مقرر مقترح في تربية الشفاء لتنمية التحرر الذاتي وممارسات التدريس المستنير للصدمات لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية- جامعة الإسكندرية

إعـداد

د. رحاب أحمد شوقى أحمد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس علم النفس المساعد

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

٢٠٢٥ م

مقرر مقترح في تربية الشفاء لتنمية التحرر الذاتي وممارسات التدريس المستنير للصدمات لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية- جامعة الإسكندرية

د. رحاب أحمد شوقى أحمد

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تَعرُّف فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية كلٍ من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين من سوريا والسودان، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية، وقدمت الباحثة -تحقيقًا لأهداف البحث- تأطيرًا نظريًا لمتغيرات البحث، واستندت إليه في إعداد المقرر المقترح في تربية الشفاء، وكذلك اختباري: التحرر الذاتي، والمعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات، واعتمدت الباحثة – في الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صواب فروضه- على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وبقياسين: قبلي، وبعدي، وقد جاءت مجموعة البحث ممثلة في (١٠) طالبات من الطلاب الوافدين من سوريا والسودان، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية. وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلى، والبعدى؛ لصالح متوسط القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية المقرر المقترح في تربية الشفاء، في تنمية كلٍ من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات.

القيمة/ الأصالة: تتحدد قيمة البحث الحالي في تضمين تربية الشفاء في إعداد الطلاب المعلمين الوافدين؛ لتأهيلهم -حال العودة إلى أوطانهم- للعمل كمعلمين تحرريين، ووكلاء لتغيير مجتمعاتهم، وأكْفَاء للمشاركة في بيئات تعليمية مستنيرة للصدمة.

الكلمات المفتاحية: تربية الشفاء- التحرر الذاتي- ممارسات التدريس المستنير للصدمات- الطلاب الوافدين.

A proposed course in healing pedagogy to develop self-liberation and trauma-informed teaching practices for expatriate students at the Faculty of Education - Alexandria University

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a proposed course in healing pedagogy in the development of: self-liberation, and trauma-informed teaching practices; among students from Syria and Sudan, at the Faculty of Education - Alexandria University. In order to achieve the objectives of the research, the researcher provided a theoretical framework for the research variables, and based on it in preparing the proposed course in healing pedagogy, as well as two tests: self-liberation, knowledge of trauma-informed teaching practices, and a trauma-informed teaching performance observation. The researcher The researcher relied - in answering the research questions and verifying the validity of its hypotheses - on the experimental method with its quasi-experimental design with one group, and two measurements: pre and posttest. The research group was represented by (10) students from Syria and Sudan, Faculty of Education - Alexandria University. The research results revealed the existence of a statistically significant difference between the average ranks of the scores of the students of the experimental group in the two measurements: pre and posttest in favor of the average of the posttest This indicates the effectiveness of the proposed course in healing pedagogy in developing both: self-liberation and trauma-informed teaching practices.

Value/ Authenticity: The value of current research is determined by including healing pedagogy in the preparation expatriate teacher students to qualify them, upon return to their countries, to serve as libertarian teachers, agents of change for their communities, and competent to participate in trauma-informed learning environments.

Keywords: Healing Pedagogy - Self-Liberation - Trauma-Informed Teaching Practices - Expatriate students.

مقدمة:

إن حياة المتعلمين الذين يعيشون ويلات الحروب، والنازحين، واللاجئين خالية من العفوية، والطاقة، والحيوية؛ نظرًا لشعورهم بأن العالم الخارجي مُعتدٍ، ومُهّددٍ، وغير آمن؛ مما يجعل المؤسسات التعليمية مكانًا بالغ الأهمية لتعافي المتعلمين، وتعزيز قدراتهم على الصمود، ومواجهة الهيمنة المعرفية، والأساليب التعليمية المؤلمة، التي تُعلي المحايدة، والموضوعية، والعقل على حساب المشاعر، والتجارب الفردية، وترفض تصحيح أضرار الماضي، وتحرير الاحتمالات المستقبلية، والتوجه نحو تربويات الكمال التي تحتضن التعلم المستمر، والوعي النقدي، وتحرير الخيال الأخلاقي؛ لإلهام جودة الوجود، ومِنْ ثَمَّ حدوث التغيير، والذي يتسع ليشمل الشفاء من الصدمات، والحفاظ على الشجاعة في خضم المعاناة، وتحرير البشر من الممارسات اللاإنسانية التي تحاصرهم وتقوض حريتهم.

وهو ما أوضحه Maynard, et al. (2019, P.5) * أن مناطق العالم التي تشهد نزاعات، وحالات طوارئ، وأزمات، وتعاني محدودية الموارد، والصراع العنيف، يتجلى فيها دور المدارس كأماكن للجوء، والتعلم، ومسارات لمستقبل أفضل؛ مما يعزز الحاجة إلى خدمات دعم إضافية لأولئك الذين عانوا القمع، والاضطهاد، والصدمة. وأضاف كلٌ من: Al-Yamani, Attallah, Alsawayfa (2016, P.73) أن المتعلمين في البلاد التي تعاني الصراعات السياسية والحروب في حاجة مسيسة إلى تعليم فعال يوفر لهم الفرصة؛ لاستكشاف العالم، والتعبير عن فِكَرهم ومشاعرهم، واستخدام خيالهم في تجاوز العقبات كافة، وتطوير إبداعهم؛ ليكونوا أكثر تحررًا، واستقلالية، ونشاطًا في مجتمعهم.

إلا أن المدارس والمعلمين لا يزالون غير مُعَدين –جيدًا– لتلبية احتياجات المتعلمين، وهذا ما أكده كلٌ من: Mutch& Gawith (٢٠١٤, P.59) بوصفهما المدارس التي تكافح من أجل التعامل مع التعافي من الحرب والنزوح، والداعمة العودة للحياة الطبيعية؛ مما يتطلب تحسين التعليم في السياقات ذات الموارد المنخفضة، والسياقات المتأثرة بالنزاع؛ حيث إن جودة المعلم أمر أساسي لإنجاز الطلاب، كما أنَّ طبيعة تفاعلات المعلمين مع المتعلمين وإكسابهم القدرة على الصمود هي عنصر حاسم في جودة التعليم.

* اتُبع – في توثيق البحث– نظام التوثيق APA في إصداره السابع.

واتفق مع ما ورد بتقرير الجمهورية العربية السورية: نظرة عامة على الاحتياجات الإنسانية (2024، ص.٧٣) والذي أشار إلى أن تعرض المدارس السورية إلى هجمات أثر سلبًا في سلامة ورفاهية المتعلمين والمعلمين، كما أدى إلى استخدام المدارس في غير أغراض التعليم؛ مما أدى إلى ضياع وقت التعليم، وتعطله، وحرمان كثير من المتعلمين من حقهم في التعليم لاسيما في الشمال الشرقي، والشمال الغربي؛ فضلًا عن انخفاض نسبة المعلمين المؤهلين؛ نظرًا لتعيين معلمين مؤقتين للخدمة؛ مما أثر سلبًا في جودة الخدمة التعليمية.

وليست السودان أحسن حالًا من سوريا، حيث ذكر مدني (٢٠٢٣، ص. ٣) أن سكان الخرطوم وجدوا أنفسهم في مواجهة حرب عنيفة استُخدمت فيها كافة أنواع الأسلحة مع انعدام أبسط القواعد الإنسانية والأخلاقية التي تحكم حالة الحروب. فلا توجد ممرات آمنة للمدنيين، وتعطل المستشفيات الواقعة بالقرب من مناطق النزاع، كما تعطل جهاز الدولة المركزي بالكامل، وتحولت المصانع إلى أهداف للمتحاربين، وتعطل التعليم واستخدمت المدارس كمأوى للنزاحين.

وفي هذا السياق ذكر كلٌ من: Watkins&Shulman (2008, P.٩) أنه لا يتحدد دور التعليم، وعلم النفس في مساعدة الأفراد، والأُسَر في التكيف مع الوضع الراهن –لا سيما عندما يسهم في البؤس البشري والنفسي– فحسب؛ بل يتعدى ذلك إلى تطوير النظرية النفسية في الفصول الدراسية، واللقاءات الاكلينكية التي تأخذ في الحسبان النزاعات، والمعاناة التي يواجهها المجتمع، وتدمج التاريخ الشخصي مع السياقات: التاريخية، والسياسية، والثقافية، والاجتماعية، التي يعيش في كنفها الفرد.

وهذا ما أكدته دراستا Bartz (2019)، Jost (٢٠١٩) بأن التعليم، وعلم النفس جزء لا يتجزأ من النظم الإيكولوجية القمعية؛ فتاريخيًا حُرِمَت الشعوب –تحت الاستعمار، ووطأة الحرب– من الفرص التعليمية الداعمة محو الأمية، واُستخدمت الأمية –في كثير من الأحيان– كشكل من أشكال السيطرة الاجتماعية على المستعبدين. كما أن علم النفس مسؤول –بالقدر نفسه– عن استمرار القمع طوال تاريخه؛ لأنه كان متشابكًا في اختبار الذكاء، والعنصرية العلمية، والبحوث حول الاختلافات الفطرية، وأعطى شرعية علمية لا مبرر لها للممارسات التعليمية غير الناقدة؛ مثل: الاختبار الموحد، والتربية القائمة على العجز؛ لتثبيط دوافع الناس

نحو رفض الوضع الراهن، أو الدفاع عنه، أو تبريره، حتى وإن تعارضت هذه الإجراءات مع المصلحة الذاتية أو الجماعية.

وفي خضم هذا التغيير تتجلى الدعوة – كما أوضح كلٌ من: Rivera & Comas-Díaz (2020, P.4)– إلى تحرير علم النفس السائد المغمور بقيم النظرة العالمية الفردية؛ مثل: الجدارة، واختبارات الذكاء الموحدة. كما يُنظر إليه بوصفه نظرية نفسية عالمية، وعلمًا، وممارسةً. وعليه، فهذا التصور العرقي له قيود؛ حيث إنه يدعم الوضع الراهن، ويؤدي إلى تهميش ذوي الوضع الاجتماعي، والاقتصادي المنخفض، والنساء، والمجموعات المحرومة الأخرى؛ مما يتطلب تعزيز الوكالة الشخصية، والجماعية؛ من خلال تشجيع الناس على تحقيق الأشياء، بدلًا من انتظار حدوثها؛ استنادًا إلى الاعتقاد بأن الجميع– من دون النظر إلى الذكاء، أو القدرة، أو الموهبة– يحتاجون إلى الانخراط في العالم؛ من أجل البقاء، والمساعدة في تحويله، وهذا ما يعزز أنّ التحرر الذاتي يؤدي إلى التحرر الجماعي.

كما أشار Vargas – Salfate, et al. (2018, P.568) إلى أن الدعوة إلى الأنظمة الظالمة هي ظاهرة عالمية قوية يسنها– عبر عديد من المواقف– أعضاء المجموعات الاجتماعية المهيمنة، والمُضْطَهَدة على حد سواء. وعليه، تبدأ مكافحة القمع – كعملية اجتماعية– بالتحرر الذاتي؛ نظرًا لأهمية العلاقات بين الفرد، والسياق في تحوُّل الناس، والأنظمة.

وأضاف كلٌ من: Vargas&Saetermoe(2023, P.24) أن السياقات التعليمية هي مساحات يتم فيها تنشئة الجيل القادم اجتماعيًا في قبول أعمى لقيم التهميش، والتمييز؛ حيث إن الأشخاص الذين يؤيدون الفردية، والجدارة– على سبيل المثال– يحددون التمييز داخل الفرد ويعتقدون أن الأخرين المحرومين مسؤولون شخصيًا عن ظروف حياتهم. وعلى صعيد آخر ناقش Al-Yamani, Attallah, Alsawayfa (2016,P.62) وضع المضطهدين الذين يقبلون ويستوعبون النظام المضطهد، ويلعبون دور الظالم؛ لأنه عندما يستوعب المحرومون اضطهادهم؛ فإنهم بذلك يحافظون على الاضطهاد بدلًا من مقاومته. وعليه، يصير النظام جزءًا لا يتجزأ من حياة الأفراد، مع حاجتهم إلى التحرر من الفِكَر، والمؤسسات القمعية التي تحول دون استقلالهم، وتحررهم؛ فكريًا، وذاتيًا.

وفي سياق الإشارة إلى ديناميكيات التبعية الفكرية، والنفسية، أشارت دراستا: Meine (2003, P. 165)؛ Hernández-Plaza, et al. (PP.250-251، ٢٠١٠) إلى أن الفِكَر قد تصير دكتاتورية؛ مما يتطلب الإفلات من التنظيم الصارم الذي تفرضه فِكَر الفرد، وعقيدته التي فرضها على نفسه، كما ترتبط دكتاتوية الذات ارتباطًا وطيدًا بمواقف الامتثال، والخوف، وطاعة السلطة، والتسامح مع العنف والافتقار إلى السيطرة الشخصية؛ لذا يُعد التغيير الداخلي -على المستويين: الفكري، والنفسي- في توجهات الفرد الفكرية، وولائه، ومشاعره، والتزاماته، أحد التقلبات العديدة التي تنذر بفعل التحرر الذاتي.

وفي هذا الصدد أوضح كلٌ من: Rivera & Comas-Díaz (2020, P.6) أن التحرر الذاتي حاجة نفسية لغالبية الناس؛ لأنهم عالقون في مصفوفة من القمع، والاضطهاد – بوصفه تفاعلًا بين العوامل النفسية الداخلية، والعوامل النظامية؛ مثل: الظلم الاجتماعي، والسياسي- ويعانون العجز، والانفصال، والحد من تحقيق إمكاناتهم الكاملة، واستيعاب وعي الظالم، والتكيف؛ من خلال التفكير والسلوك السائدين، وعدم الوعي بالتلاعب والاستغلال.

وعليه، أوصت دراسة Hwang (٢٠٢١) بضرورة دعم المعلمين خلال المراحل المتنافرة، والمحملة بالذنب، وغير المؤكدة لنجاحهم في مناهضة القمع؛ للاضطلاع بدورهم في كشف القمع، والهيمنة الداخلية؛ من خلال تفكيك الصور النمطية، والروايات التي تعزز الدونية، ومِنْ ثَمَّ إعادة بناء العلاقات الشخصية التي تعزز التمكين، والفخر، والتقدم نحو العقليات الواعية اجتماعيًا.

كما أكد كلٌ من: Pewewardy, Lees& Clark-Shim (2018, P. 40) الحاجة إلى تنمية التحرر الذاتي لدى المعلمين؛ حيث إن كثيرًا من المعلمين -بل الأغلبية- غير مستعدين لاتخاذ إجراءات تحويلية ذاتية شاقة رغم كونها ضرورية، كما أن السياقات القمعية تفرض على المعلمين-وبخاصة الذين يعيشون صراعًا طويل الأمد بين القمع، والبناء المناهض للعدالة، والحرية- الاعتماد على طرق التدريس الاستيعابية والاستبعادية التي تدعم عدم المساواة، وتعزز إحباط المعلم -لسوء الحظ- بسبب التأثيرات ثنائية الاتجاه بين الأفراد، وسياقاتهم.

وأيدتهم دراستا Vargas & Kemmelmeier (٢٠١٣)؛ Aquino (2016)،

مؤكدة أن استيعاب المعلمين المفهومات الخطأ حول القمع، والتمييز، وعدم إدراك هياكل السلطة الكامنة فيها؛ يؤثر في قدرتهم على نقد النظم الإيكولوجية لحياتهم اليومية، وعالمهم الاجتماعي.

كما أوضحت دراستا: Collins, Kohfeldt, & Kornbluh(2020, P.372)؛ Vargas, Saetermoe &Chavira (2021, P.1049)، أنه لا يمكن للمعلمين مقاومة القمع إذا استمرت تحيزاتهم الخطأ، وأفعالهم التي تبرر النظام في إدامة الأيديولوجيات، والممارسات السائدة، وأضافت دراسة كلٍ من: Vargas & Saetermoe (٢٠٢٣) أن المعلمين الذين يواجهون الظروف القمعية يعانون تحديات اجتماعية، ونفسية تخنق جهودهم المناهضة للظلم، والتهميش، وتفضي بهم إلى ارتدادات نحو الفكر، والفعل الانهزامي، والاستسلامي غير النقدي للذات والعقل؛ مما يجعلهم غير مستعدين لرحلة التحرر الذاتي، ويُعرضهم لترك مهنة التدريس.

وفي هذا الصدد حدد كلٌ من: Domínguez, Hernandez-Arriaga, & Sharon (2020, PP.257-٩259) أن نقطة البدء في التحرر الذاتي تتحدد في تحطيم العملية التي قَبِلَ الأفراد -من خلالها- ظروف عدم المساواة، والظلم، وتكيفوا معها، والتركيز على نقاط القوة، والكرامة الموجودة بالفعل في مجتمعهم؛ لذا يتطلب التحرر إزالة الأيديولوجيا (نزع الطبقات المثالية)؛ للكشف عن كيفية إدامة العنف، والفقر، والظلم الاجتماعي من قِبَل السلطة المهيمنة في المجتمع؛ من خلال تفكير الأفراد في معتقداتهم حول كيفية استخدام الهياكل الاجتماعية المهيمنة لوسائط التربية لتشكيل التجارب اليومية للمواطنين؛ وإنشاء الروابط بين واقع ظلم الظالمين للمظلومين والحقيقة الكامنة وراء حياة أفضل يمكن تحقيقها من خلال استعادة الهوية القائمة على الذاكرة التاريخية التي تعين المظلومين على تذكر كيف يبدأ القمع، وفهمهم -كذلك- كيفية الانغماس، والتماهي القسري مع الاضطهاد، وتضخيم نقاط القوة: الفردية، والعائلية، والمجتمعية، والثقافية، والتفكير في كيفية استخدام نقاط قوتهم، وفضائلهم؛ ليصيروا عوامل تغيير من أجل الصالح العام.

وفي السياق ذاته يجدر الإشارة -كما أوضح كلٌ من: Sondel, Baggett& Dunn (2018, p. 177)- إلى أن الآثار التراكمية القاسية، والمُربكة للإجهاد المرتبط بالفقر، والعنصرية المنهجية، تتطلب التمكين، والتحرر، وتجديد حيوية الحياة، واستصلاح الذات،

والمطالبة بمكان في عالم رحيم وآمن، ورعاية مستنيرة للصدمات؛ حيث إن المتعلمين اللاجئين، والنازحين بسبب الحرب، يعانون طبقات متعددة من الصدمة؛ منها: الضغط العاطفي الممثل في فقد المنازل، والأوطان، والانفصال عن الأسرة، والاغتراب الاجتماعي، والعزلة الاجتماعية، والعاطفية التي يمرون بها، والتمييز الذي يتعرضون له من خلال إعادة التوطين المتكررة، وعدم الاستقرار داخل منازلهم، وأوطانهم الجديدة، كما يواجهون انقطاعات كبيرة في تجارب التعليم.

كما أوضحت دراسة كلٍ من: Thomas, Crosby& Vanderhaar(2019) والتي أشارت إلى أن الاهتمام بصدمات الطفولة، والحاجة إلى الرعاية الواعية بالصدمات، أسهما في تغيير الخطاب التعليمي؛ لينادي بأهمية البيئات المدرسية وممارسات التدريس الحساسة للصدمات، وتطوير برامج إعداد المعلم، وتنميته مهنيًا، كما أوصت الدراسة بتغيير سياسات وممارسات وأبحاث تعليم المعلمين.

كما أكدت دراستا: Hobbs,Paulsen&Thomas (2019)؛ Nguyen (2023, P.59)، برغم التركيز التاريخي في رعاية الصدمات على الصدمات الفردية الناتجة عن سوء المعاملة، أو الإهمال، أو التحديات المنزلية، أو القتال العسكري؛ فإنه قد توسَّع التعريف ليشمل الأشكال الجماعية للصدمات التي تعانيها المجتمعات أو مجموعات من الناس؛ بسبب الظروف المجتمعية المتغيرة أو الضغوط البيئية، وكذلك التجارب السابقة والحالية للقمع أو المشقة؛ نظرًا لأن الانتشار والنتائج السلبية المرتبطة بالصدمة يمكن أن تؤثر سلبًا في سلوك المتعلمين، ونجاحهم الأكاديمي، ورفاهيتهم العاطفية الاجتماعية؛ مما يجعل المدارس – على اختلاف المراحل التعليمية– ساحة منطقية؛ لتوفير رعاية واعية بالصدمات. وعليه، يتوجب أن يستعد المعلمون بشكل كافٍ؛ لتوظيف ممارسات فعالة مستنيرة للصدمات.

وأشارت دراستا: Cavanaugh (2016,P.41)؛ Hannegan-Martinez (2020, P.13) ، إلى ارتفاع معدلات اللاجئين في بعض المجتمعات، والمدارس الذين عانوا –بالتأكيد– من صدمات (عنف، أو المجاعة، أو النزوح) في بلدهم الأصلي؛ سواء بشكل فردي (مثل: الإرهاب، وإطلاق النار في المدارس، أو الحياة اليومية)، أو في الحياة اليومية (مثل: سوء المعاملة، والإهمال، ونقص الاحتياجات الأساسية)؛ مما يعني مواجهة هؤلاء تحديات أكاديمية، وسلوكية؛ مثل: العدوان، والانقطاع عن التعليم، والاكتئاب، وعدم الانتباه، والقلق، والانسحاب، وتأخر اللغة والتطور المعرفي.

كما أوضحت داستا: Anderson, et al. (2015, P.114)؛ Phifer& Hull (2016, P.٢٠٤)، أن الاستجابات العصبية الفسيولوجية المتكاملة للصدمة تُجبر المتعلمين على العدوان، أو تشتت الانتباه، أو الانعزالية عن الذكريات المؤلمة، أو مواقف التوتر الشديد؛ مما يؤدي –غالبًا– إلى نوبات غضب عنيفة، والانسحاب من الموقف التعليمي، ونقص المشاركة؛ لذا فإن المعلمين في حاجة مسيسة إلى فهم أسباب هذه السلوكيات كردود فعل فسيولوجية للصدمة، أو الإجهاد الساحق، وإدراكهم الدور الذي تلعبه الصدمة، والإجهاد المزمن في التعلم، والنمو، وعدم النظر إلى الانفجارات السلوكية للمتعلمين و/أو انسحاباتهم على أنها أفعال تحدٍ واعية، ولكن كاستجابات اجتماعية وعاطفية للتوتر والقلق؛ مما يستوجب تنمية مهارات التدريس المستنيرة للصدمات لدى المعلمين؛ لتلبية الاحتياجات المعقدة للمتعلمين الذين يواجهون المِحَن، والأزمات.

وما يُعزز أهمية انخراط المعلمين في ممارسات تعليمية مستنيرة للصدمات، ما أشارت إليه دراستا: Berger (2019,P.650)؛ Brunzell, Stokes& Waters (2019, PP.600-601)، بأنه عند النظر في البيولوجيا العصبية لاضطراب ما بعد الصدمة في مرحلة الطفولة(PTSD)، وتشخيصه كاضطراب ارتباط تفاعلي، أو إجهاد حاد؛ تُحبط ثلاثة مسارات تنموية: نضج هياكل الدماغ، والاستجابات العصبية الصماء وما يصاحبها من استجابات فسيولوجية، والقدرة على تنسيق السلوك مع الإدراك والتنظيم العاطفي. أي: أن ثمة علاقة بين تعرض المتعلّم للصدمة، وضعف أدائه المدرسي، وتدني تحصيله الأكاديمي، وانخفاض معدل ذكائه، وضعف الذاكرة العاملة، وتأخر اللغة، وفقر المفردات، وتشتت الانتباه، والسلوكيات التخريبية، والعدوانية، وفرط النشاط، والاندفاع، والتحدي، والغياب، والرسوب؛ فضلًا عن الاكتئاب، والقلق، والانسحاب، وتدني احترام الذات.

وبناء عليه، أكدت دراسة كلٍ من: Marquart & Baez(2021) فاعلية ممارسات التدريس والتعلم المستنير للصدمات (TITL) في صفوفنا الدراسية؛ ليس في أثناء الأوبئة والأزمات المجتمعية، أو بعد انتهائها فحسب؛ ولكن قبل حدوثها أيضًا، كإجراء وقائي داعم – في ضوء ما أورده كلٌ من: Phifer& Hull (2016, P.٢٠٢)– تَعَرُّف المعلمين علامات الصدمة، وتأثيرها على متعلميهم، ومُعزّز توفير بيئة تعليمية آمنة لهم.

وتتجلى مظاهر افتقار المعلمون للمعرفة بالممارسات التدريسية المستنيرة للصدمات ومهاراتها في مظاهر عدة حددها Van der Kolk (2014, P.88) في: تدني القدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والعاطفية الفريدة للمتعلمين، والاستجابات غير الفعالة لسلوكياتهم؛ من خلال إسكاتهم، وإساءة معاملتهم، ومعاقبتهم، وحجب المودة التي غالبًا ما يتم تدريسها كشكل من أشكال الإدارة الصفية في برامج تعليم المعلمين الميكانيكية، والعدائية ثقافيًا؛ مما يسفر عنه الإساءة العاطفية للمتعلمين، والتي تُعد شكلًا من أشكال إعادة الصدمة.

وفي هذا الصدد سلطت دراستا: Morgan, et al. (2015)؛ Carello & Butler (2015) الضوء على أهمية التعليم المستنير للصدمات في مجابهة مشكلة توجيه اللوم للمتعلمين على النتائج الأكاديمية السيئة؛ من خلال العناية بالتعليم من أجل تلبية احتياجاتهم؛ فضلًا عن التوقف عن تفضيل حاجاتهم الأكاديمية على حاجتهم إلى الرفاهية.

وأكدت دراسة كلٍ من: Foreman& Bates (2021) أنه برغم عناية برامج تدريب المعلمين الحالية بتعريفهم بأدوارهم، ودعم التزامهم المهني، والأخلاقي بمراقبة الطريقة التي تؤثر بها الصدمة في تعبيرات الطالب العاطفية والسلوكية عن الألم؛ فإنها لا تُعنى بكيفية تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والعاطفية للمتعلمين، ولا بأهمية التعليم المستنير للصدمات؛ في تقديم الدعم اللأزم لهم.

وقد استعرضت دراسة كلٍ من: Hobbs, Paulsen&Thomas (2019) شعور المعلمين بأنهم لم يتلقوا التدريب الكافي، وأنهم غير قادرين على تلبية احتياجات الطلاب المتضررين من الصدمات في صفوفهم الدراسية. كما أنه برغم عناية عديد من برامج تعليم المعلمين الأولية، وتضمنّها مقررات حول إساءة معاملة الأطفال؛ فإنها مقصورة على حثهم على الإبلاغ عنها فحسب، غير معنية بتأثيراتها السلبية على تعلّم هؤلاء الأطفال، وتطورهم؛ اجتماعيًا، وعاطفيًا.

وفي هذا الصدد أشارت دراستا: Wolf ,et al . (2015)؛ Adair (٢٠٢٣)، إلى تدهور دعم التطوير المهني للمعلمين، وعدم تدريبهم على التدريس في سياقات الحروب والنزاعات؛ لذا تتعاظم الحاجة إلى مزيد من الأبحاث الخاصة بالسياق وآليات التطوير المهني وإعداد الطلاب المعلمين بما يؤهلهم للتدريس المستنير للصدمات؛ ليصيروا مستعدين للعمل مع الضعفاء، واللاجئين، ولرؤية المساحات المدرسية من خلال عدسات الطلاب الذين يعانون من

العنف الشخصي أو الهيكلي؛ فضلًا عن مجابهة تأثير تلك الظروف على عملهم كمعلمين، وحياتهم الشخصية، ورفاههم.

ودراسة Anderson, et al. (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن التدريب المستنير للصدمات ساعد في تمكين المعلمين من طرائق التعرف على المتعلمين المتأثرين بالصدمات، وتعرف الاستراتيجيات المتعلقة بالاستجابة للصدمات، وتطبيقها؛ مما قلل من توتر كل من: المعلمين، والطلاب داخل الصفوف الدراسية، وسمح لهم بتواصل يَسُودُه التعاطف، والرحمة، وفتح نافذة على حياة طلابهم، وتحويل فهمهم، واستجاباتهم، وعلاقاتهم؛ لينظروا إليهم كبشر أولًا ومتعلمين ثانيًا، كما ساعد في تغيير التجارب الداخلية للمعلمين؛ ومِنْ ثَمَّ تفاعلاتهم مع عالمهم الخارجي.

بَيْد أنه قد أجمعت دراسات: Brunzell, Waters&Stokes (2021)؛ Cone (2022)؛ Morton (٢٠٢٢) على أن الطلاب المعلمين لم يتلقوا التدريب اللازم لفهمهم آثار الصدمة على طلابهم، ودورهم –كمعلمين– في دعم طلابهم الذين عانوا من الصدمة؛ مما يدفعهم لتجاهل متعلميهم، وإساءة تفسير أفعالهم على أنها سلوك سيئ، أو أفعال تحدي، أو صعوبات في التعلم، أو اضطرابات في الصحة العقلية. أي: أن ثمة حاجة مسيسة لتدريب المعلمين، وتوعيتهم بتأثير الصدمات على تعلّم طلابهم، وتمكينهم –في الوقت نفسه– من المهارات اللازمة لدعم احتياجات هؤلاء الطلاب، وتلبيتها.

وتأسيسًا على ما ذُكر آنفًا، أكد Menakem (2017, P. 10) أن الصدمة قد تكون نتيجة مباشرة لنوع من التحفيز الخارجي، أو الأذى، أوالإساءة بشكل عام، أو منقولة بيولوجيًا؛ من خلال الكيمياء الحيوية للبويضة، والحيوانات المنوية؛ مما يعني انتقالها من جيل إلى جيل؛ من خلال الثقافة، والهياكل الأسرية.

وفي هذا الصدد، انتقدت داستا:Thompson (2017, P.2) ؛ Toscano (2016,PP.56-58) الممارسات التربوية السائدة، والنماذج التقليدية للتدريس، والتي تؤكد الفكر المنطقي، وتثبط الأسئلة العاطفية، أو الشخصية من أن تؤتي ثمارها، وتجزّىء الكل؛ بُغية البحث عن الموضوعية، والعقل، وتحذف الكيان الروحي (اتصال العقل، والجسد، والروح) للفرد والجماعة. كما أشارتا إلى أن التعليم –في جوهره– تعلم الحياة، بوصفها دائرة تتوسطها الذات، وعندما يفقد أي فرد جزءًا من الأجزاء اللازمة للتوازن؛ فإنه لا يمكن أن تعمل الجوانب الأخرى

للذات بشكل جيد؛ مما يتطلب المشاركة، وبناء العلاقات مع المجتمع ليس البشر فحسب؛ وإنما النباتات، والحيوانات، والطبيعة بأكملها. كما طالبتا بتحرير كل من: المتعلم، والمعلم؛ من خلال المشاركة في حوار إبداعي، وتحويلي قائم على المساواة، حيث يَلج المعلم إلى العالم الثقافي للمتعلم؛ ليوَلّد المعلم، والمتعلم معًا نوعًا من الوعي النقدي، ويشتركان في عملية تمكين بعضهم بعضًا. وعليه، يتقاطع التدريس مع الشفاء؛ ليصير التدريس حرفة شفاء عندما يعطي الأولوية لمجمل الشخصية بطريقة شاملة ولا يدرك دورة الاضطهاد، وآثار الصدمة التاريخية بين الأجيال فحسب؛ ولكنه يعمل في سبيل تعطيلها، وشفائها، وتحويلها أيضًا؛ مما يتيح للمتعلم فرص الانخراط في تجربة شفاء تعليمية تحررية.

كما انطلق Sharp (2021, P.582) من أن التعليم أداة للهيمنة؛ سواء للمتعلمين، أو للمعلمين الذين يتجاهلون حاجاتهم الخاصة من أجل تلبية حاجات طلابهم؛ مما يتطلب تحويل الخطاب التعليمي من التركيز الضيق على العقل إلى التكامل الشامل للعقل، والجسم، والروح، وتربويات الشفاء التي تدفع ضد الثنائيات (الخاصة/العامة) و(العاطفية/العقلانية) في المدارس، وتقدم طرائق تحتضن الإنسانية الكاملة للمتعلمين المضطهدين، والمهمشين، والمعلمين الذين يخدمونهم؛ لمساعدتهم –المتعلمين– في صنع معنى من آلامهم، وعواطفهم، وتلبية احتياجاتهم، ودعم شعورهم بأنهم مرئيون، ومسموعون، ومفهومون تمامًا، ودعم شعورهم – كذلك– بالوكالة، والتمكين، والرحمة؛ مما يعزز شفاءهم من الألم الشخصي، والجماعي.

كما تجدر الإشارة إلى تصورٌ Adair (2023 , P.15) للتعليم في القرن الحادي والعشرين كأداة للشفاء، والترميم، ودور المدارس كملاذات آمنة، ومساحات واقية لعديد من المتعلمين الذين يعانون سوء المعاملة، والصدمات النفسية، وكجزر أمان في عالم فوضوي؛ من خلال تعزيز التنظيم الذاتي، وتمكين الوكالة، وتنمية شعور المتعلمين بالأمان، والاستقرار، وتسهيل كمالهم الفردي والاجتماعي، ومساعدتهم في تحسين صحتهم العقلية.

كما حددت دراسات: بيبي واسماعيل (٢٠١٨)؛ Castrellón, et al.(2021,P.10) Avery, et al.؛ (2022, P.3)، دور المؤسسات التعليمية –نظرًا لموقعها كخدمة مجتمعية أكثر شيوعًا، وإتاحة للمتعلمين– في دعم شفاء المتعلمين، وإزدهارهم؛ من خلال الإجراءات القائمة على المقاومة، والحب، والرفاهية الجماعية، والأمل، والتضامن بين المعلمين،

والمتعلمين، والأسر، والمجتمعات جنبًا إلى جنب؛ مما قد يعزز شعورهم بالانتماء، والتواصل، والقيمة، والثقة.

