الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة: أنموذج مقترح

حمد جمال حمد عثمان
202113435

أسماء لجنة الإشراف:
أ.د باسم علي حوامدة
أ.د خالد قيراواني
أ.د غسان سرحان

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه
في برنامج الإدارة التربوية

فلسطين، شباط/ 2025

© الجامعة العربيّة الأمريكيّة، جميع حقوق الطّبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صفحة إجازة الأطروحة

القيادة المُلهِمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة: أنموذج مقترح

حمد جمال حمد عثمان
202113435

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025/02/18 من لجنة الأطروحة التّالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ.د باسم علي حوامدة	المشرف الرئيس	
2. أ.د خالد قيراواني	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ.د غسان سرحان	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، شباط / 2025

الإقرار

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

اسم الطالب: حمد جمال حمد عثمان

الرقم الجامعي: 202113435

التّوقيع:

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/03/25م

الإهداء

إلى روح طاهرة ترفرف في السماء، إلى نبع الحنان وبحر العطاء، إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي، إلى أمي الغالية التي فارقتنا، رحمها الله وأسكنها فسيح جناته.

إلى قنديل الحكمة ومنارة العلم، إلى من علمني أنّ الأحلام بالإصرار تتحقق، إلى والدي العزيز، أطال الله في عمره وألبسه ثوب الصحة والعافية.

إلى رفيقة دربي وشريكة نجاحي، إلى من تحمّلت معي مشقّة المسير، إلى زوجتي الغالية منال.

إلى فلذات كبدي وبهجة حياتي، إلى أبنائي الأعزّاء كمال وكنان وجمال وقرّة عيني ابنتي الغالية ميرال.

إلى سندي وعزوتي، إلى من شاركوني حلو الحياة ومرّها، إلى إخوتي وأخواتي الأعزّاء عامة وأختي فاطمة خاصةً.

إلى أصدقائي الأعزاء، أهدي لكم هذا البحث تقديرًا لصداقتكم الوفية ودعمكم المستمر، فأنتم منبع إلهامي وسر نجاحي. أتمنى أن تجدوا في هذه السطور ما يعبر عن امتناني لكم وما تستحقون من تقدير.

إلى روح مشرفي السابق العزيز الذي فارقنا قبل إنجاز هذا العمل الأستاذ الدكتور عايد الخوالدة رحمة الله، أهدي هذا البحث تقديرًا واحترامًا لجهوده القيمة وإرشاداته الحكيمة التي لطالما كانت مصدرًا للإلهام والتوجيه. رحمك الله وأسكنك فسيح جناته، وستظل ذكراك حية في قلبي وأعمالي إلى الأبد.

أهدي لكم جميعًا ولكل من ساهم في تحقيق هذا الإنجاز

ثمرة جهدي وعُصارة فكري وأسأل الله أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي

حمد جمال حمد عثمان

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة على نبينا المختار، سيدنا محمد، خاتم الأنبياء والمرسلين. أما بعد،،

أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى الجامعة العربية الأمريكية بكوادرها الأكاديمية والإدارية، لدعمها منقطع النظير، ولما وفرته لنا من بيئة تعليمية مثالية للبحث العلمي. كما أتوجه بالشكر للأستاذ الدكتور باسم علي حوامدة المشرف الرئيس على هذه الأطروحة، ولعضوي لجنة الأطروحة الأستاذ الدكتور خالد قيراواني، والأستاذ الدكتور غسان السرحان، الذين لم يبخلوا بوقتهم وجهدهم في إرشادي إلى مصادر العلم والمعرفة، لإتمام هذا العمل. كما الشكر موصول إلى رئيس قسم الدراسات العليا في الإدارة وأصول التربية، الدكتور غسان سرحان، على دعمه الأكاديمي وتسهيلاته التي كان لها الأثر الإيجابي في إنجاز هذه الدِراسة.

كما أعبر عن تقديري العميق للأساتذة المحكمين الكرام الذين أسهموا بملاحظاتهم العلمية البنّاءة في تطوير أدوات الدِراسة، من استبانة وأسئلة مقابلة والأنموذج المقترح. لقد كان لجهودهم أثر كبير في الارتقاء بجودة هذا العمل.

وفي الختام، أتوجه بفيض من الحب والامتنان إلى كل من ساهم في هذا العمل، سواء بذكر اسمه أم لا، أقدم أسمى معاني الشكر والعرفان. أسأل الله أن يجزيكم جميعًا خير الجزاء، وأن يجعل هذا العمل نافعًا للعلم وأهله.

والله ولي التوفيق.

حمد جمال حمد عثمان

القيادة المُلهِمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة: أنموذج مقترح

حمد جمال حمد عثمان

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د باسم علي حوامدة

أ.د خالد قيراواني

أ.د غسان سرحان

مُلخص

هدفت الدِراسة إلى تعريف القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة: أنموذج مقترح، وطُبقت على عينة عشوائية بلغت (398) فردًا، منهم (21) مُديراً ومديرة، و (377) مُعلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدِراسة؛ تم استخدام المنهج الكمي بشقيه: (الوصفي الارتباطي)، والمنهج النوعي، وقد تكوّنت أداة الدِراسة للجانب الكمي من استبانة مُمارسة القيادة المُلهمة التي تَتَألف من أربعة مجالات هي: قيادةُ التغيير، والمُبادرة، والتَمكين الوظيفي، والرُؤية المستقبلية، واستبانة دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي، ودور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي، وتم التأكد من صِدقها وثباتها، أما أداة الدِراسة للجانب النوعي فكانت مقابلات شخصية شبه مفتوحة مع عينة من المستشارين والمديرين؛ تم اختيارهم بالطريقة القصدية الهادفة.

أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لواقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخطِ الأخضر جاءت بدرجة كبيرة، وجاءت المجالات جميعها بدرجة كبيرة ووفقًا للترتيب الآتي: أولًا "قيادة التغيير" بالمرتبةِ الأولى، و"مجال المُبادرة" في المرتبةِ الثانية، و"مجال التمكين الوظيفي" في المرتبةِ الثالثة، و"مجال الرُؤيا المستقبلية" في المرتبةِ الأخيرة.

وكَشَفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية، والعلامة الكلية؛ تُعزى لمُتغيرات الدِراسة: (الجنس، وسنوات الخدمةِ، والمُسمى الوظيفي).

كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمنِ النفسي تراوحت ما بين (3.95 – 4.39)، وجاءت جميعها بدرجة تقدير كبيرة.

وأشارت نتائج الدِراسة أيضًا إلى عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمنِ النفسي تُعزى إلى مُتغير(الجنس)، ووجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات مستوى القيادة المُلهمة في المدارسَ الثانويةِ داخل الخط الأخضرِ والدرجة الكُلية تُعزى لمتغير المُسمى الوظيفي ولصالح المديرين، وفي سنواتِ الخدمة لصالح تقديرات ذوي الخبرة (10) أعوام فأكثر.

وأشارت نتائج الدِراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقراتِ دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمنِ الاجتماعي، وتراوحت ما بين (3.87 – 4.27) وجاءت جميعها بدرجة تقدير كبيرة.

كما وأشارت نتائج الدِراسة إلى عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن الاجتماعي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، وسنوات الخدمةِ، والمُسمى الوظيفي).

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تَعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية، من خلال بناء رُؤية واضحة ومشتركة يُعد من السُبل المناسبة لتعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية، وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تَعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية، من خلال تطوير مهارات القيادة والذي يُعد من السُبل المناسبة لتَعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية.

وخرجت الدِراسة بأنموذج مقترح لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبةِ داخل المدرسة في ضوء التجارب العالمية.

وفي ضوء نتائج الدِراسة يُوصي الباحث بمجموعة من التوصيات ابرزها: تبني الأنموذج المقترح في جميع المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، كون هذا الأنموذج يوفر إطار عمليا متكاملا لتعزيز مفهوم الإدارة المُلهمة، مما يُساهم في تحسين الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، واعتماد الأنموذج مَرجعًا علميًا للباحثين في المستقبل والعمل على تطويره ليشمل فئات عمرية، ومناطق جغرافية ومؤسسات تربوية أخرى، وكذلك ممكن إضافة عناصر جديدة لزيادة فاعليته وتَكيفه مع متغيرات العصر، وتَبني وزارة التربية والتعليم عناصر الأنموذج كنمط إداري رائد في تَعزيز مفهوم القيادة المُلهمة وتَحقيق الأهدافِ المرجوة، وتَحسين مخرجات التعليم النابع من تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبةِ.

الكلمات المفتاحية: القيادة المُلهمة، مدير المدرسة، الأمن النفسي، الأمن الاجتماعي، الخط الأخضر.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار	أ
	الإهداء	ب
	الشكر والتقدير	ج
	ملخص	د
	قائمة الجداول	ح
	قائمة الملحقات	ي
	الفصل الأول / مدخل الدِراسة	1
	المقدمة	1
	مشكلة الدِراسة وأسئلتها	6
	أهداف الدِراسة	7
	أسئلة الدِراسة	8
	فرضيات الدِراسة	9
	أهمية الدِراسة	10
	حدود الدِراسة	11
	التعريفات المفاهيمية والإجرائية	11
	الفصل الثاني /الإطار النظري والدراسات السابقة	13
	الإطار النظري	13

	الدراسات السابقة	36
	التعقيب على الدراسات	47
	الفصل الثالث / منهج الدِراسة وإجراءاتها	50
	منهج الدِراسة	50
	مجتمع الدِراسة	50
	عينة الدِراسة	50
	أدوات الدِراسة	51
	بناء أنموذج مقترح	61
	متغيرات الدِراسة	61
	إجراءات الدِراسة	62
	المعالجات الإحصائية	63
	الفصل الرابع: نتائج الدِراسة	64
	نتائج الدِراسة	64
	الفصل الخامس، مناقشة النتائج والتوصيات	108
	مناقشة النتائج	108
	التوصيات	126
	المراجع	129
	الملحقات	134
	Abstract	164

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدِراسة حسب متغيراتها	51
2.3	معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمحور	53
3.3	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لاستبانة الدِراسة	56
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	64
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال المبادرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	65
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال الرؤيا المستقبلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	67
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال قيادة التغيير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	68
4.5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على مجال التمكين الوظيفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	69
4.6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدِراسة على العلامة الكلية وعلى مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر حسب متغيرات الدِراسة	71
4.7	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر	72

	والعلامة الكلية تبعًا لاختلاف متغيرات الدِراسة	
4.8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	74
4.9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدِراسة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي حسب متغيرات الدِراسة	76
4.10	نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 way ANOVA) على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي تبعًا لاختلاف متغيرات الدِراسة	77
4.11	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي حسب متغير سنوات الخدمة	78
4.12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	79
4.13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدِراسة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي حسب متغيرات الدِراسة	82
4.14	نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 way ANOVA) على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي تبعًا لاختلاف متغيرات الدِراسة	82

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	134
2	الاستبانة بصورتها النهائية	145
3	أسئلة المقابلة بصورتها الأولية	154
4	أسئلة المقابلة بصورتها النهائية	157
5	لجنة تحكيم الاستبانة	159
6	لجنة تحكيم الأنموذج	160
7	لجنة تحكيم أسئلة المقابلة	161
8	سلم ليكرت الخماسي	162
9	كتاب تسهيل المهمة	163

الفصل الأول: مدخل الدِراسة

1.1. المُقدمة

شَهِدَ العالم في السنوات الأخيرةِ تغيرات مذهلة وسريعة نتيجةً لثورة المعلومات والاتصالات؛ حيثُ غدت أطرافه المتباعدة وكأنها قرية صغيرة، الأمر الذي نتج عنه هذا التطور الهائل في مجالات الحياةِ المُتعددة، مما جعل المنظمات تواجه العديد من التحديات والصعوبات في كيفية مواكبتها وطرق التغلب عليها، مما فَرَضَ عليها إيجاد طرق حديثة إبداعية، ونَبذ الطرق القديمة من خلال إيجاد أفراد مُبدعين ومُلهمين، وتوفير الوسائل المناسبة لمُساعدَتهم على ابتكار طُرق جديدة وحُلول إدارية سريعة.

وبالرغم من وجود العديد من العوامل الداخلية والخارجية التي تُشير إلى أن القيادة الإدارية تؤدي دورًا مهمًا في خَلق البيئة الإداريةِ المُلائمة التي تؤثر على مستوى الإبداعِ في المؤسسة، إلا أنَّ هناك العديد منَ الوسائلِ التي تُمكن من استثارة الإبداع وتأصيله، وتأتي القيادة المُلهمة كأحد أنماط القيادة الحديثة، مما زاد الاهتمام بها في الفترة الأخيرة، كونها نوع من أنواع القيادة الذي تَتطلب من القائد أن تَتَوافر لديه الإرادة والعزيمة لكي يفكر في التابعين، ويَضعهم نَصب عينيه، حيثُ يُوجههم نحو العمل والمرونة للتغيير عندما يحتاج الأمر إليه (حمادات، 2018).

والقيادة المُلهمة أحد أنماط القيادة التي ترتكز على امتلاك القائد للعزيمة والإرادة التي تجعله يفكر دائمًا في المرؤوسين، ويوليَّهم الاهتمام الأكبر قبل التفكير في نفسه، بجانب مقدرته على توجيههم نحو تَحقيق الأهداف، والمبادرة، والإبداع، والمُرونة، والفاعلية، والاعتراف بالخطأ عند وقوعه (Gyansah, Ogola & Guantai, 2020).

وتَحتل القيادة المُلهمة أهمية خاصة في دراسات الإدارة المعاصرة، لِما لها من تأثير كبير في كافة عناصر المؤسسات، ولمقدرتها في التأثير على سلوك العاملين، بما يُحقق أهداف المؤسسات

باستثمار الفرص المتاحة، والتعامل الإيجابي مع المخاطر، حيث يقوم القائد بالتأثير في أتباعه بالإقناع والتوجيه وإعطاء المثل والقدوة والحفز الإيجابي مستمدًا هذا الأسلوب من الجوانب الإدارية والإنسانية والأخلاقية في التعامل مع المرؤوسين (Salas-Vallina, Simone & Fernandez-Guerrero, 2020).

والقائد المُلهم يَتَميز برؤية واضحة، ويحاول تطويرها مع أتباعه، وهي رؤية فعَّالة يخطط لتحقيقها، ويَكون قدوة يُحتذى به، ومتفوق أمام أتباعه، ويَسعى لتطوير نفسه وأتباعه، ويُركز على بناء الثقة بينه وبين أتباعه، ولديه الشجاعة لمواجهة الصعوبات (Mitchell & Boyle, 2019). وينقل الشغف للفِرق، ويُؤمن بالآخرين حقًا، ويُشجع الأداء، ويُعزز أنواع معينة من السلوكِ، ويُحفز التابعين على الانخراط والتضحية بالنفس من أجل أهداف جماعية، لذا فإنه من المُتوقع أن يُطور قدرات التابعين وخصائصهم؛ والتي بدورها تؤدي إلى مواقف إيجابية (Shrestha, 2022).

ويرى الباحث أن القيادة المُلهمة في مُجملها عبارة عن سلوك مَهاري يَعتمد على شخصية القائد، وقدرته في التأثير على سلوكِ تابعيه، وتَحريك مشاعرهم والحصول على تأييدهم، وطرح رؤية مُشتركة تُلهمهم وتَجعلهم ينضمون إليه؛ لصنع بيئة مُحفزة ومُحركة لإطلاق قدرات الأفراد للوصول إلى أفضل الأداءات مع تعزيز ثقافة الإبداع والابتكار.

إن القيادة المُلهمة تَمتلك سمات كارزماتية جاذبة وقادرة على استثمار ما لديها من قدرات كافية، وتَسعى إلى تَمكِّين التابعين في المؤسسة، وتَحفيزهم نحو التطوير والتجديد إيجابيًا، مما ينعكس على أداءهم وولاءهم للعمل، وتجعلهم قادرين على الابتكار، بحيث تَتَرك أثرًا على تَحقيق نجاحات غير عادية، باستخدام طرق مختلفة وإبداعية تؤدي إلى إلهامهم؛ ليكونوا قادرين على مُواجهةِ الصِعابِ والتغييرات في بيئةِ العمل (Safi & Khalafallah, 2023).

ويَقع على عاتقِ مديرِ المدرسة، كونه القائد الموجه والمُلهم في المدرسة، دور كبير بالتعاون مع المستشار التربوي والمعلمين في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة؛ وخصوصًا في المرحلة الثانوية، لِكونها من أهم مراحل العمر الإنساني وأخصبها، فهي مرحلة التفكير المجرد واكتمال البناء النفسي والعضوي، فمرحلة المراهقة هي البوابة لمستقبل خالٍ من الأزمات والصِراعات النفسية لدى الفرد (Zaman & Abbasi, 2020).

ويُعد الشعور بالأمنِ النفسي مَظهرًا من مَظاهر الصحةِ النفسيةِ الإيجابية، حيثُ تناول الكثير من العلماء والمفكرين والباحثين المؤشرات الإيجابية للصحة النفسية والتي يأتي في مقدمتها شعور الفرد بالأمن النفسي، والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين، وتحقيق التوافق النفسي، والبُعد عن التصلّب، والانفتاح على الآخرين (Tatiana et al., 2022).

أن الأمن النفسي مفهوم نفسي مُركب، ينطوي أثر تحليله على الشعور بالطمأنينة والأمن والسلام الذاتي، والرضا عن الذات، والمقدرة على التكيف، وتحقيق المفهوم الإيجابي للذات، وهي حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونًا وغير معرض للخطر، وهو مُحرك للفرد لتحقيق أمنه ودرء المخاطر التي تهدده، حيث يرى ماسلو (Maslow) أن إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي وشعور الفرد بالأمن يدفعه إلى البحث عن إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية الأخرى (جادو، 2020).

وينشأ الأمن النفسي نتيجة تفاعل الإنسان مع بيئته المحيطةِ به؛ ومن خلال الخبرات التي يمرّ بها، والعوامل البيئية والاجتماعيةِ والسياسيةِ والاقتصاديةِ التي تؤثر فيه، كما أن مفهوم الأمن النفسي مفهوم مُعقد نظرًا لتأثره بالمتغيرات التكنولوجية والاقتصادية والسياسية، والاجتماعية ذات الإيقاع السريع، وبصفة خاصة في هذه المرحلةِ الزمنية، ولذلك فدرجة شعور الفرد بالأمنِ النفسي ذو علاقة ارتباطية بذاته وعلاقاته وأسلوب حياته، ومدى إشباع حاجاته (عبد المعطي، 2021).

إن فقدان الأمن النفسي قد يكون سببًا في حُدوث مجموعة من الأعراض المرضية مثل: القلق، والاكتئاب، والتسلطية في التفكير، والمواقف، والسلوك، وفقدان الثقة بالنفس، والشك، والخوف، وانعدام الثقة بالآخرين، والعدوانية، والعنف، واللامبالاة وغيرها من الأعراض التي تؤثر في الحالة النفسية للفرد، كما تؤثر على أمن واستقرار المجتمع بشكل عام، ومن جانب آخر فإن تأثير فقدان الشعور بالأمن النفسي يختلف من شخص إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر (الريماوي، 2019).

ولعلَ توفير البيئةِ المدرسية الآمِنة للطلبة داخل المدارسَ من شأنه خلق شعور الأمان والحماية والابتعاد عن التهديداتِ الانفعالية والعاطفية والنفسية وغيرها سواءً أكان ذلك في البيت أم المدرسة، والأمان في البيئةِ التعليميةِ هو حماية الطلبة من التهديداتِ التي تُواجه التنمية الإيجابية والصِحة النفسيَّة في عمليةِ التفاعل التربوي بعيدًا عن الصدمات الانفعالية في عملية الاتصال، وعدم تحقيق ذلك يخلق لديهم عَقبة في توكيد الذات وضبط الانفعالات في عمليةِ التفاعلات التربويةِ والتعاملات مع الآخرين، فتحقيق البيئةِ الآمنةِ تُعزز الشُعور بالانتماءِ للجماعات والصحة النفسيةِ والعقليةِ لهم (الهاشمي، 2018).

فالبيئة الآمنة تضمن للطلبة تحقيق الأمن النفسي، فالأفراد الذين ينشؤون في بيئات آمنة يتحقق لديهم التنظيم الجيد والسيطرة على انفعالاتهم، وضبط سمات الشخصية، كما أن انعدام الأمن يؤدي إلى ضعف الشعور بالارتياح العام أو الشعور بالعصبية أو ضعف الثقة أو الإحساس بالخطر من تلك البيئة التي تهدد ذاته والأنا والتعلم، كما أن الأفراد لا يمكن أن يتطوروا بشكلٍ كافٍ في البيئةِ التي لا يَتوفر فيها أدنى مستويات الأمن النفسي (زهران، 2020).

وبالإضافة إلى الأمن النفسي، فإن الأمن الاجتماعي يُعد ضرورة مُهمة من ضروريات الحياة البشرية، ولِزامًا من لوازمها الأساسية لِما له من دورٍ واضح في تحقيق الاستقرار والرخاء لأفراد

المجتمع، وللأمن الاجتماعي قيمة عظيمة لا تقل أهميته عن وجود الإنسان في هذه الحياة، إذ لا يمكن أن يقوم الفرد بأداء واجبه في المجتمع، إلا إذا اقترنت تلك الحياة بأمنه وطمأنينته، لتمكنه من توظيف طاقاته وإطلاق قدراته، وتَشكيل علاقاته الاجتماعية، لبناء مجتمع مُتكامل على بساطٍ من السَكينةِ والهدوءِ ولتحقيق النهضة الشاملة (حسين، 2019).

والأمن الاجتماعي حتى وإن كان في صورته العامة يُعتبر مسؤولية خاصة بالدولة، إلا أنه يعتبر مسؤولية اجتماعية تقع على عاتق الأفراد أيضًا؛ إذ إن ارتفاع الحس الأمني عند الأفراد من شأنه أن يضمن الاستقرار الحياتي للمواطن، بحيثُ يشعر بأن له ركائز ثابتة في مجتمعه، تحفظ له وجوده وكيانه، كما تعد عاملًا ضروريًا لحفظ توازنه الاجتماعي داخل المجتمع، فالأمن الاجتماعي هدف مشروع وغاية منشودة؛ لأنه الخطوة الأساسية لكلِ تنميةٍ وأساس الاستقرار (عماره، 2021).

بالإضافة إلى أن مسؤولية تحقيق الأمن الاجتماعي تَتَمثل في التزام الأفراد بالقيمِ الاجتماعيةِ والأنظمة والقوانين، والمُحافظة على الممتلكاتِ العامة والخاصة، كذلك الأجهزة الحكومية تَظهر مسؤوليتها من خلال تَمكين الأفرادَ من المُشاركةِ السياسية، والإسهام في التنميةِ الاقتصادية والاجتماعية، والحزم في تنفيذِ القانون، وتعريف كل فرد بحقوقه وواجباته بصورة تضمن عدم ضياع حقوق أي منهم (العوجي، 2020).

ولدور مدير المدرسة الكبير في توجيه وإرشاد الطلبة والتأثير فيهم بالتعاون مع المستشار التربوي، ولأهمية الأمن النفسي والاجتماعي للأفراد وخاصة لطلبةِ المدارسِ الثانوية الذين يَمرون بمرحلةِ المراهقةِ وتَشكيل الشخصيةِ، وتأثير الأمن النفسي والاجتماعي على النمو والتوافق والصحة النفسية لدى الطلبة، جاءت هذه الدِراسة للكشفِ عن القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضرِ ودورها في تعزيزِ الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبةِ داخل المدرسة.

2.1. مُشكلة الدِراسة وأسئلتها

يُنظر للقيادة المُلهمة بأنها من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى، ومن الحقولِ الواعدةِ في تنمية وتقدم المؤسساتِ التعليميةِ والإدارية، لذا فإنها تَسعى اليوم لتطوير أداءها في المستويات الإدارية، وتعمل على تطوير قدرات ومهارات الموظفين لدى المؤسسات المتنوعة.

ولكون رعاية ونمو شخصية الطلبة وتوافقها وتلبية حاجاتها ومحاولة إشباعها من الأهداف العامة للتنشئة الاجتماعية، ومن أهداف التربيةِ في مختلفِ المراحل الدراسية، تَسعى المدرسة مُمثلة بمديرِها ومستشارها التربوي ومعلميها إلى تهيئة الإمكانات والأدوات اللازمة للكشف عن الطلبة الذين يواجهون مشكلات ولديهم حاجات نفسية، ومساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات وتلبية هذه الحاجات بالأساليب والطرق والبرامج الكفيلة بتذليلها قَدر المستطاعِ، لتحقيق الأمنِ النفسي والاجتماعي للطلبةِ وتهيئتهم لمواجهة كافة الضغوط التي قد تواجههم في حياتهم.

وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة حسن وأحمد والسيد (2022) إلى أن عدم توفر الأمن النفسي والاجتماعي في العلاقات الشخصيةِ التبادليةِ مع الآخرين يُسبب الكثير من المشكلات التي تُعيق نمو الشخصيةِ السَّويةِ، وتحقيق الصحة النفسية في سنواتِ مرحلة الرشد المبكر. كما يرى الكافوري وأبو المجد وعناني (2023) أنَّ الأفراد المطمئنينَ نفسيًا يَملكون مشاعر إيجابية عن أنفسهم وعلاقاتهم، إضافة إلى تَمتعهم بمهارات اجتماعية متوازنة يُحققون بواسطتها ارتقاءً ونموًا طبيعيًا وتحولاً انسيابيًا خلال مراحل نموهم. كما بيَّن جادو (2020) إن فُقدان الأمن النفسي في أوساطِ المراهقين والشباب والطلبة أصبحَ عَرضًا ومَظهرًا مَألوفًا لدى العاملينَ في مجالِ الصحة النفسية والمستشارين النفسيين والتربويين. وأكدت دراسة الطويل (2022) على أهمية توفير الأمن الاجتماعي للطلبة الأمر الذي يؤدي لتحقيق الاستقرار المجتمعي باعتبارهم دعائم المجتمع المستقبلية, وإن تَقدم الأمم يقاس بمدى كفاءة النظم في رعاية الموارد البشرية, وعدم توفيره لهم يأتي

بنتيجة عكسية تُؤثر على فعَّالية الحياة الاجتماعية لديهم، وخصوصًا هذه الأيام التي تحمل مُتغيرات مُتعددة تُهدد استقرارهم وعلاقتهم بمجتمعهم.

ومن خلال عَمل الباحثِ في إحدى المدارسَ الثانوية داخل الخط الأخضر، فقد لاحظ أن طلبة المرحلةِ الثانويةِ لديهم العديد من التغييراتِ النمائيةِ السريعة سواء أكانت جسمية أم فسيولوجية أم عقلية أم اجتماعية أم انفعالية، وهذا النمو السريع يخلق آثارًا نفسية وانفعالية كبيرة، ويَنتج عنه صعف الاستقرار في شخصياتهم، وتَزداد لديهم الحساسية نتيجة نظرة الآخرين لهم، مما يؤثر على صورتهم الذاتية، ويؤدي بهم إلى العجز في التعبيرِ عن مشاعرِهم في المواقف التي تَتَطلب منهم تَفريغ ما لديهم من تَوتر وقلق مُصاحب لحالة عدم الشعورِ بالأمنِ النفسي والاجتماعي.

ولكون الأنماط التقليدية السائدة لا تَتَناسب مع متطلباتِ بيئة العملِ الحديثةِ، ولا توفر البيئة المناسبة لحل مشكلاتِ الطلبة النفسيةِ والاجتماعيةِ، كل ذلك أوجدَ الإحساس بالمشكلةِ لدى الباحث، بالإضافة إلى أنَّ الباحث لم يَجد – في حدود علمه– دراسات تَطرّقت إلى القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخطِ الأخضرِ، وربطها بتَعزيزِ الأمنِ النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة. لذا فقد ظَهَرت الحاجة إلى ضرورة إجراء هذه الدِراسة للتعرف إلى القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارسَ الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المَدرسة.

3.1. أهداف الدِراسة

تَكمن أهمية الدِراسة في الآتي:

1. التَعرف إلى القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخطِ الأخضر من وجهةِ نظر عينة الدِراسة.

2. الكشف عمّا إذا كانت هناك فُروق ذات دلالة إحصائية في تقديراتِ عينة الدِراسة للقيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخطِ الأخضرِ تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمُسمى الوظيفي، وسنواتِ الخدمة).
3. التَعرف إلى مُستوى الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسةِ من وجهةِ نظر عينة الدِراسة.
4. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدِراسة لمستوى الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمُسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة).
5. التَعرف إلى العلاقة الارتباطية بين واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارسَ داخل الخط الأخضر ومستوى الأمنِ النفسي والاجتماعي لدى الطلبةِ داخل المدرسةِ.
6. وضع أنموذج مقترح لتعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة في ضوء التجارب العالمية.

4.1. أسئلة الدِراسة

حَاولت الدِراسة الإجابةِ عن الأسئلةِ الآتية:

1. ما واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر من وجهةِ نظرِ عينة الدِراسة؟
2. هل هناك فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطاتِ الحسابيةِ لتقديرات أفراد العينة على واقعِ مُمارسة القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخطِ الأخضرِ تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمُسمى الوظيفي، وسنواتِ الخدمة)؟

3. ما دور القيادة الملهمة في تعزيز الأمن النفسي من وجهة نظر عينة الدِراسة؟
4. هل هناك فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطاتِ الحسابيةِ لتقديراتِ أفراد العينة لمستوى الأمن النفسي لدى الطلبة داخل المدرسة تُعزى لمتغيراتِ: (الجنس، والمُسمى الوظيفي، وسنواتِ الخدمة)؟
5. ما دور القيادة الملهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي من وجهة نظر عينة الدِراسة؟
6. هل هناك فُروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطاتِ الحسابيةِ لتقديراتِ أفراد العينة لمستوى الأمن الاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة تُعزى لمتغيراتِ: (الجنس، والمُسمى الوظيفي، وسنواتِ الخدمة)؟
7. ما وجهات نظر أفراد عينة المقابلات على دور القيادة المُلهمة في تَعزيزِ الأمنِ النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المدارسَ داخل الخطِ الأخضر.
8. ما الأنموذج المقترح لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسةِ في ضوء التجاربَ العالمية؟

5.1. فرضيتي الدِراسة

تضمنت الدِراسة الفرضيتين الآتيتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديراتِ عينةِ الدِراسة لواقع مُمارسةِ القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارس الثانويةِ داخِل الخط الأخضر تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمُسمى الوظيفي، وسنواتِ الخدمة).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدِراسة لمستوى الأمنِ النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسةِ تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمُسمى الوظيفي، وسنواتِ الخدمة).

6.1. أهميَّة الدِراسة

اشتملت أهمية الدِراسة على الأهميَّة النظرية والأهميَّة العملية، وفيما يلي تَفصيل لهما:

1.6.1. الأهميَّة النظرية

تكمن أهميَّة الدِراسة الحالية من خلال إبراز واقعِ مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخطِ الأخضرِ، ودورها في تَعزيزِ الأمنِ النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة، وذلك لترسيخِ أهمية وضرورة تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة، من خلال آليات تستهدف تعزيز قناعات الطلبةِ بأهميةِ وآثار تحقيق الأمن والنفسي والاجتماعي على الأفرادِ والمجتمعاتِ، استنادًا إلى التأثير الذهني والوجداني والعاطفي الذي يَمتلكه القائد المُلهم لقدرته في التأثير على سلوكِ الطلبةِ، وتَحريك مَشاعرهم والحصول على تأييدهم، ويُعزز أنواع معينة من السلوك لديهم، خصوصًا في ظل افتقار البيئة العربية داخل الخط الأخضر بشكل خاص والعربية بشكل عام لمثل هذه الدراسات المتخصصة على حد علم الباحث.

2.6.1. الأهميّة التطبيقية

يُتوقع أن يَستفيد من نتائجِ هذه الدِراسة مديرو المدارسَ والمستشارون التربويون فيها، وكذلك العديد من الباحثين، وتقديم الفائدة للمؤسساتِ الأكاديميةِ التي تُعنى بالدراسات التربويةِ والنفسيةِ والاجتماعية، والجهات ذاتِ العلاقةِ.

7.1. حدود الدِراسة ومُحدداتها

أجريت الدِراسة ضمن الحدود والمحددات الآتية:

- الحُدود المكانيَّة: اقتصرت الدِراسة على المدارسَ الثانوية داخل الخطِ الأخضر.
- الحُدود الزمانيَّة: أُجريت الدِراسة في الفصل الدِراسي الثاني لعام (2024/2023).
- الحُدود البشريَّة: اقتَصرت الدِراسة على عينة من مستشاري ومديري ومعلمي المدارس الثانوية داخل الخطِ الأخضرِ.
- الحُدود الموضوعية: اقتَصرت الدِراسة على القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارسَ الثانويةِ داخل الخطِ الأخضرِ، ودورها في تَعزيزِ الأمنِ النفسي والاجتماعي لدى الطلبةِ داخل المدرسة: أنموذج مُقترح.
- الحُدود المفاهيميَّة: اقتَصرت الدِراسة على مفاهيمِ القيادةِ المُلهمة، والأمن النفسي، والأمن الاجتماعي.
- المُحددات: تَتَحدد نتائج هذه الدِراسة بمدى تَمتع أداتي الدِراسة بالخصائصِ السيكومتريةِ من صدقٍ وثباتٍ، وموضوعية استجابة أفراد عينةِ الدِراسة عليها، والذين تم اختيارهم بالطريقةِ العشوائيةِ، ومصداقية التحليلِ الإحصائي للبيانات، بالإضافة إلى مُحددِ المنهجِ الوصفي والمنهج النوعي والمنهج التطويري.

8.1. التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تضمنت الدِراسة المفاهيم الآتية:

- **القيادة المُلهِمة:** تُعرف مفاهيميًا: بالقيادةِ المُميزة في سِماتها، والجاذِبة في كينونتِها، والساعية إلى استدامة العلاقة مع المرؤوسين على النحو الذي يؤثر في أدائهم وولائهم

(Akurut & Rukundo, 2021). وتُعرف إجرائيًا بأنها فن تأثير مديري المدارسَ الثانويةِ داخل الخط الأخضرِ في المعلمينَ والطلبة، وتوجيههم بطريقة معينة، بحيث يكسب طاعتهم، واحترامهم، وتعاونهم في سُبل تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي للطلبة، وتُقاس من خلال استجابة عينة الدِراسة من المعلمينَ على استبانةِ واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارسِ الثانوية داخل الخطِ الأخضرِ من وجهةِ نظرِ عينة الدِراسةِ التي تم إعدادها لأغراضِ الدِراسة.

