.int/yemen-ict-report-2023>
2. البغدادي، منار، (2009) السياسة التعليمية في الدول النامية والمتقدمة، المكتب الجامعي الحديث.
3. البنك الدولي. (2010). تقرير حول وضع التعليم، التحديات والفرص. الجمهورية اليمنية.
4. البنك الدولي. (2022). تقرير عن الوضع التعليمي في اليمن. واشنطن العاصمة: البنك الدولي. تم الاسترجاع من <https://www.worldbank.org/yemen-education-report-2022>
5. بوعزة، منى. (2018). التدخل العسكري لدول التحالف العربي بالجمهورية اليمنية. حوليات جامعة الجزائر، العدد (32) الجزء (2)، جامعة الجزائر، الجزائر.
6. تقرير وضع التعليم في اليمن (2023)، الائتلاف اليمني للتعليم للجميع .
7. الحربي، سعد محمد. (2018). دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الهوية الوطنية. مجلة العلوم التربوية، 12(3)، 120-142.
8. الحاج. احمد علي. (2017). التعليم الجامعي في اليمن. المتفوق للطباعة، صنعاء. الجمهورية اليمنية.
9. الخطيب، محمود أحمد. (2019). التحديات المعاصرة للمؤسسات التعليمية. دار الفكر للنشر والتوزيع.
10. الدوسري، محمد علي. (2019). تكافؤ الفرص التعليمية في ضوء السياسات التربوية. المجلة التربوية الدولية، 8(3)، 55-78.
11. الراوي، جنان شاكر، وعبد الحميد، آمال، ومعرف، نرمين، وعبد الحكيم، عبير. (2019). الآثار الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الناتجة عن الحروب على العراق للفترة من (1980 – 2015). مجلة العلوم البيئية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

12. الريان، موزة بنت محمد. (2016). التعليم في مرحلة ما بعد الصراعات في مناطق النزاعات. محاضرة أقيمت في مؤتمر القمة الانسانية العالمية 23-25 مايو 2016، اسطنبول، تركيا
13. الرشيد، بدر ناصر. (2020). آليات تنفيذ السياسات التعليمية في دول الخليج العربي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
14. الزهراني، علي سعيد. (2020). المؤسسات التعليمية ودورها في التنمية الاقتصادية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 15(2)، 78-55.
15. ساجد، زين خلود محمد. (2019). الآثار الاجتماعية للحروب والنزاعات الأهلية على المجتمعات. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 15، العدد (4)، كلية العلوم السياسية، جامعة الموصل، جمهورية العراق.
16. السالم، نجيب محمد عبدالعزيز، (2024). أنموذج مقترح للشاركة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لمعالجة آثار الحروب على السلم الاجتماعي بالجمهورية اليمنية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
17. السبيعي، نورة عبد الله. (2022). التكامل بين مكونات النظام التعليمي: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، 14(2)، 98-120.
18. السيد، أحمد محمود. (2020). المؤسسات التعليمية وبناء الشخصية المتكاملة. دار المعرفة الجامعية.
19. الشمري، فهد حمود. (2019). أسس صياغة السياسات التعليمية. دار الكتاب الجامعي.
20. الصادق، أميرة مصطفى. (2004). الآثار النفسية والاجتماعية للحرب في دار فور كما يدركها طلاب دارفور في الجامعات الحكومية. بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير منشورة، الآداب علم النفس. جامعة الخرطوم.
21. عبد الله، سمير محمد. (2018). إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين. دار الكتاب الجامعي.
22. العيسى، نوال مرشد طاهر سالم. (2022). استراتيجية مقترحة للسياسة التعليمية في معالجة آثار الحرب على نظام التعليم العام بالجمهورية اليمنية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.
23. العتيبي، منصور نايف. (2020). السياسة التعليمية: الأسس والمبادئ. دار الفكر العربي.
24. العززي، محمود عبده حسن، ومريط، بكيل عبد الله مقبل. (2017). أثر الحروب والصراعات المسلحة على التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية، العدد (17)، جامعة الاندلس، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
25. العمري، سلطان سعيد. (2021). تقييم السياسات التعليمية: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
26. العمري، فاطمة خالد. (2021). استراتيجيات تنمية الإبداع في المؤسسات التعليمية. مجلة الابتكار التربوي، 8(4)، 78-95.
27. العززي، خالد فهد. (2020). دور السياسات التعليمية في تحقيق التنمية المستدامة. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 12(4)، 34-56.
28. الغامدي، حمدان أحمد. (2021). تحديد المشكلات التعليمية: مدخل لصناعة السياسات. دار الخريجي للنشر والتوزيع.
29. غريب، سلطان علي حسن. (2020). الأزمة اليمنية. (2011-2020): دراسة تحليلية لأسبابها وطرائق إدارتها ومساراتها المستقبلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط. عمان، الأردن.

30. الفقيه، عبد الله. (2010). الأزمات اليمنية وأثرها على واقع ومستقبل الدولة. المركز العربي للدراسات الانسانية، مجلة البيان السعودية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
31. القانون العام للتربية والتعليم، رقم 45 لسنة 1992، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية.
32. القحطاني، ناصر سعد. (2022). أنماط المؤسسات التعليمية المعاصرة. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
33. القرني، علي سعد. (2018). صياغة السياسات التعليمية: نماذج وتطبيقات. دار الزهراء للنشر.
34. ليونيسف. (2023). وضع الأطفال في اليمن: تقرير شامل. نيويورك: منظمة الأمم المتحدة للطفولة. تم الاسترجاع من <https://www.unicef.org/yemen-children-situation-report-2023>
35. المالكي، عبد الرحمن صالح. (2018). السياسة التعليمية ودورها في تعزيز الهوية الوطنية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 29(2)، 110-135.
36. محمد، عبد الرحمن علي. (2017). المؤسسات التعليمية: النظرية والتطبيق. مكتبة الرشد.
37. مكتب الامم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة. (2023).
38. منظمة العمل الدولية. (2022). عمالة الأطفال في اليمن: تحليل الوضع الراهن. جنيف: منظمة العمل الدولية. تم الاسترجاع من <https://www.ilo.org/yemen-child-labor-report-2022>
39. مواطنة. لحقوق الانسان. (2021). دراسة ميدانية عن تأثير النزاع المسلح على الوصول للتعليم في اليمن 2020/2021.
40. موسوعة ويكيديا. (2018).
41. وزارة التربية والتعليم اليمنية. (2022). التقرير السنوي عن حالة التعليم في الجمهورية اليمنية. صنعاء: وزارة التربية والتعليم. تم الاسترجاع من <https://www.moe-yemen.gov.ye/annual-education-report-2022>
42. وزارة التربية والتعليم، (2019م)، التعليم في اليمن اربعة اعوام من الصمود في وجه العدوان، صنعاء.
43. وضحة، نغم سعدون. (2014). تأثير النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق.
44. اليونيسكو. (2021). تقييم أثر النزاع على التعليم في اليمن. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. تم الاسترجاع من <https://www.unesco.org/yemen-education-conflict-assessment-2021>

عنوان الورقة البحثية: السياقات النفسية الاجتماعية في المدارس الفلسطينية وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات تحليل معمق لبيانات دراسة بيزا 2022م

and their Relationship with Mathematics Achievement Meta- Psychosocial Contexts in Palestinian Schools
Analysis for PISA 2022 National Data

د. محمد عثمان مطر

مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي
وزارة التربية والتعليم العالي – فلسطين
السيرة الذاتية:



د. محمد مطر، تجربة تربوية تجاوزت العشرين عاماً، في مواضيع ذات علاقة بالتقويم التربوي والبحوث الموجهة للسياسات، وإدارة برامج التطوير التربوي، وتنظيم أنشطة المتابعة والرصد والتقويم وبناء القدرات. عمل مدرسا للرياضيات في مدارس فلسطين، لينتقل بعدها للعمل في مركز القياس والتقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ثم مديراً للمركز، ليصبح مطلع 2020 مديراً عاملاً لمركز البحث والتطوير التربوي في الوزارة، ضمن مهام عمله في وزارة التربية الفلسطينية، يعمل د. مطر منسقا وطنيا لدراسات قياسات التعلم الدولية واسعة النطاق التي تشارك فيها فلسطين كدراسات (LaNA، TIMSS، PISA، EGRA)، وهو المنسق الوطني لدراسات التقويم الوطنية (NATS) التي تنفذها الوزارة. تم تسمية د. مطر من قبل وزارة التربية ممثلاً لفلسطين في اللجنة الاستشارية الدائمة للتربية والتعليم التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، وقد قدم للجنة العديد من الدراسات وأوراق السياسات ذات العلاقة بتطوير نظم التعليم في العالم العربي، كوثيقة تطوير مراكز القياس والتقويم العربية، ووثيقة تطوير قدرات القيادات التربوية في المدرسة العربية، ووثيقة تطوير مسارات التعليم الجامع والمنصف في نظم التعليم العربية، ووثيقة آليات تعظيم الفائدة من المشاركات العربية في دراسات التقويم الدولية، ووثيقة تقييم خطة تطوير التعليم في العالم العربي، وغيرها. كما تم تسمية د. مطر سفيراً للتميز ضمن مجموعة سفراء التميز لمركز اليونيسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. وعلى الصعيد الإقليمي والعالمي يعمل د. مطر عضواً في اللجنة العليا (Transition Working Group) للدراسات الدولية برعاية OECD، وهو عضو في فريق Measurement Library Reference Group ضمن منظمة INEE، كما عمل عضواً في المجلس العلمي الاستشاري لبرنامج "الأجندة العربية لتطوير نوعية التعليم" أرايق ARAIEQ " وعمل عضواً للمجلس الاستشاري لشبكة "التعليم النوعي والتعليم للجميع - EQUAL"، كما عمل عضواً في فريق المهمة العالمية لقياسات التعلم LMTE، ورئيساً لفريق رواد التعلم في فلسطين learning champions ضمن أنشطة معهد بروكينجز، وعمل مديراً للبحث والتقويم في مؤسسة "كرييفتيف Creative" العالمية ضمن مشروعها التطويري CLP، يعمل د. مطر بصورة تطوعية منسقا للبحث والتقييم للشبكة العربية للطفولة المبكرة ANECD، وهو المؤسس والمنسق لمكون البحث والتطوير في الهيئة الفلسطينية للرياضيات -رفاه. وحاصل على الشهادة العلمية الثالثة (الدكتوراه) من جامعات اليونان في التقويم التربوي والبيداغوجيا، والشهادة الجامعية الثانية (الماجستير) في أساليب تدريس الرياضيات، والشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في الرياضيات البحتة وكلاهما من جامعة النجاح الوطنية، وله العديد من الدراسات والأبحاث المنشورة في قضايا التعليم والتعلم ونوعيتهما وقضايا التقويم التربوي..

الملخص:

هدفت هذه الدراسة لتعظيم الفائدة من قواعد البيانات التي توفرها مشاركات فلسطين في دراسات التقويم الدولية واسعة النطاق، ولعل من أبرز هذه الدراسات دراسة (بيزا) والتي شاركت فيها فلسطين للمرة الأولى عام 2022. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر تحليل معمق لقواعد البيانات المتوفرة لفلسطين من 273 مدرسة في جناحي الوطن. كان من أبرز النتائج التي خرجت بها الدراسة:

أفاد 11% من الطلبة بعدم شعورهم بالأمان في طريقهم إلى المدرسة (متوسط 8 OECD)؛ وأفاد 11% من الطلبة بعدم شعورهم بالأمان في فصولهم الدراسية (متوسط 7 OECD). وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات كان من أبرزها: • تطوير مواد أترائية تركز على فكر الرياضيات للحياة وتعزز مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. • توظيف برامج التطوير والتدخلات التربوية للتعاطي مع نقاط الضعف التي كشفتها الدراسة لدى الطلبة. • إعادة النظر في طرائق التدريس في المدرسة الفلسطينية نحو التعليم المتمركز حول المتعلم.	جاء ترتيب طلبة فلسطين في الرياضيات في المرتبة 69 من أصل 81 دولة شاركت في الدراسة. لم يحقق أي من الطلبة في فلسطين درجات عالية في الرياضيات، أي أنهم لم يصلوا إلى مستويات الكفاءة الدولية 5 أو 6 (متوسط 9 OECD). تفوق الطلبة ذوو الوضع الاجتماعي والاقتصادي الميسور على الطلبة المحرومون بمقدار 50 نقطة. أفاد 78% من الطلبة في فلسطين أنهم يكونون صدقات بسهولة في المدرسة (متوسط منظمة 76 OECD) (وشعر 78% منهم أنهم ينتمون إلى المدرسة (متوسط 75 OECD)). أفاد 19% من الطلبة في فلسطين أنهم غير راضين عن حياتهم.
--	--

أفاد 37% من الطلبة في فلسطين أنهم لا يستطيعون الأداء بشكل جيد في معظم الدروس أو جميعها (متوسط OECD: 23%)؛ 38% من الطلبة لا يستمعون إلى ما يقوله المعلم (متوسط OECD: 30%). إعادة النظر في استراتيجيات تقويم التعلم لتصبح أكثر تركيزاً على تقويم مهارات الاستدلال.

and their Relationship with Mathematics Achievement Meta- Psychosocial Contexts in Palestinian Schools Analysis for PISA 2022 National Data

Prepared by:
Dr. Mohammad Matar
Director General for Center for Educational Research and Development (CERD)
Ministry of Education and Higher Education (MoEHE)
Palestine
e-mail: drmatar.ps@gmail.com

Executive Summary:

This study aimed to maximize the benefit of the databases from Palestine's participation in large-scale in which Palestine participated for the first time in ' mainly PISA study, international assessment studies 2022.

The study adopted the descriptive / analytical approach through an in-depth analysis of the databases from 270 schools in West Bank and Gaza. available for Palestine

The main findings of the study were:

Palestine ranked 69th out of 81 participants in the study. 'In Math None of the students in Palestine achieved high grades in mathematics (they did not reach international proficiency levels 5 or 6) (OECD average: 9%).

Students with a well socioeconomic status outperformed underprivileged students by 50 points. 78% of students in Palestine reported making friends easily at school (OECD average: 76%) and 78% felt they belonged to school (OECD average: 75%).

19% of students in Palestine reported that they are dissatisfied with their lives. 37% of students in Palestine reported that they cannot perform well in most or all lessons (OECD average: 23%); 38% of students do not listen to what the teacher says (OECD average: 30%).

11% of students reported not feeling safe on their way to school (OECD average: 8%); and 11% of students reported not feeling safe in their classrooms (OECD average: 7%). which were: 'The study came out with some recommendations

Develop remedial materials that focus on "math for life" concept and enhance students' higher thinking skills.

Utilizing the inputs of development programs and interventions tackle weaknesses.

Adopting teaching methods that emphasize learner-centered education.

Reconsider learning assessment strategies to become more focused on evaluating reasoning skills.

math achievement ' psychosocial ' Keywords: PISA

Chapter 1: Study Background and Methodology

Introduction:

the Program for International Student Assessment (PISA) assesses 15-year-old students' proficiency in reading, mathematics, and science, applying what they have learned in school to real-life situations.

PISA also gathers contextual information about students' home background environments. Through questionnaires distributed to students and school principals, their approaches to learning and their learning information about students' home background environments.

PISA 2022 was the first cycle of the assessment in which Palestine participated. This participation took place under harsh conditions because of the Israeli occupation procedures and the teacher strike during the 2021/2022 school year in addition to the COVID-19 pandemic consequences.

Study Aims:

made mainly PISA study. Palestine's participation in large-scale international assessment studies processes inputs available rich and valuable data sets about the national educational system: its context these data sets will remain just pieces of data without further analysis to provide qualitative and quantitative indicators that may inform educational policies and help decision makers. this study aims to further analyze the available national PISA 2022 data. Within this context achievement data sets and the contextual ones to find those psychosocial variables inside schools that with more focus on the psychosocial variables inside the Palestinian schools.

Study Methodology:

This study adopted the quantitative analytical approach through analyzing available data sets on PISA. the analysis was conducted using the IDB analyzer software developed for analyzing complex data like the ones of PISA.

and PISA students' achievement used to be evaluated on a scale ranging from 0 to 1000 scores. achievement averages are calculated using item response theory (IRT).

Study Questions:

The main question that this study did answer is "what is the relationship between selected psychosocial variables and student achievement in mathematics based on PISA 2022 findings?".

the study answers some related sub questions like: To answer this main question

What is the relationship between school-related psychosocial variables and student math achievement?

What is the relationship between student-related psychosocial variables and student math achievement?

What is the relationship between teacher-related psychosocial variables and student math achievement?

Study Sample:

Rigorous sampling procedures according to PISA's technical standards were implemented in the selection and valid. The Palestine sample consisted of the samples to ensure the results are comparable of 7905 students from 273 schools throughout the country.

. Distribution of 15-year-old students assessed by region.1Table

Region	Number of students	Percent (%)
The West Bank	5000	63
Gaza	2905	37
Total	7905	100

OECD: The Organization for Economic Co-operation and Development.174

<https://www.oecd.org/pisa/data/2022database/> 175

<https://www.oecd.org/pisa/data/idbanalyzerquickreproductionofthepisaresults.htm> 176

Table 2. Distribution of 15-year-old students assessed by gender.

Region	Number of students	Percent (%)
Girls	4427	56
Boys	3478	44
Total	7905	100

Study limitations:

The limitations of this study are:

Data sets analyzed are the ones available from PISA 2022 tools.

Data sets analyzed are the ones for Palestine based on the national sample of PISA 2022.

Other data sets used in this study are from the MoE 2022 databases.

This study benefits from the work of PISA national team at the Center for Educational Research and mainly the national report on PISA 2022 results (Ministry of Education and Development (CERD)177

and the country note about PISA 2022 results178. (2024) Higher Education

even though PISA 2022 provided data on reading, The study reports findings related to Mathematics only and creative thinking domains. science

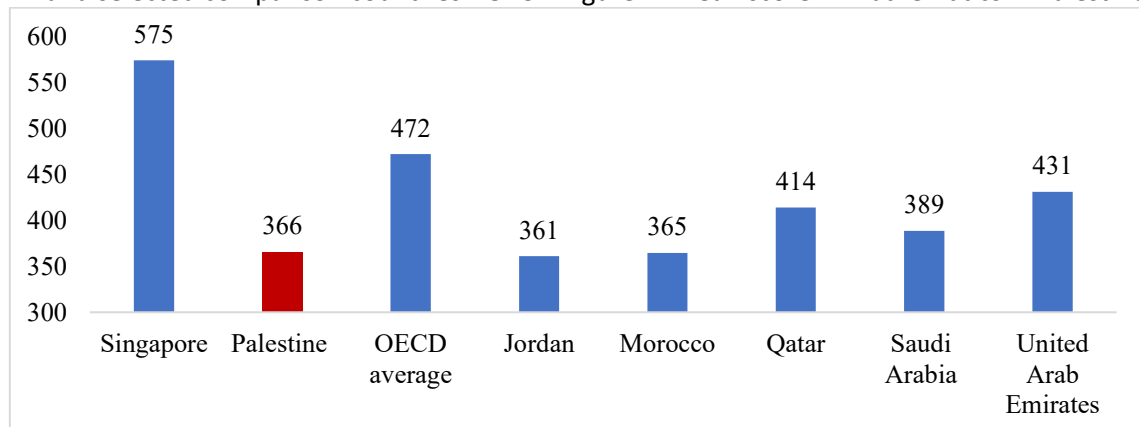
Chapter 2: Study Results

Students' Performance in Mathematics

in comparison to the OECD average. Figures 1. shows the mean scores of Palestine's students in Math as well as other Arabic countries participated in PISA 2022. The mean performance of the and Singapore ranked 69th out of 81 participants in the study. Palestinian students in mathematics is 366 score points

The difference in the mean performance in mathematics between the OECD countries and Palestine is 106 score points.

and selected comparison countries. OECD. Figure 1. Mean score in mathematics in Palestine

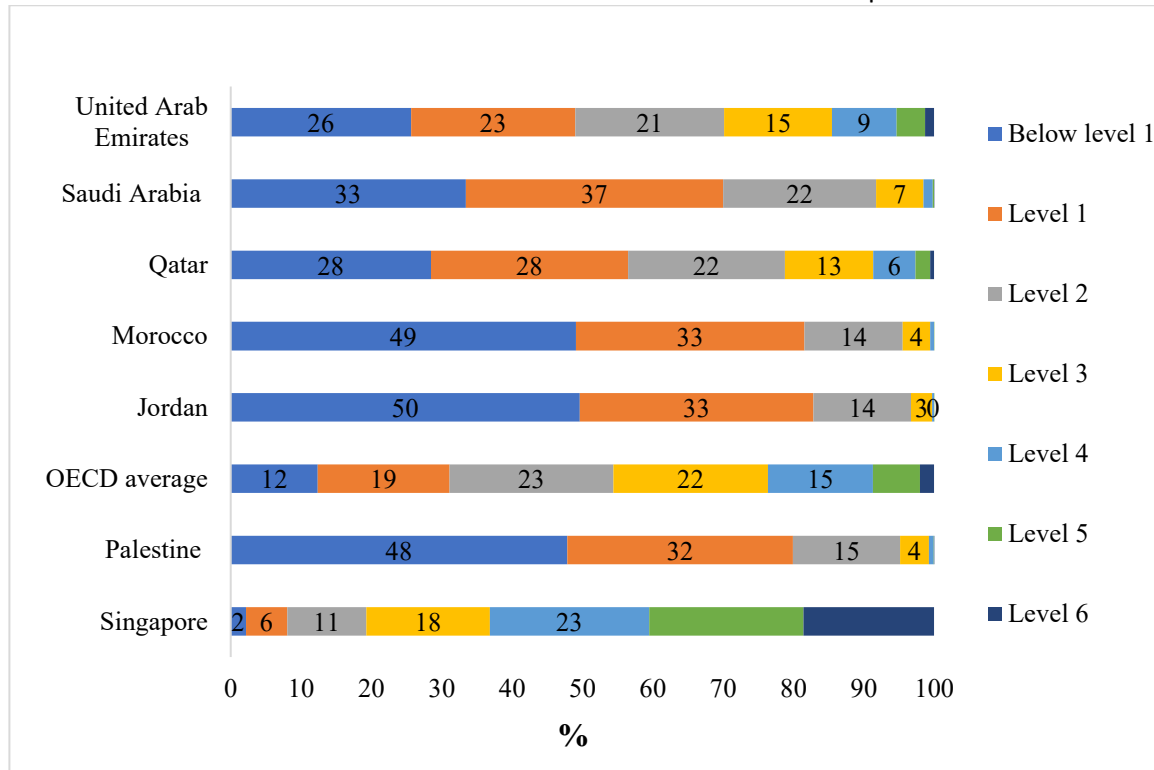


The main observation emerges from the figure when comparing Palestine's performance with Arab and Saudi Arabia outperform Palestine in. Qatar is that the United Arab Emirates countries while Jordan and Morocco underperform Palestine in mathematics. mathematics Performance Based on Proficiency Levels in Mathematics

<https://cerd.moe.edu.ps/cerd/> 177

<https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/palestinian-authority-17878667ea0#chapter-d1e11>

Figure 2 shows the percentages of 15-year-old students at each proficiency level in mathematics in and selected comparison countries. • with OECD•Palestine the •Figure 2. Percentages of 15-year-old students at each proficiency level in mathematics in Palestine and selected comparison countries. •OECD



Means Score in Mathematics According to Some National Variables. with 63% •Education in Palestine is divided according to Geographical region into the West Bank and Gaza of students in the sample in the West Bank and 37 % in Gaza. Table 3. shows that the West Bank students outperformed their peers in Gaza in Math.

Table 3. Mean performance in mathematics by school region.

Region	Mathematics
The West Bank	372
Gaza	358

Table 4 shows that the Private schools outperformed their peers in public schools in mathematics (429 vs 362)

by school supervising authority. •Table 4. Mean performance in mathematics

school supervising authority	Mathematics
Public Schools	362
Private Schools	429

Table 5 shows that boys' schools are the weakest compared to girls and Co-ed schools in mathematics. by school gender. •Table 5. Mean performance in mathematics

School Gender	Mathematics
Boys Schools	355

Girls School	371
Co-ed Schools	392

The Well-Being of 15-Year-Old Students in Palestine is a dynamic state: the assessment of well-being must be sensitive to, in fact, well-being is at any stage of life to both the current state and achievements (“functioning”) and to the freedom they have (“capabilities”) (Sen 1999). to pursue what they value in life (Sen

PISA 2022 questionnaires asked 15-year-old students to provide overall (subjective) evaluations of life as young adults, and to describe how they expected to fare in their next stages of life satisfaction. PISA highlights those aspects of psychological and social well-being which are more closely related to adolescents’ school experience and to how they perceive their school environment as safe and supportive.