وما يجعل تربية الشفاء فريضة تربوية، ما ذكره Ginwright(2016, P.16) بأن الشفاء قد يؤدي بالفعل إلى تغيير مجتمعي؛ حيث إن التغيير يتطلب أن يعمل وكلاء التغيير من الداخل إلى الخارج؛ من خلال فحص الأسباب الجذرية للحواجز التي تحول دون بناء مجتمعات فعالة، وصحية، ونابضة بالحياة، والتركيز على رعاية صحة الفرد العقلية، والروحية والنفسية؛ مما ييسر التحول الذاتي، والشفاء، والأمل، ويعزز الشعور العام بالرفاهية. وأضافت دراسة Williams (2021) –التي تُعلى أهمية تربية الشفاء– أنها تُمَكن الأفراد من أن يصيروا نشطين في تحررهم؛ من خلال تحليل الأسباب الجذرية للمشاكل النفسية، والاجتماعية، ومراجعة أهداف الصياغة البيولوجية النفسية الاجتماعية التقليدية، ومشاركة المتعلمين رواياتهم، وتجاربهم الحياتية؛ لمعرفة تأثير عدم المساواة المنهجية في صحتهم العقلية، وتوفير مساحة آمنة شُجَاعة للصمود، والتعافي.

كما أكدت دراسة McIntyre, et al. (2019) أهمية الممارسات التربوية الشافية في تحقيق أهداف العدالة الاجتماعية، وتعطيل العنف التاريخي، والممنهج ضد الأشخاص المُهمَّشين؛ بسبب جنسهم، أو عرقهم، أو طبقتهم، أو الاستعمار، وتكريم التجارب الفردية، والتي تتوقع، وتتأهب للتأثير العاطفي الناجم عن دراسة شهادات العنف على المتعلمين والمعلمين على حد سواء. وأضافت دراسة Parameswaran, Molloy& Kuttner (2024) مؤكدة عناية تربية الشفاء برفاهية المعلمين، والمتعلمين، وتعزيز شعور المتعلمين بالضبط الذاتي، والخارجي، والانتماء، وتقدير الذات، والعلاقات الإيجابية بين المتعلمين، ومعلميهم، وأقرانهم، والتحفيز الاجتماعي والعقلي.

وقد انعكست تلك الرؤى على المجتمعات الصفية؛ لتصير –كما حددها Hooks (2003, P.15) Anzaldúa (2015, P.102)– مكانًا مستدامًا للحياة، وموسعًا للعقل؛ لتحرير التبادلية؛ حيث يعمل المعلم والمتعلم معًا؛ مما يعزز المشاركة في التحول والنضال من أجل إعادة بناء الذات، وشفاء الجروح الناتجة عن الصدمات، والقمع،... وغيرها من أعمال الانتهاك.

واتفقت دراستا: Spear (2010, P.199)؛ Arao & Clemens (2013, P.149)، على ضرورة تحول المجتمعات الصفية لمساحات تعلم اجتماعية شجاعة مُحمَّلة بلغة عاطفية، حيث تلتقي الثقافات، وتتصادم، وتتصارع مع بعضها بعضًا، كما يحدث في سياقات علاقات القوة غير المتكافئة؛ مثل: الاستعمار، أو العبودية، أو تداعياتها؛ للانخراط في محادثات صعبة مع فهم أنها تتطلب الخلاف، والعاطفة القوية، والتحدي الصارم، ومشاركة الحمل العاطفي، ودفع حدود مناطق الراحة، وتحدي المشاركين بطريقة مُحبَّة، وداعمة.

وأوضحت دراسة Bostic, et al. (2015) أنه يتوجب على المعلمين ليس توفير مساحات للمتعلمين؛ ليشعروا بالتمكين، والشمول فحسب؛ وإنما تصميم المناهج التي تغمس الطلاب عمدًا في عملية الشفاء من إرث الإقصاء، والاستغلال، وأكدت دراسة Cariaga (2018) أن الطلاب المعلمين يستحقون تدريبًا يتيح لهم معرفة أنهم ليسوا بحاجة إلى الركض من الصراع والارتباك والحزن في الفصل الدراسي، وإنما بإمكانهم استغلالها؛ كموارد للتعلم، والتحول الذاتي، والمجتمعي؛ لذا ينبغي تطوير إعدادهم بما يُمَكّنهم من تلبية الحاجات المعقدة للطلاب في المدارس بشكل أفضل في ظل تربويات الكمال، وتعليمهم؛ ليس لتدريس المعايير الأكاديمية فحسب؛ بل توسيع نطاقها؛ لتشمل مجموعة من الأهداف الإنسانية أيضًا، كما يجب تعليمهم كيفية الاستعداد للواردات؛ لإدارة السمية، والإجهاد في المدارس، بما في ذلك الألم الذي يجلبه الطلاب إلى المجتمع الصفي، وتوفير مساحات للشفاء.

كما اتفقت معهما دراسة Rosario-Ramos (٢٠١٨) مؤكدة أن الالتزام بالشفاء الراديكالي يبدأ من برامج إعداد المعلمين؛ كي يتمكن المعلمون من إنشاء مساحات التعلم الآمنة، والشجاعة ذات الرعاية النقدية الداعمة الشفاء الجذري. كما يتوجب أن يتضمن إعدادهم فرصًا لاستخدام الإثنوغرافيا الذاتية؛ للتأثير في حياتهم، وخبراتهم النسبية في الحرمان، والامتياز، وكذلك طلابهم فيما بعد. ودعت دراسة Boire(٢٠٠٣) -أيضًا- إلى تدريس الشفاء؛ كإطار للتربية، وللتدريس في برامج تعليم االمعلمين، وأوصت بإجراء مزيد من البحوث الوصفية، والتجريبية؛ لفهم طبيعة الشفاء، وقابليته للتطبيق في التعليم.

ومِنْ ثَمَّ تتضح الحاجة لإعداد مقرر في تربية الشفاء للطلاب المعلمين الوافدين من سوريا والسودان، يُعدُّهم لنقد الأساليب التربوية التقليدية التي تُسهم في إدامة الهيمنة المجتمعية من خلال فصل العالم الخارجي عن المجتمعات الصفية؛ بزعم أنها تربية محايدة، وموضوعية؛

لتصير –عندئذ– المجتمعات الصفية مساحة آمنة وشجاعة يلتقي فيها المتعلمون والمعلمون للشفاء، كما يُعدهم لتعرف الحاجات: الاجتماعية، والنفسية، والمعرفية للمتعلمين؛ لا سيما الذين تعطلت حياتهم اليومية، واستقرارهم؛ بسبب النزوح، والفوضى، والعنف، والتهيؤ لدورهم – كمعلمين مستقبليين– في رفاهية المتعلمين، اجتماعيًا، وعاطفيًا، وكذلك نموهم المعرفي.

كما يُؤهلهم لمساعدة طلابهم –مستقبلًا– للشعور بالتحكم، والسيطرة؛ لمواجهة الظروف المعاكسة، وتقوية الدافع للتأثير في وضعهم بطريقة إيجابية، مع تقليل مشاعر اللامبالاة، واليأس، كما يُمكِّن ذلك المقرر في تربية الشفاء الطالب المعلم من مساعدة المتعلمين في الشعور بالانتماء؛ مما يزيد من الشعور بالارتباط بمجتمعهم الصفي، والمدرسي، ومِنْ ثَمَّ المجتمع الأوسع. كما يُكسبهم ممارسات تنمية تنظيم، وتقدير الذات لدى طلابهم؛ من خلال تنمية لديهم المهارات اللازمة لحل المشكلات والتعامل مع الشدائد؛ مما يؤثر –إيجابيًا– في قدراتهم، وثقتهم بذاوتهم، واعتقادهم بالقدرة على بناء مستقبل أفضل. وأخيرًا، يمكِّن ذلك المقرر الطلاب من تعلُّم معايير تهيئة البيئات التعليمية الحساسة للصدمات، والمحفزة فكريًا، واجتماعيًا، والتي يسودها مشاعر الثقة، والسلامة، والأمان، وتوفر أنماطًا مختلفة من التعلم؛ لتستوعب أنماط المتعلمين كافة؛ مما يُحد من تأثير الصدمة، ويقلل احتمالية إعادتها.

مشكلة البحث:

في ضوء ما ذُكر آنفًا، وما أسفرت عنه، وأُصت به الدراسات السابقة، آثرت الباحثة صوغ التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات كحاجة: تربوية، ومعرفية، وأخلاقية، ومهنية لدى الطلاب المعلمين الوافدين؛ لتأثرهم بالحروب، والصراعات، والنزوح، وتعزيز دورهم في تعليم بني أوطانهم الذين عانوا الفقر، والتجويع، والقتل، والدمار أيضًا، وتأهيلهم للعمل في سياق الأزمات المفاجئة، والمزمنة، وكذلك سياقات ما بعد الأزمة، وهشاشة الدول، وفيما يأتي تفصيل تلك الحاجات:

١. **الحاجة التربوية:** وتتمثل في حاجة الطلاب المعلمين المتأثرين بالحروب، والصراعات إلى فهم كيفية إدامة العنف، والفقر، والظلم الاجتماعي من قِبَلِ المنافذ المهيمنة في مجتمعاتهم، والكشف عن الطبقات المثالية للأيديولوجيا؛ لاستعادة هويتهم، وتحويل الأنماط النفسية المرتبطة بالاضطهاد، وتسهيل اتخاذ إجراءات ضد عناصر القمع في الواقع، وتعزيز قدرتهم على تحويل ذواتهم، وطلابهم مستقبلًا؛ تمهيدًا لتحويل مجتمعهم؛ فضلًا عن ضرورة توعيتهم

بأن الصدمة قضية تعليمية متداخلة مع التعلم يجب معالجتها داخل المدارس. وعليه، يجب أن يكون الطلاب المعلمون قادرين على فهم مظاهر الصدمات النفسية في المجتمعات الصفية، وتعرُّف الممارسات التي قد تحفز إعادة الصدمة لدى متعلميهم، والتمكن من ممارسات تدريس مستنيرة للصدمات، ومستجيبة ثقافيًا.

٢. **الحاجة المعرفية:** وتتمثل في حاجة الطلاب المعلمين لتعرُّف أهمية الوعي بآليات استعمار الهويات، وطرائق استعادة الذات، واستصلاحها؛ لبلوغ التحرر الذاتي، وانعكاس ذلك على مشاركتهم جروح طلابهم، وتشجيعهم على إعادة بناء هوياتهم؛ لمقاومة الإيذاء، والاعتراف بنضال بعضهم بعضًا كتجربة جماعية، ومعالجة الصدمات كافة التي يعانيها المتعلمون في المجتمعات الصفية.

٣. **الحاجة الأخلاقية:** إن للتجارب السلبية الناجمة عن الحرب، والنزوح القسري، والتمييز ضد اللاجئين في المجتمعات المضيفة، ونقص فرص العمل، ومعاناة الصدمات النفسية الناجمة عن تهدُّم المنازل، وأصوات القنابل، والرصاص، وفقدان ذوي القربى، والاعتقال، وعدم الاستقرار، تأثيرًا غاية في القسوة على الصحة العقلية، والبدنية، والنفسية للطلاب المعلمين؛ مما يتطلب تنمية القوى النفسية الداعمة استعادة الهويات، والتمكين، والمرونة، والأمل، واستمرارهم في مواجهة القمع، والهيمنة، والتعافي من الصدمات، وتمكين ذواتهم، وطلابهم -فيما بعد- من أن يصيروا وكلاء للتغيير، وخفض تأثير الصدمات النفسية، ومقاومة إعادتها.

٤. **الحاجة المهنية:** وتتمثل في فهم ديناميكيات السلطة، والتفاوض عليها داخل المجتمعات الصفية، وتأمل معتقداتهم فيما يرتبط ببناء علاقات متبادلة مع المتعلمين، وفهم الحاجات متعددة الأوجه للمتعلمين بشكل أفضل، والمساعدة في تمكينهم كمتعلمين أولًا، وعوامل للتغيير الاجتماعي ثانيًا، ودعم ازدهارهم، وتمكينهم الذاتي؛ فضلًا عن خفض إرهاق المعلم ودمج الرعاية الذاتية في أهداف العدالتين: المهنية، والاجتماعية.

لذا يمكننا -في ضوء ما تَقَدَّم- صوغ مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

١. ما المقرر المقترح في تربية الشفاء؟
٢. ما فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية التحرر الذاتي؛ لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟
٣. ما فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية ممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟

أهداف البحث:

استهدف هذا البحث:

١. تقصي فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية التحرر الذاتي؛ لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.
٢. تقصي فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية ممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

أهمية البحث:

قد تفيد النتائج التي أسفر عنها البحث –نظريًا، وتطبيقيًا– في:

١. تحويل عناية معلمي المعلم من تدريب الطلاب المعلمين على فنيات الانضباط الصفي؛ للتغلب على مشكلات سوء السلوك الصفي، إلى المعرفة الرصينة بالصدمات النفسية، ومظاهرها، وإكسابهم مهارات التدريس من خلال منظور مستنير للصدمات؛ حيث إن الطلاب الذين عانوا من الصدمة، سيستمرون في النضال؛ أكاديميًا، واجتماعيًا، وعاطفيًا، وجسديًا؛ فضلًا عن احتمالية تعرضهم لخطر إعادة الصدمة حال تدني معرفة ومهارات المعلم المستنيرة للصدمات.
٢. توجيه أنظار القائمين على برامج، وسياسات إعداد المعلم إلى إدراج الشفاء؛ كممارسة تعليمية ومهنية تعالج المتعلم؛ جسديًا، وعقليًا، وروحيًا، وعاطفيًا؛ بما يحقق الثقة بالذات، ومِنْ ثَمَّ الحياة؛ لاستعادة التوازن في جميع أجزاء الذات، وتوعيتهم بأن المعلم –كمعالج– يجب أن يُشْفَى أولًا؛ ليُعين المتعلمين –مستقبلًا– على التغلب على جروحهم، وشفائها.
٣. دعوة معلمي المعلم –ومِنْ ثَمَّ الطلاب المعلمين– إلى أهمية تهيئة المجتمعات الصفية؛ لتصير مساحة آمنة، وشجاعة، وميدانًا للنضال؛ من خلال الالتزام بتعرف خبرات، ومعاناة المتعلمين، والإفادة منها بوصفها موارد، ومصادر للتعلم؛ لتعرف كيف يفكرون،

ويتحدثون، ويعيشون وربما يحلمون؛ بما يتجاوز الوضع المأزوم الراهن، وحدوده الضيقة؛ وبما يمكنهم من تحديد مصيرهم، وإعادة تشكيل عوالمهم.

٤. يقدم إطارًا لوصف التجارب النفسية للمعلمين التي تصاحب فعل التحول إلى مربّي تحرري في مجتمع داعم إدامة الظلم عبر سياقاته التعليمية؛ نظرًا كونها عملية مؤلمة للتحول الذاتي معبأة بالعواقب النفسية، والاجتماعية للمعلمين الذين يسافرون نحو هوية متحررة في سياقات مواجهة الهيمنة، والعجز الذاتي، وتحقيق الهويات المناهضة للقمع.

٥. تنمية ممارسات التدريس المستنير للصدمات لدى الطلاب المعلمين؛ حيث إن الأعراض الأولى للصدمة تتحدد في العناد، والتحدي، والعدوان، وتشتت الانتباه، والتي تُعزى إلى تدني الثقة بالذات، وبالآخر، والقدرة على تنظيم العواطف لدى المتعلمين المصابين بصدمات نفسية؛ مما يتطلب التعامل مع سلوكيات الطلاب بطريقة بنَّاءة، وتجنب تأثيرها –سلبًا– في تقديرهم ذواتهم، وعزلتهم، وتحفيز إعادة الصدمة لديهم.

٦. تنمية التحرر الذاتي؛ من خلال الاستقلالية (حكم الذات للذات)، والتحرر من التبعية، فبرغم إنَّ الفهم الأفضل لعمل القوة لا يُمكِّن الفرد تلقائيًا من تحرير ذاته من تأثير أعمال القوة؛ فإن زيادة الاستقلالية، والتأمل الذاتي، يُعدان أداتين للتفاوض الفعال على خطابات الهيمنة.

٧. تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين، وقدرتهم على تثقيف الطلاب ذوي اضطراب ما بعد الصدمة، والاهتمام بهم، والاستجابة لهم، وفهم ما قد يعوق تعلمهم؛ نتيجة التعرض للصدمة، وتأثيراتها في نمو المتعلمين، وسلوكهم، ونجاحهم الأكاديمي، وكذلك تنمية قدرة الطلاب المعلمين على تعزيز التعاطف، والمقاومة، والمرونة.

٨. إعداد وتأهيل الطلاب المعلمين للمشاركة في الأنظمة المدرسية الواعية بالصدمة؛ لأنها تولي عناية كبيرة للمتعلمين الذين يسيئون التصرف عمدًا، وغير المنخرطين في التعلم؛ مما يستدعي إعداد كوادر تعليمية توفر الدعم التعليمي، والاجتماعي، والعاطفي اللازم.

٩. وقاية معلمي المستقبل من تأثير التعرض لمزيد من الأزمات (الحروب وتداعياتها، الهيمنة والقمع، والأوبئة؛ مثل: جائحة كوفيد١٩) في سياق وهن الدول المتأثرة بتلك الأزمات، وشعوبها، وتزويدهم بالمعارف، والمهارات التي تُشكل وعيهم النقدي الداعم فهمهم ذواتهم،

وقد يحثهم على تصنيف التحديات من كونها مشكلات داخلية، إلى الوعي بالحواجز الهيكلية، والعوامل الاجتماعية، والسياسية التي تُنتج –بلا هوادة– التحديات، والشدائد.

١٠. التأطير العام لمقرر في تربية الشفاء، والذي يتضمن: (المواد التعليمية الممثلة في: دليل عضو هيئة التدريس، ودليل الطالب المعلم، وتوصيف المقرر، ومصفوفة معارف المقرر، ومهاراته، واختبار استرشادي في تربية الشفاء، ونموذج تقويم المقرر) وإعداد اختباري: التحرر الذاتي، والمعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات؛ مما قد يفيد الباحثين في مجال المناهج وطرائق تدريس علم النفس.

فروض البحث:

في ضوء ما خَلُصَتْ إليه نتائج البحوث، والدراسات السابقة –ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي– يمكن صوغ فروض البحث على النحو الآتي:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار التحرر الذاتي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات.

حدود البحث:

قُصِرَ البحث الحالي –في حدوده– على ما يأتي:

١. **الحدود البشرية:** تمثلت مجموعة البحث في (١٠) طالبات من الطلاب الوافدين من سوريا والسودان، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؛ نظرًا لمعاناتهم من الحروب والنزوح واللجوء، وحاجاتهم للكشف عن تجاربهم المؤلمة، والمسكوت عنها، وتمكينهم من تعرف الأسباب الجذرية لصدماتهم، والتعافي من ألمها، وانتقال أثر ذلك لطلابهم مستقبلًا؛ لتعطيل حدوث صدمات تاريخية، وإعدادهم للتدريس في أوقات الأزمات المفاجئة، والمزمنة.

٢. **الحدود الزمنية**: طُبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤؛ بدءًا من يوم السبت الموافق ٢/١٧/ ٢٠٢٤، وحتى يوم السبت الموافق ٢٧/ ٤/ ٢٠٢٤.

٣. **الحدود الموضوعية:** قُصِرَتْ على:

- **أبعاد التحرر الذاتي؛** وهي: الاستعمار الذاتي، واستعادة الهوية، والسعي التحرري، والتمكين الذاتي.
- **ممارسات التدريس المستنير للصدمات؛** وهي: تعرُّف الصدمة، وفهم مسارات التعافي، وتشخيص المتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة، والاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس، ومقاومة إعادة الصدمة.

أدوات البحث، ومادتاه التعليميتان:

أعَدتْ الباحثة –تحقيقًا لأهداف البحث– ما يأتي:

١- أداوت البحث:

أ– استبانة تحديد أبعاد التحرر الذاتي.

ب– استبانة تحديد ممارسات التدريس المستنير للصدمات.

ج– اختبار التحرر الذاتي للطلاب الوافدين.

د–اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات للطلاب الوافدين.

هـ– بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات للطلاب الوافدين.

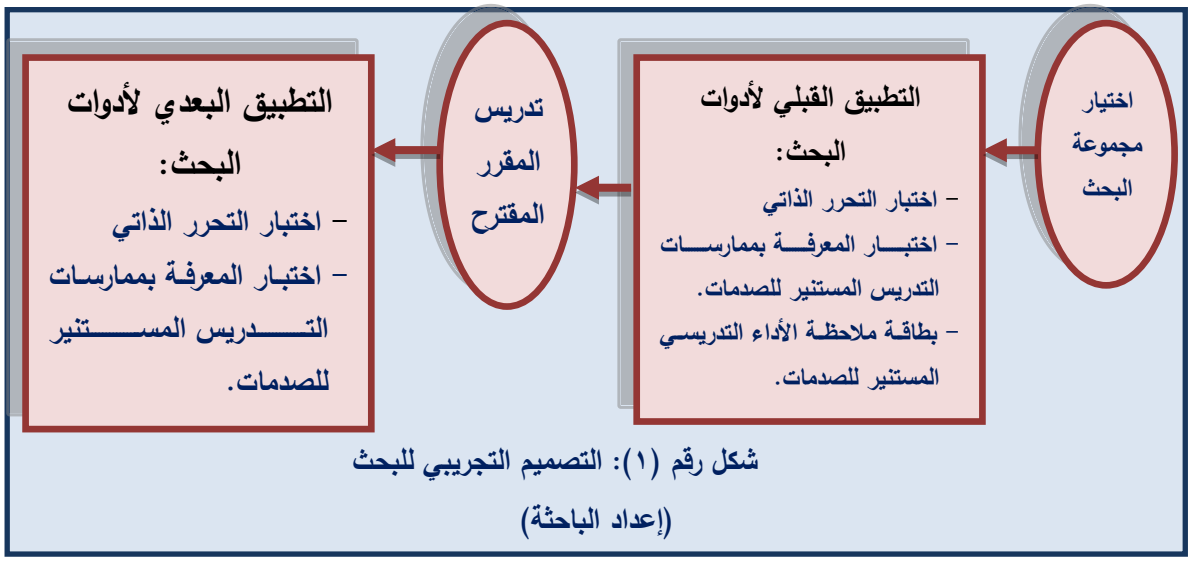
٢– المادتان التعليميتان:

أ–دليل عضو هيئة التدريس لتدريس مقرر تربية الشفاء.

ب–دليل الطالب المعلم.

منهج البحث:

اعتمد البحث– في ضوء طبيعته، وكذلك الأهداف التي يسعى لتحقيقها– على المنهج التجريبي والذى استُخدم لتقصي فاعلية مقرر في تربية الشفاء؛ في تنمية كلٍ من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين من سوريا، والسودان، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؛ وذلك بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وبقياسين: قبلي، وبعدي، ويوضح الشكل رقم(١) الآتي التصميم شبه التجريبي للبحث:



شكل رقم (١): التصميم التجريبي للبحث

(إعداد الباحثة)

خطوات البحث:

اتبعت الباحثة – للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه– الخطوات الآتية:

١. التأطير النظري لمتغيرات البحث.

٢. إعداد المقرر المقترح في تربية الشفاء، ويشمل: الإطار العام للمقرر، وملف المقرر (دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم، وتوصيف المقرر، ومصفوفة المعارف، والمهارات المستهدف تنميتها، واختبار استرشادي في تربية الشفاء، ونموذج تقويم المقرر الدراسي)، وعرضه على السادة المُحَكَّمين، وتعديله؛ في ضوء ما يبدونه من آراء.

٣. إعداد أدوات البحث:

- استبانة تحديد أبعاد التحرر الذاتي المستهدف تنميتها لدى الطلاب الوافدين، وعرضها على السادة المُحَكَّمين، وتعديلها؛ في ضوء ما يبدونه من آراء، ومقترحات.
- استبانة تحديد ممارسات التدريس المستنير للصدمات المستهدف تنميتها لدى الطلاب الوافدين، وعرضها على السادة المُحَكَّمين، وتعديلها؛ في ضوء ما يبدونه من آراء، ومقترحات.
- اختبار التحرر الذاتي، وعرضه على السادة المُحَكَّمين، وتعديله؛ في ضوء ما يبدونه من آراء، ومقترحات.
- اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات ، وعرضه على السادة المُحَكَّمين، وتعديله؛ في ضوء ما يبدونه من آراء، ومقترحات.

- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات ، وعرضها على السادة المُحَكَّمين، وتعديله؛ في ضوء ما يبدونه من آراء، ومقترحات.

٤. التجريب الاستطلاعي لأدوات البحث؛ لحساب الخصائص السيكومترية، وصوغها في صورتها النهائية.

٥. اختيار مجموعة البحث من الطلاب الوافدين من سوريا والسودان، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.

٦. تطبيق أدوات البحث قبليًا على مجموعة البحث.

٧. تنفيذ المعالجة التجريبية.

٨. تطبيق أدوات البحث بعديًا على مجموعة البحث.

٩. إجراء المعالجة الإحصائية، والتوصل إلى النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.

١٠. تقديم التوصيات والمقترحات؛ في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج.

مصطلحات البحث:

- **تربية الشفاء** وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: عملية تتحدى المفهومات التقليدية للتربية الموضوعية، والمحايدة؛ لمعالجة التجارب الشخصية والمؤلمة لكل من الطالب والمعلم، وإعادة بناء الهويات، واعتراف المعلم والمتعلمين بنضال بعضهم بعضًا. وترتكز على بناء العلاقات، والانتماء، والوكالة، وتستهدف مساعدة المتعلمين في فهم الأزمة، والصراع، وتأمل آلامهم، والكشف عن حاجاتهم، ومِنْ ثَمَّ رعاية رغبتهم في مكافحتها؛ من خلال الموازنة بين التجارب العاطفية ذات الصلة بأحداث العالم الحقيقي، وبين أهداف التعلم في الصفوف الدراسية، وتعلم التمتُّع بالكرامة في أثناء معالجة الألم، واستعادة الشعور بالانتماء الداخلي والخارجي؛ لتصير المجتمعات الصفية مكانًا معززًا علاقات الرعاية بين المعلم والمتعلمين، وموفرًا بيئة عائلية داعمة عدم تهميش المتعلمين، ومساحة آمنة خالية من التهديد، والتمييز، والخوف، والغموض.
- **التحرر الذاتي** ويُعرَّف – إجرائيًا– بأنه: تحرير خيال الطلاب المعلمين؛ مما يسمح باستكشاف ديناميكات الاستعمار الذاتي، والتبعية الفكرية والنفسية، واستعادة الذات والتعبير عن الهويات المضادة للهمينة؛ من خلال الإفادة من الاحتمالات، والبدائل المختلفة للحياة، وتجربة أنواع الفِكَر والأحلام والآمال والمخاوف والخلافات كافة، من دون الشعور بالخوف أو

التهديد؛ ليصيروا –عندئذ– نشطاء ينمازون بالمساعي التحررية لاستكشاف بدائل للوضع الراهن، وإعادة ترتيب الواقع، واختبار استراتيجيات التحول الذاتي والاجتماعي؛ لبلوغ التغيير، والتمكين في المجالين: الذاتي، والهيكلي، مع استمرارية مقاومة الديكتاتويات القمعية الناشئة.

- **ممارسات التدريس المستنير للصدمات** وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: المعارف والأداءات الواجب إكسابها الطلاب المعلمين، والمُعينة إياهم على تعرف علامات الصدمة الشائعة لدى المتعلمين، وتأثيراتها السلبية عبر المجالات: الاجتماعية، والعاطفية، والسلوكية، والجسدية، وفهم المسارات المحتملة للتعافي، والتي ترشد استجاباتهم؛ من خلال الدمج الكامل للمعرفة حول الصدمة، في أداء التدريس، وممارساته؛ بُغية إصلاح الضرر، واستعادة الشعور بالأمان والدعم، وتعزز المرونة، والعمل بفاعلية لمقاومة إعادة الصدمة.

أولًا– التأطير النظري لمتغيرات البحث:

يتضمن هذا القسم عرضًا، وتحليلًا وافيًا لمتغيرات البحث، وذلك في محاور ثلاثة؛ هي: التحرر الذاتي، وممارسات التديس المستنير للصدمات، وتربية الشفاء، وفيما يلي استعراض مُفَصَّل لتلك المحاور:

المحور الأول: التحرر الذاتيSelf–Liberation:

أولًا: مفهوم التحرر الذاتي:

شجع علماء النفس على العناية بالمجتمعات المهمَّشة، وكشف انتهاكات حقوق الإنسان؛ للابتعاد عن تركيز علم النفس السائد على فحص نفسية الفرد، إلى العناية بدراسة معاناة تجارب الأفراد في سياق ظروفهم البيئية، وتنمية الوعي النقدي بإمكانية بلوغ التحرر من أنظمة الهيمنة التي تقمع الضعفاء. وفي هذا الصدد تعددت تعريفات التحرر الذاتي؛ فعرفه كلٌ من:

Duran, Judith &Gonzalez (2008, P. 292) بأنه: "عملية تنطوي على وعي متحرر، يقوم بها المُضطَهدون الذين وقعوا ضحية لأشكال مختلفة من الاضطهاد الثقافي، والظلم الاجتماعي، والسياسي؛ لينتج عن هذا الوعي فهم المعاناة النفسية والروحية التي تؤثر فيهم سلبًا، وبلوغ مستوى أعلى من المقاومة الذي يمكن أن يُحوّل صحة وحياة هؤلاء الضحايا، وكذلك المسؤولين عن إدامة هذا الاضطهاد".

وعَرَّفه Harro (2013,P.51) بأنه: "العملية التي تنطوي على شكل حاسم من أشكال التغيير الشخصي والاجتماعي؛ من خلال تعرُّف، وتفكيك، واستبدال الأساطير

الاجتماعية والخطابات الأيديولوجية والاجتماعية المسؤولة عن القمع، وأنظمة المعتقدات المهيمنة للثقافة، ومِنْ ثَمَّ استعداد المعلمين؛ لتحويل ذواتهم، ونظمهم البيئية التعليمية".

كما عَرَّفه Collins, Kohfeldt, & Kornbluh(2020, P.369) بأنه: "القدرة على مقاومة الفاعلين الاجتماعيين للقوى القمعية الداخلية (النفسية)، والخارجية (السياسية مثلًا)، والسعي نحو العافية الذاتية والمجتمعية".

وعَرَّفه Yang (2023, P.389) –أيضًا– بأنه: "عملية متعددة الأوجه تعني التحول من العجز إلى استصلاح الوكالة؛ بدءًا من الأعمال الخاصة للتمرد، والتحدي ضد القواعد المهيمنة والانخراط في أعمال مقاومة مباشرة وغير مباشرة، والتي تُعد –جميعها– لَبِنَات بناء حاسمة للتحول؛ مما يمنح الأفراد إحساسًا بالاستقلالية، والتمكين، واستعادة الوكالة".

وعَرَّفه Betts (2023, P.19) بأنه: "التحرر من العبودية: العقلية، والنفسية على حد سواء، وحرية عيش حياة تسمح للفرد باستكشاف الإمكانات الكاملة لإنسانيته".

ويُعرف –إجرائيًا– بأنه: تحرير خيال الطلاب المعلمين؛ مما يسمح باستكشاف ديناميكات الاستعمار الذاتي، والتبعية الفكرية والنفسية، واستعادة الذات والتعبير عن الهويات المضادة للهمينة؛ من خلال الإفادة من الاحتمالات، والبدائل المختلفة للحياة، وتجربة أنواع الفِكَر والأحلام والآمال والمخاوف والخلافات كافة، من دون الشعور بالخوف أو التهديد؛ ليصيروا – عندئذ– نشطاء ينمازون بالمساعي التحررية لاستكشاف بدائل للوضع الراهن، وإعادة ترتيب الواقع، واختبار استراتيجيات التحول الذاتي والاجتماعي؛ لبلوغ التغيير، والتمكين في المجالين: الذاتي، والهيكلي، مع استمرارية مقاومة الديكتاتويات القمعية الناشئة.

ثانيًا: الشروط الأساسية؛ لتطوير سيكولوجية التحرر:

حدد كل من: Watkins&Shulman (2008, PP.٢٦-٢٧)، واتفقت معهما دراسةSiebert& Walsh (2013) أن سيكولوجية التحرر تلتزم الحفاظ على ممارسات الحوار الشفافة التي تسمح بمشاهدة وتحدي وجهات النظر المتنافرة؛ بُغية تطوير حلول تحويلية، وتحديد أرضية مشتركة، وإحداث توازنات استيعابية حيثما كان ذلك ممكنًا؛ من خلال الشروط الآتية:

١- **تجديد أهداف علم النفس**: يحتاج علماء النفس إلى التركيز على احتياجات ومعاناة الأغلبية التي تمحوها ظروف الحياة القمعية؛ ففي الماضي أفضى النظر إلى المشكلات النفسية من منظور الفردية إلى حجب العلاقة بين الذاتية وما هو شخصي، والاضطهاد

الاجتماعي، وتقديم أمراض الأشخاص ومعاناتهم كما لو كانت شيئًا بعيدًا عن التاريخ والمجتمع، والنظر إلى الاضطرابات السلوكية كما لو أنها صنيعة المستوى الفردي فحسب؛ لذا تُسلط سيكولوجية التحرر الضوء على الروابط بين المعاناة النفسية للفرد والسياقات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية التي يحيا فيها.