- **الأمن النفسي:** يُعرف مفاهيميًا: "شعور الفرد بالسلام الداخلي والرضا عن حياته وهدوء القلب وراحة البال وعدم الخوف والقلق، وبأنه مُتقبل من الآخرين بما يُمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين" (عبد الرؤوف وسليمان، 2019، 78). ويُعرف إجرائيًا بأنه شُعور طلبةِ المدارسَ الثانويةِ داخل الخَط الأخضر بالاستقرارِ والاطمئنانِ، وإحساسهم بقيمةِ وأهميَّة الحياة، وشعورهم بالتفاؤل. ويُقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدِراسة من المعلمينَ على استبانةِ مستوى الأمن النفسي لدى الطلبةِ داخل المَدرسةِ التي تم إعدادها لأغراضِ الدِراسة.
- **الأمن الاجتماعي:** يعرف مفاهيميًا: "تحقيق أقصى إشباع ممكن لاحتياجات الفرد، في إطار العدالة الاجتماعية التي تَنبذ الصراع بين فئات المجتمع، وتوفير البيئةِ الملائمةِ لكي يَعيش الجميع في إطارٍ من التقبلِ والتعاونِ والشُعورِ بالأمنِ والسلام الاجتماعي، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الولاء والانتماء للمجتمع" (حسين، 2019، 24). ويعرف إجرائيًا بأنه شعور طلبةِ المدارسَ الثانويةِ داخل الخطِ الأخضر بالأمن والاستقرار ضمن بيئةِ مدرسيةِ مستقرةِ، ويُقاس من خلال استجابات أفراد الدِراسة من المعلمينَ على استبانة مستوى الأمن الاجتماعي لدى الطلبةِ داخل المَدرسة التي تم إعدادها لأغراضِ الدِراسةِ.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يقدّم هذا الفَصل عرضًا للإطار النّظري والدّراسات السّابقةِ المتعلقةِ بموضوعِ القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارسَ ودورها في تَعزيزِ الأمنِ النفسي والاجتماعي لدى الطلبةِ داخل المدرسةِ، ففي الجزء الأوّل منه تمّ عرض مُتغيّرات الدِراسةِ الرّئيسة، أمّا الجزء الثّاني من هذا الفصل، فيتمثّل في عرض الدِّراساتِ السّابقةِ ذات الصلةِ بالبحث الحالي، إذ وُزِّعت بحسب متغيّرات الدِراسة، وتضمنّت دراسات عربية وأخرى أجنبية، وفي نهاية الفصل تمّ التّعقيب على الدِّراساتِ السّابقةِ.

1.2. الإطار النظري

يتناول هذا الجزء الإطار النظري لمفهومِ القيادةِ المُلهمة، وأهميَتها وأهدافها، وأبعادها، وخصائص القائدِ المُلهم، كما يتناول مفهومي الأمن النفسي والاجتماعي، وخصائصهما، وأبعادهما، والعوامل المؤثرة فيهما، ووسائل تحقيقهما، ومهدداتهما، بالإضافة إلى أهمية الحاجة للأمن، ودور المدرسةِ في تحقيقه.

1.1.2. القيادة المُلهمة

1.1.1.2 مفهوم القيادة المُلهمة

تُعرَّف القيادة المُلهمة بأنها "نمط من أنماط القيادة يَتطلب من القائدِ أن تتوافر لديه العزيمة التي تَجعله يُفكر في التابعين ويَضعهم نَصب عينيه قبل أن يُفكر في نفسه، والإرادة الصلبة التي تجعله يوجه التابعين نحو العمل، والمبادرة للاعتذار والاعتراف بالخطأ عند عمله، والمرونة للتغيير عندما يحتاج الأمر إليه" (ربيع، 2018، 52). وعَرَّف الحربي (2018) القائد المُلهم بأنه ذلك

القائد المُطلع المُستنير الذي يَشعر بالمشكلاتِ قبل حدوثها، ومن خلال ذلك تُبنى الثقة فيه، حيثُ تَنشأ الثقة في القائدِ المُلهم من خلالِ تَعامله مع الأحداث والأشياء ومُشاركته لتابعيه في الأمورِ المختلفةِ.

وعَرَّف كنعان (2019، 46) القيادة المُلهمة بأنها "القدرة التي يَمتلكها القائد في التأثير على الاتباع، وحثهم وتحفيزهم؛ لتحقيق مستويات متميزة من الأداء وصولاً إلى تحقيق أهداف المنظمة، عبر تَعزيز الصفات الإيجابية لديهم؛ من خلال التركيز على الجوانب العاطفية، واستثارة رغبتهم في العمل والنجاح، وإعطائهم معنى لدورهم في الإنجاز لكونهم جزءًا أساسيًا في معادلة النجاح". وحددها متشل وبويل (Mitchell & Boyle, 2019) بأنها أسلوب قيادي يُشجع الاتباع على التضحية ومواجهة التحدِّيات، وإعطائهم إحساسًا بالمسؤوليةِ، ويرتكز على احترام الأفراد القائمين على إنجازِ تلك الأهداف. وعَرَّفها غباين (2019، 39) بأنها "أسلوب القيادة الحديثة التي تُعد امتدادًا للقيادة الروحية، وتعمل على إشراك العاملين في عملية صنعِ القرارِ، واستثمار إمكانياتهم ودوافعهم؛ لتحقيق الإبداع والابتكار في العمل، مما يؤدي إلى أداء أفضل".

من خلال عَرض التعريفاتِ السابقةِ، يَستخلص الباحثُ أنَّ القيادة المُلهمة هي نهج قيادي يَمتلك القدرة على التكيفِ مع الظروف البيئية؛ عبر إشراك العاملين في عمليات صُنع القرار، وتَمكّينهم من تحقيق الأهداف المشتركة لهم وللمنظمة، فهي تُحفز العاملين على بذل كل ما في وسعهم، وتسخير إمكانياتهم وقدراتهم وطاقاتهم لأداء أعمالهم بصورة مميزة، مبنية على الرؤية الواضحة لِما يَنبغي أن يَكون عليه الحال مستقبلًا.

2.1.1.2 نَشأة وتطور نظرية القيادة المُلهمة

لفهم القيادة المُلهمة ووظيفتها لا بُد من فحص نظريات القيادة بشكل كلي، فالقيادة لديها الكثير من النظريات والمداخل لتفسيرها، ومن أهم مداخلها ونظرياتها والتي لها علاقة بالقيادة

المُلهمة نظرية السمات، حيث افترضت نظريةُ السماتِ أن فاعلية القيادةِ تَتَحدد في ضوءِ مجموعة من السماتِ، إلا إن هذه النظرية واجهت نقدًا، وذلك لِكون هذه السمات قد تكون متوافرة لدى بعض الأفراد ممن لا يشغلون مركز قيادي، ومع ذلك فقد لُوحظ من هذه الصفات منطلقًا لطرح مفهوم القيادةِ المُلهمة (عياصرة، 2019).

وتَرجع جُذور نظرية القيادةِ المُلهمة إلى المصطلح (Charisma) المُستمد من اللغةِ اللاتينية، والذي يَعني الإلهام، أي القوى التي يَصعب تَفسيرها بوضوح من خلال الوسائلِ المنطقيةِ، وأول من استخدمه ماكس ويبر (Max weber) في نظريته البيروقراطية، عندما قَصَدَ فيه ضَربًا من ضُروب السلطةِ المقترنةِ بشخصيةِ القائدِ، وما يمتلكه من سمات شخصية ومواهب ذاتية مُلهمة للآخرين وساحرة لهم، وأقرن هذا المصطلح بالنارِ التي تُلهب حماس التابعين وتظفر بولائهم، وتحقق النتائج التي تتجاوز الحدود المطلوبة، كما استخدم هذا المصطلح ليُشير إلى الصفات الشخصيةِ التي تُميز القائد عن التابعينَ ممثلة بـ (الشجاعة، واللياقة، والذكاء، والحكمة، والصبر، والتفوق، وقوة الاحترام، وقوة المنطق والبيان) (Murnieks, Cardon, Sudek, White & Brooks, 2016).

وشَكَّلَت نتائج النظرية الموقفيةِ بداية التحولِ في التفكيرِ القيادي، وقد بدأ البحث في ظل نتائجها عن نظريات أخرى في تَفسير فاعليةِ القيادةِ، ولقد تَبنى الفكر الإداري المعاصرِ مفهومًا جديدًا وأنماطًا حديثة للقيادةِ الإدارية، تَتَماشى مع مُجمل التوجيهات الإدارية الجديدة، والتي تَتَضمن الآتي (القيادة تنسيق لجهود الموارد البشرية، وتوجيه وإرشاد نحو الأهداف والفرص، والقيادة المساندة ودعم لفرق العمل، والقيادة الريادية)، وتَتَبلور مفاهيم القيادة العصرية في تَحويل دور القائد من الرئاسة والأمر والنهي إلى دور المساندة والتشجيع والتحفيز (Salas-Vallina, Simone & Fernández-Guerrero, 2020).

إن الحديث عن القيادة المُلهمة كان أمرًا غير واضحًا وصريحًا في نظريات القيادة السابقة، فعند الحديث عن القيادة بالمشاركة، كان هناك تجاهل لكيفية دفع القائد وإلهامه للمرؤوسين، وأن القائد الذي يعتمد على الحفز الإلهامي لديه القدرة على تَحفيز المرؤوسين إلى مستوى الأداء الأعلى، حيثُ إن القادة الممارسين للحفز الإلهامي يميلون لأن يكونوا قادرين على توصيل رؤيتهم المستقبلية، والتي يكون المرؤوسين قادرين على قبولها، ويَسعون جاهدين للوصول إليها، إضافة إلى قدرتهم على الارتقاء بتوقعات المرؤوسين، والتي من خلالها يستطيعون الوصول إلى أداء يفوق الأداء المخطط له من قِبل المرؤوسين (الصيرفي، 2019).

ومما سَبق يُمكن القول أنَّ أوستن (Austin) قامَ باستخراجِ نموذجٍ للقيادةِ المُلهمة من العديدِ من النظريات القيادية والإدارية، وتوصل إلى مجموعةٍ من المكوناتِ الأساسية التي تُسهم في بناءِ القائدِ المُلهم المثالي، وذلك مؤكدًا على أهميَّة علاقات ومُمارسات العمل بالمنظمات، وبَيَّن أن على القائدِ المُلهم أن يَعي جيدًا تلك العلاقات والثقافة المُميزة والمناخ التنظيمي الجيد والفعَّال داخل المنظمات، وأن يُعزز من الشفافية والمُسائلة والنزاهة في تلك العلاقات، وأن يُصبح قادرًا على اتخاذِ القراراتِ المناسبة فيما يتعلق بالمستقبلِ من أجلِ نجاح منظمته، وكذلك تَوقع النتائجِ المحتملةِ (Hudson, 2013).

3.1.1.2 عناصر ومُمارسات القيادة المُلهمة

بيَّن كنعان (2019) أن القيادةَ المُلهمةِ تَتَكون من خمسةِ مكوناتٍ رئيسيةٍ هي: إدارةُ المعنى؛ حيثُ أن القائد المُلهم هو القادر على تَشكيل وتَوضيح سياق العمل مُستخدماً في ذلك اللغة المُبسطة والقصص سهلة الفهم، وإدارة الانطباع؛ فالقائد المُلهم يستطيع إعطاء انطباع بأنه يَمتلك عقل قوي ومعرفة واسعة، كما أن لديهِ القدرة على فهمِ المشاعر والانفعالات والتأثر فيها، وصياغة توقعات الآخرين؛ وأن أغلب القادة المؤثرين هم الذين يَطلبون تَوقعات للأداء عالية من مَرؤوسِيهم

ويَحثون على إنجازها، والتَصور؛ بمعنى تَصور حالة مستقبلية مرغوبة وإظهار طريقة الوصول إليها، ويَتَطلب ذلك كفاءة فنيَّة كما تَطلب أيضاً ذوق وإبداع، والتحفيز الفكري؛ ويَعني ذلك التأكيد على استخدامِ العقلِ للتغلب على الصِعابِ، ويُسهم التحفيز الفكري في استقلاليةِ المَرؤوسين، ويَمنع التَّعود على التبعيةِ.

وأشارت الحريري (2018) أنَّ هناك عدة خطوات تُشكل مُمارسات للقيادة المُلهمة بأي منظمة، وهي كالآتي: تحقيق الوضوح التام حول مَصير الفرد بالمؤسسةِ التي ينتمي إليها، وتحديد رُؤية الأهداف وتبنيها والدفاع عنها، وإعادة التأكيد على الالتزام بالهدف، وتَدريب الآخرين على إيجادِ وإتقان عملهم، وموائمة الهدفِ مع كافة الأطراف المعنية، وإشراك ومُساعدة الآخرين، والإشادة بالأفراد المتألقين في العملِ، وخَلق بيئة تُشجع على التعلمِ المستمرِ.

وبَيَّن كلالده (2022) أنَّ نموذجَ أوستن (Austin) الذي أطلق عليه مُسمى "المُلهم المثالي"، وَصَفَ التفاعل بين القائد والأتباع والثقافة المحيطة، وأكَدَ على ثماني مُمارسات، وهي كالآتي:

1. وَضَعَ رُؤية للمنظمة تَتَحدى القائد والتابعين، وتُشجع على العملِ بروحِ الفريقِ، ويتم التأكيد على القيم والأهداف المهنية المشتركة والمتوافقة مع الأهداف التنظيمية، علاوة على ذلك، يجب على القائدِ المُلهم أن يعترف بأن لكل رؤية مصاعبها وإخفاقاتها ونجاحاتها، وأن يتعايش جنبًا إلى جنب مع التابعين.
2. خلق شعور يَتحدى "الوضع الراهن"؛ من خلال المخاطرة، والذي يقود إلى نجاح أكبر، وإذا كانت المخاطرة غير ناجحة، يَجب على القائدِ قبول الفشلِ وتَحويلهِ إلى فرصِ للتعلمِ.
3. الثقة بالفطرةِ أكثر من الأرقام والبيانات الكمية، فالقائد المُلهم لديه مَعرفة شاملة بالسياق التنظيمي، وواثق من استعدادهِ، ويَسمح للغريزةِ بتوجيهِ عمليات اتخاذ القرار.

4. التطلع نحو النزاهة طوال الوقت، وإنشاء بيئة تنظيمية مَبنية على الثقةِ والنزاهة، ويَسمح القائد للتابعين بالعملِ وفقًا لإمكاناتهم، والأسلوب الشائع في المنظمة يُركز على العمل التشاركي والتعاون لتعزيز العلاقات لتطوير وتَنمية الأفراد مهنيًا وشخصيًا.
5. كَسر قَواعد الإدارة في ظل النموذج المُلهم، ونَبذ مفاهيم المساواة بين جميع الأتباع، حيث يَسعى القائد المُلهم إلى أن يكون عادلاً وصادقًا، لكنه يُقدر المواهب، ويُشيد علنًا بالتابعين، ويُكافئهم على الإنجازِ، ويَزيد من تَعزيزِ ثقافةِ المخاطرة والإبداع والشفافية والمسائلة.
6. المكافأة من خلال النتائج، فالقائد قدوة في الأداءِ والدعم وتوجيه التابعين، ويستخدم الثواب والثناء عندما يُنجز العمل.
7. القائد المُلهم يُروِّج للإيثار والالتزام بأهداف المنظمة كتضحية قصوى.
8. الإيمان بالأفراد، والذي يبرز أهمية الثقة بين القائد والتابعين والمسؤولية بينهما، حيث يُدرك القائد المُلهم أن الأتباع يحتاجون إلى إدارة دقيقة للأداء فعال، والقائد المُلهم يراقب الجهود، ويكافئ النجاحات ويدعم الفشل كفرص للتعلم.

4.1.1.2 سمات القائد المُلهم

ذَكَر حمادات (2018) بعض السمات التي يَتسم بها القائد المُلهم وهي كما يأتي:

1. الشجاعة: ينبغي على القائدِ المُلهم أن يَتحلى بمستوى عالٍ من الشجاعةِ الكافية، إذ تُمكنه من مُواجهة الصِعاب والمخاطر.
2. الأصالة: حيثُ يَنبغي أن يَكون القائدِ المُلهم مُلتزماً، فهو بمثابة المثل الأعلى لتابعيه في كل النواحي.
3. الخدمة: حيثُ يَقوم القائد المُلهم باحترامِ تابعيه وخِدمتهم، وأن يَسعى باستمرار لتحقيق رفاهية وسعادة الآخرين.

4. الثقة: حيثُ أن القائد المُلهم يَجب عليه أن يَتحرى الصدق في كل ما يَقول ويَفعل حتى يكون مَوضع ثقةِ تابعيه.
5. الحُب: حيثُ يُساعد القائد المُلهم على توافر روح الحُب بين التابعين.
6. الكفاءة: حيثُ يجب أن يكون القائد المُلهم قادراً على تحقيقِ الأهداف المراد تحقيقها، والتي يضعها في حياته.

وبَيَّنت العموري (2017) أنَّ هناك عدة سمات للقادة المُلهمين تَتَمثل بالآتي:

1. التصدي للتحديات: يَمتلك القادة المُلهمين الشجاعة الكافية التي تَمنحهم القوة والدافعية العالية للتصدي للمُعيقات والمواقف التي تَعترض تحقيقهم لأهدافِ منظماتهم، والتعامل معها بمصداقية وواقعية وكفاءة عالية.
2. كَسب الثقة: من خلال الاهتمام بالعاملين، وتَحقيق الفائدة لهم، وتَحقيق النجاح من خلالهم، إذ أنَّ العاملينَ الذين يعملونَ في بيئةٍ يَسودها العمل والتعامل بصدقٍ هم أكثر ولاءً من غيرهم.
3. الاطلاع والتعلم: يَكتسب القادة المُلهمين الخبرات والمهارات من خلال الاطلاعِ والإصرار على التعلم، والبَحث بصورة مُستمرة عن أفكارٍ ومعلوماتٍ جديدةٍ؛ لفهم ما يدورُ من حولهم، وبناء تَصور ورُؤية خاصة بهم.

5.1.1.2 أهداف القيادة المُلهمة

إن القيادة المُلهمة تَمتلك المقدرة على الالتزام والسعي المتواصل لتحقيقِ العديد من الأهداف، والتي يَعتبرها البعض وظائف لها، وهى كما ذّكرتها البنا (2018) تَحريك الأفراد أو جماعة العملِ نحو تَحقيق الأهداف المُحددة، والعمل على تَنمية قيم التعاون والعدالة في توزيع المهام وأدائها، وتفادي التعارض بينهما، وتوجيه الأفراد، وتَفسير مختلف المواقف التنظيمية المرتبطة بالعمل،

ووَضع البرامج الزمنيةِ الكفيلة بتحقيقِ أهداف المنظمة، وتَفعيل المُشاركة والإدارة الذاتية للجماعاتِ داخل وأثناء العمل، فهي أساس فن القيادةِ، والعمل التعاوني، وتَسهيل سُبل التواصل بينهم.

6.1.1.2 أهميَّة القيادةِ المُلهمة

تَبرز أهمية القيادةِ المُلهمة من دورها الحيويّ في جميع المستويات التنظيمية داخل المنظمة، إذ تُسهم في إيجاد مناخ تنظيمي إيجابي يُرتكز على القيم والرؤى والمشاعر، والتحفيز الفكري للعاملين، وشحذ هِمَمهم، وتُحفزهم على العمل والاجتهاد، وتَعزيز أدائهم؛ مما يُشجع على تحقيق الأهداف التي تسعى المنظمة والعاملين إلى تحقيقها (حامد، 2019).

ويُحفز القادة المُلهمين العاملين على تجاوز التوقعات العادية، وتولد الشغف والتزام لديهم تجاه العمل والقيم في المنظمة، وتغرس الفخر والإيمان فيهم، وتنمي لديهم مهارات التفكير الإبداعيَّة لقبول الأهداف الصعبة أو رؤية وتطلعات المنظمة المستقبلية (Bonau, 2017).

وأشار الصيرفي (2019) إلى أنَّ أهميَّة القيادةِ المُلهمة تظهر في تَعزيز السلوك الأخلاقي لدى العاملين؛ عبر تشجيع الأنماط السلوكيةِ المرغوب بها، والحدّ من الأنماط السلوكيةِ غير المرغوب بها، وتُواكب ما يطرأ من مُستجدات في بيئة العمل، والاستجابة لها بفعَّالية وكفاءة، وتَعمل على تعزيز المناخ الإبداعي في المنظمة؛ عبر تَحفيز العاملين وحثهم على تقديم أفضل ما لديهم من مهارات وخبرات، وتُسهم في اكتشاف المشكلات والسيطرة عليها في وقت مبكر، فضلاً عن مساهمتها في السيطرة على الخلافاتِ التي قد تحدث بين العاملين، وتُشجع تحفيز العاملين عبر التأثير المباشر والإيجابي للقائد والعمل بالإقناع والتوجيه بدلاً من الإكراه والقوة، وتؤدي إلى زيادة فاعلية العاملين وولائهم للمنظمة، وإعطائهم شعور إيجابي باعتبار القائد المُلهم هو القدوة الحسنة لهم.

7.1.1.2 أبعاد القيادة المُلهمة

يُشير دواني (2019) إلى أن هناك خمسة أبعاد للقيادة المُلهمة، وهذه الأبعاد هي:

1. السعي بصدق لتحقيق مَصالح الآخرين: أن القائد لن يَكون قائداً ملهماً دون أن يَسعى لتحقيقِ مصالحِ الآخرين. فبقدر سَعي الإنسان فعلياً لتحقيق مصالح الآخرين بقدر ما يتحقق له من نجاح في علاقاته معهم، وأن القائد في سعيه لتحقيق مصالح الآخرين يجب أن يكون دافعه إيثارياً وليس أنانياً.
2. الثقة والاعتمادية: فالقائد الفعَّال يثق في تابعيه، وقدوة يعتمد عليه التابعين.
3. القدرة على التَّمكين: وتَعني قدرة القائدِ على الاعتماد على العاملين وتفويض مَهام لهم يقومون بها، مما يُساعدهم على الشعورِ بالاستقلالية.
4. الاتصالات الجيدة: فالاتصال الفعَّال يختلف عن الاستماع في أن الإنصات يرتبط باستخدام الفرد لحواسه المختلفة عند الاستماع، ويتوافر لدى المُنصت القدرة على الاستجابة لمشاعر وتعبيرات الشخص الآخر.
5. الانتماء والتوجه لتنمية رؤية مشتركة: حيثُ يجب توافر رؤية مشتركة يتقاسمها القادة والتابعين، فالقائد المُلهم يستطيع تعليم تابعيه وإقناعهم بالرُؤية التي يَتمنى تَحقيقها ويَرغب في إنجازها.

وبُيَّن متشيل وبويلي (Mitchell & Boyle, 2019) أن هناك ثلاثة أبعاد للقيادةِ المُلهمة، وهذه الأبعاد هي:

1. الرُؤية القوية: وتَعني أنَّ القائد المُلهم تتوافر لديه رؤية واضحة وقوية، تدفع القائد وتابعيه نحو تَحقيقها.
2. القيادة بالمثل: وتعني أن يكون القائد المُلهم قُدوة لتابعيه، ويُحاولون مُحاكاته في كل تصرفاته.

3. رواية القصص: حيثُ يَستخدم القائد المُلهم أسلوب رواية القصص في حفزِ وتَشجيع تابعيه على القيامِ بعمل معين، كما أن استخدام القصص يُعدُّ عنصرًا هامًا لأنه يُعطي مِصداقية للقائد لدى تابعية وبناء الثقة وتَشجيع الانفتاح، وتوضيح معوقات وصعاب الماضي وأسباب الفشل من أجل تَجنبها مستقبلاً، كما أن القادة المُلهمين يَستخدمون شِعارات وكلمات ورموز ليتمكنوا من حَفز التابعين فكريًا.

2.1.2. الأمن النفسي

1.2.1.2. مفهوم الأمن النفسي

تَباين معنى الأمن النفسي تبعًا لاختلاف المدارسَ التي ينتمي إليها المفكرون الذين بحثوا في هذا المفهوم، واختلاف توجهاتهم ووجهات نظرهم للمفهوم، حيثُ عَرَّفه الهاشمي (2018، 44) بأنه "حاجة نفسية دائمة ومستمرة للفرد لمواجهة ما يُهدده من مَخاطر ومَخاوف تأتيه من محيطه الخارجي الذي يَعيش فيه ويَنتمي له، أو قد تأتيه من الداخل، أي من ذاته نفسها". وعَرَّفه عبد الرؤوف وسليمان (2019، 36) بأنه "سُكون النفس وطمأنينتها عند تعرضها لأزمة تَحمل في ثناياها خطراً من الأخطار، كذلك شعور الفرد بالحمايةِ من التعرضِ للأخطارِ الاجتماعية والاقتصادية".

ويرى ماسلو (Maslow) المذكور في كفافي (2019، 51) أنَّ الأمنَ النفسي يَعني "شعور الفرد بأنه مَحبوب ومقبول من الآخرين، وله مكانة مَرمُوقة بينهم، ويدرك أنه ينتمي لبيئةٍ صديقة ودوده تُعززه وتُقدر جهوده، وتَرفض ما يقود إلى اليأس أو الإحباط أو التهديد، أو ما يُشعره بالخوف والقلق". وعَرَّفته عويس (2019، 22) بأنه "الثبات والاستقرار النفسي، ويَتحقق باليقينِ الحق،

وانتفاء الظنِّ والشّك من النفس، وأمن النفس لا يستفزها خوف ولا حزن، وأن تنهى بآمالها ورغباتها إليها".

ويُعَرِّفه زهران (2020، 37) بأنه "إحساس الفرد بقبول الآخرين، وحُبهم له، وأنهم يعاملونه بدفء، وشعوره بالانتماء إلى الجماعة وأن له دوراً فيها، وإحساسه بالسلامة، وانعدام الشعور بالخطر والتهديد والقلق". كما عَرَّفه جادو (2020، 24) بأنه "وجود الفرد في بيئة تُشبع حاجاته من الحُب والقبول والاستقرار". وعَرَّفه عبد المعطي (2021، 18) بأنه "الطمأنينة النفسية أو الانفعالية، وهو حالة يَكون فيها إشباع الحاجات مَضموناً وغير مُعرض للخطر، وهو مُحرك الفرد لتحقيق أمنه، ولدرء الخطر الذي يُهدد هذا الأمن".

في حين ذَكَرت يونس (2021) أن الأمن النفسي بالشعور بالأمن كحاجة نفسية ضرورية، فلا بُد للفرد أن يشعر بأنه محبوب من الآخرين، وأن لديه القدرة على الحُب، كذلك أن يشعر بأنه يمتلك القدرة على تحقيق أداء المهمات وإنجازها، ويَتمثل في نجاحه في العمل والمشروعات الموكَلة له، كما أن الإنسان نفسه في حاجة أيضًا إلى التقدير والحرية والانتماء.

ويستنتج الباحث من العَرض السابق، أنَّ الأمن النفسي هو الشعور بالاستقرار، والحصول على الحاجات والرغبات، وتَّجنب التوقعات المرتبطة بالحرمان والأخطار.

2.2.1.2. خصائص الأمن النفسي

ذَكَرَ زهران (2020) أنَّ الأمن النفسي يَتَحدد من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية وأساليبها من تسامح وعقاب، وتسلط وديمقراطية، وتقبل ورفض، وحب وكراهية، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي، والخبرات والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة غير مهددة، ويؤثر الأمن النفسي تأثيرًا حسنًا على التحصيل الدراسي للطلبة، وفي الإنجاز بصفة عامة، والمتعلمون والمثقفون أكثر أمناً من الجهلة والأميين، والآمنون نفسياً أعلى في الابتكار من غير الآمنين، ونقص الأمن النفسي

يرتبط ارتباطاً موجباً، بالإصرار والتَشبُث بالرأي دون مناقشة أو تفكير، ونقص الأمن النفسي يرتبط بالتوتر، وبالتالي التعرض لأمراض القلب واضطرابات نفسية.

وأشار عويضة (2021) إلى أن الأمنَ النفسي يُعدُّ ظاهرة تكاملية تراكمية نفسية معرفية فلسفية اجتماعية كمية وإنسانية، ويُمكن استنتاج خصائصه من خلال أنه:

1. ظاهرة نفسية: تستند إلى الطاقة النفسية التي يعبر عنها في مستويات من الكبت والتوتر والسيطرة الإرادية والإدارية للانفعالات والاندفاعات الشخصية، ويُمكن قياسها في ضوءِ محك للإنجاز الشخصي والاجتماعي.
2. ظاهرة معرفية فلسفية: إن الاتجاهات السلبية أو الإيجابية والتقييمات المعرفية الفلسفية لها دورًا فاعلاً في تَحديد الأمن النفسي، فمشاعر القلق والإحساس بالرفض ترتبط بشكل أساسي بالقيمة الفلسفية وتَفسير أسباب تلك المشاعر.
3. ظاهرة اجتماعية: إن العلاقة مع المجتمع ليست علاقة خارجية تَفرضها ظروف بَعيده عن الذات، وإنما علاقة تَنطبع وفق التنشئة الاجتماعية في وجدانِ الفردِ وخريطته المعرفية.
4. ظاهرة كمية: ينطوي مفهوم الأمن النفسي على وجود مقدار كمي له وزن ويُمكن قياسه، ويظهر على شكل سلوك أو طاقة؛ مما يَجعل الحديث عن مستويات الأمن النفسي معقولاً، وهذا المفهوم الكمي للأمن النفسي يوفر إمكانية التدخل العلمي على مستوى القياس والتشخيص والعلاج.
5. ظاهرة إنسانية: الأمن النفسي سِمة إنسانية يشترك فيها أبناء البشر مهما كانت مراحلهم العمرية، أو على اختلافهم في المستوى الاجتماعي والثقافي أو المعرفي.

3.2.1.2. أبعاد الأمن النفسي

يَرى الريماوي (2019) أن أبعاد الأمن النفسي متعددة، منها: الاقتصادي، والاجتماعي، والتربوي، والثقافي، والنفسي، والأمن يتضمن الثقة والهدوء والسلام الداخلي نتيجة الشعور بعدم الخوف من أي خطر أو ضرر، ويكون الإنسان آمناً حين تَتَوفر له الطمأنينة وتلبية حاجاته والفسيولوجية، وإلى العدل والحرية والمساواة والكرامة، وبغير هذا يظل الإنسان قلقًا، ضالاً، خائفًا لا يستقر على أرض، ولا يَطمئن إلى حياة.

وقد أشار ماسلو (Maslow) المذكور في داود (2018) أن للأمن النفسي حاجات من أهمهما:

1. الحاجة إلى الطمأنينة: وهي حاجة الفرد للحماية من الخطر والتهديد والمعاناة الاقتصادية.
2. الحاجة إلى النظام: وهي الحاجة إلى ضوابط وقواعد للسلوك والعلاقات، وكذلك وضع الأشياء في تَرتيب ونظام ونظافة، وكذلك الحاجة إلى القانون.
3. الحاجة إلى الاستقرار: وهي توفير جو أسري آمن وهادئ، والحماية من الشقاق الأسري والانفصال والطلاق.
4. الحاجة إلى الاستقلالية: أي إعطاء الفرد فرصة لاتخاذ القرارات، وتحمل مسئولية اختياراته وقراراته، والإحساس بالثّقةِ.
5. الحاجة إلى التخفيفِ من الألمِ الجسمي والنفسي، والهروب من المواقف الخطرة، وتجنب الاعتداء الجسمي والجنسي، وتَجنب الذّل والسُخرية من الآخرين.

4.2.1.2. العوامل المؤثرة في الأمن النفسي

أوضح عبد السلام (2018) أن الأمن النفسي يتأثر بعدة عوامل تحدد مستواه لدى الفرد وقدرته على إدراك هذا الشعور في حياته. وقد اختلف الباحثون في تحديد طبيعة هذه العوامل، سواء كانت عوامل مؤثرة أو نتائج. ويُمكن تناول هذه العوامل كما يلي:

1. **الوراثة مقابل البيئة:** لا يقتصر تأثير عامل البيئة على مستوى الأمن النفسي بمفرده، كما أن عامل الوراثة لا يُمكن اعتباره السبب الرئيسي في ذلك أيضًا. لذا، لا يمكن اعتبار أي منهما المُسبب الأساسي للأمن النفسي أو انعدامه، بل إنه ينشأ من تفاعل الوراثة والبيئة معًا، حيثُ يؤثر كل منهما بشكل مزدوج على الفرد. فلا يعمل أحدهما بشكل مستقل عن الآخر، رغم إمكانية تأثير أحدهما بشكل أكبر من الآخر في تَحديد مستوى الأمن النفسي لدى الشخص (عبد الظاهر والدد، 2020).
2. **التنشئة الاجتماعية:** يُعتبر الشعور بالأمان العاطفي من أهم الاحتياجات النفسية للأطفال، حيثُ يحتاجون إلى الإحساس بأنهم محبوبون كأفراد، وأنهم محل حُب واعتزاز، فهذه الحاجة تتكرر في مراحل نموهم، وأفضل من يُلبيها هما الوالدان (أحمد، 2020).

ويَرَى الباحث أن الفرد الذي يَشعر بالأمن النفسي في بيئة أسرية مُشبعة يميل إلى تعميم هذا الشعور، فيرى البيئة الاجتماعية مُشبعة لحاجاته، ويرى في الناس الخير والحُب ويتعاون معهم، ويحظى بتقديرهم فيتقبله الآخرون، وهذا ما ينعكس على تقبله لذاته.

وأشار كفافي (2019) إلى أن الأمن النفسي يتأثر بعدةِ عوامل، منها:

1. المستوى التعليمي: فهو يحقق للفرد وضعًا اجتماعيًا يشعره بالأمن النفسي.
2. الثقافة: إن التعصب العنصري يوَّلِد لدى المجموعات الثقافية إحساسًا بالتمايز والقوة والأمن، وأن إدراك الأمن يختلف باختلاف الثقافات.

3. الدعم الاجتماعي: وجود الشخص مع أفراد يَعتنون به ويشاركونه طريقة التفكير وأساليب السلوك؛ يُحقق له أكبر قدر من الإحساس بالراحة وبقدر أقل من التوتر والقلق.
4. السن: كلما تقدم الفرد في العمر كلما كان أقل خوفًا وأكثر إحساسًا بالأمن.
5. الأسرة: إن إحساس الفرد بالأمن النفسي له جذوره العميقة في طفولته، فهو نتاج لعملية التنشئة الوالديَّة، حيثُ يشعر بأنه طفل مَقبول.
6. بلوغ الهدف: عندما يضع الإنسان لنفسه أهدافًا ويسعى لتحقيقها، فإنه يدرك معنى لحياته والهدف منها، فتصبح صورته عن ذاته أكثر إيجابية، وبالتالي أكثر اطمئنانًا.

5.2.1.2. وسائل تحقيق الأمن النفسي

أورد الهاشمي (2018) عدد من وسائل تحقيق الأمن النفسي هي كما يأتي:

1. إشباع الحاجات الأولية للفرد أساسًا مهمًا في تحقيق الأمن والطمأنينة النفسية.
2. تَقدير الذات وتطويرها وهو أسلوب يَقوم على أن للفرد قدراته، ويعتمد عليها عند الأزمات، ثم يَقوم بتطوير الذات عن طريق العمل على إكسابها مهارات وخبرات جديدة تعينه على مواجهةِ الصعوبات الحياتية.
3. الاعتراف بالنقص وعدم الكمال: إن إدراك الفرد لعدم تحقيقه الكمال يساعده على فهم طبيعة قدراته ونقاط ضعفه. وبالتالي، يسعى لاستغلال تلك القدرات بشكل مناسب، متجنبًا إهدارها دون فائدة، حتى لا يفقدها في أوقات الحاجة. ومن هنا، يعمل على تقليل نقائصه من خلال التعاون مع الآخرين، مما يَمنحه شعورًا بالأمان، إذ يُدرك أنه لا يُمكنه مواجهة التحديات بمفرده دون دعم وتعاون مع الآخرين.
4. معرفة حقيقة الواقع: يَتحمل المجتمع مسؤولية كبيرة في توفير المعلومات، خاصة في عصرنا الحالي الذي يعتمد فيه الأفراد على وسائل الإعلام لمعرفة الحقائق المتنوعة. وتَتَجلى أهمية هذا

الأمر بشكل خاص في أوقات الحروب، حيثُ إن الأفراد الذين يُدركون حقيقة ما يَجري من حولهم يُصبحون أكثر قدرة على مواجهة التحديات، على عكس أولئك الذين يتم تَضليلهم ولا يعرفون ما يَحدث في محيطهم.

5. الثقة بالنفس: وتُعدّ من أهمِ ما يدعم شعور الفرد بالأمن والعكس صحيح، فأحد أسباب فقدان الشعور بالأمن والاضطرابات الشخصية هو فقدان الثقة بالنفس.
6. العمل على كَسبِ رضا الناس وحُبهم ومساندتهم الاجتماعية والعاطفية بحيث يجد من يرجع إليه عند الحاجة، كما أن للمجتمع دوراً في تقديم الخدمات التي تضمن للفرد الأمن عن طريق المساواة في معاملة جميع الأفراد مهما كانت مراكزهم الاجتماعية لأن العدل أساس الأمن.