The PISA questionnaires use student self-reports to derive measures of well-being. Self-reported but they are susceptible to biases related to social desirability (van der Vijver, Poortinga, Hemert 2007).

Levels of Life Satisfaction Among 15-Year-Old Students

where 0 means the worst possible life and 10 means the best possible life (OECD 2017). The PISA 2022 questionnaire asked students to rate their life on a scale from 0 to 10. Students who reported values between 0 and 4 on the life satisfaction scale are described as “not satisfied with life” (and vulnerable) students who report values of 5 or 6 as “moderately satisfied” and students who report values of 7 or 8 as “satisfied” and students who report values of 9 or 10 as “very satisfied”.

19% of 15-year-old students reported not being satisfied with the life they are living and approximately (44%) 15-year-old students reported being very satisfied with their lives.

Students Perceive Their School Environments as Safe and Supportive

Most students in Palestine reported feeling safe at and around school. In detail and 79%, 89%, 89%, 89% of students agreed or strongly agreed that they feel safe on their way to school on their way home, in their classrooms at school, from school cafeteria accordingly.

Bullying

negative actions in which bullying is a specific type of aggressive behavior that involves unwanted someone intentionally and repeatedly harms and discomforts another person who has difficulty (Woods & Wolke 2004). With widespread use of information and communication technologies (ICT) cyberbullying has become another type of harassment that takes place through digital devices and tools (Patchin & Hinduja 2013).

PISA asked students about their experiences as victims of bullying at school and measures four distinct types of bullying: physical, verbal, relational, and extortion. In 2022, a few times a year and a month, once a week or more.

30% of students reported that other students made fun of them at least a few times a year. In Palestine 14% of students were reported that gave money to someone at school a month or a week. Additionally and once a week or more, because they threatened them a few times a year and a month. International literature suggests that boys tend to be more often involved in bullying than girls and more (Veenstra et al. 2005). In Palestine 18% of boys reported that they were threatened at least “a few times a year” by other students while girls tend to engage in more relational aggression. On the other hand the figure shows that 31% of girls reported that other students made fun of them while only 29% of the boys reported that.

Sense of Belonging at School

feeling connected ‘A sense of belonging is defined as feeling accepted and liked by the rest of the group (Baumeister & Leary, 1995). ‘to others and feeling like a member of a community (Baumeister & Leary, 1995). In the opposite ‘ a large majority of students in 2022 (78 %) felt that they belong at school. In Palestine students reported a strong sense ‘about (20%) of students reported feeling lonely at school. On average of belonging at school and positive relationships with their peers across all six statements that were 78 % of Palestinian students feel like ‘included in the PISA 2022 questionnaire to measure these aspects 28 % of sample feel like outsiders or left out of things at schools which requires ‘they belong to school more consideration.

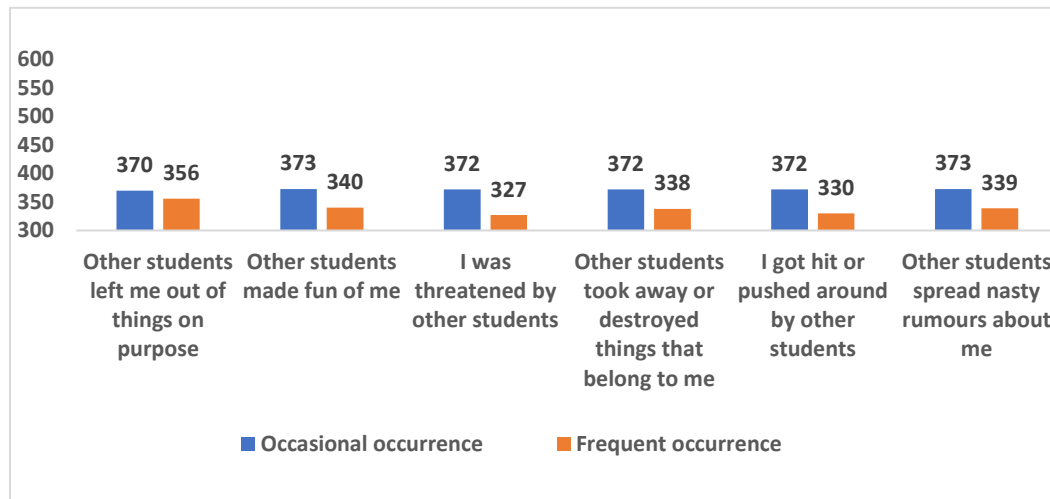
Quality of Student-Teacher Relationships

Federici and Skaalvik (2014) emphasized the importance of students feeling cared for by their teachers to enhance engagement and academic performance; teachers play a crucial role in supporting students by and allowing them to ‘treating them fairly’, setting goals and rules, assistance, providing encouragement research suggests that emotional support from teachers positively correlates ‘make choices. Furthermore ‘academic enjoyment’, including increased engagement, with various behavioral outcomes in students a large majority of ‘2014). In Palestine, and perseverance (Federici & Skaalvik, effort, self-efficacy students (70 %) agreed or strongly agreed that teachers at their schools are interested in student well- ‘while 19 % of students reported feeling intimidated by the teachers at their school. On average, being students reported relatively supportive relationships with their teachers across seven of the eight statements that were included in the PISA 2022 questionnaire to measure these aspects.

Student Well-Being and Academic Achievement in Mathematics

The aspects of well-being analyzed in this chapter constitute valued outcomes in their own right; differences in well-being across students or over time should not be downplayed if similar differences are in Palestine as well as in most countries not found for academic achievement. Students' self-rated life-satisfaction is only weakly related with educational achievement ($r = .06$). Countries that participated in PISA 2022 Stronger associations exist between academic achievement and students' social and psychological PISA 2022 data reveal that greater exposure to bullying was associated with lower life-satisfaction. For example, students with higher mathematics performance (Figure 1). The association of bullying with mathematics performance students who reported that they were bullied varied depending on the type of bullying considered. For example, students who were threatened frequently scored 45 points lower in mathematics than students who were threatened occasionally. Additionally, students who were made fun of frequently scored 33 points less in mathematics than students whose peers made fun of them occasionally. A negative association is found between student performance in mathematics and the exposure to any bullying behaviors.

Figure 4. Students' exposure to bullying and mathematics performance.



Occasional occurrence: students who reported that they bullied at least a few times a month
Frequent occurrence: students who reported that they bullied a few times a year or less frequently.
15-year-old students who reported a stronger sense of belonging at school scored higher in mathematics. The data illustrates a comparison between the top 25% of students based on the school belonging index and the least 25% of students.

The top 25% of students achieved 36 score points more than the least 25% of students on mathematics.

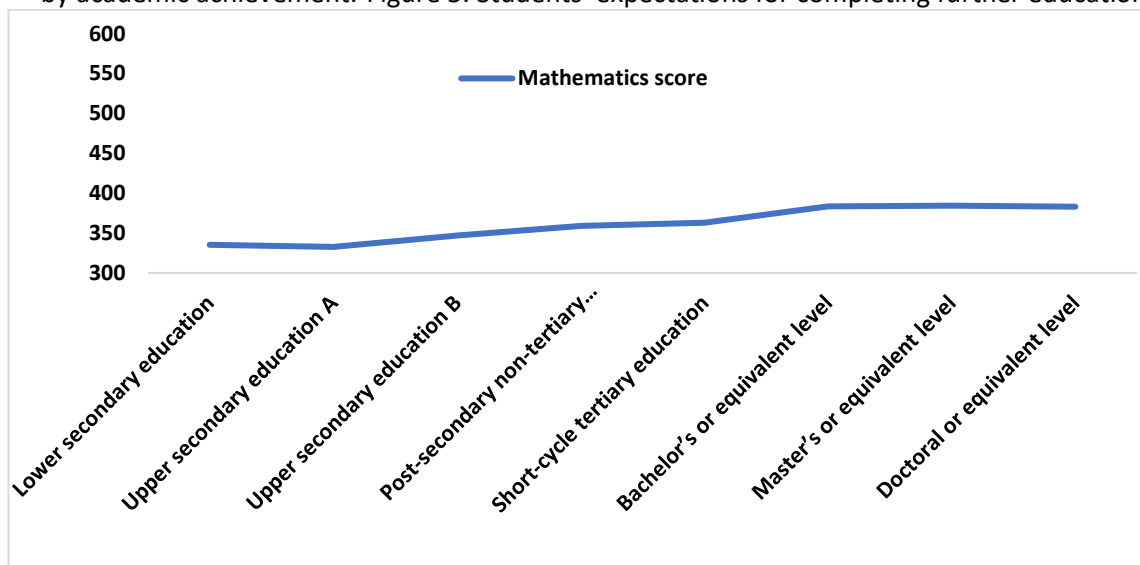
Students' Expectations for the Future in Palestine
when their aspirations Adolescence is a time when youth begin to think seriously about their future
their abilities and the opportunities available to them become more closely aligned with their interests
and when their vision of themselves can be influenced by the peers and adults around them (Beal &
(2004). Students' expectations can be self-fulfilling prophecies (2015; Nurmi, (Khattab, 2010), Crockett
(Beal & Crockett, 2012), as the effort students invest to meet their expectations often pay off (OECD
2005), 2000; Morgan S. L., (Perna, 2010)

Education Expectations
in A 15-year-old's expectation to participate in higher education is not a guarantee that the student will
pursue further education. Expectations of further education are based on students' evaluation of (fact
1998) and on students' self-the costs and benefits of investments in further education (Morgan S.
assessment of their capacities to realize their aspirations. Students and their families constantly evaluate
which may considering the rigidity of the education system the returns associated with different choices
restrict access to some education opportunities to only those students who have followed a particular
the expectations of 15-year-old students vary so path through the system. For these reasons
2003; Buchmann & Hauser, Springer, Hauser, considerably both within and across countries (Sewell
2012), 2009; OECD, Park

PISA 2022 questioned students regarding their anticipated educational achievements. It was found that a
expressed their desire to pursue a university degree, aged 15, significant 72% of Palestinian students
only 2% of students expect to conclude their whether it be at the bachelor's level or beyond. Conversely
education at the upper secondary level.

Expectations of Higher Education and Student Performance

Figure 5 demonstrates the presence of a positive correlation between the academic performance of and science and their aspiration to pursue a more advanced level of 'reading' students in mathematics Palestinian students who anticipate obtaining a bachelor's degree or its 'education. For example equivalent outperformed their peers who anticipate completing post-secondary or non-tertiary education by 25 points in mathematics. This pattern is similarly observed in the domains of reading and science. by academic achievement. 'Figure 5. Students' expectations for completing further education



Note:

A: without direct access to first tertiary programs but may give direct access to post-secondary non-tertiary education

B: with direct access to first tertiary programs but may give direct access to post-secondary non-tertiary education

Foundations For Success in Palestine: Physical and Social Learning Environment
Time Resources and Student Mathematics Performance

the relationship between low percentages of truancy and tardiness and students' 'As shown in Table 6 performance in mathematics persists and is positive. Students with lower percentages in skipping from school's whole days or some classes or arrived later to schools have mathematics performance scores higher than the mathematics average for Palestine.

Table 6. Time Resources and Student Mathematics Performance in Palestine.

Time Resources	Never	One or two times	Three or four times	Five or more times
Skipped a whole school day	371	369	364	364
Skipped some classes	373	360	342	340
Arrived late for school	371	366	352	326

School Climate

well-being and ' can promote students' academic achievement' for instance 'A positive school climate and some of these effects persist for years. A positive climate can even mitigate the 'self-esteem 'pervasive and strong link between socio-economic status and academic achievement. Schools with safe respectful and caring learning environments also protect students from engaging in maladaptive

and other deviant and risky behaviours. ‘ using drugs‘ drinking‘ smoking‘ such as truancy‘behaviours teachers in disciplined and ‘Teachers too can benefit from a positive school climate. For instance children are more likely ‘supportive schools report higher job satisfaction and less burnout in other words supportive and collaborative school ‘ emotional and academic potential in a safe‘to reach their social environment.

PISA 2022 questionnaires cover several dimensions of school climate: student-related factors affecting school climate; teacher-related factors affecting school climate; and negative school climate.

Student-Related Factors Affecting School Climate

In Palestine school principals reported that student-related factors are affecting more on school climate lacking ‘ skipping classes‘ which was noticed in all factor’s truancy‘than OECD countries 0.59 versus 0.03 intimidating or bullying other students and not being attentive.‘respect for teachers

Teacher-related factors affecting school climate

In Palestine school principals reported that teacher-related factors are affecting more on school climate not meeting individual students’ ‘ which was noticed in all factors‘than OECD countries 0.88. versus 0.02 being too strict with students and not being well prepared for classes.‘ resisting change‘needs

Negative School Climate

School principals in Palestine reported that these behaviours factors are problems in their schools to a versus for 0.09 for OECD countries. In Palestine the 0.43 ‘Palestine in‘larger extent than OECD countries etc.) ‘ emailing‘ and Intimidation or verbal abuse among students (including texting‘factors Profanity affect school climate negatively more than the other factors.

it noticed that parents / family communicate with students less than parents/family in OECD ‘In Palestine countries in all factors.

:School Climate and Student Mathematics Performance

students who performed higher scores in mathematics attend schools ‘ in Palestine‘As shown in Table 7 that don’t struggle with negative school climate or affects negatively by students and teachers related factors. The relationship between the effect of school climate and students’ performance in mathematics persists and is negative. Students in schools which don’t have any problem in school climate have mathematics performance scores higher than the mathematics average for Palestine.

Table 7. School Climate and Student Mathematics Performance in Palestine.

School Climate	Not at All	Very Little	To	Some Extent	A lot
Student truancy	385	371		378	358
Students skipping classes	380	364		358	361
Students lacking respect for teachers	377	368		365	357
Students intimidating or bullying other students	369	367		363	359
Students not being attentive	369	378		363	361
Teachers not meeting individual students' needs	376	364		366	355
Teacher absenteeism	377	364		366	363

Staff resisting change	374	366	365	357
Teachers being too strict with students	374	364	366	355
Teachers not being well prepared for classes	369	370	363	360
Profanity	377	367	353	364
Vandalism	376	369	350	359
Theft	373	364	346.	356
Intimidation or verbal abuse among students etc.)، emailing،(including texting	374	369	356	356
Physical injury caused by students to other students	369	367	354	359
Intimidation or verbal abuse of teachers or non-etc.)، emailing،teaching staff (including texting	370	365	357	361

:Summary of findings

What students know and can do in Mathematics

significantly less than ، 20% of students attained at least Level 2 proficiency in mathematics،In Palestine these students can interpret and ،an average across OECD countries (OECD average: 69%). At a minimum how a simple situation can be represented mathematically (e.g. ، without direct instructions،recognize comparing the total distance across two alternative routes or converting prices into a different currency). meaning that they attained Level ،Almost no students in Palestine were top performers in mathematics

5 or 6 in the PISA mathematics test (OECD average: 9%).

and aspirations، attitudes،Students' well-being

27% of students (the largest share) were in the 2nd international quintile of the socio-،In Palestine nor among the most ، meaning that they were neither among the most disadvantaged،economic scale advantaged students who took the PISA test in 2022. Their average score in mathematics was 359 score points.

In Palestine socio-economically advantaged students (the top 25% in terms of socio-economic status) outperformed disadvantaged students (the bottom 25%) by 50 score points in mathematics. This is smaller than the average difference between the two groups (93 score points) across OECD countries. Socio-economic status was a predictor of performance in mathematics in all PISA participating countries and economies. It accounted for 7% of the variation in mathematics performance in PISA 2022 in Palestine (compared to 15% on average across OECD countries).

Some 12% of disadvantaged students in Palestine were able to score in the top quarter of mathematics despite their socio-،performance. These students can be considered academically resilient because they have attained educational excellence by comparison with students in their ،economic disadvantage 10% of disadvantaged students scored in the top quarter ،own country. On average across OECD countries of mathematics performance in their own countries.

Resources invested in education.

67% of students in Palestine were in schools whose principal reported that the school's capacity ،In 2022 by inadequate or poorly qualified ،to provide instruction is hindered by a lack of teaching staff (and 62% students attending schools whose principal reported ،teaching staff). In most countries/economies

shortages of teaching staff scored lower in mathematics than students in schools whose principal reported fewer or no shortages of teaching staff.

Students' sense of belonging at school and satisfaction with life
78% of students in Palestine reported that they make friends easily at school (OECD average: 76%) and 78% felt that they belong at school (OECD average: 75%). Meanwhile 28% like an outsider or left out of things at school (OECD average: 16% and 17%).
declined in many countries and economies over recent years. Students' satisfaction with life
19% of students in Palestine reported that they were not satisfied with their lives: they rated their satisfaction with life between 0 and 4 on a scale ranging from 0 to 10.

Support and discipline in mathematics lessons.
the teacher shows an interest in most mathematics lessons, 73% of students reported that the teacher gives extra help when students need it (OECD average: 70%).

Many students study mathematics in a disciplinary climate that is not favourable to learning: in 2022 about 37% of students in Palestine reported that they cannot work well in most or all lessons (OECD average: 23%); 38% of students do not listen to what the teacher says (OECD average: 30%).

Feeling safe at and around school
11% of students reported not feeling safe on their way to school (OECD average: 8%); 11% of students reported not feeling safe in their classrooms at school (OECD average: 7%); 21% of students (cafeteria, restroom) reported not feeling safe at other places at school (e.g. hallway) (OECD average: 10%).

Some 27% of girls and 38% of boys reported being the victim of bullying acts at least a few times a month fewer students were exposed to bullying in 2022 compared to 2018: for example only 7% of students reported that other students spread nasty rumours about them in 2022 compared to 11% in 2018.

Chapter 3: Study Recommendations

as listed below: The study comes out with some recommendations

Recommendations Related to Policies:

The key educational policies that are reflected within the MoE Plans and seems to be working and should be continued and built upon are:

Improving Early Childhood Development (ECD).

Improving Enrolment and Survival in Education.

Enhancing Students Wellbeing.

Improving Quality of the student-centred General Education.

Developing the Governance system.

Advocacy and Crisis Management Strategy. Implementing Protection

Recommendations Related to Actions:

but that can have an impact: Some recommendations that can be roll-out a low cost

Curriculum related recommendations:

Analyzing the results of Palestinian students in national and international assessments to identify strengths and weaknesses in student performance.

Identifying areas/skills that need improvement in the targeted subjects.

Studying the gaps between the content of national curricula and assessment frameworks for international studies.

Developing remedial materials that support areas/skills in which weaknesses or gaps have emerged.

Teacher related recommendations:

- reading ‘Developing in-service teacher training programs with more focus on action research
- ‘teaching high order thinking skills‘ active learning strategies‘ teaching aids‘comprehension strategies and computer-based testing.‘ using new learning assessment strategies‘problem solving
- Conducting more supportive supervisors’ visits to boys' schools.
- Utilizing the training manuals developed within STEM179 and PIQMAS180 projects in teacher training programs.
- Activating school committees to raise student awareness regarding the importance of participating in national and international assessments.

Student related recommendations:

- Encouraging students' participation in local and international educational competitions.
- and students with learning difficulties.‘Provide individual support to students with special needs
- Encouraging students to search for various sources related to international assessments.
- Encouraging students to participate in scientific clubs and summer schools.
- Conducting advocacy sessions at school level on how to deal with test anxiety.

School related recommendations:

- to align with the computerized testing approach.‘Updating the E- infrastructure of schools
- Organizing meetings between schools to further discuss national and international assessments’ findings.
- Activating the role of school library and computer labs.

Community related recommendations:

- Organizing regular meetings with parents and parents councils to discuss issues related to national and international assessments.
- capacities and ‘Enhance networking with community institutions to benefit from their experience potential.

distance learning and technology employment related recommendations:‘Digitization

- Provide links to relevant educational resources to be added on the MoE educational platforms.
- Utilizing the E-school platform to enhance the readiness to participate in national and international assessments.
- Document school success stories based on their participation in national and international assessments.
- Computerizing test items and publishing them on the MoE’s platforms.

Quality control related recommendations:

- Analyzing samples of teachers' made tests to assess their alignment with the approach of international assessments.
- Developing the supervisory visit to focus more on performance indicators.

Advocacy related recommendations:

- Developing media materials that contribute preparation for participation in national and international assessments.
- Utilizing media outlets and social media to advocate for participation in national and international assessments.
- Activating the role of school morning program’s activities to raise readiness to participate in national and international assessments.

STEM: science, technology, engineering, and mathematics.179

PIQMAS: Project for Improving Quality of Mathematics and Science.180

Activating an icon through the Ministry's website to introduce national and international evaluation assessments.

Strengthening the international discourse to contribute to the advancement of the educational process.

:References

- M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117(3), 497-529. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497
- L. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology* 46(1), 258-265. doi:10.1037/a0017416
- H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility* 27(4), 245-267. doi:10.1016/j.rssm.2009.10.003
- A. (1953). The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed. *Journal of Applied Psychology* 37(2), 90-93. doi:10.1037/h0058073
- E. M. (2014). Students' perception of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Journal of Educational Research* 67, 22-31.
- expectations and school achievement: what really matters? N. (2015). Students' aspirations. *British Educational Research Journal* 41(5), 731-748. doi:10.1002/berj.3171
- A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 50(4), 370-396. doi:10.1037/h0054346
- Palestine. (2024). PISA 2022: National Report for Palestine. Ministry of Education and Higher Education Palestine. Palestine. Centre for Educational Research and Development (CERD)
- or both? Rationality fantasized S. (1998). Adolescent educational expectations: Rationalized and Society 10(2), 131-162. doi:10.1177/104346398010002001
- S. L. (2005). On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States. Morgan Stanford University Press.
- and adjustment selection J.-E. (2004). Socialization and self-development: Channeling. *Nurmi Handbook of adolescent psychology* (pp. 85-124). John Wiley & Sons reflection. In R. M. Steinberg (Ed.) Inc.
- OECD. (2012). Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions. In PISA. Paris. doi:10.1787/9789264187528-en OECD Publishing
- Paris. doi: OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. OECD Publishing http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en
- W. (2009). Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations. *The Journal of Positive Psychology* 4(4), 273-279. doi:10.1080/17439760902933690
- and Hispanics L. (2000). Differences in the Decision to Attend College among African Americans Perna 71(2), 117-141. doi:10.1080/00221546.2000.11778831
- 117-141. doi:10.1080/00221546.2000.11778831
- A. (1999). Development as freedom. Oxford University Press. Retrieved 07 31-Sen https://books.google.fr/books/about/Development_as_Freedom.html?id=NQs75PEa618C&redir_esc=y
- T. (2003). As We Age: A Review of the Wisconsin Longitudinal Study. *Research in Social Stratification and Mobility* 20, 3-111. doi:10.1016/s0276-5624(03)20001-9

- F. (2007). Emotion and culture: A meta-analysis. *Cognition*, & van de Vijver, Y., Poortinga, D., van Hemert 913-943. doi:10.1080/02699930701339293, 21(5), & Emotion
- Ormel J. Bullying and victimization, Verhulst FC, De Winter AF, Oldehinkel AJ, Lindenberg S, Veenstra R and uninvolved preadolescents. bully/victims, victims, in elementary schools: a comparison of bullies Dev Psychol. 2005 Jul;41(4):672-82. doi: 10.1037/0012-1649.41.4.672. PMID: 16060813.
- D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and, & Wolke, S., Woods 135-42(2), academic achievement. *Journal of School Psychology* 155. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>

المحور الثاني: تأثيرات الضغوط النفسية والاجتماعية للمعلمين بسبب الحرب على استمرار العملية التعليمية وجودة مخرجاتها.

/ جنين

الباحث/ منتصر أحمد محمود أبو الهيجاء
مشرف تربوي - فلسطين
السيرة الذاتية:



الباحث: منتصر أحمد محمود أبو الهيجاء، اعمل حالياً: مشرف تربوي في مديرية التربية والتعليم / جنين، حاصل على درجة البكالوريوس في أساليب تدريس الرياضيات من الكلية الجامعية للعلوم التربوية / الأنروا، ودرجة الماجستير في أساليب تدريس الرياضيات من جامعة النجاح الوطنية، ودبلوم مهني المتخصص في التعليم من المعهد الوطني للتدريب التربوي، شاركت في بعض المؤتمرات تتمثل في مؤتمر دور الشباب في السلم الأهلي في الجامعة العربية الأمريكية في العام 2017، ومؤتمر التعليم في ظل جائحة كورونا عام 2022 في الجامعة العربية الأمريكية، ومؤتمر الاعلام التربوي والمواطنة في العام 2023 المنظم من قبل الائتلاف التربوي الفلسطيني ووزارة التربية والتعليم العالي.