٢- **تطوير نظرية معرفية جديدة:** تقترح سيكولوجية التحرر شكلًا حواريًا ومتطورًا للحقيقة، شكلًا لا يمكن العثور عليه؛ بل صنعه؛ من خلال الاستناد على إمكانات الخيال النقدي، والتي قد تعيد التفكير في التجربة بطرائق تحررية، وتضفي الطابع الديمقراطي على الحقيقة.

٣- **تحديث طرائق الممارسة النفسية:** تُطوِّر سيكولوجية التحرر توجهًا نحو البراجماتية؛ حيث إن البحث النفسي المتمركز حول الاهتمامات المشتركة للأفراد، ونحو رغباتهم المشتركة من خلال الحوار التشاركي، والخيال الإبداعي حول البدائل؛ قد يؤدي إلى تحويل وإضفاء الطابع الإنساني على الأفراد والمؤسسات الإنسانية القمعية أو الفاشلة؛ ليحيا الأفراد في عالم عادل آمن غير مُهدَّد.

ومما سبق تستنتج الباحثة أن: سيكولوجية التحرر تَعني أن صحة الأفراد والمجتمعات، وأولئك الذين يعانون الاضطهاد، أو يمارسونه، متشابكة بشكل لا ينفصم. وعليه، تتحرك في اتجاهين متعاكسين؛: الأول: التفكيك والنقد، والتأمل في الممارسات السائدة، والثاني: التحرك إلى الأمام، نحو قدرات جديدة للتخيل، والتعبير، والتواصل، والتعاطف، والاحتفاء بالذات والآخرين في المجتمع.

ثالثًا: المراحل النفسية للتحرر الذاتي للمعلم:

تشير رحلة المعلم المناهض للقمع إلى مجموعة من العمليات: الاجتماعية، والنفسية المتميزة والتفاعلية التي تجعل تطوير الهويات المناهضة للقمع ممكنًا، والتي يمكن توضيحها –مجازًا– في رحلة مكونة من(١٥) مكونًا موزعًا على (٤) مراحل من التحول الذاتي التحرري؛ وفيما يأتي توضيح لتلك المراحل:

شكل رقم (٢): المراحل النفسية للتحرر الذاتي للمعلم.

المصدر: (إعداد الباحثة)

المرحلة الأولى: الوعي

أكدت دراستا: Sondel, Baggett & Dunn(2018, PP. 175-176) Shim؛ (2018,P.129)، أن مرحلة الوعي تتكون من خمسة مكونات توضح الفروق المدقَّقة في التحول من العقليات غير الناقدة، إلى الناقدة الواعية اللازمة؛ لاستمرارية الوعي التحرري، موضحة كما يأتي:

المكون (١): الركود:

أوضح Hwang (P.602, ٢٠٢١) أن المعلمين –في حالة الركود– لا يدركون، ولا يتأثرون بحدة القمع والاضطهاد؛ حيث إن التمييز ضد المهمشين يمر بشكل روتيني من دون منازع في جميع قطاعات التعليم، كما تشجع الأيديولوجيات المهيمنة المعلمين على الدفاع عن الترتيبات التعليمية غير العادلة؛ لأن دعم الوضع الراهن يوفر إحساسًا بالأمان، وهوية اجتماعية مواتية، ويقلل من الحاجة إلى الانفتاح على التجارب الجديدة، والتي تقدم بشكل جماعي إحساسًا زائفًا بالنعيم؛ حيث إن أفعال تبرير النظام تخدم تقليل الشعور بالذنب، والتنافر المعرفي، وعدم اليقين، والانزعاج الذي ينشأ عندما يعي المعلم أن الواقع غير مستساغ، والحياة غير عادلة.

المكون(٢): الدعوة إلى رحلة مكافحة القمع:

أشار كلٌ من: Keefer, Goodeb& Berkel (٢٠١٥,P.260) إلى أن هذا المكون يؤسس لمكامن القمع وأهمية مناهضته؛ حيث إنه يمكن للظواهر ذات الطبيعة المتناقضة أن تحفز المعلمين –وإن كان لفترة وجيزة– ضد الركود، ومن هنا تتعالى الدعوات إلى رحلة المربي المناهض للتمييز، والقمع، والاستياء من النظام، وتنتج تصورات عن عدم شرعية النظام، وتعزز التشكيك في الوضع الراهن وما يوفره من أمانٍ، وأمنٍ زائِفَيْن.

المكون (٣): رفض التغيير:

أشار كلٌ من: Vargas, Saetermoe& Chavira(2021, P.1047) إلى أن مبررات النظام تحمي مفهوم الذات وتفصلها عن اتهامات التمييز، والمسؤولية الأخلاقية؛ للتخفيف من عدم المساواة؛ مما يجعل الحياد والموقف المتفرج أمر مريح مقارنة بعملية الوعي المؤلمة نفسيًا؛ لتتداخل تكتيكات الإنكار/التجنب مع المبادئ الليبرالية؛ مثل: المساواة، والفردية، وتوافر مبررات النظام الأمن الوجودي، والتقاعس في مواجهة الظلم، والتي تنفذها المجموعات المهيمنة/التابعة. لذا، فإن استجابة المعلمين الذين يعانون شلل الوعي للدعوات المناهضة للقمع، مرهونة –في كثير من الأحيان– بتوجيه الأخرين المناهضين للقمع، والنقاد مالكي المعرفة المضادة.

المكون (4): إنشاء الروابط المناهضة للقمع:

قد تكون الروابط النفسية الاجتماعية مع الآخرين –في بيئة تكوين الهوية المناهضة للقمع– بمثابة نقاط تحوُّل لدى المعلمين الذين يحملون الوعد بتجاوز التحديات المقبلة؛ مما يُزيد فاعلية الروابط النشطة بين المعلمين، والموجهين المناهضين للقمع في تعزيز الشغف بعمل العدالة الاجتماعية.

المكون(٥): تخطي الحواجز:

يبدأ المعلمون في التفكير في التخلي عن الوضع الراهن، والذات القديمة، والأمن والسلامة الزائفين؛ من خلال الانغماس في الخطابات المضادة للأيديولوجية، والانفتاح على التغيير الذاتي. وتتطلب هذه المرحلة التأمل الذاتي؛ بوصفه موردًا نفسيًا قويًا داعمًا تحسين التنوير النقدي، والاعتراف بالخسارة الثقافية (لا سيما المعلمين المهمشين)، وتحديد التحيزات

الشخصية؛ مما يتيح زعزعة الأيديولوجيات القمعية الراسخة لدى المعلمين، وتحقيق العدالة داخل المؤسسات التعليمية، وخارجها.

المرحلة الثانية: التفكيك:

تشمل مرحلة التفكيك -كما حددتها دراسة كل من:-Pewewardy, Lees & Clark Shim (2018) ثلاثة مكونات، تؤكد -مجتمعة- إدراك المعلمين تأثير تنشئتهم الاجتماعية القمعية في استيعاب التحيزات الضمنية، والأيديولوجيات المضطهدة؛ لذا تزداد قيمة التأمل الذاتي في توليد تهديدات للهويات المُستَعمَرة.

المكون (٦): التحديات، والحلفاء، والأعداء:

يمكن للبيئات أن تعوق أو تيسّر عملية التفكيك، كما تنشأ التحديات من القوى التي تجذب المعلمين في اتجاهين متعاكسين؛ هما: عسر التفكير التحرري، ومناهضة التهميش والقمع، وقد تؤدي هذه التدخلات -غير السارة، والتي لا مفر منها- بين المعلمين إلى الشلل الذاتي، أو الرغبة في التخلي عن مشروع التحوُّل الذاتي. وعليه، يجب أن تستمر عوامل التغيير المناهضة للقمع؛ مثل: الموجهين في لعب أدوار داعمة تعد المعلمين؛ لفصل ذواتهم عن الأدوار المهيمنة/التابعة الراسخة.

المكون(٧): المدخل:

لا شك في أن التأمل الذاتي ومواجهة القمع يؤديان إلى تَبِعات شخصية؛ فمع تقدم المعلمين في إحداث التحول الذاتي، تنشأ إغراءات للالتزام بأدوار العقل المُضْطَهَد، وقد تُنْهى الرحلة مؤقتًا أو بشكل دائم؛ نظرًا لشعورهم بالإرهاق -أيضًا- من الرحلة نفسها، وقد يعتقد المعلمون قبل الأوان أنهم أصبحوا مناهضين للهيمنة؛ لذا يُعد الدعم الاجتماعي أساسيًا؛ إذ يتطلب الجانب التالي من الرحلة استخدام استراتيجيات التكيف التفاعلي؛ والتي تُعِدّ القائم بالرحلة للمواجهة الحاسمة بين الذات القديمة، والهوية المناهضة للهيمنة الناشئة الآن.

المكون (٨): المحنة، ومواجهة الذات الظل[١]:

ينماز المعلم بالوعي النقدي عالي المستوى؛ من خلال الإبادة المتعمدة للذات المُضطَهَدة، فقد يشعر المعلمون بشعور بالخيانة أو الخسارة أو الحداد عندما يتخلون عن الأساليب التربوية المضافة التي كانت معتادة، ومألوفة، ومتسقة مع الذات القديمة؛ مما يُشعر منفذي الرحلات التحررية بامتياز الاختيار ما بين الانحدار إلى حياة قمعية دائمة بعد كل ما حدث طوال الرحلة، أو التقدم نحو الذات القادرة على إعادة الإعمار، أو قد يختارون –في ضوء إغراءات الوضع الراهن– التراجع أو التخلي مع تحمُّل العواقب.

وتتحدد عواقب التراجع في **التَبِعات النفسية مدى الحياة**؛ مثل: عقدة التمييز، والتأقلم غير التكيفي، و**التَبِعات الاجتماعية**؛ مثل: العزلة، **والتَبِعات الأخلاقية**؛ مثل: التنافر، والشعور بالذنب، كما أنهم يواجهون **تَبِعات فكرية**؛ مثل: التفكير النمطي، و**تَبِعات مادية**؛ مثل: انخفاض جودة الحياة، و**تَبِعات مجردة**؛ مثل: فقدان الإنسانية.

المرحلة الثالثة: إعادة الإعمار:

تشمل مرحلة إعادة الإعمار –كما حددها Mohr (2020, P.241-242) – أربعة مكونات، والتي تمثل فترة تجديد قد تستقر فيها الهويات الناشئة بعد التخلص من عبء القمع الداخلي، أو تَفَوُّق المميزين، حيث يصير المعلمون في نهضة من الفِكَر الجديدة حول المناهج الدراسية، وإدارة الفصول الدراسية، والعلاقات مع المُمَيَزين، والزملاء، والطلاب.

المكون (٩): التمجيد:

تعزز إعادة الميلاد الرمزية سلسلة من العواطف، والفِكَر، والأفعال، التي تجدد الذات وتوفر شعورًا بالارتياح بعد مواجهة مع الذات الظلية؛ حيث يتبنى المعلمون توجهًا نشطًا يتوافق مع مبادئ التعليم التحويلي، والذي يؤثر –إيجابيًا– في الضا عن الحياة، والنمو الشخصي، كما يجني المعلمون عديدًا من الفوائد المرتبطة بعمل العدالة الاجتماعية، وتتحدد في **الفوائد**

---

[١] عَرّف Betts (2023, P.21) الظل الذاتي بأنه: "مساحة داخل النفس البشرية –إذا تم استكشافها– لديها القدرة على تغيير الواقع؛ حيث تتحدد فيها جوهر من نحن حقًا، وتلقي الضوء على أجزاء أنفسنا التي أخفيناها؛ من أجل المطابقة، أو السلامة".

المعرفية؛ مثل: التفكير المناهض للهيمنة، **والنفسية؛** مثل: الغرض من الحياة، **والمفهومات الذاتية؛** مثل: الإحساس بالإنسانية.

المكون (١٠): الثروة:

استنادًا إلى أن لكل خطاب يبرر النظام خطابًا مضادًا؛ فإنه ينبغي على المعلمين رفض الاعتلال، والاعتراف بالقمع والأوضاع المهيمنة؛ لبناء عقلية جديدة الهياكل، يُسترشد بها في عمليات إدارة المعرفة في سياقات مكافحة القمع، والتمكن من الأساليب التواصلية الشاملة، والواعية للقمع، والتي تساعد المعلمين في التنقل في المعاملات الشخصية القمعية، والتعاون مع المجموعات المهمشة نحو الأهداف المشتركة، واستيعاب القيم الواعية للهيمنة والمناداة بها؛ مثل: الإنصاف بدلًا من الأيديولوجيات الداعمة للهيمنة.

المكون (١١): رفض العودة

أشار كلٌ من: Riley & Solic (2017, P.185) إلى أهمية التغلب على الحواجز التي تحول دون ممارسة مُنَاهِضة للقمع؛ حيث إن المعلمين يعانوا الانزعاج من فكرة العودة إلى حياتهم العادية بمواقف وفِكَر جديدة، وتتجلى المظاهر النفسية للرفض في الشعور بالإرهاق أو الشلل؛ بسبب فداحة الظلم أو الشعور بالعجز عن تحقيق العدالة؛ لا سيما إذا كانت المخاطر محتملة وعوامل الحماية نادرة.

كما يتوجب على المعلمين إدراك أن التغيير يستغرق وقتًا، وأن التقدم غير خطي، وعَدّ الذات جزءًا من مجتمع عوامل التغيير، والبدء بخطوات صغيرة، وتهيئة فرص النجاح والتجارب الإيجابية، واختيار مستويات مناسبة من المخاطر، وتحويل المشاعر السلبية إلى أفعال بنَّاءة، والبحث عن مصادر للدعم الشخصي، والاجتماعي، والوعي بمزايا تحقيق العدالة الاجتماعية، والمشاركة في الرعاية الذاتية؛ مما يساعد في إطلاق العنان للقوة التحويلية، وتحقيق هوية استباقية مناهضة للقمع.

المرحلة الرابعة من التحرر الذاتي: التطبيق العملي:

إن الطبيعة الروتينية والعامة للعمل المناهض للقمع هي سمة مميزة للتطبيق العملي؛ لذا تتضمن هذه المرحلة ثلاثة مكونات، حددها كلٌ من: Sensoy & Diangelo (2014, P.192) فيما يأتي:

المكون (١٣): سيد عالمين:

إن الوعي التحرري المستقر يعتمد على الهياكل العقلية القادرة على تحديد الإجراءات، والمعايير، والهياكل الاجتماعية والسياسية الداعمة القمع، وتحديها، وتفعيل القيم المناهضة للقمع داخل البيئات التعليمية الرسمية، وخارجها؛ لذا يوسم المعلمون الذين يصلون إلى هذه المرحلة بقدرتهم على تصنيف، وتصحيح حالات قمع النظام الإيكولوجي بسهولة نسبية، وفهم ما يميز الوضع الراهن، وتصور بدائل مناهضة للقمع.

المكون (١٤): عودة المعلم المناهض للقمع:

يتوجب على المعلمين إرشاد الآخرين (المعلمين، والطلاب المهمَّشين) في مكافحة الهيمنة؛ من خلال عرض إنسانية الآخرين الكاملة، وتأكيد صفاتهم الإيجابية، والاستماع لهم من دون حكم، وتأمل مشاعرهم، وتجاربهم، ووجهات نظرهم، والتعاطف معها، واحترام التزام الآخرين؛ من خلال إجراءات التغيير المناهض للهيمنة، والتي تتحدد في المقارنات، والمقالات القصيرة عند تثقيف الآخرين بشأنها، كما يتفاعل المعلمون –في رحلاتهم المناهضة للقمع– مع الآخرين، وبخاصة المميزون؛ لتأييد الرؤى الموسعة للعدالة التي تعيد هيكلة المجتمعات الدراسية، والسياقات التعليمية الأخرى، ومِنْ ثَمَّ يتسع مجالها للمجتمع ككل.

المكون (١٥): الصعود:

أشار كلٌ من: Vargas & Saetermoe (2023, P.38) إلى ضرورة سن قيم وممارسات مناهضة الهيمنة عبر مجالات الحياة: الشخصية، والمهنية، والمجتمعية، حيث يروج المعلمون –علنًا– للسلوكيات التي تقاوم القمع، كما يعارضون القوة المهيمنة؛ لتنمية حياة مزدهرة. ولتحقيق هذا الإنجاز؛ نوصي **بالتقييم الذاتي**(تعليم الآخرين كيفية تعرُّف الذات)، **والتساؤل النقدي**(طرح أسئلة قابلة للنقاش)، **وممارسة الديمقراطية**(تعليم الآخرين حقوقهم)، **والعمل الاجتماعي**(جمع الأفراد معًا لمحاربة القمع)، **وإصدار الحكم** (مراقبة الإخلاص لمبادئ مكافحة القمع).

محطات في رحلة المعلم التحرري

تنماز رحلة المعلم التحرري بزيادة مستويات الوعي؛ عبر أربع محطات؛ هي:

المحطة الأولى: يشعر المعلمون بالرضا أو يخفون عدم الرضا عن النظام؛ مما يؤدي إلى غياب الوعي النقدي، وسيادة ممارسات سطحية تدعو إلى الاستيعاب.

المحطة الثانية: يشارك المعلمون لحظات من الوعي النقدي مع الآخرين.

المحطة الثالثة: يصير المعلمون واعين بالاضطهاد، قادرين على التحوُّل، وتعديل المناهج، والممارسات، والإفادة من الامتيازات الشخصية في إثمار الأنظمة التحررية.

المحطة الرابعة: يُعَظِّم المعلمون المُثُل العليا الواعية التي أصبحت طبيعة ثانية، ويمارسون الإرشاد القائم على المساواة، ويقاومون القمع داخل الأوساط الأكاديمية، وخارجها؛ فضلًا عن تعاونهم مع الأشخاص المهمشين، وتوجيههم الجهود نحو تحقيق الأهداف المناهضة للاضطهاد.

مما سبق تستنتج الباحثة أن:

- رحلة المعلم التحرري هي نموذج توجيهي يصف كيفية ظهور العقليات، والسلوكيات، والهويات التحررية من علاقات معينة بين الفرد والسياق.
- تتطور هويات المعلمين التحررية؛ من خلال الوعي بالهيمنة، والحقائق الاجتماعية، وتفكيك وإعادة بناء العادات العقلية المُضطهدة الداخلية؛ في ضوء رؤى العالم المناهضة للهيمنة.
- برغم ما يستشعره المعلمون من مكافآت التحول الذاتي، وبنائهم هياكل معرفية جديدة؛ فإنهم يواجهون –في تغييرهم النظام الإيكولوجي– تحديات جديدة يجب التغلب عليها.
- التحرر الذاتي للمعلم يوفر مسارًا نحو طرائق التدريس المقاومة للهيمنة، والتي قد يجدها المعلمون ذات صلة وقابلة للتطبيق في ظروف حياتهم، وتلائم وضعهم المهمش وسياقاتهم التعليمية.

رابعًا: أهمية تنمية التحرر الذاتي لدى الطلاب المعلمين:

إن ما يُعلي أهمية تنمية التحرر الذاتي لدي الطلاب المعلمين الوافدين، أنه يعزز وعيهم بالتمييز، وعدم المساواة، ويحدد نقاط قوة الأفراد، ويؤكد الهويات الثقافية، ويعزز التغيير؛ لتخفيف المعاناة الإنسانية، وتحسين حياتهم، وحياة طلابهم فيما بعد. وقد اتفقت دراسات: Al-Yamani, Attallah & Fadel (2015)؛ Overton (2015)؛ Lerner (٢٠١٦)؛ Vogler (٢٠١٧)؛ Clark-Shim & Lees, Pewewardy (2018)؛

Collins, Kohfeldt, & Kornbluh (2020)؛ Yang (٢٠٢٣)؛ Betts(2023)، أنه تُعزى أهمية تنمية التحرر الذاتي إلى ما يأتي:

١. تحويل انتباه الطلاب المعلمين إلى أنه لا ينبغي أن تكون النظريات هي التي تحدد مشكلات وأزمات الواقع الراهن؛ بل المشكلات هي التي تختار -إذا جاز التعبير- نظريتها الخاصة.

٢. أن تجربة التحرر الذاتي تفتح عقول الطلاب على احتمالية التغيير، والذي يمكن أن يتجاوز المضطهدين، ويتخلل أولئك الذين يستفيدون -على ما يبدو- من النظام القمعي؛ مما يكشف العيوب والتناقضات داخل النظم المهيمنة.

٣. تنمية التأمل النقدي لفحص تداعيات الرضا عن الذات وتآكل الحريات المدنية، والوعي بدور أعمال المقاومة والتخريب الفردية في تغيير مجتمعي أوسع.

٤. تنمية التضامن والترابط في تحقيق تغيير ذي مغزى؛ نظرًا للقوة التي تنشأ عن التحدي الجماعي.

٥. اكتساب استراتيجيات داعمة التحرر؛ مثل: تطوير تحليل ممنهج للقمع، وتحديد الأسباب الجذرية للقمع، واستكشاف استعمار الهوية الذاتية، والهويات المضطهدة.

٦. تهيئة الطلاب المعلمين للرحلات التحررية، وما تتطلبه -في أثناء تحرير الذات- من وعي بالمعوقات، ودعم اجتماعي.

٧. تنمية عقلية ناقدة رافضة تبرير الأنظمة غير العادلة؛ حيث إن عدم الوعي بخطورة الأوضاع القمعية المضطهدة، واستمراريتها، يُسهم في العجز عن التحرر.

٨. تنشئة المعلم كفرد متحول قادر على توجيه الآخرين، وحثهم على التغيير المجتمعي الإيجابي؛ لأنه من الصعب صقل الوعي التحرري، أو العقلية الناقدة والبراجماتية التي تقاوم الديكتاتويات القمعية في غياب نوعي التفكير: النقدي، والتحرري.

٩. تنمية الوعي بأن المهمة الإنسانية، والتاريخية العظيمة للمُضْطَهَدِين، تحرير ذواتهم ومُضْطَهِدِيهم أيضًا.

١٠. توعيتهم بخطورة الانغماس في بيئات لا تتحقق فيها الذات؛ لأن المعلمين إذا كانوا ليسوا متحررين ذاتيًا؛ فلن يمكنهم احتضان حرية طلابهم.

١١. تشكيل الطلاب المعلمين لهويات واعية بالقمع، وإدراك تطورها عبر مسار الحياة.

١٢. تنمية الانفتاح التنموي على الظروف السياقية الإنتاجية؛ تمهيدًا للتغيير الإيجابي.

١٣. فهم المعركة الداخلية بين المطابقة والمقاومة الناجمة عن الخوف من العواقب المحتملة للتمرد، ومجابهتها.

١٤. إعداد معلمين تُعقد عليهم الآمال في تحويل المجتمع إلى مكان أكثر عدلًا؛ من خلال تنمية المهارات العقلية والنفسية اللازمة؛ لإعادة تشكيل هوياتهم ومِنْ ثَمَّ الواقع، وتمكينهم من التفكير، والتحدث، والاستماع، والرؤية، والتصرف بطريقة واهبة للحياة.

١٥. تنمية معتقداتهم بدور مرونة الروح الإنسانية، وقوة الإرادة الفردية في السعي لتحقيق الحرية.

خامسًا: أبعاد التحرر الذاتي:

أوجز كلٌ من: Banks& Stephens (٢٠١٨, P.104) أبعاد التحرر النفسي الشخصي على النحو الآتي: البدء بفهم الأنظمة الاجتماعية القمعية، وتأثيرها على الذات، وتحليلها، ونقدها، وفصل الذات عنها، والتفكير في التناقضات بين الذات، والأنظمة، وتعزيز الشعور بالذات الذي يضفي عليها الطابع الإنساني بدلًا من التجرد من الإنسانية، واكتساب وعي بالأنظمة القمعية؛ فضلًا عن الانخراط في أنشطة الحركة الاجتماعية التي تستهدف تفكيك أنظمة القمع؛ مما يُحدث توافقًا بين الذات، والمجتمع مع السلوكيات التحررية؛ من خلال التفكير النقدي، وأفعال المقاومة والتي تُعين النشطاء على نقد أفعالهم، وإدراكهم السياق الاجتماعي؛ لتطوير طرائق أكثر فعالية لتمثيل السلوكيات التحررية. **وفيما يأتي توضيح وتفصيل لتلك الأبعاد:**

١- الاستعمار الذاتي:

أشارت دراستا: Sands (٢٠١٨)؛ Yang (2023, P.396)، إلى أن العيش تحت القمع الشديد، يُشعر الفرد بالضعف، وعدم القدرة على مواجهة النظام المهيمن، وصعوبة التغلب على هذه الصعاب، وتحطيمها؛ مما يؤدي إلى العجز والسلبية، وسعى الفرد -بدلًا من مقاومته- لتحقيق التكيف، والتوافق؛ للعيش بأفضل ما يمكن. وعليه، يبدو الفرد متوافقًا مع النظام، قامعًا عواطفه، وذكرياته؛ كاستراتيجية للبقاء على قيد الحياة، **وهو خطر يهدد التحرر، ومتأصِّل لدى المعلمين؛ لأن التعليم ليس تفاعلًا بين الروبوتات، وإنما لقاء بين البشر؛ مما يتطلب إزاحة الستار عن كيفية عمل السلطة.**

وهذا ما أيدته دراسة (٢٠١٦) Yosef-Hassidim التي أوضحت أن عديدًا من المعلمين يختارون عدم ممارسة حقهم في التحدث علنًا ضد الظلم، والتخفيف من دورة الصدمة

التي لا تنتهي أبدًا، كما أنهم ومتعلميهم متجذرون بعمق في النظام التعليمي؛ لدرجة أن جميع المعنيين مُضْطَهَدُون، ولا يمكنهم رؤية أشياء تتجاوز الطرائق التي تم تنشئتهم وإعدادهم في كنفها.

٢- استعادة الهوية:

هي استرداد الفرد لهويته الأصيلة، وقوته، التي توسم بالشجاعة، والكفاح للإصلاح رغم فقدان الهوية، والحفاظ على ذاته في مجتمع عازم على تجريده من إنسانيته، ويحث على اتخاذ إجراءات ضد الرضا عن الذات في ظل الظلم القائم.

وفي هذا الصدد أوضح Betts (2023, P.11) أن استرداد الذات هو فعل الانخراط مع الظل الذاتي للفرد، وكشف أجزاء من الذات التي تم التخلي عنها؛ تمهيدًا لاستكشاف نواحي الهيمنة في ظل سياق أبوي رأسمالي يستغل المضطهدين على أفضل وجه عندما يفتقرون إلى أساس متين في الذات، والهوية (معرفة من نحن؟ ومن أين أتينا؟)؛ لإعادة بناء الظروف التي جعلت من المستحيل المقاومة، وممارسة التأمل الذاتي النقدي؛ لاستكشاف الهويات المضطهدة.

كما أكد كلٌ من: Collins, Kohfeldt, & Kornbluh(2020, P.369) أن نشطاء التحرر النفسي عليهم أن يطوروا مستوى معينًا من الوعي النقدي الذي يجعلهم على دراية بالعوامل الهيكلية المعرقلة وصولهم إلى الموارد، والمعزِّزة التصور السلبي لذواتهم.

٣- السعي التحرري:

حدد Mungwini (2020,P. 2) أن السعي التحرري يؤكد أن حياة الفرد التي يعيشها ليست كما ينبغى أن تكون؛ مما يجعل التغيير، والشعور بوجود حالة غير مرغوبة، والسعي نحو عيش مستقبل أفضل أمرًا ضروريًا؛ كي يحيا حياة حقيقية. ويتطلب ذلك السعي سَلْك طريقين؛ هما: إنشاء نظام جديد، واستعادة النظام المفقود المطلوب؛ بوصفهما قوام التجديد. وعليه، يصير الإحساس بالهوية، واستعادة الخيط المعرفي الذى يربط الماضي بالحاضر، أمرًا ضروريًا للمُضِي قدمًا، والانخراط في مزيد من الأنشطة التخريبية، والمحفوفة بالمخاطر؛ لتحدي سيطرة النظام.

كما وصفه Yang (2023, P.389) بأنه القدرة التي لا تُقهر للروح البشرية على المقاومة والتحول في ظل ظروف قمعية؛ من خلال الأفعال المتحدية – سواء كانت خفية، أو علنية؛ سعيًا للحصول على الاستقلال، وإقامة الروابط، والحفاظ على الفِكَر، والذكريات الشخصية، واكتساب القوة داخل نظام من السيطرة المفروضة.

التمكين الذاتي:

أشار Sharp (2009, PP.36-40) إلى أن التمكين الذاتي يتطلب خروج أعمال التمرد من دائرة العزلة، والفردية إلى حركة أوسع نحو المقاومة. وتبدأ أعمال المقاومة باتخاذ إجراءات صغيرة؛ لتحقيق أهداف محدودة تنطوي على مخاطر منخفضة، ولفترات قصيرة من الزمن؛ لتجذب الانتباه وتطلق النضال من دون تعريض المشاركين لخطر شديد، ثُمَّ تحرُّك المقاومين بشكل ممنهج نحو أهدافهم الممثلة في بلوغهم التحرر، وامتلاكهم القدرة على عرقلة تنامي أي ديكتاتورية جديدة.

كما أكدت دراسة Chireshe (٢٠٢٣) أن التمكين الذاتي ينطوي على اغتنام لحظات الاستقلال الذاتي، والمثابرة في مواجهة الظروف المهيمنة، والإحساس بالوكالة، والتي تدعم – جميعها– تحدي القواعد.

وبناء على ما سبق، حددت الباحثة أربعة أبعاد للتحرر الذاتي؛ هي: الاستعمار الذاتي، واستعادة الهوية، والسعي التحرري، والتمكين الشخصي، متضمّنة (٢٥) مؤشرًا.

المحور الثاني: ممارسات التدريس المستنير للصدمات Trauma-informed Teaching Practices

أولًا: مفهوم الصدمة

يتطلب تدريب المعلمين، والمعلمين قبل الخدمة في التخصصات كافة، وتحويل ممارساتهم؛ ليصيروا أكثر تعاطفًا، ومرونة، واتساقًا، وقابلية للتنبؤ، وأكثر استجابةً للصدمة، والضيق في جميع أنحاء العالم؛ فهم ماهية الصدمة؛ كي لا يسيؤون فهم سلوكيات طلابهم. وفيما يأتي عرض وتفصيل لمفهوم الصدمة:

عَرَّفCavanaugh (2016, P.41) الصدمة بأنها: "التجارب المؤلمة الناجمة عن الاعتداء الجسدي، أو الجنسي، والإهمال، والتعرض للعنف المنزلي، أو المجتمعي، أو المدرسي، أو مشاهدة أي منها، والكوارث الطبيعية أو البشرية، والإرهاب، والانتحار، والحرب، والتي تؤول –على اختلافها– إلى تحديات في التنظيم العاطفي، والعلاقات الاجتماعية، وتعطيل النمو السوي".

وعَرَّفها Avery, et al. (2022, P.2) بأنها: "تهديد كبير أو فعلي للحياة، ذو تأثير سلبي دائم على الفرد في جوانبه كافة: الصحة، والرفاهية، والإدراك، والعلاقات، والسلوك؛ فيطغى على آليات التكيف؛ مما يحفز استجابات الفرد للبقاء على قيد الحياة".

وعَرَّفها Adair (2023, P.5) -أيضًا- بأنها: "انتهاك غير مرغوب لجسد الفرد، أوعقله، أو روحه، ينطوي على تهديد مُتَصَّور أو ضرر فعلي لرفاه الفرد، ويكون حدوث الصدمة -في كلتا الحالتين- مفاجئًا وغير متوقع؛ مما يؤدي إلى ضيق شديد، وأحيانًا حالات دائمة من الخوف؛ لذا تُعد الصدمة فعلًا تخريبيًا يُعيد تنظيم الطرائق التي يدرك بها العقل الحقائق، والأحاسيس المادية، وما يميز الصدمة عن الإجهاد أو الشدائد هو إعاقة قدرة الفرد على العودة إلى حالة الأداء السابق والحياة الطبيعية.

ثانيًا: مفهوم ممارسات التدريس المستنير للصدمات:

ليس ثمة شك في أن التجارب الصادمة شديدة الضرر، وطويلة الأجل، وتتسع تأثيراتها؛ لتتداخل مع الأداء الدراسي، والنجاح الأكاديمي؛ مما يتطلب معلمًا مستنيرًا للصدمة، ومظاهرها، وآثارها؛ متبعًا ممارسات تدريسية راعية، ومقاومة لإعادة الصدمة. وفيما يأتي توضيح لعددٍ من تعريفات مفهوم ممارسات التدريس المستنير للصدمات:

عَرَّف كلٌ من: Evans& Coccoma (2014, P.1) الممارسات المستنيرة للصدمة بأنها: "المهارات التي توجه أداء مقدمي الخدمات، وأدوارهم؛ للتعامل مع الضائقة: الشخصية، والعقلية، والعلائقية لعملائهم بفهم مستنير للتأثير الذي يمكن أن تُحدثه الصدمة في التجربة الإنسانية بأكملها".

وعَرَّفها Crosby (2015, P.224) بأنها: "شكل من أشكال التدريس الشامل الذي يولي اهتمامًا وثيقًا للتأثير المدمر للصدمات في أداء المتعلمين، ورفاههم، وتحصيلهم الأكاديمي، وسلوكهم، ومهاراتهم الشخصية، ونجاحهم العام في المدرسة؛ بُغية تهيئة بيئات تعليمية مُرحبة، وراعية، وداعمة".