6.2.1.2. مهددات الأمن النفسي

إن انعدام الشعور بالأمن قد يكون سببًا في حدوث الاضطرابات النفسية، أو قيام الفرد بسلوك عدواني تجاه مصادر إحباط حاجته إلى الأمن، وقيامه باتخاذ أنماط سلوكية غير سوية؛ من أجل الحصول على الأمن الذي يَفتقر إليه، أو الانطواء على النفس؛ من أجل المحافظة على أمنه، وإن تأثير انعدام الأمن يختلف من شخص إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر (زهران، 2020). ومن الأسباب التي تُهدد الأمن النفسي للفرد كما ذكرها عويضة (2021) ما يأتي:

1. الخطر أو التهديد: يمثلان مصدرًا للخوف والقلق لدى الأفراد، مما يزيد من حاجتهم إلى الشعور بالأمان.
2. عوامل جسمية واجتماعية: يحتاج الفرد إلى تلبية احتياجات معينة ليحقق التوافق، ولكن يَجب أن يتم ذلك بشكل اجتماعي. ولا شك أن الظروف الاجتماعية والأسرية السيئة، مثل التفكك الأسري والظروف الاقتصادية الصعبة والتغيرات السريعة، تُعتبر عوامل تُؤدي إلى سوء التوافق.

3. عوامل نفسية: يُعدّ الاضطراب النفسي على اختلاف مصادره أحد أسباب سوء التوافق، مثل الانفعالات الشديدة وغير المناسبة للمواقف، وصراع الأدوار حيث يلعب الفرد أدوارًا متعددة وفقًا لتوقعات المجتمع، وقد يَتعرض لِلَعب دورين متعارضين في نفس الوقت، مما يؤدي إلى سوء التوافق وعدم فَهم الفرد لذاته أو تَقديره السلبي لنفسه.

ويؤدي فُقدان الشُعور بالأمنِ النفسي إلى مجموعةٍ من التأثيرات السلبية على الصحةِ النفسية، كما يُشير داود (2018) إلى أن شعور الفرد بالأمان يُعزز من رغبتهِ في العمل والاجتهاد، بينما في غياب هذا الشعور، يعاني الشخص من الشقاء والاضطراب، مما يجعله عُرضة للاضطرابات النفسية والعقلية، بالإضافة إلى الأمراض السيكوسوماتية.

وترى عويس (2019) أن فقدان إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي يُمكن أن يؤدي إلى نشوء صراعات نفسية واضطرابات سلوكية خلال مرحلة الطفولة. هذا الفقدان قد يضعف ثقة الطفل بنفسه ويجعله مترددًا في اتخاذِ أي خطوة أو التعبير عن آرائه. في بعض الحالات، قد يصل الأمر إلى الانطواء أو التصرف بشكل عدواني نتيجة شعوره بعدم المحبة من قبل الأفراد والبيئة المحيطة به. بالإضافة إلى ذلك، فإن فقدان الشعور بالأمان قد يؤدي إلى فقدان الحاجات النفسية الأخرى، مما قد يُسبب انحرافًا سلوكيًا للطفل يَصل إلى حد جعله خطرًا على نفسه وعلى مجتمعه.

3.1.2. الأمن الاجتماعي

1.3.1.2. مفهوم الأمن الاجتماعي

يُعرِّف العيسوي (2017، 20) الأمن الاجتماعي بأنه "الوقاية من المخاطرِ قبل وقوعها، ومساعدة الأفراد والجماعات على توفيرِ الإمكانات والسُبل عند مواجهة المخاطر التي ليس بالإمكان تَجنبها أو مَنعها". وعرَّفه اسكندر (2018، 45) بأنه "واقع اجتماعي يَسوده الشعور

بالأمنِ والاستقرار، الذي يستمد طبيعته العلاقات الاجتماعية والإدراك الإيجابي لهذا الموقع، ويشمل الأفراد والأسرة والمجتمع، بما فيه من جماعات مَرجعية ومؤسسات حكومية وغير حكومية ومؤثرات ثقافية واجتماعية". وعَرَّفته عدلي (2019، 37) بأنه "تَوفير الشعور العام للأفراد والجماعات، بالاستقرار والطمأنينة، وأبعاد شَبح الخطر عنهم".

وعُرِّف الأمن الاجتماعي بأنه "حالة من الأمن ارتبطت بكافة مقومات البنية الاجتماعية لحياة الدول وأفرادها، وما تتعرض لها من تأثيرات وتهديدات داخلية وخارجية، ويَشمل جميع جوانب الحياة التي تَهم الإنسان المعاصر، بدءًا من شعوره بالاكتفاء المعيشي والاستقرار الاقتصادي، وصولًا إلى الاستقرار الشخصي في محيطه الأسري وبيئته المحيطة (حسين، 2019، 41). وعَرَّف العوجي (2020، 26) الأمن الاجتماعي بأنه "معنى متكامل في حياة الإنسان, فلا يتوفر الأمن للإنسان بمجردِ ضمان أمنه على حياته فَحسب, فهو كذلك يحتاج إلى الأمن على عقيدته وعلى هويته الثقافية وعلى موارد حياته المادية, فالشعوب والدول تحتاج بجانب أمنها الخارجي ضمان أمنها السياسي والاجتماعي والاقتصادي والديني والثقافي". وعرفه عماره (2021، 17) بأنه "كل الإجراءات والبرامج والخطط السياسية والاجتماعية الهادفة لتأمين الخدمات الأساسية للإنسان, وتوفير ضمانات شاملة تحيط كل شخص في المجتمع بالرعاية اللازمة, تُتيح له الفرص لتحقيق أقصى استفادة من قدراته وتوفير أعلى مستوى من الرفاهية ضمن بيئة من الحُرية والعدالة الاجتماعية، بهدف تَحقيق أساسيات الحياة الإنسانية.

ويُعرف الباحث الأمن الاجتماعي بأنه حالة أو واقع اجتماعي، يَسوده جو من التفاهم والثقة والشعور بالأمن والطمأنينة؛ والذي يَنشأ من طبيعة العلاقات الاجتماعية من قبل الفرد والأسرة والمجتمع، ويَتسم بالإدراك الإيجابي لهذا الواقع.

2.3.1.2. ركائز الأمن الاجتماعي

بَيَّن الحمود (2018) أن ركائز ومقومات الأمن الاجتماعي تشمل ما يأتي:

1. العدالة الاجتماعية: وتعني تكافؤ الفرص، ومنع الاستغلال، وتقدير عمل الفرد تقديرًا صحيحًا، وإشباع حاجاته الاجتماعية باعتدال ولا يخل بحق غيره، ولا يعتدي على شؤونِ الأفراد، ولا يَمس القيم العامة، وهي احترام لحقوق المجتمع والتقيد بالصالحِ العام.
2. حُرية التعبير عن الرأي: من منطلق أن لكل فرد حق التعبيرِ عن رأيه، وهذا الحق يشمل البحث عن المعلومات والأفكار من أي نوع، وتسلمها، ونقلها بغض النظر عن الحدود الجغرافية، وذلك إما مشافهة أو كتابة، فلا توجد حُرية رأي وتعبير دون حُرية تداول وتبادل معلومات، وبالتالي فإن الحرية عنصرًا حيويًا في البحث عن الحقيقة.
3. قبول الآخر: لابد أن يؤمن كل فرد في المجتمع أنه لا يعيش بمفرده، بل يعيش مع أخرين في المجتمع، لذلك لا سبيل من بناء قواعد سليمة للعلاقة معهم تقوم على أساس من القيم الإنسانية تدفع بأعضاء المجتمع إلى الاندماج، وتقبل الآخر واحترامه وتقديره وتفهم ما لديه، وتقبل الآخر يرتبط بالذات بكل ما فيها من قوة وضعف، فإذا تقبلت الفرد ذاته سيتقبل الآخرين.
4. سيادة القانون: عندما يَسود القانون تطمئن النفوس، ويَشعر كل فرد في المجتمع بأنه في مأمن من أي متجاوز يَتطاول على ماله أو حياته أو أهله, فهيبة القانون تَستثير في النفوس التي تَريد الشر بالآخرين مخاوف نيل العقاب جراء أي تجاوز على حق الآخرين.
5. التسامح ونَبذ العنف: إن ظاهرة العنف من أكثر الظواهر انتشارًا في المجتمعات التي تُعاني من الجهل والتطرف، مما يؤدي إلى انتهاك حقوق الآخرين. ويُعد العنف من أخطرِ ما يُواجهه المجتمع، ويَسلب أمنه واستقراره.

6. الشعور بالمسؤولية: فهو القوة الدافعة التي تولد الطاقة الخلاقة، والتي بواسطتها تَتَمكن المجتمعات من تحقيق أهدافها المختلفة.
7. المواطنة: وهي شعور الفرد بأن وطنه هو بيته المسؤول عن أمنه واستقراره, وبدون هذا الانتماء يصبح الإنسان بلا هوية, وتنهار بدونه الأسس والضوابط التي تقوم عليها بناء الدولة, فالانتماء مسألة ضرورة, وتنمية هذا الانتماء هو مسئولية تربوية ودينية ووطنية.
8. المشاركة: لا شك أن المجتمع القائم على مشاركة أكبر شريحة من أبناء الوطن بكل انتماءاتها له دور مباشر في تنمية الأمن الاجتماعي, فالنظام الذى يَقوم على مشاركةِ الأغلبية المطلقة من أبناءِ الشعب ويوفر مستلزماتها في العيش بكرامة ودون إقصاء هو الأقرب للاستقرار.

بيّن عبد الظاهر والدد (2020) أن هناك أربع ركائز رئيسية للأمن الاجتماعي للطلبة، وهي: الوعي بالتهديدات الداخلية والخارجية، ورسم استراتيجية لتنمية وتدعيم ذات الطالب، وتمكينه من مواجهة التهديدات المختلفة، وأخيرًا إعداد سيناريوهات واتخاذ إجراءات لمواجهة التهديدات تَتَناسب مع طبيعة المرحلة العمرية التي يتعامل معها.

3.3.1.2. وسائل تحقيق الأمن الاجتماعي

قسم غانم والقليوبي (2021) وسائل تحقيق الأمن الاجتماعي إلى قسمين رئيسين:

1. وسائل معنوية: وهي التي تَعتمد على التوجيه العام، والتربية الرشيدة، والفكر السليم، والإرشاد الدائم، والدعوة إلى الخير، وغرس القيم الأخلاقية الفاضلة، وإصدار التشريعات والأنظمة التي توضح حُقوق الأفراد والواجبات، ويأتي الإيمان والعقيدة في قمة هذه الوسائل المعنوية التي تُوفر الأمن الخاص والعام.
2. وسائل مادية: وتتمثل في الأجهزة والدوائر والمؤسسات والوزارات التي تنشئها الدولة لرعاية الأمن وتوفيره والحفاظ عليه، ومراقبة الأنشطة التي تخل به، وملاحقة الأفراد الذين يخرجون

عليه، ويأتي في قمة هذه الوسائل الدولة ذاتها، التي وجدت أصلاً لهذا الهدف، ثم وزارة الداخلية للحفاظ على الأمن الداخلي، ووزارة الدفاع لحماية الوطن من كل عدوان خارجي، وتُساعد في ذلك أيضًا المؤسسات الأخرى كافة الموجودة في المجتمع.

4.3.1.2. أهمية تحقيق الأمن الاجتماعي

تَتَعدد الأسس التي يقوم عليها الأمن الاجتماعي، حيثُ ساهمت القيم الاجتماعية والأخلاقية التي تطورت بين أبناء المجتمع الواحد في تَعزيز التعايش الإيجابي بينهم. كما أدت هذه القيم إلى تَعزيز شعور الأفراد بالانتماء إلى المجتمع ككل، مما ساهم في الالتزام بالقيم الإيجابية والأخلاقية مثل نَبذ العنف، والتسامح، والمشاركة، وتحمل المسؤولية. هذه العوامل أسهمت في بناء علاقات صحية بين أفراد المجتمع وازدهار المؤسسات التي تَعتمد على مُشاركة الأفراد، مما يُساهم في تَحقيقِ التنمية الشاملة في إطار سيادة القانون الذي يَحمي حقوق الأفراد ويَمنع التجاوزات والمخالفات القانونية، وبالتالي يتحقق الأمن الاجتماعي (العوجي، 2020).

5.3.1.2. العوامل المؤثرة في الأمن الاجتماعي

يرتبط الأمن الاجتماعي بالعديد من العوامل المؤثرة، ويهدف إلى حماية المجتمع من الانحرافات والجرائم المتوقع حدوثها مستقبلاً، وكون الأمن الاجتماعي قصد منه تحقيق الاستقرار العام، فأنه يستلزم احترام حقوق الآخرين، وصون الحُرمات كحُرمة النفس، والمال والأعراض؛ بما يُسهم في خلق التوافق وبخاصة، إذا انعدم الظلم، وميزان العدل والمساواة في الحقوق والواجبات (خليفة، 2020). وحَدَدَ اسكندر (2018) أهم العوامل المؤثرة في الأمن الاجتماعي فيما يأتي:

1. طبيعة العصر وثرواته التقنية والإنتاجية، فهي تساعد وتشجع على انفتاح المجتمع الحديث داخليًا وخارجيًا، مما يساعد في استكشاف معطياته الفكرية والحضارية.

2. تَباين التكوين الثقافي لعناصر المجتمعات الحديثة، مما يَترتب عليه خلخلة تحصينات الحدود الفاصلة بينه وبين العالم الخارجي في مجال المفاهيم والتصورات والسلم القيمي للمجتمع وطريقة تقبل هذه التغيرات، بمعنى استعداد فئة من تلك العناصر لتقبل عادات وتقاليد غريبة قد لا تَتَناسب مع عاداتها وتقاليدها ومبادئها وقيمها.
3. احتضان العالم مجموعة متنوعة من المؤثرات الاجتماعية، مثل البرامج السياحية والثقافية والرياضية والترفيهية، وغيرها من البرامج التي تَعكس مفاهيم الجمال والسعادة بمصادرها المتعددة، ويوظف لترويجها ونشرها بين الناس دون حدود مادية أو معنوية، مع الاستعانة بوسائل الإقناع والتأثير المختلفة، حيثُ تُعتبر وسائل الإعلام من أبرز هذه الوسائل، مما يَخدم مصالح فئة اجتماعية معينة على حساب مصالح فئات أخرى.

4.1.2. أهمية الحاجة إلى الأمن

إن الحاجة إلى الأمن حاجة سيكولوجية ضرورية لتحقيق التوافق النفسي، فإذا تحققت هذه الحاجة لدى الفرد تدفعه وتوجهه لتحقيق غاياته وأهدافه، فالشخص الذي يشعر بالأمان يكون قادرًا على مواجهة مختلف التحديات الحياتية بثقة، كما يُمكنه التغلب على الظروف الطارئة التي قد تُسبب له القلق (عمارة، 2018).

ويَرى اسكندر (2018) أن الحاجة إلى الأمن ذات شقين: الشق الأول الأمن المادي، ويتمثل في محاولات الفرد المستمرة في الحفاظ على حياته، وإشباع حاجاته الأولية من طعام وشراب وغيرها، والنأي بنفسه بعيدًا عن مواطن الخطر، ودرء الخطر كلما أمكن ذلك أو التخلص من آثاره، والشق الثاني: الأمن الاجتماعي، ويَتمثل في إحساس الفرد بالأمن والأمان والطمأنينة والرضا، وعدم القلق والتوتر، والإحساس بالسعادة مما يَنعكس إيجابًا على صحته النفسية.

ويُعد الأمن المادي والأمن الاجتماعي وجهان لعملة واحدة هي الأمن النفسي، إذ يرتبط بحالة الفرد العضوية، وعلاقاته الاجتماعية، ومدى إشباعه لدوافعه الأولية وحاجاته الثانوية، ومن ثم فهو في حالة من التوافق الذاتي (عدلي، 2019).

ويَحتاج إشباع الحاجة إلى الأمن إلى تماسك الجماعة، والشعور بالانتماء ووحدة الأهداف، وسلامة السلوك، وسلامة الأدوار الاجتماعية، ووضوح العلاقات الاجتماعية، ويُسر الاتصال، ولا شك أن ارتباط الفرد بالمجتمع والولاء له مَرهونان بإشباع الدوافع والحاجات التي تُمكنه من العيش والسعي المنظم الآمن إلى تأمين رزقه، وتَوفير موارد عيشه، وتَطوير السُبل التي ترتقي بها مظاهر حياته (الهاشمي، 2018).

كما يُعتبر الأمن من الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية، حيث إن جذوره تمتد من الطفولة، وتَستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة، وأمن المرء يصبح مهددًا إذا ما تعرض إلى ضغوطات نفسية واجتماعية لا طاقة له بها في أي مرحلة من تلك المراحل، مما يُؤدي إلى الاضطراب، لذا فالأمن يُعد من الحاجات الأساسية (يونس، 2021).

5.1.2. دور المدرسة في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي

تَقع على المدرسة إلى جانب الأسرة مسؤولية صقل شخصية الفرد نفسيًا واجتماعيًا وخلقيًا، حتى يصبح مواطنًا صالحًا فاعلًا سويًا، إلى جانب ما تقوم به من مسؤوليات ومهام تعجز عنها الأسرة، ألا وهي التأهيل العلمي والمهني، فمسؤولية المدرسة مسؤولية لاحقة ومكملة لمسؤوليات الأسرة والمؤسسة الدينية في التأهيل الاجتماعي، أو نقل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وتدخل هذه المسؤولية ضمن العملية التربوية الدينامية التي تتولاها المدرسة، إلى جانب

مسؤولياتها نحو تعليم الطلبة للعلوم والمعارف والاستراتيجيات الحديثة، لتهيئتهم لتولي أدوارهم الاجتماعية، وتُهيئهم نفسيًا للمشاركة في الدورة الإنتاجية في مجتمع متغير (أبو عليم، 2019).

لا شك أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين الأمن والتربية والتعليم. فعندما تتعرض القيم الأخلاقية النبيلة للخطر في نفوس أفراد المجتمع، تَزداد المخاوف ويَنعدم الاستقرار، ويُعتبر النظام التعليمي أحد الأنساق الاجتماعية الأساسية التي تلعب دورًا حيويًا في الحفاظ على بناء المجتمع واستقراره. ويُشير علماء النفس إلى أن للنظام التعليمي وظيفة مُهمة في استمرارية المجتمع وتجانسه، من خلال دوره في نَقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى آخر (الطويل، 2022).

وأشار محمود (2021) إلى بعض الطرق لتَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي داخل المدارس، منها تحقيق العدل بين الطلبة، واحترام آرائهم، وتكثيف المستشارين التربويين للعناية بذوي المشكلات النفسية والاجتماعية. ويَعتبر مصبايح ومقدم (2021) أن لإدارة المدرسة والمعلمين والمستشارين التربويين دورًا مهمًا في تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي للطلاب، وذلك من خلال التركيز على التربية الاجتماعية. لذا يَنبغي عليهم أن يكونوا قُدوة في فعل الخير لطلابهم، وتوجيههم نحو أساليب البحث وجمع المعلومات بشكل صحيح، بالإضافة إلى مساعدتهم في استيعاب المفاهيم والأفكار المتعلقة بالحياة ومستقبلهم.

وأشارت عريشي وسلام (2022) أن من طرق المدرسة لتَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي للطلبة رعايتهم من الجانب النفسي والعقلي والاجتماعي، سواء كانت وقائية تَمنع الطالب من الانحراف، أو بنائية تَعمل على بِناء شخصيات الطلبة لتكوين شخصية متكاملة، أو رعاية علاجية تتمثل في ضبط سلوكهم، وتقويم الانحراف –أن حدث–، والتركيز على تعريف الطلبة بذواتهم، لأن تعريف الطالب لذاته تَبرز فيه نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها، والسعي نحو بناء شخصية متوازنة لتصرف بشكل سليم في مختلف المواقف. فعندما يَتعرف الطالب على نفسه

ويؤمن بها، تَتَجلى لديه العديد من الجوانب الإيجابية، مثل الشعور بالأمان والطمأنينة، والقُدرة على التعاون مع الآخرين، وتَقبل آرائهم ونقدهم، بالإضافة إلى عدم الاستجابة لأي رأي غير مَدروس، وتَحمل المسؤولية، وتَعزيز الثقة المتبادلة.

2.2. الدارسات السابقة

استنادًا إلى مراجعة الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي للطلاب، تم البحث في الدوريات العلمية والملخصات والرسائل الجامعية، تَبيّن وجود مجموعة من الدراسات التي تناولت هذه الموضوعات بشكل منفصل. وتم تصنيف هذه الدراسات إلى محورين وعرضها من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

1.2.2. الدراسات المتعلقة بالقيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارس

أجرى آل مسلط (2023) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين القيادة المُلهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها بالسعودية. حيث طُبقت على عينة بلغ عددها (322) معلمًا. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد اعتمدت الدِراسة على المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، كَشَفت النتائج أن درجة مُمارسة مديري المدارس بمدينة أبها لأبعاد القيادة المُلهمة، ومستوى البراعة التنظيمية لديهم كان متوسطًا، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة المُلهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها.

وهدفت دراسة الزعبي (2023) إلى تعرف درجة مُمارسة مديري مدارس لواء الرمثا بالأردن للقيادة المُلهمة من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بالتَميُّز الوظيفي خلال الأزمات، وتم استخدام

المنهج الارتباطي، وقد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات. واشتملت الدِراسة على (410) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة مُمارسة مديري مدارس لواء الرمثا للقيادةِ المُلهمة جاءت بدرجة مرتفعة، وأن مستوى التَميُّز الوظيفي للمعلمين خلال الأزمات جاء بدرجة مرتفعة، كما كَشَفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة مُمارسة مديري مدارس لواء الرمثا للقيادة المُلهمة ومستوى التَميُّز الوظيفي للعلمين خلال الأزمات.

أجرت عبطة (2022) دراسة تهدف إلى التعرف على مستوى مُمارسة القيادة الملهمة وإدارة المواهب المؤسسية من قبل مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيثُ شملت عينة الدراسة (236) معلمًا ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادةِ المُلهمة كانت مرتفعة، كما كانت تقديراتهم لمستوى مُمارسة إدارة المواهب المؤسسية مرتفعة أيضًا. بالإضافة إلى ذلك، كَشَفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مُمارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الملهمة ومتوسط درجات تقديرهم لمستوى ممارستهم لإدارة المواهب المؤسسية.

وهدفت دراسة خطايبة والعبدالرحمن (2022) إلى الكشف عن درجة مُمارسة مديري مدارس محافظة إربد بالأردن للقيادة المُلهمة، وعلاقتها بمستوى شغف المعلمين تجاه مهنتهم من وجهة نظر المعلمين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وتألفت عينة الدِراسة من (380) معلمًا ومعلمة في مدارس محافظة إربد. وتمثلت أداة الدِراسة في استبانة، موزعة على جزأين: الجزء الأول، القيادة المُلهمة، والجزء الثاني: الشغف. وتوصلت الدِراسة إلى أن درجة مُمارسة مديري مدارس محافظة إربد للقيادةِ المُلهمة جاءت متوسطة، بينما بَلَغ شغف المعلمين تجاه مهنتهم مستوى

مرتفع، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة مُمارسة مديري مدارس للقيادةِ المُلهمة ومستوى شغف المعلمين تجاه مهنتهم من وجهة نظر المعلمين.

وقام رزق (2022) بإجراء دراسة للكشف عن درجة مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس في لواء الجامعة بالأردن من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدِراسة من (400) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدِراسة أن درجة مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس في لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدِراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الرؤية المستقبلية وكانت الفروق لصالح الإناث، كما أظهرت نتائج الدِراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير السلطة المشرفة على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية ولصالح القطاع الخاص.

وسَعَت دراسة رزق (2022) إلى تقييم مستوى مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس في لواء الجامعة بالأردن من منظور المعلمين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. شملت عينة الدراسة (400) معلم ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس في لواء الجامعة، من وجهة نظر المعلمين، كان مرتفعًا. كما كَشَفت النتائج عن عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية، بينما وُجدت فروق في مجال الرؤية المستقبلية لصالح الإناث. بالإضافة إلى ذلك، لم تُظهر النتائج فروقًا تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية

تُعزى لمتغير السلطة، حيثُ كانت الفروق لصالح القطاع الخاص في جميع المجالات والدرجة الكلية.

أجرت نصر (2022) دراسة نظرية في مصر تهدف إلى تحديد سبل تنمية جدارات القيادة الإدارية الملهمة لدى مديري مدارس التعليم العام. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث قامت بتحليل الأدبيات المختلفة لتحديد الأسس النظرية المتعلقة بمفهوم الجدارات القيادية، بالإضافة إلى الأسس النظرية للقيادة الإدارية الملهمة. كما استعرضت التحديات التي تواجه نظام التعليم العام في مصر، بهدف اقتراح آليات لتنمية مهارات القيادة الملهمة لدى مديري المدارس. وقد توصلت الدراسة إلى اقتراح سبع آليات لتحقيق ذلك، وهي: أولاً، تَطوير وزارة التربية لمعايير اختيار وتعيين وتدريب مديري المدارس. ثانياً، تَبني أسلوب حلقات القيادة في برامج التنمية المهنية. ثالثاً، اقتراح برنامج تدريبي خاص لمديري المدارس. رابعاً، تَعزيز الشراكة مع كليات التربية في بناء القادة المدرسيين. خامساً، إنشاء شبكات مهنية. سادساً، تَمكين مديري المدارس. سابعاً، تَطوير شراكات رقمية لتَعزيز التَمكين المهني.

وهدفت دراسة كيلاني (2022) إلى التعرف على دور القيادة المُلهمة في تَحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في السعودية، واعتمدت الدِراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكوَّنت العينة من كافة أفراد مجتمع الدِراسة وعددهم (175) مديرًا ومديرة مدرسة. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة مُمارسة القيادة المُلهمة كانت عالية، كما بَلَغت درجة تحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم درجة عالية جدًا، كما تَبَيَّن أن هناك علاقة إيجابية بين تطبيق القيادة المُلهمة وتحسين العملية التعليمية.

وقام الزايدي (2022) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد دور الفاعلية الذاتية لمديري المدارس كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة المُلهمة والبراعة التنظيمية بالمدارس الثانوية بمنطقة مكة

المكرمة بالسعودية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدِراسة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والارتباطي، وصمم الباحث استبانة لجمع البيانات، وتكوَّنت عينة الدِراسة من (219) معلمًا في المدارس الثانوية (للبنين) بمنطقة مكة المكرمة؛ وتم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. وأشارت النتائج إلى أن مُمارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُلهمة جاء بدرجة عالية، وحصلت البراعة التنظيمية بالمدارس الثانوية على مستوى عالٍ، كما بَيَّنت الدِراسة بأن مستوى الفاعلية الذاتية لمديري المدراس جاءت بدرجة عالية، كما كَشَفت النتائج عن وجود علاقه ارتباطية إيجابية طردية بين متغير القيادة المُلهمة ومتغير البراعة التنظيمية، وكَشَفت نتائج تطبيق التحليل العاملي التوكيدي عن دور الفاعلية الذاتية بالعلاقة بين القيادة المُلهمة والبراعة التنظيمية، حيثُ تَبيَّن وجود تأثير غير مباشر لمتغير القيادة المُلهمة بأبعادها على البراعة التنظيمية بأبعادها بوجود الفاعلية الذاتية كمتغير وسيط في تَعزيز العلاقة بين القيادة المُلهمة، والبراعة التنظيمية.

وقَدمت الظاهري والبشابشة (2022) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيادة المُلهمة ودورها في تَعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارسَ الخاصة في عجلون بالأردن، ومن أجل تحقيق أهداف الدِراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة الدِراسة من المعلمات اللواتي يعملنَّ في المدارس الخاصة، مؤلفة من (200) معلمة. أشارت نتائج الدِراسة إلى وجود ارتباط طردي قوي بين القيادةِ المُلهمة والرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أيضًا أن أبعاد القيادة المُلهمة متوفرة لدى مديرات المدارسَ في محافظة عجلون، وهذا ما حقق مستوى من الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

وهدفت دراسة غانم (2021) إلى تعرف درجة مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين، وعلاقتها بفاعلية الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، وتكوَّنت

عينة الدِراسة من (336) معلمًا ومعلمة. أشارت نتائج الدِراسة إلى أن درجة مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدِراسة لدرجة مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين تُعزى لمتغير المؤهلِ العلمي وسنوات الخدمةِ، كما بيّنت النتائج أن فاعلية الأداء المدرسي في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة طردية قوية بين مُمارسة مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للقيادة المُلهمة، ومستوى فاعلية الأداء المُؤسسي.

وهدفت دراسة قارداكو (Qardaku, 2019) إلى تحديد أثر ممارسات المعلم المُلهم في بناء العلاقات الإيجابية بين الطلبة في المدارس الألبانية، واعتمدت الدِراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختيار عينة عشوائية بَلَغت (591) طالبًا وطالبة، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت نتائج الدِراسة أن المعلمون المُلهمون يعطون العديد من المزايا لبناء علاقات إيجابية مع جميع الطلبة والحفاظ عليها، كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغيرات: الجنس أو قطاع المدرسة أو المرحلة، كما تبين أن المعلمون المُلهمون متعاطفون، ويفهمون طلبتهم، ويستجيبون لاحتياجاتهم، ويَعززون الاحترام والتعاطف المتبادل، ويَكيفون الدروس مع احتياجات الطالب الفردية، ووُجد أن علاقتهم مع طلبتهم ديناميكية وأنهم يَستثمرون بشكل كبير في هذه العلاقات.

وأجرى بوجومجيت وآخرون (Poojomjit, 2018) دراسة هدفت إلى تعرف مؤشرات القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الابتدائية في تايلاند، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتألفت عينة الدِراسة من (660) مديرًا ومديرة. وبَيَّنت النتائج أن

توافر أبعاد القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الابتدائية في تايلاند جاءت بدرجة كبيرة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في أبعاد القيادة المُلهمة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

2.2.2. الدراسات المتعلقة بالأمن النفسي والاجتماعي

أجرى الكافوري وأبو المجد وعناني (2023) دراسة للكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مصر. شملت عينة الدراسة (270) طالبًا وطالبة من المدارس الثانوية في كفر الشيخ، واستخدمت أدوات الدراسة مقياس الأمنِ النفسي ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي. وكَشَفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والتوافق النفسي الاجتماعي.

وقامت أسعد (2023) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرّف على العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وأساليب مواجهة الضغوطات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص بسوريا. وشَملت العينة (432) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية في بعض الأساليب، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات أفرد العينة على مقياس الأمن النفسي يُعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة رضوان وسالم والعيسى والرفاعي (2022) إلى التعرف إلى مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة اللاجئين السوريين في مدارس محافظة عجلون بالأردن من وجهة نظرهم. وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدِراسة، حيثُ وُزعت الاستبانة عشوائيًا على (425) من الطلبة اللاجئين السوريين.

وقد أظهرت نتائج الدِراسة أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة الدِراسة جاء مرتفعًا على المقياس الكلي والمجالات كافة، كما بَيَّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدِراسة لمستوى الأمن النفسي لديهم يُعزى لمتغير (الجنس)، ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدِراسة لمستوى الأمن النفسي تُعزى لمتغيري (المرحلة التعليمية، ونوع المدرسة).

وأجرى الطويل (2022) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين بيئة العمل المدرسي ومدى تأثيرها في تدعيم الأمن الاجتماعي لمجتمع المدرسة، والكَشف عن الصعوبات المهنية التي تواجه بيئة العمل المدرسي لتحقيق الأمن الاجتماعي، والتعرف على أهم المقترحات المهنية لتطوير بيئة العمل المدرسي في تحقيق الأمن الاجتماعي. بَلَغت عينة الدِراسة من (110) فردًا من المدرسين والأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين والموجهين في مصر. وأظهرت النتائج أن هناك ذات تأثير إيجابي بين محاور أبعاد بيئة العمل المدرسي وتحقيق الأمن الاجتماعي بها، وبينت النتائج أهميَّة التركيز على كافة الجوانب المرتبطة بالبيئة المدرسية، ومن أهمها الأنشطة المدرسية في تدعيم ثقافة الأمن الاجتماعي، وأهميَّة دور التوجيه والإشراف المدرسي في تدعيم العوامل الاجتماعية من خلال هذه العناصر مع بعضها البعض، وأهمية اشتمال المقررات الدراسية موضوعات علمية ترتبط بالأمن الاجتماعي وأهميته للمجتمع المدرسي.

وسَعت دراسة حسن وأحمد والسيد (2022) إلى فحص العلاقة بين إدارة الغضب والشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكوَّنت عينة الدارسة من (200) طالبًا وطالبة من المراهقين المصريين، وتم استخدام مقياس إدارة الغضب، ومقياس الأمن النفسي لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات عينة الدِراسة من المراهقين على مقياس إدارة الغضب بأبعاده ومقياس

الشعور بالأمن النفسي بأبعاده، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المراهقين في متغير الشعور بالأمن النفسي بأبعاده، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين بمعلومية إدارة الغضب لديهم.

وأجرت عريشي وسلام (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وقلق المستقبل لدى الطالبات في المرحلة الثانوية، واشتملت عينة الدِراسة على (500) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمنطقة جازان بالسعودية، وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدِراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس الأمن النفسي، وقلق المستقبل. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومستوى متدنٍ من قلق المستقبل لديهنّ. كما بيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأمن النفسي وقلق المستقبل، كما يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جازان.

وهدفت دراسة الزيدين وشاهين (2022) إلى الكشف عن درجة الأمن النفسي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين والعاديين في المدارس الحكومية في الأردن. ولتحقيق هدف الدِراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتكوَّنت عينة الدِراسة من (360) طالبًا وطالبة في المرحلتين: الأساسية والثانوية، تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتشمل على (120) طالبًا موهوبًا، و(120) طالبًا متفوقًا، و(120) طالبًا عاديًا، وتم تطبيق اختبار (ماسلو) للأمن النفسي. وتَوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات عينة الدِراسة حول درجة الأمن النفسي كانت منخفضة، كما بَيّنت وجود فروق في درجة الإحساس بالأمن النفسي بين الطلبة الموهوبين، والمتفوقين، والعاديين في المدارس الحكومية، وكانت تلك الفروق لصالح الطلبة المتفوقين والعاديين، وكذلك وجود في درجة الأمن النفسي لدى الطلبة الموهوبين لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية لدى الطلبة

الموهوبين. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين في المدارس الحكومية في درجة الأمن النفسي تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية.

وقامت مصابيح ومقدم (2021) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الإرشاد المدرسي في تحقيق الأمن النفسي بولاية عين الدفلى بالجزائر. ولتحقيق أهداف الدِراسة تم تطبيق استبيانين، الأول يتعلق بالإرشاد المدرسي، والثاني يتعلق بالأمن النفسي على عينة قوامها (150) طالبًا من المرحلة الثانوية، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من خمسة ثانويات بولاية عين الدفلى. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الطلاب في مستوى إرشادهم المدرسي، ومستوى أمنهم النفسي. كما أن للإرشاد المدرسي أثر ضعيف في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب.

وأجرى مخامرة والنواجعة (2021) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الاعتقاد بعدالة المعلمين وعلاقتها بالأمن النفسي بمديرية تربية وتعليم يطا بفلسطين، حيثُ تَكوَّنت عينة الدِراسة من (250) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحثان استبانة عدالة المعلمين والأمن النفسي، وكَشَفت النتائج عن وجود مستوى متوسط في عدالة المعلمين والأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما، ووجود فروق في عدالة المعلمين تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير التخصص. وعدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي تُعزى لمتغيري: (الجنس، والتخصص).