الملخص:

هدفت هذه الورقة البحثية إلى التعرف على الظروف العاطفية والجسدية التي يعيشها المعلمون في مديرية التربية والتعليم / جنين، نتيجة الاقتحامات المتكررة من قبل الجيش الإسرائيلي للمنطقة، ولذلك قام الباحث بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم إجراء البحث في مدارس مديرية التربية والتعليم/جنين. وتكونت عينة البحث من (100) معلم ومعلمة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2023-2024)، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة بحث، وتكونت من أربعة أقسام: القسم الأول نظرة عامة شخصية وديموغرافية واقتصادية، والقسم الثاني آثار الاحتلال على المعلم، والقسم الثالث قسم التحفيز والرضا والإرهاق والرفاهية، والقسم الرابع الاستجابات النوعية حيث تمت دعوة المعلمين للتعبير عن آرائهم حول احتياجاتهم ودوافعهم للتدريس، باستخدام تنسيق مفتوح خضع لتحليل المحتوى، وخضعت بقية النتائج للتحليل الإحصائي الوصفي. وقد توصلت النتائج إلى أن المعلمين يواجهون الصعوبات والتحديات اليومية، وأوضحت أن هناك مرونة لدى المعلمين وانتماء قوياً بمهنتهم مع الأهداف الأساسية والقيم والدافع لمواصلة التدريس في ظل الظروف الصعبة، وتبين حاجة المعلمين إلى الدعم بطريقة أكثر تخصيصاً ونظامية ليكونوا قادرين على الصمود، ولذلك فإن هناك ضرورة لإعطاء الأولوية لمزيد من البحث حول رفاهية المعلمين وقدرتهم على الصمود في سياقات الحروب والصراع، إذ يساهم في تعزيز الاستعداد لأي حالات طوارئ وضمان تقديم تعليم جيد ونتائج التعلم المرغوبة.

The impact of the Israeli aggression on the well-being of teachers from the point of view of teachers in the Directorate of Education / Jenin
:Abstract

The research paper in hand aimed to identify the emotional and physical circumstances witnessed and experienced by teachers at Jenin Directorate of Education. These conditions are the outcome and the result of the repeated invasions/ incursions carried out by the Israeli army into the area. The study researcher relied on the quantitative approach. The study research was conducted in the schools within Jenin Directorate of Education. The research sample consisted of (100) male and female teachers in the second academic school semester for the year (2023-2024). The researcher used the questionnaire as a 'the first section sheds light and highlights the personal' and it consisted of four sections 'research tool the second section ' and economic overview of the teacher in the sample of the survey 'demographic ' the third section was about the motivation 'sheds light on the effects of the occupation on the teacher the fourth section sheds light on the qualitative ' exhaustion and well-being of the teacher 'satisfaction teachers were invited to express their opinions about their needs and motivations for 'responses and the rest of the results were ' using an open format that was subjected to content analysis 'teaching subjected to descriptive statistical analysis.

The research study found that teachers are facing daily difficulties and challenges. As well it showed that and 'values' there is flexibility among teachers and a strong affiliation to their profession with basic goals motivation to continue teaching under difficult circumstances. It also shows that teachers need support and therefore there is a necessity. To 'in a more personalized and systematic way to be able to withstand as it ' and conflict contexts' prioritize further research on teachers' well-being and resilience in conflict contributes to enhancing preparedness for any emergencies and ensuring the delivery of quality .education and desired learning outcomes

1. المقدمة:

تحدث الصراعات في أجزاء كثيرة من العالم، ما يؤثر سلباً على التعليم، في حين أن التعليم قد يستمر في أوقات النزاع، إلا أن هذا الصراع له تأثير سلبي ومباشر على التعليم وجودته بسبب انتشار مخاطر العنف والخوف والمخاوف المتعلقة بالسلامة. إنه يدمر المدارس إذ يتسبب في استخدام المدارس لأغراض عسكرية أو كملاجئ للعائلات النازحة، ويعرض المعلمين والطلاب لخطر القتل أو الجرح أو الاختطاف، ويسبب الصدمات النفسية. وتتعلق العواقب غير المباشرة للصراع بالنزوح، وتدهور الخدمات الصحية، ونقص القدرة الاجتماعية على تقديم الخدمات التعليمية، ويتم أيضاً إعادة توجيه الميزانيات الحكومية للتعامل مع عواقب الصراع (GCPEA، 2018). وللصراع في الشرق الأوسط تأثير قوي على التعليم، إذ أفادت منظمة UNICEF (2010) عن تأثير الحرب على التعليم في سوريا، مشيرة إلى أن عدد اللاجئين السوريين في سن الدراسة ارتفع من 100 ألف في عام 2012 إلى 1.3 مليون في عام 2015، بالإضافة إلى 1.4 مليون طفل إضافي معرضين للخطر، وعلاوة على ذلك ذكر التقرير أن الوصول إلى التعليم يشكل مصدر قلق كبير للأطفال النازحين، الذين يشكلون ما لا يقل عن 20% من إجمالي الملحقين بالمدارس في المناطق التي تسيطر عليها الحكومة. وكذلك أدت الحرب في دولة العراق المجاورة إلى شعور الأطفال بالخوف، ما أدى إلى العزلة الاجتماعية، والاضطرابات النفسية، وتراجع التحصيل الدراسي، وعدم التقدم بسبب الظروف التي تؤثر سلباً على انتباههم واهتمامهم، وفي دولة اليمن هناك حوالي مليوني متعلم في سن المدرسة خارج المدرسة حالياً، 62% منهم من الفتيات، بالإضافة إلى ذلك أدت الحرب إلى إغلاق 3700 مدرسة في جميع أنحاء البلاد، ما منع حوالي 1.8 مليون متعلم من مواصلة تعليمهم (UNICEF، 2021).

لقد أصبح الصراع الفلسطيني الإسرائيلي عنصراً أساسياً في سياسة الشرق الأوسط وفي حياة الكثير من الناس، إذ إن الصراع المستمر بين الفلسطينيين والإسرائيليين معقد للغاية، وقد شهد التعليم الفلسطيني الكثير من الانتهاكات المتمثلة في الاعتداءات والحصارات والاقتحامات الإسرائيلية بحق الطلبة والمعلمين والمدارس والمؤسسات التعليمية، حيث إن الاعتداءات العسكرية الإسرائيلية وسياساتها المهيمنة تجاه المدارس والجامعات والمعلمين والطلاب هي صورة واضحة تصف تأثير الاحتلال الإسرائيلي وسياسات العقاب الجماعي غير القانونية على المجتمع الفلسطيني بشكل عام والقطاع التعليمي بشكل خاص (أبو الدوح، 2007). واعتقلت قوات الاحتلال على الحواجز العسكرية العديد من الطلاب والمعلمين والموظفين، وعلاوة على ذلك استشهد العديد من الطلاب وأصيب آخرون ويعانون من صعوبات كلما أرادوا الذهاب أو الحضور إلى مدارسهم، فكل ذلك خلق نوعاً من المشاكل النفسية والعقلية التي كان لها تأثيرها على أداؤهم المدرسي ومستقبلهم (انقذ الطفل، 2023).

وفي قطاع غزة ومنذ بداية الحرب في السابع من أكتوبر من عام 2023 قتل الجيش الإسرائيلي قرابة 6650 طالب وطالبة، وقرابة 340 معلم، فيما تم تدمير أكثر من 350 مدرسة ما أدى إلى وقف العملية التعليمية هناك بشكل كامل، أما في الضفة فقد قتل الجيش الإسرائيلي 60 طالباً وطالبة وتم استهداف قرابة 70 مدرسة، فيما اعتقل حوالي 85 معلماً ومعلمة (وزارة التربية والتعليم، 2024). وفي محافظة جنين وحسب دراسة قام بها الصحفي خلف (2024) فإن عدد الاقتحامات التي قام بها الجيش الإسرائيلي لمحافظة جنين بلغت 1511 اقتحاماً خلال عام 2023، تخللها قتل واعتقال عشرات الطلبة والمعلمين، وهذا كله يؤثر على عناصر العملية التعليمية بما فيها المعلم.

1.2 مشكلة البحث:

بلغ المعلمون مستويات مرتفعة من التوتر والأمراض النفسية والجسدية مقارنة بالمهن الأخرى، إذ إن ضغوط المعلمين لها عواقب بعيدة المدى على نتائجهم الصحية، وتحفيز الطلاب، ومع ذلك تعتمد الأبحاث حول ضغوط المعلمين بشكل أساسي على التقارير الذاتية، وبالتالي يتم تقييم الضغط على الإدراك الذاتي للبحث. ويمكن للجوانب الشخصية أو الذاتية أن تؤثر بقوة على هذه التدابير، وقد لا يتم ملاحظة الإجهاد البيولوجي (Kyriacou، 2015).

فقد يتأثر المعلمون بنفس القدر بالصراع ولديهم احتياجات نفسية اجتماعية لا تحظى بالأولوية في كثير من الأحيان، حيث لا تتوفر لدى المدارس عادةً سوى القليل من الموارد، إذ يعد توفير الدعم الكافي للمعلمين، بما في ذلك الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين، عنصراً أساسياً لدعم الطلاب والتعليم الجيد للجميع (GCPEA، 2018). وكما ذكرت دراسة رحيمة (2017) بأن أداء المعلم ينخفض عندما تجتمع مستويات الضغط المهني المرتفعة مع انخفاض مهارات إدارة الفصل الدراسي، بالإضافة إلى ذلك، يشعر المعلمون أنهم لا يلبون التوقعات، ما يؤدي إلى الإحباط، واستخدام الأساليب التأديبية العنيفة، والإرهاق، وفي نهاية المطاف، زيادة تناقص المعلمين، ولقد أثبتت مجموعة كبيرة من الدراسات أن التدريس مهنة مرهقة للغاية وأن رفاهية المعلم لها تأثير على بيئة التعلم العامة، ونتائج تعلم الطلاب، وجودة التعليم

كدراسة الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2018) ودراسة McCallum (2017). ويعد تقديم الدعم للرفاه النفسي والاجتماعي للمعلمين أمراً بالغ الأهمية لدعم الأطفال.

وعلى الرغم من هذه الأدلة، فقد ركزت القليل من الأبحاث على رفاهية المعلمين في السياقات المتأثرة بالصراع، بل ركزت بدلاً من ذلك على رفاهية الأطفال والبرامج التي تعطي الأولوية لمساعدة الأطفال على التأقلم، ونظراً لأن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على رفاهية المعلمين، فمن الأهمية بمكان فهم الضغوطات والصعوبات التي يواجهها المعلمون، داخل المدرسة وخارجها في السياقات المتأثرة بالصراع، حتى يتمكنوا من توفير التدابير الداعمة المناسبة التي تفيد المعلمين والطلاب والمجتمع بأكمله.

1.3 أهداف البحث:

هدف البحث بشكل أساسي إلى فحص تأثير العدوان الإسرائيلي على رفاهية المعلمين من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين، والتعرف على درجة الرضا والإرهاق والرفاهية لدى المعلمين والمعلمات في ظل العدوان الإسرائيلي، كما هدف البحث إلى تحديد أبرز الاحتياجات اللازمة للمعلمين والمعلمات لضمان تحقيق الأهداف التعليمية، والتعرف على دوافع المعلمين والمعلمات للتعليم في ظل العدوان الإسرائيلي.

1.4 أهمية البحث:

يعدّ هذا البحث من أوائل البحوث التي تناولت هذا الجانب، لا سيما أن معظم الدراسات تتناول أثر الحروب على الطلبة وعلى العملية التعليمية متجاهلة أثرها على المعلمين، فيأتي هذا البحث ليسلط الضوء على جانب بالغ الأهمية والذي قد يساعد الباحثين والدارسين في هذا المجال نظراً لندرة الدراسات السابقة في موضوع البحث، كما ويفيد هذا البحث واضعي السياسات التربوية والأكاديميين في التعرف على تأثير العدوان الإسرائيلي على رفاهية المعلمين وعلى دوافعهم للتعليم، وبالتالي وضع الإجراءات اللازمة لضمان سير العملية التعليمية بشكل سليم، وكذلك توفير الاحتياجات اللازمة للمعلمين في ظل العدوان الإسرائيلي.

1.5 أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيسي: ما هو تأثير العدوان الإسرائيلي على رفاهية المعلمين من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين؟

وانبثق من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما نوع الاضرار التي سببها العدوان الإسرائيلي على المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم / جنين؟
- ما مدى الرضا والإرهاق والرفاهية للمعلمين في ظل العدوان الإسرائيلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين؟
- ما أبرز الاحتياجات اللازمة للمعلمين والمعلمات في ظل العدوان الإسرائيلي؟

2. الإطار النظري:

2.1 أثر الصراعات على رفاهية المعلم:

لا يوجد تعريف واحد متفق عليه للرفاهية في الأدبيات، ولكن معظم التعريفات تتفق على أن الرفاهية متعددة الأبعاد، وتشمل الجوانب الجسدية والعقلية والعاطفية والروحية (Falk et al., 2019). يحدد هذا المورد الرفاهية من حيث المفهوم الواسع المتمثل في الشعور بالرضا والأداء الجيد أو بعبارة أخرى، حالة يشعر فيها المعلمون بالرضا الوظيفي، ويختبرون المشاعر الإيجابية بشكل متكرر أكثر من المشاعر السلبية، ويعملون بشكل جيد كمعلمين وفي أدوارهم الأخرى في الحياة (كوالد، أو زوج، أو أحد أفراد الأسرة، أو صديق، وما إلى ذلك). ويتضمن الأداء الجيد العلاقات المهنية الداعمة والنمو المهني والشعور بالكفاءة الذاتية (Aloe et al., 2014).

وتتنبثق أهمية رفاهية المعلمين في العملية التعليمية حسب ما ذكر Poulou (2017) بأنها تعمل على إدارة الضغوط اليومية للتدريس، إذ ترتبط رفاهية المعلم بزيادة عدد المعلمين الذين يقولون إنهم يستمتعون بالتدريس، وبارتفاع معدلات التزام المعلمين ما يؤدي إلى انخفاض معدلات الإرهاق والاستنزاف، كذلك في إنشاء استراتيجيات إدارة الفصول الدراسية الفعالة التي تكون منتجة للتعليم، وفي إقامة علاقات داعمة ومهتمة مع الطلاب وتوفير مناخ مدرسي إيجابي.

يعدّ المعلمون لاعبين أساسيين في تعلم طلابهم، ويعدّ التدريس من أكثر المهن إرهاقاً، ومع ذلك هناك ندرة كبيرة في الاهتمام برفاهية المعلمين في السياقات المتأثرة بالصراع، فقليل من السياسات والبرامج التعليمية تتناول الرفاهية بشكل مباشر (Kyriacou, 2015). كما لم يتم إيلاء الكثير من الاهتمام لمسألة كيفية دعم المعلمين في هذه السياقات عندما مر العديد من المعلمين بتجارب مؤلمة، ولديهم احتياجات اقتصادية ملحة للبقاء ولديهم رغبات ودوافع مختلفة عن هؤلاء المعلمين في المواقف الأكثر استقراراً (Kirk et al., 2013). إذ حدد Burde وزملاؤه (2015) ما مجموعه 13 دراسة تجريبية أجريت في البلدان المتأثرة بالنزاعات، ركزت جميعها على رفاهية الأطفال وتجاهل رفاهية المعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم.

يمكن العثور على عوامل التوتر خارج المدرسة وداخلها، إذ وجد McCallum (2017) أن الضغوطات العالمية مثل الهجمات الإرهابية والكوارث الطبيعية، لها تأثير مباشر على المعلمين والأنظمة المدرسية، ويواجه المعلمون يومياً عوامل الإجهاد المرتبطة بالعمل والمؤسسية والطلبات المتزايدة باستمرار. في سياقات النزاع يواجه المعلمون ضغوطاً عالية ومستويات عالية من الصعوبات التي تؤثر على سلامتهم الجسدية والاجتماعية والعاطفية، بما في ذلك: التجارب المؤلمة والخسائر الشخصية المرتبطة بالعنف وانتهاكات حقوق الإنسان والصراع، والاهتمامات العالية مثل السكن والحصول على الخدمات الأساسية والأمن، والدعم المهني المحدود والدخل غير المنتظم

(Kyriacou, 2015). في هذه السياقات، غالباً ما يواجه دفع رواتب المعلمين تحديات ويتأخر لأسباب مختلفة، ويعتمد على المنظمات الإنسانية التي ينتهي بها الأمر إلى الاضطلاع بدور حكومي على نحو غير مستدام (GCPEA, 2018).

تسرد الأدبيات المتاحة العديد من العوامل المتعلقة بالمدرسة في البيئات العادية والتي لها تأثير سلبي على تحفيز المعلمين ومشاركتهم في العمل مثل مشاكل الانضباط، وعبء العمل وضغط الوقت، والتنوع الكبير بين الطلاب، والدعم المحدود، والحد الأدنى من فرص التطوير المهني، والفوضى على مستوى المدرسة، هذه الأمور جميعها يمكن أن تؤدي إلى الإرهاق العاطفي، مما يساهم في انخفاض الأداء المعرفي والعاطفي ويؤثر على رفاهية المعلمين وبالتالي ضعف الأداء الوظيفي العام والإرهاق، ففي الواقع يمكن أن تسبب ظروف مكان العمل السيئة إلى التوتر وتفاقم ضعف الصحة العقلية، ما يحد من العمل (همام، 2020). فقد أشارت دراسة Mendenhall وآخرون (2019) أنه في أماكن النزاع يعاني المعلمون أيضاً من أحجام الفصول الكبيرة، والفصول الدراسية متعددة الأعمار والمستويات، والموارد المحدودة، ومحدودية أو انعدام التطوير المهني، والطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة، ضعف البنية التحتية، والنقص المزمن في المعلمين المؤهلين، وندرة مواد التدريس والتعلم، غالباً ما يفتقر المعلمون إلى المساحة اللازمة للتحضير للدروس، أو تصحيح أعمال طلابهم، أو مقابلة طلابهم وزملائهم وموظفي التعليم الآخرين، بما في ذلك أولياء الأمور. يمكن ربط الإجهاد والإرهاق لدى المعلمين، بالإضافة إلى انخفاض حافزهم وشعورهم بالكفاءة الذاتية، بنقص الموارد أو البنية التحتية.

لنلخص ذلك، تعد بيئة التدريس أمراً أساسياً لتحفيز أداء المعلمين والطلاب، ففي الأوضاع الإنسانية والمتأثرة بالنزاعات، قد يكون من الصعب للغاية ضمان أن المدارس لديها بنية تحتية قوية ومواتية، وموارد داعمة، ومواد تعليمية وتعلمية مناسبة، فمن الممكن أن يكون عبء العمل الواقع على المعلمين في المواقف الإنسانية مرهقاً للغاية. وتؤثر هذه التحديات على رفاهية المعلمين، ما له آثار على جودة التدريس، والوصول العادل إلى التعليم، وتعلم الطلاب ورفاههم، واستدامة وجود أنظمة التعليم (Heidmets & Liik, 2014) من المعروف أن الاستثمار في رفاهية المعلم يساهم في النهاية في تحقيق نتائج تعلم إيجابية للطلاب والأداء الاجتماعي والعاطفي للطلاب، لذلك ينبغي أن يكون الاستثمار في رفاهية المعلمين شاملاً ومنهجياً، نظراً لأن العديد من عوامل التوتر مترابطة وتؤثر على الجودة الشاملة للتعليم المقدم، وبالتالي تؤثر على نتائج التعلم (رحيمة، 2017).

2.2 آليات الدعم والتأقلم:

يسلط الشيخي وخليفة (2021) الضوء على أن المعلمين لديهم احتياجات واهتمامات مختلفة خلال المراحل المختلفة من حياتهم المهنية و"بحاجة إلى أن يكونوا مرنين للحفاظ على إحساسهم بالفعالية فيما هو مسعى يتطلب جهداً عاطفياً وفكرياً، ويصف Mansfield وآخرون (2016) المعلمين المرنين بأنهم أولئك الذين لديهم القدرة على النجاح في الظروف الصعبة، ويتمتعون بمهارة في إدارة السلوك، وقادرون على التعاطف مع الطلاب الصعبيين، وقادرون على كبح المشاعر السلبية والتركيز على الإيجابية، ويشعرون بالفخر والانتماء والوفاء وزيادة الالتزام تجاه مدرستهم ومهنتهم، ويقترح أن هناك ثلاثة أبعاد ديناميكية تؤثر على قدرة المعلمين على المرونة: الشخصية (الحياة خارج المدرسة)، والموقع (الحياة في المدرسة)، والمهنية (التفاعل بين المعتقدات والقيم الشخصية والقيم السياسية). وفي الواقع فإن مرونة المعلمين هي أيضاً نتيجة الإحساس القوي بالمهمة، والكفاءة الذاتية، والدافع للتدريس، ويمكن أن تتضمن استراتيجيات المواجهة على المستوى الفردي وضع الحدود العاطفية، وحل المشكلات، والشبكات الاجتماعية، والنشاط البدني، والتوازن بين العمل والحياة. يمكن أن تشمل استراتيجيات التكيف على مستوى المدرسة التعاون بين الأقران والانخراط في التعلم المهني المستمر (Mansfield et al., 2016). إن الدعم الذي يحتاجه المعلمون ليكونوا قادرين على الصمود هو أمر معقد للغاية، في سياقات السلام والصراع. وقد وجد همام (2020) أن تعزيز المرونة لدى المعلمين في أوقات التغيير لا يزال مجالاً مهملاً. وبما أن المرونة ديناميكية وليست صفة فطرية، فإن التعاون بين الأقران والقيادة، من بين عوامل أخرى، يلعبان دوراً حاسماً في تعزيز القدرة على الارتداد. تؤثر البيئة التي يعمل فيها الأشخاص ومستوى القيادة بشكل كبير على الموقف المرن، إذ أن المدارس عبارة عن منظمات وقادة يساهمون في تشكيل رؤيتها التعليمية والتنظيمية، من خلال توفير المعرفة والموارد اللازمة، وضمان التماسك والديناميكيات المتوازنة على المستويين الرأسي والأفقي (Heidmets & Liik, 2014). بالإضافة إلى أنه لا ينبغي لنا أن ننقل من تأثير السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي الأكبر على المدارس والقادة في جميع أنحاء العالم. في السياقات المتأثرة بالنزاعات والأزمات، يمكن أن تكون القيادة المدرسية حاسمة لتكييف التعليم وإنعاشه، ويمكن أن تشمل استراتيجيات القيادة في المناطق المتأثرة بالصراع تحسين البيئة المادية لجعل الفصول الدراسية أكثر ملاءمة للتعليم والتعلم، والتدريب وتعزيز دعم الأقران. تعد القيادة المدرسية الفعالة أحد العناصر التي تدعم معنويات المعلمين وبما أن الأفراد يتفاعلون بشكل مختلف مع التوتر، فإنه من الصعب على القادة تنفيذ سياسات موحدة للرفاهية المدرسية تناسب جميعها (Konu et al., 2010).

2.3 واقع المعلمين في فلسطين:

لقد تأثرت جودة التعليم في فلسطين بشكل كبير بسبب الاحتلال المستمر والاستعمار وعدم الاستقرار السياسي، ووفقاً لتقرير صادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو (2020)، فإن نقص الموارد والمرافق يعد أحد التحديات الرئيسية التي تواجه التعليم في فلسطين، إذ تفتقر العديد من المدارس إلى المرافق الأساسية مثل المكتبات المدرسية وأجهزة الكمبيوتر والمختبرات، كما أن العديد من المعلمين لا يحصلون على التدريب المناسب ولا يستطيعون الوصول إلى أساليب وتقنيات التدريس الحديثة. وتتأثر جودة التعليم في فلسطين أيضاً بانعدام الاستقرار السياسي والاقتصادي والأمن في المنطقة، وقد أدى الصراع المستمر وعدم الاستقرار السياسي إلى إغلاق المدارس بشكل متكرر وتعطيل التقويم الأكاديمي، ما أدى إلى فقدان الطلاب لوقت ثمين في الفصل الدراسي وتأخرهم في دراستهم، وهناك عمليات إغلاق متكررة في الضفة الغربية - بما في ذلك القدس الشرقية - خلال أوقات الهجمات العنيفة التي

تشنها إسرائيل، ويعاني الطلاب والمعلمين أيضاً بانتظام من الخوف من العنف والترهيب، إذ يتعين عليهم في كثير من الأحيان المرور عبر نقاط التفتيش أو التنقل للوصول إلى المدارس الواقعة في المناطق المعرضة للخطر (إنقاذ الطفل، 2023).