واتفقت دراستا: Phifer& Hull (2016, P.٢٠٢)؛ Doughty (2018,P.11) على تعريفها بأنها: المهارات التي تستند على إدراك تأثير الصدمة، وتعرُّف علاماتها، وأعراضها، ومِنْ ثَمَّ الاستجابة من خلال دمج المعرفة بإجراءات التدريس، وممارساته، والتوقف عن الممارسات المحفزة إعادة الصدمة.

كما عَرَّفها كلٌ من: Crosby, Howell, & Thomas (2018, P.16) بأنها: "التدريس من خلال عدسة حساسة للصدمات، وتعرُّف مدى انتشار الصدمة، وتأثيرها، ومؤشراتها، والاستجابة لسلوك المتعلمين من دون إعادة الصدمة؛ مما يتيح للمتعلمين –في المراحل التعليمية المختلفة (K_12)– الفرصة للتعلم في بيئة آمنة؛ فكريًا، وأكاديميًا، وعاطفيًا، وجسديًا، تلبي حاجاتهم على أفضل وجه".

كما عَرَّفها كلٌ من: Hobbs, Paulsen&Thomas (2019, P.6) بأنها: "عملية وطريقة شاملة –ليست تدخلًا، وليس لها نهاية– للعمل تنطوي على فهم الحاجات المحددة للمتعلمين الذين يعانون حياةً متأثرة بالصدمات".

وتُعرَّف –إجرائيًا– بأنها: **المعارف والأداءات الواجب إكسابها الطلاب المعلمين، والمُعينة إياهم على تعرف علامات الصدمة الشائعة لدى المتعلمين، وتأثيراتها السلبية عبر المجالات: الاجتماعية، والعاطفية، والسلوكية، والجسدية، وفهم المسارات المحتملة للتعافي، والتي ترشد استجاباتهم؛ من خلال الدمج الكامل للمعرفة حول الصدمة، في أداء التدريس، وممارساته؛ بُغية إصلاح الضرر، واستعادة الشعور بالأمان والدعم، وتعزز المرونة، والعمل بفاعلية لمقاومة إعادة الصدمة.**

ثالثًا: المبادىء التوجيهية لتصميم مجتمع صفي مستنير للصدمات:

أوضحت دراسات: Dorado, et al. (٢٠١٦)؛ Cariaga (2018) ؛ Hitchcock, et al. (2020) Christian-Brandt, Santacrose& Barnett؛ Imad (2021, P.86) ؛ Wholeben, Fowler& Martinez (2023, PP.90-92)، أن المعلمين في طليعة مقدمي الخدمات، والموكل إليهم دعم المتعلمين الذين يعانون تجارب الطفولة الصادمة، والأزمات المجتمعية، والاستجابة للأزمات العاطفية والسلوكية في المدارس. ولتلبية متطلبات المجتمعات الصفية المتأثرة بالتجارب السلبية في الطفولة، أو في المجتمع؛ نستعرض المبادئ التوجيهية الآتية:

١. **الحرص على سلامة المتعلمين: العاطفية، والمعرفية، والجسدية، والشخصية:** يتوجب على المعلم تعرُّف الصدمة في نفسه، والانخراط في تنظيم استجابته العاطفية؛ كي يشعر بالأمان، والتمكين، والتواصل، ومِنْ ثَمَّ يصير حساسًا لتجارب طلابه الصادمة؛ فيبدأ –أولًا– في سؤال نفسه: ما الذي يُشعر الفرد بالأمان عندما يكون أكثر عرضةً للخطر، أو يفتقد الشعور

بالقوة، أو يواجه حالة من عدم اليقين؟ ثم سؤال المتعلمين عن معنى السلامة بالنسبة لهم، وكيف يمكنه مساعدتهم في الشعور بالأمان.

٢. **تعزيز الجدارة بالثقة والشفافية؛ من خلال التواصل بين المتعلمين:** إن نشر الثقة، والحفاظ عليها قد يحد من الآثار السلبية لعدم اليقين، ويساعد المتعلمين في إيجاد معنى وارتباطات في مجتمع الصف؛ من خلال توضيح كيفية ارتباط كل مهمة بالأهداف التعليمية، وتوضيح خطوات إكمال كل مهمة، وكيفية تقييمها؛ مما يعزز نجاحهم، وإيمانهم بأن المعلم يَعرِف ما يفعله، ولا يحاول خداعهم أو تضليلهم؛ مما يجعل شفافية المعلم مصدرًا لكسب ثقة المتعلمين، وتعزيز سلامتهم.

٣. **تعمد تسهيل دعم الأقران، والمساعدة الذاتية المتبادلة في مجتمع الصف:** تنطوى الصدمة على انقطاع في العلاقات؛ مما يُعظم قيمة العلاقات ذات المغزى في التعافي من الصدمة، والتي تساعد الآخرين بقدر ما تفيد الفرد ذاته.

٤. **تعزيز التعاون والتبادلية؛ من خلال مشاركة السلطة وصنع القرار مع المتعلمين:** تتمثل إحدى طرائق معالجة التوتر الناجم عن عدم اليقين المستمر في إعطاء قوة معارضة، في الشعور بالسيطرة، ومساعدة المتعلمين في الشعور بأنهم يشاركون في صنع القرار؛ كجزأ لا يتجزأ من رحلة التعلم.

٥. **تمكين الصوت والاختيار؛ من خلال تحديد نقاط قوة المتعلمين:** تتمثل في تقييم مخاوف المتعلمين، ومناقشتها؛ لخفض الخوف، والتوتر، والقلق، والصدمة، والتغلب على فقدان شعور المتعلم بالسيطرة أو القوة؛ مما يُسهم في تنمية الوعي بالذات وقبولها، ومِنْ ثَمَّ المناصرة الذاتية؛ فضلًا عن الدفاع عن أنفسهم، وحاجاتهم، وزملائهم، والإشادة بهم ومناصرتهم، والعمل –في الوقت نفسه– على تلبية حاجاتهم.

٦. **تمكين المتعلمين من التنظيم الذاتي،** والتعامل مع الإجهاد، والتخفيف من تأثيره في أدمغتهم، وعواطفهم، وتعلمهم.

٧. **توجيه المتعلمين لأهمية الهدف:** حيث إن الصدمة تُفقد المتعلمين رؤية الصورة الكبيرة، وأسباب القيام بمهام ما. وعليه، يحتاج الدماغ إلى هدف؛ لتنفيذ عمل مخطط له؛ من خلال تحديد أو إعادة التواصل مع شعورهم بالهدف، وأهميته في إعادة تأكيد وجودهم، وتوسعة فهم أهمية تعليمهم خارج الصف الدراسي.

٨. **العناية بالقضايا: الثقافية، والتاريخية، والجنسانية:** تتطلب القوة والحكمة والتعافي مراعاة التنوع في المجتمعات الصفية، ورؤية المتعلمين كأفراد فريدين، وعدم التغاضي عن الاختلافات التي تشكل جزءًا لا يتجزأ من هوياتهم؛ حيث إن محو بعض تفردهم –وإن كان دون قصد– يؤدي إلى طمس الهوية.

في ضوء ما سبق تستنتج الباحثة ما يأتي:

- المتعلمون الذين يعانون صدمات نفسية يعانون عجزًا؛ إلا أنهم حينما يواجهون معلمين يضعون لهم توقعات عالية؛ يبدأون في العثور على الأمل، كما أن إشراكهم في مجموعات تلبي حاجاتهم، يساعدهم في التعافي.
- تُعد علاقات المحبة المتسقة عاملًا رئيسًا في تمكين الناجين من الصدمة.
- الشعور بالترابط ذو فاعلية؛ في تعطيل آثار الصدمة الممثلة في: العزلة، والعار، وكراهية الذات.

رابعًا: أهمية تنمية ممارسات التدريس المستنير للصدمات لدى الطلاب المعلمين:

تتماز ممارسات التدريس المستنير للصدمات بأهمية خاصة لبيئات التعلم المرنة، وقد تساعد في تلبية الحاجات المعقدة للطلاب الذين عانوا العنف، أو الإساءة، أو الإهمال. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى اتفاق دراسات: Krasnoff (٢٠١٥) ؛ Overstreet& Chafouleas (2016) ؛ Phifer& Hull (2016) ؛ Pickens & Tschopp (2017) ؛ Thomas, CroSby& Vanderhaar ؛(2019) Hobbs, Paulsen&Thomas (2019)؛ Hitchcock, et al. (2021) ؛ Imad (٢٠٢٢) ؛ Alakayak (2023) على أهمية تنمية ممارسات التدريس المستنير للصدمات في برامج إعداد المعلم؛ بوصفها تُعين الطلاب المعلمين على:

١. فهم تأثير الصدمة، والتجارب المؤلمة لحياة المتعلمين في ثقافة المجتمعات الصفية، والمدرسية.
٢. تعزيز بيئة آمنة جسديًا، ونفسيًا، واجتماعيًا، وفكريًا، وروحيًا؛ لتعزيز نمو المتعلمين.
٣. تنمية قدرات التنظيم الذاتي، والقدرة العلائقية، والموارد النفسية للرفاهية لدى طلابهم.
٤. تحقيق الشفافية؛ مما يعزز الثقة، والقدرة على التنبؤ، ويخفف من تأثير عدم اليقين المستمر، والتحكم والسيطرة على التعلم.

٥. تهيئة بيئة تعليمية مواتية للتعاون وتقاسم السلطة بين المعلم، والمتعلمين؛ من خلال تعرف آرائهم، ودعوتهم للمشاركة في أداء المهام، ودمج ملاحظاتهم وفِكَرهم في التعليم والتدريس.

٦. الوعي بأن نقص الدافعية، وتدني نسب المشاركة الصفية ليست مؤشرًا على عدم اكتراث المتعلمين، أو ضعفهم الأكاديمي؛ وإنما علامات شائعة للتعامل مع الإجهاد الصادم، ومحاولة التكيف، والتأقلم للبقاء على قيد الحياة.

٧. إدراك دور المدرسة، ومِنْ ثَمَّ المعلم كمقدم –لا غنى عنه– لخدمات الصحة العقلية للمتعلمين.

٨. فهم كيفية تأثير الصدمة على المتعلمين، وإتقان المهارات اللازمة لدعمهم، والاستجابة لهم بفعالية؛ نظرًا لتوقع وجود متعلمين يتأثرون بالصدمة المعقدة.

٩. الاستجابة للمتعلمين؛ من خلال توفير الدعم: التعليمي، والاجتماعي، والعاطفي اللازم لمساعدة المتعلمين في توظيف إمكاناتهم، بدلًا من إلقاء اللوم عليهم.

١٠. توفير فرص لإصلاح الاستجابات غير المنظمة للإجهاد، وأنماط الارتباط التخريبية.

١١. تفريغ الحاجات الكامنة وراء السلوك المقاوم المتصوَّر للمتعلمين، وفهم كيفية تلبية تلك الحاجات؛ من خلال تعزيز السلامة، والثقة، والتمكين في المجتمعات الصفية.

١٢. الاعتراف بدورهم، وقبول مسؤولياتهم في تخفيف عواقب الصدمة على المتعلمين.

١٣. التعامل مع المتعلمين باحترام إيجابي غير مشروط، ودمج التعلم العاطفي الاجتماعي في الأنشطة الأكاديمية، والاستماع الفعال، والتعاون مع المعلمين ومقدمي الخدمات الآخرين، وتوفير تجربة صفية منظمة.

١٤. تحويل المعلمين –عبر التخصصات– تعليمهم؛ ليكونوا أكثر تعاطفًا، ومرونة، واتساقًا، وقابلية للتنبؤ؛ استجابة للصدمة والضيق في جميع أنحاء العالم.

١٥. رفض وجهات النظر القائمة على القصور تجاه الأفراد المتضررين من الصدمة، وإعادة صوغ جهود التحول المدرسي، وتهيئة بيئات تعليمية تركز على التعافي؛ حيث لا يستطيع كل عضو البقاء على قيد الحياة فحسب؛ بل الازدهار أيضًا.

خامسًا: مهارات التدريس المستنير للصدمات:

يُعد شيوع الممارسات الواعية بالصدمات في بيئات التعلم المرنة، والمدارس البديلة، اعترافًا بأن عديدًا من المتعلمين -إن لم يكن معظمهم- سيعانون من صدمة معقدة في حياتهم؛ مما يتطلب فلسفة شاملة لفهم الحاجات الفردية للمتعلمين، واحترمها، والاستجابة لها، وتدريب المعلمين وإكسابهم ممارسات واعية بالصدمات. وفي هذا الصدد، أبرزت دراسة McIntyre, et al. (2019) الحاجة إلى تحفيز المعلمين على دمج الرعاية المستنيرة للصدمات في ممارساتهم الصفية، وسياساتهم المدرسية.

واتفقت دراسات: West, et al. (2014, P.59) ؛ Perry & Daniels (2016, P.178)؛ Overstreet& Chafouleas (2016, PP.1-3)؛ Foreman& Bates (2021,P.5)، على أربع مهارات للتدريس المستنير للصدمات؛ هي: الإدراك، والتعرُّف، والاستجابة، ومقاومة إعادة الصدمة، وفيما يأتي تفصيل لكل مهارة:

المهارة الأولى: الإدراك: والتي تُعنى بتعرف مفهوم الصدمة، ومظاهرها، وفهم تأثيراتها على المتعلمين، وأوجه التشابه بينها، وبين عديد من الاضطرابات الأخرى التي قد تؤدي إلى صعوبة أو خطأ التشخيص.

وهذا ما أيدته دراسة Nguyen (2023, P. 60) التي أشارت إلى أن مشكلات القرن الحادي والعشرين؛ مثل: الحرب، والعنف، والتوترات العرقية، والسياسية، والتفاوتات في الدخل والثروة، وجائحة كوفيد-١٩، تدعو إلي ضرورة انتباه المعلمين إلى التأثير الفسيولوجي للصدمة، ومظاهرها في المجتمعات الصفية.

المهارة الثانية: التعرُّف: والتي تُعنى بالكشف عن علامات الصدمة لدى المتعلمين في المجتمع الصفي؛ باستخدام استبانة تجارب الطفولة السلبية، وقائمة العلامات الشائعة للصدمات، والقدرة على تشخيص الأعراض: السلوكية، والعاطفية، والاجتماعية، والأكاديمية لديهم، ودعمهم، وإحالتهم - إذا لزم الأمر- للحصول على دعم وخدمات إضافية.

المهارة الثالثة: الاستجابة: والتي تنطوي على مساعدة المتعلمين الذين يعانون الصدمات -التي قد تحدث بشكل مباشر أو غير مباشر- في التعافي؛ من خلال تطبيق ممارسات التعليم المستنير للصدمات.

وفي هذا الصدد أشار كلٌ من: Crosby, Howell, & Thomas (2018, P.21) إلى أن نجاح مهارة الاستجابة، يتوقف على التزام المعلم – في المجتمعات الصفية المتأثرة بالصدمة– الضوابط الآتية:

- التزام روتين صفي داعم مناقشة التحولات، ومرونة تغييره؛ في ضوء حاجات المتعلمين.
- التحلي بالصبر والتعاطف عندما يتصرف الطلاب بطريقة غير مقبولة خلال فترة انتقالية أو تغيير روتيني غير متوقع؛ لأنه يصيب المتعلمين الذين يعانون من الصدمة بالتوتر، والقلق.
- اتخاذ خطوات متعمدة؛ لإزالة محفزات الصدمة؛ مثل: معالجة أي تنمر يتم مشاهدته، ومراقبة نبرة الصوت مع المتعلمين، والحذر من استخدام اللمس الجسدي.
- عقد اجتماعات صفية منتظمة؛ لمناقشة السلامة؛ –لا سيما بعد عطلات نهاية الأسبوع، والإجازات– عندما يكون الطلاب المعرضون للصدمات أكثر عرضة للصدمات في منزلهم، أو مجتمعهم.
- منح المتعلمين قدرًا أكبر من التحكم؛ كالسماح لهم بالاختيار من قائمة محددة من القراءات، والمناشط الفردية، وتدريس الأقران، ومناشط المجموعات المعينة إياهم على أخذ زمام المبادرة في مساعدة زملائهم في التعلم.
- نمذجة التعبير عن المشاعر أمام المتعلمين؛ كي يتمكنوا من التعبير عن عواطفهم، والبدء في تنظيم سلوكهم ذاتيًا؛ بدلًا من التصرف بطرائق غير لائقة؛ مثل: استخدام المتعلمين عبارات "أنا" عندما يفعلون شيئًا مزعجًا في المجتمع الصفي.
- دمج المهارات الاجتماعية، والتعاطف ضمن خطة تدريس المواد الدراسية، ونمذجتها في المجتمع الصفي من خلال التفاعل مع المتعلمين؛ مثل: الحفاظ على مستوى صوت هادئ، ومعتدل عند التعامل مع طالب مُعَرض لإعادة الصدمة.

المهارة الرابعة: مقاومة إعادة الصدمة: والتي تهدف إلى تعرُّف مظاهر إعادة الصدمات، ودور الممارسات الصفية التقليدية الحالية في تحفيز إعادتها لدى المتعلمين.

في هذا السياق حدد Martin, et al. (2017, P.960) محفزات الصدمة بأنها تُعيد الصدمة لا سيما عندما يتعرض المتعلمون لمواقف تثير ذاكرة مؤلمة – مشاهد كانت، أو أصوات، أو لمسات، أو روائح، أو أذواق– مرتبطة بحدث صادم، كما أن المناقشات حول موضوعات مشابهة للحدث الصادم قد تثير ذكريات مؤلمة؛ فضلًا عن المحفزات الأخرى الأقل

وضوحًا؛ مثل: اللون الذي يرتديه الجاني؛ مما يؤدي لإعادة اختبار المتعلمين للمشاعر الشديدة، والمؤلمة التي حدثت خلال الأحداث المؤلمة الأصلية.

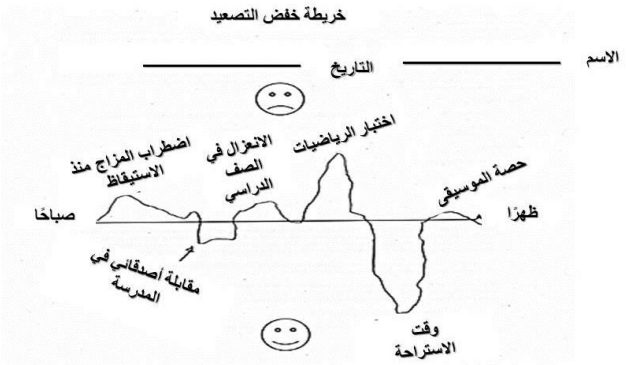
كما أضافت دراستا: Brunzell, Stokes, & Waters (2016a, PP.219-221)؛ Davidson (2017, PP. 17-19)، أن مهارات التدريس المستنير للصدمات – بدءًا من التعرُّف، وانتهاءًا بمقاومة إعادة الصدمات– تركز على ثلاث ممارسات رئيسة؛ هي:

١- **إصلاح القدرات التنظيمية ومعالجة الاستجابة غير المنظمة للإجهاد:** فعندما يُعِدُّ المعلمون بيئات تعليمية مصممة **لتجارب التنظيم المشترك؛** مثل: التفاعلات جنبًا إلى جنب مع معلم جيد التنظيم، **وقدرات التنظيم الذاتي؛** مثل: فرص الطلاب لمراقبة وممارسة استراتيجيات التنظيم الذاتي، **والعمل مع المشاعر الصعبة؛** مثل: فهم محفزات التوتر، واستراتيجيات تغيير العواطف، **وتشجيع الاستراتيجيات الفردية لإدارة سلوك المتعلمين؛** مثل: تمكين المتعلمين من إنشاء استراتيجيات ذاتية بشكل استباقي، وطوال اليوم الدراسي.

٢- **إصلاح قدرات الارتباط المُعطَّلة؛ من خلال توطيد العلاقات بين المعلمين، والمتعلمين،** وأن تكون تلك العلاقات قنوات آمنة للتعلم، تركز على التعاطف، والدفء، وعدم العقاب، وأن تعزز العلاقات بين الأقران، وسلامتهم، وانتماءهم لبيئة التعلم.

٣- **خفض التصعيد؛** من خلال وإنشاء واستخدام خرائط خفض التصعيد، ومعاونة المتعلمين في تصميم خطط السلامة الفردية؛ وفيما يأتي توضيح لهما:

خرائط خفض التصعيد: هي أداة مكونة من صفحة واحدة، يُطلب من المتعلم فيها رسم مُتَصل لتمثيل لحظات التصعيد، وعدم التصعيد على مدار اليوم الدراسي؛ فضلًا عن تسجيل سبب الشعور –والذي قد يكون حدثًا– بالتحول من التصعيد إلى عدم التصعيد، والعكس. ويوضح الشكل رقم (3) الآتي مثالًا لخرائط خفض التصعيد:



شكل رقم (٣): مثال لخريطة خفض التصعيد.

المصدر: (Brunzell, Stokes & Waters٢٠١٦ a, P.232)

خطط السلامة الفردية: وهي خطة يتشارك المعلم والمتعلم معًا في صياغتها، وتتضمن العناصر الآتية: الأوقات، والأسباب، والمحفزات التي تُشعر المتعلم بالتصعيد، والكلمات أو الإجراءات التي سيشاركها المتعلم مع المعلم عند حدوث التصعيد، وما يمكن للمعلم أن يقدمه لمساعدته في تخفيف التصعيد، والاستراتيجيات التي يحددها المتعلم؛ لتخفيف التصعيد أو الهدوء.

في ضوء ما سبق تستنتج الباحثة:

- أن التشخيص المبكر للمتعلمين الذين يعانون من الصدمة، يعين المعلم في تغيير العدسة التي يَنْظُر –من خلالها– إلى المتعلمين الذين يبدون سيئين، أو غير متحمسين، أو عدائيين، أو فاشلين.
- ضرورة العدول عن ردود الفعل التأديبية العقابية، وسياسات القسوة؛ لأنها تزيد من احتمالية إعادة الصدمة.
- أهمية فهم المعلمين للصدمة، واستخدام الفحص الشامل؛ لتحديد حاجات الطلاب المعرضين للصدمة، وتوفير برامج الوقاية والتدخل الفعالة اللازمة لتلبية الاحتياجات، والمساعدة إياهم في التعافي.
- يمكن للمعلم اتخاذ خطوات استباقية نحو خفض التصعيد؛ من خلال توفير بيئة هادئة، وروتينية، ويمكن التنبؤ بها؛ فضلًا عن الرصد المستمر، وتحديد حالات التوتر المثارة؛ وتنفيذ التدخلات للحفاظ على الحالات المثلى.

سادسًا: العلاقة بين التحرر الذاتي، والتدريس المستنير للصدمات:

ذكر Nguyen (2023, P. 60) أنه برغم إسهام طرائق التدريس المستنيرة للصدمات والمستدامة ثقافيًا في المجتمعات الصفية، في تحويل التعليم، والأنظمة المدرسية؛ فإنه لا يحدث بشكل مستقل عن المحتوى أو السياق؛ بل يتطلب فهم علاقات القوة والسلطة في الهياكل المتشابكة للطبقة، والنوع، كما أن التطبيق غير السياقي للممارسات المستنيرة للصدمات يهدد بإعادة إنتاج، وتعزيز العنف الاستعماري، والقمع متعدد الجوانب.

كما أيدته دراسة كلٌ من: Parameswaran, Molloy& Kuttner (2024)، والتي أكدت أن الممارسات المستنيرة للصدمات لن تهدف إلى علاج أعراض الصدمة، أو تطوير ممارسات واعية بالصدمات فحسب؛ بل إلى نقد وتغيير النظام الاجتماعي الحالي، وتفكيك أنظمة القمع التي تعد مصادر دائمة للصدمة؛ لا سيما في المجتمعات التي تعاني الحروب، والصراعات الداخلية؛ مؤكدة كرامة المتعلم، وهويته، ومُرحبة بتجاربه الحية، ومعنية –في المقام الأول– بجوانبه: النفسية والروحية، والمعينة إياهم على تطوير وعي نقدي تجاه تعطيل ديناميكيات السلطة، وتفكيك القمع المنهجي، وتنمية الشعور بالسيطرة، والوكالة، وتقرير المصير، ومقاومة الهيمنة؛ لتحويل الذات، وتمكينها، ومِنْ ثَمَّ المجتمع.

المحور الثالث: تربية الشفاءHealing Pedagogy:

أولًا: مفهوم تربية الشفاء:

تُعد تربية الشفاء حجر الزاوية؛ لإحداث تغيير تحويلي جذري؛ حيث تجربة المتعلم أن يُرَى، ويُسْمع، ويشعر بالارتباط بكل من: الذات، والآخرين، والاعترافات الإنسانية المتبادلة التي تؤكد الأمل الراديكالي العلائقي، كما تتخطى التجربة الفردية؛ لتصير عملية وممارسة جماعية. وفيما يأتي عرض مُفصَّل لتعريفات مفهوم تربية الشفاء:

عَرَّفCervantes–Soon (٢٠١٤,P. ١١٢) تربية الشفاء بأنها: "العمليات التربوية، والتحويلية، والاجتماعية التي تحدث في الصف الدراسي، والمعينة على فهم تعقيدات الصدمة؛ ليس كظاهرة مرضية فحسب؛ بل لفهم حاجات الطلاب، والتركيز على الجسد، والعقل، والروح؛ كمصادر معرفية وتربوية، والانطلاق من تجارب الطلاب والمعلمين في الصف الدراسي".

وعَرَّفها Ginwright (2016, P.8) –في ضوء نوعيها– بأنها: " بناء هوية صحية، وشعور بالانتماء يتم على المستوى الفردي، وشفاء جذري يعترف بالطبيعة الجماعية للصحة،

والرفاهية؛ لإعادة اتصال المتعلم بذاته، والاعتراف بالانفصال، وشفائه؛ كي يتمكن من أن يصير ذاته الحقيقية مرة أخرى، أو لأول مرة".

كماعَرَّفها Rosario-Ramos (2018, P.٢٢٥) بأنها: "ممارسات تربوية عادلة، ومرنة لأولئك الذين عانوا مظالم كبيرة، والتي لا تُقصر على التأكيد على الأمل النقدي مع المتعلمين فحسب؛ بل تتطلب الالتزام بتحدي الشرائع التأديبية؛ من خلال السماح لحياة المتعلمين بدخول الصف الدراسي أيضًا".

وعَرَّفها Winget (2019, P. 182) بأنها: "منظور للتربية مضاد للمحو، والتجاوز ولوم الذات؛ لمقاومة تثبيط روح التعلم، أو تهميشها، أو محوها، وإنهاء استعمار العقل، والذات؛ من خلال الانفتاح على معرفة ووعي ومنظور جديد للواقع بجوانبه كافة".

وعَرَّفها Jemal (2021, P.517) -أيضًا- بأنها: "التربية للتجاوز الشخصي، والجماعي في مجتمع لا إنساني؛ من خلال تشخيص، وعلاج الاعتلال الفردي، والمجتمعي، والخلل الوظيفي الشخصي/الاجتماعي، وتعزيز كرامة الإنسانية، واحترامها، ورعايتها، ورفاهها".

وعَرَّفها Fernandez(2022, P. 132) بأنها: "عملية، وممارسة مستمرة؛ لإعادة تشكيل الذات؛ من خلال قصص الحياة، أو الشهادات التي تتضمن تجارب النضال جنبًا إلى جنب مع العمل؛ لتحويل المعاناة، والحزن إلى الأمل والإمكانية".

وعَرَّفها Gultekin (2023, P.٢٦٦) بأنها: "عملية تنطوي على إعادة الإعمار، والبناء؛ للتأثير في حياة المتعلمين، وتفسيرها بطريقة تربطهم بالمجتمع، والثقافة، والعالم من حولهم".

وتُعرف -إجرائيًا- بأنها: عملية تتحدى المفهومات التقليدية للتربية الموضوعية، والمحايدة؛ لمعالجة التجارب الشخصية والمؤلمة لكل من الطالب والمعلم، وإعادة بناء الهويات، واعتراف المعلم والمتعلمين بنضال بعضهم بعضًا. وترتكز على بناء العلاقات، والانتماء، والوكالة، وتستهدف مساعدة المتعلمين في فهم الأزمة، والصراع، وتأمل آلامهم، والكشف عن حاجاتهم، ومِنْ ثَمَّ رعاية رغبتهم في مكافحتها؛ من خلال الموازنة بين التجارب العاطفية ذات الصلة بأحداث العالم الحقيقي، وبين أهداف التعلم في الصفوف الدراسية، وتعلم التمتُّع بالكرامة في أثناء معالجة الألم، واستعادة الشعور بالانتماء الداخلي والخارجي؛ لتصير المجتمعات الصفية مكانًا معززًا علاقات الرعاية بين المعلم والمتعلمين، وموفرًا بيئة عائلية

داعمة عدم تهميش المتعلمين، ومساحة آمنة خالية من التهديد، والتمييز، والخوف، والغموض.

ثانيًا: أهداف تربية الشفاء:

أكد Acosta (2020, P.23) أن كفاح الشعوب المضطهدة من أجل تقرير المصير أدى إلى صياغة جهود مجتمعية؛ للبقاء على قيد الحياة، والاستعادة، والشفاء من القهر بأنواعه: الثقافي، والنفسي، والسياسي، وازدهار المجتمعات في بيئات معادية اجتماعية، وسياسية. ولما كان التعافي من العنف الجسدي، والنفسي، والمعرفي غير كافٍ؛ برزت الحاجة إلى فِكر تربوي يوجه الممارسات التعليمية إلى أهمية تهيئة بيئة تعليمية داعمة تثقيف المتعلمين بتاريخ من الاغتراب، والتشويه الذاتي، وأشكال أخرى من سوء المعاملة، وداعمة –كذلك– تنمية مهاراتهم الأكاديمية، واحترامهم ذواتهم، وتلبية حاجاتهم العاطفيةوالروحية.

وفي السياق ذاته، حدد Cariaga (2018, P.50) عددًا من الأهداف المستهدف بلوغها من خلال تربية الشفاء، والتي تُعد جزءًا من عملية متكررة نحو الكمال؛ علمًا بأن تحقيق هذه الأهداف – بينما يكون مُرضيًا، ومُجزيًا – هو بذور صغيرة نحو ما يجب أن تكون عليه عملية الشفاء طويلة الأجل. وفيما يأتي توضيح لأهداف تربية الشفاء:

١. **الاحتواء:** يتعلم الطلاب أنه يجب احتواء الألم بشكل جماعي، لا فردي؛ فيصير –عندئذ– مجتمع الصف مكانًا للشفاء الجماعي، وداعمًا التضامن، والمعاملة بالمثل.
٢. **الشهادة:** والتي تهدف إلى تعطيل المحو التاريخي، والإسكات؛ استنادًا على قوة الذاكرة، ورواية القصص، حيث يتخلى المتعلمون عن الأقنعة؛ من أجل رؤية تجاربهم، وسماعها، ومشاركة روايات الألم، والانتصار.
٣. **التدعيم:** يتعرف المتعلمون تناقضاتهم، واستراتيجيات التكيف التي ساعدتهم في البقاء على قيد الحياة، ورؤية قصتهم كمثال على الثروة الثقافية المجتمعية، وتفسير نضالاهم؛ بوصفه شجاعًا، وقابلًا للاستمرار.
٤. **الفهم:** تعميق معرفة المتعلمين بذواتهم، والنضال الجماعي؛ حيث إن الاستفسار الحميم، يعينهم على الكشف عن المشاعر، والذكريات، والتصورات اللاواعية التي تتشابك مع أنظمة القمع، والرغبات في التحرر، ويتضح الفهم عندما يصير المتعلمون قادرين على تطبيق هذه المعرفة في العمل الذي يخدم حاجاتهم الشخصية، والجماعية.

٥. **التحوُّل:** ويعنى أن يحيا المتعلمون حياة تسودها التصورات الإيجابية عن الذات؛ للتخلص من الوزن المفرط للصدمة، والقمع، ويعينهم في ذلك تعرف خطأ الروايات المهيمنة، واستلهام الأمل، والحياة من موضوعات رواياتهم.

ثالثًا: المناخ الصفي في سياق تربية الشفاء:

أوضح Miller (2022, PP.22-24) أن تربية الشفاء تستلزم تحولًا في دور المعلمين من مقدمي المعرفة إلى معالجي المجتمع، والذي يتطلب مشاركة المتعلمين والمعلمين معًا في اختيار الموضوعات، والنصوص، وقيادة مجتمع الصف، والكشف عن التجربة الحياتية للمتعلمين، والتشكيك في الفِكَر المسبقة، والانخراط في توسيع ثمار هذا الكشف والتشكيك إلى خارج المجتمع المدرسي، ونقل التعاطف، والمسؤولية إلى مجتمعاتهم. كما استعرض سمات الصفوف الدراسية في تناقضها مع التربية المحايدة على النحو الآتي:

١. لا تعكس علاقة القوة، وتعتمد على تسلسل هرمي مُعزِّز الاحترام المتبادل، والتبادل الفكري، والفهم العميق لكل من الذات والآخر، والتأثيرات المتبادلة لكل منهما في التعليم.
٢. يكتسب فيها المتعلمون معرفة الواقع؛ من خلال التفكير، والعمل المشترك؛ فيصيرون – عندئذٍ– مبدعين – لا سلبيين– في الواقع المعيش.
٣. تعزيز هوية المتعلمين داخل بيئتهم، وتنمية إحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين؛ حيث إن الشعور بالمسؤولية خلال هذه المرحلة التنموية من التمايز، والاستفسار، والبحث عن الاستقلال الذاتي؛ يسبب توترًا صحيًا بين حاجات فهم الذات، وتنمية الوعي بالآخر، والتعاطف معه؛ بدلًا من رفض العاطفة، وإهمال الآخر للعناية بالذات، والانفصال عن حياة الآخرين، ومعاناتهم.
٤. العناية حقًا بالقضايا التي تؤثر على حياتهم، والتفكير في حلول للمشاكل الأكثر أهمية بالنسبة لهم، والانخراط في البحث عن المجالات التي تؤثر في عالمهم أو الموضوعات التي يرون فيها إمكانية للوكالة، والفاعلية؛ بدلًا من دراسة موضوعات بعيدة الصلة عن حاجاتهم، وآلامهم.