وقام إبراهيم (2020) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة ما بين النسق القيمي وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمصر. وبلغ حجم عينة الدِراسة (400) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات الثلاثة وهم ثانوي أزهر وثانوي عام وثانوي فني بمحافظة الغربية، وتم تَطبيق مقياسي المفارقة القيميَّة، والطمأنينة والرضا عن الحياة، وأظهرت نتائج الدِراسة وجود

معامل ارتباط طردي بين درجات النسق القيمي ودرجة الأمن النفسي، فضلاً عن عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية في الأمن النفسي على مقياس الطمأنينة والرضا عن الحياة.

وأجرت أبو عليم (2019) دراسة هدفت إلى تعرف دور مديري للواء قصبة المفرق بالأردن في تَعزيز مفهوم الأمن الاجتماعي. وأُجريت الدِراسة على عينة مؤلفة من (350) مديرًا ومديرة، في المدارس الحكومية، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استخدام أداة مُحكمة لجمع البيانات من عينة الدِراسة. وأشارت النتائج إلى أن دور مديري المدارس في لواء قصبة المفرق في تَعزيز مفهوم الأمن الاجتماعي كان مرتفعًا، كما أشارت إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدِراسة نحو تعزيز الأمن الاجتماعي تُعزى إلى كل من: متغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الفولابي وبالوقن (Afolabi & Balogun, 2017) إلى فحص آثار الأمن النفسي على الرضا عن الحياة لدى الطلبة الجامعيين في نيجيريا. تألفت عينة الدِراسة من (273) طالبًا وطالبة اختيروا قصديًا من ولاية جنوب غرب نيجيريا، كما اعتمدت الدِراسة على الاستبانة كأداة رئيسة للحصول على المعلومات. وأظهرت نتائج الدِراسة أن الأمن النفسي له علاقة كبيرة بالرضا عن الحياة، كما أشارت النتائج إلى أنه لم يَكن للأمن النفسي تأثير مستقل على الرضا عن الحياة، علاوة على ذلك، وتوصلت النتائج إلى أن كل من: الأمن النفسي والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية تُؤثر بشكل مشترك على الرضا عن الحياة.

وهدفت دراسة جيا ولي ولي وزوو وانق وسن (Jia, Li, Li, Zhou, Wang & Sun, 2017) إلى التعرف إذا كان الأمن النفسي والانتماء المنحرف بين الأقران يتوسطان في العلاقة بين المعلم والطالب وإدمان الإنترنت بين المراهقين. اتبعت الدِراسة المنهج الوصفي، وشَملت عينة

الدِراسة (747) من طلبة المدارس في الصين، كما اعتمدت الدِراسة على الاستبانة كأداة للحصول على استجابات أفراد العينة. وأظهرت النتائج ارتباط العلاقة بين المعلم والطالب سلبًا بإدمان الإنترنت، وتوسط كل من الأمن النفسي والانتماء الأقران المنحرف جزئيًا في العلاقة بين علاقة المعلم والطالب وإضافة الإنترنت بطريقة موازية، كما توسط الأمن النفسي وانتماء الأقران المنحرف بين العلاقة بين المعلم والطالب وإدمان الإنترنت.

وهدفت دراسة يانغ (Yang, 2015) إلى استكشاف العلاقة بين احترام الذات لدى الطالب والأمن النفسي. بَلَغت عينة الدِراسة (374) طالب جامعي، وتَمثلت أداتي الدِراسة في مقياس تقدير الذات ومقياس الأمن النفسي. وأظهرت النتائج أن مستوى احترام الذات والشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة جاء متوسطًا، وأفرَزت النتائج عن وجود اختلافات كبيرة بين الجنسين، ووجود اختلافات كبيرة بين أفراد العينة حول شعورهم بالأمن النفسي.

3.2.2. التعقيب على الدراسات

بّعد استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، ودورها في تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، وجد أن هذه الدراسات اختلفت باختلاف أهدافها التي سَعت إلى تحقيقها، واختلاف البيئات التي تمت فيها، فمن هذه الدراسات ما سَعت إلى التعرف إلى القيادةِ المُلهمة وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسات بوجومجيت وآخرون (Poojomjit, 2018)، وغانم (2021)، والظاهري والبشابشة (2022)، والزايدي (2022)، وكيلاني (2022)، ورزق (2022)، وخطايبة والعبدالرحمن (2022)، وعبطة (2022)، والزعبي (2023)، وآل مسلط (2023). وهدفت دراسة نصر (2022) إلى تحديد كيفية

تنمية جدارات القيادة الإدارية المُلهمة. وهدفت دراسة قارداكو (Qardaku, 2019) إلى تحديد أثر مُمارسات المعلم المُلهم في بناء العلاقات الإيجابية مع الطلبة.

ومن الدراسات ما سعى إلى التحقق من مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات، كدراسات يانغ (Yang, 2015)، وجيا وآخرون (Jia, et al., 2017) الفولابي وبالوقن (Afolabi & Balogun, 2017) ، وإبراهيم (2020)، ومخامرة والنواجعة (2021)، ومصابيح ومقدم (2021)، وحسن وآخرون (2022)، ورضوان وآخرون (2022)، وعريشي وسلام (2022)، والزيدين وشاهين (2022)، والكافوري وآخرون (2023)، وأسعد (2023). ومنها ما سَعى إلى تعرف دور مديري المدارس والبيئة المدرسية في تَعزيز مفهوم الأمن النفسي والاجتماعي كدراسات أبو عليم (2019)، ومصابيح ومقدم (2021)، والطويل (2022).

وتَتَشابه عينة الدِراسة مع عينات أغلب الدراسات السابقة؛ حيث طُبقت على مُستشاري ومديري ومعلمي المدارس، وتَشابهت مع الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة كأداةٍ للدراسة، واستخدامها المنهج الوصفي الارتباطي. وتم الاستفادة منها في إثراء الإطار النظري، وتَحديد المحاور الرئيسية للدراسة، والمنهج المستخدم، وتَطوير أداتي الدِراسة.

وتَميَّزت الدِراسة الحالية عن الدراساتِ السابقة من حيثُ المضمون، إذ أنها رَكزت على القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة، ووَضع أنموذج مُقترح لتعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة، وفي حدود علم الباحث– لم يَتم التطرق لدراسة هذا الموضوع من قبل داخل الخط الأخضر.

الفصل الثالث: المنهجية وطرق البحث

يَشمل هذا الفصل وصفًا للمنهج المُتبع في الدِراسة الحالية، ومجتمع وعينة الدِراسة، وكذلك الأدوات المستخدمة، وإجراءات الدِراسة، كما يَتناول وصفًا للمعالجات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل نتائج الدِراسة.

1.3. منهج الدِراسة

نظراً لطبيعة الدِراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج النوعي؛ وذلك لمناسبتهما لتحقيق أهداف الدِراسة.

2.3. مجتمع الدِراسة

تكوَّن مجتمع الدِراسة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2024/2023) وعددهم (7500) فردًا، منهم (183) مديرًا ومديرة، و(7317) معلمًا ومعلمة، وذلك بحسب إحصائيات قسم إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم للعام 2024 /2025.

3.3. عينة الدِراسة

لتطبيق الاستبانة تم اختيار عينة طبقية عشوائية قوامها (398) فردًا، منهم (21) مديرًا ومديرة، و(377) معلمًا ومعلمة، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2024/2023). والجدول (1.3) يُبيّن توزع أفراد عينة الدِراسة حسب متغيراتها.

جدول (1.3): توزع أفراد عينة الدِراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	178	% 44.7
	أنثى	220	% 55.3
	المجموع	398	% 100.0
سنوات الخبرة	من 1– أقل من 5 أعوام	63	% 15.8
	من 5 – أقل من 10 أعوام	58	% 14.6
	10 أعوام فأكثر	277	% 69.6
	المجموع	398	% 100.0
المُسمى الوظيفي	معلم	377	% 94.7
	مدير	21	% 5.3
	المجموع	398	% 100.0

وللمقابلة تم اختيار (12) مستشارًا ومديرًا من المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر بالطريقة الغرضية الهادفة.

4.3. أداتي الدِراسة

1.4.3. الاستبانة

للتعرف إلى واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر عينة الدِراسة، ودور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، تم تَطوير استبانة بَعد الاطلاع على الأدب التربوي السابق المرتبط بموضوع الدِراسة، كدراسات (الزعبير وآل رفعة، 2015؛ وأبو عليم، 2019؛ ومحمود، 2021؛ ورزق، 2022؛ وآل مسلط، 2023).

وتكوَّن المحور الأول والمُعد لقياس واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم من أربعة مجالات، على النحو الآتي:

- **مجال المبادرة:** وتضمن تسعة فقرات، ذوات الأرقام (1 –9).
- **مجال الرؤيا المستقبلية:** وتضمن تسع فقرات، ذوات الأرقام (10 –18).
- **مجال قيادة التغيير:** وتضمن سبع فقرات، ذوات الأرقام (19 –25).
- **مجال التمكين الوظيفي:** وتضمن تسع فقرات، ذوات الأرقام (26 –34).

وتكون المحور الثاني والمعد لقياس دور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن النفسي من (29) فقرة. في حين تكون المحور الثالث والمعد لقياس دور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الاجتماعي من (28) فقرة. وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسط، وقليلة، وقليلة جدًا) ملحق (8).

1.4.2. صدق استبانة الدِراسة

جرى اعتماد نوعين من الصدق وهما:

1.1.1.4.3 الصدق الظاهري:

عُرضت الاستبانة بصورتها الأوليَّة (ملحق 1)، على عدد من المحكمين وعددهم (11)، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والأردنية (ملحق 5)، وتم الطلب منهم الحكم على درجة جودة فقرات الاستبانة، والدقة اللغوية، وسلامة الصياغة اللغوية، وملائمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فأعلى كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار وفقًا لآراء المحكمين جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحُذفت أربع فقرات من المحور الأول (مُمارسة القيادة المُلهمة)، ليصبح المحور الأول بصورته النهائية مكونًا من

(34) فقرة مُوزعة على أربعة مجالات، وحُذفت أربع فقرات من المحور الثاني (دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي) ليصبح المحور الثاني بصورته النهائية مُكونًا من (29) فقرة، وحذفت تسعة فقرات من المحور الثالث (دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي)، ليصبح المحور الثالث بصورته النهائية مُكونًا من (28) فقرة (ملحق 2).

2.1.1.4.3 صدقُ البناء

وللتحقق من صدقِ البناء جرى تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدِراسة المستهدفة من أجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين الفقرات والمجال الذي تنتمي اليه، وبين الفقرة والدرجة الكلية للمحور، والجدول (2.3) يُبيّن ذلك.

جدول (2.3) معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور
المحور الأول: واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر								
1	**0.73	**0.62	13	**0.74	**0.64	25	**0.79	**0.72
2	**0.78	**0.71	14	**0.82	**0.78	26	**0.82	**0.84
3	**0.73	**0.69	15	**0.85	**0.75	27	**0.86	**0.76
4	**0.74	**0.53	16	**0.81	**0.78	28	**0.87	**0.72
5	**0.75	**0.78	17	**0.84	**0.77	29	**0.83	**0.73
6	**0.71	**0.72	18	**0.81	**0.73	30	**0.89	**0.87
7	**0.70	**0.63	19	**0.74	**0.74	31	**0.75	**0.70
8	**0.72	**0.65	20	**0.70	**0.74	32	**0.82	**0.70

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور
9	**0.82	**0.72	21	**0.77	**0.72	33	**0.76	**0.72
10	**0.83	**0.81	22	**0.72	**0.71	34	**0.78	**0.77
11	**0.75	**0.68	23	**0.75	**0.69			
12	**0.82	**0.74	24	**0.71	**0.61			
المحور الثاني: دور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن النفسي								
1		**0.61	11		**0.63	21		**0.54
2		**0.68	12		**0.70	22		**0.69
3		**0.64	13		**0.58	23		**0.73
4		**0.48	14		**0.68	24		**0.59
5		*0.35	15		**0.55	25		**0.52
6		**0.64	16		**0.67	26		*0.34
7		**0.63	17		**0.49	27		**0.45
8		**0.77	18		**0.60	28		**0.68
9		**0.57	19		**0.43	29		**0.53
10		**0.61	20		**0.49			
المحور الثالث: دور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الاجتماعي								
1		**0.60	11		**0.66	21		**0.60
2		**0.66	12		**0.71	22		**0.67
3		**0.67	13		**0.57	23		**0.76
4		**0.49	14		**0.67	24		**0.57
5		*0.37	15		**0.56	25		**0.53

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المحور
6		**0.61	16		**0.66	26		*0.36
7		**0.63	17		**0.47	27		**0.47
8		**0.74	18		**0.62	28		**0.64
9		**0.50	19		**0.49			
10		**0.64	20		**0.46			

* دالة إحصائياً (0.05). **دالة إحصائياً (0.01).

يُبيَن الجدول (2.3) أن معاملات الارتباط جاءت كما يأتي:

المحور الأول: واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر: تراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال المُبادرة مع المجال بين (0.71–0.82)، أما مع المحور ككل فقد تراوحت بين (0.62–0.78)، ولفقرات مجال الرؤيا المستقبلية مع المجال فقد تراوحت بين (0.74–0.84)، أما مع المحور ككل فقد تراوحت بين (0.64–0.81)، كما تراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال قيادة التغيير مع المجال بين (0.70–0.79)، أما مع المحور ككل فقد تراوحت بين (0.61–0.74). كما تراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال التمكين الوظيفي مع المجال بين (0.75–0.89)، أما مع المحور ككل فقد تراوحت بين (0.70–0.87). وتَجدر الإشارة إلى أن مُعاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائيًا (عودة، 2010).

المحور الثاني: دور القيادةِ المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تَعزيز الأمن النفسي: تراوحت مُعاملات الارتباط للفقرات مع المحور ككل بين (0.35–0.77). وتَجدر الإشارة إلى أن مُعاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائيًا (عودة، 2010).

المحور الثالث: دور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تَعزيز الأمن الاجتماعي: تراوحت مُعاملات الارتباط للفقرات مع المحور ككل بين (0.36–0.76). وتَجدر الإشارة إلى أن مُعاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائيًا (عودة، 2010).

2.4.2. ثبات استبانة الدِراسة

للتحقق من ثبات الاستبانة؛ تم حساب مُعامل الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام مُعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha)، والذي يقيس مدى التناسق في استجابات أفراد عينة الدِراسة على الفقرات الموجودة في الاستبانة، حيثُ جَرى تَطبيق استبانة الدِراسة على مجموعة من خارج عينة الدِراسة مُكوّنة من (31) فردًا للتأكد من ثباتها، ويُبيّن الجدول (3.3) مُعاملات الاتساق الداخلي لمجالات استبانة الدِراسة.

جدول (3.3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لاستبانة الدِراسة

المحور	المجالات	معامل كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
القيادة المُلهمة	المبادرة	0.80	9
	الرؤيا المستقبلية	0.73	9
	قيادة التغيير	0.70	7
	التمكين الوظيفي	0.76	9
دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي		0.85	29
دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي		0.84	28

يُبيّن الجدول (3.3) قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات المحور الأول (القيادة المُلهمة) بين (0.70– 0.80)، وبلغ معامل الثبات للمحور الثاني (دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي) (0.85)، وبلغ معامل الثبات للمحور

الثالث (دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي) (0.84)، وتعتبر هذه القيم على الاستبانة قيمًا جيدة لأغراض الدِراسة الحالية.

3.4.2. تصحيح استبانة الدِراسة

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لاستجابات عينة الدارسة، وتم تقدير درجات أدوات الدِراسة بحيث تُعطى العبارات (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسط، وقليلة، وقليلة جدًا) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. والحكم على المتوسطات الحسابية وفقاً للمعادلة:

طول الفئة = أعلى درجة – أقل درجة / عدد الفئات

$$0.80 = 5 / (1 - 5)$$

وبناء عليه يكون الحكم على المتوسطات وفقا لما يلي:

أولاً: (1– 1.80) واقع ودور قليل جدًا.

ثانياً: (1.81– 2.60) واقع ودور قليل.

ثالثاً: (2.61– 3.40) واقع ودور متوسط.

رابعاً: (3.41– 4.20) واقع ودور كبير.

خامساً: (4.21– 5.00) واقع ودور كبير جدًا.

2.4.3. المقابلة

تعتبر المقابلة أداة لجمع المعلومات في البحث النوعي، وتتميز بمقدرتها على الحصول على معلومات معمقة وشاملة، وتمنح الفرصة لاستكشاف التجارب الفردية الخاصة بالمشاركين (Atkinson, 2002). ولأغراض إجراء المقابلات في هذه الدِراسة قام الباحث بصياغة أسئلة

المقابلات بصورتها الأولية بناءً على أسئلة الدِراسة وبالتشاور مع الأستاذ المشرف على الأطروحة (ملحق 3)، وبعد تحكيمها من قبل المحكمين (ملحق 7) تم اعتمادها بالشكل النهائي. وتضمنت المقابلة (7) أسئلة رئيسة للتعرف إلى وجهة نظر أفراد العينة في سُبل تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، ويظهر (ملحق 4) أسئلة المقابلة بصورتها النهائية.

ولتسهيل إجراء المقابلات مع أفراد العينة والتي تكوَّنت من (12) مستشارًا ومديرًا من المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، وقد اختيروا بالطريقة الغرضية الهادفة، وتَمَّت المقابلات بناءً على رغبة المشاركين، والأوقات المناسبة لهم، وأماكن تواجدهم. وبناءً عليه فقد تم إجراء (12) مقابلة عبر تقنية زوم (Zoom)، ومقابلات وجاهية، وعبر الهاتف، وكان متوسط زمن المقابلة (45) دقيقة.

1.2.4.3 صدق المقابلة

للتأكد من صدق المحتوى لأسئلة المقابلة، تم استخدام صدق المحتوى، وذلك بعرض المقابلة بصورتها الأولية (ملحق 3) على (6) محكمين، (ملحق 7)، من ذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية والأردنية، بهدف التأكد من مناسبة الأسئلة لما أعدت من أجله، وسلامة صياغتها. وتم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين لتستقر المقابلة على صورتها النهائية (ملحق 4).

2.4.3. 2. إجراءات المقابلة

تمت مقابلة أفراد العينة وفق الإجراءات الآتية:

- الاتصال بالمشاركين وتعريفهم بالباحث، وسبب اختيارهم كعينة غرضية هادفة، والغرض من مشاركتهم، إضافةً لشرح مبسط لهدف الدِراسة.

- الاستماع لرأي الخبراء حول المشاركة، وبعد الموافقة من قبلهم ترك لهم الباحث المجال لاختيار المكان والزمان والطريقة المناسبة للمقابلة.
- قبل بدء المقابلة قام الباحث بتجهيز الأدوات اللازمة للمقابلة.
- عند بدء المقابلة قام الباحث بشكر المشاركين على المُساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة من الدِراسة، مُؤكداً على سريَّة المعلومات، وأنها تخدم لأغراض البحث العلمي، وأنها ستكون مسجلة.
- قام الباحث بتوجيه الأسئلة للمشاركين بطريقة واضحة للحصول على إجابات واضحة.
- طلب الباحث من المشاركين بعد نهاية أسئلة المقابلات بتوجيه أية ملاحظات ذات علاقة بموضوع الدِراسة، تم إغفالها في المقابلة.
- أثناء المقابلة وبعد نهاية المقابلة قام الباحث بتوثيق أبرز الملاحظات العامة حول المقابلة.
- قام الباحث بتثبيت سجل المقابلات على أكثر من وسيلة لضمان أمنها وهي: الحاسوب المحمول، وفلاش USP.
- قام الباحث بتفريغ محتوى تسجيل المقابلات ورقياً.

3.4.3 .2 تحليل بيانات المقابلة

للتوصل إلى النتائج المتعلقة بالمقابلات فقد تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، والتي تتضمن:

- مراجعة بيانات المقابلات والتأكد منها، وقراءتها أكثر من مرة لفهمها.
- ترميز البيانات، بطريقة الترميز الوصفي (Descripative Code) . ويرى سالدانا (Saldana, 2021) أن عملية الترميز تتضمن ستة أنواع : التشابه؛ وهي الأشياء والظواهر التي تحدث بنفس الطريقة، والاختلاف؛ وهي الأشياء أو الظواهر التي تَحدث

بطرق مختلفة، والتكرار وهي الأشياء أو الظواهر التي تَحدث بشكل مُتكرر، والتسلسل؛ وهي الأشياء أو الظواهر التي تَحدث مرتبطة بظواهر أخرى، والسببيَّة؛ وهي الأشياء أو الظواهر التي يُكون حدوثها ناجمًا عن ظواهر أخرى. وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أكثر من نوع في الترميز، وذلك حسب نوع البيانات وطبيعتها.

- جمع الترميزات (Codes) في موضوعات (Themes)، فبَعد عملية الترميز للبيانات تم تجميع وتَحويل الترميزات إلى موضوعات كبيرة وصغيرة، إذ تم ضَم الترميزات المتشابهة في مجموعة واحدة تُسمى موضوع (Themes).
- تم عرض النتائج ومناقشتها على شكل موضوعات تتعلق بأسئلة المقابلة.

3.4.2. 4 ثبات التحليل للمقابلة

للتحقق من ثبات التحليل لمحتوى المقابلة ثم القيام بالآتي:

- ثبات تحليل الباحث مع نفسه: أخذت عينة تمثل (20%) من المقابلات المفرغة، واعتمد ثبات التحليل بتحليل الباحث مع نفسه عبر الزمن، حيثُ قام الباحث بتحليل العينة الممثلة لأول مرة، وأعاد التحليل مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، وحِساب نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني باستخدام طريقة ومعادلة أزاروف وماير (Azaroff & Mayer, 1977) والتي تسمى نسبة الاتفاق بين التحليلين، وتحسب باستخدام المعادلة الآتية:

نسبة الاتفاق = عدد الإجابات المتفق عليها / عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف عليها × 100%

وبلغت نسبة الاتفاق (94%) مما يؤكد ثبات التحليل، ويعزز الثقة بنتائجه.

- ثبات تحليل الباحث مع المرمزين: قام الباحث بعرض العينة التي قام بتحليلها على مرمزين من المختصين في الإدارة التربوية، وتوضيح هدف الدِراسة وآلية الترميز وتحويل الترميزات إلى موضوعات، حيث طلب اليهم إجراء عملية التحليل، ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحث والمرمزين باستخدام المعادلة السابقة، وبلغت نسبة الاتفاق بين تحليل المرمز الأول والباحث (87%)، وبلغت بين الباحث والمرمز الثاني (90%)، مما يؤكد ثبات التحليل ويعزز الثقة بنتائجه.

5.3 بناء أنموذج مقترح

تمثل عملية بناء الأنموذج المقترح الإجابة عن السؤال الخاص بالأنموذج المقترح، لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في ضوء التجارب العالمية، والتي سار وفق المراحل الآتية:

- الاطلاع على الجانب النظري ويشمل ما تناوله الأدب الإداري والتربوي حول متغيرات الدِراسة.
- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدِراسة.
- الاطلاع على نتائج الدِراسات المتعلقة بالجانب الكمي والنوعي.
- بناء الاستراتيجية بدمج معطيات الجانب النظري والدراسات السابقة ونتائج الدِراسة الحالية.
- التحقق من صلاحية الأنموذج ودرجة تحقيقه للمعايير المستهدفة من حيث درجة ملائمة الأنموذج لمتغيرات الدِراسة ودرجة وضوحه، وعرضه على الخبراء والمحكمين من الأساتذة الجامعيين في تخصص الإدارة التربوية، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم (ملحق 6).

6.3. متغيرات الدِراسة

1.6.3. المتغير المستقل:

- القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر.

2.6.3. المتغير التابع:

- دور القيادةِ المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي.
- دور القيادةِ المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي.

3.6.3. المُتغيرات التصنيفية:

- الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).
- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (من 1- أقل من 5 أعوام، من 5 – أقل من 10 أعوام، 10 أعوام فأكثر).
- المُسمى الوظيفي: وله فئتان (مدير، ومعلم).

7.3. إجراءات الدِراسة

تَمَّت الدِراسة وفق الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الدِراسة.
- تحديد مجتمع الدِراسة.
- تطوير أدوات الدِراسة بالاستعانة بالدراسات السابقة.
- التأكد من صدق استبانة الدِراسة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين، وتطبيقها على عينة استطلاعية.
- حساب ثبات استبانة الدِراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية.

- الحصول على كتاب من الجامعة العربية الأمريكية بغرض تسهيل عملية تطبيق أدوات الدِراسة.
- اختيار عينة الدِراسة.
- توزيع استبانة الدِراسة على الأفراد من المديرين والمعلمين، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2023–2024). حيثُ جَرى توزيع رابط للأدوات إلكترونيًا من خلال جوجل درايف (Google Drive)، على مجتمع الدِراسة، وحَصَل الباحث على (398) استجابة على الاستبانة، وبناءً على ذلك وبَعد عملية تدقيق الاستجابات، تمَثلت الاستجابات الصالحة للتحليل ما نسبة (100%) من إجمالي الاستجابات.
- معالجة البيانات إحصائياً عن طريق برنامج (SPSS).
- إجراء المقابلات مع مستشاري ومديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر للتعرف إلى وجهة نظرهم في سُبل تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة.
- عرض النتائج ومناقشتها، واقتراح التوصيات وفقًا للنتائج.

8.3. المعالجات الإحصائية

تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- للإجابة عن الأسئلة الأول، والثالث، والخامس: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- لاختبار السؤالين الثاني والرابع والسادس: تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وتحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) واختبار (شيفيه).

الفصل الرابع: نتائج الدِراسة

يهدف الفصل الحالي إلى عرض النتائج التي تمثل استجابات عينة الدِراسة على فقرات أداة الدِراسة، وذلك بعد تطبيق إجراءات الدِراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي جمعت، وفيما يلي عرض لنتائج الدِراسة:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارسَ الثانوية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر عينة الدِراسة؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تم حِساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، كما هي مُوضحة في الجدول (1.4).

الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً وفقًا

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع بدرجة
1	3	قيادة التغيير	3.95	0.53	كبيرة
2	1	المبادرة	3.89	0.52	كبيرة
3	4	التمكين الوظيفي	3.70	0.55	كبيرة
4	2	الرؤيا المستقبلية	3.57	0.49	كبيرة
		مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة (ككل)	3.79	0.47	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيَّن الجدول (1.4) أن المتوسطات الحسابية لمجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة تراوحت ما بين (3.57-3.95)، وقد احتل "مجال قيادة التغيير" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي

(3.95) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة كبيرة، وجاء مجال "المُبادرة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.52) وبدرجة كبيرة، وجاء "مجال التَمكين الوظيفي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.55)، وجاء مجال "الرؤيا المستقبلية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.49) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لواقع مُمارسة القيادة المُلهمة (ككل) (3.79) بانحراف معياري (0.47)، وبدرجة كبيرة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: المُبادرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال المُبادرة، كما هي مُوضحة في الجدول (2.4).

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال المبادرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع بدرجة
1	4	يُبادر إلى حل المشكلات التي تواجهه أثناء العمل.	4.18	0.87	كبيرة
2	1	تنسجم أقواله مع أفعاله لتحقيق أهداف المدرسة.	4.12	0.84	كبيرة
3	9	يأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر العاملين في المدرسة المخالفة لرأيه حول بعض القضايا المدرسية.	4.08	0.88	كبيرة
4	3	يتعامل مع ضغوط العمل بروح التفاؤل.	3.92	0.83	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع بدرجة
5	7	يُطور إمكانياته المهنية باستمرار.	3.86	0.93	كبيرة
6	2	يتحكم في انفعالاته عند حدوث المشكلات.	3.83	0.87	كبيرة
7	8	يطور إمكانياته الفنية باستمرار.	3.74	0.94	كبيرة
8	5	يستمع إلى الأفكار من العاملين.	3.73	1.04	كبيرة
9	6	يعترف بالأخطاء التي يقع فيها خلال عمله.	3.55	0.93	كبيرة
		المجال ككل	3.89	0.52	كبيرة

*الدرجة العظمى من (5)

يُبيَّن الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (3.55–4.18) ، حيثُ وجاءت الفقرة رقم (4) بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (1) بالترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.84)، وبدرجة كبيرة، بينما احتلت الفقرة رقم (6) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.93)، وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (ككل) (3.89) وانحراف معياري (0.52)، وبدرجة كبيرة.

المجال الثاني: الرؤيا المستقبلية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال الرؤيا المستقبلية، كما هي مُوضحة في الجدول (3.4).

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال الرؤيا المستقبلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع بدرجة
1	15	يضع استراتيجيات تتناسب مع المتغيرات المحيطة لتنفيذ خطة العمل المدرسية.	3.86	0.57	كبيرة
2	18	يُشرك أعضاء المجتمع المدرسي (المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور) في صياغة رؤيا المدرسة.	3.78	0.94	كبيرة
3	11	يتبنى رؤيا واضحة تخدم مستقبل المدرسة.	3.64	0.83	كبيرة
4	13	يحلل البيئة الداخلية للمدرسة (نقاط القوة ونقاط الضعف).	3.63	1.07	كبيرة
5	16	يشارك المعلمين في توجهات العمل المستقبلية بشفافية.	3.53	0.58	كبيرة
6	14	يوائم بين إمكانيات المدرسة والمهام المطلوبة منها.	3.52	0.91	كبيرة
7	12	يحلل البيئة الخارجية للمدرسة (الفرص المتاحة والتحديات).	3.44	0.87	كبيرة
7	10	يتبنى سياسات محددة لتحقيق الأهداف المستقبلية للمدرسة.	3.44	0.67	كبيرة
9	17	يستحدث خدمات تعليمية في ضوء رؤية المدرسة المستقبلية.	3.31	0.65	متوسطة
		المجال ككل	3.57	0.49	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (3.31– 3.86)، وأن الفقرة (15) قد جاءت بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.57) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (18) بالمرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (17) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.57) وانحراف معياري (0.49)، وبدرجة كبيرة.

المجال الثالث: قيادة التغيير

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال قيادة التغيير، كما هي مُوضحة في الجدول (4.4).

الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال قيادة التغيير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع بدرجة
1	22	يُخطط بفعالية لمواجهة الظروف الطارئة.	4.20	0.64	كبيرة
2	19	يُقنع المعلمين بالاندماج في الأنشطة التي تهدف إلى إحداث التغيير.	4.00	0.72	كبيرة
3	21	يُناقش مع المعلمين مبررات التغيير المطلوب.	3.96	0.78	كبيرة
3	24	ينشر ثقافة تنظيمية داعمة لتقبل التغيير.	3.96	0.82	كبيرة
5	25	ينظر إلى التغيير على أنه جوهر عملية التطوير المدرسي.	3.95	0.86	كبيرة
6	23	يوحد جهود المعلمين لإحداث التغيير.	3.90	0.77	كبيرة
7	20	يتبنى تنفيذ الاقتراحات الداعمة للتغيير.	3.65	0.84	كبيرة
		المجال ككل	3.95	0.53	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (4.20- 3.53)، وأن الفقرة (22) قد جاءت بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (19) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (20) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.95) وانحراف معياري (0.53)، وبدرجة كبيرة.

المجال الرابع: التَمكين الوظيفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات مجال التَمكين الوظيفي، كما هي مُوضحة في الجدول (5.4).

الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على مجال التمكين الوظيفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع بدرجة
1	31	يُنظم برامج تتيح للمعلمين تبادل الخبرات المتعلقة بأعمالهم.	3.92	0.58	كبيرة
2	27	يُقدم الدعم اللازمة للمعلمين في المواقف الطارئة.	3.85	0.91	كبيرة
3	33	يُعزز لدى المعلمين فلسفة العمل بروح الفريق.	3.77	0.83	كبيرة
4	32	يتبادل مع المعلمين المعلومات التي تتعلق بالجوانب المهنية.	3.74	1.02	كبيرة
5	29	يُفوض الكثير من المهام للمعلمين حسب قدراتهم.	3.69	0.84	كبيرة
5	28	يمنح فرصا للمعلمين لإبداء الرأي حول العمل المدرسي.	3.69	0.68	كبيرة
7	30	يُتيح للمعلمين فرص المشاركة في صناعة القرارات المدرسية.	3.61	0.85	كبيرة
8	26	يمنح المعلمين المرونة الكافية لمُمارسة مهامهم الوظيفية.	3.58	0.73	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع بدرجة
9	34	يُنظم برامج تدريبية نوعية داخل المدرسة لتنمية التميز الوظيفي لدى المعلمين.	3.45	0.77	كبيرة
		المجال ككل	3.70	0.55	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (3.45 –3.69)، وأن الفقرة (31) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.58) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (27) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة كبيرة، بينما حصلت الفقرة (34) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.70) وانحراف معياري (0.55)، وبدرجة كبيرة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)؟".

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارسَ الثانوية داخل الخط الأخضر، تبعاً لاختلاف متغيرات: الجنس (ذكور، وإناث)، وسنوات الخدمةِ (من 1– أقل من 5

أعوام، من 5 – أقل من 10 أعوام، 10 أعوام فأكثر)، والمُسمى الوظيفي (مدير، ومعلم)، كما هي مُوضحة في الجدول (6.4).

الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدِراسة على العلامة الكلية وعلى مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر حسب متغيرات الدِراسة

المتغير	مستويات		المجالات				العلامة الكلية
			المبادرة	الرؤيا المستقبلية	قيادة التغيير	التمكين الوظيفي	
الجنس	الذكور	الوسط الحسابي	3.95	3.63	3.73	3.60	3.73
		الانحراف المعياري	0.73	0.77	0.85	0.83	0.74
	الإناث	الوسط الحسابي	3.68	3.41	3.54	3.38	3.51
		الانحراف المعياري	0.74	0.83	0.89	0.88	0.76
سنوات الخدمة	من 1– أقل من 5 أعوام	الوسط الحسابي	3.65	3.43	3.64	3.46	3.55
		الانحراف المعياري	0.78	0.87	0.79	0.81	0.69
	من 5 – أقل من 10 أعوام	الوسط الحسابي	3.77	3.48	3.55	3.40	3.56
		الانحراف المعياري	0.77	0.84	0.92	0.86	0.75
	10 أعوام فأكثر	الوسط الحسابي	4.14	3.68	3.68	3.61	3.77
		الانحراف المعياري	0.65	0.79	0.84	0.89	0.70
المُسمى الوظيفي	مدير	الوسط الحسابي	3.75	3.51	3.63	3.49	3.61
		الانحراف المعياري	0.72	0.84	0.89	0.85	0.73
	معلم	الوسط الحسابي	3.91	3.49	3.56	3.43	3.61
		الانحراف المعياري	0.78	0.77	0.89	0.84	0.79

يُلاحظ من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدِراسة على العلامة الكلية للأداة، والمجالات الأربعة لواقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، وفق متغيرات الدِراسة (الجنس، وسنوات الخدمةِ، والمُسمى الوظيفي)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين مُتعدد المتغيرات (MANOVA)باستخدام اختبار "ولكس لمبدأ" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وكما هو مُبيَّن في الجدول (7.4).