وبالإضافة إلى ذلك فإنه منذ تشرين الأول من عام 2021 لم تنتظم رواتب المعلمين بسبب سياسة الحصار المالي التي تنتهجها سلطات الاحتلال الإسرائيلي ضد الشعب الفلسطيني، وبالتالي ذلك شكل ضغطاً كبيراً على المعلمين من الإيفاء بالتزاماتهم الشهرية، وشكل سبباً في عدم انتظام الدوام المدرسي.

في الختام، تتأثر جودة التعليم وإمكانية الوصول إليه في فلسطين بشكل كبير بسبب الصراع المستمر وعدم الاستقرار السياسي والتحديات الاقتصادية. يواجه الطلاب والمعلمون الفلسطينيون العديد من التحديات التي تؤثر على جودة التعليم الذي يتلقونه، بما في ذلك نقص الموارد والمرافق، وارتفاع نسبة الطلاب مقارنة بالمعلمين، وإغلاق المدارس المتكرر وتعطيل الحياة الأكاديمية، والتهديد العام لسلامتهم البدنية، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لمعالجة القضايا الاقتصادية وتطوير البنية التحتية المناسبة للمؤسسات التعليمية، فإن تهديد السلامة والقضايا المتعلقة بالاستعمار المستمر لفلسطين سوف تستمر حتى تحقيق الاستقرار السياسي الدائم في المنطقة.

3. منهجية وإجراءات البحث:

3.1 منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في البحث للحصول على البيانات اللازمة لبحث تأثير العدوان الإسرائيلي على رفاهية المعلمين من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين.

3.2 مجتمع البحث وعينته: اشتملت عينة البحث على 100 معلم ومعلمة من أصل 3180 معلماً ومعلمة يعملون في مدارس مديرية جنين، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023 حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، يتم عرض المعلومات الديموغرافية حول المشاركين في البحث في الجدول رقم (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس والتخصص والخبرة

المتغير	التكرار
الجنس	ذكر 62
	أنثى 38
التخصص	العلوم الإنسانية 36
	العلمي 42
	الرياضة والفن 15
	المهني 7
الخبرة	أقل من 5 سنوات 23
	من 5 - 15 سنة 41
	أكثر من 15 سنة 36
مكان السكن	قرية 52
	مدينة 28
	مخيم 20
الدخل الشهري	أقل من 3000 21
	من 3000-4500 شيكل 44
	أكثر من 4500 شيكل 35

3.3. أداة جمع البيانات:

قام الباحث ببناء استبانة لبحث تأثير العدوان الإسرائيلي على رفاهية المعلمين من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين، وذلك في ضوء ما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، بالإضافة إلى مجموعات النقاش التي عقدها الباحث مع بعض التربويين ذوي الاختصاص، أربعة أقسام الأول نظرة عامة شخصية وديموغرافية واقتصادية، والثاني آثار الاحتلال على المعلم، والثالث قسم الرضا والإرهاق والرفاهية لتقييم الجوانب المرتبطة بصعوبة عملهم في مثل هذه الظروف، ودوافعهم الوظيفية ورضاهم، والإرهاق، والرفاهية العامة، والرابع الاستجابات النوعية حيث تمت دعوة المعلمين للتعبير عن آرائهم حول احتياجاتهم ودوافعهم للتدريس، باستخدام تنسيق مفتوح خضع لتحليل المحتوى.

3.3.1 صدق الأداة:

عرض الباحث أداة البحث على عدد من المحكمين من التربويين ومن ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال من بعض المدارس للتأكد من صدق الأداة، وقد اجمع المحكمون على أن فقرات الأداة تقيس ما وضعت لقياسه وقد اجري التعديل والحذف بالإضافة لفقرات التي اجمع عليها 70% فأكثر.

3.3.2 ثبات الأداة:

لقد تأكد الباحث من ثبات أداة البحث (الاستبانة) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات (83.2) وكانت النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفوق أغراض البحث.

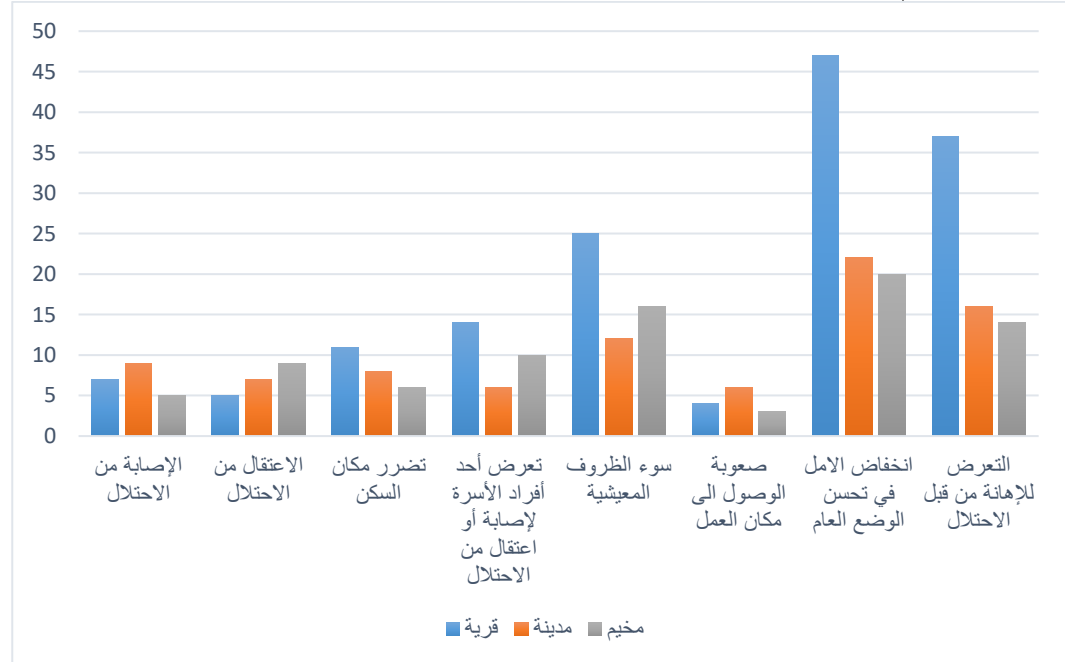
3.5 المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، على النحو التالي: التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد البحث، المتوسطات الحسابية للتعرف على إجابات أفراد العينة على كل قسم من أقسام الاستبيان، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبيان.

4. نتائج البحث:

4.1 أثر الاحتلال الإسرائيلي على معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين:

تبين من خلال النتائج أن 21% من المعلمين والمعلمات تعرضوا للإصابة من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي موزعين على مناطق السكن (قرية، مدينة، مخيم)، فيما تبين أن 20% منهم قد تعرضوا للاعتقال من الاحتلال، وأن 25% قد تضرر مكان سكنه بفعل الاحتلال، فيما أكد 30% منهم أن أحد أفراد الأسرة قد تعرض للاعتداء من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي، وأن 65% منهم قد تعرض للإهانة من قبل جيش الاحتلال الإسرائيلي، فيما أجاب 57% من المعلمين والمعلمات أنهم يعانون من ظروف معيشية صعبة، وقد أكد 13% منهم أن هناك صعوبة في الوصول إلى مكان العمل، فيما يتعلق بشعورهم بالأمل، فقد أجاب 89% من المعلمين والمعلمات بانخفاض الأمل لديهم في تحسين الوضع العام في المستقبل القريب. الشكل (1) يوضح أثر الاحتلال الإسرائيلي على معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين الذين شملتهم عينة البحث.



الشكل (1): أثر الاحتلال الإسرائيلي على معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين الذين شملتهم عينة البحث

4.2 الرضا والارهاق والرفاهية:

تبين من خلال تحليل النتائج أنه كان لدى غالبية المعلمين والمعلمات موقف إيجابي، وكان لديهم الدافع لدعم طلابهم للتعليم، ويعتقدون أنه يمكنهم خلق بيئة هادئة لطلابهم، وأكدوا جميعاً أن لديهم علاقة إيجابية مع طلابهم، ومع أولياء أمور طلابهم، ومع المعلمين الآخرين، ومع إدارة المدرسة. كما أكد جميع المعلمين والمعلمات تقريباً أنه يمكنهم الاعتماد على زملائهم أو إدارة المدرسة أو مستشار المدرسة عندما يحتاجون إلى المساعدة لتهدئة قلقهم ومخاوفهم، وقد ظهر أيضاً الحافز لدى معظم المعلمين والمعلمات لمساعدة طلابهم في تطويرهم العاطفي ومرونتهم بعد مرور سنوات من عدوان الاحتلال الإسرائيلي على جنين. وقد أكد غالبية المعلمين والمعلمات على أنه بسبب عدوان الاحتلال الإسرائيلي قللت من معنوياتهم وأنهم شعروا بعدم الأمان في المنزل والمدرسة، وشعروا بالحزن واليأس، وشعروا أن هذه الحالة أثرت على قدرتهم على التدريس، فيما أشار المعلمون والمعلمات أنهم يشعرون بالقلق وأنهم يعانون من كوابيس متكررة، ولكن رغم ذلك كله أشار المعلمون والمعلمات على عدم الإحباط والرغبة في الاستمرار بالعمل بشكل كامل، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على جانب الرضا والارهاق والرفاهية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير

1.	أنا راضٍ عن العمل الذي أقوم به كمدرس	4.30	0.58	أوافق
2.	أشعر بالإرهاق في نهاية اليوم الدراسي	4.66	0.64	أوافق بشدة
3.	أشعر بالإحباط من عملي	2.31	1.06	أعارض
4.	أريد أن أتوقف عن كوني مدرساً	2.45	1.24	أعارض
5.	أنا متحمس لدعم طلابي للتعلم وفي تطور هم العاطفي ومرونتهم (أي مساعدتهم على عدم القلق، وتقدير أنفسهم، والأمل في المستقبل)	4.42	0.50	أوافق بشدة
6.	لدي علاقة إيجابية مع طلابي	3.66	0.85	أوافق
7.	لدي علاقة إيجابية مع أولياء أمور طلابي	4.18	0.63	أوافق
8.	لدي علاقة إيجابية مع المعلمين الآخرين وإدارة المدرسة	3.96	0.76	أوافق
9.	وبعد سنوات من الصراع، أصبحت معنوياتي منخفضة	3.69	0.80	أوافق
10.	أشعر بالحزن واليأس بسبب الصراع وقللت من ابداعي في التدريس	3.68	0.85	أوافق
11.	أشعر بعدم الأمان عندما أكون في المنزل/في مجتمعي	4.60	0.42	أوافق
12.	أشعر بعدم الأمان في المدرسة	4.39	0.60	أوافق
13.	أشعر بالقلق وأعاني من كوابيس متكررة	3.81	0.58	أوافق
14.	أعتقد أن لدي الأدوات اللازمة لخلق بيئة آمنة وهادئة لطلابي	3.78	0.73	أوافق
15.	يمكنني الاعتماد على شبكة عائلتي لكي أشعر بقدر أقل من الحزن والقلق	4.39	0.49	أوافق بشدة
16.	يمكنني الاعتماد على زملائي في المدرسة أو المرشد المدرسي عندما أشعر بالحزن والقلق	4.00	0.61	أوافق
17.	إذا كنت بحاجة لذلك، يمكنني الحصول على الدعم من مستشار المدرسة لتهديئة قلقي	4.48	0.56	أوافق بشدة
18.	يمكنني الاعتماد على إدارة المدرسة والمعلمين لتخفيف قلقي	3.9	0.57	أوافق

4.3 الاستجابات النوعية:

وفي القسم الختامي، تمت دعوة المعلمين والمعلمات المشاركين للتعبير عن آرائهم حول احتياجاتهم ودوافعهم، باستخدام صيغة مفتوحة خضعت لتحليل المحتوى، إذ ظهر بأن 51% منهم لم يتلقوا أي تدريب خلال العامين الدراسيين الماضيين، وعندما سئلوا عما يحتاجه المعلمون للتدريس بأفضل ما لديهم في ظل هذه الظروف، ذكر المشاركون بشكل أساسي تحسين الدخل الشهري، والمشاركة في دورات تدريبية متنوعة، وتخصيص نشاطات دعم نفسي واجتماعي وترويج عن النفس للمعلمين، وتوفير البنية التحتية اللازمة من مختبرات علمية ووسائل تعليمية متنوعة، وغرف مصادر التعلم، وأخصائيين نفسيين للطلبة في كل مدرسة.

وعندما سئلوا عن دوافعهم للتدريس، أجاب 17% من المعلمين والمعلمات ان التعليم ضروري جدا من الناحية الوطنية، وذلك لأن مستقبل الوطن مرهون بالحفاظ على المسيرة التعليمية وعلى انشاء جيل يبني مؤسسات الدولة، فيما أكد 25% حبهم للمهنة وبأنهم يرون في مهنة التعليم متعة كبيرة، فيما أشار 37% بأنهم لا يجدون أي مهنة أخرى غير التعليم لتحصيل الدخل الشهري، فيما أكد 15% أن الدافع الديني هو الأساس لعمله في مهنة التدريس، فيما أشار 16% منهم أن مهنة التعليم لها مكانة اجتماعية في المجتمع وبالتالي المعلم يحظى باحترام وتقدير من جميع فئات المجتمع.

5. مناقشة النتائج:

أكد هذا البحث أن المعلمين يواجهون العديد من التحديات والمصاعب التي تعتبر عالمية تماماً في سياقات النزاع والنزوح. وتتمثل عوامل الضغط المرتبطة بالمدرسة - من بين أمور أخرى- في نوبات العمل المتعددة، والفصول الدراسية المكتظة، وضعف البنية التحتية. وتؤثر العوامل الأخرى على رفاهية المعلمين، مثل التجارب المؤلمة، والخسارة الشخصية، والمخاوف العائلية، والأمن، والدعم المهني المحدود، والدخل غير المنتظم كما أشارت لذلك دراسة Mendenhall وآخرون (2019)، ودراسة Falk وآخرون (2019). وقد أقر المستجيبون بالآثار المدمرة للصراع على الجانب العاطفي والمادي ويعيشون الآن في ظروف معيشية محفوفة بالمخاطر، وأكد بعضهم أن أفراد أسرهم تضررت نتيجة عدوان الاحتلال الاسرائيلي، وشعر البعض منهم باليأس. وأكد الكثير من المشاركين أنهم يشعرون بالقلق ويعانون من كوابيس متكررة. فيما لم يتلق جميع المشاركين روايتهم كاملة منذ أكثر من سنتين وقت إجراء الاستطلاع، وهذا يفتح المجال لمزيد من البحث حول كيف أن الافتقار إلى التعويضات المنتظمة والمناسبة يؤدي إلى مزيد من المخاوف والضغط، من خلال التأثير على قدرة المعلمين على التأقلم وكذلك دوافعهم للتدريس.

تبين من خلال البحث أن معظم المعلمين والمعلمات يواصلون التدريس في ظل ظروف متغيرة وملبئة بالتحديات بفضل الشعور القوي بالمهنة والكفاءة الذاتية والدافع للتدريس ومن خلال كبح المشاعر السلبية، وبفضل الشعور بالفخر والإنجاز والذي أكدت دراسة Heidmets & Liik (2014)، ودراسة همام (2020). يؤكد هذا البحث أن المعلمين والمعلمات في سياق العدوان المستمر لا يريدون التنازل عن دورهم كمعلمين، وبدلاً من ذلك يريدون مواصلة التدريس حتى لو كانت الظروف والبيئة بعيدة عن أن تكون مواتية ولا ترقى إلى الحد الأدنى من المعايير. يظهر المعلمون مستوى مهماً من العزيمة والتحمل ولا يريدون التوقف عن التدريس. قال المشاركون في هذا البحث أن الصراع قد أثر على مهاراتهم التعليمية وطلبوا بشكل أساسي التدريب في مجالات محددة، والدعم النفسي والاجتماعي، وزيادة الرواتب حتى يتمكنوا من التدريس بأفضل ما لديهم من قدرات. كما أن المعلمين أكدوا بالإجماع أن بإمكانهم الاعتماد على زملائهم أو إدارة المدرسة أو المرشد المدرسي - حيثما كان ذلك متاحاً - لتقليل قلقهم، تؤكد الأدبيات المتاحة كيف أن التعاون بين الأقران هو أحد استراتيجيات التكيف على مستوى المدرسة لرفاهية المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة Falk وآخرون (2019)، ودراسة Mansfield وآخرون (2016). وتبين من خلال البحث أن الموقف المرن للمعلم يتأثر بالبيئة التي يعمل فيها المعلمون وبمستوى القيادة بشكل كبير، وهذا ما يتطابق مع نتائج دراسة الشخي وخليفة (2021).

أكدت الأبحاث السابقة على الدور الحاسم للتعليم والمعلمين في الحماية الجسدية والنفسية الاجتماعية والمعرفية ورفاهية الأطفال في حالات الطوارئ كدراسة Falk وآخرون (2019)، ودراسة الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2018)، ودراسة رحيمة (2017). ويضيف هذا البحث أدلة جديدة ويسلط الضوء على الدور العلاجي للتعليم والمعلمين، فالتعليم يساعد المعلمين الذين تعرضوا للعنف والأحداث العنصرية والنزوح والصراع على الصمود وإعادة بناء العلاقات والثقة، يمنحهم التدريس أيضاً الفرصة على التركيز على معارفهم ومهاراتهم وثقافتهم، كما أن التدريس يساعد المعلمين على التأقلم. هذه هي الطريقة التي يمكنهم من خلالها مساعدة طلابهم والمجتمع على الصمود، وتبقى المدارس ملاذاً للأمل والقيم الحميدة.

6. توصيات البحث:

بناء على النتائج يوصي الباحث بمجموعة من الأمور الآتية:
ضرورة دعم المعلمين في مجالهم المهني من خلال منحهم دورات تدريبية مستمرة.
توفير البنية التحتية اللازمة في المدارس لجعل المعلم قادراً على العطاء بشكل سليم.
عمل برامج لتعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين الطلبة.
توفير برامج للتفريغ النفسي للمعلمين بشكل مستمر.

تحسين الدخل الشهري للمعلمين للشعور بالأمان الاقتصادي.

إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة فيما يتعلق بتأثير الافتقار إلى التعويضات المنتظمة والمناسبة في زيادة المخاوف والضغوط، من خلال التأثير على قدرة المعلمين على التأقلم وكذلك دوافعهم للتدريس، ودراسات أخرى تتعلق برفاهية المعلمين وقدرتهم على الصمود في سياق الصراعات.

المراجع:

أ- المراجع العربية:

أبو الدوح، إ. (2007). المدارس في فلسطين في ظل الاحتلال والسلطة الوطنية الفلسطينية. مجلة فلسطين-إسرائيل للسياسة والاقتصاد والثقافة، 3(1).

التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات (GCPEA). (2018). التعليم تحت الهجوم.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2018). المعايير الدنيا للتعليم في العراق في حالات الطوارئ.

خلف، ع. (2024). فلسطين في 3 أشهر. مجلة الدراسات الفلسطينية الإلكترونية، 128.

رحيمة، ن. (2017). تأثير النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق. مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، 14(57):210-255.

الشخي، أ. وخليفة، هـ. (2021). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمات التربية الخاصة بجدة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 136 (1)، 277-302.

همام، إ. (2020). دراسة مقارنة لأليات تحقيق الرفاهية التعليمية في كل من كوريا الجنوبية والسويد وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 44(2)، 171.

ب- المراجع الأجنبية:

E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-Analysis. Educ. Psychol. Rev. 26 (1) 101-126.

& Al-Abbadi K. (2015). What works to promote children's quality and learning, educational access and well-being in crisis-affected contexts. Department for International Development.

- P. (2019). Landscape review: Teacher well-being in low & Frisoli, J., Finder Johna, E., Varni, D., Falk and conflict-affected settings. Education Equity Research Initiative, crisis, resource
- K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at & Liik, M., Heidmets 40-50, 62, school. Problems of Education in the 21st Century
- S. (2013). More and better teachers for quality education for all. & Baxter, M., Dembélé, J., Kirk Collaborative Works.
- T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. & Lintonen, E., Viitanen, A., Konu . 44-57, 3(1), International Journal of Workplace Health Management International . C. (2015). Teacher Stress and Burnout: Methodological Perspectives, Kyriacou 72-74, Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Elsevier)
- N. (2016). Building resilience in teacher & Weatherby-Fell, T., Broadley, S., Beltman, C. F., Mansfield 77-87, 54, education: An evidenced informed framework. Teaching and Teacher Education
- F. (2017). Teacher wellbeing: A review of the literature. Association of Independent Schools, McCallum . Sydney, of NSW
- O. (2019). Teachers in forced displacement contexts: & Guven, E., Varni, S., Gomez, M., Mendenhall and well-being. Journal on , quality, Persistent challenges and promising practices in teacher supply 123-32, 5(1), Education in Emergencies
- Ministry of Education and Higher Education .(2024) .<https://www.moe.pna.ps/prog/occupation-violations>.
- M. S. (2017). Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and , Poulou , Emotional Learning and Teacher-Student Relationships. International Journal of Emotional Education . 72-89, 9(2)
-). Danger is Our Reality: The Impact of Conflict and the Occupation on Education 2023 Save the Children. (in the West Bank of the Occupied Palestinian Territory. UNESCO. (2020). Education in Palestine.
- UNICEF. (2021). Education Disrupted: Impact of the Conflict on Children's Education in Yemen>
- UNICEF. (2015). Syria Education Sector Analysis: The Effects of the Crisis on Education in Areas Controlled by the Government of Syria.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

تأثير العدوان الإسرائيلي على رفاهية المعلمين من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم/جنين السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

هدف البحث بشكل رئيسي إلى التعرف على تأثير العدوان الإسرائيلي على رفاهية المعلمين من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم / جنين، بنود الاستبانة وعددها (34) بند على أربعة أقسام الأول نظرة عامة شخصية وديموغرافية واقتصادية، الثاني آثار الاحتلال على المعلم، الثالث قسم الرضا والإرهاق والرفاهية لتقييم الجوانب المرتبطة بصعوبة عملهم في مثل هذه الظروف، ودوافعهم الوظيفية ورضاهم، والإرهاق، والرفاهية العامة، الرابع الاستجابات النوعية للتعبير عن آرائهم حول احتياجاتهم ودوافعهم للتدريس، وقد وضع أمام كل فقرة فراغات تمثل درجة موافقتك على الفقرة.