وأضاف Martinez-Cola, et al. (2018,P.99-100) أنه يُعدُّ كثيرون تجارب المتعلمين بشكل نشط في عملية التعلم، وتضمين رؤاهم في تنفيذ المناهج الدراسية، تحديًا وممارسة يصعب تحقيقها، كما أكدوا أن بلوغ هذا الهدف يتطلب ملكية مشتركة لكل من:

المعلم، والمتعلم لمجتمع الصف؛ أي: إضعاف سلطة المعلم، وتغيير دوره، وموقعه. وعليه، توسم المجتمعات الصفية بما يأتي:

١. إتاحة فرص مشاركة المعلم والمتعلم معًا في صوغ الأهداف.
٢. أخذ وجهات نظر المتعلمين في الحسبان عند انتقاء القراءات الإثرائية.
٣. إشراك المتعلمين في التقييم الحقيقي الواقعي الذى يُسهم فى تغيير العالم الخارجي.
٤. التزام المعلمين والمتعلمين –على السواء– بالقواعد الصفية.
٥. التطوير المستمر للمواد الدراسية؛ وفقًا لتجارب المتعلمين في أثناء الأوقات المضطربة، والأوضاع المستجدة، وتطورهم كبشر.
٦. التوازن المدَّقق بين الخبرات الفردية والجماعية في أثناء الأوقات المضطربة؛ لئلا تصير المشكلات الشخصية الفردية إشكالية.
٧. مناقشة القضايا المأزومة، والعاطفية؛ من خلال إنشاء مساحة آمنة للمتعلمين؛ لتبادل التجارب، والفِكَر، والمشاعر.
٨. توفير فرص إقامة محادثات شجاعة حول تجارب الألم، والمعاناة، وإدراك أنها تتطلب اختلافًا، وعاطفة قوية، وتحديًا، ومشاركة العبء العاطفي، وزعزعة الضعف، والاستسلام للأوضاع غير المقبولة.
٩. تقديم المعلمين الدعم العاطفي الكافي للمتعلمين في أثناء تجربتهم الاغتراب، والتهميش، والصدمة، والتي تمنعهم من العمل بأقصى إمكاناتهم؛ مما ينعكس –إيجابًا– على التجارب العاطفية للمتعلمين داخل المجتمعات الصفية، وخارجها.

رابعًا: أساليب التعليم، والتعلم المتمركزة حول الشفاء:

دعت دراستا: Spear (2010, P.199) ؛ Sosa-Provencio, et al. (2020, PP. 350-355)، إلى إصلاح التعليم المهيمن؛ لإنهاء الاستعمار، والشفاء؛ من خلال بيئات التعليم والتعلم المتبادلة والعلائقية؛ مما يعزز قدرة المتعلمين على العمل نحو الإنصاف، والمقاومة؛ لشفاء جروح الهيمنة. لذا، فإن توفير مجتمعات صفية يندمج فيها العقل والروح معًا، يتطلب تطبيق أساليب التعليم، والتعلم الآتية:

١- **دوائر الشفاء:** حيث يتجمع أعضاء مجتمع الصف بقيادة المعلم؛ لمشاركة القصص والخبرات، وتتحدد قيمتها في مساعدة المتعلمين في تعرُّف مدى انتشار الصدمة، وتأثيرها عليهم، وتحديد الممارسات اللازمة لشفائهم.

وقد خلصت دراسة Spear (2013) إلى أن دوائر الشفاء دعمت المتعلمين في تفكيك موروثات الحرب، والاستعمار بطريقة داعمة، وتصالحية؛ من خلال تأمل حياة الشخصيات داخل نصوص محددة، وفي تجاربهم الحية أيضًا؛ لإعادة وضع تصوُّر للمعاناة، كما وفرت فرصًا للمتعلمين ليشهدوا على معاناة الشخصيات داخل النصوص، والتفكير في صدماتهم الخاصة؛ لمساعدتهم في الانخراط في فهم أعمق لصدمتهم، وحاجتهم للشفاء.

٢- **الشهادات:** تُعد قصص المتورطين في الأوضاع المأزومة، والناجين من المعاناة، والموسومين بالصمود مصدرًا تعليميًا قويًا، يُستخدم في المجتمعات الصفية؛ لإشراك المتعلمين في التفكير النقدي حول التجارب المؤلمة، والتحول من عدها خبرة فردية إلى ألم جماعي؛ حيث إن المشاهدين (المتعلمين) لا يستمعون إلى الشهادات بشكل سلبي؛ بل يشاركون تاريخهم، ومعاناتهم الشخصية؛ مما يحفز رغبتهم في مستقبل أفضل.

وفي هذا الصدد، أكدت دراسة Huber(٢٠١٧) أهمية التطبيق التربوي للشهادة، والتي تسلط الضوء على نقاط القوة، والمقاومة، والمرونة، والبقاء، والازدهار، وتحدي الظروف القمعية في قراءة أو سماع هذه الشهادات، وتحويل التجارب الصعبة والمؤلمة إلى موارد ومصادر للتعلم؛ للتغلب على المعوقات، والسير نحو خيال من الاحتمالات المأمول تحقيقها في يومٍ ما.

٣- **مهام الكتابة:** يُعزز فعل الكتابة كلًا من فهم الذات، والشفاء الذاتي؛ حيث تُستخدم الكتابة لوصف التجربة الشخصية، وتحليلها بشكل ممنهج، وفهم التجربة الثقافية. ولا تُقصر الكتابة -هنا- على سرد التجارب الشخصية فحسب؛ وإنما صوغ التجربة ضمن تعقيدات السياقات: الاجتماعية، والسياسية، والثقافية للمجتمع؛ لتعطيل الحرمان، واليأس والتعبير عن المثابرة، والمقاومة، والرغبة في التغيير.

وفي هذا الصدد، أشارت دراسة Cannon (2022) إلى أهمية نمذجة المعلم للكتابة؛ حيث لا يُقصر عمل المعلم على تعليم المتعلمين كيفية الكتابة فحسب؛ بل تُعد وسيلة للمعلم لتقديم شهادته، وربط قصته بحياة المتعلمين أيضًا.

وفي ضوء ما سبق، تستنتج الباحثة ما يأتي:

- لا يمكن تفكيك أنظمة القمع ببساطة على المستوى المعرفي، بسبب الطرائق التي تتسرب بها إلى الوعي، والروح.

- القوة الشافية للسرد، والكتابة من الصدمات الشخصية، والتاريخية، وتغذية العقول والنفوس المُستعمَرة والتابعة.
- اتساع دور السرد القصصي للروايات؛ ليشمل: إبراز الصراع المشترك، وتعزيز الشعور بالأمان والحماية؛ من خلال تسمية الألم والطريق نحو الشفاء، والإشارة إلى المستقبل في قدرتها على إعادة بناء قصص جديدة تخريبية للوضع المهيمن تجلب الأمل، والمقاومة.
- أهمية أن يكون لكل متعلم صوت، وأن يُسمع بعناية، واحترام، كما توجه الانتباه إلى تكاليف فقدان التواصل مع الذات، والآخرين.
- الأساليب الموضحة آنفًا تؤسس لمجتمع تعلُّم يركز على الوعي الناقد، والتعاطف، ويعيد بناء هوية المتعلمين، ويقدّر كرامة وإنسانية كل عضو، ويسمح للناجين بإدراك عديدٍ من مسارات الشفاء.

خامسًا: أهمية تربية الشفاء:

إن الالتزام بالتفاعل مع الذات، والآخرين والقصص المتعددة سيفتح فرصًا؛ لتعزيز التحول الإيجابي. وعليه، أعزت دراسات: Bostic, et al. (2015) ؛ Rosario-Ramos (2018)؛ French, et al. (٢٠٢٠)؛ Williams (2021)؛ Cannon (٢٠٢٢) ؛ Bryant (٢٠٢٢)، أهمية تربية الشفاء إلى دورها في:

١- تهيئة مجتمع صفي تُدمج فيه الاختلافات في تجربة الحياة، والإعداد الأكاديمي، وطرائق التعلم معًا.

٢- تخصيص الخطاب الصفي للشفاء؛ فما هو سام يمكن أن يكون علاجًا، إذا تمت زراعته بحكمة؛ مما يعني الانفتاح على المفارقة غير المريحة المتمثلة في الصدمة، والمعاناة والاستمرار –بلا هوادة – في الحلم، والكفاح من أجل عالم أفضل أكثر شمولًا.

٣- لفت الانتباه إلى أن الشفاء، والنمو يحدثان على سلسلة متصلة، مع نقاط لا حصر لها بين الكسر المطلق، والصحة الكلية.

٤-تدريب المعلمين على ممارسات العدالة التصالحية، والتي تُعنى بحل النزاع بطرائق إنسانية، تحل محل أساليب التأديب التي لا تتسامح مطلقًا، والتي تؤدي إلى زيادة نسب التغيب عن المدرسة، وتركها، وترفع قيمة المخالفات السلوكية لتصل إلى حد الجرائم.

٥- توفير مساحة للمتعلمين؛ لشفاء أنفسهم، وبعضهم بعضًا؛ من خلال مساعدتهم في الإيمان بقدرتهم على الصمود، وتشجيعهم على تخيل حياة أفضل لأنفسهم، ومجتمعاتهم.

٦- تغيير حياة المحرومين للأفضل عندما يتمكنون من التصالح مع التجارب المؤلمة الناتجة عن القمع؛ من خلال الشهادة، وتعرف القمع، وتفكيكه، ومقاومته، وإحداث التغيير.

٧- توفير فرصٍ لتعطيل الظلم؛ من خلال تشجيع المتعلمين على إعادة بناء الهويات، ومقاومة الإيذاء، والاعتراف بنضال بعضهم بعضًا كممارسة جماعية.

٨- تمكين المعلمين من تطوير تدريسهم، والأخذ في الحسبان الطلاب غير التقليديين، الذين تم التغاضي عن طرائقهم في الوجود.

٩- تمكين المعلمين من تحمل مسؤولية تعليم متعليمهم كيفية التحرر من الألم والمعاناة، ومعالجة الحزن بطرائق أكثر صحة؛ حيث إن عمل المعالجة والشفاء لا يحدث بين عشية وضحاها.

١٠- مساعدة المعلم في إدراك نقاط القوة في ذواتهم أولًا؛ كي يتمكنوا -بالتبعية- من الوعي بنقاط القوة في متعليمهم.

١١- تنمية وعي المعلمين بأهمية مجتمعات التعلم كأداة تربوية؛ لتعزيز إعادة التأهيل الذاتي، والتعاون على تشكيل الممارسة الحياتية.

١٢- فهم أن الشفاء يشمل الاعتراف بالقمع، ومقاومته النشطة -جنبًا إلى جنب- مع رؤية إمكانات الحرية، والعافية؛ مما يزيد وعي المعلمين والمتعلمين بأنهم يمارسون الشفاء بنوعيه: الصريح، والضمني.

١٣- تحويل ممارسات المعلمين؛ لبناء المرونة الفردية، والمجتمعية؛ أي: القدرة على التعافي من الشدائد، والتغلب عليها بطرائق -غالبًا- تجعل المتعلم أقوى، وأكثر استعدادًا للشدائد المستقبلية.

١٤- يسعى الشفاء -كجزء من فلسفة التعليم الشاملة- إلى تلبية حاجات الطلاب الذين يعانون جروحًا في واحد أو أكثر من الجوانب الآتية: المعرفي، أو الجسدي، أو الاجتماعي، أو النفسي؛ لمساعدتهم في جلب العافية إلى حياتهم.

١٥- تغيير النظرة للمجتمعات الصفية؛ بوصفها لبنة للمجتمع الأكبر تتجلى فيها مسؤولية المتعلمون تجاه بعضهم بعضًا، وليست مكانًا للعقاب والمكافأة.

١٦- تأهيل المعلمين لاستخدام طرائق تربوية ترتكز على فهم المعلمين العميق لأوجه عدم المساواة التي يواجهها متعلموهم، والالتزام القوي بالعدالة الاجتماعية.

سادسًا: مرتكزات تطبيق تربية الشفاء في أزمنة الحروب، والصراعات:

باستقراء دراسات:Hopper, Bassuk& Olivet (2010) ؛ Partab (2012) Koslouski ؛ (٢٠١٢) Tello& Acosta ؛ (٢٠١٢) Prieto & Villenas (٢٠٢٢)؛ Williams, et al. (٢٠٢٣) ؛Robinson (٢٠٢٣)، استنتجت الباحثة مرتكزات نجاح تربية الشفاء حال تطبيقها في سياق الأزمات، ووهن المعلمين والمتعلمين من جرَّاء الحروب، والدمار، وانعدام فرص الحياة، والنزوح، والممثلة في:

١. جميع المتعلمين لديهم حاجات: جسدية، وعاطفية، واجتماعية، وروحية، ومعرفية يجب تلبيتها؛ إلا أن هذه الاحتياجات قد تتعطل كثيرًا في أثناء الأزمة، وبعدها.

٢. يلعب التعليم دورًا مهمًا في تعزيز شعور المتعلمين بالانتماء، والسيطرة، وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية، واحترام الذات، والتحفيز الفكري.

٣. يفقد الأطفال علاقات الرعاية، ويفتقرون إلى فرص النمو في بيئة الطوارئ؛ لذا ينبغي على المعلمين المساعدة في استعادة ذلك؛ من خلال دعمهم، والثقة بقدراتهم.

٤. يمكن للمعلمين استخدام ممارسات تدريس لا تُيَسِّر تعلم المتعلمين ليس التعلم فحسب، ولكن شفاءهم، وإزدهارهم.

٥. إتاحة الفرصة للمتعلمين لوصف تجاربهم الشخصية، والألم العاطفي الذي شعروا به في الأزمة وفي المجتمع الصفي.

٦. توفير فرص للمتعلمين للتعبير عن تحمل ظروف الحياة الصعبة، وإيجاد الروابط بين تجاربهم، وحياة أقرانهم، ومجتمعاتهم

٧. برغم أن المرونة – في الأساس– سمة فطرية؛ فإنه ثمة عديدًا من الأشياء التي يمكننا القيام بها؛ لبناء وتعزيز القدرات النفسية للمتعلمين، بما في ذلك تزويدهم بفرص التعليم.

٨. أن شعور المتعلمين – وبخاصة الذين خُرِّبت حياتهم؛ بسبب النزوح، والفوضى، والعنف– بالتحكم، والاستقرار أحد أهم مرتكزات الشفاء في أزمنة الحروب، والصراعات.

٩. عندما يصوغ المعلمون الروتين اليومي، ويحرصون على تنفيذه، يختبر المتعلمون بيئة منظمة يمكن التنبؤ بها، ويتكون لديهم فهم واضح بما سيفعلونه، ويتعلمون بشكل أفضل.

١٠. عندما يشارك المعلمون والمتعلمون معًا في إرساء القواعد، يشعر المتعلمون بدورهم ومسؤوليتهم في توفير بيئة تعليمية آمنة، ويحرصون على الحفاظ عليها.

١١. الشعور بالانتماء في المدرسة غاية في الأهمية للمتعلمين المتضررين من الأزمات؛ حيث يمكن للمتعلمين استعادة الثقة والروابط الإيجابية مع مجموعاتهم ومجتمعاتهم الاجتماعية التي ربما تكون قد فُقِدَت في أثناء تجارب النزوح والعنف، كما أن الانتظام في الذهاب للمدرسة يساعد المتعلمين المتضررين من الأزمات في استعادة الشعور بالحياة الطبيعية، والأمل في المستقبل.

١٢. عندما يزود المعلمون المتعلمين بفرص منصفة للمشاركة في المهام؛ فإن المتعلمين يشعرون بالمسؤولية والانتماء إلى صفهم الدراسي، ومدرستهم؛ مما يُحسن نتائج تعلمهم.

١٣. أن تعزيز مهارات تنظيم الذات يُعين المتعلمين الذين يعانون صدمات الحروب والنزوح على تحديد أهدافهم، والتخطيط لتحقيقها، ومراقبة تعلمهم، وإدارة مشاعرهم، وتقويم ذواتهم.

١٤. عندما يشعر الطلاب بتقدير الذات في المدرسة؛ فإنهم يشعرون بالكفاءة، والثقة بذواتهم، والشعور بالأمل في مستقبل إيجابي.

١٥. تعزيز تقدير الذات غاية في الأهمية للأطفال والشباب الذين شعروا بالعجز في أثناء الأزمات؛ لتغيير مسار الأحداث.

١٦. يشجع العمل الجماعي التنشئة الاجتماعية الإيجابية، والصداقة، مع تثبيط التحيز، والتمييز، والإقصاء.

١٧. أن العلاقات الإيجابية مع الأقران والمعلمين –لا سيما المتضررين من الأزمات– تُسهم في تنمية المهارات الاجتماعية، والتواصلية، والشعور بالتقدير والاستماع والرعاية والحب والتقدير، والدعم العاطفي، والثقة بالذات.

١٨. أن تعزيز العلاقات الإيجابية مع الأقران يساعد في استعادة صداقات صحية؛ من أجل الحصول على روابط اجتماعية قوية، والشعور بالفرح، وتعزيز التسامح والتعاطف.

سابعًا: العلاقة بين تربية الشفاء، وكل من: التحرر الذاتي، والتدريس المستنير للصدمات:

١- العلاقة بين تربية الشفاء، والتحرر الذاتي:

أكد Waldram (2014, P.377) أهمية النظرة المجازية للشفاء؛ بوصفه رحلة للتحرك نحو تمهيد الطريق إلى العافية، وجَبْر الأضرار الناجمة عن العمليات الاستعمارية

بطريقة تبرز بنوعيها: المسؤولية الفردية، والجماعية؛ حيث إن إرث العمليات التاريخية للقمع سيظل تهديدًا للرفاهية الشخصية والجماعية. وتفتقر هذه الرحلة إلى وجهة نهائية حقيقية؛ نظرًا لأنه لا يمكن إجبار المتعلمين على الشفاء، بل أنهم يتخذون قرار القيام برحلة الشفاء بأنفسهم، وتحمل مسؤولية أفعالهم، والسعي لإصلاح العلاقات الاجتماعية التي تضررت بسبب سلوكياتهم المدمرة، والمتمحورة حول الذات.

وأتفقت دراستا: Rosario–Ramos (2018) ؛ Betts (2023)، على أن الشفاء وطيد الصلة بالتحرر الذاتي؛ لأنه ينطوى على إعادة بناء الذات؛ حيث يدرك المتعلمون أن تجاربهم مرتبطة بتاريخ جماعي تميز بتوزيع غير متكافئ للموارد، والامتيازات؛ مما يتطلب القدرة على تفكيك وإعادة صياغة العوالم الاجتماعية.

واستند Cannon (2022, P.139) –في بيان العلاقة بين تربية الشفاء والتحرر الذاتي– إلى أن الصفوف الدراسية ليست آمنة؛ لأن ظروف القوة والامتياز تعمل فيها، كما تعمل في بقية العالم؛ مما يتطلب إنشاء مجتمع صفي آمن تتماهى فيه الاختلافات، ويستوعب التوترات الناتجة عن رفع الوعي التحرري؛ من خلال مشاركة المتعلمين تجاربهم، والاستماع إلى الآخرين، وفهم ذواتهم وذوات الآخرين، والتضامن حول الخبرات المشتركة، وبناء مجتمع من الاستفسارات النقدية يُؤَسس على الاحترام، والثقة المتبادلين.

٢- العلاقة بين تربية الشفاء، والتدريس المستنير للصدمات:

أكدت دراستا: Ginwright (٢٠١٨, P.2)؛Gibbs & Papoi(2020, p. 104)، أن تربية الشفاء تُسهم في التعافي من الصدمة؛ لأنها تحوِّل نظر أولئك الذين تعرضوا للصدمة من رؤية ذواتهم كضحايا للأحداث الصادمة، إلى رؤية نقاط قوتهم، وإمكاناتهم في تحقيق رفاههم.

واتفقت دراستا:Brunzell, Stokes &Waters (٢٠١٦ b)؛ Avery, et al. (2022)، على أنه ليس ثمة شك في أن عديدًا من المجتمعات (تحت وطأة الحرب، واللاجئين، والمهاجرين، والنازحين قسريًا) تتحمل عبئًا متزايدًا من الشدائد المزمنة، والصدمات عبر الأجيال وأحداث الحياة؛ مما يُعظم الحاجة إلى تحوُّل نموذجي في التعليم، يعتمد على أصول التدريس العلائقية؛ ليصير المعلمون مستجيبين للصدمة بدلًا من إغفالها أو تفاقمها، ويصير الصف

الدراسي هو الموقع الأكثر استقرارًا، وثباتًا في حياة الطالب المتأثر بالصدمة، ويمكن استخدامه كوسط لشفاء العجز التنموي، وتوفير مسارات للنمو.

وفي السياق ذاته أكد Cannon (2022, P.150) أن الصدمة تمحو هوية المرء؛ مما يجعل تربية الشفاء متطلبًا ضروريًا لإعادة بناء قصة الوهن النفسي، والتخفيف من الأعراض المصاحبة للصدمة والاضطراب. عليه، وبرغم أن غرفة الصف ليست بديلًا عن التدخلات العلاجية؛ فإن مجتمع التعلم الذي تقوده تربية الشفاء للتعامل مع الصدمة لديه القدرة على تحقيق الذات، والوعي الاجتماعي، والتعلم من جديد.

وهذا ما أيده كلٌ من: Parameswaran, Molloy& Kuttner (2024, P.190) حين أشاروا إلى أهمية إدراج تربية الشفاء في برامج إعداد المعلمين؛ لزيادة وعيهم بأن الصدمة والضرر، إلى جانب المرونة والشفاء، هي –جميعها– جوانب متشابكة من قصص حياة المتعلمين؛ حيث تُجلب آثار كل من: الصدمات، والمرونة إلى المدرسة.

ثانيًا– إجراءات البحث:

نظرًا لما هدف إليه البحث الحالي من إعداد مقرر في تربية الشفاء؛ لتنمية التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؛ فقد اتبعت الباحثة لإجراءات الآتية:

١– إعداد المقرر المقترح في تربية الشفاء:

أُعد المقرر المقترح في تربية الشفاء بشقيه: الإطار العام للمقرر، وملف المقرر، والذي يتضمن: المادتين التعليميتين(دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم)، ونموذج توصيف المقرر، ونموذج مصفوفة المعارف والمهارات المستهدف تنميتها، واختبار استرشادي في تربية الشفاء، ونموذج تقويم المقرر؛ لتنمية كل من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات لدى الطلاب الوافدين من سوريا والسودان، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية. وقد تضمن التصور المقترح للمقرر ما يأتي:

أ– التصور العام للمقرر:

- **فلسفة المقرر:** استند هذا المقرر إلى أن التدريس، والتعلم عملان علاجيان في سياق معاناة المُعلمين والمتعلمين معًا في أزمنة الحروب، والنزوح؛ بوصفهم هدفًا صريحًا للهيمنة، وموقعًا للصدمة بأنواعها: التاريخية، والنفسية، والعاطفية، والروحية، والجسدية، والشفاء، ومصدرًا

للحكمة، وقناة للسرد، وأداة للتدريس الشافي. كما تُفَسَّر الصدمة؛ بوصفها تجريدًا معنويًا، وواقعًا ماديًا يعيشه المعلمون والمتعلمون يوميًا، ويُعنى بالمحو والقمع؛ ليحرك المعلمين إلى دعم الطلاب لتقرير مصيرهم، وتلبية حاجاتهم الخاصة والمعقدة الناجمة عن الاضطهاد، والتجويع، والحصار، والموت، والدمار، والنزوح القسري، وتعميق إيمانهم بالقدرة على تغيير العالم، وأملهم في غد يستمر حرمانهم منه بعنف، ويسلط الضوء على إنسانية وكمالية المتعلم، وتوظيفها؛ لفهم وتعطيل جميع أشكال القمع.

ويتطلب ذلك إعداد المعلم الذي تتأثر عواطفه وروحه ورفاهيته حتمًا بالصدمات التي يعانيها ويجلبها الطلاب معهم إلى المجتمع الصفي، وتنميه قدرته –ومِنْ ثَمَّ طلابه– على البحث والتفكير في الفجوات، والتهميش في كل من: ذاته، والعالم، وتعرف الجوانب التي يختلف فيها، والتساؤل عن طرائق بناء هذه الاختلافات، والبحث عن طرائق استعادة هويته، وتنمية مهاراته للكشف عن طرائق تكيفه –ومِنْ ثَمَّ طلابه– والتي تخفي الغضب الصالح، والاستياء، والحزن، في مواجهة الظلم، وتمكينه من تغليب العواطف على العقل، واستخدامها كأداة للتعلم، والتواصل، والتحول؛ لتغذية الأفعال التي قد تغير ظروف القمع واكتشاف الإمكانات التوليدية والتحررية، وتوليد تضامن يدفع نحو جهد جماعي للشفاء، والتمكين.

- **الهدف العام للمقرر**: استهدف المقرر تنمية كل من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات لدى الطلاب الوافدين من سوريا والسودان، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.
- **اختيار محتوى المقرر**: أُختير محتوى المقرر؛ بما يتسق مع الهدف العام للبحث، وفي ضوء معالجة أدبيات تربية الشفاء، وتجارب تعليم النازحين على حدود البلدان التي تعاني حروبًا، وصراعات داخلية، وتعليم اللاجئين. وقد حُدِّدت موضوعات المقرر في (٧) موضوعات، وهو ما يوضحه الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم (١): محتوى المقرر المقترح في تربية الشفاء:

محتوى المقرر	
الموضوع الأول	**التدريس في أوقات الأزمات**
الموضوع الثاني	**رفاهية الطلاب والمعلمين**
الموضوع الثالث	**سُلطة المتعلم**
الموضوع الرابع	**الانتماء من الصف إلى المجتمع**
الموضوع الخامس	**التدريس للشفاء من الصدمة**
الموضوع السادس	**تنظيم الذات، وتقديرها**
الموضوع السابع	**التحفيز الاجتماعي والعقلي**

- **اختيار استراتيجيات التدريس:** رُوعى – في اختيار استراتيجيات التدريس– ملاءمتها طبيعة تربية الشفاء، وأهداف المقرر، ومحتواه، وقد استُخدمت استراتيجيات: التعلم التعاوني، وفكر– زاوج– شارك، ولعب الدور، ودوائر الشفاء، والشهادة، واختيار المتعلمين الأكثر صدمة كمحاورين؛ ليصير سياق المهمشين العدسة التي يُنظر من خلالها إلى العالم، وسبيلًا لتحقيق التحرر الذاتي، والتعافي من الصدمة.
- **اختيار مصادر التعلم:** رُوعى –عند اختيار مصادر التعليم والتعلم– مناسبتها، وطبيعة تربية الشفاء، وأهداف البرنامج، ومحتواه، ورغبات الطلاب، وميولهم؛ فضلًا عن الأخذ في الحسبان تجارب الطلاب المعلمين الوافدين، وحياتهم في ظل الصراع في بلدانهم، وتجاربهم الحياتية في البلدان التي نزحوا إليها، مصدرًا رئيسًا للتعلم.
- **اختيار مناشط التعليم والتعلم:** رُوعى إعداد مناشط تستند إلى محتوى المقرر، وأهدافه؛ فضلًا عن قابليتها للتطبيق، وعمدت الباحثة إلى مشاركة الطلاب نواتج التعلم المستهدفة من الأنشطة المقترحة، وطلبت إليهم التعديل عليها، أو اختيار طرائق تنفيذها؛ بما لا يحيد عن الهدف من النشاط، كما تنوعت مناشط التعليم والتعلم؛ ما بين فردية، وجماعية، وصفية، ولا صفية.
- **اختيار أدوات التقويم:** حددت أدوات التقويم في اختباري: التحرر الذاتي، والمعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات، وتطبيقها؛ قبليًا، وبعديًا، كما اعتُمِدَ –في التقويم البنائى (التكويني)– على التدريبات الواردة عقب دراسة كل موضوع من موضوعات المقرر.

ب- ملف المقرر

•دليل عضو هيئة التدريس:

▪ مكونات الدليل، والتي تَمثَّلت في:

- **فلسفة الدليل:** استنادًا إلى أن دور التعليم في التحرر الفكري للمتعلمين؛ بوصفه علاجًا للعبودية الوجودية، والفكرية، وحاجتهم -في حالات النزاع- إلى تعلم جيد يضعهم على طريق مستقبل أفضل، ويمكِّنهم من تحقيق أهدافٍ طويلة الأجل، ويساعدهم في اجتياز الشدائد، وتعزيز شعورهم بالأمل، ويزودهم بطرائق الاستخدام البَنَّاء لوقتهم، واستعادة الحياة المنظمة في ظل الفوضى، والتشتت؛ فإنه يتطلب تمكين الطالب المعلم من فهم مظاهر نقص تلبية حاجات طلابهم، وصلتها بانخفاض رفاهيتهم، وكيفية إنشاء الروتين الصفي، والتشارك مع المتعلمين -حال خرق القواعد- في صوغ عواقب عادلة، وتحديد مظاهر الشعور المنخفض بالانتماء في ظل أوقات الأزمات، وأهمية انتقاء المهام الواقعية ذات الصلة بالمدرسة والمجتمع التي تزيد -بدورها- شعورهم بالانتماء، وتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأساليب تنمية تقدير المتعلمين النازحين لذواتهم؛ لأنهم يعانون تدنيًا شديدًا في هذه السمة بسبب النزوح وأوضاعهم في البلدان المُضيفة.

وأخيرًا، أساليب تحقيق التواصل الفعال في المجتمع الصفي، والذي يوفر جوًا من السلامة العاطفية، والأمان، والثقة؛ لمجابهة تعطيل العلاقات مع البالغين الذين يقدمون الرعاية؛ فضلًا عن توفير أنماطٍ مختلفة من التعليمات، والأنشطة؛ لتستوعب أنماط المتعلمين كافة؛ بهدف إتاحة طرائق مختلفة ممكنة للوجود، وتحليل، وتقييم الأوضاع المهيمنة، ومساعدتهم في تحديد المكان الذي قد يكون فيه التغيير خيارًا لهم، وتحسين فهمهم للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة، وبيئات التعلم المستنيرة للصدمات، وتوجيه ممارساتهم لرعاية ذواتهم، وطلابهم.

- **الهدف من إعداد الدليل:** استهدف هذا الدليل إرشاد عضو هيئة التدريس في تدريسه المقرر المقترح في تربية الشفاء، والذى حُدِدّ محتواه فى سبعة موضوعات رئيسة؛ هي: التدريس في أوقات الأزمات، ورفاهية الطلاب والمعلمين، وسُلطة المتعلم، والانتماء من الصف إلى المجتمع، والتدريس للشفاء من الصدمة، وتنظيم الذات، وتقديرها، والتحفيز الاجتماعي والعقلي؛ لتزويد الطلاب المعلمين الوافدين بالمعارف، والمهارات التي تُعينهم على إنشاء مساحات التعلم الشافية التي تهيىء لجميع المتعلمين فرص التعافي، والنمو، والازدهار في

أزمنة الحروب، والنزاع المسلح، والأوبئة؛ من خلال إتاحة الفرصة لطلابهم لوصف تجاربهم المؤلمة، والربط بين تجاربهم، وتجاربه الشخصية، والسياق: الاجتماعي، والسياسي، والثقافي للمجتمع، وتعزيز رفاههم، ورفاهيه المتعلمين، وتنمية شعور المتعلمين بالضبط الذاتي، والخارجي، وتنظيم ذواتهم، وتقديرها، والانتماء لمجتمعهم الصفي، والمدرسي، وبلدانهم.

كما استهدف تدريبهم على طرائق تهيئة بيئات تعليمية مستنيرة للصدمات؛ من خلال التعرف على المتعلمين الذين يعانون تأثير الصدمات، ودمج معرفتهم بالصدمة، وتأثيراتها في أثناء التدريس، والحد من الممارسات التي تحفز التوتر والقلق؛ فضلًا عن مقاومة إعادة الصدمة. وأخيرًا، التمكن من أساليب التحفيز الاجتماعي، والعقلي؛ لتنمية شعور المتعلمين بالسلامة العاطفية، والأمان، والشمول داخل المجتمعات الصفية والمدرسية.

-تعليمات استخدام الدليل:

فيما يأتي بعض الإرشادات التي قد تُعين عضو هيئة التدريس فى استخدام الدليل، وتحقيق الهدف منه:

- ✓ تعرُّف الأهداف العامة المرجو تحقيقها من المقرر.
- ✓ تعرُّف الأهداف: المعرفية، والمهارية، والوجدانية المرجو تحقيقها عقب تدريس كل موضوع.
- ✓ تعرُّف كيفية تطبيق استراتيجيات التدريس المقترحة.
- ✓ تعرُّف الزمن الملائم لتدريس كل موضوع.
- ✓ الاطلاع على الخطط المفصَّلة لكل موضوع، والمعينة على تدريس موضوعات المقرر، مع التأكيد على حرية إجراء التعديلات؛ بما يتناسب مع الهدف من المقرر.
- ✓ إمكانية تعديل الأمثلة، والمناشط؛ بما يتناسب مع خبرات الطلاب، وآرائهم طالما تتسق مع الأهداف المرجوة.
- ✓ إشراك الطلاب في صوغ قواعد مجتمع الصف، وتعليماته.
- ✓ نمذجة كيفية تعرُّف المشاعر، والتحيزات، والمحفزات، وتشجيع الطلاب المعلمين على ممارساته؛ نظرًا لفائدته الجمة على ذواتهم، وممارساتهم التدريسية.
- ✓ نمذجة الضعف؛ من خلال مشاركة القائم على تدريس المقرر القصص الشخصية، والخبرات، والمشاعر مع الطلاب المعلمين.