الجدول (7.4) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر والعلامة الكلية تبعًا لمتغيرات الدِراسة

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	المبادرة	2.553	1	2.553	4.157	0.478
قيمة ولكس	الرؤيا المستقبلية	1.297	1	1.297	0.977	0.377
	قيادة التغيير	0.626	1	0.626	0.438	0.645
0.861=	التمكين الوظيفي	1.114	1	1.114	0.741	0.474
	العلامة الكلية	1.369	1	1.369	0.974	0.370
سنوات الخدمة	المبادرة	1.275	2	0.638	2.339	0.128
قيمة ولكس	الرؤيا المستقبلية	2.339	2	1.170	3.521	0.062
	قيادة التغيير	1.969	2	0.985	2.749	0.099
0.817=	التمكين الوظيفي	2.841	2	1.421	3.784	0.053
ح=0.074	العلامة الكلية	2.127	2	1.064	2.264	0.067
المُسمى الوظيفي	المبادرة	0.124	1	0.124	0.223	0.635
قيمة ولكس	الرؤيا المستقبلية	0.536	1	0.536	0.804	0.373
	قيادة التغيير	0.420	1	0.420	0.587	0.449
	التمكين الوظيفي	0.589	1	0.589	0.775	0.381
	العلامة الكلية	0.475	1	0.475	0.872	0.357
الخطأ	المبادرة	108.437	393	0.276		
	الرؤيا المستقبلية	131.458	393	0.334		

	قيادة التغيير	141.376	393	0.360
	التمكين الوظيفي	148.708	393	0.378
	العلامة الكلية	132.498	393	0.337
الكلي	المبادرة	3049.601	396	
	الرؤيا المستقبلية	2630.903	396	
	قيادة التغيير	2810.059	396	
	التمكين الوظيفي	2602.926	396	
	العلامة الكلية	2755.874	396	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$).

يُبيَن الجدول (7.4):

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر والعلامة الكلية تُعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر والعلامة الكلية تُعزى لمتغير سنواتِ الخدمة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر والعلامة الكلية تُعزى لمتغير المُسمى الوظيفي.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي من وجهة نظر عينة الدِراسة؟"

للإجابة عن سؤال الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي، كما هي مُوضحة في الجدول (8.4).

الجدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
1	18	يُوفر بيئة نفسية قائمة على الألفة داخل المدرسة.	4.39	0.58	كبيرة جداً
2	28	يُوفر كافة الاحتياجات اللازمة للمستشار النفسي في المدرسة.	4.37	0.71	كبيرة جداً
3	10	يُعزز ثقة الطلبة بأنفسهم.	4.36	0.72	كبيرة جداً
4	27	يُوفر الجو النفسي الذي يؤدي إلى النمو المتكامل للطلبة.	4.35	0.70	كبيرة جداً
5	19	يُشرك أولياء الأمور في البرامج التي تُعزز الأمن النفسي لدى الطلبة.	4.33	0.71	كبيرة جداً
5	22	يحث المعلمين على الاستماع لمشكلات الطلبة النفسية.	4.33	0.70	كبيرة جداً
7	7	يُكسب الطلبة مهارات تساعدهم على حل المشكلات.	4.32	0.64	كبيرة جداً
8	26	يُراعي مبدأ السرية في برامج الدعم النفسي داخل المدرسة.	4.31	0.63	كبيرة جداً
8	29	يتواصل مع كافة الجهات التي لها دور ببرامج الدعم النفسي داخل المدرسة.	4.31	0.71	كبيرة جداً
10	21	يُقدم الرعاية النفسية للطلبة بالتعاون مع المستشار المدرسي.	4.29	0.77	كبيرة جداً
11	2	يُعزز مهارات تكيّف الطلبة مع المواقف المختلفة.	4.28	0.70	كبيرة جداً
12	1	يهتم بتدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الآخرين.	4.27	0.63	كبيرة جداً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
13	20	يُقدم الرعاية الصحية للطلبة بالتعاون مع المركز الصحي في المنطقة.	4.26	0.64	كبيرة جداً
13	23	يُوطد العلاقة بين المستشار التربوي والطلبة.	4.26	0.67	كبيرة جداً
15	12	يضع خططا لتعزيز التفاعل بين الطلبة للوصول إلى تأكيد الذات.	4.25	0.69	كبيرة جداً
15	24	يُتابع تنفيذ الخطط العلاجية للطلبة الذين يعانون من مشكلات نفسية.	4.25	0.71	كبيرة جداً
17	17	ينشر العادات السلوكية الخاصة بالتحرر من الخوف.	4.23	0.52	كبيرة جداً
18	9	يُمكّن الطلبة من التمتع بحقوقهم الشخصية دون الاعتداء على حقوق الآخرين.	4.22	0.57	كبيرة جداً
19	6	يُشجع الطلبة للتفاعل مع الآخرين.	4.20	0.63	كبيرة
20	3	يُوفر وسائل توعوية للطلبة لتجنيبهم الوقوع في المشكلات.	4.18	0.52	كبيرة
21	4	يهتم بايصال الطلبة إلى مرحلة التعرف على الذات.	4.17	0.67	كبيرة
22	16	يُنمي الرادع الذاتي لدى الطلبة من خلال تعويدهم على الالتزام بالتشريعات النافذة.	4.16	0.75	كبيرة
23	15	يُخصص برامج للطلبة تمكنهم من التخطيط لمستقبلهم	4.15	0.64	كبيرة
23	13	يُمكن الطلبة من مواجهة الاحداث غير السارة.	4.15	0.71	كبيرة
25	11	يُنمي عند الطلبة المقدرة على الثقة بأنفسهم في المواقف الضاغطة.	4.09	0.93	كبيرة
26	5	يُصمم برامج تمكن الطلبة من التخلص من الأفكار غير العقلانية.	4.08	0.83	كبيرة
27	25	يُنظم زيارات لأسر الطلبة الذين يعانون من مشكلات نفسية.	4.00	0.85	كبيرة
28	8	يُتيح الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن مشاعرهم.	3.96	0.86	كبيرة
29	14	يُمكن الطلبة من إدراك خلفيات سلوكهم.	3.95	0.87	كبيرة
		دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي ككل	4.25	0.51	كبيرة جداً

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي تراوحت ما بين (3.95 – 4.16) ، وان الفقرة (18) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.58) وبدرجة كبيرة جدًا، وجاءت الفقرة (28) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة (14) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات أداة دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي ككل (4.25) وانحراف معياري (0.51)، وبدرجة كبيرة جدًا.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)؟"

للإجابة عن السؤال الرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي، تبعاً لاختلاف متغيرات: الجنس (ذكور، وإناث)، سنوات الخدمة (من 1– أقل من 5 أعوام، من 5 – أقل من 10 أعوام، 10 أعوام فأكثر)، المُسمى الوظيفي (مدير، ومعلم). كما هي مُوضحة في الجدول (9.4).

الجدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدِراسة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي حسب متغيرات الدِراسة

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.73	0.58
	أنثى	4.21	0.26
سنوات الخدمة	من 1– أقل من 5 أعوام	3.42	0.56

	من 5 – أقل من 10 أعوام	3.83	0.39
	10 أعوام فأكثر	4.13	0.51
المُسمى الوظيفي	مدير	4.01	0.36
	معلم	3.68	0.53

يُلاحظ من الجدول (9.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات عينة الدِراسة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي، وفق متغيرات الدِراسة (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 WAY ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو في الجدول (10.4).

الجدول (10.4) نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 way ANOVA) على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي تبعًا لاختلاف متغيرات الدِراسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.497	1	0.497	3.406	0.071
سنوات الخدمة	5.783	2	2.892	19.962	0.000*
المُسمى الوظيفي	1.658	1	1.658	11.446	0.001*
الخطأ	8.402	393	0.021		
المجموع	908.327	396			

يُظهر من الجدول (10.4):

- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي تُعزى إلى متغير (الجنس)، حيثُ كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

- وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي تُعزى إلى متغير (المُسمى الوظيفي)، ولصالح المديرين.
- وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي يُعزى إلى متغير (سنوات الخدمة)، ولصالح المديرين. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفييه (Scheffe) كما هو مُوضح في الجدول (11.4).

الجدول (11.4) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي حسب متغير سنوات الخدمة

سنوات الخبرة		من 1- أقل من 5 أعوام	من 5 – أقل من 10 أعوام	10 أعوام فأكثر
	المتوسط الحسابي	3.42	3.83	4.13
من 1- أقل من 5 أعوام	3.42		0.34	0.42*
من 5 – أقل من 10 أعوام	3.83			0.70*
10 أعوام فأكثر	4.13			

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

يُبيّن الجدول (11.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة (10 أعوام فأكثر) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الخبرة (من 1- أقل من 5 أعوام) وذوي الخبرة (من 5 – أقل من 10 سنوات) من جهة ثانية، تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة (10 أعوام فأكثر).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي من وجهة نظر عينة الدِراسة؟"

للإجابة عن السؤال الخامس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِراسة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن الاجتماعي، حيث كانت كما هي مُوضحة في الجدول (12.4).

الجدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
1	1	يوفر بيئة مدرسية آمنة اجتماعيًا.	4.33	0.85	كبيرة جدًا
2	17	يهتم بتنمية روح التعاون بين الطلبة.	4.30	0.87	كبيرة جدًا
2	13	يوجه المعلمين للتركيز على موضوعات المنهاج المدرسي التي تسعى إلى تحقيق الأمن الاجتماعي.	4.30	0.89	كبيرة جدًا
4	10	يُعزز روح المسؤولية الاجتماعية عند الطلبة.	4.29	0.96	كبيرة جدًا
4	22	يُفعل دور الإذاعة المدرسية في طرح قضايا تُعزز الأمن الاجتماعي.	4.29	0.87	كبيرة جدًا
6	23	يُشجع الطلبة على المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي الرياضية والثقافية.	4.28	0.83	كبيرة جدًا
6	5	يشجع على بناء علاقات ودية بين الطلبة.	4.28	0.88	كبيرة جدًا
6	11	يُنمي الضوابط الدينية لدى الطلبة لتعزيز الأمن الاجتماعي.	4.28	0.83	كبيرة جدًا
9	6	يُصمم خطة تتضمن كيفية تعزيز الأمن الاجتماعي لدى الطلبة.	4.27	0.88	كبيرة جدًا
9	3	يوفر مبدأ العدالة بين الطلبة في المدرسة.	4.27	0.85	كبيرة جدًا
11	9	يهتم بتعليم الطلبة مهارات "الاتصال والتواصل" الاجتماعي.	4.26	0.95	كبيرة جدًا
11	26	يستقطب محاضرين من الشرطة الجماهيرية لتقديم محاضرات عن الأمن	4.26	0.96	كبيرة جدًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
		الاجتماعي.			
13	27	يعقد ورشات عمل تثقيفية لأولياء الأمور عن الأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة.	4.25	0.87	كبيرة جدًا
13	7	يُتيح الفرصة أمام الطلبة لإبداء الرأي.	4.25	0.91	كبيرة جدًا
13	4	يحث على بناء علاقات ودية بين المعلم والطالب.	4.25	0.83	كبيرة جدًا
16	19	يُشجع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي.	4.24	0.84	كبيرة جدًا
17	14	يحذر الطلبة من وسائل الإعلام المناقضة للقيم الأخلاقية.	4.23	0.89	كبيرة جدًا
18	2	يهتم بالمبادرات التوعوية المعززة للأمن الاجتماعي.	4.22	0.84	كبيرة جدًا
19	18	يُفعّل دور مجلس الطلبة في تعزيز الأمن الاجتماعي.	4.20	0.99	كبيرة
19	24	يُشرك أولياء أمور الطلبة في الأنشطة المدرسية التي تُعزز الأمن الاجتماعي.	4.20	0.84	كبيرة
21	15	يُشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة اللامنهجية التي تُعزز الأمن الاجتماعي.	4.19	0.89	كبيرة
22	8	يُطبق منهجا تربويا في التعامل مع الطلبة يُعزز الأمن الاجتماعي.	4.14	0.89	كبيرة
23	12	يُنمي الضوابط الاجتماعية لدى الطلبة لتعزيز مفهوم الأمن الاجتماعي.	4.13	0.93	كبيرة
24	20	يُفعل الأنشطة المدرسية التي تقي الطلبة من الانحرافات السلوكية.	4.12	0.84	كبيرة
25	28	يُسهم في نشر توجيهات تربوية تنمي الوعي بالأمن الاجتماعي.	4.11	0.87	كبيرة
26	16	يُعزز الممارسات الطلابية الجماعية التي تسهم في تنمية مفهوم الأمن الاجتماعي.	3.97	0.98	كبيرة
27	21	يُنظم مسابقات تعزز الأمن الاجتماعي.	3.88	1.02	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
28	25	يُناقش الطلبة في مشكلات الأمن الاجتماعي.	3.87	1.05	كبيرة
		دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي ككل	4.22	0.43	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي تراوحت ما بين (3.87 – 4.27) والفقرة (1) قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة كبيرة جدًا، وجاءت الفقرة (17) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة كبيرة جدًا، بينما جاءت الفقرة (25) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة كبيرة، وقد بَلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن الاجتماعي ككل (4.22) وانحراف معياري (0.43)، وبدرجة كبيرة.

6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)؟"

للإجابة عن السؤال السادس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي، تبعاً لاختلاف الجنس (ذكور، وإناث)، وسنوات الخدمة (من 1– أقل من 5 أعوام، من 5 – أقل من 10 أعوام، 10

أعوام فأكثر)، والمُسمى الوظيفي (مدير، ومعلم). حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (13.4).

الجدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدِراسة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي حسب متغيرات الدِراسة

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.17	0.42
	أنثى	4.36	0.38
سنوات الخدمة	من 1- أقل من 5 أعوام	4.14	0.42
	من 5 – أقل من 10 أعوام	4.20	0.47
	10 أعوام فأكثر	4.37	0.35
المُسمى الوظيفي	مدير	4.20	0.46
	معلم	4.01	0.44

يُلاحظ من الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات عينة الدِراسة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن الاجتماعي، وفق متغيرات الدِراسة (الجنس، وسنوات الخدمة، المُسمى الوظيفي)، وللكَشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 WAY ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو في الجدول (14.4).

الجدول (14.4) نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 way ANOVA) على فقرات دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي تبعًا لاختلاف متغيرات الدِراسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.294	1	0.294	1.813	0.181
سنوات الخدمة	0.067	2	0.034	0.189	0.834

المُسمى الوظيفي	0.316	1	0.316	1.944	0.163
الخطأ	29.477	393	0.075		
المجموع	3360.479	396			

يظهر من الجدول (14.4):

- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي يُعزى إلى متغير (الجنس)، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي يُعزى إلى متغير (سنوات الخدمة)، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن الاجتماعي يُعزى إلى متغير (المُسمى الوظيفي)، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

7.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: ما هي وجهات نظر أفراد عينة المقابلات على دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المدارس داخل الخط الأخضر.

للإجابة عن السؤال السابع، تم تحليل مضمون المقابلات التي تم إجراؤها مع (9) مستشارين ومديرين من المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر. وقد تم اعتماد مضمون الفقرة كوحدة للتحليل، وقد جاءت على النحو الآتي:

السؤال الأول: كيف يمكن تعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية، أن بناء رؤية واضحة ومشتركة يُعد من السُبل المناسبة لتعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية، وقد جاء ذلك على لسان (56%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة، حيثُ أجاب أحد المشاركين " بناء رؤية مشتركة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، وأن تشمل جميع الأطراف في صياغتها، وأن تكون واقعية وقابلة للتحقيق، وتَحديد رؤية واضحة للأهداف المدرسية بشراكة جميع أفراد المجتمع المدرسي من معلمين، وطلاب، وعاملين، وأولياء أمور، وضمان فهمهم ودعمهم لها".

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تَعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية، أن تطوير مهارات القيادة يُعد من السُبل المناسبة لتَعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطة المدرسية التطويرية، وقد جاء على لسان (44%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: يُمكن تَعزيز القيادة المُلهمة من خلال برامج تَدريب قيادي مُستمرة تُركز على المهارات القيادية الحديثة.

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطة المدرسية التطويرية، أن تَحفيز العاملين يُعد من السُبل المناسبة لتعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطة المدرسية التطويرية، وقد جاء على لسان (44%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة "الاعتراف والإشادة بالأداء المتميز لتحفيز المعلمين على بَذل المزيد من الجهدِ." "تَحفيز الطاقم على إحداث تغيير إيجابي ذاتي والتجديد المستمر بين الطاقم وحَفزهم لتحقيق الابتكار".

كما أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطة المدرسية التطويرية، أن توفير بيئة عمل إيجابية يُعد من السُبل المناسبة لتَعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطة المدرسية

التطويرية، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: تَوفير بيئة عمل إيجابية مبنية على الاحترام والثقة المتبادلة." تَوفير بيئة مدرسية معززة ومساندة للعاملين".

السؤال الثاني: كيف يمكن للبرامج التدريبية داخل المدرسة أن تُعزز التميز الوظيفي لدى المعلمين؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تُعزيز البرامج التدريبية داخل المدرسة التميز الوظيفي لدى المعلمين، أن الدورات التدريبية تلبي الاحتياجات الفردية للمعلمين مما يسهم في تحقيقهم للتميز الوظيفي، وقد جاء على لسان (70%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة يجب أن تكون البرامج التدريبية مصممة لتلبية الاحتياجات الفردية لكل معلم، وذلك من خلال تقييم نقاط القوة والضعف لدى كل منهم." يَجب أن تَكون البرامج التدريبية مُصممة لتلبية الاحتياجات الفردية والجماعية للمعلمين، وذلك من خلال إجراء تَقييم دقيق لمستويات أدائهم ومعرفتهم".

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تُعزيز البرامج التدريبية داخل المدرسة التَميز الوظيفي لدى المعلمين، أن الدورات التدريبية توفر فرص للتطوير المهني المستمر للمعلمين مما يُسهم في تحقيقهم للتميّز الوظيفي، وقد جاء على لسان (60%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: يُمكن للبرامج التدريبية أن تُعزز التميّز الوظيفي من خلال تطوير مهارات المعلمين في المجالات التي يحتاجون إليها. "أن البرامج التدريبية داخل المدرسة تلعب دورًا حيويًا في تطوير مهارات المعلمين وقدراتهم، مما يُساهم بشكل كبير في تعزيز التميّز الوظيفي لديهم."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تُعزيز البرامج التدريبية داخل المدرسة التميز الوظيفي لدى المعلمين، أن الدورات التدريبية تُسهم في تبادل الخبرات بين المعلمين مما يحقق التميّز الوظيفي لهم، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة

المقابلة "تَعمل الدورات التدريبية على تَشكيل مجموعات عمل من المعلمين لمناقشة الأفكار وتبادل الخبرات"."كما تُساهم الدورات التدريبية في بناءِ مُجتمع تعليمي متعلم ومتطور من خلال تَشجيع تبادل الخبرات والمعرفة بين المعلمين، مما يُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة."

كما أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تُعزيز البرامج التدريبية داخل المدرسة التميز الوظيفي لدى المعلمين، أن الدورات التدريبية تَعزز روح التعاون بين المعلمين مما يُسهم في تحقيقهم للتميّز الوظيفي، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: "تعمل الدورات التدريبية على بَثِ رُوح التعاون في العمل وتَشجيع المعلمين على العمل بتعاون كفريق لتحقيق الأهداف ومساعدتهم في تَقسيم العمل بينهم وفق قدراتهم والتعلم من بعضهم البعض." تَعمل الدورات التدريبية على تَشجيع التعاون والعمل الجماعي."

السؤال الثالث: كيف يُمكن تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة، أن تنظيم ورش عمل والدورات التدريبية يُعد من طرق تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين، والذي جاء على لسان (75%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة " تَنظيم ورش عمل تُركز على مهارات التواصل الفعَّال، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، والتفكير النقدي." "وورشات عمل لتعزيز مهارات التواصل واكتساب آليات مختلفة في إدارة الحوار".

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تَنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة، أن تَعليم مهارات التواصل الفعَّال ودمج المهارات بالمناهج الدراسية يُعد من طرق تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين، والذي جاء على لسان (75%)

من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابل: "تعليم مهارات التواصل الفعَّال من خلال تدريب الطلبة على الاستماع الفعَّال للآخرين، ومساعدتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بوضوح، وتعليم الطلاب مهارات حل النزاعات بطرق سلمية". "تخصيص حصص تعليمية بشكل دائم لاكتساب المهارات".

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة، أن توفير بيئة داعمة يُعد من طرق تَنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين، والذي جاء على لسان (50%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: أحد الأساليب الفعَّالة هو خلق بيئة تعليمية داعمة، حيثُ يلعب التشجيع الإيجابي دورًا محوريًا في تَعزيز الثقة بالنفس لدى الطلبة "."أن يعرف الطالب أن المدرسة هي بيئته الداعمة المتعاونة معه ليجد نفسه فيها, وأن يكون للطالب مكان ومجال لإبراز مواهبه ومهاراته."

كما أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة، أن المحاضرات والندوات يُعد من طرق تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين، والذي جاء على لسان (38%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: لا مانع أن تقوم المدرسة بإجراء ندوات ومحاضرات وبرامج هدفها الأول تَعزيز وتَقوية ثقة الطلبة بأنفسهم"."المحاضرات والندوات من خلال دعوة خبراء ومتحدثين للحديث عن أهمية التواصل الفعال وبناء العلاقات".

السؤال الرابع: كيف يمكن توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تَوفير وتَطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة، أن تَوفير البيئة الآمنة تُعد من طرق تَوفير وتَطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة، والتي جاءت على لسان (89%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة" توفير بيئة

خالية من الخوف وخَلق بيئة يَشعر فيها الطلبة بالأمان والراحة، حيثُ يُمكنهم أن يكونوا أنفسهم دون خوف من الانتقاد أو السخرية"."بناء بيئة تعليمية مريحة توفر للطالب الراحة النفسية، والشعور بالأمان."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة، أن بناء علاقات قوية بين المعلمين والطلاب يُعد من طرق توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة، والتي جاء على لسان (67%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: "بناء علاقات قوية مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع الطلبة"."بناء علاقات متينة بين الطلاب وطاقم المعلمين والإدارة."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة، أن اكتساب المعلمين مهارات للتعامل السليم مع الطالب يُعد من طرق توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة، والتي جاء على لسان (56%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: "يَجب توفير تَدريب مستمر للكادر التعليمي حول الصحة النفسية، وكيفية التعرف على علامات الضيق النفسي لدى الطلبة، وكيفية تقديم الدعم الأولي لهم"."تدريب طاقم المعلمين للوعي أهمية أن يشعر الطالب في مناخ تربوي مريح وداعم."

كما أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة، أن التعاون مع الأهل يُعد من طرق توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة، والتي جاء على لسان (45%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: " تنظيم ورش عمل للأهل حول كيفية دعم أطفالهم وتلبية احتياجاتهم النفسية" ."يجب علينا تعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، حتى نَتمكن من تقديم الدعم المناسب لكل طالب بشكل فردي"

السؤال الخامس: كيف يمكن بناء علاقات ودية بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية بناء علاقات وديَّة بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية، أن الشراكة مع الأهل يُعد من طرق بناء علاقات وديَّة بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية، والذي جاء على لسانِ (67%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة": خلق شراكة في العمل مع أولياء الأمورِ وتعزيز العلاقةِ معهم وتجنيدهم من اجل تحقيق أهداف المدرس"." بناء شراكة قوية مع أولياء الأمور، وتَشجيعهم على المشاركة في حياة المدرسة."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية بناء علاقات وديَّة بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية، أن ورش العمل والبرامج التدريبية يُعد من طرق بناء علاقات وديَّة بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية، والذي جاء على لسانِ (56%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة": تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية تركز على تطوير مهارات التواصل الفعَّال، وحل المشكلات، والعمل الجماعي"."تطوير مهارات الاستماع والتعبير عن الرأي وتشجيع الحوار والتفاعل بين اطراف المجتمع المدرسي من طلبة ومعلمين وأولياء أمور عن طريق ورشات وأنشطة تخدم ذلك."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية بناء علاقات ودية بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية، أن الأنشطة والفعاليات يُعد من طرق بناء علاقات وديَّة بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من

الانحرافات السلوكية، والذي جاء على لسانِ (33%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: " تَنظيم أنشطة مُشتركة تجَمع بين أفراد المجتمع المدرسي، مثل الرحلات المدرسية، والاحتفالات، والفعاليات الرياضية"."تعزيز التعاون والمشاركة في العمل وإقامة أنشطة تشجع العمل معًا."

كما أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية بناء علاقات وديَّة بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية، أن استقطاب الخبراء والمتخصصين يُعد من طرق بناء علاقات ودية بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية، والذي جاء على لسان (33%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة: "بإمكان إدارة المدرسة أن تدعو مختصين, مهنيين، مستشارين ورجال دين وإصلاح في المجتمع ليحضروا إلى المدرسة وإلقاء محاضرات، ندوات وفعاليات هدفها تَمكين القيم الأخلاقية والتربوية الحسنة عند الطلاب". "توظيف مستشارين أو أخصائيين لتقديم الدعم ومواجهة التحديات، إضافة إلى تَطوير مهارات حل النزاع والتعامل مع المشكلات".

السؤال السادس: كيف يمكن تعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي، أن تنظيم المشاريع التطوعية يُعد من السُبل المناسبة لتعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المُساهمة في العمل التطوعي، وقد جاء على لسانِ (71%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة": "مشاريع مدرسية تُعزز التطوع مثل تَنظيف الأماكن العامة، وتَقديم مُساعدات لمحتاجين، وزيارات دورية لبيوت مُسنين أو

مستشفيات، وجمع تبرعات"."تَوفير فرص للطلاب للمشاركة في مشاريع مجتمعية تتناسب مع اهتماماتهم."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي، أن تَعزيز الشراكة المجتمعية يُعد من السُبل المناسبة لتعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي، وقد جاء على لسانِ (57%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة": "التعاون مع المؤسسات الخيرية والمنظمات غير الحكومية لتوفير فرص تطوعية للطلاب"."بناء شراكات مع المؤسسات والمنظمات العاملة في المجال التطوعي لتوفير فرص مُتنوعة للطلاب."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تَعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي، أن نَشر قصص النجاح يُعد من السُبل المناسبة لتعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي، وقد جاء على لسانِ (57%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة". "نَشر قصص نجاح الطلاب المتطوعين في وسائل الإعلام المدرسية أو المحلية لتشجيع الآخرين." نشر قصص النجاح وتكريم الطلبة المُتميزين في العمل التطوعي في المدرسة لتَشجيع وتَحفيز الآخرين". وترويج الأعمال التطوعية بطرق مختلفة داخل وخارج المدرسة مثل إعلانات، والتطرق إليها في الإذاعة المدرسية، وتحضير نشرة ورقية عن الأعمال، وترويج في وسائل التواصل المختلفة."

كما أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي، أن دمج قيم التطوع في المناهج المدرسية يُعد من السُبل المناسبة لتعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي، وقد جاء على لسانِ (43%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة": "يُمكن تَعزيز المسؤولية

الاجتماعية من خلال دمج العمل التطوعي في المناهج الدراسية" ."يجب أن يكون هناك تركيز واضح على غَرس قيم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية في المناهج الدراسية بكافة مراحلها".

السؤال السابع: كيف يمكن تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة، أن ورش العمل تُعد من الطرق المناسبة لتثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائيَّة المختلفة، وقد جاءت على لسانِ (88%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة": "عقد ورش عمل دورية للأهل حول مراحل النمو المختلفة لدى الأطفال، والتحديات التي يواجهونها، وكيفية التعامل معها"."تنظيم ندوات وورش عمل تساهم في التعرف على مميزات كل مرحلة عمرية وتوجه كيفية التعامل معها، إضافة إلى توجيه وإرشاد أولياء الأمور لأهمية القيم وتعزيز الجانب النفسي والاجتماعي إلى جانب التعليمي."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة، أن الموقع الإلكتروني للمدرسة ومواقع التواصل الاجتماعي يُعد من الطرق المناسبة لتثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة، وقد جاء على لسانِ (75%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة":" توفير تواصل فعَّال ودائم مع أولياء الأمور عن طريق مجموعات تواصل اجتماعي، والبريد الإلكتروني، وموقع المدرسي الإلكتروني"."يمكن للمدرسة استخدام منصات رقمية لإرسال نصائح وإرشادات أسبوعية للأهل، تَتَناول مواضيع تربوية تَتَعلق بمراحل نمو أبنائهم. كذلك، يُمكن

تَنظيم ندوات عبر الإنترنت تُتيح لأولياء الأمور الفرصة للتعلم والتفاعل مع الخبراء من راحة منازلهم."

وأظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة، أن الاجتماعات الفردية والجماعية تُعد من الطرق المناسبة لتثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة، وقد جاءت على لسانِ (50%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة": "عقد اجتماعات فردية وجماعية مع الأهل لمناقشة قضايا تتعلق بأبنائهم، وتقديم الدعم والمشورة اللازمة"."الاجتماعات الدورية بين المعلمين وأولياء الأمور هي فرصة ثمينة لتبادل المعلومات حول تقدم الطالب وسلوكه، وتقديم نصائح تربوية تُساعد الأهل في دعم أبنائهم في المنزل."

كما أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة، أن النشرات الإرشادية تُعد من الطرق المناسبة لتثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة، وقد جاءت على لسانِ (38%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة": "إصدار نشرات دورية تحتوي على مقالات حول مواضيع تَهم الأهل، مثل كيفية التعامل مع مشاكل المراهقة، أو أهمية القراءة للأطفال" ."إصدار مطبوعات ونشرات دورية تحتوي على معلومات مفيدة حول تربية الأبناء، وتوزيعها على أولياء الأمور".

8.4 نتائج السؤال الثامن: ما الأنموذج المقترح لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة في ضوء التجارب العالمية؟

الأنموذج المقترح

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِراسة، كان لا بُد من اقتراح أنموذج يُسهم في دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، وعليه يشكل هذا الأنموذج المقترح أساسًا في تفعيل دور المدرسة في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، باعتبار أن الطلبة يشكلون عنصرا مهما من عناصر التعليم الأساسية، والأرضية الخصبة والواقعية نحو انعكاس نتائج التعليم وتحسين مستوياته، ومراعاته لتوفير الوعي النفسي والاجتماعي الذي يعمل على توفير الأمن النفسي والاجتماعي، والذي يتكوّن من مجموعة من المجالات وهي على النحو الآتي:

أولا: فلسفة الأنموذج المقترح

يستند هذا الأنموذج إلى قناعة راسخة بأن التطور هو حجر الزاوية في عصرنا المتسارع، حيث تتطلب التقنيات المتطورة أساليب جديدة ومبتكرة للتعامل معها، والاستناد إليها في مجال الاستزادة بالمعارف والتقنيات الرقمية التي باتت تسيطر على مصادر تلك المعارف، والاعتماد عليها في اكتساب الثقافات والسلوكيات ، والتصورات والتحليلات لمجريات الأحداث عالميا ومحلياً، خاصة مع بُروز العديد من القضايا المعاصرة المتعلقة بأساليب التربية والمرتبطة بلغة الحوار والتفكير التي باتت تطغى على عقلية وتفكير الشباب، ولا سيما الشباب الثانوي الذي يعد ركيزة المجتمع، وعلى عاتقهم تقع مسؤولية النهوض بالمجتمع وتطوره، وكذلك تنسيق المعايير التي تتوافق مع القيم والأخلاق التي تسود في المجتمع حتى لا تكون انعكاس سلبي على قيمنا التي تعلمناها وذوتناها في مجتمعنا، ولكي تسهم في مساندة المدرسة في التقصي والبحث عن التقدم العلمي والتكنولوجي

الذي لا يتعارض مع القيم الإنسانية السائدة في المجتمع، والتي أوجبت القيام بأدوار مستجدة لمعالجة تلك القضايا، الوافدة من القنوات الاتصالية الحديثة في مجال التربية والتعليم.

والقيادات المدرسية تتحمل المسؤولية المجتمعية من خلال أدوارهم، وباعتبارهم الفئة الممثلة لمؤسسات التعليم في المجتمع، بحيث تكون هناك أدوار مستجدة تقع على عاتق القيادات التربوية في مساعدة الشباب في المرحلة الثانوية على ديمومة أمنهم النفسي والمجتمعي من خلال تفعيل البرامج والأنشطة الفكرية والأكاديمية ذات المحتوى الغني والموجه والفاعل في إعدادهم الإعداد السليم في مواجهة التغيرات الحديثة التي ترافق تلك التغيرات والتطورات التي أفرزتها التطورات العصرية في كافة المجالات، من اجل توفير الأمن النفسي والاجتماعي لدى هذه الفئة التي تتأثر أكثر من غيرها بالمفرزات الجديدة، وقد تؤدي إلى أصابتهم بالأمراض النفسية والاجتماعية، إذا لم يتم تفاعل القيادة المُلهمة في الميدان التربوي والاجتماعي الذي يزيل الغموض ويضع الفلسفات التربوية المحققة للأمن النفسي والاجتماعي لذى الفئة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي، والشراكة مع الأسرة في تنفيذ تلك البرامج والإرشادات في هذا المجال.

تهدف فلسفة هذا النموذج إلى دفع عجلة التطور والتقدم من خلال صياغة سياسات واستراتيجيات فعالة تستهدف العلاقات غير السوية التي يكتسبها الطلاب في المرحلة الثانوية، والتي تتأثر بالقيم السلبية السائدة في بعض المجتمعات. نسعى من خلال هذا النموذج إلى توفير بيئة تعليمية محفزة على التغيير الإيجابي وتنمية قيم إنسانية أصيلة.

ثانياً: مبررات الأنموذج المقترح

جاء هذا الأنموذج المقترح من أجل تعزيز القيادة المُلهمة، لدى مديري المدارس الثانوية، والتي تعتمد على الإلهام، الذي يجعل القائد والمدير يواجه التحديات من خلال الحدث، والإلهام الذي يستمده من طبيعة الطالب الذي ينوي احتوائه، من خلال التصورات التي يضعها للحالات الموجودة

في المدرسة بين الطلبة، ولا سيما الطلبة في المرحلة الثانوية، ولعلها مِيزة وسِمة يَتميز بها بعض القادة الذين يمكن لهم التعرف إلى طبيعة الطلبة ووضع الآليات للتمكن من علاج بعض المشكلات النفسية والمجتمعية التي تواجههم، الأمر الذي يُمكن أن يؤطر ويستدعي تنظيم العمل الإداري، وكذلك الإلهام والذكاء العاطفي لدى الهيئة الإدارية، إذ يرتبطان مع بعضهما، ويعتمد بعضهما على الآخر، ويجتمعان في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي، في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر.

كما أنه من مُبررات هذا الأنموذج المقترح تلك التطورات الحديثة والتكنولوجية التي أثرت بشكل مباشر على المجتمع بشكل كامل، وعلى الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية، وهي الاضطرابات النفسية والاجتماعية، التي تصيب الطلبة في مثل هذه المرحلة العمرية نتيجة تلك التطورات المتسارعة التي يعيشها العالم في ظل التسارع في التكنولوجيا الرقمية، التي باتت المرشد والموجه الأساسي للطلبة الذين يرتادون تلك الأدوات والأجهزة بشكل كبير والتي باتت تعرض التطورات العالمية والتي ربما لا تتمشى مع الثقافة والقيم والأخلاق التي يمتاز بها المجتمع الذي نعيش فيه، وتستمد منه قيم التربية والتوعية للطلبة وفي سنوات الدِراسة.

ومن مُبررات الأنموذج المُقترح تلك الأهمية الكبرى التي ترافق تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية وجوانبهم المتعددة، وتكون الإدارة المُلهمة التي تعد هي رأس الهرم الإداري في المدرسة، والذين من خلال توجيهاتهم يتم إكساب الطلبة القدرة على التوجيه النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، وقد تكون حريصة على توفير الأمن النفسي والمجتمعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، الذي من أجله تسعى الإدارات التربوية والتعليمية إلى توفيره من أجل تحسين مخرجات التعليم في هذه المدارس.