يرجى منك الإجابة على الفقرات بدقة وموضوعية، بعد قراءتها جيداً، واختيار درجة الموافقة التي تراها مناسبة بوضع إشارة (x) في المربع المقابل لكل فقرة، وسوف يتم التعامل بالاستجابات بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط

القسم الأول: معلومات شخصية وديموغرافية واقتصادية

الجنس:

سنوات الخبرة:

التخصص:

مكان السكن:

الدخل الشهري:

4000 شيكل

الذكور ☐ أنثى ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 إلى 15 ☐ أكثر من 15 ☐

العلوم الإنسانية ☐ العلمي ☐ الرياضيات ☐ الفن ☐ مهني ☐

قرية ☐ مخيم ☐ من 3000 شيكل ☐ 4000 شيكل ☐ أكثر من ☐

وشكراً لتعاونكم
الباحث: منتصر أبو الهيجاء

الرقم	العبارة	نعم	لا
1-	تعرضت للإصابة من الاحتلال		
2-	اعتقلت من قبل الاحتلال		
3-	تضرر مكان السكن بسبب الاحتلال		
4-	تعرض أحد أفراد الأسرة لإصابة أو اعتقال من الاحتلال		
5-	سوء الظروف المعيشية		
6-	صعوبة الوصول الى مكان العمل		
7-	انخفاض الأمل في تحسين الوضع العام		
8-	التعرض للإهانة من قبل الاحتلال		

الرقم	العبارة	درجة الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1-	أنا راض عن العمل الذي أقوم به كمدرس						
2-	أشعر بالإرهاق في نهاية اليوم الدراسي						
3-	أشعر بالإحباط من عملي						
4-	أريد أن أتوقف عن كوني مدرساً						
5-	أنا متحمس لدعم طلابي للتعلم وفي تطورهم العاطفي ومرونتهم (أي مساعدتهم على عدم القلق، وتقدير أنفسهم، والأمل في المستقبل)						
6-	لدي علاقة إيجابية مع طلابي						
7-	لدي علاقة إيجابية مع أولياء أمور طلابي						
8-	لدي علاقة إيجابية مع المعلمين الآخرين وإدارة المدرسة						
9-	وبعد سنوات من الصراع، أصبحت معنوياتي منخفضة						
10-	أشعر بالحزن واليأس ولست مستعداً للتدريس بعد الصراع						
11-	أشعر بعدم الأمان عندما أكون في المنزل/في مجتمعي						
12-	أشعر بعدم الأمان في المدرسة						
13-	أشعر بالقلق وأعاني من كوابيس متكررة						
14-	أعتقد أن لدي الأدوات اللازمة لخلق بيئة آمنة وهادئة لطلابي						
15-	يمكنني الاعتماد على شبكة عائلتي لكي أشعر بقدر أقل من الحزن والقلق						
16-	يمكنني الاعتماد على زملائي في المدرسة أو المرشد المدرسي عندما أشعر بالحزن والقلق						
17-	إذا كنت بحاجة لذلك، يمكنني الحصول على الدعم من مستشار المدرسة لتهدئة قلقي						
18-	يمكنني الاعتماد على إدارة المدرسة والمعلمين لتخفيف قلقي						



القسم الرابع: الاستجابات النوعية
1- هل تلتفت كثير خلال السنتين الماضيتين

2- أذكر أبرز الحاجات الأساسية اللازمة لك كمعلم للتدريس

3- عدد دوافعك كمعلم للتدريس

أ.د. : مهني محمد ابراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم
جامعة المنصورة - مصر



عنوان الورقة البحثية: متطلبات مواجهة أزمات التعليم في حالات الطوارئ والأزمات
نبذة تعريفية عن الباحث:

الأستاذ الدكتور مهني محمد إبراهيم غنايم أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم، مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين (أصول التربية والتخطيط التربوي) المجلس الأعلى للجامعات المصرية حاصلة علي درجة دكتوراه الفلسفة في التربية من كلية التربية جامعة المنصور 1984م ، شغل سابقا عدد من المناصب في جامعة المنصورة منها عميد كلية الآداب بدمياط فرع جامعة المنصورة ، وكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، رئيس قسم أصول التربية ، مشرف علي قسم تكنولوجيا التعليم ، مدير مركز الخدمة العامة بالجامعة، مدير مركز تطوير التعليم الجامعي، مدير تنفيذي لوحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي ، عضو فريق الخطة الاستراتيجية لجامعة المنصورة ، إشراف وتحكيم أكثر من (200) رسالة ماجستير ودكتوراه في مجال تخطيط التعليم وإدارته واقتصاداته ، نشر أبحاث علمية (150) في دوريات علمية عربية وأجنبية ، مشارك بالحضور والبحوث العلمية في أكثر من (100) مؤتمر علمي محلي ودولي .
الملخص:

يعاني التعليم في عدة مناطق من العالم خاصة في المنطقة العربية (حيث أزمات الحروب) من أزمات تعليمية عنيفة ومتشعبة، أشارت إليها مؤشرات البنك الدولي في تقريره عن (فقر التعلم)، والتي أوضحت أن الكثير من المتعلمين في المدارس بالفعل، ولكنهم لا يتلقون فيها المهارات الأساسية التي يحتاجونها في الحياة العملية، وأن نسبة من لا يستطيعون القراءة أو الفهم في سن العاشرة قد بلغت في البلدان المنخفضة ومتوسطة الدخل حوالي (53%) قبل تفشي فيروس كورونا. ويزاد الأمر سوءا في مناطق الكوارث والأزمات والحروب، وما أساءة التعليم في فلسطين (غزة) بغير بعيدة عن عيون قاطني العالم بأكمله، فقد دمر الاحتلال – وما زال – البشر والحجر، وقضي على مؤسسات التعليم بكافة مراحله. كل هذا يشير الي أهمية وضرورة البحث في متطلبات مواجهة هذه الكوارث والأزمات التي تنعكس سلبا علي المنتج التعليمي، ومن ثم تأتي الدراسة الحالية بهدف عرض واقع التعليم في حالة الأزمات والكوارث والآثار المترتبة على التعليم في حالة الطوارئ ومن ثم التوصل الي متطلبات وتوصيات لمواجهة الأزمة. ويكشف ظهور التعليم في حالات الطوارئ، في العالم العربي، عن أزمة عميقة في بعض دول المنطقة، غير القدرة على توفير الحماية، أو الخدمات الصحية، أو التعليم، لفئات كبيرة من سكانها، ويكشف أيضا عن التزايد المستمر للتعاون الدولي في منطقة هيمنت فيها الدولة القومية على المشهد التعليمي. ثمة سبع دول عربية (فلسطين، العراق، السودان، والصومال، وسوريا، واليمن، وليبيا) يعيش أطفالها ظروف الاحتلال (فلسطين)، والصراعات الداخلية والخارجية، والهشاشة، لذلك فهي على صلة مباشرة بالتعليم في حالات الطوارئ. وهناك دول عربية أخرى (لبنان، والأردن، وجيبوتي، والجزائر، ومصر) تستقبل على أراضيها أطفالا لاجئين من دول الجوار. لذلك يمكننا القول إن ما يعادل نصف عدد الدول العربية يواجه حتمية تعليم الأطفال في حالات الطوارئ. وبناء على ما سبق عرضه تأتي هذه الدراسة بهدف عرض واقع التعليم في حالة الأزمات والكوارث والآثار المترتبة على التعليم في حالة الطوارئ ومن ثم التوصل الي متطلبات وتوصيات لمواجهة هذه الأزمة. ولتحقيق هدف الدراسة يتم مسح بعض الأدبيات والمفاهيم حول حالات الطوارئ والأزمات والكوارث لتصوير الوضع الراهن ورؤية الآزمات مستقبلا ومن ثم تصور متطلبات وتوصيات حيال مواجهة الأزمات المترتبة على حالات الطوارئ.

كلمات مفتاحية: التعليم في حالة الطوارئ – أزمات التعليم- متطلبات المواجهة.

تقديم:

تؤدي حالات الطوارئ والأزمات الي اغلاق المدارس والهجمات على مرافق التعليم وتدميرها كما تؤدي الي خفض تمويل التعليم مما يؤثر علي جودة التعليم، وتزيد حالات الطوارئ من عدم المساواة الموجودة مسبقا وتقلل من وصول التعليم الي المجموعات الأكثر تهميشا. ويعاني التعليم في عدة مناطق من العالم خاصة في المنطقة العربية (حيث أزمات الحروب) من أزمات تعليمية عنيفة ومتشعبة، أشارت إليها مؤشرات البنك الدولي في تقريره عن (فقر التعلم)، والتي أوضحت أن الكثير من المتعلمين في المدارس بالفعل، ولكنهم لا يتلقون فيها المهارات الأساسية التي يحتاجونها في الحياة العملية، وأن نسبة من لا يستطيعون القراءة أو الفهم في سن العاشرة قد بلغت في البلدان المنخفضة ومتوسطة الدخل حوالي (53%) قبل تفشي فيروس كورونا.

والواقع أن سياسات إصلاح التعليم على امتداد عدة عقود لم تحقق النجاح المنشود، فالكثافات الطلابية لم تنخفض الفصول، ونسبة المدارس التي تعمل بنظام تعدد الفترات ارتفعت واختفت منها الأنشطة التربوية، والمناطق المحرومة تعددت في النجوع وبعض القرى والمناطق العشوائية داخل المدن، كما أن الاستيعاب الكامل للتلاميذ في سن التعليم لم يتحقق، ونزيف التسرب لم يتوقف، والمناهج والامتحانات وأساليب التقويم ظلت تعتمد على الحفظ والتلقين، الأمر الذي أدى إلى زيادة اعتماد الطلاب على الدروس الخصوصية والانقطاع عن المدارس، وظهور كثير من المشكلات السلوكية والأخلاقية .

ويزداد الأمر سوءاً في مناطق الكوارث والأزمات والحروب، وما مأساة التعليم في فلسطين (غزة) بغير بعيدة عن عيون قاطني العالم بأكمله، فقد دمر الاحتلال – وما زال – البشر والحجر، وقضى على مؤسسات التعليم بكافة مراحله. كل هذا يشير إلى أهمية وضرورة البحث في متطلبات مواجهة هذه الكوارث والأزمات التي تنعكس سلباً على المنتج التعليمي، ومن ثم تأتي الدراسة الحالية بهدف عرض واقع التعليم في حالة الأزمات والكوارث والآثار المترتبة على التعليم في حالة الطوارئ ومن ثم التوصل إلى متطلبات وتوصيات لمواجهة الأزمة.

المشكلة:

وفقاً للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، فقد تم في نهاية عام 2020 تهجير 82.4 مليون شخص قسراً في جميع أنحاء العالم، وهو أعلى مستوى تم تسجيله على الإطلاق. ومن بين هؤلاء، هناك ما يقرب من 26.4 مليون لاجئ (حوالي نصفهم من الأطفال)، و55 مليون نازح داخلي، منهم 48 مليون نتيجة الصراع والعنف و7 ملايين نتيجة للكوارث. وأصبحت حالات الطوارئ ممتدة بشكل متزايد، فعلى سبيل المثال، تشير التقديرات إلى أن 15.7 مليون لاجئ (76%) كانوا يعيشون في سياقات أزمات ممتدة في نهاية عام 2020. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن المناطق النامية تتحمل مسؤولية كبيرة بشكل غير متناسب لاستضافة اللاجئين. حيث في عام 2020 استضافت البلدان النامية 86% من عدد اللاجئين في العالم واستضيف 6.7 مليون لاجئ في أقل البلدان نمواً (27% من العدد العالمي). موقع الحملة العربية للتعليم (<https://campaignforeducation.org/ar>)

ويشدد قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة على ضرورة تكثيف الجهود وزيادة التمويل لتعزيز بيئات مدرسية آمنة وحامية في حالات الطوارئ الإنسانية، من خلال اتخاذ جميع التدابير الممكنة لحماية المدارس والطلاب والعاملين في مجال التعليم من الهجمات. ومع ذلك، وفقاً لأحدث تقرير صادر عن التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، تم الإبلاغ عن وقوع حوالي 6,000 هجمة على المدارس والجامعات والطلاب والمعلمين وحالات استخدام عسكرية لمنشآت تعليمية، مما ألحق الأذى بأكثر من 10,000 طالب ومعلم على مستوى العالم. في عامي 2022 و2023، سُجلت أعلى أعداد من الهجمات على التعليم في فلسطين، وأوكرانيا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وميانمار. وفي كل من هذه الدول، تعرضت مئات المدارس للتهديد، والنهب، والحرق، والاستهداف بعبوات ناسفة، أو القصف بالقذائف أو الغارات الجوية (التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، 2024).

مفهوم التعليم في حالة الطوارئ:

يشير مصطلح التعليم في حالات الطوارئ إلى توفير فرص التعلم المناسبة لجميع الأعمار في حالات الأزمات، بما في ذلك مرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي والثانوي والتعليم غير الرسمي والتقني والمهني والتعليم العالي وتعليم البالغين، حيث يوفر التعليم في حالات الطوارئ الحماية البدنية والنفسية والمعرفية التي تعمل على استدامة والحفاظ على الحياة. تشمل الأزمات التي يكون فيها التعليم في حالات الطوارئ أمراً لا غنى عنه: الصراعات وحالات العنف والنزوح الإجباري والكوارث وحالات الطوارئ العامة. ويعد مفهوم التعليم في حالات الطوارئ أكثر شمولاً من "الاستجابة التعليمية في حالات الطوارئ" التي تعد جزءاً أساسياً منه. (الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، 2018).

التعليم في حالة الطوارئ على المستوى الدولي:

تعرف منظمة إنقاذ الطفل (2009)، حالة الطوارئ بأنها "حالة تكون فيها حياة الأطفال، ورفاههم الجسدي والعقلي، وفرصهم في النمو مهددة بسبب النزاع المسلح، أو الكوارث، أو بسبب اضطراب النظام الاجتماعي أو القانوني، وهي أيضاً حالة تكون فيها القدرة على المقاومة محلياً ضعيفة أو غير كافية". لذا، فإن التعليم في حالات الطوارئ ينشغل بإتاحة الفرص للمتعلمين ليتعلموا بطريقة دقيقة منظمة، حتى في حالات الطوارئ أو الأزمة، أو انعدام الأمن، أو عدم الاستقرار المؤقت أو الدائم..

الواقع في المنطقة العربية:

يكشف ظهور التعليم في حالات الطوارئ، في العالم العربي، عن أزمة عميقة في بعض دول المنطقة، غير القادرة على توفير الحماية، أو الخدمات الصحية، أو التعليم، لفئات كبيرة من سكانها، ويكشف أيضاً عن التزايد المستمر للتعاون الدولي في منطقة هيمنت فيها الدولة القومية على المشهد التعليمي.

ثمّة سبع دول عربية (فلسطين، والعراق، والسودان، والصومال، وسوريا، واليمن، وليبيا) يعيش أطفالها ظروف الاحتلال (فلسطين)، والصراعات الداخلية والخارجية، والهشاشة، لذلك فهي على صلة مباشرة بالتعليم في حالات الطوارئ. وهناك دول عربية أخرى (لبنان، والأردن، وجيبوتي، والجزائر، ومصر) تستقبل على أراضيها أطفالاً لاجئين من دول الجوار. لذلك يمكننا القول إن ما يعادل نصف عدد الدول العربية يواجه حتمية تعليم الأطفال في حالات الطوارئ

وبالنظر إلى واقع التعليم في المنطقة العربية يتضح أن أنظمة التعليم تعاني العديد من المشكلات منها ما هو ناتج عن الصراعات السياسية كانت أو مسلحة أو نتيجة الاحتلال، ومنها ما هو ناتج عن تقليص النفقات الحكومية لتمويل التعليم نتيجة التغيرات المناخية وارتفاع نسبة التضخم وزيادة الدين الخارجي. فعلى سبيل المثال، تسببت الصراعات السياسية والعسكرية الدائرة في اليمن منذ عام 2011 م في تدهور المنظومة التعليمية، إذ تقدر مجموعة التعليم بأن نحو 4.7 مليون طفل بحاجة إلى مساعدات تعليمية، ومنهم 3.7 مليون طفل في حاجة ماسة إلى التعليم. وهذا العدد يشمل حوالي 2.5 مليون طفل خارج المدارس؛ وفي اليمن، هناك حوالي 2.5 مليون طفل في سن التعليم خارج المدرسة، 62 % منهم من الفتيات بالإضافة إلى ذلك، أدت الحرب إلى إغلاق 3700 مدرسة في جميع أنحاء البلاد، ومنع ما يقرب من 1.8 مليون متعلم من مواصلة تعليمهم؛ وتوقف صرف المرتبات لحوالي 180.000 معلم ومعلمة منذ أكتوبر 2016 م حتى الآن. مما تسبب في

تدني الأوضاع المعيشية للمعلمين وزيادة الضغوط النفسية والاجتماعية ونتج عن ذلك اختلال في الأداء الوظيفي والانقطاع عن التدريس وتدني جودة التعليم وانخفاض في عدد الحصص الدراسية وزيادة التسرب. (Yemen, Ministry of education, 2026)

لا تزال المعايير المزدوجة واضحة في حالات النزاع. تُعرب الحملة العالمية للتعليم (GCE) عن قلقها من أن التعاون الدولي، رغم تقديمه التمويل للإغاثة الطارئة، لا يزال يرافقه استمرار العديد من الدول في تمويل الحروب وتخصيص الأسلحة.. ولتقليل التدفقات المالية والأسلحة غير المشروعة بشكل كبير، تؤكد الحملة العالمية للتعليم على أن الدول الغنية المتورطة يجب أن تتخلى عن نفاقها في الترويج للسلام بينما تُمكن حكوماتها في الوقت نفسه من تحقيق أرباح كبيرة من تجارة الأسلحة.

حالة فلسطين: فيما يخص الأطفال الفلسطينيين، فإنهم منذ عام 1948 يتعلمون في حالات الطوارئ، والكثير منهم يعيش في مخيمات اللاجئين، في فلسطين، وفي الدول المجاورة أيضاً. إن وضعهم مقلق للغاية في الضفة الغربية، وخاصة في غزة، التي تقع تحت الحصار الإسرائيلي وتعرض للقصف المتكرر. وتبذل الوكالة التابعة للأمم المتحدة (أونروا) جهوداً لتعليم الأطفال الفلسطينيين في مخيمات اللاجئين. ورغم أن هذه المنظمة تتمتع بخبرة تعليمية واسعة، إلا إنها، في السنوات الأخيرة، واجهت نقصاً في الموارد المالية وعن الأزمات والكوارث والابادة الجماعية في فلسطين، يشكل الانتهاك الإسرائيلي لحقوق الأطفال الفلسطينيين في حقهم بيئة تعليمية تكفل حريتهم في الاختيار وتحافظ على هويتهم، التحدي الصارخ للمواثيق، ويعاني قطاع التعليم في القدس بسياسة ممنهجة من قبل الاحتلال تمثلت في: العنف الإسرائيلي المباشر اتجاه الطلبة والمدارس تمثلت بإطلاق النار مباشرة، وحالات ضرب مبرح والقاء الغاز المسيل للدموع والقنابل الصوتية اتجاه الطلبة والمدارس، واعتداءات جسدية وأخرى لفظية. وكذلك عدم توفر أبنية مدرسية ملائمة حيث يمنع الاحتلال بناء الأبنية المدرسية، وأصدر أوامره بهدم مباني مدرسية قائمة، مما أدى إلى اكتظاظ المدارس الفلسطينية. وأدى ذلك إلى نقص حاد في الغرف الصفية. وتقوم سلطات الاحتلال بحاربة المنهج الفلسطيني بإعادة طباعة كتب المناهج الفلسطينية وحذف كل ما له علاقة بالانتماء الوطني والروح الفلسطينية. فما لا يقل عن 1.9 مليون فلسطيني لا يزالون يعانون من الصراع والعنف، والتشريد والحرمان من حق الوصول إلى سبل العيش، إضافة إلى عوامل التهديد الأخرى، تقدر مجموعة التعليم أن (505285) طفل فلسطيني يواجهون صعوبات في الحصول على التعليم الجيد في بيئة آمنة وصديقة للأطفال؛ بسبب القيود العسكرية الإسرائيلية. ويحتاج حوالي (13.973) معلم ومعلمة إلى المساعدة للوصول إلى مدارسهم، وقد أدت صعوبة الحصول على تصاريح لبناء المدارس، أو تجديد التراخيص الموجودة بالفعل إلى محدودية فرص الحصول على التعليم الكافي والجيد لنحو 150.000 طالب وطالبة فلسطيني، مما أُرغم السكان على بناء مدارس جديدة دون الحصول على التصاريح اللازمة وجعلها عرضة لهدم سلطات الاحتلال .

حالة (غزة) فلسطين: في الفترة الواقعة ما بين 7 أكتوبر 2023 و29 أغسطس 2024، قُتل ما لا يقل عن 40,602 فلسطينياً وأصيب 93,855، وفقاً لوزارة الصحة في غزة. ووفقاً للأمم المتحدة، دُمرت أو تضررت 80% من المدارس في غزة منذ ذلك الحين: قُتل أكثر من 5,479 طالباً، و261 معلماً، و95 أستاذاً جامعياً في غزة، وأصيب أكثر من 7,819 طالباً و756 معلماً، مع استمرار الأعداد في الزيادة يومياً. دُمرت أو تضررت ما لا يقل عن 60% من المنشآت التعليمية، بما في ذلك 13 مكتبة عامة، وأصبح ما لا يقل عن 625,000 طالب محرومين من الوصول إلى التعليم.

إن تكلفة الأضرار التي لحقت بقطاع التعليم تصل إلى 341 مليون دولار، وفقاً لتقرير تقييم الأضرار المؤقت في غزة الصادر في مارس 2024 عن البنك الدولي، ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا)، والاتحاد الأوروبي. حتى تاريخ 29 أغسطس 2024، قامت الدول الأعضاء بصرف حوالي 1.63 مليار دولار من أصل 3.42 مليار دولار (48%) المطلوبة لتلبية الاحتياجات الأكثر إلحاحاً لـ 2.3 مليون شخص في غزة و800,000 شخص في الضفة الغربية بما في ذلك القدس الشرقية، من يناير إلى ديسمبر 2024.

الآثار المترتبة على الأزمة:

جائحة كورونا-(كوفيد 19):

ومن أبرز التداعيات التربوية المترتبة على جائحة كورونا في المدارس: التداعيات التربوية على تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب: (قناوي، 2020، 237). وأضاف (الخميسي، 2020، 64- 65) أن التكاليف الدراسية تفتقر إلى القدر الكافي من الجدية والالتزام من الطلاب لما يكفلون به من واجبات وامتحانات، ومواجهة الطلاب لبعض المصاعب، وعدم تكافؤ الفرص التعليمية فيما يخص سهولة الوصول للمنصات التعليمية، وبرز الفوارق الطبقة وانعدام تكافؤ الفرص بين الطلاب في المشاركة الفاعلة من الأسر، ودعم أبنائه في التعليم لمستواهم التعليمي، فضلاً عن عدم امتلاكهم للهواتف الذكية واتصالهم بالإنترنت بشكل متكافئ، وفقدان الطلاب لقيم اجتماعية من خلال غياب العلاقات بين زملائه ومعلميه، وفقدان الكثير من المهارات الاجتماعية وتفاعله مع مجتمعه، وفقدانه للمهارات الوجدانية. ومن تأثيرات جائحة كورونا (كوفيد 19) على نظام التقويم للمتعلمين: والتي أبرزتها التجربة المصرية في التطبيق، حيث تم اتخاذ قرارات غير مسبقة بمدارس وجامعات مصر بالنسبة لامتحانات نهاية العام، حيث أوضح وزير التربية والتعليم (طارق شوقي) الإجراءات التي يتم اتباعها، وتم الالتزام بها بالفعل.

ومن تأثيرات جائحة كورونا (كوفيد - 19) على المتعلمين: فمن أهم الآثار المباشرة التي تعود على المتعلمين والتي تثير القلق في هذه المرحلة من الأزمات ما يلي (غنايم، 2020، 89)، (الفقي، 2020، 10-50) خسائر التعلم، فضلاً عن ضعف جدية المتعلمين وقلة دافعيتهم في التحصيل العلمي. وزيادة معدلات التسرب من الدراسة، والأكثر من ذلك انعدام المساواة في النظم التعليمية. وزيادة المشكلات النفسية للمتعلمين في جميع المراحل التعليمية. (الخواجة وآخرون، 2020، 55، والعدل، 2021، 277، وأميطوش وسكاي، 2022، 459-460). وبالنسبة لأولياء الأمور فإن نسبة كبيرة منهم ليس لديهم القدرة على متابعة الطلاب نتيجة أن قبول التعليم عن بعد يرتبط إلى حد كبير بمستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي، ومدى توفير الإمكانات من حاسوب وإنترنت في المنزل، فضلاً عن مستوى تعليم الأب والأم ومستواهم الثقافي والمعرفي أيضاً، بغية مساعدة أبنائهم، وقد أوجد صعوبة في متابعة الأبناء من جهة، ولعدم درايتهم بنظم التطبيقات الحديثة واستخدام الإنترنت من جهة أخرى.

أما بالنسبة للمعلمين فإن التداعيات التعليمية تظهرها شهاداتهم كممارسين للعملية التعليمية، فهم لم يتكيفوا مع التعليم الرقمي ويرون أنهم لا يمكنهم التواصل مع الطلاب بالطريقة نفسها تماماً، ولم يتهيؤوا لمثل هذا التعليم التهيئة الكاملة أو التجربة التي تخول لهم ممارسة التعليم عن بعد بالشكل المطلوب، علاوة على عدم استعدادهم النفسي بالنظر إلى المشكلات التي يعانونها بهذا الوسط الذي يتميز بالقساوة وأحياناً بالإنسانية في ظل الظروف التي يشغلون فيها.

ومن تأثيرات جائحة كورونا (كوفيد - 19) على نظام الامتحانات: (رمضان، 2020، 1535: 1536). أثر فيروس كورونا المستجد على نظام الامتحانات في المدارس والجامعات بمصر، حيث قررت وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بإلغاء نظام الامتحانات في سنوات النقل، وتم استبدالها بالأبحاث على أن يتم تقديمها بصورة إلكترونية، كما تم تأجيل أوقات عقد امتحانات الشهادة العامة إلى وقت متأخر عن موعدها الطبيعي، كما تم التخطيط لهذه الامتحانات بشكل معين يتم من خلاله توفير مجموعة ضمانات تكفل للطلاب الأمن والسلامة أثناء عقدها.