- ✓ تعزيز ممارسات الرعاية الذاتية بين الطلاب المعلمين.
- ✓ التحول من وجهات النظر القائمة على العجز، إلى تأكيد إنسانية المتعلم.
- ✓ تهيئة مجتمع صفي يعزز المرونة، والأمل، والرحمة؛ من خلال الإفادة من نقاط القوة لدى الطلاب المعلمين كافة.
- ✓ تشكيل هوية مهنية داعمة تحوُّل التدريس من التركيز على الألم والضرر الذي يسعى إلى قمع أعراض الصدمة، إلى تهيئة الظروف المرغوبة؛ للترميم، والشفاء، والرفاهية.

- **الأهداف العامة، والإجرائية للمقرر.**
- **استراتيجيات التدريس المستخدمة.**
- **الخطة الزمنية لتدريس المقرر.**
- **تخطيط مفصل وشامل لكل موضوع من موضوعات المقرر.**

-قائمة المراجع التي قد تُعين عضو هيئة التدريس على تدريس المقرر.

- **إعداد دليل الطالب المعلم:**

قُسِّمَ دليل الطالب المعلم إلى العناصر الآتية:

-عنوان الدليل.

-المقدمة.

-تعليمات استخدام الدليل.

-فهرس المحتويات.

-الموضوعات، ويتضمن كل موضوع ما يأتي:

- ✓ عنوان الموضوع.
- ✓ نواتج التعلم المستهدفة لكل موضوع.
- ✓ محتوى الموضوع.
- ✓ المناشط المقترحة؛ لتحقيق أهداف الموضوع.
- ✓ أسئلة؛ لتقويم مدى تحقق الأهداف.
- ✓ قائمة المراجع المستعان بها في إعداد دليل الطالب المعلم.

- **مدى صلاحية دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم:**

للتأكد من مدى صلاحيتهما، وضبطهما؛ عُرضا على مجموعة من المُحَكَّمين في تخصصي: المناهج وطرائق التدريس، والصحة النفسية، وقد رُوعيت جميع تعديلات السادة المحكمين، وصيغا- دليلا: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم – في صورتهما النهائيتين.

- **توصيف المقرر[*]:**

أعدت الباحثة توصيف مقرر تربية الشفاء متضمنًا ثمانية مكونات؛ هي : بيانات المقرر (اسم المقرر، وعدد الوحدات الدراسية)، وهدف المقرر، ونواتج التعلم العامة المستهدفة من تدريس المقرر، وما يندرج عنها من (نواتج المعلومات، والمفهومات، والمهارات الذهنية، والمهارات المهنية الخاصة بالمقرر، والمهارات العامة)، ومحتوى المقرر، وأساليب التعليم والتعلم، وأساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوى القدرات المحدودة، وتقويم الطلاب ويتضمن(الأساليب المستخدمة، والتوقيت)، وأخيرًا قائمة الكتب الدراسية، والمراجع، وأُرفق به استمارة **محتوى المقرر** المتَضمَّنة أساليب التعليم والتعلم، وما تقيسه من مخرجات التعلم المستهدفة، وتوزيع **أساليب التقويم** على مخرجات التعلم المستهدفة وتوقيت تطبيقها.

- **مصفوفة المعارف والمهارات المستهدف تنميتها من المقرر الدراسي[**]:**

أعدت الباحثة مصفوفة المعارف، والمهارات المستهدف تنميتها من المقرر الدراسي، متضمنة: محتوى المقرر، وتوزيع المعارف الرئيسة، والمهارات: الذهنية، والمهنية، والعامة على الموضوعات السبعة للمقرر.

- **اختبار استرشادي في تربية الشفاء:**

أعدت الباحثة اختبارًا استرشاديًا في تربية الشفاء- **بوصفه أحد مكونات ملف المقرر**- متضمنًا (٢٢) سؤالًا تتنوع ما بين أسئلة المقال القصير، والاختيار من متعدد، والصواب والخطأ؛ مع ضرورة الإشارة إلى أن الاختبار لم يُطبق على مجموعة البحث؛ حيث لا يستهدف البحث الحالي قياس معرفة الطلاب المعلمين بتربية الشفاء.

- **نموذج تقويم المقرر[*]:**

[*] التزمت الباحثة بنموذج (١٠) لتوصيف المقرر المُعتمد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

[**] اعتمدت الباحثة –بتصرف– على نموذج (١١) لمصفوفة المعارف والمهارات المستهدفة من المقرر الدراسي المُعتمد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

[*] اعتمدت الباحثة –بتصرف– على نموذج (١٢) المُعتمد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ لتقويم المقرر الدراسي.

عمدت الباحثة إلى تقويم المقرر المقترح في تربية الشفاء؛ لاستطلاع آراء الطلاب المعلمين الوافدين –مجموعة البحث – حول خمسة أبعاد لتقويم المقرر الدراسي؛ أربعة منها كمية (آراء عامة حول المقرر الدراسي، ومخرجات التعلم المستهدفة، والمحاضرات، والمُحاضر)، والخامس نوعي يتضمن سؤالين؛ هما: ما الذي تفضله أو لا تفضله في هذا المقرر؟ في رأيك، كيف يمكن تحسين أو تطوير هذا المقرر؟ لتحديد مدى إفادتهم من المقرر، والإفادة من آرائهم في تطوير وتحسين محتوى المقرر، أو طرائق تدريسه.

٢ – إعداد أدوات البحث:

تحددت أدوات البحث في: اختباري: التحرر الذاتي، والمعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات، وفيما يأتي عرض لإجراءات إعداد الأدوات:

أ– استبانة تحديد قائمة أبعاد التحرر الذاتي المستهدف تنميتها لدى الطلاب الوافدين:

اتبعت الباحثة – في إعداد الاستبانة– الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد أبعاد التحرر الذاتي، والتي تحددت –في ضوئها– الأبعاد الرئيسة، والفرعية؛ تمهيدًا لصوغ اختبار التحرر الذاتي.
- **الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، وأدوات القياس –العربية، وغير العربية– ذات الصلة بسيكولوجية التحرر، وبخاصة التحرر الذاتي؛ لتحديد ماهيته، وأبعاده، وأساليب قياسها؛ كدراسات:** Morrell (2008)؛ Heitz (٢٠٢٢)؛ Vargas & Saetermoe؛ (٢٠٢٣).
- **تحديد أبعاد التحرر الذاتي:** تبنت الباحثة أربعة أبعاد للتحرر الذاتي؛ هي: الاستعمار الذاتي، واستعادة الذات، والسعي التحرري، والتمكين الذاتي، ويندرج تحت كل بُعد رئيس عددٌ من الأبعاد الفرعية؛ ومِنْ ثَمَّ عمدت الباحثة إلى إعداد قائمة مبدئية بهذه الأبعاد.
- **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختارت الباحثة مقياسًا ثنائيًا (ينتمي، لا ينتمي)؛ لتعرُّف آراء الخبراء، والمتخصصين في أقسام: الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق التدريس بكليات التربية.
- **صوغ تعليمات الاستبانة:** رُوعِي –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.

- **صدق الاستبانة:** اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، وعُدِلَتْ– في ضوء آرائهم– القائمة وصولًا لصورتها النهائية؛ متضمنة (٤) أبعاد رئيسة للتحرر الذاتي، يندرج تحتها(٢٥) مؤشرًا.

ب- استبانة تحديد قائمة ممارسات التدريس المستنير للصدمات المستهدف تنميتها لدى الطلاب الوافدين:

اتبعت الباحثة – في إعداد الاستبانة– الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد ممارسات التدريس المستنير للصدمات، والتي تحددت – في ضوئها– المهارات الرئيسة، والأداءات الفرعية؛ تمهيدًا لصوغ اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات.
- **الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، وأدوات القياس –العربية، وغير العربية– ذات الصلة بالتدريس المستنير للصدمات؛ لتحديد ماهيته، وأبعاده، وأساليب قياسه؛ كدراسات:** Miller, Flint Stipp & Bazemore-Bertrand ؛(2021) Stipp &Kilpatrick (2023)؛ Ambrose (2022)؛ Morton(2022).
- **تحديد ممارسات التدريس المستنير للصدمات:** تبنت الباحثة أربع مهارات للتدريس المستنير للصدمات؛ هي: تعرف الصدمة، وفهم مسارات التعافي، تشخيص المتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة، والاستجابة لهم في أثناء التدريس، ومقاومة إعادة الصدمة، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عددٌ من الأداءات الفرعية؛ ومِنْ ثَمَّ عمدت الباحثة إلى إعداد قائمة مبدئية بهذه الممارسات.
- **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختارت الباحثة مقياسًا ثنائيًا (ينتمي، لا ينتمي)؛ لتعرُّف آراء الخبراء والمتخصصين في أقسام: الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق التدريس بكليات التربية.
- **صوغ تعليمات الاستبانة:** رُوعِي –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.

- **صدق الاستبانة:** اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، وعُدِلَتْ– في ضوء آرائهم– القائمة وصولًا لصورتها النهائية، متضمنة (٤) ممارسات رئيسة للتدريس المستنير للصدمات، يندرج تحتها(٣٥) مؤشرًا.

ج– اختبار التحرر الذاتي للطلاب الوافدين (إعداد الباحثة):

اتُبع في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مدى تعرُّف الطالب المعلم مظاهر الاستعمار الذاتي، وآليات استعادة، واستصلاح الهوية، والوعي بدور السعي التحرري، والتمكين الذاتى في بلوغ التحرر.
- **تحديد أبعاد التحرر الذاتي:** التزمت الباحثة –في تحديد أبعاد الاختبار– بالأبعاد الأربعة للتحرر الذاتي.
- **تحديد نوع الاختبار:** يندرج هذا الاختبار تحت تصنيف اختبارات أسئلة الاختيار من متعدد، سؤال (عبارة ناقصة) يلي كل سؤال أربعة بدائل يختار من بينها الطلاب اختيارًا واحدًا صوابًا.
- **صوغ تعليمات الاختبار:** رُوعِى –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاختبار، والإشارة إلى عدد مفرداته، وكيفية الإجابة عنها.
- **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:** لتوضيح الإجابة الصواب لكل مفردة؛ مما ييسر عملية تصحيح الاختبار.
- **الاختبار في صورته المبدئية:** تضمن الاختبار –في صورته الأولية المُعدَّة للتجريب الاستطلاعي– (٢٥) مفردةً.
- **وضع نظام تقدير الدرجات:** وضع نظام لتقدير درجة كل مفردة بـ (درجة واحدة) لكل إجابة صواب، و(لا شيء) لكل إجابة خطأ.
- **ضبط الاختبار:**
  - **صدق اختبار التحرر الذاتي:** اعتمدت الباحثة على صدق المُحَكَّمين المتخصصين بكليات التربية، وقد رُوعيت جميع مقترحاتهم؛ ومنها:
    - تعديل صوغ بعض مفردات الاختبار.
    - تعديل صوغ بعض البدائل.
    - اختصار القصة؛ كي لا يشعر الطلاب بالملل.

وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل مفردة من مفردات الاختبار ما بين: (٨٥-٩٣%).

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار**[١]: طُبق الاختبار – في صورته الأولية- في يوم السبت الموافق ١٧/ ٢/ ٢٠٢٤ على عينة استطلاعية (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية) من الطلاب الوافدين، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية، والمقيدين بالمستويات الأربعة وجنسياتهم على النحو الآتي: سوريا، وسلطنة عمان، والكويت، والسعودية، قوامها (٣٠) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة؛ وذلك بُغية تحديد ما يأتي:

-**تحديد زمن الاختبار**؛ من خلال حساب متوسطي الإرباعيين: الأعلى زمنًا، والأقل زمنًا للطلاب، ثم حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن الملائم لتطبيق الاختبار (٤٠) دقيقة.

-**حساب ثبات الاختبار**: حُسِبَ ثبات اختبار التحرر الذاتي باستخدام ألفا كرونباخ Cronpach Alpha، -من خلال حزمة البرامج الإحصائية برنامج SPSS 25 Version-بعد تطبيقه على عينة التجريب الاستطلاعي، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بألفا كرونباخ (٠,٧٥٦)؛ وهو معامل ثبات مقبول.

•صوغ الاختبار في صورته النهائية:

تكون الاختبار – في صورته النهائية- مما يأتي:

- **كراسة الأسئلة، وتضمنت:**
  - غلافًا يحمل اسم الاختبار.
  - صفحة تعليمات الاختبار.
  - أسئلة الاختبار.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (٢٥) مفردة موزعةً على أبعاد التحرر الذاتي.

- **ورقة الإجابة**، وتتضمن:

-مكانًا لكتابة بيانات الطالب المعلم.

-نموذج إجابة يُدوِّن فيه الطالب المعلم الإجابة.

[١] لجأت الباحثة لاختيار عينة التجريب الاستطلاعي؛ لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على الطلاب الوافدين بكلية التربية- جامعة الإسكندرية من جنسيات: سلطنة عمان، والكويت، والسعودية؛ نظرًا لقلة أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الجامعية الأولى الوافدين من بلدان تعاني الحروب والصراعات بكلية التربية- جامعة الإسكندرية، وكليات التربية في الجامعات الأخرى.

ويوضح الجدول رقم (٢) الآتي توزيع المفردات الاختبار على أبعاد التحرر الذاتي.

جدول رقم (٢): توزيع المفردات الاختبار على أبعاد التحرر الذاتي:

أبعاد التحرر الذاتي	أرقام المفردات التي تقيسها	عدد الأسئلة
الاستعمار الذاتي	١٥،١٠،٨،٦،١،٢،٤	٧
استعادة الهوية	٧،١٦،٢٣،١٩،١٨،٩	٦
السعي التحرري	٣،٢١،٢٠،١٤،١٣،١٢	٦
التمكين الذاتي	٥،٢٥،٢٤،٢٢،١٧،١١	٦
المجموع		٢٥ سؤالًا

د- اختبار المعرفة بالممارسات المستنيرة للصدمات للطلاب الوافدين:

اتُبع في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى معرفة الطلاب المعلمين الوافدين بممارسات التدريس المستنير للصدمات: معرفة تأثير الصدمة، والمسارات المحتملة للتعافي، وتعرف أعراض الصدمة لدى المتعلمين، والاستجابة من خلال دمج المعرفة حول الصدمة في إجراءات التدريس، ومقاومة إعادة الصدمة.
- **تحديد نوع أسئلة الاختبار:** أُعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا لممارسات التدريس المستنير للصدمات، وهو من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، يلي كل سؤال أربعة بدائل يختار من بينها الطلاب اختيارًا واحدًا صوابًا.
- **إعداد جدول المواصفات:** تضمن الاختبار (٣٥) مفردة، ويوضح الجدول رقم (٣) الآتي جدول مواصفات اختبار المعرفة بالممارسات المستنير للصدمات:

جدول رقم (٣): جدول مواصفات اختبار المعرفة بالممارسات المستنيرة للصدمات:

	مستوى التذكر		مستوى الفهم		المجموع الكلي للأهداف	المجموع الكلي لأسئلة الاختبار	الأوزان النسبية للأهداف	الأوزان النسبية لأسئلة الاختبار
	هدف	سؤال	هدف	سؤال				
تعرف الصدمة، وفهم مسارات التعافي.	٨	٥	١١	٧	١٩	١٢	33.3%	34.2%
تشخيص المتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة.	٥	٣	٣	٣	٨	٦	14%	17.1%
الاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس.	٦	٣	٨	٥	١٤	٨	24.6%	22.9%
مقاومة إعادة الصدمة	٩	٥	٧	٤	١٦	٩	28.1%	25.8%
المجموع الكلي	٢٨ هدفًا	١٦ سؤالًا	٢٩ هدفًا	١٩ سؤالًا	٥٧	٣٥		
الأوزان النسبية	49.1%	45.7%	50,9%	54.3%	–	–	%١٠٠	%١٠٠

- **صوغ مفردات الاختبار**: رُوعِي – في صوغ مفردات الاختبار – الوضوح، ومناسبتها للطالب المعلم، واتساقها مع الهدف العام للاختبار، وكذلك معايير صوغ الأسئلة، وشمول مفردات الاختبار لعناصر المحتوى كافة.
- **صوغ تعليمات الاختبار**: رُوعِي – عند صوغ تعليمات الاختبار – أن تكون مختصرة قدر الإمكان، متضمنةً الهدف من الاختبار، وعدد مفرداته، وكيفية الإجابة عنه.
- **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار**: لتوضيح الإجابة الصواب لكل مفردة؛ مما ييسر عملية تصحيح الاختبار.
- **الاختبار في صورته المبدئية**: تضمنت الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدَّة للتجريب الاستطلاعي (٣٥) سؤالًا.
- **نظام تقدير درجات الاختبار**: وضع نظام لتقدير درجة كل سؤال بـ (درجة واحدة) لكل إجابة صواب، و(لا شيء) لكل إجابة خطأ؛ وصارت الدرجة العظمى – وفقًا لما تقدم– (٣٥) درجة.

- **ضبط الاختبار:**
  - **صدق اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات:** اعتمدت الباحثة –في حساب صدق الاختبار– على صدق المُحَكَّمين في تخصصي: الصحة النفسية، والمناهج وطرائق التدريس؛ بهدف التأكد من صلاحيته؛ من حيث: مدى انتماء المفردات للمحتوى، ومدى تدقيق صوغ كل مفردة ووضوحها، ومدى مناسبة الاختبار للطلاب المعلمين، ومدى تدقيق تعليمات الاختبار، ومدى الاتساق بين جدول مواصفات الاختبار ومفرداته، وقد رُوعيت جميع مقترحاتهم؛ ومنها:
    - تعديل صوغ بعض مفردات الاختبار.
    - تعديل صوغ بعض البدائل.
    - تعديل صوغ البدائل؛ لعدم دقتها العلمية.

وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل مفردة من مفردات الاختبار ما بين: (٩٠–٩٥%).

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار:** طُبق الاختبار – في صورته الأولية– في يوم السبت الموافق ١٧/ ٢/ ٢٠٢٤ على عينة استطلاعية (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية) من الطلاب الوافدين، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية، والمقيدين بالمستويات الأربعة وجنسياتهم على النحو الآتي: سوريا، وسلطنة عمان، والكويت، والسعودية، قوامها (٣٠) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة؛ وذلك بُغية تحديد ما يأتي:
  - **تحديد زمن الاختبار**؛ من خلال حساب متوسطي الإرباعيين: الأعلى زمنًا، والأقل زمنًا للطلاب، ثم حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن الملائم لتطبيق الاختبار (٤٥) دقيقةً.
  - **معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار:** حسبت الباحثة معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (٠,٢١ – ٠,٤٤)؛ وبالتالي لم تُحذف أي مفردة من مفردات الاختبار.
  - **معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار:** يُعبر معامل التمييز عن قدرة المفردة على التمييز بين الطالب الضعيف، والطالب المميز، وتُعَد المفردة التي يقل معامل

تمييزها عن (٠,٢) مفردة غير مميزة. ويتضح – في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها– أن معاملات التمييز لمفردات الاختبار مناسبة، وقد تراوحت ما بين (٠,٢ – ٠,٤).

- **ثبات الاختبار**: حُسِبَ ثبات اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات باستخدام ألفا كرونباخ Cronpach Alpha، –من خلال حزمة البرامج الإحصائية برنامج SPSS Version 25– بعد تطبيقه على عينة التجريب الاستطلاعي، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بألفا كرونباخ (٠,٧٠١)؛ وهو معامل ثبات مقبول.

- **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، والتحقق من ملاءمة مفرداته، وحساب معاملات السهولة والصعوبة، والتمييز، صار الاختبار –في صورته النهائية– صالحًا للتطبيق، متضمنًا (٣٥) مفردة، بدرجة عظمى بلغت (٣٥) درجة.

وقد تكون الاختبار – في صورته النهائية– مما يأتي:

- **كراسة الأسئلة**، وتضمنت: غلاف يحمل اسم الاختبار، وصفحة تعليمات الاختبار، وأسئلة الاختبار.
- **ورقة الإجابة**، وتضمنت: مكانًا لكتابة بيانات الطالب المعلم، ونموذج إجابة يُدوِّن فيه الطالب المعلم الإجابة.

ويوضح الجدول رقم (٤) الآتي توزيع مفردات الاختبار على ممارسات التدريس المستنير للصدمات.

جدول رقم (٤): توزيع مفردات الاختبار على ممارسات التدريس المستنير للصدمات:

مهارات التدريس المستنير للصدمات	عدد مفردات كل مهارة	أرقام مفردات كل مهارة	مجموع الدرجات
تعرف الصدمة، وفهم مسارات التعافي.	١٢	٦،٣٠ ،٣٥،٢٦،٢٩ ٢٤،٢٥،٢٢،٢٣،١٠،١،٢	١٢
تشخيص المتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة.	٦	٢٠،١٩،١٣،٥،٣،٤	٦
الاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس.	٨	٧،٨،٣١،٣٤،٢٧،٢١،١١،١٢	٨
مقاومة إعادة الصدمة	٩	١٤،١٥، ١٦،١٧،١٨،٩،٣٢،٣٣،٢٨	٩
المجموع	٣٥		٣٥

هـ-بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات للطلاب الوافدين (إعداد الباحثة):

اتُبع في إعداد بطاقة الملاحظة الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى الأداء التدريسي المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب المعلمين الوافدين؛ فيما يرتبط بمهارتي: الاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس، ومقاومة إعادة الصدمة.
- **تحديد ممارسات التدريس المستنير للصدمات:** التزمت الباحثة -في تحديد ممارسات للتدريس المستنير للصدمات – مهارتين من المهارات الأربع الواردة بالقائمة سالفة الذكر.
- **تحديد نوع بطاقة الملاحظة:** تندرج هذه البطاقة تحت تصنيف الملاحظة المنظمة، والتي تتكون من مهارتين رئيستين، يندرج تحت كل منهما أداءات فرعية. وقد اعتُمد -في تقييم المهارتين- على سلالم التقدير العددية، واللفظية؛ لتحديد مستوى الأداء التدريسي المستنير للصدمات.
- **صوغ تعليمات بطاقة الملاحظة:** رُوعِي -عند صوغ التعليمات- إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من البطاقة، والإشارة إلى عدد مفرداتها، وكيفية إجراء الملاحظة، وطريقة احتساب الدرجات.
- **إعداد مقياس وصف الأداء التدريسي المستنير للصدمات:** رُوعِي وصف كل أداء وصفًا دقيقًا، وتحديد الدرجات المتفاوتة له؛ لضمان الموضوعية، وعدم تدخل ذاتية الملاحِظ في أثناء تقدير درجات الطلاب المعلمين في الأداء التدريسي المستنير للصدمات.
- **بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية:** تضمنت بطاقة الملاحظة -في صورتها الأولية المُعدَّة للتجريب الاستطلاعي (٢٨) مفردة.
- **وضع نظام تقدير الدرجات:** وضع نظام عددي، ولفظي؛ لتقدير درجة كل مفردة، وهو مقياس متدرج رباعي يحدد مستوى الأداء التدريسي، يتراوح ما بين يتوافر بدرجة كبيرة (٣ درجات)، ويتوافر بدرجة متوسطة (درجتين)، ويتوافر بدرجة ضعيفة (درجة واحدة)، ولا يتوافر مطلقًا (لا شيء).

- **ضبط بطاقة الملاحظة:**
  - **صدق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات:** اعتمدت الباحثة على صدق المُحَكَّمين المتخصصين بكليات التربية، وقد رُوعيت جميع مقترحاتهم؛ ومنها:
    - تعديل صوغ بعض المفردات.
    - حذف بعض مفردات.

وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل مفردة من مفردات بطاقة الملاحظة ما بين: (٨٣-٩٠%).

- **التجريب الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة:** طُبقت بطاقة الملاحظة - في صورتها الأولية- على عينة استطلاعية من الطلاب الوافدين، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية، قوامها (١٠) طلاب معلمين، في الفترة ما بين(١٨ - ٢١/ ٢/ ٢٠٢٤)؛ نظرًا لعدم تمكن الباحثة من تطبيقها على الطلاب المعلمين -عينة الدراسة الاستطلاعية- معًا في الوقت ذاته؛ لاختلافهم في المستوى الدراسي، والشعب، وبالتالي اختلاف جداول المحاضرات؛ لذا آثرت الباحثة تجميع الطلاب المعلمين في مجموعات؛ وفقًا لجداول محاضراتهم؛ وذلك بُغية تحديد ما يأتي:

-**حساب ثبات بطاقة الملاحظة:** تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين، وفقًا لمعادلة كوبر Cooper . وقد بلغت نسبة الثبات المحسوبة (90%)؛ وهي نسبة عالية يمكن -من خلالها- الاطمئنان إلى ثبات بطاقة الملاحظة.

- **صوغ بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية:**

تضمنت بطاقة الملاحظة - في صورتها النهائية- (٢٤) مفردة موزعةً على مهارتي: الاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس، ومقاومة إعادة الصدمة، بدرجة عظمى بلغت (٧٢) درجة.

ويوضح الجدول رقم (٥) الآتي توزيع مفردات بطاقة الملاحظة على تلكما المهارتين.

جدول رقم (٥): توزيع مفردات بطاقة الملاحظة على مهارتي من مهارات التدريس المستنير للصدمات

مهارتا التدريس المستنير للصدمات	أرقام المفردات التي تقيسها	عدد المفردات
الاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس.	١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩ ١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦	١٦
مقاومة إعادة الصدمة.	١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦	٨
المجموع		٢٤

٣- التجربة الأساسية للبحث:

تمثلت إجراءات التجربة الميدانية في خمس خطوات رئيسة؛ هي -ترتيبًا-: تحديد الهدف من التجربة، اختيار عينة البحث، والتطبيق القبلى لأدوات البحث، وتدريس المقرر المقترح، والتطبيق البعدى لأدوات البحث.

أ- تحديد الهدف من التجربة الميدانية للبحث:

هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية كلٍ من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية.

ب- إجراءات انتقاء عينة التجربة الأساسية (مجموعة البحث):

تكونت عينة البحث من (١٠) طالبات معلمات من الطلاب الوافدين، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤. وقد حرصت الباحثة- من خلال عقد اجتماع باستخدام منصة Microsoft Teams - على عرض فكرة المقرر عليهن، والمفهومات الرئيسة المعينة إياهن على تحقيق أهداف المقرر، وأداء مناشطه، وتحقيق الإفادة القصوى منه؛ وذلك في يوم الجمعة الموافق ٢٠٢٤/٢/٢٣. ويبين الجدول رقم (٦) الآتي وصف أفراد العينة الأساسية.

جدول رقم (٦): توزيع أفراد العينة الأساسية:

الجنسية	عدد الطالبات المعلمات	المستوى	الشعبة
السورية	١	الرابع	علم النفس
	٢	الثاني	بيولوجي
		الثالث	
	١	الثالث	كيمياء
	٢	الرابع	
	١	الرابع	لغة عربية عام
	٢	الثاني	أساسي علوم
السودانية	١	الأول	علم نفس

ج- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

هدف القياس القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوى المبدئي للطلاب مجموعة البحث؛ فيما يتعلق بكل من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات، قبل البدء في تدريس المقرر المقترح، ويوضح الجدول رقم (٧) الآتي بيانًا بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا؛ حيث طُبق الاختباران من خلال Google Form، وطُبقت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات وجهًا لوجه:

جدول رقم(٧): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا:

الأداة	العينة	تاريخ التطبيق
اختبار التحرر الذاتي	(١٠) طالبات معلمات	الجمعة٢٠٢٤/٢/٢٣
اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات		
بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات		السبت٢٠٢٤/٢/٢٤

وللتحقق من تجانس طالبات مجموعة البحث في متغيري: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات استخدمت الباحثة اختبار كولمجروف سيمرنوف؛ للتأكد من اعتدالية توزيع درجات الطالبات في أدوات البحث، ويوضح الجدول رقم (٨) الآتي نتائج اختبار كولمجروف سيمرنوف لفحص اعتدالية توزيع درجات طالبات المجموعة التجريبية في أدوات البحث:

جدول رقم(٨): نتائج اختبار كولمجروف سيمرنوف لفحص اعتدالية توزيع درجات طالبات المجموعة التجريبية في أدوات البحث (ن=١٠):

الأداة	المتوسط	الإنحراف المعياري	إحصائي الاختبار K-S (Z)	الدلالة
اختبار التحرر الذاتي	١٤	1.567	.200	غير دالة
اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات	٢٦	1.900	.200	غير دالة
بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات	٥٦	7.409	.200	غير دالة

- قيمة " Z " عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = 8
- قيمة " Z " عند مستوي دلالة (٠.٠١) = 3

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم اختبار كولمجروف سيمرنوف للتحقق من اعتدالية توزيع درجات طالبات مجموعة البحث في أدوات البحث غير دالة إحصائيًا. وعليه، يتوافر التجانس بين طالبات المجموعة التجريبية في اختباري: التحرر الذاتي، والمعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات.

د- تنفيذ المقرر المقترح:

دُرِّسَت موضوعات البرنامج المقترح؛ بدءًا من يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٤/٢/٢٨ ، حتى يوم الجمعة الموافق١٩ /٢٠٢٤/٤ (بواقع ثلاث ساعات أسبوعيًا)، ويوضح الجدول رقم (٩) الآتي الخطة الزمنية لتنفيذ المقرر:

جدول رقم (٩): الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

الدرس	عدد ساعات التدريس	اليوم	التاريخ
الموضوع الأول: التدريس في أوقات الأزمات.	٣ ساعات	الأربعاء	٢٠٢٤/٢/٢٨
		الجمعة	٢٠٢٤/٣/١
الموضوع الثاني: رفاهية الطلاب والمعلمين.	٣ ساعات	الأربعاء	٢٠٢٤/٣/٦
		الجمعة	٢٠٢٤/٣/٨
الموضوع الثالث: سُلطة المتعلم.	٣ ساعات	الأربعاء	٢٠٢٤/٣/١٣
		الجمعة	٢٠٢٤/٣/١٥
الموضوع الرابع: الانتماء من الصف إلى المجتمع.	٣ ساعات	الأربعاء	٢٠٢٤/٣/٢٠
		الجمعة	٢٠٢٤/٣/٢٢
الموضوع الخامس: التدريس للشفاء من الصدمة.	٣ ساعات	الأربعاء	٢٠٢٤/٣/٢٧
		الجمعة	٢٠٢٤/٣/٢٩
الموضوع السادس: تنظيم الذات وتقديرها.	٣ ساعات	الأربعاء	٢٠٢٣/٤/٣
		الجمعة	٢٠٢٣/٤/٥
الموضوع السابع: التحفيز الاجتماعي والعقلي.	٣ ساعات	الأربعاء	٢٠٢٣/٤/١٧
		الجمعة	٢٠٢٣/٤/١٩

هـ- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

هدف القياس البعدي لأدوات البحث إلى تعرف مستوي الطلاب -مجموعة البحث الأساسية- فيما يتعلق بكل من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات عقب الانتهاء من تدريس المقرر المقترح، ويوضح الجدول (١٠) الآتي بيانًا بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا:

جدول (١٠): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا:

الأداة	العينة	تاريخ التطبيق
اختبار التحرر الذاتي	(١٠) طالبات معلمات	الجمعة ٢٠٢٤/٤/٢٦
اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات		
بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات		السبت ٢٠٢٤/٤/٢٧

رُصِدَت –عقب الانتهاء من تطبيق أدوات البحث بعديًا– درجات الطلاب؛ تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، واختبار فروض البحث، والإجابة عن أسئلته، وهو ما سيُعرض –تفصيلًا– في نتائج البحث.

ثالثًا– نتائج البحث؛ عرضًا، ومناقشة، وتفسيرًا:

يتضمن هذا القسم الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه، وعرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وأخيرًا عرض التوصيات والمقترحات المُشتَقَّة؛ في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

١– الإجابة عن السؤال الأول، ونَصُّه: "ما المقرر المقترح في تربية الشفاء؟"

أُجيب عن هذا السؤال –سابقًا– في القسم الثاني من البحث، والمتضمن: إجراءات البحث، بدءًا من إعداد التصور العام للمقرر، وملف المقرر بما يتضمنه من مادتيه التعليميتين (دليل عضو هيئة التدريس، ودليل الطالب المعلم)، وما اتبعته الباحثة من إجراءات وصولًا إلى صورتهما النهائيتين، ونموذج توصيف المقرر، ونموذج مصفوفة المعارف والمهارات المستهدفة من المقرر الدراسي، واختبار استرشادي في تربية الشفاء، ونموذج تقويم المقرر.

وفيما يتعلق بنتائج الإجابة عن الأسئلة: الثاني، والثالث، والرابع وللتحقق من صحة فروض البحث؛ اعتمدت الباحثتان **في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:**

١– اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين غير مستقلتين، والذي يُعد بديلًا لغيره من الاختبارات المعلمية؛ مثل: اختبار "ت" لعينتين غير مستقلتين، في حال عدم تحقق

الافتراضات اللازمة لإجراء اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (صلاح الدين محمود علام ، ٢٠١٠ ، ص. ٢٥٨).