ولعل من أبرز مبررات هذا التصور ذلك الدور الكبير الذي يؤديه المستشارون التربويون الذين لهم الباع الطويل في مساندة الطلبة في مواجهة الاضطرابات النفسية والاجتماعية وتوفير الأجواء الآمنة من ناحية الظروف النفسية والاجتماعية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، من خلال إرشادات وتدريبات مناسبة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، إضافة إلى حاجة الطلبة إلى تَطوير قدراتهم، وتهيئتهم التهيئة المناسبة لمواجهة الظروف التي تؤدي إلى علاج المشكلات النفسية والاجتماعية لديهم التي تسعى الإدارات التربوية إلى تحقيقها.

كذلك الاستجابة للتطورات التي جَرت على دور القيادات المُلهمة في ميدان العمل التربوي، لتعميم النتائج والتوصيات التي تَوصلت إليها الدِراسة بعد التحليل لآراء العينة حول ذلك، لتكون نموذجًا يُحتذى به من قبل المديرين في المدارس الثانوية، وغيرها من مراحل الدِراسة المدرسية.

ثالثاً: منطلقات الأنموذج المقترح

تَظهر أهمية المرحلة الثانوية للطلبة من خلال تَدعيم وتَقويم شخصيتهم في الجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية التي تَساعدهم على تَحقيق متطلبات الأمن النفسي والمجتمعي. مسؤوليات القيادات المدرسية المُلهمة في أخذ زمام المبادرة في التصدي لمظاهر الانحراف الفكري، والسلوكي المهددة للسلم المجتمعي، والعمل على دراستها وتحليلها وتقييمها ووضع الحلول المعالجة لها، ودور القيادة المدرسية المُلهمة مُمثلة في قيادتها بمساعدة الطلبة على مواكبة تطورات عصر العولمة وتوظيف معطياته من خلال فترة هذا التطور والأخذ منه ما يتماشى مع عقيدتنا وقيمنا ومعاييرنا الاجتماعية، وترك كل ما يطمس الهوية الثقافية، القيمية والأخلاقية.

انطلاقًا من أهمية الأمن النفسي في حياة الإنسان، كما ورد في قوله تعالى: " الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ"، فإن هذا الأمن يمثل ركيزة أساسية لتحقيق الاستقرار والطمأنينة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يُسهم في نموهم الشامل وتفوقهم الدراسي. كما ينطلق

من خلال تلك التوجيهات التربوية التي تَسعى إلى تنمية الكفاءات القيادية لدى مديري المدارس، ولا سيما تلك الصفة التي تتمثل في القيادة المُلهمة الساعية إلى الحفاظ على نفسيات الطلبة وسلوكياتهم الاجتماعية، في الحياة التي يعيشها الطالب، سواء أكان في الأسرة أو المدرسة، أو المناسبات الاجتماعية.

كما ينطلق هذا الأنموذج المقترح من خلال الخدمات التي تقدمها القيادات التربوية المُلهمة التي يشكل دعمها أساساً في تحقيق الهدف المنشود من العملية التعليمية، وهي تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، من أجل تأهيلهم وتنمية قدراتهم وكفاياتهم ومهاراتهم التي يتطلبها ضمان توفر الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي المناسب في الميدان التربوي والتعليمي.

ولمواكبة الآمال والتطلعات التربوية التي يتم تصورها من قبل الجهاز التربوي والتعليمي العربي داخل الخط الأخضر، الذي يخص القيادات المُلهمة والمستشارين التربويين، ونشر ثقافة الأمن النفسي والاجتماعي في الأوساط التربوية، واتباع نمط القيادة المُلهمة المستندة إلى الساحة التنظيمية والمعارف الإدارية والأداء الجيد لهذه القيادة المُلهمة.

رابعاً: أهداف الأنموذج المقترح

يهدف هذا الأنموذج المقترح إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي من شأنها تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر من قبل القيادة المُلهمة، حيث تتمثل في الأفكار الآتية:

أ- تقديم رؤية جديدة للعمل في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر حيثُ تَعتمد على تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة الثانوية.

ب- تَقديم تَصور واقعي للإدارة المُلهمة من خلال إكساب القيادة الأسس اللازمة لإثارة الأمن النفسي والاجتماعي بشتى السُبل والطرق والأساليب التي تُساعد في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي للطلبة وتَنمية الجهود المبذولة لتحسين الظروف النفسية والاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر.

ج- المساهمة في نشر الأمن بجانبيه النفسي والاجتماعي بين المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، من أجل الاستفادة من جوانبها في العملية التعليمية التي تَستند إلى تحقق الأمن لدى الطلبة، وتَعزيز التوافق النفسي والاجتماعي لديهم في مرافق المدرسة.

د- العمل على تفعيل عمل المديرين والمديرات والمستشارون والمستشارات التربويين في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، من اجل إيجاد الأدوات التي تسعى إلى توفير ما يلزم لتحقيق الأمن والاستقرار بجانبيه النفسي والاجتماعي، وتطبيقها بالشكل المناسب والواضح.

هـ- توجيه الأنظار لاستعمال الأدوات وتوظيف الموارد البشرية والتربوية في المدارس الثانوية نحو الاهتمام بما يواجه الطلبة في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، والعمل للمساندة والمساعدة لهم في مواجهة ذلك.

و- وعظ وإرشاد الطلبة لتذويت القيم الأخلاقية والتربوية المرجوة من خلال اتباع أساليب حديثة والابتعاد عن الأساليب التقليدية التي تسهم في ضعضعت الأمن النفسي والاجتماعي للطلبة. وإتاحة المجال للمنافسة بين الطلبة، وإبداء رأيهم حتى يتم إزالة الاضطرابات النفسية والاجتماعية لديهم.

خامساً: الإجراءات التنفيذية للأنموذج المقترح

يعتمد الأنموذج المقترح على مجموعة من الإجراءات التي تحددها الأدوار المستجدة للقيادات المدرسية المُلهمة، سواء أكانت توجيهية تربوية أو وقائية علاجية لتفعيل البرامج الإرشادية

التربوية والنفسية والاجتماعية المحققة للأمن النفسي والمجتمعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الدور	الهدف	الإجراء
توجيهي	تعزيز مبادئ الأمن النفسي والاجتماعي	*عقد ورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة لمناقشة قضايا الأمن النفسي والاجتماعي لديهم في المدرسة. * بناء موقع الإلكتروني يتولاه قادة تربويون وإداريون ملهمون، للرد على استفسارات الطلبة حول ما يواجهون من قضايا في حياتهم الدراسية والأسرية، والمجتمعية. * تهيئة بيئة تعليمية آمنة من خلال دعم الأنشطة التي تسمح للطلبة بالمشاركة الحرة والتعبير عن آرائهم. *إثارة التساؤلات أمام الطلبة للكشف عن مدى وعيهم وفهمهم لحقائق الأمور ولمبادئ الأمن الصحيح. * توجيه الطلبة لإعداد اللوحات الإعلانية التوعوية الإرشادية المناهضة للفكر والسلوك المنحرف.
تربوي	* إبراز مبادئ مكارم الأخلاق والفكر الوسطي المعتدل لدى الطالب من مصادر الشرعية المعتبرة. * تعميق شعور الانتماء والحفاظ على موروثات المجتمع وقيمه الحضارية والمحافظة على مقدراته	* ربط المتطلبات البحثية من الطلبة بقضايا الأمن المجتمعي * توجيه الطلبة نحو حضور الندوات والمحاضرات المتعلقة بالأمن المجتمعي * طرح القضايا المهددة للسلم الاجتماعي وتبيان خطورتها في أعمال الفتنة الضالة في المجتمع مع التركيز على أهمية الإخلاص، الانتماء والحفاظ على استقراره. * توضيب سلبية مظاهر التعصب والغلو والنظر الجزئية * تعريف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم نحو مجتمعهم

	وممتلكاته. *إبراز خصوصياتنا الثقافية والفكرية وتعميقها في الهوية الوطنية ودورها في حفظ البناء الاجتماعي	
وقائي	* بناء شخصية الطالب وصقلها بما يتوافق مع القيم الاجتماعية والأخلاقية. *اكتساب الطالب سلوكيات ومهارات منهجية وغير منهجية تساعدهم على مواجهة الانحرافات الفكرية وكيفية التعامل معها من خلال منطلق علمي وشخصية واعية. * تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ليتمكنوا من التمييز بين الأفكار الصحيحة من غيرها وعدم قبول ما يتلى	إدخال برامج وأنشطة ثقافية معاصرة إلى المناهج المدرسية يختارها الطلاب وفق ميولهم واتجاهاتهم لغرض تنمية قدراتهم الإبداعية واحتضانها ومتابعة تطويرها فترة التعليم المدرسي. ندعو إلى حوارات مفتوحة بين الطلبة وأساتذتهم لمعالجة سؤال أساسي: ما هي أفضل منهجية للتعامل مع الكم الهائل من المعرفة والثقافة المتاحة لنا اليوم؟ هل الإفراط في التمسك بالأصول أم الاعتدال في الرأي أم التحليل النقدي هو السبيل الأمثل لبناء شخصية قوية ومتوازنة. * اتباع أساليب تثري مقدرات الطلبة في حل المشكلات التربوية التي تواجههم بطرق رشيدة وعقلانية. * وضع الطلبة أمام مواقف تنمي مقدراتهم حول التفكير الناقد والتحليل المنطقي. * العمل على تدريب الطلبة على كيفية الحصول على المعلومات الموثوقة والسليمة * عقد المدرسة للعديد من المؤتمرات واللقاءات والندوات التي تثري فكر الطالب وتوضيح الانحرافات الفكرية التي قد يتعرض لها بعض الطلبة وكيفية توفير الحماية منها.

	عليهم من برامج أو طروحات من قبل بعض الجهات الا بعد فحصها ونقدها وتفكيكها. *تكوين قدرات نقدية عند التعامل مع البينات والبرامج والمواقع على شبكات الأنترنت وتقدير آراءهم ووجهات نظرهم دون تسفيه أو تقليل من شانهم.	
علاجي	* تفعيل دور مركز العلاج الاجتماعي والنفسي لحل المشكلات العاطفية والنفسية للطلبة . * السعي نحو نقيد البرامج الأكاديمية والمهنية التي تمكن الطلبة بالأمان النفسي والاجتماعي * توفير الأمن النفسي والاجتماعي للطلبة الذي يساعدهم على التحصيل	* استخدام التعليم التعاوني لترسيخ أهمية الجماعة وعدم الانشقاق عنها لدى الطلبة . * دمج جميع الطلبة دون استثناء، على العمل الجماعي ومُمارسة النشاطات الطلابية التي تهدف إلى صيانة الثقافة المجتمعية ومكارم الأخلاق الأصيل الذي يسود المجتمع ويحافظ على كيانه . * تنمية ميول الطلبة نحو العمل التطوعي من خلال تعزيز الممارسات الميدانية في البيئة المحلية وتوفير برامج خدمة المجتمع وتشجيع الانخراط بفرق العمل التطوعي الإنساني داخل المدرسة وخارجها بهدف تنمية التعاطف الوجداني لديهم فترة الأزمات التي قد يتعرض لها المجتمع. * توفير كافة المستلزمات والبنية التحتية المتطورة وتفعيل الإدارة المدرسية الإلكترونية لتسهيل حصول الطالب على الحقائق والمعلومة الصحيحة بسهولة ويسر ومتابعة أمر الدِراسة الإلكترونية

	الجيد.	* متابعة التحصيل العلمي للطلبة ومساعدة المتأخرين علميا على تجاوز فشلهم من خلال برامج التعلم من اجل التمكن. * العمل على تلبية احتياجات الطلبة ومتطلباتهم التي يرغبون بتوفيرها لهم سواء المساعدات المادية أو القروض المالية او توفير المسكن الداخلي اللائق

سادساً: مرحلة التنفيذ والمتابعة

هدف هذه المرحلة التأكد من تحقيق كافة الأهداف التي يَسعى إليها الأنموذج المقترح وفق السياسات المرسومة له، وكذلك مدى مناسبة هذا الأنموذج للتعامل مع الفئة الاجتماعية التي يتوجه إليها هذا الأنموذج، وهم طلبة المرحلة الثانوية، المستمد من خصائص والمستجدات التي ترافقها هذه المرحلة باعتبارها مرحلة المراهقة التي يُرافقها التغير الجسمي والنفسي والعقلي، والتي تُؤثر في السلوكيات والتفكير، والعاطفة والنفسية.

ووفق الإجراءات التنفيذية المقترحة، كما تتضمن هذه المرحلة مراقبة أداء الإجراءات التنفيذية ومتابعة كفاءة الأداء من خلال وضع مؤشرات للأداء لكل الأهداف وتحديد النتائج المتوقعة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء لمقارنتها مع النتائج الفعلية، وتحديد فجوات الأداء ووضع استراتيجيات وخطط للتعامل معها للتقليل من الفجوة بين الأداء الفعلي والمستهدف.

ولتحديد درجة ملاءمة الأنموذج المقترح في دعم دور القيادات المدرسية المُلهمة لتفعيل البرامج الإرشادية لتحقيق الأمن المجتمعي من وجهة نظر أصحاب الاختصاص، تَم عرض الأنموذج المقترح بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والاختصاصيين من أساتذة الجامعات العربية في مجالات العلوم التربوية، للتأكد من درجة ملائمة الأنموذج المقترح من وجهة نظرهم، وقد قام المحكمون باقتراح التعديلات اللازمة، والتي اشتملت في معظمها على التعديلات المناسبة والفعّالة، إذ جاءت درجة ملائمة الأنموذج المقترح، ودرجة وضوحه وواقعه وشموله، وبالتعاون

المُثمر بين الطلبة والمعلمين، هناك ثقة بان الأنموذج سيحقق أهدافه المنشودة. إننا نعمل كفريق واحد من أجل بناء بيئة مدرسية آمنة ومُحفزة، وتُسهم في نمو الطلاب الشامل.

سابعاً: معوقات تنفيذ الأنموذج المقترح

1- ضعف القناعات لدى بعض الطلبة في المرحلة الثانوية بأنهم يعانون من اضطرابات نفسية واجتماعية، وهم بذلك لا يجدر علاج مشكلاتهم، وذلك من خلال الحياء والخجل الذي يَعتريهم نتيجة تلك الاضطرابات، ومن غير المعقول أن يتم علاج شخص لا يقتنع أنه مصاب.

2- انغماس القيادة التربوية المُلهمة في البحث عن البرامج والموارد التي شأنها أن تَمنح المؤسسات مِيزة تنافسية، وعدم الاكتراث بتبني البرامج التي تعالج الأمن النفسي والاجتماعي، إن تغيب النوايا الجادة عن تفعيل دور القيادة في غرس الثقافة الأمنة، يفتح الباب واسعًا أمام الظواهر التي تهدد سلامة مجتمعنا.

3- ولعل من أهم المعوقات أمام تنفيذ الأنموذج المقترح هو شح أو غياب المخرجات المرجوة من الإرشاد النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر في معظم المدارس العربية، الأمر الذي ينعكس على عدم القناعة التامة بأهمية هذا الجانب لدى الطلبة نتيجة غياب القيادة المُلهمة التي هدفها السعي إلى تجويد البيئة المدرسية، وتحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، وعدم الالتزام من قبل الإدارات التربوية لمديري المدارس والمستشارين في تفعيل ذلك الدور الذي يسهم بشكل كبير في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة .

4- ضعف المتابعة من قبل المسؤولين لتطبيق القيادة المُلهمة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في وضع صياغة استراتيجية، تساعد في إرشاد الطلبة، وفهم مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، لتعزيز الدور التغلب على نقاط الضعف والقوة في المنظمة التعليمي، والنظرة

الثاقبة في مخاطر المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة في المرحلة الثانوية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

5- هناك حاجة ماسة إلى برامج تدريبية لكافة الهيئات التدريسية تتلاءم مع واقع، قيم ومعايير المجتمع العربي داخل الخط الأخضر، تهدف إلى تمكين المديرين والمستشارين من تطوير قدراتهم على القيادة المُلهمة، مع التركيز بشكل خاص على دمج أساليب العلاج النفسي والاجتماعي الفعالة في بيئة المدرسة الثانوية.

6- ضعف الحوافز المادية والمعنوية التي تدفع إلى رفع كفاءة المديرين في تفعيل القيادة المُلهمة في الأداء أو القدرة على تنمية الشعور النفسي لدى الطلبة المرحلة الثانوية ومحاولة تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي في حقبة من الزمن يعاني بها المجتمع من أزمة اقتصادية شديدة.

7- تدني المخصصات المالية المخصصة لتدريب القيادة المُلهمة وإعداد برامج علاجية لتصميم الأدوات التي تسهم في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي، وقلة مصادر التمويل اللازمة لعقد واستكمال الدورات والبرامج الإرشادية.

8- يشهد المجتمع العربي داخل الخط الأخضر ارتفاعًا في معدلات العنف والجريمة، وهو ما ينعكس سلبًا على بيئة التعليم. صعوبة تقييم أداء الإدارات المدرسية والمستشارين التربويين في المدارس الثانوية يعيق جهود الحد من هذه الظاهرة. فغياب المشاركة الفعالة، سواء نتيجة عدم اقتناع أفراده بأهمية هذا الدور أو انشغالهم بقضايا أخرى ملحة، يحد من قدرة المدرسة على بناء علاقات قوية مع مجتمعها، وبالتالي يقلل من فرص الوقاية من العنف وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومستقرة لطلابنا.

ثامناً: المقترحات للتغلب على المعوقات لتطبيق الأنموذج المقترح

1-تنمية وعي وقناعات القيادات التربوية بالحاجة إلى تحقيق القيادة المُلهمة بالمدارس الثانوية في المدارس الثانوية العربية داخل الخط الأخضر، وضرورة اكتساب المهارات والمعارف الإدارية التي تعمل على تَفعيل القيادات المُلهمة، أو خلال تَنمية الإلهام لدى مديري المدارس الثانوية العربية داخل الخط الأخضر، والطلب من الإدارات بمتابعة المستجدات في هذا المجال، من أجل تَحسين الواقع النفسي والاجتماعي لدى الطلبة.

2- توعية الطلبة في المرحلة الثانوية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، لا سيما ممن يتعرضون للاضطرابات النفسية والاجتماعية بالحاجة إلى تلقي العلاجات النفسية والاجتماعية التي تعمل على تنمية الأمن النفسي والاجتماعي لديهم.

3- لا بد من إقناع الأسر والمجتمع المحلي بضرورة الاشتراك مع المدرسة في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي، وعدم الاستناد فقط على المدرسة لتقوم بدور المرشد النفسي والاجتماعي.

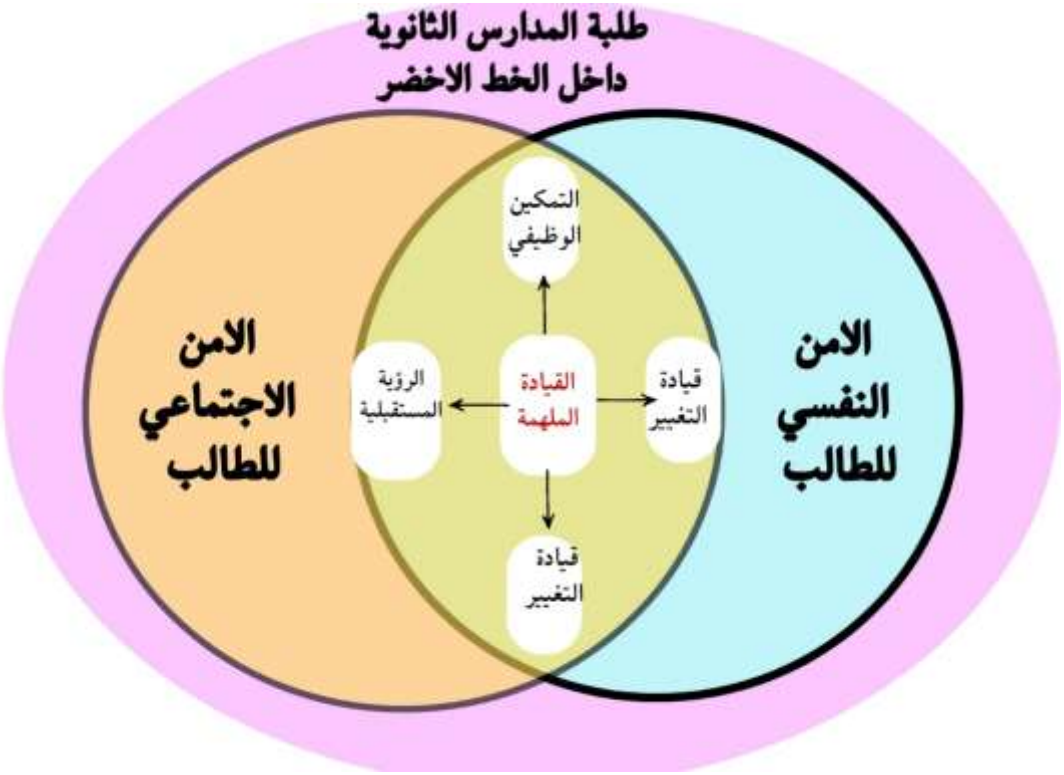
4- إنشاء مراكز متخصصة في التنمية والتطوير المهني لدى مديري المدارس والمستشارون التربويون في جهاز التربية والتعليم العربي داخل الخط الأخضر، تَتَولى عملية التوعية والتدريب لكافة الكوادر البشرية في النظام التعليمي ولا سيما المديرون، والمستشارون، والطلبة، في حل المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة.

5- تَفعيل نظام الحوافز بكافة أنواعها لتطبيق القيادة المُلهمة التي تسهم بشكل كبير في التوعية للطلبة الثانوية لتحقيق الأمن النفسي والاجتماعي، وتَشجيع الطلبة على مواجهة التحديات والعقبات التي تَسود حياتهم وسلوكياتهم وحالتهم النفسية من خلال الطرق والأساليب التي يُمكن أن يكتسبونها من القيادة المُلهمة، ومن الأسرة التي ينتمون إليها.

6- تَفعيل التعاون بين القيادات التربوية والمستشارين التربويين والطلبة والمعلمين، وفئات من المجتمع المحلي مع منظمات المجتمع المحلي والإقليمي المختلفة لدعم توفير الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، التي تُؤمِن بتحقيق الثقافة التنظيمية الداعمة، وامتلاك المعارف الإدارية من مديري المدارس الثانوية العربية داخل الخط الأخضر

7- توفير المخصصات المالية والموارد اللازمة لتمويل تنفيذ الأنموذج المقترح بأفضل وأنجع صورة

تاسعاً: مكوّنات الأنموذج المقترح (تصميم الباحث).



الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

يقدّم هذا الفصل مناقشة لنتائج الدِراسة، ومدى توافقها مع الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بمتغيراتها، وتم في الجزء الأوّل منه مناقشة نتائج الدِراسة الرّئيسة، التي تتعلق بأسئلة الدِراسة وفرضياتها، أمّا الجزء الثّاني من هذا الفصل، فيتمثّل في التوصيات التي قدمتها الدِراسة.

1.5. مناقشة نتائج أسئلة الدِراسة

فيما يلي عرضاً لنتائج الدِراسة المتعلقة بأسئلتها وهي على النحو الآتي:

1.1.5- مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر عينة الدِراسة؟"

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن تقديرات أفراد العينة لواقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر بشكل كلي جاءت بدرجة كبيرة، (وجاء مجال قيادة التغيير بالمرتبة الأولى، وجاء "مجال المبادرة" في المرتبة الثانية، وجاء "مجال التمكين الوظيفي" في المرتبة الثالثة، وجاء "مجال الرؤيا المستقبلية" في المرتبة الأخيرة) وجميعها جاءت وبدرجة تقدير كبيرة.

وتُعزى النتيجة المتعلقة بمُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس إلى إيمان مديري المدارس بأهمية القيادة المُلهمة، ودورها الكبير في العملية التعليمية والتربوية، كما أنها تعمل على تَحقيق الأهداف التي تَسعى إلى تحقيقها في مجال تطوير العملية التعليمية والتأثير في سلوكيات المعلمين والأعمال التي تقوم بها، ولعلَ هذا الإيمان لدى مديري المدارس بأهميَّة القيادة المُلهمة لما توفره من قدرات مديري المدارس في توفير الأجواء التطويرية للفعاليات التربوية التي يتم ممارستها في المدرسة فيما يَخص عمل المديرين، والمعلمين في المدرسة، ويُعزى مجيء مجال المبادرة من مجالات القيادة المُلهمة، في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة ، لكون المديرين يسعون باستمرار إلى

المبادرة في الأعمال والقرارات التي تخص أعمال القيادة المُلهمة، وهو أسلوب قيادي يُساعد على اكتشاف القضايا والمبادرة في حلها وتَطوير القدرات الإبداعية لدى المعلمين.

وتُعزى النتيجة المتعلقة بمجيء مجال الرؤيا المُستقبلية في المرتبة الأخيرة، لكون الواقع والمستقبل لدى المديرين بِسبب الظروف الصعبة التي تعيشها البلاد، وعدم الاستقرار، مما يُشكل عائق أمام الرؤية المستقبلية، والتي تُشكل واحداً من مجالات التطورات السريعة والظروف غير المستقرة في مجال الرؤية المستقبلية، والتي تَجعل المستقبل يَشوبه بعض الغموض، ويَصعُب التنبؤ به بسبب المتغيرات العالمية المتسارعة.

وفيما يخص أعلى الفقرات في مجال قيادة التغيير، فقد جاءت الفقرة رقم (22) التي تَنص على: " يُخطط بفعالية لمواجهة الظروف الطارئة." وقد يُعزى ذلك إلى أن المديرين المُلهمون يَسعون إلى رسم الخطط الاستراتيجية التي تُراعي التغيرات المستقبلية التي قد تَحدث في الواقع المدرسي. في حين جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على: " يتبنى تنفيذ الاقتراحات الداعمة للتغيير" في المرتبة الأخيرة وقد يُعزى ذلك إلى أن القيادة المُلهمة قد تُواجه بعض الصعوبات والتحديات التي تُعيق تَنفيذ كافة الاقتراحات الداعمة بسبب قلة الإمكانيات، وضعف المقدرة على التنبؤ بالمتغيرات، فضلًا عن معرفتها بمقاومة العاملين للتغيير لاعتبارات خاصة بهم.

وجاءت الفقرة رقم (4) في مجال المبادرة والتي تنص على: " يُبادر إلى حل المشكلات التي تواجهه أثناء العمل" بالترتيب الأول، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن القادة المُلهمون دائمًا يقومون بمتابعة المشكلات التي تَتَعرض لها المدرسة ويبادروا إلى حل تلك المشكلات، ولا سيما التي تتعلق في ميدان التربية والتعليم. في حين جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على: " يعترف بالأخطاء التي يقع فيها خلال عمله" في المرتبة الأخيرة وقد يعزى ذلك إلى أن المديرين يَرون أنفسهم على صواب، وأحيانًا لا يعترفون بأخطائهم بل قد يعزونها لغيرهم.

وجاءت في المرتبة الأولى من الفقرات التي تخص مجال التمكين الوظيفي، الفقرة (31) التي تنص على: " يُنظم برامج تتيح للمعلمين تبادل الخبرات المتعلقة بأعمالهم." وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن القادة المُلهمون غالباً ما يَبتكرون برامج وتقنيات تربوية يدربون المعلمين عليها من أجل تبادل الخبرات، وإتاحة المجال للزيارات التبادلية بين المعلمين في مدارس أخرى، أو في المدرسة نفسها، في حين جاءت الفقرة رقم (34) والتي تنص على: " يُنظم برامج تدريبية نوعية داخل المدرسة لتنمية التميز الوظيفي لدى المعلمين." في المرتبة الأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى سَعي القيادة المهمة منصب في تَحقيق التَميّز في الأداء الوظيفي لدى المعلمين، والتَميّز في المُمارسة القيادية لهم لابتكار الخطط والأساليب والاستراتيجيات التدريسية.

كما جاءت الفقرة رقم (15) في المرتبة الأولى من مجال الرؤيا المستقبلية، والتي تنص على: "يَضع استراتيجيات تَتَناسب مع المتغيرات المحيطة لتنفيذ خطة العمل المدرسية" وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن القيادة المُلهمة تَسعى باستمرار إلى التغيير والتجديد الإداري المتعلق بوضع الخطط وتَنفيذها، وتُعزى إلى أن مديري المدارس يَسعون وبدرجة كبيرة إلى وضع استراتيجيات تعليمية جديدة ومبتكرة لدى المعلمين لكي يمارسونها في التعليم لتحقيق العمل المدرسي الجيد، والذي يحقق النتائج الإيجابية في العملية التعليمية، في حين جاءت الفقرة (17) والتي تَنص على: " يستحدث خدمات تعليمية في ضوء رؤية المدرسة المستقبلية."، في المرتبة الأخيرة من نفس المجال، وقد تُعزى هذه النتيجة أن المديرين المُلهمون يجتهدون في إيجاد القنوات الإدارية التي توفر متطلبات واحتياجات المعلمين، لتنمية أدائهم الوظيفي المستقبلي.

وتتفق نتائج الدِراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعبي (2023)، ودراسة عبطة (2021)، ودراسة رزق (2022) ودراسة كسلاني (2022)، ودراسة الزايدي (2022)، ودراسة غانم

(2021،) ودراسة بوجومجيت وآخرون (Poojomjit, 2018) حيثُ أشارت إلى أن توافر أبعاد القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس جاءت بدرجة عالية.

فيما اختلفت نتائج الدِراسة الحالية مع نتائج دراسة آل مسلط (2023)، ودراسة خطايبة وعبد الرحمن (2022) التي أشارت إلى أن درجة مُمارسة مديري المدارس للقيادة المُلهمة جاءت متوسطة. ويُمكن عزو ذلك إلى الظروف المختلفة للمجتمعات الدراسية التي أجريت فيها الدراسات، وتَغير الثقافة القيادية وأدوارها في المدارس بين تلك المجتمعات.

2.1.5- مناقشة نتائج السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)؟".

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر والكلي تُعزى لمتغيرات الدِراسة (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)، مما يُشير إلى عدم وجود خلاف في وجهات نظرهم تبعاً للاختلاف في المتغيرات الديمغرافية موضع الدِراسة.

وقد يُعزى ذلك إلى أن هناك إيمان لدى المعلمين والمديرين من الجنسين في تطبيق القيادة المُلهمة في المدارس، وذلك نتيجة التشابه في الظروف، والبرامج المقدمة من قِبل القيادات المدرسية للمعلمين، مهما اختلفت متغيراتهم الديمغرافية، والتي تتعلق بالجنس، وسنوات الخبرة، والمُسمى الوظيفي. كما أن هذا الإيمان الكبير لدى العينة بمُمارسة القيادة المُلهمة في المدارس، من خلال

البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلمين والمديرين، والتي تكون متشابهة رغم التغير في المتغيرات الديمغرافية التي تخص العينة من حيث الجنس، وسنوات الخبرة والمُسمى الوظيفي.

وقد يكون سبب الاتفاق حول واقع مُمارسة القيادة المُلهمة نابعاً من الوعي التربوي لدور مدير المدرسة المُلهم في تَسيير أعمال المدرسة، وأن هذا الوعي قد أصاب المعلمين والمديرين في المدارس نتيجة الاطلاع على التطورات الإدارية والقيادية في دور مدير المدرسة في العملية التعليمية.

وتتفق نتائج الدِراسة الحالية مع نتائج دراسة رزق (2022)، ودراسة قارداك و (Qardaku, 2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغيرات الجنس أو المُسمى الوظيفي، في حين اختلفت مع نتائج دراسة بوجومجيت وآخرون (Poojomjit, 2018) التي أشارت إلى أن هناك فروقا حول أبعاد القيادة المُلهمة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولعل سبب هذا الاختلاف طبيعة العينة الممثلة، واختلاف الواقع التربوي والتشريعات التربوية في تلك المجتمعات.

3.1.5- مناقشة نتائج السؤال الثالث: "ما دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي من وجهة نظر عينة الدِراسة؟"

أشارت النتائج إلى أن إجابات أفراد العينة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي جاءت بدرجة كبيرة وأن الفقرة (18) والتي نصت على: "يُوفر بيئة نفسية قائمة على الألفة داخل المدرسة" قد جاءت في المرتبة الأولى. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الأمن النفسي لدى الطلبة، لا يتم إلا من خلال توفر بيئة عمل آمنة ومريحة للمعلمين والطلبة، ويتم ذلك عندما يَشعر الطلبة بالثقة والاحترام والدعم من قبل القائد وباقي أعضاء الفريق، ويُعتبر الأمان النفسي عاملاً حاسمًا في تَعزيز التعاون والإبداع وتحقيق الأهداف المشتركة، ولعل هذا الإيمان زَاد من القناعة لديهم

بأهمية دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي للطلبة من خلال تَوفير أجواء مدرسية تنعم بالألفة والمحبة والاحترام بين الطاقم المدرسي، سواء أكان الإداري، أم الأكاديمي، أم الطلابي.

وقد حظيت الفقرة (14) التي تنص على: يُمكن الطلبة من إدراك خلفيات سلوكهم" بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.87) والتي تُعتبر أدنى درجة تَقدير من قبل العينة، مع درجتها الكبيرة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن القيادة والقادة المُلهمون يعملون على إرشاد الطلبة وتهيئة الظروف المناسبة لهم من حيث توفير الطمأنينة لدى الطلبة، وبالتالي توجههم نحو الأخطاء التي يرتكبونها من خلال سلوكياتهم، وإظهار لدى الطلبة ما ينتج لهم نتيجة تلك السلوكيات، وما يترتب عنها، ما يزيل من نفوسهم التوتر والاضطراب النفسي، وتحقيق الأمن النفسي لدى الطلبة في المدارس الثانوية، فإرشاد الطلبة وبيان عواقب سلوكهم، يجعلهم يتجنبون السلوكيات الخاطئة، وبالتالي يتوفر لديهم الراحة النفسية التي تنعكس على الأمن النفسي لديهم.

واتفقت نتائج الدِراسة الحالية مع نتائج دراسة عريشي وسلام (2022)، ودراسة محمود (2021)، ودراسة أبو عليم (2019) التي أشارت إلى أن دور مديري مدارس التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في تعزيز مفهوم الأمن الاجتماعي كان مرتفعًا، في حين اختلفت مع نتائج دراسة الزيدين وشاهين(2022)، ودراسة مخامرة والنواجعة (2021) التي أشارت إلى أن درجة تأثير القيادة المُلهمة في الأمن النفسي لدى الطلبة جاءت منخفضة، ودراسة يانق (Yang, 2015) التي أشارت التي أن درجة تأثير القيادة المُلهمة في الأمن النفسي لدى الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى الاختلاف في الظروف البيئية والاجتماعية والتربوية التي تسود في المجتمعات التي أجريت فيها تلك الدراسات، وكذلك نتيجة التفاوت في الأساليب والتجارب الإدارية المختلفة في تلك المجتمعات.

4.1,5- مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)؟"

أشارت نتائج الدِراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدِراسة لدور القيادةِ المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي تُعزى إلى متغير(الجنس). وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات مستوى القيادة المُلهمة في المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر والدرجة الكلية تُعزى لمتغير المُسمى الوظيفي ولصالح المديرين، وفي سنوات الخدمة لصالح تقديرات ذوي الخبرة (10) أعوام فأكثر.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اهتمام القيادة المُلهمة بالأمن النفسي لدى الطلبة، مهما اختلفت أجناسهم ذكوراً وإناثًا، باعتبار أن الذكور والإناث يخضعون لنفس الظروف البيئية والمدرسية، وأنهم يخضعون للتدريبات، والإرشادات بنفس الدرجة، فلا يوجد برامج إرشادية وتوجيه للذكور دون الإناث، إضافة إلى أن الطلبة ذكوراً وإناث يعيشون في مجتمع تَتَشابه فيه الثقافة الأسرية التي تُلقي بظلالها على الأسر وأساليب تَربيتهم، وهذا الأمر جعل الذكور والإناث لا يَختلفون في وجهات نَظرهم نحو دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي لدى الطلبة، وكذلك القيادات التربوية المُلهمة من الذكور والإناث يستطيعون فهم المشكلات النفسية التي تواجه الطلبة ذكورًا أو إناثاً، ويتم تقديم البرامج التدريبية عبر تقديم الإرشاد النفسي لدى الطلبة من قبل القيادة المُلهمة للجنسين بنفس الدرجة .