ومن تأثيرات جائحة كورونا (كوفيد - 19) على المناهج الدراسية: اعتمدت وزارة التربية والتعليم المصرية على تدريس المناهج من خلال " التعليم عن بعد " من خلال المنصة الإلكترونية لاستكمال المناهج الدراسية للمتعلمين، بالإضافة إلى بنك المعرفة والمكتبة الإلكترونية، وذلك لمساعدة ما يقرب من 22 مليون طالب على التعلم، وكذلك وزارة التعليم العالي اعتمدت على التدريس من خلال المحاضرات الإلكترونية التي يتم رفعها على المنصة الإلكترونية بكل جامعة، وذلك بعد تأثير جائحة كورونا على النظام التعليمي (رمضان، 2020، 1537).

ومن تأثيرات جائحة كورونا (كوفيد - 19) على تعليم وتعلم الكبار: في ظل الإجراءات الاحترازية حرصت الهيئة العامة لتعليم الكبار - كإحدى مؤسسات الدولة - في الاستجابة للأزمة والتعامل معها ، فكان إغلاق ما يزيد عن (50 ألف فصل) لمحو الأمية، ومواصلة التعليم للمتحررين من الأمية جراء جائحة (فيروس كورونا المستجد COVID-19) بمثابة الكارثة غير المتوقعة على حركة تعليم الكبار بمصر ، وللتكيف مع أزمة جائحة كورونا استعانت الهيئة العامة لتعليم الكبار بمصادر التعليم والتعلم التكنولوجي والتعليم عن بعد للتخفيف من حدة فقدان التعلم

من الآثار المترتبة على الحروب والنزاعات:

ومن خلال ما سبق نجد إن هناك العديد من المشكلات والآثار الخطيرة التي تعاني منها أنظمة التعليم في الدول العربية نتيجة النزاعات والحروب فمنها ما يتمثل في تدمير البنية التحتية للمدارس، ومنها ما يتسبب في النزوح القسري للأطفال وتحويل المدارس إلى مخيمات ومراكز إيواء للنازحين، ومنها ما يؤدي إلى توقف أو تقليص حجم الانفاق على التعليم، وما يترتب عليه من توقف صرف مرتبات المعلمين والعاملين في القطاع التربوي والتعليمي وما يترتب عليها من الآثار والانعكاسات الخطيرة والمرتبطة مباشرة بخدماتهم التربوية والتعليمية والفئات المستهدفة منها؛ حيث يشكل الراتب المورد الوحيد للمعلمين

والعاملين في القطاع التربوي في تلبية متطلباتهم الحياتية المتمثلة بالمعيشة والسكن والانتقال والعلاج والملبس وما إلى ذلك لهم لأفراد أسرهم وتوقف ذلك المورد يعني توقف الحياة بالنسبة لهم. ويؤدي توقف صرف الراتب للمعلمين والعاملين في القطاع التربوي إلى انقطاع المتطلبات الحياتية والمعيشية لأفراد أسرهم. بالإضافة إلى تراكم الديون المالية والإيجارات للغالبية العظمى من المعلمين والعاملين والعجز وقلة الحيلة بالوفاء فيها وبالذات بعد إن فقد الكثير منهم لمخدراتهم المالية والعينية في تلبية متطلباتهم الحياتية واليومية. وينعكس ذلك على تأثر مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات ونوعية المخرجات الحالية الناجمة عن الخلل في مستوى تنفيذ المعلمين لأدائهم وفقاً لمواعيد التقويم المدرسي وخطة المقررات الدراسية. ومن تلك الآثار الخطيرة للحرب على المعلمين الضغوط النفسية والأسرية والاجتماعية للمعلمين؛ مما يؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر في أدائهم ومكانتهم الاجتماعية وتقديم رسالتهم التربوية. وتدنى مستوى الانضباط الوظيفي داخل المؤسسات التعليمية.

ومن الآثار المترتبة على توقف الدراسة حضورياً نتيجة الحروب والأزمات والكوارث كذلك:

الآثار (التعليمية) المترتبة على توقف الدراسة (حضورياً)، نتيجة توقف الدراسة بالمدارس والجامعات يبدو سؤال غاية في الأهمية:

ما هي الآثار المباشرة التي تعود على الأطفال والشباب، والتي تثير القلق في هذه المرحلة من الأزمة؟

خسائر التعلم.

زيادة معدلات التسرب من الدراسة.

انعدام المساواة في النظم التعليمية، الذي يعاني منه معظم البلدان. ولا شك أن تلك الآثار السلبية ستصيب الأطفال الفقراء أكثر من غيرهم؛ وكان المصائب لا تأتيهم فرادى.

اختلاف منظومة التعليم في الجامعات والمدارس. فمع تعطيل المدارس في 188 بلداً حول العالم (وفقاً لمنظمة اليونسكو) أصبحت الدراسة عن بعد من المنزل. مما أعاد الأهل إلى مسؤولياتهم الأصلية في تربية تعليم الأبناء واكتشاف قدراتهم الحقيقية، وهو الدور الذي تخلى عنه الآباء منذ وقت طويل للمؤسسات التعليمية، بسبب انشغالهم في أعمال أخرى. كما سيفتح آفاق التعليم عن بعد أمام الدول الفقيرة. وإغلاق المدارس في معظم دول العالم، أثر على نحو 1.3 مليار طالب، أي ما يعادل نحو 72.4% من إجمالي الطلاب المسجلين (وفقاً لمنظمة اليونسكو) فأحدث ذلك تغييراً في طرق التعليم التقليدية، ودفع نحو تحول جذري تجاه منصات "التعلم عن بعد"، كما أصبح توفير أدوات التعليم الإلكترونية أولوية رئيسية للدول جميعها لضمان استمرار عملية التعليم. وبينما يبدو أن إغلاق المدارس يمثل حلاً منطقياً لفرض التباعد الاجتماعي داخل المجتمعات المحلية، فإن إغلاقها لمدة طويلة سيكون له تأثير سلبي غير متناسب على الطلاب الأكثر تضرراً فهؤلاء الطلاب لديهم فرص أقل للتعليم في المنزل، وقد يمثل الوقت الذي يقضونه خارج المدرسة أعباء اقتصادية على كاهل آبائهم الذين قد يواجهون تحديات في رعاية أبنائهم لفترة طويلة. كما يمكن للمكاسب التي تحققت بشق الأنفس في توسيع نطاق الحصول على التعليم أن توقف، بل وتنتهي مع تمديد إغلاق المدارس، وتبقى إمكانية الحصول على خيارات بديلة - مثل التعلم عن بعد - بعيدة المنال لمن لا تتوفر لديهم وسائل الاتصال. وقد يتسبب هذا الأمر في المزيد من الخسائر في رأس المال البشري وتقلص الفرص الاقتصادية.

تطوير المقررات الدراسية وتحويلها إلى مقررات إلكترونية بواسطة خبراء مختصين في العلوم المختلفة وآخرين مختصين في التقنية. وتوفير المخصصات المالية اللازمة لتحويل المقررات الدراسية إلى مقررات إلكترونية ورفعها على المنصات التعليمية. وتنويع الوحدات والأنشطة، وبخاصة العلمية والتطبيقية منها، بما يحقق فرص الاختيار المتنوع للطلاب، كذلك التكامل بين المواد في صورة وحدات أو Modules مما يساعد على اشتراك أكثر من معلم في التفاعل المستمر المتبادل بين المعلم والطالب. استخدام أكثر من أسلوب في تدريس الموضوع الواحد، وينبغي أن تبرز وثيقة المنهج الأدوار التي يفترض أن يقوم بها المعلم والمتعلم في المواقف المختلفة في المنهج الدراسي وتحقيق الأهداف والمعايير الموجودة، ويمكن أن تستخدم المؤسسة التعليمية استراتيجيات تعلم معينة تتمثل في: الوصول الذاتي (Self - accessed)، بمعنى أن يكون الطالب قادراً على الوصول إلى المعلومات من مصادر متعددة، دون الاعتماد على المعلم. والسرعة الذاتية (Self-speed)، بمعنى أن يكون الطالب قادراً على التعلم بسرعه الذاتية دون أن يوقف بطيء التعلم ودون إجباره على استخدام مواد تعلم تفوق قدرته. والتوجيه الذاتي (Self-directed)، بمعنى أن يسمح للطلاب باكتشاف المجالات التي تقع في دائرة اهتمامهم دون التقيد بمنهج ثابت.

حصر الطلاب غير القادرين وتوفير الاحتياجات الطلابية من أجهزة الحاسب الآلي وتوفير اشتراك شخصي مجاني في شبكة الإنترنت للطلاب غير القادرين. وتوفير التدريب المناسب للطلاب عن بعد من خلال البرامج التي تدعمها وزارة التعليم والجامعة (البلاك بورد - ZOOM) وغيرها. والإلمام بنظم تشغيل الحاسب الآلي استخدامه، بما فيها استخدام شبكة المعلومات الدولية. ومهارات التعلم الذاتي والتعليم التعاوني والتعليم المستمر. والتحصن بالقيم والأخلاق التي تحد من مخاطر الدخول إلى مواقع لا أخلاقية عند التعامل مع شبكة الإنترنت. ومهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، والقدرة على التحليل والنقد. ومهارات المناقشة والحوار، بما يسمح بالاتصال بالمعلمين، والعلماء، أو زملائهم في أي مكان من خلال البريد الإلكتروني، والبريد الصوتي وغيرها.

تقديم الطلاب: التعليم الإلكتروني تعليم غير تقليدي والتقديم كذلك يجب أن يكون غير تقليدي، حيث تتعدد الطرق التي يتم بها تقديم أداء الطلاب حيث تشمل أسئلة للتفاعل وأسئلة حل المشكلات، ومشروعات مقترحة، والمحاكاة وتقييم الاختبارات المنزلية، وبعض الأسئلة التي تتيح استخدام الكتاب والتي تعطي للطلاب فرصة للتفكير للتوصل إلى بعض الحلول الإبداعية البعيدة عن الكتاب المدرسي، وينبغي أخذ المبادئ التالية بعين الاعتبار عند التعامل مع التقديم باعتباره موقفاً تعليمياً يساهم في جودة عملية التعلم.

إعداد وتدريب الأسر على التعليم عن بعد: ويتضح ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب والأسر على اختلاف خلفياتهم وتدريبهم على التعليم المنزلي من خلال: تدريب عن بعد من خلال تدري الطلاب وأولياء أمور الطلاب عن بعد من خلال الفصول الافتراضية على منصات التعليم الإلكتروني وحضور ومتابعة أولياء الأمور مع طلابهم داخل المنصات وتزويدهم بمقاطع فيديو ورسوم توضيحية.

الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني من خلال شراكة المدارس مع لجان التنمية الاجتماعية والضمان الاجتماعي في دعم ومساندة الأسر والطلاب ذوي الدخل المتدني من خلال توفير الإمكانيات التقنية لهم والتجهيزات اللازمة للتعليم عن بعد. والمسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص من خلال مساهمة القطاع الخاص في دعم الأسر المحتاجة للأجهزة ومتطلبات التعليم عن بعد من منطلق المسؤولية تجاه أفراد المجتمع سواء بالدعم المجاني أو الأقساط بدون فوائد وتفعيل دور كل من القطاع الخاص والمنظمات الدولية في دعم استمرارية التعليم. تصميم برامج تدريبية إلكترونية على استخدام أدوات التعليم عن بعد، مع توفير الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب في أثناء استخدامهم لأدوات التعليم عن بعد، والاستفادة من الخبرات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال التعليم عن بعد، والتصميم الجيد لمنصات التعلم، وتزويد تطبيقات التعليم عن بعد ببعض أساليب المساعدة والتوجيه. وتجهيز محتوى رقمي للمقررات الدراسية.

شراكات بين التعليم ولجان المجتمع وهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات لتقييم ومتطلبات البيئة التعليمية والتقنية والمنزلية لضمان جودة التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. كما يوصى بعقد دورات تدريبية وندوات بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة لتوعية المعلمين بخطورة الكوارث وتدريبهم على اتباع وتطبيق الإجراءات الوقائية.

رؤية الحملة العالمية للتعليم كما أعلنته الجمعية العامة للأمم المتحدة (2020):

بمناسبة اليوم الدولي لحماية التعليم من الهجمات، الذي أعلنته الجمعية العامة للأمم المتحدة في قرارها 275/74 بتاريخ 12 مايو (أيار) 2020، تُشير الحملة العالمية للتعليم (GCE) على أن التعليم هو حق إنساني عالمي يجب على الدول والمجتمع الدولي ضمانه لجميع الناس في كل الظروف، حتى في أوقات النزاعات.

في حين أن حالات الطوارئ المرتبطة بالنزاعات تؤدي إلى حرمان ملايين النازحين داخلياً واللاجئين وطالبي اللجوء من فرصة التمتع بحقوقهم في التعليم، ارتفع عدد الأطفال الذين يعيشون في مناطق النزاع الشديدة بنسبة تقارب 10% ليصل إلى إجمالي 230 مليون طفل. ومن المتوقع أن يرتفع هذا الرقم بشكل كبير بسبب النزاعات مثل تلك الجارية في ميانمار، واليمن، وإثيوبيا، وسوريا، وأوكرانيا، والإبادة الجماعية المستمرة في غزة.

تؤمن الحملة العالمية للتعليم (GCE) بأن تصاعد العنف والاستبداد والتحديات للديمقراطية يجب معالجتها من جذورها. وهذا هو الأساس المنطقي وراء إيماننا بتعليم السلام، الذي ارتبط تاريخياً بالسعي نحو إيجاد حلول هيكلية للنزاعات.

غالباً ما تتغذى الحروب على المزيد من العنصرية وعدم التسامح وأشكال التمييز المختلفة. لذلك، تظل الحملة العالمية للتعليم (GCE) متمسكة بقناعتها بأن السلام الدائم لا يمكن تحقيقه دون عدالة — وهي ممارسة لا يمكن تحقيقها إلا عندما يحقق التعليم أهدافه كما تحددها قوانين حقوق الإنسان الدولية.

تعد الهجمات على التعليم جريمة حرب ويجب إدانتها. تدعو الحملة العالمية للتعليم (GCE) الحكومات إلى اتخاذ إجراءات عند حدوث النزاعات وتوفير التعليم للجميع في الملاجئ المؤقتة، بالإضافة إلى استخدام وسائل التعلم عن بعد، مع تطوير خطة شاملة لإعادة فتح المدارس عندما تسمح الظروف بذلك والتخطيط للطوارئ المستقبلية. يشمل ذلك، وفقاً لتوصيات الحملة العالمية للتعليم ضمن حملة "حماية التعليم في حالات الطوارئ" ضمان أن تشمل خطط التعليم الوطنية والميزانيات تدابير الاستعداد للطوارئ، مع الأخذ في الاعتبار كل من الطوارئ السريعة والبطيئة الظهور.

تدعو الحملة العالمية للتعليم جميع الدول إلى تأييد إعلان المدارس الآمنة فوراً والعمل معاً لمنع وإدانة الهجمات ضد المدارس والطلاب والمعلمين بشدة، فضلاً عن استخدام أي شكل من أشكال العنف ضد الأطفال، بما في ذلك التجنيد.

توصيات الدراسة:

العمل على إيجاد استراتيجية عربية موحدة لتطوير مهارات المعلم العربي في مواجهة الآثار السلبية للآزمات والتحوّلات الجديدة على العملية التعليمية التعلمية.

العمل على إيجاد مسارات تعليمية تمكن جميع الأطفال والشباب المحرومين من التعليم من الحصول على التعليم بما يتناسب مع ظروفهم الجغرافية والاجتماعية والتعليمية.

إدراج مهارات اللازمة لمواجهة الأزمات والتحوّلات الجديدة في محتوى برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبعدها.

تقييم مساهمة برامج التعليم غير الرسمي وفعاليتها من حيث التكلفة في توفير قنوات وطنية وعالمية يمكن من خلالها الحصول على تعليم أساسي جيد، وخاصة للبيئات الهشة وغير الآمنة وغير المستقرة.

تبنّي الرؤية المقترحة من أجل العمل على وضع خطط شاملة لتطوير مهارات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لإكسابهم مهارات مواجهة الأزمات والتحوّلات الجديدة.

الاستفادة من التجارب والخبرات العربية والعالمية الناجحة في التحول الرقمي في التعليم مع الأخذ في الاعتبار البيئة اليمنية، والوضع الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي الذي نعيشه.

الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في عملية التحول الرقمي مثل: تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز والتعلم التكيفي وغيرها.

العمل على إيجاد مسارات تعليمية تمكن جميع الأطفال والشباب المحرومين من التعليم من الحصول على التعليم بما يتناسب مع ظروفهم الجغرافية والاجتماعية والتعليمية.

مبادرات ومشاركات لدعم تمويل التعليم لتعويض مؤسسات التعليم التي تم هدمها..... الخ

مشاركة الجهات المانحة والمؤسسات الأهلية في دعم تمويل التعليم.

مصادر الدراسة:

الحملة العربية للتعليم، تقرير توجهات مستقبل لتعليم في المنطقة العربية، بناء المستقبل 2020-2050.

الخواجه، عبد الفتاح محمد سعيد وآخرون. (2020)، مستوى قلق فيروس كورونا " كوفيد 19" لدي عينة من طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الثاني والأربعين، المجلد الرابع، المجلة العربية للعلوم ونشر البحوث والمركز القومي للبحوث، فلسطين.

الخميسي، السيد سلامة. (2020). التعليم في زمن كورونا (COVID 19) تجسير الفجوة بين البيت والمدرسة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل. مج (3). ع(4). أكتوبر، ص ص 51-73.

غنايم، مهني محمد إبراهيم. (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل. مج (3)، ع(4). أكتوبر ص ص 75-104 (قناوي، 2020).

- غنايم، مهني محمد. (2024). أشواك في طريق تحويل التعليم في المنطقة العربية ومقترحات لإزالتها دراسة حالة تمويل التعليم، المؤتمر الدولي الثاني عن تحويل التعليم تحت شعار النهوض بمستقبل التعليم في المنطقة العربية القفز علي الأشواك، الحملة العربية للتعليم (أكيا) بالتعاون مع الصندوق العالمي للتعليم والائتلافات التربوية العربية، 17-18 يناير
- الفقي، أمال إبراهيم. (2020). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد طلاب من عينة لدى استكشافي وصي بحث: COVID19، المجلة التربوية، المجلد 74، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- S.M.J. The Social and Psychological Effects of the Iraqi-American War on Children in Iraqi، Al-Bazzaz Baghdad 12، College of Arts، Society. Unpublished. Master Thesis
- 2016، Yemen، Ministry of Education. Periodic Statistics; Ministry of Education: Sana'a
- 2005. [Google Scholar، Iraq، Baghdad، University]
- UNICEF. Syria Education Sector Analysis: The Effects of the Crisis on Education in Areas Controlled by the . 2010–2015 ،Government of Syria

عنوان الورقة البحثية: التبعات النفسية للنزاعات المسلحة في ضوء أحكام القانون الدولي الإنساني

أستاذ القانون العام - قسم القانون/ مدرسة العلوم الإنسانية

الأكاديمية الليبية للدراسات العليا- طرابلس/ ليبيا

السيرة الذاتية: أ.د. نعيمة عمر عبدالله الغزير، أستاذ القانون العام بقسم

القانون ، مدرسة العلوم الإنسانية، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا. دبلوم المستشار الدولي للتنمية المستدامة. من الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب؛ عضو استشاري بمجلس التعاون العلمي العربي بالجزائر. عضو المجلس العلمي قسم القانون بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا، عضو اللجنة العلمية في عدة مؤتمرات دولية ووطنية: منها: الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب، مركز البحوث الاقتصادية/ ليبيا. عضو استشاري في العديد من المجالات



العلمية الدولية والوطنية؛ من بينها: ، مجلة المعرفة للدراسات القانونية والسياسية/ جامعة لونيبي علي/ البليدة / مخبر الرقمنة والقانون/ الجزائر . مجلة العلوم القانونية كلية القانون/جامعة المرقب: ليبيا. شاركت في العديد من المؤتمرات العلمية الدولية والوطنية في مجال القانون من بينها: أثر حكم القانون على تحفيز الاستثمار في التشريع الليبي. جامعة المرقب، أستاذ مشرف على العديد من الأبحاث العلمية لطلاب الماجستير والدكتوراه؛ ناقشت أكثر من 50 بحث علمي (ماجستير ودكتوراه) الأكاديمية الليبية للدراسات العليا؛ أكاديمية الدراسات العليا/ مصراتة، جامعة طرابلس. عدة كتب علمية من بينها: كتاب جماعي مع أساتذة في الوطن العربي، الإطار القانوني لمفهوم التوقيع الإلكتروني في التشريع الجزائري (كتاب جماعي بعنوان التوقيع الإلكتروني آلية لترقية التعاملات الإلكترونية في الجزائر- بين التأطير القانوني ومحدودية التطبيق-)؛ أبحاث علمية منشورة؛ نذكر منها: رقابة البرلمان الليبي على تنفيذ أهداف التنمية المستدامة. مجلة جامعة الانبار للعلوم القانونية والسياسية (العراق)، 2022، المجلد 12، العدد 2 bart:2، صياغة شرط اتفاق التحكيم في عقود الدولة وفقاً لأحكام القانون الليبي. (العدد 24 : السنة 2022)- مجلة ربحان للنشر العلمي/ مركز فكر للدراسات والتطوير.

الملخص:

المبدأ الأساسي في تطبيق القانون الدولي الإنساني يتقرر في معرفة محتوى أحكامه؛ لذا تتناول هذه الورقة تنظيم القانون الدولي الإنساني للتبعات أو الآثار النفسية الناتجة عن النزاعات المسلحة سواء كانت الدولية أو غير الدولية. ولكي تتحقق الحماية الأمثل من الآثار النفسية في سياق النزاعات المسلحة لابد من مواجهة مسبباتها أولاً، ومن ثم معالجة حالاتها ثانياً؛ على أن يتم كل ذلك وفق نصوص قانونية ملزمة يوفرها القانون الدولي الإنساني ضمن شبكة معقدة من القواعد؛ وهي بلا

شك تمثل إطاراً قانونياً ذا فاعلية لمواجهة تلك التبعات أو الآثار؛ وإن كان الأمر غالباً لا يمكن علاجه إلا بإجراءات لاحقة، وهو ما جعل الدول مسؤولة قانونياً عن توفير الرعاية للصحة العقلية والدعم النفسي للزمين للمدنيين المتأثرين بالحرب.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، الحرب، الامتثال للقانون، الآثار النفسية. التوصيف القانوني.

The psychological consequences of armed conflict in the light of international humanitarian law

ABSTRACT:

The basic principle in the application of international humanitarian law is to know the content of its provisions; therefore, this paper deals with the regulation by international humanitarian law of the psychological consequences or effects resulting from armed conflicts, whether international or non-international.

In order to achieve optimal protection from psychological effects in this regard, it is necessary to confront its causes first, and then treat its cases second; all of this in accordance with binding legal provisions provided by international humanitarian law within a complex network of rules; there is no doubt that it represents an effective legal framework to confront these consequences or effects; although the matter can often only be remedied by subsequent measures, which made states legally responsible for providing mental health care and psychological support to civilians affected by war.

Keywords: Psychological stress, war, legal compliance, psychological effects, Legal characterization.

المقدمة:

موضوع البحث وأهميته:

يتفق الفقه القانوني على قاعدة مفادها أن القانون الدولي الإنساني لم يتم صياغته كسلسلة "من الحقوق، بل كسلسلة من الواجبات أو الالتزامات" التي يستوجب على أطراف النزاع الاستجابة لها.

من جهة أخرى عواقب الحرب لا مفر منها؛ وأكثر من يعاني من آثار تبعاتها في معظمهم من المدنيين، لذلك يوفر القانون الدولي الإنساني بشكل متزايد إطاراً للحماية العامة للمدنيين في حالات العنف زمن النزاعات المسلحة. وبهذا المعنى؛ حماية المدنيين في إطار هذا القانون تُعدُّ أحد أهم عناصره، وإن كان يتحقق للمقاتلين أيضاً نوعاً من الحماية في أحكامه.

علاوة على ذلك؛ هذا البحث ما هو إلا صياغة منهجية تتيح الفهم المعزز بالاستدلالات القانونية وفق المواثيق الدولية لمبدأ الإنسانية في آثار الحرب على الصحة العقلية والنفسية لمن يشملهم القانون الدولي الإنساني بالحماية.

أما أهمية البحث في هذا الموضوع تتقرر بالنظر لاعتبارين أولهما: ندرة إن لم يكن انعدام الدراسات العربية في هذا الموضوع من الجانب القانوني، والاعتبار الثاني يتقرر في أن الشرط الأساسي لاتباع القواعد التي تنطبق أثناء النزاعات المسلحة هو معرفة محتواها.