٢- حجم التأثير كوهين (d)؛ لتعرُّف حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية كلٍ من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى عينة من الطلاب الوافدين بكلية التربية- جامعة الإسكندرية، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر- ١)، حيث يري كوهين Cohen (1977) أن:

- تعني القيمة (٠.٢) حجم تأثير منخفض.
- تعني القيمة (٠.٥) حجم تأثير متوسط.
- تعني القيمة (٠.٨) حجم تأثير مرتفع(عبد المنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٦، ص. ٧٩-٨٠).

وقد استخدمت الباحثة -في التحليل الإحصائي للبيانات، ومعالجتها- حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25).

٢- الإجابة عن السؤال الثاني، ونصُّه: "ما فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية التحرر الذاتي؛ لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية- جامعة الإسكندرية؟"

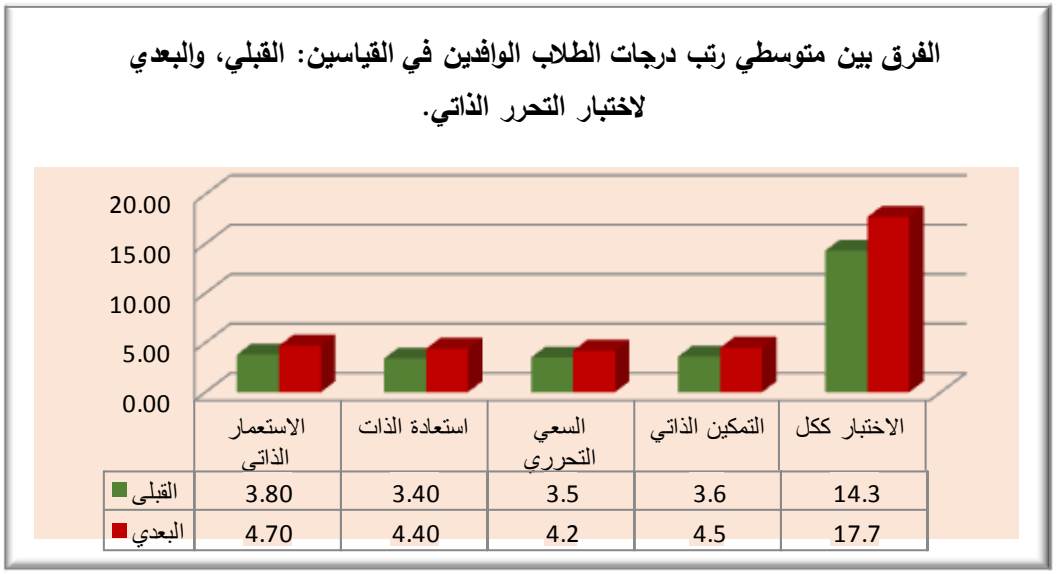
للإجابة عن السؤال البحثي الثاني، تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار التحرر الذاتي".

ويوضح الجدول (١١) الآتي نتائج اختبار ويلكوكسون، وقيمة (Z)، وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار التحرر الذاتي.

جدول (١١): نتائج اختبار ويلكوكسون، وقيمة (Z)، وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار التحرر الذاتي (ن=10):

البُعد	نوع القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)	
										القيمة	الدلالة
الاستعمار الذاتي	القبلى	3.80	.632	الرتب السالبة	0	5.00	45.00	3.000	٠.٠١	0.948	مرتفع
	البعدى	4.70	.483	الرتب الموجبة	9						
				الرتب المتعادل	1						
استعادة الهوية	القبلى	3.40	.516	الرتب السالبة	0	5.00	45.00	2.887	٠.٠١	0.912	
	البعدى	4.40	.516	الرتب الموجبة	9						
				الرتب المتعادل	1						
السعي التحرري	القبلى	3.50	.527	الرتب السالبة	0	4.00	28.00	2.646	٠.٠١	٠.836	
	البعدى	4.20	.422	الرتب الموجبة	7						
				الرتب المتعادل	٣						
التمكين الذاتي	القبلى	3.60	.699	الرتب السالبة	0	5.00	45.00	3.000	٠.٠١	0.948	
	البعدى	4.50	.850	الرتب الموجبة	9						
				الرتب المتعادلة	1						
اختبار التحرر الذاتي ككل	القبلى	14.30	1.567	الرتب السالبة	0	5.50	55.00	2.889	٠.٠١	0.913	
	البعدى	17.70	1.252	الرتب الموجبة	10						
				الرتب المتعادل	0						

قيمة " Z " عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = 8 قيمة " Z " عند مستوي دلالة (٠.٠١) = 3



ويوضح الشكل رقم (٥) الآتي الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات.

ويوضح الشكل رقم (٤) الآتي الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار التحرر الذاتي.

ويتضح من الجدول (١١)، والشكل رقم(٤) السابقين ما يأتي:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار **التحرر الذاتي**؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة"Z" (2.889)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية التحرر الذاتي لدى الطلاب الوافدين، فقد بلغ (٠.٩١٣) وهو حجم تأثير مرتفع. وعليه، يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية التحرر الذاتي.

وفيما يتعلق بأبعاد التحرر الذاتي؛ فبيانها كالتالي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي **لبُعد** "**الاستعمار الذاتي**"؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة"Z" (3.000)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية بُعد "الاستعمار الذاتي" لدى الطلاب الوافدين؛ فقد

بلغ (٠.٩٤٨)، وهو حجم تأثير مرتفع؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية الوعي بمظاهر الاستعمار الذاتي.

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي **لبُعد** "**استعادة الهوية**"؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة"Z" (2.887)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية بُعد "استعادة الذات" لدى الطلاب الوافدين؛ فقد بلغ (٠.٩١٢)، وهو حجم تأثير مرتفع؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية استعادة الذات.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي **لبُعد** "**السعي التحرري**"؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة"Z" (2.646)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية بُعد "السعي التحرري" لدى الطلاب الوافدين؛ فقد بلغ (٠.٨٣٦)، وهو حجم تأثير مرتفع؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية السعي التحرري.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي **لبُعد** "**التمكين الذاتي**"؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة"Z" (3.000)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية بُعد التمكين الذاتي لدى الطلاب الوافدين؛ فقد بلغ (٠.٩٤٨)، وهو حجم تأثير مرتفع؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية التمكين الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: Hankela (٢٠٢٠) ؛ Schneider(٢٠٢١) ؛ Vargas, Saetermoe & Chavira (٢٠٢١)؛ أبو شقرة (٢٠٢٤)، في أهمية تربية الشفاء؛ بوصفها فكرًا تربويًا مغايرًا ينتقد التعليم الحالي الذي يحتفي بمساعدة المتعلمين من المجموعات المهمشة، والمستضعفة، في التوافق مع الحقائق: الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية التي تميز المجموعة المهيمنة في المجتمع؛ حيث إن الصفوف الدراسية غير آمنة لأن ظروف القوة والامتياز تعمل فيها كما تعمل في بقية العالم، كما تساعد تربية الشفاء في

تنوير الطلاب المعلمين بأن تجارب المعاناة مرتبطة بتاريخ ساحق من التوزيع غير العادل للموارد، والامتيازات، كما يُسهم في الحد من تعزيز أنواع السيطرة الاجتماعية، والامتثال للحفاظ على الوضع: السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي الراهن؛ ليعزز الكرامة الجماعية، والتحرر النفسي؛ فضلًا عن دور تربية الشفاء في ترميم الأضرار النفسية الناجمة عن عمليات المحو، وتهميش الهوية، واستعمار الذات؛ مما يبرز المسؤولية الفردية والجماعية، والدور الدائم واللامحدود للشفاء في معاونة المتعلمين في اتخاذ قرار التحرر بأنفسهم، واستعادة هويتهم، واغتنام لحظات الاستقلال، والمقاومة –المباشرة أو غير المباشرة– للظروف القمعية، وتحمل مسؤولية أفعالهم، وإقامة العلاقات الداعمة التحرر، واليقظة؛ لعرقلة أي نظام قمعي جديد.

٣- الإجابة عن السؤال الثالث، ونصُّه: "ما فاعلية مقرر مقترح في تربية الشفاء في تنمية ممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؟"

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث تم التحقق من صحة الفرضين الثاني، والثالث الآتيين:

أ- الجانب المعرفي لممارسات التدريس المستنير للصدمات:

تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات".

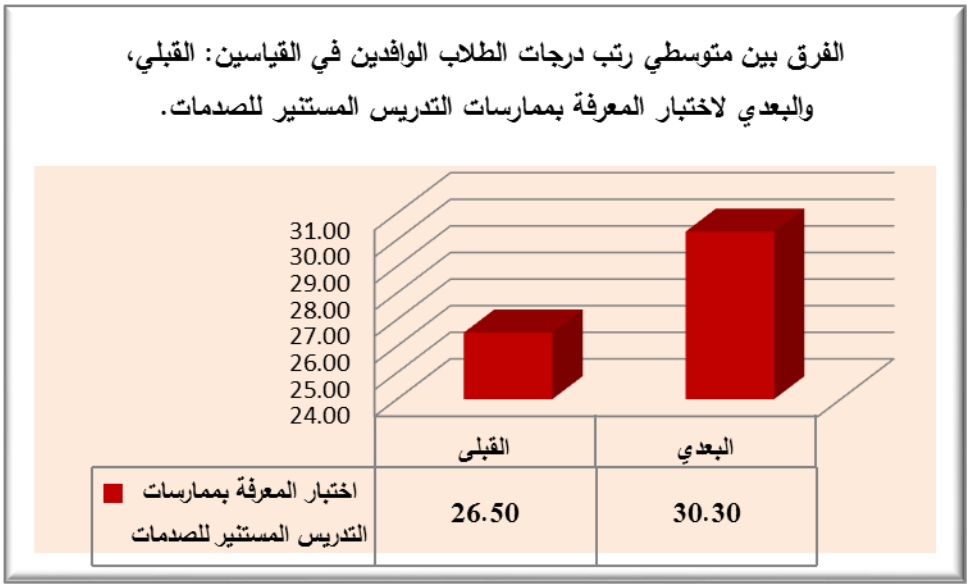
ويوضح الجدول (١٢) الآتي نتائج اختبار ويلكوكسون، وقيمة (Z)، وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات.

جدول (١٢): نتائج اختبار ويلكوكسون، وقيمة (Z)، وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات (ن=10):

المتغير	نوع القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير(d)	
										القيمة	الدلالة
اختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات	القبلى	26.50	1.900	الرتب السالبة	0	5.50	٥٥.٠٠	2.816	٠.٠١	.890	مرتفع
	البعدى	30.30	1.636	الرتب الموجبة	10						
				الرتب المتعادلة	0						

قيمة " Z " عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = 8 قيمة " Z " عند مستوي دلالة (٠.٠١) = 3

ويوضح الشكل رقم (٥) الآتي الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات.



شكل رقم (٥): الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات.

ويتضح من الجدول (١٢)، والشكل رقم(٥) السابقين ما يأتي:

أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لا ختبار المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لصالح متوسط رتب

درجات القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة"Z" (2.816)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما بالنسبة لحجم تأثير كوهين (d) يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ فقد بلغ (٠.٨٩٠)، وهو حجم تأثير مرتفع. وعليه، يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية المعرفة بممارسات التدريس المستنير للصدمات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: Johnson, et al.,(٢٠١٤)؛ Koslouski(٢٠٢٢)؛ Ambrose (٢٠٢٢)، في أن إدراج تربية الشفاء في برامج إعداد المعلمين، يعينهم على تفكيك أنظمة القمع التي تعد مصادر دائمة للصدمة؛ لا سيما المهمشين، والمضطهدين في بلدانهم، والأقلية في أماكن النزوح، وإضفاء الطابع الإنساني عليهم، وتَعرف أساليب احترام كرامتهم، وتأكيد ثقافاتهم، وهوياتهم وتجاربهم الحية الماضية، والحالية، وطرائق تنمية وعي نقدي تجاه تعطيل ديناميكيات السلطة، وتفكيك القمع المنهجي؛ مما يؤهل الطلاب المعلمين ليصيروا مستجيبين للصدمة؛ لا مغفلين إياها، أو داعمين تفاقمها؛ من خلال إكسابهم المعرفة بممارسات واعية بالصدمات تعينهم –مستقبلًا– على فهم التحديات، والمعضلات في حياة المتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة التي تجعل الحياة لا تُطاق، وتُمدهم بطرائق لتعليمهم بكفاءة، وتمكنهم من تعرف أساليب تحويل اضطراباتهم إلى فرص للنمو؛ من خلال إعادة صياغة الصدمات المؤثرة في المتعلمين، وتحويلها إلى شعورٍ بالمرونة، والسلامة، والأمان، والصمود.

ب–الجانب الأدائي لممارسات التدريس المستنير للصدمات:

تم التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات".

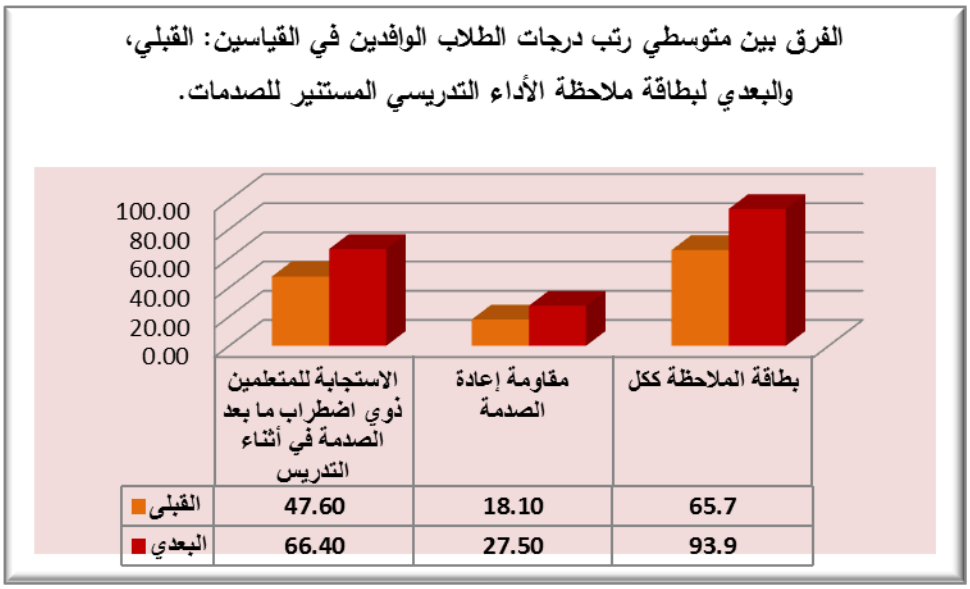
ويوضح الجدول (١٣) الآتي نتائج اختبار ويلكوكسون، وقيمة (Z)، وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات.

جدول (١٣): نتائج اختبار ويلكوكسون، وقيمة (Z)، وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات (ن=10):

المهارة	نوع القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)	
										القيمة	الدلالة
الاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس	القبلى البعدى	47.60 ٦٦.٤٠	٤.٩٠٤ ٧.٢٧٦	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة	0 10 0	5.50	55.00	٢.٨٠٩	٠.٠١	0.888	مرتفع
مقاومة إعادة الصدمة	القبلى البعدى	١٨.١٠ ٢٧.٥٠	٢.٧٢٦ ١.٨٤١	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة	0 10 0			٢.٨١٤	٠.٠١	0.889	
بطاقة الملاحظة ككل	القبلى البعدى	٦٥.٧٠ ٩٣.٩٠	٧.٤٠٩ ٨.٦٩٨	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة	0 10 0			٢.٨٠٣	٠.٠١	0.886	

- قيمة " Z " عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = 8
- قيمة " Z " عند مستوي دلالة (٠.٠١) = 3

ويوضح الشكل رقم (٦) الآتي الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات.



شكل رقم (٦): الفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات.

ويتضح من الجدول (١٣)، والشكل رقم(٦) السابقين ما يأتي:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المستنير للصدمات؛ لصالح متوسط تب درجات القياس البعدى، حيث بلغت قيمة"Z" (2.803)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية الأداء التدريسي المستنير للصدمات لدى الطلاب الوافدين؛ فقد بلغ (٠.٨٨٦) وهو حجم تأثير مرتفع. وعليه، يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية الأداء التدريسي المستنير للصدمات.

وفيما يتعلق بمهارتي: الاستجابة للمتعلمين ذوى اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس، ومقاومة إعادة الصدمة؛ فبيانهما كالتالي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي **لمهارة " الاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس"**؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة"Z" (2.809)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية تلك المهارة لدى الطلاب الوافدين؛ فقد بلغ (٠.٨٨٨)، وهو حجم تأثير مرتفع؛ ومِنْ ثَمَّ

فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية مهارة "الاستجابة للمتعلمين ذوي اضطراب ما بعد الصدمة في أثناء التدريس".

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات الطلاب الوافدين في القياسين: القبلي، والبعدي **لمهارة " مقاومة إعادة الصدمة"**؛ لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة"Z" (2.814)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أما حجم تأثير المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية تلك المهارة لدى الطلاب الوافدين؛ فقد بلغ (٠.٨٨٩)، وهو حجم تأثير مرتفع؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية مرتفعة للمقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية مهارة "مقاومة إعادة الصدمة".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: Hydon,et al. (2015) ؛ Herrenkohl, Hong &Verbrugge(٢٠١٩) ؛ Koslouski (2022)؛ Cernjul (٢٠٢٣)، فبرغم أن المعلمين ليسوا معالجين؛ فإنهم غالبًا ما يجدون أنفسهم يعملون في مجال الصدمات في الخطوط الأمامية للمتعلمين الذين لا يستطيعون الوصول إلى الرعاية الإكلينيكة. وعليه، فإن تربية الشفاء تساعد الطلاب المعلمين في تشجيع أنفسهم، وطلابهم على الانخراط في الرعاية الذاتية عند مواجهة الصدمة؛ من خلال تحول تركيزهم من دراسة المظالم التي كانت موجودة –ولا تزال مستمرة– إلى تحديد ومناقشة تلك المظالم ضمن سياقات الصفوف الدراسية المُخططة بعناية، والتي تدعم حب المتعلمين ذواتهم، وتقديرها، ومقاومة إعادة الصدمة. وبرغم أن غرفة الصف ليست بديلًا عن التدخل العلاجي؛ فإن مجتمع التعلم الذي يرتكز على العلاقات الراعية، والتعاطف، وتقدير المتعلمين والتعاطف معهم يميز بالتأكيد إنسانية المتعلم بطرائق يصعب رؤيتها في المجتمع الخارجي.

وبناء على نتائج الجانبين: المعرفي، والأدائي لممارسات التدريس المستنير للصدمات فإن معرفة الطلاب المعلمين الوافدين بممارسات التدريس المستنير للصدمات أثرت إيجابيًا على أدائهم التدريسي الذي جعل المجتمع الصفي وطنًا أكثر سلامًا، وعدلًا، وشمولًا في عالم المتعلم المتأثر بالحرب، والتجويع، والنزوح، والعنف، والإساءة، والإهمال، وملاذًا لتلبية الحاجات الخاصة، والمعقدة للمتعلمين، ودعم رفاههم، وشفاءهم من آلام الصدمات النفسية.

وعليه، تُعزى فاعلية المقرر المقترح في تربية الشفاء في تنمية كلٍ من: التحرر الذاتي، وممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى الطلاب الوافدين من سوريا والسودان بكلية التربية- جامعة الإسكندرية، إلى ما يأتى:

١. **الفلسفة التي يستند إليها المقرر المقترح في تربية الشفاء؛** لأن بيداغوجيا الشفاء تعصف بالهيمنة التربوية، والمعرفية المتجذرة في التربية الموضوعية؛ لتعتمد نموذجًا شاملًا للتعلم يوازن بين الجانبين: العقلي والعاطفي للمتعلمين، ويولي اهتمامًا لحاجاتهم المتأثرة بالصدمة، ويتعاطف مع صراعاتهم، ويلتزم بأخلاقيات تحترم إنسانية المتعلمين، وكرامتهم، وضعفهم؛ من خلال السماح للمعلمين بدمج رواياتهم الشخصية -جنبًا إلى جنب- مع أولئك الذين يعلِّمونهم، ولفت الأنظار إلى الغضب، والحزن الإيجابيين؛ كمصادر معرفية، وتربوية رئيسة للتعلم؛ لكشف الظلال التي ربما لا يستطيع المعلمون والمتعلمون -على حد سواء- رؤيتها أو لا يرغبون في رؤيتها، ويزيد حماسهم للتغلب على الألم، والحزن، والصدمة، ويربطهم بنضالات أكبر خارج جدران المجتمع الصفي؛ من أجل تحرير ذواتهم، ومجتمعاتهم.

٢. **نواتج التعلم المستهدف تنميتها؛ من خلال المقرر المقترح في تربية الشفاء،** والتي أسهمت في التحرري الفكري، والنفسي من التبعية، وتدعيم تقرير المصير، وحسم الصراع بين المطابقة، والمقاومة؛ لصالح المقاومة، والتمكين الذاتي، وإعداد معلم تحرري؛ فضلًا عن تعرف مظاهر الصدمة، وتأثيراتها السلبية، والتي قد تختبىء خلف سلوكيات سيئة تعمِّقها ممارسات الانضباط الصفي التقليدية، وتزيد تفاقمها؛ مما أصقل مهارات الطلاب المعلمين في توفير بيئات صفية حساسة للصدمات.

٣. **محتوى المقرر**، والذى يتضمن (٧) موضوعات تُعنى بـ: التدريس في أوقات الأزمات، ورفاهية المعلم والمتعلمين، وسلطة المتعلم، والانتماء من الصف إلي المجتمع، والتدريس للشفاء من الصدمة، وتنظيم الذات، وتقديرها، والتحفيز الاجتماعي والعقلي، والتي أدت إلى الكشف عن الهوية المتوافقة مع الظلم، ومظاهر التبعية النفسية، والعقلية، وتخفيضات قيمة الذات، وتقييم نقاط القوة الداخلية، والخارجية؛ لعيش مستقبل أفضل، وتحديد مجالات التضامن مع الآخر الذي يعاني الصدمة، وتنظيم الذات، وبناء الروابط الايجابية كإحدى استراتيجيات التعلم المستنير للصدمات، والتمكن من أساليب تعزيز السلامة، والصمود النفسيين بالمجتمعات الصفية.

٤. **تنوع المناشط التعليمية المضمنة بالمقرر**، ما بين فردية، وجماعية، وتضمُّنها تقديم الشهادة حول الصدمة، واستماع الطلاب لشهادات بعضهم بعضًا، وربطها بخبراتهم الشخصية ومجتمعاتهم؛ ومِنْ ثَمَّ صوغ دعوات للتغيير، والتركيز على تأثير النزاع على عدم تلبية حاجات المتعلمين، والتمكن من تهيئة بيئات صفية حساسة للصدمات، والتدريب على طرائق استعادة الشعور بالتحكم، والسيطرة، والتنبؤ بالحياة، وتنظيم الذات في ظل الفوضى، وعدم اليقين، والوعي بسلبيات السياسات التأديبية التقليدية، والتحول إلى التعاون بين المعلم والمتعلم في صوغ قواعد مجتمع صفي، وتبعات تخطيها، وشموله المتعلمين كافة؛ وتنمية شعورهم بالانتماء، وتقدير الذات، والإدماج، والتقبل الذي افتقدوه؛ نتيجة استعمار الهوية.

فضلًا عن أن مناشط الكتابة –على وجه التحديد– ذات أهمية بالغة في توطيد الروابط بين الصدمة والشفاء؛ لتصير الكتابة محفزًا للتعافي من الصدمة، ومقاومة إعادتها، والتعلم، مع ضرورة التأكيد على أن أصحاب الروايات التي تلقي الضوء على التهميش، والقمع، والهيمنة ليسوا المعالجين الوحيدين، ولكن جميع المشاركين في الفصول الدراسية (مؤلفي النصوص، والمعلمين، والطلاب) هم –في الوقت نفسه– معالجون، وجرحى.

٥. **استراتيجيات التعليم والتعلم الشافية، والمتمركزة حول المتعلم**، والتي تمثلت في: التعلم التعاوني، ولعب الدور، ودوائر الشفاء، والشهادة، وفكر– زاوج – شارك والتي استندت – جميعها– على تعزيز التعلم من خلال الإبداع، وتحقيق الذات؛ من خلال بناء مساحات تعلم واعية بالذات والآخر، واجتماعية، وشجاعة؛ حيث تلتقي الهويات، والاختلافات وتتصادم، وتتصارع مع بعضها بعضًا، وتواجه الألم والصدمة، وتتفهمها بتعاطف، وتُشكل روابط علائقية تُشعر كل متعلم بأنه مسيطر على حياته، وقادر على تقرير مصيره، وأنه مصدر حياة للآخرين.

٧. **التقويم البنائي المُضمَّن بالمقرر، والذى أسهم في** إشراك الطلاب المعلمين في التقييم الحقيقي الواقعي الذى يُسهم فى تغيير العالم الخارجي، والإفادة من إشراكهم في التعلم، ودمج تجارب المعلمين والمتعلمين معًا في ممارسة التأمل النقدي لأفعال المطابقة، والمثابرة في مواجهة الهيمنة، وتبديد المشاعر السلبية عن الذات، وتشكيل تصورات إيجابية تجاهها، كما أدى إلى تمكينهم من الاستجابة للتوتر، والقلق، والتشتت، وإدارة تلك الفترات بما يمنع إعادة الصدمة.

٨. **مرتكزات تربية الشفاء، تُعين الطلاب المعلمين الوافدين على:**

- تنمية الشعور بالانتماء بمستوياته كافة: الصفي، والمدرسي، المجتمعي.
- الغمر بمشاعر الكرامة، والتقدير، والاحترام في أثناء معالجة الألم والصدمة.
- الانطلاق من الألم، والتهميش، والقمع؛ للكشف عن أعمق حاجاتهم.
- تعطيل القمع، وتهميش الهوية؛ من خلال تحطيم أقنعة المطابقة، والمسايرة.
- الكشف عن المشاعر، والذكريات، واستراتيجيات التكيف، والتصورات اللاواعية التي تتشابك مع أنظمة القمع، وتُعرقل الرغبات في النضال، والمقاومة، والتحرر.
- تخفيض العبء المعرفي والنفسي للصدمة، والقمع.
- التدريب على كيفية الاستعداد للواردات (تجارب المتعلمين في العالم الخارجي)، وتطويع المدرسة، والمجتمعات الصفية؛ لاستيعاب حاجاتهم، وحل مشكلاتهم.
- تنمية الوعي بأن الشفاء عملية لا تنتهي؛ لذا يوصف بأنه حركة حلزونية، تتطلب إعادة النظر في المشكلات السابقة باستمرار، وتكرار سرد القصة، والعودة إلى الصدمات؛ لرؤية الفوائد الإيجابية، والشفائية. وعليه، يصير فعل سرد القصة نفسه فرصة للشفاء.

١٠. **ملاحظات الباحثة في أثناء تطبيق المقرر المقترح في تربية الشفاء على الطلاب المعلمين الوافدين من سوريا والسودان:**

- دافعية الطالبات للمشاركة في سرد القصص، واشتراكهن معًا في سرد تجارب جماعية، كما حرصت الباحثة على ربط تجاربهم بتجربتها الشخصية، والمجتمعية في ظل أحداث ٢٥ يناير.
- تعبير الطالبات عن حاجتهن الشديدة لمثل هذه المقررات؛ حيث أكدت إحدى الطالبات ذلك قائلة: "**أول مادة من أول ما اتعلمت في مصر تهتم بأحوالنا. واجهت صعوبات في التعليم من وأنا في ابتدائي، كنت بتأخر عن ميعاد المدرسة علشان محضرش تحية العلم. اللغة العربية قوية في سوريا عكس مصر، والدراسات الاجتماعية كلها عن مصر، وكنت ضعيفة في اللغة الإنجليزية**".
- تأكيدهن أهمية الترابط العلائقي بين المعلم والمتعلم؛ وهو ما أكدته إحدى الطالبات بقولها: "**علاقتي بمعلمتي قوية جدًا، أهم شخص يرعاني نفسيًا، وأكثر شخص بلجأ إليه في حالاتي النفسية الصعبة**".

- تأييدهن أهمية تلبية حاجات المتعلمين والتي تتغير –جذريًا– في سياقات الحرب، والمعاناة؛ فقد أشارت إحدى الطالبات إلى أن: "**معظم المدن غير آهلة للعيش، نقص في المواد الغذائية، نصف العائلة نزحوا إلى القاهرة بسبب الحرب، وهنا عايشين صعوبات أكبر لكن في أمان**".
- أوضحن حاجتهن للتحرر الذاتي؛ لأن القمع والظلم أدي لصراع بين المطابقة، والمقاومة وأكدت ذلك إحداهن بقولها: "**حاولنا نعيش في سوريا، لكن نزحنا لتركيا الأول، وبعد كده مصر بيتنا مش موجود اتهدم، واتسرقت الممتلكات، واللي منفعش يتسرق اتضرب بالنار زي التكييف**".
- شهادة الطالبات على أهمية التعليم المستنير للصدمات في الشعور بالسيطرة على الحياة، وتنظيم الذات، وتقديرها، وهو ما أكدته إحدى الطالبات بقولها: "**بنت خالتي لما اتسجلت في المدرسة قالت لي أخيرًا لقيت حاجة أشغل بها يومي**".
- أوضحت الطالبات أهمية استعادة الذات القديمة في مواجهة الظروف الجديدة؛ لأن النزوح تسبب في التصورات السلبية عن الذات، وهو ما ذكرته إحدى الطالبات بقولها: "**دخلت مدرسة حكومية بعد ما كنت في مدرسة خاصة إحساس صعب جدًا**".
- أيدت كثير من الطالبات التأثير السلبي للنزاع، والصراع، وتسببه في صدمات لأجيال بأكملها، وهو ما أشارت إليه إحدى الطالبات بقولها: "**في مرة كان في ضرب قريب من المدرسة، المدرسين قالوا اقفلوا الشبابيك والستاير، فزاد الرعب في نفوسنا، ونزلنا تحت الديسكات، وأنا لحد دلوقتى بخاف من الأصوات العالية زي الألعاب النارية في رمضان، والأفراح**"، كما أكدت طالبة أخرى ذلك قائلة: "**اتوجه سلاح من مدرعة وأنا بعبر الشارع أنا وأهلي وقفنا ربع ساعة بنقول لبعض هيضربوا ولا مش هيضربوا لحد ما مشيت المدرعة**"، وأوضحت أخرى قائلة: "**الجدة اتوفت في الطريق بسبب معاناة الهروب من الضرب والصراع**".
- أكدت الطالبات أن أحداث حرب غزة تُعيد لهم الصدمة؛ بسبب مشاهد القتل، والدمار، والتجويع، والعيش في المخيمات، وهو ما أكدته إحدى الطالبات بقولها: "**تألمت من التجويع اللى اتعرض له الكثيرين؛ لأن عمتي أكلت ورق شجر علشان كانت في منطقة محاصرة ده غير اعتقال ابنها**".

- أشارت الطالبات لأهمية استمرار التعليم في الأزمات؛ للإجابة عن تساؤلات المتعلمين جميعها بصدق، وإقامة حوار يدعم رؤية الواقع بشكل نقدي عقلاني، لا عاطفي، وهو ما أوضحته إحدى الطالبات بقولها: "**منعوا الحديث عن السياسة في المدرسة كأن مفيش حاجة بتحصل خارج المدرسة**".
- عبرت الطالبات عن حاجاتهن لتبديد المشاعر السلبية المرتبطة بالصدمة، ومحو الهوية، وهو ما أوضحته إحدى الطالبات بقولها: "**أنا مش فاكرة حاجة عن تاريخ سوريا لأني كملت تعليمي هنا والأكتر أن أخويا الصغير لا يعرف شيء عن تاريخ سوريا لأننا نزحنا وهو أصغر من سن المدرسة**".
- أجمعت الطالبات على ضرورة تنمية ممارسات التدريس المستنير للصدمات لدى المعلمين، وفوائده على الطلاب، وهو ما أكدته إحدى الطالبات قائلة: "**أفتكر طفل كان معانا في الفصل في يوم كان بيعيط لأن أخته اللى أصغر مننا بسنتين وكنا بنشوفها في المدرسة كانت في البيت وماتت بسبب صاروخ قصف البيت وعيطنا كلنا والمعلمة عيطت**".
- أسهم سرد القصص، ودوائر الشفاء في الكشف عن مظاهر تخفيض قيمة الذات التي يرسخها النظام القمعي، وهو ما أكدته إحدى الطالبات بقولها: "**الأولوية للعلويين في الوظائف المهمة حتى لو المؤهلات مع شخص من السنة، العلوي يتعين وهو لا**".
- ذكرت الطالبات أهمية تطوير برامج إعداد المعلم في بلدانهم؛ لاستيعاب المحو، والتجريد من الإنسانية الذي خلفته الحرب، والتدمير، وكذلك البلدان الآمنة لمجابهة الأزمات الطارئة، وهو ما أوضحته إحدى الطالبات بقولها: "**بنت خالتي بتشتغل في التدريس، أي حد معه ٣ ثانوي بيشتغل مدرس، لكن المجتمع اختلف تمامًا عما كنا صغيرين**".

رابعاً- توصيات البحث، ومقترحاته.