أما النتيجة المتعلقة بسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (10) أعوام فأكثر، فتلك الفروق نتيجة الاختلاف في سنوات الخبرة نحو دور القيادة المُلهمة، في تَعزيز الأمن النفسي، وتعزى هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة الأكثر لديهم فهم لواقع القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي، أكثر

من المعلمين الأقل سنوات خبرة، وذلك لطول التجربة في التدريس، وفهم التجارب والأساليب الإرشادية المتبعة مع الطلبة من أجل تعزيز الأمن النفسي لهم.

أما فيما يخص المُسمى الوظيفي، ولا سيما المديرون، الذين يَرون في أن القيادة المُلهمة لها آثار إيجابية في تَعزيز الأمن النفسي لدى الطلبة، لأنهم يَخضعون لبرامج نفسية وتربوية تُؤهلهم في التعامل النفسي مع الطلبة، إضافة إلى المستشارين النفسيين في المدرسة، وتعزى النتيجة القائلة في الاختلاف في وجهات النظر حسب الاختلاف في المُسمى الوظيفي، وذلك للاختلاف في برامج التدريب للمعلمين تَختلف عن البرامج التأهيلية الخاصة بالمديرين، وأن الاختلاف في طبيعة العمل تُؤثر في وجهة النظر حول دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي للطلبة .

وتَتَفق نتائج الدِراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيدين وشاهين (2022)، ودراسة أسعد (2023)، ودراسة مخامرة والنواجعة (2021)، ودراسة إبراهيم (2020)، ودراسة أبو عليم (2019) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تَأثير القيادة المُلهمة في تَحقيق الأمن النفسي تُعزى لمتغير الجنس. واختلفت عن نتائج دراسة سالم والعيسى والرفاعي (2022)، ودراسة يانق (Yang, 2015) التي أشارت إلى وجود اختلافات كبيرة بين الجنسين، ووجود اختلافات كبيرة بين أفراد العينة حول شعورهم بالأمن النفسي.

5.1.5- مناقشة نتائج السؤال الخامس: "ما دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي من وجهة نظر عينة الدِراسة؟"

أشارت نتائج الدِراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن الاجتماعي والتي تَمثلت في أن مدير المدرسة يُوفر بيئة مدرسية آمنة اجتماعيًا. وتُعزى هذه النتيجة إلى المدارس، وإدارتها تَسعى باستمرار إلى توفير القيادة المُلهمة

الأجواء الاجتماعية، والتواصل بين الطلبة وبين المعلمين والإدارة، مما يَعكس أمن اجتماعي وتفاعل بين الأعضاء المنتسبين للمدرسة، فتقوم الإدارة في إعداد البرامج والاستراتيجية لتفهم ظروف الطلبة الاجتماعية، ومساعدة الطلبة الذي لديهم عدم استقرار في الأمن الاجتماعي، وعلاج الطلبة من خلال إشراكهم في الفعاليات والأنشطة والألعاب المدرسية والتعاون بين الطلبة والمعلمين والمديرين، وجاءت الفقرة: "يهتم بتنمية رُوح التعاون بين الطلبة" بالمرتبة الثانية وبدرجة تقدير كبيرة جدًا، وقد يُعزى ذلك إلى أن المدرسة تَسعى باستمرار إلى إيجاد المبادرات التربوية، والبرامج والأنشطة الاجتماعية التي تعمل على تنمية التعاون بين الطلبة في المدرسة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن القيادة المُلهمة من واجباتها المهمة والرئيسية هو تَوفير أجواء آمنة اجتماعيا، من خلال حل المشكلات الاجتماعية بين الطلبة، وكذلك نتيجة الإرشاد الاجتماعي لدى الطلبة، فلا تَسمح الإدارة والقيادة المُلهمة للمشكلات السلوكية الخاطئة لدى الطلبة من خلال المراقبة المستمرة للطلبة في الصفوف المدرسية والطابور المدرسي، وفي الاستراحة المدرسية.

وجاءت الفقرة (25) التي تَنص على: "يُناقش الطلبة في مشكلات الأمن الاجتماعي" المرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير كبيرة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن القيادة المدرسية المُلهمة تَعمل جاهدة في متابعة القضايا الاجتماعية، ومُحاولة المناقشة مع الطلبة الذين يُعانون من مشكلات اجتماعية، والمُساعدة في حل تلك المشكلات، وهذا النقاش يَمنح المديرين تَصوراً واقعياً للطلبة من الناحية الاجتماعية.

كما قد تُعزى لدور القيادة المُلهمة الذي يرتبط بشكل كبير بمدى قدرتها على توفير الأمن والاطمئنان الاجتماعي داخل المدرسة، من أجل توفير حياة مدرسية كريمة مُستقرة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، ومن أجل إخراج جيل صالح يُحب العمل الاجتماعي، ويَمتلك القيم الاجتماعية

كالتعاون والمساندة والمساعدة، لإبعاد شبح الخوف والاضطراب الاجتماعي عنه، إذ أن الإنسان عند انخراطه في جماعة يحتاج إلى الأمنِ الاجتماعي.

وتتفق نتائج الدِراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو عليم (2019)، ودراسة الطويل (2022) التي أشارت إلى أن دور مديري مدارس التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في تعزيز مفهوم الأمن الاجتماعي كان مرتفعًا.

واختلفت مع نتائج دراسة مخامرة والنواجعة (2021) التي أشارت إلى أن مستوى عدالة المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، ومستوى الأمن النفسي والاجتماعي جاء بدرجة متوسطة، ويَمكن عزو هذا الاختلاف إلى أن بعض المجتمعات تَرى في أن القيم الاجتماعية، والسلوكية الاجتماعية هي سمة لدى بعض الطلبة، ولا يُمكن تغييرها ما دام لم تُؤثر في السياق المدرسي في المدرسة.

6.1.5- مناقشة نتائج السؤال السادس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)؟"

أشارت نتائج الدِراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد عينة الدِراسة لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن الاجتماعي يُعزى إلى متغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والمُسمى الوظيفي)، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

ويُمكن تَعليل هذه النتيجة إلى إيمان جميع أفراد المجتمع، على الرغم من اختلاف الجنس وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي، بأهمية تَعزيز الأمن الاجتماعي. وقد يَعود ذلك إلى توافر ظروف مُشابهة في المدارس، مثل القوانين والفعاليات المدرسية التي تَشمل جميع الطلبة. ولم يُؤثر الاختلاف في العينة بناءً على الجنس أو الخبرة أو المسمى الوظيفي. ومن الجدير بالذكر أن

المجتمع العربي في النقب يواجه ظروفًا استثنائية نتيجة انتشار مظاهر العنف داخل الخط الأخضر، مما أدى إلى عدم استقرار اجتماعي في المدارس بسبب هيمنة ثقافة العنف في المجتمع العربي (الحوامدة، 2022).

وتَتَفق نتائج الدِراسة الحالية مع نتائج دراسة اسعد (2023)، ودراسة مخامرة والنواجعة (2021،) ودراسة عليم (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدِراسة في تعزيز الأمن الاجتماعي تُعزى إلى: متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. في حين تَختلف عن نتائج دراسة سالم والعيسى والرفاعي (2022)، ودراسة حسن وأحمد والسيد (2022)، ودراسة الزيدان وشاهين (2020) ودراسة يانغ (Yang, 2015) التي أشارت إلى وجود اختلافات كبيرة بين الجنسين، ووجود اختلافات كبيرة بين أفراد العينة حول شعورهم بالأمن النفسي نتيجة الاختلاف في الظروف، والواقع الاجتماعي السائد في تلك المجتمعات، والقيم الاجتماعية التي يربي بها المجتمع لدى أبنائه.

7.1.5- مناقشة نتائج السؤال السابع: ما هي وجهات نظر أفراد عينة المقابلات على دور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المدارس داخل الخط الأخضر.

من أجل توضيح النتائج ومدى ارتباطها مع الأسئلة السابقة التي تناولت الجانب الكمي للدراسة، ونتائج الإجابات على الأسئلة التي تَقدمت بها المقابلات المتعمقة والتي جاءت على النحو الآتي:

1.7.1.5- السؤال الأول: كيف يمكن تعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية؟

أظهرت آراء المشاركين في المقابلة أن تَعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطة المدرسية التطويرية يُمكن أن يتم من خلال بناء رؤية واضحة ومشتركة، وهو ما يُعتبر من الأساليب الفعّالة في هذا السياق. كما أكدت الآراء على أهمية تطوير مهارات القيادة كوسيلة لتعزيز القيادة المُلهمة في سبيل تحقيق الأهداف التطويرية للمدرسة. وتَعود هذه النتائج إلى الدور الحيوي الذي تلعبه الخطط التطويرية في تعزيز القيادة الملهمة، حيث تُسهم هذه الخطط بشكل كبير في تَحسين جودة التعليم، وهو ما يُعتبر أساسًا لتحقيق تَقدم المدرسة في بلوغ أهدافها. كما أن نجاح الخطة التطويرية يَعتمد على المهارات والخبرات التي يَكتسبها مُدراء المدارس بشكل مستمر، مما يُمكنهم من وضع خطط تطويرية تُلبي احتياجات المدرسة. وتُعزز هذه الخبرات من خلال الدورات والبرامج الإثرائية التي تقدمها المناطق التعليمية للمديرين بشكل دوري ومستمر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة نصر (2022)، ودراسة كيلاني (2022) التي أكدت على أهمية القيادة المُلهمة في تعزيز الخطة التطويرية للمدرسة، كما لا تتوافق مع ما جاءت به دراسة الزايدي (2022)، ودراسة الظاهري والبشابشة (2022) التي لم تشر إلى أهمية القيادة المُلهمة في تحقيق الخطة التطويرية للمدرسة، وذلك بسبب الاختلاف في نوع المدرسة، وكذلك في ثقافة المدرسة ورؤيتها التي تَختلف من مكان إلى آخر.

2.7.1.5 السؤال الثاني: كيف يُمكن للبرامج التدريبية داخل المدرسة أن تُعزز التميز الوظيفي لدى المعلمين؟

أظهرت آراء عينة المقابلة أهمية تَعزيز البرامج التدريبية داخل المدرسة ودَورها في تحقيق التَميّز الوظيفي لدى المعلمين. فقد أشارت النتائج إلى أن هذه الدورات تُلبي الاحتياجات الفردية للمعلمين، مما يُسهم في تطوير أدائهم المهني وتحقيقهم للتميز. كما تُوفر فُرصًا للتطوير المهني

المُستمر وتُعزز تبادل الخبرات بين المعلمين، الأمر الذي يُسهم في تَحسين أدائهم بشكل عام. بالإضافة إلى ذلك، وتُسهم البرامج التدريبية في تَعزيز روح التعاون بين المعلمين، مما يَدعم تحقيق التميز الوظيفي بشكل أكبر.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أهمية التدريب العملي للمديرين من خلال الدورات التي تَحتوي على برامج ومواد تدريبية مُستوحاة من البرامج العالمية، لمُمارسة القضايا والفعاليات الإدارية التي تَغرس الإلهام في الطواقم الإدارية والقيادية في المدارس، ولِما للدورات التدريبية من أهمية بالغة في التوعية، والتعاون والتحفيز للطواقم المدرسية، والتي تَعمل على إكسابهم الخبرات والمهارات القيادية المُلهمة، وتنمية جوانب الإلهام والإبداع لدى مديري المدارس.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاءت بعض الدراسات مثل دراسة مخامرة والنواجعة (2021)، ودراسة غانم (2021)، ودراسة الظاهري والبشابشة (2022) التي أكدت على هذه النتيجة، ولم تَتَعارض مع أي النتائج للدراسات السابقة، وذلك لتشابه الواقع والقوانين التربوية في كافة المؤسسات التربوية والتعليمية.

3.7.1.5- السؤال الثالث: كيف يمكن تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة، من خلال تنظيم ورش عمل والدورات التدريبية، ومن خلال تَعليم مهارات التواصل الفعَّال ودَمج المهارات بالمناهج الدراسية، ومن خلال توفير بيئة داعمة، ومن خلال المحاضرات والندوات. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أهميَّة ورش العمل التي تُعقد للمديرين والمعلمين، بما تحتويه من معلومات وخبرات من شأنها إكساب المعلمين والمديرين الخبرات والمهارات

والمعلومات التي تُوفر القدرات الإدارية المُلهمة، التي تَعمل على تَطوير برامج المدرسة وتَنمية القدرات الإدارية والتدريسية لدى المديرين والمعلمين.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة والتي من بينها دراسة خطايبة وعبد الرحمن (2022)، ودراسة عبطة (2022)، ودراسة الزعبي (2023) التي أكدت نتائجها على ما أكدت عليه نتائج هذا السؤال، ولم تتعارض مع أي من نتائج الدراسات السابقة نظراً للتشابه بين المجتمعات التي أجريت فيها الدراسات وخصائص مجتمع الدِراسة الحالية.

4.7.1.5- السؤال الرابع: كيف يمكن توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة؟

أظهرت آراء عينة المقابلة حول كيفية تَحسين المناخ التربوي للدعم النفسي للطلبة، وأن توفير بيئة آمنة يُعتبر من الأساليب الأساسية لتحقيق ذلك. كما أكدت على أهميَّة بناءِ علاقات قوية بين المعلمين والطلبة، وتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل بشكل فعّال مع الطلبة، بالإضافة إلى تَعزيز التعاون مع أولياء الأمور. ويَعود سبب هذه النتائج إلى الحاجة المُلحة لتوفير بيئة آمنة وبناءَة تضمن الأمن النفسي والاجتماعي لجميع العاملين في المدرسة، بما في ذلك الكوادر البشرية. فالأمن البيئي في المدرسة يُسهم في خَلق مناخ دراسي خالٍ من المشكلات، مما يُساعد على تجاوز العقبات والتحديات التي قد تَعترض مَسيرة النجاح والتطور، ويُعزز من فعّالية القيادةِ المُلهمة.

وتتوافق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ومن بينها دراسة الكافوري وأبو المجد وعناني (2023)، ودراسة الطويل (2022)، ودراسة حسن وأحمد والسيد (2022) التي أشارت إليه نتائج الدِراسة الحالية، ولم تتعارض مع أي من نتائج الدراسات السابقة.

5.7.1.5- السؤال الخامس: كيف يمكن بناء علاقات ودية بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية؟

أظهرت آراء المشاركين في المقابلة حول كيفية بِناء علاقات وديَّة بين أفراد المجتمع المدرسي لتَعزيز مهارات التواصل الاجتماعي والوقاية من الانحرافات السلوكية أهميَّة الشراكة مع الأهل، وورش العمل، والبرامج التدريبية، وطرق تَعزيز العلاقات الوديَّة. كما تَم التأكيد على ضرورة استقطاب الخبراء والمتخصصين. ويعود ذلك إلى أهمية البرامج التدريبية في تَعزيز التواصل مع الأهل والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى تنظيم ورش عمل ودورات تَهدف إلى تطوير مهارات التواصل الاجتماعي. كما يُعتبر استقطاب المختصين لتقديم التوجيهات والإرشادات للطاقم المدرسي أمرًا ضروريًا، مما يُسهم في إقامة علاقات وديَّة وإيجابية بين الطلبة. وهذه العلاقات الجيدة تُعزز التفاعل والتواصل الاجتماعي القائم على الاحترام المتبادل بين جميع أفراد المدرسة، مما يُساهم في تَوفير شعور بالطمأنينة والراحة النفسية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج بعض الدراسات السابقة والتي أكدت على ذلك الأمر الذي توصلت إليه الدِراسة الحالية، ومن بين تلك الدراسات دراسة عريشي وسلام (2022)، ودراسة الزيدين وشاهين (2022)، ودراسة مصابيح ومقدم (2021)، ولم تختلف أو تتعارض مع نتائج أي من الدراسات السابقة.

6.7.1.5- السؤال السادس: كيف يمكن تعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على الإسهام في العمل التطوعي؟

أظهرت آراء عينة المقابلة أهمية تعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلاب على المشاركة في العمل التطوعي من خلال تنظيم المشاريع التطوعية، وتعزيز الشراكة المجتمعية، ونشر قصص النجاح، وإدماج قيم التطوع في المناهج الدراسية. ويَعود ذلك إلى أن المشاريع

التطوعية التي تنفذها المدرسة تُسهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة، وتَغرس قيم التعاون والعمل التطوعي. كما تشمل هذه الجهود نشر النشرات والقصص التي تُشجع على العمل التطوعي وإقامة المشاريع الناجحة، مما يُعزز الوعي والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، تلعب المناهج الدراسية والكتب المدرسية دورًا مهمًا في تَعزيز القيم التطوعية وفعاليات العمل التطوعي التي تنظمها المدرسة، مما يُسهم في تَعزيز الأمن الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به الدراسات السابقة والتي من بينها دراسة مصابيح ومقدم (2021)، ودراسة مخامرة والنواجعة (2021)، دراسة محمود (2021)، في حين لم تتعارض هذه النتيجة مع أي من نتائج الدراسات السابقة، نظراً لأهمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة في كافة المجتمعات، والحث على العمل التطوعي الذي يُعزز ذلك.

7.7.1.5- السؤال السابع: كيف يمكن تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة؟

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفية تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة من خلال ورش العمل تُعد من الطرق المناسبة لتثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة، والموقع الإلكتروني للمدرسة ومواقع التواصل الاجتماعي، والاجتماعات الفردية والجماعية، والنشرات الإرشادية. قد تُعزى هذه النتيجة إلى أنه يُمكن تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية من خلال ورش العمل والإرشادات، في المراحل النمائية المختلفة التي يمرون فيها، ومن خلال النشرات التثقيفية، وبرامج التوعوية الإلكترونية، عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك البرامج الإلكترونية التي تُعزز القيم الإيجابية والاجتماعات الفردية والجماعية للطلبة، كما تُعزى إلى

أن القادة المُلهمون يبذلوا الجهود من أجل تَشجيع التعاون والتواصل الفعال للمدرسة، والتشجيع على التعاون وتبادل المعرفة والخبرات.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاءت به بعض الدراسات السابقة ومن بينها دراسة آل مسلط (2023)، ودراسة الزعبي (2023)، ودراسة عبطة (2022)، ودراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022)، ودراسة كيلاني (2022)، ودراسة الزايدي (2022)، ودراسة غانم (2021) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة قوية بين القيادة المُلهمة والبراعة التنظيمية، والأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، كما لم تتعارض مع أي من الدراسات السابقة.

من خلال آراء العينة المتعلقة بالمقابلة التي جاءت في السؤال السابع تَبيّن أن هناك ارتباط بين الإجابات على أسئلة المقابلة مع النتائج التي توصلت إليها إجابات الأسئلة الكمية، المتعلقة بالاستبانة، وجاءت الإجابات مُكملة وموضحة للقضايا المتعلقة بدور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

8.1.5-مناقشة نتائج السؤال الثامن: ما الأنموذج المقترح لدور القيادة المُلهمة في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة؟

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِراسة، تم اقتراح أنموذج يُسهم في دور القيادة المُلهمة في تَعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، يشكل أساسًا في تَفعيل دَور المدرسة في تَحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة. يقوم هذا الأنموذج على فلسفة أن التطوير، والتَغيير الذي يُعتبر سِمة من سِمات العصر الذي تتسارع فيه التقنيات والأساليب المتطورة في مجال التعامل معها، والاستناد إليها في مجال الاستزادة بالمعارف

والتقنيات الرقمية التي باتت تُسيطر على مصادر تلك المعارف، والقيادات المدرسية المُلهمة تتحمل المسؤولية المجتمعية من خلال أدوارهم.

كما أن فلسفة الأنموذج المقترح أسهمت في رسم السياسات والاستراتيجيات الفعَّالة في ميدان التوضيح والتفسير لبعض العلاقات غير السوية، التي يَكتسبها الطلبة في المرحلة الثانوية من تلك القيم السلبية التي تسود في المجتمع العربي، حيث تَتَزايد مظاهر العنف والجريمة بمختلف أشكالها، خاصة في السنوات الأخيرة التي شَهدت تفاقمًا كبيرًا في عدد الضحايا وحالات القتل.

ويأتي هذا الأنموذج المقترح من أجل تَعزيز القيادة المُلهمة، لدى مديري المدارس الثانوية، والتي تعتمد على الإلهام، الذي يجعل القائد والمدير يواجه التحديات من خلال الحدس، والإلهام الذي يستمده من طبيعة الطالب الذي ينوي احتوائه وتحصينه، من خلال التصورات التي يضعها للحالات الموجودة في المدرسة بين الطلبة، ولا سيما الطلبة في المرحلة الثانوية.

ومن مبررات هذا الأنموذج المقترح تلك التطورات الحديثة والتكنولوجية، التي أثرت بشكل مباشر على المجتمع، وعلى الطلبة المراهقين في الثانوية العامة، وهي الاضطرابات النفسية والاجتماعية التي تصيب الطلبة في مثل هذا العمر نتيجة تلك التطورات المتسارعة التي يعيشها العالم في ظل التسارع في التكنولوجيا الرقمية.

وينطلق من أهميَّة المرحلة الثانوية تدعيم وتقويم شخصية الطلبة في الجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية، التي تُساعدهم على تحقيق متطلبات الأمن النفسي والمجتمعي، كما ينطلق الأنموذج من أهميَّة الأمن النفسي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، حيثُ يُعتبر الأمن النفسي أحد الحاجات المهمة للإنسان ومَطلب أساسي في حياته.

ويهدف هذا الأنموذج المقترح إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي من شأنها تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر من قبل القيادة المُلهمة،

استثمار الموارد المادية والبشرية في المدارس الثانوية نحو الاهتمام بما يواجهه الطلبة، والعمل على المساندة والمساعدة لهم في مواجهة التحديات.

ويعتمد هذا الأنموذج المقترح على مجموعة من الإجراءات التي تُحددها الأدوار المُستجدة للقيادات المدرسية المُلهمة، سواء أكانت توجيهية تربوية أو وقائية علاجية لتفعيل البرامج الإرشادية التربوية والنفسية والاجتماعية المحققة للأمن النفسي والمجتمعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، وفق الإجراءات التنفيذية المقترحة، كما تتضمن هذه المرحلة مراقبة أداء الإجراءات التنفيذية ومتابعة كفاءة الأداء من خلال وضع مؤشرات للأداء لكل الأهداف وتَحديد النتائج المتوقعة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء لمقارنتها مع النتائج، وتحديد الفجوات والأداء ووضع استراتيجيات وخطط للتعامل معها للتقليل من الفجوة بين الأداء الفعلي والمستهدف.

كما تم التأكد من الطلبة والمعلمين المنفذين للأنموذج المقترح من جاهزيتهم لتلقي جوانب الأنموذج المقترحة، والإسهام في نجاحه من خلال الالتزام بالقضايا التي أشار إليها، من أجل تحقيق العمل الجدي في المشاركة في هذا البرنامج لكي يتحقق الهدف المرجو والمنشود من الأنموذج المقترح، وكذلك مدى تقبل الطلبة في المرحلة الثانوية للإجراءات التي يقوم عليها الأنموذج المقترح، حتى يعطي نتائج إيجابية في تنمية الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة وعلاج المشكلات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة في هذه المرحلة.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها بعض الدراسات السابقة، والتي من بينها دراسة مخامرة والنواجعة (2021)، ودراسة مصابيح ومقدم (2021)، ودراسة دراسة غانم (2021) التي أشارت إلى ما أشارت إليه نتائج الدِراسة الحالية، ولم تتعارض مع أي من نتائج للدراسات السابقة.

2.5- التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدِراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تبنّي الأنموذج المقترح في جميع المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، من قِبل وزارة التربية والتعليم في جميع المدارس الثانوية، كون هذا الأنموذج يوفر إطارًا عمليًا متكاملًا لتعزيز مفهوم الإدارة المُلهمة، مما يُسهم في تحسين الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة.

- ضرورة استماع مديري المدارس إلى الأفكار التي يقدمها المعلمون في المدرسة، لتكريس المصداقية في العمل، والشعور بالأهمية التي يُشكلونها في المدارس، وتَبني سياسات محددة من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية للمدرسة،

- استحداث خدمات تعليمية في ضوء الرؤية المستقبلية للمدرسة، وتوحيد الجهود المبذولة من أجل إحداث التغيير في المدرسة من قبل الإدارة، وتَبني الاقتراحات التي تُسهم في دعم سياسة التغيير الإيجابي في المدرسة.

- مَنح الإدارة المرونة والصلاحيات الكافية للمعلمين لمُمارسة أعمالهم الوظيفية، وتنظيم البرامج التدريبية والتوعوية داخل المدرسة لتنمية التميز الوظيفي.

- إتاحة الفرصة أمام الطلبة لكي يُعبروا عن أنفسهم وعن مشاعرهم بدون قيود، ومعرفة خلفياتهم السلوكية والنفسية، لإيجاد الحلول المناسبة لها، ومناقشتهم حول المشكلات الاجتماعية التي يعانون منها وتعزيز الأمن الاجتماعي لديهم من خلال مشاركتهم في الأنشطة والمسابقات.

- إجراء تعليم وتدريب تبادلي داخل المدرسة بين المعلمين القدماء والجدد، من أجل جعل المعلمين ذوي الخبرة الطويلة لتدريب المعلمين المستجدين ذوي سنوات الخبرة القليلة؛ للاستفادة من التجارب التي مروا بها خلال فترة عملهم الطويلة، وتزويد الجدد بمهاراتهم وخبراتهم، من خلال أعداد برنامج من قبل الإدارة قائم على إرشاد وتوجيه الأقران في المدرسة.

المقترحات

- إجراء الدراسات المهمة التي تتعلق بمتغيرات أخرى غير التي تم استخدامها في هذه الدراسات، وذلك للتعرف على الاختلاف في وجهات نظر العينة تبعا للاختلاف حسب تلك المتغيرات.
- ضرورة إجراء دراسات تتعلق بوضع تصورات ونماذج تسعى إلى تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي للطلبة في المرحلة الثانوية، وجميع المراحل الدراسية.
- إجراء دراسة حول القيادة المُلهمة وأثرها على الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المدارس، وتحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

المراجع

إبراهيم، علاء (2020). النسق القيمي وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 79(3)، 259 – 275.

البنا، هالة (2018). الإدارة المدرسيّة المعاصرة. دار صفاء للّنشر والتّوزيع.

أبو عليم، روان (2019). دور مديري مدارس التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في تعزيز مفهوم الأمن الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

أحمد، سهير (2020). سيكولوجية الشخصية. مركز الإسكندرية للكتاب.

أسعد، رنا (2023). الأمن النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، 45(39)، 11 – 60.

اسكندر، نبيل (2018). الأمن الاجتماعي وقضية الحرية. دار المعرفة الجامعية.

آل مسلط، محمد (2023). العلاقة بين مُمارسة القيادة المُلهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 15، 81 – 118.

جادو، صالح (2020). علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حامد، سليمان (2019). الإدارة التّربويّة المعاصرة. دار أسامة للّنشر والتّوزيع.

الحربي، قاسم (2018). القيادة التربوية الحديثة. الجنادرية للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة (2018). اتجاهات إدارية معاصرة. دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسن، رويده وأحمد، جمال والسيد، هدى (2022). إدارة الغضب وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية. مجلة دراسات الطفولة، 25(97)، 143 – 153.

حسين، زكريا (2019). مفهوم الأمن الاجتماعي. مركز الدراسات الاستراتيجية.

حمادات، محمد (2018). القيادة التربوية في القرن الجديد. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحمامدة، أنغام محمود(2022). العنف الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في النقب، رسالة ماجستير، جامعة الخليل، الخليل.

الحمود، فاضل (2018). العنف المجتمعي والأمن الاجتماعي. المجلس الوطني لشؤون الأسرة.

خطايبة، غدير والعبدالرحمن، أسماء (2022). القيادة المُلهمة لدى مديري مدارس محافظة إربد وعلاقتها بشغف المعلمين تجاه مهنتهم من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18(2)، 347 – 364.

خليفة، عبد اللطيف (2020). دراسات في علم النفس الاجتماعي. دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع.

داود، عبد الباري (2018). الصحة النفسية للطفل. ايتراك للنشر والتوزيع.

دواني، كمال (2019). القيادة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
ربيع، هادي (2018). تطوير الإدارة المدرسية. مكتبة المجتمع العربي.
رزق، محمد (2022). درجة مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس في لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
رضوان، أحمد وسالم، حسني والعيسى، لؤي والرفاعي، رهام (2022). مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة اللاجئين السوريين في مدارس محافظة عجلون من وجهة نظرهم. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية – سلسلة العلوم الإنسانية، 30(1)، 1 – 16.
الريماوي، محمود (2019). علم النفس التطوري. الشركة العربية المتحدة للتسويق.
الزايدي، أحمد (2022). الدور الوسيط للفاعلية الذاتية في العلاقة بين القيادة المُلهمة والبراعة التنظيمية. مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة، 30(3)، 233 – 287.
الزعبي، نور (2023). القيادة المُلهمة لدى مديري مدارس لواء الرمثا وعلاقتها بالتميز الوظيفي خلال الأزمات من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(2)، 392-418.
زهران، حامد (2020). الصحة النفسية والعلاج النفسي. عالم الكتب.
الزيديين، أنس وشاهين، عوني (2022). الأمن النفسي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين والعاديين في المدارس الحكومية في الكرك. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 8(2)، 346 – 377.
الصيرفي، محمد (2019). الإدارة الرائدة . دار الصفاء للنشر والتوزيع.
الطويل، محمد (2022). بيئة العمل المدرسية ودورها في تدعيم الأمن الاجتماعي في المجتمع المدرسي: دراسة مطبقة على العاملين بالمدارس الإعدادية بإدارة البدرشين التعليمية. مجلة الخدمة الاجتماعية، 7(4)، 55 – 96.
الظاهري، بدرية والبشابشة، هيلدا (2022). القيادة المُلهمة لدى مدراء المدارس الخاصة في محافظة عجلون وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المبحوثين. مجلة رماح للبحوث والدراسات، 72، 255 – 278.
عبد الرؤوف، محمد وسليمان، السر (2019). المدخل إلى الصحة النفسية. مكتبة الرشد.
عبد السلام، فاروق (2018). القيم وعلاقتها بالأمن النفسي. منشورات جامعة الملك عبد العزيز.
عبد الظاهر، محمد والدد، عبده (2020). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية. منشورات جامعة طنطا.
عبد المعطي، حسن (2021). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها في الصحة النفسية. مكتبة زهراء الشرق.

عبطة، نداء (2022). القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بإدارة المواهب المؤسسية لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عدلي، عصمت (2019). علم الاجتماع الأمني– الأمن والمجتمع. دار المعرفة الجامعية.

العموري، عبير (2017). مُمارسة فنّ القيادة. دار الفكر للنّشر والتّوزيع.

عياصرة، علي (2019). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. دار حامد للنشر والتوزيع.

العيسوي، عبد الرحمن (2017). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار الفكر الجامعي.

عريشي، هديل وسلام، إخلاص (2022). الأمن النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 142، 383 – 430.

عماره، محمد (2021). الإسلام والأمن الاجتماعي. دار الشروق.

العوجي، مصطفى (2020). الأمن الاجتماعي "مقوماته تقنياته". مؤسسة نوفل.

عودة، أ. (2010). الإحصاء واختبار الفرضيات في البحث العلمي. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عويس، عفاف (2019). النمو النفسي للطفل. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عويضة، كامل (2021). علم نفس النمو. دار الكتب العلمية.

غانم، محمد والقليوبي، خالد (2021). مقدمة في علم النفس الاجتماعي. خوارزم العلمية.

غانم، هبة (2021). درجة مُمارسة القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بفاعلية الأداء المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

غباين، عمر (2019). القيادة الفاعلة والقائد الفعال. إثراء للنشر والتوزيع.

الكافوري، صبحي وأبو المجد، علياء وعناني، رباب (2023). الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، 108، 313 – 338.

كفافي، علاء الدين (2019). علم النفس الأسري. دار الفكر.

كلالده، ظاهر (2022). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية. دار الفكر.

كنعان، نواف (2019). القيادة الإدارية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كيلاني، هند (2022). دور القيادة المُلهمة في تحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في مدينة الرياض. مجلة كلية التربية بجامعة الملك خالد، 38(11)، 243–269.

محمود، خالد (2021). دور المدرسة في تحقيق الأمن النفسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة الآداب بجامعة بغداد، 136، 343 – 356.

مخامرة، كمال والنواجعة، عناد (2021). عدالة المعلمين وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة الصف الثاني عشر بمديرية تربية وتعليم يطا. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية – سلسلة العلوم الانسانية، 26(2)، 1 – 14.

مصبايح، فوزية ومقدم، أمال (2021). دور الإرشاد المدرسي في تحقيق الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية عين الدفلى. مجلة الحوار الثقافي، 10(1)، 216 – 234.

نصر، حنان (2022). آليات مقترحة لتنمية جدارات القيادة الإدارية المُلهمة بمدارس التعليم العام المصري. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 54، 250 – 303.

الهاشمي، عبدالحميد (2018). التوجيه والإرشاد النفسي: الصحة النفسية الوقائية. دار ومكتبة الهلال.

يونس، انتصار (2021). السلوك الإنساني. المكتبة الجامعية الحديثة.

Afolabi, O. & Balogun, A. (2017). Impacts of psychological security, emotional intelligence and self-efficacy on undergraduates' life satisfaction. Psychological Thought, 10(2), 247-261.

Akurut, C. & Rukundo, A. (2021). Association between Inspirational Leadership Traits and Job Commitment among Secondary School Teachers in a Remote District of Uganda, Canadian Journal of Educational and Social Studies, 1(1), 46-62.

Atkinson, R (2002). The life story interview, london: sage publication.

Azaroff, S & Mayer, G. (1977). Applying Behavior Analysis Procedures with Children and Youth. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.

Bonau, S. (2017). How to become an inspirational leader, and what to avoid. Journal of Management Development, 36(5), 618- 629.

Gyansah, S., Ogola, M. & Guantai, H. (2020). Effect of School Heads' Inspirational Motivation Leadership Practices on Students Academic Achievement in Public High Schools in Kumasi Metropolitan, Ghana. Journal of Education and Practice, 11(14), 1-12.

Hudson, P. (2013). What makes school leaders inspirational and how does this relate to mentoring?. Open Journal of Leadership, 2(4), 87-94.

Jia, J., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Wang, Y., & Sun, W. (2017). Psychological security and deviant peer affiliation as mediators between teacher-student relationship and adolescent Internet addiction. Computers in Human Behavior, 73(1), 345-352.

Mitchell, R. & Boyle, B. (2019). Inspirational leadership, positive mood, and team innovation: A moderated mediation investigation into the pivotal role of professional salience. Human Resource Management, 58(3), 269-283.

Murnieks, C., Cardon, M., Sudek, R., White, T., & Brooks, W. (2016). Drawn to the fire: The role of passion, tenacity and inspirational leadership in angel investing. Journal of Business Venturing, 31(4), 468–484.

Poojomjit, W., Sutheejariyawat, P. & Chusorn, P. (2018). Indicators of Inspirational Leadership for Primary School Principals: Developing and Testing the Structural Relationship Model. International Education Studies. 11(12), 149- 158.