لذا فإن الهدف من هذه الدراسة ينبثق من موضوعية فكرة البحث؛ وهو الحصول على فهم أعمق لأحكام القانون الدولي الإنساني بشأن العواقب النفسية للحرب؛ بهذا الآثار النفسية للحرب ملموسة؛ نتبين بوجودها شدة عنف الحرب من خلال عدد ضحاياها.

إشكالية البحث:

من المؤكد أن عواقب الحرب على المدنيين وحتى العسكريين تثير عددًا من الاسئلة المعقدة بشأن الأضرار النفسية للحرب؛ لذا تظهر إشكالية البحث في صياغة السؤال التالي: ما العلاقة السببية بين النزاعات المسلحة والضغوط النفسية التي تخلف آثارها على المدنيين المتأثرين بتلك النزاعات؟، ويتفرع عن هذا السؤال تساؤلات أخرى من بينها: ما هو الإطار التنظيمي الوارد في القانون الدولي الإنساني بشأن الحد من المعاناة النفسية أو العقلية الناجمة عن الحرب؟؛ وما هي التزامات الدول لمواجهة التبعات النفسية التي تسببها الحروب؟

منهجية البحث:

من خلال المنهج التحليلي والوصفي سيتتبع هذا البحث بالدراسة مناقشة موقف القانون الدولي الإنساني من الآثار النفسية للنزاعات المسلحة على ضحاياها المعنيين بأحكامه.

لذا من الأهمية بما كان؛ تتطلب خطة البحث تتبع التبعات أو العواقب أو الآثار النفسية للنزاعات المسلحة على ضحاياها من حيث توصيفها القانوني في سياق النزاعات المسلحة أولاً، ومن ثم بيان أهم التهديدات الرئيسية والأسباب التي تتحقق بالحرب وتخلف آثارًا على الصحة العقلية والجهاز العصبي للإنسان ثانيًا (المبحث الأول)؛ وفي المبحث الثاني نتناول بالنصوص التشريعية التزامات القانون الدولي الإنساني بشأن الحماية من الآثار النفسية للحرب من جهتين؛ الأولى: الحد من المعاناة النفسية أو العقلية الناجمة عن الحرب، والثانية أوجه الحماية التي يوفرها القانون الدولي الإنساني للمتضررين بالآثار النفسية للحرب؛ أما الخاتمة فتتضمن نتائج البحث وتوصياته.

المبحث الأول: الآثار النفسية في سياق النزاعات المسلحة

تتضح الآثار النفسية في سياق النزاعات المسلحة من خلال بيان توصيفها القانوني أولاً؛ ومن ثم بيان أسبابها ثانيًا؛ وكليهما على التفصيل التالي:

المطلب الأول - التوصيف القانوني للآثار النفسية للحرب

رعاية الصحة العقلية قاعدة قانونية مستقرة في أحكام القانون الدولي العام؛ وبذلك هي محل حماية قانونية ترتب المسؤولية على الدول التي لا تستوفي التزاماتها بشأنها؛ فقد وردت صراحة في دستور منظمة الصحة العالمية بأن الصحة ليست عدم الإصابة بالمرض والعجز؛ وكذلك ليست السلامة البدنية فقط؛ إنما هي أيضاً الصحة "السلامة العقلية" World Health Organization، (1946)؛ والاستدلال بشأن تفاصيلها جاء في قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 46/119 لسنة 1991م بشأن مبادئ حماية الأشخاص المصابين بمرض عقلي وتحسين العناية بالصحة العقلية).

كما تصف منظمة الصحة العالمية الآثار النفسية للحرب بوجود اضطراب ما بعد الصدمة؛ وبأنها التأثير المباشر على صحة الإنسان العقلية، وقد تكون الإصابة بها على المدى الطويل (World Psychiatry, 2006)؛ غير أن القانون الدولي الإنساني لا يقدم تعريفاً واضحاً في حد ذاته للآثار والعواقب النفسية للحرب، إلا أنه يشير صراحة إلى تلك العواقب والآثار والتبعات وردود الفعل النفسية للنزاعات المسلحة؛ ويصفها بنصوص صريحة بأنها ما يصيب الجهاز العصبي، والصحة العقلية؛ وبأنها انتهاكات جسيمة وفقاً لنص المادة 11 من البروتوكول الإضافي الأول لاتفاقيات جنيف عام 1977؛ كما اعتبرت من صور تلك الانتهاكات الجسيمة "الإضرار الجسيم بالسلامة البدنية والصحة العقلية".

بناءً على ما تقدم؛ يمكن بيان التوصيف القانوني للآثار أو التبعات أو العواقب النفسية للحرب من خلال ما يحظره القانون الدولي الإنساني في أحكامه للعديد من مسبباتها الواردة صراحة تطبيقاً والتزاماً بنص المادة 12 من اتفاقية جنيف بشأن حماية الجرحى والمرضى سواء كان المقاتلين أو غيرهم من الأشخاص: (المصابين والمرضى في جميع الأحوال) بأن يتم معاملتهم ومساعدتهم بشكل إنساني من جانب طرف النزاع الذي يقع تحت سلطته؛ دون أي تمييز ضار أو أي معيار آخر مماثل؛ إذ يمنع منعاً باتاً أي اعتداء على حياتهم وشخصهم ولا سيما قتلهم وإبادتهم أو إخضاعهم للتعذيب، أو إجراء تجارب بيولوجية عليهم، أو تركهم عمداً دون رعاية أو مساعدة طبية، أو تعريضهم لخطر العدوى (موقع اللجنة الدولية للصليب الأحمر <https://www.icrc.org/ar/geneva-conventions-and-law>).

وفي هذا السياق أيضاً تُعد الاتفاقية الرابعة ذات أهمية بالغة؛ لكونها تضع السكان المدنيين في مركز الحماية؛ إذ تناولت المواد 159 التي تتكون منها هذه الاتفاقية الحماية العامة للسكان المدنيين من بعض آثار النزاعات المسلحة بما فيها الآثار النفسية؛ حيث نيتين القصد من صور الأمر في أحكامها؛ الوقاية من التبعات والآثار النفسية التي قد تخلقها الحرب على ضحاياها، ولا سيما فيما يتعلق بالمعاملة التي يجب تقديمها للمدنيين، ووضع الأجانب في أراضي النزاع، والتزامات الدول فيما يتعلق باحترام حقوق الإنسان للسكان المدنيين فضلاً عن المساعدة الإنسانية أثناء النزاعات المسلحة.

ويشمل مصطلح "السكان جميع المدنيين؛ والمدنيين؛ هم أشخاص لا ينتمون إلى القوات المسلحة." (القاعدة 5 من قواعد القانون الإنساني الدولي، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، 2005). وإعمالاً لهذه القاعدة في ممارسات القضاء الدولي بشأنها؛ حددت المحكمة الجنائية الدولية ليوغوسلافيا السابقة المدنيين بأنهم "أشخاص ليسوا، أو لم يعودوا، أفراد قوات مسلحة"

<https://ihl-databases.icrc.org/ar/customary-ihl/v1/rule5>

ومما يؤكد أن القانون الدولي الإنساني يحمي على نطاق واسع من أثار الحرب بما فيها الآثار النفسية على المدنيين المتأثرين بالنزاعات المسلحة؛ المبدأ العام الذي يتبناه في مواجهة تلك الآثار؛ والذي يظهر في وصف مسبباتها؛ وأيضاً يظهر في تقييد نوع الهجمات التي تلجأ إليها سلطة الخصم؛ كما في حالة إخضاعهم لعقوبات جماعية؛ أو اتخاذ تلك السلطة إجراءات من شأنها أن تزرع الرعب أو التهيب واثمهم بالإرهاب؛ وهو ما تم التوصل إليه في اتفاقية جنيف الرابعة (المشار إليها أعلاه) بنص المادة 33 منها بأن "العقوبات الجماعية محظورة، واتخاذ أي إجراء من تدابير التهيب أو الإرهاب أو الاقتصاص من الأشخاص وممتلكاتهم موضع حماية القانون الدولي الإنساني كلها محظورة"، ووفق ذات الأسباب يحظر البروتوكول الإضافي الثاني لاتفاقيات جنيف عام 1977 بنص المادة 4 منه ليس الاعتداء على اشخاصهم فقط إنما أيضاً على شرفهم ومعتقداتهم وممارستهم لشعائهم الدينية بالإضافة إلى محاذير أخرى من شأنها أن تخلف أثراً نفسية على المدنيين المتأثرين بالنزاع المسلح كما أسلفنا.

والغرض الرئيسي من هذه الأحكام، الذي إن ما أشير إليه في سياق القواعد المتعلقة بسير العمليات العدائية من خلال تسليط الضوء على نص المادة الثانية الواردة بإعلان (قواعد القانون الدولي الإنساني المتعلقة بتسيير الأعمال العدائية في المنازعات المسلحة غير الدولية)؛ فهو حظر صريح على أي تصرفات عدائية ضد الأشخاص الخاضعين لسلطة الخصم، إلى جانب لوائح أخرى تحظر الأفعال التي ينبغي تصنيفهم عادة بأنهم أعداء يجب مواجهتهم بالقوة العسكرية خارج نطاق النزاع المسلح؛ منها: نص المادة 13 بالبروتوكول الإضافي الثاني الملحق باتفاقيات جنيف بشأن حماية ضحايا المنازعات المسلحة غير الدولية لعام 1977.

وبهذا يتأكد أن القانون الدولي الإنساني يحمي على نطاق واسع؛ من ذلك: نوع الهجمات على المدنيين التي تخلف ضغوط نفسية تلقي بظلالها على المتأثرين بالنزاعات المسلحة.

من جهة أخرى أمام هذه التفسيرات الأساسية للقانون؛ يتمثل النهج الأساسي الذي تتبعه اللجنة الدولية في ضمان احترام جميع أحكام القانون الدولي الإنساني وقانون حقوق الإنسان في الحرب باعتبار أن كلا منهما مجموعتان قانونية متميزة وإن كانت متكاملة؛ باعتبار الحرب لا بد أن تكون في أطر معينة حتى يتم تجنب تبعاتها أو عواقبها بما فيها التبعات أو العواقب أو الآثار النفسية.

المطلب الثاني: أسباب التبعات النفسية في سياق النزاعات المسلحة (ممارسة العنف في العمليات العسكرية)

تزايد أسباب التبعات النفسية للحرب من جهة الممارسات التي تقوم بها سلطة الخصم زمن النزاعات المسلحة؛ وهي ما تمثل التهديدات الرئيسية في سياق النزاعات المسلحة للصحة العقلية والجهاز العصبي؛ وهو ما يؤدي بدوره إلى تبعات نفسية كالوضع الاجتماعي؛ والسجن أو الحجز، وتقييد الحقوق والحريات، وفقدان فرص التعليم، ونزع الملكية، والسلب، والتعبئة للقتال في قوى معينة، والاعتصاب، والعقاب البدني، وغيرها.

بناءً عليه يمكن إجمال كل تلك التهديدات وغيرها التي تخلف أثارها النفسية على المتأثرين بالحرب تحت مسمى ممارسة أطراف النزاع العنف المسلح؛ وهو ما سنناقشه على التفصيل أدناه :

اللجوء إلى العنف في الحرب هو أساس وصف وتوصيف النزاعات المسلحة؛ كما أن القانون الدولي الإنساني لا يحظر العنف؛ بالإضافة إلى ذلك يجب الأخذ في الاعتبار أنه؛ لكي ينطبق القانون الدولي الإنساني على حالة العنف يجب أن تُشكل تلك الحالة نزاعاً مسلحاً.

بناءً عليه؛ نتساءل مع بعض الفقه القانوني؛ ماهي آثار القانون الدولي العام على الممارسات تجاه العنف زمن الحرب، ومن جهة أخرى نطرح تساؤل أيضاً عن كيفية ارتباط المبادئ القانونية الواردة في القانون الدولي الإنساني باللجوء إلى العنف (Wallace)، (2019)

الإجابة عن هذه التساؤلات تتضح في أهمية أحكام القانون الدولي الإنساني في مواجهة درجة شدة العنف المسلح؛ والدلالة على ذلك ما تضمنته ديباجة اتفاقية لاهاي لسنة 1907 بشأن قوانين وأعراف الحرب البرية؛ بأنها تهدف إلى فرض حدود معينة القصد منها الحد من الفضائع الناتجة عن الحرب سواء ما تعلق بالإصابات الجسدية أو النفسية قدر الإمكان؛ عندما أقرت بقاعدة سلوك عامة يهتدي بها المقاتلين بعضهم ببعض وبين السكان المدنيين تتمثل في (التخفيف من آلام الحرب، كلما سمحت بذلك المقتضيات العسكرية)؛ وهذه المقتضيات العسكرية تُفسر بأنها صورة الأذن التشريعي الذي يجوز ومشروعية ممارسة العنف في الحرب من قبل أطراف النزاع؛ أيًا كان صيغة الأمر الصادرة بشأنه؛ إما بموافقة سلطات الدولة أو سواها؛ ففي هكذا حالة تصنف آثار العنف غير المشروع بأنها انتهاك لحقوق الإنسان؛ وإما أن يكون العنف مطابقاً لقوانين الحرب وأعرافها فيصنف عمل حربي؛ فإذا ما خرج عن الأعراف التي تنظم العمل الحربي والتي تعرف بالنزاعات المسلحة؛ يُصنف (العنف) على أنه انتهاك لأحكام وقواعد القانون الدولي الإنساني كالقيود الواردة في أحكام نص المادة 13 من البروتوكول الإضافي الثاني عام 1977م لاتفاقيات جنيف، إذ يُعدّ العنف في صورته المقررة بهذا النص في العمليات العسكرية من الأفعال التي تأخذُ توصيف التجريم الذي يستلزم المسؤولية الجنائية.

من جهة أخرى من الموثق جداً في النزاعات المسلحة أن العنف الجنسي يمكن أن يسبب اضطرابات عقلية؛ بالإضافة إلى رد فعل مابعد الصدمة والقلق والاكتئاب؛ بنص الفقرة 2 من المادة 51 من البروتوكول الإضافي الأول لاتفاقيات جنيف عام 1949 (يحظر البروتوكول الإضافي الأول لاتفاقيات جنيف الأعمال التي تهدف إلى ترويع السكان المدنيين؛ وتعريضهم للهجوم. "تحظر أعمال العنف أو التهديد بها التي يكون هدفها الرئيس ترويع السكان المدنيين).

حتى يُعترف بالآثار النفسية للحرب بما يُشكل انتهاك لقواعد القانون الدولي الإنساني؛ ولتسري أوجه الحماية القانونية كالتعويض والاقتصاص من الجاني بترتيب المسؤولية على مرتكب الفعل المسبب للضغوط النفسية يستلزم وجود تجاوز للحد الأدنى من شدة العنف، باعتبار أن النزاعات المسلحة تحكمها قواعد الضرورة لكي تحقق أهدافها القائمة على استخدام المقاتلين لذلك العنف المعترف به في سياق القانون الدولي وإلا كان عُنفًا غير مشروع..

إضافة لما تقدم؛ حتى يمكن صياغة الآثار النفسية للحرب في أي مجال من المجالات كالتعليم على سبيل المثال في ضوء أحكام القانون الدولي الإنساني؛ علينا أن نبحث في ضرورة تحقق الحرب ضمن صراع مسلح تحكمه قواعد القانون الدولي (Khalil & Pardis، 2023) بمعنى: يستلزم الأمر تحديد طبيعة الصراع، ومن ثم تحديد مستوى العنف ومداه الذي تشترطه اتفاقيات جنيف وبروتوكولاته الإضافية لكي تنطبق أحكامها، وهو تحقق الحد الأدنى من درجات العنف في نزاع مسلح سواء كان دولياً أو داخلياً.

وهكذا نتيبن بأن القانون الدولي الإنساني يتضمن إطاراً قانونياً ذا فاعلية لحظر ممارسة العنف في النزاعات المسلحة منذ زمن بعيد مهما تعددت حالاته ووسائله؛ فمن الحالات التي يرد عليها هذا الحظر لكونها تُعدُّ صورة من صور العنف الغير مشروع بسبب النزاعات المسلحة؛ نذكر : استخدام أسلحة ووسائل للقتال تُحدثُ أضراراً وإصابات بدون مبرر (القاعدة رقم 70) وكذلك النزوح القسري للمدنيين لأسباب متعلقة بالنزاع المسلح (القاعدة رقم 129)، اللجوء إلى الاقتصاص من الخصم بأفعال مضادة يُستهدف بها المدنيين (القاعدة 148) وغيرها.

علاوة على ذلك حظر الهجمات المباشرة أو المتعمدة ضد الأشخاص المدنيين والأعيان المدنية، وحظر الهجمات العشوائية وحظر استخدامها كدروع بشرية؛ وكذلك القواعد المتعلقة بسلوك سلطة الخصم في شكل الأعمال العدائية التي تهدف إلى معاناة المدنيين؛ يُحظر القانون الدولي الإنساني أيضاً أخذ الرهائن فيما يتعلق بالمدنيين، وأعمال العنف المرتكبة ضد الأشخاص أو الممتلكات المدنية خارج الاستخدام العسكري.

كما أن التمييز بين الأشخاص بناءً على عدة عناصر منها: المذهب أو العقيدة أو الدين، أو الهوية أو الانتماءات العرقية عموماً يُعدُّ عملاً من أعمال العنف في النزاعات المسلحة؛ لذا من المعترف به عندما يتحقق هذا السبب تُرتكب جرائم كراهية ونبذ وعنصرية بحجة تلك النزاعات. (Raju & Bruun، 2023) .

من هنا نتيبن أن ممارسة سلطة الخصم ما يعرف اصطلاحاً بالعنف المسلح؛ الذي يمثل خروج عن مقتضى القوانين العسكرية لتحقيق أهدافه في حالة النزاعات المسلحة؛ في إطار الأعمال الحربية المتمثلة في إثارة الخوف والألم والقمع للمدنيين؛ والذي من أهم نتائجها الرعب حتى في حالة الاستسلام أو الخضوع للعدو؛ لاشك أن كل ذلك هو ما يحدث ويُضاعف التبعات النفسية للحرب على المتأثرين بها؛ والتي قد يُستعصي علاجها حتى على المدى الطويل.

إن هذه التهديدات وغيرها تجد ظروفها الملائمة لإحداث أثاراً نفسية سيئة في بعض الحالات؛ وهي على وجه التحديد بشأن الفئات الأكثر ضعفاً في مواجهة الصراعات المسلحة، ولأن البحث لا يتسع لمناقشة كافة صور تلك التهديدات؛ فإننا نذكر منها: النساء والأطفال والهجمات ضد التعليم، وهي على سبيل المثال لا الحصر إذا ما تحققت أسبابها؛ وهو ما سنناقشه في التفصيل التالي:

– تجنيد الأطفال:

جاء في مبادئ باريس وهي قواعد و مبادئ توجيهية بشأن الأطفال المرتبطين بالقوات المسلحة أو الجماعات المسلحة ؛ التي اعتمدت في المؤتمر الدولي المنعقد في باريس بتنظيم من اليونسيف في فبراير 2007 بشأن تحرير الأطفال من الحرب، حدد نص المادة الثانية الجندي الطفل؛ على أنه: دون السنة الثمانية عشر، جُند أو استخدام أو يستخدم تبعاً لقوة مسلحة (الجيش الشرعي للبلاد) أو جماعة مسلحة (تشكيل مسلح تحت أي شكل من الأشكال) أيًا كانت المهام المكلف بها من قبل هذه القوة أو الجماعة؛ من أمثلتها: المقاتلين والطهارة والحمالين، وجواسيس أو لأغراض جنسية، وغيرها.

بناءً على ما ذكر أعلاه أثبتت الدراسات أن الأطفال هم الأكثر عرضة للتبعات النفسية التي تخلفها الحرب؛ إذ كثير من الأحيان يُصبحون أهدافاً للعنف والاستغلال (أحمد الداودي & فانيسا ميرفي، 2019، ص555)؛ وبحسب تقارير الأمم المتحدة عن الأطفال والصراع المسلح فإن الاستخدام الأسوأ للأطفال تجنيدهم في القتال؛ والحظر بشأنه ورد في نص الفقرة 2 من المادة 77 (البرتوكول الإضافي الأول)؛ وكذلك لغرض الممارسات الجنسية تلك التي تذكر من صورها: الاعتداءات الجنسية؛ والاعتصاب، وممارسة أشكال العنف الجنسي ضدهم، بالإضافة إلى أنهم ضحايا الهجمات على المدارس والمستشفيات؛ ومن الدلائل على ذلك ما ورد في تقرير الأمين العام للأمم المتحدة تحت عنوان الأطفال والنزاع المسلح في جنوب السودان المقدم لمجلس الأمن في فبراير 2023 (S/2023/99) بأنه تم تسجيل انتهاكات جسيمة ضد 457 حالة عام 2020 في حين كانت 168 حالة محلاً لهذا النوع من الانتهاكات عام 2021؛ و183 انتهاكاً عام 2022

من جهة أخرى لتجريم وبالتالي حظر هذه الأفعال وغيرها في النزاعات المسلحة ضد الأطفال لما تسببه من أثار جسيمة ونفسية؛ في عام 1996 تبني مجلس الأمن القرار رقم 1261 الذي ينص على منع استخدام الأطفال في النزاعات المسلحة؛ كما أن منذ ذلك الحين تم اصدار العديد من القرارات الأخرى؛ من بينها القرار رقم 1612 لسنة 2005 الذي أنشأ نظاماً لرصد وتوثيق الانتهاكات ضد الأطفال في النزاعات المسلحة.

بناءً عليه؛ تجنيد أطراف الصراعات المسلحة الأطفال واستخدامها الجنود الأطفال، هي انتهاك للالتزامات الدولية السارية؛ وسائر الانتهاكات وأعمال الإيذاء الأخرى التي ترتكب في حق الأطفال في حالات الصراع المسلح بموجب نص المادة 77 من البروتوكول الإضافي الأول.

– اغتصاب النساء:

وفق أحكام القانون الدولي الإنساني يجب أن تحظى النساء باحترام خاص زمن الحرب؛ لكونهن الضحايا الرئيسيات للاغتصاب والبغاء القسري، وأيضاً لأنهن يمكن أن يُصبح بعضهن حوامل أثناء النزاع أو بعده بقليل، ومن النصوص التي تشير بشكل خاص لحماية المرأة في اتفاقية جنيف الرابعة هي (14، 16، 23، 27، 38، 50، 76، 85، 89، 98، 132، 124).

كما يصنف قانون المحكمة الجنائية الدولية بأن الاغتصاب جريمة حرب بموجب البند 22 من الفقرة (ب) من نص المادة الثامنة؛ وفي ذات الاتجاه من الأهمية بما كان أن نشير إلى وجود 42 قاعدة في اتفاقيات جنيف لعام 1949 وبروتوكولها الإضافيين لعام 1977 (الأول والثاني) تتناول النساء باعتبارهن أمهات حوامل قسرياً؛ وهو ما يطلق عليهم ضحايا الحرب.

ومن جهة أخرى يمكن القول بأن هذه القواعد تستند إلى افتراض أن الرجال هم عادة مقاتلون والنساء ضحايا أو مقدمات رعاية. وهو ما بدوره يؤدي إلى التصنيف المتكرر لأضرار الحرب التي تفسر تداعياتها الخطيرة وما تحدثه من آثار نفسية سيئة على "النساء والأطفال"، والذي يمكن التعبير عنهم بمفاهيم الطفولة المعذبة ونساء مضطهدات (RAJU & BRUUN، 2023، P4)

الهجمات ضد التعليم:

يعرف التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، وهو التعريف الأكثر قبولاً؛ بأن الهجمات ضد التعليم هي "أي تهديد أو استخدام متعمد للقوة يتم تنفيذه لأسباب سياسية أو عسكرية أو إيدولوجية أو وطنية أو عرقية أو دينية أو إجرامية" (Smith، 2012).

في القانون الدولي الإنساني يُفسر مصطلح الضحايا بأنه الأشخاص؛ بما فيهم تلاميذ المدارس إلى طلاب الجامعات الذين عانوا فردياً أو جماعياً من ضرر جسدي أو نفسي أو خسارة اقتصادية أو إعاقة كبيرة لحقوقهم الأساسية بسبب الأضرار زمن النزاعات المسلحة، وإن كان لا يُخفى على أحد بأن المشاركين في القتال يمكن أن يكونوا ضحايا أيضاً.

وبالتالي تتعدد الآثار التي تترتب على الطلاب والمعلمين والعاملين في المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها ودرجاتها وفق طبيعة معطيات مختلفة، وتبعاً لذلك تنحصر تلك الآثار بين الجسدية والنفسية بسبب الهجوم على المؤسسات التعليمية أو توصيفها كأهداف عسكرية، وتلك صور لما تسببه هذه الهجمات من آثار على البيئة التعليمية التي نجد من الصعب وصف أضرارها؛ لما لأنماط تلك الأضرار من تكلفة باهضة لكونها تتجاوز الأضرار المادية، وما تحدثه من آثار نفسية على المنطوقين في إطار هذه المؤسسات تسبب فيها الصراع العسكري كفقدان الوظيفة لدى العاملين فيها؛ وفقد الطلاب المراحل اللاحقة من مواصلة تعليمهم.