توصيات البحث:

توصي الباحثة – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج– بما يأتي:

١. توجيه أعضاء هيئة التدريس القائمين على إعداد المعلم لأهمية تربية الشفاء التي تتحدى المفهومات التقليدية للتربية الموضوعية والمحايدة، وتساعد في فهم المتعلمين الأزمة، والصراعات، ورعاية رغبتهم في مجابهتها، وأملهم في عيش مستقبل أفضل؛ حيث إن

تجارب التهجير، والنزوح، والحروب، والأزمات لا تُقصر آثارها على الماضي فحسب؛ وإنما تُسهم في تشكيل التجربة الحية للمتعلمين أيضًا.

٢. العناية بتدريب الطلاب المعلمين على تشخيص الطلاب الذين يعانون اضطراب ما بعد الصدمة، والتمكن من تطبيق أدواته؛ مثل: استبانة تجربة الطفولة الصادمة، والمشاركة ضمن فريق في تحديد التدخلات المناسبة لخفض حدة الصدمة، والحد من الممارسات الصفية التي قد تحفز الصدمة.

٣. العناية بتضمين افتراضات تربية الشفاء في المقررات التربوية ببرامج إعداد المعلم؛ لملاءمتها –حاضرًا ومستقبلًا– للتعليم في فترات الاضطرابات، والأزمات؛ مثل: الأوبئة، ونشوب الحرب، والصراعات المسلحة، والتي تسفر –بدورها– عن تحول اجتماعي كبير.

٤. تحويل ممارسات التدريس في برامج إعداد المعلم؛ لبناء، وإعادة تشكيل الهوية المهنية للطلاب المعلمين؛ لدمج التجارب العاطفية الواقعية المعيشة للمعلم والمتعلم معًا في أهداف التعلم، وموضوعات المواد الدراسية.

٥. إيلاء اهتمام كبير بالتدريس العادل، الداعم المرونة، والانتماء، والثقة، والانتماء والصمود، ويلتزم بتحدي أنماط التربية السائدة؛ من خلال السماح للمتعلمين بجلب حياتهم إلى المجتمع الصفي، وتقييم تاريخهم، والتصالح مع الماضي، وتخيل مستقبل مفعم بالأمل.

٦. العناية بمناشط الكتابة عن التجارب الصعبة، وتشجيع المتعلمين على التفكير في كيفية ارتباط نضالاتهم الفردية بتجارب أقرانهم، وتاريخ الاضطهاد الجماعي؛ مما يتطلب معلمًا مؤهلًا ليكون شاهدًا نقديًا مستمعًا إلى قصص طلابه المؤلمة، مع تقديم شهادته –أيضًا– حول الطرائق التي ارتبطت بها حياته بحياتهم.

٧. نمذجة الأساتذة لدمج تجارب الطلاب المعلمين بشكل نشط في عملية التعلم، وإضعاف سلطتهم، وتغيير أدوارهم في المجتمعات الصفية؛ مما يُمكن الطلاب المعلمين من جني ثمار تلك الممارسات؛ ومِنْ ثَمَّ اليقين بأهميتها مع طلابهم فيما بعد؛ فضلًا عن تعرف أساليب تنفيذ تلك الممارسات حال مزاولتهم التدريس في أثناء التربية العملية، وبعد التخرج.

٨. العناية بإدراج ممارسات التدريس المستنير للصدمات، وتربية الشفاء ضمن مصفوفة البرامج التدريبية لمعلمي علم النفس.

٩. النظر في تدريس مقرر تربية الشفاء ضمن المتطلبات الجامعية لطلاب الجامعة الوافدين على اختلاف تخصصاتهم؛ لرؤية تحدياتهم الحياتية؛ بوصفها تجربة جماعية للحرمان، وليست نتيجة قصور شخصي أو مجتمعي. كما يوفر فرصًا للمتعلمين لشفاء أنفسهم، وبعضهم بعضًا؛ من خلال مساعدتهم في تعرف قدرتهم على الصمود، وتشجيعهم على تصور حياة أفضل؛ بُغية التحرر الذاتي، ومِنْ ثَمَّ المجتمعي.

١٠. إعداد ورش عمل داعمة تدريب المعلمين على أدوارهم العاطفية، والإنسانية؛ لدعم المتعلمين في أثناء تجربتهم الاغتراب، والتهميش، والصدمة، والتي تعوق نموهم المعرفي، والعقلي والاجتماعي، والانفعالي لدرجة تصل إلى شلل الحياة؛ لتقدم تجربة عاطفية تصحيحية توسم بـ: بالرعاية، والتقبل، والثقة، والأمان.

١١. عقد مؤتمرات علمية؛ لمناقشة حاجات المتعلمين الوافدين في مدارس التعليم العام، والجامعات؛ مثل: دمج تجاربهم في المناهج والمقررات، ودور الأخصائي النفسي، والاجتماعي في تنمية رفاههم، والرعاية المستنيرة للصدمات، والانطلاق من نقاط قوتهم الداخلية، وقدراتهم الطبيعية على التأقلم، والتعافي، والتعليم الرسمي، وفرص النمو المعرفي؛ لمجابهة آثار الفوضى، وعدم اليقين، وفقدان المجتمع بسبب التدمير، أو الفرار.

١٢. العناية بتدريب الطلاب المعلمين على التطبيق الأمثل لمدخل التعلم بالرعاية؛ حيث إن كثيرًا من المتعلمين يعانون اضطرابًا في العلاقات مع مقدمي الرعاية؛ بسبب فقدان أحد الوالدين، أو كليهما، أو تشتت العائلة؛ مما يلقي على كاهل المعلم عبئًا كبيرًا في إقامة علاقات إيجابية مع المتعلم تُشعره بالأمان، والثقة، وتلبي حاجاته الاجتماعية؛ حيث إن الصدمة تقوض هذه الروابط الواهبة للحياة.

١٣. التغيير الجذري للسياسات التأديبية القاسية القائمة على التربية الخالية من المشاعر، والتي تبعث رسائل للمتعلمين بأنهم غير مرغوب فيهم، وتجعلهم مُعَرضِين دائمًا لخطر الاستبعاد؛ بما يمكن الطلاب المعلمين من ممارسة سياسات تأديبية بديلة داعمة الإدماج بدلًا من الاستبعاد.

١٤. تعزيز ممارسات التدريس التي تُعين الطلاب المعلمين على فهم قوتهم، ووكالتهم، وتأثرها بأنظمة القوة من حولهم، والتي تُعد –بدورها– سببًا رئيسًا في الشعور بالتمكين، أو العجز؛ من خلال مشاركتهم في تحديد أهدافهم التعليمية، ومنحهم فرصًا أصيلة للمشاركة في إدارة

المجتمعات الصفية،... وغيرها؛ ليثقوا بذواتهم ككيانات قادرة على تغيير العالم، وتحويله؛ مما ينعكس إيجابيًا على فهم أسباب العجز، واليأس لدى طلابهم، وتهيئة الفرص؛ لتعزيز وكالتهم.

١٥. إعلاء أهمية التأمل الذاتي النقدي لممارسات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، والطلاب المعلمين، والمعلمين في أثناء الخدمة؛ لدوره الفاعل في الكشف عن نواحي القصور في خطط التدريس، والمجتمعات الصفية في تلبية حاجات المتعلمين، ومجابهة اختلافاتهم في أنماط، وسرعة التعلم، والتوقف عن تعميق الشعور بالفشل والإحباط لدى المتعلمين المسكوت عن حاجاتهم، والموصومين بالتأخر الدراسي.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثة – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج- إجراء البحوث الآتية:

١. وحدة في سيكولوجية التحرر؛ لتنمية الشفاء الذاتي، والخيال النقدي؛ لدى الطلاب الوافدين بالمرحلة الثانوية.

٢. أنشطة مقترحة مستنيرة للصدمات؛ لتنمية الفهم العاطفي، والرعاية الذاتية؛ لدى التلاميذ ذوي اضطراب ما بعد الصدمة بالمرحلة الابتدائية.

٣. تصور مقترح؛ لإدراج الرعاية المستنيرة للصدمات بمنهج علم النفس بالمرحلة الثانوية.

٤. تصور مقترح؛ لتطوير بعض المقررات التربوية ببرامج إعداد المعلم؛ في ضوء تربية الشفاء.

٥. برنامج قائم على نموذج تربية التضامن؛ لتنمية الشفاء الجماعي، والرفاهية الاجتماعية؛ لدى الطلاب المعلمين.

٦. تصور مقترح؛ لتضمين التربية المستجيبة ثقافيًا بالمقررات التربوية ببرامج إعداد المعلم.

٧. برنامج تدريبي قائم على كفايات التدريس في أوقات الأزمات؛ لتنمية ممارسات التدريس المستنير للصدمات؛ لدى معلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية.

٨. وحدات تعليمية قصيرة قائمة على الشفاء النقدي؛ لتنمية التحرر الذاتي، ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لدى الطلاب الوافدين من السودان بالمرحلة الثانوية.

المراجع

أولًا المراجع العربية:

أبو شقرة، رشا. (٢٠٢٤). التصورات المستقبلية للشباب السوداني في المهجر، *مجلة الدراسات الإفريقية*، ٤٦(٢)، ٢٤١-٢٩٠.

بيبي، غانم، اسماعيل، رنا. (٢٠١٨). *الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم في ظروف الأزمات رزمة المعلم*. بيروت: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

صلاح الدين محمود علام. (٢٠١٠). *الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المنعم أحمد الدردير. (٢٠٠٦). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانيةOCHA. (٢٠٢٤). *الجمهورية العربية السورية: نظرة عامة على الاحتياجات الإنسانية*. الولايات المتحدة الأمريكية.

مدني، عباس مدني. (٢٠٢٣). *قراءة في أوضاع الحماية الاجتماعية في ظل الحرب السودانية*. مبادرة الإصلاح العربي. متاح على:
https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/storage.arab-reform.net

ثانياً المراجع الأجنبية:

Acosta, A. (2020). *In Pursuit of Healing –Centered A Case Study of A Racial: Education Racial Literacy and Healing Professional Development Workshop Series*. PHD of Education in Teachers College, Columbia University.

Adair, L. V. (2023). *Writing as a Tool for Healing: Exploring Pre service Teachers' Writing Related to Trauma and Healing*. PHD. Graduate School. University Texas. Austin.

Alakayak, P. B. (2023). *Trauma-Informed Teaching Impacts Student Academic Success*. Master of Arts Program. Alaska Pacific University.

Al-Yamani, H., Attallah, S., & Fadel, F. (2016). The curriculum in the Palestinian Territories: drama processes in theatre making and self-liberation, Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance, 21*(1), 60-75.

Ambrose, E. J. (2022). Using Rhetorical Analysis and Trauma-Informed Pedagogy to Disrupt the Lie of "Love the Way You Lie". In: Marshall, J.E. & Skibba, C. (Eds.). *Trauma-Informed Pedagogy*, Emerald Publishing Limited, Leeds(pp. 173-184). Available at:https://doi.org/10.1108/978-1-80071-497-20221013

Anderson, E. M., Lisa, V., Blitz, L. V., & Saastamoinen, M. (2015). Exploring a School–University Model for Professional Development With Classroom Staff: Teaching Trauma-Informed Approaches. *school Community Journal, 25*(2). 113-134.

Anderson, K. M., Haynes, J. D., Ilesanmi, I., & Conner, N., E. (2022). Teacher professional development on trauma-informed care: Tapping into students' inner emotional worlds. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 27*(1), 59-79.

Anzaldúa, G. (2015). Light in the dark/luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality. Durham: Duke University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1220hmq

Aquino, K. (2016). Anti-racism 'from below': Exploring repertoires of everyday anti-racism. *Ethnic and Racial Studies, 39*(1), 105–122.

Arao, B., & Clemens, K. (2013). *From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice.* In: Landreman L. M. (Ed.). The Art of Effective Facilitation:

Reflections From Social Justice Educators(P135–P150).Sterling,VA: Stylus Publishing.

Avery, J., Deppeler, J., Galvin, E., Skouteris, H., De Galarce, P. G., & Morris, H. (2022). Changing educational paradigms: Trauma-responsive relational practice, learnings from the USA for Australian schools. *Children and Youth Services Review, 138*, 1-11.

Banks, K. H., & Stephens, J. (2018). Reframing internalized racial oppression and charting a way forward. *Social Issues and Policy Review, 12*(1), 91–111.

Bartz, D. E. (2019). Racism, the white power structure, and the tragic history of the education of African American children in the United States. *Schooling, 10*, 1–9.

Berger, E. (2019). Multi-tiered Approaches to Trauma-Informed Care in Schools: A Systematic Review. *School Mental Health, 11*,650–664.

Betts, S. E. (2023). *Six black women educators coming undone together: the power of collective healing and self- recovery writing on our journeys toward emancipation*. Doctor of Philosophy with a Major in School Improvement. Texas State University.

Boire, R. (2003). *A Healing Approach to teaching: A Case Study*. Degree of Master of Education: University of Saskatchewan. Saskatoon.

Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., &Aguirre, B. A. (2015). Being present at school: Implementing mindfulness in schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 24*(2), 245–259.

Brunzell, T., Stokes, H.,& Waters, L. (2016a). Trauma –Informed Flexible Learning: Classrooms that Strengthen Regulatory Abilities. *International Journal of Child, Youth and Family Studies,7*(2), 218–239.

_____ (201٦b). Trauma-Informed Positive Education: Using Positive Psychology to Strengthen Vulnerable Students. *Contemp School Psychol, 20*,63–83.

_____ (2019). Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies With in a Trauma-Informed Positive Education Model. *School Mental Health, 11*,600–614.

Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2021). Trauma-informed Teacher Wellbeing: Teacher Reflections within Trauma-informed Positive Education Trauma-informed Positive Education. *Australian Journal of Teacher Education,46* (٥),91-107.

Bryant, T. (2022). *Homecoming: Overcome fear and trauma to reclaim your whole, authentic self*. United States: Penguin Publishing Group.

Cannon, S. (2022). *Consuming and Producing Trauma Narratives: Multiple Paths to Healing*. In: Marshall, J.E., & Skibba, C. (Ed.). Trauma-Informed Pedagogy, Emerald Publishing Limited, Leeds(pp. 139-155). https://doi.org/10.1108/978-1-80071-497-720221011

Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, *35*(3), 262-278.

Cariaga, S. M. (2018). *Pedagogies of Wholeness: Cultivating Critical Healing Literacies with Students of Color in an Embodied English Classroom.* PHD in Education. University of California. Los Angeles.

Castrellón, L. E., Fernández, E., Rivarola, A. R., & López, G. R. (2021). Centering Loss and Grief: Positioning Schools as Sites of Collective Healing in the Era of COVID-19. *Front. Educ. 6*:636993.

Cavanaugh, B. (2016). Trauma-Informed Classrooms and Schools. *Beyond Behavior, 2 5* (2), 41-46.

Cernjul, P. J. (2023). *Pedagogy for Trauma Sensitive Children*. PHD. College of Professional Studies. Northeastern University. Boston, Massachusetts.

Cervantes-Soon, C. (2014). The U.S.-Mexico border-crossing Chicana researcher: Theory in the flesh and the politics of identity in critical ethnography. *Journal of Latino/Latin American Studies, 6*(2), 97–112.

Chireshe, E. (2023). The liberation of women and girls as the liberation of Mother Earth: A theological discourse. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies 79*(3), *1-8.*

Christian-Brandt, A. S., Santacrose, D. E., &Barnett, M. L. (2020). In the trauma-informed care trenches: Teacher compassion satisfaction, secondary traumatic stress, burnout, and intent to

leave education within underserved elementary schools. *Child Abuse Negl. 110*(3), 1-8.

Collins, C. R., Kohfeldt, D., & Kornbluh, M. (2020). Psychological and political liberation: Strategies to promote power, wellness, and liberation among anti-racist activists. *J Community Psychol,48,*369–386.

Cone, T. (2022). *Teaching from the Heart: Trauma Affect and Affective Pedagogies*. In: Marshall, J.E. & Skibba, C. (Eds.). *Trauma-Informed Pedagogy*, Emerald Publishing Limited, Leeds(pp. 173-184). Available at: https://doi.org/10.1108/978-1-80071-497-720221013

Crosby, S. D. (2015). An ecological perspective on emerging trauma-informed teaching practices. *Children and Schools, 37*(4), 223–230.

Crosby, S. D., Howell, P., & Thomas, S. (2018). Social justice education through trauma-informed teaching, *Middle School Journal, 49*(4), 15-23.

Davidson, S. (2017). *Trauma-informed practices for postsecondary education: A guide*. Avilable At: https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/trauma-informed-practices-postsecondary-508.pdf

Diangelo, R., & Sensoy, Ö. (2014). Calling in: Strategies for cultivating humility and critical thinking in antiracism education.*Understanding and Dismantling Privilege, 4*, 190–203.

Domínguez, D., Hernandez-Arriaga, B. M., & Sharon, K. P. (2020). Cruzando fronteras: Liberation psychology in a counseling psychology immersion program. *Journal of Latinx Psychology, 8*(3), 250–264.

Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Leibovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 8*(1), 163–176.

Doughty, K. (2018). *Increasing trauma-informed awareness in higher education*. Pro-Quest dissertations publishing. Wilmington University. Available at:

https//:delaware.contentdm.oclc.org/digital/api/collection/p15323coll5/id/30930/download

Duran, E., Judith, J., & Gonzalez, J. (2008). Liberation Psychology as the Path Toward Healing Cultural Soul Wounds. *Journal of Counseling & Development, 86*, 288-295.

Evans, A. & Coccoma, P. (2014). *Trauma-informed care: How neuroscience influences practice*. New York: Routledge.

Fernández, J. S. (2022). A *Mujerista* Liberation Psychology Perspective on *Testimonio* to Cultivate Decolonial Healing. *Women & Therapy, 45*(2-3), 131-156.

Foreman, T., Bates, P. (2021). Equipping Preservice Teachers with Trauma Informed Care for the Classroom. Northwest *Journal of Teacher Education, 16* (1). DOI: https://doi.org/10.15760/nwjte.2021.16.1.2.

French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Dueñas, N. Y., Chen, G. A., &Neville, H. A. (2020). Toward a psychological framework of radical healing in communities of color. *The Counseling Psychologist, 48*(1), 14–46.

Gibbs, B., & Papoi, K. (2020). Threading the needle: On balancing trauma and critical teaching. *Occasional Paper Series*, *49*(10). Available at: https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2020/iss43/10/

Ginwright, S. (2016). *Hope and healing in urban education: How urban activists and teachers are reclaiming matters of the heart*. United Kingdom: Taylor & Francis.

Gultekin, M. (2023). Culturally relevant picturebook for Middle Eastern Muslim students' healing. *Journal for Multicultural Education, 17* (3), 265-277.

Hankela, E. (2020). Liberating the classroom: Ethnographic elements in liberation theologies curricula. *Teach Theol Relig, 23*,84–95.

Hannegan-Martinez, S. (2020). *Literacies of Love: Trauma, Healing, and Pedagogical Shifts in an English Classroom*. Doctor of Philosophy in Education. University of California. Los Angeles.

Harro, B. (2013). *The cycle of socialization*. In: Maurianne. A., Warren, J.B., Heather, W. H., Madeline, L. P.,& Ximena, Z. (Eds.). Readings for diversity and social justice (pp.45–52). UK: Routledge.

Heitz, H. K. (2022). Liberation Psychology: Drawing on history to work toward resistance and collective healing in the United States resistance and collective healing in the United States. *Psychology from the Margins, 4* (4). Available at: https://ideaexchange.uakron.edu/psychologyfromthemargins/vol4/iss1/4

Hernández-Plaza, S., García-Ramírez, M., Camacho, C., & Paloma, V. (2010). *New Settlement and Wellbeing in Oppressive Contexts: A Liberation Psychology Approach*. In: Stuart, C. C. (Ed.). The Psychology of Global Mobility (PP.235-258). New York: Springer.

Herrenkohl, T. I., Hong, S., & Verbrugge, B. (2019). Trauma-Informed Programs Based in Schools: Linking Concepts to Practices and Assessing the Evidence. *Am J Community Psychol , 64*(3-4),373–388.

Hitchcock, L. I., Báez, J. C., Sage, M., Marquart, M., Lewis, K., & Smyth, N. J. (2021). Social Work Educators' Opportunities during COVID-19: A Roadmap for Trauma-Informed Teaching during Crisis. *Journal of Social Work Education*, *57*(1), 82-98. 10.1080/10437797.2021.1935369

Hobbs, C., Paulsen, D., & Thomas, J. (2019). Trauma-Informed Practice for Pre-service Teachers. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Available at: https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.0 01.0001/acrefore-9780190264093-e-1435.

Hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York :Routledge.

Hopper, E. K., Bassuk, E. L., & Olivet, J. (2010). Shelter from the storm: Trauma-informed care in homelessness services settings. *The Open Health Services and Policy Journal, 3*, 80-100.

Huber, L. B. (2017). Healing Images and Narratives: Undocumented Chicana/Latina Pedagogies of Resistance. *Journal of Latinos and Education, 16*(4), 374-389.

Hwang, W. C. (2021). Demystifying and addressing internalized racism and oppression among Asian Americans. *The American Psychologist، 76*(4),596–610.

Hydon, S., Wong, M., Langley, A. K., Stein, B. D., & Kataoka, S. H. (2015). Preventing secondary traumatic stress in educators. *Child*

and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 24(2), 319–333.

Imad, S. (2022). *Our Brains, Emotions, and Learning: Eight Principles of Trauma-Informed Teaching*. In: Phyllis, T.,& Janice, C. (Eds.). Trauma-Informed Pedagogies A Guide for Responding to Crisis and Inequality in Higher Education(PP.35-48). Switzerland: Springer Nature.

Jemal, A. (2021). Liberation-based social work theory in progress: Time to practice what I teach. *Qualitative Social Work, 20*(1–2), 516–523.

Johnson, M. B., Bertrand, S. W., Fermon, B., & Coleman, J. F. (2014). Pathways to Healing: Person-centered Responses to Complementary Services. *Global Adv Health Med, 3*(1), 8-16.

Jost, J. T. (2019). A quarter century of system justification theory: Questions, answers, criticisms, and societal applications. *British Journal of Social Psychology, 58* (2), 263–314.

Keefer, L. A., Goode, C., & van Berkel, L. (2015). Toward a psychological study of class consciousness: Development and validation of a social psychological model. *Journal of Social and Political Psychology, 3*(2), 253–290.

Koslouski, J. B. (2022). Developing empathy and support for students with the "most challenging behaviors": Mixed-methods outcomes of professional development in trauma-informed teaching practices. *Front. Educ,7*:1005887.

Krasnoff, B. (2015). *A practitioner's guide to educating traumatized children.* Available at: https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/educating-traumatized-children.pdf

Lerner, R. M. (2015). Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. *International Journal of Psychology, 50*(3), 165–173.

Marquart, M., & Baez, J. C. (2021). Recommitting to Trauma-informed Teaching Principles to Support Student Learning: An Example of a Transformation in Response to the Coronavirus Pandemic. *Journal of Transformative Learning*, *8*(1), 63-74.

Martin, S. L., Ashley, O. S., White, L., Axelson , S., CLark, M., Burrus, B. (2017). Incorporating Trauma-Informed Care Into School-Based Programs. *Journal of School Health, 87*(12), 958-967.

Martinez-Cola, M., Min, J., Peraza, J., Tambah, J., & Yebuah, C. (2018). When Pedagogy Is Painful: Teaching in Tumultuous Times. *Teaching Sociology, 46*(2) 97–111.

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A.,& Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews,15*(1-2), :e1018.

McIntyre, E. M., Baker, C. N., Overstreet, S., & The New Orleans Trauma-Informed Schools Learning Collaborative (2019). Evaluating Foundational Professional Development Training for Trauma-Informed Approaches in Schools. *Psychological Services, 16* (1),95-102.

Meine, *C. (2003). Conservation Psychology as Self-Liberation. Human Ecology Review, 10* (2),164-166.

Menakem, R. (2017). *My grandmother's hands: Racialized trauma and the pathway to mending our hearts and bodies*. United States: Central Recovery Press.

Miller, E. B. (2022). *Pedagogy of Empathy: Healing Society with Middle School Students*. Master of Arts. Graduate Theological Union. Berkeley, California.

Miller, K., Flint Stipp, K., & Bazemore-Bertrand, S. (2023). Student trauma, trauma-informed teaching, and self-care in preservice teachers' clinical experiences. *Teacher Development, 27*(1), 55-74.

Mohr, S. H. (2020). Am I, Me, and Who's She? Liberation Psychology, Historical Memory, and Muslim women. *Slamophobia Studies Journal, 5*(2), 238-248.

Morgan, A., Pendergast, D., Brown, R., & Heck, D. (2015). Relational ways of being an educator: trauma-informed practice supporting disenfranchised young people. *International Journal of Inclusive Education, 19*(10), 1037-1051.

Morrell, E. (2008). *Critical literacy and urban youth: Pedagogies of access, dissent, and liberation*. New York: Routledge.

Morton, B. M. (2022). Trauma-informed school practices: Creating positive classroom culture. *Middle School Journal, 53*(4), 20 -27.

Mungwini, P. (2020). Struggles for Self-liberation in African Philosophy. Phronimon, 21, 1-12.

Mutch, C., & Gawith, E. (2014). The New Zealand earthquakes and the role of schools in engaging children in emotional processing of disaster experiences. *Pastoral Care in Education, 32*(1), 54–67.

Nguyen, K. E. (2023). *From the Frontlines: Developing an Educator-Led Professional Learning Series to Improve K-12 Educators' Use of Trauma-Responsive and Healing-Centered Practices*. PHD. College of Professional Studies. Northeastern University. Boston.

Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-Informed Schools: Introduction to the Special Issue. *School Mental Health,8*, 1–6.

Overton, W. F. (2015). *Process and relational developmental systems*. In: Willis, F. O., & Peter, C. M. (Eds.). Theory and method: Handbook of child psychology and developmental science. (pp. 9–62). USA: John Wiley & Sons.

Parameswaran, U., Molloy, J., & Kuttner, P. (2024). Healing Schools: A Framework for Joining Trauma-Informed Care, Restorative Justice, and Multicultural Education for Whole School Reform. *The Urban Review,56*,186–209.

Partab, V. (2012). Creative Healing - An Examination of the Value of Creative Drama in helping South African children deal with the Traumas of their lives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 487 – 491.

Perry , D. L., & Daniels, M. L. (2016). Implementing Trauma—Informed Practices in the School Setting: A Pilot Study. *School Mental Health, 8*, 177–188.

Pewewardy, C. D., Lees, A., & Clark-Shim, H. (2018). The transformational indigenous praxis model: Stages for developing critical consciousness in indigenous education. *Wicazo Sa Review, 33*, 38–69.

Phifer, L. W., & Hull, R. (2016). Helping Students Heal: Observations of Trauma-Informed Practices in the Schools. *School Mental Health, 8*,201–205.

Pickens, I. B., & Tschopp, N. (2017). Trauma-Informed Classrooms. *National Council of Juvenile and Family Court Judges*. Available at: https://ncjfcj.org/publications/trauma-informed-classrooms/

Prieto, L., & Villenas, S. (2012). Toward pedagogies from nepantla: Testimonio, Chicana/Latina feminisms, and teacher education classrooms. *Equity & Excellence in Education, 45*(3)،411–429.

Riley, K., & Solic, K. (2017). Change happens beyond the comfort zone: Bringing undergraduate teacher-candidates into activist teacher communities. *Journal of Teacher Education, 68*(2), 179–192.

Rivera, E. T., & Comas-Díaz, L. (2020). *Introduction.* In: Lillian. C., & Edil. T. R. (Eds). Liberation Psychology: Theory, Method, Practice, and Social Justice (PP. 3-13). USA: The American Psychological Association.

Robinson, R. L. (2023). *We resist, We heal, we transform: exploring youth of color Journeys towards healing Justice in a grassroots organization in urban boston* .Master of arts. University of Massachusetts. Boston.

Rosario-Ramos, E. M. (2018). Why aren't there enough of our stories to read؟ Teaching autoethnographies for radical healing. English Teaching. *Practice& Critique, 17* (3), 213-227.

Sands, J. (2018). Transforming the Conversation: What Is Liberation and from What Is It Liberating Us? A Critical Response to Transforming Encounters and Critical Reflection: African Thought, Critical Theory, and Liberation Theology in Dialogue. *Religions, 9* (194), 1-19.

Schneider, E. A. (2021). A Narrative of Escape: Self Liberation by Sea and the Mental Worlds of the Enslaved. *Slavery & Abolition, 42*(3), 484-501.

Sharp, *G. (2009).* Self –Liberation *A Guide to Strategic Planning for Action to End a Dictatorship or Other Oppression.* USA: The Albert Einstein Institution.

Sharp, M. A. (2021). Pedagogies of Possibilities: Liberating Moral Imagination by Practicing Pastoral Aesthetics. *Pastoral Psychology,70*, 575–583.

Shim, J. M. (2018). Inquiry into (in) ability to navigate dissidence in teacher education: What it tells us about internalized racism. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education، 30,* 127–135.

Siebert, S., & Walsh, A. (2013). Reflection in work-based learning: self-regulation or self-liberation?. *Teaching in Higher Education, 18*(2), 167-178.

Sondel, B., Baggett, H. C., & Dunn, A. H. (2018). For millions of people, this is real trauma: A pedagogy of political trauma in the wake of the 2016 US Presidential election. *Teaching and Teacher*

Education, 70, 175-185. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.017.

Sosa-Provencio, M. A., Sheahan, A., Desai, S., & Secatero, S. (2020). Tenets of Body-Soul Rooted Pedagogy: teaching for critical consciousness، nourished resistance, and healing. *Critical Studies in Education, 61*(3), 345-362.

Spear, R. N. (2010). *More than Words, More than Wounds: (Re)Writing 'Wounded' Women and Healing Pedagogies*. PHD. Graduate Faculty of the Louisiana State University and the College of Arts & Sciences.

_____.(2013). Let me tell you a story": On teaching trauma narratives, writing، and Healing. *Pedagogy, 14*(1), 53–79.

Stipp, B., &Kilpatrick, L. (2021). Trust-based Relational Intervention as a Trauma-Informed Teaching Approach. *International journal of emotional education, 13*(1), 67 – 82.

Tello, J., & Acosta, F. (2012). Lifting Latinos up by their "rootstraps:" Moving beyond trauma through a healing-informed model to engage Latino boys and men. National Latino Fatherhood and Family Institute. Retrieved from: https://www.nsvrc.org/publications/reports

Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-Informed Practices in Schools across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research. *Review of Research in Education, 43*, 422 – 452.

Thompson, B. (2017). Teaching with tenderness: Toward an embodied practice. Urbana: University of Illinois Press. https://doi.org/10.5406/j.ctt1t89khp

Toscano, S. E. (2016). *Learning to Heal, Healing to Learn: Sacred Pedagogies and the Aesthetics of a Teaching-Healing Praxis among Chicana and Chicano Educators in Southern California*. PHD in Chicana and Chicano Studies. University of Santa Barbara.

Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York: Viking.

Vargas, J. H., & Kemmelmeier, M. (2013). Ethnicity and contemporary American culture: A meta-analytic investigation of horizontal–vertical individualism–collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology، 44*(2), 195–222.

Vargas, J. H., & Saetermoe, C. L. (2023). The antiracist educator's journey and the psychology of critical consciousness development: a new roadmap. *Educational Psychologist,59*(1), 20-41.

Vargas, J. H., Saetermoe, C. L., & Chavira, G. (2021). Using critical race theory to reframe mentor training: Theoretical considerations regarding the ecological systems of mentorship. *Higher Education، 81*(5), 1043–1062.

Vargas-Salfate, S., Paez, D., Khan, S. S., Liu, J. H., & Gil de Zuniga, H .(٢٠١٨). System justification enhances well-being: A longitudinal analysis of the palliative function of system justification in 18 countries. *The British Journal of Social Psychology,57* (3), 567–590.

Vogler, C. (2017). Joseph Campbell goes to the movies: The influence of the hero's journey in film narrative. *Journal of Genius and Eminence, 2*(2), 9–22.

Waldram, J. B. (2014). Healing history? Aboriginal healing، historical trauma, and personal responsibility. *Transcultural Psychiatry, 51*(3), 370–386.

Watkins, M., & Shulman, H. (2008). *Toward Psychologies of Liberation*. New York: Palgrave Macmillan.

West, S. D., Day, A. G., Somers, C. L., & Baroni, B. A. (2014). Student perspectives on how trauma experiences manifest in the classroom: engaging court-involved youth in the development of a trauma-informed teaching curriculum. *Children and Youth Services Review, 38*, 58-65.

Wholeben, M., Fowler, K., & Martinez, J. (2023). Triple-jeopardy! COVID-19, high ACE scores, and the USMexico border:Mitigating risks with trauma-informed pedagogy. *Teaching and Learning in Nursing, 18*, 89- 93.

Williams, J. A., Turner, M., Terry, A., Fontenot, D. C., & Richardson, S. C.(2023). Radically Healing or Burned out: Experiences among Black Teachers. *Advances in Research on Teaching, 45*, 7–25.

Williams, J. C. (2021). Why liberation –based healing? A Historical context. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 60*(10S), S57-S58.

Winget, A. R. (2019). *Performing Possibilities: Trans-Healing in Activist Performance*. PHD in Drama. University of California، Irvine.

Wolf, S., Torrente, C., Frisoli, P., Weisenhorn, N., Shivshanker, A., Annan, J.,& Aber, J. L. (2015). Preliminary impacts of the "Learning to Read in a Healing Classroom" intervention on teacher well-being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education, 52*, 24-36.

Yang, *R. (2023). Gender Role Subversion and Self-Liberation in "The Handmaid's Tale*. Proceedings of the 2023 5th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2023). Avilable at: 10.2991/978-2-38476-170-8_44.

Yosef-Hassidim, D. (2016). Review of the Beautiful Risk of Education. *Philosophical Inquiry in Education، 23*(2), 222-228.