Qardaku, N. (2019). The Impact of Charismatic (Inspirational) Teachers in Building Positive Relationships with Their Students. European Journal of Multidisciplinary Studies, 4(3), 7-12.

Safi, F. & Khalafallah, M. (2023). The Inspirational Leadership of School Principals and Ways to Enhance it /a Case Study. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 28(2), 12-21.

Saldana, J. (2021). The Coding Manual for Qualitative Researchers. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Limited.

Salas-Vallina, A., Simone, C. & Fernandez-Guerrero, R. (2020). The human side of leadership: Inspirational leadership effects on follower characteristics and happiness at the work (HAW). Journal of Business Research, 107, 162-171.

Shrestha, M. (2022). Inspirational Leadership Among Teachers: An Explanatory Sequential Mixed Methods Study in the School Setting of Nepal. Journal of Education and Research, 12(1), 87-113.

Tatiana, B., Kobicheva, A., Tokareva, E. et al. (2022). The relationship between students' psychological security level, academic engagement and performance variables in the digital educational environment. Educ Inf Technol 27, 9385–9399.

yang, W. (2015). Relation Between College Student's Self-esteem and Psychological Security. Journal of Harbin University, 1(9), 1-32.

Zaman, U.; Abbasi, M. (2020). Linking transformational leadership and individual learning behavior: Role of psychological safety and uncertainty avoidance. Pak. J. Commer. Soc. Sci. 14, 167–201.

الملحقات

ملحق رقم (1): الاستبانة بصورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

الإدارة التربوية

الدكتور: .....
الرتبة العلمية:.....
التخصص :.....
مكان العمل : .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة: أنموذج مقترح**"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدِراسة قام الباحث بتطوير استبانة للتعرف إلى القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة.

وإذ يأمل الباحث منكم تحكيم هذه الاستبانة من خلال إبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم من حيث:

- الصياغة اللغوية للفقرات.
- مدى انتماء الفقرات للمجالات.
- أي تعديلات أو مقترحات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرًا حسن تعاونكم ومقدرًا جهدكم ووقتكم الثمين

الباحث

حمد جمال عثمان

المعلومات الديموغرافية:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المُسمى الوظيفي: ☐ مستشار ☐ مدير ☐ معلم

3- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا

4- الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

الجزء الأول: المجالات المتعلقة بالقيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
المجال الأول: المبادرة						
يقوم مدير المدرسة بما يلي:						
1	أقواله وأفعاله تظهر عزمه على تحقيق أهداف المدرسة.					
2	يتحكم في انفعالاته أثناء المواقف الاستثنائية وعند حدوث المشكلات.					
3	يتعامل مع ضغوط العمل بروح التفاؤل والإيجابية.					
4	يُبادر إلى حل المشكلات الشائكة التي تواجهه أثناء العمل.					
5	يستمع إلى الأفكار والحلول المقترحة من المعلمين وطاقم المدرسة.					
6	يعترف بالأخطاء التي يقع فيها خلال عمله.					
7	يُطور قدراته وإمكانياته المهنية والفنية بشكل مستمر.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
8	يتبنى وجهات نظر المعلمين وطاقم المدرسة المخالفة لرأيه حول بعض القضايا المدرسية.					
المجال الثاني: الرؤيا المستقبلية						
9	يضع سياسات واضحة ومحددة لتحقيق أهداف المدرسة.					
10	يتبنى رؤيا واضحة تخدم مستقبل المدرسة.					
11	يسعى لتحقيق أهداف المدرسة المستقبلية في ظل الإمكانيات المتاحة.					
12	يُحدد نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة الداخلية للمدرسة.					
13	يوائم ما بين إمكانيات المدرسة والتطورات المحيطة بها.					
14	يضع استراتيجيات لتنفيذ خطة المدرسة تتناسب مع المتغيرات المحيطة.					
15	يُحدد الفرص المتاحة والتحديات في البيئة الخارجية للمدرسة.					
16	يشارك المعلمين عن توجهات العمل المستقبلية بشفافية.					
17	يستحدث خدمات تعليمية وتربوية في ضوء رؤية المدرسة المستقبلية.					
18	يُشرك أعضاء المجتمع المدرسي (المعلمين، الطلاب وأولياء الأمور) في صياغة أهداف ورسالة المدرسة.					
19	يوضح رؤيا المدرسة المستقبلية لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
المجال الثالث: إدارة التغيير						
20	يُقنع المعلمين بالاندماج في أنشطة التي تهدف لتذويت التغيير.					
21	يتبنى تنفيذ الاقتراحات والأفكار الإبداعية للمعلمين.					
22	يُناقش مع المعلمين التغيير المطلوب ومبرراته.					
23	يُخطط بفعالية لمواجهة الأزمات والظروف الطارئة.					
24	يوحد جهود المعلمين لإحداث التجدد والتغيير.					
25	ينشر ثقافة تنظيمية داعمة لتقبل التغيير.					
26	ينظر إلى التغيير على أنه جوهر عملية التطوير المدرسي.					
27	يوزع الأدوار والمهام على المعلمين خلال مراحل إحداث التغيير.					
المجال الرابع: التمكين الوظيفي						
28	يمنح المعلمين المرونة الكافية لمُمارسة مهامهم الوظيفية والإدارية.					
29	يُقدم أنواع الدعم والمساندة للمعلمين في المواقف الطارئة والصعبة.					
30	يُسند إلى بعض المعلمين مهام حل المشكلات المدرسية.					
31	يمنح فرص كافية للمعلمين لإبداء الرأي حول العمل المدرسي.					
32	يُفوض الكثير من المهام للمعلمين حسب قدراتهم واستعداداهم.					
33	يُتيح للمعلمين فرص المشاركة في صناعة واتخاذ القرارات المدرسية.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
34	يُنظم برامج زيارات صفية بين المعلمين لتبادل الخبرات والمعارف المتعلقة بأعمالهم.					
35	يتبادل مع المعلمين المعلومات التي تتعلق بالجوانب المهنية والإدارية.					
36	يُعزز لدى المعلمين فلسفة العمل بروح الفريق.					
37	يُنظم برامج تدريبية نوعية داخل المدرسة لتنمية التميز الوظيفي لدى المعلمين.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

الجزء الثاني: الفقرات المتعلقة بدور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن النفسي

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
يقوم مدير المدرسة المُلهم ما يأتي:						
1	يهتم بتعليم الطلبة مهارات التعامل مع الآخرين.					
2	يُعزز مهارات التكيف مع المواقف المختلفة عند الطلبة.					
3	يُوفر وسائل توعوية للطلبة لتجنيبهم الوقوع في المشكلات.					
4	يهتم بتوصيل الطلبة إلى مرحلة التعرف على الذات.					
5	يُصمم برامج تمكن الطلبة من التخلص من الأفكار اللاعقلانية والهدامة.					
6	يُشجع الطلبة على التواصل مع الآخرين والتعامل معهم.					
7	يُكسب الطلبة نماذج بشكل مباشر تساعدهم على حل المشكلات.					
8	يُتيح الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن مشاعرهم بدون قلق وتوتر.					
9	يُمكن الطلبة من التمتع بحقوقهم الشخصية دون الاعتداء على حقوق الآخرين.					
10	يُعزز ثقة الطلبة بأنفسهم.					
11	يُعزز انتماء الطلبة لمجتمعهم ووطنهم.					
12	يُنمي عند الطلبة المقدرة على ضبط النفس في المواقف الضاغطة.					
11	يُصمم خطط لتعزيز الحوار والتفاعل بين الطلبة للوصول إلى تأكيد الذات.					
12	يُمكن الطلبة من مواجهة الاشياء غير السارة وعدم التهرب منها.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
13	يُمكن الطلبة من ادراك ما يفعلونه.					
14	يُخصص للطلبة برامج تمكنهم من التخطيط للمستقبل بصورة صحيحة.					
15	يسعى إلى إشباع حاجات الطلبة المختلفة.					
16	يُكسب الطلبة مهارات وخبرات تعينهم على مواجهة الصعوبات التي تتجدد في الحياة.					
17	يُنمي الرادع الذاتي عن الطلبة من خلال تعويدهم على الالتزام بالأحكام والتشريعات النافذة.					
18	ينشر العادات السلوكية الخاصة بالتحرر من الخوف وعدم التهديد من قبل المعلمين.					
19	يُوفر بيئة قائمة على الألفة والراحة داخل المدرسة.					
20	يُشرك أولياء الأمور في البرامج التي تُعزز الأمن النفسي لدى الطلبة.					
21	يُقدم الرعاية الصحية للطلبة بالتعاون مع المركز الصحي في المنطقة.					
22	يُقدم الرعاية النفسية للطلبة بالتعاون مع المستشار المدرسي.					
23	يحث المعلمين على الاستماع لمشكلات الطلبة النفسية.					
24	يُوطد العلاقة بين المستشار التربوي والمعلمين والطلبة.					
25	يُتابع تنفيذ الخطط العلاجية للطلبة الذين يعانون من مشكلات					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	نفسية.					
26	يُنظم زيارات لأسر الطلبة الذين يعانون من مشكلات نفسية..					
27	يُرعي مبدأ السرية في برامج الدعم النفسي داخل المدرسة.					
28	يُوفر الجو النفسي الذي يؤدي إلى النمو المتكامل للطلبة.					
29	يُوفر كافة الاحتياجات اللازمة للمستشار النفسي في المدرسة.					
30	يتواصل مع كافة الجهات التي لها دور ببرامج الدعم النفسي داخل المدرسة.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

الجزء الثالث: الفقرات المتعلقة بدور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الاجتماعي

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
يقوم مدير المدرسة بما يلي:						
1	يوفر بيئة مدرسية آمنة اجتماعيًا.					
2	يهتم بالمبادرات التوعوية لتعزيز الأمن الاجتماعي.					
3	يُثري مكتبة المدرسة بكتب ذات علاقة بالأمن الاجتماعي.					
4	يوفر مبدأ العدالة بين الطلبة في المدرسة.					
5	يُشجع على بناء علاقات ودية بين المعلم والطالب، وما بين الطلبة أنفسهم.					
6	يُعزز السلوكيات الإيجابية، ويعالج السلوكيات السلبية.					
7	يُصمم خطة تتضمن كيفية تعزيز الأمن الاجتماعي لدى الطلبة.					
8	يُتيح الفرصة أمام الطلبة للحوار وإبداء الرأي.					
9	يُطبق المنهج التربوي في التعامل مع الطلبة بما يُعزز الأمن الاجتماعي.					
10	يهتم بتعليم الطلبة مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي.					
11	يُعزز روح المسؤولية عند الطلبة.					
12	يُنمي الضوابط الدينية والاجتماعية لدى الطلبة بما يُعزز مفهوم الأمن الاجتماعي.					
11	يوجه المعلمين للتركيز في تناول موضوعات المنهاج المدرسي التي تسعى إلى تحقيق الأمن الاجتماعي.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
12	يحذر الطلبة من وسائل الاعلام والتواصل الاجتماعي المشبوهة.					
13	يُشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة اللامنهجية التي تُعزز الأمن الاجتماعي.					
14	يُعزز الممارسات الطلابية الفردية والجماعية التي تسهم في تنمية مفهوم الأمن الاجتماعي.					
15	يهتم بتنمية روح التعاون والتأخي بين الطلبة.					
16	يُفعل دور مجلس الطلبة في تعزيز الأمن الاجتماعي.					
17	يُشجع الطلبة على المساهمة في العمل الجماعي والعمل التطوعي.					
18	يُخصص للطلبة عروضا وأفلامًا وثائقية تُعزز الأمن الاجتماعي.					
19	يُفعل الأنشطة المدرسية التي تقي الطلبة من الانحرافات السلوكية.					
20	يُنظم زيارات لبعض المراكز الأمنية لتعزيز الوعي الأمني لدى الطلبة.					
21	يُنظم مسابقات تدعو للعمل التشاركي الجماعي الذي يُعزز الأمن الاجتماعي.					
22	يُفعل دور الإذاعة المدرسية في طرح قضايا تُعزز الأمن الاجتماعي لدى الطلبة.					
23	يُشجع الطلبة على المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي الرياضية والثقافية.					
24	يُوفر برامج إرشادية ودينية في مدرسته.					

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
25	يُشرك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية التي تُعزز الأمن الاجتماعي.					
26	يتواصل مع أولياء الأمور لتحقيق الأمن الاجتماعي.					
27	يُناقش الطلبة في بعض قضايا المجتمع الأمنية، وطرائق حلها.					
28	يستقطب محاضرين من الشرطة الجماهيرية لتقديم محاضرات عن الأمن الاجتماعي.					
29	يعقد ورش عمل تثقيفية لأولياء الأمور عن الأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة.					
30	يُشرك أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في إلقاء محاضرات تثقيفية وتوعوية تُعزز الأمن الاجتماعي.					
31	يُسهم في نشر مقالات وتقارير عن موضوعات أمنية تهم الشباب.					
32	يُسهم في نشر توجيهات تربوية تنمي الوعي بالأمن الاجتماعي.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

ملحق (2): الاستبانة بصورتها النهائية

القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة: أنموذج مقترح

حضرة المدير/ ة ، المعلم/ ة :_____ المحترم./ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ""**القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة** "، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية من الجامعة العربيّة الأمريكيّة، ولتحقيق أهداف الدِراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسية ومجالات لها للتعرّف على القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة.

أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة فقرات الأداة بكل دقة، والإجابة عنها بموضوعية وحيادية تامة، علمًا بأن البيانات ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

شاكرًا ومقدرًا حسن تعاونكم وتجاوبكم ومقدرًا جهدكم ووقتكم الثمين

الباحث

حمد جمال عثمان

أولا: المعلومات الديموغرافية

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. المؤهّل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى
3. سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية: ☐ من 1- أقل من 5 أعوام ☐ من 5 – أقل من 10 أعوام ☐ 10 سنوات فأكثر
4. المُسمى الوظيفي: ☐ مدير ☐ معلّم

ثانيًا: المحور الأول: المجالات المتعلقة بالقيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأوّل: المبادرة **يقوم مدير المدرسة بما يأتي:**						
1	تنسجم أقواله مع أفعاله لتحقيق أهداف المدرسة.					
2	يتحكم في انفعالاته عند حدوث المشكلات.					
3	يتعامل مع ضغوط العمل بروح التفاؤل.					
4	يُبادر إلى حل المشكلات التي تواجهه أثناء العمل.					
5	يستمع إلى الأفكار من العاملين					
6	.يعترف بالأخطاء التي يقع فيها خلال عمله					
7	.يُطور إمكانياته المهنية باستمرار					
8	يطور إمكانياته الفنية باستمرار					
9	يأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر العاملين في المدرسة المخالفة لرأيه حول بعض القضايا					

	المدرسية.					
المجال الثاني: الرؤيا المستقبلية						
10	يتبنى سياسات محددة لتحقيق الأهداف المستقبلية للمدرسة.					
11	يتبنى رؤيا واضحة تخدم مستقبل المدرسة.					
12	يحلل البيئة الداخلية للمدرسة (نقاط القوة ونقاط الضعف).					
13	يحلل البيئة الخارجية للمدرسة (الفرص المتاحة والتحديات).					
14	يوائم بين إمكانيات المدرسة والمهام المطلوبة منها.					
15	يضع استراتيجيات تتناسب مع المتغيرات المحيطة لتنفيذ خطة العمل المدرسية.					
16	يشارك المعلمين في توجهات العمل المستقبلية بشفافية.					
17	يستحدث خدمات تعليمية في ضوء رؤية المدرسة المستقبلية.					
18	يُشرك أعضاء المجتمع المدرسي (المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور) في صياغة رؤيا المدرسة.					
المجال الثالث: قيادة التغيير						
19	يُقنع المعلمين بالاندماج في الأنشطة التي تهدف إلى إحداث التغيير.					
20	يتبنى تنفيذ الاقتراحات الداعمة للتغيير.					
21	يُناقش مع المعلمين مبررات التغيير المطلوب.					

22	يُخطط بفعالية لمواجهة الظروف الطارئة.					
23	يوحد جهود المعلمين لإحداث التغيير.					
24	ينشر ثقافة تنظيمية داعمة لتقبل التغيير.					
25	ينظر إلى التغيير على أنه جوهر عملية التطوير المدرسي.					
المجال الرابع: التمكين الوظيفي						
26	يمنح المعلمين المرونة الكافية لمُمارسة مهامهم الوظيفية.					
27	يُقدم الدعم اللازمة للمعلمين في المواقف الطارئة.					
28	يمنح فرصًا للمعلمين لإبداء الرأي حول العمل المدرسي.					
29	يُفوض الكثير من المهام للمعلمين حسب قدراتهم.					
30	يُتيح للمعلمين فرص المشاركة في صناعة القرارات المدرسية.					
31	يُنظم برامج تتيح للمعلمين تبادل الخبرات المتعلقة بأعمالهم.					
32	يتبادل مع المعلمين المعلومات التي تتعلق بالجوانب المهنية.					
33	يُعزز لدى المعلمين فلسفة العمل بروح الفريق.					
34	يُنظم برامج تدريبية نوعية داخل المدرسة لتنمية التميز الوظيفي لدى المعلمين.					

ثالثًا: المحور الثاني: الفقرات المتعلقة بدور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن النفسي

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
	يقوم مدير المدرسة بما يأتي:					
1	يهتم بتدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الآخرين.					
2	يُعزز مهارات تكيّف الطلبة مع المواقف المختلفة.					
3	يُوفر وسائل توعوية للطلبة لتجنيبهم الوقوع في المشكلات.					
4	يهتم بإيصال الطلبة إلى مرحلة التعرف على الذات.					
5	يُصمم برامج تمكن الطلبة من التخلص من الأفكار غير العقلانية.					
6	يُشجع الطلبة للتفاعل مع الآخرين.					
7	يُكسب الطلبة مهارات تساعدهم على حل المشكلات.					
8	يُتيح الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن مشاعرهم.					
9	يُمكّن الطلبة من التمتع بحقوقهم الشخصية دون الاعتداء على حقوق الآخرين.					
10	يُعزز ثقة الطلبة بأنفسهم.					
11	يُنمي عند الطلبة المقدرة على الثقة بأنفسهم في					

	المواقف الضاغطة.					
12	يضع خططا لتعزيز التفاعل بين الطلبة للوصول إلى تأكيد الذات.					
13	يُمكن الطلبة من مواجهة الأحداث غير السارة.					
14	يُمكن الطلبة من إدراك خلفيات سلوكهم.					
15	يُخصص برامج للطلبة تمكنهم من التخطيط لمستقبلهم					
16	يُنمي الرادع الذاتي لدى الطلبة من خلال تعويدهم على الالتزام بالتشريعات النافذة.					
17	ينشر العادات السلوكية الخاصة بالتحرر من الخوف.					
18	يُوفر بيئة نفسية قائمة على الألفة داخل المدرسة.					
19	يُشرك أولياء الأمور في البرامج التي تُعزز الأمن النفسي لدى الطلبة.					
20	يُقدم الرعاية الصحية للطلبة بالتعاون مع المركز الصحي في المنطقة.					
21	يُقدم الرعاية النفسية للطلبة بالتعاون مع المستشار المدرسي.					
22	يحث المعلمين على الاستماع لمشكلات الطلبة النفسية.					
23	يُوطد العلاقة بين المستشار التربوي والطلبة.					
24	يُتابع تنفيذ الخطط العلاجية للطلبة الذين يعانون من مشكلات نفسية.					

25	يُنظم زيارات لأسر الطلبة الذين يعانون من مشكلات نفسية.					
26	يُراعي مبدأ السرية في برامج الدعم النفسي داخل المدرسة.					
27	يُوفر الجو النفسي الذي يؤدي إلى النمو المتكامل للطلبة.					
28	يُوفر كافة الاحتياجات اللازمة للمستشار النفسي في المدرسة.					
29	يتواصل مع كافة الجهات التي لها دور ببرامج الدعم النفسي داخل المدرسة.					

رابعا: المحور الثالث: الفقرات المتعلقة بدور القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الاجتماعي

يقوم مدير المدرسة بما يأتي:						
الرقم	**الفقرات**	**درجة الموافقة**				
		كبيرة جدًا	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جدًا**
1	يوفر بيئة مدرسية آمنة اجتماعيًا.					
2	يهتم بالمبادرات التوعوية المعززة للأمن الاجتماعي.					
3	يوفر مبدأ العدالة بين الطلبة في المدرسة.					
4	يحث على بناء علاقات ودية بين المعلم والطالب.					
5	يشجع على بناء علاقات ودية بين الطلبة.					
6	يُصمم خطة تتضمن كيفية تعزيز الأمن الاجتماعي					

	لدى الطلبة.					
7	يُتيح الفرصة أمام الطلبة لإبداء الرأي.					
8	يُطبق منهجا تربويا في التعامل مع الطلبة يُعزز الأمن الاجتماعي.					
9	يهتم بتعليم الطلبة مهارات "الاتصال والتواصل" الاجتماعي.					
10	يُعزز روح المسؤولية الاجتماعية عند الطلبة.					
11	يُنمي الضوابط الدينية لدى الطلبة لتعزيز الأمن الاجتماعي.					
12	يُنمي الضوابط الاجتماعية لدى الطلبة لتعزيز مفهوم الأمن الاجتماعي.					
13	يوجه المعلمين للتركيز على موضوعات المنهاج المدرسي التي تسعى إلى تحقيق الأمن الاجتماعي.					
14	يحذر الطلبة من وسائل الإعلام المشبوهة.					
15	يُشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة اللامنهجية التي تُعزز الأمن الاجتماعي.					
16	يُعزز الممارسات الطلابية الجماعية التي تسهم في تنمية مفهوم الأمن الاجتماعي.					
17	يهتم بتنمية روح التعاون بين الطلبة.					
18	يُفعّل دور مجلس الطلبة في تعزيز الأمن الاجتماعي.					
19	يُشجع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي.					
20	يُفعل الأنشطة المدرسية التي تقي الطلبة من					

	الانحرافات السلوكية.					
21	يُنظم مسابقات تعزز الأمن الاجتماعي.					
22	يُفعل دور الإذاعة المدرسية في طرح قضايا تُعزز الأمن الاجتماعي لدى الطلبة.					
23	يُشجع الطلبة على المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي الرياضية والثقافية.					
24	يُشرك أولياء أمور الطلبة في الأنشطة المدرسية التي تُعزز الأمن الاجتماعي.					
25	يُناقش الطلبة في مشكلات الأمن الاجتماعي					
26	يستقطب محاضرين من الشرطة الجماهيرية لتقديم محاضرات عن الأمن الاجتماعي.					
27	يعقد ورشات عمل تثقيفية لأولياء الأمور عن الأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة.					
28	يُسهم في نشر توجيهات تربوية تنمي الوعي بالأمن الاجتماعي.					

ملحق (3): أسئلة المقابلة المقننة قبل التحكيم

القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة

حضرة المدير/ ة، المستشار/ ة:

.....المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث حمد جمال عثمان بإجراء دراسة بعنوان "القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية (رام الله)، ولتحقيق أهداف الدِراسة قام الباحث بإعداد أسئلة مقابلة مع مستشاري ومديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر للتعرف إلى ما وجهة نظرهم في سبل تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة في ضوء القيادة المُلهمة.

أرجو التكرم بتخصيص جزءً من وقتكم الثمين للإجابة على أسئلة المقابلة المرفقة بموضوعية وحيادية، علما بأن البيانات والمعلومات التي ستوفرونها لهذه الدِراسة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

وأخيرا تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير شاكرا لكم حسن تعاونكم ومقدرا جهدكم ووقتكم الثمين.

الباحث

حمد جمال حمد عثمان

أسئلة المقابلة المقننة

- **تعريف القيادة المُلهمة:** هي القيادة المميزة في سماتها، والجاذبة في كينونتها، والساعية إلى استدامة العلاقة مع المرؤوسين على النحو الذي يؤثر في أدائهم وولائهم

1. **برأيك، كيف يمكن تعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية؟**
2. **برأيك، كيف يمكن للبرامج التدريبية داخل المدرسة أن تُعزز التميز الوظيفي لدى المعلمين؟**

- **تعريف الأمن النفسي:** شعور الفرد بالسلام الداخلي والرضا عن حياته وهدوء القلب وراحة البال وعدم الخوف والقلق، وبأنه مُتقبل من الآخرين بما يُمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين.

3. **من وجهة نظرك، كيف يمكن تنمية مهارات إدارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة؟**
4. **برأيك، كيف يمكن توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة؟**

* **تعريف الأمن الاجتماعي:** تحقيق أقصى إشباع ممكن لاحتياجات الفرد، في إطار العدالة الاجتماعية التي تنبذ الصراع بين فئات المجتمع، وتوفير المناخ الملائم لكي يعيش الجميع في إطار من التقبل والتعاون والشعور بالأمن والسلام الاجتماعي، الأمر الذي يؤدى إلى مزيد من الولاء والانتماء للمجتمع.

- **تعريف القيادة المُلهمة:** هي القيادة المميزة في سماتها، والجاذبة في كينونتها، والساعية إلى استدامة العلاقة مع المرؤوسين على النحو الذي يؤثر في أدائهم وولائهم.

5. **برأيك، كيف يمكن تعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية؟**

6. **برأيك، كيف يمكن للبرامج التدريبية داخل المدرسة أن تُعزز التميز الوظيفي لدى المعلمين؟**

- **تعريف الأمن النفسي:** شعور الفرد بالسلام الداخلي والرضا عن حياته وهدوء القلب وراحة البال وعدم الخوف والقلق، وبأنه مُتقبل من الآخرين بما يُمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين.

7. **من وجهة نظرك، كيف يمكن تنمية مهارات ادارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة؟**

8. **برأيك، كيف يمكن توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة؟**

* **تعريف الأمن الاجتماعي:** تحقيق أقصى إشباع ممكن لاحتياجات الفرد، في إطار العدالة الاجتماعية التي تنبذ الصراع بين فئات المجتمع، وتوفير المناخ الملائم لكي يعيش الجميع في إطار من التقبل والتعاون والشعور بالأمن والسلام الاجتماعي، الأمر الذي يؤدى إلى مزيد من الولاء والانتماء للمجتمع.

9. **من وجهة نظرك، كيف يمكن بناء علاقات ودية بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية؟**

10. **من وجهة نظرك، كيف يمكن تعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي؟**

11. **من وجهة نظرك، كيف يمكن تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة؟**

ملحق (4): أسئلة المقابلة المقننة بعد التحكيم

القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة

حضرة المدير/ ة، المستشار/ ة:

.....المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث حمد جمال عثمان بإجراء دراسة بعنوان "القيادة المُلهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية (رام الله)، ولتحقيق أهداف الدِراسة قام الباحث بإعداد أسئلة مقابلة مع مستشاري ومديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر للتعرف إلى ما وجهة نظرهم في سبل تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة في ضوء القيادة المُلهمة.

أرجو التكرم بتخصيص جزءً من وقتكم الثمين للإجابة على أسئلة المقابلة المرفقة بموضوعية وحيادية، علما بأن البيانات والمعلومات التي ستوفرونها لهذه الدِراسة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وأخيرا تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير شاكرا لكم حسن تعاونكم ومقدرا جهدكم ووقتكم الثمين.

تعريف القيادة المُلهمة: هي القيادة المميزة في سماتها، والجاذبة في كينونتها، والساعية إلى استدامة العلاقة مع المرؤوسين على النحو الذي يؤثر في أدائهم وولائهم.

1. **برأيك، كيف يمكن تعزيز القيادة المُلهمة لتحقيق الخطّة المدرسية التطويرية؟**

2. **برأيك، كيف يمكن للبرامج التدريبية داخل المدرسة أن تُعزز التميز الوظيفي لدى المعلمين؟**

- **تعريف الأمن النفسي:** شعور الفرد بالسلام الداخلي والرضا عن حياته وهدوء القلب وراحة البال وعدم الخوف والقلق، وبأنه مُتقبل من الآخرين بما يُمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين.

3. **من وجهة نظرك، كيف يمكن تنمية مهارات ادارة الذات والثقة بالنفس للتواصل مع الآخرين لدى الطلبة؟**

4. **برأيك، كيف يمكن توفير وتطوير المناخ التربوي للدعم النفسي لدى الطلبة؟**

تعريف الأمن الاجتماعي: تحقيق أقصى إشباع ممكن لاحتياجات الفرد، في إطار العدالة الاجتماعية التي تنبذ الصراع بين فئات المجتمع، وتوفير المناخ الملائم لكي يعيش الجميع في إطار من التقبل والتعاون والشعور بالأمن والسلام الاجتماعي، الأمر الذي يؤدى إلى مزيد من الولاء والانتماء للمجتمع.

5. **من وجهة نظرك، كيف يمكن بناء علاقات ودية بين أفراد المجتمع المدرسي لتفعيل مهارات التواصل الاجتماعية للوقاية من الانحرافات السلوكية؟**

6. **من وجهة نظرك، كيف يمكن تعزيز المسؤولية الاجتماعية لتشجيع الطلبة على المساهمة في العمل التطوعي؟**

7. **من وجهة نظرك، كيف يمكن تثقيف أولياء الأمور بالأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة في المراحل النمائية المختلفة؟**

ملحق (5): لجنة تحكيم الاستبانة

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د محمود ابو سمرة	جامعة القدس
2	أ.د محمد عمران	الجامعة العربية الأمريكية
3	أ.د سامي عدوان.	الجامعة العربية الأمريكية
4	أ.د علي جبران	جامعة اليرموك
5	أ. د باسم الحوامدة– جامعة مؤتة	كلية الأميرة عالية الجامعية
6	أ.د عدنان العضايلة	جامعة البلقاء التطبيقية
7	أ.د منيرة الشرمان	جامعة اليرموك
8	أ.د احمد بطاح	الجامعة الأردنية
9	أ.د خالد ابو عصبة	الجامعة العربية الأمريكية
10	أ.د ياسر عواد	الكلية الاكاديمي سخنين
11	ا.د محمد سواعد	الكلية الأكاديمية– عكا

ملحق (6): لجنة تحكيم الأنموذج المقترح

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د محمود ابو سمرة	جامعة القدس
2	أ.د محمد عمر الخرابشة	جامعة البلقاء التطبيقية
3	أ.د أحمد بدح	جامعة البلقاء التطبيقية
4	أ.د عدنان العضايلة	جامعة البلقاء التطبيقية
5	أ.د منيرة الشرمان	جامعة اليرموك
6	أ.د احمد بطاح	الجامعة الأردنية
7	أ.د ياسر عواد	الكلية الاكاديمي سخنين

ملحق (7): لجنة تحكيم أسئلة المقابلة

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د محمود ابو سمرة	جامعة القدس
2	أ.د محمد عمر الخرابشة	جامعة البلقاء التطبيقية
3	أ.د أحمد بدح	جامعة البلقاء التطبيقية
4	أ.د عدنان العضايلة	جامعة البلقاء التطبيقية
5	أ.د منيرة الشرمان	جامعة اليرموك
6	أ.د احمد بطاح	الجامعة الأردنية

ملحق (8) : سلم ليكرت الخماسي

الرقم	القيمة من (5)	الدرجة	الخانة في الاستبانة
1	أقل من (1.80)	قليلة جداً	معارض بشدة
2	من (1.81-2.60)	قليلة	معارض
3	من (2.61-3.40)	متوسطة	محايد
4	من (3.40-4.20)	كبيرة	موافق
5	من (4.21) فأكثر	كبيرة جداً	موافق بشدة

ملحق (9): كتاب تسهيل المهمة

Abstract

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2025/1/16

إلى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العُليا في الجامعة أن الطالب **حمد جمال حمد عثمان** والذي يحمل الرقم الجامعي 202113435 هو طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية ويعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة به بعنوان:

"القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة: أنموذج مقترح"، تحت إشراف ا.د. باسم الحوامدة. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدته للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطي هذه الرسالة بناءً على طلبه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العُليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

The Inspirational Leadership of Secondary School Principals within the Green Line and it's Role in Enhancing the Psychological and Social Security of Students within the School : A Proposed Paradigm

Hamad Jamal Hamad Othman

Dissertation Committee:

Prof. Basem Ali Hawamdeh

Prof. Khaled Qerawani

Prof. Ghassan Sarhan

Abstract

The study aimed to identify the inspirational leadership of secondary school principals within the Green Line and its role in enhancing the psychological and social security of students within the school: a proposed model. The descriptive correlational approach (quantitative and qualitative) was used, and the study tool consisted of a questionnaire for the quantitative aspect of the scale of practicing inspirational leadership, which consists of four axes; The change leadership, which consists of (7) paragraphs, the initiative axis, which consists of (9) paragraphs, the functional empowerment axis, which consists of (9) paragraphs, the future vision axis, which consists of (9) paragraphs, the role of inspirational leadership in enhancing psychological security scale, which consists of (29) paragraphs, and the role of inspirational leadership in enhancing social security, which consists of (28) paragraphs, were verified for their validity and reliability. It was applied to a random sample of approximately (398) individuals, including (21) male and female principals and (377) male and female teachers. Semi-open personal interviews were conducted with a sample of consultants and principals using the purposeful method, for a period of approximately (45) minutes. The study concluded the following: The results of the study indicated that the sample members' estimates of the reality of practicing inspirational leadership among secondary school principals within the Green Line were high, and the "initiative field" came in second place and to a high degree, and the "functional empowerment field" came in third place, and the "future vision field" came in last place and to a high degree. The results of the study indicated that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the sample members' estimates on all areas of the reality of practicing inspirational leadership among secondary school principals within the Green Line and the total score attributed to the study variables (gender, years of service, job title). The results related to answering this question indicated that the arithmetic averages of the sample members' estimates on the paragraphs of the role of inspirational leadership in enhancing psychological security ranged between (3.95 - 4.39), and paragraph (18), which stated "provides a psychological environment based on familiarity within the school" came in

first place with an arithmetic average (4.39) and a standard deviation (0.58) and to a very large degree. The results of the study indicated that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the estimates of the study sample members for the role of inspirational leadership in enhancing psychological security attributed to the variable (gender). The results indicated that there were statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the sample members' estimates on all areas of the level of inspirational leadership in secondary schools within the Green Line and the total score attributed to the job title variable in favor of managers, and in years of service in favor of estimates of those with (10) years of experience or more. The results of the study indicated that the arithmetic averages of the sample members' estimates on the paragraphs of the role of inspirational leadership in enhancing social security ranged between (3.87 - 4.27) and the paragraph "provides a socially safe school environment" came in first place with a very high degree of appreciation. The results of the study also indicated that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the opinions of the study sample members on the role of inspirational leadership in enhancing social security attributed to the variables (gender, years of service, and job title), as the values of (F) were not statistically significant. The interview sample's opinions showed how to enhance inspirational leadership to achieve the school development plan, through building a clear and shared vision, which is one of the appropriate ways to enhance inspirational leadership to achieve the school development plan, and the interview sample's opinions showed how to enhance inspirational leadership to achieve the school development plan, through developing leadership skills, which is one of the appropriate ways to enhance inspirational leadership to achieve the school development plan. In light of the study's results, some recommendations are recommended, including: Adopting the proposed model in all secondary schools within the Green Line, as this model provides an integrated practical framework to enhance the concept of inspirational management, which contributes to improving students' psychological and social security. Adopting the model as a scientific reference for future researchers and working to develop it to include age groups, geographical areas and other educational institutions, as well as adding new elements to increase its effectiveness and adapt it to the variables of the era. The Ministry of Education adopts the elements of the model as a leading administrative style in enhancing the concept of inspirational leadership, achieving the desired goals and improving educational outcomes resulting from enhancing students' psychological and social security.

Keywords: Inspirational leadership, school principal, psychological security, social security, green line.