والدلالة على ذلك على مستوى العالم، "زادت وقائع استخدام المدارس والجامعات عسكرياً في 2022، و 2023 مقارنة بالعامين 2020 و 2021 التي زادت لأكثر من 1000 واقعة؛ كما أن التقارير الجديدة تأتي في معظمها من دول ذات صراعات مسلحة؛ حيث احتلت القوات المسلحة (الجيش الوطني) أو الجماعات المسلحة (تشكيلات عسكرية) غير التابعة للدول المدارس والجامعات واستخدمتها كقواعد أو ثكنات أو مخازن للأسلحة، من بين عدة استخدامات أخرى بخلاف التعليم". (تقرير الأمين العام للأمم المتحدة إلى مجلس الأمن S/ 2023/ 99)

وبهذا حماية التعليم زمن النزاعات المسلحة تستقي مشروعيتها أحكامها من حق التعليم كحق من حقوق الإنسان؛ لذا من الضروري أن يكتسب هذا الحق ذات أهمية المأوى والمأكل والرعاية الصحية باعتبار أن التعليم يسهم في تنمية الدول وتعزيز السلام والاستقرار؛ ومن جهة أخرى ينشئ هذا الحق أيضاً (الحق في التعليم) التزم ضمني بحماية الطلاب والمدرسين والعاملين في المؤسسات التعليمية من التهديدات بالعنف التي تعي استيفاء هذا الحق في مواجهتهم؛ وبذلك هذا الحق ملزماً في جميع الظروف ولا بد من حمايته حتى في حالات الأزمات وحالات الطوارئ الناجمة عن النزاعات المسلحة سواء كانت الدولية أو

الداخلية؛ إذ يظل هذا الالتزام ساريًا حتى في حالة العنف في سياق النزاعات المسلحة؛ ومن الاستدلالات القانونية على ذلك ما جاء بنص المادة 50 من اتفاقية جنيف الرابعة بشأن حماية الأشخاص المدنيين على الحماية الواجبة للتعليم زمن تلك النزاعات المسلحة.

المبحث الثاني: التزامات القانون الدولي الإنساني بشأن حماية ضحايا الآثار النفسية للحرب

تُقرر قواعد القانون الدولي الإنساني كتلك الواردة في اتفاقيات لاهاي لسنة 1899 و1907؛ وكذلك تلك الواردة في اتفاقيات جنيف الأربعة لعام 1949 وبروتوكولاتها الإضافية؛ عديد من الأحكام والقيود والمحظورات ذات العلاقة باللجوء للعنف في النزاعات المسلحة.

المطلب الأول - الحد من المعاناة النفسية أو العقلية الناجمة عن الحرب

تظهر أحكام الحد من المعاناة النفسية أو العقلية الناجمة عن الحرب في صورها المباشرة لغرض تحقيق أهدافها وفق قواعد الامتثال للقانون الدولي الإنساني؛ وهذا الامتثال يعني الالتزام بما يلي:

- معاملة الأشخاص المحميين:

نصت المادة 27 من اتفاقية جنيف الرابعة بشأن الأشخاص المحميين بموجب قواعد القانون الدولي الإنساني بأن لهم: الحق في جميع الظروف؛ في احترام شخصهم وشرفهم وحقوقهم العائلية ومعتقداتهم والحرية لممارسة شعائرهم الدينية والالتزام بعاداتهم؛ على أن يتم معاملتهم دائمًا بشكل إنساني، وحمايتهم أيضًا بشكل خاص من أي عمل من أعمال العنف أو الترويع والترهيب وضد الإهانات والإذلال على نحو عام. من جهة أخرى تكون النساء محميات بشكل خاص ضد أي اعتداء على شرفهن، وعلى وجه الخصوص ضد الاغتصاب والدعارة القسرية؛ ومن أي اعتداء على كرامتهن.

- عدم التمييز:

مع مراعاة الأحكام المتعلقة بالحالة الصحية والعمر والجنس؛ يعامل طرف النزاع الذي يوجد المدنيين تحت سلطته بذات الاعتبارات دون أي تمييز ضار؛ خاصة فيما يتعلق بالعرق أو الدين أو آراء سياسية؛ كما في حالة عندما لا تتوافر الإمدادات الكافية لسكان الأراضي المحتلة أو أي جزء منها؛ لهذا: ستقبل السلطة القائمة بالاحتلال أعمال الإغاثة لصالح هؤلاء السكان، وتسهيلها إلى أقصى حد (نص المادة 59 من اتفاقية جنيف الرابعة في شأن المساعدات الإنسانية). وتتضمن تلك المساعدات المحملة بشكل خاص من شحنات المواد الغذائية والإمدادات الطبية والملابس؛ والجهة المعنية بنقل هذه الشحنات؛ يمكن أن تقوم بها اللجنة الدولية للصليب الأحمر أو غيرها من المنظمات أو حتى الدول. ومن جهة أخرى يقع على عاتق الدول في هكذا ظروف أن تمنح حرية المرور لهذه الشحنات وضمان حمايتها أيضًا.

بناءً على هذه الأحكام يقع على أطراف النزاع الموافقة على حماية تلك الشحنات ومرورها، وضمان وصولها لغرض مساعدة السكان المحتاجين، وأنها لن تستخدم كسلاح لصالح دولة الاحتلال.

وفقاً لكل ذلك؛ يجب الاعتراف بأن إعمال وتنفيذ أحكام القانون الدولي الإنساني يواجه تحديات وصعوبات تلقي بظلالها على المدنيين المتأثرين بالنزاعات المسلحة، باعتبار أنه يتم انتهاك هذه القواعد في العديد من حالات النزاع حتى في حالة ما يعرف بالحرب الهجينة؛ حيث يختلف أسلوب وتكتيك تلك الحرب وفق معاييرها، وهو ليس بالأسلوب التقليدي؛ لذا من الممكن وجود قواتها والعتور عليها بين الأهداف المدنية، مما يجعل من الصعب للغاية التعرف على تلك الأهداف المدنية وتحييدها دون التسبب في أضرار جانبية بين المدنيين الأبرياء في بعض الأحيان، وهو أمر يزيد من المعاناة النفسية للمتأثرين. (P. 71، 2014، Diamond).

المطلب الثاني - أوجه الحماية من الآثار النفسية في القانون الدولي الإنساني

تحدد أوجه الحماية مما تسببه الحرب من آثار نفسية في جملة من التدابير والإجراءات الدولية التي تحدد كيفية مواجهة الضغوط النفسية للحرب وما تنتج عنها من آثاراً نفسية.

الاعتراف بالتبعات والردود النفسية للحرب في القانون الدولي الإنساني تُعدُّ أول أوجه الحماية من الآثار النفسية والعقلية والعصبية التي تأت ضمن الشبكة المعقدة المعنية بمجموعة من القواعد في إطار لقانون الدولي الإنساني يُقصد منها التخفيف من مشاكل عديدة تتعلق بالنزاعات المسلحة كتلك الواردة في الأعراف والاعلانات والاتفاقيات الدولية؛ التي تستهدف في كافة تفاصيلها الحد من اللجوء إلى العنف الذي يتجاوز الحد الأدنى في الحرب.

ومن بين الاستدلالات القانونية بشأن الاعتراف بالتبعات والردود النفسية للحرب؛ ما ورد في:

- 1- وفق أحكام المادة 110 من اتفاقية جينيف الثالثة بشأن أسرى الحرب <http://hrlibrary.umn.edu/arab/b092.html> اعترفت بأن المرض العقلي صور من صور الحالات المرضية التي ينبغي التعامل معها كما هو الحال في المرض البدني. الملحق الأول لذات الاتفاقية؛ وهو نموذج اتفاق بشأن إعادة أسرى الحرب الجرحى والمرضى مباشرة إلى الوطن وإيوائهم في بلد محايد في البند ز، ح من نص الفقرة، أولاً: مبادئ الإعادة المباشرة إلى الوطن والإيواء في بلد محايد (ألف، الإعادة المباشرة إلى الوطن)
- 2- بعض الحالات التي تدرج في الفقرة 7 أشارت ذات الاتفاقية في نصوصها بذات الملحق المشار إليه أعلاه (البند ب)؛ بأنه سيتم تقديم المتضررين من الحرب بأعراض نفسية للإيواء في بلد محدد؛ إذا كانت فرصة العلاج في هذا البلد نتائجها أفضل.
- 3- يتم إيواء المصابين بالأمراض العصبية وما لها من تأثير نفسي في مستشفى بلد محايد إذا ما تأكد الإصابة بها كتلك المشار إليها في الفقرة 3 وكذلك الفقرة 5 من نصوص البند باء من الملحق الأول باتفاقية جينيف الثالثة المشار إليه أعلاه.

وبهذا علاوة على اعتراف القانون الدولي الإنساني بالأمراض النفسية والعصبية والعقلية كأثار للنزاعات المسلحة التي يستوجب مواجهتها أسوة بالأمراض الجسدية؛ فإنه مثبت في قسم الملاحظات من ذات الملحق الأول باتفاقية جنيف الثالثة المعنية بأسرى الحرب المشار إليها أعلاه؛ بأنه يجب تفسير الشروط وتطبيقها على أوسع نطاق ممكن بوجه عام؛ ويجب أن يكون هذا التفسير الموسع شاملاً حالات الأمراض العصبية والنفسية الناجمة عن الحرب، وكذلك ما يطرأ من أعراض لهذا النوع من الأمراض أيضاً في حالة الأسر.

4- أما اتفاقية الذخائر العنقودية لعام 2008م؛ فيتأكد استدلالاً قانونياً في ديباجة هذه الاتفاقية على أن ما ترتبه الذخائر العنقودية من آثار لضحاياها يتطلب الدعم النفسي؛ والذي من وسائله ضرورة إدماجهم اجتماعياً؛ إذ يرد في نصوصها بأن تلتزم الدول التي توجد فيها ضحايا الذخائر العنقودية في المناطق الخاضعة لولايتها أو سيطرتها بتوفير الرعاية الصحية وإعادة التأهيل البدني والدعم النفسي وفق نص المادة الخامسة منها.

5- الحظر الشامل لبعض أنواع الأسلحة بسبب الأثر الإنساني الذي يأتي في إطاره هذا الحظر: بالإضافة إلى حظر الأسلحة التي يمكن أن تسبب أضراراً مدمرة؛ وتفسر هذه الآثار الجسدية والنفسية على الضحايا المدنيين بأن تداعياتها جاءت من استخدام أسلحة فتاكة توصف بأنها ذات قوة مفرطة؛ وفق صكوك دولية قواعدها ملزمة؛ من أمثلتها: اتفاقية أوتاوا؛ وهي اتفاقية نصت على حظر استعمال وتكديس وإنتاج ونقل الألغام المضادة للأفراد وتدمير تلك الألغام عام 1997م، وكذلك اتفاقية حظر أو تقييد استعمال أسلحة تقليدية معينة يمكن اعتبارها مفرطة الضرر أو عشوائية المبرمة عام 1980م، واتفاقية حظر استحداث وإنتاج وتخزين واستخدام الأسلحة الكيميائية عام 1993م، وكذلك اتفاقية حظر الأسلحة الجرثومية عام 1972م؛ ومعاهدة عدم انتشار الأسلحة النووية عام 1968م؛ وغيرها.

ويُقصد من كل أنواع هذا الحظر فرض القيود على الأسلحة التي تسبب أضراراً غير مبررة في الحرب؛ واستحداث أي سلاح جديد لابد أن يمثل لأحكام القانون الدولي الإنساني، وهو ما يؤكد بأن هذا الحظر لبعض أنواع الأسلحة هو التزام بما ورد في أحكام قانون لاهاي وقانون جنيف بشأن الحماية الإنسانية في النزاعات المسلحة. (اللجنة الدولية للصليب الأحمر) (<https://www.icrc.org/ar/law-and-policy/weapons-and-disarmament>)

بالإضافة إلى ما تقدم؛ من الإجراءات والتدابير القانونية الواجب على الدول اتخاذها في مواجهة الأضرار والتبعات النفسية للنزاعات المسلحة يقع على عاتق الدول أيضاً مسؤولية التعويض عن هذا النوع من الأضرار، وكذلك تقديم المساعدة الطبية والدعم النفسي؛ وكليهما على التفصيل التالي:

أولاً: التعويض:

مسألة جبر الضرر وتقديم سبل الانتصاف والحصول على التعويضات المناسبة لضحايا الحرب بسبب انتهاكات القانون الدولي الإنساني وحقوق الإنسان اعتمدت في قرار الجمعية العامة رقم 60/147 الصادر في 16 ديسمبر 2005 المعني بالمبادئ الأساسية والمبادئ التوجيهية بشأن الحق في الانتصاف والجبر لضحايا الانتهاكات الجسيمة لقانون حقوق الإنسان الدولي والانتهاكات الخطيرة للقانون الإنساني الدولي (United Nations)، (https://legal.un.org/avl/pdf/ha/ga_60-147/ga_60-147_ph_a.pdf)

وينص القرار المشار إليه بأنه يقع على عاتق الدول اتخاذ التدابير اللازمة لمعاملة الضحايا بإنسانية واحترام كرامتهم وحقوقهم الإنسانية؛ وتحقيقاً لذلك يحثُ هذا القرار الدول على اعتماد تدابير مناسبة وملاءمة لضمان سلامة الضحايا وأسره من الآثار الجسدية والنفسية للحرب.

بالإضافة إلى ذلك نص القرار المشار إليه أعلاه في حيثاته على التعويض عن الضرر العقلي والضرر النفسي الذي يؤدي إلى ضغوط نفسية؛ ومن مسبباته الأضرار المادية كفقْدان الدخل بفقد الوظيفة والعجز عن نفقات المساعدة الطبية أو النفسية أو القانونية لضحايا الحرب.

ثانياً: تقديم المساعدة الطبية والدعم النفسي للضحايا:

العمليات العسكرية في النزاعات المسلحة تنتج عواقب لا مفر منها؛ إذ كما يمكن أن تكون عواقب جسدية فهي أيضاً تُخلف عواقب وتبعات نفسية واجتماعية قد توصف بأنها على درجة من الخطورة؛ لذا قد يعاني منها الضحايا على المدى الطويل كما هو الحال في العنف الجنسي، لذا تُلزم الدول بتقديم المساعدة في الأزمات النفسية الحادة للحصول على الدعم النفسي؛ ويكون لهذا الدعم فاعلية خصوصاً في الإصابات المبكرة؛ لكونه يمكن أن يُقلل من خطر رد الفعل كما في حالة الإجهاد اللاحق والصدمة والاكتئاب والاضطرابات العقلية الأخرى، وإن كان يصطدم هذا الإجراء في الغالب بعدم توافر الأدلة.

عموماً تُلزم المواثيق الدولية المعنية بالقانون الدولي الإنساني وحقوق الإنسان كما في اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وإعلان القضاء على العنف ضد المرأة اتخاذ التدابير التي من شأنها إعادة التأهيل الذي كما يجب أن يشمل الرعاية الطبية فإنه يجب أن يشمل أيضاً الرعاية النفسية فضلاً عن الخدمات القانونية والاجتماعية (مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، 2013).

- كما نصت اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989م على الرعاية النفسية للطفل زمن الصراعات المسلحة الدولية وغير الدولية في نص المادة 38 منها، وأيضاً ما ورد بنص المادة 39 من ذات الاتفاقية؛ بأن على الدول الأطراف الالتزام بضرورة اتخاذ التدابير المناسبة لتشجيع التأهيل النفسي، وإعادة الاندماج الاجتماعي للطفل الذي كان من مسبباته أي صورة من صور العنف الذي تولد عنه ضغوط نفسية، وما تُحدثه من آثار نفسية على أن تجري تلك التدابير في اتجاه يعزز من احترام الطفل لذاته.

- ورد في البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة؛ الاعتراف بما يعزز حماية الأطفال من التبعات النفسية، ووجوب استجابة الدول المعنية للرعاية النفسية في هكذا حالات كتلك الواردة في نص الفقرة 3 من المادة السادسة.

- أما دليل اللجنة الدولية لتنفيذ القانون الدولي الإنساني على المستوى الوطني؛ فقد نص على ضرورة أن تتخذ السلطات المحلية للدول من التدابير العملية والقانونية والتنظيمية المناسبة الاستجابة لحق الأطفال والمراهقين في حماية خاصة زمن النزاعات المسلحة (دليل التنفيذ الوطني للقانون الدولي الإنساني، ص 54 وما بعدها).

نستنتج مما سبق أن القانون الدولي الإنساني ينشئ نظاماً قانونياً لحماية الحقوق الواردة في نصوص الاتفاقيات الدولية المعنية بحقوق الإنسان بشأن تقديم المساعدة الطبية والدعم النفسي للمتأثرين بالنزاعات المسلحة باعتبارها من الحقوق الغير قابلة للتصرف؛ والدلالة على ذلك الاستهداف العسكري والإضرار بمن يقومون بهذه الواجبات أو المساعدات أثناء النزاعات المسلحة يوصف بالانتهاكات الجسيمة للقانون الدولي الإنساني بنص الفقرة 2 من المادة 85 من البروتوكول الإضافي الأول لاتفاقيات جنيف الصادر عام 1977م.

الخاتمة

تُظهر هذه الدراسة الأثر المدمر الذي يمكن أن يتركه العنف على الصحة النفسية في حالة النزاعات المسلحة، والذي نتبين منه التهديدات الرئيسية للصحة العقلية التي تُعرف بالتبعات أو الآثار النفسية للحرب على ضحاياها، ولغرض مواجهتها وتحقيق الأمن والسلم الدوليين لا يمكن توصفها خارج نطاق القانون الدولي الإنساني في جملة من الالتزامات الدولية المعنية باحترام حقوق الإنسان في النزاعات المسلحة.

بناءً على ذلك نخلص إلى عدة نتائج مرفقة ببعض التوصيات؛ وكليهما على النحو التالي:

أولاً: النتائج:

- التوصيف القانوني للآثار النفسية أيًا كان مسماها؛ حالة اضطراب ما بعد الصدمة، الضغوط النفسية؛ فهي إجمالاً (الآثار النفسية) تلك التي تنتج عن الصراعات المسلحة التي تسبب فيها الحرب؛ أحكامها في القانون الدولي الإنساني تكاد تكون ضئيلة، هذا إن لم تكن معدومة إذا ما تفقدناها في صورها المباشرة التي تتزايد يوماً بعد يوم.
- من الثابت أن عدم الامتثال لأحكام القانون الدولي الإنساني ينجم عنه آثار نفسية سلبية ليست فقط على المستوى الفردي؛ إنما يمتد ويتفاقم على مستوى المجتمعات بالكامل خاصة في النزاعات المسلحة الداخلية لتأثيرها على النسيج الاجتماعي؛ لذا يتفق الفقه القانوني مع ما جاء في اتفاقيات جنيف الأربعة بأن نشر المعرفة حول قوانين الحرب يمكن أن يؤدي دوراً محورياً في تحسين الامتثال لتلك القوانين أثناء النزاع المسلح.
- الالتزام والتطبيق الفعال من أطراف النزاع لقواعد القانون الدولي الإنساني لا شك أنه يسهم على نحو كبير في خفض درجة العنف أثناء النزاعات المسلحة.
- تُظهر النزاعات المسلحة الأثر المدمر الذي يمكن أن يتركه العنف على الصحة النفسية سواء على الأفراد أو حتى المجتمعات؛ لذا يوصف حتى المصابون بالآثار النفسية بأنهم ضحايا تلك النزاعات.
- أهمية العمل الوقائي، ويتحقق بالفهم السليم لتعزيز الحماية للمدنيين في النزاعات المسلحة عن طريق نشر التقارير الصادرة عن الأمم المتحدة بكافة أجهزتها.

- في ضوء أحكام القانون الدولي الإنساني، يمكن تصنيف الضغوط النفسية الناتجة عن النزاعات المسلحة في بعض صورها؛ كتلك التي تكون أسبابها اختلال الصحة العقلية على أنها جرائم حرب تستلزم المسؤولية الجنائية.

ثانيًا: التوصيات:

- تدريب الموظفين على التعامل مع هذه المجموعة من القواعد سواء المنصوص عليها في القانون الدولي الإنساني أو في أحكام قانون حقوق الإنسان. على سبيل المثال، من المهم أن يكون هناك موظفات صحيات من النساء وأن يتم خلق بيئة آمنة للكشف عن سوء المعاملة تجاه ضحايا الحرب.
- تعزيز وتطبيق أحكام القانون الدولي الإنساني الدولي بفاعلية؛ إذ يتطلب من الجهات الفاعلة الدولية كالأمم المتحدة واللجنة الدولية للصليب الأحمر ومنظمات حقوق الإنسان الضغط على الأطراف المتنازعة من أجل ضمان الاحترام والامتثال لتلك الأحكام.
- دعم البرامج النفسية والتعافي للمتضررين يتحقق أيضًا في الاستثمار بمجال خدمات الصحة النفسية لكونها قاعدة من قواعد قانون حقوق الإنسان عمومًا التي يمكن أن تُحدث فرقًا ذا أهمية في تأمين الشفاء وإعادة التأهيل للمتضررين.

المراجع

➤ باللغة العربية:

- أحمد الداودي & فانيسا ميرفي (2019)، القانون الدولي الإنساني والشريعة الإسلامية وحماية الأطفال في النزاعات المسلحة. المجلة الدولية للصليب الأحمر 101 (911) 551-573. معرف الوثيقة الرقمي. 10.1017/S1816383119000560
- دليل التنفيذ الوطني للقانون الدولي الإنساني (2010)، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، الطبعة العربية الأولى، المركز الأقليمي للإعلام القاهرة.
- قرار مجلس الأمن بشأن حماية الأطفال المتضررين من الصراعات المسلحة (2005)، S/RES/1612: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n05/439/57/pdf/n0543957.pdf>
- قواعد بيانات القانون الإنساني الدولي (اللجنة الدولية للصليب الأحمر، 2005): <https://ihl-databases.icrc.org/ar/customary-ihl/v1/rule5>
- - الأمم المتحدة، الجمعية العامة، مجلس الأمن. الأطفال والنزاع المسلح في جنوب السودان، 10/ 2023/99 S/2023/99. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n23/041/93/pdf/n2304193.pdf>
- مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، (2013). https://www.ohchr.org/ar/ohchr_homepage

قواعد و مبادئ توجيهية بشأن الأطفال المرتبطين بالقوات المسلحة أو الجماعات المسلحة: [https://hritc.co/wp-](https://hritc.co/wp-content/uploads/2020/05)

[content/uploads/2020/05](https://hritc.co/wp-content/uploads/2020/05)

موقع اللجنة الدولية للصليب الأحمر <https://www.icrc.org/ar/geneva-conventions-and-law>

- موقع اتفاقيات جنيف الأربعة <http://hrlibrary.umn.edu/arab/b092.html>

➤ المراجع باللغة الإنجليزية:

- Diamond, Eitan (2014) Applying International Humanitarian Law to Cyber Warfare.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/resrep08957.8.pdf>
- Khalil Akbariavaz & Pardis Moslemzadeh Tehrani. The Role of International Law in Protection against Attacks on Children's Education Rights in Armed Conflict. Journal of Politics and Law; Vol. 13, No. 3; 2020. ISSN 1913-9047. E-ISSN 1913-9055.
- RAJU, Nivedita & BRUUN, Laura (2023). Integrating Gender Perspectives into International Humanitarian Law. Stockholm International Peace Research Institute . Stable URL:
<https://www.jstor.org/stable/resrep53005>
- Smith, Siobhan (2019). Are the Current Legal Provisions Concerning Education in Situations of Non-International Armed Conflict Effective in Practice? An Examination of International Human Rights Law and International Humanitarian Law. A THESIS SUBMITTED FOR THE DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY (Ph.D) IN THE LAW SCHOOL, LANCASTER UNIVERSITY, UK.
- Wallace, Geoffrey P. R. (2019). Condemning or Condoning the Perpetrators? International Humanitarian Law and Attitudes Toward Wartime Violence. Law & Social Inquiry, Volume 44, Issue 1, February 2019. 192.
<https://doi.org/10.1017/lsi.2018.22>
- World Psychiatry(2006). World Health Organization.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1472271/>
- (United Nations, https://legal.un.org/avl/pdf/ha/ga_60-147/ga_60-147_ph_a.pdf)